

# L'éducation pour tous en 2015 Un objectif accessible ?



L'éducation pour tous en 2015  
Un objectif accessible ?

# L'éducation pour tous en 2015 Un objectif accessible ?

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

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

Publié en 2007 par l'Organisation des Nations Unies  
pour l'éducation, la science et la culture  
7, place de Fontenoy, 75732 Paris 07 SP, France

Création graphique : Sylvaine Baeyens  
Mise en page : Sylvaine Baeyens  
Cartes : Hélène Borel  
ISBN 978-92-3-204058-9

© UNESCO 2007  
*Imprimé à Paris*

# Avant-propos

Il y a 7 ans, 164 gouvernements, ainsi que des organisations partenaires du monde entier, prenaient ensemble l'engagement de développer spectaculairement les possibilités d'éducation offertes aux enfants, aux jeunes et aux adultes à l'horizon 2015.

Les participants au Forum mondial sur l'éducation, tenu à Dakar (Sénégal), ont fait leur une vision globale de l'éducation ancrée dans les droits de l'homme, réaffirmant l'importance de l'apprentissage à tous les âges et soulignant la nécessité de mesures spéciales pour atteindre les groupes les plus démunis, les plus vulnérables et les plus défavorisés de la société.

La 6<sup>e</sup> édition du *Rapport mondial de suivi sur l'EPT* évalue dans quelle mesure ces engagements sont tenus. Il est évident qu'il y a un « effet Dakar » qui prouve que le rassemblement autour d'objectifs communs peut mobiliser les pays en faveur de l'autonomisation des individus. En partie du fait de la suppression des frais de scolarité, il y a aujourd'hui davantage d'enfants scolarisés qu'en 2000, les progressions les plus marquées ayant été enregistrées dans les régions les plus éloignées des objectifs fixés à Dakar. Beaucoup de gouvernements ont adopté des stratégies ciblées en vue d'atteindre les familles les plus pauvres et d'encourager la scolarisation des filles. De plus en plus nombreux sont ceux qui mènent des évaluations nationales pour mesurer les acquis d'apprentissage des élèves, dont les résultats sont utiles pour améliorer la qualité de l'éducation. En dépit d'une récente tendance à la baisse qui est préoccupante, l'aide à l'éducation de base a connu une croissance rapide depuis 2000.

Cependant, à mesure que les systèmes éducatifs se développent, ils sont confrontés à des défis plus complexes et plus spécifiques. Ils doivent faire face à l'accroissement du nombre et de la diversité des élèves en veillant à ce que les enfants et les jeunes, quelle que soit leur origine, puissent avoir accès à une éducation de qualité. Ils doivent relever les défis de notre époque : l'urbanisation galopante, la pandémie de VIH/sida et les exigences des sociétés du savoir. Tout manquement à ces obligations est un manquement à notre engagement en faveur de l'éducation de base universelle.

La voie que nous suivons est la bonne, mais les années à venir exigeront une volonté politique sans faille pour faire en sorte que l'éducation, dès la petite enfance et ensuite à tous les niveaux, soit une priorité nationale, pour engager les gouvernements, la société civile et le secteur privé dans des partenariats créatifs et pour générer une coordination et un soutien dynamiques de la part de la communauté internationale. L'aspect temps est essentiel : pour les 72 millions d'enfants non scolarisés, pour les 20 % d'adultes encore dépourvus de compétences minimales en matière d'alphabétisme et pour les nombreux élèves qui quittent l'école sans avoir acquis les compétences et connaissances nécessaires.

Le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT* constitue un instrument de référence faisant autorité pour comparer les expériences des pays, comprendre l'impact positif de politiques spécifiques et reconnaître qu'il n'y pas de progrès sans une vision et un engagement politiques. J'engage toutes les parties prenantes du développement et de l'éducation à s'en servir comme d'un guide et à y trouver un encouragement à une action audacieuse et soutenue. Nous ne pouvons pas nous permettre d'échouer.



Koichiro Matsuura

# Remerciements

Ce *Rapport* n'aurait pu être établi sans l'aide de nombreuses personnes et organisations.

À l'UNESCO, nous apprécions au plus haut point les avis et le soutien des personnes, des divisions et des unités du Secteur de l'éducation et hors Siège. L'Institut international de planification de l'éducation à Paris et Buenos Aires, le Bureau international d'éducation et l'Institut pour l'apprentissage tout au long de la vie de l'UNESCO, le Bureau régional de l'UNESCO pour l'éducation en Amérique latine et dans les Caraïbes et le Bureau de l'UNESCO à Bangkok, en particulier, ont donné des avis utiles sur les activités au niveau des pays et aidé à obtenir les études commandées.

Le *Rapport* a grandement mis à profit les avis et le soutien de son Comité de rédaction international et du président de celui-ci, Ingemar Gustafsson. Les consultations sur l'ébauche du *Rapport* (en ligne et entre collègues) ont renforcé son texte. Il est possible de prendre connaissance de la consultation en ligne à l'adresse [www.efareport.unesco.org](http://www.efareport.unesco.org)

Nous voulons aussi exprimer notre reconnaissance aux nombreux experts et collègues qui ont donné de leur temps pour participer activement à une consultation spéciale en ligne sur l'environnement alphabète, qui a aidé l'équipe à mieux comprendre les différentes approches de cet environnement et les méthodes permettant de le suivre.

Le *Rapport de suivi sur l'EPT* dépend étroitement du travail de l'Institut de statistique de l'UNESCO. Son directeur, Hendrik van der Pol, ainsi que Saïd Belkachla, Michael Bruneforth, Brian Buffet, Alison Kennedy, Weixin Lu, Patrick Lucas, Adriano Miele, Albert Motivans, John Pacifico, Juan Cruz Persua, José Pessoa, Pascale Ratovondrahona, Loulia Sementchouk, Saïd Ould Voffal et leurs collègues ont apporté des contributions notables au présent *Rapport*, en particulier à la rédaction du chapitre 2 et à l'établissement des tableaux statistiques.

Nous remercions particulièrement tous ceux qui ont rédigé des documents de référence pour le *Rapport* :

Abdulrahman Al shaer, Rashid Aderinoye, Massimo Amadio, Katy Anis, Caroline Arnold, Ildikó Balazsi, Dennis Banda, Madumita Bandopadhyay, Masooda Bano, Angeline Barrett, Karima Barrow, Kathy Bartlett, Aydagül Batuhan, Claudie Baudino, Hazel Bines, Lindsay Bird, Rae Blumberg, Gabrielle Bonnet, Teresa Bracho González, Vladimir Briller, Rhona B. Caoli-Rodriguez, Diem Chau Lam, Lisa Chauvet, Roshan Chitrakar, Paul Collier, Marcelo Cortes Neri, Lisa Deyo, Marta Encinas-Martin, Claudia Flores-Moreno, Jude Fransman, Marcela Gajardo, Joseph Goodfriend, R. Govinda, Carolina Guerrero, El Mostafa Hddigui, Nadia Hillard, Wim Hoppers, George Ingram, Timothy D. Ireland, Najwa Andraos Kefayeh, Nestor Lopez, Xin Ma, Ian Macpherson, Tonic Maruatona, Karen McGregor, Katharina Michaelowa, Amit Mitra, Elhadji Ngom, Angela Owusu-Boamong, Francis Owusu-Mensah, Steve Packer, Jeffrey M. Poirer, Emilio Porta Pallais, Abby Riddell, François Robert, Alan Rogers, Michelle Rogers, Pauline Rose, Aisha Sabri, Zia Sabur, Mona Sedval, Amanda Seel, Tammy Shel, Joel D. Sherman, Fary Silateka, Wisanee Siltragool, Kishore Singh, Gita Steiner-Khamsi, Nelly Stromquist, Celia Swann, Chie Takahashi, Erin Tanner, David Theobald, Nhung Truong, Paul Vachon, Nora von Buttlar, Peter Wallet, Anke Weber, Hu Wenbin, Babette Wills, Eric Woods, Aigly Zafeirakou, Jing Zhao et Madeleine Zúñiga.

Nous remercions aussi l'Educational Policy and le Data Center de l'Academy for Educational Development, les American Institutes for Research, la Fondation Aga Khan, les Associés en recherche et éducation pour le développement (ARED) et Save the Children UK d'avoir facilité l'obtention des études commandées.

Nous sommes 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 CAD de l'OCDE, pour leur aide constante et leurs précieux avis concernant les données relatives à la coopération et l'aide internationales.

Nous adressons des remerciements particuliers à Lene Buchert, François Leclercq, Steve Packer et Ramya Subrahmanian pour leurs utiles commentaires sur les projets de chapitre, et à François Leclercq pour sa contribution rédactionnelle.

La rédaction du *Rapport* a largement bénéficié de l'expertise de Rebecca Brite. Wenda McNevin a également apporté une aide précieuse. Nous voudrions aussi remercier Nino Muñoz Gomez, Sue Williams, Enzo Fazzino, Agnès Bardon, Stephen Roberts, Ian Denison et ses collègues du Bureau de l'information du public de l'UNESCO. Thierry Guednée et ses collègues ont assuré le suivi dans la base de données UNESCO. Rudi Swinnen, Jean-Paul Kersuzan et leurs collègues de la Section des documents de l'UNESCO ont aidé à produire les autres versions linguistiques. Merci aussi à Anne Muller, Judith Roca, Lotfi Ben Khelifa, Marc Liebnitz et leurs collègues des Services de gestion des savoirs (Secteur de l'éducation) de l'UNESCO. Nous adressons enfin des remerciements particuliers à Fouzia Jouot-Belhami, Richard Cadiou, Igor Nuk et Fabienne Kouadio qui ont facilité la consultation en ligne.

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

Directeur  
Nicholas Burnett

Nicole Bella, Aaron Benavot, Mariela Buonomo, Fadila Caillaud, Vittoria Cavicchioni, Alison Clayson, Catherine Ginisty, Cynthia Guttman, Anna Haas, Keith Hinchliffe, Anaïs Loizillon, Patrick Montjourides, Claudine Mukizwa, Delphine Nsengimana, Ulrika Peppler Barry, Paula Razquin, Isabelle Reullon, Yusuf Sayed, Suhad Varin.

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

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](mailto:efareport@unesco.org)  
Tél. : +33 1 45 68 21 28  
Fax : +33 1 45 68 56 27  
[www.efareport.unesco.org](http://www.efareport.unesco.org)

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

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](http://www.efareport.unesco.org)

# Sommaire

	Avant-propos .....	i
	Remerciements .....	ii
	Liste des figures, tableaux, encadrés et cartes .....	vi
	Points majeurs du <i>Rapport sur l'EPT 2008</i> .....	1
	Vue d'ensemble .....	5
<b>Chapitre 1</b>	<b>La pertinence durable de l'éducation pour tous .....</b>	<b>11</b>
	Introduction .....	12
	L'éducation pour tous telle qu'adoptée au Forum mondial sur l'éducation de Dakar .....	13
	Réaliser l'EPT dans un monde qui change .....	16
	Le <i>Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2008</i> .....	29
<b>Chapitre 2</b>	<b>Les six objectifs : où en sommes-nous ? .....</b>	<b>33</b>
	Vue d'ensemble et principales conclusions .....	34
	Protection et éducation de la petite enfance : encore incomplètes .....	37
	Enseignement primaire universel : moins éloigné mais pas encore proche .....	43
	L'enseignement secondaire et postsecondaire contribue aussi à l'EPT .....	57
	Les besoins d'apprentissage des jeunes et des adultes sont-ils satisfaits ? .....	62
	Alphabétisation et environnements alphabètes : des objectifs essentiels mais difficiles à atteindre .....	65
	Qualité : un défi permanent .....	70
	Parité et égalité entre les sexes : pas encore réalisées .....	84
	Progrès d'ensemble de l'éducation pour tous .....	97
	Un bilan .....	101
<b>Chapitre 3</b>	<b>Dynamiques nationales .....</b>	<b>103</b>
	Évaluer les efforts déployés par les pays .....	104
	Créer des institutions propices .....	106
	Approches globales .....	114
	Assurer plus largement un accès équitable .....	114
	Améliorer l'apprentissage .....	131
	Rétablir l'éducation dans les situations difficiles .....	146
	Renforcement mutuel de l'accès et de la qualité .....	147



<b>Chapitre 4</b>	<b>Progrès en matière de financement de l'éducation pour tous</b>	<b>149</b>
	Introduction	150
	L'engagement financier national en faveur de l'EPT depuis Dakar	151
	La contribution de l'aide extérieure à l'EPT depuis Dakar	166
	Quel bilan pour la mise en œuvre du Cadre d'action ?	185
<b>Chapitre 5</b>	<b>Aller de l'avant</b>	<b>191</b>
	Introduction	190
	Tendances et perspectives pour 2015	190
	Comment financer les objectifs jusqu'en 2015	199
	Vers un agenda	207
	<b>Annexe</b>	<b>213</b>
	L'indice du développement de l'éducation pour tous	214
	Perspectives de réalisation de l'EPT d'ici à 2015 : méthodologie	222
	Évaluations nationales des apprentissages par région et par pays	224
	Politiques nationales de trente pays en faveur de l'éducation pour tous	238
	Tableaux statistiques	252
	Tableaux relatifs à l'aide	393
	Glossaire	410
	Références bibliographiques	416
	Sigles et acronymes	438
	Index	442

# Liste des figures, tableaux, encadrés et cartes

## Figures

1.1 : Droits civils et politiques à l'échelle mondiale, pourcentage de pays par situation, 1990-2006 .....	21
1.2 : Total de l'aide publique au développement, décaissements nets, 1992-2005 .....	23
1.3 : Répartition régionale du total de l'aide publique au développement, 1999-2000 et 2004-2005 .....	23
<hr/>	
2.1 : Évolution des taux bruts de scolarisation dans le préprimaire entre 1999 et 2005 dans les pays où le TBS était inférieur à 90 % en 2005 .....	40
2.2 : Comparaison entre les rapports élèves/enseignant et les rapports élèves/enseignant formé dans l'enseignement préprimaire, 2005 .....	43
2.3 : Taux bruts d'admission dans l'enseignement primaire dans les pays dont le TBA était inférieur à 95 % en 1999 et/ou en 2005 .....	44
2.4 : Répartition des nouveaux inscrits dans l'enseignement primaire par rapport à l'âge officiel, 2005 .....	45
2.5 : Évolution des taux bruts de scolarisation dans le primaire entre 1999 et 2005 dans les pays dont le TNS était égal ou inférieur à 95 % pour chacune de ces années .....	47
2.6 : Disparités géographiques sous-nationales dans les taux nets de scolarisation, avant et après Dakar .....	48
2.7 : Évolution annuelle moyenne du rapport rural/urbain des taux nets d'assiduité pour 39 pays .....	50
2.8 : Ampleur et sens de la corrélation entre la prévalence des ménages pauvres et les taux nets d'assiduité dans le primaire, période post-Dakar .....	50
2.9 : Répartition des enfants non scolarisés selon leur expérience éducative, par région, 2005 .....	54
2.10 : Redoublement et abandon scolaire dans l'enseignement primaire au Guatemala en 2005, par année d'études et par lieu de résidence .....	55
2.11 : Situation des pays en termes d'accès à l'école et de survie scolaire .....	56
2.12 : Taux de survie en dernière année et taux d'achèvement du primaire par cohorte, 2004 .....	59
2.13 : Proportion de jeunes et d'adultes ayant accédé à leur niveau d'éducation le plus élevé dans le cadre de l'éducation formelle, 2000 .....	64
2.14 : Pourcentage de pays de chaque région ayant réalisé au moins une évaluation nationale entre 1995-1999 et 2000-2006 .....	73
2.15 : Répartition des performances des élèves en Hongrie, par lieu de résidence, 2006 .....	74
2.16 : Disparités entre zones rurales et urbaines dans les scores en langue et en mathématiques dans les 5 <sup>e</sup> et 6 <sup>e</sup> années d'études sur la base des évaluations nationales, années diverses .....	76
2.17 : Temps d'instruction annuel médian de la 1 <sup>re</sup> à la 6 <sup>e</sup> année d'études, sur la base du nombre total d'heures théorique, par région .....	77
2.18 : Rapport élèves/enseignant formé dans le primaire, 1999 et 2005 .....	82
2.19 : Évolution des disparités entre les sexes dans l'accès à l'enseignement primaire entre 1999 et 2005, par région .....	84
2.20 : Indice de parité entre les sexes des TBS du primaire en 1991, 1999 et 2005, par région .....	86
2.21 : Évolution des disparités entre les sexes dans les taux bruts de scolarisation dans le secondaire en 1991, 1999 et 2005, par région .....	88
2.22 : Évolution des disparités entre les sexes dans les taux bruts d'inscription dans l'enseignement supérieur entre 1999 et 2005, par région .....	89
2.23 : Pourcentage d'enseignantes par niveau d'enseignement et par région, 2005 .....	92
2.24 : Différences entre les sexes en langue et en mathématiques en 6 <sup>e</sup> année d'études telles qu'indiquées dans les évaluations nationales des élèves .....	96
2.25 : Participation des femmes à divers domaines d'études dans l'enseignement supérieur, 2005 .....	98
2.26 : L'IDE en 2005 et son évolution depuis 1999 .....	100

4.1 : Évolution des dépenses publiques totales en % du PNB entre 1999 et 2005 (en points de pourcentage) .....	154
4.2 : Dépenses publiques totales attribuées à l'éducation en % du PNB dans 16 pays d'Afrique subsaharienne, 1991-2005 .....	156
4.3 : Part moyenne des dépenses publiques ordinaires d'éducation par niveau et par groupe de revenu, 2005 .....	157
4.4 : Parts relatives des dépenses publiques, des dépenses des ménages et des autres dépenses privées dans les établissements d'enseignement .....	161
4.5 : Moyennes des dépenses publiques ordinaires annuelles et des dépenses ordinaires annuelles des ménages par élève dans les établissements primaires publics .....	162
4.6 : Répartition du total des engagements d'aide en faveur de l'éducation et de l'éducation de base, 1999-2000 et 2004-2005 .....	167
4.7 : Total des engagements d'aide en faveur de l'éducation et de l'éducation de base, 1999-2005 .....	168
4.8 : Aide en faveur de l'éducation et de l'éducation de base (décaissements), 2002-2005 .....	169
4.9 : Répartition de l'aide totale à l'éducation et à l'éducation de base par groupe de revenu (engagements), 1999-2005 .....	169
4.10 : Répartition de l'aide totale à l'éducation et à l'éducation de base par région (engagements), 1999-2000 et 2004-2005 ..	169
4.11 : Engagements d'aide en faveur de l'éducation de base et proportion d'enfants non scolarisés, 2005 .....	170
4.12 : Engagements d'aide en faveur de l'éducation de base et revenu par habitant, 2005 .....	170
4.13 : Répartition des engagements d'aide en faveur de l'éducation par niveau, moyenne 2004-2005 .....	174
4.14 : Prêts de la BIRD à l'éducation (engagements), 1991-2005 .....	175
4.15 : Répartition régionale des prêts de la BIRD à l'éducation (engagements), 1991-2005 .....	175
4.16 : Part des engagements d'aide en faveur de l'éducation et de l'éducation de base pour tous les pays, par catégorie d'aide, 1999-2000 et 2004-2005 .....	178
4.17 : Part des engagements d'aide en faveur de l'éducation de base par catégorie d'aide et par groupe de revenu, 1999-2000 et 2004-2005 .....	178
4.18 : Évolution de la part du PNB consacrée à l'éducation dans 21 pays qualifiés pour l'IMOA, 1999-2005 .....	188
4.19 : Taux de croissance annuels des dépenses publiques d'éducation et de l'aide à l'éducation dans 32 pays à faible revenu, 1999-2005 .....	189

## Tableaux

1.1 : Quelques traités internationaux relatifs aux droits humains pertinents pour les objectifs de l'EPT .....	17
1.2 : États fragiles, 2005 .....	22
1.3 : Engagements d'aide pris à Gleneagles, 2005 .....	23
1.4 : Évolution de la législation relative à l'enseignement obligatoire depuis Dakar (jusqu'en 2005) .....	26
1.5 : Définitions nationales de l'éducation de base .....	27
2.1 : Effectifs de l'enseignement préprimaire et taux bruts de scolarisation en 1999 et 2005, par région .....	38
2.2 : Rapports élèves/enseignant dans l'enseignement préprimaire en 1999 et 2005, par région .....	42
2.3 : Nouveaux inscrits en 1 <sup>re</sup> année du primaire et taux bruts d'admission en 1999 et 2005, par région .....	43
2.4 : Effectifs du primaire en 1991, 1999 et 2005, par région .....	46
2.5 : Évolution des taux de scolarisation et des disparités géographiques dans l'éducation au niveau des pays entre les périodes pré-Dakar et post-Dakar .....	49

2.6 : Pourcentages d'enfants handicapés et non handicapés ne fréquentant pas l'école dans 7 pays (années diverses) .....	51
2.7 : Nombre estimé d'enfants non scolarisés en 1999 et 2005, par région .....	51
2.8 : Nombre estimé d'enfants non scolarisés dans le monde, 1999-2005 (en milliers) .....	52
2.9 : Nombre d'enfants non scolarisés dans certains pays en 1999, 2002 et 2005 .....	53
2.10 : Taux de scolarisation dans l'enseignement secondaire en 1991, 1999 et 2005, par région .....	60
2.11 : TBS dans le premier et le deuxième cycle du secondaire en 1999 et 2005, par région .....	61
2.12 : Taux bruts d'inscription dans l'enseignement supérieur en 1999 et 2005, par région .....	62
2.13 : Comparaison de l'auto-évaluation et de l'évaluation directe de l'alphabétisme des adultes par sexe, 2006 .....	65
2.14 : Nombre estimé d'analphabètes adultes par région, 1985-1994 et 1995-2004 .....	66
2.15 : Taux estimés d'alphabétisme des adultes par région, 1985-1994 et 1995-2004 .....	67
2.16 : Pourcentage d'élèves de 3 <sup>e</sup> et de 6 <sup>e</sup> année d'études en Ouganda qui atteignent des niveaux de compétences définis, par matière, 1999-2006 .....	73
2.17 : Évolution des résultats d'apprentissage sur la base des évaluations nationales, années diverses .....	75
2.18 : Total du personnel enseignant du primaire et du secondaire en 1999 et 2005, par région .....	79
2.19 : Rapports élèves/enseignant dans le primaire et le secondaire en 1991, 1999 et 2005, par région .....	80
2.20 : Enseignants contractuels et enseignants titulaires dans 13 pays francophones d'Afrique subsaharienne .....	83
2.21 : Répartition des pays selon leur distance par rapport à l'objectif de parité entre les sexes dans l'enseignement primaire, secondaire et supérieur, 2005 .....	85
2.22 : Disparités entre les sexes dans les taux de survie en dernière année du primaire, 1999 et 2004 .....	88
2.23 : Différences entre les sexes dans les matières scolaires et les années d'études telles qu'indiquées dans de récentes évaluations internationales et régionales des élèves .....	95
2.24 : Pays présentant les différences les plus marquées entre les sexes dans les résultats d'apprentissage dans les plus récentes évaluations régionales et internationales des élèves .....	96
2.25 : Répartition des pays en fonction des valeurs de l'IDE, par région, 2004 .....	99
<hr/>	
3.1 : Résumé des stratégies du Commentaire élargi sur le Cadre d'action de Dakar .....	105
3.2 : Programmes de transfert d'argent ciblant les ménages pauvres avec des enfants d'âge scolaire dans 14 pays .....	122
3.3 : Exemples d'approches politiques destinées au travail des enfants et à leur présence à l'école .....	127
<hr/>	
4.1 : Dépenses publiques totales d'éducation en % du PNB et en % des dépenses publiques totales, groupe de pays sélectionnés, 2005 .....	152
4.2 : Dépenses publiques totales d'éducation en % du PNB, par groupe de revenu, 2005 .....	153
4.3 : Taux de croissance annuels des dépenses publiques totales réelles d'éducation et du PNB, 1999-2005 .....	157
4.4 : Dépenses publiques ordinaires d'éducation par élève du primaire en % du PNB par habitant dans des pays sélectionnés, par région, 2005 .....	158
4.5 : Répartition des dépenses publiques d'éducation entre les foyers les plus pauvres et les foyers plus riches dans un groupe de pays sélectionnés .....	159
4.6 : Dépenses des ménages consacrées à l'enseignement primaire public, par catégorie de dépenses .....	162
4.7 : Part des dépenses d'éducation dans les dépenses des ménages, groupe de pays sélectionnés .....	163
4.8 : Priorité accordée à l'éducation et à l'éducation de base (engagements), 1999-2000 et 2004-2005 .....	168
4.9 : Évolution de l'aide à l'éducation de base dans les principaux pays bénéficiaires en 1999-2005 (engagements) .....	171
4.10 : Engagements de l'aide en faveur de l'éducation et de l'éducation de base par donateur, moyenne 2004-2005 et variation depuis 1999 .....	173
4.11 : Nombre de grands donateurs contribuant au secteur de l'éducation dans 68 pays à faible revenu, 2003-2005 .....	177

5.1 : Perspectives de réalisation de l'EPU d'ici à 2015 .....	194
5.2 : Perspectives de réalisation de l'alphabétisation des adultes d'ici 2015 .....	196
5.3 : Parité entre les sexes dans l'enseignement primaire et secondaire : les chances d'atteindre l'objectif en 2005, 2015 et 2025 .....	198
5.4 : Besoins en enseignants dans l'enseignement primaire par région entre 2004 et 2015 (millions) .....	199
5.5 : Taux annuel de croissance du PIB réel par habitant dans les pays à faible revenu, pour différentes périodes (%) .....	200
5.6 : Perspectives des engagements au titre de l'aide bilatérale à l'éducation et à l'éducation de base en 2010 pour tous les pays en développement .....	202
5.7 : Aide à l'éducation de base dans les pays à faible revenu risquant plus que les autres de ne pas réaliser l'EPU, 1999-2000 et 2004-2005 .....	205

## Encadrés

1.1 : La perspective de l'EPT .....	14
1.2 : Les objectifs de Dakar .....	15
1.3 : Les stratégies de Dakar .....	16
1.4 : L'émergence du concept d'« États fragiles » .....	22
<hr/>	
2.1 : À quel âge les enfants entrent-ils à l'école ? .....	45
2.2 : Chine : il faut résoudre les problèmes de données démographiques pour assurer le suivi de l'EPU .....	53
2.3 : Redoublement et abandon au Guatemala .....	55
2.4 : La diversification de l'enseignement secondaire reflète l'évolution des intérêts et des besoins sociaux .....	60
2.5 : L'objectif 3 de l'EPT : le plus difficile à définir et à suivre .....	63
2.6 : Évaluation directe de l'alphabétisme : l'Enquête nationale sur l'alphabétisme des adultes au Kenya .....	65
2.7 : Qualité et équité de l'éducation en Europe centrale et orientale : nouveaux éléments d'information .....	72
2.8 : Enseignants, VIH/sida et absentéisme .....	81
2.9 : L'insuffisance de la participation des garçons à l'enseignement secondaire : une question de milieu et d'identité .....	89
2.10 : Éducation sexuelle : entravée par les stéréotypes sexistes .....	94
<hr/>	
3.1 : Au Burkina Faso, la faiblesse des capacités représente la contrainte la plus forte dans la réalisation de l'EPT .....	108
3.2 : La Campagne mondiale pour l'éducation : pour un plaidoyer commun aux niveaux national, régional et mondial .....	109
3.3 : Les coalitions nationales en faveur de l'EPT se font entendre dans le monde entier .....	110
3.4 : Des fiches sur l'éducation en Amérique du Sud .....	110
3.5 : Les programmes compensatoires au Mexique .....	115
3.6 : Impliquer la société civile dans la construction et la restauration des écoles aux Philippines .....	117
3.7 : Des possibilités déséquilibrées : les migrations internes en Mongolie .....	118
3.8 : Les programmes de transferts en espèces destinés aux orphelins et enfants vulnérables .....	124
3.9 : Renforcement mutuel des mesures en faveur de la scolarisation et de la qualité au Cambodge .....	132
3.10 : Le « spectre de l'arc-en-ciel » aux Philippines .....	138
3.11 : Recruter des enseignantes en Éthiopie et au Yémen .....	139
3.12 : Accompagnement fondé sur les groupes d'écoles au Pakistan .....	139
3.13 : L'éducation concernant le VIH/sida .....	141

3.14 : Faciliter l'alphabétisme précoce en Zambie .....	142
3.15 : L'Inde : une révolution dans l'éducation à distance .....	144
3.16 : SchoolNets en augmentation .....	145
3.17 : Écoles à domicile en Afghanistan .....	147
3.18 : Une éducation pour les enfants soldats au Sud-Soudan .....	147
<hr/>	
4.1 : Fluctuations des dépenses d'éducation en Afrique subsaharienne depuis la Conférence de Jomtien .....	156
4.2 : Évaluation des contributions totales au secteur de l'éducation .....	167
4.3 : Prêts non concessionnels dans le secteur de l'éducation .....	175
<hr/>	

## Cartes

2.1 : Taux bruts de scolarisation dans l'enseignement préprimaire, 2005 .....	39
2.2 : Le défi que posent les enfants non scolarisés au regard du TNS du primaire, 2005 .....	52
2.3 : Taux de survie en dernière année du primaire, 2004 .....	58
2.4 : Alphabétisme des adultes et nombre d'analphabètes, 1995-2004 .....	68
2.5 : Indice de parité entre les sexes dans les taux bruts de scolarisation du primaire, 2005 .....	87
2.6 : Indice de parité entre les sexes dans les taux bruts de scolarisation du secondaire, 2005 .....	90
<hr/>	
3.1 : Pays ayant supprimé les frais de scolarité à l'école primaire depuis Dakar (2006) .....	120
3.2 : Frais de scolarité et taux bruts de scolarisation depuis Dakar, et rapports élèves/enseignant à l'école primaire en 2005 .....	121
<hr/>	

# Points majeurs du *Rapport sur l'EPT* 2008

## Principaux développements depuis 2000

- Les effectifs de l'enseignement primaire sont passés de 647 millions d'élèves en 1999 à 688 millions en 2005, l'augmentation ayant été de 36 % en Afrique subsaharienne et de 22 % en Asie du Sud et de l'Ouest. En conséquence, le nombre d'enfants non scolarisés a diminué, et cette diminution s'est accélérée après 2002.
- Les progrès rapides vers la scolarisation de tous les enfants et vers la parité entre les sexes dans le primaire, par exemple au Burkina Faso, en Éthiopie, en Inde, au Mozambique, en République-Unie de Tanzanie, au Yémen et en Zambie, montrent que la volonté politique nationale, conjuguée à l'aide internationale, peut faire la différence.
- Le coût de la scolarité demeure un obstacle majeur à l'éducation pour des millions d'enfants et de jeunes, en dépit de la suppression des frais d'inscription dans le primaire dans 14 pays depuis 2000.
- L'objectif de parité entre les sexes n'a pas été atteint : environ un tiers seulement des pays ont indiqué avoir réalisé la parité dans l'enseignement primaire et secondaire en 2005, et trois seulement l'ont réalisée depuis 1999 (17 pays l'ont réalisée dans le primaire, et 19 dans le secondaire).
- Un nombre croissant d'évaluations internationales, régionales et nationales font état de résultats d'apprentissage insuffisants et inégaux, montrant combien la mauvaise qualité de l'éducation compromet la réalisation de l'EPT.
- Les gouvernements nationaux et les donateurs ont privilégié l'enseignement primaire formel par rapport aux programmes destinés aux jeunes enfants et aux programmes d'alphabétisation et de développement des compétences des jeunes et des adultes, en dépit de l'impact direct de ces programmes sur la réalisation de l'enseignement primaire universel et de la parité entre les sexes.
- 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.
- L'aide à l'éducation de base dans les pays à faible revenu a plus que doublé entre 2000 et 2004, mais a sensiblement diminué en 2005.

## Où en est le monde par rapport aux 6 objectifs de l'EPT ?

- Sur 129 pays, 51 ont atteint ou sont près d'atteindre les 4 objectifs de l'EPT les plus quantifiables (enseignement primaire universel, alphabétisation des adultes, parité entre les sexes et qualité de l'éducation), 53 occupent une position intermédiaire et 25 sont loin de réaliser l'EPT dans son ensemble, comme le montre l'indice du développement de l'EPT. La dernière catégorie comprendrait encore plus de pays si on disposait de données pour un certain nombre d'États fragiles, dont les pays touchés par un conflit ou sortant d'un conflit où les niveaux de développement de l'éducation sont très faibles.

### 1. Protection et éducation de la petite enfance

- Bien que les taux de mortalité infanto-juvénile aient chuté, une majorité de pays ne prennent pas les mesures nécessaires pour pourvoir à la protection et à l'éducation des enfants de moins de 3 ans.
- Les services d'enseignement préprimaire destinés aux enfants de 3 ans et plus se sont améliorés mais ils restent rares dans toute l'Afrique subsaharienne et dans les États arabes.
- Les programmes de protection et d'éducation de la petite enfance n'atteignent pas les enfants les plus pauvres et les plus défavorisés, qui pourraient en profiter le plus en termes de santé, de nutrition et de développement cognitif.

## 2. Enseignement primaire universel

- Vingt-trois pays qui, en 2000, étaient dépourvus de dispositions légales prescrivant l'enseignement obligatoire ont depuis adopté de telles dispositions. Il existe maintenant des lois instituant l'enseignement obligatoire dans 95 % des 203 pays et territoires.
- Le taux net de scolarisation total est passé de 83 à 87 % entre 1999 et 2005, et cette progression a été plus rapide que celle enregistrée entre 1991 et 1999. Les niveaux de participation ont augmenté plus vite que partout ailleurs en Afrique subsaharienne (23 %) et en Asie du Sud et de l'Ouest (11 %).
- Le nombre d'enfants non scolarisés a chuté de 24 millions, tombant à 72 millions, entre 1999 et 2005. Trente-cinq États fragiles comptent 37 % de tous les enfants non scolarisés.
- Malgré les augmentations globales des effectifs, il subsiste des disparités sous-nationales dans la participation scolaire entre régions, provinces ou États et entre zones urbaines et rurales. Les enfants des catégories pauvres de la population, les enfants autochtones et les enfants handicapés sont aussi systématiquement défavorisés, de même que les enfants vivant dans des taudis.
- Sur la base des tendances actuelles, 58 des 86 pays qui n'ont pas encore réalisé l'enseignement primaire universel n'y parviendront pas d'ici à 2015.

## 3. Besoins d'apprentissage des jeunes et des adultes

- Les programmes d'éducation non formelle demeurent négligés en termes de financement public, bien que certains gouvernements aient récemment mis en place des cadres nationaux en vue de mieux garantir ces services.
- Les enquêtes sur les ménages montrent pourtant que l'éducation non formelle est la principale voie vers l'apprentissage pour beaucoup de jeunes et d'adultes défavorisés dans certains des pays du monde les plus pauvres.

## 4. Alphabétisation des adultes

- Au niveau mondial, 774 millions d'adultes sont dépourvus de compétences minimales en matière d'alphabétisme telles que les mesurent les méthodes conventionnelles. Quelque 64 % sont des femmes, proportion pratiquement inchangée depuis le début des années 1990. La mesure directe des compétences d'alphabétisme accroîtrait sensiblement l'estimation mondiale du nombre d'adultes privés du droit à l'alphabétisme.

- La plupart des pays n'ont guère accompli de progrès au cours de la décennie écoulée pour ce qui est de réduire le nombre absolu d'analphabètes adultes, à l'exception notable de la Chine.
- Dans les pays en développement, le taux d'alphabétisme des adultes est passé de 68 à 77 % entre 1985-1994 et 1995-2004.
- Sur les 101 pays encore loin de l'« alphabétisme universel », 71 ne réussiront pas à diminuer de moitié leur taux d'analphabétisme des adultes d'ici à 2015.

## 5. Égalité entre les sexes

- Seulement 59 pays disposant de données avaient réalisé la parité entre les sexes dans l'enseignement primaire et secondaire en 2005 ; 75 % des pays ont réalisé la parité ou sont près de la réaliser dans le primaire (17 pays de plus qu'en 1999), tandis que 47 % sont près d'atteindre l'objectif dans le secondaire (19 pays de plus qu'en 1999).
- L'insuffisance de la participation et des acquis des garçons est une cause de préoccupation croissante dans le secondaire.
- Seulement 18 des 113 pays qui n'avaient pas atteint l'objectif de parité dans le primaire et le secondaire en 2005 ont une chance de l'atteindre d'ici à 2015.
- L'égalité des sexes reste difficile à réaliser : les violences sexuelles, les environnements scolaires caractérisés par l'insécurité et l'inadéquation des installations sanitaires ont une incidence disproportionnée sur l'estime de soi des filles, leur participation et leur rétention. Les manuels, les programmes scolaires et les attitudes des enseignants continuent de renforcer les stéréotypes relatifs aux rôles des sexes dans la société.

## 6. Qualité de l'éducation

- Les taux de survie en dernière année du primaire se sont améliorés entre 1999 et 2004 dans la plupart des pays pour lesquels les données sont disponibles, mais ils restent faibles en Afrique subsaharienne (taux médian de 63 %) et en Asie du Sud et de l'Ouest (79 %).
- Les acquis d'apprentissage relativement insuffisants et inégaux en langue et en mathématiques caractérisent de nombreux pays dans le monde entier.
- Les salles de classe surpeuplées et délabrées, le manque de manuels et l'insuffisance de temps d'instruction sont répandus dans de nombreux pays en développement et États fragiles.



- Les rapports élèves/enseignant ont augmenté en Afrique subsaharienne et en Asie du Sud et de l'Ouest depuis 1999. Il faudrait 18 millions d'enseignants du primaire de plus dans le monde pour atteindre l'objectif de l'enseignement primaire universel d'ici à 2015.
- Beaucoup de gouvernements recrutent des enseignants contractuels pour faire des économies et accroître rapidement l'effectif du corps enseignant, mais là où ces enseignants ne bénéficient pas d'une formation et de conditions de travail appropriées, cette pratique pourrait avoir, pour l'avenir, un impact négatif sur la qualité.

## Financement de l'EPT

### Dépenses nationales

- Si l'on exclut l'Amérique du Nord et l'Europe occidentale, la part des dépenses d'éducation dans le PNB a augmenté dans 50 pays et diminué dans 34 entre 1999 et 2005.
- Les dépenses publiques d'éducation ont augmenté de plus de 5 % par an en Afrique subsaharienne et en Asie du Sud et de l'Ouest, les deux régions les plus éloignées de la réalisation des objectifs de l'EPT.
- Les pays qui avaient des taux nets de scolarisation dans le primaire inférieurs à 80 % en 2005, mais qui ont sensiblement progressé vers l'enseignement primaire universel, ont porté leurs dépenses d'éducation de 3,4 % de leur PNB en 1999 à 4,2 % en moyenne. Dans les pays où les progrès ont été plus lents, le pourcentage moyen a reculé.

### Aide à l'éducation de base

- Le total des engagements en faveur de l'éducation de base est passé de 2,7 milliards de dollars en 2000 à 5,1 milliards en 2004 avant de retomber à 3,7 milliards en 2005.
- Cet accroissement a particulièrement profité aux pays à faible revenu, qui ont reçu en moyenne 3,1 milliards de dollars par an en 2004 et 2005. Sur la base des tendances actuelles, et si toutes les promesses d'aide sont tenues, l'aide bilatérale à l'éducation devrait atteindre 5 milliards de dollars par an en 2010. Même si l'on inclut l'aide multilatérale, le total sera encore très inférieur aux 11 milliards de dollars par an requis pour atteindre les objectifs de l'EPT.
- L'aide à l'éducation n'est toujours pas dirigée vers les pays qui en ont le plus besoin, et une part minuscule va aux programmes destinés aux jeunes enfants et aux programmes d'alphabétisation.

## Priorités majeures des politiques

- Il est possible de promouvoir simultanément l'augmentation de la participation, l'équité et la qualité en combinant des mesures générales et ciblées, adéquatement financées, qui englobent tous les objectifs de l'EPT.
- Les politiques d'éducation doivent être axées sur l'inclusion, l'alphabétisation, la qualité, le développement des capacités et le financement.
- Il faut, en outre, rendre plus efficace l'architecture internationale de l'EPT.

## Gouvernements nationaux

### Mesures visant à promouvoir l'inclusion

- Mettre en œuvre des programmes de protection et d'éducation de la petite enfance comportant des éléments de santé, de nutrition et d'éducation, en particulier pour les enfants les plus défavorisés.
- Supprimer les frais de scolarité et offrir suffisamment de places et d'enseignants pour répondre aux besoins des nouveaux inscrits.
- Apporter une aide financière sous la forme de bourses ou d'allocations en espèces ou en nature aux enfants des familles les plus pauvres.
- Prendre des mesures pour réduire le besoin de travail des enfants et prévoir des aménagements scolaires flexibles et des cours d'équivalence non formels pour les enfants et les jeunes qui travaillent.
- Promouvoir des politiques d'inclusion qui ouvrent les écoles aux enfants handicapés, aux enfants autochtones et aux enfants d'autres groupes défavorisés.
- Combattre les disparités entre les sexes en accroissant le nombre d'enseignantes dans les pays où la scolarisation des filles est faible et en construisant des écoles proches de leur lieu de résidence et comportant des installations sanitaires adéquates.
- Accorder la plus haute priorité à une action audacieuse de développement de programmes de formation des compétences des jeunes et des adultes, qui soient convenablement dotés en personnel et financés, en faisant appel à toutes les formes de médias.
- Formuler des politiques des médias et de l'édition qui promeuvent la lecture.

**Mesures visant à promouvoir la qualité**

- Recourir à des mesures incitatives pour attirer de nouvelles recrues dans la profession enseignante et assurer une formation et un perfectionnement professionnel adéquats des enseignants.
- Garantir une durée d'instruction suffisante et mettre en œuvre une politique de publication et de distribution des manuels.
- Créer des environnements d'apprentissage sûrs et sains.
- Promouvoir l'égalité des sexes par la formation des enseignants et le contenu des programmes et des manuels scolaires.
- Reconnaître l'importance de l'instruction dans la langue maternelle durant la petite enfance et les premières années de l'école primaire.
- Mettre en place des partenariats constructifs entre l'État et le secteur non étatique afin d'accroître l'accès à une éducation de qualité.

**Mesures visant à améliorer les capacités et le financement**

- Maintenir ou accroître, là où il le faut, les dépenses publiques, vu que les coûts unitaires risquent d'augmenter lorsque les enfants les plus défavorisés et marginalisés sont scolarisés.
- Accroître les ressources financières accordées à la petite enfance, à l'alphabétisation et à la qualité, en particulier pour la formation des enseignants et leur perfectionnement professionnel.
- Renforcer les capacités de gestion à tous les niveaux de l'État.
- Coordonner les programmes pour la petite enfance et les programmes d'alphabétisation des adultes avec tous les ministères et organisations non gouvernementales (ONG) concernés.
- Faire participer officiellement la société civile à la formulation, à la mise en œuvre et au suivi de la politique d'EPT.
- Investir dans les capacités de collecte, d'analyse et d'utilisation des données sur les systèmes éducatifs.

**Société civile**

- Continuer de renforcer les organisations de la société civile qui permettent aux citoyens de plaider pour l'EPT et de faire rendre des comptes aux gouvernements et à la communauté internationale.
- Participer avec les gouvernements nationaux à l'élaboration, à la mise en œuvre et au suivi des politiques d'éducation.
- Encourager la formation à l'analyse et au financement des politiques d'éducation.

**Donateurs et organismes internationaux**

- Accroître fortement l'aide à l'éducation de base pour assurer le financement extérieur de 11 milliards de dollars par an nécessaires d'ici à 2010.
- Porter à au moins 10 % la part de l'éducation de base dans le total de l'aide sectorielle bilatérale.
- Améliorer la capacité des gouvernements d'utiliser efficacement des montants d'aide plus importants.
- Veiller à ce que l'aide soit :

plus ciblée, afin d'atteindre les pays qui en ont le plus besoin, en particulier les États fragiles et les pays d'Afrique subsaharienne ;

plus globale, afin d'inclure les programmes pour la petite enfance et les programmes d'alphabétisation et de développement des compétences des jeunes et des adultes, ainsi que le développement des capacités d'élaboration des politiques, de planification, d'exécution et de suivi ;

plus centrée sur l'EPT, et moins sur l'enseignement postsecondaire ;

plus prévisible, afin de soutenir les plans nationaux d'éducation à long terme ;

plus alignée sur les programmes et les priorités des gouvernements.

# Vue d'ensemble

## Chapitre 1 La pertinence durable de l'éducation pour tous



La présente édition du *Rapport mondial de suivi sur l'EPT* marque la mi-parcours d'un mouvement international ambitieux visant à développer les possibilités d'apprentissage

de tous les enfants, de tous les jeunes et de tous les adultes du monde d'ici à 2015.

En avril 2000, 164 gouvernements, ainsi que les institutions partenaires, ont adopté à Dakar un Cadre d'action centré sur la réalisation des 6 objectifs de l'éducation pour tous, concernant l'expansion de la protection et de l'éducation de la petite enfance, la réalisation de l'enseignement primaire universel, la multiplication des possibilités d'apprentissage offertes aux jeunes et aux adultes, l'élargissement de l'alphabétisme, la réalisation de la parité entre les sexes dans l'éducation et des améliorations de la qualité de l'éducation.

L'agenda de l'EPT repose sur la conviction selon laquelle la politique publique peut radicalement transformer les systèmes éducatifs, pourvu qu'elle s'appuie sur une volonté politique et des ressources appropriées. La perspective mondiale de la réalisation de l'EPT est aussi influencée par les tendances de la démographie, de l'urbanisation, des migrations, de la santé et des systèmes économiques et politiques. En 2008, par exemple, plus de la moitié de la population mondiale (environ 3,3 milliards d'individus) vivra dans des zones urbaines, dont près d'un tiers dans des taudis. Du fait de la croissance continue de la population, les pays les moins avancés, qui sont les plus éloignés de la scolarisation de tous les enfants dans l'enseignement primaire et secondaire, spécialement en Afrique subsaharienne, seront confrontés, durant les décennies à venir, à des pressions croissantes en matière de scolarisation. Parmi les préoccupations touchant la santé, le VIH/sida, la tuberculose et le paludisme ont un impact dévastateur sur les systèmes scolaires, surtout en Afrique subsaharienne.

La croissance réelle du revenu par habitant a été soutenue en Afrique subsaharienne et en Asie du Sud entre 2000 et 2005, et elle est restée forte en Asie de l'Est et dans le Pacifique. Cependant, malgré une réduction du nombre d'individus vivant dans la pauvreté absolue, l'inégalité entre riches et pauvres s'est accentuée. Si des politiques

destinées aux enfants pauvres et défavorisés ne sont pas adoptées, les inégalités socio-économiques existantes risquent d'empirer du fait d'une éducation de mauvaise qualité et de systèmes éducatifs différenciés.

Le renforcement et le soutien des États « fragiles » sont une priorité émergente de l'agenda de l'EPT depuis 2000. Ces États se caractérisent par des institutions faibles, des difficultés économiques et/ou des conflits prolongés ayant un impact négatif direct sur le développement de l'éducation. On estime que plus d'un demi-milliard de personnes vivent dans 35 États fragiles.

L'aide publique au développement fournie par les donateurs bilatéraux s'est accrue de 9 % par an entre 1999 et 2005, mais des données préliminaires indiquent une régression en 2006. En 2005, les pays du G8 ont pris l'engagement d'augmenter substantiellement leur aide par divers moyens, dont l'aide traditionnelle au développement et l'allègement de la dette. Il faut néanmoins que les donateurs accélèrent leurs plans en vue d'intensifier l'aide à l'Afrique s'ils veulent que leurs promesses restent crédibles.

Les recherches récentes confirment les effets positifs sur le développement de l'expansion des systèmes éducatifs, mais elles soulignent la nécessité de politiques complémentaires pour compenser les inégalités et améliorer l'apprentissage. Le droit à l'éducation a été mis en œuvre par des mesures telles que les lois sur l'enseignement obligatoire, adoptées par un nombre croissant de pays depuis 2000.

Au niveau international, les initiatives ont été axées sur des cibles spécifiques (l'alphabétisation, les filles, le VIH/sida) et sur l'amélioration de la qualité de l'aide, mais il sera vital d'assurer la convergence de ces initiatives pour atteindre l'ensemble des objectifs de l'éducation pour tous.

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



Ce chapitre propose une évaluation systématique des progrès accomplis vers l'EPT depuis Dakar, comparant les données relatives à l'année scolaire se terminant en 2005

avec les chiffres correspondants pour 1999. Il est centré sur les régions et les pays qui sont confrontés aux plus grands défis pour atteindre les objectifs d'ici à 2015 et attire l'attention sur les inégalités à l'intérieur des pays.

Les programmes de protection et d'éducation de la petite enfance améliorent la santé des enfants, leur nutrition, leur bien-être et leur développement cognitif. Ils compensent les désavantages et les inégalités et débouchent sur de meilleurs acquis à l'école primaire. La protection et l'éducation des enfants de moins de 3 ans restent un domaine négligé. Par ailleurs, l'accès à l'enseignement préprimaire des enfants de 3 ans et plus s'est amélioré, mais il reste très inégal. Beaucoup de pays en développement n'ont encore que des systèmes d'enseignement primaire limités, sinon inexistant.

L'accès et la participation à l'enseignement primaire ont fortement progressé depuis Dakar et le nombre d'enfants non scolarisés est tombé de 96 à 72 millions entre 1999 et 2005. Les États arabes, l'Afrique subsaharienne et l'Asie du Sud et de l'Ouest ont enregistré des augmentations substantielles de leurs taux de scolarisation. Toutefois, la progression des élèves dans le primaire et l'achèvement du cycle demeurent des motifs importants de préoccupation presque partout. La plupart des pays, y compris ceux dont les taux de scolarisation dans le primaire sont relativement élevés, se doivent de traiter les questions d'équité.

Les besoins d'apprentissage des jeunes et des adultes restent lamentablement mal répertoriés. Cet objectif a été particulièrement négligé, en partie parce qu'il est difficile de le définir et de le suivre. Beaucoup de jeunes et d'adultes acquièrent des compétences par des moyens informels ou par le biais de toutes sortes de programmes non formels d'alphabétisation, d'équivalence, d'acquisition des compétences nécessaires dans la vie courante et pour s'assurer des moyens d'existence.

L'alphabétisation des adultes demeure un sérieux problème à l'échelle mondiale : 774 millions d'adultes (dont 64 % de femmes) sont encore dépourvus de compétences minimales en matière d'alphabétisme. Trois régions (Asie de l'Est, Asie du Sud et de l'Ouest et Afrique subsaharienne) concentrent l'immense majorité des 20 % d'adultes qui, dans le monde, restent privés du droit à l'alphabétisme. Excepté en Chine, on n'a guère fait de progrès au cours de la décennie écoulée pour ce qui est de réduire le nombre considérable d'adultes analphabètes.

L'objectif de l'élimination des disparités entre les sexes dans l'enseignement primaire et secondaire pour 2005 n'a pas été atteint dans une grande majorité de pays. Alors que 63 % des pays pour lesquels les données sont disponibles ont réussi à éliminer les disparités entre les sexes dans le primaire, 37 % seulement y sont parvenus dans le secondaire.

Les progrès accomplis vers l'égalité des sexes restent difficiles à cerner. Les violences sexuelles, les environnements scolaires caractérisés par l'insécurité et l'inadéquation des installations sanitaires ont une incidence disproportionnée sur les filles. Les violences physiques, en revanche, touchent principalement les garçons. Il est fréquent que les attitudes des enseignants, leurs perceptions et leurs attentes diffèrent selon le sexe des élèves et les manuels renforcent souvent les stéréotypes concernant les rôles attribués aux hommes et aux femmes adultes. Les performances scolaires des garçons et des filles convergent, mais les domaines d'études et les orientations professionnelles restent groupés par sexe.

Les évaluations internationales et régionales ainsi qu'un nombre croissant d'évaluations nationales menées depuis 1999 montrent que des résultats d'apprentissage insuffisants en langue, en mathématiques et dans d'autres matières continuent de caractériser de nombreux pays dans le monde. Plus de 60 % des pays prévoient moins de 800 heures d'instruction par an de la 1<sup>re</sup> à la 6<sup>e</sup> année d'études, alors même que des recherches récentes confirment les corrélations positives entre la durée de l'instruction et les résultats d'apprentissage. Beaucoup de pays en développement, en particulier en Afrique subsaharienne, ont des salles de classe surpeuplées, des infrastructures scolaires médiocres et des environnements d'apprentissage inadéquats. Les pénuries aiguës d'enseignants sont chose courante, surtout en Afrique subsaharienne et en Asie du Sud et de l'Ouest, et, dans certains pays, des pénuries encore plus marquées d'enseignants formés font obstacle à un enseignement et à un apprentissage de qualité.

L'indice du développement de l'EPT, calculé pour 129 pays, met en évidence les multiples défis que doivent relever les 25 pays qui sont éloignés de la réalisation de l'EPT dans son ensemble, dont plusieurs sont définis comme des États fragiles. Les deux tiers de ces pays se trouvent en Afrique subsaharienne, mais ce groupe comprend aussi quelques États arabes et des pays d'Asie du Sud et de l'Ouest. Les données font défaut pour de nombreux pays, dont un certain nombre d'États fragiles qui risquent de souffrir d'un développement limité de l'éducation.

### Chapitre 3 Dynamiques nationales



Ce chapitre focalise l'attention sur 3 domaines des politiques d'éducation afin de montrer comment les pays développent et renforcent leurs systèmes éducatifs

pour répondre aux besoins d'apprentissage fondamentaux de tous les enfants, de tous les jeunes et de tous les adultes : l'importance d'un environnement institutionnel qui promeuve et soutienne l'éducation ; les stratégies suivies par les pays pour élargir l'accès à l'éducation, en particulier l'accès des groupes les plus pauvres et les plus défavorisés ; les mesures que prennent les pays pour améliorer l'enseignement et l'apprentissage. Les informations fournies sont fondées sur un examen des politiques et des stratégies adoptées depuis 2000 par 30 pays en développement.

Les efforts déployés par les gouvernements pour élaborer des plans nationaux pour le secteur de l'éducation ont pris de l'ampleur depuis 2000, mais la faiblesse des capacités de gestion est un obstacle majeur aux progrès dans beaucoup de pays à faible revenu. Bien que la société civile s'implique de façon beaucoup plus visible depuis Dakar, les possibilités de participation avec les gouvernements à la définition des agendas nationaux de l'éducation restent limitées.

L'importance de plus en plus grande des prestataires non étatiques, surtout dans les pays où l'effectif scolaire a fortement augmenté depuis 2000, et la décentralisation des responsabilités financières, politiques et administratives en matière d'éducation constituent deux autres tendances institutionnelles. La confusion sur les rôles et les responsabilités est un problème que pose fréquemment la décentralisation et il y a un risque d'aggravation des inégalités sous-nationales.

Le Cadre de Dakar appelle les gouvernements à veiller à ce que les systèmes éducatifs identifient explicitement les catégories de la population les plus pauvres et les plus marginalisées, les ciblent et répondent à leurs besoins. La nécessité d'une approche globale, qui ne soit pas limitée à l'enseignement primaire universel, est une spécificité de l'agenda de Dakar.

La protection et l'éducation de la petite enfance occupent maintenant une meilleure place sur les agendas des politiques d'éducation, en particulier l'enseignement préprimaire, mais les problèmes persistent : prise en compte insuffisante des besoins des enfants de moins de 3 ans ; absence d'approches holistiques englobant la puériculture, la santé et la nutrition outre l'éducation ; personnel insuffisamment formé ; défaut de coordination entre les prestataires.

L'objectif de réduction de moitié du taux d'analphabétisme d'ici à 2015 énoncé à Dakar ne sera pas atteint sans une intensification substantielle des programmes. Bien que certains gouvernements aient fait, ces dernières années, des efforts pour élaborer des cadres nationaux en vue de répondre aux besoins des jeunes et des adultes, les programmes restent marginaux et insuffisamment financés.

Quatorze pays ont supprimé les frais de scolarité dans le primaire depuis 2000. Il semble que cette mesure encourage la scolarisation des enfants les plus défavorisés. Dans plusieurs pays où la scolarisation des filles a fortement progressé depuis 1999, les gouvernements ont pris des mesures spéciales pour accroître leur participation : amélioration des infrastructures scolaires, encouragement au recrutement d'enseignantes et gratuité des matériels d'apprentissage.

Des approches plus ciblées sont nécessaires pour atteindre les enfants les plus vulnérables et marginalisés. Un certain nombre de pays latino-américains ont adopté des programmes de transferts directs en espèces aux familles marginalisées qui scolarisent leurs enfants. En Asie, des programmes de bourses ont encouragé le passage des filles dans le secondaire. Les aménagements scolaires flexibles, les cours non formels d'équivalence et les cours de rattrapage sont quelques-unes des formules adoptées pour répondre aux besoins d'apprentissage des enfants et des jeunes qui travaillent.

À divers degrés, tous les pays ont besoin d'améliorer la qualité de l'éducation. Il n'y a pas de stratégie unique, mais les éléments clefs comprennent la santé et la sécurité à l'école, suffisamment de temps d'instruction et de manuels, des enseignants qualifiés et motivés et des méthodes pédagogiques efficaces. Pour faire face aux pénuries d'enseignants et réduire les coûts, beaucoup de gouvernements engagent des enseignants de façon contractuelle. À long terme, les gouvernements ont besoin d'un cadre général garantissant l'intégration des enseignants contractuels dans une filière de carrière unique avec les enseignants titulaires.

Les pratiques de la salle de classe et les programmes scolaires influencent l'enseignement et l'apprentissage. Particulièrement importants sont l'emploi de la langue maternelle des enfants, une évaluation régulière, des manuels en nombre suffisant et l'accès aux technologies de l'information et de la communication. De nombreux pays tendent à adopter un système d'évaluation continue des élèves. Il reste beaucoup à faire pour promouvoir le multilinguisme et l'instruction initiale dans la langue maternelle dans le primaire, mais il y a des progrès dans ce domaine.

Bien que le nombre de conflits armés dans le monde diminue, la plupart des guerres continuent de se dérouler dans le monde en développement et la majorité des victimes sont des civils. En investissant dans l'éducation dans les situations de post-conflit, les gouvernements et la communauté internationale envoient un message fort sur la construction d'un avenir plus pacifique.

## Chapitre 4 Progrès en matière de financement de l'éducation pour tous



La responsabilité de la réalisation de l'EPT revient, en dernière analyse, aux gouvernements, mais pour beaucoup de pays, en particulier les plus pauvres, les progrès dépendent aussi de l'aide des donateurs.

Alors qu'une majorité de gouvernements,

notamment ceux des pays les moins avancés et surtout d'Afrique subsaharienne, ont renforcé la priorité financière donnée à l'éducation, trop de pays continuent d'attribuer à l'éducation une part très faible du PNB et du total des dépenses publiques.

Même lorsque les frais d'inscription ont été supprimés, le coût de la scolarité reste un obstacle pour les familles les plus pauvres, bien que certains gouvernements aient trouvé des moyens novateurs de réduire le fardeau financier de la scolarité pour les familles.

Le montant global de l'aide financière extérieure à l'éducation de base a régulièrement augmenté entre 2000 et 2004, au bénéfice surtout des pays à faible revenu, mais il a diminué en 2005. Le montant et la répartition de l'aide restent inadéquats : trop de donateurs accordent une plus grande priorité aux niveaux d'enseignement supérieurs, une part trop importante de l'aide à l'éducation continue d'aller aux pays à revenu intermédiaire et non aux pays à faible revenu et les niveaux de l'aide apportée à ces derniers sont très variables selon les pays.

Le mouvement visant à améliorer l'efficacité de l'aide par une plus grande harmonisation entre les donateurs et un meilleur alignement entre ceux-ci et les gouvernements s'est accéléré depuis 2000. L'Initiative de mise en œuvre accélérée en est un exemple, puisque des plans pour le secteur de l'éducation de 31 pays sont aujourd'hui approuvés. De multiples donateurs accordent une aide croissante aux programmes sectoriels bénéficiant d'un soutien budgétaire sectoriel, y compris à l'éducation.

L'aide à l'éducation de base extérieure ne se traduit pas automatiquement par une amélioration des résultats éducatifs. Les études quantitatives semblent indiquer que l'impact est positif, quoique généralement moins que prévu, et les évaluations plutôt qualitatives indiquent qu'il est beaucoup plus facile d'atteindre certains objectifs que d'autres au moyen de ressources financières extérieures.

Certaines initiatives majeures visant à accroître les niveaux de l'allègement de la dette en faveur des pays pauvres très endettés ont été prises depuis 1999, d'abord pour les dettes bilatérales et, depuis 2005, pour les dettes vis-à-vis des organismes multilatéraux ; il semble que ces initiatives aient profité à l'éducation de base. Dans certains pays, les gouvernements et les donateurs coopèrent de manière satisfaisante depuis Dakar et ont pu accroître notablement les ressources financières affectées à l'éducation de base. Dans d'autres, néanmoins, il n'en a rien été. Ces pays, où le développement de l'éducation est faible, où il n'y a pas de programmes solides de réforme et qui n'intéressent guère les donateurs sont ceux qui risquent le plus de ne pas atteindre les objectifs fixés à Dakar.

## Chapitre 5 Aller de l'avant



Alors que voici franchie la moitié du chemin qui va de Dakar à 2015, des questions essentielles se posent. Quelles sont les chances d'atteindre les objectifs et

comment les gouvernements et les acteurs à tous les niveaux peuvent-ils accélérer le mouvement vers une éducation de qualité pour tous ?

Les projections indiquent que sans une accélération des efforts :

- 58 des 86 pays qui n'ont pas encore réalisé l'enseignement primaire universel n'y parviendront pas d'ici à 2015 ;
- 72 pays sur 101 ne réussiront pas à diminuer de moitié leur taux d'analphabétisme des adultes d'ici à 2015 ;
- seuls 18 des 11 pays qui n'avaient pas réalisé la parité entre les sexes dans l'enseignement primaire et secondaire en 2005 ont une chance de la réaliser d'ici à 2015.

Les pays qui ont accompli des progrès sensibles vers la scolarisation de tous les enfants dans le primaire ont eu tendance à accroître la part des dépenses d'éducation dans leur PNB. Dans les pays où les progrès ont été plus lents, cette proportion a baissé.

L'analyse signale aussi que bien que l'éducation et la protection de la petite enfance bénéficient d'une attention croissante, les taux de participation restent relativement faibles dans toutes les régions en développement à l'exception de l'Amérique latine et des Caraïbes.

L'Afrique subsaharienne et l'Asie du Sud et de l'Ouest, les deux régions aux taux d'alphabétisme les plus bas et qui comptent le plus grand nombre d'enfants non scolarisés, doivent accorder beaucoup plus d'attention qu'actuellement à l'inclusion des jeunes et des adultes dans l'éducation de base par des programmes d'alphabétisation et d'autres programmes.

Globalement, le monde aura besoin de plus de 18 millions d'enseignants du primaire supplémentaires d'ici à 2015, pour disposer de 44 millions d'enseignants au lieu de 26 actuellement. L'Afrique subsaharienne devra porter le nombre de ses enseignants de 2,4 à 4 millions si elle veut réaliser l'enseignement primaire universel, et les États arabes devront doubler leur effectif d'enseignants.

La croissance du revenu par habitant dans tous les pays à faible revenu offre aux gouvernements les moyens de dépenser plus pour l'EPT, il en va de même pour la part croissante du revenu national que les gouvernements des pays d'Asie et d'Afrique subsaharienne consacrent à l'EPT. Cependant, les gouvernements sont confrontés à la nécessité d'accorder davantage de fonds à l'enseignement secondaire et supérieur, ainsi qu'à l'éducation de base.

Le montant de l'aide à l'éducation de base dans les pays à faible revenu en 2004 et 2005 – 3,1 milliards de dollars EU par an en moyenne – est évidemment très inférieur au montant annuel de 11 milliards de dollars estimé nécessaire pour atteindre les objectifs de l'EPT. Si les donateurs tiennent leurs promesses, l'aide bilatérale annuelle à l'éducation de base atteindra 5 milliards de dollars d'ici à 2010.

Dans l'ensemble, les 32 pays à faible revenu identifiés comme ayant les plus faibles niveaux de développement de l'éducation ont reçu un tiers du total de l'aide à l'éducation de base en 2004-2005, soit à peu près la même proportion qu'avant Dakar ; 6 de ces pays ont reçu des montants d'aide à l'éducation de base par enfant en âge de fréquenter l'école primaire qui étaient inférieurs à la moyenne.

## **Vers un agenda permettant à l'EPT de se réaliser**

### ***Au niveau mondial, il faut :***

- que toutes les parties prenantes veillent à ce que l'EPT reste prioritaire face à d'autres questions émergentes telles que le changement climatique et la santé publique, et que l'accent ne soit pas simplement mis sur l'enseignement primaire universel ;
- que les politiques d'éducation et leur mise en œuvre insistent sur l'inclusion, l'alphabétisation, la qualité, le développement des capacités et le financement ;
- rendre plus efficace l'architecture internationale de l'EPT.

### ***Les gouvernements nationaux doivent :***

- assumer la pleine responsabilité de tous les objectifs de l'EPT, même si tous les services ne sont pas fournis par le secteur public ;
- inclure les enfants, les jeunes et les adultes les plus pauvres et marginalisés en améliorant les infrastructures scolaires, en éliminant les frais de scolarité, en apportant une aide financière supplémentaire aux ménages les plus pauvres et en offrant des aménagements flexibles de la scolarité aux enfants et aux jeunes qui travaillent ;
- veiller à ce que les progrès accomplis vers la parité entre les sexes soient préservés et à ce que l'égalité des sexes soit recherchée ;
- recruter et former massivement des enseignants ;
- développer considérablement les programmes d'alphabétisation des adultes ;
- veiller à ce que les élèves maîtrisent les compétences de base, en accordant une attention particulière à la formation des enseignants, à la mise en place d'environnements d'apprentissage sûrs et salubres, à l'instruction dans la langue maternelle et à l'adéquation des ressources d'apprentissage ;
- maintenir les dépenses publiques consacrées à l'éducation de base et les augmenter si nécessaire ;
- dialoguer avec les organisations de la société civile au sujet de la formulation des politiques, de leur mise en œuvre et de leur suivi.

### ***Les organismes bilatéraux et multilatéraux devraient :***

- accroître le montant de l'aide qu'ils fournissent et la répartir différemment ;
- prendre des engagements à long terme afin de permettre aux ministres des Finances d'approuver des initiatives majeures ;
- accorder une attention particulière à l'Afrique subsaharienne et aux États fragiles ;
- poursuivre leurs efforts d'alignement de l'aide sur les plans sectoriels conduits par les pays.

Les éléments d'information recueillis depuis Dakar sont clairs : des gouvernements nationaux résolus ont accompli des progrès dans toutes les régions et l'accroissement de l'aide a contribué à soutenir ces progrès. Il faut que cette dynamique soit maintenue et accélérée dans le bref laps de temps qui nous sépare de 2015 si nous voulons que le droit à l'éducation soit une réalité à tous les âges de la vie.



Découvrir le monde : une écolière examine un globe terrestre à Djibouti.



## Chapitre 1

# La pertinence durable de l'éducation pour tous

La présente édition du *Rapport mondial de suivi sur l'EPT* marque le point médian d'un mouvement international ambitieux visant à accroître les possibilités d'apprentissage offertes à chaque enfant, jeune et adulte d'ici à 2015. Lors du Forum mondial sur l'éducation tenu en 2000, 164 gouvernements, 35 institutions internationales et 127 organisations non gouvernementales ont adopté le Cadre d'action de Dakar, promettant d'engager les ressources et les efforts nécessaires pour réaliser un système complet et inclusif d'éducation de qualité pour tous. Le présent chapitre introductif analyse les nombreuses évolutions dont l'éducation a bénéficié depuis 2000 et s'interroge sur la manière dont ces changements, ainsi que d'autres qui se produisent en dehors de l'éducation, ont influé sur la vision de l'éducation pour tous.

Introduction .....	12
L'éducation pour tous telle qu'adoptée au Forum mondial sur l'éducation de Dakar .....	13
Réaliser l'EPT dans un monde qui change .....	16
<i>Le Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2008</i> .....	29

## Introduction

Dix ans après la Conférence mondiale sur l'éducation pour tous tenue à Jomtien (Thaïlande) en 1990, de nombreux partenaires ont affirmé que des progrès insuffisants avaient été réalisés sur la voie de la réalisation de l'éducation pour tous (EPT) et qu'un engagement renouvelé était nécessaire. Le Forum mondial sur l'éducation de Dakar (Sénégal) a adopté un Cadre d'action centré sur la réalisation, d'ici à 2015, des 6 objectifs de l'EPT. La parité entre les sexes, définie comme une égalité numérique entre les deux sexes pour des indicateurs clefs de l'éducation aux niveaux primaire et secondaire, devait même être réalisée plus tôt, en 2005.

Le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT* a été créé, avec son édition de 2002, pour assurer le suivi des progrès réalisés sur la voie des objectifs de l'EPT. Chacune des éditions suivantes a été particulièrement consacrée à un objectif spécifique. Les données sont désormais disponibles pour 2005 et montrent définitivement qu'un grand nombre de pays<sup>1</sup> n'ont pas réalisé l'objectif de la parité entre les sexes. À mi-parcours entre 2000 et 2015, le présent *Rapport mondial de suivi* évalue les progrès du mouvement de l'EPT depuis 2000 et en identifie les implications pour la réalisation du programme de Dakar :

- les gouvernements nationaux ont-ils donné suite à leur engagement en faveur des objectifs de l'EPT ?
- la communauté internationale a-t-elle fourni un soutien adéquat aux gouvernements nationaux ?
- cela s'est-il traduit, à l'échelle mondiale, par des progrès en direction de l'EPT pour 2015 et, si ce n'est pas le cas, quels sont les objectifs qui ont été négligés et les pays ou les régions qui rencontrent les plus grandes difficultés ?

Le présent *Rapport* souligne que :

- l'objectif de parité entre les sexes fixé pour 2005 a été manqué. Sur 181 pays pour lesquels les données sont disponibles, 59 seulement ne connaissent pas de disparités entre les sexes au niveau de l'enseignement primaire et secondaire. La plupart de ces pays avaient déjà atteint la parité entre les sexes en 1999. Trois pays seulement ont éliminé les disparités entre les sexes entre 1999 et 2005 ;

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

- des progrès très significatifs ont été réalisés en termes de scolarisation dans l'enseignement primaire et dans le premier cycle du secondaire, en particulier pour les filles et dans certains des pays et régions qui rencontraient les difficultés les plus graves en 2000. Un problème majeur d'équité demeure : scolariser et retenir tous les enfants, en particulier les enfants pauvres et défavorisés et ceux qui vivent dans des États fragiles<sup>2</sup> ;
- des domaines aussi importants que l'éducation et la protection de la petite enfance (EPPE) et les possibilités d'apprentissage offertes aux jeunes et aux adultes, notamment en matière d'alphabétisation, ont souffert d'une négligence continue de la part des gouvernements nationaux et de la communauté internationale. Il s'agit là d'un autre aspect du problème d'équité : donner à tous un bon départ éducatif (par l'EPPE) et compenser l'incapacité à le faire dans le passé (au moyen de programmes destinés aux jeunes et aux adultes, notamment de programmes d'alphabétisation) ;
- la qualité de l'éducation est de plus en plus largement perçue comme le problème dominant à l'échelle mondiale. Les évaluations systématiques des acquis d'apprentissage, qui se sont multipliées au cours des dernières années, font apparaître dans la plupart des pays un problème de faiblesse et/ou d'inégalité des niveaux d'apprentissage. Bien que la proportion d'une cohorte d'âge entrant en 1<sup>re</sup> année d'enseignement primaire soit élevée ou ait augmenté dans la plupart des pays en développement, de nombreux enfants n'achèvent pas le cycle primaire et ceux qui y parviennent ne maîtrisent pas toutes les compétences élémentaires en matière de lecture, d'écriture et de calcul ;
- une réforme de l'enseignement et de l'apprentissage dans les classes ainsi que de la gestion des écoles, afin de réduire les inégalités entre les sexes et d'améliorer la qualité de l'éducation, s'est révélée malaisée et difficile à mettre en conformité avec les prescriptions des politiques mondiales ;
- le flux du soutien financier extérieur destiné à l'éducation de base n'a cessé de croître entre 2000 et 2004, mais il a décliné en 2005 et demeure, dans l'ensemble, totalement inadapté aux besoins tant en termes de volume que d'affectation ;
- la vision de l'EPT a eu tendance à se réduire à une priorité accordée à la scolarisation formelle

au niveau primaire, laquelle est nécessaire mais pas suffisante pour parvenir à l'éducation « pour chaque citoyen dans chaque société ». Cette vision limitée s'est particulièrement renforcée au niveau international, avec la prédominance des objectifs du millénaire pour le développement (OMD), qui privilégient l'enseignement primaire, et l'essor de l'Initiative de mise en œuvre accélérée (IMOA), qui se limite elle aussi largement à l'enseignement primaire, bien que dans un contexte sectoriel plus large ;

Ce chapitre d'introduction présente l'éducation pour tous telle qu'elle a été imaginée à Dakar en 2000 et reflète les évolutions survenues tant à l'intérieur qu'à l'extérieur de la sphère éducative et qui ont eu, depuis lors, une incidence sur sa réalisation. Il expose ensuite la manière donc le mouvement de l'EPT sera évalué dans les chapitres suivants.

## L'éducation pour tous telle qu'adoptée au Forum mondial sur l'éducation de Dakar

### De la Déclaration de Jomtien au Cadre de Dakar

En mars 1990, à Jomtien (Thaïlande), la Conférence mondiale sur l'éducation pour tous a adopté la Déclaration mondiale sur l'éducation pour tous qui affirmait que « toute personne a droit à l'éducation », reconnaissait les retards subis par les systèmes éducatifs de nombreux pays en développement au cours des années 1980 et proclamait un engagement à satisfaire les besoins éducatifs fondamentaux de chaque citoyen dans chaque société (encadré 1.1). Ce concept d'« éducation pour tous » signifiait bien plus que le développement des systèmes scolaires formels existants en vue de favoriser la croissance économique par la diffusion des compétences cognitives élémentaires. Il impliquait une réflexion sur la nature et l'objet de l'éducation dans chaque société, car il soulignait la nécessité de fonder le développement de l'éducation sur les besoins réels des enfants, des jeunes et des adultes, en particulier des exclus, ainsi que de promouvoir la culture et d'autonomiser les citoyens.

À la fin des années 1990, le sentiment se faisait jour qu'en dépit de l'accent mis de manière récurrente sur l'éducation de base lors des nombreuses conférences internationales qui avaient suivi Jomtien, l'agenda de l'EPT avait, en substance,

**Le concept d'« éducation pour tous » implique une réflexion sur la nature et l'objet de l'éducation dans chaque société.**

2. Voir l'encadré 1.4 sur les États fragiles.

### Encadré 1.1 – La perspective de l'EPT

L'article 1<sup>er</sup> de la Déclaration mondiale sur l'éducation pour tous adoptée à Jomtien a défini l'objet de l'EPT comme le fait de répondre aux besoins éducatifs fondamentaux.

1. Toute personne – enfant, adolescent ou adulte – doit pouvoir bénéficier d'une formation conçue pour répondre à ses besoins éducatifs fondamentaux. Ceux-ci concernent aussi bien les outils d'apprentissage essentiels (lecture, écriture, expression orale, 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 inévitablement au fil du temps.
2. En pourvoyant à ces besoins, on confère aux membres de toute société la capacité – ainsi que la responsabilité correspondante – de respecter et faire fructifier leur patrimoine culturel, linguistique et spirituel commun, de promouvoir l'éducation d'autrui, de défendre la cause de la justice sociale, de protéger l'environnement, de se montrer tolérants envers les systèmes sociaux, politiques ou religieux différents du leur, en veillant à ce que les valeurs humanistes communément admises et les droits de l'homme soient sauvegardés, et d'œuvrer pour la paix et la solidarité internationales dans un monde caractérisé par l'interdépendance.
3. Un autre but, non moins fondamental, du développement de l'éducation est la transmission et l'enrichissement des valeurs culturelles et morales communes. C'est en elles que l'individu et la société trouvent leur identité et leur valeur.
4. L'éducation fondamentale n'est pas seulement une fin en soi. Elle est l'assise d'une formation permanente et d'un développement de l'être humain, sur laquelle les pays peuvent édifier de façon systématique d'autres niveaux et d'autres types d'éducatifs et de formations.

Source : UNESCO (1990).

été négligé. Une évaluation de l'EPT menée en 1999-2000 et comprenant 6 conférences régionales a révélé qu'« au seuil du nouveau millénaire, le constat [était] le suivant :

- (i) sur plus de 800 millions d'enfants âgés de moins de 6 ans, moins d'un tiers bénéfici[ai]ent d'une forme quelconque d'éducation préscolaire ;
- (ii) quelque 113 millions d'enfants, dont 60 % de filles, n'[avaient] pas accès à l'enseignement primaire ;
- (iii) au moins 880 millions d'adultes, dont une majorité de femmes, [étaient] analphabètes » (UNESCO, 2000, Commentaire, § 5).

L'état de l'éducation était particulièrement problématique dans les pays d'Afrique subsaharienne et d'Asie du Sud, dans les États arabes, dans les pays les moins avancés et dans les pays en conflit ou en cours de reconstruction. En outre, plusieurs sujets de préoccupation ont été identifiés : l'impact de la pandémie de VIH/sida sur les systèmes éducatifs, le manque de possibilités d'éducation de la petite enfance, la santé scolaire, l'éducation des filles et des femmes, l'alphabétisation des adultes et la prestation d'éducation dans les situations de crise et d'urgence.

En avril 2000, lors du Forum mondial sur l'éducation de Dakar, 164 gouvernements nationaux ont, avec les représentants de groupes régionaux, d'organisations internationales, d'institutions donatrices, d'organisations non gouvernementales et de la société civile, réaffirmé la perspective de Jomtien en matière d'EPT. Ils ont également adopté un cadre d'action conçu pour mener à bien les engagements formulés depuis 1990, en vue de réaliser l'éducation pour tous à l'échelle d'une génération, puis de la pérenniser<sup>3</sup>.

### Objectifs et stratégies de l'EPT

Le Cadre d'action de Dakar comporte 3 éléments essentiels. Le premier est une série de 6 objectifs que doivent atteindre tous les pays d'ici à 2015 (encadré 1.2). Le fait qu'une partie du cinquième objectif – l'élimination des disparités entre les sexes dans l'enseignement primaire et secondaire (définies comme des disparités observées sur des indicateurs clefs de l'éducation tels que les taux de scolarisation et d'achèvement) – devait être atteinte en 5 ans au lieu de 15 peut avoir été davantage l'expression d'un engagement fort en faveur de l'éducation des femmes et des filles qu'un but réaliste.

Les OMD, approuvés en 2000 par les dirigeants du monde entier lors du Sommet du millénaire des Nations Unies et réaffirmés lors du Sommet mondial des Nations Unies de 2005, constituent un programme visant la réduction de la pauvreté et l'amélioration des conditions de vie et destiné à orienter les activités de nombreuses institutions d'aide. Deux de ces objectifs font écho aux objectifs 2 et 5 de l'EPT :

- OMD 2. Assurer l'éducation primaire pour tous. (Cible : d'ici à 2015, donner à tous les enfants, garçons et filles, partout dans le monde, les moyens d'achever un cycle complet d'études primaires de qualité) ;

3. Cinq institutions internationales ont organisé conjointement le forum de Dakar : la Banque mondiale, le FNUAP, le PNUD, l'UNESCO et l'UNICEF.

### Encadré 1.2 – Les objectifs de Dakar

Le paragraphe 7 du Cadre d'action de Dakar définit les objectifs de l'EPT que les gouvernements, organisations, institutions, groupes et associations représentés au Forum mondial sur l'éducation se sont engagés à atteindre :

1. développer et améliorer sous tous leurs aspects la protection et l'éducation de la petite enfance, notamment des enfants les plus vulnérables et défavorisés ;
2. faire en sorte que d'ici à 2015, tous les enfants, notamment les filles, les enfants en difficulté et ceux appartenant à des minorités ethniques, aient la possibilité d'accéder à un enseignement primaire obligatoire et gratuit de qualité et de le suivre jusqu'à son terme ;
3. répondre aux besoins éducatifs de tous les jeunes et de tous les adultes en assurant un accès équitable à des programmes adéquats ayant pour objet l'acquisition de connaissances ainsi que de compétences nécessaires dans la vie courante ;
4. améliorer de 50 % les niveaux d'alphabétisation des adultes, notamment des femmes, d'ici à 2015, et assurer à tous les adultes un accès équitable aux programmes d'éducation de base et d'éducation permanente ;
5. éliminer les disparités entre les sexes dans l'enseignement primaire et secondaire d'ici à 2005 et instaurer l'égalité dans ce domaine en 2015 en veillant notamment à assurer aux filles un accès équitable et sans restriction à une éducation de base de qualité avec les mêmes chances de réussite que les garçons ;
6. améliorer sous tous ses aspects la qualité de l'éducation dans un souci d'excellence de façon à obtenir pour tous des résultats d'apprentissage reconnus et quantifiables – notamment en ce qui concerne la lecture, l'écriture et le calcul et les compétences indispensables dans la vie courante.

Source : UNESCO (2000a).

- OMD 3. Promouvoir l'égalité des sexes et l'autonomisation des femmes. (Cible : éliminer les disparités entre les sexes dans les enseignements primaire et secondaire d'ici à 2005, si possible, et à tous les niveaux de l'enseignement en 2015, au plus tard.)

En outre, l'OMD 8 consiste à « mettre en place un partenariat mondial pour le développement », qui intègre l'objectif consistant à répondre aux besoins spéciaux des pays les moins avancés par « l'octroi d'une aide publique au développement plus généreuse aux pays qui démontrent leur volonté de lutter contre la pauvreté » (Nations Unies, 2001a).

Le deuxième élément du Cadre d'action de Dakar est une série de 12 stratégies que doivent suivre tous les participants au Forum mondial sur l'éducation, qu'il s'agisse de gouvernements ou d'autres parties prenantes (encadré 1.3).

Le Cadre de Dakar réaffirme la prééminence des gouvernements nationaux dans le développement des possibilités d'éducation : « Le cœur de l'activité de l'EPT se situe au niveau national » (UNESCO, 2006a, Cadre, § 16). Les gouvernements doivent mettre en œuvre des plans d'action nationaux pour l'EPT (analysés dans le *Rapport 2006* : UNESCO, 2005, p. 78-86), intégrés dans leur stratégie générale de réduction de la pauvreté et de

développement et élaborés en partenariat avec la société civile (voir par exemple, UNESCO, 2006a, p. 175-177).

Le troisième élément clef du Cadre de Dakar porte sur les ressources et constitue un engagement international. Les priorités budgétaires doivent être modifiées autant que besoin pour réaliser les objectifs et la communauté internationale promet de soutenir les pays manquant des ressources nécessaires : « Une volonté politique et une impulsion nationale plus affirmée sont nécessaires pour garantir la mise en œuvre effective et réussie des plans nationaux dans chacun des pays concernés. Cependant, la volonté politique n'est rien sans les moyens. La communauté internationale n'ignore pas que bien des pays sont actuellement dépourvus des moyens nécessaires pour atteindre les objectifs de l'éducation pour tous dans des délais acceptables. [...] Nous l'affirmons : 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, 2000a, Cadre, § 10).

### L'EPT, un droit de l'homme

La Déclaration de Jomtien et le Cadre d'action de Dakar se fondent tous deux sur la Déclaration universelle des droits de l'homme (Nations Unies, 1948) et sur les traités internationaux ultérieurs.

**L'élément clef du Cadre de Dakar constitue un engagement international.**

### Encadré 1.3 – Les stratégies de Dakar

Le paragraphe 8 du Cadre d'action de Dakar énumère 12 stratégies :

1. susciter, aux niveaux national et international, un puissant engagement politique en faveur de l'éducation pour tous, définir des plans d'action nationaux et augmenter sensiblement l'investissement dans l'éducation de base ;
2. 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 ;
3. faire en sorte que la société civile s'investisse activement dans la formulation, la mise en œuvre et le suivi de stratégies de développement de l'éducation ;
4. mettre en place des systèmes de gestion et de gouvernance éducatives qui soient réactifs, participatifs et évaluables ;
5. répondre aux besoins des systèmes éducatifs subissant le contrecoup de conflits, de catastrophes naturelles et de situations d'instabilité, et conduire les programmes d'éducation selon des méthodes qui soient de nature à promouvoir la paix, la compréhension mutuelle et la tolérance, et à prévenir la violence et les conflits ;
6. mettre en œuvre des stratégies intégrées pour l'égalité des sexes dans l'éducation, qui prennent en compte la nécessité d'une évolution des attitudes, des valeurs et des pratiques ;
7. mettre en œuvre d'urgence des activités et des programmes d'éducation pour lutter contre la pandémie de VIH/sida ;
8. créer un environnement éducatif sain et sûr, inclusif et équitablement doté en ressources, qui favorise l'excellence de l'apprentissage et conduise à des niveaux d'acquisition clairement définis pour tous ;
9. améliorer la condition, la motivation et le professionnalisme des enseignants ;
10. mettre les nouvelles technologies de l'information et de la communication au service de la réalisation des objectifs de l'éducation pour tous ;
11. assurer un suivi systématique des progrès accomplis du point de vue des objectifs et des stratégies de l'EPT aux niveaux national, régional et international ;
12. renforcer les mécanismes existants pour faire progresser plus rapidement l'éducation pour tous.

Source : UNESCO (2000a).

**L'agenda de l'EPT repose sur la conviction que les politiques publiques peuvent transformer, en quelques années, les systèmes éducatifs et leur relation à la société.**

Ces traités, qui établissent le droit à l'éducation et à la non-discrimination, ont force de loi pour les gouvernements qui les ratifient. Des dispositions spécifiques de ces conventions insistent sur l'enseignement primaire gratuit et obligatoire et offrent également une armature pour les autres objectifs de l'EPT (tableau 1.1).

La Convention relative aux droits de l'enfant, en particulier, représente un engagement historique, compte tenu de l'ampleur des droits qu'elle reconnaît et de la portée que lui confère le nombre des pays signataires. Elle réaffirme le droit à une scolarité primaire gratuite et obligatoire sans discrimination d'aucune sorte et insiste également sur le bien-être et le développement de l'enfant. Cet aspect a été récemment confirmé par le Comité des droits de l'enfant dans son observation générale n° 7, qui attire l'attention sur l'obligation incombant aux gouvernements de formuler des politiques consacrées spécifiquement à la phase de la petite enfance, entendue comme la période s'étendant de la naissance à l'âge de 8 ans (Comité des droits de l'enfant *et al.*, 2006). Le droit à l'alphabétisation a également été clairement établi (UNESCO, 2005a).

La ratification de traités internationaux implique que les gouvernements doivent en traduire les dispositions dans leur législation nationale. Pour certaines des conventions répertoriées dans le tableau 1.1, la ratification s'est poursuivie depuis 2000. Cependant, la réalité est que, dans de nombreux pays, les engagements politiques exprimés dans les déclarations et les obligations juridiques figurant dans les traités ratifiés sont loin d'être intégrés dans les cadres juridiques nationaux et, lorsque c'est le cas, sont moins souvent encore appliqués.

### Réaliser l'EPT dans un monde qui change

L'agenda de l'EPT repose sur la conviction que les politiques publiques peuvent transformer radicalement, en quelques années, les systèmes éducatifs et leur relation à la société, pourvu que la volonté politique et les ressources adéquates soient au rendez-vous. Cette conviction ne s'étend pas seulement à la fourniture des infrastructures de base nécessaires à la scolarité primaire formelle, que certains pays en développement se sont déjà

Tableau 1.1 : Quelques traités internationaux relatifs aux droits humains pertinents pour les objectifs de l'EPT

Instrument	Composantes pertinentes pour l'éducation pour tous	Ratifications <sup>1</sup>
Charte internationale des droits de l'homme :	<ul style="list-style-type: none"> <li>Enseignement élémentaire (primaire) gratuit et obligatoire</li> <li>Accès aux niveaux supérieurs de l'enseignement sur la base du mérite.</li> <li>Pas de discrimination.</li> </ul>	
• Déclaration universelle des droits de l'homme (1948)		
• Pacte international relatif aux droits civils et politiques (1966)		160 (17)
• Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels (1966)		156 (14)
Convention concernant la discrimination en matière d'emploi et de profession (n° 111. Adoptée par l'OIT, 1958)	Protection de toute personne, en matière d'enseignement professionnel et d'emploi, contre la discrimination (toute distinction, exclusion ou préférence) fondée sur la race, la couleur, le sexe, la religion, les opinions politiques, les origines nationales ou sociales.	166 (26)
Convention concernant la lutte contre la discrimination dans le domaine de l'enseignement (adoptée par l'UNESCO, 1960)	Enseignement gratuit et obligatoire. Les gouvernements formuleront, mettront en place et appliqueront une politique nationale tendant à promouvoir l'égalité des chances et de traitement. Pas de discrimination en matière d'accès ou de qualité de l'éducation.	94 (7)
Convention internationale sur l'élimination de toutes les formes de discrimination raciale (1965)	Droit à l'éducation et à la formation sans distinction de race, de couleur ou d'origine nationale ou ethnique. Adoption de mesures, notamment dans les domaines de l'enseignement, de l'éducation, de la culture et de l'information, en vue de combattre les préjugés conduisant à la discrimination raciale.	173 (19)
Convention sur l'élimination de toutes les formes de discrimination à l'égard des femmes (1979)	<ul style="list-style-type: none"> <li>Éliminer la discrimination à l'égard des femmes dans le domaine de l'éducation.</li> <li>Assurer l'égalité d'accès aux mêmes programmes, à un personnel enseignant possédant les qualifications du même ordre et à des locaux scolaires et à un équipement de même qualité.</li> <li>Élimination de toute conception stéréotypée des rôles de l'homme et de la femme par l'encouragement de l'éducation mixte.</li> <li>Réduction des taux d'abandon féminin et organisation de programmes pour les filles et les femmes qui ont quitté l'école prématurément.</li> <li>Accès à l'information sanitaire, notamment en matière de santé génésique.</li> </ul>	185 (21)
Convention concernant les peuples indigènes et tribaux dans les pays indépendants (convention n° 169, adoptée par le BIT, 1999)	<ul style="list-style-type: none"> <li>Égalité des chances d'acquérir une éducation.</li> <li>Éducation répondant à la culture et aux besoins des peuples indigènes.</li> <li>Mesures éducatives visant à l'élimination des préjugés.</li> </ul>	18 (5)
Convention relative aux droits de l'enfant (1989)	<ul style="list-style-type: none"> <li>Droit à une scolarité gratuite et obligatoire sans discrimination d'aucune sorte. Accès aux niveaux supérieurs de l'enseignement.</li> <li>Insistance sur le bien-être et le développement de l'enfant, encouragement de mesures destinées à soutenir la protection des enfants.</li> </ul>	193 (3)
Convention internationale sur la protection des droits de tous les travailleurs migrants et des membres de leur famille (1990)	<ul style="list-style-type: none"> <li>Égalité de traitement avec les nationaux de l'État concerné en matière d'accès à l'éducation.</li> <li>Faciliter l'enseignement aux enfants des travailleurs migrants de leur langue maternelle et de la culture.</li> </ul>	37 (25)
Convention concernant l'interdiction des pires formes de travail des enfants et l'action immédiate en vue de leur élimination (n° 182. Adoptée par l'OIT, 1999)	Accès à l'éducation de base gratuite et, lorsque cela est possible et approprié, à la formation professionnelle pour tous les enfants qui auront été soustraits aux pires formes de travail des enfants.	165 (160)
Protocole facultatif à la Convention relative aux droits de l'enfant, concernant la participation des enfants aux conflits armés (2000)	<ul style="list-style-type: none"> <li>Limitation à l'enrôlement volontaire des enfants dans les forces armées nationales, interdiction de l'enrôlement d'enfants dans des groupes armés indépendants.</li> <li>Condamnation du fait de prendre pour cible des enfants ou des écoles dans des situations de conflit armé.</li> </ul>	117 (117)
Convention relative aux droits des personnes handicapées <sup>2</sup> (2006)	<ul style="list-style-type: none"> <li>Pas d'exclusion de l'enseignement primaire gratuit et obligatoire ou de l'enseignement secondaire du fait du handicap.</li> <li>Assurance d'un système d'éducation inclusif à tous les niveaux de l'apprentissage tout au long de la vie.</li> </ul>	2 (2)

**La Déclaration de Jomtien et le Cadre d'action de Dakar se fondent tous deux sur la Déclaration universelle des droits de l'homme.**

1. Nombre total de ratifications en août 2007 (les ratifications intervenues depuis Dakar figurent entre parenthèses).

2. Pas encore entrée en vigueur. Cent neuf pays et l'Union européenne ont signé la convention et 64 pays ont signé le protocole optionnel. Cinq pays ont ratifié la convention et 3 pays ont ratifié le protocole optionnel.

Sources : OIT (1958, 1989, 1999) ; HCDH (1965, 1966a, 1966b, 1979, 1989, 1990, 2000, 2006) ; UNESCO (1960) ; Nations Unies (1948).

montrés capables d'accroître d'une manière spectaculaire sur de courtes périodes, mais également à des aspects plus subtils du système scolaire, tels que les stéréotypes sexistes et les relations entre enseignants et élèves, dont dépend la réalisation des objectifs 5 et 6 respectivement. Alors que le Commentaire élargi sur le Cadre d'action de Dakar déclare que la réalisation de l'EPT d'ici à 2015 « est un objectif réaliste et accessible » (UNESCO, 2000a, § 5), des doutes ont été émis quant à l'objectif de 2015, dont le respect supposerait par exemple, pour de nombreux pays, une transition plus rapide qu'on n'en a jamais observé d'une scolarisation élitiste à une scolarisation universelle dans l'enseignement primaire (Clemens *et al.*, 2004).

**Il existe aujourd'hui de nouvelles opportunités d'accélérer la transition vers l'EPT.**

En réalité, il existe tout de même aujourd'hui de nouvelles opportunités d'accélérer la transition vers l'EPT, rendant le Cadre de Dakar plus réaliste que les déclarations politiques comparables faites dans les décennies précédentes. Rares sont désormais les pays présentant encore des taux de scolarisation très bas et stagnants dans l'enseignement primaire. De fait, la plupart des pays en développement, y compris ceux dont la population est la plus forte, ont atteint des taux de scolarisation relativement élevés ou enregistrent leur très fort accroissement (Wils, 2002). Toutefois, l'évolution du contexte mondial accroît l'urgence de la réalisation de l'EPT et, bien que les gouvernements nationaux et les organisations internationales aient assurément mis, depuis 2000, un accent renouvelé sur l'éducation, l'architecture internationale prévue à Dakar doit encore être rendue pleinement effective.

### **Tendances mondiales influant sur l'éducation**

La perspective mondiale de réaliser l'EPT est influencée par les tendances qui se manifestent dans des domaines aussi divers et inter-dépendants que la démographie, l'urbanisation, les migrations, la santé et les systèmes économiques et politiques. Les évolutions intervenant dans ces

domaines, qui seront examinées ci-dessous, ont des conséquences importantes pour l'affectation des ressources publiques (Bloom *et al.*, 2003 ; Mason, 2006).

Une autre évolution est celle qui concerne la pré-éminence de l'EPT parmi les problèmes mondiaux. La priorité relative dont elle bénéficie est, d'une manière compréhensible bien qu'inacceptable, menacée par la priorité croissante accordée, depuis Dakar, à d'autres problèmes mondiaux tels que le changement climatique et, dans une moindre mesure, le terrorisme international.

### **Croissance démographique, urbanisation et santé**

Le taux de croissance de la population mondiale (qui compte aujourd'hui 6,7 milliards d'individus) décline, reflétant une baisse continue de la fécondité. Tandis que, dans la plupart des pays industrialisés, l'effectif de la population reste inchangé et décroît même parfois, 4 naissances sur 5 se produisent dans des pays en développement, les pays les moins avancés<sup>4</sup> se distinguant des autres pays en développement par le fait que leur taux annuel moyen d'évolution démographique sera 2,6 fois supérieur à celui des autres d'ici au milieu du siècle.

Les moins de 15 ans représentent 42 % de la population totale de ces pays (Nations Unies, 2007). Ainsi, les pays mêmes qui sont les plus éloignés de la participation scolaire universelle aux niveaux primaire et secondaire, en particulier en Afrique subsaharienne, continueront de devoir scolariser des cohortes de plus en plus importantes au cours des prochaines décennies. Dans l'intervalle, de nombreux autres pays qui sont parvenus à des taux de scolarisation relativement élevés verront décliner leur population d'âge scolaire, ce qui devrait faciliter de nouveaux progrès de la scolarisation et une amélioration de la qualité de l'éducation.

La composition, la structure et la taille des familles ont été transformées : de familles nombreuses, étendues et rurales, on est passé à des familles peu nombreuses, nucléaires et urbaines<sup>5</sup>. Diverses tendances socio-économiques sous-jacentes se reflètent dans cette évolution (comme la diminution des taux de fécondité, la dispersion des familles du fait des migrations, l'augmentation du nombre de ménages dirigés par des femmes seules, la féminisation de l'agriculture ou l'augmentation du niveau d'éducation atteint par les femmes), mais n'ont pas la même incidence en faveur des femmes en termes d'égalité entre les sexes dans l'éducation<sup>6</sup>

4. Voir la liste des pays les moins avancés dans l'introduction aux tableaux statistiques en annexe.

5. D'importantes maisonnées existent encore dans certains pays asiatiques, comme le Bangladesh, l'Inde, le Népal et le Pakistan (De Silva, 2006).

6. La féminisation de la production agricole (augmentation du nombre de femmes parmi les travailleurs agricoles), par exemple, renforce les barrières se dressant contre l'égalité entre les sexes, car les femmes sont toujours chargées des tâches domestiques. En outre, dans certains pays, le droit d'hériter des terres et d'autres biens familiaux ne leur est pas garanti et elles risquent plus que les hommes d'être pauvres. Les femmes auxquelles le droit de propriété est reconnu peuvent avoir un plus grand pouvoir de négociation en matière de bien-être de la famille et leurs enfants atteignent un niveau d'études plus élevé que les autres. En Amérique latine, l'équité entre les sexes fondée sur la transmission intergénérationnelle de la propriété des terres semble s'améliorer (Katz, 2003).



(Nations Unies, 2006b). L'évolution de la structure des ménages obère également la scolarisation des enfants dans l'enseignement primaire dans les pays en développement, en ce que les enfants de familles « intactes » (avec les deux parents) et comptant d'autres membres ont une probabilité plus forte d'être scolarisés que les autres (Smits *et al.*, 2007).

L'urbanisation se poursuit à un rythme élevé dans le monde entier, la croissance étant la plus rapide dans les régions les moins développées et dans les villes de taille moyenne. D'ici à 2008, plus de la moitié de la population mondiale (environ 3,3 milliards de personnes) vivra dans des zones urbaines et près d'un tiers dans des bidonvilles<sup>7</sup> (UN-HABITAT, 2006 ; FNUAP, 2007). Si les zones urbaines disposent de plus d'infrastructures publiques que les zones rurales (notamment pour ce qui est de l'eau potable et de l'assainissement) et comptent généralement plus d'écoles, ces services risquent d'être engorgés à mesure que s'accroissent la population urbaine et sa densité. En outre, la plus grande part de l'urbanisation en Afrique subsaharienne, en Asie du Sud et de l'Ouest et dans la moitié des États arabes concerne des bidonvilles (UN-HABITAT, 2006).

Près de la moitié des nouveaux résidents urbains sont des migrants ruraux (Nations Unies, 2006e). Le plus souvent, les migrants venus d'autres pays s'installent eux aussi dans les zones urbaines<sup>8</sup>. En 2007, 191 millions de personnes environ, soit 3 % de la population mondiale, vivaient hors de leur pays natal, la moitié d'entre elles dans les pays en développement<sup>9</sup> (Nations Unies, 2006b ; Banque mondiale, 2005e). Les migrations tant nationales qu'internationales sont principalement le fait de jeunes adultes. Bon nombre de migrations sont motivées par des raisons éducatives (McKenzie, 2007). La création d'écoles urbaines permettant d'accueillir les enfants des migrants ruraux et internationaux et des habitants des bidonvilles et de leur donner accès à une scolarité normale devient un problème crucial. Qui plus est, le défi de l'intégration des migrants dans des sociétés multi-

ethniques pèse sur les systèmes scolaires qui doivent intégrer et respecter les minorités, ethniques et autres.

Parmi les préoccupations sanitaires, les maladies infectieuses ont, dans le monde entier, un effet dévastateur sur les systèmes scolaires. Au cours des dernières décennies, de nouvelles maladies sont apparues à un rythme sans précédent – une par an – et d'autres, déjà connues, évolueront probablement vers l'apparition de souches résistantes aux médicaments (Chan, 2007). Le VIH/sida, la tuberculose et la malaria représentent les problèmes les plus importants en termes de morbidité, de coût des traitements et d'équité dans l'accès aux vaccins (Fauci, 2001). Ces 3 maladies sont responsables d'environ 6 millions de décès chaque année dans le monde, principalement dans les pays en transition et en développement. La situation est particulièrement critique en Afrique subsaharienne, où l'on recense 63 % de la population mondiale infectée par le VIH, 89 % des décès liés au paludisme et 12 des 15 pays présentant les taux d'incidence de la tuberculose les plus élevés au monde (ONUSIDA, 2006 ; OMS, 2007 ; OMS et UNICEF, 2005). Les femmes sont de plus en plus celles sur qui pèse le fardeau du VIH/sida, soit parce qu'elles sont infectées, soit parce qu'elles sont chargées de soigner les malades<sup>10</sup>. La prévalence du VIH et les décès liés au sida devraient croître dans certains des pays les plus peuplés au monde, ce qui devrait se traduire par une croissance ou une stagnation des taux de mortalité<sup>11</sup> (Nations Unies, 2007).

Répondre aux préoccupations sanitaires élémentaires, notamment en matière de nutrition et de vaccination, est également essentiel pour atteindre les objectifs de scolarisation et de fréquentation scolaire et pour assurer aux enfants scolarisés un apprentissage efficace.

Les politiques de nutrition ont contribué à réduire la faim dans le monde depuis 1990, mais 800 millions de personnes sont toujours mal nourries dans les pays en développement, du fait de maladies ou d'un régime alimentaire inadéquat (Système des Nations Unies, 2004). Plusieurs partenariats internationaux ont fait progresser les efforts visant à une couverture vaccinale universelle, laquelle n'est pas encore atteinte pour les principales maladies contre lesquelles on peut s'immuniser.

La présence dans un foyer d'un malade, conjuguée aux inégalités sociales et économiques, peut influencer de diverses manières les chances de scolarisation d'un enfant. Ainsi, le VIH/sida a été

**L'urbanisation se poursuit à un rythme élevé dans le monde entier, la croissance étant la plus rapide dans les régions les moins développées.**

10. En particulier, la féminisation du VIH/sida en Afrique subsaharienne est devenue un sujet croissant de préoccupation (le taux d'infection des jeunes femmes par le VIH représentait 4 fois celui des hommes jeunes en 2005). L'inégalité entre les sexes est à la racine de la disparité croissante dans le tribut payé au VIH/sida dans la région, car les femmes peuvent moins que les hommes choisir leurs partenaires sexuels, utiliser une protection adéquate ou recevoir un traitement (UNICEF, 2005d). En outre, la plus grande partie des soins aux membres de leur famille ou de leur communauté touchés par le VIH/sida leur incombe (PNUD, 2006).

11. D'ici à 2010, le nombre d'orphelins du sida âgés de moins de 18 ans devrait dépasser 25 millions (UNICEF, 2004). Bien que la prévalence de l'infection au VIH ait chuté dans certaines régions de l'Inde du fait des efforts de prévention, elle devrait continuer d'augmenter en Chine, en Indonésie, en Papouasie-Nouvelle-Guinée, en Fédération de Russie, en Ukraine et au Viet Nam, et peut-être au Bangladesh et au Pakistan (ONUSIDA, 2006).

7. Les personnes qui habitent les bidonvilles sont définies comme des résidents urbains dans des foyers ne disposant pas de l'un au moins des éléments suivants : logement durable, espace vital suffisant, accès à une eau potable et à des sanitaires et sécurité de la propriété (UN-HABITAT, 2006).

8. Les estimations de l'importance des communautés migrantes par rapport à la population urbaine varient fortement selon les pays (Price et Benton-Short, 2007).

9. À l'échelle mondiale, l'ampleur des migrations internationales a augmenté de 70 % entre 1985 et 2005, la plus grande part de cette croissance étant concentrée dans les pays industrialisés, bien que l'Asie et les États arabes émergent également comme de grandes régions de destination (Nations Unies, 2006c).

### La réduction de la pauvreté absolue s'est accompagnée d'un accroissement des inégalités.

dévastateur pour les ménages et pour la main-d'œuvre agricole, car les personnes touchées et les membres de la famille qui ne le sont pas s'arrêtent souvent de travailler (ONUSIDA, 2006). Une famille ne peut plus supporter les coûts de la scolarisation d'un enfant ou se priver du coût d'opportunité du travail des enfants. En outre, les ménages pauvres risquent de tomber dans la « trappe à pauvreté médicale » consistant à ne pas avoir les moyens de traiter leurs pathologies ou à emprunter au-dessus de leurs moyens pour couvrir les dépenses de santé<sup>12</sup> (Whitehead *et al.*, 2001). Les orphelins sont souvent confrontés à de nombreux handicaps, tels que la perte des biens dont ils pourraient hériter et l'absence de supervision de la part d'un adulte, et ils sont souvent plus exposés que les non-orphelins à la discrimination, à l'exclusion sociale, à l'abandon scolaire et à un accès insuffisant aux soins de santé de base (UNICEF, 2004 ; UNICEF/ONSUSIDA/OMS, 2007). La pandémie de VIH/sida affecte également l'offre d'éducation : l'absentéisme et les décès d'enseignants font augmenter le rapport élèves/enseignant et réduisent à la fois la quantité et la qualité de l'éducation offerte (voir chapitre 2, encadré 2.8).

#### **Une croissance économique soutenue, une pauvreté réduite, une inégalité croissante**

Dans un contexte de mondialisation accélérée, les années écoulées depuis Dakar ont été marquées par une croissance économique soutenue. La croissance du revenu réel par habitant a été sans précédent pour l'Afrique subsaharienne (1,9 % de croissance annuelle du PNB par habitant entre 2000 et 2005) et pour l'Asie du Sud (4,3 %), et reste extrêmement élevée en Asie de l'Est et dans le Pacifique (7,2 %)<sup>13</sup> (Banque mondiale, 2007*f*). Cette situation a eu une incidence sur le niveau de pauvreté. Entre 1990 et 2004, le nombre de personnes vivant dans l'extrême pauvreté (soit le nombre de personnes vivant avec moins de 1 dollar EU par jour) a baissé de 260 millions, pour atteindre le chiffre de 1 milliard d'individus. Plus de la moitié de cette baisse s'est produite après 1999. Le taux d'extrême pauvreté dans les pays en développement a décliné, passant de 29 % en 1990 à 18 % en 2004 (Besley et Cord, 2007). Cependant, l'Afrique subsaharienne se situe encore en retrait des autres régions, avec environ 300 millions de personnes extrêmement pauvres, ce qui se traduit par un taux d'extrême pauvreté de 41 % en 2004 (Banque mondiale, 2007*d*).

Une croissance économique soutenue et une réduction de la pauvreté ont pour effet de laisser aux pouvoirs publics et aux ménages davantage de ressources potentiellement disponibles pour

l'éducation. Un niveau de vie plus élevé signifie que, dans les pays en développement et en transition, les parents sont moins dépendants du travail de leurs enfants, plus enclins à avoir moins d'enfants et plus à même d'investir dans leurs enfants, particulièrement en faveur de leurs filles, en les envoyant à l'école et en se conformant aux lois relatives à la scolarisation obligatoire.

Cependant, la réduction de la pauvreté absolue s'est accompagnée d'un accroissement des inégalités (Nations Unies, 2007). Entre 1990 et 2004, la part des 20 % les plus pauvres dans la consommation nationale a décliné d'une manière spectaculaire en Asie de l'Est (passant de 7,1 à 4,5 %) et dans la Communauté d'États indépendants (de 7,9 à 6,2 %) ; elle a également diminué en Asie de l'Ouest, en Asie du Sud et dans les pays en transition d'Europe du Sud-Est, alors qu'elle restait constante dans les autres régions. Les inégalités restent plus élevées en Amérique latine (où les 20 % les plus pauvres ne représentaient que 2,7 % de la consommation nationale en 2004) et en Afrique subsaharienne (3,4 %) que dans les autres régions en développement<sup>14</sup>. Si l'on recourt à une autre mesure de l'égalité – le coefficient de Gini pour la répartition des revenus ou des dépenses –, la croissance économique a conduit à des inégalités croissantes, en particulier en Asie, où ce coefficient a augmenté dans 15 pays sur 21 entre le début des années 1990 et 2004<sup>15</sup>. Bien que les revenus aient augmenté pour les 20 % les plus pauvres dans tous les pays (à l'exception du Pakistan), leur croissance a été bien plus rapide pour les 20 % les plus riches (Banque asiatique de développement, 2007).

Réduire le nombre de ménages vivant dans l'extrême pauvreté et offrir un plus large accès à l'éducation n'aurait pas nécessairement d'incidence sur l'inégalité de la répartition des atouts économiques. À moins que ne soient mises en place des politiques de compensation visant particulièrement les enfants des milieux les moins favorisés, les inégalités socio-économiques existantes pourraient même être renforcées du fait de la mauvaise qualité de l'éducation, des mauvais résultats scolaires, des taux d'abandon élevés, des différences entre les systèmes scolaires et de l'accès limité aux niveaux supérieurs de l'éducation. D'une manière générale, le niveau d'études continue d'être très différent selon le milieu social des élèves.

#### **L'émergence de l'économie du savoir**

L'expansion de l'économie mondiale exige une main-d'œuvre plus qualifiée à mesure qu'augmente son intensité en capital humain. Les services sont

12. Au Viet Nam, par exemple, on estime que les dépenses de santé ont poussé dans la pauvreté 3 millions de personnes (Wagstaff et van Doorslaer, 2003).

13. Ces chiffres correspondent aux pays des régions de la Banque mondiale, qui ne comprennent pas exactement les mêmes pays que les régions EPT correspondantes.

14. Ces chiffres, empruntés aux Nations Unies (2007), concernent les régions OMD, qui ne correspondent pas exactement aux régions EPT.

15. Dans un pays, le coefficient de Gini est compris entre 0 et 1 ; 0 indique une parfaite égalité et 1 une parfaite inégalité. Les années réelles pour lesquelles l'évolution a été calculée varient selon les pays (voir Banque asiatique de développement, 2007, p. 8).

devenus le plus grand secteur d'emploi, devant l'agriculture (bien que celle-ci demeure le secteur le plus important en Afrique subsaharienne et en Asie du Sud et de l'Ouest) et représentent aujourd'hui environ les deux tiers de la production mondiale (69 % dans les pays à revenu élevé, 55 % dans les pays à revenu intermédiaire et 44 % dans les pays à faible revenu) (Primo Braga et Brokhaug, 2005). Dans le même temps, les industries des pays développés, confrontées à l'augmentation du coût du travail ou au manque de main-d'œuvre, se délocalisent dans les pays en développement, où la main-d'œuvre est moins chère et plus abondante, encourageant la mobilité transfrontalière des travailleurs et accroissant la demande de travail féminin.

Plus encore, une économie plus intensive en savoir émerge dans de nombreuses parties du monde, caractérisée par des liens plus étroits entre la science, l'innovation technique, la productivité et les avantages compétitifs des pays. Un enseignement primaire de qualité et le développement de systèmes d'enseignement secondaire plus complexes sont essentiels, car ils peuvent promouvoir des compétences d'un ordre plus élevé, la résolution de problèmes, la pensée critique, voire la créativité – qui sont les fondements du développement de l'enseignement supérieur et de la recherche.

Les femmes, en particulier, devraient bénéficier de la multiplication des infrastructures des technologies de l'information et de la communication, car celles-ci, à l'évidence, favorisent les progrès de l'égalité entre les sexes en matière d'éducation et d'emploi (Chen, 2000). Bien que les tendances démographiques évoquées ci-dessus se soient accompagnées dans le monde entier d'une augmentation des taux de participation de la main-d'œuvre féminine depuis les années 1980, l'amélioration de la qualité du travail des femmes n'a pas nécessairement suivi. Les femmes risquent plus que les hommes d'occuper des emplois peu rémunérateurs dans l'agriculture et les services, par manque d'éducation ou d'accès au marché formel de l'emploi (OIT, 2007).

### **Démocratie et gouvernance : de légers signes de progrès**

En matière de démocratie, l'écart entre les pays qui progressent dans la démocratisation politique et ceux où les droits politiques et humains élémentaires sont constamment violés (Karatnycky, 2002) semble se resserrer quelque peu par rapport aux années 1990. Le nombre de conflits armés est en diminution (Project Ploughshares, 2007) et, selon

une évaluation, un nombre croissant de pays sont parvenus à un niveau de liberté plus élevé pour ce qui concerne les droits politiques et civiques individuels (figure 1.1). Cette évolution pourrait contribuer à promouvoir une plus grande implication de la société civile dans les politiques d'éducation, comme l'envisage le Cadre d'action de Dakar<sup>16</sup>. Au niveau national, l'existence de groupes civiques non violents est essentielle pour susciter des transitions vers la démocratie et pérenniser les réformes démocratiques naissantes (Karatnycky et Ackerman, 2005). Au niveau international, les organisations de la société civile ont gagné en force et en élan (Qureshi, 2004), mais on ne voit pas clairement si elles ont une incidence sur le processus décisionnel (Cardoso, 2003 ; Nadoo, 2003).

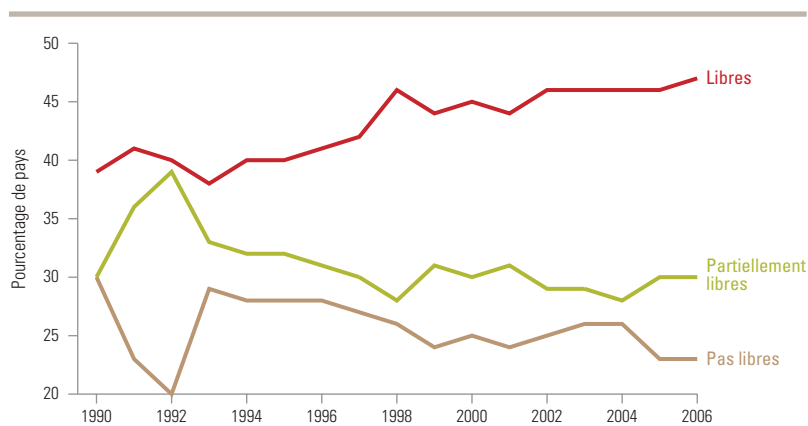
Plus élevée est la responsabilité démocratique, mesurée par exemple selon le niveau de la liberté d'expression et du droit de vote, plus faible est le degré de corruption (Banque mondiale, 2006a). La mesure de la gouvernance effectuée par la Banque mondiale suggère que le niveau moyen de corruption des pouvoirs publics n'a pas connu de diminution importante à l'échelle mondiale au cours des dernières années<sup>17</sup>. Plusieurs pays ont cependant réalisé depuis 1996 des progrès importants dans divers domaines de la gouvernance, dont le Botswana, le Ghana, le Mozambique, la République-Unie de Tanzanie et le Sénégal, ainsi que la Bulgarie et la Roumanie, malgré de faibles performances régionales en Afrique subsaharienne, en Asie centrale et en Europe centrale et orientale en 2006.

**Un nombre croissant de pays sont parvenus à un niveau de liberté plus élevé des droits politiques et civiques.**

16. Voir Cadre d'action de Dakar, § 8 (iii).

17. Depuis la fin des années 1990, la Banque mondiale publie une analyse comparative internationale de la gouvernance et de la corruption, fondée sur plusieurs centaines de variables provenant de 32 sources et mesurant 6 composantes de la gouvernance : être à l'écoute et rendre compte, stabilité politique et absence de violence, efficacité des pouvoirs publics, qualité de la réglementation, État de droit et maîtrise de la corruption (Banque mondiale, 2006a).

**Figure 1.1 : Droits civils et politiques à l'échelle mondiale, pourcentage de pays par situation, 1990-2006**



Note : Le niveau de liberté est défini à partir d'enquêtes portant sur les droits politiques et les libertés civiles. La moyenne de ces deux classements va de 1 (liberté importante) à 7 (liberté réduite) ; les pays ayant un score de 1 à 2,5 sont considérés comme « libres », de 3 à 5 comme « partiellement libres » et de 5,5 à 7 comme « pas libres ». Source : Freedom House (2007).

**L'aide au développement augmente fortement depuis 2000.**

L'amélioration de la gouvernance, notamment la réduction de la corruption, est essentielle à la réalisation des objectifs de l'EPT, qui exige un engagement politique et une capacité de gestion considérables. La consolidation des « États fragiles » et le soutien qu'il faut leur apporter (encadré 1.4) émergent donc comme une priorité fondamentale dans l'agenda de l'EPT.

**Des efforts ambigus pour accroître l'aide**

L'aide au développement augmente fortement depuis 2000, bien qu'elle n'ait pas encore retrouvé son niveau du début des années 1990. L'aide publique au développement (APD) des pays donateurs, membres du Comité d'aide au développement de l'Organisation de coopération et de développement économiques (CAD de OCDE), a augmenté de 9 % par an depuis 1999, ce taux atteignant une valeur de 13 % entre 2002 et 2005 (figure 1.2). En 2005, l'APD s'élevait à 106,4 milliards de dollars EU<sup>18</sup>. Plusieurs donateurs bilatéraux majeurs ont augmenté d'une manière significative leurs décaissements nets d'APD entre 2004 et 2005, en particulier l'Allemagne (+ 93 %), le Japon (+ 81 %), le

Royaume-Uni (+ 51 %) et les États-Unis (+ 51 %). Cependant, les données préliminaires indiquent qu'en 2006, l'APD totale était de 5,1 % inférieure à son niveau de 2005 (OCDE-CAD, 2007b).

Entre 1999 et 2004, la part de l'APD totale reçue par les pays à faible revenu est passée de 39 à 46 %. Cependant, entre 2004 et 2005, l'augmentation du total des décaissements d'APD a principalement bénéficié aux pays à revenu intermédiaire. L'évolution qui a fait privilégier ces derniers est principalement liée aux importantes contributions destinées à l'Irak, à qui 20 % de l'APD totale ont été attribués en 2005. L'aide à l'Irak a également modifié d'une manière significative la répartition régionale des décaissements totaux de l'APD, les États arabes se plaçant désormais au deuxième rang des bénéficiaires régionaux, après l'Afrique subsaharienne (figure 1.3).

Entre 1999 et 2004, l'allègement de la dette a augmenté rapidement, passant de 5 à 22 % de l'APD totale. L'augmentation est particulièrement prononcée depuis 2002. Entre 2004 et 2005, cette augmentation a représenté 18,5 milliards

18. Les pays donateurs non membres du CAD ont versé environ 1,5 milliard de dollars EU, le Fonds du Moyen-Orient 2,5 milliards de dollars EU et l'ensemble des autres donateurs publics bilatéraux probablement moins de 3 milliards de dollars EU.

**Encadré 1.4 – L'émergence du concept d'« États fragiles »**

Des conflits internationaux, civils ou ethniques, des difficultés économiques extrêmes ou prolongées, une gouvernance faible ou de fortes inégalités peuvent avoir pour effet un affaiblissement, une défaillance ou un effondrement des institutions de l'État. Les pays touchés pourraient vraisemblablement bénéficier de l'aide internationale mais ne remplissent généralement pas les critères d'appropriation des politiques et de partenariat requis par les institutions de développement. Un concept d'État « fragile », « défaillant » ou « failli » est apparu pour décrire ces situations.

Un consensus international sur la définition de ces États reste à trouver. Souvent, le concept demeure imprécis, notamment pour ce qui est de savoir s'il faut distinguer entre les systèmes économiques défaillants dans des périodes relativement paisibles et les pays en conflit (Châtaignier et Gaulme, 2005). Empiriquement, toutefois, la combinaison de la pauvreté et de la stagnation accroît substantiellement la propension à la guerre civile (Collier *et al.*, 2003). Save the Children a créé le concept d'« États fragiles touchés par des conflits », qui combine ces deux facteurs pour des États ayant connu récemment des conflits armés (Save the Children, 2007). Conscient de la complexité de la définition de cette notion, le présent *Rapport* se réfère à la liste de 35 États fragiles établie par le Comité d'aide au développement de l'OCDE, présentée dans le tableau 1.2. Plus d'un demi-milliard de personnes vivent dans ces États (voir annexe, tableau statistique 1).

**Tableau 1.2 : États fragiles, 2005**

Afrique subsaharienne (20)	Angola <sup>1</sup> ; Burundi <sup>1</sup> ; Comores <sup>1</sup> ; Congo ; Côte d'Ivoire <sup>2</sup> ; Érythrée <sup>1</sup> ; Gambie <sup>1</sup> ; Guinée <sup>1</sup> ; Guinée-Bissau <sup>1</sup> ; Libéria <sup>1</sup> ; Niger <sup>1</sup> ; Nigéria <sup>2</sup> ; République centrafricaine <sup>1</sup> ; République démocratique du Congo <sup>1, 2</sup> ; Sao Tomé-et-Principe <sup>1</sup> ; Sierra Leone <sup>1</sup> ; Somalie <sup>1, 2</sup> ; Tchad <sup>1, 2</sup> ; Togo <sup>1</sup> ; Zimbabwe
États arabes (2)	Djibouti <sup>1</sup> ; Soudan <sup>1, 2</sup>
Asie centrale (2)	Ouzbékistan ; Tadjikistan
Asie de l'Est et Pacifique (9)	Cambodge <sup>1</sup> ; îles Salomon <sup>1</sup> ; Kiribati <sup>1</sup> ; Myanmar <sup>1, 2</sup> ; Papouasie-Nouvelle-Guinée ; République démocratique populaire lao <sup>1</sup> ; Timor-Leste <sup>1</sup> ; Tonga ; Vanuatu <sup>1</sup>
Asie du Sud et de l'Ouest (1)	Afghanistan <sup>1, 2</sup>
Amérique latine et Caraïbes (1)	Haiti <sup>1, 2</sup>

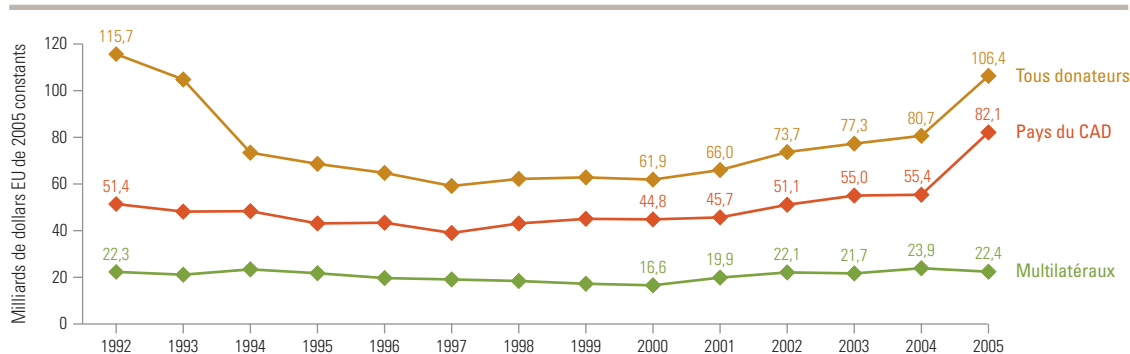
1. Pays les moins avancés.

2. Pays en situation de conflit armé en 2006.

Note : 30 États fragiles appartiennent aux 2 quintiles inférieurs de l'évaluation annuelle de la politique et des institutions nationales (CPIA) de la Banque mondiale et 5 autres ne sont pas classés par la CPIA. Celle-ci repose sur 16 indicateurs mesurant 4 domaines : la gestion économique, les politiques structurelles, les politiques qui combattent l'exclusion et favorisent l'équité et la gestion et les institutions du secteur public.

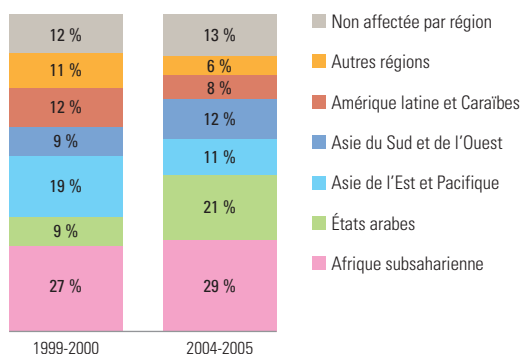
Sources : OCDE-CAD (2006c, 2006d, 2007a) ; Project Ploughshares (2007) ; Banque mondiale (2007a).

Figure 1.2 : Total de l'aide publique au développement, décaissements nets, 1992-2005



Source : OCDE-CAD (2007c, tableau 2a).

Figure 1.3 : Répartition régionale du total de l'aide publique au développement, 1999-2000 et 2004-2005



Note : la catégorie « Autres régions » comprend l'Amérique du Nord et l'Europe occidentale, l'Asie centrale et l'Europe centrale et orientale.  
Source : OCDE/CAD (2007c).

de dollars EU, sur une augmentation totale de l'APD de 21 milliards de dollars EU, fortement dominée par les accords du Club de Paris<sup>19</sup> avec l'Irak en 2004 et le Nigéria en 2005. Le montant croissant de l'allègement de la dette représente une évolution positive pour les pays à faible revenu, car il permet aux gouvernements d'utiliser ces économies pour des programmes, notamment d'éducation. Ce phénomène pose cependant la question de la pérennité de l'augmentation de l'APD totale pour les donateurs. La réduction de la dette étant vraisemblablement appelée à décroître dans un futur proche du fait de la diminution importante du reliquat de cette dette, les donateurs devront mettre au point d'autres types d'aides s'ils veulent tenir leurs promesses.

19. Le Club de Paris est un groupe informel de créanciers publics ; son rôle est de trouver des solutions coordonnées et durables aux difficultés de paiement rencontrées par les pays débiteurs (Club de Paris, 2007).

Lors du Sommet de Gleneagles de 2005, les pays du G8 ont pris des engagements substantiels pour accroître l'aide par divers moyens, comme l'aide au développement traditionnelle et l'allègement de la dette. Ils ont annoncé une augmentation de l'APD, par rapport à 2004, d'environ 50 milliards de dollars EU par an pour tous les pays en développement d'ici à 2010, dont 25 milliards de dollars EU par an pour l'Afrique subsaharienne (tableau 1.3). Si cette dernière est encore le plus grand bénéficiaire de

Les pays du G8 ont pris des engagements substantiels pour accroître l'aide.

Tableau 1.3 : Engagements d'aide pris à Gleneagles, 2005

	Engagements	Référence à l'Afrique
Allemagne	Objectif de porter l'APD à 0,51 % du RNB d'ici à 2010 et 0,70 % d'ici à 2015	
Canada	Doubler l'aide internationale de 2001 à 2010	Doublement de l'aide à l'Afrique de 2003/04 à 2008/09
États-Unis		Doubler l'aide à l'Afrique subsaharienne entre 2004 et 2010
Fédération de Russie		Annulation et engagement à annuler pour 11,3 milliards de dollars EU de dette des pays africains, dont 2,2 milliards de dollars EU d'allègement de la dette au titre de l'Initiative PPTE
France	Objectif de porter l'APD à 0,50 % du RNB d'ici à 2007 et à 0,70 % d'ici à 2012	Allouer deux tiers des engagements à l'Afrique
Italie	Objectif de porter l'APD à 0,51 % du RNB d'ici à 2010 et à 0,70 % d'ici à 2015	
Japon	Augmenter l'APD de 10 milliards de dollars EU en chiffres agrégés entre 2005 et 2010	Doubler l'APD destinée à l'Afrique entre 2005 et 2008
Royaume-Uni	Objectif de porter l'APD à 0,70 % du RNB d'ici à 2013	Doubler les dépenses bilatérales en Afrique entre 2003/04 et 2007/08
Union européenne	<ul style="list-style-type: none"> <li>L'objectif collectif d'APD devrait atteindre 0,56 % du RNB d'ici à 2010 et 0,70 % d'ici à 2015</li> <li>Accroître l'APD de 34,5 milliards d'euros en 2004 à 67 milliards d'euros en 2010</li> </ul>	Au moins 50 % de l'augmentation doit aller à l'Afrique subsaharienne

Source : Groupe des Huit (2005, annexe 2).

**Si on exclut l'allègement de la dette et l'aide humanitaire, l'aide à l'Afrique n'a guère augmenté depuis 2004.**

l'APD totale, le problème est cependant de taille pour les donateurs. En effet, la plus grande part de l'augmentation de l'APD en 2004 était principalement due à l'allègement de la dette. Si, donc, on exclut l'allègement de la dette et l'aide humanitaire, l'aide à l'Afrique n'a guère augmenté depuis 2004. Les donateurs devront accélérer leurs plans d'augmentation de leur aide à l'Afrique s'ils veulent préserver la crédibilité de leurs promesses de doubler l'aide à ce continent d'ici à 2010 (OCDE, 2007a).

Au-delà d'une attention et d'engagements renouvelés en matière de volume de l'aide, se dessine une tendance en faveur d'une plus grande efficacité de cette aide. Les donateurs s'efforcent de mieux l'harmoniser – tant entre eux qu'avec les priorités des pays en développement –, le soutien budgétaire sectoriel rencontre un succès croissant et il est accordé une plus grande attention aux questions de gouvernance dans les pays en développement.

Pour résumer, les évolutions mondiales intervenues depuis Dakar ont rendu la réalisation des objectifs de l'EPT d'ici à 2015 plus vraisemblable qu'on ne l'imaginait en 2000 dans de nombreuses régions : la démographie a pour effet que les cohortes d'âge scolaire déclinent dans de nombreux pays ou le feront prochainement, alors qu'une croissance économique soutenue, la réduction des conflits, l'émergence de la société civile et une aide au développement plus abondante accroissent la faisabilité de politiques éducatives ambitieuses. Ces facteurs favorables sont toutefois bien plus faibles dans les régions et les pays les plus éloignés des objectifs de l'EPT. Ainsi, l'Afrique subsaharienne doit encore faire face, dans les prochaines décennies, à un nombre d'enfants d'âge scolaire de plus en plus élevé, sa croissance demeure généralement bien plus faible que celle de l'Asie et les promesses d'accroissement de l'aide sont fragiles.

Parallèlement à ces évolutions du contexte entourant les systèmes éducatifs, les années écoulées depuis Dakar ont également vu évoluer les politiques éducatives.

### **Tendances de la recherche et des politiques en matière d'éducation**

La section précédente examinait l'évolution du contexte de l'EPT externe à l'éducation. Or, depuis 2000, l'EPT a également subi les effets des évolutions survenues au sein de celle-là : des travaux de recherche mettent particulièrement en lumière l'importance de la qualité, des actions juridiques visent à faire appliquer le droit à

l'éducation, avec notamment une augmentation du nombre des pays disposant d'une législation relative à l'enseignement obligatoire, une attention croissante est accordée à l'éducation de base (bien que la signification de la dénomination « de base » ne fasse pas l'objet d'un consensus universel), la qualité de l'éducation, sur laquelle on insiste de plus en plus, est devenue le thème principal en matière d'éducation dans pratiquement tous les pays, développés ou en développement, et l'architecture internationale de l'EPT s'améliore, avec notamment l'émergence de l'Initiative de mise en œuvre accélérée. Les évolutions de l'éducation sont cependant en retrait, et de loin, par rapport aux prévisions de Dakar.

### **De nouvelles données scientifiques sur les bénéfices de l'éducation**

La recherche continue de confirmer l'ampleur des bénéfices d'une extension des systèmes éducatifs à un plus grand nombre et pour des périodes plus longues, mais souligne également la nécessité de politiques complémentaires dans le cadre d'autres programmes sociaux (Hannum et Buchmann, 2004) :

- les neurosciences cognitives (voir Abadzi [2006] et OCDE [2007b]) pour une introduction) montrent que la petite enfance est une période critique pour l'acquisition de certaines compétences cognitives et confirment la nécessité d'une stimulation adéquate des jeunes enfants, confortant ainsi les arguments en faveur des programmes d'éducation et de protection de la petite enfance – qui étaient le thème spécial du *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2007* (UNESCO, 2006a ; voir également Young et Richardson, 2007) ;
- des synergies se font jour entre l'éducation et les politiques nutritionnelles et sanitaires. Des enfants mieux nourris et en meilleure santé ont plus de chances d'être scolarisés, de s'épanouir et d'apprendre à l'école. En outre, les écoles offrent un contexte favorable aux interventions dans les domaines de la nutrition et de la santé. Une expérience menée au Kenya a montré que le traitement des vers pouvait avoir une incidence spectaculaire sur la santé et les résultats scolaires, pour un coût très faible (Miguel et Kremer, 2004). Les repas de midi sont plus coûteux et plus difficiles à organiser, mais ils favorisent, entre autres, l'expérience de la socialisation (Vermeersch, 2003) ;
- les économistes du développement ont montré que plus le niveau d'éducation et d'alphabétisme des adultes/parents est élevé, plus ils mènent

une vie saine, plus leur taux de fécondité est réduit et moins leurs enfants sont sujets aux maladies grâce à un bon régime alimentaire (Duflo et Breierova, 2002 ; Schultz, 2002). Des études transculturelles menées au Mexique, au Népal, au Venezuela et en Zambie (LeVine *et al.*, 1991, 2001 et 2004) montrent comment l'éducation transforme les aspirations, les compétences et les modèles d'apprentissage des femmes, avec des implications positives pour leurs enfants ;

- si une augmentation du nombre d'années de scolarité effectuées se traduit par des améliorations particulières en termes, par exemple, de santé ou de revenu, le développement de l'éducation ne se traduit pas nécessairement par une réduction des inégalités. La recherche sociologique montre depuis toujours que l'élargissement de l'accès et de la participation à l'éducation ne réduisait que rarement l'avantage relatif des enfants de l'élite par rapport à ceux qui sont originaires de milieux moins favorisés (Hannum et Buchmann, 2004 ; Walters, 2000). Les enfants issus de minorités ethniques et culturelles sont généralement les derniers à bénéficier de la création et de l'expansion de nouvelles écoles, comme cela a été observé au Népal (Stash et Hannum, 2001) et en Chine (Hannum, 2002). De même, la réduction des disparités entre les sexes dans l'éducation est une condition nécessaire, mais non suffisante, de l'égalité des sexes. Dans de nombreux pays où la parité a été atteinte dans la scolarisation, l'inégalité demeure en matière d'emploi des femmes, par exemple en République de Corée (Cameron *et al.*, 2001), ainsi qu'en Israël et en Afrique du Sud (Mickelson *et al.*, 2001). Des politiques complémentaires, telles que la promotion de la non-discrimination sur le marché de l'emploi, sont requises si l'on veut que se concrétisent les bénéfices égalisateurs potentiels du développement de l'éducation ;
- la recherche a constamment montré que plus le niveau d'éducation des personnes s'élève, plus elles ont tendance à s'engager davantage sur les plans civique et politique et à aller voter (voir Dee [2004] et Milligan *et al.* [2003] sur la participation électorale aux États-Unis et au Royaume-Uni). D'une manière paradoxale, cependant, alors que le niveau d'éducation s'est élevé dans les pays de l'OCDE, la participation électorale a décliné dans un grand nombre d'entre eux (OCDE, 2007c). Plus largement, le lien entre le développement de l'éducation et la démocratisation reste incertain (voir Bratton *et al.* [1999] à propos de la Zambie) ;

certains éléments indiquent que le développement de l'enseignement supérieur peut avoir un impact plus fort que celui de l'éducation de base.

La recherche récente en sciences sociales met en lumière la probabilité que les bénéfices de l'éducation ne procèdent pas seulement du nombre d'années passées à l'école mais également de l'acquisition de compétences élémentaires en lecture, écriture et arithmétique. La qualité de l'éducation peut être plus bénéfique encore que sa quantité (Hanushek et Wößmann, 2007).

En effet, de nombreuses recherches transnationales ont montré l'importante incidence positive de la quantité d'éducation primaire et secondaire (mesurée par les taux de scolarisation ou le nombre moyen d'années de scolarisation) sur la croissance économique agrégée (Chhabott et Ramirez, 2000 ; Topel, 1999). Néanmoins, les différences de modèles, de sources de données et de procédures d'estimation se sont traduites par l'incohérence de certains résultats (Krueger et Lindahl, 2001). Des études récentes ont examiné l'impact économique de la qualité de l'éducation (en utilisant des agrégats de résultats des élèves à des tests, principalement en mathématiques et en langues) et non pas seulement du développement quantitatif ; certaines études observent que ces mesures de la qualité sont plus fortement associées à la croissance économique que celles de la quantité (Hanushek et Kimko, 2000 ; Hanushek et Wößmann, 2007 ; Ramirez *et al.*, 2006 ; Temple, 2001). Ce phénomène, s'il est confirmé, a des implications majeures pour la formulation des politiques éducatives, car les bénéfices attendus de l'éducation ont peu de chances de se matérialiser si le développement des systèmes scolaires ne s'accompagne pas d'une amélioration du fonctionnement des écoles.

### **Soutenir le droit à l'éducation**

Le droit à l'éducation exige non seulement des garanties constitutionnelles et une législation, comme cela a été analysé plus haut, mais également une application légale. De même, des actions juridiques peuvent conduire à une amélioration de la législation et des constitutions.

En 1993, un jugement historique de la Cour suprême de l'Inde a donné lieu à une mobilisation de la société civile, qui exigeait une garantie effective du droit à l'éducation. La Cour a jugé que le droit à l'éducation jusqu'à l'âge de 14 ans, prévu par la Constitution, était un droit fondamental que les tribunaux devaient faire respecter, et que les parents dont les enfants n'avaient pas accès à des

**Le développement de l'éducation ne se traduit pas nécessairement par une réduction des inégalités.**

**Faire respecter le droit à l'éducation suppose un engagement à mobiliser les ressources nécessaires.**

écoles publiques pouvaient poursuivre l'État. Une loi de 2002 a amendé la Constitution en ce sens, garantissant l'éducation gratuite et obligatoire pour les enfants de 6 à 14 ans (Aradhya et Kashyap, 2006).

La Charte internationale des droits de l'homme et la Convention relative aux droits de l'enfant engagent les gouvernements qui les ont ratifiées à garantir le droit à un enseignement primaire gratuit et obligatoire. En 2005, sur 203 pays, 95 % avaient adopté des lois relatives à l'enseignement obligatoire, dont 23 depuis Dakar (tableau 1.4). La durée de l'enseignement obligatoire est variable. Vingt-deux des pays qui avaient déjà mis en place un enseignement obligatoire au moment de Dakar ont, depuis lors, réduit sa durée, alors que 20 l'ont allongée. Tandis que certains pays manquent des ressources financières nécessaires pour financer et appliquer les lois relatives à l'éducation obligatoire, d'autres décident de réduire l'écart entre les intentions politiques et la réalité. En 2005, la durée de l'enseignement obligatoire allait de 5 ans (au Bangladesh, en Guinée équatoriale, au Myanmar, au Népal, au Pakistan, en République démocratique populaire lao et en République islamique d'Iran) à 12 ans ou plus dans un ensemble de pays dont l'Allemagne, Antigua-et-Barbuda, l'Azerbaïdjan, la Belgique, Palaos, les Pays-Bas, la Pologne et Saint-Kitts-et-Nevis (annexe, tableau statistique 4).

De nombreux pays n'offrent pas de garantie constitutionnelle d'une éducation primaire gratuite, et ceux-là mêmes qui le font en théorie peuvent avoir des politiques qui, dans les faits, contredisent ce principe. Trente-huit des 173 pays qui ont récemment fait un rapport en la matière, soit environ 1 sur 5, ne garantissent pas constitutionnellement l'enseignement primaire gratuit et

obligatoire, et cette proportion passe à 1 sur 3 si on exclut l'Amérique du Nord et l'Europe occidentale<sup>20</sup> (Tomasevski, 2006). Une étude menée parmi les responsables des équipes chargées de l'éducation à la Banque mondiale a révélé que sur 93 pays, 16 seulement n'imposaient pas de droits de scolarité sous quelque forme que ce soit pour l'enseignement primaire (Bentaouet Kattan, 2006).

Faire respecter le droit à l'éducation suppose un engagement à mobiliser les ressources nécessaires (Singh, 2007). Quelques pays ont choisi de s'assurer ces ressources en introduisant des mesures de financement dans les législations nationales. Par exemple, la loi sur l'éducation adoptée par le Mexique en 2003 impartit 8 % du PNB à l'enseignement public (Singh, 2007). Au Brésil et en Indonésie, les affectations sont définies constitutionnellement. La Constitution brésilienne de 1988 réserve à l'éducation 18 % du revenu des impôts nationaux et 25 % de celui des impôts collectés par les États et les municipalités. Des amendements de 1996 et 2006 ont créé un fonds destiné à garantir un niveau minimum de dépenses par élève dans l'éducation de base dans tous les États et toutes les municipalités. L'amendement de 2006 affectait 20 % du revenu total des impôts des États à ce fonds, qui redistribue les ressources entre les autorités publiques locales à proportion du nombre d'élèves inscrits dans l'éducation de base – y compris dans l'enseignement préprimaire – afin d'atteindre le minimum fixé par élève. La législation a également intégré des mesures destinées au financement des améliorations de la qualité scolaire, exigé la fixation d'un minimum pour la rémunération des enseignants et prévu une allocation du fonds d'éducation pour les salaires des enseignants (Sénat fédéral du Brésil, 2007). La Constitution de l'Indonésie a été amendée en 2002 pour fixer les dépenses d'éducation à 20 % du budget central et régional du pays. Un an plus tard, la loi sur l'éducation a exclu les salaires de cette disposition, augmentant ainsi la part des dépenses discrétionnaires. Cependant, les dépenses publiques d'éducation de l'Indonésie sont substantiellement inférieures à ce que prescrit la Constitution (Banque mondiale, 2007e).

**L'éducation de base, une préoccupation politique centrale**

Depuis Dakar, l'éducation de base a pris une place considérable au sein des organisations internationales et auprès des autorités nationales chargées de l'éducation, poursuivant une tendance qui avait débuté dans les années 1970 et qui s'est confirmée à Jomtien. Alors que la Classification internationale type de l'éducation (CITE) considère que l'enseigne-

20. Pour les États-Unis, Tomasevski (2006) prend en compte les constitutions des États plutôt que la Constitution fédérale. Au Royaume-Uni, les conventions, les statuts et la *common law* établissent le droit à l'éducation et garantissent l'enseignement primaire gratuit.

**Tableau 1.4 : Évolution de la législation relative à l'enseignement obligatoire depuis Dakar (jusqu'en 2005)**

Législation relative à l'enseignement obligatoire adoptée après 2000	Évolution de la durée de l'enseignement obligatoire	
	Étendue depuis 2000	Réduite depuis 2000
Arabie saoudite, Aruba, Bahrein, Bhoutan, Brunéi Darussalam, Burundi, Éthiopie, Gambie, Lesotho, Malawi, Maldives, Mauritanie, Mozambique, Népal, Oman, Pakistan, Papouasie-Nouvelle-Guinée, Qatar, Singapour, Swaziland, Timor-Leste, Vanuatu, Zambie	Bélarus, Bulgarie, Djibouti, Émirats arabes unis, États-Unis d'Amérique, ex-République yougoslave de Macédoine, Géorgie, Ghana, Kiribati, Maurice, Montserrat, Nauru, Nicaragua, Niger, Ouzbékistan, Palaos, République dominicaine, Thaïlande, Ukraine, Venezuela	Albanie, Cameroun, Côte d'Ivoire, Égypte, Guinée, Haïti, Jamaïque, Kirghizistan, Maroc, Namibie, Nigéria, République démocratique populaire lao, République populaire démocratique de Corée, Roumanie, Rwanda, Sao Tomé-et-Principe, Serbie-et-Monténégro, Somalie, Soudan, Suriname, Tadjikistan, Tuvalu

Sources : annexe, tableau statistique 4 ; UNESCO (2003b).



ment primaire et le premier cycle de l'enseignement secondaire sont les deux premiers stades de l'éducation de base (UNESCO, 1997), le terme désigne, dans le Cadre de Dakar, tous les programmes destinés à répondre aux besoins d'apprentissage élémentaire – par exemple, l'éducation préprimaire et primaire ainsi que les programmes destinés aux jeunes et aux adultes, notamment d'alphabétisme et d'éducation d'équivalence. Dans ce contexte, l'éducation de base est un synonyme du vaste agenda de l'EPT. De même, pour le Secrétariat du CAD de l'OCDE, l'éducation de base englobe l'éducation de la petite enfance, l'enseignement primaire et les compétences élémentaires nécessaires à la vie courante pour les jeunes et les adultes, y compris l'alphabétisation.

De plus en plus de pays, en particulier dans le monde en développement, utilisent la dénomination « éducation de base » dans des documents officiels. À la fin des années 1970, 14 % des systèmes nationaux d'éducation l'employaient ; dans les années 1990, ils étaient 38 % à le faire. Entre 2000 et 2006, près des deux tiers (63 %) des 182 pays pour lesquels des données sont disponibles appliquaient ce qualificatif à un segment ou un autre de leur système éducatif. Dans la plupart des cas, l'expression vise à exprimer l'engagement d'un pays en faveur de l'universalisation d'un cycle plus long que l'enseignement primaire. La durée en est variable : dans 48 % des pays, l'éducation de base représente 9 années de scolarisation ; dans un tiers environ 10 années (20 %) ou 8 années (11 %). Dans les autres pays, elle comporte en 7 années au plus ou 11 années au moins (UNESCO-BIE, 2007d).

Une analyse de 113 définitions nationales de l'éducation de base par rapport aux systèmes éducatifs formels montre que, dans les deux tiers des pays, l'expression correspond à celle de la CITE et couvre l'enseignement primaire et le premier cycle de l'enseignement secondaire (tableau 1.5). Dans le tiers restant, elle équivaut à l'enseignement primaire seul ou complété par une dose d'enseignement préprimaire ou secondaire.

### Traiter le problème de la qualité scolaire

Depuis Dakar, la qualité de l'éducation a fait l'objet d'un intérêt croissant et a donné lieu à des débats de plus en plus nombreux parmi les décideurs politiques, les donateurs et les organisations internationales :

- d'importantes réunions de haut niveau, auxquelles participaient des ministres de l'Éducation (et parfois des ministres des Finances) ont été consacrées à un examen

approfondi des questions de qualité de l'éducation (par exemple la Conférence internationale de l'éducation, Genève, 2004, ou la réunion intergouvernementale du Projet régional d'éducation pour l'Amérique latine et les Caraïbes, Buenos-Aires, 2007) ;

- un rapport qui a eu récemment un grand retentissement recommande que les pays et les partenaires du développement insistent sur les résultats de l'apprentissage et sur l'accès à l'école pour améliorer les bénéfices économiques et sociaux des investissements réalisés dans l'éducation primaire (Groupe indépendant d'évaluation de la Banque mondiale, 2006b) ;
- l'Initiative de mise en œuvre accélérée prévoit d'intégrer des mesures de la qualité, telles que le contrôle des résultats d'apprentissage, comme critères supplémentaires d'approbation des plans nationaux d'IMOA (réunions techniques de l'IMOA, Moscou, 2006 ; Le Caire, 2006 ; Bonn, 2007) ;
- plusieurs nouvelles activités de l'UNESCO sont centrées sur les problématiques de la qualité de l'éducation, notamment la formation et le perfectionnement des enseignants en Afrique subsaharienne et les processus d'apprentissage (UNESCO, 2007a et 2007b) ;
- en 2006, des organisations internationales et des ONG ont participé à une semaine mondiale d'action, mettant en lumière des questions de qualité telles que le recrutement des enseignants et la formation préalable et continue ;

Depuis Dakar, la qualité de l'éducation a fait l'objet d'un intérêt croissant.

Tableau 1.5 : Définitions nationales de l'éducation de base

Définitions de l'éducation de base (nombre de pays)	Pays
Enseignement primaire seulement (8)	Cap-Vert, Éthiopie, Guinée-Bissau, Haïti, Maldives, Mozambique, Nicaragua, Portugal
Enseignement primaire et au moins 1 année d'enseignement préprimaire (17)	Albanie, Bhoutan, Botswana, Brésil, Burkina Faso, Burundi, Cameroun, Djibouti, Équateur, Guinée, Macao (Chine), Mexique, Niger, Panama, République démocratique du Congo, Tunisie, Zimbabwe
Enseignement primaire et premier cycle du secondaire, ainsi que 1 année au moins de deuxième cycle du secondaire (7)	Argentine, Brésil, Oman, Philippines, République de Corée, Sainte-Lucie, Slovaquie
Enseignement primaire avec une part d'enseignement préprimaire et premier cycle de l'enseignement secondaire avec une part de deuxième cycle (5)	Chine, Kenya, Myanmar, Pérou, Thaïlande
Enseignement primaire et premier cycle de l'enseignement secondaire (76)	Reste des pays utilisant l'expression « éducation de base »

Source : UNESCO-BIE (2007d).

**Le nombre d'évaluations nationales et internationales des résultats d'apprentissage a fortement augmenté.**

- le nombre d'évaluations nationales et internationales des résultats d'apprentissage a fortement augmenté (voir chapitre 2).

Le fait que l'on accorde une attention croissante à la qualité ne signifie pas nécessairement que celle-ci s'améliore, mais indique qu'elle est de plus en plus reconnue comme étant d'une importance cruciale, ce que corroborent les recherches récentes, comme on l'a vu plus haut. Ainsi, l'attention accrue accordée au problème de la qualité dans diverses enceintes politiques signifie le plus souvent que des thèmes liés à la qualité sont intégrés dans les déclarations d'intention et les plans officiels. Le présent *Rapport* examine si, dans quelle mesure et par quels moyens efficaces des progrès réels ont été réalisés depuis Dakar en matière de qualité de l'éducation (voir chapitres 2 et 3).

#### **L'architecture internationale de l'EPT depuis Dakar**

Malgré les déceptions des années 1990, le Forum mondial sur l'éducation de 2000 a prévu une architecture internationale à plusieurs niveaux pour l'EPT, en se fondant sur les mécanismes existants : « Pour atteindre les 6 objectifs présentés dans ce Cadre d'action, des mécanismes de participation reposant sur une large assise aux niveaux international, régional et national sont indispensables. Ces mécanismes s'occuperont, à des degrés divers, de la promotion, de la mobilisation des ressources, ainsi que du suivi, de la production et du partage de connaissances » (UNESCO, 2000a, Commentaire, § 78).

Dans ses stratégies 11 et 12, le Cadre de Dakar demandait :

- un suivi systématique des progrès accomplis sur la voie de la réalisation des objectifs et des stratégies de l'EPT aux niveaux national, régional et international ;
- des forums et des plans nationaux d'EPT engageant la communauté internationale à soutenir ces plans ;
- des activités à l'échelle régionale et sous-régionale destinées à appuyer les activités nationales ;
- la poursuite du mandat confié à l'UNESCO de coordonner l'action des partenaires de l'EPT et de maintenir l'élan de leur collaboration, son rôle consistant notamment, outre le fait de placer « les résultats et les priorités de Dakar au cœur de » son programme d'éducation, à organiser les réunions annuelles d'un groupe réduit et variable de responsables de haut niveau des pouvoirs publics, de la société civile et des institutions de développement afin « de stimuler l'engagement politique et la mobilisation des ressources techniques et financières » ;
- de nouveaux engagements financiers concrets de la part des gouvernements nationaux, des donateurs bilatéraux et multilatéraux (tels que la Banque mondiale et les banques régionales de développement), la société civile et des fondations (UNESCO, 2000a, Commentaire, § 75-82).

Une série d'actions s'en est suivie, s'attachant à des points particuliers du Cadre de Dakar et reflétant l'influence des OMD. De fait, les activités liées à l'EPT ont été bien plus nombreuses depuis Dakar que dans la décennie séparant Jomtien de Dakar. Certaines se concentrent sur des buts et objectifs spécifiques (par exemple l'IMOA pour l'enseignement primaire universel, la Décennie des Nations Unies pour l'alphabétisation et l'Initiative de l'UNESCO pour l'alphabétisation : savoir pour pouvoir, l'Initiative des Nations Unies pour l'éducation des filles en vue de la parité et de l'égalité entre les sexes, divers programmes phares de l'EPT, tels que le Réseau interinstitutionnel pour l'éducation dans les situations d'urgence) ou sur des processus particuliers (comme la planification du secteur éducatif ou des campagnes en faveur d'une plus grande responsabilité). L'efficacité de ces activités est très variable. Il serait bon, par exemple, que la Décennie des Nations Unies pour l'alphabétisation ait autant d'impact que l'IMOA.

En outre, les actions mondiales plus larges intègrent et favorisent souvent l'éducation de base ; c'est le cas par exemple des activités visant à accroître et à améliorer la qualité de l'aide (comme on l'a observé ci-dessus), à relever les défis du VIH/sida, à réduire les conflits et à promouvoir la paix. L'IMOA, en particulier, devient un vecteur de plus en plus efficace de la coordination des donateurs et a facilité un débat constructif sur ce que doit être une planification du secteur éducatif crédible et méritant un soutien de la part des donateurs.

Relativement peu d'activités visent cependant à réaliser la totalité des objectifs formulés à Jomtien et réaffirmés à Dakar. Depuis 2002, le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT* rend compte annuellement des progrès réalisés sur la voie de l'EPT. Le Groupe de haut niveau sur l'EPT et son Groupe de

travail sur l'EPT se sont réunis chaque année. Le premier publie un communiqué, puis un rapport reposant en partie sur les résultats du *Rapport de suivi*. Le Groupe de travail publie également un rapport. (En 2007, le séquençage a été modifié : le Groupe de travail se réunira désormais en novembre pour examiner le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT* à paraître peu après, en préparation de la réunion de décembre du Groupe de haut niveau.) L'UNESCO s'est efforcée à trois reprises d'élaborer une stratégie mondiale destinée à orienter le travail des partenaires de l'EPT : l'Initiative mondiale pour l'éducation pour tous : cadre de compréhension mutuelle (2001), la Stratégie internationale pour rendre opérationnel le Cadre d'action de Dakar sur l'éducation pour tous (2002) et le Plan d'action global : améliorer le soutien apporté aux pays en vue de la réalisation des objectifs de l'EPT (2007). Ce dernier plan est très général, bien que le Groupe de haut niveau, réuni au Caire en 2006, l'ait largement approuvé et ait suggéré qu'il doive désormais être appliqué au niveau des pays. L'EPT a également figuré au programme de travail du G8, en particulier à Kananaskis en 2003 et à Gleneagles en 2005, mais l'attention s'est en grande partie concentrée sur l'enseignement primaire universel et l'IMOA et n'a pas englobé dans sa totalité le vaste agenda de l'EPT.

Les activités particulières ont eu plus de succès que le programme d'ensemble de l'EPT, en grande partie parce que des organismes tels que la Banque mondiale, des forums tels que le G8 et des projets tels que l'IMOA et l'ONUSIDA ont eu un bien plus grand poids politique que n'importe quelle action que l'UNESCO a pu être en mesure d'organiser jusqu'à présent, « bien que – ou peut-être en partie parce que – l'UNESCO ait pour membres tous les États » (Packer, 2007, p. 24). Il est également bien plus facile de se concentrer sur un objectif limité tel que l'enseignement primaire universel que sur la série plus large, mais plus importante, des objectifs dans leur ensemble. Il est néanmoins malheureux qu'il n'existe pas encore d'architecture englobant tous les aspects de l'EPT, malgré les souhaits des organisateurs de Jomtien et de Dakar et les trois tentatives réalisées par l'UNESCO depuis Dakar.

L'absence d'une approche globale (au sens où une telle approche engloberait tous les objectifs de l'EPT pour tous les pays) a eu une conséquence particulièrement préoccupante : le renforcement des capacités nationales s'est vu accorder extraordinairement peu d'attention. On n'a guère consacré de nouvelles réflexions d'importance à des stratégies complètes de renforcement des

capacités dans le secteur éducatif ; les budgets publics affectent relativement peu de ressources au perfectionnement professionnel et à la réforme organisationnelle et une grande partie de l'aide à l'éducation conserve la forme d'une assistance technique (voir chapitre 4). Le renforcement des capacités semble ne pas encore être considéré comme revêtant une importance supérieure, alors que les pays ont besoin de capacités bien plus fortes pour aborder l'économie politique des réformes et les contraintes techniques de leur mise en œuvre<sup>21</sup>. Les institutions d'aide ont également besoin d'être sûres de leurs capacités techniques au moment où elles se préparent à fournir une plus grande part de leur aide sous la forme de soutien budgétaire.

## Le Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2008

Une partie de la nouvelle architecture consiste à s'appuyer davantage sur le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT*. Publié annuellement depuis 2002, il sert de plus en plus de base aux réunions du Groupe de haut niveau. Il est élaboré par une équipe indépendante basée au Siège de l'UNESCO et il est financé principalement par des donateurs bilatéraux, dont le nombre est passé, au fil des ans, de 2 à 11 (Allemagne, Canada, Danemark, France, Irlande, Israël, Norvège, Pays-Bas, Royaume-Uni, Suède et Suisse), et par l'UNESCO.

### Précédentes éditions du Rapport

Depuis sa première édition, *Éducation pour tous : le monde est-il sur la bonne voie ?*, le *Rapport* a suivi annuellement les progrès réalisés sur la voie des objectifs de l'EPT. De sa deuxième à sa cinquième édition, il a également mis en lumière un thème spécifique correspondant à l'un des 6 objectifs, de sorte que la plupart de ces objectifs ont désormais été évoqués<sup>22</sup>.

Le *Rapport* 2003/4, *Genre et éducation pour tous – Le pari de l'égalité*, a souligné qu'il était urgent de dépasser le concept purement numérique de parité entre les sexes et d'envisager l'égalité entre les sexes, comme l'exige l'objectif 5 de l'EPT. Cela implique que les filles et les garçons se voient offrir les mêmes chances d'aller à l'école et bénéficient de méthodes d'enseignement, de programmes et d'une orientation scolaire qui ne soient pas affectés par des préjugés sexistes et, plus largement, cela signifie une égalité des résultats d'apprentissage et, à qualification et expérience similaires, des chances offertes par la suite dans la vie.

**Le renforcement des capacités nationales s'est vu accorder extraordinairement peu d'attention.**

21. Voir Frederiksen (2005) pour une analyse de cette question dans le contexte africain.

22. Les exceptions sont l'objectif 2 (enseignement primaire universel), qui a reçu une attention considérable dans tous les *Rapports*, et l'objectif 3 (acquisition de connaissances et de compétences nécessaires dans la vie courante pour les jeunes et les adultes), pour lequel les informations actuellement disponibles sont insuffisantes pour un suivi systématique des activités visant à le réaliser.

**Le Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2008 offre une réévaluation systématique à mi-parcours du mouvement de l'EPT.**

Le *Rapport 2005, Éducation pour tous – L'exigence de qualité*, a souligné le fait que de nombreux pays en développement sont confrontés au double défi de l'accroissement de la scolarisation et de l'amélioration du fonctionnement des écoles. Il plaidait en faveur de politiques destinées à produire un investissement stable dans la profession enseignante (en termes d'effectif et de formation), à garantir une durée de 850 à 1 000 heures d'apprentissage par an pour tous les élèves du primaire, à améliorer l'acquisition des compétences en lecture, à renouveler la pédagogie, à mettre l'accent sur un enseignement structuré, c'est-à-dire une combinaison d'instruction directe, de travaux dirigés et d'apprentissage autonome dans un environnement favorable à l'enfant, à accroître la disponibilité des manuels et autres matériels d'apprentissage et des infrastructures (eau potables, sanitaires, accès des élèves handicapés) et à promouvoir un leadership autonome au niveau des écoles.

Le *Rapport 2006, L'alphabétisation, un enjeu vital*, a mis en cause la négligence continue de l'alphabétisation dans les politiques éducatives et a plaidé pour une stratégie triple visant à atteindre l'objectif 4 de l'EPT : étendre l'enseignement primaire et du premier cycle du secondaire, en améliorer la qualité et multiplier les programmes d'alphabétisation destinés aux jeunes et aux adultes en augmentant leur financement et en les plaçant dans le cadre des politiques éducatives (le *Rapport* a noté que les programmes devaient reposer sur la demande et les motivations de l'apprenant, ce qui exige des programmes scolaires et des matériels d'apprentissage adéquats, ainsi qu'une attention aux problèmes linguistiques : l'utilisation des langues maternelles doit être encouragée, avec une transition ultérieure vers les langues régionales et officielles), enfin créer des environnements alphabètes riches, comprenant des politiques linguistiques, l'édition de livres, des médias et l'accès à l'information et au matériel de lecture.

Le *Rapport 2007, Un bon départ – Éducation et protection de la petite enfance*, a souligné le fait que l'EPPE est un droit reconnu par la Convention relative aux droits de l'enfant et que la participation à des programmes d'EPPE améliore le bien-être et les capacités d'apprentissage du jeune enfant. Il a néanmoins montré que l'EPPE est relativement négligé par les gouvernements nationaux et les institutions donatrices, que les programmes ont souvent un personnel insuffisant, non formé et mal rémunéré, et que la scolarisation des enfants pauvres et défavorisés est généralement faible. Il a plaidé pour une approche holistique des

programmes d'EPPE qui combine des interventions en matière de nutrition, de santé, de soins et d'éducation et qui soit fondée sur les pratiques traditionnelles de prise en charge des enfants, en respectant leurs origines linguistiques et culturelles. Les programmes devraient intégrer les enfants ayant des besoins spéciaux et combattre les stéréotypes sexistes. Des programmes de qualité doivent disposer d'un personnel et d'un équipement raisonnables et offrir une transition en douceur vers la scolarisation dans l'enseignement primaire.

### Évaluer le mouvement de l'EPT à mi-parcours

La moitié environ du temps imparti lors du Forum mondial sur l'éducation pour réaliser les objectifs du Cadre de Dakar s'est écoulée et les données relatives à l'année scolaire qui s'est achevée en 2005 sont désormais disponibles, permettant d'examiner si les pays ont réalisé la parité entre les sexes dans l'enseignement primaire et secondaire, qui était la première partie de l'objectif 5. Le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2008* offre donc une réévaluation systématique à mi-parcours du mouvement de l'EPT, en posant les questions suivantes :

- Quels sont les régions et les pays qui ont réalisé le plus de progrès sur la voie des objectifs de l'EPT depuis 2000 ? L'Afrique subsaharienne, l'Asie du Sud, les États arabes, les pays les moins avancés et les pays en conflit, en reconstruction ou fragiles d'une autre manière en font-ils partie ? Quels sont ceux qui sont encore confrontés aux problèmes les plus importants ? La situation de l'éducation s'est-elle, en réalité, détériorée dans certains pays ?
- Les inégalités dans la participation à l'éducation, tant entre pays qu'au sein des pays, ont-elles été réduites ?
- Comment les tendances observées depuis Dakar se situent-elles par rapport à celles qui ont été observées au cours des années 1990 ; en d'autres termes, y a-t-il des signes d'accélération dans la réalisation de l'EPT ?
- Des progrès ont-ils été réalisés pour tous les objectifs de Dakar, c'est-à-dire la priorité excessive traditionnellement accordée à la scolarisation primaire formelle (objectif 2) a-t-elle été équilibrée par une plus grande attention accordée aux besoins des jeunes enfants (objectif 1) et des jeunes et des adultes (objectifs 3 et 4) ?

## L'éducation pour tous est-elle en voie d'être réalisée ?

- Les politiques éducatives ont-elles évolué de manière à prendre mieux en compte le fonctionnement des écoles et les relations entre les enseignants et les apprenants, permettant de réduire l'inégalité entre les sexes (objectif 5) et d'améliorer la qualité des processus éducatifs et des résultats d'apprentissage (objectif 6) ?
- En particulier, combien de pays sont-ils parvenus à la parité entre les sexes pour 2005 sur la base d'indicateurs clefs de l'éducation, tels que les taux de scolarisation dans le primaire et dans le premier cycle du secondaire ?
- Quelles sont les initiatives politiques essentielles prises au début des années 2000 qui se sont révélées efficaces pour promouvoir l'éducation pour tous ? Ces politiques correspondent-elles aux stratégies de Dakar ?
- Les politiques éducatives se sont-elles attaquées aux sujets de préoccupation spécifiques identifiés à Dakar (impact de la pandémie de VIH/sida sur les systèmes éducatifs, manque de perspectives d'éducation de la petite enfance, santé scolaire, éducation des filles et des femmes, alphabétisation des adultes, éducation dans les situations de crise et d'urgence) ?
- Les gouvernements nationaux ont-ils augmenté les ressources financières disponibles pour l'éducation et les dépenses d'éducation sont-elles désormais plus efficaces ?
- Les donateurs ont-ils affecté une plus grande part de leur assistance à l'éducation de base et aux pays rencontrant les problèmes les plus grands ? La communauté internationale a-t-elle tenu sa promesse d'offrir une assistance aux pays engagés en faveur de l'agenda de l'EPT ?
- L'EPT est-elle en voie d'être réalisée ? Si les tendances observées depuis Dakar se poursuivent, sera-t-elle achevée d'ici à 2015, plus tard, ou pas du tout dans un futur prévisible ?

Le *Rapport* cherche des réponses à ces questions en utilisant les dernières données fournies par l'Institut de statistique de l'UNESCO, complétées par d'autres sources, comme les recensements et les enquêtes sur les ménages, ainsi que des éléments plus qualitatifs pour les objectifs moins quantifiables. En particulier, dans toute la mesure du possible, il analyse les tendances observées entre 1999 et 2005 (après Dakar) en les comparant à celles qui ont été observées entre 1991 et 1999 (avant Dakar) et propose des projections par rapport

à l'année cible 2015. L'Indice du développement de l'EPT, présenté dans les précédentes éditions du *Rapport*, a été mis à jour. Une grande variété de communications scientifiques et de documents politiques pertinents, tels que les plans nationaux d'EPT et les stratégies du secteur éducatif, ont été utilisés pour analyser les politiques éducatives nationales. L'engagement financier de la communauté internationale est examiné à l'aide de la base de données sur l'aide au développement destinée à l'éducation tenue par le Secrétariat du CAD de l'OCDE.

### Structure du *Rapport 2008*

Le *Rapport 2008* est organisé de la manière suivante. Le chapitre 2, « Les six objectifs : où en sommes-nous ? », propose une évaluation largement statistique des progrès réalisés en direction de chacun des objectifs de l'EPT depuis Dakar. Le chapitre 3, « Dynamiques nationales », analyse les initiatives prises par les gouvernements des pays depuis Dakar en matière de politiques éducatives afin de réaliser l'EPT. Le chapitre 4, « Amélioration du financement de l'éducation pour tous », est consacré au financement national et international de l'éducation. Le chapitre 5, « Aller de l'avant », conclut le *Rapport* en examinant les perspectives de réalisation de l'EPT d'ici à 2015 et en proposant les éléments d'un programme politique. ■

Plusieurs générations  
mêlées dans une classe  
d'alphabétisation en Chine.

© XINHUA-CHINE NOUVELLE/GAMMA

À l'école en République  
arabe syrienne.

© Giacomo Pirozzi/PANOS

Apprentissage de  
la lecture du Braille  
au Botswana.

© Giacomo Pirozzi/PANOS

## Chapitre 2

# Les six objectifs : où en sommes-nous ?

Le mouvement de l'EPT cherche à répondre aux besoins d'apprentissage fondamentaux par des politiques publiques visant à assurer un accès universel à un enseignement primaire de qualité et à créer de nouvelles possibilités d'apprentissage pour les jeunes enfants ainsi que pour les jeunes et les adultes. Aujourd'hui, à mi-chemin entre le Forum mondial sur l'éducation tenu à Dakar en 2000 et la date butoir de 2015, où en sommes-nous ?

Vue d'ensemble et principales conclusions .....	34
Protection et éducation de la petite enfance : encore incomplètes .....	37
Enseignement primaire universel : moins éloigné mais pas encore proche .....	43
L'enseignement secondaire et postsecondaire contribue aussi à l'EPT .....	57
Les besoins d'apprentissage des jeunes et des adultes sont-ils satisfaits ? .....	62
Alphabétisation et environnements alphabètes : des objectifs essentiels mais difficiles à atteindre .....	65
Qualité : un défi permanent .....	70
Parité et égalité entre les sexes : pas encore réalisées .....	84
Progrès d'ensemble de l'éducation pour tous .....	97
Un bilan .....	101

## Vue d'ensemble et principales conclusions

Le présent chapitre offre une évaluation systématique des progrès accomplis vers l'EPT depuis Dakar, en comparant les données les plus récentes fournies par l'Institut de statistique de l'UNESCO (ISU), qui portent sur l'année scolaire terminée en 2005, avec les chiffres correspondants pour 1999. Il s'intéresse en particulier aux régions et aux pays qui auront le plus de mal à atteindre les objectifs d'ici à 2015 et attire également l'attention sur les défauts d'équité à l'intérieur des pays – sur les besoins éducatifs non satisfaits des zones et des populations défavorisées qui sont généralement celles qui reçoivent le moins de ressources.

Depuis Dakar, le monde a accompli des progrès notables vers l'EPT, mais ces progrès ont été inégaux. Malgré les engagements pris au Forum mondial sur l'éducation, certaines régions et certains pays sont à la traîne et une attention insuffisante a été accordée à plusieurs objectifs. En particulier, la plupart des pays n'ont pas réussi à éliminer les disparités entre les sexes dans l'enseignement primaire et l'enseignement secondaire à la date butoir de 2005. Il est aussi évident que les déséquilibres généralisés du développement de nombreux systèmes éducatifs créent et renforcent les disparités, auxquelles il faut remédier si l'on veut que les enfants, les jeunes et les adultes bénéficient à égalité des possibilités qu'offre l'éducation.

Quels sont les principaux faits nouveaux depuis 2000 concernant chacun des 6 objectifs ?

*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.*

- Les campagnes de vaccination et l'amélioration de l'accès aux services de santé essentiels ont entraîné une baisse sensible de la mortalité infanto-juvénile.
- Toutefois, la protection et l'éducation des enfants de moins de 3 ans restent un domaine négligé et difficile à suivre faute de données adéquates.
- Par ailleurs, l'offre d'enseignement préprimaire aux enfants âgés de 3 ans et plus s'est améliorée mais elle demeure très inégale. Dans beaucoup de pays en développement, les systèmes d'enseignement préprimaire restent



limités, sinon inexistants ; là où ils existent, ils conjuguent trop souvent des taux d'inscription très bas et des effectifs d'enseignants (et encore plus d'enseignants formés) insuffisants, d'où des rapports élèves/enseignant (REE) élevés. Le point positif est que certains pays d'Afrique subsaharienne et d'Asie du Sud et de l'Ouest ont enregistré de fortes augmentations des effectifs scolarisés.

- Les enfants qui sont inscrits dans le préprimaire ont plus de chances de venir des ménages les plus riches, tandis que les taux d'inscription des enfants de familles pauvres restent faibles alors que ce sont eux qui, relativement, tirent les plus grands bénéfices des programmes destinés aux jeunes enfants.

**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.**

- L'accès et la participation à l'enseignement primaire ont fortement progressé depuis Dakar et le nombre d'enfants non scolarisés est en conséquence tombé de 96 à 72 millions entre 1999 et 2005. La plupart des régions ont presque réalisé l'enseignement primaire universel (EPU). Dans les 3 régions qui n'y sont pas parvenues – les États arabes, l'Afrique subsaharienne et l'Asie du Sud et de l'Ouest –, des augmentations substantielles des taux de scolarisation ont été enregistrées.
- Cependant, la progression dans le cycle primaire et l'achèvement du primaire restent des motifs de préoccupation importants dans ces 3 régions, en Amérique latine et dans les Caraïbes ainsi que dans de nombreux pays d'Asie de l'Est et du Pacifique.
- Il faut prêter attention aux États fragiles ainsi qu'aux pays en conflit ou sortant d'un conflit pour lesquels on ne dispose pas de données mais où la situation de l'enseignement primaire est forcément pire.
- Il subsiste des inégalités à l'intérieur des pays : entre régions, provinces ou États, entre zones urbaines et zones rurales, entre ménages riches et ménages pauvres, et entre groupes ethniques. Des données récentes indiquent que les taux de participation et d'achèvement des enfants vivant dans des taudis ou appartenant à des familles

pauvres vivant ailleurs que dans des bas quartiers sont inférieurs à ceux des autres enfants : même de nombreux pays présentant des taux de scolarisation dans le primaire relativement élevés ont encore besoin de s'attaquer aux problèmes d'équité.

**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.**

- Le développement de l'éducation formelle au-delà du primaire a été la stratégie la plus couramment utilisée : entre 1999 et 2005, le taux brut de scolarisation (TBS) global dans l'enseignement secondaire est passé de 60 à 66 %.
- Toutefois, beaucoup de jeunes et d'adultes acquièrent des compétences par des moyens purement informels ou dans le cadre de programmes non formels très divers d'alphabétisation, d'équivalences, de compétences de la vie courante et de formation aux moyens d'existence. On connaît malheureusement très mal les besoins d'apprentissage des jeunes et des adultes, ce qui empêche de les suivre au niveau mondial et même au niveau national et fait obstacle à la mise en œuvre de politiques en la matière. L'objectif 3 a été particulièrement négligé, en partie du fait de la difficulté qu'il y a à le définir et à le mettre en application.

**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'alphabétisation des adultes reste un problème mondial : il y a 774 millions d'adultes (dont 64 % de femmes) qui sont toujours dépourvus de compétences minimales en matière d'alphabétisme. L'immense majorité des 20 % d'adultes qui, dans le monde, n'ont pas droit à l'alphabétisation vivent en Asie de l'Est, en Asie du Sud et de l'Ouest et en Afrique subsaharienne.
- Excepté en Chine et dans quelques pays, la réduction de la masse des analphabètes adultes n'a guère progressé.

**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**

**L'accès et la participation à l'enseignement primaire ont fortement progressé depuis Dakar.**

*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.*

- Dans une grande majorité de pays, l'objectif de l'élimination des disparités entre les sexes en 2005 n'a pas été atteint. Seuls 59 pays, soit environ un tiers des 181 pays pour lesquels on dispose de données, avaient atteint l'objectif de la parité entre les sexes, dont très peu depuis 1999. Il subsiste des disparités entre les sexes dans de nombreux pays, en particulier dans les niveaux supérieurs d'enseignement : alors que 63 % des pays disposant de données avaient réussi à les éliminer dans le primaire, 37 % seulement y étaient parvenus dans le secondaire.
- L'accès des filles aux écoles primaires et secondaires, bien qu'il s'améliore, reste un problème majeur dans les pays où les niveaux globaux de participation des filles et des garçons confondus restent faibles. Dans les pays aux taux de participation plus élevés (pays développés, Amérique latine et surtout Caraïbes, Pacifique), la disparité de participation au détriment des garçons dans le secondaire est un problème croissant.
- L'égalité entre les sexes a été relativement négligée. Les violences physiques, verbales et sexuelles, associées à des environnements peu sûrs et à des installations sanitaires inadéquates, ont une incidence disproportionnée sur les filles. Dans certains pays, il y a peu d'enseignantes ; dans beaucoup d'autres, les enseignants des deux sexes reçoivent une formation insuffisante aux questions d'égalité entre les sexes, ce qui réduit leur potentiel en tant que modèles de rôles efficaces. Les attitudes, perceptions et attentes des enseignants marquées par des préjugés sexistes sont répandues et les garçons monopolisent souvent le temps et l'espace dans les salles de classe. Dans bien des cas, les manuels renforcent les rôles sexués des hommes et des femmes, et il arrive que des matières différentes soient enseignées aux filles et aux garçons. Les performances scolaires des garçons et des filles tendent à converger, mais les domaines d'études et les choix et orientations professionnels continuent d'être fortement influencés par le sexe.

**Objectif 6 : Améliorer sous tous ses aspects la qualité de l'éducation dans un souci d'excellence de façon à obtenir pour tous des résultats d'apprentissage reconnus et quantifiables –**

*notamment en ce qui concerne la lecture, l'écriture et le calcul ainsi que les compétences indispensables dans la vie courante.*

- Les évaluations internationales et régionales et un nombre croissant d'évaluations nationales réalisées depuis 1999 montrent que des résultats d'apprentissage relativement médiocres en langue et en mathématiques, ainsi que dans d'autres matières, continuent à caractériser de nombreux pays à travers le monde. La nécessité d'améliorer ces résultats et, surtout, de remédier à l'inégalité de leur répartition à l'intérieur des pays reste un défi majeur dans tous les pays.
- En moyenne, plus de 60 % des pays prévoient moins de 800 heures d'instruction par an de la 1<sup>re</sup> à la 6<sup>e</sup> année d'études, bien que des recherches récentes confirment la corrélation positive qui existe entre le temps d'instruction et les résultats d'apprentissage.
- Dans de nombreux pays en développement, en particulier en Afrique et en Asie, ainsi que dans les pays touchés par des conflits, les classes sont surpeuplées, les infrastructures scolaires médiocres et les environnements d'apprentissage inadéquats.
- Les pénuries aiguës d'enseignants sont chose courante, surtout en Afrique subsaharienne et en Asie du Sud et de l'Ouest, et des pénuries encore plus grandes d'enseignants formés dans certains pays font obstacle à un enseignement et à un apprentissage de qualité.

Les sept sections ci-après suivent les objectifs de l'EPT plus en détail et décrivent les tendances de l'enseignement secondaire et supérieur. Une dernière section examine les progrès d'ensemble accomplis en fonction de l'agenda de Dakar à la lumière de l'indice du développement de l'EPT (IDE) et identifie les régions et les pays qui restent confrontés aux plus grands défis. Un thème qui ressort clairement de ce chapitre est celui de l'importance de l'équité et de la qualité. Parvenir à l'équité est une clef pour élargir l'accès et la participation, c'est aussi la raison principale pour laquelle il faut intensifier la protection et l'éducation de la petite enfance, l'alphabétisation des adultes et les programmes non formels. L'amélioration de la qualité, souci des pays de toutes les régions, est peut-être le défi éducatif mondial le plus marquant de ce début de XXI<sup>e</sup> siècle.

**L'égalité entre les sexes a été relativement négligée.**

## Protection et éducation de la petite enfance : encore incomplètes

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 *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2007* a souligné les arguments décisifs en faveur de programmes de protection et d'éducation de la petite enfance (EPPE) plus nombreux et mieux conçus. En raison du caractère crucial de la petite enfance pour ce qui est du développement physique et mental, ces programmes aident à réduire les désavantages existants et futurs auxquels sont confrontés beaucoup d'enfants en répondant à leurs besoins en matière de nutrition, de santé et d'éducation. La participation à l'EPPE réduit la prévalence de la sous-nutrition et du retard de croissance, améliore le développement cognitif et contribue à renforcer la participation et les résultats scolaires et l'achèvement du cycle primaire. L'EPPE devient le garant des droits des enfants et peut ouvrir la voie à la réalisation de tous les objectifs de l'EPT.

### La prise en charge et la protection des enfants de moins de 3 ans sont négligées

Les programmes officiels d'EPPE visent les enfants de moins de 3 ans s'apparentent généralement aux crèches qui se multiplient lorsque plus de femmes travaillent (voir annexe, tableau statistique 3A). Il n'en existe que dans 53 % des pays du monde, essentiellement en Amérique du Nord et en Europe occidentale, en Asie centrale et en Amérique latine et dans les Caraïbes. Alors que les ministères chargés de la santé ou du bien-être des enfants considèrent les services de santé de base comme relevant de leur responsabilité, l'organisation de la prise en charge et de la protection au sens large des très jeunes enfants est souvent considérée comme relevant de la responsabilité des familles ou de prestataires privés, lesquels répondent principalement aux besoins des familles les plus aisées de la classe moyenne habitant les zones urbaines. Peu nombreux sont les pays qui ont établi des cadres nationaux pour le financement, la coordination et la supervision des programmes d'EPPE destinés aux très jeunes enfants. Souvent, il n'y a pas de ministère ou d'organisme clairement désigné pour diriger la politique d'EPPE, ni de politique nationale bien définie, assortie d'objectifs, d'une réglementation,

de normes de qualité et d'engagements de financement. Les données sur les programmes d'EPPE destinés aux très jeunes enfants sont donc rares (UNESCO, 2006a).

### Pourtant, le bien-être des enfants progresse grâce aux campagnes de vaccination et à l'amélioration des services de santé

Une amélioration notable du bien-être des enfants a été constatée durant la décennie écoulée, telle que la mesure le taux de mortalité des enfants de moins de 5 ans (voir glossaire) qui enregistre les effets cumulés des carences de la prise en charge et de la protection jusqu'à l'âge de 5 ans (voir annexe, tableau statistique 3A). Pour l'ensemble du monde, ce taux est tombé de 92 à 78 ‰ entre 1995 et 2005 ; il a baissé de plus de 25 % dans les États arabes (s'établissant à 55 ‰), en Asie de l'Est et dans le Pacifique (37 ‰) et en Amérique latine et dans les Caraïbes (30 ‰). Au niveau des pays, une amélioration sensible a été enregistrée, le taux baissant d'un tiers dans 21 pays<sup>1</sup>. Les quelques pays où le taux de mortalité des enfants de moins de 5 ans a augmenté étaient des pays d'Afrique australe sévèrement touchés par la pandémie de VIH/sida : Afrique du Sud, Botswana, Swaziland et Zimbabwe (ONUSIDA, 2006). L'Afrique subsaharienne, région présentant le taux de mortalité infanto-juvénile le plus élevé en 2005 (163 ‰), est confrontée au plus grand défi dans ce domaine.

Dans le monde, plus de 10 millions d'enfants de moins de 5 ans sont morts en 2005, presque tous dans des pays en développement (UNICEF, 2006). La plupart de ces décès auraient pu être évités par de meilleurs services de santé de base et des programmes de nutrition. Les campagnes de vaccination continuent de faire progresser la santé de base des enfants dans le monde, prévenant 1,4 million de décès d'enfants de moins de 5 ans pour la seule année 2003 (UNICEF, 2005). Cependant, les enfants de certaines régions du monde ne sont pas vaccinés contre des maladies évitables comme la tuberculose, la coqueluche, la diphtérie, le tétanos et la poliomyélite (ces trois maladies étant les cibles du vaccin DTP) et l'hépatite B (voir annexe, tableau statistique 3A). Par ailleurs, la sous-nutrition et la malnutrition touchent 25 % des enfants de moins de 5 ans dans les pays en développement et 30 % des enfants du monde souffrent d'un retard de croissance. Les enfants ainsi atteints sont plus vulnérables aux maladies et aux problèmes de développement socio-affectif que les autres, et il est moins probable qu'ils soient scolarisés, terminent le cycle primaire et atteignent des niveaux élevés d'acquis scolaires (UNESCO, 2006).

Les données sur les programmes d'EPPE destinés aux très jeunes enfants sont rares.

1. Algérie, Argentine, Bahamas, Bangladesh, Cap-Vert, Chili, Croatie, Cuba, Égypte, Équateur, Indonésie, République islamique d'Iran, Maldives, Maroc, Mexique, Norvège, Philippines, République arabe syrienne, République de Corée, République-Unie de Tanzanie et Vanuatu.

## Des progrès inégaux dans les services d'EPPE destinés aux enfants de 3 ans et plus

Les gouvernements jouent un rôle plus actif dans l'offre et la supervision des programmes d'EPPE destinés aux enfants de l'âge de 3 ans jusqu'à l'âge de l'entrée à l'école primaire. Dans la plupart des pays, le ministère chargé de l'éducation supervise l'offre nationale d'enseignement préprimaire (niveau 0 de la CITE)<sup>2</sup>. Trente pays seulement ont adopté des lois prévoyant la participation obligatoire à ce niveau, lois qui en outre reflètent plutôt des intentions que des réalités éducatives (UNESCO, 2006a). La durée de l'enseignement préprimaire est très variable : elle est de 1 an dans 14 pays, de 2 ans dans 59 pays, de 3 ans dans 99 pays et de 4 ans dans 31 pays (voir annexe, tableau statistique 3B).

Le nombre d'enfants inscrits dans des établissements préprimaires dans le monde a augmenté de 20 millions entre 1999 et 2005, atteignant 132 millions, principalement du fait des hausses enregistrées en Asie du Sud et de l'Ouest (+ 67 %), en Afrique subsaharienne (+ 61 %) et, dans une moindre mesure, en Amérique latine et dans les Caraïbes (tableau 2.1). Les effectifs ont diminué en Asie de l'Est et dans le Pacifique, reflétant en particulier la baisse de la population du groupe d'âge concerné en Chine. Le taux brut de scolarisa-

tion (TBS) global (voir glossaire) dans le préprimaire est en conséquence passé de 33 à 40 %. Les progressions les plus marquées du TBS ont été enregistrées dans le Pacifique et en Asie du Sud et de l'Ouest (15 points de pourcentage dans ces 2 régions) et dans les Caraïbes (12 points de pourcentage). L'augmentation de 20 % du TBS en Europe centrale et orientale a confirmé le redressement par rapport au recul des années 1990. Les TBS dans les États arabes et en Afrique subsaharienne sont restés inférieurs à 20 % en dépit d'une progression de 43 % dans cette dernière région.

Globalement, comme le montre la carte 2.1, la participation à l'enseignement préprimaire est la plus forte dans les pays développés et les pays en transition, qui comptaient 18 des 41 pays présentant des TBS égaux ou supérieurs à 90 % en 2005. Elle est également élevée en Amérique latine et dans les Caraïbes, ainsi qu'en Asie de l'Est et dans le Pacifique. Elle reste très faible dans beaucoup de pays d'Afrique subsaharienne et dans certains États arabes : ces 2 régions représentent près des trois quarts des 50 pays dont le TBS est inférieur à 30 %.

La figure 2.1 montre l'évolution des TBS dans le préprimaire depuis Dakar dans les pays dont ce taux était inférieur à 90 % en 2005. Les TBS ont connu des progressions notables depuis 1999 dans certains pays où le niveau de participation était

La participation à l'enseignement préprimaire est la plus forte dans les pays développés et les pays en transition.

Tableau 2.1 : Effectifs de l'enseignement préprimaire et taux bruts de scolarisation en 1999 et 2005, par région

	Effectif total			Taux bruts de scolarisation		
	Année scolaire se terminant en		Évolution entre 1999 et 2005 (%)	Année scolaire se terminant en		Évolution entre 1999 et 2005 (%)
	1999 (millions)	2005 (millions)		1999 (%)	2005 (%)	
Monde	112,3	132,0	17,6	33	40	19,3
Pays en développement	79,9	99,2	24,2	28	34	24,2
Pays développés	25,4	25,6	1,1	73	78	6,1
Pays en transition	7,1	7,2	1,7	46	60	29,7
Afrique subsaharienne	5,1	8,3	60,9	10	14	43,1
États arabes	2,4	2,9	18,2	15	17	11,8
Asie centrale	1,5	1,5	2,2	22	28	23,2
Asie de l'Est et Pacifique	37,0	35,8	- 3,4	40	43	7,4
Asie de l'Est	36,6	35,3	- 3,7	40	43	7,1
Pacifique	0,4	0,5	25,6	57	72	26,2
Asie du Sud et de l'Ouest	21,4	35,7	66,6	22	37	66,4
Amérique latine et Caraïbes	16,4	19,1	16,7	56	62	11,0
Caraïbes	0,7	0,8	18,2	71	83	16,9
Amérique latine	15,7	18,3	16,6	55	61	10,8
Amérique du Nord et Europe occidentale	19,1	19,5	1,8	76	79	4,3
Europe centrale et orientale	9,3	9,3	0,3	49	59	20,2

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

2. La Classification internationale type de l'éducation (CITE) est un système qui permet d'établir et de présenter des indicateurs et des statistiques de l'éducation internationalement comparables. Voir le glossaire pour les définitions des niveaux de la CITE.

Protection et éducation de la petite enfance : encore incomplètes

Carte 2.1 : Taux bruts de scolarisation dans l'enseignement préprimaire, 2005



Note : voir le tableau source pour plus de détails par pays.  
Source : annexe, tableau statistique 3B.

Les frontières et les noms indiqués et les désignations employées dans cette carte n'impliquent aucune approbation ou acceptation officielle de la part de l'UNESCO.  
D'après la carte de l'ONU.

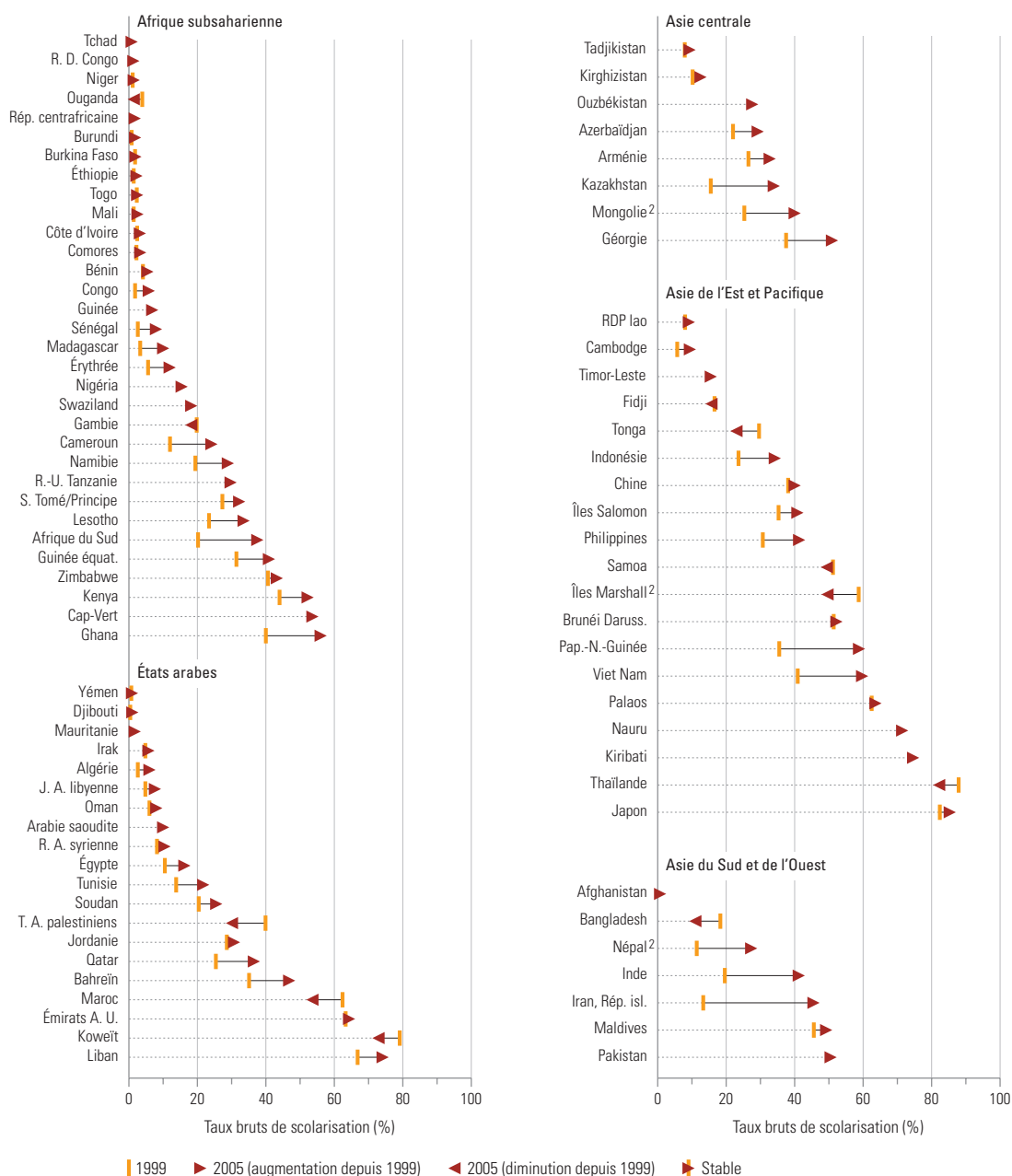
faible ou modeste : en Afrique subsaharienne (Afrique du Sud, Cameroun, Ghana, Lesotho et Namibie), dans les États arabes (Bahreïn et Qatar), en Asie de l'Est et dans le Pacifique (Papouasie-Nouvelle-Guinée et Viet Nam) et en Asie du Sud et de l'Ouest (Inde et République islamique d'Iran). Les pays de l'ex-Union soviétique, en particulier la Fédération de Russie, la Géorgie, le Kazakhstan et la République de Moldova, ont poursuivi le redressement amorcé à la fin des années 1990. On n'enregistre guère de progrès dans plus d'une dizaine de pays d'Afrique subsaharienne et dans plusieurs États arabes où l'enseignement préprimaire est limité ou inexistant (TBS inférieurs à 30 %), bien que certains de ces pays ont vu leur TBS doubler

ou tripler à partir d'un point de départ très bas (Burundi, Congo, Érythrée, Madagascar et Sénégal).

Les augmentations enregistrées dans les effectifs du préprimaire ont souvent fait suite à une augmentation considérable du nombre d'écoles (de 106 % au Congo et de 173 % au Sénégal, par exemple). En Érythrée, la tendance à la hausse du TBS a été la conséquence d'une politique gouvernementale de quadruplement du nombre de crèches durant la période considérée. Au Ghana, la progression du TBS de 40 à 56 % pour 2006 s'explique par l'introduction de jardins d'enfants gratuits dans les écoles publiques en 2005, les écoles bénéficiant d'une subvention pour chaque enfant inscrit.

**Les augmentations enregistrées dans les effectifs du préprimaire ont souvent fait suite à une augmentation considérable du nombre d'écoles.**

**Figure 2.1 : Évolution des taux bruts de scolarisation dans le préprimaire entre 1999 et 2005 dans les pays où le TBS était inférieur à 90 % en 2005<sup>1</sup>**



Notes : la diminution apparente enregistrée au Royaume-Uni est due au reclassement dans le primaire de certains programmes précédemment considérés comme relevant du préprimaire. L'augmentation apparente constatée en République islamique d'Iran est due à l'inclusion des programmes d'alphabétisation des adultes dans les données relatives aux effectifs du préprimaire ces dernières années. Voir le tableau source pour plus de détails sur les pays.

1. Le TBS est égal ou supérieur à 90 % dans 41 pays : 13 en Amérique latine et dans les Caraïbes, 13 en Europe occidentale, 9 en Asie de l'Est et dans le Pacifique, 4 en Europe centrale et orientale et 2 en Afrique subsaharienne.

2. Changement de durée entre 1999 et 2005. Par rapport à 1999, la durée du préprimaire serait plus courte de 1 an en Mongolie, au Népal, en Slovénie et en Ukraine, plus longue de 1 an au Chili, au Costa Rica et dans les îles Marshall, et plus longue de 2 ans au Guatemala.

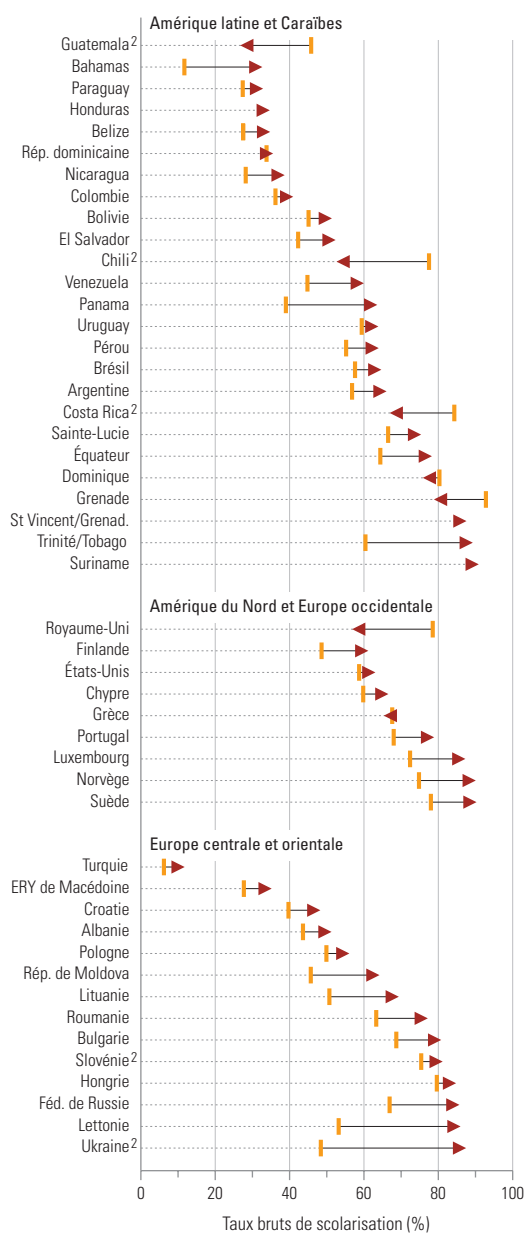
Source : annexe, tableau statistique 3B.

Les TBS ont diminué dans quelques pays, dont le Bangladesh, la Gambie, le Koweït, le Maroc, l'Ouganda, les Territoires autonomes palestiniens, la Thaïlande, ainsi que dans plusieurs pays des Caraïbes et États insulaires du Pacifique. Dans d'autres cas, comme ceux du Chili, du Costa Rica, du Guatemala et des îles Marshall, la baisse du TBS en 2005 est due à des modifications des groupes d'âge auxquels se rapportent les taux d'inscription.

### Rôle du secteur privé dans l'enseignement préprimaire

Les établissements privés regroupent une proportion plus forte de l'effectif total du préprimaire dans les pays en développement que dans les pays développés ou en transition, avec une moyenne de 47 % contre 8 % dans les pays développés et 1 % dans les pays en transition. Le secteur privé est pratiquement le seul prestataire

Protection et éducation de la petite enfance : encore incomplètes



de services d'enseignement préprimaire dans 5 États arabes (Bahreïn, Jordanie, Maroc, Oman et Territoires autonomes palestiniens) ainsi qu'au Belize, au Bhoutan, en Éthiopie, aux Fidji, en Gambie, en Indonésie, au Lesotho, en Namibie, en Nouvelle-Zélande, en Ouganda et dans quelques petits États insulaires des Caraïbes. En Chine, les effectifs des établissements privés représentaient 31 % de l'effectif total en 2005. Par rapport à 1999,

la part des effectifs des établissements privés a légèrement augmenté (généralement de moins de 5 points de pourcentage) dans à peu près un tiers des 126 pays pour lesquels on dispose de données, elle est restée pratiquement inchangée dans un autre tiers et a diminué dans le dernier tiers.

**Disparités par sexe et par niveau de revenu dans l'enseignement préprimaire**

Les disparités entre les sexes sont généralement moins marquées dans le préprimaire que dans les autres niveaux du système éducatif, probablement parce que les enfants scolarisés dans le préprimaire viennent souvent des groupes les plus aisés, où les préjugés sexistes sont moins prononcés que chez les pauvres. L'indice de parité entre les sexes (IPS) – le rapport entre le TBS féminin et le TBS masculin – atteint presque ou dépasse 0,90 dans toutes les régions en 2005, et 105/169 pays pour lesquels les données sont disponibles ont réalisé la parité entre les sexes, dont 23 pays qui s'ajoutent à ceux qui l'avaient déjà réalisée en 1999 (voir annexe, tableau statistique 3B).

On trouve de fortes disparités au détriment des filles (IPS inférieur à 0,90) en Afghanistan, en Guinée équatoriale, au Yémen, dans 2 États insulaires des Caraïbes et surtout au Tchad (IPS de 0,48) et au Maroc (IPS de 0,65, soit beaucoup plus élevé qu'en 1999). Les fortes disparités au détriment des garçons (IPS supérieur à 1,10) sont également répandues, par exemple en Arménie, en Géorgie, en République islamique d'Iran, en Malaisie, en Mongolie, en Namibie, au Sénégal et dans plusieurs pays des Caraïbes et États insulaires du Pacifique.

Outre les disparités entre les sexes, des millions d'enfants appartenant à des groupes défavorisés et vivant dans des environnements vulnérables n'ont pas accès aux programmes d'EPPE, bien qu'il soit établi que leur participation leur apporte des bienfaits considérables. Le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT de 2007* a montré que les enfants des ménages les plus pauvres et des ménages ruraux ont moins accès aux programmes d'EPPE que ceux des ménages les plus riches et des ménages urbains (UNESCO, 2006a).

**Les pénuries d'enseignants dans le préprimaire contribuent à la dégradation de la qualité**

L'interaction entre l'enfant et le puériculteur ou l'enseignant est le déterminant clef de la qualité des programmes d'EPPE (UNESCO, 2006a). Des rapports élèves/enseignant élevés dans le préprimaire indiquent généralement un nombre

L'interaction entre l'enfant et le puériculteur ou l'enseignant est le déterminant clef de la qualité des programmes d'EPPE.

**Les pénuries d'enseignants constatées dans de nombreux pays sont aggravées par un faible pourcentage d'enseignants formés.**

insuffisant d'enseignants ainsi qu'un enseignement et des processus d'apprentissage de qualité médiocre, vu que chaque enseignant accorde moins d'attention aux élèves individuellement et a moins d'occasions d'appliquer une pédagogie centrée sur l'enfant. Cependant, le niveau adéquat de ce rapport varie selon les pays comme à l'intérieur des pays, en fonction des conditions prévalant dans les écoles et les salles de classe, du type d'élèves et des qualifications et compétences des enseignants<sup>3</sup>. Au niveau mondial, le REE moyen était voisin de 22/1 en 2005, soit un peu plus élevé qu'en 1999 (tableau 2.2).

Entre 1999 et 2005, les REE ont baissé dans 60 % des 121 pays pour lesquels on dispose de données (voir annexe, tableau statistique 10A). Les baisses les plus prononcées sont intervenues dans les pays où le nombre d'enseignants soit a augmenté beaucoup plus rapidement que celui des élèves (par exemple à Djibouti<sup>4</sup>), soit est resté à peu près inchangé tandis que celui des élèves diminuait (Anguilla, Grenade).

3. Étant donné qu'il tient compte du nombre total d'enseignants, le REE est une approximation très grossière de la taille des classes, bien qu'il n'en soit pas nécessairement l'équivalent, vu que les pays appliquent des politiques et des mécanismes différents pour répartir les enseignants entre les classes.

4. À Djibouti, l'augmentation du nombre des enseignants dans le préprimaire a dépassé de 2 points de pourcentage celle du nombre des élèves, d'où une baisse du REE d'environ 50 %. Le nombre total d'enseignants et d'élèves est néanmoins resté très faible.

Dans les 40 % de pays où les REE ont augmenté dans le préprimaire, le nombre d'enseignants soit a augmenté, mais pas suffisamment pour compenser une forte progression de l'effectif scolaire, comme au Burundi, au Congo et au Sénégal, soit est resté stable alors que l'effectif scolaire augmentait, comme au Bénin, soit encore a diminué beaucoup plus rapidement que l'effectif scolaire, comme en Pologne (voir annexe, tableaux statistiques 3B et 10A). À moins que le recrutement d'enseignants n'accompagne le développement du préprimaire, il faut s'attendre à une détérioration de la qualité des interactions entre enfants et enseignants.

Les enseignants du préprimaire ne sont pas également répartis à l'intérieur des pays, comme l'indiquent les disparités entre établissements publics et établissements privés. Par exemple, au Costa Rica, à Djibouti, en Équateur, au Pérou et en République-Unie de Tanzanie, les REE des écoles publiques sont 2 fois plus élevés que ceux des écoles privées, ce qui donne à penser que les enfants inscrits dans des établissements publics ont accès à moins d'enseignants et risquent d'être confrontés à des conditions d'enseignement et d'apprentissage plus difficiles que ceux des écoles privées (base de données de l'ISU).

Les pénuries d'enseignants constatées dans de nombreux pays sont aggravées par un faible pourcentage d'enseignants formés. Dans les 50 pays pour lesquels les données sont disponibles, le pourcentage d'enseignants formés varie de moins de 25 % au Cap-Vert, au Ghana, au Liban, en République arabe syrienne et en République-Unie de Tanzanie à plus de 95 % dans 18 pays, pour la plupart des États arabes ou des États insulaires des Caraïbes (voir annexe, tableau statistique 10A). Les rapports élèves/enseignant formé peuvent être beaucoup plus élevés que les REE globaux, comme le montre la figure 2.2 : ils sont par exemple supérieurs à 100/1 au Cap-Vert, au Ghana, au Liban et en République arabe syrienne, bien que le REE le plus élevé dans ces pays atteigne 25/1. Dans des pays comme le Burundi, le Cameroun, le Congo, l'Érythrée et le Soudan, le rapport élèves/enseignant formé révèle un manque d'enseignants formés dont ne rendent pas compte le REE (40/1 et moins) et le pourcentage d'enseignants formés (plus de 50 %).

L'offre d'enseignants formés n'a guère changé entre 1999 et 2005. Le Ghana et la République arabe syrienne sont des exceptions car la pénurie d'enseignants formés s'y est aggravée. La politique de gratuité des jardins d'enfants dans les écoles publiques ghanéennes s'est accompagnée d'une

**Tableau 2.2 : Rapports élèves/enseignant dans l'enseignement préprimaire en 1999 et 2005, par région**

	Rapports élèves/enseignant		
	Année scolaire se terminant en 1999	Année scolaire se terminant en 2005	Évolution entre 1999 et 2005 (%)
Monde	21	22	4,1
Pays en développement	27	28	5,4
Pays développés	17	15	- 11,6
Pays en transition	7	8	6,1
Afrique subsaharienne	29	31	8,1
États arabes	21	20	- 3,7
Asie centrale	10	11	5,4
Asie de l'Est et Pacifique	26	25	- 3,5
Asie de l'Est	26	25	- 3,5
Pacifique	16	17	7,3
Asie du Sud et de l'Ouest	36	40	13,5
Amérique latine et Caraïbes	22	21	- 2,4
Caraïbes	31	31	0,4
Amérique latine	22	21	- 2,5
Amérique du Nord et Europe occidentale	17	15	- 15,9
Europe centrale et orientale	8	9	6,9

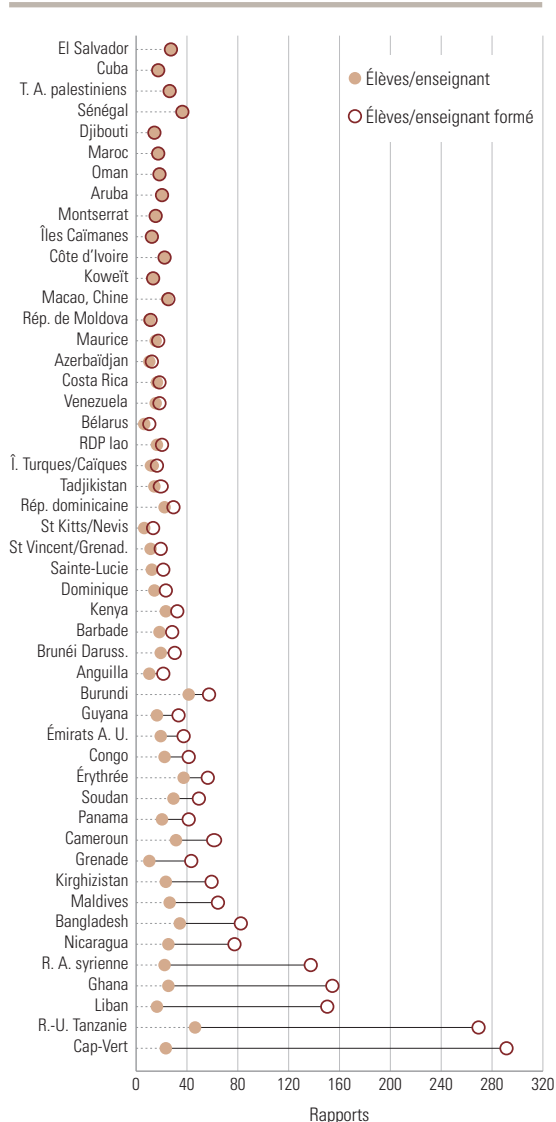
Notes : moyennes pondérées. Chiffres fondés sur le comptage des élèves et des enseignants.

Source : annexe, tableau statistique 10A.



Enseignement primaire universel : moins éloigné mais pas encore proche

Figure 2.2 : Comparaison entre les rapports élèves/enseignant et les rapports élèves/enseignant formé dans l'enseignement préprimaire, 2005



Notes : les pays sont classés selon l'ordre croissant de la différence entre le REE et le rapport élèves/enseignant formé. Voir le tableau source pour plus de détails par pays. Ne figurent que les pays pour lesquels on dispose de données sur les rapports élèves/enseignant formé.

Sources : annexe, tableau statistique 10A ; base de données de l'ISU.

hausse du rapport élèves/enseignant formé qui atteint 155/1 alors qu'il était déjà élevé (103/1). En République arabe syrienne, le rapport a augmenté de 400 %, passant de 27/1 à 137/1. Les pénuries enregistrées dans ces deux pays ont été dues à une augmentation des effectifs et du nombre d'enseignants associée à une diminution du nombre absolu et de la proportion d'enseignants formés (voir annexe, tableau statistique 10A), exemple révélateur d'un arbitrage entre quantité et qualité.

## Enseignement primaire universel : moins éloigné mais pas encore proche

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.

### Accès à l'école : des tendances régionales divergentes

Le nombre de nouveaux inscrits dans l'enseignement primaire dans le monde a augmenté de 4 %, passant de 130 à 135 millions entre 1999 et 2005 (tableau 2.3), mais cette augmentation est le résultat de tendances régionales divergentes. De fortes progressions en Afrique subsaharienne, en Asie du Sud et de l'Ouest et, dans une moindre mesure, dans les États arabes, ont fait entrer 11 millions d'élèves supplémentaires dans les systèmes scolaires, dont beaucoup n'avaient pas l'âge officiel pour s'inscrire à l'école (encadré 2.1). En revanche, la diminution de la population d'enfants en âge d'entrer à l'école dans les régions présentant des taux bruts d'admission (TBA, voir

Le nombre de nouveaux inscrits dans l'enseignement primaire dans le monde a augmenté de 4 %.

Tableau 2.3 : Nouveaux inscrits en 1<sup>re</sup> année du primaire et taux bruts d'admission en 1999 et 2005, par région

	Nouveaux inscrits			Taux bruts d'admission		
	Année scolaire se terminant en 1999 (millions)	Année scolaire se terminant en 2005 (millions)	Évolution entre 1999 et 2005 (%)	Année scolaire se terminant en 1999 (%)	Année scolaire se terminant en 2005 (%)	Évolution entre 1999 et 2005 (points de pourcentage)
Monde	129,9	134,9	3,9	106	112	6,7
Pays en développement	113,4	120,2	6,0	106	114	7,3
Pays développés	12,3	11,5	-6,4	101	101	-0,7
Pays en transition	4,2	3,2	-23,2	94	100	6,1
Afrique subsaharienne	16,4	22,9	39,9	90	113	22,4
États arabes	6,3	7,0	11,6	90	97	6,7
Asie centrale	1,8	1,5	-15,9	101	104	3,7
Asie de l'Est et Pacifique	37,0	32,6	-11,8	102	100	-2,6
Asie de l'Est	36,5	32,1	-12,1	102	100	-2,7
Pacifique	0,6	0,6	2,9	102	106	3,8
Asie du Sud et de l'Ouest	40,5	44,3	9,4	119	130	11,2
Amérique latine et Caraïbes	13,2	13,2	0,3	119	119	-0,1
Caraïbes	0,6	0,5	-3,2	164	161	-3,0
Amérique latine	12,6	12,7	0,4	118	118	0,0
Amérique du N./Europe occ.	9,2	8,8	-4,3	102	102	-0,7
Europe centrale et orientale	5,4	4,5	-18,2	94	96	2,6

Note : évolution calculée en utilisant des chiffres non arrondis.

Source : annexe, tableau statistique 4.

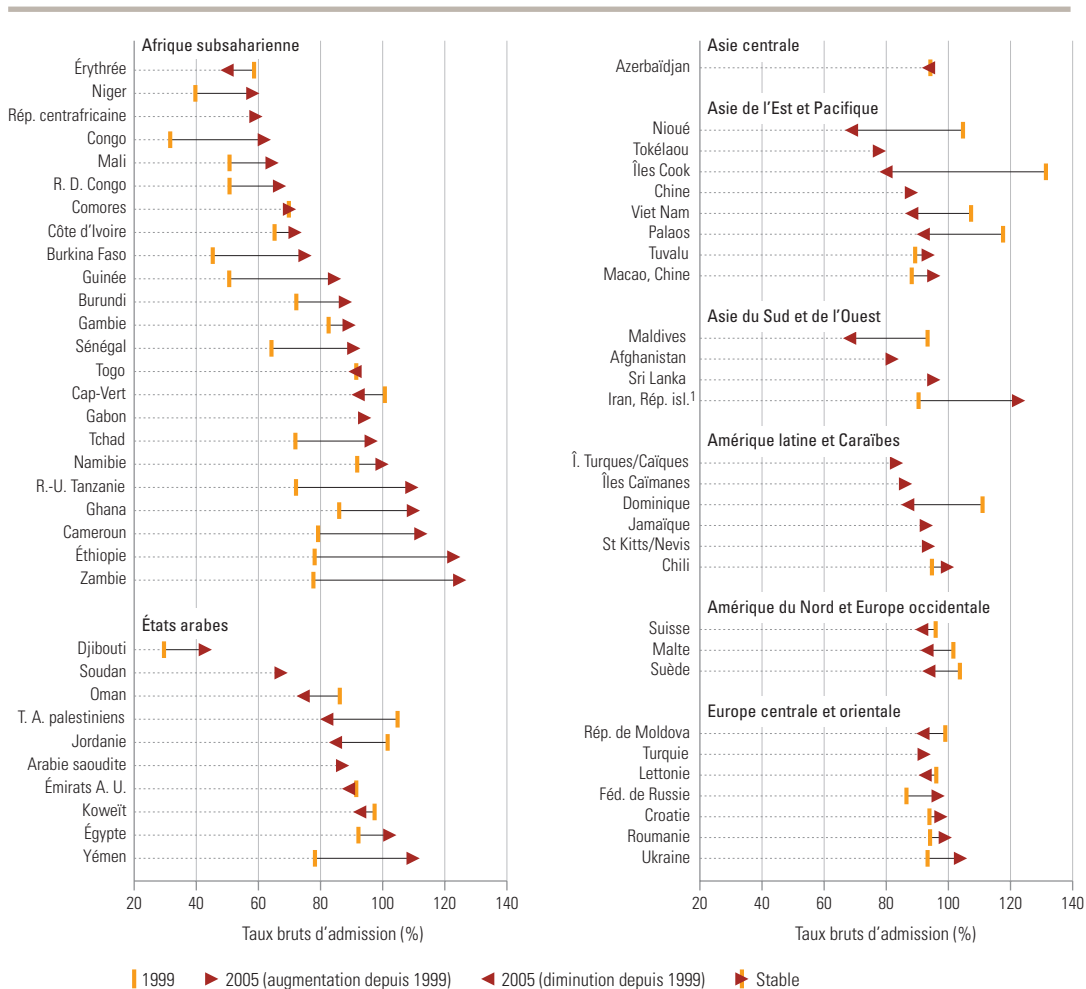
**L'augmentation de 40 % du nombre de nouveaux inscrits en Afrique subsaharienne est un succès majeur.**

glossaire) relativement stables, telles que l'Asie de l'Est et le Pacifique (en particulier la Chine), l'Asie centrale ainsi que l'Amérique du Nord et l'Europe occidentale, a réduit de 5 millions le nombre de nouveaux élèves.

L'augmentation de 40 % du nombre de nouveaux inscrits en Afrique subsaharienne est un succès majeur, que reflète en outre l'évolution des TBA dans certains pays (figure 2.3). Les mesures destinées à faciliter l'accès à l'éducation des plus défavorisés, dont la suppression des frais de scolarité au début des années 2000, expliquent dans une large mesure l'amélioration de l'accès à l'école dans des pays tels que Madagascar, la République-Unie de Tanzanie et la Zambie. Des progrès sont

également signalés au Burkina Faso, au Congo, en Éthiopie, au Ghana, en Guinée, au Mali, au Niger, en République démocratique du Congo, au Sénégal et au Tchad, en Afrique subsaharienne, ainsi qu'en Égypte, à Djibouti et au Yémen. Il se peut que certains de ces pays (le Burkina Faso, la Guinée et le Sénégal, par exemple) approchent l'inscription universelle en 1<sup>re</sup> année du primaire d'ici à 2009 ou 2010, condition de l'achèvement universel du cycle primaire d'ici à 2015. En revanche, les niveaux et les tendances de l'accès à l'école évoqués ci-dessus montrent bien combien il est difficile de réaliser l'EPU dans un certain nombre de pays présentant des TBA inférieurs à 70 %, principalement en Afrique subsaharienne (Comores, Congo, Côte d'Ivoire, Érythrée, Mali, Niger, République centra-

**Figure 2.3 : Taux bruts d'admission dans l'enseignement primaire dans les pays dont le TBA était inférieur à 95 % en 1999 et/ou en 2005**



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

1. L'augmentation apparente enregistrée en République islamique d'Iran est due à la récente inclusion des programmes d'alphabétisation des adultes dans les statistiques de la scolarisation dans le primaire.

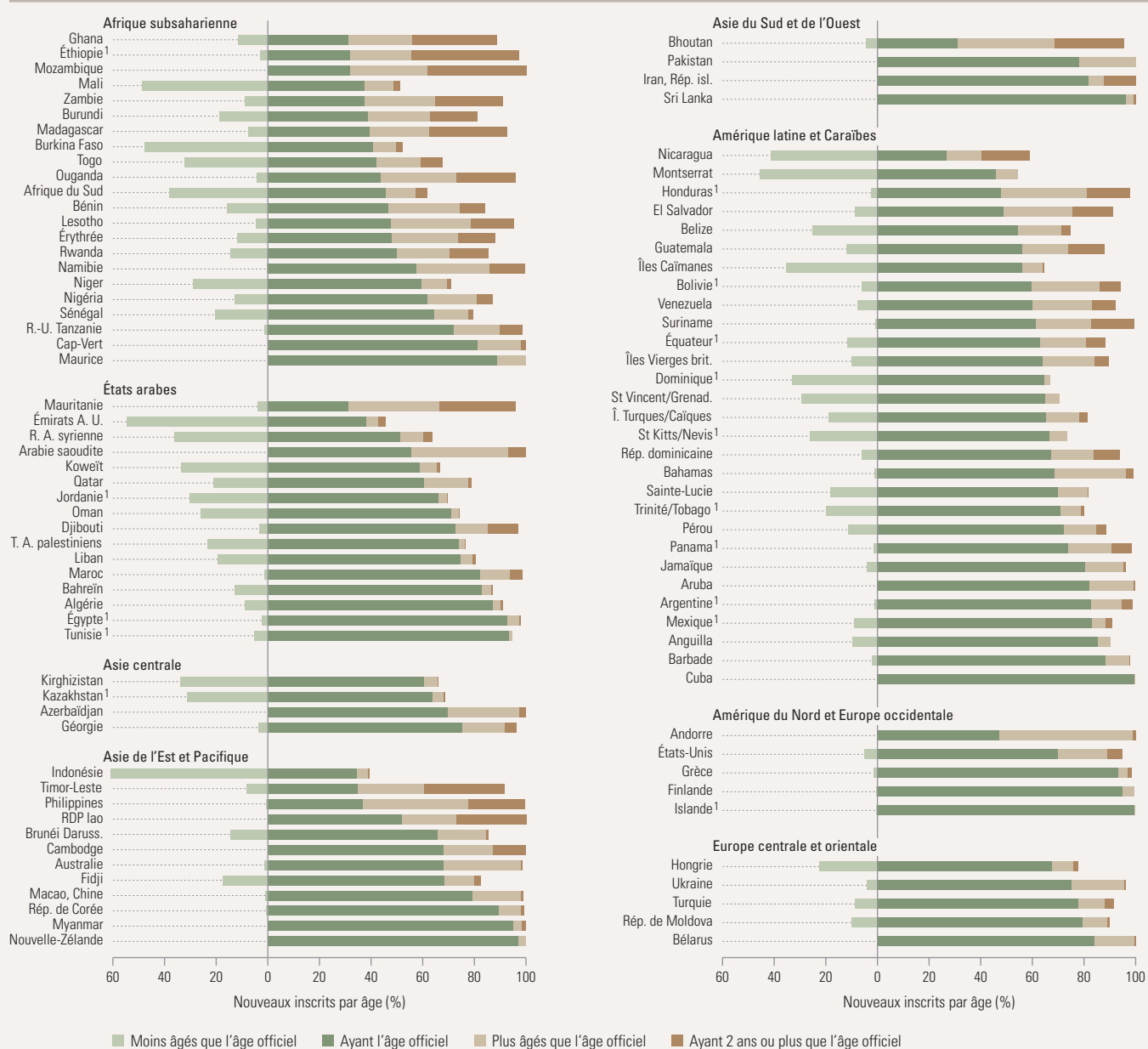
Source : annexe, tableau statistique 4.

### Encadré 2.1 – À quel âge les enfants entrent-ils à l'école ?

Certains enfants entrent à l'école avant l'âge officiel d'admission, d'autres avec une ou plusieurs années de retard pour des raisons économiques, parce que les écoles sont trop éloignées de leur domicile ou qu'ils continuent de fréquenter des écoles préprimaires. Il faut réduire le nombre d'enfants qui entrent à l'école précocement ou avec retard, les seconds risquant davantage de redoubler et d'abandonner l'école. On trouve de fortes proportions d'enfants ayant dépassé l'âge officiel en Afrique subsaharienne et, dans une moindre mesure, dans les États arabes, en Asie de l'Est et dans le

Pacifique, en Amérique latine et dans les Caraïbes, ainsi que dans les pays en situation de post-conflit, comme au Timor-Leste. Les inscriptions d'enfants n'ayant pas encore atteint l'âge officiel sont fréquentes dans des pays tels que l'Afrique du Sud, le Burkina Faso, les Émirats arabes unis, l'Indonésie, le Mali, Montserrat et le Nicaragua. La figure 2.4 montre que les TBA peuvent surestimer les niveaux réels d'accès à l'école, vu qu'ils peuvent dépasser 100 % même si tous les enfants ayant l'âge officiel requis ne sont pas scolarisés.

Figure 2.4 : Répartition des nouveaux inscrits dans l'enseignement primaire par rapport à l'âge officiel, 2005



Note : les âges officiels d'admission sont indiqués dans l'annexe, tableau statistique 5.

1. Les données se rapportent à 2004.

Source : base de données de l'ISU.

**La pression démographique restera un problème majeur durant la décennie à venir.**

fricaine et République démocratique du Congo) ainsi qu'à Djibouti et au Soudan. Dans la plupart de ces pays, l'objectif est particulièrement difficile à atteindre vu que la situation économique est dramatique<sup>5</sup> et la pression démographique importante. Une diminution du TBA a été observée en Érythrée, en Jordanie, aux Maldives, en Oman, dans les Territoires autonomes palestiniens, au Viet Nam et dans certains petits États insulaires du Pacifique.

**Participation au primaire : en progression mais encore loin d'être universelle**

Le Forum mondial sur l'éducation de Dakar a marqué un tournant dans le développement de l'enseignement primaire, le rythme des progrès s'étant accéléré par rapport à la décennie précédente (UNESCO-BREDA, 2007). Dans le monde, les effectifs du primaire sont passés de 647 à 688 millions d'élèves (+ 6,4 %) entre 1999 et 2005, avec des progressions particulièrement marquées en Afrique subsaharienne (29 millions, + 36 %) et en Asie du Sud et de l'Ouest (35 millions, + 22 %), régions où le rythme s'est sensiblement accéléré après Dakar par rapport à la période 1991-1999 (tableau 2.4). Il est possible que ces deux régions, avec les États arabes, se rapprochent des taux de scolarisation plus élevés observés ailleurs dans

le monde. Cependant, la pression démographique restera un problème majeur durant la décennie à venir, période où l'on s'attend à ce que la population d'âge scolaire augmente à un rythme soutenu, surtout en Afrique subsaharienne (avec une projection de croissance de 22 %) et, dans une moindre mesure, dans les États arabes (13 %)<sup>6</sup>. Dans beaucoup d'autres régions, les effectifs sont restés stables ou ont diminué, tendance liée à la réduction de la taille de la population d'âge scolaire<sup>7</sup>.

Le chemin qu'a encore à parcourir un pays pour parvenir à l'EPU ressort le plus clairement du taux net de scolarisation (TNS), à savoir la proportion d'enfants ayant l'âge officiel pour être inscrits dans le primaire et qui le sont effectivement (voir glossaire). L'Amérique du Nord et l'Europe occidentale, l'Europe centrale et orientale, l'Asie de l'Est et le Pacifique ainsi que l'Amérique latine et les Caraïbes sont les régions les plus proches de l'EPU, avec des TNS supérieurs à 90 % dans plus de la moitié des pays de chaque région. Dans les États arabes, en Asie centrale et en Asie du Sud et de l'Ouest, les TNS moyens sont inférieurs à 90 %, les taux les plus bas étant enregistrés à Djibouti (33 %) et au Pakistan (68 %). C'est en Afrique subsaharienne, où plus de la moitié des pays présentent des taux inférieurs à 80 % et plus d'un tiers des taux inférieurs à 70 %, que la situation reste le plus critique.

5. Dans tous ces pays, à l'exception du Congo, de la Côte d'Ivoire et de Djibouti, le PNB par habitant était inférieur à 2 dollars EU par jour en 2004 (voir annexe, tableau statistique 1).

6. Entre 2005 et 2015, il est prévu que les taux de croissance dépasseront 3 % par an (au Congo, au Niger et en République démocratique du Congo) ou s'établiront juste en dessous de ce chiffre (par exemple au Mali).

7. La diminution du TBS en Amérique latine, où il est tombé de 121 à 118 %, reflète davantage une normalisation de l'âge des élèves, puisque le TNS a augmenté durant la même période, passant de 93 à 95 %.

**Tableau 2.4 : Effectifs du primaire en 1991, 1999 et 2005, par région**

	Effectif total					Taux bruts de scolarisation					Taux nets de scolarisation				
	Année scolaire se terminant en			Évolution entre 1991 et 1999	Évolution entre 1999 et 2005	Année scolaire se terminant en			Évolution entre 1991 et 1999	Évolution entre 1999 et 2005	Année scolaire se terminant en			Évolution entre 1991 et 1999	Évolution entre 1999 et 2005
	1991	1999	2005			1991	1999	2005			1991	1999	2005		
	(millions)			(% par an) <sup>1</sup>		(%)	(%)	(%)	(points de pourcentage par an)		(%)	(%)	(%)	(points de pourcentage par an)	
Monde	598,2	646,7	688,3	1,0	1,0	99	100	107	0,2	1,1	81	83	87	0,2	0,6
Pays en développement	507,9	560,5	607,5	1,2	1,4	98	100	108	0,3	1,3	79	81	86	0,3	0,7
Pays développés	72,6	70,4	67,0	-0,4	-0,8	102	102	102	0,0	-0,1	96	97	96	0,0	-0,2
Pays en transition	17,7	15,8	13,7	-1,4	-2,3	97	100	111	0,4	1,8	89	85	90	-0,5	0,8
Afrique subsaharienne	63,2	80,8	109,7	3,1	5,2	72	80	97	0,9	2,7	54	57	70	0,4	2,1
États arabes	30,5	35,4	39,3	1,9	1,8	83	90	95	0,9	0,8	73	79	83	0,7	0,7
Asie centrale	5,4	6,9	6,2	3,1	-1,7	90	99	101	1,1	0,4	84	88	90	0,5	0,3
Asie de l'Est et Pacifique	206,9	217,6	197,2	0,6	-1,6	117	112	110	-0,6	-0,3	96	95	94	-0,1	-0,3
Asie de l'Est	204,2	214,3	193,7	0,6	-1,7	117	112	111	-0,6	-0,3	96	96	94	0,0	-0,3
Pacifique	2,7	3,3	3,5	2,7	1,0	98	94	98	-0,6	0,7	91	87	90	-0,5	0,5
Asie du Sud et de l'Ouest	135,4	157,5	192,7	1,9	3,4	92	94	113	0,2	3,1	72	77	86	0,6	1,4
Amérique latine et Caraïbes	75,4	70,2	69,1	-0,9	-0,3	104	121	118	2,2	-0,5	86	92	94	0,8	0,3
Caraïbes	1,4	2,5	2,4	7,1	-0,5	71	115	117	5,5	0,3	52	77	77	3,1	0,1
Amérique latine	74,0	67,7	66,7	-1,1	-0,3	104	121	118	2,1	-0,6	87	93	95	0,8	0,3
Amérique du N./Europe occ.	50,1	52,9	51,6	0,7	-0,4	104	103	102	-0,1	-0,2	96	97	95	0,0	-0,2
Europe centrale et orientale	31,3	25,5	22,5	-2,5	-2,1	98	100	103	0,2	0,6	90	90	91	-0,1	0,2

1. Taux moyen de croissance annuelle fondé sur le taux équivalent annuel.  
Sources : annexe, tableau statistique 5 ; base de données de l'ISU.

Enseignement primaire universel : moins éloigné mais pas encore proche

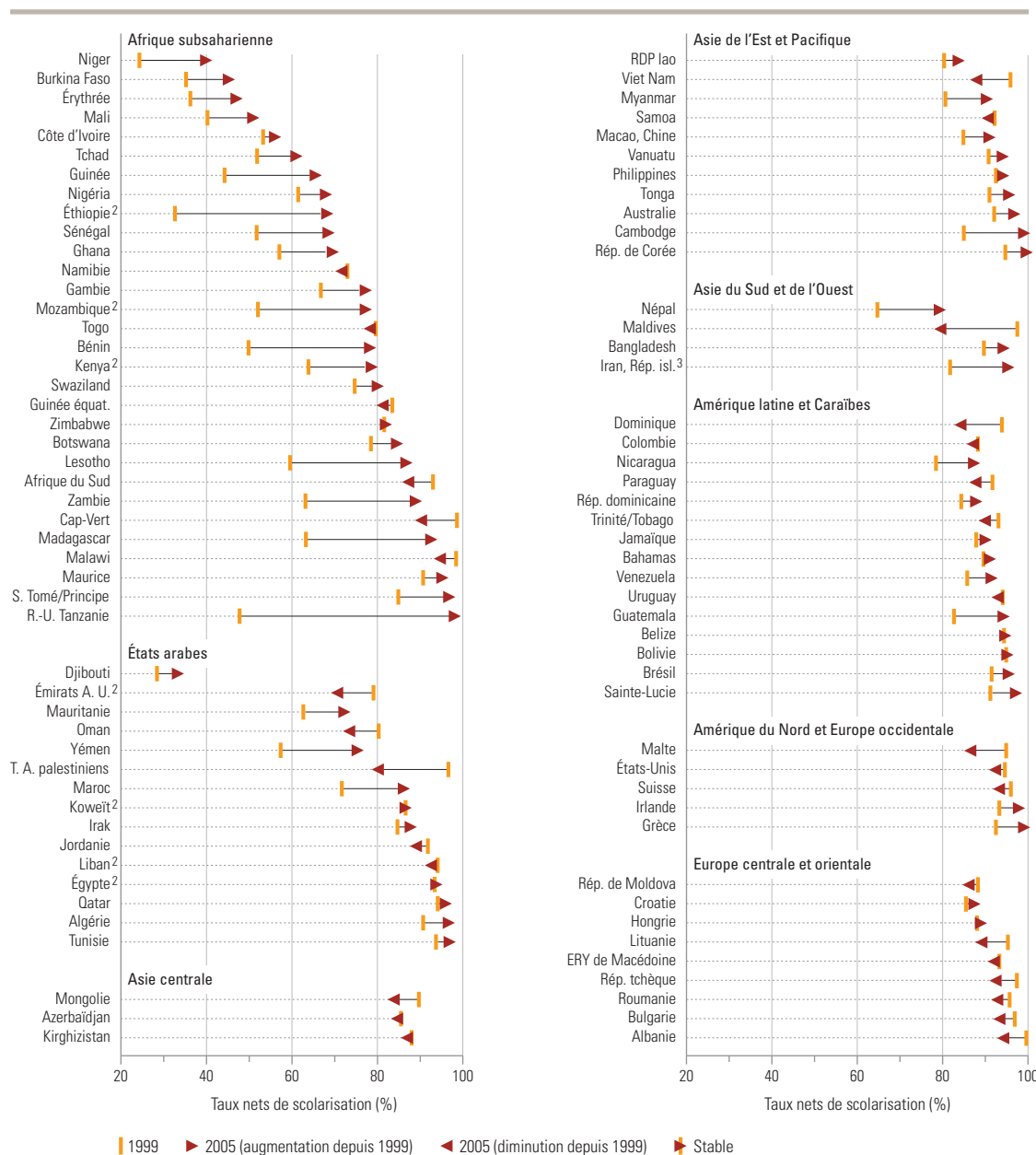
La plupart des pays aux TNS inférieurs à 95 % en 1999 ou en 2005 ont enregistré des progressions durant cette période (figure 2.5), qui reflètent peut-être l'impact des politiques publiques visant à faciliter la scolarisation des plus défavorisés, comme la suppression des frais de scolarité au Bénin, au Lesotho, à Madagascar, au Mali, au Mozambique, en République-Unie de Tanzanie et en Zambie, ainsi qu'au Cambodge et au Yémen. L'Éthiopie, la Guinée, le Maroc et le Népal ont aussi accompli des progrès notables<sup>8</sup>. Dans

certains pays, la croissance des effectifs a été impulsée par le secteur privé. Le pourcentage d'élèves scolarisés dans des établissements privés a augmenté dans certains des pays susmentionnés, en particulier au Mali (de 15 points de pourcentage)

Dans certains pays, la croissance des effectifs a été impulsée par le secteur privé.

8. Les changements apportés à la structure des systèmes éducatifs expliquent au moins en partie l'augmentation du TNS. Ainsi, il faut analyser la forte progression enregistrée en Éthiopie en relation avec la diminution de la durée de l'enseignement primaire, ramenée de 6 à 4 ans, tandis que celle enregistrée au Mozambique est d'autant plus impressionnante que la durée du primaire a été portée de 5 à 7 ans. Les autres pays qui ont modifié la durée du cycle primaire sont le Kenya et les Émirats arabes unis (1 an de moins) ainsi que l'Égypte, le Koweït et le Liban (1 an de plus).

Figure 2.5 : Évolution des taux bruts de scolarisation dans le primaire entre 1999 et 2005 dans les pays dont le TNS était égal ou inférieur à 95 % pour chacune de ces années<sup>1</sup>



Note : voir le tableau source pour plus de détails par pays.  
 1. Le TNS était supérieur à 95 % pour les deux années dans 32 pays : 16 en Europe occidentale, 9 en Amérique latine et Caraïbes, 3 en Asie de l'Est et Pacifique, 3 en Europe centrale et orientale et 1 dans les États arabes.  
 2. Changement de durée de l'enseignement primaire entre 1999 et 2005.  
 3. Augmentation due à la récente inclusion des programmes d'alphabétisation dans les statistiques de la scolarisation.  
 Source : annexe, tableau statistique 5.

Les disparités tendent à être les plus faibles dans les pays qui sont les plus proches de la scolarisation universelle.

mais aussi, dans une moindre mesure, au Bénin, en Guinée et en Mauritanie. En revanche, les TNS ont régressé dans quelques pays, dont l'Afrique du Sud, les Émirats arabes unis, les Territoires autonomes palestiniens et le Viet Nam<sup>9</sup>.

### Il faut poursuivre la lutte contre les inégalités dans l'éducation

#### Des disparités géographiques et des contrastes frappants

Les progrès accomplis en matière de scolarisation depuis Dakar ont rarement été uniformes dans toutes les régions administratives de chaque pays. Au Népal, par exemple, les TNS sont supérieurs à 95 % dans les régions de développement Ouest et Extrême-Ouest mais inférieurs à 60 % dans certains districts des régions de développement Est et Centre. En Guinée, presque tous les enfants de la région de la capitale, Conakry, sont scolarisés, mais dans les districts reculés de Labé ou de Nzérékoré, moins de la moitié des enfants le sont (Sherman et Poirier, 2007). Par définition, la réalisation de l'EPU implique que l'on s'attaque à ces inégalités. Pour rendre compte de l'ampleur des disparités géographiques dans l'enseignement primaire, on peut comparer les pays en utilisant un indice de disparité appelé « fourchette restreinte<sup>10</sup> ». Les valeurs de l'indice de disparité varient de 2,8 (disparité faible)

en Chine à 48,3 (disparité élevée) en Éthiopie pour la période ayant précédé Dakar, et de 1,6 en Chine à 69,7 au Nigéria pour la période qui a suivi Dakar. La figure 2.6 présente l'indice pour 45 pays classés en fonction du TNS national. En principe, les disparités tendent à être les plus faibles dans les pays qui sont les plus proches de la scolarisation universelle (par exemple Argentine, Brésil, Indonésie, Mexique, Pérou) et les plus fortes dans les pays qui en sont les plus éloignés (par exemple Érythrée, Éthiopie, Guinée, Mali, Nigéria, Sénégal). Cependant, il peut exister des contrastes frappants entre des pays aux TNS voisins. Par exemple, alors que l'Éthiopie, le Ghana, la Mauritanie, le Nigéria, le Pakistan et le Sénégal présentent tous des TNS nationaux d'environ 70 %, les valeurs qu'ils affichent sur l'échelle de l'indice de disparité varient de plus de 55 au Nigéria et en Éthiopie (forte disparité) à moins de 22 en Mauritanie et même 8 au Ghana<sup>11</sup>.

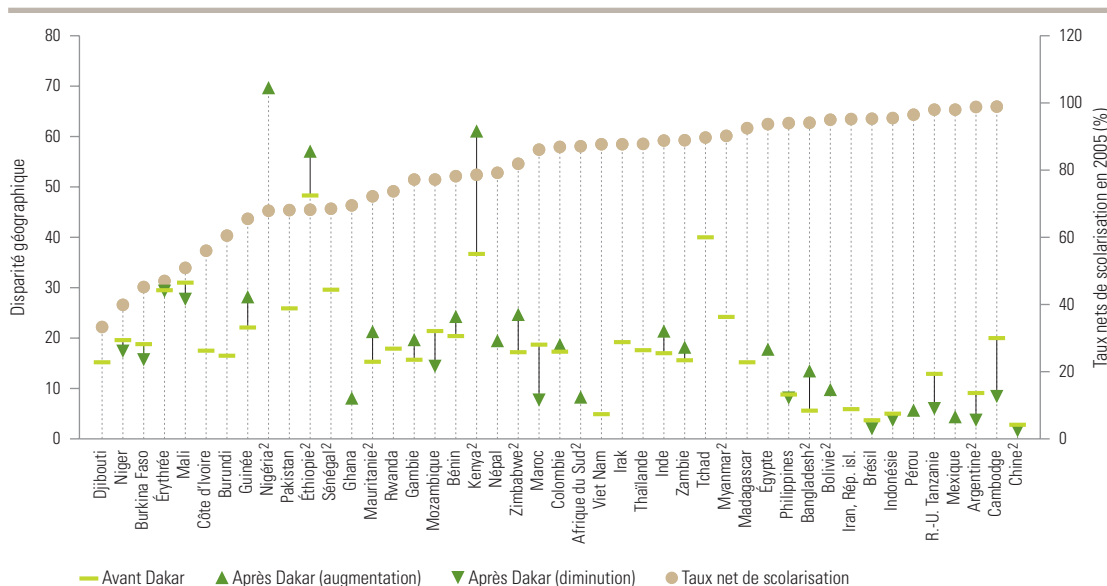
Parmi les 25 pays pour lesquels on dispose de données, l'Argentine, le Burkina Faso, le Cambodge, le Mali, le Maroc, le Mozambique, la République-Unie de Tanzanie et, dans une moindre mesure, le Brésil, la Chine, l'Indonésie et le Niger ont tous réduit la disparité géographique durant la période considérée (figure 2.6). En revanche, au Bangladesh, au Bénin, en Colombie, en Éthiopie, en Gambie, en Guinée, en Inde, au Kenya, en

9. Toutefois, au Viet Nam, cette tendance devrait s'inverser vu qu'une politique visant à supprimer les frais de scolarité a été adoptée en 2004.

10. La « fourchette restreinte » mesure la différence absolue entre la moyenne basse et la moyenne haute de la répartition des taux de scolarisation sous-nationaux dans un pays. La moyenne basse est la moyenne non pondérée des taux inférieurs à la médiane nationale ; la moyenne haute est la moyenne non pondérée des taux supérieurs à la médiane nationale. Dans les 38 districts de Guinée par exemple, le TNS varie de 40 à 99 % ; la moyenne basse est de 43,2 et la moyenne haute de 71,4. La « fourchette restreinte » est donc de 28,2 (71,4 moins 43,2). Voir Sherman et Poirier (2007) pour plus de détails.

11. La valeur relativement élevée de l'indice de disparité pour l'Éthiopie et le Nigéria est due en partie au fait que les chiffres régionaux de la scolarisation sont fondés sur les TBS et non sur les TNS ; voir les notes de la figure 2.6.

Figure 2.6 : Disparités géographiques sous-nationales dans les taux nets de scolarisation, avant et après Dakar<sup>1</sup>



Notes : les pays sont classés selon l'ordre croissant de leur TNS en 2005. La disparité est mesurée en utilisant la différence entre la moyenne basse et la moyenne haute des taux de scolarisation régionaux. Pour les questions de méthodologie, voir la source.

- « Avant Dakar » se rapporte à la période 1996-2000 et « après Dakar » à la période 2001-2006.
- Les TBS ont été utilisés pour calculer la disparité géographique lorsqu'on ne disposait pas des TNS pour les 2 périodes, sauf dans les cas du Bangladesh et du Zimbabwe, où les TBS n'ont été utilisés que pour la période qui a suivi Dakar.

Source : Sherman et Poirier (2007).

## Enseignement primaire universel : moins éloigné mais pas encore proche

Mauritanie, en Zambie et au Zimbabwe, les disparités sous-nationales se sont aggravées. En Érythrée, aux Philippines et au Sénégal, elles n'ont guère évolué.

Il n'y a pas de corrélation claire entre l'évolution des TNS et les disparités géographiques. Les progressions du TNS ont entraîné une diminution des disparités géographiques au Brésil, au Burkina Faso, au Cambodge, en Indonésie, au Mali, au Maroc, au Mozambique, au Niger et en République-Unie de Tanzanie<sup>12</sup>, mais une accentuation des disparités au Bangladesh, au Bénin, en Éthiopie, en Gambie, en Guinée, en Inde, au Kenya, en Mauritanie et en Zambie (tableau 2.5).

**Autres disparités : les enfants ruraux, les enfants vivant dans des taudis, les enfants pauvres et les enfants handicapés sont ceux dont la participation est la plus faible**

Les ménages des communautés rurales, isolées ou dispersées, ou les ménages vivant loin des centres urbains sont souvent plus pauvres et plus marginalisés socialement que les autres groupes et ils ont moins accès à une éducation de base de qualité. De récentes statistiques internationales des taux

**Tableau 2.5 : Évolution des taux de scolarisation et des disparités géographiques dans l'éducation au niveau des pays entre les périodes pré-Dakar et post-Dakar**

Évolution des TNS nationaux entre 1999 et 2005	Évolution des disparités géographiques sous-nationales entre les périodes pré-Dakar et post-Dakar		
	Atténuation de la disparité géographique	Peu ou pas de changement	Accentuation de la disparité géographique
<b>Accentuation</b>			
	Brésil	Érythrée	Bangladesh <sup>1</sup>
	Burkina Faso	Philippines	Bénin
	Cambodge	Sénégal <sup>1</sup>	Éthiopie <sup>1</sup>
	Indonésie		Gambie
	Mali		Guinée
	Maroc		Inde
	Mozambique		Kenya <sup>1</sup>
	Niger		Mauritanie <sup>1</sup>
	R.-U. Tanzanie		Zambie
<b>Peu ou pas de changement</b>			
	Argentine <sup>1</sup>		Zimbabwe <sup>1</sup>
	Chine <sup>1</sup>		
<b>Atténuation</b>			
			Colombie

1. Le TBS a été utilisé pour calculer la disparité géographique lorsqu'on ne disposait pas du TNS pour les deux années ; dans les cas du Bangladesh et du Zimbabwe, le TBS n'a été utilisé que pour la période post-Dakar.

Sources : annexe, tableau statistique 5 ; Sherman et Poirier (2007) ; base de données de l'ISU.

de fréquentation scolaire tirées de plus de 100 enquêtes sur les ménages, menées dans 46 pays, apportent un nouvel éclairage sur les disparités entre zones rurales et zones urbaines (Education Policy and Data Center, 2007c ; López et al., 2007). Dans 32 des 40 pays pour lesquels des données d'enquêtes pertinentes sont disponibles, il a été constaté que les TNF étaient plus élevés dans les zones urbaines que dans les zones rurales, le rapport rural/urbain étant inférieur à 0,97. Dans 7 autres pays, les taux de fréquentation rural et urbain étaient pratiquement égaux (rapport compris entre 0,98 et 1,02) et, au Bangladesh, le taux rural était supérieur au taux urbain<sup>13</sup>. L'ampleur de la disparité entre zones rurales et zones urbaines varie selon les pays, avec par exemple une forte inégalité dans des pays comme le Burkina Faso (0,33), l'Éthiopie (0,43), le Tchad (0,54) et Haïti (0,66) et une quasi-parité au Brésil, en Égypte et au Paraguay.

Une comparaison des taux d'assiduité tirés des enquêtes sur les ménages, menées dans les années 1990 et 2000, indique que dans 24 des 39 pays pour lesquels des données pertinentes sont disponibles, la disparité entre zones rurales et zones urbaines dans les TNF a diminué de plus de 1 % par an (figure 2.7), cette diminution ayant été la plus rapide au Bénin, en Éthiopie, en Guinée, au Mali, au Maroc, en République-Unie de Tanzanie et au Sénégal. En revanche, en Bolivie, à Haïti, au Kenya et en Namibie, le rapport rural/urbain s'est détérioré soit parce que les taux d'assiduité ruraux ont progressé plus lentement que les taux urbains, soit parce qu'ils ont baissé, tandis que les taux urbains progressaient (comme en Namibie). Dans les 11 pays restants, les disparités entre zones rurales et zones urbaines ont peu évolué.

### Taudis

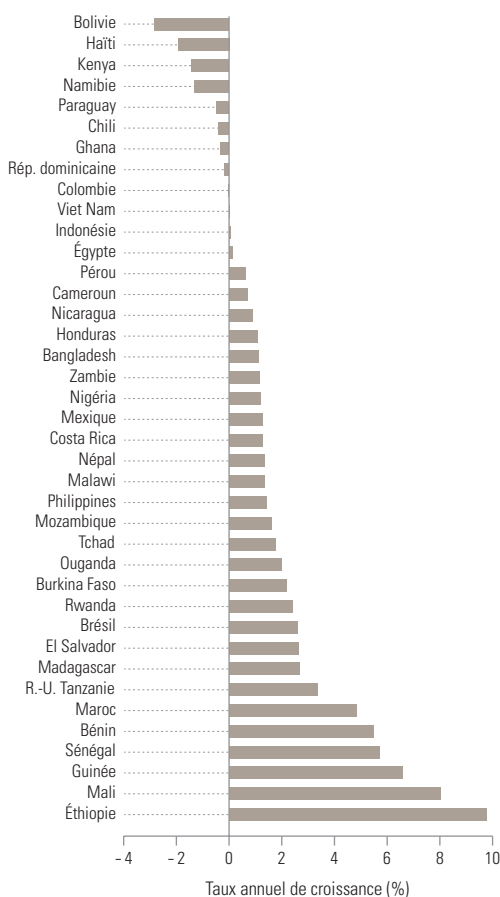
Tous les enfants qui grandissent dans des villes ne bénéficient pas d'un « avantage urbain » en matière d'éducation (ONU-HABITAT, 2006). Dans beaucoup de contextes, les taux de participation scolaire et d'achèvement du primaire des enfants qui vivent dans des taudis, ou appartiennent à des familles pauvres habitant des zones non considérées comme des taudis urbains, sont nettement plus faibles que ceux des autres enfants urbains. C'est le cas dans de nombreuses villes africaines où la scolarisation dans le primaire progresse. En Afrique orientale et australe, par exemple, les progrès les plus sensibles de la scolarisation à la fin des années 1990 ont été accomplis dans les zones rurales, laissant à la traîne beaucoup de familles pauvres des zones urbaines. Les analyses des données des enquêtes urbaines, réalisées par l'ONU-HABITAT, ont conclu qu'en République-Unie de Tanzanie,

**Dans la plupart des pays, les taux nets de fréquentation sont plus élevés dans les zones urbaines que dans les zones rurales.**

12. Il convient de noter les cas du Cambodge, du Maroc, du Mozambique et de la République-Unie de Tanzanie où le TNS a augmenté de plus de 15 points de pourcentage tandis que l'indice de disparité a baissé de plus de 7 points.

13. Cela est dû principalement à la plus grande prévalence, dans les zones rurales, de la fréquentation scolaire, dans le primaire et dans le secondaire, d'enfants ayant dépassé l'âge officiel requis. Au Bangladesh, les taux d'assiduité ruraux étaient supérieurs aux taux urbains à partir de l'âge de 10 ans, ce qui reflète la diversification des programmes d'écoles parallèles tels que le BRAC vers les enfants défavorisés, en particulier les filles.

**Figure 2.7 : Évolution annuelle moyenne du rapport rural/urbain des taux nets d'assiduité pour 39 pays**



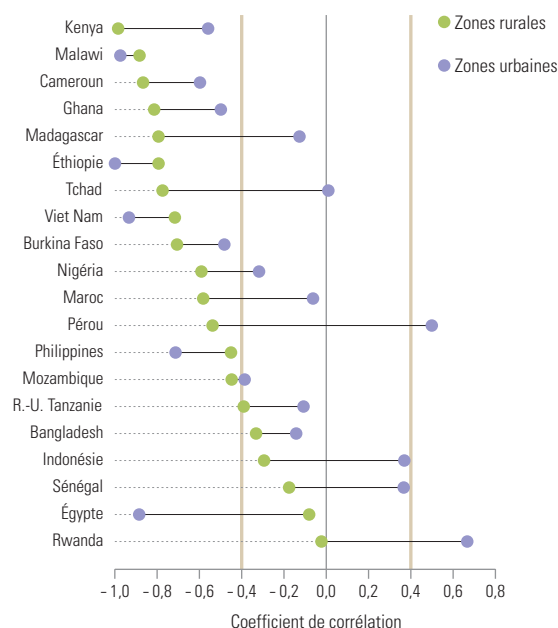
Note : les évolutions des rapports zones rurales/zones urbaines sont exprimées sous la forme de taux équivalents annuels de croissance.  
Sources : Education Policy and Data Center (2007c) ; López *et al.* (2007).

régions rurales comme dans les zones urbaines (figure 2.8). À Madagascar, au Maroc, au Nigéria, au Pérou, en République-Unie de Tanzanie et au Tchad, la corrélation est forte dans les régions rurales mais pas dans les zones urbaines. Au Bangladesh, en Égypte, en Indonésie, au Rwanda et au Sénégal, toutefois, elle est faible dans les régions rurales – et parfois aussi dans les zones urbaines.

**Origine ethnique**

Dans certains pays, l'origine ethnique reste un obstacle important à l'éducation. Une récente analyse comparant les niveaux d'instruction du primaire et du secondaire<sup>14</sup>, chez les jeunes adultes de 10 pays d'Amérique latine, a révélé des disparités notables entre les populations autochtone et non autochtone pour ce qui est du niveau d'instruction du primaire dans 6 de ces pays (Bolivie, Équateur, Paraguay, Guatemala, Nicaragua et Panama) et de petites différences dans les 4 pays restants (Brésil, Cuba, Chili et Pérou). Au Guatemala, au Nicaragua et au Panama, où les écarts étaient les plus prononcés, les niveaux d'instruction du primaire chez les jeunes adultes autochtones étaient inférieurs de 20 à 30 points de pourcentage à ceux des adultes non autochtones. En fait, moins de la moitié des autochtones âgés

**Figure 2.8 : Ampleur et sens de la corrélation entre la prévalence des ménages pauvres et les taux nets d'assiduité dans le primaire, période post-Dakar**



Source : Education Policy and Data Center (2007c).

**La pauvreté réduit sensiblement les chances de participation scolaire.**

le TNS progressait à la fois dans les zones rurales et dans les zones urbaines hors taudis mais qu'il diminuait dans les zones de taudis urbain. Des évolutions similaires ont été signalées en Zambie et au Zimbabwe, ainsi qu'au Brésil et au Guatemala.

**Pauvreté des ménages**

La pauvreté réduit sensiblement les chances de participation scolaire (Smits *et al.*, 2007). Dans beaucoup de pays, les enfants des ménages pauvres, urbains ou ruraux, vont moins à l'école que les enfants des ménages plus aisés. Dans 9 des 20 pays pour lesquels on dispose de données d'enquêtes sur les ménages (Burkina Faso, Cameroun, Éthiopie, Ghana, Kenya, Malawi, Mozambique, Philippines et Viet Nam), il y a une forte corrélation négative, égale ou supérieure à -0,4, entre la pauvreté des ménages et le taux d'assiduité scolaire dans le primaire, dans les

14. Les taux de réussite scolaire dans le primaire ont été estimés pour le groupe d'âge 15-19 ans, sur la base des définitions de la CITE.



## Enseignement primaire universel : moins éloigné mais pas encore proche

de 15 à 19 ans avaient terminé le primaire. Dans le secondaire, il existe des disparités sensibles fondées sur l'origine ethnique dans tous les pays, sauf à Cuba où la disparité ne concerne que le deuxième cycle du secondaire. Dans l'ensemble, les disparités entre catégories de la population autochtones et non autochtones étaient plus marquées que celles entre les deux sexes ou entre les zones de résidence (UNESCO-OREALC, 2007).

### Enfants handicapés

Les enfants handicapés ont beaucoup moins de chances que les autres enfants de fréquenter l'école, comme le montre le tableau 2.6. Filmer (2005) a comparé les proportions d'enfants âgés de 6 à 11 ans, avec et sans handicap physique, qui n'allaient pas à l'école, dans 7 pays pour diverses années. En moyenne, un enfant handicapé a 2 fois moins de chances qu'un enfant non handicapé d'aller à l'école. Il y a néanmoins des différences considérables entre les pays, avec des variations relativement modestes au Mozambique et en Mongolie et une variation importante en Indonésie. Dans une série de 3 études plus récentes, portant sur le Malawi, la Zambie et le Zimbabwe, la probabilité qu'un enfant handicapé n'aille pas à l'école est de 2 à 3 fois plus grande que pour un enfant non handicapé (Eide et Loeb, 2006 ; Eide *et al.*, 2003 ; Loeb et Eide, 2004).

Lesquels de ces déficits éducatifs sont les plus graves ? Une récente étude de données provenant d'Amérique latine et des Caraïbes compare les diverses disparités éducatives par sexe, origine ethnique, lieu de résidence, inégalité économique et extrême pauvreté (UNESCO-OREALC, 2007). Dans le primaire, l'indice médian de disparité a la valeur la plus élevée pour la dimension économique, suivie

**Tableau 2.6 : Pourcentages d'enfants handicapés et non handicapés ne fréquentant pas l'école dans 7 pays (années diverses)**

Pays, année de l'enquête	Handicapés	Non handicapés	Différence (points de pourcentage)
	(%)	(%)	
Indonésie, 2003	70,8	11,5	59,3
Cambodge, 2000	62,2	33,2	29,0
Jamaïque, 1998	29,4	0,6	28,8
Burundi, 2000	85,4	62,8	22,6
Roumanie, 1996	42,3	20,8	21,5
Mongolie, 2000	59,0	42,0	17,0
Mozambique, 1996	65,8	50,2	15,0

Note : les données sont tirées d'enquêtes sur les ménages qui utilisent différentes définitions du handicap.

Source : Filmer (2005).

du lieu de résidence, de l'origine ethnique et du sexe. Dans le premier cycle du secondaire, la valeur de l'indice est plus élevée que dans le primaire, mais l'importance relative des différentes dimensions reste la même. De plus, dans beaucoup de pays, ces dimensions se superposent – si l'on prend l'exemple de ménages pauvres d'autochtones vivant dans des communautés rurales.

### Depuis Dakar, le nombre d'enfants non scolarisés a fortement baissé

Le nombre total d'enfants en âge de fréquenter l'école primaire, qui n'étaient scolarisés ni dans une école primaire ni dans une école secondaire en 2005, s'élevait à plus de 72 millions, soit nettement moins que les 96 millions de 1999 (tableau 2.7). La chute la plus spectaculaire du nombre d'enfants non scolarisés a été enregistrée en Asie du Sud et de l'Ouest (de 31 à 17 millions) et en Afrique subsaharienne (de 42 à 33 millions). Dans ces deux régions prises ensemble, le nombre d'enfants non scolarisés est donc tombé de 74 à 50 millions en 6 ans, mais elles comptent encore 24 et 45 % respectivement de tous les enfants non scolarisés. La proportion de filles dans le total a légèrement diminué entre 1999 et 2005, passant de 59 à 57 %. On constate ici une nette différence : en Afrique subsaharienne, les filles ne représentaient que 54 % des enfants non scolarisés en 2005, contre 66 % en Asie du Sud et de l'Ouest et 60 % dans les États arabes. Dans les régions aux taux de

Les enfants handicapés ont beaucoup moins de chances que les autres enfants de fréquenter l'école.

**Tableau 2.7 : Nombre estimé d'enfants non scolarisés en 1999 et 2005, par région**

	1999			2005		
	Total (milliers)	% par région	% filles	Total (milliers)	% par région	% filles
Monde	96 459	100,0	58,7	72 124	100,0	56,8
Pays en développement	92 534	95,9	59,1	68 825	95,4	57,3
Pays développés	1 886	2,0	49,0	2 270	3,1	44,7
Pays en transition	2 039	2,1	51,0	1 029	1,4	49,4
Afrique subsaharienne	42 423	44,0	53,2	32 774	45,4	54,3
États arabes	7 720	8,0	59,4	6 122	8,5	59,7
Asie centrale	490	0,5	52,0	381	0,5	51,7
Asie de l'Est et Pacifique	6 824	7,1	50,5	9 524	13,2	52,0
Asie de l'Est	6 377	6,6	50,5	9 189	12,7	51,9
Pacifique	447	0,5	49,9	335	0,5	55,5
Asie du Sud et de l'Ouest	31 434	32,6	69,0	17 092	23,7	66,3
Amérique latine et Caraïbes	3 595	3,7	54,3	2 433	3,4	49,0
Caraïbes	435	0,5	51,5	449	0,6	52,8
Amérique latine	3 160	3,3	54,7	1 983	2,7	48,1
Amérique du N./Europe occ.	1 465	1,5	49,1	1 898	2,6	44,6
Europe centrale et orientale	2 508	2,6	56,7	1 901	2,6	53,1

Source : annexe, tableau statistique 5.

scolarisation très élevés, comme l'Amérique latine et l'Amérique du Nord et l'Europe occidentale, la non-scolarisation a des causes différentes et les garçons représentent la majorité des enfants non scolarisés.

La diminution du nombre d'enfants non scolarisés s'est accélérée ces dernières années : elle a été de 5,2 millions (5,1 %) entre 1999 et 2002, et de 19,2 millions (21 %) entre 2002 et 2005 (tableau 2.8).

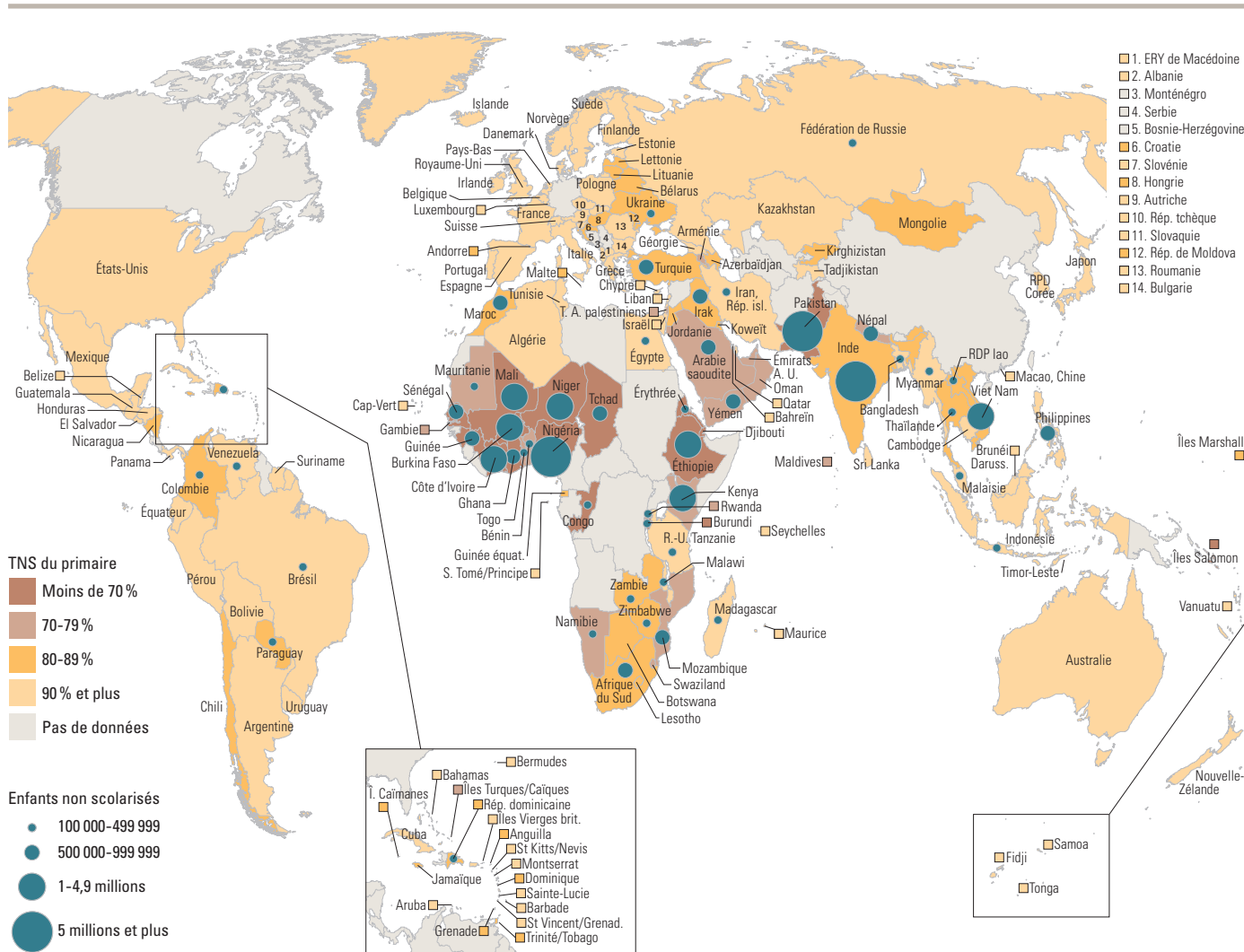
**Tableau 2.8 : Nombre estimé d'enfants non scolarisés dans le monde, 1999-2005 (en milliers)**

1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005
96 459	92 998	90 524	91 295	84 977	74 503	72 124

Sources : annexe, tableau statistique 5, pour 1999 et 2005 ; base de données de l'ISU pour les autres années.

Une dynamique mondiale s'est enclenchée. Désormais, l'évolution dépend largement de quelques pays : l'Inde, le Nigéria et le Pakistan comptent à eux trois 27 % des enfants non scolarisés du monde ; si l'on inclut les 7 autres pays comptant chacun plus de 1 million d'enfants non scolarisés (Côte d'Ivoire, Burkina Faso, Éthiopie, Kenya, Mali, Niger et Afrique du Sud), cette proportion atteint 40 % (carte 2.2 et tableau 2.9). En outre, les 35 « États fragiles » recensés par

**Carte 2.2 : Le défi que posent les enfants non scolarisés au regard du TNS du primaire, 2005**



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

Les frontières et les noms indiqués et les désignations employées dans cette carte n'impliquent aucune approbation ou acceptation officielle de la part de l'UNESCO. D'après la carte de l'ONU.

**Tableau 2.9 : Nombre d'enfants non scolarisés dans certains pays<sup>1</sup> en 1999, 2002 et 2005**

	Nombre d'enfants non scolarisés (milliers)		
	1999	2002	2005
Nigéria	7 189	6 707	6 584
Inde	...	...	6 395
Pakistan	...	7 972	6 303
Éthiopie	4 962	...	2 666
R.-U. Tanzanie	3 405	1 950	132
Kenya	1 834	1 868	1 123
Iran, Rép. isl.	1 666	1 076	307
Mozambique	1 602	1 572	872
Niger	1 393	1 381	1 371
Yémen	1 334	...	861
Ghana	1 330	1 307	990
Côte d'Ivoire	1 254	1 144	1 223
Burkina Faso	1 205	1 264	1 202
Bangladesh	1 121	...	399
Maroc	1 114	557	525
Mali	1 113	1 089	1 113
Myanmar	1 051	1 009	487
Népal	1 046	...	702
Brésil	1 032	934	482
Philippines	854	745	647
Sénégal	808	846	518
Madagascar	785	765	188
Zambie	760	737	228
Arabie saoudite	...	760	793
Guinée	709	...	501
Tchad	636	...	594
Turquie	...	623	905
Irak	603	...	552
Bénin	585	...	270
Viet Nam	393	634	1 007
Afrique du Sud	171	446	569

Note : les estimations fournies pour 2002 et 2005 se rapportent à l'année la plus proche pour laquelle les données sont disponibles.

1. Les pays mentionnés comptaient plus de 500 000 enfants non scolarisés en 1999 ou 2005. La liste n'est pas nécessairement complète, vu que beaucoup de pays ne fournissent pas d'informations suffisantes pour qu'il soit possible de procéder à des calculs détaillés. Les données nécessaires sont disponibles pour 101 pays pour 1999 et pour 122 pays pour 2005. Les pays dont les données sont insuffisantes comprennent l'Afghanistan, l'Angola, le Cameroun, l'Ouganda, la Papouasie-Nouvelle-Guinée, la République démocratique du Congo, la Serbie-et-Monténégro, la Sierra Leone, la Somalie, le Soudan et le Turkménistan, qui sont pour la plupart des États fragiles.

Source : annexe, tableau statistique 5.

### Encadré 2.2 – Chine : il faut résoudre les problèmes de données démographiques pour assurer le suivi de l'ÉPU

La Chine compte, dans le monde, la deuxième population d'enfants en âge de fréquenter l'école primaire, mais il n'y a pas de chiffre internationalement accepté quant à son TNS dans le primaire ; en fait, il y a un écart important entre les TNS calculés, d'une part, au niveau national et, d'autre part, au niveau international, écart attribuable principalement à des données démographiques contestées. Alors que les spécialistes de l'éducation débattent beaucoup de la qualité des données sur la scolarisation, une bien moindre attention est généralement accordée à l'exactitude des projections démographiques.

La taille de la population chinoise en âge de fréquenter l'école primaire a fait l'objet de débats dans le pays comme parmi les utilisateurs internationaux de données tels que l'ISU et la Division de la population de l'ONU. Le ministère chinois de l'Éducation crée ses propres estimations et projections démographiques, qui servent à calculer les indicateurs de la scolarisation et qui ne sont pas forcément les mêmes que celles que produisent l'office national de statistique ou le PNUD. Selon le ministère de l'Éducation, la population en âge de fréquenter l'école primaire comptait, en 2005, 90 millions d'enfants ; les projections du PNUD donnent environ 100 millions d'enfants. Étant donné l'ampleur de cet écart, l'ISU a suspendu la publication du TNS de la Chine, dans l'attente d'un nouvel examen des données démographiques.

En coopération avec les autorités chinoises, l'ISU a entamé des discussions avec les organismes nationaux participant à la production des données démographiques, ainsi qu'avec le PNUD, en vue de mieux comprendre les divergences entre les estimations démographiques. Les conclusions devraient aider à produire une mesure internationalement acceptée du taux net de scolarisation dans le proche avenir.

**Plus de la moitié des enfants non scolarisés risquent de ne jamais aller à l'école.**

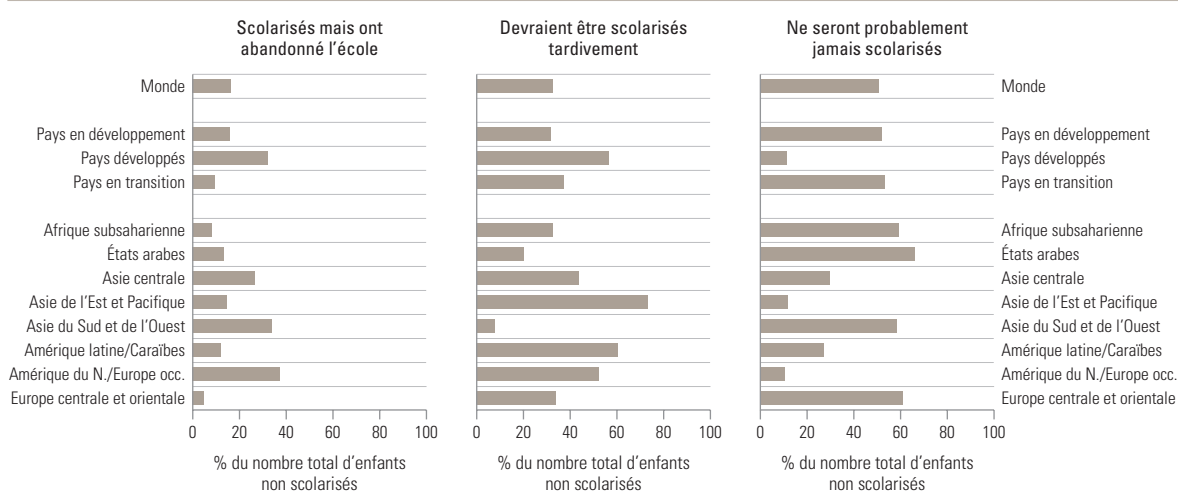
l'OCDE<sup>15</sup> comptaient approximativement 37 % de tous les enfants non scolarisés en 2005. Offrir des places dans les écoles primaires à ces enfants sera particulièrement problématique. Il est difficile d'évaluer la situation en Chine, pays le plus peuplé du monde (encadré 2.2).

Les analyses de l'âge auquel les enfants entrent à l'école et de la répartition des âges dans chaque année d'études donnent à penser que si l'on considère tous les pays en développement, environ 32 % des enfants en âge de fréquenter l'école

primaire, qui sont considérés comme non scolarisés, finiront peut-être par entrer tardivement à l'école et que 16 % supplémentaires ont initialement été scolarisés, mais ont abandonné l'école avant d'avoir atteint l'âge « officiel » d'achèvement du cycle (Bruneforth, 2007). Autrement dit, plus de la moitié des enfants non scolarisés ne sont jamais allés à l'école et risquent de ne jamais être scolarisés sans incitations supplémentaires. La répartition des enfants non scolarisés selon leur expérience éducative varie en fonction des régions, comme le montre la figure 2.9.

15. Afghanistan, Angola, Burundi, Cambodge, Comores, Congo, Côte d'Ivoire, Djibouti, Érythrée, Gambie, Guinée, Guinée-Bissau, Haïti, îles Salomon, Kiribati, Libéria, Myanmar, Niger, Nigéria, Ouzbékistan, Papouasie-Nouvelle-Guinée, République centrafricaine, République démocratique du Congo, République démocratique populaire lao, Sao Tomé-et-Principe, Sierra Leone, Somalie, Soudan, Tadjikistan, Tchad, Timor-Leste, Togo, Tonga, Vanuatu et Zimbabwe [OCDE, 2006c].

Figure 2.9 : Répartition des enfants non scolarisés selon leur expérience éducative, par région, 2005



Source : Bruneforth (2007).

**Des taux de redoublement élevés sont considérés comme indiquant une qualité médiocre de l'éducation.**

Globalement, les enfants risquent plus de ne pas être scolarisés s'ils viennent de ménages pauvres, vivent dans une zone rurale et/ou ont une mère qui n'a reçu aucune éducation. Le fait d'être une fille augmente la probabilité de non-scolarisation pour chacune de ces catégories (UNESCO, 2006a).

### Progression à l'école primaire et achèvement du cycle primaire

#### Redoublement : un problème qui persiste

Le redoublement, considéré par certains éducateurs comme une solution pour les enfants qui apprennent lentement, est critiqué par d'autres : les partisans du passage automatique dans la classe supérieure citent des études qui montrent que le redoublement ne se traduit pas nécessairement par de meilleurs résultats d'apprentissage. En général, les pays cherchent à réduire le redoublement non seulement pour des raisons pédagogiques mais aussi parce qu'ils le considèrent comme un gaspillage de ressources, vu que les places occupées à l'école par les redoublants réduisent l'offre de places aux nouveaux inscrits. Des taux de redoublement élevés sont aussi considérés comme indiquant une qualité médiocre de l'éducation, étant donné qu'ils traduisent une maîtrise insuffisante du programme par les élèves ; de plus, des élèves peuvent préférer abandonner l'école plutôt que de redoubler. (L'encadré 2.3 examine la relation entre les comportements de redoublement et d'abandon au Guatemala.) Ainsi, certains pays appliquent officiellement une politique de passage automatique dans la classe supérieure qui n'est pas non plus la panacée si elle ne s'accompagne pas de mesures énergiques de soutien aux élèves en difficulté<sup>16</sup>.

Les taux de redoublement sont le plus élevés en Afrique subsaharienne, où le taux médian est de 15 %, suivie de l'Amérique latine et les Caraïbes et de l'Asie du Sud et de l'Ouest – 7 % dans ces deux régions (voir annexe, tableau statistique 6). Dans un tiers des pays d'Afrique subsaharienne, 20 % des élèves du primaire sont des redoublants. Les pays de ce groupe comprennent le Cameroun, les Comores, le Congo, la Guinée équatoriale, le Malawi, Sao Tomé-et-Principe, le Tchad et le Togo, ainsi que le Burundi, le Gabon et la République centrafricaine, avec des taux égaux ou supérieurs à 30 %. La situation est moins dramatique dans les autres régions ; les redoublants représentent 20 % ou plus des élèves au Brésil, au Suriname et au Népal. Dans les pays développés, le taux de redoublement n'atteint 10 % qu'au Portugal.

Dans la plupart des régions, c'est en 1<sup>re</sup> année du primaire que le taux de redoublement est le plus élevé, et il pourrait être réduit si davantage d'enfants participaient à des programmes d'EPPE qui les préparent au passage dans le système formel du primaire. Après la 1<sup>re</sup> année, c'est en dernière année que les taux de redoublement sont les plus élevés, en raison des examens qui marquent officiellement l'achèvement du cycle primaire. Les redoublants de la 1<sup>re</sup> année sont particulièrement nombreux en Amérique latine et dans les Caraïbes (par exemple 27 % au Brésil, 24 % au Guatemala), mais les taux sont aussi relativement élevés dans certains pays d'Asie (Cambodge : 24 % ; République démocratique populaire lao : 34 % ; Népal : 37 %) et en Afrique subsaharienne (plus de 20 % en Érythrée, au Lesotho, au Malawi, à Sao Tomé-et-Principe,

16. Les pays qui appliquent le passage automatique dans la classe supérieure comprennent les Seychelles et le Zimbabwe en Afrique subsaharienne, la Malaisie et les États insulaires du Pacifique (îles Marshall, Kiribati, Nioué, Tokélaou et Tuvalu), les pays caraïbes de la Barbade, des Bermudes et de Saint-Kitts-et-Nevis, enfin le Danemark, la Norvège et les Pays-Bas en Europe occidentale. De plus, le pourcentage de redoublants est indiqué comme nul ou négligeable aux Bahamas, en Islande, en Ouzbékistan, en Papouasie-Nouvelle-Guinée, en République de Corée et au Royaume-Uni.

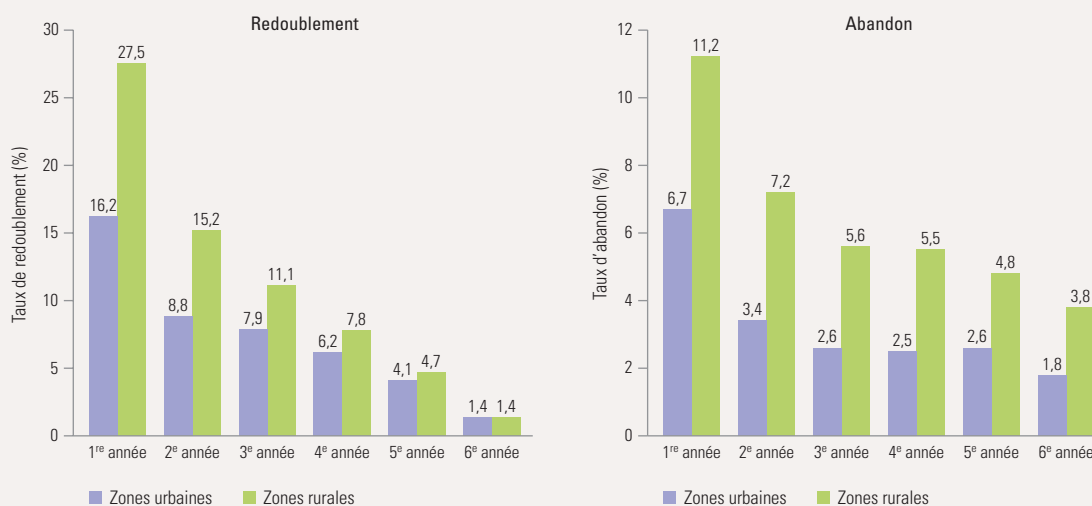
## Encadré 2.3 – Redoublement et abandon au Guatemala

Le redoublement et l'abandon sont considérés comme les deux composantes de la « déperdition » dans l'éducation, bien que beaucoup fassent valoir que les années passées par des élèves à redoubler des classes ne sont pas nécessairement perdues. Dans la plupart des régions en développement, les pays aux niveaux d'abandon les plus élevés sont aussi ceux où les taux de redoublement sont les plus hauts. Le redoublement comme l'abandon touchent inégalement différentes catégories de population. Au Guatemala, les enfants redoublent et abandonnent l'école davantage dans les zones rurales que dans les zones urbaines (figure 2.10). C'est en 1<sup>re</sup> année du primaire que le redoublement et l'abandon sont les plus élevés, peut-être en raison d'une faible couverture et d'une qualité médiocre de l'enseignement préprimaire. La tendance des abandons met en évidence le rôle des catastrophes naturelles, qui touchent particulièrement les groupes de population les plus défavorisés habitant surtout les zones rurales.

L'abandon a diminué entre 1992 et 1997, mais la tendance s'est brutalement inversée en 1998 du fait de l'ouragan Mitch : le taux d'abandon a augmenté de 0,8 point de pourcentage dans les zones urbaines et de 6,8 points dans les zones rurales.

Une analyse de la survie scolaire par rapport à la catégorie de revenu, au lieu de résidence – urbain ou rural – au sexe et à l'origine ethnique a constaté que les disparités les plus marquées étaient celles qui avaient trait à la catégorie socio-économique et au lieu de résidence. Par exemple, les enfants de familles appartenant aux 20 % de la population ayant les revenus les plus élevés ont 42 % de chances de plus d'atteindre la 6<sup>e</sup> année d'études que ceux appartenant aux 20 % de la population aux revenus les plus bas. L'écart des taux de survie en 6<sup>e</sup> année entre enfants urbains et enfants ruraux est du même ordre.

Figure 2.10 : Redoublement et abandon scolaire dans l'enseignement primaire au Guatemala en 2005, par année d'études et par lieu de résidence



Source : Porta et Laguna (2007a).

au Tchad et au Togo, et plus de 30 % au Burundi, aux Comores et au Gabon). Au Burundi, 44 % des élèves redoublent la dernière année du primaire. Dans les États arabes, le taux de redoublement de la 1<sup>re</sup> année le plus élevé est celui du Maroc (16 %), tandis que pour la dernière année, c'est à Djibouti, en Mauritanie et en Algérie que ces taux le sont : ils vont de 15 à 22 % (voir annexe, tableau statistique 6).

Entre 1999 et 2005, le redoublement a diminué dans les deux tiers des pays pour lesquels les données

sont pertinentes et il a augmenté ou est resté inchangé dans le tiers restant. Dans certains cas, des mesures ciblées ont facilité cette réduction. Au Mozambique, un nouveau programme d'éducation de base (de la 1<sup>re</sup> à la 7<sup>e</sup> année) a été adopté en 2004 pour améliorer l'efficacité interne et réduire le redoublement ; le taux de ce dernier est tombé de 24 % en 1999 à 10 % en 2005. D'autres pays adoptent progressivement des politiques de passage automatique dans la classe supérieure, comme l'Éthiopie, où le taux de redoublement est tombé de 11,4 % en 1999 à 7 % en 2005, cette

**Au Burundi, 44 % des élèves redoublent la dernière année du primaire.**

Les systèmes scolaires n'ont pas toujours été capables de retenir les très nombreux nouveaux inscrits.

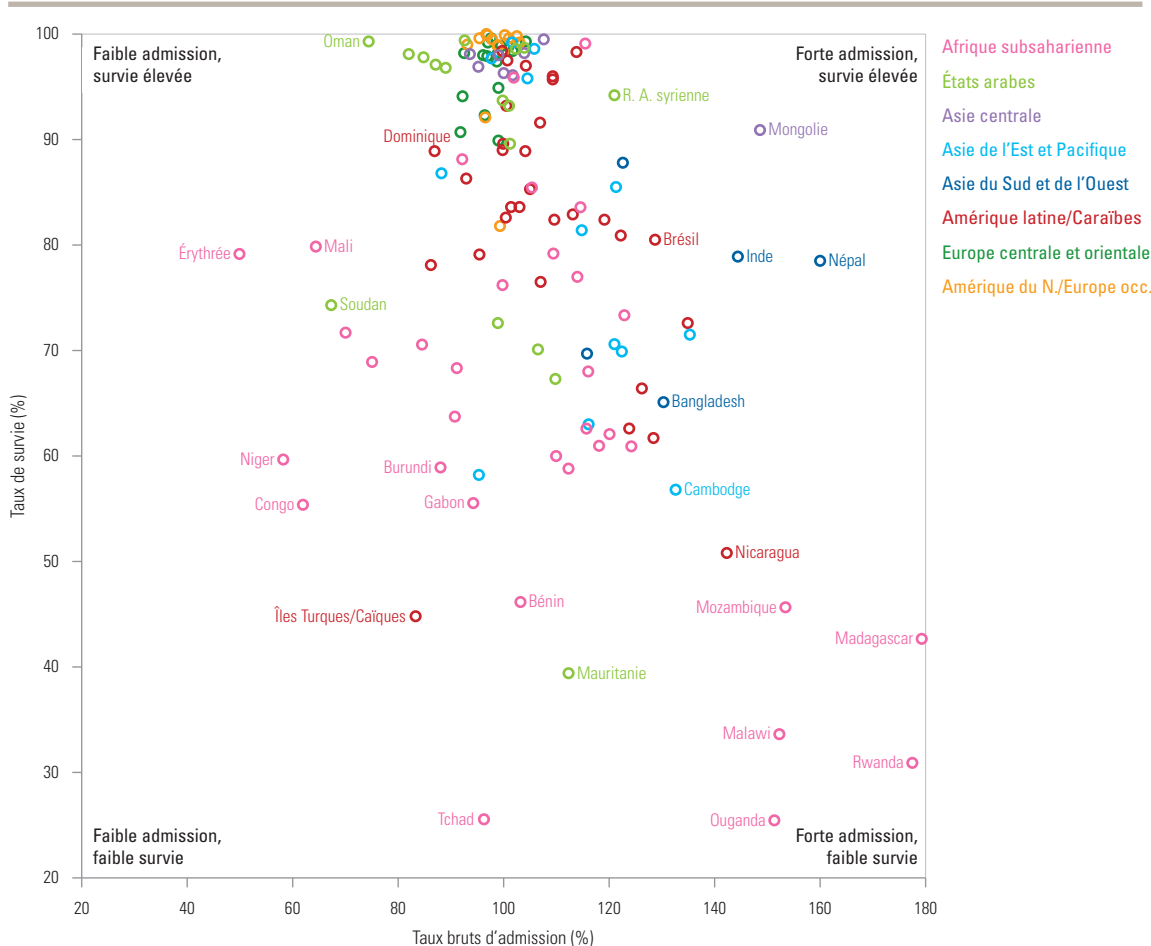
diminution étant particulièrement marquée chez les filles. La mise en œuvre d'une politique de passage semi-automatique dans la classe supérieure à Madagascar a ramené le taux de redoublement de 28 % en 1999 à 18 % en 2005.

**Dans beaucoup de pays, la survie scolaire n'est pas garantie**

Une condition nécessaire à la réalisation de l'EPU est que tous les enfants en âge d'entrer à l'école y entrent effectivement. Si les politiques adoptées depuis Dakar ont permis des progrès majeurs en matière d'accès à l'école, les systèmes scolaires n'ont pas toujours été capables de retenir les très nombreux nouveaux inscrits, ce qui rend difficile la scolarisation et l'achèvement universels dans le primaire. La figure 2.11 montre la relation, dans les différents pays, entre les taux bruts d'admission et les taux de survie en dernière année du primaire. Les pays enregistrant des taux bruts d'admission

dans le primaire élevés et des taux de survie au niveau de l'école secondaire eux aussi élevés sont groupés en haut à droite ; ce sont pour la plupart des pays à revenu intermédiaire d'Asie de l'Est et du Pacifique, ainsi que d'Amérique latine et des Caraïbes. Les pays développés et en transition affichent des valeurs de près de 100 % pour les deux taux. Les pays enregistrant des taux d'admission et de survie peu élevés (par exemple le Burundi, le Congo, le Gabon, les îles Turques et Caïques, le Tchad) sont groupés en bas à gauche. Les pays présentant des taux d'admission élevés mais de faibles taux de survie (par exemple le Bénin, Madagascar, le Malawi, la Mauritanie, le Nicaragua, l'Ouganda, le Rwanda) sont groupés en bas à droite. Enfin, les pays enregistrant un faible niveau d'accès à l'éducation et une rétention scolaire relativement élevée (par exemple le Mali, l'Érythrée, Oman, le Soudan) sont groupés en haut à gauche. Des TBA relativement élevés ne signifient

Figure 2.11 : Situation des pays en termes d'accès à l'école et de survie scolaire



Note : les taux bruts d'admission se rapportent à 2005, les taux de survie à 2004.  
Sources : annexe, tableaux statistiques 4 et 7.

**L'enseignement secondaire et postsecondaire contribue aussi à l'EPT**

pas nécessairement une situation positive ; ils dénotent souvent de fortes proportions d'enfants scolarisés tardivement, ce qui indique une efficacité médiocre du système scolaire. Certains pays ont des taux d'admission élevés du fait de l'introduction de la gratuité de l'enseignement primaire, mais ils enregistrent un effet secondaire négatif sous la forme d'un faible taux de survie. En Ouganda, par exemple, pays qui a introduit la gratuité de l'enseignement primaire dans les années 1990, 25 % seulement des élèves du primaire en ont atteint la dernière année en 2004.

Globalement, le taux de survie en dernière année du primaire est inférieur à 87 % dans la moitié pour lesquels les données sont disponibles pour 2004 (carte 2.3 et voir annexe, tableau statistique 7). Les valeurs médianes les plus basses sont enregistrées en Afrique subsaharienne (63 %), suivie de l'Asie du Sud et de l'Ouest (79 %). À l'opposé, l'Europe centrale et orientale et l'Amérique du Nord et l'Europe occidentale affichent des valeurs médianes supérieures à 98 %. Les médianes dépassent 90 % dans les États arabes (94 %) et en Asie centrale (97 %). Le taux de survie en dernière année du primaire est particulièrement faible au Bénin, à Madagascar, au Malawi, en Mauritanie, au Mozambique, en Ouganda, au Rwanda et au Tchad, où moins de la moitié des élèves atteignent cette année scolaire.

La survie en dernière année du primaire s'est améliorée entre 1999 et 2004 dans la plupart des pays pour lesquels les données sont disponibles. Les progrès ont été particulièrement sensibles en Afrique du Sud, en Colombie, en Inde, au Mali, au Mozambique, au Népal et en République dominicaine. Il semble que la situation se soit détériorée au Cameroun, en Érythrée, à Madagascar, en Mauritanie, au Tchad et au Yémen. Dans la plupart de ces derniers pays, la détérioration de la survie est associée à l'amélioration du TNS (voir annexe, tableaux statistiques 5 et 7). L'Érythrée, Madagascar, la Mauritanie, le Tchad et le Yémen, par exemple, ont du mal à développer la scolarisation tout en retenant les élèves jusqu'à la fin du primaire. Les pays qui ont réussi à faire progresser à la fois le taux de scolarisation et le taux de survie comprennent le Cambodge, l'Éthiopie, le Guatemala, le Mali, le Mozambique et le Népal.

Tous les élèves qui atteignent la dernière année du primaire ne la terminent pas nécessairement. Les taux d'achèvement par cohorte<sup>17</sup> sont inférieurs aux taux de survie, et ils le sont assez nettement dans certains cas, comme le montre la figure 2.12 pour les pays pour lesquels les données sont disponibles

pour les deux indicateurs. Les écarts les plus prononcés (plus de 20 points de pourcentage) sont enregistrés au Burundi, au Brunéi Darussalam, à Grenade, au Népal, au Pakistan et au Sénégal.

**Pourquoi les enfants abandonnent-ils l'école ?**

Les motifs de l'abandon scolaire sont multiples et complexes, l'incidence relative des différents facteurs étant variable en fonction des situations des pays et du niveau de développement de l'éducation. Des écoles peu sûres, surpeuplées et mal équipées, dotées d'enseignants insuffisamment formés contribuent à l'abandon scolaire. Même les écoles les mieux équipées des pays en développement risquent de ne pas pouvoir empêcher les élèves d'abandonner leurs études là où la cause de l'abandon tient aux difficultés économiques ou à la pauvreté. La décision finale d'abandonner l'école est prise lorsque des problèmes personnels, financiers, familiaux ou d'emploi coïncident avec le fait que l'enfant n'a pas confiance en l'école pour lui apporter un soutien approprié. Cela donne à penser que les écoles peuvent faire office de puissants mécanismes de soutien pour les élèves, leur permettant de surmonter des difficultés extérieures sans abandonner leurs études (Bella et Mputu, 2004 ; Davies, 1999).

**L'enseignement secondaire et postsecondaire contribue aussi à l'EPT**

Bien qu'à Dakar aucun objectif spécifiquement consacré à l'enseignement secondaire et supérieur n'ait été défini, le développement des possibilités d'éducation au-delà du primaire est effectivement un élément de l'agenda de Dakar :

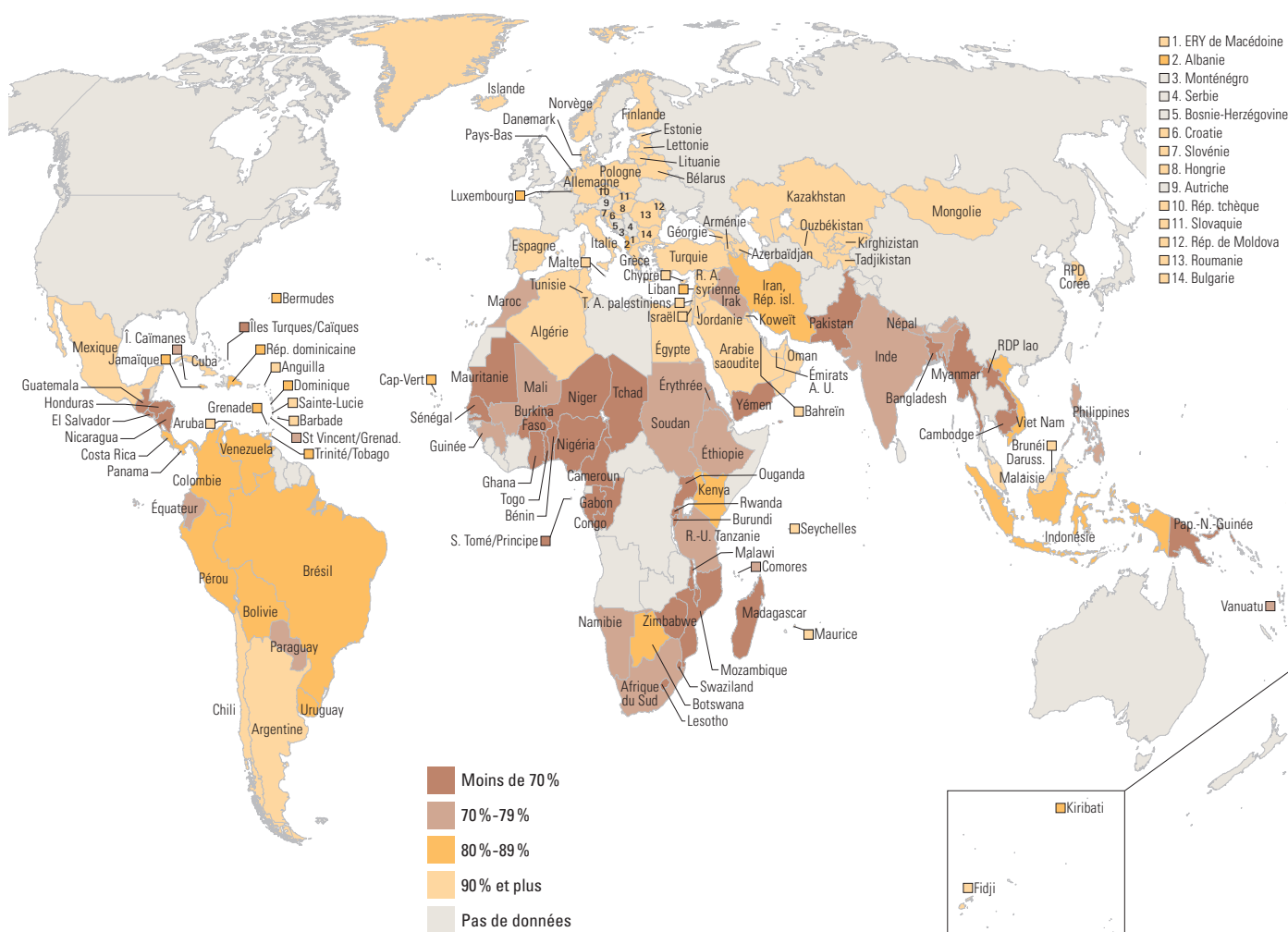
- l'enseignement secondaire et l'enseignement supérieur font explicitement partie des objectifs de l'éducation pour tous et des Objectifs du millénaire pour le développement concernant la parité et l'égalité entre les sexes ;
- le développement de l'enseignement primaire crée une demande d'enseignement post-primaire ; il dépend aussi de l'enseignement secondaire et supérieur pour disposer d'un nombre suffisant d'enseignants et d'assez de places dans les écoles secondaires afin d'inciter davantage les élèves à achever le cycle du primaire ;
- la plupart des gouvernements considèrent aujourd'hui l'universalisation de l'éducation de base<sup>18</sup>, et pas seulement de l'enseignement

**En Ouganda, 25 % seulement des élèves du primaire en ont atteint la dernière année en 2004.**

17. Le taux d'achèvement par cohorte, mesure de substitution de l'achèvement du cycle primaire, est centré sur les enfants qui ont accès à l'école, mesurant combien terminent avec succès l'enseignement primaire. C'est le produit du pourcentage de diplômés de l'école primaire (le nombre de diplômés en pourcentage de l'effectif de la dernière année) et du taux de survie en dernière année du primaire.

18. L'éducation de base telle qu'on l'entend ici comprend l'enseignement primaire (première phase) et le premier cycle de l'enseignement secondaire (deuxième phase).

Carte 2.3 : Taux de survie en dernière année du primaire, 2004



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

Les frontières et les noms indiqués et les désignations employées dans cette carte n'impliquent aucune approbation ou acceptation officielle de la part de l'UNESCO. D'après la carte de l'ONU.

### La demande en matière d'enseignement secondaire s'accroît à mesure que davantage de pays progressent vers l'EPU.

19. Entre 1991 et 1999, le nombre d'élèves du secondaire dans le monde était passé de 315 à 439 millions, soit une progression de 39 %. La croissance mondiale de l'enseignement secondaire s'est donc un peu ralentie depuis Dakar.

primaire, comme un objectif important de leur politique d'éducation (voir chapitre 1). De plus, les trois quarts des pays du monde, comptant 80 % des enfants en âge de fréquenter l'école secondaire, incluent le premier cycle du secondaire dans la scolarité obligatoire (UNESCO-UNEVOC/ISU, 2006) ;

- étant donné que pour entrer sur le marché du travail des niveaux de plus en plus élevés de compétences, de formation et de connaissances sont exigés, l'accès à l'enseignement secondaire et supérieur offre un moyen important de répondre aux besoins d'apprentissage des jeunes et des adultes (objectif 3 de l'EPT) ;
- les enfants de parents qui ont fait des études secondaires ou supérieures ont plus de chances

que les autres de participer à l'EPPE, obtiennent de meilleurs résultats d'apprentissage et terminent le cycle du primaire.

### L'enseignement secondaire se développe et se diversifie

La demande en matière d'enseignement secondaire et la participation à ce cycle s'accroissent à mesure que davantage de pays progressent vers l'EPU. En 2005, dans le monde, quelque 512 millions d'élèves étaient scolarisés dans des écoles secondaires, soit 73 millions de plus (17 %) qu'en 1999<sup>19</sup>. Cette croissance a été impulsée par les augmentations enregistrées en Afrique subsaharienne (55 %), en Asie du Sud et de l'Ouest (27 %), dans les États arabes (25 %) et en Asie de l'Est (21 %). Par ailleurs, l'Europe centrale et orientale, l'Asie centrale, le



L'enseignement secondaire et postsecondaire contribue aussi à l'EPT

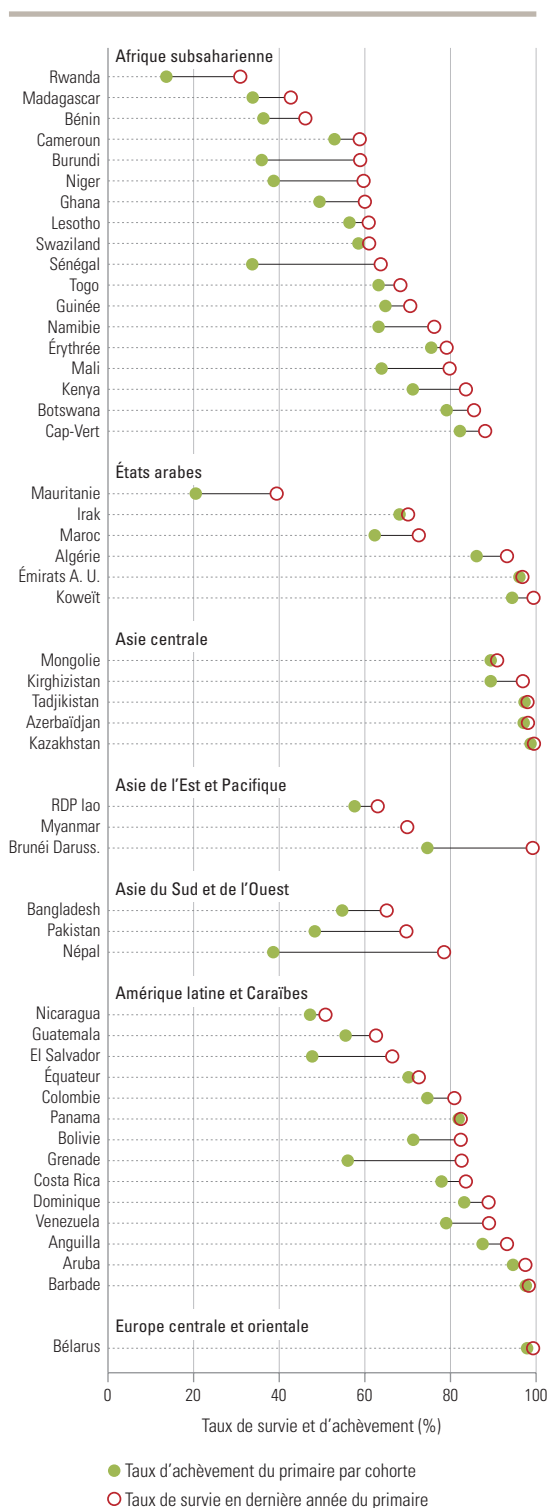
Pacifique et l'Amérique du Nord et l'Europe occidentale, régions qui affichent les plus forts taux de scolarisation dans le secondaire, comptent aujourd'hui plus d'élèves dans le secondaire que dans le primaire<sup>20</sup>. La nature même de l'enseignement secondaire change rapidement à mesure que s'élargit l'accès (encadré 2.4).

Au niveau mondial, les taux de participation à l'enseignement secondaire ont sensiblement progressé depuis le début des années 1990 : le TBS moyen dans le secondaire était de 52 % en 1991, de 60 % en 1999 et de 66 % en 2005 (tableau 2.10). Le TNS moyen dans le secondaire est passé de 53 % en 1999 à 59 % en 2005. Les taux de participation au secondaire ont augmenté dans toutes les régions, à l'exception de l'Asie centrale durant la période 1991-1999, période de « détérioration éducative » générale (Silova *et al.*, 2007).

Les disparités entre régions des taux de participation à l'enseignement secondaire en 2005 sont semblables à celles du primaire, mais elles sont plus prononcées. Les pays d'Amérique du Nord et d'Europe occidentale ont presque tous réalisé l'enseignement secondaire universel, avec des TBS supérieurs à 100 % en moyenne et des TNS dépassant 90 %. On trouve des TNS relativement élevés (plus de 80 %) en Europe centrale et orientale et en Asie centrale. Les deux tiers ou plus des jeunes en âge de fréquenter l'école secondaire sont scolarisés dans de tels établissements en Amérique latine et en Asie de l'Est et Pacifique. Les TNS moyens dans le secondaire sont plus faibles dans les autres régions, surtout en Afrique subsaharienne (25 %).

Entre 1991 et 2005, les TBS du secondaire ont augmenté dans 127 des 147 pays pour lesquels on dispose de données (voir annexe, tableau statistique 13). Vingt et un pays ont enregistré une progression sensible de leur TBS dans le secondaire (plus de 30 points de pourcentage), dont l'Australie, le Brésil et le Koweït, avec des progressions de plus de 50 points de pourcentage<sup>21</sup>. Soixante pays (sur les 127 pour lesquels les données sont disponibles) ont vu leur TBS augmenter plus rapidement après Dakar qu'avant. Le Bénin, le Cambodge, le Cameroun, Djibouti, l'Éthiopie, la Guinée, le Mozambique, l'Ouganda et la République arabe syrienne ont enregistré des hausses annuelles moyennes de plus de 10 % depuis 1999. Pour les 67 pays qui ont enregistré une progression plus lente de leur TBS dans le secondaire depuis Dakar, le taux annuel médian de croissance a été inférieur à 1 %.

Figure 2.12 : Taux de survie en dernière année et taux d'achèvement du primaire par cohorte, 2004



Les deux tiers ou plus des jeunes en âge de fréquenter l'école secondaire sont scolarisés dans des établissements secondaires en Amérique latine et en Asie de l'Est et Pacifique.

20. L'évolution de la taille des cohortes, due aux différentiels des taux de fécondité, est un facteur important de ce changement.

21. Les 18 autres pays sont les suivants : Arabie saoudite, Belize, Botswana, Cap-Vert, Costa Rica, El Salvador, Honduras, Macao (Chine), Maurice, Nouvelle-Zélande, Oman, Paraguay, Portugal, Samoa, Thaïlande, Tunisie, Venezuela et Viet Nam.

Source : annexe, tableau statistique 7.

### Encadré 2.4 – La diversification de l'enseignement secondaire reflète l'évolution des intérêts et des besoins sociaux

À mesure qu'ils élargissaient l'accès à l'enseignement secondaire, les pays ont aussi réorganisé la structure et la composition des programmes d'études du secondaire. Ces changements vont au-delà des distinctions entre premier et deuxième cycles du secondaire, d'une part, et entre filières générales et filières techniques/professionnelles d'autre part. De récentes analyses (Benavot, 2006 ; Banque mondiale, 2005d) indiquent que :

- les programmes de formation des enseignants, qui occupaient une place de premier plan dans l'enseignement secondaire dans les années 1960 et 1980, n'y trouvent place aujourd'hui que dans à peu près 10 à 15 % des pays. Cela reflète le reclassement et la « professionnalisation » de ces programmes, qui sont de plus en plus dispensés dans des établissements postsecondaires ;
- les programmes de formation religieuse ou théologique occupaient une place relativement importante ; aujourd'hui, 6 % seulement des pays, principalement des États arabes, offrent de tels programmes ;
- 14 % seulement des pays offrent des programmes spécialisés dans les beaux-arts ou le sport. Dans bien des cas, ces programmes ont été supprimés ou intégrés dans l'enseignement secondaire traditionnel ;

- dans l'enseignement secondaire traditionnel, quelques pays offrent aujourd'hui un programme spécifique d'études classiques ou semi-classiques (par exemple latin ou grec). Plus répandues sont les filières générales, d'une part, et les filières spécialisées, d'autre part, en particulier celles qui portent sur les mathématiques et les sciences et sur les sciences humaines et sociales ;
- dans les pays de l'OCDE en particulier, certains diplômés du secondaire s'inscrivent dans des programmes postsecondaires non supérieurs (niveau 4 de la CITE) qui préparent à des emplois ou des métiers spécifiques du marché du travail. Ces programmes, généralement d'une durée de moins de 2 ans, ont des effectifs restreints (voir annexe, tableau statistique 8). Les effectifs des programmes CITE 4 sont relativement plus importants dans un très petit nombre de pays – essentiellement des États des Caraïbes ne disposant pas d'établissements d'enseignement supérieur, mais aussi en Irlande, au Kazakhstan et aux Seychelles.

Le développement de l'enseignement secondaire a donc pour résultat une diversification plus poussée des programmes d'études. Les pays redéfinissent les voies par lesquelles l'enseignement secondaire répond à la diversité des intérêts des élèves et des besoins de la société.

La plupart des pays distinguent deux phases dans l'enseignement secondaire.

Tableau 2.10 : Taux de scolarisation dans l'enseignement secondaire en 1991, 1999 et 2005, par région

	Taux bruts de scolarisation (%)			Taux nets de scolarisation (%)	
	Année scolaire se terminant en			Année scolaire se terminant en	
	1991	1999	2005	1999	2005
Monde	52	60	66	53	59
Pays en développement	42	53	60	46	53
Pays développés	93	100	102	89	92
Pays en transition	95	91	91	84	82
Afrique subsaharienne	22	24	32	19	26
États arabes	51	60	68	52	58
Asie centrale	98	86	90	81	84
Asie de l'Est et Pacifique	50	64	74	61	70
Asie de l'Est	50	64	73	61	70
Pacifique	66	107	105	68	69
Asie du Sud et de l'Ouest	41	46	53	40	46
Amérique latine et Caraïbes	51	80	88	59	68
Caraïbes	43	54	58	45	42
Amérique latine	51	81	89	59	69
Amérique du N./Europe occ.	94	101	102	89	92
Europe centrale et orientale	81	87	89	80	81

Sources : base de données de l'ISU ; annexe, tableau statistique 8.

### Premier et deuxième cycles de l'enseignement secondaire : des phases distinctes

La plupart des pays distinguent deux phases dans l'enseignement secondaire (UNESCO, 1997). Le premier cycle du secondaire (niveau 2 de la CITE), souvent obligatoire, cherche à maintenir et approfondir les objectifs éducatifs du primaire. Dans certains pays, il est dispensé dans les mêmes établissements et par les mêmes enseignants que le primaire ; dans d'autres, il est séparé sur le plan institutionnel du primaire et a plus en commun avec le deuxième cycle du secondaire (ISU, 2005). Le début du deuxième cycle du secondaire (niveau 3 de la CITE) marque généralement la fin de la scolarité obligatoire, consiste en diverses structures, filières et programmes et fait appel à un personnel enseignant plus spécialisé.

Dans le monde, en 2005, le TBS du premier cycle du secondaire s'établissait à 79 %, c'est-à-dire qu'il était beaucoup plus élevé que celui du deuxième cycle, à savoir 53 % (tableau 2.11). Les différences

de taux de participation entre les deux niveaux étaient particulièrement marquées en Asie de l'Est et dans le Pacifique, en Amérique latine et dans les Caraïbes, et dans les États arabes. En revanche, en Amérique du Nord et en Europe occidentale, ainsi qu'en Europe centrale et orientale, la participation est très similaire durant tout le secondaire.

### Élargissement de l'accès à l'éducation de base

Sur les 203 pays couverts par l'annexe statistique, 192 ont indiqué avoir adopté des lois instituant la scolarité obligatoire (voir annexe, tableau statistique 4). Dans environ les trois quarts de ces pays, l'enseignement obligatoire comprend le premier cycle du secondaire, ce qui implique une intention officielle d'universaliser la participation à l'éducation de base (voir chapitre 1). Dans tous les pays développés, dans tous les pays en transition et dans 80 % des pays d'Amérique latine et des Caraïbes<sup>22</sup> et d'Asie de l'Est et du Pacifique, le premier cycle du secondaire est de fait obligatoire et les niveaux de participation sont élevés : les TBS étaient supérieurs à 90 % en 2005. Dans 75 % des États arabes, le premier cycle du secondaire est maintenant obligatoire mais les niveaux moyens de participation, tout en augmentant, sont encore loin de l'universalité, s'établissant à 81 %. En Asie du Sud et de l'Ouest et en Afrique subsaharienne, où le premier cycle du secondaire est obligatoire dans moins de 40 % des pays, les niveaux de participation sont beaucoup plus faibles [66 et 38 %, respectivement].

### Enseignement technique et professionnel : un autre courant dans l'enseignement secondaire

L'enseignement secondaire inclut souvent l'enseignement et la formation techniques et professionnels (EFTP) ainsi que des programmes généraux ou à orientation académique. En fait, sur les plus de 512 millions d'élèves des écoles secondaires dans le monde en 2005, 1/10 était inscrit à un programme d'EFTP du secondaire. Le pourcentage a baissé très légèrement depuis 1999 (voir annexe, tableau statistique 8). C'est dans le Pacifique (32 %), en Europe centrale et orientale (19 %) et en Amérique du Nord et en Europe occidentale (15 %) que la proportion relative des participants à des programmes d'EFTP est la plus forte et en Asie du Sud et de l'Ouest (2 %), dans les Caraïbes (3 %), en Asie centrale (6 %) et en Afrique subsaharienne (6 %) qu'elle est la plus faible.

Les programmes et les effectifs des EFTP occupent une place plus importante dans le deuxième cycle

**Tableau 2.11 : TBS dans le premier et le deuxième cycle du secondaire en 1999 et 2005, par région**

	Taux bruts de scolarisation (%)			
	Premier cycle du secondaire		Deuxième cycle du secondaire	
	Année scolaire se terminant en		Année scolaire se terminant en	
	1999	2005	1999	2005
Monde	72	79	47	53
Pays en développement	66	75	38	46
Pays développés	102	104	98	99
Pays en transition	92	91	87	89
Afrique subsaharienne	28	38	19	24
États arabes	73	81	46	55
Asie centrale	90	95	77	76
Asie de l'Est et Pacifique	80	93	46	55
Asie de l'Est	80	93	45	54
Pacifique	89	89	139	132
Asie du Sud et de l'Ouest	59	66	34	41
Amérique latine et Caraïbes	95	100	62	73
Caraïbes	67	75	40	43
Amérique latine	96	101	63	74
Amérique du N./Europe occ.	103	105	98	99
Europe centrale et orientale	92	91	81	87

Source : annexe, tableau statistique 8.

du secondaire que dans le premier. Sur les 174 pays pour lesquels les données sont disponibles, 71 % n'indiquent pas d'inscriptions à des programmes d'EFTP dans le premier cycle du secondaire. En revanche, dans le deuxième cycle, sur les 165 pays pour lesquels les données sont disponibles, 82 % font état d'inscriptions à de tels programmes. Dans la plupart des pays, la proportion d'inscriptions à des programmes d'EFTP dans le deuxième cycle du secondaire est beaucoup plus forte que dans le premier cycle du secondaire (UNESCO-UNEVOC/ISU, 2006).

En général, l'offre de programmes d'EFTP est très variable selon les pays en termes de niveau de la CITE, de couverture et d'options proposées aux élèves à l'issue du programme. « Les types de services d'EFTP sont étroitement liés aux institutions culturelles, à l'histoire coloniale et à la proximité géographique : les pays anglophones implantent souvent leurs programmes d'EFTP dans des établissements postsecondaires non supérieurs (CITE 4), ce qui est rare en Amérique latine. En Belgique, aux Pays-Bas et dans les anciennes colonies néerlandaises, les programmes d'EFTP se situent au niveau 2 de la CITE » (UNESCO-UNEVOC/ISU, 2006). De plus, les élèves ayant reçu une formation professionnelle étaient autrefois orientés directement vers le marché de l'emploi

**Les programmes et les effectifs des EFTP occupent une place plus importante dans le deuxième cycle du secondaire que dans le premier.**

22. Le TBS moyen dans le premier cycle du secondaire est de 75 % pour les pays des Caraïbes, soit un chiffre nettement inférieur à la moyenne pour l'Amérique latine (100 %).

mais, aujourd'hui, beaucoup de diplômés des programmes d'EFTP préfèrent se présenter aux examens nationaux d'admission ou entrer dans des établissements postsecondaires.

### Enseignement supérieur : des effectifs qui augmentent mais restent très limités

Dans le monde, quelque 138 millions d'étudiants étaient inscrits dans l'enseignement supérieur en 2005, soit environ 45 millions de plus qu'en 1999. L'immense majorité des nouvelles places dans les établissements d'enseignement supérieur ont été créées dans de grands pays en développement tels que le Brésil, la Chine, l'Inde et le Nigéria, où le nombre total cumulé d'étudiants du supérieur est passé de 47 millions en 1999 à 80 millions en 2005 (voir annexe, tableau statistique 9). Les taux de participation à l'enseignement supérieur ont progressé entre 1999 et 2005 dans à peu près 90 % des 119 pays pour lesquels on dispose de données. Des progressions de plus de 10 points de pourcentage ont été observées dans plus de 40 pays, essentiellement des pays développés et des pays à revenu intermédiaire ainsi que des pays en transition. Toutefois, des progressions importantes, de plus de 25 points de pourcentage, ont aussi été enregistrées dans plusieurs pays en développement, dont Cuba et la République de Corée.

Les taux de participation à l'enseignement supérieur ont augmenté dans presque tous les pays.

Malgré le développement continu de l'enseignement supérieur dans le monde depuis 1999, une proportion relativement modeste du groupe d'âge concerné a accès à ce niveau d'enseignement. Le TBS mondial de l'enseignement supérieur se situait autour de 24 % en 2005, mais la participation est très variable selon les régions, s'échelonnant entre 5 % en Afrique subsaharienne et 70 % en Amérique du Nord et en Europe occidentale (tableau 2.12).

### Les besoins d'apprentissage des jeunes et des adultes sont-ils satisfaits ?

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.

La principale stratégie employée pour répondre aux besoins d'apprentissage des jeunes et des adultes a consisté à développer l'enseignement secondaire et supérieur formel, comme on l'a vu ci-dessus. Cependant, l'acquisition de compétences par des moyens informels et dans des contextes non formels est très répandue, en particulier chez ceux qui abandonnent l'école et dans les groupes défavorisés. Elle peut être facilitée par la mise en œuvre de programmes d'éducation non formelle complétant le système scolaire formel, « qui [peuvent] 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). Les initiatives de mise en œuvre de politiques en rapport avec l'objectif de l'EPT restent néanmoins difficiles à suivre (encadré 2.5).

### Les services d'éducation non formelle : répondre à la diversité des situations

Les programmes d'éducation non formelle sont très divers et peuvent différer en termes d'objectifs, de groupes cibles, de contenu, de pédagogie et de taille. Les prestataires sont eux aussi très divers. Au moins 17 ministères et organismes nationaux s'occupent d'éducation non formelle au Bangladesh, autant en Inde et au moins 9 au Brésil, en Égypte, en Indonésie, en Namibie et en Thaïlande, sans parler des organisations non gouvernementales (ONG) et des collectivités locales ayant des programmes de petite taille sur lesquels il n'est pas facile d'obtenir des données.

Tableau 2.12 : Taux bruts d'inscription dans l'enseignement supérieur en 1999 et 2005, par région

	Taux bruts de scolarisation (%)	
	Année scolaire se terminant en	
	1999	2005
Monde	18,0	24,3
Pays en développement	11,0	16,8
Pays développés	55,2	66,1
Pays en transition	41,3	56,5
Afrique subsaharienne	3,7	5,1
États arabes	19,0	21,4
Asie centrale	19,3	26,5
Asie de l'Est et Pacifique	13,6	23,8
Asie de l'Est	13,2	23,4
Pacifique	46,2	50,3
Asie du Sud et de l'Ouest	7,5	10,5
Amérique latine et Caraïbes	21,4	29,2
Caraïbes	5,5	6,5
Amérique latine	21,9	30,0
Amérique du Nord et Europe occidentale	61,1	70,1
Europe centrale et orientale	39,4	57,0

Source : annexe, tableau statistique 8.

Les programmes d'alphabétisation de grande ampleur, s'étendant souvent aux compétences de la vie courante (santé, droits civiques), aux moyens d'existence (formation de revenus, agriculture) et/ou à l'éducation utilisant des méthodes d'équivalence, et financés par des ONG internationales et des organismes bilatéraux et multilatéraux, sont très répandus, en particulier dans les pays pauvres, dont l'Afghanistan, l'Éthiopie, le Népal et le Sénégal.

Les programmes d'équivalence ou de « deuxième chance » sont une stratégie couramment utilisée pour offrir des possibilités d'apprentissage aux jeunes. Un certain nombre de pays, dont le Brésil, le Cambodge, l'Égypte, l'Inde, l'Indonésie, le Mexique, les Philippines, la Thaïlande et le Viet Nam, combinent plusieurs « niveaux » de programmes d'équivalence, dont des équivalences avec le primaire, le secondaire et parfois l'enseignement supérieur. Des programmes d'alphabétisation peuvent aussi être liés à ces structures. Le National Institute of Open Schooling de l'Inde est un des plus grands systèmes d'apprentissage à distance du monde. Il compte 249 centres d'« éducation de base », 917 centres d'études professionnelles et 1 805 centres d'études académiques.

D'autres programmes nationaux sont centrés sur le développement des compétences dans l'économie informelle, comme en Afrique du Sud, en Chine, en Égypte, au Ghana et au Viet Nam. Ils sont généralement gérés non pas par les ministères de l'Éducation mais par les ministères chargés du Développement économique et de l'Emploi. Le ministère indien du Travail et de l'Emploi, par exemple, a récemment élaboré un nouveau cadre de développement des compétences destiné aux jeunes non scolarisés et aux travailleurs du secteur informel. On trouve des programmes axés sur le développement rural et gérés en coopération avec les ministères de l'Agriculture au Brésil, au Burkina Faso, en Chine, en Éthiopie, en Inde, au Népal, aux Philippines et en Thaïlande. La Chine a formé plus de 500 000 personnes en 2005 dans le cadre de son programme national « Former de jeunes agriculteurs pour le XXI<sup>e</sup> siècle », lancé en 1999 (Yonggong et He, 2006).

Les programmes d'éducation non formelle sont souvent liés au développement communautaire. En Thaïlande, 8 057 centres d'apprentissage communautaires ont été établis dans 7 232 districts en 2006. Ces centres mettent en œuvre une large gamme d'activités d'apprentissage structurées, déterminées par les besoins des communautés. Les activités des centres d'apprentissage communautaires au Bangladesh, en Chine, en Indonésie et aux

### Encadré 2.5 – L'objectif 3 de l'EPT : le plus difficile à définir et à suivre

Le troisième objectif de l'EPT est de faire en sorte de « 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 ». Le Commentaire élargi sur le Cadre d'action de Dakar précise : « Il faut donner à tous les jeunes la possibilité d'une éducation continue. Pour ceux qui abandonnent l'école ou achèvent leur scolarité sans avoir acquis les bases de lecture, d'écriture et de calcul et les compétences indispensables dans la vie courante, il faut qu'il existe toute une gamme de programmes qui leur permettent de compléter leur apprentissage. Les possibilités offertes doivent être à la fois réelles et adaptées à leur environnement et à leurs besoins, pour les aider à maîtriser leur destin et à acquérir des compétences utiles dans la vie active » (UNESCO, 2000a, § 36). L'objectif 4 contient des énoncés similaires concernant l'éducation des adultes. Ces énoncés donnent à penser que les « besoins d'apprentissage » des jeunes et des adultes ne concernent pas seulement les « compétences de base » mais se réfèrent à une conception plus large, celle d'un apprentissage ayant trait à la vie dans toutes ses dimensions et sur toute sa durée (Hoppers, 2007).

Le suivi du troisième objectif de l'EPT reste un défi majeur :

- il ne prévoit pas de cible quantitative ;
- il n'y a pas de consensus quant aux activités d'apprentissage qu'il doit englober ;
- on dispose de très peu d'indicateurs comparables et internationaux pour déterminer dans quelle mesure il est répondu aux besoins d'apprentissage des jeunes et des adultes.

Le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2007* offrait une première conceptualisation de l'objectif 3 de l'EPT en suggérant de mettre spécialement l'accent sur l'éducation non formelle. Toutefois, étant donné le caractère divers et souvent fragmenté des programmes d'éducation non formelle, il faut toute une panoplie d'outils quantitatifs et qualitatifs pour les suivre. Le présent rapport met à profit les travaux menés avec un certain nombre de spécialistes de l'éducation non formelle pour établir 30 profils de pays fournissant des données qualitatives sur les services d'éducation non formelle\*.

\* Ces profils sont consultables sur le site Web du *Rapport* ([www.efareport.unesco.org](http://www.efareport.unesco.org))

Philippines comprennent des cours d'alphabétisation, une éducation permanente et une formation aux compétences de la vie courante (UNESCO-Bangkok, 2007b), programmes le plus fréquemment dispensés.

### Pour certains, l'éducation non formelle constitue une solution de rechange

On ne dispose que de peu de données nationales sur les effectifs de l'éducation non formelle, mais il est

23. La proportion de personnes interrogées qui ont participé à des programmes d'éducation non formelle est certainement sous-estimée, vu que les enquêtes n'identifient que celles qui ont atteint leur niveau d'éducation le plus élevé dans le cadre d'un programme non standard.

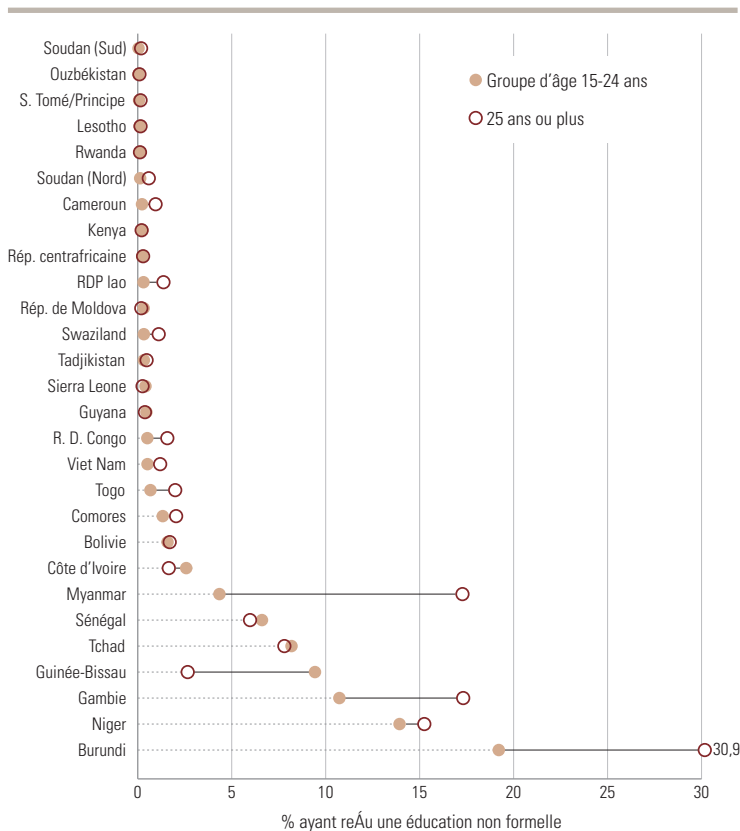
24. Il s'agit là d'une mesure imprécise fondée sur de petits chiffres absolus. Qui plus est, la définition de la participation n'est pas nécessairement précise et il se peut qu'elle ne soit pas comparable entre les cas. Toutefois, l'indicateur reste utile en tant que mesure approximative des possibilités d'éducation offertes aux jeunes qui n'ont pas terminé leurs études formelles.

possible de tirer des informations des enquêtes sur les ménages telles que la deuxième enquête par grappes à indicateurs multiples (MICS-2, *multiple indicator cluster survey-2*) menée en 2000. Dans 28 des 65 pays sur lesquels a porté l'enquête, il était demandé aux enquêtés s'ils avaient accédé à leur plus haut niveau d'éducation dans le cadre d'un « programme non standard » (tel qu'une éducation religieuse hors du système éducatif formel) ou de l'éducation non formelle (comme un programme d'alphabétisation). La figure 2.13 compare les réponses des jeunes et des adultes<sup>23</sup>. Dans 20 de ces 28 pays, la proportion est inférieure à 1 %. Dans les pays restants (Burundi, Côte d'Ivoire, Gambie, Guinée-Bissau, Myanmar, Niger, Sénégal et Tchad), elle dépasse 1 %, atteignant 20 % chez les jeunes et 31 % chez les adultes au Burundi. Le Myanmar est un autre exemple de pays où l'écart entre les proportions de jeunes et d'adultes ayant accédé à leur plus haut niveau d'éducation grâce à l'éducation non formelle est frappant (4 et 18 % respectivement).

À l'intérieur des pays, on constate les profils suivants :

- parmi les adultes comme parmi les jeunes, plus d'hommes que de femmes atteignent leur plus haut niveau d'éducation dans le cadre d'un programme non standard, avec des disparités particulièrement marquées au Tchad (8 points de pourcentage) et au Niger (12 points de pourcentage) ;
- les niveaux d'éducation les plus élevés obtenus dans le cadre de programmes non standard sont plus répandus dans les zones rurales que dans les zones urbaines au Burundi, en Gambie, au Niger, au Sénégal et au Tchad ;
- dans tous les pays, à l'exception de la Guinée-Bissau, les personnes interrogées de ménages appartenant au quintile de richesse le plus bas risquent plus que les autres de déclarer avoir accédé à leur niveau d'éducation le plus élevé dans le cadre d'un programme non standard : c'est le cas de 9 % d'entre elles au Myanmar, proportion qui atteint 22 % au Burundi (Education Policy and Data Center, 2007a).

**Figure 2.13 : Proportion de jeunes et d'adultes ayant accédé à leur niveau d'éducation le plus élevé dans le cadre de l'éducation formelle, 2000**



Note : sont prises en compte les personnes interrogées ayant accédé à leur niveau d'éducation le plus élevé dans le cadre d'un programme non standard.  
Source : Education Policy and Data Center (2007b).

Des données provenant d'autres sources confirment le caractère limité de l'accès des jeunes et des adultes aux possibilités d'éducation permanente ou d'éducation non formelle. Une récente étude, fondée sur des données d'enquêtes sur les ménages et de recensements pour 17 pays d'Amérique latine, montre que moins de 10 % des jeunes adultes (20-39 ans) qui n'ont pas terminé le deuxième cycle du secondaire suivent une forme ou une autre de programme éducatif<sup>24</sup>. Les taux de participation étaient plus élevés au Brésil, au Costa Rica et en République dominicaine qu'au Chili, en Colombie et au Pérou (UNESCO-OREALC, 2007).

### Il faut améliorer le suivi de l'éducation non formelle

L'agenda de l'EPT appelle une approche globale de l'apprentissage, dont l'éducation non formelle est une composante essentielle et dont elle doit faire partie intégrante. Des activités d'apprentissage structurées très diverses sont mises en œuvre à l'intention des jeunes et des adultes en dehors des systèmes d'éducation formelle, mais savoir dans quelle mesure cette offre correspond à la demande est une quasi-inconnue. Un meilleur suivi de l'offre et de la demande d'éducation non formelle correspond à un besoin urgent aux niveaux national et international.

## Alphabétisation et environnements alphabètes : des objectifs essentiels mais difficiles à atteindre

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'alphabétisation est un droit fondamental de l'être humain et un outil indispensable pour prendre des décisions éclairées et participer pleinement au développement de la société. En tant que telle, elle est un fondement de la réalisation de l'EPT et de la réduction de la pauvreté (UNESCO, 2005a). Pourtant, elle reste un défi majeur. Durant la période la plus récente

(1995-2004), quelque 774 millions d'adultes dans le monde étaient analphabètes (voir annexe, tableau statistique 2A). Ce chiffre est fondé sur les données nationales conventionnelles tirées des recensements ou des enquêtes sur les ménages qui s'appuient sur les auto-évaluations, les indications fournies par des tiers ou les mesures de substitution du niveau d'instruction. Dans les recensements, il est généralement demandé aux personnes interrogées si elles peuvent « lire et écrire, en le comprenant, un énoncé simple et bref se rapportant à [leur] vie quotidienne », selon les termes de la définition traditionnelle de l'alphabétisme utilisée par l'UNESCO<sup>25</sup>. Les données de plus en plus nombreuses fournies par les évaluations directes des compétences en matière d'alphabétisme, telles que celles d'une enquête menée récemment au Kenya (encadré 2.6) donnent à penser que

Quelque 774 millions d'adultes dans le monde sont analphabètes.

25. L'évaluation de l'alphabétisme fondée sur cette définition laisse à penser qu'il y a une dichotomie entre « alphabète » et « analphabète » ; en fait, il faudrait plutôt parler d'un continuum de maîtrise ou de compétence.

### Encadré 2.6 – Évaluation directe de l'alphabétisme : l'Enquête nationale sur l'alphabétisme des adultes au Kenya

Nombre de pays mettent au point de nouvelles méthodologies fondées sur des évaluations directes en vue d'améliorer la qualité des données sur l'alphabétisation et l'élaboration de leurs politiques en la matière. En 2006, le Kenya a mené une vaste enquête sur l'alphabétisme et la numératie portant sur plus de 15 000 ménages, l'Enquête nationale sur l'alphabétisme des adultes\* (Kenya National Bureau of Statistics, 2007). Des échelles à niveaux multiples ont été élaborées pour évaluer dans quelle mesure les adultes avaient atteint un niveau « minimal » ou « souhaité » d'alphabétisme et de numératie. L'enquête était proposée en anglais, en kiswahili et dans 18 autres langues locales (70 % des personnes interrogées ont choisi l'anglais ou le kiswahili).

L'enquête du Kenya démontre de 2 façons que les données conventionnelles reposant sur l'auto-évaluation tendent à surestimer les niveaux réels d'alphabétisme et de numératie. Premièrement, son estimation du taux d'alphabétisme des adultes est de 62 % (64 % pour les hommes et 59 % pour les femmes), soit une estimation beaucoup plus basse que celle des MICS 2000, soit 74 % (78 % pour les hommes et 70 % pour les femmes). Deuxièmement, dans l'enquête même, l'auto-évaluation donne des niveaux d'alphabétisme légèrement supérieurs à ceux que donnent les tests directs (tableau 2.13).

Les autres conclusions majeures de l'enquête sont les suivantes :

- l'évaluation directe montre que les Kenyans adultes ont une meilleure maîtrise du calcul que de la lecture et de l'écriture (niveau minimal de maîtrise), avec des taux de 65 et 62 % respectivement pour les hommes et les femmes confondus. Seuls 30 % des Kenyans adultes atteignaient le niveau d'alphabétisme « souhaité » ;

- les taux d'alphabétisme et de numératie varient beaucoup selon le district géographique et l'âge. Parmi les Kenyans âgés de 15 à 29 ans, le taux d'alphabétisme est supérieur à 65 % et celui de numératie dépasse 69 % ; parmi les personnes de 55 ans ou plus, ces taux sont respectivement inférieurs à 37 et 41 % ;
- le « tournant » scolaire en ce qui concerne l'alphabétisme se situe en 4<sup>e</sup> et en 5<sup>e</sup> année du primaire : les taux d'alphabétisme sont inférieurs à 20 % chez les adultes qui ont fait 4 années de primaire ou moins, mais supérieurs à 65 % chez ceux qui ont fait 5 années de primaire ou plus ;
- de nombreuses personnes interrogées soit n'avaient jamais suivi de programme d'alphabétisation des adultes, soit l'avaient abandonné ; les principales raisons fournies étaient le manque de centres à proximité et la pénurie d'alphabétiseurs.

Tableau 2.13 : Comparaison de l'auto-évaluation et de l'évaluation directe de l'alphabétisme des adultes<sup>1</sup> par sexe, 2006

Type d'évaluation		Femmes (%)	Hommes (%)
<b>Alphabétisme</b>			
Auto-évaluation	Indiquent être capables de lire	72	79
	Indiquent être capables d'écrire	71	79
Évaluation directe	Maîtrise minimale de la lecture et de l'écriture	59	64
	Maîtrise « souhaitée » de la lecture et de l'écriture	27	32
<b>Numératie</b>			
Auto-évaluation	Indiquent être capables de calculer	77	83
	Évaluation directe	Maîtrise minimale du calcul	61
	Maîtrise « souhaitée » du calcul	56	63

1. 15 ans ou plus.

Source : Kenya National Bureau of Statistics (2007).

\* L'enquête a été réalisée de façon indépendante par une équipe nationale qui a en partie utilisé la méthodologie mise au point par l'ISU dans de son Programme d'évaluation et de suivi de l'alphabétisation.

**Les données conventionnelles tendent à surestimer les niveaux d'alphabétisme.**

l'ampleur du défi de l'alphabétisation est peut-être encore plus considérable qu'on ne le pensait. Les données conventionnelles tendent en fait à surestimer les niveaux d'alphabétisme et il convient de les interpréter avec prudence.

### L'alphabétisation des adultes reste un défi majeur

Si l'on garde à l'esprit cet avertissement concernant les données, il semble que, dans le monde, le nombre total d'adultes analphabètes ait diminué de 90 millions entre 1985-1994 et 1995-2004<sup>26</sup>, principalement du fait des tendances enregistrées en Asie et surtout en Chine. Pourtant, cette région ainsi que l'Asie du Sud et de l'Ouest et l'Afrique subsaharienne continuent de concentrer la très grande majorité des adultes privés du droit à l'alphabétisme (tableau 2.14).

Le taux mondial d'alphabétisme des adultes est passé de 76 à 82 % (tableau 2.15) entre 1985-1994 et 1995-2004. C'est dans les pays en développement, où le taux moyen est passé de 68 à 77 %, que la progression a été la plus marquée. Les niveaux

26. L'utilisation de ces périodes pour les données sur l'alphabétisation fait qu'il est difficile de comparer la situation avant et après Dakar, mais elle donne quand même une indication de l'évolution intervenue.

d'alphabétisme des adultes se sont améliorés dans toutes les régions, mais surtout dans les États arabes et en Asie du Sud et de l'Ouest, ces deux régions gagnant 12 points de pourcentage. Cependant, l'augmentation des taux d'alphabétisme ne s'est pas toujours traduite par une baisse du nombre des analphabètes adultes : ce nombre a augmenté en Afrique subsaharienne et dans les États arabes, en partie parce que la population a continué de croître fortement. Les taux d'alphabétisme des adultes sont restés très inférieurs à la moyenne mondiale en Asie du Sud et de l'Ouest et en Afrique subsaharienne (environ 60 %), ainsi que dans les États arabes et dans les Caraïbes (environ 71 %).

Des progrès vers la réalisation de l'objectif relatif à l'alphabétisation des adultes ont aussi été observés au niveau des pays, avec des progressions de plus de 15 points de pourcentage en Algérie, au Burundi, au Cap-Vert, en Égypte, en République islamique d'Iran, au Koweït, au Malawi, au Népal et au Yémen (voir annexe, tableau statistique 2A). Malgré cette tendance générale positive, de très faibles taux d'alphabétisme, inférieurs à 50 %, continuent de caractériser plusieurs pays – Afghanistan, Bangladesh, Bénin, Burkina Faso, Côte d'Ivoire, Éthiopie, Guinée, Mali, Mozambique, Népal, Niger, Pakistan, République centrafricaine, Sénégal et Sierra Leone<sup>27</sup> (carte 2.4).

Il est évident que l'amélioration des tendances mondiales en matière d'alphabétisation des adultes dépendra de la poursuite de la lutte contre l'analphabétisme dans ces pays et, surtout, de la réduction du nombre d'analphabètes adultes dans certains des pays en développement les plus peuplés. Plus des trois quarts des 774 millions d'analphabètes adultes du monde vivent dans seulement 15 pays, dont 8 à forte population : Bangladesh, Brésil, Chine, Égypte, Inde, Indonésie, Nigéria et Pakistan. L'Inde compte à elle seule près de 35 % du total mondial. Dans la plupart de ces 15 pays, les taux d'alphabétisme des adultes se sont améliorés par rapport à la période 1985-1994, bien que la croissance continue de la population se traduise par une augmentation du nombre absolu d'analphabètes dans des pays comme le Bangladesh, l'Éthiopie et le Maroc (voir annexe, tableau statistique 2A).

Le cas de la Chine mérite d'être souligné. La progression substantielle du taux moyen d'alphabétisme des adultes dans les pays en développement

**Tableau 2.14 : Nombre estimé d'analphabètes adultes<sup>1</sup> par région, 1985-1994 et 1995-2004**

	1985-1994 <sup>2</sup>		1995-2004 <sup>2</sup>		Évolution entre 1985-1994 et 2000-2004 (%)
	Total (millions)	% femmes	Total (millions)	% femmes	
Monde	864,0	63	774,0	64	- 10,4
Pays en développement	851,3	63	764,4	64	- 10,2
Pays développés	9,3	65	8,2	62	- 11,9
Pays en transition	3,4	85	1,3	76	- 61,4
Afrique subsaharienne	131,0	61	150,3	62	14,8
États arabes	55,1	63	56,9	67	3,2
Asie centrale	0,6	77	0,4	72	- 39,7
Asie de l'Est et Pacifique	227,6	69	125,6	70	- 44,8
Asie de l'Est	226,3	69	124,0	71	- 45,2
Pacifique	1,3	56	1,6	57	21,7
Asie du Sud et de l'Ouest	394,1	61	387,8	63	- 1,6
Amérique latine et Caraïbes	36,6	55	38,2	55	4,4
Caraïbes	2,4	52	2,9	52	22,7
Amérique latine	34,2	56	35,3	55	3,2
Amérique du N./Europe occ.	6,4	63	5,8	61	- 9,4
Europe centrale et orientale	12,5	78	8,9	79	- 28,8

1. 15 ans et plus.

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

Voir l'introduction aux tableaux statistiques pour une explication plus complète des définitions nationales de l'alphabétisme, des méthodes d'évaluation, des sources et des années des données.

Source : annexe, tableau statistique 2A.

27. Dans l'ordre des taux d'alphabétisme des adultes, du plus bas (Mali : - 19,0 %) au plus élevé (Pakistan : - 49,9 %).



Tableau 2.15 : Taux estimés d'alphabétisme des adultes<sup>1</sup> par région, 1985-1994 et 1995-2004

	Taux d'alphabétisme								Évolution (%) entre 1985-1994 et 1995-2004			
	1985-1994 <sup>2</sup>				1995-2004 <sup>2</sup>				Total	Hommes	Femmes	IPS (F/M)
	Total (%)	Hommes (%)	Femmes (%)	IPS (F/M)	Total (%)	Hommes (%)	Femmes (%)	IPS (F/M)				
Monde	76	83	70	0,85	82	87	77	0,89	7,9	5,8	10,4	4,6
Pays en développement	68	77	59	0,77	77	84	70	0,84	13,1	9,0	18,7	9,2
Pays développés	99	99	98	0,99	99	99	99	1,00	0,2	0,1	0,3	0,2
Pays en transition	98	99	97	0,98	99	100	99	0,99	1,1	0,2	1,8	1,6
Afrique subsaharienne	54	63	45	0,71	59	69	50	0,73	10,1	8,6	12,2	6,5
États arabes	58	70	46	0,66	70	81	60	0,74	21,0	15,6	29,5	12,0
Asie centrale	99	99	98	0,99	99	100	99	0,99	0,6	0,2	1,0	0,8
Asie de l'Est et Pacifique	82	89	75	0,84	92	95	88	0,93	11,3	6,4	17,2	10,1
Asie de l'Est	82	89	75	0,84	92	95	88	0,93	11,5	6,5	17,5	10,3
Pacifique	94	94	93	0,99	93	94	93	0,98	-0,2	-0,1	-0,3	-0,2
Asie du Sud et de l'Ouest	48	60	34	0,57	60	71	47	0,67	25,3	18,3	39,5	17,9
Amérique latine et Caraïbes	88	89	87	0,98	90	91	89	0,98	2,6	2,2	3,0	0,8
Caraïbes	71	71	71	1,00	71	71	71	1,00	-0,2	-0,2	-0,2	0,0
Amérique latine	88	89	87	0,98	90	91	90	0,98	2,7	2,3	3,1	0,8
Amérique du N./Europe occ.	99	99	99	0,99	99	99	99	1,00	0,2	0,1	0,2	0,1
Europe centrale et orientale	96	98	94	0,96	97	99	96	0,97	1,4	0,7	2,1	1,4

1. 15 ans et plus.

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

Sources : annexe, tableaux statistiques 2A et 12.

depuis 1985-1994 (tableau 2.15) est principalement due à une forte réduction du nombre d'analphabètes adultes en Chine (- 98 millions) et à un accroissement correspondant de 13 points de pourcentage du taux national d'alphabétisme, passé de 78 à 91 %. Ces résultats sont dans une large mesure attribuables aux progrès de la participation à l'enseignement primaire, à des programmes d'alphabétisation des adultes très ciblés (à la fois géographiquement et sur le groupe d'âge 15-40 ans) et au développement spectaculaire des environnements alphabètes (Ross *et al.*, 2005).

### L'alphabétisme des jeunes reflète la progression de la participation scolaire

Les taux d'alphabétisme du groupe d'âge 15-24 ans tendent à être plus élevés que ceux des adultes dans toutes les régions (voir annexe, tableau statistique 2A), reflétant l'amélioration de l'accès et de la participation à l'éducation formelle des jeunes générations. Entre les périodes 1985-1994 et 1995-2004, l'alphabétisme des jeunes a progressé plus rapidement que celui des adultes dans toutes les régions et surtout dans les États arabes et en Asie de l'Est. Dans presque toutes les régions, cette progression s'est accompagnée d'une réduction

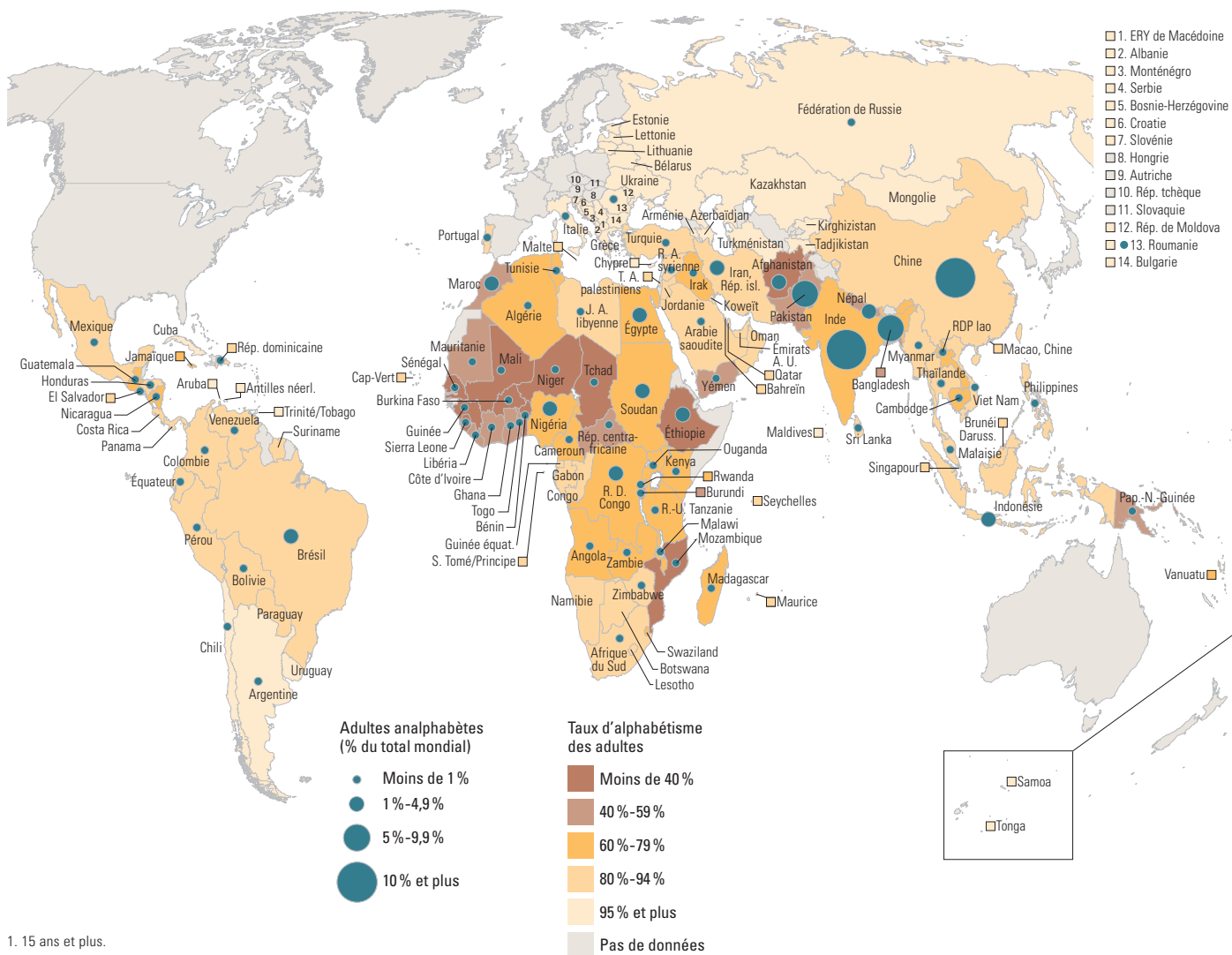
du nombre d'analphabètes. Les exceptions se trouvent dans les Caraïbes et dans les États insulaires du Pacifique, où les taux d'alphabétisme des jeunes ont légèrement reculé, et en Amérique du Nord et en Europe occidentale, où ils sont restés pratiquement inchangés. Bien qu'ils aient augmenté de 9 % en Afrique subsaharienne, la région comptait 5 millions de jeunes analphabètes de plus en raison de la forte croissance persistante de la population et de la faiblesse des taux d'achèvement du primaire.

### Les disparités dans l'alphabétisme des adultes sont liées au sexe et à la pauvreté

L'alphabétisation des femmes est d'une importance cruciale dans le traitement de la question plus générale de l'inégalité entre les sexes. Pourtant, dans le monde, les femmes représentaient encore, en 1995-2004, 64 % des analphabètes adultes, proportion pratiquement inchangée par rapport aux 63 % enregistrés durant la période 1985-1994 (tableau 2.14). L'IPS mondial moyen dans l'alphabétisme des adultes était de 0,89 durant la période la plus récente. Les disparités entre les sexes dans l'alphabétisme des adultes sont particulièrement prononcées en Asie du Sud et de l'Ouest (IPS de 0,67), dans les États arabes (0,74) et en Afrique

Les femmes représentent 64 % des analphabètes adultes.

Carte 2.4 : Alphabétisme des adultes et nombre d'analphabètes<sup>1</sup>, 1995-2004<sup>2</sup>



1. 15 ans et plus.

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

Source : annexe, tableau statistique 2A.

Les frontières et les noms indiqués et les désignations employées dans cette carte n'impliquent aucune approbation ou acceptation officielle de la part de l'UNESCO. D'après la carte de l'ONU.

subsaharienne (0,73). Toutefois, la situation s'est fortement améliorée dans ces régions depuis 1985-1994. Les IPS n'ont pas sensiblement évolué dans les autres régions (tableau 2.15).

Il subsiste des disparités frappantes entre les sexes dans l'alphabétisme des adultes dans certains pays (voir annexe, tableau statistique 2A). Dans 21 des 133 pays pour lesquels les données sont disponibles sur l'alphabétisme pour 1995-2004, les taux d'alphabétisme des femmes représentaient moins des deux tiers de ceux des hommes. La plupart de ces pays se trouvaient en Afrique subsaharienne, 2 appartenant aux États arabes et

4 à l'Asie du Sud et de l'Ouest<sup>28</sup>. En revanche, quelques cas de disparités entre les sexes en faveur des femmes ont été observés, par exemple en Jamaïque (IPS de 1,16) et au Lesotho (1,23) – tendance qui se développe ailleurs dans le monde, particulièrement dans les jeunes cohortes ; on en trouve des exemples au Botswana, en El Salvador, au Honduras, au Libéria, à Malte et au Nicaragua.

En dehors du sexe, les facteurs ou corrélats clés de l'analphabétisme comprennent la pauvreté, le lieu de résidence et certaines caractéristiques individuelles. Globalement, c'est dans les pays où il y a le plus de pauvres que les taux d'analphab-

28. Ces pays sont les suivants : Angola, Bénin, Burkina Faso, Côte d'Ivoire, Éthiopie, Guinée, Mali, Mozambique, Niger, République centrafricaine, République démocratique du Congo, Sénégal, Sierra Leone, Tchad et Togo en Afrique subsaharienne ; Maroc et Yémen dans les États arabes ; Afghanistan, Inde, Népal et Pakistan en Asie du Sud et de l'Ouest.

bétisme sont les plus élevés. La relation entre pauvreté et analphabétisme est aussi observée au niveau des ménages, les taux d'alphabétisme des ménages les plus pauvres étant nettement inférieurs à ceux des ménages les plus riches. Plus généralement, pour diverses raisons sociales, culturelles ou politiques, certains groupes de population – migrants, populations autochtones, minorités ethniques et handicapés – se trouvent exclus du reste de la société, ce qui a souvent pour résultat un accès réduit à l'éducation formelle et aux programmes d'alphabétisation (UNESCO, 2005a).

### Comprendre et suivre les environnements alphabètes

Les précédentes éditions du *Rapport* ont mis l'accent sur l'environnement alphabète en tant que contexte facilitant l'acquisition et le perfectionnement des compétences en matière d'alphabétisme. Les environnements alphabètes efficaces comprennent généralement les matériels imprimés (journaux, livres et affiches), les médias électroniques et audiovisuels (radios et télévisions) et les technologies de l'information et de la communication (téléphones fixes et mobiles, ordinateurs et accès Internet), qui encouragent l'acquisition de l'alphabétisme et une culture de la lecture, fixent les acquis en matière d'alphabétisme et favorisent l'accès à l'information. On peut trouver des environnements alphabètes dans la sphère publique comme dans la sphère privée, notamment chez soi, à l'école, sur le lieu de travail, dans la communauté locale et dans la nation dans son ensemble. Il est difficile de mesurer et de suivre les environnements alphabètes ; en l'absence de données systématiques, la présente section ne peut que souligner leur importance et examiner brièvement comment il serait possible de les étudier<sup>29</sup>.

#### Les environnements d'apprentissage scolaires sont essentiels

Pour les jeunes enfants fréquentant l'école, l'accès et l'utilisation de matériels de lecture dans des langues qu'ils comprennent sont cruciaux pour l'acquisition des compétences d'alphabétisme de base. De nombreuses évaluations internationales et nationales de l'apprentissage ont démontré que pouvoir disposer de livres et autres matériels imprimés est associé à de meilleures performances scolaires dans les arts du langage (Heyneman, 2006 ; Mullis *et al.*, 2003). Les mesures de la disponibilité et de l'utilisation des manuels, des matériels imprimés et des informations fournies par l'Internet sont donc des indicateurs importants des environnements alphabètes à l'école.

#### Les environnements des lieux de travail peuvent renforcer les compétences en matière d'alphabétisme

L'Enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes (EIAA) a mis au point des indices concernant la lecture et l'écriture sur les lieux de travail pour rendre compte de la diversité et de la fréquence des activités de lecture, d'écriture ou de mathématiques des travailleurs (OCDE et Statistique Canada, 2000). L'étude a conclu que la participation des travailleurs, la formation professionnelle formelle et les utilisations informelles de l'alphabétisme étaient associées de façon significative à une plus grande maîtrise de l'alphabétisme, mais qu'elles étaient moins importantes que d'autres variables telles que le niveau d'instruction. Les environnements alphabètes des lieux de travail reflètent principalement les tâches en rapport avec le travail et les priorités organisationnelles plutôt que les intérêts et les demandes d'ordre culturel des travailleurs ; ils constituent néanmoins un contexte important qui facilite le développement et le renforcement des compétences d'alphabétisme.

#### Les environnements familiaux et communautaires privilégient l'application des connaissances

L'alphabétisme pratiqué chez soi et dans les communautés diffère généralement de l'alphabétisme valorisé par l'école et les entreprises. L'alphabétisme en tant que pratique sociale organisée « ne consiste pas simplement à savoir comment lire et écrire un texte particulier mais à appliquer cette connaissance à des fins spécifiques dans des contextes d'utilisation spécifiques » (Scribner et Cole, 1981, p. 236). Les analyses ethnographiques de l'alphabétisme fournissent beaucoup d'éléments d'information sur les diverses utilisations pratiques des compétences d'alphabétisme : s'adresser aux administrations, remplir des formulaires, lire des prix, payer des factures, tenir des dossiers, trouver du travail, lire des textes religieux, se renseigner sur l'histoire de sa famille, prendre ou administrer des médicaments, tirer des informations des journaux, se protéger contre les maladies sexuellement transmissibles, acheter et vendre des biens et des services (Hull et Schultz, 2001).

Les enquêtes sur les adultes qui travaillent, conduites dans les pays de l'OCDE, donnent des informations sur la participation aux activités menées dans l'environnement familial qui favorisent l'alphabétisme (lire des journaux et des livres, utiliser les bibliothèques publiques, regarder la télévision, accéder à des matériels imprimés via l'Internet). En Afrique, l'enquête du SACMEQ

**C'est dans les pays où il y a le plus de pauvres que les taux d'alphabétisme sont les plus élevés.**

29. Des idées supplémentaires en vue de conceptualiser et d'étudier les environnements alphabètes ont émergé d'une consultation *ad hoc* menée par l'Équipe du *Rapport mondial de suivi sur l'EPT* avec plusieurs experts de ce domaine (voir Benavot, 2007).

**L'exigence de qualité est au cœur de l'éducation.**

(*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) a recueilli des données sur les matériels imprimés (livres et magazines) et les médias audiovisuels chez les élèves. Des enquêtes spéciales sur les ménages centrées sur l'alphabétisme, comme celles qui ont été réalisées au Cambodge, au Kenya et en République démocratique populaire lao, fournissent des informations sur les ressources encourageant l'alphabétisme dans les ménages (livres, brochures et autres matériels de lecture) et les communautés (centres d'apprentissage communautaires et programmes d'alphabétisation) qui caractérisent les environnements alphabètes au niveau sous-national<sup>30</sup>. En bref, ces enquêtes fournissent des informations sur la mesure dans laquelle les contextes locaux encouragent ou découragent les diverses compétences en matière d'alphabétisme.

**Mesures nationales des environnements alphabètes**

Au niveau des pays, on établit souvent des indicateurs agrégés des environnements alphabètes comprenant des données internationales, standardisées par population, sur la diffusion des journaux quotidiens et non quotidiens, la publication de livres,

le nombre de volumes et d'utilisateurs des bibliothèques, et des indicateurs tels que le pourcentage de ménages équipés de postes de télévision et de radio<sup>31</sup> (UNESCO, 2005a). De récentes enquêtes internationales contiennent aussi des informations sur la disponibilité et la qualité d'autres périodiques (par exemple les journaux communautaires et en ligne), le nombre d'ordinateurs par habitant et le nombre d'utilisateurs de l'Internet.

**Qualité : un défi permanent**

*Objectif 6 : Améliorer sous tous ses aspects la qualité de l'éducation dans un souci d'excellence de façon à obtenir pour tous des résultats d'apprentissage reconnus et quantifiables – notamment en ce qui concerne la lecture, l'écriture et le calcul ainsi que les compétences indispensables dans la vie courante*<sup>32</sup>.

L'exigence de qualité est au cœur de l'éducation. De fait, si les pays et les organisations internationales se sont depuis longtemps engagés à universaliser l'enseignement primaire, l'amélioration et le maintien de la qualité de l'éducation sont tout aussi importants. Un enseignement et des environnements d'apprentissage de qualité garantissent des résultats d'apprentissage effectifs (UNESCO, 2000a).

**Il faut suivre les résultats d'apprentissage**

Les évaluations de l'apprentissage des élèves peuvent servir à déterminer les points forts et les points faibles d'un système éducatif et à comparer les acquis et les compétences des élèves selon les écoles, les régions ou les systèmes<sup>33</sup>. Les évaluations internationales des acquis scolaires, qui ont commencé dans les années 1960, ont beaucoup gagné en visibilité et couverture des pays<sup>34</sup> (Degenhart, 1990 ; Keeves, 1995 ; Postlethwaite, 2004).

Les tests comparatifs des acquis sont des mesures de substitution incomplètes de ce que les élèves apprennent réellement à l'école et de la façon dont ils l'apprennent. Ils sont souvent axés sur les domaines du programme scolaire tels que la langue ou les mathématiques plutôt que sur des matières comme l'histoire, la géographie, les arts ou l'éducation morale, bien que ces dernières recouvrent des buts importants de l'éducation. Ils évaluent les niveaux de connaissance mais examinent rarement les valeurs des élèves, leurs attitudes et autres compétences non cognitives. De plus, comparer les scores d'acquis entre les

30. Voir Kenya National Bureau of Statistics (2007) et ministère de l'Éducation de la République démocratique populaire lao (2001).

31. On peut aussi trouver ces données dans la version longue des tableaux statistiques de cette année, qui est affichée sur le site web du *Rapport* (voir annexe, tableau statistique 2B).

32. En outre, le Commentaire élargi sur le Cadre d'action de Dakar (UNESCO, 2000b, § 32) souligne que l'accès à une éducation de base de qualité est un droit fondamental : « Aucun enfant ne doit être privé de la possibilité de recevoir jusqu'à son terme un enseignement primaire de qualité sous prétexte que sa famille n'en a pas les moyens. » L'amélioration de la qualité de l'éducation exige des enseignants bien formés et des techniques d'apprentissage actives, des installations et des matériels didactiques appropriés, des connaissances et des compétences en rapport avec les programmes scolaires, clairement définies, bien enseignées et évaluées avec précision, et un environnement salubre, sûr, prenant en compte les sexes et les langues, qui fasse pleinement appel à la maîtrise des langues locales.

33. Les évaluations de l'apprentissage comprennent les évaluations internationales des acquis ou des compétences de base des élèves, le suivi national des acquis dans des matières spécifiques, les évaluations fondées sur des normes par année d'études ou par âge, les évaluations par les écoles des progrès des élèves sur la base de tests, de performances ou de dossiers, et les examens publics nationaux organisés lors des principales étapes charnières du système scolaire, tel le passage du primaire au secondaire.

34. Depuis Dakar, l'Association internationale pour l'évaluation des acquis scolaires (IEA, International Association for the Evaluation of Educational Achievement) a réalisé des études comparatives majeures sur la lecture (Programme international de recherche en lecture scolaire, PIRLS), les mathématiques et les sciences (Enquête internationale sur les mathématiques et les sciences, TIMSS [Trends in international mathematics and science study]), l'éducation civique (Civic Education Study) et l'enseignement préprimaire (Pre-Primary Project). De plus, il y a eu 3 cycles du Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA), patronné par l'OCDE. Les études de l'IEA sont centrées sur le suivi du contenu des programmes scolaires et des acquis des élèves dans les différentes matières selon l'année d'études et l'âge ; le PISA est axé sur les compétences transversales chez les élèves de 15 ans en lecture, mathématiques et sciences. Ces évaluations concernent essentiellement les pays à revenu élevé et un nombre croissant de pays à revenu intermédiaire et à faible revenu. Les évaluations régionales menées dans les pays en développement comprennent le Laboratoire latino-américain d'évaluation de la qualité dans l'éducation (LLECE, Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación), le SACMEQ (déjà mentionné) et le Programme d'analyse des systèmes éducatifs de la CONFEMEN-PASEC.

études ou les pays et sur la durée peut être problématique en raison des différences que présentent par exemple les instruments des tests, les groupes d'âge ou les populations étudiées<sup>35</sup>.

### Les évaluations internationales et régionales révèlent souvent des acquis insuffisants

Les principales conclusions des évaluations internationales et régionales des élèves indiquent des résultats d'apprentissage insuffisants dans une grande partie du monde :

- l'évaluation PIRLS de 2001 a conclu que dans de nombreux pays, dont l'Argentine, la Colombie, la République islamique d'Iran, le Koweït, le Maroc et la Turquie, plus de 40 % des élèves de 4<sup>e</sup> année du primaire ont en lecture des acquis inférieurs au niveau le plus bas (Mullis *et al.*, 2003). L'évaluation des acquis en lecture par le PISA en 2003 a conclu que 20 % ou plus des élèves de 15 ans en Allemagne, en Autriche, en Espagne, en Grèce, en Hongrie, en Italie, au Luxembourg, au Portugal et en Turquie enregistraient des scores inférieurs au niveau de maîtrise le plus bas ;
- les niveaux moyens d'acquis sont plus faibles dans les pays en développement que dans les pays développés. Par exemple, dans l'étude TIMSS de 2003, de 20 à 90 % des élèves de 8<sup>e</sup> année d'études des pays à faible revenu et à revenu intermédiaire n'atteignaient pas le niveau de référence bas (UNESCO, 2005a). Dans l'étude du PISA de 2003, de 34 à 43 % des élèves de 15 ans qui obtenaient un score égal ou inférieur au niveau 1 de maîtrise de la lecture venaient de pays à faible revenu et à revenu intermédiaire, dont le Brésil, la Fédération de Russie, l'Indonésie, le Mexique et la Thaïlande ;
- les élèves des milieux socio-économiques les plus privilégiés (en termes de niveau d'instruction et de statut professionnel des parents ou de richesse du ménage) et ceux qui ont accès à des livres obtiennent toujours des scores supérieurs à ceux des élèves de milieux plus pauvres ou n'ayant qu'un accès limité aux matériels de lecture ;
- les disparités d'apprentissage en lecture, en mathématiques et en sciences chez les élèves de 15 ans sont aussi en relation avec la condition d'immigré, la langue parlée en famille et la

structure de la famille (Hampden-Thompson et Johnson, 2006 ; OCDE, 2006) ;

- les problèmes comportementaux des élèves (et des enseignants) – retards à l'école, absentéisme, par exemple – sont souvent corrélés avec des performances médiocres ;
- les évaluations africaines et latino-américaines, notamment celles du SACMEQ et du LLECE, constatent de fortes disparités en faveur des élèves des zones urbaines, reflétant à la fois des revenus des ménages plus élevés et de meilleurs services scolaires dans les zones urbaines (UNESCO, 2000b).

Les évaluations internationales et régionales mettent aussi en évidence les facteurs scolaires qui ont une incidence sur les acquis des élèves (UNESCO, 2005a) :

- le temps de présence des élèves à l'école a une incidence sur leurs performances ;
- le temps effectivement passé à apprendre une matière spécifique, soit à l'école soit dans le cadre des devoirs à la maison, a une incidence positive sur les performances aux tests, surtout en langue, en mathématiques et en sciences ;
- dans beaucoup de pays en développement, l'inadéquation des ressources matérielles des écoles a une incidence négative sur les acquis des élèves. Par exemple, nombre de pays du SACMEQ font état d'une disponibilité limitée des ressources didactiques de base, ainsi que de l'insuffisance des infrastructures scolaires<sup>36</sup> ;
- une plus grande disponibilité des manuels et leur plus large utilisation améliorent l'apprentissage des élèves et peuvent contrebalancer le désavantage économique, en particulier dans les groupes à faible revenu.

Les différences d'acquis d'apprentissage moyens des élèves entre les écoles et entre les classes sont considérables, même après neutralisation statistique des caractéristiques individuelles. Elles soulignent combien la qualité des résultats d'apprentissage dépend de la disponibilité, de l'utilisation et de la gestion des ressources scolaires (UNESCO-BREDA, 2007).

**Les évaluations internationales et régionales des élèves indiquent des résultats d'apprentissage insuffisants dans une grande partie du monde.**

35. Les analystes ont commencé à faire de telles comparaisons (par exemple Crouch et Fasih, 2004 ; Hanushek, 2004 ; Pritchett, 2004) mais il est permis de se poser des questions quant à la validité de cette approche.

36. Les pays participants à SACMEQ I (1995-1999) étaient les suivants : Kenya, Malawi, Maurice, Namibie, République-Unie de Tanzanie, Zambie et Zimbabwe. Ceux qui ont participé à SACMEQ II (2000-2003) étaient les suivants : Afrique du Sud, Kenya, Lesotho, Malawi, Maurice, Mozambique, Namibie, Ouganda, République-Unie de Tanzanie (partie continentale et Zanzibar), Seychelles, Swaziland et Zambie.

**Toutes ces évaluations attirent l'attention sur les inégalités des résultats d'apprentissage dans les pays.**

Toutes ces évaluations attirent en outre l'attention sur les inégalités des résultats d'apprentissage à l'intérieur des pays. Plus dispersée autour de la moyenne est la distribution des scores des élèves aux tests, plus faible est le niveau d'équité de l'éducation (Scheerens et Visscher, 2004). De récentes analyses des acquis des élèves en Europe centrale et orientale font état de fortes différences nationales en matière d'équité de l'éducation à la suite des réformes de l'éducation des années 1990 (encadré 2.7).

**Les évaluations nationales confirment le défi de la qualité**

De plus en plus de pays mènent des évaluations nationales de l'apprentissage qui fournissent des données concernant tout le pays et des informations par école sur les résultats d'apprentissage en fonction de normes définies à l'échelon national<sup>37</sup>. Globalement, 81 % des pays développés, 50 % des

pays en développement et 17 % des pays en transition ont réalisé au moins 1 évaluation nationale de l'apprentissage entre 2000 et 2006 ; les chiffres correspondants pour la période de 5 ans qui a précédé Dakar (1995-1999) étaient de 58, 28 et 0 %. La prévalence des évaluations nationales a surtout augmenté en Asie de l'Est et dans le Pacifique, dans les États arabes, en Asie du Sud et de l'Ouest et en Europe centrale et orientale (figure 2.14).

Voici les principales conclusions des évaluations nationales.

- **Années d'études** : les évaluations sont centrées davantage sur les 4<sup>e</sup> à 6<sup>e</sup> années d'études que sur les 1<sup>re</sup> à 3<sup>e</sup> ou les 7<sup>e</sup> à 9<sup>e</sup>. En 2000-2006 par exemple, 84 pays ont procédé à au moins une évaluation des résultats d'apprentissage dans les 4<sup>e</sup> à 6<sup>e</sup> années, 50 dans les 1<sup>re</sup> à 3<sup>e</sup> et 54 dans les 7<sup>e</sup> à 9<sup>e</sup>.

37. La section de l'annexe intitulée « Évaluations nationales des apprentissages par région et par pays » donne une vue d'ensemble des activités nationales d'évaluation, bien qu'elle ne tente pas d'estimer la rigueur scientifique ou la qualité technique des évaluations. Pour plus de détails, voir Benavot et Tanner (2007) et Encinas-Martin (2006).

**Encadré 2.7 – Qualité et équité de l'éducation en Europe centrale et orientale : nouveaux éléments d'information**

L'égalité des chances en matière d'éducation était un principe central des États socialistes d'Europe centrale et orientale. On savait cependant peu de chose au sujet de l'impact des réformes de l'éducation des années 1990 sur l'accès et les résultats d'apprentissage des élèves appartenant à différents groupes socio-économiques. L'ISU a entrepris un projet en collaboration avec des équipes de recherche de Bulgarie, d'Estonie, de Hongrie, de Lettonie, de République tchèque, de Roumanie, de Serbie et de Slovaquie pour traiter ces questions et explorer les moyens d'améliorer les résultats des élèves et de réduire les inégalités.

À l'aide des données des études TIMSS 2003 et PISA 2003, les équipes ont construit des gradients socio-économiques, ou « barres d'apprentissage », pour rendre compte de la relation entre statut socio-économique et acquis d'apprentissage. Ceux-ci ont été comparés par classe, école, district et/ou région. Entre autres conclusions, le projet a montré que :

- il existait des disparités régionales notables des acquis d'apprentissage dans les 8 pays étudiés. En Lettonie, par exemple, les élèves de 15 ans fréquentant les écoles de Riga et d'autres zones urbaines obtenaient des scores très supérieurs, en moyenne, à ceux de leurs homologues des zones rurales. En Roumanie, les élèves de 8<sup>e</sup> année d'études des zones urbaines enregistraient des scores supérieurs à ceux de leurs homologues des écoles rurales en biologie, chimie, physique et sciences de la vie ;
- la différenciation entre écoles ou programmes était une importante source de disparité des acquis. En République tchèque, où les programmes des écoles primaires ne différaient guère, 20 % seulement de la variation des performances en lecture et mathématiques des élèves

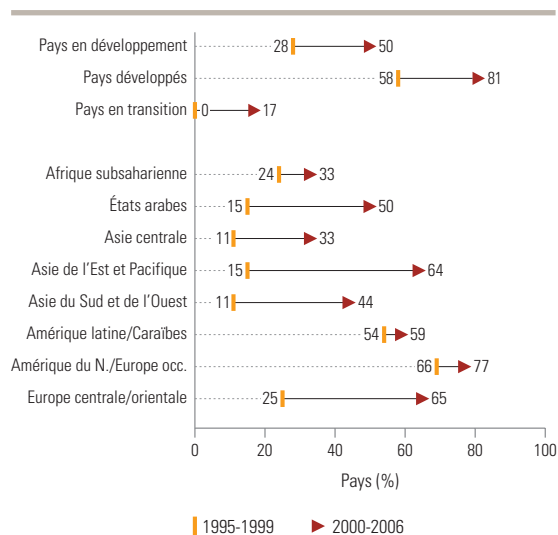
de 4<sup>e</sup> année d'études se situait au niveau de l'école. Cependant, en 8<sup>e</sup> année, la variation au niveau des écoles avait plus que doublé et, en 10<sup>e</sup> année, elle approchait 60 %. En Hongrie, les élèves fréquentant des écoles de type traditionnel obtenaient de meilleurs scores aux tests de compétences en mathématiques que ceux qui fréquentaient des écoles d'enseignement professionnel, ces derniers, pour leur part, obtenant de meilleurs scores que les élèves des programmes de formation professionnelle ;

- la plupart des différentiels d'acquis entre régions et entre types différents d'écoles ou de programmes étaient associés à des différences de statut socio-économique. Bien qu'en Lettonie les élèves de 8<sup>e</sup> année des écoles urbaines aient obtenus de meilleurs scores en mathématiques que leurs homologues ruraux, les différences disparaissaient dans une large mesure une fois isolées les caractéristiques du milieu familial des élèves au niveau individuel et à celui des écoles. En Hongrie, une fois prise en compte la composition socio-économique des écoles, l'écart des scores en compétences mathématiques entre écoles secondaires traditionnelles et professionnelles disparaissait pour l'essentiel.

Ces conclusions mettent en lumière les nombreux défis auxquels sont confrontés les pays industrialisés qui cherchent à obtenir des résultats d'apprentissage de qualité pour tous les élèves. Elles soulignent le rôle que peuvent jouer l'organisation des écoles et les pratiques en salle de classe pour améliorer les niveaux généraux d'acquis et réduire les écarts socio-économiques des acquis d'apprentissage.

Sources : Bankov *et al.* (2006) ; Baucal *et al.* (2006) ; Geske *et al.* (2006) ; Horn *et al.* (2006) ; Istrate *et al.* (2006) ; Mere *et al.* (2006) ; Straková *et al.* (2006) ; Zelmanova *et al.* (2006).

**Figure 2.14 : Pourcentage de pays de chaque région ayant réalisé au moins une évaluation nationale entre 1995-1999 et 2000-2006<sup>1</sup>**



1. Les dates exactes des évaluations nationales dans les pays suivants ne sont pas connues, mais il a été possible de déterminer si l'évaluation de l'apprentissage avait eu lieu avant ou après 2000 : Algérie, Arabie saoudite, Australie, Bulgarie, Fidji, îles Salomon, Kiribati, Saint-Kitts-et-Nevis, Samoa, Tonga, Tuvalu et Vanuatu. Source : annexe, Évaluations nationales des apprentissages.

- **Type** : les évaluations nationales sont souvent fondées sur le programme scolaire et orientées vers les matières, contrairement aux évaluations internationales des connaissances ou compétences transversales (par exemple le PISA).
- **Domaines disciplinaires** : presque tous les pays qui ont effectué des évaluations nationales en 2000-2006 ont estimé les résultats d'apprentissage en langue (officielle) (93 %) et en mathématiques (92 %). Environ la moitié des pays (51 %) ont évalué les résultats d'apprentissage en sciences, près des deux cinquièmes (38 %) en sciences sociales, 21 % en langues étrangères et 20 % dans d'autres domaines (arts, éducation physique, résolution de problèmes, compétences de la vie courante, alphabétisme visuel, maniement des couleurs, comportement cognitif et musique). Les évaluations des sciences et des sciences sociales sont les plus répandues en Amérique latine et dans les Caraïbes et en Asie du Sud et de l'Ouest. Les évaluations des langues étrangères sont les plus répandues en Asie du Sud et de l'Ouest, en Amérique du Nord et en Europe occidentale et dans les États arabes.
- **États fragiles** : si la moitié de tous les pays en développement ont procédé à des évaluations nationales de l'apprentissage entre 2000 et 2006, seuls 15 des 35 pays définis par l'OCDE comme

des États fragiles, soit 43 %, l'ont fait ; pratiquement tous se trouvaient en Asie de l'Est et dans le Pacifique.

Malgré les différences de méthodes d'évaluation et de taille des évaluations, de conception des échantillons et de rigueur méthodologique, les résultats de la quasi-totalité des évaluations nationales poussent les autorités chargées de l'éducation à trouver les moyens d'améliorer les niveaux de connaissances des élèves et leurs compétences :

- depuis 1999, l'Ouganda a procédé à 5 évaluations pour déterminer les niveaux généraux d'acquis en 3<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> années d'études en anglais et en numératie. Moins de la moitié des élèves atteignaient des niveaux de compétences définis en anglais, mais les niveaux d'acquis se sont améliorés sur la durée. En revanche, les niveaux d'acquis en numératie ont fluctué ou régressé (tableau 2.16). Un rapport gouvernemental de 2006 a pris en compte ces conclusions en notant l'impact des politiques publiques visant à accroître l'offre et l'utilisation de manuels d'anglais et le besoin d'enseignants de mathématiques mieux formés ;

- en 2006, le ministère marocain de l'Éducation nationale a évalué les acquis des élèves de 6<sup>e</sup> année d'études en arabe, français, mathématiques et sciences, en utilisant un échantillon de 7 écoles urbaines « très performantes » et de 96 écoles choisies spécialement pour cette évaluation. Celle-ci a conclu que les performances d'ensemble étaient « faibles » en termes de pourcentages d'élèves atteignant un niveau « minimal » ou un niveau plus élevé de « maîtrise » : 36 % atteignaient le niveau minimal en arabe, 18 % en français et 43 % en mathématiques, tandis qu'en sciences, où leurs performances étaient les meilleures, 65 % atteignaient le niveau minimal ; les taux des acquis au niveau « maîtrise » étaient de 7 % pour l'arabe, 1 % pour le français, 11 % pour les mathématiques et 20 % pour les sciences (Hddigui, 2007a) ;

**Les évaluations nationales poussent les autorités à trouver les moyens d'améliorer les niveaux de connaissances des élèves et leurs compétences.**

**Tableau 2.16 : Pourcentage d'élèves de 3<sup>e</sup> et de 6<sup>e</sup> année d'études en Ouganda qui atteignent des niveaux de compétences définis, par matière, 1999-2006**

	Connaissances en anglais (% d'élèves)					Numératie (% d'élèves)				
	1999	2003	2004	2005	2006	1999	2003	2004	2005	2006
3 <sup>e</sup> année d'études	18	34	...	38	46	39	43	...	41	43
6 <sup>e</sup> année d'études	13	20	28	30	34	42	21	38	33	31

Note : la comparaison porte sur le pourcentage d'élèves considérés comme ayant le niveau requis. Source : Uganda National Examinations Board (2006).

**En Haïti, les filles obtiennent de meilleurs scores que les garçons dans tous les domaines.**

■ en 2004/05, le ministère haïtien de l'Éducation a évalué les connaissances des élèves des 1<sup>re</sup>, 3<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup> années d'études en mathématiques, en français et en créole pour déterminer des niveaux de base avant de mettre en œuvre un plan national d'amélioration des écoles. Le rapport du ministère a défini les acquis globaux des élèves de 5<sup>e</sup> année comme « faibles », 44 % seulement de ces élèves répondant aux attentes (Desse, 2005). Les scores des élèves de 5<sup>e</sup> année en mathématiques étaient considérés comme « extrêmement faibles » et leurs résultats en créole comme « passables ». Le rapport a relevé que les filles obtenaient de meilleurs scores que les garçons dans tous les domaines, que les élèves des écoles publiques enregistraient des scores supérieurs à ceux des écoles privées et que les redoublants avaient des scores inférieurs à ceux des non-redoublants ;

■ la Hongrie, qui a participé à plus de 16 évaluations internationales au cours des dernières décennies, a commencé en 1986 à évaluer périodiquement les acquis des élèves des 4<sup>e</sup> et 8<sup>e</sup> années d'études. En 2001, elle a adopté une nouvelle évaluation nationale des compétences de base en compréhension de la lecture et en mathématiques. Trois évaluations conduites entre 2003 et 2006 ont montré une légère dégradation des acquis en mathématiques et une légère amélioration des acquis en lecture chez les élèves de 6<sup>e</sup> année. De forts pourcentages d'élèves obtenaient des scores égaux ou

inférieurs au niveau le plus bas (niveau 1) dans les deux domaines : 50 % en mathématiques et 20 % en lecture. La figure 2.15 indique les résultats de l'évaluation de 2006 en 6<sup>e</sup> et 8<sup>e</sup> années et illustre la répartition des scores des élèves par compétence et par lieu de résidence.

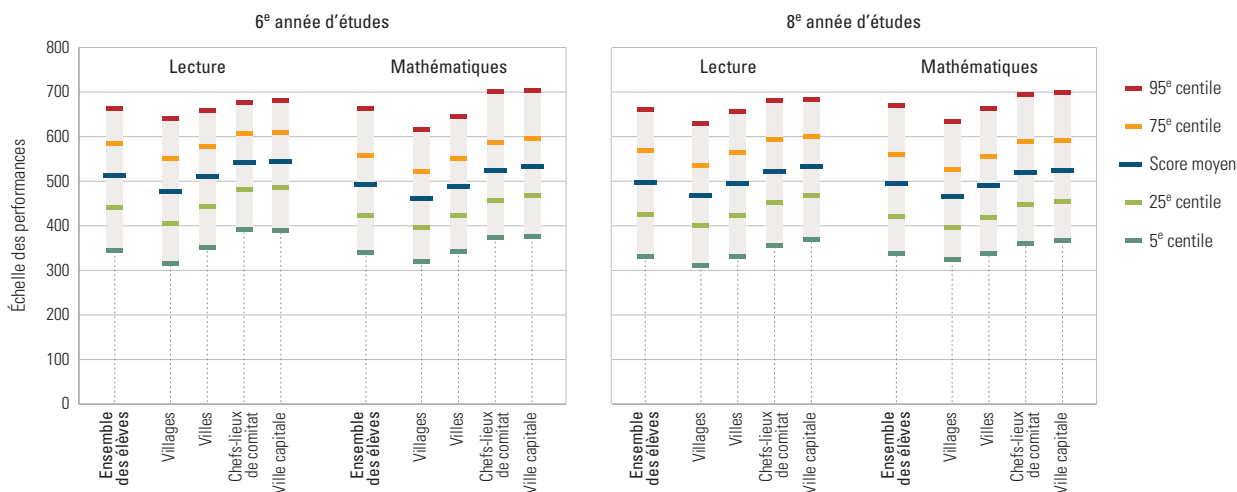
**Les résultats d'apprentissage s'améliorent-ils ?**

Il est possible d'évaluer l'évolution des acquis des élèves sur la durée en utilisant les conclusions des évaluations nationales<sup>38</sup>. Le tableau 2.17 indique l'évolution en pourcentage des acquis moyens, principalement en langue et en mathématiques, entre les évaluations antérieures et les évaluations les plus récentes dans 16 pays. En Afrique du Sud, au Belize, en Colombie, en El Salvador, en Éthiopie, au Mexique, en Ouganda et au Sénégal par exemple, les tendances des acquis moyens sont généralement positives, avec quelque fluctuation par domaine disciplinaire. Au Brésil, au Chili et au Pérou, les niveaux d'acquis moyens sont relativement stables. Au Honduras, au Maroc, au Niger et en Thaïlande, les tendances sont diverses (généralement par année d'études) et, au Costa Rica, la tendance est négative.

Les évaluations nationales donnent aussi des éléments d'information sur les disparités selon le lieu de résidence (figure 2.16) et le sexe (voir la section ci-dessous consacrée à l'égalité entre les sexes). Dans la plupart des 11 pays pour lesquels on dispose de données, les enfants ruraux obtiennent des scores inférieurs à ceux des enfants

38. Sur la durée, il se peut que la comparabilité des scores aux tests diminue du fait des modifications de la composition des cohortes d'élèves, de la conception des échantillons, des instruments des tests et d'autres facteurs.

**Figure 2.15 : Répartition des performances des élèves en Hongrie, par lieu de résidence, 2006**



Note : en Hongrie, le type de localité n'est pas directement lié au nombre d'habitants, bien qu'en général les villages soient moins peuplés que les villes. Outre la ville capitale et les 18 chefs-lieux de comitat, il y a quelque 240 villes et 2 900 villages. Les villes comptent de 1 000 à 60 000 habitants et les villages jusqu'à 12 000 habitants.  
Source : Balázi (2007).



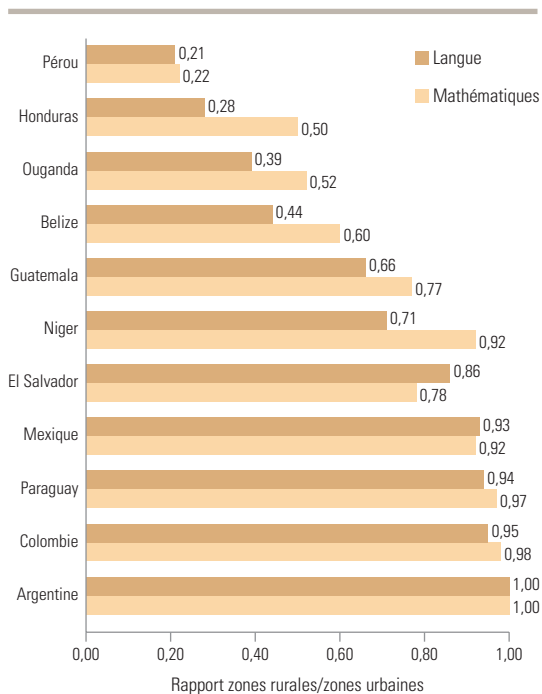
Tableau 2.17 : Évolution des résultats d'apprentissage sur la base des évaluations nationales, années diverses

	Année d'études	Année initiale	Année la plus récente	Matière	Évolution en pourcentage du niveau d'acquis depuis l'année initiale		
					Augmentation	Peu ou pas de changement	Diminution
					(plus de 5 %)	(entre - 5 % et + 5 %)	(plus de 5 %)
<b>Afrique subsaharienne</b>							
Éthiopie	4	2000	2004	Lecture élémentaire		1	
				Science env.	8		
				Mathématiques	7		
				Anglais		- 3	
Niger	1	2000	2005	Français	20		
				Mathématiques			- 13
				Français	18		
				Mathématiques	16		
Sénégal	3	1996	2002	Français	15		
				Mathématiques	26		
Afrique du Sud	3	2000	2003	Alphabétisme	7		
				Numératie	44		
<b>États arabes</b>							
Maroc	4	1995	2001	Mathématiques			- 30
				Arabe			- 55
				Français	23		
				Mathématiques	11		
	6	2001	2006	Arabe	44		
<b>Asie de l'Est et Pacifique</b>							
Thaïlande	3	2003	2005	Sciences		0	
				Mathématiques			- 7
				Thaï			- 19
				Mathématiques			- 6
	6	2001	2004	Anglais			- 25
				Sciences		- 1	
<b>Amérique latine et Caraïbes</b>							
Belize	6	2000	2004	Langue	10		
				Mathématiques	30		
				Sciences	36		
Brésil	4	1999	2005	Langue		1	
				Mathématiques		1	
Chili	4	2002	2005	Langue		- 2	
				Mathématiques		0	
Colombie	5	2003	2005	Langue		3	
				Mathématiques	9		
Costa Rica	6	1999	2000	Langue		- 3	
				Mathématiques			- 13
El Salvador	6	2003	2005	Langue	24		
				Mathématiques	15		
Honduras	6	1997	2004	Langue			- 38
				Mathématiques	60		
Mexique	6	2000	2005	Langue	5		
				Mathématiques		4	
Pérou	6	1998	2004	Langue		- 2	
				Mathématiques		2	

Notes : les niveaux effectifs d'acquis comparés dans chaque pays sur la durée sont fondés sur des échelles différentes. En Afrique du Sud, au Belize, au Brésil, au Chili, en Colombie, en Éthiopie, au Maroc, au Mexique, au Niger, au Pérou et en Thaïlande, la comparaison est opérée entre les scores moyens d'acquis. En El Salvador, c'est le pourcentage d'élèves obtenant le niveau supérieur d'acquis qui est comparé, tandis qu'au Honduras c'est le pourcentage d'élèves obtenant un score « passable ».

Sources : Belize (Mason et Longworth, 2005) ; Éthiopie (Academy for Education Development et USAID Ethiopia, 2001, 2004) ; Amérique latine (Murillo, 2007) ; Maroc (Hddigui, 2007a) ; Niger (Fomba, 2006 ; Georges, 2000) ; Sénégal (Ngom *et al.*, 2007) ; Afrique du Sud (USAID South Africa, 2006) ; Thaïland (Institut pour la promotion de l'enseignement de la science et de la technologie, 2005).

**Figure 2.16 : Disparités entre zones rurales et urbaines dans les scores en langue et en mathématiques dans les 5<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> années d'études sur la base des évaluations nationales, années diverses**



Sources : Belize (Mason et Longsworth, 2005) ; Amérique latine (Murillo, 2007) ; Niger (Fomba, 2006 ; Georges, 2000) ; Ouganda (Uganda National Examinations Board, 2006).

ou 3 classes alternées réduisent le temps d'instruction annuel.

Les données récentes pour 125 pays indiquent que le temps d'instruction annuel théorique augmente avec l'année d'études<sup>39</sup> (figure 2.17). Au niveau mondial, les pays imposent une moyenne de 700 heures d'instruction par an en 1<sup>re</sup> et en 2<sup>e</sup> année d'études et de près de 750 heures en 3<sup>e</sup> année. Lorsqu'on arrive à la 6<sup>e</sup> année, la moyenne est de 810 heures. Globalement, les élèves sont censés recevoir un total cumulé de près de 4 600 heures d'instruction de la 1<sup>re</sup> à la 6<sup>e</sup> année d'études. Sur le plan régional, les pays d'Amérique du Nord et d'Europe occidentale imposent le nombre médian d'heures d'instruction le plus élevé au cours des 6 premières années de scolarité (835 heures), suivis de ceux d'Asie de l'Est et du Pacifique (802 heures), d'Amérique latine et des Caraïbes (795 heures) et des États arabes (789 heures). Les nombres médians les plus faibles sont enregistrés en Europe centrale et orientale (654 heures) et en Asie centrale (665 heures), tandis que l'Afrique subsaharienne et l'Asie du Sud et de l'Ouest sont proches de la médiane mondiale.

Il ne faut pas confondre le temps d'instruction officiel théorique avec le nombre effectif d'heures d'instruction que reçoivent les enfants. Par exemple, dans plusieurs États arabes, on estime que le temps effectif d'apprentissage est de 30 % inférieur, en moyenne, au temps théorique (Abadzi, 2006). Dans beaucoup de pays, des journées entières d'école sont perdues du fait de l'absentéisme des enseignants, de la formation continue des enseignants, de grèves, de conflits armés, de violentes offensives et de l'utilisation des écoles comme bureaux de vote, bases militaires ou centres d'examen (Abadzi, 2006 ; Benavot et Gad, 2004 ; Bonnet, 2007 ; O'Malley, 2007 ; UNESCO-BIE 2007b). Selon les études PASEC et SACMEQ, beaucoup d'écoles africaines ne peuvent se conformer au calendrier scolaire officiel en raison de la mobilité des enseignants et de leurs nominations tardives (Bonnet, 2007). En conséquence, les écoles qui commencent l'année scolaire avec 1 mois de retard la terminent avec 1 mois d'avance ou qui enregistrent un fort absentéisme des élèves peuvent finir par dispenser jusqu'à 200 à 300 heures d'instruction de moins que celles qui respectent le calendrier officiel (UNESCO-BREDA, 2007). La perte importante de temps d'instruction et le défaut d'efficacité dans l'utilisation du temps de présence en classe qu'impliquent ces études sont des indications d'une qualité médiocre de l'éducation, avec des effets négatifs sur les résultats d'apprentissage.

**Au niveau mondial, le temps d'instruction moyen en 6<sup>e</sup> année est de 810 heures.**

urbains en langue et en mathématiques. C'est le cas au Belize, en El Salvador, au Guatemala, au Honduras, au Niger, en Ouganda et au Pérou ainsi que, dans une moindre mesure, au Mexique et au Paraguay. Les exceptions sont l'Argentine (mais l'évaluation ne portait que sur les écoles publiques) et la Colombie, où les disparités d'acquis entre élèves ruraux et urbains sont relativement réduites.

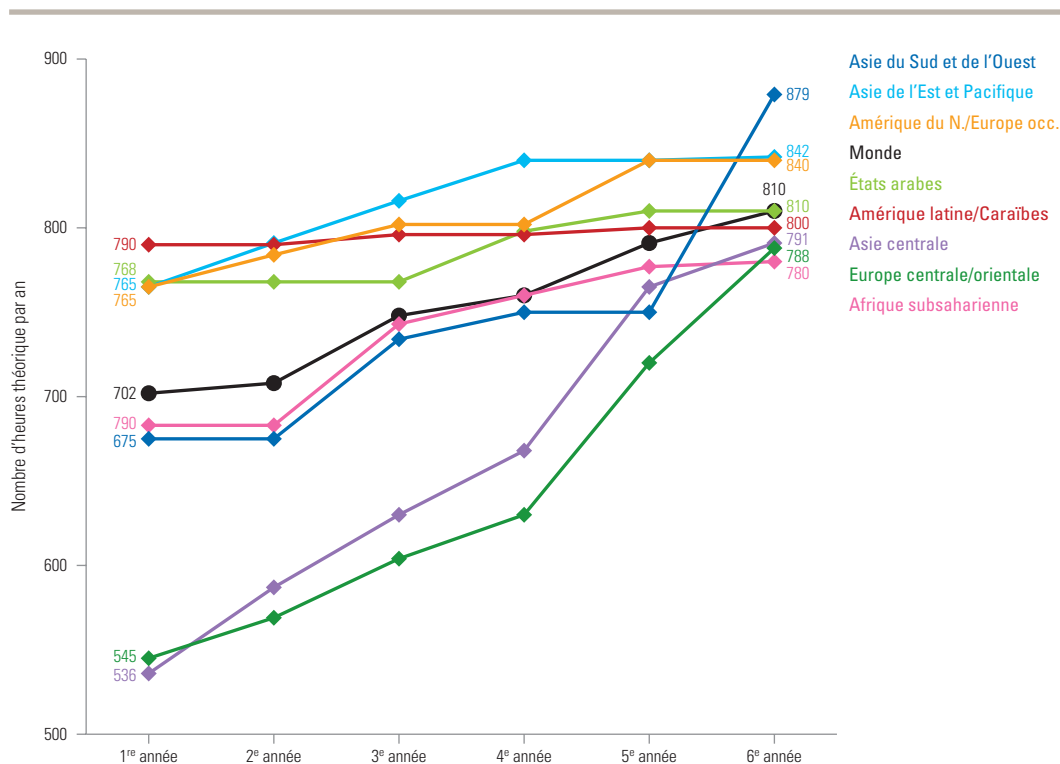
### Qu'est-ce qui constitue un bon environnement d'apprentissage ?

#### Un temps d'instruction suffisant, fondé sur des heures effectives et non officielles

Plusieurs organismes et rapports internationaux ont recommandé que les écoles primaires fonctionnent de 850 à 1 000 heures par an, soit environ 200 jours sur la base de 1 semaine scolaire de 5 jours (Lockheed et Verspoor, 1991 ; Banque mondiale, 2004a ; voir aussi UNESCO, 2004b). Le nombre de jours durant lequel les écoles sont tenues de fonctionner varie selon les pays : en général, il va de 175 à 210 par an. Le nombre d'heures par journée d'école est lui aussi variable. Les pays qui utilisent des journées prévoyant 2

39. Les données internationales sur le temps d'instruction annuel théorique – à savoir le nombre d'heures par an que les écoles sont censées consacrer à l'enseignement et l'apprentissage conformément aux directives officielles des programmes scolaires – sont fondées sur les horaires officiels qui prescrivent les matières à enseigner dans chaque année d'études, ainsi que le nombre de « cours » hebdomadaires et d'« heures » d'instruction à attribuer à chaque matière (Benavot, 2004 ; UNESCO-BIE, 2007c).

Figure 2.17 : Temps d'instruction annuel médian de la 1<sup>re</sup> à la 6<sup>e</sup> année d'études, sur la base du nombre total d'heures théorique, par région



Source : UNESCO-BIE (2007d).

### Suffisamment de manuels et de matériels d'apprentissage

Que les élèves puisse disposer de manuels est un facteur important pour déterminer ce qu'ils apprennent et combien ils apprennent. Dans beaucoup de pays en développement, la mise à disposition de manuels et autres matériels de lecture est sérieusement limitée :

- l'étude SACMEQ a constaté que plus de la moitié des élèves de 6<sup>e</sup> année d'études au Kenya, au Malawi, au Mozambique, en Ouganda, en République-Unie de Tanzanie et en Zambie déclaraient étudier dans des salles de classe où il n'y avait pas un seul livre (UNESCO, 2005a). Peu d'écoles étaient dotées d'une bibliothèque ou d'un coin lecture offrant un environnement alphabète favorable (voir les considérations ci-dessus concernant l'alphabétisme et les environnements alphabètes) ;
- dans ces pays et dans d'autres pays africains, de 25 à 40 % des enseignants indiquaient ne pas disposer de manuel ou de guide dans les matières qu'ils enseignaient (Bonnet, 2007) ;

- des études antérieures constataient qu'en Bolivie, au Brésil, au Chili, en Colombie, en Équateur, au Panama, au Pérou et au Venezuela, environ un tiers seulement des élèves du primaire avaient accès à des manuels (Montagnes, 2001) ;
- le rapport élèves/manuel est une mesure significative de la qualité de l'éducation. Dans les pays en développement, beaucoup de salles de classe, surtout dans les régions pauvres et rurales, ne disposent que d'un seul manuel, le plus souvent détenu par l'enseignant. Les élèves passent le plus clair de leur temps à copier sur leur cahier le contenu du manuel reporté sur le tableau noir, contenu qu'ils sont censés mémoriser. Au Libéria, par exemple, le gouvernement a récemment estimé ce rapport à 27/1 dans les écoles primaires publiques, à 20/1 dans les écoles privées et à 15/1 dans les écoles des missions (ministère de l'Éducation du Libéria, 2007). À l'évidence, cette situation ne se prête pas à un apprentissage approprié.

Dans beaucoup de pays en développement, la mise à disposition de manuels et autres matériels de lecture est sérieusement limitée.

Il ne faut pas sous-estimer la différence pédagogique entre un manuel par salle de classe et un manuel par élève (Heyneman, 2006).

Selon des recherches comparatives, les élèves, en particulier ceux des ménages les plus pauvres, ont de meilleurs résultats aux tests standardisés quand il y a des manuels dans la salle de classe (Fuller et Clarke, 1994 ; Heyneman et Jamison, 1980 ; Lockheed et Hanushek, 1988). La fourniture de manuels peut réduire les disparités d'acquis entre élèves des zones urbaines et rurales (Jamison *et al.*, 1981). Cette constatation a conduit plusieurs organismes internationaux, en particulier la Banque mondiale, à accroître leur aide financière à l'édition et à la distribution de manuels dans de nombreux pays en développement (Heyneman, 2006). Malheureusement, les investissements dans l'édition scolaire sont souvent des projets ponctuels, à court terme, qui ne contribuent guère à soutenir les capacités des éditeurs locaux sur le long terme (Limage, 2005).

#### **Des écoles sûres, non surpeuplées et bien tenues**

La rétention et l'apprentissage sont mis à mal quand les élèves passent leur scolarité dans des bâtiments délabrés ou surpeuplés, dans des environnements bruyants ou dangereux ou, surtout, dans des salles de classe qui sont mal équipées ou mal éclairées et ventilées (Watkins, 2000). Les filles comme les garçons doivent pouvoir accéder à un point d'eau potable et à des latrines ou autres installations sanitaires à l'école (US Fund for UNICEF, 2007). Dans les pays à faible revenu, la mauvaise qualité des installations scolaires est un problème ancien. Dans les pays en conflit ou dans les zones touchées par une catastrophe naturelle, les dégâts causés aux infrastructures éducatives peuvent être sévères, même s'ils sont souvent transitoires.

Globalement, on ne dispose pas de données internationales sur l'état des écoles et des salles de classe. Pourtant, on peut avoir une idée de la gravité de ce problème en Afrique (Bonnet, 2007) :

- dans les pays du SACMEQ, 47 % des bâtiments scolaires ont besoin de réparations majeures ou d'une reconstruction complète ; 13 % seulement sont considérés comme en « bon état ». Le pourcentage de bâtiments scolaires ayant besoin au moins d'une réparation majeure est le plus élevé en Ouganda (78 %) et au Lesotho (67 %), les pourcentages les plus bas étant enregistrés à Maurice (18 %) et aux Seychelles (38 %) ;

- les salles de classe surpeuplées où les élèves ne peuvent s'asseoir confortablement – à savoir celles où certains élèves n'ont pas de chaise ou de banc (ou sont entassés sur les sièges existants) ni de pupitre ou de table – sont chose courante en Afrique et se rencontrent surtout en Guinée, au Malawi, au Tchad et à Zanzibar (République-Unie de Tanzanie). Comme l'effectif des classes est souvent plus grand dans les premières années du primaire, moins d'enfants sont assis « confortablement » en 2<sup>e</sup> qu'en 5<sup>e</sup> année de ce cycle ;

- au moins 90 % des salles de classe de la plupart des pays du SACMEQ et du PASEC sont dotées d'un tableau noir et de craies, la Mauritanie, l'Ouganda, le Tchad et la Zambie constituant les exceptions. La présence de cartes, de dictionnaires, de tableaux muraux, de bibliothèques et d'instruments de géométrie tels que des règles et des compas est aussi très inégale selon les pays et à l'intérieur de chacun d'eux.

Les écoles des pays touchés par des conflits en souffrent de manière disproportionnée. En Irak, par exemple, plus de 2 700 écoles ont été pillées, endommagées ou incendiées en 2003 et elles ont besoin de travaux considérables pour être remises en état (UNESCO-BIE, 2007a). Au Tadjikistan, la guerre civile du début des années 1990 a détruit ou gravement endommagé 20 % des écoles (Silova *et al.*, 2007). Les infrastructures éducatives ont été sérieusement endommagées en Bosnie-Herzégovine, au Kosovo, au Mozambique et au Timor-Leste (Banque mondiale, 2005i). Dans les pays d'Asie centrale qui faisaient antérieurement partie de l'Union soviétique, les infrastructures scolaires ont beaucoup souffert ; les réparations de nombreuses écoles n'ont pas été effectuées et les équipements sont devenus obsolètes (UNICEF, 2001).

La reprise du conflit au Libéria en 2001-2003 s'est accompagnée de nouveaux dégâts et de nouvelles destructions d'infrastructures scolaires : on estime que 23 % de toutes les écoles primaires ont été détruites, tandis que 18 % ont subi des dégâts majeurs (ministère libérien de l'Éducation, 2007). En Afghanistan, les incendies et les bombardements d'écoles ainsi que les meurtres d'enseignants et d'élèves ont gravement affecté les services éducatifs dans certaines provinces. En 2006, le président de l'Afghanistan a déclaré que 100 000 enfants qui étaient scolarisés en 2003/04 n'allaient plus à l'école (O'Malley, 2007).

**Les filles comme les garçons doivent pouvoir accéder à un point d'eau potable et à des latrines ou autres installations sanitaires à l'école.**

## Il faut encore plus d'enseignants et de meilleurs enseignants

### Des pénuries d'enseignants dans de nombreux pays

La quantité, la qualité et la répartition des enseignants sont des facteurs critiques pour atteindre les objectifs de l'EPT, en particulier pour ce qui est d'assurer l'accès de tous les enfants à l'enseignement primaire et leur achèvement du cycle (objectif 2) et de répondre à leurs besoins d'apprentissage (objectif 6) (OIT, 2006b ; UNESCO, 2000a, 2004b). La présente section examine dans quelle mesure les pays font face à des pénuries d'enseignants et quelle est l'ampleur des disparités dans la répartition du personnel enseignant<sup>40</sup>. Elle est centrée sur les enseignants du primaire, bien qu'il soit pris note des questions concernant les enseignants du secondaire<sup>41</sup>.

Au niveau mondial, les systèmes d'enseignement primaire employaient quelque 27 millions d'enseignants en 2005, dont plus d'un tiers en Asie de l'Est, qui compte 28 % du total mondial des élèves scolarisés dans le primaire (tableau 2.18).

Entre 1999 et 2005, le nombre total d'enseignants du primaire dans le monde a augmenté de 5 %, soit d'environ 1,3 million. Globalement, le nombre d'enseignants a crû un peu moins rapidement que les effectifs scolarisés (qui ont augmenté de 6 % ; voir annexe, tableau statistique 5). L'Afrique subsaharienne et l'Asie du Sud et de l'Ouest se sont dotées chacune d'environ 500 000 enseignants supplémentaires, celle-là ayant fait un effort relativement plus important (augmentation de 25 %) que celle-ci (14 %). En Europe centrale et orientale ainsi qu'en Asie centrale et en Asie de l'Est, la diminution du nombre d'enseignants correspond à celle des effectifs scolarisés. Dans le secondaire, le nombre total d'enseignants a augmenté dans toutes les régions à l'exception de l'Europe centrale et orientale, mais beaucoup moins rapidement que dans le primaire.

Le rapport élèves/enseignant mesure le niveau du nombre total d'enseignants d'un pays par rapport à la taille de la population scolarisée<sup>42</sup>. En général, des REE élevés (supérieurs à 40/1<sup>43</sup>) semblent indiquer que les pays disposent de trop peu d'enseignants, que les enseignants risquent d'être surchargés de travail et que la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage en souffre. En 2005, la moyenne mondiale pondérée des REE du primaire s'établissait à 25/1, la moyenne des pays en développement étant supérieure à celle des pays en transition et des pays développés (tableau 2.19).

Tableau 2.18 : Total du personnel enseignant du primaire et du secondaire en 1999 et 2005, par région

	Primaire			Secondaire		
	Total		Évolution entre 1999 et 2005 (%)	Total		Évolution entre 1999 et 2005 (%)
	(000)			(000)		
	Année scolaire se terminant en 1999	2005		Année scolaire se terminant en 1999	2005	
Monde	25 724	27 048	5,1	24 296	28 457	17,1
Pays en développement	20 426	21 713	6,3	15 111	19 049	26,1
Pays développés	4 483	4 598	2,6	6 296	6 564	4,2
Pays en transition	815	738	-9,5	2 888	2 844	-1,5
Afrique subsaharienne	1 964	2 461	25,3	871	1 171	34,4
États arabes	1 554	1 802	16,0	1 387	1 711	23,3
Asie centrale	322	290	-9,9	972	1 069	10,0
Asie de l'Est et Pacifique	10 094	9 734	-3,6	7 704	9 116	18,3
Asie de l'Est	9 934	9 554	-3,8	7 476	8 867	18,6
Pacifique	160	180	12,7	228	249	9,3
Asie du Sud et de l'Ouest	4 301	4 889	13,7	2 956	4 142	40,1
Amérique latine et Caraïbes	2 684	2 971	10,7	2 746	3 436	25,1
Caraïbes	104	111	6,8	53	66	25,1
Amérique latine	2 580	2 861	10,9	2 693	3 370	25,1
Amérique du N./Europe occ.	3 443	3 653	6,1	4 487	4 807	7,1
Europe centrale et orientale	1 363	1 247	-8,5	3 172	3 005	-5,3

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

Vingt-cinq des 177 pays pour lesquels les données sont disponibles présentent un REE supérieur à 40/1 ; la plupart (21) se trouvent en Afrique subsaharienne, où le rapport le plus élevé est celui du Congo (83/1). Les autres pays de la région enregistrant un REE supérieur à 60/1 sont l'Éthiopie, le Mozambique, le Rwanda et le Tchad<sup>44</sup> (voir annexe, tableau statistique 10A). Les 4 autres pays présentant un rapport élevé sont l'Afghanistan (83/1), le Bangladesh, le Cambodge et la Mauritanie. Environ 20 % des pays pour lesquels les données

**Globalement, le nombre d'enseignants a crû un peu moins rapidement que les effectifs scolarisés.**

40. La composition par sexe du corps enseignant est examinée dans la section relative à l'égalité des sexes.

41. Le corps enseignant du préprimaire a déjà été examiné dans le présent chapitre (section relative à l'objectif 1).

42. Comme on l'a déjà noté, le REE n'offre qu'une approximation grossière de la taille des classes et ne doit pas nécessairement être considéré comme son équivalent. Entre autres facteurs, il tient compte du nombre total d'enseignants (y compris, par exemple, ceux de l'enseignement à distance). Les données disponibles pour un groupe limité de pays montrent que les REE du primaire sont généralement inférieurs à la taille réelle des classes (base de données de l'ISU ; Bonnet, 2007).

43. Les éditions précédentes du *Rapport* utilisent 40/1 comme niveau de référence, de même que les récentes projections internationales des besoins en enseignants établies par l'ISU (2006c).

44. Au Rwanda, les projections du nombre d'étudiants devant être formés dans les établissements de formation des enseignants donnent à penser que le recrutement et la rétention d'un nombre suffisant d'enseignants de qualité resteront problématiques durant au moins 5 ans. Pour répondre au besoin d'enseignants, le Rwanda est en train d'assouplir quelque peu les exigences en matière de qualification (Woods, 2007b).

Tableau 2.19 : Rapports élèves/enseignant dans le primaire et le secondaire en 1991, 1999 et 2005, par région

	Primaire					Secondaire		
	Année scolaire se terminant en			Évolution entre		Année scolaire se terminant en		Évolution entre
	1991	1999	2005	1991 et 1999	1999 et 2005	1999	2005	1999 et 2005
				(% moyen par an)		(% moyen par an)		
Monde	26	25	25	-0,5	0,2	18	18	-0,1
Pays en développement	29	27	28	-0,6	0,3	21	21	-0,3
Pays développés	17	16	15	-0,7	-1,2	13	13	-0,6
Pays en transition	22	19	19	-1,4	-0,7	11	10	-1,8
Afrique subsaharienne	37	41	45	1,5	1,4	25	28	2,6
États arabes	25	23	22	-0,9	-0,7	16	17	0,2
Asie centrale	21	21	21	-0,1	0,0	10	10	0,0
Asie de l'Est et Pacifique	23	22	20	-1,0	-1,0	17	18	0,3
Asie de l'Est	23	22	20	-1,0	-1,0	17	18	0,3
Pacifique	18	21	19	1,6	-0,9	15	14	-0,5
Asie du Sud et de l'Ouest	45	37	39	-2,4	1,3	33	29	-1,8
Amérique latine et Caraïbes	25	26	23	0,8	-1,9	19	17	-2,0
Caraïbes	25	24	22	-0,6	-1,6	22	19	-1,9
Amérique latine	25	26	23	0,9	-1,9	19	17	-2,0
Amérique du N./Europe occ.	16	15	14	-0,4	-1,3	14	13	-0,5
Europe centrale et orientale	21	19	18	-1,4	-0,6	12	12	-1,2

Notes : moyennes pondérées. Chiffres fondés sur le comptage des élèves et des enseignants.

Sources : annexe, tableaux statistiques 10A, 10B et 13.

**Au niveau mondial, le rapport élève/enseignant moyen est resté à peu près inchangé depuis Dakar.**

sont disponibles présentent un REE inférieur à 15/1 ; la plupart se trouvent en Amérique du Nord et en Europe occidentale, mais il y en a quelques-uns dans les autres régions.

Au niveau mondial, le REE moyen est resté à peu près inchangé depuis Dakar, après avoir légèrement diminué durant les années 1990. Il a augmenté dans les pays en développement, surtout en Afrique subsaharienne (de 8,2 % entre 1999 et 2005) et en Asie du Sud et de l'Ouest (de 7,6 %), les deux régions où les effectifs scolarisés ont le plus augmenté mais où le nombre d'enseignants n'a pas pu suivre. Dans les autres régions, le REE s'est amélioré (il a diminué) dans le contexte d'un recul de l'effectif scolarisé, y compris dans les États arabes et le Pacifique (légère diminution) où, en revanche, l'effectif scolarisé a augmenté.

Le REE du primaire a légèrement diminué avant Dakar, à un rythme annuel moyen de 0,5 %, mais il a augmenté après Dakar, bien que très légèrement (0,2 %), essentiellement du fait des tendances dans 2 régions : en Asie du Sud et de l'Ouest, le REE moyen a diminué avant Dakar à un rythme annuel moyen de 2,4 % mais, par la suite, il a augmenté en moyenne de 1,0 % par an ; en Afrique subsaharienne, le REE a augmenté avant comme après Dakar, mais le rythme annuel moyen après Dakar a été de 1,0 % au lieu de 1,5 % dans les années 1990.

Le VIH/sida a été un facteur d'aggravation, surtout dans la seconde région (encadré 2.8), de même qu'une dégradation des salaires des enseignants par rapport à d'autres professions comparables<sup>45</sup> (Moon, 2007 ; UNESCO-BREDA, 2007).

Au niveau national, le REE a diminué entre 1999 et 2005 dans 103 des 141 pays pour lesquels les données sont disponibles (73 %) et augmenté dans les autres (voir annexe, tableau statistique 10A). Bien des améliorations (diminutions) sont intervenues dans les pays qui enregistraient déjà un REE relativement bas.

Il convient de noter les tendances enregistrées dans plusieurs pays (voir annexe, tableau statistique 10A) :

- 2 pays seulement présentant un REE supérieur au niveau de référence de 40/1 en 1999 avaient réussi en 2005 à l'abaisser spectaculairement pour le ramener sous ce niveau : la Guinée équatoriale, où il est tombé de 57/1 à 32/1, et le Bhoutan, où il est tombé de 42/1 à 31/1<sup>46</sup> ;
- en Afghanistan, l'augmentation du REE a été si forte (130 %) qu'elle a fait passer le pays d'un rapport de 36/1 en 1999 à un rapport de 83/1 en 2005. Le nombre total d'enseignants a augmenté de 96 % mais ce quasi-doublement n'a pas été

45. Les migrations d'enseignants, en particulier d'enseignants formés, peuvent être un autre facteur d'aggravation dans quelques pays comme l'Afrique du Sud et la Jamaïque (Morgan *et al.*, 2006).

46. Le Gabon, le Nigéria, le Togo et le Zimbabwe avaient un REE de 40/1, de modestes réductions leur ont permis de le ramener sous ce seuil bien qu'il reste dans tous les cas supérieur à 35/1.

### Encadré 2.8 – Enseignants, VIH/sida et absentéisme

En Afrique subsaharienne, les décès et les démissions dues au VIH/sida constituent une cause importante de réduction de l'effectif enseignant. Au Lesotho et au Malawi, environ un tiers de tous les départs d'enseignants sont dus à des maladies mortelles, la plupart vraisemblablement liées au VIH/sida. Au Mozambique, les décès des enseignants en activité ont augmenté de quelque 72 % entre 2000 et 2004 ; le taux de séropositivité chez les enseignants était d'environ 15 % en 2002 et il pourrait atteindre 17 % en 2015. En République-Unie de Tanzanie, 42 % des décès d'enseignants entre 2000 et 2002 ont été attribués au VIH/sida. Ils sont intervenus surtout chez les enseignants les plus expérimentés, âgés de 41 à 50 ans.

Outre son impact sur le nombre d'enseignants, le VIH/sida est une cause de leur absentéisme, sujet majeur de préoccupation dans les pays en développement, avec de graves conséquences sur le temps d'instruction et les acquis des élèves. L'absentéisme des enseignants dû à la maladie de l'enseignant lui-même ou à la nécessité de s'occuper

de ses proches malades peut aller de 0,1 % à plus de 3 % du total d'années-enseignants, selon les estimations pour l'Érythrée, le Kenya, le Mozambique, la République-Unie de Tanzanie et la Zambie. D'autres estimations montrent que les enseignants infectés risquent d'être absents et incapables d'enseigner pendant un total de 260 jours avant de mourir du VIH/sida. En Zambie, une augmentation de 5 % de l'absentéisme des enseignants entre 2001 et 2002 a fait régresser de 4 à 8 % les acquis des élèves de 5<sup>e</sup> année d'études en anglais et en mathématiques.

L'absentéisme des enseignants peut être un phénomène très répandu même dans des pays enregistrant une faible prévalence du VIH/sida. Une étude réalisée au Brésil (dans l'État de Pernambouc), au Ghana, au Maroc et en Tunisie a montré que le temps d'instruction perdu par suite de l'absentéisme des enseignants allait de 12 à 43 jours par an, soit entre 6 et 22 % du temps d'instruction officiel théorique.

Sources : Abadzi (2007) ; Beckmann et Rai (2004) ; Das *et al.* (2005) ; Jukes et Desai (2005) ; Phamotse *et al.* (2003) ; Nilsson (2003) ; Smith *et al.* (2006) ; UNESCO-BREDA (2007).

suffisant pour répondre aux besoins générés par une augmentation de 350 % de l'effectif scolarisé, incluant l'afflux de filles précédemment exclues de l'école (UNESCO, 2005a) ;

- le Congo, l'Éthiopie, Madagascar, la République-Unie de Tanzanie et le Rwanda présentaient un REE supérieur à 40/1 à l'époque de Dakar, rapport qui a depuis augmenté<sup>47</sup> ;
- le Bénin, le Cambodge et l'Éthiopie ont toujours un REE supérieur à 40/1 mais il s'est amélioré depuis Dakar. Le Cambodge et surtout l'Éthiopie enregistraient des taux annuels d'augmentation élevés avant Dakar ; bien que le REE ait continué de croître, cette augmentation est plus lente depuis 1999. Le Bénin a inversé la tendance : son REE a commencé à diminuer après 1999 après avoir augmenté.

Les moyennes nationales dissimulent souvent de fortes disparités à l'intérieur des pays pour ce qui est de la répartition des enseignants, par exemple entre écoles publiques et privées et entre zones géographiques. Le REE est souvent beaucoup plus

élevé dans les écoles publiques que dans les écoles privées, ce qui indique des pénuries d'enseignants dans les écoles publiques ; selon la base de données de l'ISU, c'est le cas au Bénin, au Burundi, au Cambodge, à Djibouti, en Érythrée, à Madagascar, au Mali, en Mauritanie, au Mozambique, en Ouganda, en République-Unie de Tanzanie et au Sénégal. Les variations géographiques sont particulièrement marquées en Inde, au Népal, au Nigéria et en Sierra Leone (Sherman et Poirier, 2007).

#### Ce sont les enseignants formés qui font le plus défaut

Il y a de graves pénuries d'enseignants dans certains pays, et celles d'enseignants formés (voir le glossaire pour la définition des enseignants formés) sont encore plus aiguës<sup>48</sup>. Le pourcentage médian d'enseignants du primaire formés était voisin de ou supérieur à 80 % en Asie centrale,

**Au Lesotho et au Malawi, environ un tiers de tous les départs d'enseignants sont dus à des maladies mortelles, la plupart vraisemblablement liées au VIH/sida.**

47. En République-Unie de Tanzanie, l'augmentation la plus forte du REE a été observée en 2002, année qui a suivi celle de la suppression des frais de scolarité et de l'augmentation de l'effectif scolarisé de 23 % (entre 2001 et 2002), tandis que le nombre total d'enseignants n'augmentait que de 6 %.

48. Le pourcentage d'enseignants formés ne tient pas compte des différences entre les pays concernant le niveau et la durée minimale de la formation organisée requise pour enseigner dans une école primaire. Entre 15 et 30 % des pays pour lesquels les données sont disponibles forment leurs enseignants au niveau du secondaire et, dans un très petit nombre de pays d'Afrique subsaharienne, les enseignants sont formés dans le premier cycle du secondaire (ISU, 2006c ; UNESCO-BIE, 2007b). Quel que soit le niveau de la formation des enseignants, la durée médiane de celle-ci est plus courte d'au moins 1 an dans les pays en développement que dans les pays développés (3 ans) ou en transition (4 ans). Si l'on additionne le nombre minimum d'années de scolarité requis pour suivre une formation d'enseignant et la durée de la formation elle-même, les enseignants des pays en développement font 2 ans de moins d'études (14 au total) que les enseignants des pays développés. En Afrique subsaharienne, la durée médiane est de 13 ans, soit la plus courte de toutes les régions.

De nombreux pays ont une pénurie d'enseignants formés.

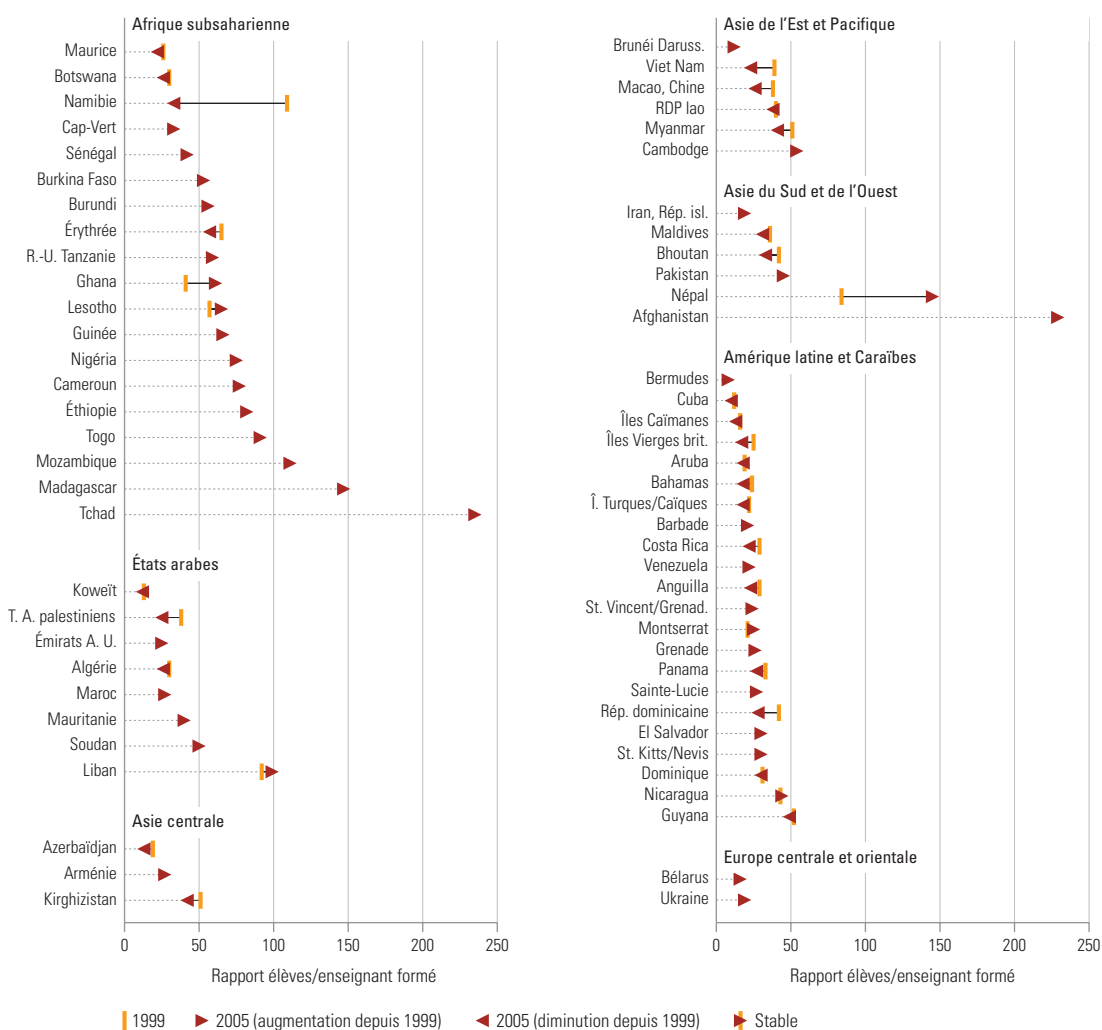
en Amérique latine et dans les Caraïbes et en Afrique subsaharienne en 2005, et il atteignait 100 % dans les États arabes (voir annexe, tableau statistique 10A). En Asie du Sud et de l'Ouest, la médiane correspondante n'était que de 64 %. Parmi les 90 pays pour lesquels les données sont disponibles pour 2005, le pourcentage d'enseignants du primaire formés allait de 14 % au Liban<sup>49</sup> à environ 100 % dans 25 des pays. Sur les 37 pays pour lesquels les données sont disponibles à la fois pour 1999 et pour 2005, environ 60 % avaient enregistré une augmentation du pourcentage d'enseignants formés.

Bien qu'utile pour étudier la composition du corps enseignant, le pourcentage d'enseignants formés

ne permet pas de connaître le nombre de ces enseignants par rapport à la population scolaire du pays. À cet effet, le rapport élèves/enseignant formé est un indicateur plus précis. Lorsqu'on le compare au REE, il peut révéler des pénuries d'enseignants formés même dans des pays qui ne sont pas confrontés globalement à un véritable manque d'enseignants.

La figure 2.18 fait apparaître des rapports élèves/enseignant formé extrêmement élevés (supérieurs à 100/1) en Afghanistan, à Madagascar, au Mozambique, au Népal et au Tchad, et des rapports élevés (supérieurs à 40/1) dans 22 autres pays, dont plus de la moitié sont des pays d'Afrique subsaharienne. À cet égard, la forte diminution de

Figure 2.18 : Rapport élèves/enseignant formé dans le primaire, 1999 et 2005



49. Au Liban, la faiblesse du pourcentage d'enseignants du primaire formés est apparemment due à l'emploi d'une définition des enseignants formés qui diffère de celle de l'ISU.

Note : à l'intérieur des régions, les pays sont classés selon l'ordre croissant du rapport élèves/enseignant formé en 2005. Ne figurent pas les pays sans données pour 2005. Source : base de données de l'ISU.



ce rapport en Namibie est remarquable. En 2005, plus de 90 % des enseignants du primaire avaient reçu la formation requise, contre 29 % en 1999. En conséquence, le rapport élèves/enseignant formé est tombé de 109/1 à 33/1. Il y a eu une augmentation spectaculaire (60 %) du nombre absolu d'enseignants formés entre 2000 et 2001, suivie de progressions soutenues d'environ 15 % par an entre 2001 et 2005. Cette nette amélioration a été due à une politique de relèvement de la qualification des enseignants et de remplacement des enseignants sans formation par des enseignants formés ; le nombre total d'enseignants n'a augmenté que de 9 % entre 1999 et 2005.

**Les enseignants contractuels répondent à un besoin, mais ils sont moins formés et ont moins d'expérience que les autres**

Recruter davantage d'enseignants pèse sur les budgets de l'éducation. Nombre de programmes ont été adoptés pour réduire les coûts, tous centrés sur l'intention de recruter de nouveaux enseignants (souvent pas assez formés et peu expérimentés) de façon contractuelle, ce qui est moins onéreux que le versement des salaires des enseignants relevant de la fonction publique.

Le tableau 2.20 présente des données concernant 13 pays francophones d'Afrique subsaharienne qui font largement appel aux enseignants contractuels<sup>50</sup>. Dans 10 de ces pays, ils représentaient près ou plus de 50 % du total des enseignants.

Au Cameroun, au Congo, à Madagascar et au Tchad, les enseignants non titulaires sont pour la plupart des enseignants communautaires, encore qu'à Madagascar et au Tchad, certains d'eux, sous contrat, soient subventionnés par le gouvernement (Bonnet, 2007 ; Mingat, 2004). En Guinée, au Niger, au Sénégal et au Togo, la très grande majorité des enseignants non titulaires sont des enseignants publics engagés par contrat.

Sauf en Guinée, les enseignants contractuels ont plus tendance que les enseignants titulaires à ne pas avoir reçu de formation ou à en avoir reçu une de moins de 1 mois (tableau 2.20). Au Niger, près de la moitié des enseignants contractuels recrutés après 1998 ont reçu une formation semblable à celle des enseignants ordinaires (de 1 à 2 ans), tandis qu'un tiers d'entre eux n'ont reçu que la formation minimale requise (45 jours) (Bonnet, 2007). En moyenne, les enseignants contractuels ont moins d'expérience que ceux de la fonction publique.

Le salaire des enseignants contractuels varie généralement entre un quart et la moitié de celui des enseignants permanents. Au Bénin, un enseignant contractuel coûte 705 dollars par an, un enseignant communautaire 300 et un enseignant titulaire 3 011. Au Niger, où l'on ne recrute que des enseignants contractuels, le salaire de départ équivaut à la moitié de celui des enseignants ordinaires (Banque mondiale, 2004d). Au Sénégal,

**Le salaire des enseignants contractuels varie généralement entre un quart et la moitié de celui des enseignants permanents.**

50. Les enseignants contractuels sont aussi appelés para-enseignants, enseignants communautaires ou bénévoles et *docentes idóneos o empíricos*. Le Cambodge, l'Inde, le Kenya et le Nicaragua font largement appel à eux, mais on ne dispose pas de données récentes les concernant (Duthilleul, 2005).

**Tableau 2.20 : Enseignants contractuels et enseignants titulaires dans 13 pays francophones d'Afrique subsaharienne**

Pays	Année	Données nationales			Données d'échantillon (PASEC)			
		Enseignants contractuels en pourcentage de l'ensemble des enseignants			Enseignants sans formation ou ayant reçu une formation de moins de 1 mois (%)		Expérience moyenne (années)	
		Contrats avec l'État	Contrats avec les communautés	Ensemble des contrats	Titulaires	Contractuels	Titulaires	Contractuels
Bénin	2004	24	26	49				
Burkina Faso	2002	24	12	36				
Cameroun	2002	20	45	65				
Tchad	2003		61	61	0	79	10	6
Congo	2003	4	54	58				
Côte d'Ivoire	2001		13	13				
Guinée	2004	59		59	1	0	11	4
Madagascar	2004		54	54				
Mali <sup>1</sup>	2004			69	0	14	20	4
Mauritanie <sup>2</sup>	2003				6	67	9	7
Niger <sup>1</sup>	2003	50	4	54	4	38	11	2
Sénégal	2003	42	15	57				
Togo	2001	31	35	65	31	82	16	6

1. Les données d'échantillon (PASEC) se rapportent à 2002.

2. Les données d'échantillon (PASEC) pour la Mauritanie montrent qu'environ 6 % des 443 enseignants de l'échantillon sont contractuels.

Sources : les données nationales viennent des sources suivantes : Bénin (ministère de l'Enseignement primaire et secondaire, 2004, p. 4) ; Burkina Faso, Cameroun, Congo, Côte d'Ivoire, Madagascar, Niger, Sénégal et Togo (Mingat, 2004, p. 19) ; Tchad (Organisation internationale de la francophonie *et al.*, 2006, p. 49) ; Guinée (Groupe de recherche sur le développement de la Banque mondiale, 2006, p. 70) ; Mali (ministère de l'Éducation *et al.*, p. 112). Les données d'échantillon (PASEC) viennent de Bonnet (2007).

les enseignants contractuels gagnent moins du cinquième du traitement des enseignants titulaires (Fyfe, 2006). Les avantages financiers du recrutement d'enseignants contractuels sont évidents, mais le recours intensif à leurs services pose un problème de qualité pour les élèves et un problème de droits du travail pour les enseignants<sup>51</sup> (Internationale de l'éducation, 2006 ; Fyfe, 2006 ; OIT/UNESCO, 2006). Il est urgent d'élaborer des politiques visant à perfectionner et professionnaliser les enseignants contractuels si l'on veut assurer à tous un enseignement de qualité.

## Parité et égalité entre les sexes : pas encore réalisées

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 que les garçons.*

### L'objectif de parité entre les sexes n'a pas été atteint et l'égalité des sexes continue de se dérober

Les disparités ont diminué dans l'enseignement primaire et secondaire depuis 1999, mais elles n'ont pas été éliminées. En 2005, seulement 59 des 181 pays pour lesquels les données sont disponibles (un tiers environ) avaient atteint l'objectif de parité entre les sexes (à savoir un IPS se situant entre 0,97 et 1,03) dans leurs TBS du primaire et du secondaire. La plupart avaient déjà réalisé la parité en 1999 (à l'exception des îles Cook, du Paraguay et du Qatar), la majorité étant des pays développés ou des pays en transition (14 en Amérique du Nord et en Europe occidentale, 15 en Europe centrale et orientale, 5 en Asie centrale) ou des pays d'Amérique latine et des Caraïbes. Seuls 7 pays en Asie de l'Est et dans le Pacifique, et 2 en Afrique saharienne comme dans les États arabes et en Asie du Sud et de l'Ouest ont atteint l'objectif de l'EPT relatif à la parité entre les sexes.

Dans les pays où il subsiste des disparités entre les sexes, celles-ci sont souvent plus marquées aux niveaux supérieurs. Environ 63 % des pays pour lesquels les données sont disponibles ont réalisé la parité dans le primaire, contre 37 % dans le secondaire et moins de 3 % dans l'enseignement supérieur. Par ailleurs, 12 % sont proches de la parité dans le primaire (IPS de 0,95, 0,96, 1,04 et 1,05) contre 10 % dans le secondaire et 4 % dans

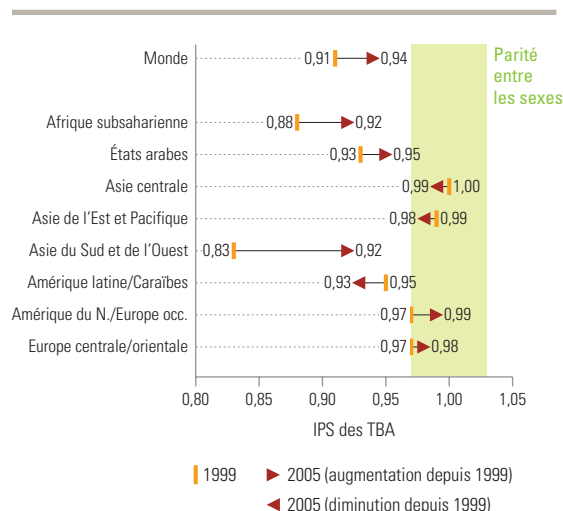
l'enseignement supérieur (tableau 2.21). Dans de nombreuses régions du monde, les environnements scolaires restent physiquement peu sûrs pour les garçons comme pour les filles, les attitudes et les pratiques des enseignants, les programmes scolaires et les manuels continuent d'être marqués par des préjugés sexistes, enfin, alors même que les performances scolaires des garçons et des filles convergent, les domaines d'études et les choix professionnels restent groupés par sexe.

## Disparités entre les sexes dans l'enseignement primaire : quelques points positifs

### Accès : le nombre de filles scolarisées augmente

Les disparités entre les sexes dans le primaire résultent d'abord et avant tout de celles qui existent lors de la scolarisation en 1<sup>re</sup> année du primaire (UNESCO, 2005a). La moyenne pondérée de l'IPS mondial des taux bruts d'admission (le rapport entre le TBA des filles et celui des garçons) est passée de 0,91 en 1999 à 0,94 en 2005. L'IPS était inférieur à ce chiffre en Afrique subsaharienne (0,92), en Asie du Sud et de l'Ouest (0,92) et en Amérique latine et dans les Caraïbes (0,93), et égal ou supérieur à 0,95 dans toutes les autres régions (figure 2.19). Sur les 175 pays pour lesquels on dispose de données, 118 (plus des deux tiers) avaient réalisé la parité dans les taux d'admission en 2005 (voir annexe, tableau statistique 4). Globalement, les disparités entre les sexes dans l'accès à l'école se sont atténuées entre

Figure 2.19 : Évolution des disparités entre les sexes dans l'accès à l'enseignement primaire entre 1999 et 2005, par région



Source : annexe, tableau statistique 4.

Les disparités ont diminué dans l'enseignement primaire et secondaire depuis 1999, mais elles n'ont pas été éliminées.

51. Le chapitre 3 traite plus en détail des politiques de contractualisation des enseignants.

**Tableau 2.21 : Répartition des pays selon leur distance par rapport à l'objectif de parité entre les sexes dans l'enseignement primaire, secondaire et supérieur, 2005**

	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 de 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	
<b>Enseignement primaire</b>								
Afrique subsaharienne	7	14	5	14				40
États arabes	1	6	2	11				20
Asie centrale			1	7				8
Asie de l'Est et Pacifique		7	4	18		2	1	32
Asie du Sud et de l'Ouest	2	1	1	3		1		8
Amérique latine et Caraïbes		4	7	26	2			39
Amérique du N./Europe occ.			1	22				23
Europe centrale et orientale		1		17				18
<b>Total</b>	<b>10</b>	<b>33</b>	<b>21</b>	<b>118</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>1</b>	<b>188</b>
<b>Enseignement secondaire</b>								
Afrique subsaharienne	15	9	2	2	1	4	1	34
États arabes	3	5	2	2	3	5		20
Asie centrale		1	1	5		1		8
Asie de l'Est et Pacifique	3	4	1	10	3	10		31
Asie du Sud et de l'Ouest	2	3		2		1		8
Amérique latine et Caraïbes		3		18		17	1	39
Amérique du N./Europe occ.		1	2	14	2	4		23
Europe centrale et orientale		2	2	14				18
<b>Total</b>	<b>23</b>	<b>28</b>	<b>10</b>	<b>67</b>	<b>9</b>	<b>42</b>	<b>2</b>	<b>181</b>
<b>Enseignement supérieur</b>								
Afrique subsaharienne	22	1		1	1	3	2	30
États arabes	3	1			1	4	7	16
Asie centrale	2	1			1	1	3	8
Asie de l'Est et Pacifique	7	1		1	1	3	5	18
Asie du Sud et de l'Ouest	4	1				1	1	7
Amérique latine et Caraïbes	2		1	2		3	17	25
Amérique du N./Europe occ.		1				9	12	22
Europe centrale et orientale	1					4	13	18
<b>Total</b>	<b>41</b>	<b>6</b>	<b>1</b>	<b>4</b>	<b>4</b>	<b>28</b>	<b>60</b>	<b>144</b>

Sources : annexe, tableaux statistiques 5, 8 et 9A.

1999 et 2005, parfois beaucoup, surtout en Asie du Sud et de l'Ouest, où l'IPS moyen est passé de 0,83 à 0,92.

Les progrès ont été particulièrement notables au Burkina Faso, à Djibouti, en Éthiopie, en Guinée, en Guinée équatoriale, en Inde, au Népal, au Niger et au Yémen. En Éthiopie et au Népal, l'IPS des taux d'admission a augmenté de plus de 30 % entre 1999 et 2006, passant respectivement de 0,69 à 0,90 et de 0,76 à 1,00 (voir annexe, tableau statistique 4).

Toutefois, des disparités prononcées entre les sexes dans l'accès à l'école continuent de défavoriser les filles dans plusieurs pays où leur taux d'admission représente moins de 80 % de celui des garçons (en

Afghanistan, aux îles Caimanes, au Niger, au Pakistan, en République centrafricaine, au Tchad et au Yémen). Il existe des disparités au détriment des garçons dans quelques pays : Ghana, Malawi, Sao Tomé-et-Principe, Arabie saoudite, Seychelles, Gambie, République islamique d'Iran, Maldives et quelques États insulaires du Pacifique et des Caraïbes, portant dans ce dernier cas sur de faibles chiffres absolus.

#### **Participation scolaire des garçons et des filles : des progrès inégaux**

L'IPS mondial des TBS du primaire est passé de 0,92 en 1999 à 0,95 en 2005 (voir annexe, tableau statistique 5). Cependant, la tendance a été variable selon les régions : les plus grands progrès vers la

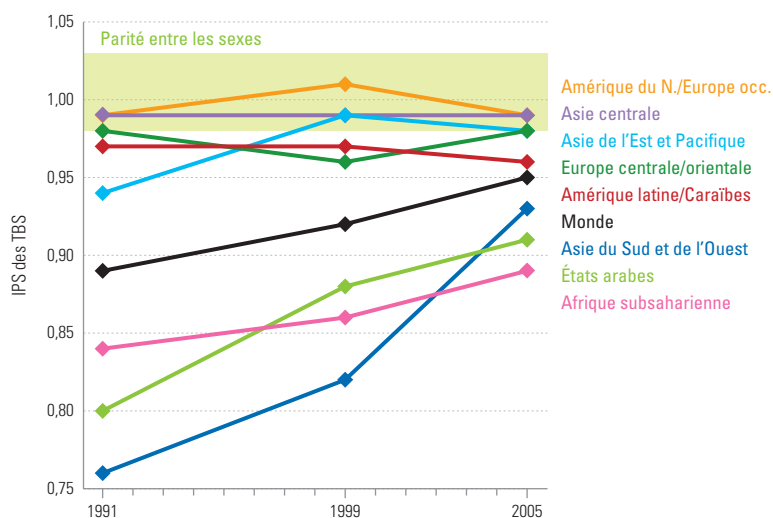
parité entre les sexes ont été accomplis en Asie du Sud et de l'Ouest – région où la situation était la pire en 1999 et où l'IPS est passé de 0,82 à 0,93 – suivie de l'Afrique subsaharienne et des États arabes, chacune de ces 2 régions enregistrant une progression de 3 points de pourcentage. Dans toutes les autres régions, l'IPS moyen était proche de 1 pendant ces 2 années.

La tendance de l'après-Dakar vers la parité est plus marquée en Asie du Sud et de l'Ouest et, dans une moindre mesure, en Afrique subsaharienne, 2 des 3 régions qui présentaient les plus fortes disparités en 1991. Dans les États arabes, les progrès se sont ralentis (figure 2.20).

**Dans les États arabes, les progrès vers la parité se sont ralentis.**

Au niveau mondial, 118 pays sur les 188 pour lesquels les données sont disponibles avaient réalisé la parité dans le primaire en 2005 (carte 2.5 ; voir annexe, tableau statistique 5). Depuis 1999, beaucoup d'autres pays ont progressé vers la réduction des disparités entre les sexes, en particulier le Bénin, le Burkina Faso, l'Éthiopie, la Gambie, la Guinée et le Tchad en Afrique subsaharienne, Djibouti, le Maroc et le Yémen parmi les États arabes et l'Afghanistan, l'Inde et le Népal en Asie du Sud et de l'Ouest. Cependant, en 2005, le TBS des filles ne représentait encore que 80 % ou moins de celui des garçons dans 5 pays d'Afrique subsaharienne (Côte d'Ivoire, Niger, République centrafricaine, République démocratique du Congo et Tchad) ainsi qu'en Afghanistan, au Pakistan et au Yémen. Nombre de ces pays sont des États fragiles.

**Figure 2.20 : Indice de parité entre les sexes des TBS du primaire en 1991, 1999 et 2005, par région**



Source : annexe, tableau statistique 12.

À l'intérieur des pays, les disparités entre les sexes sont souvent plus marquées chez les pauvres que chez les riches, dans les zones rurales que dans les zones urbaines et, dans ces dernières, dans les taudis que dans les autres quartiers (ONU-HABITAT, 2006). En Amérique latine et dans les Caraïbes, les disparités entre les sexes sont généralement moins importantes que celles en rapport avec les facteurs socio-économiques, le lieu de résidence et l'origine ethnique (UNESCO-OREALC, 2007).

### **Progression scolaire : les filles réussissent souvent mieux**

Une fois qu'elles ont accès à l'école, les filles tendent à mieux réussir que les garçons. Les quelques pays où les filles redoublent davantage que les garçons, outre la Turquie, se trouvent pour la plupart en Afrique subsaharienne (Bénin, Côte d'Ivoire, Congo, Guinée, Mali, Ouganda, République centrafricaine, République démocratique du Congo, République-Unie de Tanzanie, Rwanda, Tchad et Togo) et dans les États arabes (Arabie saoudite, Jordanie, Mauritanie, Oman et Soudan). La plupart des pays où les disparités de scolarisation sont nettement en faveur des garçons se situent en Afrique subsaharienne. Les filles ne redoublent pas plus que les garçons dans aucun pays d'Amérique latine et des Caraïbes ou d'Amérique du Nord et d'Europe occidentale.

Dans tous les pays développés et dans bon nombre de pays en développement, les taux de survie en dernière année du primaire sont pratiquement les mêmes pour les garçons que pour les filles. Globalement, en 2004, autant de filles que de garçons ont atteint la dernière année du primaire dans 70 pays. Cependant, dans 53 pays, il subsiste des différences appréciables, souvent en faveur des filles, pour ce qui est de la survie scolaire (tableau 2.22). C'est particulièrement le cas en Amérique latine et dans les Caraïbes. En Afrique subsaharienne et dans les États arabes, on trouve à peu près le même nombre de pays avec une disparité en faveur des garçons que de pays avec une disparité en faveur des filles.

### **Disparités entre les sexes dans l'enseignement secondaire : plus marquées que dans l'enseignement primaire**

Les disparités entre les sexes sont plus répandues et plus prononcées dans l'enseignement secondaire et supérieur que dans le primaire, mais selon des schémas plus complexes. Dans le secondaire, les disparités en faveur des filles sont en gros aussi

Parité et égalité entre les sexes : pas encore réalisées

Carte 2.5 : Indice de parité entre les sexes dans les taux bruts de scolarisation du primaire, 2005



Notes : la forte disparité en faveur des filles en République islamique d'Iran est due à l'inclusion, dans les données de la scolarisation dans le primaire, des programmes d'alphabétisation des adultes dont les participants sont pour la plupart des femmes.  
Source : annexe, tableau statistique 5.

Les frontières et les noms indiqués et les désignations employées dans cette carte n'impliquent aucune approbation ou acceptation officielle de la part de l'UNESCO.  
D'après la carte de l'ONU.

fréquentes (53 pays) que celles en faveur des garçons (61 pays). L'insuffisance de la participation et des performances des garçons constituent un problème croissant (encadré 2.9).

L'IPS mondial du TBS du secondaire s'établissait à 0,94 en 2005 (figure 2.21), contre 0,91 en 1999. Le rythme de résorption des disparités entre les sexes a été beaucoup plus lent depuis Dakar que durant la période 1991-1999, tant au niveau mondial que dans les régions qui présentaient les plus fortes disparités en 1991 (États arabes, Asie de l'Est et Pacifique, Asie du Sud et de l'Ouest et Afrique subsaharienne). De fait, l'Afrique subsaharienne

s'est éloignée de la parité entre 1999 et 2005. Cette région ainsi que l'Asie du Sud et de l'Ouest cumulent une faible scolarisation dans le secondaire et les plus bas niveaux de participation des filles toujours à ce niveau, avec des IPS de 0,79 et 0,83 respectivement. Les disparités entre les sexes sont moins répandues dans les autres régions. L'IPS de 1,08 en Amérique latine et dans les Caraïbes indique une très faible participation des garçons à l'enseignement secondaire : dans 11 pays<sup>52</sup>, il y a moins de 90 garçons pour 100 filles

**Le rythme de résorption des disparités entre les sexes a été beaucoup plus lent depuis Dakar que durant la période 1991-1999.**

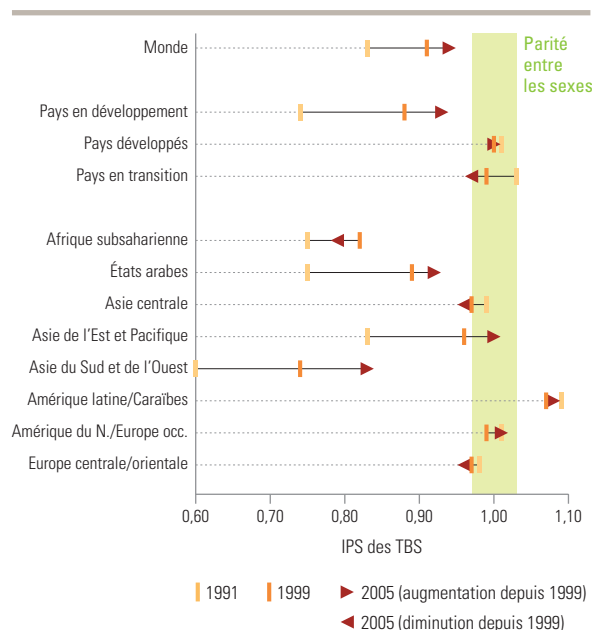
52. Colombie, Honduras, îles Vierges britanniques, Montserrat, Nicaragua, République dominicaine, Saint-Vincent-et-les-Grenadines, Sainte-Lucie, Suriname, Uruguay et Venezuela.

**Tableau 2.22 : Disparités entre les sexes dans les taux de survie en dernière année du primaire, 1999 et 2004**

Taux de survie supérieur pour les garçons (17 pays)			Taux de survie supérieur pour les filles (36 pays)		
	IPS			IPS	
	1999	2004		1999	2004
<b>Afrique subsaharienne</b>					
Togo	...	0,83	Nigéria	...	1,04
Tchad	0,82	0,85	R.-U. Tanzanie	...	1,04
Mozambique	0,82	0,87	Afrique du Sud	0,96	1,06
Mali	0,93	0,88	Botswana	1,09	1,06
Érythrée	0,95	0,89	Burundi	...	1,07
Bénin	...	0,91	Gabon	...	1,07
Malawi	0,88	0,91	Comores	...	1,07
Guinée	...	0,92	Namibie	1,06	1,07
Sénégal	...	0,93	Rwanda	...	1,08
Niger	...	0,96	Ghana	...	1,18
			Swaziland	1,06	1,35
<b>États arabes</b>					
Irak	0,92	0,78	Algérie	1,04	1,04
Yémen	...	0,83	Mauritanie	...	1,08
Maroc	1,01	0,93	Liban	1,07	1,08
Arabie saoudite	...	0,94			
<b>Asie centrale</b>					
			Mongolie	1,06	1,01
			Tadjikistan	0,94	1,03
<b>Asie de l'Est/Pacifique</b>					
Indonésie	...	0,94	Cambodge	0,87	1,05
			Myanmar	...	1,06
			Philippines	...	1,17
			Kiribati	...	1,18
<b>Asie du Sud/de l'Ouest</b>					
Inde	0,95	0,94	Pakistan	...	1,07
			Bangladesh	1,16	1,07
			Népal	1,10	1,10
<b>Amérique latine/Caraïbes</b>					
Guatemala	1,08	0,94	Aruba	0,96	1,04
			Uruguay	...	1,04
			El Salvador	0,99	1,06
			Paraguay	1,06	1,06
			Colombie	1,08	1,07
			Costa Rica	1,04	1,07
			Honduras	...	1,08
			Trinité/Tobago	...	1,09
			Venezuela	1,09	1,10
			Jamaïque	...	1,10
			Nicaragua	1,20	1,11
			Î. Turques/Caïques	...	1,13
<b>Amérique du N./Europe occ.</b>					
			Luxembourg	1,11	1,07

Note : ne figurent pas les pays dont l'IPS est compris entre 0,97 et 1,03. Voir le tableau source pour plus de détails par pays. Le nom des pays enregistrant les plus fortes disparités en 2004 (IPS inférieur à 0,90 ou supérieur à 1,10) est surligné. Source : annexe, tableau statistique 7.

**Figure 2.21 : Évolution des disparités entre les sexes dans les taux bruts de scolarisation dans le secondaire en 1991, 1999 et 2005, par région**



Source : annexe, tableau statistique 12.

scolarisées. Au Suriname, par exemple, ce rapport est de 75 garçons pour 100 filles. La carte 2.6 renseigne sur la situation par pays.

Globalement, la progression de la scolarisation dans le secondaire, dont il a été question plus haut, s'est traduite par des progrès vers la parité entre les sexes dans une grande majorité de pays entre 1999 et 2005 (voir annexe, tableau statistique 8). Les disparités ont diminué dans les deux tiers des 144 pays pour lesquels les données sont disponibles pour les 2 années, conduisant dans certains cas à la parité<sup>53</sup>. Dans les pays encore éloignés de l'objectif de la parité entre les sexes, l'amélioration a été notable au Bénin, au Cambodge, en Gambie, en Guinée, au Népal, en Ouganda, au Tchad, au Togo et au Yémen, qui ont tous enregistré des progressions de leur IPS de plus de 20 %.

53. Les pays où la parité entre les sexes a été réalisée entre 1999 et 2005 sont les suivants : Barbade, Bélarus, Belize, Bolivie, Chili, Cuba, Estonie, Grèce, Îles Cook, Islande, Lettonie, Paraguay, Pays-Bas, Pérou, Qatar, République tchèque, Seychelles, Suède et Viet Nam. Dans le cas de la Suède, ce résultat est dû à l'exclusion de l'éducation des adultes des statistiques de l'enseignement secondaire.

### Encadré 2.9 – L’insuffisance de la participation des garçons à l’enseignement secondaire : une question de milieu et d’identité

Il est de plus en plus fréquent que les taux de scolarisation des garçons dans le secondaire soient inférieurs à ceux des filles, surtout dans les pays de l’OCDE et les pays latino-américains aux systèmes éducatifs développés et en particulier dans le deuxième cycle du secondaire\* (UNESCO-OREALC, 2007). Les garçons risquent plus d’être de mauvais élèves et de redoubler des classes, et tendent à quitter l’école plus tôt que les filles (voir annexe, tableau statistique 8) (UNESCO, 2006a). Plus généralement, la probabilité est plus grande que les garçons participent à des programmes secondaires plus courts et moins académiques ne conduisant pas à des études supérieures que les filles, et qu’ils quittent précocement l’école pour gagner leur vie (OCDE, 2001 ; UNESCO, 2005a).

Le contexte socio-économique, les pratiques en matière d’emploi et l’identité de genre sont des facteurs qui paraissent tous contribuer à tenir les garçons à l’écart de l’école. Au Lesotho, par exemple, les garçons gardent traditionnellement le bétail, ce qui est considéré comme une bonne façon de socialiser les enfants du sexe masculin et d’en faire des membres responsables de leur famille et de leur société (Jha et Kelleher, 2006). La plupart des jeunes

garçons qui gardent les troupeaux viennent de familles pauvres et risquent plus que les filles d’abandonner l’école pour travailler et contribuer au revenu de la famille. Au Chili, les garçons pauvres risquent 4 fois plus que les filles pauvres d’abandonner l’école pour entrer dans la population active (UNICEF, 2005a). La conformité à l’identité « masculine », qui est en contradiction avec les exigences de systèmes scolaires de plus en plus centrés sur les femmes, est aujourd’hui un autre facteur qui contribue au rejet par les garçons de l’école et à l’insuffisance de leurs performances scolaires, par exemple en Australie et en Jamaïque (Jha et Kelleher, 2006).

Les insuffisances scolaires des garçons requièrent l’attention des pouvoirs publics, mais elles ne doivent pas la détourner du problème persistant de la faiblesse de l’accès des filles à l’enseignement primaire et secondaire dans beaucoup de pays en développement.

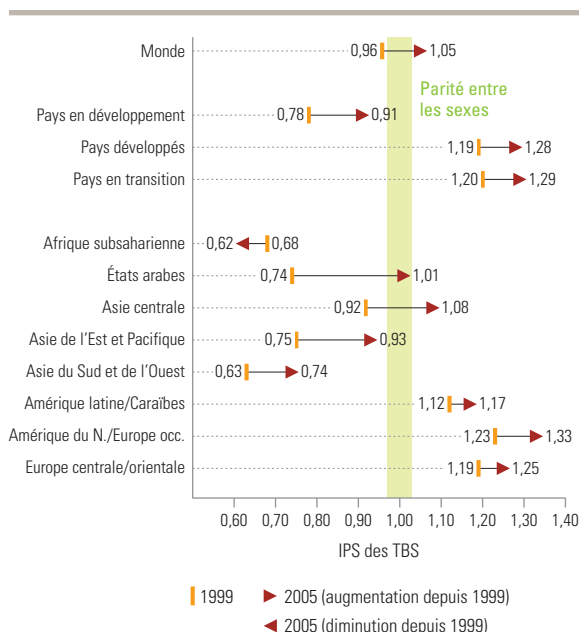
\* Les disparités entre les sexes dans le secondaire reflètent l’interaction de divers facteurs – comme la puberté, les grossesses et les mariages précoces, particulièrement des filles, ainsi que les contextes familiaux et socio-économiques – qui ont un fort impact sur la participation au deuxième cycle du secondaire et sur la rétention à ce niveau (UNESCO, 2006a).

**Au niveau mondial, beaucoup plus de femmes que d’hommes sont inscrites dans des établissements d’enseignement supérieur.**

### Dans l’enseignement supérieur, les disparités entre les sexes sont la norme

Seuls le Botswana, la Chine, le Mexique et le Pérou avaient réalisé la parité entre les sexes dans l’enseignement supérieur en 2005, sur 144 pays pour lesquels les données sont disponibles<sup>54</sup>. Au niveau mondial, il y avait beaucoup plus de femmes que d’hommes inscrites dans des établissements d’enseignement supérieur en 2005 : l’IPS moyen s’établissait à 1,05, inversion majeure par rapport à 1999, où il était de 0,96, en faveur des hommes (figure 2.22). Dans les pays développés et les pays en transition, l’IPS est aujourd’hui proche de 1,30 et les disparités en faveur des hommes se limitent à 2 régions et 1 sous-région : l’Afrique subsaharienne, où l’IPS moyen a reculé entre 1999 et 2005 pour tomber à 0,68, l’Asie du Sud et de l’Ouest, où il s’est établi à 0,74 et l’Asie de l’Est, où il est de 0,92. Le développement de l’enseignement supérieur entre 1999 et 2005 a particulièrement

Figure 2.22 : Évolution des disparités entre les sexes dans les taux bruts d’inscription dans l’enseignement supérieur entre 1999 et 2005, par région



54. La parité entre les sexes dans l’enseignement supérieur n’est pas un objectif de l’EPT, mais elle fait partie des Objectifs du millénaire pour le développement.

Source : annexe, tableau statistique 9A.

Carte 2.6 : Indice de parité entre les sexes dans les taux bruts de scolarisation du secondaire, 2005



Note : voir le tableau source pour plus de détails par pays.  
Source : annexe, tableau statistique 12.

Les frontières et les noms indiqués et les désignations employées dans cette carte n'impliquent aucune approbation ou acceptation officielle de la part de l'UNESCO. D'après la carte de l'ONU.

profité aux femmes (voir annexe, tableau statistique 9A). Dans les pays où les disparités existaient au détriment des femmes, la situation s'est souvent nettement améliorée, avec des IPS augmentant de 20 % ou plus<sup>55</sup>. Cette tendance positive ne doit pas dissimuler la détérioration de la position des femmes dans plusieurs autres pays où leur présence était déjà marginale : les disparités en faveur des hommes se sont fortement accentuées entre 1999 et 2005 au Burundi, au Congo, à Djibouti, en Gambie, au Nigéria, au Viet Nam et, dans une moindre mesure, à Macao (Chine).

### Au-delà de la parité, l'égalité entre les sexes : plus complexe et plus difficile à réaliser

La réalisation de l'égalité entre les sexes exigera un effort résolu pour aller au-delà de la parité en modifiant les comportements et en apportant d'autres changements susceptibles de créer un environnement favorable dans lequel tous, garçons et filles, puissent s'épanouir (Stromquist, 2007) grâce à :

- des environnements scolaires sûrs et non discriminatoires ;

55. Tel a été le cas en Azerbaïdjan, au Botswana, au Burkina Faso, en Éthiopie, en République islamique d'Iran, au Malawi, à Maurice, en Ouganda, en République démocratique populaire lao, en République-Unie de Tanzanie, en Suisse, au Swaziland, en Tunisie et au Yémen. En République islamique d'Iran, à Maurice, au Swaziland, dans les Territoires autonomes palestiniens et en Tunisie, la très forte amélioration enregistrée a conduit à une surreprésentation des femmes dans l'enseignement supérieur.



- la présence d'un nombre suffisant d'enseignantes pour servir de modèles de rôles, en particulier dans les pays présentant les plus fortes disparités en faveur des garçons, ainsi qu'une dynamique pédagogique excluant les préjugés dans les salles de classe et la formation des enseignants aux questions relatives à l'égalité entre les sexes ;
- des contenus d'apprentissage excluant les préjugés sexistes ;
- l'absence de différences notables entre les sexes dans les résultats d'apprentissage ;
- un choix de matières moins déterminé par le sexe dans l'enseignement supérieur.

### **Il faut des environnements sûrs et favorables pour les garçons comme pour les filles**

Le Cadre d'action de Dakar (UNESCO, 2000a) demandait que les écoles soient pour les enfants des lieux sûrs et qui tiennent compte des besoins propres à chaque sexe<sup>56</sup>. Pourtant, les violences physiques et psychologiques commises par les enseignants et autres catégories de personnel de l'éducation, et par les enfants eux-mêmes, ainsi que les violences et le harcèlement sexuels sont toujours chose courante dans les écoles (Pinheiro, 2006). Les châtiments corporels sont souvent utilisés pour dresser les élèves et pénaliser les mauvais résultats scolaires, voire pour des motifs étrangers aux élèves, comme le défaut de paiement par les parents des frais de scolarité. Les brimades constituent un autre type de violence qui touche à la fois les garçons et les filles.

Les garçons risquent plus que les filles de subir fréquemment des violences physiques sévères. Une étude portant sur les écoles primaires, les collèges et les lycées en Israël a montré que le sexe était un facteur prédictif de la violence plus important que l'origine ethnique ou la culture (Benbenishty et Astor, 2005). Les garçons sont plus exposés aux sévices corporels que les filles et cette violence s'accroît lors de la transition du primaire au premier cycle du secondaire. Une enquête menée dans 6 provinces chinoises a constaté que les garçons risquaient 2 fois plus que les filles de subir des châtiments corporels (Pinheiro, 2006). Ils sont aussi plus enclins qu'elles aux violences verbales (Baudino, 2007).

En revanche, les filles sont plus exposées aux violences sexuelles et au harcèlement sexuel, encore que les garçons puissent aussi en être victimes. Une étude comparative réalisée au Ghana, au Malawi et au Zimbabwe a montré que beaucoup de filles signalaient avoir subi des avances sexuelles agressives d'élèves plus âgés qu'elles et d'enseignants du sexe masculin. Les enseignants toléraient souvent le harcèlement sexuel des filles par les garçons, le considérant comme un « élément du développement » (Leach, 2006). Les enseignants hommes échangeaient souvent un traitement privilégié en classe et des notes supérieures aux tests contre des faveurs sexuelles de leurs élèves filles<sup>57</sup>. En Ouganda, une école secondaire mixte était caractérisée par le harcèlement sexuel et verbal des filles, qui étaient traitées comme des objets sexuels dans des messages dégradants prenant la forme de graffiti, dont on tripotait tout le corps, dont on parlait en termes sexuels, qui recevaient des lettres obscènes et qui se sentaient contraintes d'avoir des rapports sexuels (Mirembe et Davies, 2001).

Il est aussi fait état de violences sexuelles dans d'autres régions. Les abus sexuels à l'égard des filles sont rarement signalés au Japon, en raison en partie de la honte éprouvée par celles qui les dénoncent. La coercition sexuelle en échange de meilleures notes a été établie dans certains pays d'Amérique latine (Guatemala, Honduras, Mexique, Nicaragua, Panama et République dominicaine). Des cas de violences sexuelles commises sur des garçons par des hommes d'Église dans des écoles religieuses ont été signalés en Europe et en Amérique du Nord, le total des enfants touchés s'élevant à 10 700 rien qu'aux États-Unis pour les 5 dernières décennies (Pinheiro, 2006).

La violence dans les écoles a des incidences graves sur la santé physique et mentale des élèves et sur le développement de leurs aptitudes sociales et cognitives, se soldant souvent par des acquis scolaires insuffisants. Le harcèlement sexuel des filles est souvent la cause d'une faible estime de soi, de bas niveaux de participation aux activités d'apprentissage, d'abandons scolaires et même de suicides (Vally, 2003). Il peut entraîner des grossesses précoces non désirées et la propagation de maladies sexuellement transmissibles, dont le VIH/sida, avec un impact direct sur la participation scolaire.

**Les garçons risquent plus que les filles de subir fréquemment des violences physiques sévères.**

57. Une étude réalisée par la Global School-based Student Health Survey, citée dans Pinheiro (2006), décrit plus en détail l'ampleur de l'incidence des violences sexuelles dans plusieurs pays – Namibie, Ouganda, Swaziland, Zambie et Zimbabwe – où il a été constaté que de 9 à 30 % des élèves étaient physiquement contraints d'avoir des rapports sexuels, le nombre de filles concernées étant plus élevé que celui des garçons.

56. La présente section s'inspire dans une large mesure de Pinheiro (2006) et Stromquist (2007).

Les garçons dominant souvent les activités de la classe et reçoivent plus d'attention que les filles.

Le cadre scolaire est aussi important que la sécurité qu'offrent les écoles pour la participation des filles, surtout après la puberté. En Afrique subsaharienne, la moitié des abandons scolaires féminins sont dus à l'absence de points d'eau et de toilettes réservées aux filles (UNICEF, 2005b).

L'absence totale de toilettes et de lavabos a une incidence négative sur la participation scolaire dans les zones rurales du Pérou (Cueto et Secada, 2004). Presque toutes les écoles primaires ougandaises ne disposent pas de toilettes en nombre suffisant pour les élèves et un tiers seulement en sont dotées qui sont réservées aux filles (FMI, 2005). Améliorer le cadre scolaire en fonction des besoins des filles peut stimuler leur demande d'éducation ; au Bangladesh, par exemple, une augmentation de 11 % de la scolarisation des filles a suivi la mise en œuvre d'un programme de l'UNICEF consacré aux installations sanitaires des écoles (PNUD, 2006).

**Il faut des enseignantes et une dynamique enseignants-élèves excluant les préjugés**

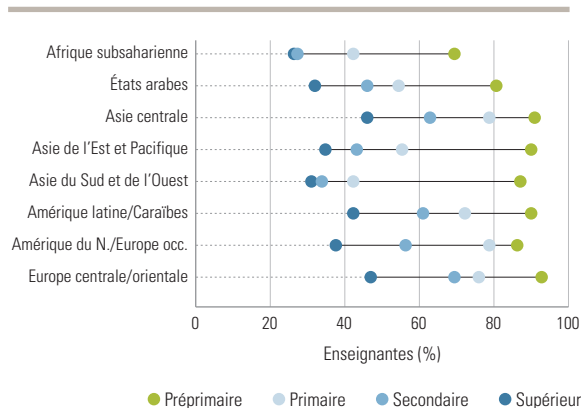
Les enseignantes aident à garantir l'accès à l'école des filles, mais pas l'égalité. La proportion de femmes dans le corps enseignant varie selon le niveau d'enseignement, les enseignantes étant surreprésentées dans le préprimaire (la moyenne mondiale s'établissait à 94 % en 2005) par rapport au primaire (62 %), au secondaire (53 %) et à l'enseignement supérieur (41 %) (figure 2.23). L'enseignement a été associé au rôle traditionnellement attribué aux femmes – celui de soigner les enfants – ce qui explique la forte proportion d'enseignantes à ce niveau.

Les enseignants dont les caractéristiques personnelles correspondent à celles des élèves sous-représentés constituent de puissants modèles d'identification et de rôles pourvu qu'ils aient conscience des nombreux préjugés sociaux et éducatifs qui existent et qu'ils agissent pour les surmonter. Bien que la présence d'enseignantes joue un rôle important pour ce qui est de faire en sorte que toutes les filles aient accès à l'école et y participent, ainsi que pour ce qui est de réaliser la parité entre les sexes dans l'enseignement primaire (UNESCO, 2003b), cela ne suffit pas à garantir l'égalité des sexes dans les processus de socialisation à l'école. En Guinée, par exemple, les enseignantes offraient aux filles de rares modèles de rôles de femmes qui avaient achevé le cycle primaire, mais leur présence ne garantissait pas une plus grande participation aux cours des filles (Anderson-Levitt *et al.*, 1998).

Les attitudes et les perceptions des enseignants révèlent des préjugés néfastes. Les pratiques sexistes des enseignants persistent dans de nombreux pays (voir Meana, 2003, pour le cas de l'Afrique, par exemple). Les garçons bénéficient souvent d'interactions plus stimulantes avec les enseignants, dominant les activités de la classe et reçoivent plus d'attention que les filles. Aux États-Unis, ce favoritisme a été constaté dans les années 1980 et 1990 (American Association of University Women, 1992) et persiste aujourd'hui (Klein *et al.*, 2007). Les enseignants d'anglais en France accordent relativement moins d'attention aux filles et leur posent souvent des questions plus courtes et moins détaillées qu'aux garçons (Baudino, 2007). Dans d'autres cas, les perceptions des enseignants peuvent favoriser les filles. Une étude portant sur 8 enseignants du secondaire en Australie a montré qu'ils décrivaient les filles comme plus « ouvertes » aux nouvelles idées (les garçons étant « fermés »), « disciplinées » (les garçons étant « indisciplinés ») et « matures » (les garçons étant « immatures ») (Allard, 2004).

Les attentes des enseignants diffèrent selon qu'il s'agit des garçons ou des filles. Il semble que les attentes des enseignants – leurs idées bien arrêtées concernant les résultats futurs de leurs élèves – tendent à créer des inégalités dans l'interaction sociale, inégalités qui, à leur tour, affectent les performances (Cohen, 1986). Une constatation fréquemment citée concernant à la fois le primaire et le secondaire est que les enseignants perçoivent les filles comme réussissant grâce à leur diligence discrète et à leur travail, et les garçons comme « naturellement intelligents » (Skelton, 2005). Les enseignants des zones rurales du Kenya, du Malawi

Figure 2.23 : Pourcentage d'enseignantes par niveau d'enseignement et par région, 2005



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

et du Rwanda n'attendent guère de leurs élèves filles, accordant souvent plus d'attention aux garçons et même ignorant les filles de la classe (Mungai, 2002).

*Les interactions enseignants-élèves perpétuent les différences.* La structure des possibilités d'apprentissage – par exemple, qui parle durant une interaction et qui est autorisé à s'exprimer – favorise souvent les garçons (Brenner, 1998). Les garçons continuent de mobiliser davantage que les filles l'attention des enseignants, leurs éloges, leurs critiques et leur retour d'information constructif dans des pays aussi divers que le Pérou (Espinosa, 2006), les États-Unis (Jones et Dindia, 2004) et la Suède (Einarsson et Granström, 2004). Une étude longitudinale portant sur des écoles secondaires en Irlande montre que les enseignants interagissent davantage avec les garçons, acceptent plus volontiers leurs contributions et leurs réponses, abordent des questions de plus haut niveau avec eux et leur prodigent plus d'éloges et d'encouragements. La composition des classes par sexe a une incidence sur les interactions, les filles tendant à participer davantage quand elles sont majoritaires (Drudy et Chatáin, 2002). Les moindres fréquence et qualité des interactions des enseignants avec les filles ont aussi une incidence négative sur l'égalité des chances, ce qui risque de diminuer le sentiment d'estime de soi et d'autonomie chez les filles.

Les enseignants comme les élèves contribuent à créer un schéma qui offre aux filles moins de possibilités de participer activement à la classe (Brenner, 1998). Dans les écoles primaires péruviennes, les enseignants requéraient à peu près le même niveau de participation des garçons et des filles, mais les premiers étaient à l'origine des deux tiers de la participation des élèves (Espinosa, 2006). Souvent, ni les filles ni les garçons ne se rendent compte que ceux-ci participent davantage (Patchen, 2006).

*Il serait utile d'accorder plus d'attention à la formation des enseignants aux questions d'égalité entre les sexes*<sup>58</sup>. Les réformes de l'éducation menées depuis les années 1990 ont souvent mis l'accent sur les performances et les acquis des élèves. En conséquence, la plupart des efforts visant à améliorer les méthodes d'enseignement sont centrés sur la lecture et les mathématiques. On s'est moins préoccupé d'intégrer une approche sur les questions d'égalité entre les sexes dans la formation des enseignants (Skelton, 2005), même dans les pays où des efforts ont été faits pour lutter contre les inégalités entre les sexes et les comportements sexistes, comme la Belgique, la France et la Suisse (Baudino, 2007). Il faut que les

enseignants comprennent comment les spécificités de chaque sexe interagissent avec leur propre identité avant qu'ils puissent prendre conscience de leurs propres attitudes, perceptions et attentes, ainsi que de celles de leurs élèves. Les formations qui promeuvent cet aspect sont longues et encore relativement rares. En Afrique francophone, par exemple, le besoin impérieux de former un grand nombre d'enseignants a fait qu'on accorde relativement peu d'attention à la sensibilisation des enseignants à la discrimination fondée sur le sexe (Baudino, 2007 ; Muito, 2004).

En Amérique latine, on n'a guère fait de progrès pour ce qui est d'intégrer les questions de spécificité des sexes dans les programmes de formation des enseignants et pour évaluer la sensibilité des participants à ces questions (Hexagrama Consultora, 2006 ; Schulmeyer, 2004). Un exemple positif, néanmoins, est celui du Pérou où, entre 1996 et 2002, une formation à une éducation sexuelle prenant en compte les sensibilités féminine et masculine a été dispensée à 11 % des enseignants du primaire et du secondaire (Montoya, 2003).

### ***Il faut des contenus d'apprentissage qui promeuvent une réelle égalité entre les sexes***

Dans la plupart des pays, les programmes scolaires officiels tendent à couvrir les mêmes matières pour les filles et les garçons et à leur donner une même importance, tendance qui est relativement stable depuis les années 1990. Toutefois, dans quelques pays en développement, les programmes sont encore différenciés par sexe, les filles recevant plus d'informations sur la vie familiale et les travaux domestiques, et les garçons sur les compétences productives et le sport (pour l'Ouganda, voir Mirembe et Davies, 2001). L'éducation sexuelle progresse, mais elle reste généralement très éloignée de la réalité des comportements sexuels des adolescents (encadré 2.10).

*Manuels scolaires : malgré des améliorations, il reste beaucoup à faire*<sup>59</sup>. Les analyses du contenu des manuels scolaires réalisées au cours des 35 dernières années attirent toutes l'attention sur les préjugés sexistes contre les filles et les femmes, quels que soient le niveau d'enseignement, la matière, le pays, la région, le niveau de parité entre les sexes ou le revenu des pays et les niveaux de développement. Quelle que soit la mesure utilisée – nombre de lignes dans un texte, proportion de personnages nommés, mentions dans les titres, citations dans les index –, les filles et les femmes sont sous-représentées dans les manuels et les programmes scolaires. En Inde,

**Les analyses des manuels scolaires des 35 dernières années attirent toutes l'attention sur les préjugés sexistes contre les filles et les femmes.**

58. Ces considérations s'inspirent largement de Baudino (2007) et Stromquist (2007).

59. Ces considérations s'inspirent largement de Blumberg (2007).

### Encadré 2.10 – Éducation sexuelle : entravée par les stéréotypes sexistes

Un domaine du programme scolaire crucial du point de vue de l'égalité des sexes est celui de l'éducation sexuelle, qui bénéficie actuellement d'une plus grande attention que par le passé. Les programmes d'éducation sexuelle de nombreux pays sont accusés de méconnaître la dynamique des rapports de pouvoir liés au sexe qui accompagne les relations sexuelles, d'exclure la notion de désir féminin et, plus généralement, de traiter certains aspects de la sexualité très différemment selon qu'il s'agit des filles ou des garçons. Comme le note Ashcraft (2006), l'éducation sexuelle prescrit souvent de dire non et de résister aux entreprises des garçons mais ne dit rien de ce qui se passe quand les filles disent oui. Exclure les relations sociales des deux sexes débouche sur un traitement superficiel de la sexualité, en la limitant généralement à une question de santé, en la considérant comme une menace pesant sur le bien-être du fait des maladies sexuellement transmissibles (Hexagrama Consultora, 2006) ou, comme au Chili, en se concentrant exagérément sur les grossesses des adolescentes. Au Botswana, l'éducation sexuelle dans les écoles communautaires du premier cycle du secondaire reproduit les stéréotypes relatifs aux caractéristiques que la société attribue aux garçons et aux filles. Les enseignants marginalisent la sexualité des filles en utilisant des références et en donnant des exemples qui cadrent avec l'expérience et la sexualité des garçons. Les garçons invoquent la religion, la langue, les proverbes et les caractéristiques biologiques pour légitimer le pouvoir masculin et la domination masculine dans les cours d'éducation sexuelle (Chilisa, 2002).

Sources : Baudino (2007) ; Stromquist (2007).

**Les deux sexes continuent généralement d'être montrés dans des rôles domestiques et professionnels très stéréotypés.**

plus de la moitié en moyenne des illustrations des manuels d'anglais, d'hindi, de mathématiques, de sciences et d'études sociales du primaire décrivent exclusivement des personnages masculins et 6 % uniquement des personnages féminins (Ahmed, 2006). En Chine, les personnages masculins sont représentés de façon disproportionnée dans les manuels du préprimaire et du primaire, et les personnages féminins n'apparaissent fréquemment que dans les matériels de lecture destinés aux très jeunes enfants. La proportion de personnages masculins est de 48 % dans les manuels destinés aux enfants de 4 ans et de 61 % dans ceux qui s'adressent aux enfants de 6 ans (Shi et Ross, 2002). Une étude des manuels de mathématiques au Cameroun, en Côte d'Ivoire, au Togo et en Tunisie a constaté que la proportion de personnages féminins dans les matériels imprimés est inférieure à 30 % dans ces 4 pays (Baudino, 2007 ; Cromer et Bruegilles, 2006).

Les deux sexes continuent généralement d'être montrés dans des rôles domestiques et professionnels très stéréotypés, avec des actions, des attitudes et des traits stéréotypés. Les femmes sont dépeintes comme des besogneuses accomodantes et protectrices et les filles comme des

conformistes passives, alors que les garçons et les hommes font presque toutes les choses importantes, nobles, passionnantes et amusantes, et pratiquement aucune des tâches protectrices ou « féminines ». Dans les 6 manuels de mathématiques utilisés dans les écoles primaires indiennes, les hommes dominent les activités représentant les situations commerciales, professionnelles et marchandes, les femmes n'apparaissant jamais sous les traits d'une commerçante, d'une responsable, d'un ingénieur ou d'une vendeuse (Friends of Education, cité dans Ahmed, 2006). Dans les manuels chinois d'études sociales, 100 % des scientifiques et des soldats sont des hommes tandis que 100 % des enseignants et 75 % des employés de service sont des femmes (Yi, 2002). Les femmes ne représentent qu'environ un cinquième des personnages historiques dans les 12 volumes des manuels du primaire chinois, et elles y apparaissent sans relief et sans vie par rapport aux figures masculines plus dynamiques (Guo et Zhou, 2002).

Les éléments d'information dont on dispose sur la question de savoir si les pays ont amélioré l'égalité des sexes dans leurs manuels et leurs programmes scolaires sont très limités, et on les trouve principalement dans les travaux spécialisés réalisés en Europe et aux États-Unis. Les études révèlent une très grande lenteur des changements destinés à éliminer les préjugés sexistes des manuels (Blumberg, 2007). Les exemples les plus flagrants et frappants de sexisme semblent bien avoir disparu ou avoir été atténués, mais les matériels d'apprentissage sexistes restent répandus. De plus, la plupart des manuels ignorent largement, voire totalement, les changements intervenus dans la situation des femmes ces dernières décennies (Blumberg, 2007).

#### **Il faut une plus grande égalité entre les sexes dans les résultats d'apprentissage**

Les données fournies par les grandes évaluations internationales et régionales soulignent trois tendances majeures des acquis en langue, en mathématiques et en sciences (Ma, 2007) (tableau 2.23) :

- les filles réussissent mieux que les garçons aux tests de langue dans toutes les évaluations internationales et régionales des élèves, et ce même dans les pays présentant des différences de scolarisation notables entre les sexes, comme c'est le cas de nombreux États arabes ;
- bien que les garçons aient depuis longtemps de meilleurs résultats que les filles en mathématiques dans la plupart des enquêtes pour toutes

les années d'études, des différences en faveur des filles apparaissent, par exemple, en Islande (PISA) et aux Seychelles (SACMEQ). Pour la première fois dans l'histoire de l'IEA, des différences en faveur des filles ont été observées en Arménie, aux Philippines et en République de Moldova. Dans l'étude TIMSS de 2003, on constate qu'il y a autant de pays enregistrant des différences en faveur des filles qu'en faveur des garçons ;

- les garçons conservent une confortable avance en sciences, bien que celle-ci ait diminué dans l'étude TIMSS entre 1999 et 2003.

Les défis à relever concernant l'égalité entre les sexes dans les résultats d'apprentissage sont variables selon les pays, les années d'études et les matières (tableau 2.24). Ce sont les Seychelles qui, parmi les pays d'Afrique australe et orientale ayant participé à l'étude SACMEQ II, sont confrontées aux défis majeurs, avec des disparités entre les sexes qui touchent les différentes matières (Ma, 2007). Selon l'étude PIRLS, ce sont le Belize, la République islamique d'Iran, le Koweït et la Nouvelle-Zélande qui sont confrontés aux défis majeurs pour ce qui est d'améliorer l'égalité entre les sexes dans les acquis en langue. Dans l'étude PISA de 2003, les plus grandes différences entre les sexes sont relevées en Asie de l'Est et en Europe occidentale, auxquelles appartiennent les pays participants présentant les plus grandes différences en faveur des garçons, particulièrement en mathématiques. Le Liechtenstein et la République de Corée, par exemple, enregistrent de plus grandes différences entre les sexes que les autres pays dans différentes matières scolaires (mathématiques et sciences). Dans l'étude TIMSS de 2003, le Bahreïn, les Philippines et la République de Moldova présentaient les différences les plus marquées concernant ces 2 matières (Ma, 2007).

Les évaluations nationales indiquent des différences entre les sexes dans les résultats d'apprentissage qui sont plus ou moins semblables à celles des évaluations internationales et régionales (figure 2.24).

*Comprendre comment les différences de traitement affectent les résultats d'apprentissage. Qu'est-ce qui provoque les différences observées dans les résultats d'apprentissage à travers le monde ? Les explications avancées dans les ouvrages spécialisés évoquent les facteurs psychologiques, individuels, familiaux et socio-économiques. Pourtant, bien qu'il y ait un fondement psychologique à un avantage masculin en matière de compétences cognitives non verbales et à un avantage féminin en matière de compétences cognitives verbales, l'étendue et*

**Tableau 2.23 : Différences entre les sexes dans les matières scolaires et les années d'études telles qu'indiquées dans de récentes évaluations internationales et régionales des élèves**

	Langue		Mathématiques		Sciences		Moyenne par année d'études	
	Garçons	Filles	Garçons	Filles	Garçons	Filles	Garçons	Filles
<b>2<sup>e</sup> année</b>							0,25	0,19
PASEC	0,00	0,25	0,50	0,13				
<b>4<sup>e</sup> année</b>							0,15	0,43
PIRLS	0,00	1,00						
TIMSS 2003			0,24	0,12	0,20	0,16		
<b>5<sup>e</sup> année</b>							0,32	0,07
PASEC	0,13	0,13	0,50	0,00				
<b>6<sup>e</sup> année</b>							0,22	0,18
SACMEQ II	0,07	0,29	0,36	0,07				
<b>8<sup>e</sup> année</b>							0,36	0,29
PISA 2003	0,00	1,00	0,70	0,03	0,33	0,08		
TIMSS 2003			0,20	0,20	0,59	0,15		
<b>Moyenne par matière</b>	<b>0,04</b>	<b>0,53</b>	<b>0,42</b>	<b>0,09</b>	<b>0,37</b>	<b>0,13</b>		

Notes : chaque valeur figurant dans le tableau est un indice calculé pour les garçons ou les filles aux fins de chaque évaluation (régionale ou internationale) ; il s'agit du pourcentage de pays participants présentant des différences en faveur des garçons et des filles. En intégrant les niveaux des années d'études et les matières scolaires, on calcule ensuite un indice moyen pour chaque matière et chaque année d'études. Les pourcentages du tableau peuvent être interprétés comme de simples probabilités que les différences entre les sexes soient en faveur des garçons ou des filles.

Source : Ma (2007).

L'ampleur de ces différences entre les sexes sont dans une large mesure le résultat de la façon dont garçons et filles apprennent à l'école, et elles peuvent donc être influencées par les politiques scolaires et les pratiques en classe qui visent à réduire les différences entre les sexes (Ma, 2007).

Le déterminant essentiel des différences entre les sexes dans les résultats d'apprentissage est l'inégalité de traitement des filles et des garçons par les enseignants dans la salle de classe. Dans les cours de langue, par exemple, il est fréquent que les enseignants encouragent les filles à exprimer leurs sentiments mais les garçons à réprimer les leurs, conformément aux stéréotypes relatifs aux qualités masculines (voir Gambell et Hunter, 2000), favorisant ainsi les aptitudes linguistiques des filles mais limitant celles des garçons. Dans une étude comparative internationale portant sur des élèves de 9 et 14 ans, Elley (1992) a constaté que les différences entre les sexes en lecture narrative, discursive et globale étaient particulièrement prononcées dans les pays où il y avait une forte proportion d'enseignantes. Elle en concluait que la prédominance des enseignantes en tant que modèles de rôles était susceptible de renforcer certains modes d'interaction dans la classe en faveur des filles.

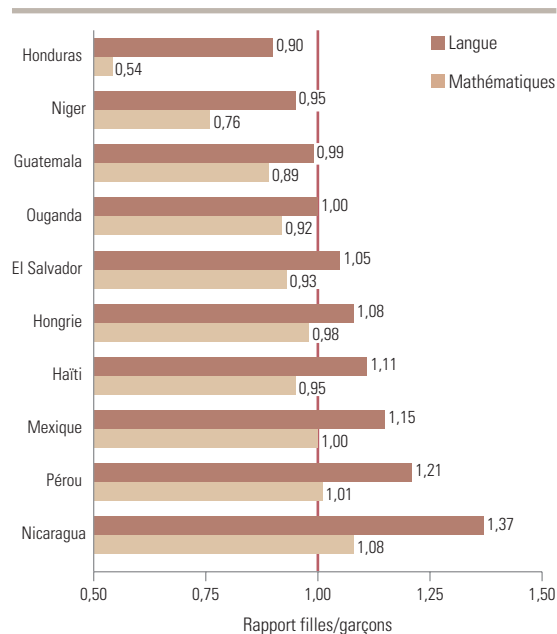
**L'éducation des garçons et des filles à l'école peut être influencée par les politiques scolaires et les pratiques en classe qui visent à réduire les différences entre les sexes.**

**Tableau 2.24 : Pays présentant les différences les plus marquées entre les sexes dans les résultats d'apprentissage dans les plus récentes évaluations régionales et internationales des élèves**

	Langue	Mathématiques	Sciences
<b>PASEC</b>			
2 <sup>e</sup> année d'études	Burkina Faso	Sénégal	
	Madagascar	Tchad	
		Mali	
5 <sup>e</sup> année d'études	Mali	Mali	
	Madagascar	Burkina Faso	
		Niger	
		Sénégal	
<b>SACMEQ II</b>			
6 <sup>e</sup> année d'études	Seychelles	Seychelles	
	Botswana	R.-U. Tanzanie	
	Afrique du Sud	Kenya	
<b>PIRLS</b>			
4 <sup>e</sup> année d'études	Koweït		
	Belize		
	Iran, Rép. isl.		
	Nouvelle-Zélande		
<b>PISA 2003</b>			
8 <sup>e</sup> année d'études	Islande	Liechtenstein	Liechtenstein
	Norvège	Rép. de Corée	Rép. de Corée
	Autriche	Macao (Chine)	Danemark
<b>TIMSS 2003</b>			
4 <sup>e</sup> année d'études		Arménie	Iran, Rép. isl.
		Philippines	Philippines
		Rép. de Moldova	Rép. de Moldova
		Écosse (RU)	
8 <sup>e</sup> année d'études		Bahreïn	Ghana
		Jordanie	Bahreïn
		Tunisie	Chili

*Note* : les pays de chaque catégorie sont classés selon l'ordre décroissant des différences entre les sexes dans les résultats d'apprentissage.  
*Source* : Ma (2007).

**Figure 2.24 : Différences entre les sexes en langue et en mathématiques en 6<sup>e</sup> année d'études telles qu'indiquées dans les évaluations nationales des élèves**



*Sources* : Haïti (Desse, 2005) ; Hongrie (Balázs, 2007) ; Amérique latine (Murillo, 2007) ; Niger (Fomba, 2006 ; Georges, 2000) ; Ouganda (Uganda National Examinations Board, 2006).

bien qu'ils revêtent des formes très différentes dans les pays développés et dans les pays en développement. Dans le monde développé, les stéréotypes sexistes traditionnels affirment d'ordinaire qu'un sexe est meilleur que l'autre dans tel ou tel domaine d'apprentissage, la langue par exemple étant étiquetée comme un domaine féminin et les mathématiques et les sciences comme des domaines masculins (Ma, 2007).

Cependant, dans le monde en développement, les stéréotypes sexistes traditionnels mettent généralement l'accent sur les rôles sociaux plutôt que sur les aptitudes académiques. Les femmes en général sont considérées comme tirant leur identité et leur statut de la conformité aux rôles qu'on attend d'elles en tant que mères protectrices et épouses dévouées. Les administrateurs, les enseignants, les parents et les filles elles-mêmes ne voient donc pas pourquoi elles auraient besoin, par exemple, de se plonger dans l'étude intensive des mathématiques et des sciences.

Les différences de stéréotypes sexistes entre pays développés et en développement expliquent peut-être pourquoi la plupart des percées féminines en mathématiques et en sciences, où les filles commencent à mieux réussir que les garçons, sont survenues

**Les enseignants tendent à croire que les garçons sont plus faits pour aimer les mathématiques.**

En mathématiques, il y a plus de chances que les enseignants attribuent les bonnes performances des garçons à leur aptitude. Ils tendent aussi à croire que les garçons sont plus faits pour aimer les mathématiques et qu'ils ont plus l'esprit de compétition, de logique et d'indépendance que les filles. En conséquence, ils interagissent davantage avec les garçons qu'avec les filles lors des cours de mathématiques (Fennema et Peterson, 1985). Leach (2006) a conclu que la faible participation des filles aux cours de mathématiques et de sciences et leur attitude négative vis-à-vis de ces matières sont principalement dues aux convictions et aux pratiques des professeurs qui les enseignent.

Enfin, les stéréotypes sexistes ont aussi, plus généralement, une incidence sur les différences entre les sexes dans les résultats d'apprentissage,

dans le monde en développement (Ma, 2007) : les Philippines ont fait état de percées des filles en mathématiques et en sciences dans les 4<sup>e</sup> et 8<sup>e</sup> années d'études ; le Bahreïn, la Jordanie et Singapour en ont enregistré en mathématiques en 8<sup>e</sup> année d'études ; l'Arabie saoudite et les Territoires autonomes palestiniens en ont pour leur part enregistré en sciences en 8<sup>e</sup> année d'études. Toutefois, de telles percées ont rarement été observées dans ces 2 matières dans le monde développé.

### **Il faut des chances égales pour les hommes et les femmes dans le choix des matières scolaires**

De récentes études indiquent que les processus de socialisation à l'école jouent un rôle important dans l'orientation des filles vers des domaines particuliers. Une étude sur les attitudes et les pratiques des enseignants dans les programmes professionnels a montré comment ceux-là se laissaient influencer par les stéréotypes sexistes au moment de les conseiller et de les aider à trouver un emploi (Valdivia, 2006). Ils examinaient bien les possibilités d'emploi dans chaque profession et, pourtant, ils ne remettaient en question aucun des stéréotypes sociaux relatifs aux domaines traditionnellement attribués aux hommes et aux femmes.

Dans la plupart des régions, à l'exception de l'Afrique subsaharienne et de l'Asie du Sud et de l'Ouest, les femmes constituent maintenant la majorité des étudiants de l'enseignement supérieur. Malgré cette avancée, les étudiantes tendent à rester confinées dans les domaines traditionnellement « féminins ».

Dans la plupart des pays pour lesquels on dispose de données, les femmes représentent moins du tiers des étudiants des domaines en rapport avec les sciences (ingénierie, industrie et construction, sciences de la vie, sciences physiques, mathématiques et informatique, agriculture) mais plus des deux tiers des étudiants en lettres, arts, éducation, sciences sociales, santé et protection sociale (figure 2.25).

En général, plus le niveau des études universitaires est élevé, plus le pourcentage d'étudiantes tend à diminuer. Il est le plus élevé dans les programmes à orientation pratique de courte durée (niveau 5B de la CITE), diminue dans les programmes à base théorique (niveau 5A de la CITE) pour devenir faible dans les programmes de recherche avancée (niveau 6 de la CITE) (voir annexe, tableau statistique 9A). En 2002, dans la plupart des pays de l'OCDE, autant si ce n'est plus de femmes que d'hommes obtenaient leur diplôme à l'issue de

programmes à base théorique, mais dans tous les pays à l'exception de l'Italie, davantage d'hommes que de femmes obtenaient des titres de recherche avancée tels que des doctorats (OCDE, 2004b).

## **Progrès d'ensemble de l'éducation pour tous**

Alors que les sections précédentes ont évalué les progrès accomplis vers la réalisation de chacun des 6 objectifs de l'EPT pris individuellement, celle-ci évalue la réalisation de l'EPT de façon plus intégrée, sur la base de l'indice du développement de l'EPT (IDE).

### **L'indice du développement de l'EPT**

Dans l'idéal, l'IDE devrait refléter les 6 objectifs de Dakar mais, en pratique, cela reste difficile. On ne dispose pas, pour la plupart des pays, de données fiables et comparables concernant l'objectif 1 (protection et éducation de la petite enfance) tandis que l'objectif 3 (besoins d'apprentissage des jeunes et des adultes) continue de poser des problèmes de mesure et de suivi. L'IDE ne porte donc que sur les 4 objectifs de l'EPT les plus aisément quantifiables :

- l'enseignement primaire universel (objectif 2), mesuré par le taux net de scolarisation total dans le primaire<sup>60</sup> ;
- l'alphabétisation des adultes (objectif 4), mesurée par le taux d'alphabétisme de la population âgée de 15 ans et plus<sup>61</sup> ;
- 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<sup>e</sup> année du primaire.

Conformément au principe selon lequel tous les objectifs revêtent une égale importance si l'on veut réaliser l'EPT dans son ensemble, l'IDE attribue un poids égal à ses 4 composantes et à leurs mesures. La valeur de l'IDE pour un pays donné est la moyenne arithmétique des 4 indicateurs et se situe entre 0 et 100 %, ou entre 0 et 1, représentant la pleine réalisation de l'EPT telle que résumée par l'IDE<sup>62</sup>.

Année après année, la couverture de l'indice s'améliore, le nombre des pays inclus dans l'IDE étant passé de 94 lors de son introduction dans le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2003/4* à 129

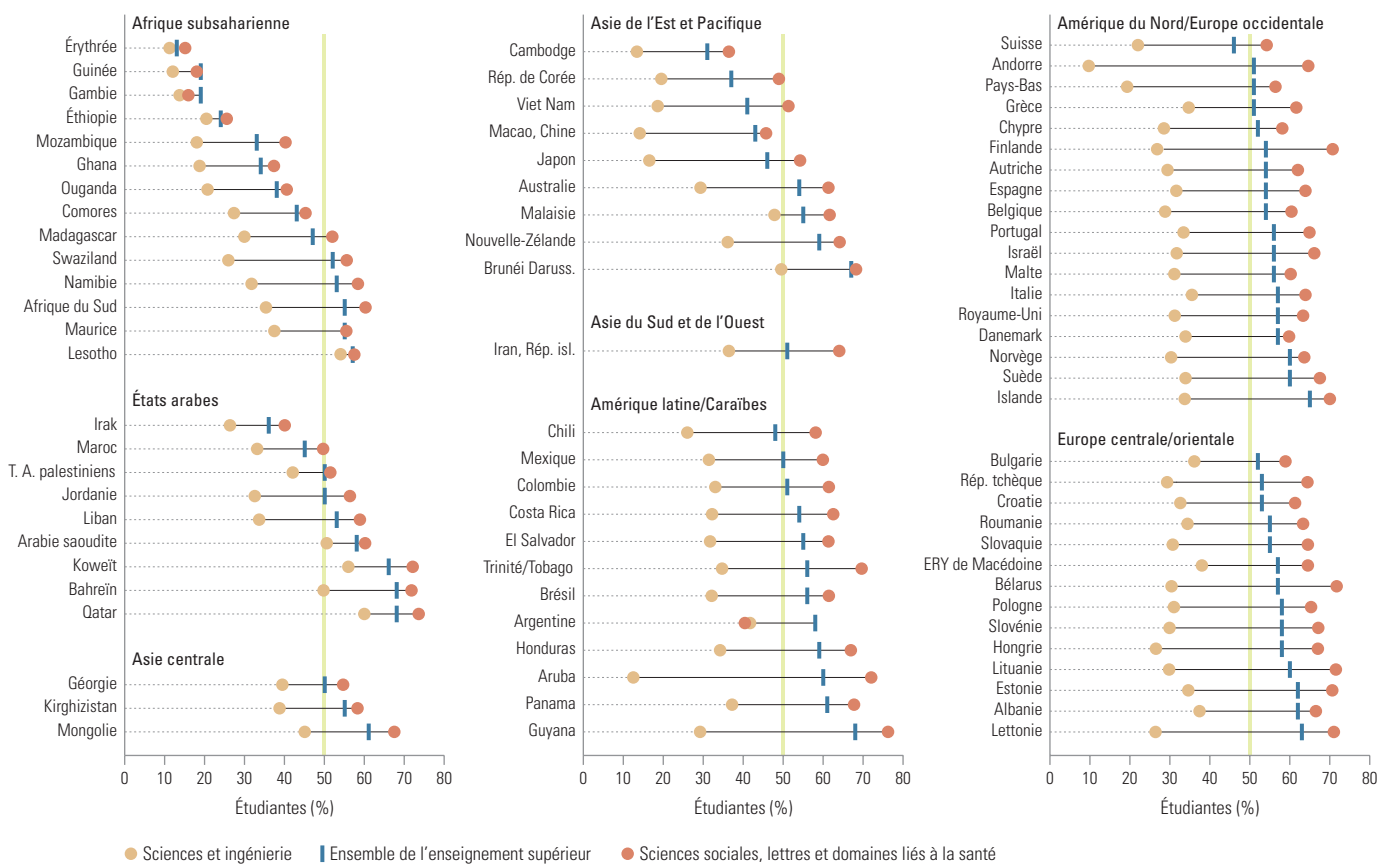
**Les processus de socialisation à l'école jouent un rôle important dans l'orientation des filles vers des domaines particuliers.**

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

61. Les données relatives à l'alphabétisation utilisées ici sont fondées sur les méthodes d'évaluation « conventionnelles » à savoir soit l'auto-évaluation et la déclaration par un tiers, soit 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.

62. Pour une explication plus détaillée 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 » et ses composantes pour 2005.

Figure 2.25 : Participation des femmes à divers domaines d'études dans l'enseignement supérieur, 2005



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

dans celui d'aujourd'hui. Il y a 4 pays de plus que dans le *Rapport 2007*. Toutefois, en raison de limitations importantes des données, il n'existe pas encore de vue générale des progrès d'ensemble de l'EPT. Beaucoup de pays restent exclus du tableau global de l'EPT, dont un certain nombre d'États fragiles, y compris ceux en conflit ou en situation de post-conflit qui risquent de souffrir d'un faible développement de l'éducation et méritent par conséquent une attention particulière<sup>63</sup>, mais aussi de nombreux pays dont les systèmes d'information statistique sont déficients.

Le tableau 2.25 présente les résultats des calculs de l'IDE pour 2005 par région. Sur les 129 pays couverts :

- 51 (environ 40 % du total de l'échantillon) ont atteint, en moyenne, les 4 objectifs de l'EPT les plus quantifiables ou sont près de les atteindre, avec des valeurs de l'IDE égales ou supérieures à 0,95. La plupart de ces pays se trouvent en

Amérique du Nord et en Europe mais cette catégorie de pays très performants comprend des pays de toutes les régions à l'exception de l'Asie du Sud et de l'Ouest. Ils accordent souvent une égale attention aux questions d'accès et de participation à l'école, à la parité entre les sexes, à l'alphabétisation des adultes et à la rétention des enfants dans le système scolaire<sup>64</sup>. Dans ces pays, le droit à l'éducation n'est pas seulement de la rhétorique ; l'enseignement obligatoire est une réalité depuis des décennies, il est mis en œuvre avec rigueur et l'école est souvent gratuite ;

- à peu près le même nombre de pays (53), représentant les 8 régions de l'EPT, ont des valeurs de l'IDE comprises entre 0,80 et 0,94. Les pays d'Amérique latine et des Caraïbes, les États arabes, les pays d'Afrique subsaharienne et d'Asie de l'Est et du Pacifique sont fortement représentés dans ce groupe intermédiaire, constituant 87 % du total. Il est clair que beaucoup de pays de cette catégorie n'ont pas de perfor-

63. Afghanistan, Angola, Congo, Gambie, Haïti, Libéria, République centrafricaine, République démocratique du Congo, Sierra Leone, Somalie et Soudan.

64. Les exceptions sont l'Azerbaïdjan, le Bélarus et la Lettonie, avec des TBS du primaire encore inférieures à 90 %, et le Bahreïn, seul État arabe de ce groupe, où l'alphabétisation des adultes reste un défi.



Tableau 2.25 : Répartition des pays en fonction des valeurs de l'IDE, par région, 2004

	Éloignés de l'EPT : IDE inférieur à 0,80	Position intermédiaire : IDE compris entre 0,80 et 0,94	Proches de l'EPT : IDE compris entre 0,95 et 0,97	EPT réalisée : IDE compris entre 0,98 et 1	Sous-total de l'échantillon	Nombre total de pays
Afrique subsaharienne	16	10	1		27	45
États arabes	4	10	1		15	20
Asie centrale		2	4	1	7	9
Asie de l'Est et Pacifique	1	8	2	1	12	33
Asie du Sud et de l'Ouest	4	2			6	9
Amérique latine et Caraïbes		18	5	3	26	41
Amérique du N./Europe occ.		1	2	17	20	26
Europe centrale et orientale		2	10	4	16	20
<b>Total</b>	<b>25</b>	<b>53</b>	<b>25</b>	<b>26</b>	<b>129</b>	<b>203</b>

Source : annexe, « Indice de développement de l'éducation pour tous », tableau 1.

mances égales au regard des 4 objectifs de l'EPT inclus dans l'IDE. Si les taux de scolarisation dans le primaire sont souvent élevés, avec des TNS totaux dans le primaire dépassant 90 % dans la plupart des pays, la valeur de l'IDE est tirée vers le bas soit par une qualité médiocre de l'éducation, telle qu'elle est mesurée par le taux de survie en 5<sup>e</sup> année du primaire (comme en El Salvador, en Équateur, au Honduras, au Lesotho, au Myanmar, aux Philippines, à Sao Tomé-et-Principe et au Tonga), soit par de faibles taux d'alphabétisme des adultes (comme en Algérie, au Cap-Vert, en Égypte et en Tunisie) soit par les deux (comme au Cambodge, au Guatemala et au Nicaragua). À l'évidence, le développement de l'éducation ne s'accompagne pas toujours d'une égale attention à la qualité et à l'alphabétisation des adultes (UNESCO, 2004b) ;

- 25 pays (environ un cinquième de tous ceux qui sont compris dans les calculs de l'IDE), dont plusieurs définis comme des États fragiles<sup>65</sup>, sont loin de réaliser l'EPT dans son ensemble, avec en moyenne des valeurs de l'IDE inférieures à 0,80. Environ les deux tiers de ces pays se trouvent en Afrique subsaharienne, où plusieurs enregistrent un score inférieur à 0,60 (Bénin, Burkina Faso, Guinée, Mali et Niger, par exemple). Font aussi partie de ce groupe quelques États arabes et plusieurs pays d'Asie de l'Est et du Sud, dont le Bangladesh, l'Inde et le Pakistan qui, comme le Nigéria, sont des pays de l'E-966. À l'exception du Bangladesh, de l'Inde et du Malawi, où environ 95 % des enfants en âge de fréquenter l'école primaire ou ayant dépassé cet âge sont scolarisés dans le primaire ou le secondaire, la plupart des pays appartenant à cette catégorie aux faibles valeurs de l'IDE ont des performances médiocres au regard de chacun des 4 objectifs

de l'EPT : la participation scolaire y est faible, l'analphabétisme des adultes et les disparités et inégalités entre les sexes dans l'éducation y sont très répandues et la qualité de l'éducation y est médiocre, ce qui indique le besoin d'une amélioration sensible en ce qui concerne toutes les composantes de l'EPT. Les défis auxquels sont confrontés ces pays doivent être relevés pour que l'EPT dans son ensemble devienne une réalité.

En général, les pays dont les performances sont satisfaisantes en ce qui concerne un objectif de l'EPT obtiennent aussi de bons résultats en ce qui concerne les autres objectifs. Cela implique cependant que les pays peu performants au regard de l'EPT sont confrontés à de multiples défis, ce qui complique les tâches dont ils doivent s'acquitter pour réaliser l'EPT dans son ensemble. Plus précisément, ils doivent s'attaquer plus énergiquement à l'analphabétisme des adultes et aux disparités et inégalités entre les sexes. Comme l'a montré le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2005*, la réduction de l'analphabétisme et l'amélioration de la parité entre les sexes sont les meilleurs facteurs prédictifs des progrès vers l'EPT. Le taux d'alphabétisme des adultes et l'IEG sont les indicateurs dont la corrélation avec les autres éléments constitutifs de l'IDE est la plus forte (UNESCO, 2003).

### Comment les pays progressent-ils vers l'EPT dans son ensemble depuis Dakar ?

Il n'est possible d'analyser l'évolution de l'IDE entre 1999 et 2005 que pour 44 des 129 pays figurant dans l'échantillon de 2005. L'IDE a augmenté dans 32 pays – en gros les trois quarts de ces 44 pays. S'il a progressé de 3,4 % en

**En général, les pays dont les performances sont satisfaisantes en ce qui concerne un objectif de l'EPT obtiennent aussi de bons résultats en ce qui concerne les autres objectifs.**

65. Burundi, Érythrée, Guinée, Niger, Nigéria, République démocratique populaire lao, Tchad et Togo.

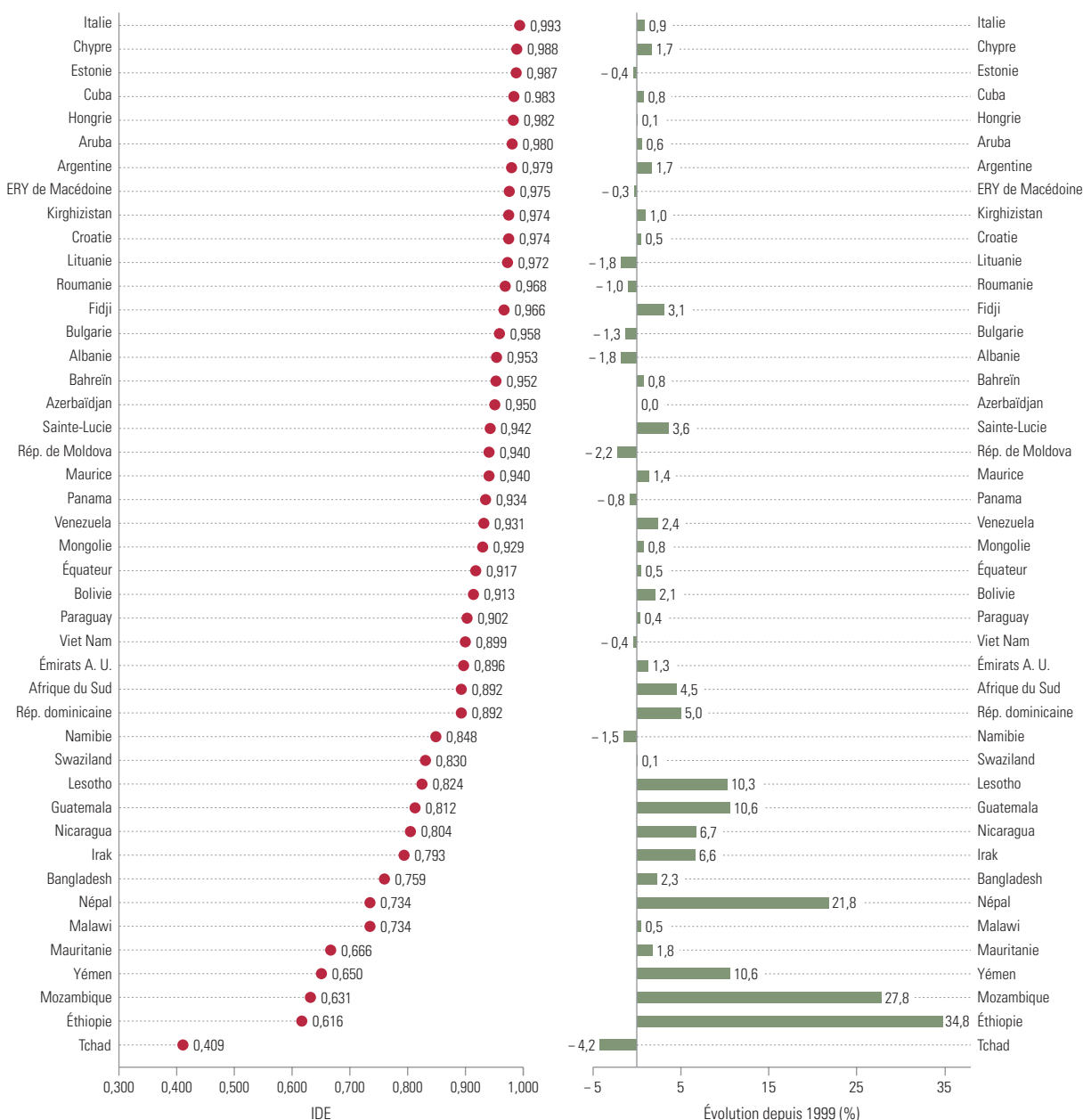
66. L'Initiative E-9 pour l'éducation, lancée en 1993 par les 4 pays à forte population mentionnés et 5 autres : Brésil, Chine, Égypte, Indonésie et Mexique. Voir [www.unesco.org](http://www.unesco.org).

moyenne (compte tenu des évolutions positives et négatives), les progrès ont été substantiels en Éthiopie, au Guatemala, au Lesotho, au Mozambique, au Népal et au Yémen, où il a augmenté de 10 % entre 1999 et 2005 (figure 2.26). À l'exception du Guatemala, tous ces pays font partie de la catégorie des pays aux valeurs les plus basses de l'IDE, mais ils progressent rapidement vers l'EPT. En revanche, l'IDE a légèrement

régressé dans les 12 autres pays et ce recul a été de l'ordre de 2 % ou plus en Albanie, en Lituanie, en République de Moldova et au Tchad (- 4,2 %).

Dans de nombreux cas, les pays qui ont accompli des progrès rapides sur certains indicateurs l'ont fait aux dépens d'autres indicateurs : dans à peu près les deux tiers des 44 pays pour lesquels les données sont disponibles pour 1999 et 2005, au

Figure 2.26 : L'IDE en 2005 et son évolution depuis 1999



Note : ne figurent que les pays disposant de valeurs de l'IDE pour 1999 et 2005.

Source : annexe, « L'indice de développement de l'éducation pour tous », tableau 3.

moins un indicateur a connu une évolution contraire à celle des autres indicateurs durant la période considérée (voir annexe, « L'indice du développement de l'éducation pour tous », tableau A.1.3).

Globalement, la progression du TNS total du primaire paraît être le principal élément responsable de l'amélioration de l'IDE entre 1999 et 2005, avec une évolution moyenne (positive et négative) de 6,7 % pour les 44 pays, suivie de l'amélioration de la parité entre les sexes dans le primaire et le secondaire et de l'alphabétisme des adultes (3,4 %), puis de l'accroissement du taux de survie en 5<sup>e</sup> année du primaire (3,1 %). L'évolution moyenne du taux d'alphabétisme des adultes s'est établie à 2,1 %.

L'augmentation du TNS total du primaire a été particulièrement importante dans la plupart des pays qui ont enregistré une amélioration sensible de leur valeur de l'IDE (Éthiopie, Lesotho, Mozambique, Népal et Yémen). En Éthiopie, le TNS total du primaire a plus que doublé, passant de 33 % en 1999 à 69 % en 2006, tandis que la parité entre les sexes et la rétention scolaire se sont aussi améliorées, quoique à un rythme moins rapide (de 26 et 19 % respectivement).

Dans la plupart des pays qui ont enregistré une faible progression ou une régression de leur valeur de l'IDE, le point faible était le taux de survie en 5<sup>e</sup> année du primaire. Cette faiblesse était particulièrement prononcée au Malawi, en Mauritanie et au Tchad ; en revanche, la rétention scolaire s'est nettement améliorée en Afrique du Sud, au Guatemala, en Irak, au Mozambique et au Népal. Enfin, quelques pays ont réussi à faire progresser leur score en améliorant l'alphabétisme des adultes et la parité entre les sexes. Cela a été le cas du Yémen, dont la valeur de l'IDE a augmenté de 11 % alors même que son taux de survie en 5<sup>e</sup> année du primaire chutait fortement.

## Un bilan

Aussi inégaux et partiels qu'ils soient, les progrès accomplis vers l'EPT depuis 2000 sont considérables, en particulier dans nombre de pays les plus éloignés des objectifs. Moins d'enfants meurent avant l'âge de 5 ans grâce aux améliorations des services de santé et aux vaccinations ; l'accès à l'enseignement préprimaire, bien qu'encore hors de portée pour la plupart des enfants, se développe. Plus de garçons et de filles sont scolarisés à l'école primaire, terminent un cycle minimum et passent dans le premier cycle du secondaire. Près des deux

tiers des pays pour lesquels les données sont disponibles ont réalisé la parité entre les sexes dans le primaire, bien que dans le secondaire les disparités restent très répandues. Les disparités entre les sexes dans les résultats d'apprentissage se sont atténuées. L'attention donnée aux problèmes de qualité – par exemple la nécessité d'enseignants mieux formés, de matériels d'apprentissage suffisants, d'une utilisation efficace du temps d'instruction, d'une réduction de l'absentéisme, de meilleures installations et d'évaluations régulières des élèves – est bien établie.

Malgré ces tendances générales positives, il reste d'énormes défis à relever, comme l'a montré le présent chapitre. Beaucoup de pays n'ont pas de programmes complets pour les enfants de moins de 3 ans et n'ont guère fait d'efforts pour accroître le nombre d'enseignants et de puériculteurs qualifiés. L'accès à l'EPPE des enfants les plus défavorisés, en particulier dans les contextes vulnérables, est très limité, en dépit de ses bienfaits évidents. Plus de 10 % des enfants du monde en âge de fréquenter l'école primaire, soit quelque 72 millions, ne sont toujours pas scolarisés. L'assiduité scolaire, la progression régulière des élèves dans le cycle, la faiblesse des résultats d'apprentissage et le bas niveau des taux d'achèvement du primaire restent des problèmes critiques dans de nombreuses régions du monde en développement, en particulier dans les États fragiles. Les disparités de l'éducation à l'intérieur des pays, touchant de façon disproportionnée les enfants des catégories de la population rurales, autochtones, pauvres et/ou vivant dans des taudis, sont très répandues. La plupart des pays n'ont pas encore atteint l'objectif de parité entre les sexes. La qualité de l'éducation se heurte à de multiples obstacles visibles, dont les pénuries aiguës d'enseignants, les insuffisances de la formation des enseignants, les salles de classe surpeuplées et délabrées et le manque de manuels. Beaucoup de pays ne répondent pas comme il le faudrait aux besoins d'apprentissage des jeunes et des adultes, dont la participation au système d'éducation formelle a été au mieux précaire. Un adulte sur 5 (dont 64 % de femmes) est privé du droit à des compétences élémentaires en matière d'alphabétisme et de calcul, et les progrès réalisés dans le domaine de l'alphabétisation des adultes sont insuffisants.

En bref, si certains pays ont accompli des progrès considérables vers l'EPT ou vers certains de ses éléments, pour d'autres, le rythme du changement dans l'éducation est lent. Les politiques qui donnent des résultats et celles qui sont inefficaces font l'objet du chapitre qui suit. ■

**Les progrès accomplis vers l'EPT depuis 2000 sont considérables, en particulier dans nombre de pays les plus éloignés des objectifs.**



Atteindre les communautés reculées : une école primaire dans un village isolé de l'estuaire de l'Amazone, au Brésil.



© Dermot Tatlow/PANOS

## Chapitre 3

# Dynamiques nationales

Lors du Forum mondial sur l'éducation qui s'est tenu à Dakar en 2000, les gouvernements ont été invités à développer et à mettre en œuvre les 6 objectifs de l'EPT. Pour les guider, le Cadre d'action de Dakar a établi 12 stratégies globales, afin qu'ils puissent atteindre ou se rapprocher au plus près des objectifs, avec le soutien des organisations de la société civile, des donateurs et autres parties prenantes. Le chapitre 2 a montré les progrès très importants effectués depuis 2000 pour répondre aux besoins d'apprentissage fondamentaux, mais aussi les grandes variations entre pays. Ce chapitre discute des manières dont les gouvernements ont répondu aux objectifs et stratégies du Cadre d'action de Dakar.

Évaluer les efforts déployés par les pays .....	104
Créer des institutions propices .....	106
Approches globales .....	114
Assurer plus largement un accès équitable .....	114
Améliorer l'apprentissage .....	131
Rétablir l'éducation dans les situations difficiles .....	146
Renforcement mutuel de l'accès et de la qualité .....	147

## Évaluer les efforts déployés par les pays

Les stratégies du Cadre d'action de Dakar sont résumées dans le tableau 3.1. Celles qui se centrent directement sur le développement du système éducatif (stratégies 2 à 11) fournissent le point de départ de ce chapitre. (La stratégie 1 est discutée dans le chapitre 4 et la stratégie 12 dans le chapitre 1.) Cependant, certaines de ces stratégies sont de grande envergure – telle que la huitième par exemple, qui en appelle à la création d'un « environnement éducatif sain et sûr, inclusif et équitablement doté en ressources, qui favorise l'excellence de l'apprentissage avec des niveaux d'acquisition bien définis pour tous » – alors que d'autres sont très focalisées et spécifiques : la sixième réclame des stratégies intégrées pour l'égalité des sexes, la septième la mise en œuvre de programmes d'éducation et d'action pour lutter contre la pandémie de VIH/sida et la dixième la mise en service des technologies de l'information et de la communication (TIC). Par ailleurs, il existe des chevauchements entre stratégies, particulièrement entre les deuxième, troisième et quatrième qui ont toutes trois trait au rôle de la société civile. C'est pourquoi, dans ce chapitre, la présentation de l'expérience des pays est organisée selon trois grandes thématiques politiques : (i) la création d'institutions propices, (ii) l'élargissement d'un accès équitable et (iii) l'amélioration de l'apprentissage. Une dernière section s'intéresse aux politiques de l'EPT dans les États fragiles, en particulier ceux qui sont, ou ont récemment été en conflit.

- (i) Le Cadre d'action souligne la nécessité de créer des institutions propices et demande aux gouvernements d'élaborer des plans nationaux d'action, d'intégrer les stratégies d'éducation dans celles, plus larges, de développement et d'élimination de la pauvreté, d'impliquer la société civile dans l'élaboration des politiques et la construction de systèmes responsables et participatifs de gouvernance et de gestion de l'éducation. Dans ce contexte, il est crucial que les politiques et plans nationaux intègrent l'ensemble des objectifs de l'EPT, en ne se limitant pas au seul enseignement primaire universel (EPU), comme ils ont tendance à le faire. Le Cadre d'action accepte l'absence d'institutions propices dans les pays ou régions en proie aux conflits sociaux, à l'instabilité ou aux désastres naturels et met en lumière les besoins spéciaux des apprenants dans ces situations.

(ii) Pour assurer l'élargissement d'un accès équitable à l'éducation de base aux enfants, aux jeunes et aux adultes, le Cadre d'action souligne la nécessité d'identifier et de cibler les exclus et d'apporter des réponses souples à leurs demandes. Il faut être attentif à ce que les stratégies élargissent les soins et l'éducation de la petite enfance, réduisent ou suppriment les frais de scolarité, répondent aux besoins de groupes particuliers d'enfants, notamment ceux qui travaillent, ceux qui sont affectés par le VIH/sida, ceux qui appartiennent à des minorités défavorisées ou qui vivent dans des communautés isolées ou des ghettos urbains, suppriment les obstacles à l'accès des filles, des femmes, des garçons et des hommes là où ils existent, intègrent les enfants handicapés et, enfin, donnent la possibilité d'accéder à une formation continue de base aux jeunes gens et aux adultes.

(iii) Pour améliorer l'apprentissage au travers d'un enseignement efficace, le Cadre d'action met l'accent sur le besoin de promouvoir des environnements d'apprentissage sains, sûrs et protecteurs, d'améliorer l'efficacité de l'enseignement et de l'apprentissage, y compris en s'appuyant sur les TIC, et d'atténuer l'impact des discriminations liées au VIH/sida et au sexe. Une attention particulière est accordée aux stratégies visant à améliorer le statut, le sens moral et le professionnalisme des enseignants.

Sept ans après le Forum mondial sur l'éducation, jusqu'à quel point les gouvernements ont-ils suivi les objectifs et stratégies présentés dans le Cadre d'action, en concevant et mettant en œuvre leurs politiques en faveur de l'éducation de base ? Ce chapitre traite plus en profondeur les questions suivantes.

Quelles sont les expériences nationales pour lesquelles l'implication des organisations de la société civile (OSC) a progressé, où des pouvoirs ont été délégués à des niveaux inférieurs de responsabilité et où l'éducation de base a été replacée dans le contexte plus large de la réduction de la pauvreté ? Quelles politiques et stratégies les gouvernements ont-ils mis en œuvre pour améliorer l'accès des groupes défavorisés à l'éducation et avec quel succès ? Quels ont été les impacts, pour les ménages, de la diminution des coûts de l'éducation, telle que la suppression des frais de scolarité, et quelles sont les conditions de la réussite ? Les interventions efficaces pour améliorer l'apprentissage peuvent-elles être détectées ? Quel poids les gouvernements ont-ils

**Tableau 3.1 : Résumé des stratégies du Commentaire élargi sur le Cadre d'action de Dakar**

<p>1. <i>Susciter, aux niveaux national et international, un puissant engagement politique en faveur de l'éducation pour tous, définir des plans d'action nationaux et augmenter sensiblement l'investissement dans l'éducation de base.</i> Cela signifie que les gouvernements doivent s'engager fermement en faveur de toutes les composantes de l'éducation de base et leur affecter des ressources suffisantes ; les organismes de financement doivent également augmenter la part des ressources qu'ils leur attribuent, de manière à ce qu'aucun pays réellement désireux d'atteindre les objectifs de l'EPT ne voie son action entravée par le manque de ressources.</p>
<p>2. <i>Promouvoir des politiques d'EPT dans le cadre d'une action sectorielle durable et bien intégrée, clairement articulée avec les stratégies d'élimination de la pauvreté et de développement.</i> Cela implique que les stratégies d'éducation soient complémentaires de celles mises en œuvre dans d'autres secteurs et qu'elles soient étroitement liées aux activités de la société civile. Les actions doivent intégrer les stratégies relatives à l'éducation de base dans les initiatives plus larges de réduction de la pauvreté et mettre en place des systèmes éducatifs intégrateurs qui identifient et ciblent les plus pauvres et les plus marginalisés et apportent une réponse adaptée à leurs besoins et à leur situation.</p>
<p>3. <i>Faire en sorte que la société civile s'investisse activement dans l'élaboration, la mise en œuvre et le suivi de stratégies de développement de l'éducation.</i> Une telle participation ne doit pas intervenir uniquement pour entériner des décisions ou financer les programmes d'éducation conçus par l'État, mais doit inclure des mécanismes permettant aux organisations de la société civile de contribuer à la planification, à l'exécution, au suivi et à l'évaluation des activités concernant l'éducation de base.</p>
<p>4. <i>Mettre en place des systèmes de gestion et de gouvernance du secteur éducatif réactifs, participatifs et responsables.</i> Cela demande d'améliorer l'efficacité, la responsabilité, la transparence et la souplesse des systèmes de gouvernance et de passer de modes de gestion hautement centralisés, standardisés et directifs à des modes plus décentralisés et participatifs aux échelons de responsabilité inférieurs.</p>
<p>5. <i>Répondre aux besoins des systèmes éducatifs touchés par les conflits, les catastrophes naturelles et l'instabilité et conduire des programmes d'éducation selon des méthodes qui soient de nature à promouvoir la compréhension mutuelle, la paix et la tolérance et à contribuer à prévenir la violence et les conflits.</i> Il faudrait renforcer la capacité des gouvernements et de la société civile à évaluer rapidement les besoins éducatifs, à rétablir les possibilités d'apprentissage et à reconstruire les systèmes éducatifs détruits ou endommagés.</p>
<p>6. <i>Mettre en œuvre des stratégies intégrées pour l'égalité des sexes dans l'éducation, qui reconnaissent la nécessité d'une évolution des attitudes, des valeurs et des pratiques.</i> Les contenus, les processus et le contexte éducatifs doivent être débarrassés des préjugés sexistes et encourager et favoriser l'égalité et le respect.</p>
<p>7. <i>Mettre d'urgence en œuvre des activités et des programmes d'éducation pour lutter contre la pandémie de VIH/sida.</i> Les systèmes éducatifs doivent profondément changer s'ils veulent résister aux conséquences de l'épidémie de VIH/sida et enrayer sa propagation, en particulier pour faire face à son impact sur le nombre d'enseignants et l'effectif scolaire.</p>
<p>8. <i>Créer un environnement éducatif sain et sûr, qui favorise un apprentissage efficace, notamment en fournissant des matériels didactiques de qualité qui permettront à tous les apprenants d'atteindre et de dépasser des niveaux d'acquisitions bien définis.</i> La qualité de l'apprentissage est, et doit être, au cœur des préoccupations relatives à l'EPT. Il est urgent d'adopter des stratégies efficaces pour identifier et faire participer les personnes exclues du point de vue social, culturel et économique. Les résultats de l'apprentissage doivent être parfaitement définis dans les domaines tant cognitifs que non cognitifs et être évalués en permanence dans le cadre même du processus d'enseignement et d'apprentissage.</p>
<p>9. <i>Améliorer le statut, le moral et le professionnalisme des enseignants.</i> Les enseignants, à tous les niveaux du système éducatif, doivent être respectés et correctement rémunérés, doivent avoir accès à une formation et disposer en permanence de perspectives et d'un soutien professionnels, et doivent pouvoir participer aux décisions qui influent sur leur vie professionnelle et le cadre dans lequel ils enseignent.</p>
<p>10. <i>Mettre les nouvelles technologies de l'information et de la communication au service de la réalisation des objectifs de l'EPT.</i> Il est nécessaire d'exploiter la possibilité offerte par les TIC d'améliorer la collecte et l'analyse des données et de renforcer les systèmes de gestion, d'élargir l'accès à l'éducation pour les populations défavorisées ou établies dans des zones reculées et de soutenir la formation professionnelle initiale et continue des enseignants.</p>
<p>11. <i>Assurer un suivi systématique des progrès accomplis pour atteindre les objectifs de l'EPT et mettre en œuvre les stratégies aux niveaux national, régional et international.</i> Il est indispensable de disposer de statistiques solides et fiables en matière d'éducation, fondées sur des données ventilées et provenant de recensements rigoureux, si l'on veut mesurer avec précision les progrès réalisés, partager les expériences et en tirer des enseignements. Le suivi et l'évaluation en continu de l'EPT, effectués avec la pleine participation de la société civile, doivent être encouragés.</p>
<p>12. <i>S'appuyer sur les mécanismes existants pour accélérer les progrès vers l'éducation pour tous.</i> Pour atteindre les 6 objectifs de l'EPT, des mécanismes de participation reposant sur une large assise aux niveaux international, régional et national sont indispensables.</p>

Source : UNESCO (2000a).

accordé à la formation professionnelle des enseignants ? Comment ont-ils fait pour augmenter leur nombre ? Quelles stratégies ont réussi pour résoudre les problèmes résultant de la faiblesse des gouvernements dans les États fragiles en matière d'offre éducative ?

Pour aborder ces questions, il a été procédé à la collecte et à la revue des données sur les politiques et stratégies adoptées depuis l'année 2000 par 30 pays<sup>1</sup>, principalement des pays en développement. Les critères de sélection des pays ont été choisis avec l'objectif d'obtenir une diversité de contextes en termes d'ampleur régionale, de progrès effectués par rapport aux 6 objectifs de l'EPT et des enjeux auxquels il reste encore à répondre. Les expériences collectées dans ces études sont complétées par celles d'autres pays. Les politiques et stratégies sont présentées dans ce chapitre selon les 3 domaines des politiques d'éducation (voir en annexe le tableau sur la synthèse des politiques nationales pour faire avancer l'EPT).

le Yémen a lancé la Stratégie nationale d'éducation de base dont l'objectif est la réalisation de l'EPU et l'amélioration de la qualité des écoles, l'accent étant mis sur la scolarisation des filles et leurs acquis (Kefaya, 2007) ; l'Albanie prépare la Stratégie nationale pour l'éducation 2004-2015 en se concentrant sur l'amélioration de la gouvernance et de la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage, sur une augmentation et une pérennisation des financements de l'éducation pré-universitaire, le renforcement des capacités et le développement de formations professionnelles et techniques (ministère de l'Éducation et de la Science d'Albanie, 2005) ; la Mongolie, dans le Master Education Plan (2006-2015), identifie parmi ses priorités les besoins des enfants défavorisés, les enjeux représentés par les communautés de bergers et l'accroissement des migrations internes des zones rurales aux zones urbaines (Steiner-Khamsi, 2007) ; les stratégies mises en œuvre par le Nicaragua pour réaliser les objectifs de l'EPT sont incluses dans le Plan national d'éducation pour 2001-2015, articulé au Plan national de développement et aux documents de stratégie pour la réduction de la pauvreté (Porta et Laguna, 2007c) ; enfin, en 2003, le Rwanda a lancé une politique d'éducation sectorielle qui a mené à la formulation du Plan stratégique du secteur de l'éducation incluant un cadre financier et le lancement d'un cycle de 9 ans en faveur de l'éducation de base (Woods, 2007b).

La couverture des objectifs de l'EPT dans les plans d'éducation sectoriels donne des indications sur les priorités de chacun des pays. Alors qu'aucune base de données internationale de documents clefs sur la planification de l'éducation n'existe, le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2006* met en lumière le statut des objectifs de l'EPT dans 32 plans d'action sectoriels d'éducation récemment préparés. La priorité majeure est accordée à l'EPU qui est incluse dans l'ensemble des plans, alors que l'objectif 3 de l'EPT – relatif aux besoins éducatifs des jeunes et des adultes – n'est pris en compte que dans un tiers d'entre eux. Sept plans seulement discutent l'ensemble des 6 objectifs<sup>2</sup> (UNESCO-IIEP, 2005). Une revue récente des 28 plans sectoriels d'éducation conçus entre 2001 et 2006 et soutenus par l'Initiative de mise en œuvre accélérée (IMOA) conclut qu'en général, les plans se fondent sur des analyses sectorielles pertinentes et incluent des mesures bien définies pour s'attaquer aux disparités d'accès et à la qualité de l'éducation dans l'enseignement primaire (Secrétariat de l'IMOA, 2007). La plupart des plans comprennent une analyse des réalisations antérieures et des leçons apprises et font état de vastes consultations. Une grande majorité d'entre eux contiennent des

**La couverture des objectifs de l'EPT dans les plans d'éducation sectoriels donne des indications sur les priorités de chacun des pays.**

**Développer des institutions propices**

Pour garantir le droit à l'éducation, le Cadre d'action de Dakar a demandé aux gouvernements d'élaborer des systèmes de gouvernance et de gestion de l'éducation réactifs, participatifs et responsables. Depuis lors, la recherche d'institutions éducatives fonctionnant mieux s'est accélérée et il est dorénavant courant que les programmes comportent une composante « bonne gouvernance ». Dans le Cadre d'action de Dakar, les gouvernements ont été invités à : (i) concevoir des plans d'action nationaux intégrés, articulés aux stratégies nationales d'élimination de la pauvreté et de développement, (ii) renforcer les capacités et à évaluer les progrès de l'éducation, (iii) impliquer la société civile dans les politiques d'éducation et leur suivi, (iv) améliorer les cadres réglementaires en matière d'offre éducative et (v) décentraliser la gestion de l'enseignement.

**Une focalisation forte sur la planification**

Depuis 2000, de nombreux pays en développement se sont engagés dans la préparation de plans nationaux intégrés pour l'éducation en se concentrant sur des questions spécifiques. Comme le montre le tableau en annexe sur les politiques nationales, la plupart des 30 pays examinés ont désormais leur plan d'action. En 2002 par exemple,

1. Ces pays, classés par région EPT et par ordre alphabétique, sont l'Égypte, le Maroc, le Yémen ; l'Albanie, la Turquie ; la Mongolie, le Tadjikistan ; le Cambodge, la Chine, l'Indonésie, la République démocratique populaire lao, les Philippines, le Viet Nam ; le Brésil, la République dominicaine, le Guatemala, le Mexique, le Nicaragua ; le Bangladesh, l'Inde, le Pakistan ; l'Afrique du Sud, le Burkina Faso, l'Érythrée, l'Éthiopie, le Mozambique, le Nigéria, la République-Unie de Tanzanie, le Rwanda et le Sénégal.

2. Ceux du Bénin, de l'Inde, de l'Indonésie, du Kenya, de l'Ouzbékistan, du Paraguay et du Soudan.



objectifs clairs, des actions clefs, des cibles avec des échéances et des indicateurs de performance. Cependant, il y a fréquemment des faiblesses aussi bien au niveau de l'ordre des priorités entre objectifs que des liens entre plans et budgets à moyen terme. Moins de la moitié des plans comportent un cadre financier à moyen terme qui prenne en compte l'ensemble des coûts (Secrétariat de l'IMOA, 2007). En outre, trop peu de plans envisagent l'EPT sous tous ses aspects, qui vont de l'EPPE à l'alphabétisation des adultes en passant par la scolarisation formelle des filles et des garçons.

L'éducation est la pierre angulaire de nombreux documents stratégiques de réduction de la pauvreté (DSRP) mis en place à ce jour dans 60 pays à faible revenu. Une revue des liens entre les plans sectoriels d'éducation et les DSRP menée dans 18 pays<sup>3</sup> montre que ces liens sont globalement forts (Caillods et Hallak, 2004). Dans la plupart de ces pays, les DSRP intègrent directement les objectifs et les mesures des documents sectoriels. De même que les plans sectoriels, ils couvrent systématiquement tous les niveaux du système éducatif formel, du primaire au supérieur, alors qu'il n'y a pas toujours prise en compte de l'EPPE et de l'éducation non formelle. (Le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT* de 2006 illustre abondamment le même tableau pour l'alphabétisation des adultes, à l'image de ce que fait le *Rapport* de 2007 pour l'EPPE.) Dans ceux des DSRP qui incorporent le développement des compétences, ce sont les programmes sectoriels autres qu'éducatifs destinés à renforcer la capacité des pauvres à s'engager dans des activités de production et de génération de revenus qui sont le plus souvent pris en compte.

### Capacités d'évaluation des progrès dans l'éducation

Le Cadre de Dakar considère comme fondamentale l'amélioration des capacités d'évaluation des performances du système éducatif<sup>4</sup>. Les expériences des années 1980 et 1990 avec les systèmes d'informa-

tion pour la gestion de l'éducation (EMIS)<sup>5</sup> mettent en lumière les difficultés majeures pour instaurer un soutien institutionnel durable et persuader les parties prenantes à utiliser les données élaborées. Depuis Dakar, de nombreux pays ont intensifié leur action. Par exemple, les Philippines ont commencé à exploiter leur système d'information sur l'éducation de base en 2002 (Caoli-Rodriguez, 2007) ; au Maroc, l'EMIS a été renforcé à travers la Charte nationale d'éducation et de formation en 2000 (Hddigui, 2007b) ; un système de suivi des progrès de l'éducation est en cours d'élaboration au Yémen (Kefaya, 2007) ; au Mexique, l'Institut national pour l'évaluation de l'éducation, créé en 2002, conduit régulièrement des évaluations sur l'apprentissage (Bracho, 2007) ; enfin, le système de suivi du Nigéria a été récemment renforcé et les données destinées aux différents niveaux des gouvernements locaux et des États sont désormais publiées annuellement (Theobald *et al.*, 2007).

Une exigence clef pour améliorer un EMIS est la compréhension de la demande en matière de données. Les échecs antérieurs sont liés à la trop grande importance accordée à la collecte et à la publication des données sans avoir pris en compte qui allait les utiliser et avec quels objectifs. Un EMIS demande à être étroitement lié à une unité spécifique ou à un réseau de décideurs clefs qui ont clairement articulé leurs besoins en données à leurs capacités à utiliser l'information fournie (Cassidy, 2006 ; Mackay, 2006).

En Amérique latine, le passage d'un regard centré sur l'accès à l'éducation à une approche combinant qualité et accès a eu d'importantes implications en matière d'organisation de l'enseignement. Quand l'élargissement de l'accès à l'éducation était le premier objectif, le système d'offre se focalisait sur les ressources, telles que les enseignants et les matériels scolaires. Dans un tel système, chaque unité individuelle était responsable de ressources différentes et avait tendance à travailler relativement indépendamment des autres. En se tournant vers l'amélioration de la qualité de l'éducation, combinée à l'égalité d'accès, les systèmes de gestion ont dû s'intégrer de plus en plus et ont nécessité des informations plus détaillées sur les ressources, les résultats et les processus, ce qui

**L'Amérique latine a adopté une approche de suivi combinant qualité et accès.**

3. Albanie, Bénin, Bolivie, Burkina Faso, Cambodge, Gambie, Guinée, Guyana, Honduras, Mauritanie, Mozambique, Nicaragua, Niger, Ouganda, République-Unie de Tanzanie, Viet Nam, Yémen et Zambie.

4. Cette section traite des capacités nationales. Le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT* est également responsable du suivi international. Au niveau régional, de nombreux arrangements s'y rapportent. En Afrique subsaharienne, le Pôle de Dakar, en collaboration avec l'UNESCO-BREDA, a publié le *Rapport sur l'éducation pour tous en Afrique : Dakar + 7*, dans lequel sont évaluées les évolutions en matière d'éducation (UNESCO-BREDA, 2007). En Amérique latine et Caraïbes, le Bureau régional de l'UNESCO pour l'éducation a passé en revue et fait l'évaluation des progrès en faveur de l'EPT dans la région, en se focalisant plus particulièrement sur la qualité de l'éducation (UNESCO/OREALC, 2007). En Asie de l'Est et Pacifique, les rapports nationaux ont été collectés et intégrés à un bilan régional ; les rapports régionaux prêts à ce jour sont en ligne sur le site : [www2.unescobkk.org/education/aims/download/temp/index.html](http://www2.unescobkk.org/education/aims/download/temp/index.html).

5. Un EMIS est « un système de collecte, d'intégration, de traitement et de diffusion des données pour aider la prise de décisions, l'analyse politique ainsi que la formulation, la planification, le suivi et la gestion du système éducatif à tous les niveaux. C'est un système dans lequel les individus, les technologies, les modèles, les méthodes, les processus, les procédures, les règles et les régulations fonctionnent ensemble pour fournir aux dirigeants du secteur de l'éducation, aux décideurs et aux gestionnaires de tous niveaux un ensemble global d'informations et de données intégrées pertinentes, fiables, non ambiguës et en temps voulu pour les aider à assumer leurs responsabilités » (Cassidy, 2006).

**Le Botswana, le Chili et la Chine sont des exemples de pays ayant établi des agendas pour renforcer leurs systèmes publics de gestion.**

a nécessité des changements de structures organisationnelles et de culture. La conception d'un EMIS exige l'inclusion de stratégies élaborées pour faire face à ce type d'enjeu (Cassidy, 2006).

Les capacités de gestion en général restent une barrière majeure aux progrès de l'éducation dans de nombreux pays à faible revenu (par exemple au Burkina Faso, voir encadré 3.1). Pour diminuer les contraintes dans ce domaine, les pays ont généralement investi dans la formation. La nécessité de disposer de gestionnaires et d'enseignants bien formés pour un système éducatif efficace ne fait aucun doute, mais il y a une conscience croissante que cela ne suffit pas et qu'il faut également améliorer les structures organisationnelles et institutionnelles (Morgan, 2006). Le Botswana, le Chili et la Chine sont des exemples de pays ayant établi des agendas pour renforcer leurs systèmes publics de gestion afin d'améliorer leur efficacité et leur capacité à retenir du personnel compétent (OCDE-CAD, 2006a).

### **Implication de la société civile dans la planification et le suivi de l'EPT**

Il y a peu encore, la participation des organisations de la société civile se limitait largement à offrir des services dans des domaines où les gouvernements se trouvaient en difficulté pour agir et, parfois, à engager les communautés locales dans la gestion

de l'école. Dans le chemin vers Dakar, il y avait un appel à une participation plus importante et plus large des OSC dans la mise au point des plans et des programmes de l'EPT. La Campagne mondiale pour l'éducation (CME) a suscité l'émergence d'un puissant réseau prenant fait et cause pour le renforcement des capacités afin de soutenir la participation des OSC aux initiatives éducatives nationales et internationales (encadré 3.2). Depuis 2000, la fonction d'avocat de la société civile en matière d'éducation s'est accrue notablement aux niveaux national, régional et international. En annexe, le tableau sur les politiques nationales décrit ce type d'activités au Brésil, en Éthiopie, au Guatemala, en République démocratique populaire lao, au Pakistan et au Tadjikistan.

En 2004, une revue sur l'engagement de la société civile en faveur de l'EPT a examiné l'expérience de 8 pays<sup>6</sup> pour lesquels cet engagement a été jugé relativement bien conçu (UNESCO, 2004a). Elle a conclu, entre autres, que les vues et les propositions de la société civile avaient, dans une certaine mesure, influencé la formulation des plans nationaux d'éducation, plusieurs propositions ayant été intégrées à ces derniers. Cependant, cette influence est restée limitée dès lors que les propositions touchaient à des domaines sensibles tels que l'amélioration du statut de l'éducation non formelle par rapport à celui de l'éducation formelle. En outre, il a été montré que les possibilités de participer systématiquement à des comités sectoriels et à des forums politiques plus larges, comme les stratégies d'élimination de la pauvreté, sont restées très limitées. Globalement, malgré des évolutions positives dans les relations avec les gouvernements, les réseaux de la société civile ont rapporté que leur implication allait rarement au-delà du partage de l'information et de la consultation, était souvent confinée au dialogue sur des aspects techniques très spécifiques, était limitée aux étapes à mi-parcours des initiatives plutôt qu'à la fixation des agendas et aux phases finales de rédaction et n'avait jamais d'influence réelle sur le suivi et l'évaluation de la mise en œuvre politique.

Plus récemment, l'Agence canadienne de développement international (ACDI) a encouragé l'évaluation de la participation des OSC, de leur qualité et de leur efficacité dans les programmes d'éducation sectoriels et l'UNESCO a commissionné des études dans 4 régions pour faire le bilan de l'engagement dans la formulation, la mise en place et le suivi des stratégies nationales d'éducation. Les premières revues effectuées par le Bureau de l'ACDI ont concerné le Bangladesh, le Kenya, le Mali, le Mozambique, le Sénégal, la République-Unie de

6. Algérie, Bangladesh, Brésil, El Salvador, Kenya, Territoires autonomes palestiniens, Philippines et République-Unie de Tanzanie.

#### **Encadré 3.1 – Au Burkina Faso, la faiblesse des capacités représente la contrainte la plus forte dans la réalisation de l'EPT**

De grands progrès ont été réalisés dans l'accès à l'éducation de base au Burkina Faso. Ce pays a connu une augmentation de 37 % du nombre de classes et de 47 % de l'effectif des enseignants entre 2001 et 2005. Cependant, malgré ces progrès, l'offre ne peut pas suivre la demande. Il en résulte une tendance générale à la détérioration des conditions d'apprentissage et d'enseignement : classes surpeuplées, absence de matériels éducatifs de base, manque d'eau potable et de sanitaires et insuffisance de la formation des enseignants.

La faible capacité des services ministériels responsables du développement de l'éducation demeure un problème persistant. Des progrès ont été réalisés depuis 2000. À la suite d'un audit organisationnel effectué en 2001, le gouvernement a restructuré le ministère de l'Éducation de base et de l'alphabétisation ; les enseignants sont entrés dans le système d'administration intégrée et de gestion du personnel de la fonction publique. Cependant, il reste de nombreux problèmes à résoudre. Le ministère a du mal à suivre le développement rapide du système et n'a pas encore établi un plan global de renforcement des capacités s'attaquant aux questions de structure et de logistique. En outre, les donateurs ne répondent pas toujours aux demandes de soutien.

Source : Vachon (2007).

### Encadré 3.2 – La Campagne mondiale pour l'éducation : pour un plaidoyer commun aux niveaux national, régional et mondial

La CME a été créée en 1999, par la réunion de l'Internationale de l'éducation (syndicats des enseignants) et de la Marche mondiale contre le travail des enfants. Elle a joué immédiatement un rôle important, en galvanisant l'action dans l'élaboration du Forum mondial sur l'éducation et en influençant le Cadre d'action de Dakar. Après Dakar, le Réseau africain de campagne sur l'éducation pour tous, une coalition d'OSC, s'est formé pour réclamer que les voix africaines se fassent entendre de manière plus forte. Des coalitions similaires pour l'EPT ont vu le jour en Amérique latine et en Asie.

Depuis Dakar, des coalitions nationales travaillant pour l'EPT se sont formées dans plus de 50 pays en Afrique, en Asie et en Amérique latine. Les habitants de plus de 120 pays s'impliquent à l'heure actuelle dans la Semaine d'action globale de la CME, en mobilisant plus de 5 millions d'individus en faveur de l'EPT. Avant 2000, peu d'exemples d'OSC existaient tant au niveau national qu'international.

Chacune des coalitions nationales a une identité et un agenda propres. Souvent, elles maintiennent l'équilibre entre la mise en œuvre d'actions « internes » de lobbying et de dialogue politique et celle d'actions de masse « externes », en organisant des rassemblements et des pétitions ainsi qu'en compilant et en diffusant de nouveaux rapports. Un des enjeux de l'organisation de campagnes nationales vigoureuses est la construction d'un dialogue entre les ONG et les syndicats d'enseignants. La personnalité de qui paie les campagnes peut être une question délicate : les financements internationaux peuvent influencer l'agenda des coalitions et créer des relations de dépendance. La majorité des coalitions nationales n'ont été créées que très récemment et s'embarquent à peine dans l'aventure.

Source : Archer (2007).

Tanzanie et la Zambie, tandis que des études de cas ont été conduites au Burkina Faso, au Kenya et en République-Unie de Tanzanie (Mundy, 2006). Globalement, le rôle joué par les OSC dans la gouvernance du secteur de l'éducation est en proie à des changements permanents dans l'ensemble des pays. D'une part, les politiques des gouvernements et des donateurs envers elles ont fortement évolué, presque tous les pays réclamant maintenant une certaine forme de partenariat entre l'État et les OSC en matière d'éducation. Contrairement à ce qui se passait dans les années 1990, la notion de partenariat se réfère moins au rôle de fourniture de services traditionnellement assigné aux ONG et davantage à la participation de la société civile dans la formulation des politiques nationales d'éducation. De même, les organisations de donateurs se réfèrent de plus en plus au rôle que la société civile peut jouer dans la responsabilisation des gouvernements. Mais, d'autre part, les études montrent que l'appel au partenariat n'est pas toujours clair. Il est évident que les gouvernements cherchent des façons de contrôler et parfois de limiter la participation de la société civile dans la conception des politiques et ils utilisent les organisations pour légitimer plutôt que pour influencer le contenu des plans et politiques sectoriels d'éducation. Par ailleurs, plusieurs études se posent sérieusement la question de la qualité et de l'efficacité de la participation de la société civile dans la planification et la mise en œuvre des réformes sectorielles. De manière générale, il y a

peu d'exemples d'organisations travaillant ensemble et, à quelques exceptions notables près, la capacité de s'engager dans un plaidoyer politique fondé sur les preuves reste faible.

Les études menées par l'UNESCO mettent en évidence la croissance des réseaux et des coalitions au niveau national, une augmentation des contributions essentielles aux politiques d'éducation et un rôle rapidement grandissant de l'Internet pour faciliter le partage des informations. L'encadré 3.3 donne des exemples régionaux importants.

Malgré les contraintes, plusieurs OSC semblent créer des possibilités pour élargir leur rôle en matière d'élaboration des politiques, comme l'envisageait le Cadre d'action. Certaines ont été innovantes sur le plan pédagogique (voir le modèle d'enseignement primaire non formel BRAC au Bangladesh ou la méthode d'alphabétisation d'Action Aid Reflect pour les adultes utilisée dans le monde entier), d'autres ont élaboré des arguments critiques efficaces sur les politiques et plans gouvernementaux (en ce qui concerne, par exemple, les frais de scolarité et l'éducation des filles) ; il y a de nombreux exemples de communautés ayant été encouragées et soutenues pour demander aux autorités nationales et locales de leur donner des responsabilités en matière d'éducation, par exemple en les associant à des exercices d'analyse budgétaire et à des activités de suivi (encadré 3.4).

**Les politiques des gouvernements et des donateurs envers les OSC ont évolué, de nombreux pays réclamant un partenariat entre l'État et les OSC en matière d'éducation.**

### Encadré 3.3 – Les coalitions nationales en faveur de l'EPT se font entendre dans le monde entier

**Afrique :** le Liberian Campaign Network a participé au comité de rédaction de l'Education Policy Act de 2004-2015. En Sierra Leone et au Kenya, les réseaux nationaux ont déclaré que plusieurs de leurs propositions ont été intégrées aux lois et aux plans à 10 ans du secteur de l'éducation de leur pays. Au Niger, le lobbying a conduit à la promesse de recruter davantage d'enseignants, d'augmenter le budget de l'éducation et d'ouvrir de nouveaux centres d'alphabetisation. Le contrôle du budget a également pris de l'ampleur, particulièrement en Ouganda et en République-Unie de Tanzanie.

**Asie/Pacifique :** les données montrent des progrès de la participation de la société civile dans la conception des cadres des politiques d'éducation, particulièrement au Bangladesh, en Inde et en Papouasie-Nouvelle-Guinée. Au Sri Lanka, la coalition pour le développement de l'éducation a réussi à sauver plusieurs écoles de régions isolées qui auraient dû être fermées du fait de la diminution du nombre de leurs élèves. Aux Philippines, une campagne électronique de défense des budgets a permis d'augmenter les allocations destinées à l'éducation de base. Au Cambodge, les réseaux d'OSC ont poussé à une politique nationale d'inclusion des handicapés.

**États arabes :** le rapport fait état d'un nombre croissant d'initiatives volontaires en faveur des droits de l'homme et de la défense des groupes marginalisés. Le dépouillement des questionnaires montre que la majorité des membres de la coalition travaillent à fournir des services éducatifs, particulièrement dans les zones reculées. Le Réseau arabe pour l'alphabetisation et l'éducation des adultes a représenté la société civile dans une équipe d'experts ayant préparé un rapport sur l'éducation dans le monde arabe. Des partenariats plus actifs entre le gouvernement et les OSC se sont établis au Maroc et en Égypte.

**Amérique latine :** la Campagne latino-américaine pour le droit à l'éducation (Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación, CLADE), créée en 2002, intègre les coalitions de la société civile de 20 pays. Au Brésil, la Campagne nationale pour le droit à l'éducation, qui regroupe quelque 200 organisations, a conçu un outil d'analyse budgétaire, appelé CAQ, pour le FUNDEB, le fonds fédéral pour l'éducation, dont l'objectif est d'estimer les coûts d'une éducation de qualité. Au Pérou, la campagne conduite par la coalition nationale a fiabilisé un accord sur l'augmentation du pourcentage du PIB consacré à l'éducation et a obtenu un engagement pour que, en 2007, le budget de l'éducation progresse de 30 % en faveur des soins de santé, de l'éducation et de la nutrition des enfants.

Sources : Réseau africain de campagne sur l'éducation pour tous (2007) ; Arab Network for Literacy and Adult Education (2007) ; Asia South Pacific Bureau of Adult Education (2007) ; Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación et Consejo de Educación de Adultos de América Latina (2007).

### Encadré 3.4 – Des fiches sur l'éducation en Amérique du Sud

Les fiches sur l'éducation constituent un outil innovant de suivi et convaincant, que de plus en plus de pays utilisent pour mobiliser les citoyens afin qu'ils exigent une meilleure éducation. Depuis 2001, le Partenariat pour la revitalisation de l'éducation dans les Amériques (PREAL) publie des fiches sur l'état et les progrès réalisés dans l'éducation dans la région, en identifiant des mesures politiques encourageantes pour l'amélioration des écoles. Depuis 2006, il a produit 17 fiches de comptes rendus sur l'éducation et travaille sur les 10 prochaines. L'objectif de ces comptes rendus est de fournir des informations fiables en temps voulu sur l'éducation et de promouvoir la transparence et la responsabilité à travers la participation de la société civile. Les cartes de comptes rendus ont des effets positifs sur les efforts des pays pour améliorer l'éducation dans la région. Par exemple, leur parution débouche souvent sur des débats nationaux animés et encourage les gouvernements à améliorer leurs propres activités d'information du public. Les problèmes majeurs concernent les lacunes en matière de traitement des données et la définition des messages de communication prioritaires.

Source : Ortega Goodspeed (2006).

### Supervision par les prestataires non étatiques

Le rôle souvent crucial joué par des prestataires non étatiques de l'éducation de base a été montré par le Forum mondial sur l'éducation et des partenariats plus forts avec les gouvernements ont été encouragés. Le chapitre 2 a montré que, dans plusieurs des pays où l'effectif du primaire a fortement augmenté depuis 1999 – comme le Bénin, la Guinée, le Mali et la Mauritanie –, le rôle joué par les prestataires non étatiques s'est accru substantiellement. D'autres pays, tels que le Bangladesh ou le Pakistan, continuent de s'en remettre aux prestataires non étatiques pour une grande partie des places dans l'enseignement primaire.

Du fait que les gouvernements ont l'obligation, de par les traités internationaux, de garantir que les enfants et les adultes reçoivent une éducation adéquate, le Cadre d'action de Dakar s'est penché sur les cadres régulant l'offre d'éducation. Dans certains des pays où la présence des prestataires non étatiques est forte, des mécanismes ont été mis en place pour améliorer différents types de

régulations destinés à les faire progresser vers la réalisation de l'EPT.

Le gouvernement indien, dans le cadre de Sarva Shiksha Abhiyan, son plan pour l'EPU, a établi un protocole d'entente avec les ONG et le secteur privé qui a clarifié les rôles et responsabilités de chacune des parties. Plus de 4 000 prestataires non étatiques participent à ce plan et permettent aux enfants défavorisés de s'instruire (Fondation Aga Khan, 2007).

Les partenariats entre les gouvernements et le secteur non étatique prennent diverses formes, dont le financement direct, la sous-traitance de services et la formation d'enseignants. La progression de ces arrangements accentue le besoin de définir les rôles, les responsabilités ainsi que les résultats attendus de chacun. L'approche du gouvernement sud-africain pour accroître la scolarisation dans le préprimaire est un exemple de partenariat entre l'État, les écoles privées et les ONG locales pour faire fonctionner des services à la petite enfance : le gouvernement donne les subsides, évalue la qualité en fonction des standards nationaux et fournit un système de soutien pour s'assurer que les écoles respectent ces standards (Rose, 2002).

Dans plusieurs cas, une des conditions requises pour recevoir des financements de la part du gouvernement est la garantie de réserver des places pour les enfants défavorisés. Le programme des écoles en concession de Bogota (Colombie) comprend des contrats avec les écoles privées pour que des enfants au faible revenu puissent s'y inscrire. À la suite d'un processus de soumission compétitive, les écoles privées bien établies et performantes retenues bénéficient d'une aide publique sous forme de nouvelles infrastructures scolaires construites dans des zones où sévit la pauvreté et de financement pour chaque enfant scolarisé. Elles bénéficient d'une certaine souplesse en matière de signature des contrats avec le personnel administratif et enseignant et d'application de leurs propres modèles pédagogiques. En retour, les concessionnaires doivent remplir des conditions relatives au nombre d'heures d'instruction, à la qualité de l'offre nutritionnelle, aux qualifications minimales exigées pour le recrutement des enseignants et du personnel administratif, à la disponibilité en matériels éducatifs et à l'entretien des installations. Ils doivent également garantir de ne pas effectuer de réorientations multiples et d'évaluer les résultats de l'apprentissage. Par-dessus tout, ils doivent offrir une éducation préprimaire et de base aux enfants défavorisés,

atteindre les standards de performance établis par le Secrétariat à l'éducation du district et dépasser la moyenne des scores aux tests obtenue dans des écoles semblables. À ce jour, des résultats positifs sont observés en termes de rétention des enfants à l'école et d'amélioration des résultats de l'apprentissage (Barrera-Osorio, 2007).

Malgré ces résultats positifs, la réglementation pour les prestataires non étatiques tend à être pesante dans de nombreux pays. Plutôt que de favoriser un environnement propice à la promotion de la qualité et à l'amélioration de l'accès des exclus, elle se limite trop souvent à coller aux règles administratives. En outre, comme des coûts notables sont souvent associés à l'adhésion à ces programmes et à la mise en conformité, de nombreuses écoles n'y adhèrent pas (Fondation Aga Khan, 2007).

L'accent est généralement mis sur les standards que les prestataires non étatiques doivent respecter en matière d'installations et de services pour être enregistrés ou reconnus, mais il peut être difficile pour de nouveaux établissements de s'y conformer quasi instantanément. En Ouganda, créer une école privée nécessite d'avoir une licence qui dépend de critères tels que le recrutement d'enseignants qualifiés et la présence d'infrastructures appropriées. Au départ, les écoles obtiennent une licence valable 1 an ; ensuite, elles peuvent être enregistrées officiellement si elles ont respecté les standards. Une fois enregistrées, elles peuvent faire une demande pour faire passer les examens de niveau 0 ou A par le biais de jurys d'examen nationaux (Fondation Aga Khan, 2007).

Cependant, une fois les standards d'enregistrement atteints, la surveillance de la qualité des services est moins fréquente. Au Bangladesh, pour être reconnues et obtenir des soutiens financiers, les écoles non gouvernementales doivent respecter des critères d'approbation sévères (par exemple, propriété du terrain, nombre et qualification des enseignants, nombre de classes, nombre minimum d'élèves). L'absence d'une surveillance continue couplée à un système hautement décentralisé a pour résultat une qualité souvent inférieure aux standards ; par ailleurs, les dispositions sont insuffisantes pour garantir l'installation des écoles dans des zones défavorisées (Fondation Aga Khan, 2007). Au Nigéria, l'enregistrement des établissements non gouvernementaux exige que les enseignants soient qualifiés mais, dans la pratique, les écoles privées, notamment celles dont le budget est faible, en engageant qui ne sont pas qualifiés de façon contractuelle (Rose, 2006).

**Le programme des écoles en concession de Bogota comprend des contrats avec les écoles privées pour que des enfants au faible revenu puissent s'y inscrire.**

**L'Afrique du Sud et le Chili ont institué des systèmes d'incitations pour que la réglementation soit mieux suivie.**

L'efficacité de la surveillance est limitée par les capacités insuffisantes des gouvernements à appliquer les réglementations ainsi que par leur manque de clarté en matière de responsabilités. Enregistrer une école non gouvernementale au Malawi, par exemple, implique l'obtention d'une licence dont les conditions incluent des exigences en matière de titre de propriété des terres, de contrats de travail des enseignants, etc. Cependant, le manque de procédures systématiques d'enregistrement mène à des inconsistances dans la manière dont les différentes divisions du ministère de l'Éducation, de la Science et de la Technologie dispense ces licences et de nombreuses écoles ouvrent avant d'avoir été acceptées (Lewin et Sayed, 2005). Au Bangladesh, les offres d'éducation proposée par les ONG passent par le NGO Affairs Bureau, responsable de l'audit et du suivi des performances, mais qui n'a pas les capacités pour assumer ces fonctions. Par ailleurs, les ONG qui ne reçoivent aucun financement de l'étranger sont enregistrées auprès de la Direction des affaires sociales. Dans tous les cas, le ministère de l'Éducation est peu impliqué dans les programmes et, de ce fait, ni le nombre d'enfants scolarisés ni la qualité de l'offre ne sont réellement connus (Fondation Aga Khan, 2007).

L'Afrique du Sud et le Chili ont institué des systèmes d'incitations pour que le secteur non étatique respecte mieux la réglementation. Ces incitations, qui impliquent des subventions ou tout autre type de soutien, sont subordonnées à la preuve d'une qualité satisfaisante (Fondation Aga Khan, 2007).

Le dialogue politique formel entre les gouvernements et les prestataires non étatiques s'est amélioré durant la dernière décennie, bien qu'il soit habituellement dominé par des organisations qui chapeautent des prestataires à but lucratif enregistrés (Rose, 2006). Là où il est bien établi, un dialogue continu peut améliorer les réglementations, tout en permettant un apprentissage mutuel. En Afrique de l'Est, le Madrasa Early Childhood Programme a travaillé avec les gouvernements du Kenya, de l'Ouganda et de Zanzibar (République-Unie de Tanzanie) lorsque ceux-ci préparaient leurs politiques en faveur des jeunes enfants. Les recherches menées sur les impacts ainsi que 20 années d'expérience avec plus de 200 communautés de la région ont été déterminantes dans le fait que les partenaires du programme ont pu influencer et engager les discussions politiques. Ce programme a également permis d'attirer l'attention des officiels du gouvernement sur les défis pratiques auxquels les communautés préscolaires doivent faire face. Il en

a résulté des changements mineurs, mais néanmoins cruciaux, qui ont permis de clarifier le processus d'enregistrement et l'ont rendu plus transparent (Consultative Group on Early Childhood Care and Development, 2003).

### **Décentralisation : les promesses diffèrent souvent de la réalité**

Afin de promouvoir la participation et la responsabilité, le Cadre d'action de Dakar a proposé que les pays se tournent vers une gestion plus décentralisée de l'éducation. Dans le même temps, il a mis l'accent sur la nécessité de garantir que cette décentralisation ne provoque pas l'accroissement des inégalités dans la répartition des ressources.

Nombre de pays en développement ont mis en place des programmes de décentralisation des responsabilités financières, politiques et administratives en matière d'éducation. Il existe des différences substantielles dans les contenus de ces initiatives, qui vont de la délégation de quelques tâches limitées à l'échelon régional ou provincial (Burkina Faso, Cambodge, Maroc, Sénégal, Turquie) à la transmission aux gouvernements locaux de larges responsabilités dans la prise de décisions (Indonésie, Pakistan). Dans de nombreux pays très pauvres, bien que les gouvernements locaux soient élus, leurs pouvoirs restent limités en matière d'offre d'éducation. Récemment, avec l'introduction des subventions globales, les gouvernements locaux en Éthiopie, en Ouganda, au Rwanda et en République-Unie de Tanzanie ont accru leur rôle dans le domaine de l'éducation, souvent en collaboration avec les conseils scolaires (Tidemand *et al.*, 2007 ; Watson et Yohannes, 2005 ; Woods, 2007b).

Bien que la législation puisse faire évoluer instantanément la répartition des responsabilités, la décentralisation est souvent un processus long et graduel. Dans les pays qui ont effectué une décentralisation majeure dans les années 1990, comme ceux d'Europe orientale et d'Amérique latine, les réformes sont encore en voie de consolidation. La priorité accordée à la décentralisation peut être infléchie par les changements de gouvernement. Un exemple récent est donné par le Nicaragua où le gouvernement, qui est arrivé au pouvoir début 2007, a immédiatement supprimé les écoles autonomes créées dans un des programmes de décentralisation de la scolarité les plus étendus de toute l'Amérique latine, au motif que les écoles faisaient payer des droits d'inscription (Sirias, 2007).

La décentralisation est porteuse de grands espoirs car elle rend les écoles plus réceptives aux besoins

locaux. En particulier, les politiques de gestion fondées sur l'école – la forme de décentralisation de loin la plus poussée – a dernièrement reçu une attention soutenue. Au Guatemala, le programme de gestion axé sur l'école, le PRONADE, est souvent cité pour la progression de l'implication des communautés et de l'efficacité scolaire qu'il a permise. Il donne aux conseils scolaires communautaires des fonctions clefs telles que le recrutement, la rémunération et la supervision des enseignants et le contrôle de l'assiduité des élèves. Son objectif est de faire progresser la scolarisation dans le préprimaire et le primaire, en particulier dans les zones rurales pauvres, et de permettre aux parents de mieux se faire entendre par l'administration scolaire. Les évaluations semblent indiquer que les responsabilités accrues des conseils ont aidé à une meilleure gestion des enseignants et des écoles et que la réforme a joué un rôle crucial dans l'augmentation du taux net de scolarisation qui est passé de 82 % en 1999 à 94 % en 2005 (Porta et Laguna, 2007b). Des programmes similaires mis en place au Honduras, au Nicaragua et en El Salvador ont montré que de telles écoles peuvent obtenir des résultats au moins aussi bons, pour ce qui est de l'accroissement de la scolarisation et des taux d'achèvement, que les établissements traditionnels mieux dotés en ressources (Di Gropello, 2006).

Alors que les efforts antérieurs étaient destinés à la promotion de la gestion axée sur les écoles afin d'augmenter l'accès à la scolarisation et d'encourager la participation locale, l'attention s'est tournée cette dernière décennie sur les effets de ces mesures sur l'apprentissage. Dans ce domaine, les résultats disponibles sont mixtes. L'examen des résultats de 83 études empiriques montre que la gestion axée sur les écoles peut avoir une influence aussi bien positive que négative sur les acquis de l'apprentissage (Leithwood et Menzies, 1998).

Les politiques de gestion axée sur les écoles ne donnent pas toujours l'autonomie initialement anticipée. Dans certains cas, les grandes réglementations définissant les lignes directrices des programmes et des examens nationaux limitent les pouvoirs de l'école. À la fin de l'apartheid, l'Afrique du Sud a promu l'autonomie des établissements scolaires, permettant l'élection de conseils axés sur l'école (incluant des représentants du personnel de l'école, des parents et des élèves) pour décider de questions se rapportant par exemple au programme ou au personnel. Mais, en pratique, les conseils n'ont souvent que peu d'influence sur les décisions les plus importantes du fait que celles-ci doivent concorder avec des lignes directrices détaillées. Ainsi, alors que les écoles

paient leur personnel, les salaires sont établis par le biais de négociations nationales (Winkler et Gershberg, 2003).

Alors que Dakar avait émis un avis clair sur le passage d'une gestion centralisée du système éducatif à une gestion plus décentralisée dans les pays en développement, avec une participation à des niveaux plus bas de responsabilité, l'expérience des pays montre que les questions en jeu sont complexes. L'impact sur l'accès à l'éducation et sa qualité est loin d'être évident.

Dans nombre de pays aux traditions centralisatrices, les compétences nécessaires pour gérer et administrer les systèmes éducatifs sont limitées au niveau local. Le manque de clarté quant aux nouveaux rôles et responsabilités est un problème très répandu. En Indonésie, des raisons politiques et l'élan vers la démocratie ont conduit à la décentralisation des pouvoirs au profit des districts à la fin des années 1990. La loi sur l'éducation de 2003 entendait éclaircir les responsabilités. Mais de nombreuses questions de législation et de réglementation sont restées vaguement définies, ce qui a induit de la confusion dans le système. Il est apparu que dans de nombreux cas, les systèmes de gestion des districts et du personnel étaient mal équipés pour faire face à leurs nouvelles responsabilités. Dans le même temps, le gouvernement central a rencontré des difficultés pour trouver sa place dans ce système décentralisé et a continué à remplir des fonctions déléguées à des niveaux administratifs plus bas, telles que les achats pour la construction et la gestion des enseignants (Banque mondiale, 2004c). Une situation similaire au niveau central se voit au Viet Nam (Henaff *et al.*, 2007).

Le Cadre d'action de Dakar s'est préoccupé de ce que la décentralisation n'aggrave encore les inégalités, mais le risque demeure. Une évaluation réalisée au Ghana a conclu que les disparités entre régions pauvres et régions moins pauvres se sont accentuées après la décentralisation des années 1990, alors que la scolarisation dans le primaire et la qualité de l'enseignement se sont améliorées pour l'ensemble du pays (Banque mondiale, 2004a). La raison principale invoquée est la progression de la dépendance vis-à-vis des financements des communautés locales et des districts, couplée à une incapacité du gouvernement central à contribuer au-delà du paiement des salaires des enseignants dans les régions pauvres. Il a été rapporté que les programmes de décentralisation en Argentine et au Mexique ont augmenté les disparités dans la qualité de l'éducation (Galiani *et al.*, 2005 ; Skoufias et Shapiro, 2006).

**Au Guatemala, le programme de gestion axé sur l'école, le PRONADE, a augmenté l'implication des communautés et l'efficacité scolaire.**

**L'accent mis sur la croissance rapide de la scolarisation dans le primaire s'est souvent traduit par la détérioration de l'environnement d'apprentissage.**

Dans l'ensemble, les preuves empiriques sont encore trop peu nombreuses pour déterminer sous quelles conditions la décentralisation améliore l'accès à l'éducation et à l'apprentissage, et quelles sont les manières les plus efficaces de limiter l'accroissement des inégalités. De nombreux pays se sont rapidement joints au mouvement de décentralisation, souvent encouragés par des influences externes. Un faisceau croissant de données souligne les enjeux (Grindle, 2007) et le besoin d'analyses prudentes de l'environnement institutionnel quand il s'agit de décider quels niveaux du gouvernement sont les plus appropriés, et pour quelles fonctions dans le système scolaire<sup>7</sup> (Bray et Mukundan, 2003).

## Approches globales

De manière générale, la planification et le contrôle du secteur de l'éducation dans son ensemble ont pris de l'ampleur depuis Dakar, ce qui, malgré les contraintes importantes liées à des capacités insuffisantes, a permis des approches de l'éducation plus globales, qui permettent aux mesures destinées à l'accès et à la qualité de se renforcer mutuellement. Sans des institutions fortes, il est peu probable qu'une éducation de bonne qualité puisse se développer. Et si les preuves de qualité n'existent pas, les enfants, les jeunes et les adultes sont peu susceptibles d'être scolarisés et auront d'autant plus tendance à abandonner l'école. Sans mesures proactives pour accroître l'accès, les groupes défavorisés ont peu de chance d'accéder à l'éducation. Ces questions sont reliées entre elles et il ne sert à rien de tenter de répondre aux unes sans répondre aux autres. Les programmes compensatoires mis en place au Mexique pour l'inclusion des groupes défavorisés (encadré 3.5) ont adopté une telle approche globale de l'éducation.

## Assurer plus largement un accès équitable

Le Cadre de Dakar appelle les gouvernements à offrir des possibilités d'accès à l'éducation de base à travers des systèmes éducatifs inclusifs qui identifient explicitement les catégories de la population les plus pauvres et les plus marginalisées sur les plans social, économique, culturel et géographique, les ciblent et répondent à leurs besoins.

Le chapitre 2 a montré que de nombreux pays ont très rapidement progressé pour élargir les possibi-

lités de satisfaction des besoins fondamentaux des enfants, des jeunes et des adultes. Des régions telles que l'Afrique subsaharienne et l'Asie du Sud et de l'Ouest, qui accusaient des retards dans leur offre d'enseignement primaire au début de la décennie, ont enregistré une croissance significative de la scolarisation. Des progrès ont également été effectués dans l'offre de programmes destinés à la petite enfance ; en revanche, les progrès en matière d'éducation des jeunes et des adultes ont été beaucoup plus faibles.

Bien qu'un large éventail de politiques ait été mis en place pour réduire quelques-uns des obstacles à la scolarisation, l'équité en matière d'accès reste un défi. Les disparités géographiques au sein d'un même pays persistent ; de multiples causes de marginalisation limitent souvent les bénéfices de l'éducation de base de différents groupes, tels que les filles et les femmes, les enfants qui travaillent, les membres de groupes ethniques et de minorités spécifiques et les handicapés. De plus, l'accent mis sur la croissance rapide de la scolarisation dans le primaire s'est traduit, dans de nombreux cas, par la détérioration de l'environnement d'apprentissage.

Les pays ont suivi des chemins différents pour faire face aux enjeux d'équité. Cette section présente les principaux programmes et stratégies qu'ils ont adoptés pour améliorer l'accès des enfants, des jeunes et des adultes aux possibilités d'éducation de base qui leur sont offertes, conformément à l'engagement qu'ils ont pris à Dakar. La discussion porte tout particulièrement sur l'inclusion des enfants les plus défavorisés et les plus marginalisés. Elle porte aussi sur les leçons pouvant être tirées de l'adoption des mesures prises, s'intéresse aux difficultés rencontrées lors de la mise en place des programmes et examine les conditions de leur succès. Les voies empruntées depuis 2000 pour faire progresser l'accès à l'éducation incluent des mesures universelles, telles que les investissements dans les infrastructures scolaires et l'élimination des frais de scolarité, ainsi que mesures de redistribution et de ciblage qui s'intéressent aux obstacles économiques, géographiques et culturels.

## Faire de l'EPPE une priorité nationale

Le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2007* a mis en évidence l'expansion de l'EPPE, en donnant des preuves de ses multiples bénéfices sur la nutrition, la santé et le développement éducatif de l'enfant ainsi que du rôle que peuvent jouer les programmes de haute qualité pour compenser les désavantages et les inégalités (UNESCO, 2006a). Les programmes d'EPPE incluent le soutien aux

7. Le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2009*, dont le thème sera la gouvernance, le financement et la gestion de l'éducation, traitera de ces questions plus en détail.



### Encadré 3.5 – Les programmes compensatoires au Mexique

Le Mexique a une longue histoire de mise en place de programmes compensatoires destinés aux communautés rurales dispersées et aux populations migrantes et autochtones. Ces programmes ont été révisés à la hausse depuis les années 1990 et visent à l'heure actuelle les écoles les plus défavorisées et dont les performances sont les plus médiocres à tous les niveaux du système, telles que les écoles primaires situées dans les communautés autochtones. Les programmes comprennent des services d'EPPE et l'aide aux parents pour les soins aux enfants, le soutien dans la gestion de l'école, l'extension et l'amélioration des infrastructures et de l'équipement des établissements du primaire, la fourniture de matériels d'apprentissage à chaque élève, le perfectionnement professionnel et la formation du personnel d'éducation, des incitations financières pour les enseignants afin de réduire leur taux de renouvellement et leur absentéisme. Une composante « subvention et formation » aide à soutenir les projets éducatifs mis en place par les parents et les dirigeants des communautés à travers les associations de parents (Bracho, 2007).

Ces mesures globales ont rencontré quelques succès en améliorant les résultats de l'apprentissage. Il a été montré que l'écart entre les taux de redoublement des enfants scolarisés dans des écoles bénéficiant de programmes compensatoires et ceux d'enfants comparables dans d'autres écoles a baissé de 6 points

de pourcentage (Shapiro et Trevino, 2004). Elles ont également permis de réduire les inégalités dans les résultats de l'apprentissage entre enfants autochtones et enfants non autochtones, une diminution de 10 % par an de l'écart dans les scores au test globaux étant enregistrée. Pour les enfants les plus défavorisés, cette diminution est allée jusqu'à 30 %. La majeure partie des améliorations se produisent en mathématiques plutôt qu'en langue. Les programmes ont également permis de réduire la participation des enfants aux activités économiques et à augmenter leur assiduité scolaire, surtout chez les enfants âgés de 12 à 16 ans (Rosati et Rossi, 2007). Plus la durée pendant laquelle une école a bénéficié d'une intervention a été longue, plus la diminution du taux d'échec et d'abandon est importante (Shapiro et Trevino, 2004). Cependant, les évaluations montrent également que les incitations en faveur des enseignants n'ont pas été suffisantes pour les empêcher de quitter le métier, ce qui affecte négativement la réussite des apprenants (Benemerita Universidad Autónoma de Puebla, 2006). La composante gestion axée sur les écoles (connue sous son acronyme AGE) a eu un effet positif sur la responsabilité et l'engagement parental. Gertler *et al.* (2006) ont trouvé que l'impact bénéfique de l'autonomisation des associations de parents sur les acquis scolaires (diminution de l'échec, du redoublement et de l'abandon) persistait bien au-delà du contrôle de la participation au programme de transfert d'argent de Progres-Oportunidades.

parents durant les premières années de vie de l'enfant ; ils intègrent aussi des interventions en matière de santé, de nutrition et d'éducation. Cependant, cette approche globale, encouragée par le Cadre d'action, n'est pas adoptée partout (UNESCO, 2006a). En Afrique subsaharienne, globalement, les programmes destinés à la petite enfance ne sont pas encore devenus une priorité et les interventions concernent surtout les zones urbaines ; c'est le secteur non étatique qui les prend en main comme en témoignent les études de cas menées au Burkina Faso, en Éthiopie, au Nigéria et au Rwanda (Bines, 2007 ; Theobald *et al.*, 2007 ; Vachon, 2007 ; Woods, 2007b). En revanche, plusieurs pays d'Asie de l'Est et surtout d'Amérique latine se sont emparés de tout ou partie de l'agenda en matière de programmes destinés à la petite enfance et, dans certains cas, mettent en œuvre une approche mieux intégrée.

Au Brésil, les programmes consacrés à la petite enfance sont encouragés par le biais de politiques de développement nationales et sectorielles depuis que la Constitution de 1988 a obligé les gouverne-

ments des États à assurer la protection et l'éducation des enfants jusqu'à l'âge de 6 ans. Une nouvelle loi sur l'éducation promulguée en 1996 a élargi le concept d'éducation de base en y intégrant la petite enfance et a donné aux municipalités la responsabilité de la fourniture de ces services. Le Plan national d'éducation de 2001 a fixé des cibles spécifiques pour l'expansion et l'amélioration de la qualité des programmes en faveur de la petite enfance : atteindre 50 % des enfants de moins de 4 ans et 80 % des enfants de 4 et 5 ans d'ici à la fin de la décennie. En 2005, les objectifs de scolarisation fixés pour les enfants de 4 et 5 ans avaient été dépassés, malgré le manque de couverture pour le groupe le plus jeune. Les ressources financières ont été augmentées en intégrant les programmes pour la petite enfance dans le Fonds pour le maintien et le développement de l'éducation de base et de sa valorisation (FUNDEB), un fonds fédéral qui redistribue les ressources entre les États pour le développement de l'éducation de base et le développement de l'enseignement secondaire (Neri et Buchmann, 2007).

**Le Brésil inclut la petite enfance dans l'éducation de base.**

**Certains pays, aux politiques de développement de l'éducation ambitieuses, n'ont pas toujours suivi le rythme de l'augmentation des effectifs.**

La plupart des gouvernements ayant mis en place des programmes de petite enfance se sont concentrés sur l'éducation préprimaire, dont l'objectif est – pour certains – une couverture universelle, comme en Argentine, au Mexique et en Uruguay. D'autres ont élargi l'accès au préprimaire en visant les zones les plus pauvres et les groupes les plus défavorisés, tels que le Cambodge, le Guatemala, l'Inde et le Nicaragua. En Argentine, un important programme d'infrastructures mis en place dans les années 1990 a considérablement contribué à la progression de 15 points de pourcentage du taux brut de scolarisation (TBS) des enfants âgés de 3 à 5 ans entre 1991 et 2001 (Berlinski et Galiani, 2005). Le Nicaragua a privilégié l'expansion de l'enseignement préprimaire en multipliant les centres communautaires préscolaires dans les zones rurales et urbaines marginalisées. Ces centres sont responsables de plus de la moitié du total des admissions dans l'enseignement préprimaire. Ils fonctionnent grâce à des volontaires sélectionnés par la communauté, dont on exige qu'ils aient au moins le niveau de 4<sup>e</sup> année du primaire (en 2004, 94 % de ces volontaires n'avaient pas bénéficié de formation professionnelle pour enseigner) (Porta et Laguna, 2007).

Les bénéfices résultant des programmes destinés aux jeunes enfants sont de plus en plus confirmés par les évaluations spécifiques. En 1999, le gouvernement philippin a lancé un projet visant à l'amélioration du développement des enfants vivant dans des municipalités défavorisées. Ce projet s'adressait aux enfants de moins de 7 ans et aux femmes enceintes ; il combinait des interventions à domicile et dans les centres, et couvrait un large éventail de services, y compris des ateliers de formation parentale et des visites à domicile effectuées par des travailleurs de la santé. Une évaluation du projet a mis en évidence une nette amélioration du développement cognitif, social, moteur et langagier ainsi que du statut nutritionnel à court terme des enfants vivant dans les zones couvertes par le projet par rapport à ceux qui n'y vivaient pas. En outre, l'impact s'est révélé cumulatif, avec des gains plus importants pour ceux ayant bénéficié du projet pour une durée supérieure à 1 an. En intégrant les services existants et en recherchant activement la collaboration des autorités locales, le projet a également aidé au renforcement de l'engagement politique national et local en faveur de l'EPPE (Armecin *et al.*, 2006).

La conscience accrue des bénéfices apportés par les programmes destinés à la petite enfance

et leur meilleure position dans l'agenda politique peuvent être cause de nouveaux problèmes. Le Congrès mexicain a approuvé, en 2002, un amendement constitutionnel prévoyant 3 années d'enseignement préprimaire obligatoire en 2008 au plus tard, donnant ainsi un nouvel élan à son expansion. Ce sont majoritairement les zones rurales et les bidonvilles qui ont besoin d'une telle expansion. L'obligation légale de fournir des programmes additionnels a créé de nouveaux défis logistiques et financiers pour le maintien de la qualité globale par le gouvernement (OCDE, 2004a).

Globalement, si de nombreux pays ont fait des progrès en augmentant l'EPPE, des problèmes sérieux persistent : attention accordée plutôt à la tranche d'âge supérieure et prise en compte insuffisante des besoins des enfants de moins de 3 ans ; même dans les pays où l'enseignement préprimaire a progressé, les programmes peuvent, en n'offrant pas un certain nombre d'éléments de l'EPPE, ne pas être réellement globaux ; leur mise en œuvre est souvent fragmentée et la coordination manque entre les prestataires ; enfin, dans les pays en développement, le personnel est insuffisamment formé (UNESCO, 2006a).

### **Davantage de places dans les écoles primaires**

Le simple manque d'écoles et de classes peut être un obstacle à l'enseignement primaire, en particulier dans les zones rurales où les enfants doivent parcourir de longues distances pour rejoindre l'école et dans les bidonvilles tentaculaires et surpeuplés. Les gouvernements doivent prévoir des places supplémentaires non seulement pour répondre à la pression démographique et aux déséquilibres historiques et géographiques de l'offre scolaire, mais aussi pour satisfaire la demande provoquée par le succès des politiques visant à accroître la scolarisation.

La plupart des études de cas nationales indiquent que les gouvernements ont pris, ces dernières années, des mesures pour développer les infrastructures destinées à l'enseignement primaire, notamment en ciblant les zones rurales et autres zones défavorisées, comme au Cambodge, en Chine, en Égypte ou encore au Maroc. Dans le même temps, ils ont mis en place des mécanismes pour utiliser de façon plus intensive les ressources existantes et pour à la fois réduire et partager les coûts de cette expansion.

Certains pays, aux politiques de développement de l'éducation ambitieuses, ont fait des investisse-

ments significatifs dans l'infrastructure scolaire, mais n'ont pas toujours réussi à suivre le rythme de l'augmentation des effectifs ou à accroître les ressources pour maintenir la qualité. En Éthiopie par exemple, le gouvernement a supprimé les frais scolaires et a lancé un programme ambitieux de construction d'écoles, ce qui correspondait à une partie du premier programme du développement du secteur de l'éducation mis en place au milieu des années 1990. Entre 1996 et 2005, le nombre d'écoles primaires a augmenté de 55 %, du fait principalement de leur expansion en milieu rural (ministère éthiopien de l'Éducation, 2005). Mais, dans la même période, les effectifs ont doublé alors que le nombre d'enseignants ne s'élevait que de 75 %, avec pour résultat l'augmentation des classes surchargées et du rapport élèves/enseignant (REE) (qui a atteint 71/1), d'où des préoccupations au sujet de l'impact sur la qualité. Au même moment en République-Unie de Tanzanie, conformément au plan de développement de l'enseignement primaire, des écoles étaient construites pour faire face à l'augmentation des effectifs prévue après la suppression des frais scolaires en 2001. Le nombre prévu d'écoles, effectivement construites, s'est révélé insuffisant car l'augmentation de la scolarisation entre 1990 et 2005 a été de 90 %. Pour faire face à cette augmentation, un enseignement alterné a été mis en place dans les deux tiers de classes, qui a impliqué plus du quart des enseignants. Le manque de classes, une utilisation trop intensive des infrastructures et des REE élevés affectent clairement la qualité (Woods, 2007c).

Certains gouvernements ont tenté de diminuer le coût unitaire de construction en repensant les installations et en confiant la construction aux organisations locales selon les lignes directrices gouvernementales, comme en Érythrée (Woods, 2007a) et au Rwanda (Woods, 2007b). De petites classes multiniveaux ont également été créées comme un moyen bon marché d'augmenter la scolarisation des enfants des zones rurales et des sociétés pastorales et semi-agricoles, par exemple en Éthiopie (ministère éthiopien de l'Éducation, 2005). En Inde, les normes de distance et de population ont été modifiées pour permettre l'ouverture de petites écoles supplémentaires (Govinda, 2007).

Certains gouvernements ont tenté de mobiliser des financements supplémentaires pour soutenir l'expansion des infrastructures scolaires. La mise en œuvre de la loi faisant passer l'éducation obligatoire de 5 à 8 ans a nécessité de nouvelles installations pour plus de 3 millions d'élèves en

Turquie. Différentes sources de financement ont été combinées, telles que de nouvelles taxes spécifiques et des contributions privées. La campagne « Soutenir l'éducation à 100 % » lancée en 2003 a accordé une déduction fiscale aux individus et aux entreprises ayant apporté une contribution à l'éducation. Un cinquième des 100 000 salles de classe construites entre 2003 et 2006 a été financé par des sources privées. Le taux net de scolarisation dans le nouveau cycle de l'éducation de base est passé de 86 % en 1997 à 96 % en 2003, tandis que l'accès à la 6<sup>e</sup> année d'études a considérablement augmenté pour les filles vivant à la campagne (Dulger, 2004). Le gouvernement philippin a affronté le manque de salles de classe et les besoins en maintenance en s'adressant à la société civile et au secteur privé (encadré 3.6).

**En Inde, les normes de distance et de population ont été modifiées pour permettre l'ouverture de petites écoles supplémentaires.**

### Encadré 3.6 – Impliquer la société civile dans la construction et la restauration des écoles aux Philippines

Depuis Dakar, le gouvernement philippin a lancé une série d'initiatives impliquant la société civile pour réussir son programme d'augmentation de construction des écoles.

- *Adopter une école* – Des incitations financières sont accordées aux ONG, aux entreprises et autres groupes de la société civile pour qu'ils « adoptent » des écoles en apportant une aide pour l'amélioration des infrastructures, la formation des enseignants, la fourniture de matériels d'apprentissage et d'enseignement, l'équipement des laboratoires de sciences et d'informatique et l'apport de compléments alimentaires et nutritionnels. Plus de la moitié des écoles publiques du pays a bénéficié de ce programme depuis 2000.
- *Brigada Eskawala* – Cette activité de mobilisation sociale lancée en 2002 encourage les efforts volontaires de réparation de salles de classe et de meubles et fait des dons en nature durant une semaine dite d'entretien des écoles publiques qui a lieu avant le début de l'année scolaire. L'initiative a bénéficié à 61 % d'écoles publiques en 2005.
- *Classroom Galing sa Mamayang Pilipino Abroad* (Les classes des Philippines d'outre-mer) – En coopération avec le ministère du Travail et de l'Emploi, le projet sollicite le soutien des Philippines de l'étranger pour la construction, dans l'ensemble du pays, de 10 000 salles de classe, en priorité dans les écoles primaires et secondaires.

À la fin 2006, le ministère de l'Éducation déclarait que le manque de places à l'école dans le pays était résorbé.

Source : Caoli-Rodriguez (2007).

**Une mesure pour augmenter la scolarisation dans le primaire a consisté, pour les gouvernements, à impliquer les collectivités locales.**

Une mesure très répandue pour augmenter rapidement la scolarisation dans le primaire a consisté, pour les gouvernements, à transférer une partie de la responsabilité financière et des dépenses récurrentes aux collectivités locales, qu'il s'agisse de la construction des écoles ou de la rémunération des enseignants et des assistants recrutés localement. Le troisième Programme éthiopien de développement du secteur éducatif, qui court de 2005/06 à 2010/11, en est une récente illustration. Il prévoit la construction de 195 000 salles de classe pour l'enseignement primaire et des enseignants supplémentaires. La majeure partie des coûts non salariaux est transférée aux communautés locales, tels que les contributions de la main-d'œuvre, les matériels locaux, les coûts de construction et de gestion des écoles et des centres alternatifs d'éducation de base. Les communautés locales doivent ainsi couvrir 46 % des coûts de l'expansion de l'enseignement primaire (ministère éthiopien de l'Éducation, 2005).

La pauvreté rurale dans les pays en développement a pour conséquence non seulement le faible niveau de scolarisation dans les campagnes et les zones reculées mais aussi les taux élevés de migration campagne-ville. Ces changements dans la nature des habitats constituent un lourd fardeau pour les infrastructures éducatives des villes ; les familles des bidonvilles doivent affronter l'insuffisance du nombre de places dans les écoles, des coûts élevés pour envoyer leurs enfants là où il y a de la place et des problèmes de qualité liés aux classes surchargées. Comme le montre l'exemple de la Mongolie, les politiques d'éducation peuvent elles-mêmes accélérer les mouvements internes de population jeune, créant ainsi de nouveaux défis pour les écoles rurales et urbaines (encadré 3.7).

Comme cela a été vu dans le chapitre 2, les politiques de passage automatique dans la classe supérieure sont également très importantes pour améliorer le taux de rétention dans l'enseignement primaire et, associées à la mise à disposition d'un nombre de places adéquat dans le premier cycle du secondaire, pour encourager les élèves à achever le cycle du primaire puisqu'ils sont assurés de pouvoir entrer dans le secondaire.

### Résorption des disparités sous-nationales

Le taux de scolarisation dans le primaire ne s'accroît pas nécessairement de manière uniforme à travers les régions, les provinces ou les États. Comme le chapitre 2 l'a montré, alors que la scolarisation s'est généralisée depuis 2000 de manière

#### Encadré 3.7 – Des possibilités déséquilibrées : les migrations internes en Mongolie

Les politiques d'éducation sont liées à plusieurs facteurs qui ont accéléré les migrations campagne-ville en Mongolie durant la dernière décennie, comme le manque de dortoirs dans les écoles rurales, les biais en faveur des grands établissements dans les formules de financement et une réorganisation scolaire qui concentre les niveaux d'études les plus élevés dans un petit nombre de districts. En outre, les écoles rurales ont du mal à attirer et à retenir des enseignants qualifiés. Dans une enquête récente, plus de 30 % des ménages ont invoqué les possibilités restreintes d'éducation pour leurs enfants comme raison principale de leur déménagement (Batbaatar *et al.*, 2005). Du coup, les écoles urbaines manquent de salles de classe et de dortoirs pour accueillir les nouveaux venus. La situation dans l'Oulan-Bator est particulièrement problématique. Les obstacles bureaucratiques rendent difficile l'enregistrement des nouveaux migrants, ce qui les empêche d'accéder gratuitement aux services sociaux et éducatifs. Jusqu'à la modification des procédures d'enregistrement intervenue en 2004, les élèves non enregistrés étaient éloignés de l'école ou ne pouvaient être inscrits que de manière informelle. Récemment, une réorientation des priorités du gouvernement et des donateurs a permis la recherche active d'un meilleur équilibre entre éducation et offre de services dans les zones urbaines et rurales.

Source : Steiner-Khamsi (2007).

parfois très significative, les disparités sous-nationales se sont accentuées dans un grand nombre de pays comme au Bénin, en Éthiopie, en Gambie, en Guinée, en Inde, au Kenya, en Mauritanie et en Zambie. Au contraire, la progression de l'enseignement primaire a entraîné une diminution des disparités géographiques au Brésil, au Burkina Faso, au Cambodge, au Mali, au Maroc, au Mozambique, au Niger et en République-Unie de Tanzanie. Cette section présente des exemples de mesures destinées à résorber de telles disparités.

Plusieurs gouvernements ont établi des mécanismes de redistribution des fonds aux régions les plus pauvres ou de ciblage des zones à la traîne en matière d'accès à l'éducation. Réduire les disparités géographiques est un objectif clef du Plan décennal pour l'éducation de base du Burkina Faso, lancé en 2001. Vingt provinces ont été sélectionnées pour recevoir des ressources supplémentaires et un suivi spécial. Les mesures prises en

leur faveur incluent l'amélioration de l'infrastructure scolaire ainsi que la fourniture de mobilier et de matériels scolaires (Vachon, 2007). Au Brésil, le gouvernement a réformé le financement du système d'éducation de base en 1996, en créant un fonds appelé FUNDEF pour redistribuer les ressources des régions les plus riches aux régions les plus pauvres et pour introduire des incitations, entre autres financières, destinées à l'amélioration des conditions de travail des enseignants. Cette initiative oblige les États et les municipalités à affecter au moins 60 % de leur budget d'éducation et 12 % de leur budget total à l'enseignement primaire. Elle spécifie également une dépense annuelle minimale par élève, le fonds accordant un financement complémentaire aux États ne pouvant pas faire face à cette dépense (Neri et Buchmann, 2007). Il semble que le fonds ait contribué au développement de l'enseignement primaire, à la réduction des disparités régionales et de l'échec scolaire ainsi qu'à l'amélioration de l'apprentissage (Gordon et Vegas, 2005 ; Menezes-Filho et Pazello, 2004). En 2007, le FUNDEB a remplacé le FUNDEF en redéfinissant « l'éducation de base » comme incluant le préscolaire, le secondaire et la formation des adultes, et en faisant passer à 20 % les recettes fiscales des États et des municipalités devant être attribuées à l'éducation de base.

Changer l'affectation des ressources peut être une condition nécessaire mais non suffisante pour égaliser les conditions entre régions sous-nationales. En 1994, le gouvernement indien a encouragé la planification au niveau du district en tant que moyen pour réduire les disparités ; plus tard, il a introduit des programmes spéciaux dans les districts où le taux d'alphabétisme des femmes était inférieur au taux national. Il a complété ces mesures par d'autres initiatives, telles que le Backward Region Grant Fund, qui fournit des ressources financières supplémentaires à 250 districts très défavorisés. Cependant, malgré l'accroissement significatif du taux net de scolarisation dans le primaire dans plusieurs de ces districts, des groupes particuliers d'enfants sont encore laissés de côté, spécialement ceux issus des tribus et castes d'origine et des populations musulmanes, alors que ce sont eux qui risquent le plus d'abandonner l'école (Govinda, 2007 ; Sherman et Poirier, 2007).

### Suppression des frais de scolarité : préserver les acquis

Un des obstacles majeurs se dressant toujours contre l'accès à l'école primaire et à d'autres structures permettant d'acquérir une éducation de base est le coût financier supporté par les ménages.

Lors du Forum mondial sur l'éducation, les gouvernements se sont engagés à offrir une éducation primaire gratuite et obligatoire. Bien que 38 pays ne la garantissent pas encore constitutionnellement (carte 3.1), des progrès ont été accomplis dans la suppression des frais de scolarité<sup>8</sup>. Entre 2000 et 2006, 14 pays les ont officiellement supprimés pour la scolarité dans le primaire<sup>9</sup>.

Il est difficile d'identifier une connexion directe entre la suppression des frais de scolarité et l'augmentation de la scolarisation du fait qu'elle prend souvent place dans un contexte de réforme globale du secteur. Mais l'existence d'un lien général se dessine (carte 3.2). L'année suivant la suppression des frais de scolarité, les taux d'inscription ont progressé substantiellement dans de nombreux pays, dont le Mozambique (12 %), le Kenya (18 %) et la République-Unie de Tanzanie (23 %) (School Fee Abolition Initiative, à paraître). Cette mesure a encouragé la scolarisation des enfants les plus défavorisés. À la suite de la suppression des frais de scolarité, les écarts de taux d'inscription se sont réduits pour les pauvres, les filles, les ruraux, les orphelins et autres enfants vulnérables ainsi que pour les enfants nécessitant des besoins spéciaux au Kenya, au Timor-Leste, en Zambie (Bentaouet-Kattan, 2006), au Malawi (Al-Samarrai et Zaman, 2006) et en Ouganda (Deininger, 2003 ; Nishimura et al., 2005). Il semble en outre que les abandons et les rentrées tardives aient diminué dans ces pays.

Les pays ayant supprimé les frais de scolarité ont eu à relever de nombreux défis provoqués par le double mouvement d'augmentation des effectifs et de diminution des ressources financières. Une étude menée dans 5 pays ayant chacun suivi une approche différente pour supprimer les frais de scolarité montre que le leadership politique et l'intégration des mesures dans une politique de réforme sectorielle sont les clefs de la réussite (School Fee Abolition Initiative, à paraître). Une planification approfondie et une mise en œuvre progressive des mesures permettent de minimiser l'impact de l'augmentation des effectifs sur la qualité de l'enseignement. Embaucher des enseignants supplémentaires et trouver des mécanismes de financement transparents pour pallier la perte de ressources sont deux éléments majeurs pour réussir. Le Lesotho et le Mozambique ont adopté une approche progressive en instaurant graduellement la gratuité à l'ensemble des années d'études (Bentaouet-Kattan, 2006). Le Mozambique a supprimé les frais de scolarité pour les années d'études 1 à 7 en 5 phases, entre 2003 et 2006, tout en augmentant

**La suppression des frais de scolarité a encouragé la scolarisation des enfants les plus défavorisés.**

8. Comme le montre le chapitre 4, les frais de scolarité ne constituent qu'une des dépenses directes assumées par les ménages pour envoyer leurs enfants à l'école primaire. Parmi les autres dépenses, on trouve l'achat de manuels scolaires et d'uniformes ainsi que les frais de transport.

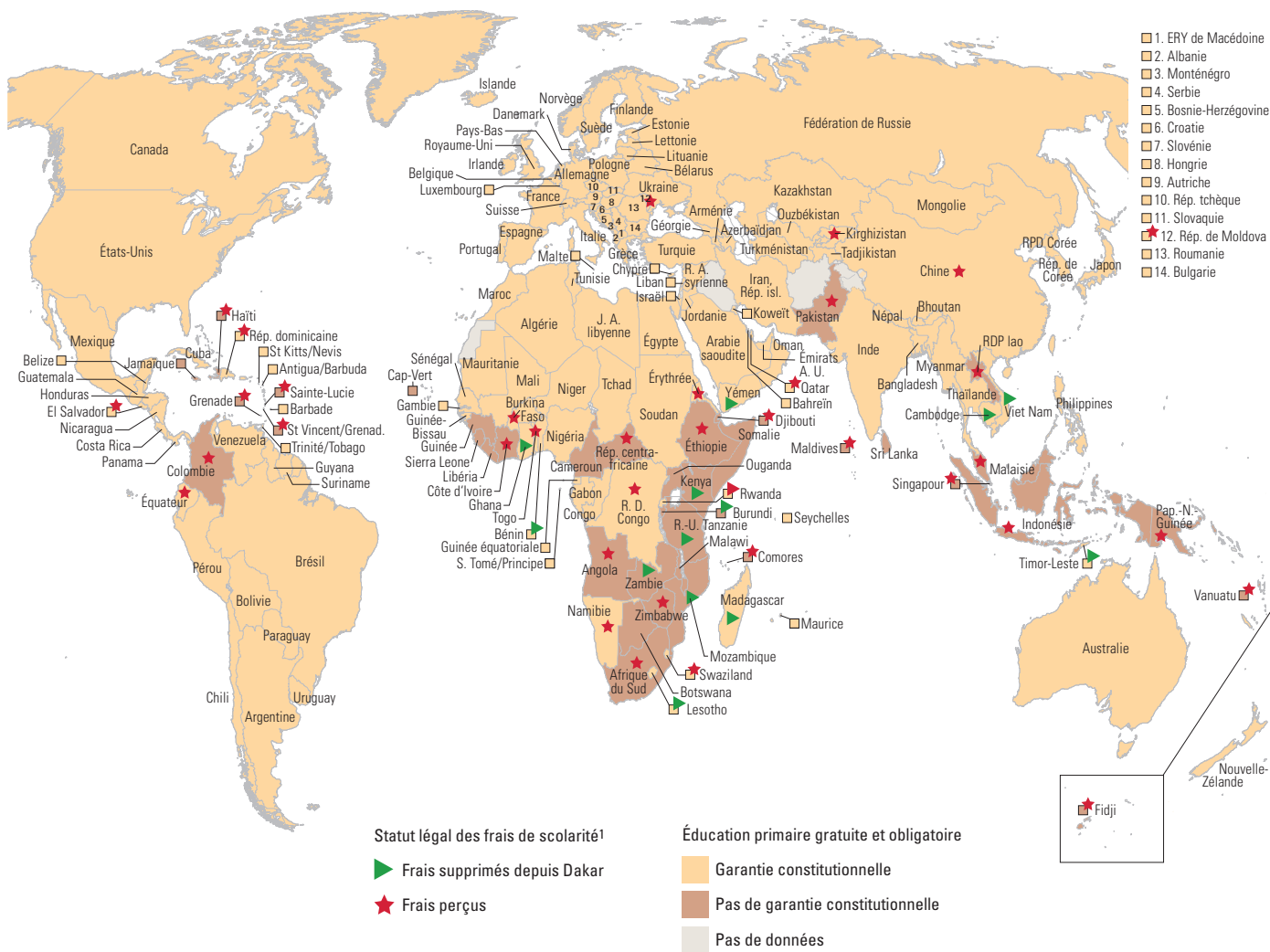
9. Bénin, Burundi, Cambodge, Ghana, Kenya, Lesotho, Madagascar, Mozambique, Rwanda, Timor-Leste, République-Unie de Tanzanie, Viet Nam, Yémen et Zambie.

**L'embauche d'enseignants n'a pas toujours suivi la progression des effectifs scolaires.**

les subventions scolaires. Quant au Lesotho, il a procédé par année d'études en supprimant les frais de scolarité pour une nouvelle année d'études à chaque nouvelle année scolaire. Il a commencé par la première année d'études en 2000, achevant ainsi la couverture du premier cycle en 2006. Cette approche donne aux gouvernements le temps de créer des postes d'enseignants et d'aider les écoles en leur offrant des salles de classe et des matériels d'apprentissage supplémentaires. Cependant, dans de nombreux cas, l'embauche d'enseignants n'a pas suivi la progression des effectifs scolaires. La carte 3.2 montre le nombre de pays avec un REE supérieur à 40/1 en 2005.

Tous les pays n'ont pas supprimé les frais de scolarité pour l'ensemble des enfants ; certains gouvernements ont visé des groupes, des écoles ou des régions spécifiques. Dans le programme Gratuidad à Bogota, en Colombie, les autorités municipales ont réduit à des degrés variés les frais et autres charges scolaires pour les enfants des familles les plus pauvres. Par exemple, ces familles ne paient pas pour les bulletins et les manuels scolaires, les matériels pédagogiques et l'entretien des écoles au cours du primaire et du premier cycle du secondaire, ou pour les frais de scolarité et d'administration du deuxième cycle du secondaire. Le programme a été associé à une augmentation de la scolarisation à tous les niveaux, l'impact se

**Carte 3.1 : Pays ayant supprimé les frais de scolarité à l'école primaire depuis Dakar (2006)**



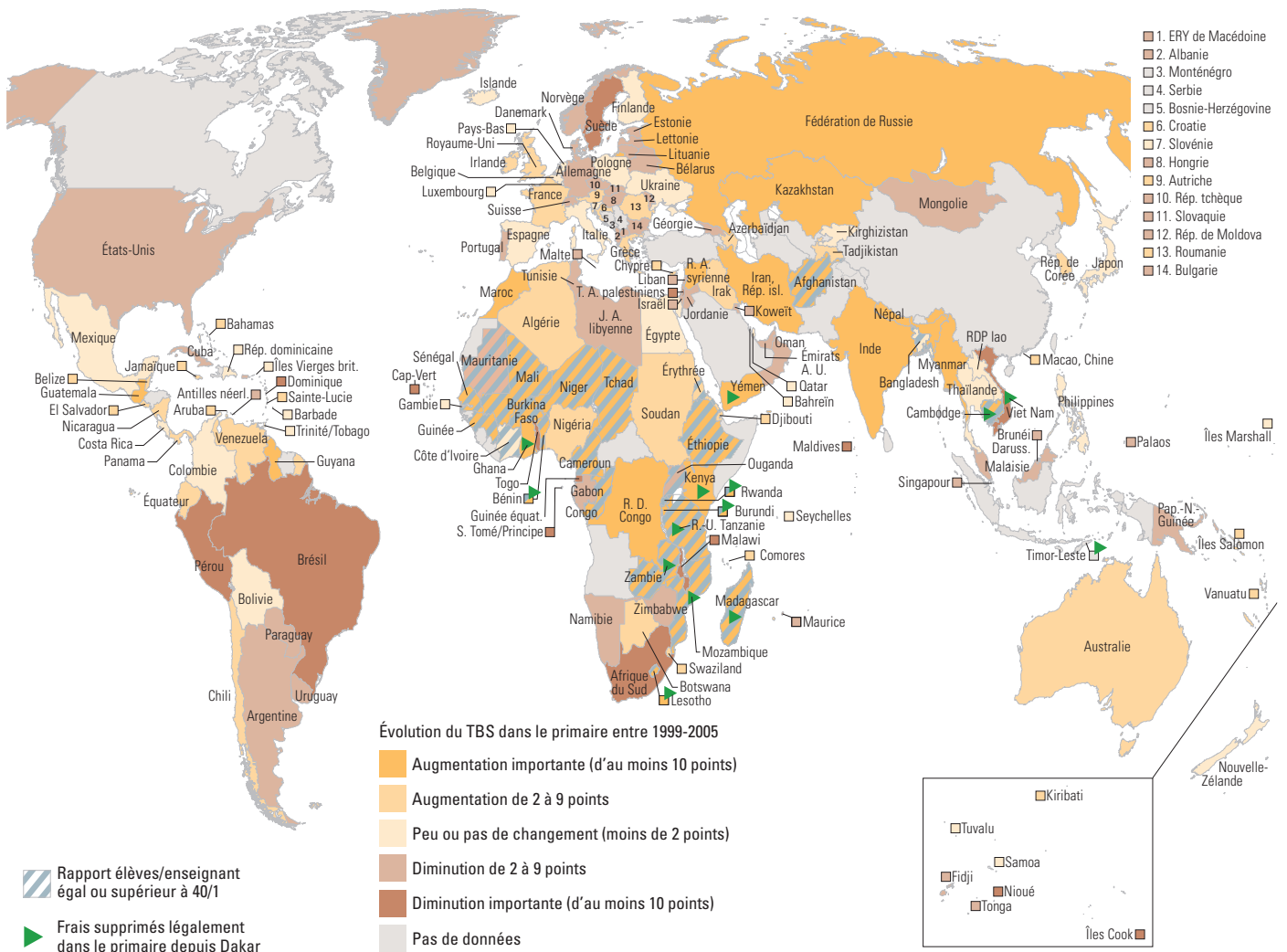
1. Les droits d'inscription légalement perçus dans l'enseignement primaire sont uniquement ceux qui sont légalement perçus. Dans certains pays où ils sont légalement supprimés, les droits d'inscription continuent malgré tout à être perçus. Sources : Bentaouet-Kattan (2006) ; Tomasevski (2006) ; Woods (2007b).

Les frontières et les noms indiqués et les désignations employés dans cette carte n'impliquent aucune approbation ou acceptation officielle de la part de l'UNESCO. D'après la carte de l'ONU.

révélant le plus fort pour les élèves le plus à risque en matière d'abandon (Barrera-Osorio *et al.*, 2007). En 2006, l'Afrique du Sud a adopté une stratégie ciblée, déclarant certaines écoles « exemptes de frais de scolarité » et permettant à d'autres d'en percevoir. Les écoles « sans frais » sont celles fréquentées par les enfants issus des 40 % de la population la plus pauvre ; le gouvernement a convenu de pallier leur perte de revenus. Les écoles qui font payer des frais de scolarité sont légalement obligées d'en exempter les parents dont les revenus sont faibles (Motala, 2007). En général, les gouvernements doivent procéder par étapes pour

s'assurer que la suppression des frais de scolarité dans le primaire a des effets à long terme sur la scolarisation, la rétention et la réussite scolaire. Ce qui implique d'être sûr qu'il y ait suffisamment de ressources humaines et financières pour faire face à l'explosion des effectifs et pour garantir une politique financière durable à moyen et long terme, en intégrant la suppression des frais dans les politiques de réforme sectorielle, en créant des mécanismes pour compenser les pertes de ressources et pour améliorer la qualité, et en renforçant les capacités des écoles à gérer et contrôler les subventions compensatoires.

Carte 3.2 : Frais de scolarité et taux bruts de scolarisation depuis Dakar, et rapports élèves/enseignant à l'école primaire en 2005



Notes : les droits d'inscription légalement supprimés dans l'enseignement primaire sont uniquement ceux qui sont légalement supprimés depuis Dakar ; dans certains pays, ils continuent malgré tout à être perçus. Une diminution du TBS n'implique pas toujours une détérioration de la situation : elle peut refléter une amélioration de l'efficacité interne, c'est-à-dire une réduction des redoublements et des entrées précoces/tardives, qui se traduisent par des TBS supérieurs à 100 %.

Sources : annexe, tableau statistique 5 et 10A ; Bentaouet-Kattan (2006) ; Tomasevski (2006) ; Woods (2007b).

Les frontières et les noms indiqués et les désignations employées dans cette carte n'impliquent aucune approbation ou acceptation officielle de la part de l'UNESCO. D'après la carte de l'ONU.

## Des approches ciblées pour accroître la participation

Même dans les pays où aucun frais de scolarité n'est perçu, d'autres coûts directs ou indirects peuvent empêcher les familles d'envoyer leurs enfants à l'école. C'est pourquoi certains gouvernements sont allés jusqu'à verser de l'argent aux ménages, à condition qu'ils scolarisent leurs enfants.

Les *Rapports mondiaux de suivi sur l'EPT* précédents ont montré comment des subventions ciblées destinées aux ménages ou aux individus

pauvres se sont multipliées depuis Dakar en tant qu'outils de réduction des obstacles à la scolarisation. Des programmes de transfert d'argent ont été mis en place pendant un certain temps et ont été modifiés dans leur conception, leur mise en application et leur ampleur. Bien que différents dans leurs modalités (transferts en espèces ou en nature) ou dans leurs conditionnalités (par exemple, scolarisation ou assiduité), ces types de programmes se sont révélés efficaces pour réduire les inégalités d'accès à l'école.

Le tableau 3.2 décrit, pour 14 pays, des programmes de transferts en espèces et de

**Tableau 3.2 : Programmes de transfert d'argent ciblant les ménages pauvres avec des enfants d'âge scolaire dans 14 pays**

Programme et année de début	Description	Couverture	Transfert vers l'éducation	Résultats
Bangladesh – Allocations pour les filles dans l'enseignement secondaire (1994)	Transfert aux filles scolarisées dans le secondaire et paiement des frais de scolarité et des droits d'examen, conditionnés à une participation régulière, à de bonnes performances scolaires et au fait de ne pas se marier avant l'achèvement du cycle du secondaire	5 837 écoles secondaires accueillant 1 million de filles (2002)	<ul style="list-style-type: none"> <li>De 5 à 12,40 dollars EU par an et par fille, augmentation avec l'année d'études</li> <li>4,30 dollars EU d'allocation annuelle pour les livres pour les filles des classes supérieures</li> <li>De 2,10 à 5,20 dollars EU par an et par fille pour compenser les frais de scolarité, augmentation avec l'année d'études</li> </ul>	Progression de 2 % de la scolarisation des filles par rapport au rythme moyen de croissance
Bangladesh – Transfert en espèces pour l'éducation (2002)*	Transfert aux enfants pauvres du primaire, conditionné à une participation régulière à l'école et aux résultats	5,24 millions d'enfants de l'école primaire	1,72 dollar EU par mois et par enfant	Augmentation de 13,7 % de la scolarisation primaire pour les bénéficiaires (augmentation plus importante chez les filles)
Brésil – Bolsa Escola (devenue Bolsa Familia) (2001)	Transfert aux ménages pauvres, conditionné à une participation scolaire régulière des enfants âgés de 6 à 15 ans et à des visites médicales	46 millions de personnes dont 16 millions d'enfants bénéficiant des transferts pour l'éducation (2006)	<ul style="list-style-type: none"> <li>Jusqu'à 44 dollars EU mensuels pour des ménages extrêmement pauvres et ayant des enfants de moins de 16 ans</li> <li>Jusqu'à 21 dollars EU mensuels pour des ménages modérément pauvres et ayant des enfants de moins de 16 ans</li> </ul>	Taux d'abandon plus faible et taux de promotion plus élevé pour les bénéficiaires que pour les non-bénéficiaires dans les premières étapes de Bolsa Escola ; réduction du taux d'abandon allant jusqu'à 75 % chez les bénéficiaires dans les étapes les plus récentes
Cambodge – Bourses pour les filles (2002)	Bourses pour un nombre sélectionné de filles accordées à partir de la 7 <sup>e</sup> année d'études dans 93 écoles du premier cycle du secondaire, conditionnées à l'assiduité des filles et à leurs résultats	15 % des écoles du premier cycle du secondaire (2003/04)	45 dollars EU annuels par fille	Augmentation de 33 points de pourcentage de la scolarisation des filles dans les écoles participant au projet
Colombie – Familles en action (2001)	Transfert vers les ménages pauvres et ceux déplacés par les conflits ayant des enfants âgés de moins de 18 ans, conditionné à la participation scolaire régulière des enfants âgés de 6 à 18 ans et à des visites médicales	362 403 ménages (2002)	<ul style="list-style-type: none"> <li>6 dollars EU mensuels par enfant à l'école primaire</li> <li>12 dollars EU mensuels par enfant à l'école secondaire</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Augmentation de 12 % de la participation à l'école secondaire pour les bénéficiaires des zones rurales et de 6 % pour les citadins</li> <li>Diminution de 6 % du travail des enfants âgés de 10 à 13 ans vivant en zone rurale</li> <li>Réduction allant jusqu'à 100 heures par mois du travail des enfants urbains âgés de 14 à 17 ans</li> </ul>
Équateur – Chèque-éducation pour le développement (2003)	Transfert aux ménages pauvres, conditionné à la participation scolaire régulière des enfants âgés de 6 à 16 ans et aux visites médicales	1,18 million de ménages (janvier 2007)	Jusqu'à 30 dollars EU mensuels par ménage avec enfants	Augmentation de 10 points de pourcentage de la scolarisation chez les bénéficiaires par rapport aux non-bénéficiaires
Honduras – Caisse nationale des allocations familiales (2000)	Transfert vers les ménages pauvres, conditionné à la participation scolaire et aux résultats des enfants âgés de 6 à 12 ans n'ayant pas encore achevé leur 4 <sup>e</sup> année d'études et aux visites médicales	47 800 ménages	<ul style="list-style-type: none"> <li>58 dollars EU par an et par enfant</li> <li>Transfert annuel aux écoles scolarisant ces enfants (4 000 dollars EU en moyenne)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Augmentation de 17 points de pourcentage de la scolarisation après la 1<sup>re</sup> année du programme parmi les bénéficiaires</li> <li>Diminution du taux d'abandon de 4,6 points de pourcentage parmi les bénéficiaires</li> </ul>



Tableau 3.2 (suite)

Programme et année de début	Description	Couverture	Transfert vers l'éducation	Résultats
Jamaïque – Programme de progrès par la santé et l'éducation (2002)	Transfert aux ménages pauvres, conditionné à une participation scolaire régulière des enfants âgés de 6 à 17 ans et aux visites médicales	236 000 ménages (2005/06)	9 dollars EU par mois et par enfant	Augmentation de 3 % de l'assiduité scolaire. Pas d'impact visible sur le passage d'une année à l'autre ou sur le travail des enfants
Kenya – Transfert en espèces pour les orphelins et les enfants défavorisés (2004)	Transfert aux familles où il y a des enfants orphelins et défavorisés, conditionné à la participation scolaire des enfants âgés de 6 à 17 ans et aux visites médicales	12 000 orphelins et enfants défavorisés (2006)	De 14 à 42 dollars EU par mois, selon le nombre d'orphelins et d'enfants défavorisés dans le ménage	Pas encore d'évaluation
Mexico – Progres-Oportunidades (1997)	Transfert aux ménages pauvres, conditionné à une participation scolaire régulière des enfants âgés de 6 à 17 ans (85 % des jours d'école) et aux visites médicales	5,3 millions d'enfants, soit 18,7 % de la population scolaire de la même tranche d'âge, recevant des bourses scolaires (2005)	<ul style="list-style-type: none"> <li>De 8 à 17 dollars EU par mois et par enfant à l'école primaire, selon l'année d'études, plus 15 dollars EU par an pour les matériels scolaires</li> <li>De 24 à 31 dollars EU par mois et par enfant dans l'enseignement secondaire, selon l'année d'études et le sexe (les filles recevant plus que les garçons) ; plus 21 dollars EU par an pour les matériels scolaires</li> <li>Transfert en une fois pour ceux qui achèvent le cycle du secondaire</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Faible augmentation de la scolarisation dans le primaire ; progression de 24 % dans le secondaire dans les zones rurales après 6 ans de programme et de 4 % dans les zones urbaines après 2 ans de programme ; impact plus fort pour les filles que pour les garçons</li> <li>Augmentation de 85 % de la scolarisation en 1<sup>re</sup> année du secondaire dans les zones rurales, de 10 % dans les zones urbaines</li> <li>Augmentation du passage dans la classe supérieure, diminution des taux de redoublement et d'abandon dans le primaire, augmentation du taux de passage du primaire au secondaire</li> <li>Diminution de 10 à 14 % de la probabilité que les enfants travaillent entre 8 et 17 ans</li> </ul>
Nicaragua – Réseau de sécurité sociale (2000)	Transfert aux ménages pauvres, conditionné à une participation scolaire régulière des enfants âgés de 6 à 13 ans qui n'ont pas achevé la 4 <sup>e</sup> année d'études et aux visites médicales	30 000 ménages (2006)	<ul style="list-style-type: none"> <li>90 dollars EU par an et par ménage, plus 25 dollars EU par an et par enfant pour les fournitures scolaires</li> <li>8 dollars EU par an pour les écoles par enfant scolarisé dans le cadre du programme</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Augmentation moyenne nette de 17,7 points de pourcentage de la scolarisation dans le primaire entre 2000 et 2002</li> <li>Réduction de 4,9 points de pourcentage du travail des enfants âgés de 7 à 13 ans</li> </ul>
Pakistan – Female Secondary School Stipend (2004)	Transfert aux filles du secondaire dans 15 districts où le taux d'alphabétisme est inférieur à 40 %, conditionné à la présence régulière à l'école publique		3 dollars EU par mois et par fille	<ul style="list-style-type: none"> <li>Augmentation de 9 % de la scolarisation des filles entre 2003 et 2005</li> <li>Augmentation de 10 à 13 points de pourcentage de la fréquentation scolaire des 10-14 ans</li> </ul>
Afrique du Sud – Child Support Grant (1998)	Transfert sans condition aux ménages pauvres où il y a des enfants de moins de 14 ans	7 millions d'enfants (2006)	27 dollars EU par mois et par enfant	Augmentation de 8 points de pourcentage de la scolarisation des bénéficiaires ayant 6 ans en 2002 au KwaZulu-Natal
Turquie – Projet de réduction du risque social, composante du transfert d'espèces (2004)	Transfert aux ménages pauvres où il y a des enfants allant à l'école ou âgés de moins de 7 ans, conditionné à une participation scolaire régulière et aux visites médicales	1,6 million d'enfants ayant bénéficié du transfert (2004)	De 13 à 16 dollars EU pour les enfants du primaire et de 21 à 29 dollars EU par mois pour les enfants du secondaire, les filles recevant plus que les garçons dans les deux cas	Augmentation de 7 points de pourcentage de la scolarisation dans le primaire des bénéficiaires entre 2003 et 2005, plus importante chez les filles que chez les garçons
Zambie – Social Cash Transfer (2004)	Transfert sans condition pour les ménages extrêmement pauvres affectés par le VIH/sida	1 000 ménages, 2 360 enfants (2004, année pilote)	12,50 dollars EU par mois et par ménage avec enfants	Augmentation de 3 % de la scolarisation des enfants bénéficiaires dans le district pilote de Kalomo

## Notes :

\* A remplacé le Programme alimentaire pour l'éducation.

Plusieurs des résultats présentés proviennent d'études non expérimentales, dans lesquelles l'impact du programme ne peut pas être isolé de l'effet d'autres facteurs ; il n'est donc pas permis de considérer qu'il y a une relation causale entre résultats et programme.

Sources : Ahmed A.U. (2005, 2006) ; Ahmed et Arends-Kuenning (2006) ; Ahmed S.S. (2005) ; Araujo et Schady (2006) ; Attanasio *et al.* (2004, 2006) ; Cardoso et Souza (2003) ; Case *et al.* (2005) ; Castro (2006) ; Chaudhuri et Parajuli (2006) ; Colombia Agencia Presidencial para la Acción Social y la Cooperación Internacional (2007) ; Filmer et Schady (2006) ; Fuwa (2006) ; Glewwe et Olinto (2004) ; Gökalp (2006) ; GTZ (2007) ; Hussein (2006) ; Programme jamaïquin d'éradication de la pauvreté nationale (2007) ; Khandker *et al.* (2003) ; Levy (2006) ; Levy et Ohls (2007) ; Maluccio et Flores (2004) ; ministère brésilien pour le Développement social et la Lutte contre la faim (2005, 2007) ; ministère équatorien de la Sécurité sociale (2007) ; Morley et Coady (2003) ; Neri et Buchmann (2007) ; Paes de Souza (2006) ; Plattjes (2006) ; *The Economist* (2007) ; Zambia Ministry of Community Development and Social Services Public Welfare Assistance Scheme and GTZ (2005).

**Transparence et crédibilité ont été identifiées comme des éléments clés du succès des programmes de transferts en espèces.**

protection sociale comportant une composante éducation. Globalement, ces programmes ont participé à la progression de l'accès à l'enseignement primaire et de l'assiduité, et ont permis de réduire l'échec scolaire et l'abandon. Dans certains pays, ils ont également servi à augmenter les taux de passage de l'enseignement primaire à l'enseignement secondaire ainsi que l'assiduité dans le secondaire. Ainsi, chaque année supplémentaire de participation d'une école au Female Secondary School Stipend Programme mis en place au Bangladesh est associée à un accroissement de la scolarité des filles d'au moins 2 % par rapport à la progression habituelle (Khandker *et al.*, 2003), tandis qu'un programme similaire au Pendjab (Pakistan) a contribué à l'augmentation de 9 % de l'accès à l'école publique entre 2003 et 2005 (Chaudhuri et Parajuli, 2006). Au Cambodge, les bourses attribuées aux filles passant dans le secondaire ont eu un important impact positif sur leur participation (Filmer et Schady, 2006). L'effet de transferts ciblés sur la participation des enfants aux activités économiques est mitigé, certains enfants devant combiner travail et école plutôt qu'abandonner le travail. On observe cependant que ces programmes ont permis la diminution du travail des enfants au Nicaragua et au Mexique (Attanasio *et al.*, 2006 ; Behrman *et al.*, 2007 ; Cardoso et Souza, 2003 ; Ravallion et Wodon, 1999).

Transparence et crédibilité ont été identifiées comme des éléments clés du succès des programmes de transferts en espèces. Bolsa

Familia au Brésil et Progres-Oportunidades au Mexique ont mis en place des règles opérationnelles détaillées pour lutter contre le détournement de fonds et le clientélisme (Levy, 2006). En Équateur, les campagnes d'information Bono de Desarrollo Humano (Chèques-éducation pour le développement humain) ont favorisé la sensibilisation aux programmes et leur compréhension, réduisant par là les fraudes (Araujo et Schady, 2006).

Parmi les programmes les mieux établis, on observe que les expériences pilotes précédant la généralisation de leur mise en place ainsi que leur suivi et leur évaluation ont permis une amélioration des mécanismes de conception, de ciblage et d'offre ainsi que des prestations de services. C'est ainsi que les leçons tirées de la phase pilote du programme mexicain Progres-Oportunidades se sont révélées cruciales pour sa mise en œuvre (Lewy, 2006). De même, les programmes pilotes de transfert en espèces mis en œuvre dans des initiatives lancées plus récemment au Kenya, au Malawi et en Zambie (incluant orphelins et enfants vulnérables, voir encadré 3.8) ont identifié les contraintes clés auxquelles il faut répondre avant de généraliser le dispositif : entre autres, nombre important d'enfants non enregistrés, interférences politiques dans le choix des bénéficiaires, manque de suivi et de compétences administratives, problèmes posés par les systèmes de paiement et manque d'installations (Schubert et Huijbregts, 2006 ; Banque mondiale, 2007b).

### Encadré 3.8 – Les programmes de transferts en espèces destinés aux orphelins et enfants vulnérables

Les orphelins et enfants vulnérables (OEV) font face à des obstacles d'un autre ordre que ceux rencontrés par les enfants pauvres. L'enquête Global HIV/AIDS Readiness Survey, réalisée en 2004, a mis en évidence que seuls 18 pays ont conçu une stratégie d'éducation sectorielle cohérente se centrant sur les besoins spécifiques des OEV. Une étude plus récente montre néanmoins que la situation est en train de changer, 20 pays au moins d'Afrique subsaharienne ayant intégré les problèmes des enfants atteints du VIH/sida dans leurs plans nationaux d'action et leurs DSRP.

Une stratégie commune de plus en plus utilisée pour élargir l'accès à l'éducation des OEV est le transfert en espèces pour la prise en charge de leurs frais scolaires et pour compenser les coûts d'opportunité de la scolarisation. Les programmes de protection sociale destinés aux enfants atteints par le VIH/sida existent dans de nombreux pays d'Afrique

subsaharienne, dont le Botswana (couverture de 95 % des ménages avec OEV), la Namibie (33 %), le Lesotho (25 %), l'Ouganda (23 %), la Zambie (13 %) ainsi que le Kenya et le Togo (10 % chacun).

Le Kenya est en train de généraliser aux OEV un programme de transferts en espèces commencé en 2004. Les ménages dans lesquels vivent des OEV reçoivent des versements d'argent subordonnés à la scolarisation des enfants âgés de 6 à 17 ans, à la vaccination des plus jeunes et à la fréquentation de séances de sensibilisation au VIH/sida par les parents ou autres partenaires. Le programme planifie d'atteindre 100 000 enfants d'ici à 2009 et 300 000 d'ici à 2015. Le manque d'intermédiaires pour gérer les subventions dans les zones les plus isolées reste un enjeu de taille.

Sources : Boler et Jellema (2005) ; Pearson et Alviar (2007) ; OMS/ONUSIDA/UNICEF (2007).

Harmoniser les programmes de transfert, particulièrement ceux conçus comme des filets de sécurité, avec les politiques et stratégies d'éducation est crucial. Certains des plus importants, tels que Progresa-Oportunidades et Bolsa Escola, ont été lancés dans des communautés possédant déjà des services scolaires et ont exclu certaines communautés très pauvres et isolées. D'autres programmes, tels que le Programme d'allocation familiale au Honduras et le Réseau de garantie sociale au Nicaragua ont accordé un soutien direct aux écoles fréquentées par les bénéficiaires des aides mais les programmes n'ont pas été intégrés à d'autres politiques d'amélioration scolaire et ont posé des problèmes de mise en œuvre (Reimers *et al.*, 2006). En Afrique subsaharienne, l'enjeu des programmes de transferts en espèces est d'accroître la scolarisation malgré la qualité médiocre de l'enseignement et le manque d'installations de base et d'enseignants (Banque mondiale, 2006c, 2007b). De même, les écoles du Bangladesh se sont retrouvées surchargées aussitôt après le lancement du programme « Alimentation pour l'éducation », du fait du nombre insuffisant de salles de classe et d'enseignants pour faire face à l'augmentation de l'effectif (Ahmed et Arends-Kuenning, 2006).

### Améliorer la parité entre les sexes

La première phase de l'objectif 5 de l'EPT, celui de la parité entre les sexes pour 2005, n'a pas été réalisée dans la plupart des pays en développement. À un premier niveau, la raison en est principalement l'accès et la participation limités des filles à l'école. Des progrès sensibles ont néanmoins été accomplis depuis 1999, particulièrement dans les pays qui présentaient les disparités les plus marquées au détriment des filles dans la scolarisation à l'école primaire, comme le Burkina Faso, l'Éthiopie, l'Inde, le Maroc et le Yémen. Proposer une éducation de bonne qualité tout en réalisant la parité et l'égalité entre les sexes exige un cadre cohérent en matière de politique d'éducation, englobant les changements institutionnels, les mesures de redistribution ainsi que les réformes d'ensemble du secteur éducatif. Les pays témoignant de progrès dans la réduction des disparités entre les sexes ont utilisé une combinaison d'interventions dans différents domaines, en mettant l'éducation des filles au centre des politiques sectorielles. Des exemples provenant de 4 pays sont présentés ci-dessous.

En Éthiopie, l'engagement politique a garanti que l'égalité entre les sexes en matière d'éducation de base dans les documents et stratégies politiques serait soulignée fortement. Les programmes de

développement du secteur de l'éducation mis en place depuis 1997 sont de plus en plus axés sur des actions visant à faire progresser de manière générale l'égalité durant la scolarité primaire autant pour les filles que pour les enfants des communautés pastorales et pour ceux ayant des besoins spéciaux. Les différentes stratégies incluent des mesures encourageant l'entrée des filles en 1<sup>re</sup> année à l'âge officiel pour augmenter leurs chances de compléter leur instruction primaire avant la puberté, des campagnes de sensibilisation destinées aux communautés, la protection des filles contre les enlèvements en les faisant accompagner à l'école par des membres de leur communauté et l'installation d'eau courante et de toilettes dans les écoles (Bines, 2007). Bien qu'il soit impossible d'identifier les effets individuels de chaque stratégie, globalement, ces mesures ont permis à l'indice de parité entre les sexes du TBS dans le primaire d'atteindre 0,88, soit une augmentation de 43 % entre 1999 et 2005.

Au Yémen, la Stratégie nationale d'éducation des filles est au centre de la politique nationale pour l'ensemble du secteur. La Division pour l'éducation des filles et le Département de la participation communautaire ont été créés au sein du ministère de l'Éducation pour la mettre en œuvre. Dans ce cadre, le gouvernement a mobilisé les communautés pour soutenir l'éducation des filles, entre autres à travers la création, au niveau des villages, de conseils de communicants et de parents, d'actions de formation destinées à sensibiliser à l'importance de l'éducation des filles et des femmes ainsi que d'actions d'accompagnement des changements de comportement. Il a également accéléré la construction d'écoles mixtes et d'écoles réservées aux filles, particulièrement dans les zones rurales, et a accru le recours à des enseignantes plus nombreuses. Une de ses dernières mesures a été la suppression, en 2006, des frais de scolarité dans le primaire pour les filles (Kefaya, 2007).

De même, le gouvernement burkinabé a renforcé son Directeurat pour la promotion de l'éducation des filles comme composante du ministère de l'Éducation de base et de l'Alphabétisation dans le plan décennal du développement de l'éducation de base 2001-2010. La participation a été encouragée par la création d'associations des mères éducatrices. En outre, le gouvernement a renoncé à ce que les parents de filles entrant à l'école primaire paient des cotisations aux associations parents-enseignants (Vachon, 2007). Entre 1999 et 2005, le TBS des filles dans l'enseignement primaire s'est accru de 42 %, l'indice de parité entre les sexes passant de 0,70 à 0,80.

**En Éthiopie, l'égalité entre les sexes en matière d'éducation de base dans les documents et stratégies politiques est soulignée fortement.**

**Le gouvernement indien a lancé en 2003 le Programme national pour l'éducation des filles au niveau élémentaire.**

Par le biais de sa stratégie en faveur de l'EPU, appelée Sarva Shiksha Abhiyan, le gouvernement indien poursuit une double stratégie en matière d'éducation des filles. La première implique des mesures ciblées pour augmenter l'accès et la rétention, la seconde proposant des actions destinées à motiver et à mobiliser les parents. Parmi les mesures ciblées, on trouve la gratuité des manuels scolaires pour toutes les filles jusqu'à la 8<sup>e</sup> année d'études, l'installation de toilettes réservées aux filles, des camps de remise à niveau et des cours de rattrapage, ainsi que le recrutement d'enseignantes. Pour renforcer cette politique, le gouvernement a lancé en 2003 le Programme national pour l'éducation des filles au niveau élémentaire qui est destiné aux filles des groupes défavorisés et des zones rurales et inclut la mise en place d'écoles modèles impliquant une mobilisation communautaire accrue, ainsi que de centres d'EPPE pour que les filles n'aient plus à s'occuper de leurs plus jeunes frères et sœurs, la fourniture gratuite d'uniformes et de matériels d'apprentissage et une formation pour sensibiliser les enseignants aux questions de sexe. Les écoles modèles se distinguent des autres par une approche holistique et une augmentation des ressources qui leur sont attribuées. Kasturba Gandhi Balika Vidyalaya, une initiative lancée en 2004, vise à accroître le nombre de filles passant dans les plus grandes classes du primaire en proposant des hébergements dans les zones où les tribus et castes d'origine ainsi que la population musulmane sont majoritaires (Govinda, 2007).

Dans l'enseignement secondaire, la question de la parité entre les sexes n'est pas vraiment celle de la participation des filles. Comme le montre le chapitre 2, dans les pays à revenu élevé et à revenu moyen, surtout en Europe occidentale et en Amérique du Nord, et aussi en Amérique latine et dans les Caraïbes, ce sont plutôt les garçons qui participent moins à l'école que les filles. Des stratégies, qui se focalisent de plus en plus sur les différentes manières d'apprendre des filles et des garçons, sont en train d'émerger pour résoudre cette nouvelle question.

### **Résoudre le problème du travail des enfants**

Selon les estimations les plus récentes de l'Organisation internationale du travail (OIT), bien que ce nombre ait décliné entre 2000 et 2004, il y a encore aujourd'hui 218 millions d'enfants qui travaillent dans le monde et dont le droit à l'éducation est de ce fait limité. De nombreuses preuves témoignent de la relation négative entre le travail, qu'il soit

rémunéré ou non dans le cadre familial, et la présence à l'école et le taux de survie. Le taux de scolarisation des enfants qui travaillent est le résultat de l'interaction entre des facteurs liés au travail (comme le secteur auquel il se rapporte et son intensité) et à l'école (durée quotidienne de l'enseignement ou flexibilité des emplois du temps) (Guarcello *et al.*, 2006a). Il devient évident que la qualité scolaire est un facteur déterminant dans le fait que les enfants vont ou au travail ou à l'école, tout particulièrement pour ceux issus des milieux les plus défavorisés (Buonomo Zabaleta, 2007 ; Guarcello et Rosati, 2007).

La plupart des enfants qui travaillent le font dans l'agriculture et dans le cadre familial. Si un grand nombre d'entre eux cumulent ce type de travail et école, beaucoup d'autres sont employés dans les pires formes de travail et sont écartés de l'éducation. Les politiques doivent s'adapter aux différentes situations de travail des enfants. Le tableau 3.3 met en évidence plusieurs approches que peuvent adopter les gouvernements pour accroître l'accès des enfants à l'école.

Il existe dans la plupart des pays des lois établissant un âge minimum pour travailler, interdisant certaines formes de travail des enfants et prévoyant l'obligation scolaire, mais elles sont souvent peu appliquées. Par exemple, le gouvernement du Tadjikistan a récemment interdit le recrutement d'élèves pour cueillir le coton ; plus généralement, la loi sur l'éducation interdit l'emploi d'écoliers dans n'importe quel type de travail agricole. Cependant, bien que l'on insiste sur ces mesures au niveau politique le plus élevé, la production de coton est encore en grande partie assurée par les enfants (Briller, 2007).

L'application de la loi est plus difficile quand la pauvreté est la principale raison du travail des enfants. Des programmes de versement d'allocations aux familles ont été mis en place dans plusieurs pays pour couvrir les coûts directs de scolarisation et compenser la perte de contribution des enfants (voir la section ci-dessus sur les approches ciblées). Cependant, s'ils permettent à davantage d'enfants d'aller à l'école, beaucoup d'entre eux continuent simultanément de travailler. Une scolarité et des cursus flexibles peuvent équilibrer périodes d'études et périodes de travail, adapter l'année académique au travail saisonnier et compenser le temps perdu au moyen de modules d'apprentissage indépendants ou de « cours d'été », tout en mettant en place un programme scolaire qui reflète les intérêts, les besoins et les réalités socio-économiques de l'enfant. De tels

programmes sont mis en œuvre dans plusieurs pays, tels que le Bangladesh, la Bolivie, le Guatemala, l'Inde, le Kenya, le Mexique, le Nicaragua, le Pakistan, le Pérou et les Philippines (Lyons et Rosati, 2006).

Des programmes de transition peuvent aider au retour à l'école des enfants qui travaillent, principalement par le biais d'actions de remédiation pour ceux qui ont déjà réintégré le système scolaire et de cours de rattrapage intensifs pour ceux qui souhaitent le faire. Au Brésil, le programme Jornada Ampliada, qui propose des activités de soutien scolaire et extrascolaires, illustre un type de soutien prenant place au sein de l'école formelle qui vise à empêcher les enfants de travailler en dehors des heures d'école. Composante du Programme d'élimination du travail des enfants<sup>10</sup>, il comprend le versement d'allocations aux familles pour compenser partiellement la perte de leur revenu. Ce versement est conditionné à l'assiduité des enfants à l'école, aux interventions sociales avec la famille et au respect par les employeurs des lois sur le travail des enfants. Son objectif est de toucher près de 930 000 enfants (ministère brésilien du Développement social et de la Lutte contre la faim, 2007). Une évaluation de la phase initiale de mise en place du programme dans 3 États ruraux pauvres a permis de constater que la probabilité qu'un enfant travaille avait chuté de 4 points de pourcentage dans le premier, de 13 dans le deuxième et de 25 dans le troisième. De plus, la probabilité qu'un enfant soit employé dans un travail à risque a particulièrement diminué. Par ailleurs, une progression plus rapide à l'école primaire a été mise en évidence chez les enfants impliqués dans le programme. Enfin, des programmes non formels d'équivalence sont proposés à ceux des enfants qui travaillent et qui ont peu de chance de retourner à l'école, leur permettant ainsi d'apprendre à lire à écrire et à calculer, et d'acquérir les compétences indispensables dans la vie courante (Yap *et al.*, 2001).

Les cours intensifs de rattrapage sont donnés soit en tant qu'activités extrascolaires dans les écoles formelles, soit à travers des réseaux non formels. Au Bangladesh par exemple, le projet Basic Education for Hard-to-Reach Urban Working Children offre un cours de rattrapage de 2 ans aux enfants qui travaillent, à la fin duquel ils peuvent être admis dans une école ordinaire. Pour les enfants qui ont dépassé l'âge de la scolarisation de base formelle, le projet prévoit une formation professionnelle. Dans sa première phase, le projet a été dispensé à plus de 350 000 enfants âgés de 8 à 14 ans travaillant dans le secteur informel (Lyon et Rosati, 2006).

**Tableau 3.3 : Exemples d'approches politiques destinées au travail des enfants et à leur présence à l'école**

Augmenter les incitations pour que les enfants aillent à l'école	Éliminer les contraintes qui empêchent les enfants d'aller à l'école	Utiliser la législation pour encourager la scolarisation et décourager le travail
<ul style="list-style-type: none"> <li>● Rendre la présence à l'école plus accessible (plus d'écoles, emplois du temps flexibles)</li> <li>● Réduire ou éliminer les frais de scolarité</li> <li>● Éliminer la discrimination envers les filles à l'école</li> <li>● Améliorer la qualité de l'éducation</li> <li>● Améliorer les services de base (par exemple, accès à l'eau potable)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Élaborer des stratégies pour éliminer la pauvreté</li> <li>● Créer des réseaux sociaux de sécurité</li> <li>● Mettre en place des transferts en espèces ou en nourriture sous conditions</li> <li>● Promouvoir des instruments financiers qui permettent l'accès au crédit et garantissent les actifs</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Renforcer les lois sur l'éducation obligatoire</li> <li>● Introduire et renforcer les lois appliquées au travail des enfants</li> </ul>
Offrir des services de protection et de réhabilitation aux enfants qui travaillent		
<ul style="list-style-type: none"> <li>● Interdire aux enfants le travail dangereux ainsi que ses pires formes</li> <li>● Renforcer les règles d'hygiène, de sécurité et autres</li> <li>● Offrir l'accès à l'éducation et aux services de santé</li> <li>● Offrir une formation professionnelle et autres services de réhabilitation</li> </ul>		

Source : Betcherman *et al.* (2004, tableau 5).

La majorité des programmes visant les enfants qui travaillent sont souvent à petite échelle, en partie à cause de la population impliquée et des modes d'enseignement qu'ils nécessitent. En conséquence, il n'est pas toujours facile d'évaluer si leur reproduction ou leur généralisation est possible. Peu d'entre eux ont fait l'objet de bilans suffisants et il est difficile d'évaluer quelles approches sont les plus efficaces pour atteindre les enfants qui travaillent, si les programmes offrent des apprentissages pertinents et lesquelles de leurs composantes font la différence. Il n'est pas non plus possible de pronostiquer leur pérennité (Lyon et Rosati, 2006).

Alors que les mesures de compensation des coûts de scolarité ont permis d'augmenter l'accès à l'école des enfants qui travaillent, il est peu probable qu'elles puissent conduire à de meilleurs résultats de l'apprentissage si elles ne sont pas renforcées par d'autres interventions, comme le programme brésilien l'a montré. Pour certains groupes, la seule voie pour atteindre le niveau d'éducation de base ne peut que passer par des approches flexibles de l'apprentissage, encore que les preuves allant dans ce sens soient limitées. En fin de compte, d'autres facteurs – économiques et culturels – sont à la racine du travail des enfants et c'est sur eux qu'il faut agir si l'on veut que les enfants qui travaillent aient la possibilité d'apprendre.

**Des programmes de transition peuvent aider au retour à l'école des enfants qui travaillent.**

10. Ce programme a été combiné au programme global de transfert Bolsa Familia en 2006.

**Les programmes d'éducation bilingue dans de nombreux pays ont amélioré les résultats scolaires des enfants des communautés autochtones.**

### Réduire la discrimination ethnique dans les écoles

Les données recueillies dans différents contextes, comme au Bangladesh, en Bolivie, en Chine, en Équateur, au Guatemala, en Inde, en République démocratique populaire lao, au Mexique, au Népal, au Pakistan, en Tunisie et au Viet Nam, montrent que les enfants appartenant à des groupes autochtones ont des probabilités plus faibles d'être scolarisés à l'école primaire et plus fortes de redoubler que ceux des groupes non autochtones (Lewis et Lockheed, 2006).

Parmi les besoins principaux auxquels il faut répondre pour que les enfants autochtones puissent accéder à une éducation de qualité figurent des possibilités de scolarisation appropriées et accessibles, des ressources scolaires adéquates et la pertinence de l'offre d'enseignement. La langue d'instruction joue un rôle clef. On a observé que les programmes d'éducation bilingue dans de nombreux pays, tels que le Guatemala et le Mexique, ont amélioré les résultats scolaires des enfants des communautés autochtones (Hall et Patrinos, 2006 ; Parker *et al.*, 2005). Au Mexique, l'instruction bilingue a également fait diminuer le taux de redoublement, permettant ainsi une économie estimée à 5 millions de dollars EU par an (Lewis et Lockheed, 2006). Cependant, les programmes d'éducation formelle bilingue exigent la production de matériels d'apprentissage en langues locales et une formation spéciale des enseignants (voir la section ci-dessous sur l'éducation bilingue et multilingue).

Les enfants appartenant à des communautés de nomades ou de pasteurs et ceux vivant dans des régions très reculées sont confrontés à des défis particuliers. Pour répondre à leurs besoins, des pensionnats et autres dispositifs d'hébergement ont été installés par les gouvernements dans les écoles, comme en Chine, en Érythrée, en Éthiopie, en Mongolie, au Maroc et en Turquie. Mais la qualité de ces dispositifs suscite des préoccupations aussi bien au niveau des infrastructures que du coût pour les ménages lorsqu'ils sont payants (Aydagül, 2007 ; Carr-Hill et Peart, 2005). Le recrutement d'enseignants qui parlent la langue locale et qui sont formés à travailler avec les enfants de nomades ou de pasteurs constitue une autre difficulté. Au Nigéria, la prolongation d'un programme de formation des enseignants pour les jeunes issus de groupes de nomades, dont le financement extérieur s'achevait en 2000, est une expérience positive (Theobald *et al.*, 2007).

Dans l'Union européenne, les enfants et les jeunes appartenant à des groupes minoritaires ou d'origine immigrée ont les taux d'abandon et de renvoi les plus forts ; par ailleurs, les niveaux d'apprentissage qu'ils atteignent sont les plus faibles et, souvent, ils ne poursuivent pas d'études supérieures dans les mêmes proportions que les autres groupes (Luciak, 2004). Le rapport annuel de 2006 de l'Agence européenne pour les droits fondamentaux a identifié les Roms et les nomades comme étant les groupes les plus sensibles à la discrimination au sein de l'école dans les États membres de l'Union européenne (Centre européen de suivi du racisme et de la xénophobie, 2006a). Bien que les politiques de ségrégation systématique des communautés de Roms disparaissent peu à peu, les enfants roms sont encore confrontés à des types d'exclusions plus informels, comme la séparation des autres élèves dans la salle de classe ou le placement dans des écoles pour enfants ayant des déficiences mentales (Centre européen de suivi du racisme et de la xénophobie, 2006b ; Centre européen des droits des Roms, 2004 ; Open Society Institute, 2007). Le problème est double, du fait de l'isolement géographique et de la ségrégation en matière d'habitat des communautés de Roms. Pour améliorer l'éducation primaire des enfants roms, les stratégies des gouvernements passent par des incitations financières pour les écoles (comme en Hongrie et en Slovaquie) ou pour les apprenants (comme en République tchèque, en Grèce et en Slovaquie). Les deux types d'incitations sont habituellement destinés aux apprenants des familles à bas revenu plutôt que spécifiquement aux Roms (Centre européen de suivi du racisme et de la xénophobie, 2006a ; Centre européen des droits des Roms, 2007). En Bulgarie, Croatie, République tchèque, Finlande, Pologne, Roumanie, Slovaquie et Espagne, des médiateurs et des assistants ont été embauchés pour travailler dans les classes de Roms. Alors que leur degré d'engagement varie d'un pays à l'autre, leur mission est d'aider les enfants à achever leur scolarité par l'intermédiaire d'un dialogue entre l'école et la communauté. Cette stratégie semble avoir un impact positif (Centre européen des droits des Roms, 2007 ; Rus, 2004).

### Une éducation inclusive pour les handicapés

Le Forum mondial sur l'éducation a confirmé que l'éducation peut jouer un rôle clef pour remédier à l'exclusion des handicapés. La forte approbation internationale de la Convention relative aux droits des personnes handicapées, adoptée en 2006 par l'Assemblée générale des Nations Unies et déjà

signée par plus de 100 pays, représente une inflexion importante, la perspective « droits de l'homme » se substituant à celle fondée sur le « bien-être médical ». L'article 24, qui traite de l'éducation, appelle à instaurer une éducation inclusive à tous les niveaux, garantissant que les « personnes handicapées ne soient pas exclues, sur le fondement de leur handicap, du système d'enseignement général et à ce que les enfants handicapés ne soient pas exclus, sur le fondement de leur handicap, de l'enseignement primaire gratuit et obligatoire ou de l'enseignement secondaire » (Nations Unies, 2006).

Il est de plus en plus reconnu qu'il est préférable que les enfants ayant des besoins spéciaux soient scolarisés dans les écoles ordinaires, tout en bénéficiant de diverses formes de soutien spécifique. Cependant, des disparités manifestes existent entre les pays riches et les pays pauvres dans la mise en œuvre de cette approche qui vise à répondre aux besoins des enfants handicapés et à ceux ayant des difficultés d'apprentissage. En Europe, la tendance est clairement à une éducation inclusive soutenue par des programmes destinés aux familles. En Amérique latine et dans une grande partie de l'Asie et de l'Afrique subsaharienne, les contraintes financières limitent la couverture et l'extension de tels programmes (Munoz Villabos, 2007). Trois exemples de programmes mis en place dans les pays en développement illustrent les approches adoptées et quelques-uns des problèmes rencontrés.

L'Ouganda possède un système d'écoles spéciales, mais il s'est également engagé dans la création de groupes inclusifs d'écoles, chacune disposant d'un coordinateur ou d'un tuteur spécialisés. En outre, au moins un enseignant par établissement est responsable de l'éducation inclusive et de la question des besoins spéciaux. Les écoles spéciales destinées à répondre aux besoins des handicapés les plus sévèrement atteints constituent une source d'expertise pour aider à l'intégration dans les écoles ordinaires. La réussite de cette approche est limitée par l'insuffisance de la formation des personnes chargées des enfants ayant des besoins spéciaux, particulièrement dans les écoles ordinaires, et par l'effectif des classes, souvent supérieur à 50 enfants, qui ne permet pas facilement de prêter attention à chacun des élèves. Une étude récente montre que les besoins des enfants handicapés (qui représentent 3 % de la population scolaire du primaire selon les estimations) ne sont pas appréhendés de manière adéquate ; en témoigne le fait que seulement 7 % d'entre eux ayant l'âge officiel correspondant à

la 7<sup>e</sup> année d'études sont effectivement en 7<sup>e</sup> année, ou que la proportion d'orphelins – qui le sont en grande partie à cause du VIH/sida – est presque deux fois plus importante dans les écoles spéciales que dans les établissements ordinaires, ce qui renforce bien l'idée selon laquelle ces établissements ne répondent pas à leurs besoins particuliers (Kristensen *et al.*, 2006).

Avec le soutien de la Finlande, l'Éthiopie a introduit en 2006 une nouvelle stratégie relative aux besoins spéciaux en matière d'éducation. Cette stratégie est conçue pour encourager l'éducation inclusive en formant les enseignants à identifier les difficultés et les déficits d'acquisition par la recherche de moyens facilitant l'apprentissage actif, et en établissant des dispositifs de soutien. Cette stratégie se construit sur la base de ce qui existe : classes et unités rattachées à des établissements ordinaires, plus 17 écoles spéciales, dont 11 gérées par des ONG. Les écoles spéciales sont principalement situées dans les zones urbaines et concernent seulement 1 % des enfants ayant des besoins spéciaux. La stratégie a aussi pour objectif d'augmenter le nombre d'enseignants sortant de l'unique institution spécialisée pour la formation des maîtres, de garantir que les besoins spéciaux en matière d'enseignement soient inclus dans la planification et les systèmes d'information nationaux et régionaux du secteur de l'éducation et de développer les capacités, tout particulièrement au niveau local et institutionnel. Les plans incluent un nombre croissant d'enseignants formés, ainsi que la préparation et l'intégration d'une composante sur les besoins en matière d'éducation spéciale dans les programmes de formation des maîtres. Les groupes d'écoles utilisés pour le développement professionnel des enseignants et les écoles spéciales vont servir de centres de ressources et de soutien et fournir des matériels adaptés et des enseignants itinérants (Bines, 2007).

Au Brésil où, selon les estimations, 24 millions de personnes (soit 14,5 % de la population) souffrent de handicaps, la loi sur l'éducation de 2002 souligne la nécessité pour les écoles de promouvoir la scolarisation des enfants ayant des besoins d'apprentissage spécifiques et de les intégrer. Elle oblige le gouvernement à fournir des enseignants spécialisés et un soutien pédagogique aux centres de ressources, aux écoles à l'hôpital et aux centres résidentiels. Un programme a été lancé en 2005 pour la préparation d'un diplôme spécifique destiné aux enseignants et autres spécialistes destinés à travailler avec les sourds dans différentes institutions, dont les établissements ordinaires (Ferreira, 2005).

**En Europe, la tendance est clairement à une éducation inclusive pour les enfants handicapés.**

**La Chine est l'exemple d'un pays dont les efforts pour réduire le taux d'analphabétisme sont forts et soutenus.**

### **Extension des possibilités d'apprentissage offertes aux jeunes et aux adultes**

Une différence clef entre les OMD portant sur l'éducation et les objectifs de l'EPT est que ces derniers se préoccupent de l'alphabétisation des adultes ainsi que d'autres compétences et connaissances de base indispensables à l'ensemble des êtres humains. Le monde compte encore 774 millions d'analphabètes, dont 139 millions sont âgés de 15 à 24 ans. Avec le temps, l'expansion de l'enseignement primaire a permis de réduire l'analphabétisme des jeunes et des adultes, mais l'objectif de l'EPT de diviser leur nombre par deux d'ici à 2015 ne pourra être réalisé sans une intensification substantielle des programmes. De manière générale, les projets d'éducation des jeunes et des adultes restent marginalisés et insuffisamment financés par le public.

Cependant, ces dernières années, certains gouvernements ont cherché à mettre en place des cadres nationaux systémiques pour répondre aux besoins des jeunes et des adultes. Les efforts se concentrent, entre autres, sur le renforcement des programmes par le biais de la législation, sur l'intégration des objectifs et des cibles en faveur des jeunes et des adultes dans des plans d'éducation et de développement nationaux, sur la conception de dispositions financières spécifiques, sur l'établissement de politiques linguistiques et de ponts entre l'éducation formelle et non formelle, ainsi que sur l'élaboration de partenariats avec le secteur non étatique<sup>11</sup>.

La Chine est l'exemple d'un pays dont les efforts pour réduire le taux d'analphabétisme sont forts et soutenus. Ce taux est passé de 22 % en 1990 à 9 % en 2000. La quasi-universalisation de l'éducation primaire, les approches ciblées géographiquement et l'attention accordée à l'éducation postalphabétisme ont contribué à ce résultat, ainsi que la croissance économique rapide et l'augmentation du revenu par habitant. Depuis la fin des années 1970, les efforts du gouvernement chinois pour éliminer l'analphabétisme ont principalement été motivés par le désir d'accélérer le développement économique. L'alphabétisation est envisagée comme le socle de la formation technique ultérieure nécessaire à l'amélioration de la compétitivité économique de la Chine. Le succès du programme est principalement dû : au ciblage géographique des régions les moins alphabétisées ; à l'engagement des communautés et des ONG ; à la mise au point de matériels d'apprentissage qui combinent l'apprentissage de la lecture avec

une formation aux compétences agricoles et entrepreneuriales, couplée à l'efficace mise à la disposition de la population de ces matériels par le biais des technologies et des médias ; à une supervision et à un suivi très forts. Le soutien financier a été apporté par les gouvernements urbains et les banlieues, la levée de nouvelles taxes dans les zones rurales et les donations (Ross *et al.*, 2005).

Au Brésil également, l'alphabétisation des adultes est devenue une priorité politique élevée à partir de 2003. Pour répondre aux besoins d'apprentissage de 16,7 millions de Brésiliens analphabètes en 2000, le gouvernement a élargi ses programmes d'éducation en faveur des jeunes et des adultes. Il a lancé 2 sous-programmes nationaux qu'il a financés, Brésil alphabète et Construire une école. Entre 2000 et 2005, le nombre de participants à ces programmes est passé de 3,4 à 4,6 millions. Dans le cadre de la structure décentralisée du pays, le gouvernement fédéral a contracté avec des organes municipaux et étatiques, des ONG et autres organisations publiques et privées pour la mise en place des programmes. Un financement fédéral a été accordé, le niveau du soutien aux États et municipalités étant lié à un « indicateur de fragilité de l'éducation » (Hoppers, 2007 ; Neri et Buchmann, 2007). De 2000 à 2004, le nombre d'individus adultes analphabètes a chuté de presque 1,7 million.

Plusieurs pays ont mis un accent particulier sur le renforcement d'un cadre normatif et sur l'intégration de l'éducation non formelle dans les plans d'éducation nationaux. En Thaïlande, où le taux d'alphabétisme des adultes était de 93 % en 2000, le plan stratégique élaboré pour les réformes de l'éducation formelle et non formelle en faveur de l'apprentissage tout au long de la vie (2006-2008) a renforcé le rôle de l'éducation de base et de l'éducation non formelle continue (Hoppers, 2007). Le Népal a étendu la portée de l'éducation non formelle par le biais de son règlement d'éducation de 2002 et son centre pour l'éducation non formelle a préparé un plan quinquennal (2004-2009) adoptant une approche plus globale et des programmes d'éducation non formelle (Chitrakar, 2007). Un troisième exemple est fourni par l'Indonésie où le gouvernement a renforcé le statut légal de l'éducation non formelle en 2003 (UNESCO-Bangkok, 2006). Dans le cadre du système éducatif décentralisé du pays, la capacité à fournir des programmes d'alphabétisation a augmenté (elle a permis d'atteindre 350 000 apprenants en 2005) et le plan national à moyen terme (2004-2009) a intégré l'objectif

11. Pour plus de détails, se reporter au *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2006 : Éducation pour tous - L'alphabétisation, un enjeu vital* (UNESCO, 2005).



d'une diminution du taux d'analphabétisme de 10 % en 2004 à 5 % en 2009. En Afrique du Sud, l'accent a été mis sur le développement des compétences, ce dont témoignent le renforcement du Cadre national de qualification et la Stratégie nationale de développement des compétences adoptée en 2001. Par ailleurs, le gouvernement a créé une autorité sectorielle d'éducation et de formation pour diriger et financer le développement des compétences ; il a également introduit une taxe d'apprentissage obligatoire, égale à 1 % du salaire (Aitchison, 2007).

Plusieurs programmes d'apprentissage destinés aux jeunes et aux adultes se caractérisent principalement par la création de partenariats entre l'État et les prestataires non étatiques. L'Inde a été l'un des premiers pays à ouvrir la porte à des collaborations entre l'État et la société civile ; il l'a fait dès la fin des années 1970 par le biais de son Programme national en faveur de l'éducation des adultes (Oxenham, 2004). Plus récemment, au milieu des années 1990, les gouvernements du Bangladesh et du Sénégal ont noué des partenariats étroits avec des OSC en vue d'accroître les possibilités d'apprentissage offertes aux jeunes et aux adultes. Au Bangladesh, le programme du Bureau de l'éducation non formelle s'est étoffé grâce à des contrats passés avec plus de 300 ONG nationales et locales (Us-Sabur, 2007). Le modèle sénégalais « Faire faire » a débuté en 1995 ; il a été adopté pour doper le faible taux d'alphabétisme, qui atteignait 39 % en 2002. Dans ce modèle, le gouvernement établit le cadre d'offre programmatique mais s'en remet aux prestataires non étatiques pour concevoir et mettre en œuvre les programmes. Depuis, le modèle s'est étendu au Burkina Faso, à la Côte d'Ivoire, à la Gambie, à la Guinée, au Niger et au Tchad. Malgré un meilleur accès aux financements pour les prestataires et une augmentation régulière du nombre des apprenants, un certain nombre de problèmes liés à la qualité émergent, tels que l'insuffisance de la capacité des prestataires à former des enseignants pour les activités d'alphabétisation (Wade Diagne et Aw Sall, 2006 ; Nordtveit, 2005).

Les pays qui ont intensifié leurs programmes en faveur des jeunes et des adultes sont caractérisés par un fort engagement envers ces groupes et un large soutien public. S'il n'y a pas de modèle unique sur la façon de réaliser des progrès sérieux dans ce domaine, il est évident qu'un leadership clairement soutenu au niveau local et national est crucial pour avancer (UNESCO, 2005a).

## Améliorer l'apprentissage

Le Cadre d'action de Dakar demande à ce que soient créés des environnements éducatifs sains et sûrs, inclusifs, qui favorisent l'excellence de l'apprentissage, conduisent à des niveaux d'acquisition clairement définis pour tous et énoncent explicitement que la qualité de l'apprentissage est au cœur de l'EPT. Le chapitre 2 a montré que de nombreux pays ont fait de gros efforts pour améliorer la qualité de leur éducation et, de fait, le taux de survie en dernière année du primaire a augmenté dans la plupart d'entre eux. Mais ce même chapitre a également montré que, d'après les évaluations, les acquis de l'apprentissage sont faibles et demeurent un enjeu terrible pour un grand nombre de pays. La qualité n'est pas seulement une histoire de présence à l'école, c'est-à-dire de taux de rétention et de survie, même si elle en est une condition nécessaire. Elle doit également impliquer très profondément ce qui se passe à l'école. Pour définir, comprendre et évaluer la qualité dans l'éducation formelle, le *Rapport 2005* (UNESCO, 2004b, p. 38) a conçu un cadre centré sur l'enseignement et l'apprentissage dans la classe. Un enseignement et un apprentissage de bonne qualité sont cruciaux pour garantir des résultats effectifs de l'apprentissage qui dotent les enfants de compétences en lecture, écriture, calcul et dans d'autres domaines de connaissance, améliorent leur développement créatif et émotionnel et leur inculquent des valeurs et attitudes qui les aideront à être des citoyens actifs et engagés, menant une vie qui les satisfasse. Le *Rapport 2006* va plus loin, en montrant que la clef de l'efficacité des programmes d'alphabétisation des adultes est la motivation des apprenants et l'offre d'incitations suffisantes pour que les instructeurs fassent un bon travail (UNESCO, 2005a). Le *Rapport 2007* souligne que la relation entre l'enfant et l'enseignant, ou celui qui en prend soin, est le facteur de qualité le plus important pour la petite enfance (UNESCO, 2006b). Comme l'alphabétisme des adultes et l'EPPE ont été amplement traités dans les deux derniers *Rapports*, cette section se focalise principalement sur l'apprentissage au cours du primaire, en se fondant sur le *Rapport* de 2005 et en le complétant. Elle couvre 4 grands domaines d'intervention politique : des environnements d'apprentissage sûrs et propices ; la durée du temps d'instruction et la fourniture de ressources d'apprentissage telles que les manuels ; un nombre suffisant d'enseignants qualifiés et motivés ; des stratégies d'enseignement et d'apprentissage efficaces. Les enseignants étant au cœur de la réussite, ils doivent être en nombre suffisant et formés, et ils doivent pouvoir mettre en œuvre des pédagogies efficaces.

**Les pays qui ont intensifié leurs programmes en faveur des jeunes et des adultes sont très engagés envers eux et bénéficient d'un large soutien public.**

### Les programmes de repas scolaires encouragent les parents à inscrire leurs enfants à l'école primaire et à les y laisser.

De nombreux pays ont adopté quelques-uns de ces éléments de la qualité. Les adopter tous, ou la plupart d'entre eux, comme au Cambodge (encadré 3.9), est crucial.

#### Des écoles sûres et saines

Le Commentaire élargi du Cadre d'action de Dakar déclare que les environnements d'apprentissage doivent être sains, sûrs et protecteurs, faute de quoi les enfants ne peuvent apprendre. Les *Rapports* précédents ont montré que les interventions en matière de santé et d'alimentation associées à des mesures éducatives ont un effet à long terme et que les écoles peuvent les mettre en œuvre avec un bon rapport coût/efficacité. Les preuves s'accumulent toujours plus sur l'accroissement de la violence dans les écoles et la nécessité de la prévenir pour permettre des apprentissages efficaces.

#### Encadré 3.9 – Renforcement mutuel des mesures en faveur de la scolarisation et de la qualité au Cambodge

Le Cambodge s'est lancé dans la mise en œuvre d'un agenda ambitieux de réforme de l'éducation qui commence à porter ses fruits en termes à la fois d'accès et de qualité. Durant les années 1990, il a investi fortement dans la construction d'écoles, les manuels et les enseignants, ce qui n'a cependant eu qu'un effet limité sur la participation et l'apprentissage. En 2000, il a lancé son Programme d'action prioritaire (PAP), qui a ajouté le volet « satisfaction des demandes » à celui « offre de mesures » des années 1990, à savoir : réduction des dépenses pour les familles pauvres après la suppression, en 2001, du droit d'inscription en début d'année scolaire ; bourses accordées aux élèves du secondaire ; petits déjeuners offerts quotidiennement dans les écoles pauvres, avec le soutien du Programme alimentaire mondial ; introduction de soins de santé tels que le déparasitage ; subventions accordées aux écoles, destinées principalement à l'achat de fournitures scolaires pour les parents, afin de les soulager, ainsi qu'aux classes de remédiation, là où c'est nécessaire. Le PAP n'est pas seulement concerné par les questions qui viennent d'être évoquées ; il comprend également d'importantes mesures visant à améliorer la formation des enseignants, des primes destinées à les encourager à accepter des postes dans des zones où les conditions de vie sont difficiles et, par le biais du Projet pour l'amélioration de la qualité de l'éducation, des subventions en espèces destinées aux écoles primaires pour améliorer leur qualité. La mesure la plus efficace en termes de rapport qualité/coût est celle visant à perfectionner la formation des enseignants. Il reste cependant des défis de taille à affronter, tels que la rétention des enfants à l'école après les premières années de scolarisation et une amélioration encore accrue de l'apprentissage. Ces défis sont abordés dans le Plan stratégique d'éducation 2006-2010, qui vise à généraliser l'enseignement préprimaire et à continuer de porter les efforts sur la formation des enseignants et leurs conditions de travail.

Sources : Banque mondiale (2005a) ; ministère cambodgien de l'Éducation, de la Jeunesse et des Sports (2005) ; Marshall (2004).

#### Des interventions nutritionnelles

Les programmes de repas scolaires encouragent les parents à inscrire leurs enfants à l'école primaire et à les y laisser. Les enfants qui bénéficient de ces programmes sont plus assidus à l'école et risquent moins de l'abandonner que les autres. L'évaluation de l'impact du programme de nutrition mené au Chili et destiné aux élèves défavorisés du préprimaire, du primaire et du secondaire, montre que ce type d'intervention présente le meilleur des rapports coût/efficacité pour réduire l'absentéisme et l'abandon scolaire (Cornejo *et al.*, 2003). Garantir que les enfants bénéficient de repas nourrissants à la maison renforce l'impact des interventions en milieu scolaire. La fourniture de rations à emporter en plus des repas scolaires s'est accompagnée d'une progression soutenue de la scolarisation dans 32 pays d'Afrique subsaharienne et paraît être particulièrement bénéfique aux filles des plus grandes classes du primaire<sup>12</sup>. La comparaison des résultats obtenus selon que les programmes de repas scolaires sont accompagnés ou non de rations à emporter montre que l'effet favorable sur le taux de scolarisation des filles est faible en 1<sup>re</sup> année, alors qu'il est très marqué en 2<sup>e</sup> année : l'approche combinée permet le maintien de la croissance du taux de scolarisation alors que la seule fourniture de repas scolaires n'est associée qu'à la moitié de cette croissance (Programme alimentaire mondial, 2006).

Les programmes de nutrition enrichis en micronutriments, tels que biscuits, produits à tartiner, soupe, ont également le pouvoir d'augmenter le degré de concentration des élèves et leur capacité d'apprentissage, en réduisant la faim immédiate dans la salle de classe et en aidant à réduire la sous-nutrition<sup>13</sup>. De manière générale, l'impact direct de ces programmes sur les résultats de l'apprentissage est difficile à évaluer du fait que d'autres facteurs, tels que le contexte socio-économique, affectent également le statut nutritionnel des enfants et leurs performances scolaires.

Pourtant, l'évaluation des programmes de nutrition scolaire au Bangladesh, mis en place depuis 2002 dans des zones soumises chroniquement à l'insécurité alimentaire, montre qu'ils sont efficaces. Outre l'accroissement des taux de scolarisation et d'achèvement, les analyses ont mis en évidence – après contrôle de différents facteurs – le rôle de la

12. Ces résultats ne proviennent pas d'études d'impact et il n'est pas possible de déterminer dans quelle mesure l'augmentation de la scolarisation est un résultat direct du seul programme alimentaire.

13. Voir, par exemple, l'enquête menée par le Centre sud-africain de recherche médicale, citée dans Pridmore (2007).

fourniture de biscuits complémentés dans l'amélioration des résultats aux tests d'acquisition chez les enfants en ayant bénéficié. Les scores des élèves de 5<sup>e</sup> année d'études ayant participé aux programmes nutritionnels dépassent de 15,7 points de pourcentage ceux des enfants n'y ayant pas participé (Ahmed, 2004).

### Les programmes de santé

Les programmes de promotion de la santé à l'école sont aussi associés à une meilleure assiduité à l'école primaire, bien que les preuves de leur impact sur les résultats de l'apprentissage restent limitées. Alors qu'aucun effet clair n'a pu être établi pour un programme de déparasitage mis en place dans les zones rurales du Kenya (Miguel et Kremer, 2004), une étude récente menée en République-Unie de Tanzanie a mis en évidence des performances cognitives plus élevées pour les enfants ayant bénéficié du traitement (Grigorenko *et al.*, 2006).

Même si, selon les données, les interventions en matière de santé et d'alimentation paraissent potentiellement efficaces, leur succès dépend de plusieurs conditions : (i) les programmes doivent être explicitement liés aux priorités du secteur de l'éducation pour garantir leur mise en œuvre ; (ii) une politique formelle et multisectorielle doit être mise en place pour s'assurer que les agents de santé ne s'opposent pas à la mise en œuvre des interventions par les enseignants ; (iii) les infrastructures existantes doivent être utilisées, plutôt que d'en créer de nouvelles à cet effet ; (iv) les interventions doivent être simples, sûres et familières ; (v) l'approche d'identification des partenaires pour leur mise en œuvre doit être inclusive ; (vi) le soutien financier du gouvernement doit être significatif et la dépendance vis-à-vis des financements des donateurs doit être minimale (Bundy *et al.*, 2006).

Les interventions en matière de santé et d'alimentation scolaires peuvent être moins coûteuses si elles sont mises en œuvre par les enseignants<sup>14</sup>. Il faut cependant s'assurer que cette mise en œuvre ne réduise pas le temps d'enseignement, comme cela est arrivé au Chili et au Kenya (Cornejo *et al.*, 2003 ; Vermeersch et Kremer, 2004).

### Sécurité physique

Le cadre conçu par le partenariat intersectoriel FRESH (Focusing Resources for Effective School Health, Concentrer les ressources sur une bonne santé à l'école), lancé lors du Forum mondial sur l'éducation, a souligné que l'environnement

scolaire doit soutenir les initiatives destinées à améliorer non seulement la santé des enfants mais également leur sécurité<sup>15</sup>. Cependant, bien que le problème ait acquis davantage de visibilité, les réponses coordonnées apportées à la violence scolaire restent limitées à des initiatives à petite échelle, mises en place surtout avec le soutien des ONG (Nations Unies, 2006d ; UNESCO, 2003b ; USAID, 2003). Même quand les législations et les politiques existent, leur respect peut être problématique. Pour résoudre ce problème, la loi sur la prévention de la violence scolaire mise en place en République de Corée exige des écoles qu'elles préparent un nouveau plan tous les 5 ans pour prévenir la violence dans leur périmètre. Un comité national est responsable de la mise en place de la coordination et du suivi des plans, ainsi que de la supervision des bilans et des mises à jour. Chaque établissement scolaire doit organiser des sessions régulières et recommander quelles actions prévoir dans et hors de l'école (Nations Unies, 2006d).

Les chefs d'établissement jouent un rôle important dans la lutte contre les violences à l'école, d'autant plus efficace qu'ils collaborent avec d'autres parties prenantes pour élaborer et mettre en place des politiques en matière de conduite et de discipline des enseignants et des élèves. Des études réalisées au Botswana et au Ghana ont conclu que la caractéristique la plus partagée par les écoles sûres est une direction ferme (Dunne *et al.*, 2005). Un bilan des programmes mis en place dans les écoles en Amérique latine et aux Caraïbes a aussi montré que la possibilité pour les élèves de participer aux décisions concernant leur propre environnement est importante (Nations Unies, 2006d). Un résultat similaire a été trouvé dans une étude menée dans 6 pays d'Afrique subsaharienne et d'Asie du Sud, montrant que l'aptitude des enseignants à écouter les préoccupations des élèves et à y répondre est un moyen efficace de lutter contre les violences (Boyle *et al.*, 2002).

Les abus sexuels dans l'école sont un des obstacles majeurs à la réalisation de l'égalité entre les sexes (UNESCO, 2003b). Une étroite collaboration avec les communautés peut aider à surmonter les violences contre les filles. En Éthiopie, les communautés ont pris l'initiative d'établir des comités consultatifs pour l'éducation des filles, qui ont créé des clubs de filles servant d'espaces sûrs où celles-ci peuvent parler et sont encouragées à dénoncer le harcèlement et les abus sexuels. Cette initiative, associée à d'autres, a permis de réduire le taux d'abandon de l'école par les filles (USAID, 2003).

**Les chefs d'établissement jouent un rôle important dans la lutte contre les violences à l'école.**

14. Voir Bundy *et al.* (2006), pour une revue des interventions et de leurs coûts.

15. Les partenaires de l'initiative FRESH sont la Banque mondiale, l'Education Development Center, Education international, l'Organisation mondiale de la santé, le Partenariat pour le développement de l'enfance, l'UNICEF et l'UNESCO. Son cadre pour développer des environnements scolaires favorables contient 4 composantes : (i) des politiques scolaires dans le domaine de la santé ; (ii) des environnements d'apprentissage sains ; (iii) une éducation sanitaire fondée sur les compétences pratiques ; (iv) des services de santé et d'alimentation.

## Temps et ressources d'apprentissage suffisants

Le chapitre 2 a montré l'importance du temps consacré à l'instruction, de la disponibilité de manuels en nombre suffisant et de l'accès à des matériels d'apprentissage pour assurer un enseignement de qualité. On ne présentera pas ici de nouvelle analyse sur le temps d'instruction, mais les données du chapitre 2 montrent que de nombreux pays pourraient améliorer leur enseignement s'ils augmentaient le nombre d'heures accordées à l'instruction chaque année. Dans certains cas, il s'agit de porter le temps officiel d'instruction à environ 800 heures par an, ce qui est la moyenne dans les écoles primaires d'Amérique du Nord et d'Europe occidentale, d'Asie de l'Est et du Pacifique, d'Amérique latine et des Caraïbes et des États arabes (bien que l'ensemble des pays de ces régions soient en dessous des 850 à 1 000 heures souvent recommandées) ; dans d'autres cas, il s'agit davantage de garantir que les enfants reçoivent effectivement le nombre d'heures d'instruction officiel, en dépit de facteurs contraires tels que l'absentéisme des enseignants.

De bons manuels et matériels d'apprentissage sont aussi essentiels. La mise à disposition, en particulier, de manuels est aussi associée à de meilleurs résultats scolaires, en particulier dans le cas des élèves défavorisés<sup>16</sup>. Et pourtant, dans de nombreux pays, les élèves n'ont pas facilement accès aux manuels de base dont ils ont besoin. Même quand ces matériels existent, ils ne sont pas toujours disponibles dans les écoles et autres centres d'enseignement pour des questions d'approvisionnement ou de distribution. Quand ils sont disponibles, leur coût peut être une barrière pour les familles pauvres.

De nombreux pays ont libéralisé la publication et la distribution des manuels avec l'objectif de les rendre beaucoup plus disponibles qu'avant. Ce n'est pas toujours une solution appropriée du fait que les grandes maisons d'édition peuvent dominer le marché sans créer l'efficacité anticipée ou sans nécessairement la traduire sous forme de réduction des prix. Il existe cependant quelques réussites, comme en Ouganda, où le prix des manuels a été réduit de 50 % par suite de la libéralisation (Eilor *et al.*, 2003). Dans tous les cas, les mesures pour libéraliser la publication ou la distribution de manuels scolaires doivent être coordonnées par le gouvernement et accompagnées d'un engagement de sa part d'établir des cadres et de vérifier qu'ils sont appliqués.

Quelques-uns des pays qui ont supprimé les frais de scolarité dans l'enseignement primaire ont commencé à distribuer gratuitement des manuels. En 2000, comme il l'avait établi dans sa Stratégie pour le secteur de l'éducation, le Cameroun a supprimé les frais de scolarité dans le primaire, libéralisé la publication et la distribution des manuels et commencé à distribuer gratuitement des manuels dans les zones prioritaires (Bentaouet-Kattan, 2006). La même année, le Lesotho a supprimé les frais de location pour les manuels à l'école primaire, ce qui a eu pour résultat de faire passer le nombre moyen de manuels par enfant de 4,9 à 5,7 (Banque mondiale, 2005*h*). D'autres pays, dont la Gambie et le Viet Nam, ont éliminé les frais de location pour les manuels et les ont remplacés par des mesures de prêts. D'autres encore<sup>17</sup> ont distribué gratuitement des manuels dans les zones prioritaires ou aux groupes cibles (Bentaouet-Kattan, 2006).

Pour que les enseignants et les étudiants puissent accéder aux nouvelles technologies et pour améliorer la qualité de l'enseignement, le gouvernement mexicain a lancé Enciclomedia. Cette encyclopédie digitale réunit les contenus des manuels, qui sont distribués gratuitement à tous les élèves des 5<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> années d'études. Pour l'année scolaire 2006/07, 3,9 millions d'élèves ont bénéficié de 148 000 salles d'informatique dans l'ensemble du pays (Bracho, 2007).

## Des enseignants qualifiés et motivés

Le Cadre d'action de Dakar souligne que les gouvernements doivent améliorer le statut, le moral et le professionnalisme des enseignants pour réaliser l'EPT et leur permettre de participer aux actions affectant leurs vie et milieu professionnels. Cette section met en lumière les efforts des pays pour augmenter l'effectif d'enseignants qualifiés et motivés pour préserver les acquis dans la scolarisation au cours du primaire.

Les précédents *Rapports* (UNESCO, 2004*b*, 2005*a*, 2006*a*) ont analysé les politiques et stratégies adoptées pour attirer les candidats dans les programmes de formation des enseignants et pour améliorer la formation initiale et continue des maîtres, leurs performances, leur motivation et leurs conditions de travail. Ils ont souligné que :

- abaisser les conditions d'admission, les procédures et les standards en matière de formation des enseignants pour augmenter le recrutement (Mozambique) est une mesure politique séduisante mais qui peut être en

16. Outre les références données dans le chapitre 2 sur l'impact des matériels d'apprentissage sur les acquis, voir Boissière (2004) pour une revue sur les déterminants des résultats dans l'enseignement primaire.

17. Arménie, Chili, Chine, Éthiopie, Guinée, Inde, Malaisie, Maroc, Népal, Tadjikistan et Turquie.

contradiction avec les efforts effectués pour améliorer la qualité de l'enseignement et les acquis de l'apprentissage chez les élèves<sup>18</sup>. Organiser des campagnes d'information ou encore assouplir davantage les voies d'accès à la formation des enseignants (Afrique du Sud) sont d'autres stratégies possibles. Réorganiser les instituts de formation des maîtres, en ouvrir de nouveaux et subventionner des organismes non étatiques pour cette formation (Rwanda) peuvent également constituer des mécanismes valables pour remédier aux pénuries d'enseignants sans baisser les standards ;

- abrégé le cycle de formation initiale des enseignants est également une tendance dans les pays d'Afrique subsaharienne (Ghana, Guinée, Malawi, Mozambique, Ouganda et République-Unie de Tanzanie). Cette mesure peut être efficace pour augmenter le nombre de nouveaux enseignants (Guinée), mais ses effets sur la qualité de l'enseignement n'ont pas été vraiment étudiés. En matière de formation initiale, instaurer un équilibre entre formation en internat dans une école professionnelle ou une université à plein temps et expérience scolaire (Cuba, Royaume-Uni) ou la combiner avec des modèles d'éducation à distance peuvent être des stratégies de meilleure qualité/prix qu'une formation en internat principalement ou à plein temps. Ces modèles réclament des capacités d'accompagnement dans les écoles et des matériels appropriés d'apprentissage à distance, particulièrement quand les candidats à atteindre se trouvent dans les zones rurales. Proposer un programme de formation des maîtres flexible qui instaure un équilibre entre, d'une part, les connaissances des matières et les compétences et, d'autre part, les savoirs des apprenants et la langue locale est également essentiel (Afrique du Sud, Teacher Education Research Project au Ghana, Lesotho, Malawi, Trinité-et-Tobago) ;
- des rémunérations suffisantes pour les enseignants à la fois par rapport aux autres groupes et en valeur réelle, ainsi que des conditions de travail appropriées, sont essentielles afin de leur offrir un niveau de vie raisonnable, du professionnalisme et la satisfaction au travail ;
- offrir des incitations peut tout autant aider à augmenter l'effectif des enseignants qu'à améliorer leurs performances et leur motivation. Il peut s'agir de formules de financement permettant la formation et le recrutement d'enseignants ainsi que l'établissement de leur

salaire au niveau local (Brésil), de systèmes d'incitation axés sur les performances (Chili, Mexique) ou de gestion décentralisée et menée dans le cadre scolaire avec une participation accrue des enseignants dans la prise de décisions (Honduras, El Salvador) ;

- augmenter l'activité des enseignants ou leur charge de travail en accroissant la taille de leur classe (Éthiopie), opter pour des classes multiniveaux ou alternées et réduire la demande d'enseignants peuvent avoir des implications négatives en matière de qualité, du fait que ces mesures nécessitent une formation spécialisée des maîtres, rarement proposée (pour les classes multiniveaux), ou peuvent affecter le nombre d'heures d'instruction dispensé normalement (classes alternées) ;
- offrir aux enseignants des structures de formation professionnelle continue (Chine) et des activités professionnelles permanentes, telles que la poursuite des études, la participation à des ateliers, le recours aux services de conseillers (Sri Lanka), d'inspecteurs ou de pairs, sont des éléments cruciaux pour que les enseignants se perfectionnent et améliorent leurs compétences professionnelles, particulièrement pour ceux qui viennent de se qualifier ou qui manquent d'expérience.

Ce *Rapport* met en lumière les efforts des pays pour améliorer l'effectif et l'affectation d'enseignants qualifiés et motivés afin de préserver les acquis en matière de scolarisation dans le primaire, en se focalisant sur les enjeux liés aux contrats d'embauche des enseignants, sur les stratégies pour garantir une répartition géographique équitable de ceux-ci (y compris pour les enseignantes) et sur leur développement professionnel.

#### **Embaucher des enseignants contractuels**

Si un nombre substantiel d'enseignants du primaire supplémentaires ont été engagés dans beaucoup de pays d'Afrique subsaharienne et d'Asie du Sud et de l'Ouest entre 1999 et 2005, le chapitre 2 a montré que cet effort n'a pas été à la mesure de la forte augmentation des effectifs scolarisés durant la même période. En Afrique subsaharienne, le REE était au-dessus de 40/1 dans plus de la moitié des pays pour lesquels les données sont disponibles. L'importante augmentation de la demande dans l'enseignement primaire et les contraintes fiscales limitant la progression des installations de formation et la masse salariale globale consacrée aux enseignants ont poussé certains gouvernements à adopter d'autres mesures pour limiter les

**Offrir aux enseignants des rémunérations suffisantes est une condition essentielle pour un niveau de vie raisonnable, du professionnalisme et une satisfaction au travail.**

18. Pour remédier aux pénuries d'enseignants, de nombreux pays en développement ont déjà recourus à la formation de maîtres dont le niveau ne dépasse pas le deuxième cycle du secondaire (ISU, 2006c ; UNESCO-BIE, 2007b). Dans de tels cas, l'abaissement des exigences d'admission semble totalement impossible.

**Le recrutement contractuel des enseignants est devenu une mesure habituelle dans de nombreux pays d'Afrique subsaharienne et en Inde.**

coûts associés à l'augmentation du nombre d'enseignants. Une de ces mesures, devenue habituelle dans nombre de pays d'Afrique subsaharienne et en Inde, consiste à recruter contractuellement des enseignants. Au Cameroun, par exemple, où le TBS dans le primaire a augmenté de 31 % entre 1999 et 2005, quelque 65 % des enseignants étaient contractuels en 2002. Ce pourcentage atteignait 56 % au Sénégal en 2003, le TBS ayant progressé de 28 % pendant la même période.

En dépit de la grande diversité des caractéristiques des enseignants contractuels et de leurs conditions d'emploi<sup>19</sup>, ils ont en commun d'être recrutés localement avec des contrats temporaires, d'être moins rémunérés que les enseignants titulaires et de ne pas bénéficier des mêmes droits. Les raisons de leur embauche sont tout ou partie les suivantes :

- dépenses provoquées par l'augmentation du nombre d'enseignants contenues, ce qui permet de les adapter aux budgets publics ;
- accroissement de l'effectif des enseignants pour accompagner, ou provoquer, une progression de la scolarisation et contrôler la taille des classes ;
- responsabilisation locale accrue par l'embauche de personnel local et, de ce fait, réduction de l'absentéisme et amélioration des performances des enseignants ;
- garantie de la présence d'enseignants dans les zones difficiles à atteindre (Bourdon *et al.*, 2007 ; Duthilleul, 2005 ; Zafeirakou, 2007).

Quand on procède à l'analyse de l'impact des enseignants contractuels, il est important de noter deux de leurs caractéristiques clefs : ils n'ont pas la même rémunération que les titulaires et ils sont souvent peu formés.

Sans aucun doute, l'embauche d'enseignants contractuels aide les pays à préserver la croissance de la scolarisation. Leur impact sur l'apprentissage est moins clair, du fait que les données sur le sujet sont limitées. Un effet positif sur les scores aux tests a été observé au Mali, l'effet étant mitigé au Togo et négatif au Niger (Bourdon *et al.*, 2007). Il est possible que ce résultat soit lié aux modalités de mise en œuvre du système de contrats et de leur gestion dans ces 3 pays. Au Mali et au Togo, les enseignants contractuels sont majoritairement embauchés par le biais des communautés locales, le recrutement pouvant être de ce fait plus efficace et le suivi plus rapproché. Au Niger, au contraire, le système est plus centralisé. De même, les données

sur l'absentéisme sont mitigées : l'absentéisme des enseignants contractuels est souvent similaire à celui des titulaires ou plus élevé (Glewwe et Kremer, 2005). En Équateur et au Pérou, par exemple, les premiers sont plus souvent absents que les derniers, la différence étant de 8 points de pourcentage en Équateur et de 12 à 13 points pour le Pérou (Alcazar *et al.*, 2006 ; Chaudhury *et al.*, 2004). Dans d'autres pays, c'est le contraire. Il semble donc que l'absentéisme dépende davantage du fait que les enseignants ont été recrutés localement que du type de leur contrat de travail. Quand ils sont employés directement par les parents ou la communauté, ils sont incités à accroître leurs efforts (Michaellowa et Wechtler, 2006).

Ce système de contractualisation pose aux gouvernements un problème politique majeur, à savoir le maintien à long terme de 2 groupes d'enseignants aux conditions d'emploi très différentes. Cela a aussi des implications en termes de statut professionnel et de droit du travail pour les enseignants tels qu'ils sont codifiés dans les principes de l'OIT (Tomasevski, 2003). Par ailleurs, le maintien d'un groupe important d'enseignants contractuels peut créer des pressions pour leur intégration dans le corps des enseignants titulaires. Les gouvernements doivent mettre au point des cadres directeurs qui préservent la flexibilité et la réceptivité locales permises par l'enseignement contractuel, tout en garantissant que la qualité n'est pas compromise et qu'à long terme, les titulaires et les contractuels seront intégrés dans une filière de carrière unique, comme c'est le cas au Sénégal, au Mali et dans certains États de l'Inde.

**Nommer les enseignants dans les zones mal loties**

Soixante-cinq pour cent des 46 pays d'Afrique subsaharienne et d'Asie du Sud et de l'Ouest, pour lesquels on dispose de données pertinentes, ont des REE égaux ou inférieurs à 40/1 dans le primaire. Ces moyennes nationales peuvent masquer des disparités fortes à l'intérieur des pays et la non-concordance entre présence des enseignants et répartition des élèves. Dans 22 pays d'Afrique subsaharienne, 75 % en moyenne de la variation du nombre d'enseignants entre écoles n'est pas expliquée par l'effectif des enfants scolarisés (Mingat, 2003). On observe que des REE élevés – signe de pénurie d'enseignants – coexistent avec des disparités géographiques relativement marquées au Bangladesh, au Cambodge, en Éthiopie, au Mozambique, en Ouganda et en République-Unie de Tanzanie (Sherman et Poirier, 2007). Ces disparités sont encore plus marquées

19. Les enseignants contractuels sont aussi appelés enseignants temporaires, enseignants auxiliaires, enseignants volontaires, para-enseignants ou encore enseignants communautaires.

dans les zones rurales. Dans les écoles publiques éthiopiennes par exemple, le REE moyen de la 1<sup>re</sup> à la 4<sup>e</sup> année était 1,6 fois plus élevé dans les écoles rurales que dans les écoles urbaines en 2001/02 (Banque mondiale, 2005b). Dans les écoles rurales du Malawi, il s'élevait à 77/1 contre 44/1 dans les établissements urbains en 2004, le rapport du nombre d'élèves par enseignant formé atteignant 200/1 dans certains districts ruraux (Banque mondiale, 2004b).

Ces variations suggèrent qu'il n'existe souvent pas de politique claire de déploiement des enseignants selon les besoins réels des écoles. Elles suggèrent également que la structure des incitations pour attirer et retenir les enseignants dans différentes aires géographiques nécessite des ajustements. Il se peut que les enseignants préfèrent les postes en milieu urbain pour plusieurs raisons, la plupart en rapport avec la qualité de vie, les conditions de travail, les possibilités d'évolution professionnelle et l'accès aux services de santé. Les conditions culturelles et de sécurité dans les zones rurales peuvent aussi rendre particulièrement problématique l'emploi d'enseignantes (Mulkeen, 2006). Les gouvernements ont répondu à l'enjeu d'une répartition plus équitable et efficace des enseignants de différentes manières : centralisation ou non des nominations, environnement institutionnel favorable et incitations financières. De nombreux pays, dans lesquels la scolarisation des filles reste à la traîne par rapport à celle des garçons, cherchent également à accroître la proportion d'enseignantes, particulièrement dans les zones rurales où l'écart entre les sexes est souvent le plus prononcé.

Là où la répartition est décidée par une autorité centrale – qu'elle soit nationale, comme au Malawi, ou provinciale, comme au Mozambique –, il est possible de la planifier plus rationnellement et avec une moindre pression locale. Cependant, la mise en place ne suit pas toujours. La Turquie, par exemple, a introduit en 2000 une nouvelle réglementation en matière de personnel, après avoir conçu un système de classification régionale qui donnait la priorité aux provinces mal loties en matière de nominations d'enseignants. Cette réglementation demandait à ce que les enseignants des écoles publiques travaillent 3 ou 4 ans dans une des régions où le manque d'enseignants avait été identifié. Cependant, son entrée en vigueur a été apparemment difficile (Aydagul, 2007). La République-Unie de Tanzanie a vu son effectif d'enseignants augmenter significativement entre 1999 et 2005, en partie parce que le nombre de personnes qualifiées dans les centres de formation a triplé. Cependant, tous les nouveaux

diplômés n'enseignent actuellement pas : en 2003, environ 20 % d'entre eux ne se sont pas présentés au poste auquel ils avaient été nommés.

Les systèmes décentralisés de nomination des enseignants donnent plus de flexibilité pour répondre aux besoins locaux mais sont dans le même temps plus perméables aux influences des élites locales ou des groupes de pression, et ce d'autant plus que les capacités administratives sont faibles (Mulkeen, 2006). Des systèmes plus orientés vers le marché présentent des avantages et faiblesses similaires. Le Lesotho a adopté une telle approche. La majorité des postes d'enseignants sont pourvus et il y a peu de variation entre les REE des zones rurales et urbaines. Mais du fait que les enseignants les plus qualifiés ont plus de succès dans la compétition pour les postes des zones urbaines, les écoles rurales ont tendance à recruter des enseignants non qualifiés ou bénévoles (Mulkeen, 2006). Des effets semblables sont observés en Chine où, en ville, les écoles ont peu de mal à recruter les enseignants qualifiés dont elles ont besoin, tandis que dans les zones rurales pauvres, particulièrement dans les provinces occidentales, ce sont surtout des enseignants non formés qui sont employés (UNESCO, 2005b). Le gouvernement a lancé un certain nombre de programmes pour résoudre ce problème : Free education for Normal University Students, qui ne fait pas payer de frais d'inscription en échange d'un engagement à enseigner pendant 3 ans en milieu rural, Internship Programme for the Support of Rural Schools, qui encourage les institutions de formation des maîtres à organiser des internats dans les écoles rurales, ou encore le programme Master of Education for Rural Schools, dans lequel les nouveaux diplômés qui acceptent un poste en milieu rural pendant 3 ans ont ensuite droit à 1 année gratuite de cours au niveau du master, avant d'enseigner une année supplémentaire dans une école rurale tout en préparant leur mémoire (Zhao et Wenbin, 2007).

Un environnement institutionnel favorable, où la présentation des données est effective et les pratiques de gestion sont transparentes, peut être important pour la mise en place d'une politique de répartition territoriale des enseignants, comme l'illustre l'initiative Le spectre de l'arc-en-ciel aux Philippines (encadré 3.10). Le Sénégal a également pris des mesures pour rationaliser la gestion des enseignants en concevant un système de suivi et en réformant les procédures de nomination des enseignants et de leurs transferts pour accroître la transparence et réduire les délais (Niane et Robert, 2007).

**Il n'existe souvent pas de politique claire de déploiement des enseignants selon les besoins réels des écoles.**

### Encadré 3.10 – Le « spectre de l'arc-en-ciel » aux Philippines

Les Philippines ont réduit les disparités dans la répartition territoriale des enseignants entre 2002 et 2004 en concevant un « spectre de l'arc-en-ciel » pour les rendre plus visibles. Des couleurs ont été attribuées aux districts selon leur REE, le bleu indiquant un rapport inférieur à 24/1 et le rouge un rapport supérieur à 50/1. Cette simple mesure a fait prendre conscience de la question de la répartition des enseignants en rendant visibles des disparités auparavant masquées et en créant un cadre permettant le débat sans avoir besoin de statistiques. À tous les niveaux, les gestionnaires du système éducatif se sont rapidement familiarisés avec la signification de termes tels que les écoles de la « zone bleue » ou de districts de la « zone rouge » ; nombre d'entre eux au niveau local se sont mis à les utiliser pour arbitrer entre les demandes des directeurs d'école et celles des parties prenantes locales. En rendant l'information rapidement disponible et facilement compréhensible, le spectre a permis aux écoles marginalisées de se faire entendre. Le système a permis d'améliorer le ciblage des besoins en enseignants dans les zones où il en manquait. Entre 2000 et 2004, il a été attribué aux zones rouges, proportionnellement, de 4 à 5 fois plus de nouveaux postes d'enseignants que la moyenne nationale. Après 3 années de fonctionnement du projet, les disparités en matière d'affectation des enseignants dans le primaire ont été significativement réduites, mais le pays est encore loin d'avoir réalisé une répartition équitable. En 2004, le quart le plus favorisé des élèves du primaire disposait encore de 2 fois plus d'enseignants que le quart le moins favorisé.

Sources : Caoli-Rodriguez (2007) ; Genito *et al.* (2005).

**La présence d'enseignantes est un facteur clef pour encourager les filles à entrer à l'école primaire.**

Les incitations financières ont également été utilisées pour corriger les disparités dans la répartition des enseignants. Ceux qui acceptent d'enseigner dans des écoles rurales bénéficient de primes ou d'allocations de pénibilité des conditions de vie. Au Lesotho par exemple, ces allocations représentent 20 % du salaire d'un enseignant non qualifié, contre seulement 10 % pour un enseignant diplômé, une incitation jugée insuffisante (Mulkeen, 2006). Au Nigéria, plusieurs États ont aussi introduit des incitations sous la forme d'allocations spéciales, mais elles se sont révélées largement inefficaces. Avec le salaire, des frais de déménagement sont payés pour compenser les dépenses occasionnées par un transfert de poste, mais il y a souvent des retards de paiement. Quelques incitations sont accordées en nature – logement, motocyclette –, mais les retards risquent d'être encore plus importants dans ces cas-là. Globalement, ces incitations ne sont pas suffisantes pour avoir un effet significatif sur l'envie des enseignants d'aller vivre en zone rurale (Theobald *et al.*, 2007). En outre, il y a souvent non-concordance entre les types et les montants des allocations, établis selon les règles des services de l'administration, et les allocations effectivement versées (Razquin, 2003).

La présence d'enseignantes est un facteur clef pour encourager les filles à entrer à l'école primaire, comme il en a été question dans le chapitre 2 et de façon plus approfondie dans un *Rapport* précédent (UNESCO, 2003b). Les stratégies visant à augmenter le recrutement d'enseignantes sont susceptibles de réduire les disparités entre sexes dans le primaire, quand les filles sont désavantagées. Beaucoup des pays qui ont déclaré avoir obtenu des gains importants en matière de parité entre les sexes en 1<sup>re</sup> année ont élaboré une série de stratégies pour faire progresser la formation et le recrutement des femmes. L'Éthiopie a instauré des quotas à l'entrée de la formation des enseignants et le Yémen s'est focalisé sur le recrutement local (encadré 3.11).

### Le perfectionnement professionnel des enseignants

Une grande attention est accordée à l'offre d'enseignants, particulièrement dans les contextes où ils manquent, mais il est également important d'améliorer les capacités des maîtres en activité, de mettre à jour leurs connaissances et compétences et d'accroître leur motivation (Dembélé, 2005). La formation continue est particulièrement importante, que ce soit pour le développement des capacités ou l'encouragement donné aux enseignants pour qu'ils restent dans la profession.

Si on en sait beaucoup sur les éléments qui se révèlent efficaces dans les programmes de formation continue à petite échelle, très peu d'exemples généraux existent et on ne sait pas si les mêmes résultats peuvent se répéter avec des programmes à grande échelle (Schwille et Dembélé, 2007 ; Villegas- Reimers, 2003). Des exemples prometteurs de programmes à petite échelle sont fournis par le Pakistan, les Philippines et la Roumanie. Le gouvernement philippin pilote, dans le cadre scolaire, un programme de formation en sciences et en mathématiques qui utilise une approche de recherche-action dans laquelle les enseignants sont formés dans leur école, de manière à ce qu'ils puissent immédiatement mettre en application les techniques qu'ils ont apprises et ainsi avoir un retour d'information. Le programme de perfectionnement professionnel des enseignants roumains, lancé en 2003 pour les enseignants des écoles rurales, a entraîné une progression du taux d'achèvement de la 8<sup>e</sup> année d'école par les élèves, a encouragé les enseignants sous-qualifiés à suivre des cours de perfectionnement et a participé à l'amélioration du sentiment de satisfaction et de la motivation des enseignants (Zafeirakou, 2007). Au Pakistan, les effets du programme d'accompagnement se sont traduits par une plus grande



### Encadré 3.11 – Recruter des enseignantes en Éthiopie et au Yémen

En Éthiopie, grâce à l'instauration d'un quota d'admission dans les établissements de formation des enseignants, l'effectif d'enseignantes du primaire a augmenté, l'indice de parité entre les sexes progressant de 43 % entre 1999 et 2005. Par ailleurs, le pourcentage de femmes professeurs étant inférieur à 10 % du total des professeurs dans les établissements de formation, on a veillé à en recruter davantage. Ce pourcentage reflète en partie la faible proportion d'enseignantes dans le secondaire, le groupe dont est tiré le plus grand nombre de formateurs d'enseignants. Pour réussir, il est probable que les programmes nécessitent un soutien supplémentaire pour les enseignants non qualifiés, ainsi qu'une plus grande souplesse pour adapter l'enseignement aux femmes qui ne peuvent pas passer de longues périodes loin de chez elles et/ou élèvent des enfants.

Au Yémen, des diplômées des écoles secondaires des zones rurales reculées sont sélectionnées pour enseigner dans les petites classes des écoles locales. Elles reçoivent une formation continue et un soutien professionnel pour améliorer leurs compétences et leur confiance en elles afin d'enseigner à des niveaux plus élevés. Ce programme, avec d'autres stratégies de mobilisation des communautés en faveur de l'éducation des filles, a contribué à une augmentation de 32 % de la parité entre les sexes dans le TSB du primaire. Le prochain enjeu est de persuader le ministère de la Fonction publique d'accepter que les diplômées des écoles secondaires deviennent des enseignantes permanentes.

Sources : Bines (2007) ; ministère éthiopien de l'Éducation (2006) ; Kefaya (2007).

**Aux États-Unis, on estime qu'environ 40 à 50 % des enseignants quittent l'école dans les 5 années suivant leur recrutement.**

confiance en soi et une motivation accrue de la part des enseignants et de leurs tuteurs (encadré 3.12).

Les possibilités de perfectionnement et de soutien professionnels sont importantes pour les enseignants nouvellement formés. L'aide qu'ils reçoivent dans leurs premières années d'exercice peut avoir des effets durables sur leur pratique et déterminer la durée de leur maintien dans la profession (Hedges, 2002). Le taux de départs volontaires est élevé chez les enseignants, surtout en début de carrière, aussi bien dans les pays en développement que développés. Aux États-Unis, on estime qu'environ 40 à 50 % des enseignants quittent l'école dans les 5 années suivant leur recrutement (Shockley *et al.*, 2006). Une étude menée dans les pays développés montre qu'en dépit de la diversité de leurs approches, les programmes efficaces de formation des maîtres sont ceux qui offrent aux enseignants expérimentés, et à ceux qui viennent de se qualifier, la possibilité de travailler ensemble dans un environnement favorable, qui laissent du temps à la collaboration et à la réflexion, et qui permettent une acculturation graduelle des nouveaux enseignants à la profession (Howe, 2006).

### Enseignement et apprentissage

Pour qu'ils soient efficaces, l'enseignement et l'apprentissage dépendent non seulement d'un nombre suffisant d'heures d'instruction, de ressources éducatives et d'enseignants qualifiés et motivés mais aussi des pratiques en salle de classe. Parmi celles-ci, sont particulièrement importants les programmes d'enseignement

### Encadré 3.12 – Accompagnement fondé sur les groupes d'écoles au Pakistan

Le Pakistan a élaboré un programme d'accompagnement au niveau de groupes d'écoles pour donner une formation dans le cadre scolaire à des enseignants de districts sélectionnés dans les provinces du Sindh et du Baloutchistan. Ce programme cherche à améliorer les connaissances des enseignants en mathématiques, sciences, sciences sociales et langues, à développer leurs capacités à enseigner à différents niveaux et dans différentes matières, et à mettre en œuvre des méthodes pédagogiques, particulièrement dans les classes multiniveaux, à aider les enseignants à concevoir des matériels d'enseignement et d'apprentissage en utilisant les matériaux disponibles localement. L'accompagnement initial avait pour objectif de faire s'exercer les enseignants qui, à leur tour, sont devenus chacun le tuteur d'un groupe de 15 à 25 écoles. La formation s'est faite, pendant 6 semaines, à l'Institute for Educational Development de l'Université Aga Khan. Ont suivi 2 semaines de retour à l'école où travaillent les enseignants et, enfin, 2 autres semaines à l'université. Une fois formés, les tuteurs ont organisé des ateliers hebdomadaires pour les enseignants de leur groupe et leur ont rendu visite dans leurs écoles, pour contribuer à des leçons de planification et d'enseignement. Pour chaque groupe d'écoles, l'une d'elles a servi de centre ouvert de ressources pour l'apprentissage. Entre 2004 et 2006, 307 enseignants tuteurs ont été formés et ont accompagné environ 8 000 enseignants. Il est trop tôt pour mesurer l'impact de cette mesure. Les enseignants tuteurs ont déclaré que le modèle mixte de formation qu'ils avaient reçu leur avait donné confiance pour dispenser à leur tour une formation dans leur groupe. Les observations effectuées au niveau de la classe mettent en évidence des améliorations de l'environnement scolaire, des compétences et des capacités à enseigner des maîtres, de l'apprentissage des élèves et de la culture de toute l'école. Parmi les défis auxquels le programme a dû faire face, on note la concentration des enseignants en grand nombre dans certains groupes, l'impossibilité de remplacer les enseignants qui ont suivi les ateliers dans les écoles employant un seul maître et un manque de coordination avec le programme plus large du soutien à la réforme du secteur de l'éducation.

Source : Barette *et al.* (2007).

**Il est important d'avoir un enseignement structuré pour permettre aux apprenants d'acquérir les compétences de base, telles que l'alphabétisme, dès les premières années de scolarité.**

centrés sur l'élève et fixés sur les résultats, l'utilisation de la langue maternelle des enfants, au moins durant les premières années d'école, l'amélioration des retours d'information donnés aux politiques par le biais d'évaluations nationales par sondage, et l'utilisation des technologies de l'information et de la communication (TIC).

#### **Des programmes d'enseignement centrés sur les enfants et axés sur les résultats**

Les études portant sur l'efficacité scolaire montrent que les manières d'enseigner sont d'une importance cruciale dans n'importe quelle réforme conçue pour améliorer la qualité (Scheerens, 2004). Les études de cas nationales (voir en annexe le tableau sur les politiques nationales) indiquent une tendance à réviser les programmes scolaires pour faire en sorte que les interactions en classe soient plus dynamiques et centrées sur les enfants. On s'efforce également de remplacer les méthodes traditionnelles, faisant appel au tableau noir et à la craie, par des apprentissages fondés davantage sur la découverte et qui mettent plus fortement l'accent sur des résultats dépassant la simple mémorisation de faits et d'informations.

En 1999, la Chine a introduit un nouveau programme d'enseignement, intégré de façon à répondre aux divers besoins des élèves et centré sur l'apprentissage actif. Il était en place dès 2005 dans l'ensemble des écoles primaires et élémentaires du pays (Zhao et Wenbin, 2007). Une réforme globale des programmes d'enseignement, lancée en Turquie en 2003, a d'abord été mise en place de la 1<sup>re</sup> à la 5<sup>e</sup> année pour les matières fondamentales (mathématiques, turc, compétences de la vie courante, sciences sociales, sciences et technologie) et se poursuit pour les niveaux d'étude plus élevés en élargissant les domaines de connaissance. À l'heure actuelle, les programmes scolaires destinés aux années d'études 1 à 6 ont été élaborés, approuvés et mis en œuvre dans toutes les écoles. Une de leurs caractéristiques principales est la modification de la pédagogie qui concilie un apprentissage actif avec différents types d'évaluations (Aydagul, 2007). En Érythrée, le gouvernement a introduit une méthode qui donne autant d'importance au processus d'apprentissage qu'à son contenu ; elle intègre les matières tout en apportant cohérence et continuité ; elle met l'accent sur la langue anglaise et renforce les sciences et la technologie. Les réformes des programmes scolaires partagent un autre aspect : l'évolution vers des contenus plus pertinents vis-à-vis des besoins des individus, des communautés et des sociétés. Le programme d'enseignement primaire marocain s'est récemment enrichi en intégrant des cours sur l'environnement et la santé (Hddigui, 2007b).

L'introduction d'une pédagogie plus participative et inclusive est encourageante, mais il est tout aussi important d'avoir un enseignement suffisamment structuré pour permettre aux apprenants d'acquérir les compétences de base, telles que l'alphabétisme, dès les premières années de scolarité (Abadzi, 2006 ; Kirschner *et al.*, 2006). En outre, dans de nombreux milieux très limités par le manque de ressources, où les enfants dans les classes sont nombreux, les supports d'apprentissage rares et les enseignants sans expérience et sous-qualifiés, il peut être difficile d'utiliser des approches centrées sur l'enfant et les résultats. En Afrique du Sud, une réforme ambitieuse introduite en 1998 s'est heurtée à des obstacles parce que les enseignants n'étaient pas suffisamment familiarisés avec les théories et pratiques liées aux approches constructivistes, et parce que de nombreuses écoles dans les zones très pauvres ne possédaient pas de photocopieurs, de bibliothèque, de manuels et des matériels de référence pour permettre aux enseignants de préparer leurs cours de manière adéquate. Ces problèmes pratiques ont provoqué une nouvelle série de changements des programmes qui, tout en restant centrés sur l'enfant et axés sur les résultats, ont été simplifiés pour pouvoir être réellement mis en œuvre. Étant donné le problème récurrent de la taille des classes dans de nombreux pays, il est important de rappeler qu'il existe un continuum entre le tableau noir et une participation totalement exploratoire des enfants. Il est ainsi possible de s'appuyer sur des méthodes d'enseignement structurées modérément interactives – c'est une donnée très importante du *Rapport 2005* – au cours desquelles le maître s'interrompt fréquemment pour s'assurer que les enfants ont bien compris (UNESCO, 2004b).

Une innovation importante de ces dernières années est l'introduction dans les programmes scolaires de l'éducation au VIH/sida, bien que sa mise en œuvre et son impact soient mitigés (encadré 3.13).

#### **Promouvoir l'instruction bilingue et multilingue**

L'efficacité de l'apprentissage et l'amélioration des acquis scolaires sont intimement liées aux questions de langue. L'acquisition et la rétention des compétences en matière de lecture et d'écriture sont fonction de la façon dont les politiques nationales et les pratiques scolaires se construisent à partir de la connaissance qu'ont les apprenants de la langue locale (langue maternelle)<sup>20</sup>. Bien que le multilinguisme soit la norme dans la plupart des pays, les systèmes d'enseignement publics ont tendance à ignorer ou à minimiser l'importance de la diversité des réalités linguistiques (UNESCO, 2005a). En Asie par

20. Le Commentaire élargi sur le Cadre d'action de Dakar (2000, § 30) déclare aussi que la qualité de l'éducation est intimement liée au plein usage de la langue maternelle de l'enfant.

### Encadré 3.13 – L'éducation concernant le VIH/sida

La pandémie de VIH/sida implique que les programmes scolaires doivent désormais inclure un enseignement sur le VIH/sida en tant qu'élément de focalisation concerté des compétences de la vie courante. La déclaration de l'Assemblée générale des Nations Unies sur le VIH/sida a donné pour objectif global que, d'ici à 2005, au moins 90 % et d'ici à 2010 au moins 95 % des hommes et des femmes âgés de 15 à 24 ans aient accès à l'information et aux services nécessaires pour acquérir les aptitudes requises pour réduire leur vulnérabilité à l'infection par le VIH. Le Cambodge et l'Éthiopie ont introduit l'éducation concernant le VIH/sida dans leurs programmes d'enseignement (voir en annexe, le tableau sur les politiques nationales). Sur 70 pays, 55 ont déclaré avoir introduit la question du VIH/sida dans les programmes du primaire et 62 dans ceux du secondaire (Équipe inter-agencesONUSIDA pour l'éducation, 2005).

Les données sur la mise en place et l'impact de cette éducation sont mitigées. Dans un bilan concernant 18 pays à faible revenu, presque tous avaient conçu un programme sur le VIH/sida mais peu l'avaient appliqué. En Asie, à Brunéi Darussalam, au Cambodge, en Chine, en Indonésie, en Malaisie, en Mongolie, au Myanmar, en Papouasie-Nouvelle-Guinée, aux Philippines, en Thaïlande et au Viet Nam, les programmes se limitent aux écoles secondaires

et mettent l'accent sur les facteurs biologiques plutôt que sociaux. En revanche, une large revue d'études sur l'éducation concernant le VIH/sida en milieu scolaire a montré qu'elle avait un impact fort sur les éléments de connaissance pertinents et une certaine influence sur les comportements. De même, les évaluations du programme d'action dans les écoles primaires pour une meilleure santé dans les provinces de Nyanza et de la vallée du Rift au Kenya suggèrent des résultats prometteurs en matière d'évolution des connaissances, des attitudes et des comportements des élèves, des enseignants et d'autres leaders clefs de la famille et de la communauté.

L'introduction de l'éducation au VIH/sida dans les programmes scolaires doit être complétée par le perfectionnement professionnel des enseignants. Cependant, un bilan de la formation des enseignants dans les 11 pays d'Asie mentionnés ci-dessus a montré que l'instruction concernant le VIH/sida avait tendance à se faire lors de la formation continue et à être limitée. Seuls 3 de ces pays, la Papouasie-Nouvelle-Guinée, la Thaïlande et le Viet Nam, incluaient cette instruction dans la formation initiale des enseignants.

Sources : Global Campaign for Education (2005) ; Kirby *et al.* (2005) ; Nations Unies (2001b) ; Overseas Development Institute (2007) ; Smith *et al.* (2003).

**Les enfants acquièrent plus facilement des compétences linguistiques et cognitives dans leur langue maternelle.**

exemple, plus de 2 000 langues sont parlées mais moins de 50 d'entre elles sont reconnues comme langues d'instruction dans les écoles (UNESCO-Bangkok, 2007a). Il en résulte que de nombreux élèves – particulièrement ceux issus des minorités ethniques ou culturelles marginalisées – doivent faire face à une langue d'instruction étrangère ou qui diffère de celle parlée à la maison quand ils entrent à l'école. Une approche de l'éducation multilingue – dans laquelle la langue est reconnue comme partie intégrante de l'identité culturelle de l'élève – peut donc favoriser l'intégration, avec des conséquences considérables pour les enfants des minorités (UNESCO, 2003a).

En pratique, l'instruction dans la langue maternelle peut prendre différentes formes. Par exemple, l'utilisation des langues orales locales peut servir de transition ou de langue auxiliaire dans les premières années de la scolarité, pour faciliter l'acquisition de la lecture et de l'écriture dans une langue largement utilisée, des matériels d'apprentissage écrits peuvent être conçus dans la langue locale et l'enseignement des langues maternelles peut constituer une matière à part du programme

scolaire. La recherche a régulièrement montré que les enfants acquièrent plus facilement des compétences linguistiques et cognitives dans leur langue maternelle, qu'ils pouvaient ensuite transférer à une langue nationale ou régionale largement utilisée (Brock-Utne, 2000 ; Dutcher, 1997 ; Geva et Ryan, 1993 ; Goody et Bennett, 2001 ; Grin, 2005 ; Heugh, 2003 ; Ouane, 2003 ; Reh, 1981). Il y a encore beaucoup à faire pour promouvoir le multilinguisme et l'instruction initiale dans la langue maternelle dans l'enseignement primaire, mais c'est de plus en plus accepté et des progrès sont constatés :

- le Cambodge, où le khmer est la langue d'instruction à tous les niveaux de l'éducation, a adopté plusieurs langues minoritaires comme langues d'instruction dans le cadre de projets pilotes dans les régions montagneuses de l'Est ;
- en République démocratique populaire lao, les langues locales sont largement utilisées oralement dans les écoles des zones où vivent des minorités ethniques ;

**L'éducation bilingue et multilingue peut contribuer à réduire le redoublement et l'abandon scolaire.**

- dans l'est de la Malaisie, plusieurs groupes indigènes apprennent les langues locales en tant que matière à part entière depuis les années 1990, celles-ci ne servant pas de moyen d'instruction ;
- l'Ouzbékistan, qui compte plus de 100 langues, s'est engagé à ce que l'éducation de base se fasse dans les 7 langues nationales, dont l'ouzbek. Près de 10 % de l'ensemble de ses écoles utilise les langues des minorités linguistiques (russe, kazakh, karakalpak, kirghiz, tadjik et turkmène) ;
- en 1998, la Zambie a lancé son programme de lecture dans le primaire, qui emploie durant les 3 premières années de la scolarité les langues maternelles comme principales langues d'instruction. L'anglais, la langue la plus largement utilisée, est introduit en tant que matière en début de scolarisation, avant de devenir la langue d'instruction dans la 3<sup>e</sup> ou 4<sup>e</sup> année d'études. Ce programme est devenu un exemple pour toute l'Afrique subsaharienne (encadré 3.14) ;
- au Burkina Faso, un programme pilote d'instruction bilingue, qui, dès 2006, couvrait 112 écoles primaires dans 13 régions, a eu des effets positifs significatifs sur les taux de rétention et d'achèvement : le cours a été réduit de 6 à 5 ans et le taux de réussite à l'examen national dans ces écoles a atteint 94 % en 2004, contre 74 % dans les autres écoles ;
- en Inde, où une centaine de langues sont parlées, 22 sont inscrites dans la 8<sup>e</sup> annexe de la

Constitution. Le Cadre national du programme pour l'éducation scolaire, publié en 2005, défend vigoureusement le principe de l'instruction dans la langue maternelle, mais le débat principal concerne le choix entre les langues régionales et l'anglais. En 2003, l'Andhra Pradesh a commencé à introduire l'enseignement de 8 langues tribales avec leur écriture et leur logique.

L'éducation bilingue et multilingue peut notablement contribuer à l'amélioration de la qualité de l'apprentissage ainsi qu'à la réduction du redoublement et de l'abandon scolaire, mais les enjeux clés concernant la mise en œuvre persistent : il faut que les pays veillent à ce que suffisamment d'enseignants maîtrisent la langue maternelle des apprenants et à ce que des ressources d'apprentissage soient largement disponibles dans diverses langues.

#### **Améliorer l'évaluation**

Comme le Cadre d'action de Dakar le souligne, placer la qualité au cœur de l'éducation de l'EPT demande des stratégies efficaces pour évaluer les connaissances et les compétences et pour mettre en évidence des résultats de l'apprentissage mesurables. Pour cela, deux dispositifs distincts sont nécessaires : des systèmes nationaux d'évaluation, fondés sur des enquêtes par sondage et visant à renseigner sur les modalités du développement global du système d'éducation, et des évaluations en continu au niveau de la classe permettant à l'enseignant de fournir des retours d'information réguliers aux élèves pour qu'ils améliorent leurs connaissances et compétences.

#### **Encadré 3.14 – Faciliter l'alphabétisme précoce en Zambie**

En Zambie, la Nouvelle percée vers l'alphabétisation (New Breakthrough to Literacy, NBTL), une composante du plus large Programme pour la lecture dans le primaire (Primary Reading Programme), se centre – durant la 1<sup>re</sup> année d'études – sur l'acquisition de l'alphabétisme dans l'une des 7 langues officielles zambiennes et, simultanément, de la capacité à parler anglais. Quand cela est nécessaire, on prend soin de concevoir des matériels écrits dans toutes les langues officielles. En 2<sup>e</sup> année d'études, l'apprentissage de la lecture et de l'écriture en anglais s'intensifie à travers le cours « Step into English », qui utilise les mêmes contenus, méthodes et stratégies de gestion de la classe que le NBTL. Ces cours ont pour objectif de préparer les élèves pour les niveaux supérieurs de l'enseignement primaire, où la langue d'instruction est l'anglais. Des expériences pilotes ont été lancées en 1998 et, dès 2005, le programme

incluait toutes les écoles primaires. Les niveaux de lecture se sont considérablement améliorés à la fois en langue locale et en anglais (Sampa, 2003 ; Linehan, 2004). Le Programme pour la lecture à l'école primaire et le projet sud-africain Molteno, sur lesquels est fondé le programme zambien, servent désormais de modèles pour d'autres pays africains, tels que le Botswana, le Ghana, le Malawi, la Namibie ou l'Ouganda. Ces pays ont tous accepté la prémisse selon laquelle les enfants acquièrent durant leurs premières années d'école plus facilement et plus efficacement des compétences linguistiques dans leur langue maternelle, qu'ils peuvent ensuite transférer à une seconde langue. Il reste à prouver que de tels programmes peuvent permettre une maîtrise linguistique à long terme dans ces pays.

Source : Barrett et al. (2007).

Le chapitre 2 a montré que de nombreux pays font désormais des évaluations régulières et participent aux évaluations internationales. Entre 2000 et 2006, au moins 55 pays ont conduit une évaluation des acquis pour les années d'études 1 à 3, 84 pour les années 4 à 6 et 54 pour les années 7 à 9. De plus en plus de pays introduisent également une évaluation continue dans la classe.

En Zambie, une évaluation nationale a été mise en place à la fin de la 5<sup>e</sup> année d'études, en tant que composante du Basic Education Sub-Sector Investment Programme entre 1998 et 2003. Le gouvernement a ensuite procédé à une distribution de matériels d'apprentissage sur la base des résultats obtenus, en accordant la priorité aux écoles dont les acquis se sont révélés les plus faibles (Machona et Chilala, 2004). Les évaluations nationales sont également utilisées pour accroître les incitations destinées aux enseignants, en offrant des récompenses aux écoles où les gains et les améliorations de l'apprentissage peuvent être démontrés. Au Chili par exemple, des récompenses en espèces sont offertes aux établissements selon le degré de réussite des élèves aux tests nationaux d'évaluation et sont généralement réparties entre tous les membres de l'équipe professionnelle (Benveniste, 2002). Il y a néanmoins un risque à lier trop étroitement les systèmes d'évaluation aux récompenses et aux sanctions. Par exemple, il a été rapporté qu'en Afrique du Sud, les élèves jugés mal préparés ont été empêchés de se présenter aux examens (South African Democratic Teachers Union, 2003). Au Viet Nam, le système de rapport des résultats relatifs aux acquis de l'apprentissage et aux progrès des écoles, coordonné par des services allant du niveau de la commune à celui du ministère de l'Éducation en passant par le district et la province, est bien organisé et fournit un ensemble d'informations détaillées et intégrées. Mais comme tous les niveaux sont en jeu, il semble que les acquis et les progrès des apprenants soient souvent exagérés (Henaff *et al.*, 2007).

Nombre de pays commencent à s'orienter vers une évaluation continue de la classe (Kelleghan et Greanley, 2003), comme l'Albanie, le Brésil, l'Éthiopie et le Maroc (voir en annexe, le tableau sur les politiques nationales). En Namibie, l'évaluation continue a été introduite au niveau du primaire, elle a été accompagnée d'une formation et d'un soutien destinés aux enseignants tant au niveau des petites que des grandes classes du primaire (du Plessis, 2003). Au Malawi, les organisations internationales et locales ont participé à la conception d'un modèle d'évaluation continue dans

les écoles primaires ainsi qu'à la formation, entre autres, des enseignants pour sa mise en œuvre (du Plessis, 2003 ; Mchazime, 2003).

Malgré tous ces efforts, le succès n'est pas toujours au rendez-vous dans l'utilisation des évaluations continues. Au Swaziland, où l'évaluation continue a été introduite en 1993 à la suite d'une recommandation de la National Education Review Commission, les enseignants étaient toujours incapables, 10 ans plus tard, de concevoir leurs propres tests et se fondaient sur ceux du National Curriculum Centre ; ils n'utilisaient que des tests « papier-crayon » et l'évaluation dans les domaines psychomoteurs et affectifs était exclue. Parmi les autres facteurs ayant freiné l'adoption de l'évaluation continue, on note les classes trop importantes et surchargées et la mauvaise compréhension de la part des enseignants de la valeur et de l'utilisation des évaluations (Mkhonta, 2003).

Une revue des systèmes d'évaluation menée dans 19 pays et 5 régions subnationales en Amérique latine<sup>21</sup> met en évidence que les évaluations efficaces se caractérisent par une large diffusion des résultats aux parents, aux enseignants et autres parties prenantes, ainsi que par une formation des enseignants (à la fois initiale et continue) à l'utilisation de différents types d'évaluations pour diagnostiquer les difficultés des élèves et procéder aux changements qui conviennent dans la salle de classe (Ferrer, 2006).

### **TIC : un outil d'apprentissage émergent**

Avec la naissance et l'expansion de l'Internet et de la Toile, un instrument d'information et d'apprentissage immense, global et favorable à l'utilisateur a été créé pour véhiculer l'information et les connaissances ; le nombre des individus y ayant accès – à l'heure actuelle, plus de 1 milliard – augmente rapidement. Mais l'Internet reste inaccessible à la plupart des enfants, des jeunes et des adultes dans les pays qui luttent le plus pour réaliser l'EPT. Le Cadre d'action de Dakar appelle à des actions pour mobiliser la Toile et d'autres technologies de l'information et de la communication, en soulignant leur potentiel en termes d'efficacité de l'apprentissage et de sensibilisation accrue à l'éducation. L'expansion récente des TIC a facilité deux tendances dans le secteur de l'éducation : une application croissante de différents modèles d'éducation à distance, parfois appelés « apprentissage ouvert », et des innovations pédagogiques liées aux TIC et utilisées par les enseignants et les élèves (Farrell et Wachholz, 2003).

**Nombre de pays commencent à s'orienter vers une évaluation continue de la classe.**

21. Argentine, Bolivie, Brésil, Chili, Colombie, Costa Rica, Cuba, République dominicaine, Équateur, El Salvador, Guatemala, Honduras, Mexique, Nicaragua, Panama, Paraguay, Pérou, Uruguay, Venezuela, Minas Gerais (Brésil), Parana (Brésil), São Paulo (Brésil), Bogota (Colombie), Aguascalientes (Mexique).

**Interactive Radio Instruction a permis d'accroître l'accès aux groupes difficiles à atteindre et défavorisés.**

*Éducation à distance.* Le potentiel de l'éducation à distance pour aider à la réalisation de l'EPT a été démontré de diverses manières dans le monde entier grâce à l'utilisation de cours par correspondance, de la radio, de la télévision, de l'Internet, de CD-ROM et autres médias. Il est difficile de quantifier l'exacte contribution des TIC à l'amélioration de l'accès à l'éducation. Cependant, le nombre total des « méga-universités », comme on les appelle, a augmenté notablement au cours des dernières années. Dans des pays comme le Bangladesh, la Chine, les États-Unis, l'Inde, l'Indonésie, le Mexique, le Pakistan et le Royaume-Uni, chaque méga-université atteint plus de 100 000 apprenants par an grâce à l'apprentissage ouvert. En outre, l'Inde et le Bangladesh possèdent des écoles ouvertes (Tinio, 2003 ; UNESCO, 2005c). L'Inde a été pionnière dans l'utilisation de la radio-diffusion par satellite pour l'éducation à distance (encadré 3.15).

Alors que les pays en développement ont besoin de former des millions de nouveaux enseignants, l'éducation à distance peut faciliter à la fois la formation initiale et la formation professionnelle continue. De nombreux projets utilisent les TIC pour la formation à distance des enseignants. Par exemple, selon une enquête africaine réalisée récemment, 61 initiatives lancées en Afrique utilisent les TIC pour la formation des enseignants (Isaacs, 2005). Elles vont de projets ciblés à petite

échelle, comme LearnLinks au Maroc, en Namibie et en Zambie, à des programmes à grande échelle offerts par le biais de la formation à distance en ligne, comme l'Université africaine virtuelle. Un autre exemple est celui de l'Actualización de Maestros en Educación (AME), une initiative de la Fondation Cisneros en Argentine, en Colombie, au Costa Rica, en République dominicaine, en Équateur, au Guatemala, au Mexique, au Panama, au Pérou et au Venezuela, dont l'objectif est l'amélioration de la qualité de la formation des enseignants par l'utilisation des TIC. Le programme intègre des matériels mis au point par les universités de la région et fournis par la Toile et la télévision. Entre 2003 et 2006, 4 981 enseignants se sont inscrits et ont participé à plus de 7 217 cours, et 2 170 enseignants ont été agréés depuis 2003. L'évaluation continue de ces cours montre une satisfaction élevée de la part des enseignants, en particulier en ce qui concerne les connaissances acquises et les méthodes pédagogiques à appliquer en cours. Les évaluations indiquent que la réussite de l'AME est largement liée à la combinaison des TIC avec des matériels didactiques innovants (Carlson et Gadio, 2002 ; Fundación Cisneros, 2006).

Les technologies plus anciennes continuent de jouer un rôle important dans l'élargissement de l'accès à l'éducation aussi bien formelle que non formelle, du fait qu'elles sont plus répandues et souvent moins onéreuses que les TIC (Farell, 2003). La radio et la télévision ont aidé à élargir l'accès à l'enseignement secondaire au Brésil, en Inde et au Mexique (Farell, 2003 ; Wolff *et al.*, 2002). Le programme Telesecundaria au Mexique a été lancé, voici 3 décennies, pour répondre spécifiquement aux besoins des communautés rurales ne pouvant bénéficier d'établissements secondaires en raison du faible nombre d'élèves et de la difficulté à attirer des enseignants. Depuis sa création, le nombre d'étudiants a augmenté de 1,5 million chaque année (Wolff *et al.*, 2005). Le modèle Telesecundaria combine des leçons données à la télévision et un enseignement direct qui sont complétés par des manuels et un guide de l'étudiant. Les évaluations du programme ont mis en évidence des résultats encourageants, avec un taux d'abandon plus faible que dans les écoles secondaires générales ou techniques (Tinito, 2003). L'Interactive Radio Instruction (IRI, Programme interactif d'enseignement radiodiffusé) est également un outil éducatif d'un bon rapport qualité/efficacité. L'IRI a débuté dans les années 1970 au Nicaragua et s'est depuis élargi à plus d'une vingtaine de pays en Amérique latine, en Afrique subsaharienne et en Asie<sup>22</sup>. Les évaluations suggèrent qu'il a permis d'accroître l'accès aux groupes difficiles à atteindre et

22. Voir Bosch *et al.* (2005) pour les pays et les programmes.

### Encadré 3.15 – L'Inde : une révolution dans l'éducation à distance

Les efforts de l'Inde pour répondre aux demandes d'accès accru à l'éducation exigent la création de 10 000 nouvelles écoles par an. La difficulté pour satisfaire les besoins d'enseignement à une telle échelle, en utilisant les méthodes conventionnelles, a amené ce géant économique émergent à s'orienter vers une éducation à distance à grande échelle. En 2004, l'Inde a lancé *EDUSAT*, premier satellite au monde à être consacré à l'éducation et exclusivement dévolu à la diffusion des cours de formation à distance. *EDUSAT* est un projet collaboratif de l'Organisation de la recherche spatiale indienne, du ministère des Ressources humaine, du département d'État de l'Éducation et de l'Indira Gandhi Open University. Sa fonction est d'améliorer et d'élargir l'apprentissage virtuel à destination des enfants, des jeunes et des adultes en fournissant des connexions aux écoles, aux collèges, aux établissements d'enseignement supérieur et d'éducation non formelle. Une année après son lancement, les classes virtuelles sont devenues une réalité, avec la connexion de plus d'une douzaine de centres de formation destinés aux enseignants et 50 écoles publiques dans l'État du Kerala.

Source : MacGregor (2007).

défavorisés, avec des résultats semblables, voire meilleurs dans certains cas, en matière d'acquis que les méthodes classiques d'enseignement et d'apprentissage (Bosch *et al.*, 2002).

*Évolution des pratiques dans la salle de classe.*  
Les TIC offrent le potentiel voulu pour améliorer la qualité de l'éducation par de nouveaux modes d'apprentissage, tels que les présentations, démonstrations, exercices et applications pratiques, interaction et collaboration, qui sont des modes plus interactifs et plus participatifs que les façons d'enseigner traditionnelles (Haddad et Draxler, 2002). Les TIC peuvent aussi relier les écoles les unes aux autres pour que les enseignants partagent leurs expériences (encadré 3.16).

Malgré l'enthousiasme que suscitent les TIC, leur impact sur l'apprentissage n'a guère été étudié sérieusement à ce jour et les résultats des études sont nuancés (Condie et Munro, 2007), surtout dans les pays en développement. Selon une évaluation menée en Israël, l'introduction des ordinateurs a eu des effets minimaux sur les scores en mathématiques et en hébreu pour les 4<sup>e</sup> et 8<sup>e</sup> années d'études (Angrist et Lavy, 2002). D'un autre côté, une évaluation randomisée de l'impact de l'enseignement assisté par ordinateur à Vadadora (Inde) a

constaté son effet positif sur les scores aux tests de mathématiques. Le programme laissait les élèves de 4<sup>e</sup> année d'études s'entraîner avec des jeux destinés à faire progresser leurs compétences en mathématiques. Les scores se sont particulièrement améliorés durant la seconde partie de l'année, aucune différence majeure ne s'exprimant entre filles et garçons (Linden *et al.*, 2003).

Les études portant sur les politiques et pratiques des pays en matière de TIC (Farrell 2003 ; Farrell et Isaacs, à paraître ; Farrell et Wachholz, 2003) donnent à penser que les efforts pour intégrer les TIC dans les salles de classe portent leurs fruits quand les approches sont holistiques. Un programme chilien appelé Enlaces (Liens) a débuté en 1992 avec l'objectif d'améliorer la qualité et l'équité dans le domaine de l'éducation en introduisant les TIC comme ressources d'apprentissage destinées à tous les étudiants et enseignants (Hinostroza *et al.*, 2003). Dès 2007, 88 % des écoles primaires et 85 % des écoles secondaires participaient au programme. Enlaces a adopté une approche holistique pour introduire les TIC dans le programme scolaire, englobant la formation des enseignants et la garantie de la présence des infrastructures (Hepp *et al.*, 2004 ; Pelgrum, 2001). Au bout de 15 années d'existence, Enlaces a établi un système national de TIC accessible à une large majorité d'enfants chiliens. Sa réussite est due à un environnement politique stable et au consensus national sur le besoin d'intégrer les TIC dans l'éducation (Hepp *et al.*, 2004).

**Les TIC sont accessibles à une large majorité d'enfants chiliens.**

L'utilisation des TIC se répand toujours davantage, en particulier chez les jeunes, mais leur intégration effective dans le système éducatif est complexe et implique non seulement la technologie mais aussi les compétences des enseignants, la pédagogie, la préparation institutionnelle, l'adaptation du programme scolaire et des ressources financières suffisantes. En particulier, leur efficacité dépend de la présence de membres du personnel formés et qui s'y consacrent, capables de l'utiliser pour maximiser l'enseignement et l'apprentissage. Bien qu'une attention accrue soit accordée à la formation des enseignants aux TIC, une enquête africaine récente sur les initiatives en matière de TIC constate que la majorité de ces formations dans la région ont tendance à se faire en une seule fois, sont courtes et bénéficient d'un suivi limité. Pour gérer les TIC de manière plus efficace et intégrée, de nombreux pays ont récemment élaboré des politiques spécifiques (Farrell et Isaacs, à paraître ; Farrell et Wachholz, 2003).

### Encadré 3.16 – SchoolNets en augmentation

Les SchoolNets sont des réseaux d'écoles créés à l'intérieur et entre pays pour améliorer l'enseignement et l'apprentissage grâce à la collaboration et au partage des informations. Les réseaux d'écoles se sont multipliés ces dernières années et leur taille a augmenté. SchoolNet South Africa, SchoolNet Africa, SchoolNet India, Pilipinas SchoolNet et ASEAN SchoolNet. SchoolNet Africa (SNA) a été lancé par des groupes de la société civile pour accroître le nombre d'écoles et d'apprenants en Afrique en utilisant les nouvelles technologies, en améliorant le dialogue et en partageant les matériels et les ressources entre les écoles. Le SNA déclare regrouper plus de 20 pays africains, et atteindre 27 000 écoles, dont 20 000 en Afrique du Sud et en Égypte. Les organisations intergouvernementales régionales, telles que le Nouveau Partenariat pour le développement de l'Afrique (New Partnership for Africa's Development, NEPAD) cherche également à augmenter l'extension et la couverture du réseau d'écoles. L'initiative en faveur des e-écoles du NEPAD a lancé une campagne en vue de connecter à l'Internet plus de 550 000 écoles africaines d'ici à 2020.

Sources : Farrell *et al.* (2007) ; Isaacs (2005).

## Rétablir l'éducation dans les situations difficiles

**Investir dans l'éducation dans les situations de post-conflit est particulièrement rentable.**

Le Forum mondial sur l'éducation a fait la lumière sur le besoin d'un soutien spécial envers les systèmes éducatifs affectés par les conflits, les calamités naturelles et l'instabilité. Ces situations continuent de faire un grand nombre de victimes, en niant à des millions d'êtres humains le droit à l'éducation. Cependant, on en sait beaucoup sur ce qui est efficace pour restaurer les systèmes affectés et l'importance de l'aide est de plus en plus reconnue. Les 35 États dits fragiles représentaient 10 % de la population totale des pays en développement en 2005, mais recevaient 14 % du soutien pour l'éducation de base. Ce chapitre se conclut en donnant quelques exemples de stratégies et de politiques efficaces dans les États fragiles.

Bien que le nombre de conflits armés dans le monde ait diminué<sup>23</sup> (Centre pour la sécurité humaine, 2006), la plupart des guerres continuent de se dérouler dans le monde en développement, avec des conséquences terribles pour les civils telles que les violations des droits de l'homme, la propagation des maladies et l'effondrement de l'ordre social. Le Conseil de sécurité des Nations Unies a récemment appelé à une plus grande protection des civils qui, « en période de conflit armé, forment le gros des victimes » et en remarquant que les civils sont souvent « délibérément pris pour cible afin de créer un climat de peur et de déstabiliser les populations » (Centre de nouvelles ONU, 2007). Le recrutement d'enfants dans les groupes armés constitue une violation des droits de l'homme particulièrement grave. Dans plus de 30 situations préoccupantes dans le monde, les enfants sont brutalisés, tués, mutilés et enlevés ; par ailleurs, on estime à 250 000 le nombre d'enfants continuant à être recrutés comme enfants soldats<sup>24</sup>.

Le Réseau interinstitutionnel pour l'éducation dans les situations d'urgence (INEE, Inter-agency Network for Education in Emergencies), créé suite à la conférence de Dakar, constitue une plateforme de travail collectif pour le droit à l'éducation en situation d'urgence et de post-conflit à laquelle participent, entre autres, les Nations Unies, les agences bilatérales et les ONG. Ses « Normes minimales pour l'éducation en situations d'urgence, de crise chronique et de reconstruction post-conflit », élaborées en concertation par plus de 2 250 personnes issues d'une cinquantaine de pays, ont été utilisées dans plus de 60 pays – en particulier le Cambodge, le Guatemala, le Népal, l'Ouganda, le Pakistan et le Tchad – pour améliorer la qualité des efforts déployés dans la fourniture de services d'éducation aux personnes affectées par la crise.

L'éducation est un investissement social considérable pour empêcher la récurrence des conflits. Pendant les 40 dernières années, la moitié environ des guerres civiles se sont réactivées après une période d'accalmie, 40 % d'entre elles durant les années 1960 et 1970. Investir dans l'éducation dans les situations de post-conflit est particulièrement rentable car cela donne confiance dans la paix à la population en lui montrant que les bénéfices qu'elle en retirera seront durables et généralisés. L'intérêt de la priorité accordée à l'éducation après un conflit est particulièrement bien illustré par l'exemple de l'Ouganda et de sa première campagne électorale post-conflit dans les années 1990. Au milieu de la campagne, le parti au pouvoir a reconnu l'importance de l'éducation primaire et a annoncé que les frais de scolarité seraient supprimés pour les élèves du primaire. L'année suivante, les inscriptions avaient doublé, ce qui témoignait d'une confiance rétablie en un avenir plus pacifique et de la prise de conscience que l'éducation était un investissement important pour la croissance économique (Chauvet et Collier, 2007).

La rénovation des infrastructures scolaires détruites est une priorité durant les périodes post-conflit, ce qui n'est pas une tâche aisée car les pays souffrent souvent d'un manque non seulement d'enseignants mais aussi de maçons, de plombiers et autres catégories de main-d'œuvre qualifiée pour la reconstruction. Dans ces situations, les formes alternatives d'éducation ont leur rôle à jouer, comme on l'a constaté en Afghanistan (encadré 3.17).

Réintégrer les enfants soldats est une priorité essentielle dans les situations de post-conflit, du fait que les jeunes désœuvrés sont souvent source d'instabilité dans la société et qu'ils sont extrêmement vulnérables. L'exemple du Sud-Soudan (encadré 3.18) montre comment leur intégration dans les communautés et la vie normale doit être graduelle et souple.

Bien que l'éducation dans les situations de post-conflit soit considérée avec raison comme un investissement social vital, il est également important de reconnaître qu'elle peut aussi contribuer à la violence, au conflit et à l'instabilité, pour des motifs tels qu'une offre inégale d'éducation et de possibilités éducatives selon les groupes, le refus de prendre en compte les langues maternelles à l'école, la ségrégation pratiquée dans les établissements et la présence d'images négatives dans les manuels. Il est alors important de prêter une attention spéciale au programme scolaire et, en particulier, d'accorder la priorité aux programmes

23. Un conflit armé est défini comme un conflit politique dans lequel les combats engagent les forces armées d'au moins 1 État (une ou plusieurs factions armées cherchant à contrôler tout ou partie de l'État) et pendant toute la durée duquel au moins 1 000 personnes sont tuées lors des combats (Project Ploughshares, 2005).

24. De graves violations ont été enregistrées en Afghanistan, au Burundi, en Colombie, en Côte d'Ivoire, en République démocratique du Congo, en Haïti, en Irak, en Israël, au Liban, au Libéria, au Myanmar, au Népal, dans les Territoires autonomes palestiniens, en Ouganda, aux Philippines, en Somalie, en Sri Lanka, au Soudan et au Tchad (Bureau du Représentant spécial du Secrétaire général des Nations Unies pour les enfants et le conflit armé : <http://www.un.org/children/conflict/english/conflicts2.html>).



### Encadré 3.17 – Écoles à domicile en Afghanistan

Depuis la chute des talibans en 2001, l'Afghanistan a fait l'expérience d'une période de reconstruction post-conflit tumultueuse et de construction de la paix. Des efforts majeurs ont été déployés pour reconstruire et revitaliser un système d'éducation dévasté. Plusieurs ONG ont contribué à améliorer l'accès à l'éducation, particulièrement pour les filles, d'abord en créant des écoles communautaires et des écoles à domicile, puis en intégrant les apprenants recevant une éducation non formelle dans le système formel public (là où il fonctionne). En 2004, quelque 1,3 million de filles ont été scolarisées dans des écoles primaires publiques, un exploit majeur quand on sait qu'en 2001, leur nombre était égal à zéro.

L'International Rescue Committee (IRC) opère dans des écoles à domicile de 5 provinces. Les classes se situent chez les enseignants ou dans des lieux communautaires tels que les mosquées ; elles fonctionnent environ 3 heures par jour, 6 jours par semaine. Les enseignants sont sélectionnés et reçoivent une compensation (souvent en nature) de la part des communautés. Ils sont formés par l'IRC, qui leur fournit

en outre des matériels d'apprentissage et les supervise. Les raisons du succès de cette approche sont, entre autres, un temps de trajet court pour rejoindre l'école couplé à un enseignement à mi-temps, ce qui permet aux enfants de continuer d'aider leurs familles, un recrutement d'enseignants locaux, souvent des femmes, des écoles peu éloignées, un environnement d'apprentissage sûr et confortable qui encouragent la scolarisation des filles dont les familles sont conservatrices et un rapport élèves/enseignant faible. Le programme a été vital en ce qu'il a aidé à rendre espoir et optimisme aux communautés déchirées par la guerre, en promouvant le rétablissement des écoles formelles, en favorisant le bien-être physique et psychosocial et en garantissant aux enfants de vraies possibilités d'apprentissage. L'objectif de l'IRC est l'intégration des apprenants dans les écoles publiques dès que les capacités existeront, et l'organisation travaille pour l'établissement de ces écoles dans les zones où de nombreuses écoles à domicile fonctionnent.

Source : Fondation Aga Khan (2007).

d'éducation à la paix pour surmonter la défiance et la haine existant entre les groupes et donner aux citoyens des outils pour la résolution pacifique des conflits. On peut trouver des exemples de programmes de formation à la paix et d'éducation multiculturelle, qui comprennent des éléments de résolution des conflits, en ex-République yougoslave de Macédoine et en Roumanie, où ont été abordées les questions de dynamique des relations inter-ethniques et interculturelles (Minow, 2002).

## Renforcement mutuel de l'accès et de la qualité

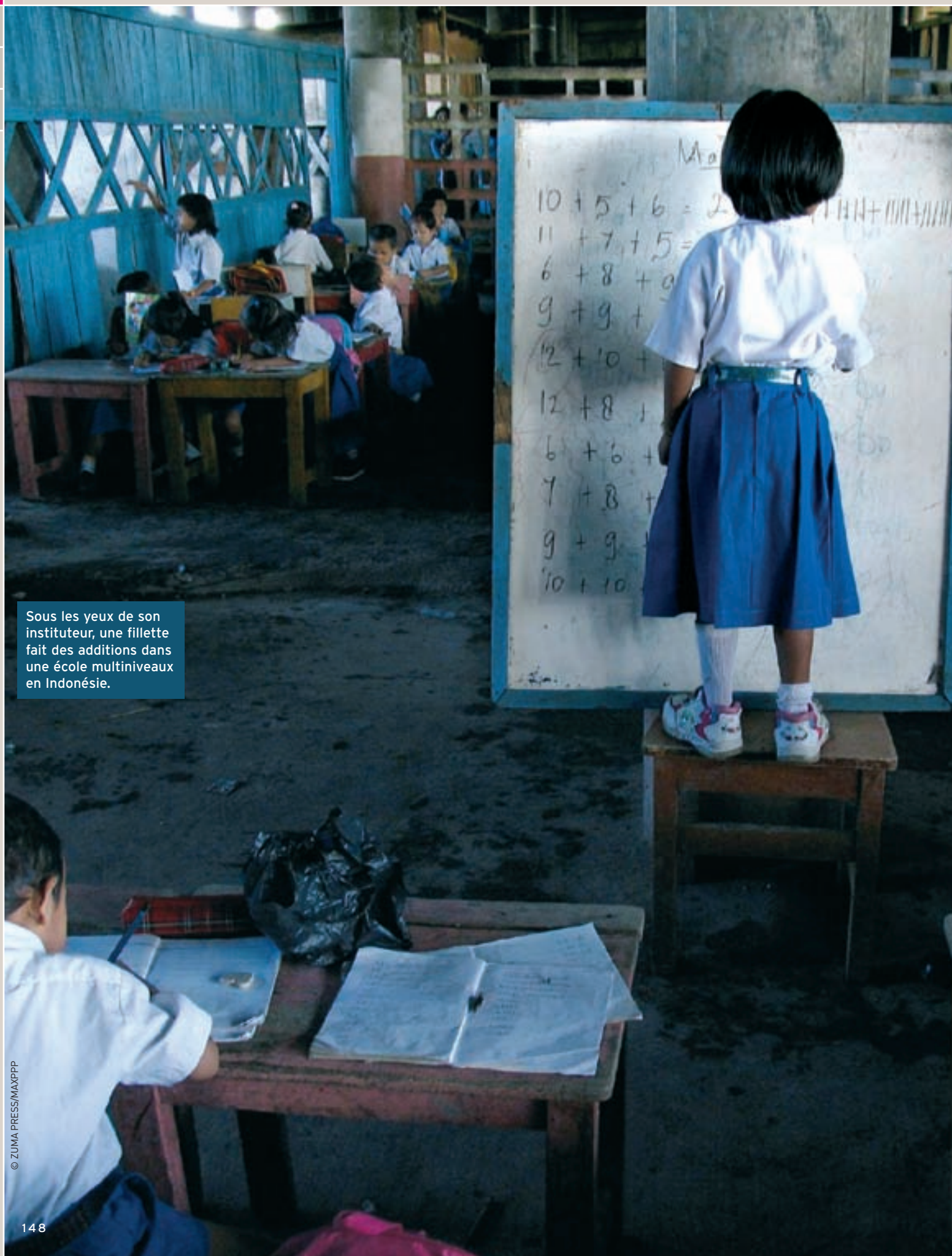
Ce chapitre a montré qu'il existait des mesures efficaces pour élargir l'accès à l'éducation et pour améliorer la qualité de l'éducation. Un compromis n'est pas nécessairement entre ces deux objectifs, sauf circonstance occasionnelle à court terme, quand, par exemple, l'inscription à l'école résulte de la suppression des frais de scolarité ; bien sûr, ces deux objectifs peuvent se renforcer mutuellement s'ils sont soutenus par un environnement institutionnel approprié.

Par ailleurs, les systèmes d'éducation peuvent être restaurés après les conflits et autres crises, selon des principes aujourd'hui bien établis. L'amélioration de l'accès et de la qualité ainsi qu'une attention accrue aux États fragiles sont des éléments clefs de l'agenda de l'EPT pour 2015 présenté dans le chapitre suivant.

### Encadré 3.18 – Une éducation pour les enfants soldats au Sud-Soudan

Le programme Miith Akolda, élaboré par CARE durant la guerre au Sud-Soudan, est un exemple de programme réussi d'éducation destiné à des enfants auparavant enrôlés dans des groupes armés. Plusieurs milliers d'enfants ont été évacués de la ligne de front vers des camps de transit établis plus au sud, dans des zones plus sûres. Un programme de 15 jours a été créé, visant à désarmer et à réhabiliter les enfants enrôlés dans les groupes armés et offrant une structure pour les activités quotidiennes dans le camp. En dehors des cours, le programme comprend des activités telles que la résolution de problèmes, la santé et l'hygiène, le chant et la danse, l'utilisation des nombres, la sensibilisation aux droits des enfants, les récits oraux, les sports et l'éducation physique ainsi que des jeux tranquilles. Le programme est conçu de manière à être flexible, vu qu'au début les enfants sont souvent incapables de suivre beaucoup d'heures de cours. Le temps consacré à l'éducation est progressivement augmenté, au fur et à mesure que les enfants s'accoutument à la vie dans les camps et apprennent à exécuter des tâches routinières nécessaires à la bonne marche du camp, par exemple faire la vaisselle, préparer les repas, aller chercher du bois et de l'eau et laver leurs vêtements. Le résultat a été que les enfants se sont chargés de la responsabilité des camps, et les activités routinières les ont aidés à stabiliser leur vie, rendant ainsi possible le lent processus de réintégration. La réussite de ce programme du point de vue de la réintégration des enfants dans leur communauté tient à l'idée que ces derniers ont besoin d'un ensemble d'activités pour prendre (ou continuer à prendre) leurs responsabilités, tout en réintégrant le processus éducatif.

Sources : Save the children (2007) ; UNESCO-IIPE (2004).



Mo

$10 + 5 + 6 = 2$

$11 + 7 + 5 =$

$6 + 8 + 9$

$9 + 9 +$

$12 + 10 +$

$12 + 8 +$

$6 + 6 +$

$7 + 8 +$

$9 + 9 +$

$10 + 10 +$

Sous les yeux de son instituteur, une fillette fait des additions dans une école multiniveaux en Indonésie.



## Chapitre 4

# Progrès en matière de financement de l'éducation pour tous

Le présent chapitre fait le point sur la mise en œuvre des éléments du Cadre d'action de Dakar de 2000 relatifs au financement des priorités et des objectifs de l'éducation pour tous par les gouvernements et les donateurs. Le Cadre d'action propose à cet égard un pacte fondamental : si les gouvernements des pays en développement montrent qu'ils donnent la priorité aux objectifs de l'EPT, en particulier par un niveau de dépenses accru, et s'ils élaborent des plans crédibles, notamment à l'issue d'une large consultation, alors les donateurs fourniront les ressources supplémentaires nécessaires à la mise en œuvre de ces plans.

Introduction .....	150
<b>L'engagement financier national en faveur de l'EPT depuis Dakar .....</b>	<b>151</b>
<b>La contribution de l'aide extérieure à l'EPT depuis Dakar .....</b>	<b>166</b>
<b>Quel bilan pour la mise en œuvre du Cadre d'action ? .....</b>	<b>185</b>

## Introduction

Les gouvernements sont les principaux responsables de la conception et de la mise en œuvre de la politique et des plans d'éducation mais, pour de nombreux pays – en particulier pour les plus pauvres, ceux qui ont le plus long chemin à parcourir pour atteindre les objectifs de l'EPT –, les progrès dépendent également de l'appui des donateurs. Le Cadre d'action de Dakar a solidement installé les gouvernements des pays à faible revenu aux commandes et les invite à consacrer une part accrue des dépenses publiques à tous les éléments de l'éducation de base et à renforcer l'efficacité au moyen d'une meilleure gouvernance et d'une implication plus large des acteurs non gouvernementaux. Les bailleurs de fonds ont été encouragés à compléter les efforts des gouvernements, non seulement en augmentant le montant de l'aide allouée à l'éducation de base mais aussi en adoptant des modalités qui garantissent une plus grande efficacité de l'aide.

Sept années se sont écoulées depuis l'approbation du Cadre d'action de Dakar par 164 États : quel est le bilan dans ce domaine ? Les gouvernements accordent-ils une plus grande priorité au financement de l'éducation en général et à celui de l'éducation de base en particulier ? Les dépenses sont-elles effectuées selon des méthodes plus efficaces, plus responsables, plus transparentes ? Le financement national de l'éducation de base provient-il d'un éventail de sources élargi ? Les donateurs consacrent-ils une plus grande part de leur aide à l'éducation de base et aux pays qui en ont le plus besoin ? L'aide est-elle octroyée selon des modalités propres à en accroître l'efficacité, afin de mieux permettre aux systèmes éducatifs d'accélérer les progrès vers la réalisation des objectifs de l'EPT ? L'aide a-t-elle augmenté dans les pays dont les gouvernements montrent qu'ils accordent une plus grande priorité à l'éducation de base et où des plans bien conçus ont été élaborés avec un large soutien de tous les secteurs de la société ? Ces questions concernant les aspects financiers du Cadre d'action de Dakar<sup>1</sup>, et bien d'autres encore, constituent le thème central du présent chapitre. Toutes ne trouveront pas de réponse précise, les données requises pour comparer la situation actuelle à celle de 2000 n'étant pas toujours disponibles. Dans certains cas aussi, il est encore trop tôt pour évaluer les résultats probables des initiatives engagées. Dans l'ensemble toutefois, les données disponibles sont

1. Le Commentaire élargi sur le Cadre d'action de Dakar propose des stratégies en vue de la réalisation de l'éducation pour tous (Forum mondial sur l'éducation, 2000).

suffisantes pour que l'on puisse en tirer quelques grandes conclusions :

- Bien que la plupart des gouvernements, en particulier dans les pays les moins avancés et plus encore en Afrique subsaharienne, accordent une priorité accrue au financement de l'éducation, notamment à celui de l'éducation de base, beaucoup continuent à n'y consacrer qu'une faible part du PNB et des dépenses publiques totales.
- Bien que quelques gouvernements aient diminué les frais de scolarité à la charge des familles, d'autres obligent encore les communautés et les ménages à prendre en charge une part trop importante du coût de la scolarisation, restreignant ainsi l'accès à l'éducation pour les plus pauvres.
- Comme l'illustrent de nombreux exemples, des efforts sont déployés depuis 2000 pour réduire le gaspillage dans le secteur de l'éducation et veiller à ce que les flux financiers soient plus transparents et qu'ils se prêtent davantage à l'évaluation mais, dans la plupart des pays, cette tendance s'amorce à peine.
- L'aide à l'éducation de base, qui a progressé régulièrement entre 2000 et 2004, a marqué le pas en 2005 et demeure inappropriée. Trop de donateurs privilégient l'enseignement post-primaire, les pays à revenu intermédiaire reçoivent une part trop importante de l'aide à l'éducation au détriment des pays à faible revenu et la répartition de l'aide entre ces derniers ne correspond pas toujours aux besoins.
- L'éducation de base a profité du renforcement des mesures d'allègement de la dette des pays pauvres très endettés qui ont été adoptées depuis 1999 dans le cas de la dette bilatérale et, plus récemment, dans le cas des créances détenues par les institutions multilatérales. Toutefois, l'allègement de la dette au titre de l'aide va commencer à marquer le pas, de sorte que la réalisation des objectifs de l'aide exigera impérativement une réelle intensification du soutien sectoriel.
- L'appel de Dakar invitant les donateurs à appuyer les réformes et les programmes sectoriels de l'éducation a été maintes fois réitéré ; les données montrent qu'il a été entendu mais le comportement des donateurs et l'expérience des divers pays présentent de grandes disparités.

- L'augmentation de l'aide en faveur de l'éducation de base n'entraîne pas l'amélioration systématique des résultats scolaires : l'aide peut se substituer aux dépenses publiques existantes ou être utilisée de façon inefficace. Toutefois, il ressort des études quantitatives qu'elle produit un effet positif, quoique plus limité qu'on ne l'espère généralement ; les études qualitatives réalisées par les donateurs indiquent que certains objectifs sont beaucoup plus faciles à atteindre que d'autres.
- Dans certains pays, les gouvernements et les donateurs travaillent ensemble de façon constructive et ont pu accroître sensiblement tant les ressources financières que les résultats scolaires ; ailleurs, il n'en a pas été ainsi parce que les gouvernements ne se sont pas fermement engagés à atteindre les objectifs, que les capacités nécessaires à l'élaboration d'un plan d'éducation crédible sont insuffisantes et/ou que trop peu de donateurs apportent leur soutien. Ces pays, caractérisés par un faible développement de l'éducation, l'absence de programme de réforme solide et le manque d'intérêt des donateurs, risquent plus que les autres de ne pas atteindre les objectifs de Dakar.

Le présent chapitre se divise en trois parties. La première concerne le volume et la répartition des ressources financières nationales (gouvernement et ménages) destinées au secteur de l'éducation en général et à l'éducation de base en particulier. Dans la deuxième partie, il est question de l'aide extérieure. La troisième évalue l'action des gouvernements et des donateurs à la lumière des dispositions du Cadre d'action de Dakar. Chaque partie s'organise autour de ces dispositions, sans toutefois en être prisonnière.

## L'engagement financier national en faveur de l'EPT depuis Dakar

### Les dépenses publiques d'éducation

Les gouvernements constituent la source de financement de l'EPT la plus importante. Le Cadre d'action de Dakar recommande d'affecter une part plus grande du revenu national et des dépenses publiques totales à l'éducation et, à l'intérieur de ce poste, à l'éducation de base. L'intensification de l'effort financier est également révélatrice de la volonté politique, catalyseur indispensable de l'augmentation de l'aide extérieure en faveur de l'éducation de base. La présente section s'appuie sur les

**Les gouvernements constituent la source de financement de l'EPT la plus importante.**

**En 2005, l'Amérique du Nord et l'Europe occidentale consacraient aux dépenses publiques d'éducation une part du PNB plus importante que toutes les autres régions.**

données les plus récentes, principalement celles de 2005, pour décrire la situation à l'intérieur des régions et des groupes de pays par niveau de revenu et établir des comparaisons entre ces groupes et entre ces régions en matière de dépenses publiques d'éducation. Les changements survenus depuis 1999 font l'objet d'une attention particulière.

Les données sont très incomplètes. Alors que l'Institut de statistique de l'UNESCO (ISU) tente de recueillir des données relatives à l'éducation pour 203 pays et territoires, on ne dispose d'informations sur la part des dépenses totales dans le PNB que pour 127 pays en 1999 et pour 125 en 2005. Autre élément restrictif, seuls 107 pays indiquent quelle est la part de l'éducation dans les dépenses publiques totales pour 2005, ce qui constitue toutefois un progrès par rapport à 1999, le nombre de ces pays ne dépassant alors pas 80. Enfin, s'agissant de la part de l'enseignement primaire dans les dépenses d'éducation totales, bien que le nombre de pays pour lesquels on dispose de données ait doublé depuis 1999, il n'excède toujours pas 102 ; en outre, cette mesure n'est disponible à la fois pour 1999 et 2005 que pour 40 pays, dont près de la moitié seulement sont des pays en développement et en transition. Il faudra tenir compte de ces limitations sérieuses dans l'examen des performances régionales.

#### **La part des dépenses d'éducation dans le PNB : des variations importantes**

La part des dépenses publiques d'éducation dans le PNB varie selon les régions et, à l'intérieur de ces régions, selon les pays (tableau 4.1). En 2005,

le groupe Amérique du Nord et Europe occidentale consacrait aux dépenses publiques d'éducation une part du PNB plus importante que toutes les autres régions (la médiane régionale s'établit à 5,7 %) ; venaient ensuite l'Amérique latine et les Caraïbes ainsi que l'Afrique subsaharienne (5,0 % pour chacune de ces régions), l'Europe centrale et orientale (4,9 %), l'Asie de l'Est et le Pacifique (4,7 %), les États arabes (4,5 %), l'Asie du Sud et de l'Ouest (3,6 %) et l'Asie centrale (3,2 %). Toutefois, ces chiffres ne décrivent pas la situation dans son intégralité puisque, à l'intérieur d'une même région, les disparités peuvent être très marquées, en particulier en Asie de l'Est et dans le Pacifique, en Amérique latine et dans les Caraïbes et en Afrique subsaharienne. Dans chacune de ces régions, les parts des dépenses publiques d'éducation dans le PNB varient d'au moins 9 points de pourcentage d'un pays à l'autre.

Qui dépense le plus ? Et le moins ? Sur les 105 pays (hors Amérique du Nord et Europe occidentale) pour lesquels les données sont disponibles pour 2005 :

- dans 26 pays, regroupés par régions, la part des dépenses publiques d'éducation était supérieure ou égale à 6 % du PNB (Botswana, Cap-Vert, Djibouti, Éthiopie, Kenya, Lesotho, Namibie et Swaziland ; Arabie saoudite, Maroc et Tunisie ; Malaisie ; Bolivie et Guyana ; Bélarus, Slovaquie et Ukraine, auxquels s'ajoutent 9 petits États insulaires des océans Pacifique et Indien et des Caraïbes). Pour la plupart, ces 26 États ont une

**Tableau 4.1 : Dépenses publiques totales d'éducation en % du PNB et en % des dépenses publiques totales, groupe de pays sélectionnés, 2005**

	Afrique subsaharienne	États arabes	Asie centrale	Asie de l'Est/Pacifique	Asie du Sud et de l'Ouest	Amérique latine/Caraïbes	Amérique du N./ Europe occ.	Europe centrale et orientale
<b>Dépenses publiques totales d'éducation en % du PNB</b>								
Médiane	5,0	4,5	3,2	4,7	3,6	5,0	5,7	4,9
Maximum	11,0	7,6	5,4	10,0	7,5	10,8	8,6	6,5
Minimum	1,8	1,6	2,5	1,0	2,4	1,3	4,3	3,4
Variation	5,1	5,3	1,3	7,2	3,6	5,6	1,5	1,0
<i>Nombre de pays disposant de données/nombre de pays dans la région</i>								
	30/45	9/20	6/9	14/33	6/9	23/41	20/26	17/20
<b>Dépenses publiques totales d'éducation en % des dépenses publiques totales</b>								
Médiane	17,5	25,7	18,0	15,0	14,6	13,4	12,7	12,8
Maximum	29,8	27,6	19,6	25,0	22,8	25,6	17,0	21,1
Minimum	4,0	11,0	13,1	10,7	10,7	7,9	8,5	10,0
Variation	45,1	47,1	11,3	22,4	19,3	17,3	5,3	11,4
<i>Nombre de pays disposant de données/nombre de pays dans la région</i>								
	21/45	8/20	3/9	11/33	6/9	24/41	20/26	14/20

Source : annexe, tableau statistique 11.

population relativement faible. Seuls 8 d'entre eux comptent plus de 5 millions d'habitants. Dans le groupe Amérique du Nord et Europe occidentale, 8 pays sur 20 ont dépensé une part supérieure ou égale à 6 % du PNB ;

- dans 24 pays, regroupés par régions, la part des dépenses publiques d'éducation était inférieure ou égale à 3 % du PNB (Cameroun, Congo, Gambie, Guinée, Mauritanie, Niger, Tchad et Zambie ; Émirats arabes unis et Liban ; Azerbaïdjan, Géorgie et Kazakhstan ; Cambodge, Indonésie, Philippines et République démocratique populaire lao ; Bangladesh et Pakistan ; El Salvador, Guatemala, Pérou, République dominicaine et Uruguay).

Les données relatives à la part des dépenses d'éducation dans le PNB peuvent également être présentées par groupe de revenu<sup>2</sup>. Les pays pour lesquels nous disposons de données pour 2005 peuvent être répartis selon 4 niveaux de revenu : faible, moyen inférieur (revenu intermédiaire tranche inférieure), moyen supérieur (revenu intermédiaire tranche supérieure) et élevé. Le tableau 4.2 présente les médianes et les moyennes tout en indiquant les variations entre pays à l'intérieur d'un même groupe.

Comme le révèlent les médianes, les parts sont plus importantes lorsque le revenu est élevé. D'autre part, les variations au sein du groupe de pays à revenu élevé sont beaucoup plus atténuées qu'entre les pays à revenu faible et intermédiaire. Cette tendance donne à penser que, sur le long terme, la croissance économique pourrait amener les pays à augmenter la part du PNB consacrée à l'éducation.

### **La part des dépenses d'éducation dans les dépenses publiques totales donne la mesure de l'engagement**

La part des dépenses d'éducation dans le PNB est déterminée par plusieurs facteurs, dont la capacité du gouvernement à percevoir le revenu national, ce qui représente une plus grande difficulté dans les pays à faible revenu. Une part des dépenses d'éducation dans le PNB relativement modeste ne signifie pas nécessairement que l'éducation n'est pas prioritaire pour l'État, cela peut vouloir dire que le secteur public est de taille restreinte. La part de l'éducation dans les dépenses publiques totales constitue donc une mesure plus directe de l'engagement relatif du gouvernement en faveur de l'éducation, du moins par rapport aux autres secteurs et catégories de dépenses.

**Tableau 4.2 : Dépenses publiques totales d'éducation en % du PNB, par groupe de revenu, 2005**

	Pays à revenu élevé	Pays à revenu moyen supérieur	Pays à revenu moyen inférieur	Pays à faible revenu
<b>Dépenses publiques totales d'éducation en % du PNB</b>				
Médiane	5,5	5,6	4,7	3,9
Maximum	8,5	11,0	9,5	10,8
Minimum	1,6	2,3	1,0	1,8
Moyenne	5,5	5,7	4,8	4,4
<i>Nombre de pays disposant de données/nombre de pays dans groupe de revenu</i>				
	37/54	22/34	27/47	39/68

Source : annexe, tableau statistique 11.

Pour 2005, les données relatives à la part de l'éducation dans les dépenses publiques totales sont disponibles pour 107 pays, dont 20 en Amérique du Nord et en Europe occidentale. Elles sont résumées dans la partie inférieure du tableau 4.1. Le petit nombre d'États arabes pour lesquels les données sont disponibles consacrent généralement à l'éducation un pourcentage des dépenses publiques totales nettement plus élevé que les pays des autres régions. Avec une part médiane à 18 %, l'Asie centrale se place en deuxième position, suivie par l'Afrique subsaharienne, à 17,5 %<sup>3</sup>. En Asie de l'Est et dans le Pacifique, en Amérique latine et dans les Caraïbes ainsi qu'en Asie du Sud et de l'Ouest, les parts médianes sont comprises entre 15 et 13 %. Là encore, à l'intérieur de chacune de ces régions, les variations entre pays sont considérables. La région Amérique du Nord et Europe occidentale, qui consacre à l'éducation la part du PNB la plus élevée de toutes les régions, est également celle dans laquelle la part des dépenses publiques totales est la plus faible (moins de 13 %).

Tournons-nous à présent vers les pays. Six des 8 États arabes pour lesquels nous disposons d'informations ont attribué au moins 20 % des dépenses publiques totales à l'éducation de base, de même que 5 des 21 pays d'Afrique subsaharienne (Botswana, Cap-Vert, Kenya, Lesotho et Madagascar). Parmi les pays de l'échantillon qui ont atteint ce niveau impressionnant figurent la Malaisie, le Mexique, la République islamique d'Iran, la République de Moldova et la Thaïlande. Abstraction faite de l'Amérique du Nord et de l'Europe occidentale, 27 des 87 pays restant y ont consacré une part comprise entre 15 et 20 %. Sept d'entre eux se situent en Afrique subsaharienne. Au bas de l'échelle – pays consacrant moins de 10 % des dépenses publiques totales à l'éducation – se trouvent des pays d'Afrique subsaharienne (Cameroun, Congo et Guinée équatoriale) et d'Amérique latine et des Caraïbes (Guatemala, Jamaïque, Panama, République dominicaine et Uruguay).

**La croissance économique pourrait amener les pays à augmenter la part du PNB consacrée à l'éducation.**

2. La classification des pays par groupes de revenu utilisée dans le présent chapitre reprend celle du Secrétariat du CAD de l'OCDE ([www.oecd.org/dac/stats/dacelist](http://www.oecd.org/dac/stats/dacelist)).

3. On gardera à l'esprit que la proportion de pays pour lesquels les données sont disponibles varie selon les régions et que l'Asie centrale, les États arabes et l'Asie de l'Est et Pacifique sont celles où, pour cet indicateur, elle est la plus faible.

**Les données sur l'évolution de la part de l'éducation dans le PNB entre 1999 et 2005 forment une image contrastée.**

Bien que les pays les plus riches consacrent généralement une part plus importante du PNB à l'éducation, on ne constate que des écarts minimes entre les groupes de revenu en ce qui concerne la part des dépenses publiques totales attribuée à l'éducation. La moyenne (et la médiane) oscille entre 16 et 17 %, que ce soit dans les pays à faible revenu, dans les pays à revenu moyen inférieur ou dans les pays à revenu moyen supérieur. Dans les pays à revenu élevé, cette part est souvent moins importante (13 %), principalement en raison du montant plus élevé des ressources affectées aux prestations sociales.

**L'évolution des dépenses d'éducation depuis 1999 n'est pas uniforme**

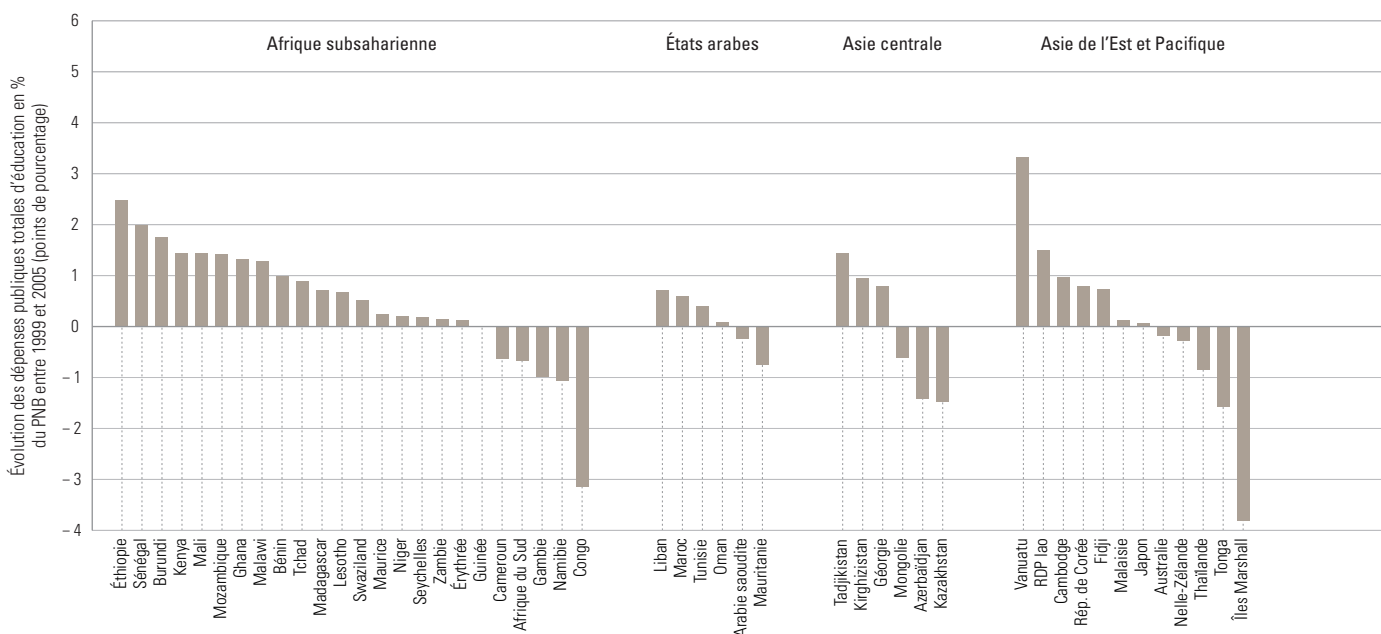
Comment évoluent les dépenses d'éducation depuis 1999 ? Plus précisément, dans quelle mesure les pays à faible revenu ont-ils, comme le recommande le Cadre d'action de Dakar, consacré une part plus grande du revenu national et des budgets à l'éducation ? Hors Amérique du Nord et Europe occidentale, seuls 84 pays ont des données disponibles pour 1999 et 2005 sur la part des dépenses d'éducation dans le PNB. Les données sur la part des dépenses d'éducation dans les dépenses totales ne sont disponibles que pour 40 pays pour ces deux années.

Les données sur l'évolution de la part de l'éducation dans le PNB entre 1999 et 2005 forment une image

contrastée (figure 4.1). Quatre des 6 États arabes pour lesquels on dispose de données ont accru la part de l'éducation dans le PNB, à l'exception de l'Arabie saoudite, qui affiche tout de même en 2005 une part très élevée, à 6,7 %, et de la Mauritanie, où cette part est tombée à 2,4 % seulement. La part de l'éducation dans le PNB a également progressé dans 7 des 12 pays d'Asie de l'Est et du Pacifique où elle se maintient à un niveau élevé, et cela même dans les pays où elle est en recul (9,5 % dans les îles Marshall, 4,9 % à Tonga et 4,3 % en Thaïlande). En Afrique subsaharienne, l'évolution est dans l'ensemble positive. Dix-huit des 24 pays pour lesquels on dispose d'informations ont accru la part des dépenses d'éducation dans le PNB, cette part ayant, en revanche, été réduite au Cameroun (pour atteindre 1,8 %), en Gambie (2,1 %), au Congo (2,8 %), en Afrique du Sud (5,5 %) et en Namibie (6,8 %) ; elle reste stable en Guinée (2,1 %). Dans les autres régions en développement et en transition, le nombre de pays où la part de l'éducation s'est accrue est égal ou légèrement inférieur au nombre de pays où elle a été réduite.

Les pays où la part de l'éducation dans le PNB a progressé d'au moins 1 point de pourcentage entre 1999 et 2005 sont les suivants : Barbade, Bénin, Burundi, Cambodge, Éthiopie, Ghana, Kenya, Malawi, Mali, Mexique, Mozambique, République

**Figure 4.1 : Évolution des dépenses publiques totales en % du PNB entre 1999 et 2005 (en points de pourcentage)**



Source : annexe, tableau statistique 11.



démocratique populaire lao, Saint-Kitts-et-Nevis, Saint-Vincent-et-les-Grenadines, Sénégal, Tadjikistan, Ukraine et Vanuatu. Les pays où la part de l'éducation a diminué d'au moins 1 point de pourcentage et était inférieure à 3 % en 2005 sont les suivants : Azerbaïdjan, Congo, Gambie et Kazakhstan. Rappelons de nouveau que les données nécessaires à cette comparaison ne sont disponibles que pour 84 pays hors Amérique du Nord et Europe occidentale.

Pour un petit nombre de pays, on dispose également d'une estimation de la part des dépenses d'éducation dans le PNB pour les années 1991 et 1995. L'encadré 4.1 reprend ces estimations en les complétant par des données similaires provenant de l'ISU à propos de 16 pays d'Afrique subsaharienne pour la période allant de 1999 à 2005. La tendance générale qui en ressort est très nette : une progression de la part de l'éducation dans les années suivant la Conférence de Jomtien de 1999, puis une baisse suivie d'une nouvelle hausse après Dakar.

Nous avons moins d'éléments sur l'évolution de la part de l'éducation dans le total des dépenses publiques. Hors Amérique du Nord et Europe occidentale, seuls 40 pays ont fourni suffisamment d'informations pour que l'on puisse établir des comparaisons entre 1999 et 2005, et 15 d'entre eux

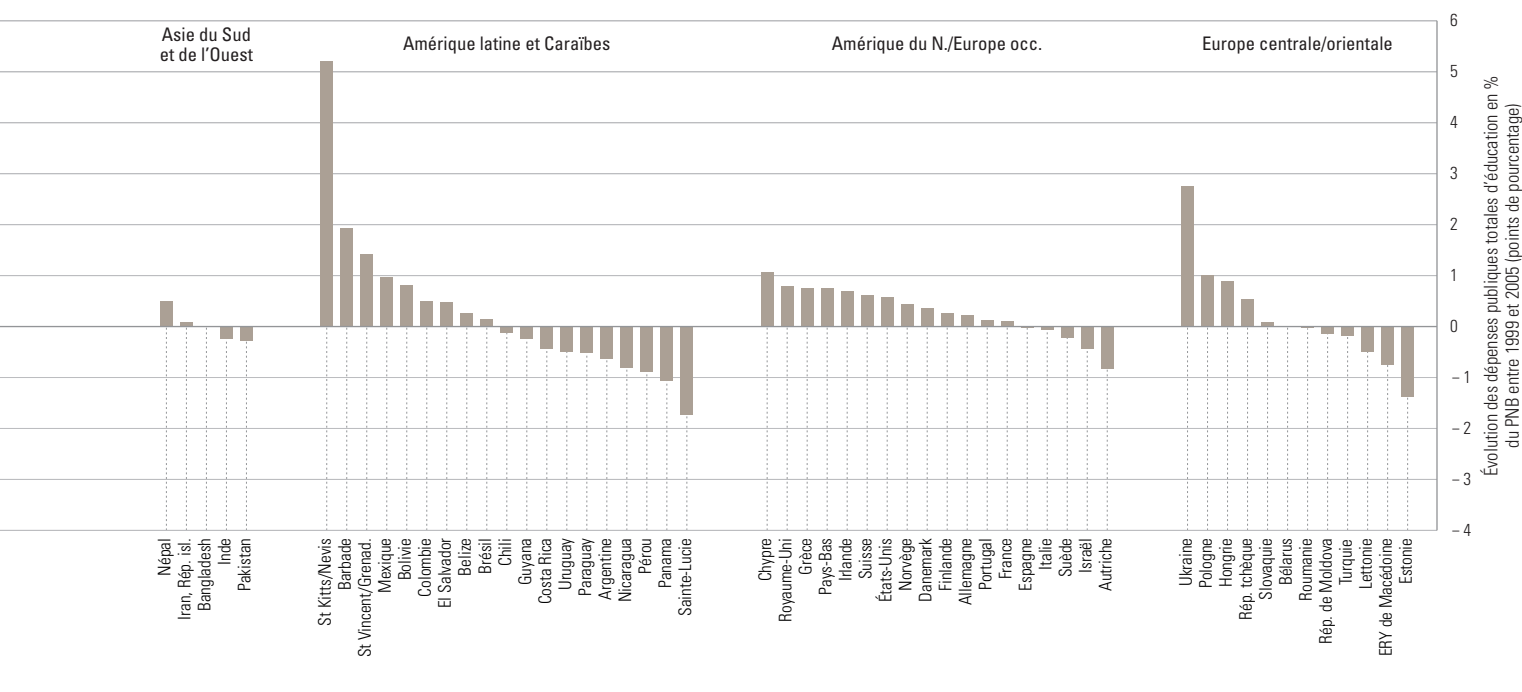
se situent en Amérique latine ou dans les Caraïbes. Étant donné l'insuffisance des données, toute généralisation est impossible. En revanche, les 4 États arabes ayant fourni des informations – Arabie saoudite, Liban, Maroc et Oman – ont tous accru la part des dépenses publiques totales consacrée à l'éducation.

Dans la région Asie du Sud et de l'Ouest, la part a progressé au Népal et en République islamique d'Iran, mais elle a diminué au Bangladesh et en Inde. En Afrique subsaharienne, elle a progressé au Lesotho (pour atteindre 30 %) et diminué au Cameroun (9 %), au Congo (8 %), à Maurice (14 %) et en Afrique du Sud (18 %).

**L'augmentation des dépenses d'éducation : des signes encourageants en Afrique subsaharienne et en Asie du Sud et de l'Ouest**

Un pays aura beau accroître sensiblement ses dépenses publiques d'éducation, si le taux de croissance globale de l'économie augmente à un rythme plus rapide, alors la part des dépenses d'éducation dans le PNB s'en trouvera réduite. À l'inverse, si dans un pays les dépenses d'éducation s'accroissent à un rythme peu élevé et que le taux de croissance de l'économie est encore plus faible, alors la part du PNB attribuée à l'éducation augmentera. Pour compléter ces informations, la présente section s'intéresse au taux de croissance

La part des dépenses publiques totales consacrée à l'éducation a diminué au Bangladesh et en Inde.



L'augmentation des dépenses d'éducation dans les pays d'Afrique subsaharienne est encourageante.

**Encadré 4.1 – Fluctuations des dépenses d'éducation en Afrique subsaharienne depuis la Conférence de Jomtien**

Les données sur la part des dépenses d'éducation dans le PNB entre 1991 et 2005 proviennent d'une base de données interne du FMI concernant 16 pays d'Afrique subsaharienne. La figure 4.2 présente deux ensembles de données : d'une part, les données relatives aux 7 pays dans lesquels la part des dépenses d'éducation dans le PNB s'est accrue entre 2005 et 1991 ; d'autre part, les données relatives aux 9 pays dans lesquels cette part a diminué (notons toutefois que dans 4 de ces 9 pays, elle s'est maintenue à un niveau supérieur à 5 % en 2005).

Dans 10 des 16 pays concernés, la part des dépenses d'éducation dans le PNB était plus importante en 1995 qu'en 1991, ce qui laisse à penser qu'une réaction s'est produite après la Conférence de Jomtien. En 1999 cependant, toujours dans 10 pays, la part était retombée à un niveau inférieur à celui de 1995. La réaction post-Dakar a eu un impact encore plus fort puisque 13 des 16 pays concernés affichaient en 2005 une part des dépenses d'éducation en hausse par rapport à 1999. Les données relatives aux dépenses peuvent également être interprétées au moyen de l'analyse des taux de croissance. Entre 1991 et 1995, le taux de croissance moyen des dépenses réelles dans ces 16 pays s'établit à 6 % ; pour les 4 années suivantes, il ne dépasse pas 1 % ; puis, entre 1999 et 2005, il progresse de nouveau pour atteindre 4 %.

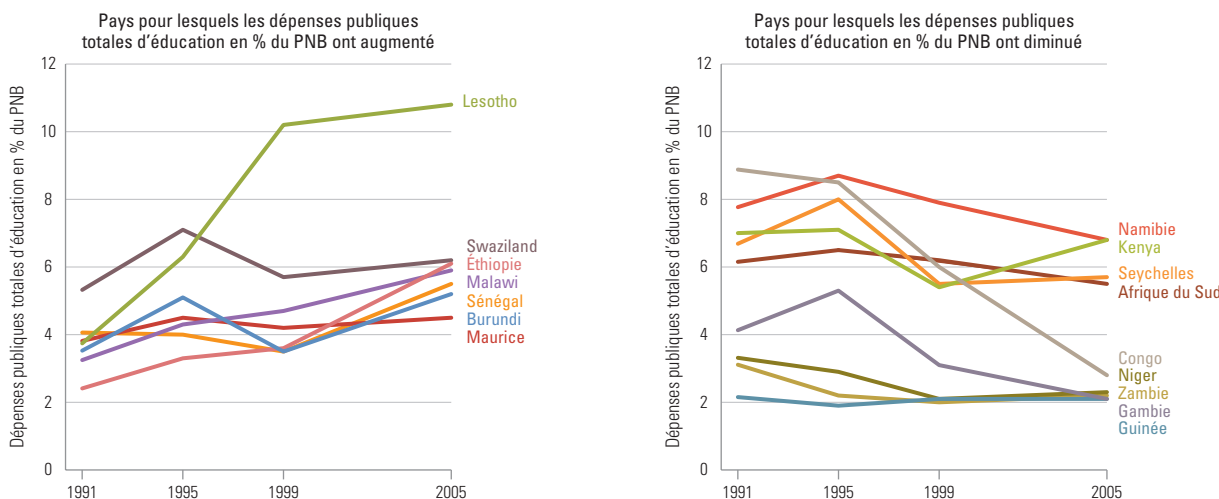
des dépenses d'éducation depuis 1999<sup>4</sup>. Les données sont disponibles pour 100 pays. Le tableau 4.3 en présente une synthèse par région.

La région où le taux de croissance moyen des dépenses d'éducation est le plus élevé entre 1999 et 2005 est l'Asie centrale (8,1 %), suivie par l'Afrique subsaharienne (5,5 %), l'Europe centrale et orientale (5,3 %), l'Asie du Sud et de l'Ouest (5,1 %), l'Asie de l'Est et le Pacifique (4,7 %) et les États arabes (4,7 %). C'est en Amérique du Nord et en Europe occidentale (3,2 %) ainsi qu'en Amérique latine et dans les Caraïbes (2,4 %) que ces taux sont les plus faibles. Là encore, les disparités entre pays à l'intérieur des régions sont considérables.

De façon générale, l'augmentation des dépenses d'éducation dans les pays d'Afrique subsaharienne est encourageante. L'Afrique subsaharienne affiche le taux de croissance du PNB le plus faible de toutes les régions, exception faite de l'Amérique du Nord et de l'Europe occidentale et de l'Amérique latine et des Caraïbes, alors qu'elle se place en deuxième position sur le plan de la croissance des dépenses d'éducation. Par ailleurs, bien que les pays d'Asie du Sud et de l'Ouest ne soient pas parvenus à accroître sensiblement la part de l'éducation dans le PNB, ils affichent un taux de croissance des dépenses d'éducation relativement élevé. Il est encourageant de voir que dans les deux

4. Les taux de croissance présentés ici mesurent l'évolution des dépenses d'éducation et du PNB exprimés en dollars EU constants de 2004. On utilise des prix constants de manière à supprimer les effets de l'inflation entre 1999 et 2005.

**Figure 4.2 : Dépenses publiques totales attribuées à l'éducation en % du PNB dans 16 pays d'Afrique subsaharienne, 1991-2005**



Sources : annexe, tableau statistique 11 ; base de données de l'ISU.

**Tableau 4.3 : Taux de croissance annuels des dépenses publiques totales réelles d'éducation et du PNB, 1999-2005**

	Afrique subsaharienne	États arabes	Asie centrale	Asie de l'Est/Pacifique	Asie du Sud et de l'Ouest	Amérique latine/Caraïbes	Amérique du N./ Europe occ.	Europe centrale et orientale
<b>Dépenses publiques totales réelles d'éducation, taux de croissance annuel (%)</b>								
Médiane	5,5	4,7	8,1	4,7	5,1	2,4	3,2	5,3
Maximum	19,3	8,7	18,9	23,7	8,1	15,6	9,8	17,7
Minimum	-7,3	0,4	2,1	-3,2	2,5	-8,0	-1,0	-4,0
<b>PNB, taux de croissance annuel (%)</b>								
Médiane	4,0	4,5	7,5	4,5	4,5	2,7	2,4	4,7
<i>Nombre de pays disposant de données</i>								
	24	6	6	11	5	18	18	12

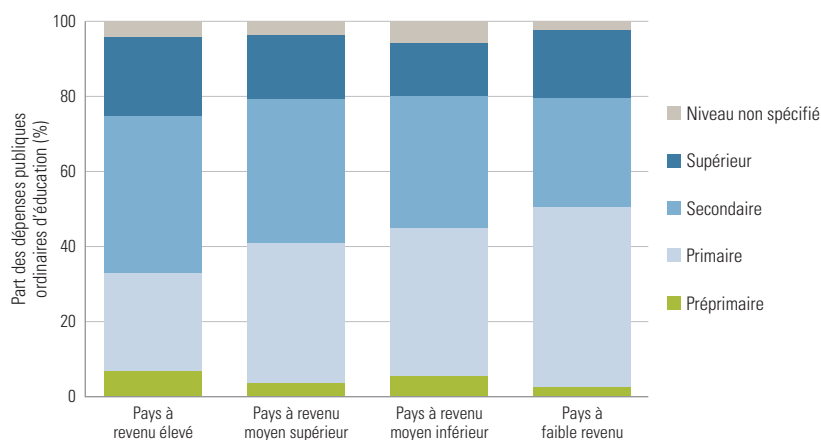
Sources : annexe, tableau statistique 11 ; base de données de l'ISU.

régions où vivent la majorité des enfants non scolarisés du monde, les dépenses d'éducation ont progressé rapidement. Bien entendu, cette constatation ne s'applique pas à tous les pays de ces régions. En Gambie, en Mauritanie et au Pakistan, par exemple, la faiblesse de la croissance économique a été accompagnée par une croissance des dépenses d'éducation encore plus faible. La République démocratique populaire lao illustre l'importance que revêt l'analyse du taux de croissance des dépenses : alors que la part des dépenses d'éducation dans le PNB n'était que de 2,5 % en 2005, le taux de croissance moyen des dépenses d'éducation a atteint 24 % par an à partir de 1999.

### La répartition des dépenses publiques d'éducation par niveau d'enseignement diffère selon les groupes de revenu

Comment les gouvernements répartissent-ils le budget de l'éducation entre les niveaux d'enseignement ? Pour les années 2004 et 2005, les informations sont disponibles pour 85 pays. La figure 4.3 montre les parts moyennes des dépenses consacrées aux niveaux primaire, secondaire et supérieur dans les différents groupes de revenu (élevé, moyen supérieur, moyen inférieur et faible).

Des tendances très nettes se dessinent au sein des groupes de revenu. En moyenne, les pays à faible revenu consacrent près de la moitié des dépenses totales d'éducation à l'enseignement primaire. La part du primaire diminue à mesure que le revenu augmente pour n'atteindre plus que 25 % dans les pays à revenu élevé. Ce sont les pays à faible revenu qui, en moyenne, accordent à l'enseignement secondaire la part la plus faible (28 %), les 3 autres groupes de revenu y consacrant une part à peu près équivalente (entre 34 et 40 %). On ne constate qu'un écart minime entre les budgets moyens attribués à

**Figure 4.3 : Part moyenne des dépenses publiques ordinaires d'éducation par niveau et par groupe de revenu, 2005**


Sources : annexe, tableau statistique 11 ; base de données de l'ISU.

l'enseignement supérieur dans les 3 catégories de revenu les plus basses (entre 16 et 20 %), les pays à revenu élevé y consacrant une part légèrement supérieure (22 %). S'agissant de la répartition des dépenses d'éducation par niveau d'enseignement au sein de chaque groupe, on constate que dans les pays à revenu élevé ainsi que, dans une moindre mesure, dans ceux à revenu moyen supérieur, l'enseignement secondaire est largement prioritaire. Dans les pays à revenu moyen inférieur, la part moyenne attribuée au secondaire est légèrement inférieure à celle accordée au primaire, tandis que, dans les pays à faible revenu, le primaire est largement prioritaire par rapport au secondaire. À l'heure où, dans les pays à faible revenu, la hausse des effectifs du secondaire fait l'objet de pressions accrues, la concurrence entre le secondaire et le primaire

**En moyenne, les pays à faible revenu consacrent près de la moitié des dépenses totales d'éducation à l'enseignement primaire.**

**La part de l'enseignement primaire dans les dépenses publiques totales d'éducation s'étend de 17 % dans la République de Moldova à 71 % au Burkina Faso.**

promet de s'intensifier, chaque niveau essayant de se voir attribuer une part plus large du budget de l'éducation.

Là encore, les disparités entre pays à l'intérieur d'un même groupe de revenu sont importantes. Dans le groupe des pays à faible revenu, la part de l'enseignement primaire dans les dépenses publiques totales d'éducation s'étend de 17 % dans la République de Moldova à 71 % au Burkina Faso. Dans les pays à revenu moyen inférieur, la fourchette va de 9 % au Bélarus à 65 % dans la République dominicaine. Les écarts sont moindres entre les pays à revenu élevé. La part de l'enseignement supérieur dans les dépenses d'éducation totales varie elle aussi de façon importante. Au sein du groupe des pays à faible revenu, la Mauritanie consacre 5 % des dépenses totales d'éducation à l'enseignement supérieur, contre 48 % en Érythrée. La répartition par niveau d'enseignement reflète en partie la répartition des élèves mais l'hétérogénéité est aussi révélatrice des divergences de vues entre pays en ce qui concerne l'affectation des sources publiques et privées au financement des différents niveaux d'enseignement.

La priorité accordée à l'enseignement primaire dans les pays à faible revenu a d'étonnantes répercussions sur les dépenses exprimées en pourcentage du PNB. Alors qu'en Afrique subsaharienne, 16 pays consacrent plus de 1,8 % de leur PNB à l'enseignement primaire, en Amérique du Nord et en Europe occidentale, aucun pays, à l'exception de l'Islande, ne dépasse ce seuil. Cet élément est révélateur, une fois de plus, des efforts déployés par de nombreux pays pauvres pour atteindre les objectifs de l'EPT.

On ne dispose d'éléments sur l'évolution de la part des dépenses publiques totales d'éducation affectée à l'enseignement primaire de 1999 à 2005 que pour 26 pays, hors Amérique du Nord et Europe occidentale. Cette part est restée stable dans 1 de

ces 26 pays, elle a progressé dans 9 autres et régressé dans les 16 restants. Toutefois, le taux de croissance annuel des dépenses réelles n'a été négatif que dans 3 des 16 pays concernés : Argentine (- 1,5 %), Sainte-Lucie (- 5,2 %) et Congo (- 11,8 %). Ce sont le Burundi (15,0 %), la Bolivie (9,7 %), le Maroc (8,6 %), le Bangladesh (7,5 %) et le Népal (7,3 %) qui affichent les taux de croissance les plus élevés. De façon générale, les dépenses liées à l'enseignement primaire ont progressé dans la plupart des pays qui composent ce groupe relativement restreint, mais à un rythme moins soutenu que les dépenses afférentes aux autres niveaux d'enseignement. Il s'ensuit que la part de l'enseignement primaire dans le total des dépenses d'éducation a diminué dans plusieurs pays.

#### **Les dépenses publiques par élève du primaire : des disparités marquées à l'intérieur des régions**

Les dépenses publiques moyennes par élève du primaire et par an varient considérablement d'un pays à l'autre. Étant donné que les salaires des enseignants représentent généralement entre 85 et 95 % des dépenses et que les différences de salaire reflètent surtout les écarts de revenu par habitant, une simple comparaison des dépenses par élève et par pays ne serait pas très significative. La méthode comparative la plus courante consiste donc à considérer ce « coût unitaire » comme une part du PNB par habitant. Le tableau 4.4 présente une synthèse de ces données pour 107 pays en 2005. Les différences entre les régions sont relativement peu importantes. On s'intéressera davantage aux variations entre pays à l'intérieur des régions. Ainsi, en Afrique subsaharienne, la médiane s'établit à 12,4 % mais, au Burkina Faso, au Burundi, au Cap-Vert, au Kenya et en Namibie, le coût unitaire public est au moins une fois et demie supérieur à cela. Les différences sont imputables à divers facteurs, notamment à un rapport élèves/enseignant relativement faible, au niveau élevé du salaire des enseignants par

**Tableau 4.4 : Dépenses publiques ordinaires d'éducation par élève du primaire en % du PNB par habitant dans des pays sélectionnés, par région, 2005**

	Afrique subsaharienne	États arabes	Asie centrale	Asie de l'Est/Pacifique	Asie du Sud et de l'Ouest	Amérique latine/Caribbes	Amérique du N./ Europe occ.	Europe centrale et orientale
Médiane	12,4	12,3	8,0	13,3	8,7	13,5	20,1	16,9
Moyenne	13,3	15,6	9,1	12,3	10,3	13,5	19,9	17,2
Maximum	33,4	45,1	13,2	20,6	18,5	23,9	24,9	24,2
Minimum	4,7	6,6	7,1	2,5	5,2	5,0	14,4	11,7
Nombre de pays	26	12	4	9	4	21	19	12

Source : annexe, tableau statistique 11.

rapport à celui du reste de la population active et au niveau relativement élevé des autres frais de fonctionnement dans les écoles. Chacun de ces facteurs peut à lui seul accentuer les pressions qui pèsent déjà sur le financement de l'enseignement primaire. Les variations entre les montants des contributions des ménages pourraient constituer un facteur supplémentaire.

Comment les dépenses réelles par élève du primaire ont-elles évolué au cours des dernières années, au fur et à mesure de l'expansion des systèmes éducatifs nationaux ? Les deux principaux facteurs sont l'évolution des dépenses totales liées à l'enseignement primaire et celle du nombre d'élèves. Il serait notamment intéressant de déterminer si, compte tenu de la hausse des effectifs depuis 1999, les pays ont été en mesure de maintenir le niveau des dépenses par élève ; là où les effectifs ont diminué (le plus souvent pour des raisons d'ordre démographique), on tentera de déterminer si les pays en ont profité pour accroître les dépenses par élève. Hors Amérique du Nord et Europe occidentale, les données sont disponibles pour 24 pays.

Dans la quasi-totalité des cas, les dépenses par élève ont augmenté et, pour près de la moitié des pays concernés, il faut y voir la conséquence d'une hausse des dépenses totales supérieure à celle des effectifs. Dans certains pays, en particulier au sein du groupe des pays à revenu moyen supérieur, l'augmentation des dépenses par élève résulte de la hausse des dépenses totales conjuguée à une baisse des effectifs scolarisés. Seuls 4 pays accusent une baisse des dépenses par élève : l'Argentine et Sainte-Lucie, parce que la réduction des dépenses y a été plus forte que la baisse des effectifs ; le Congo, en raison de la forte hausse des effectifs et de la réduction des dépenses publiques concomitante ; enfin la Namibie, où les effectifs ont augmenté alors que les dépenses

restaient inchangées. Il est vraisemblable que le Congo ne soit pas le seul pays où les effectifs ont augmenté plus rapidement que les dépenses. L'augmentation du nombre moyen d'élèves par enseignant en Afrique subsaharienne qui, comme nous l'avons vu au chapitre 2, est passé de 41/1 en 1999 à 45/1 en 2005, donne à penser que de nombreux pays ont connu des évolutions comparables.

### Les dépenses publiques d'éducation sont-elles équitables ?

Les dépenses d'éducation ont sensiblement augmenté dans la plupart des pays depuis 1999. Pour autant, la répartition de ces dépenses est-elle équitable ? Dans certains pays, les dépenses publiques d'éducation sont intégralement considérées comme des mesures de réduction de la pauvreté. D'autres pays, en revanche, n'inscrivent dans cette catégorie que les dépenses afférentes à l'enseignement primaire, ce qui se justifie davantage dans le cas des pays à faible revenu car les dépenses affectées au primaire ont des répercussions des plus directes sur les enfants issus de familles défavorisées, à qui elles peuvent permettre, à terme, de sortir de la pauvreté. Dans les pays où l'accès à l'enseignement secondaire et supérieur reste très limité, ce sont les enfants des familles à revenu élevé, le plus souvent majoritaires au sein des effectifs, qui bénéficient de façon disproportionnée des dépenses publiques.

Les études d'impact analysent les effets bénéfiques des dépenses publiques d'éducation sur les ménages par catégorie de revenu et ont été résumées pour 37 pays Davoodi *et al.* (2003). Le tableau 4.5 présente les parts des dépenses d'éducation, totales et par niveau d'enseignement, correspondant aux quintiles des ménages les plus pauvres et les plus riches dans 4 régions géographiques. Toutes ces études s'appuient sur des données relatives aux années 1990.

Les dépenses d'éducation ont sensiblement augmenté dans la plupart des pays depuis 1999.

**Tableau 4.5 : Répartition des dépenses publiques d'éducation entre les foyers les plus pauvres et les foyers plus riches dans un groupe de pays sélectionnés**

	Tous niveaux confondus		Primaire		Secondaire		Supérieur	
	20 % des ménages les plus pauvres	20 % des ménages les plus riches	20 % des ménages les plus pauvres	20 % des ménages les plus riches	20 % des ménages les plus pauvres	20 % des ménages les plus riches	20 % des ménages les plus pauvres	20 % des ménages les plus riches
Afrique subsaharienne (10 pays)	12,8	32,7	17,8	18,4	7,4	38,7	5,2	54,4
Asie et Pacifique (4 pays)	12,4	34,8	20,3	16,9	8,3	37,3	2,5	69,0
Moyen-Orient et Afrique du Nord (2 pays)	15,3	24,1	24,7	12,4	11,0	24,4	4,0	46,9
Pays en transition (7 pays)	15,3	24,0	19,3	20,0	12,5	24,6	8,7	32,6

Source : Davoodi *et al.* (2003), tableau 2.

**En réalité les ménages contribuent largement au financement du système éducatif.**

Il ressort que les dépenses totales d'éducation ne privilégient les pauvres dans aucun des groupes de pays, et encore moins en Afrique subsaharienne, en Asie et dans le Pacifique. Dans tous les cas, le parti pris en faveur des plus riches dans les dépenses afférentes à l'enseignement secondaire et, plus encore, à l'enseignement supérieur, vient pondérer l'avantage accordé aux pauvres dans les dépenses liées à l'enseignement primaire. En Afrique subsaharienne, de même que dans le groupe des pays en transition, on ne constate pas de parti pris en faveur des pauvres, y compris dans l'enseignement primaire (Davoodi *et al.*, 2003).

Il est vraisemblable que les pauvres bénéficient de plus en plus du développement de l'enseignement primaire observé au cours des dernières années et que les dépenses liées à ce niveau d'enseignement leur donnent progressivement l'avantage. C'est le cas dans plusieurs pays d'Afrique subsaharienne où, depuis la suppression des frais de scolarité, l'accès à l'éducation s'est considérablement généralisé. Une étude récente sur l'Éthiopie a analysé la répartition des dépenses publiques d'éducation par catégorie de revenu, région, zone d'habitation (urbaine ou rurale) et sexe en 1996, 1998 et 2000 (Woldehanna et Jones, 2006). Dans tous les cas, les disparités se sont atténuées. En 1996, environ 12 % seulement des dépenses consacrées à l'enseignement primaire bénéficiaient au quintile des ménages les plus pauvres vivant en zone rurale mais, en 2000, ce pourcentage atteignait 18 %. Dans le cas du quintile le plus riche, la part est tombée de 24 à 18 %. De la même façon, entre 1998 et 2000, la part des dépenses totales d'enseignement primaire bénéficiant aux filles est passée de 36,5 à 39,7 % – la part bénéficiant aux filles les plus pauvres ayant le plus fortement progressé. Ces changements ont coïncidé avec la mise en œuvre du tout premier programme sectoriel de l'éducation et avec le développement de l'enseignement primaire qui en a été la conséquence. Selon toute probabilité, les disparités se sont depuis encore plus atténuées car le TBS est passé de 59 % en 1999 à 100 % en 2006, alors même que la part de l'éducation dans les dépenses publiques totales progressait de 14 à 18 % et que celle affectée au primaire demeurait stable.

De façon générale, les disparités régionales en termes de dépenses d'éducation, elles-mêmes liées aux disparités en termes d'accès à l'éducation et d'acquis scolaires, sont plus marquées dans les grands pays, en particulier dans les États fédéraux où les autorités régionales responsables des services comme l'éducation ne disposent pas

toutes du même niveau de ressources. Les mesures de compensation en faveur des régions relativement sous-développées et dépourvues de ressources varient selon les pays et évoluent régulièrement en fonction des circonstances. Au cours des dernières années, quelques pays ont adopté des solutions spécifiques pour tenir compte du développement de l'éducation de base. L'Inde, depuis 1994, et le Nigéria, depuis 2005, privilégient les subventions fédérales aux États, l'Afrique du Sud accorde aux régions les plus pauvres une part plus importante du revenu total (Crouch, 2004) et le Brésil verse des subventions fédérales supplémentaires aux fonds pour l'éducation des États, eux-mêmes financés par le prélèvement d'une part minimale des recettes des collectivités locales (États et municipalités) (Gordon et Vegas, 2004).

### **Les dépenses des ménages liées à l'éducation**

Bien que le Cadre d'action de Dakar engage les gouvernements et les donateurs à allouer les ressources nécessaires à la réalisation de l'EPT et qu'il plaide en faveur d'une mobilisation plus créative et plus soutenue des ressources dont disposent les autres secteurs de la société, notamment le secteur privé et les ONG, en réalité les ménages contribuent largement au financement du système éducatif<sup>5</sup>. La présente section s'intéressera en premier lieu au montant de ces contributions et à leur utilisation et elle tentera d'en déterminer l'impact sur les ménages, en particulier sur les plus pauvres d'entre eux. Afin d'améliorer l'accès à l'éducation pour les enfants pauvres, des initiatives ont été prises au cours des dernières années pour réduire ou compenser les dépenses des ménages. Ces initiatives, et leurs répercussions sur les dépenses publiques, seront abordées dans la seconde partie.

#### **Les ménages prennent en charge une part importante des dépenses totales à tous les niveaux d'enseignement**

La figure 4.4 illustre l'importance de la contribution des ménages au financement de l'éducation, par le biais des frais de scolarité et autres formes de contributions directes, dans un groupe de 11 pays à revenu faible ou intermédiaire participant au

5. La comparaison des dépenses d'éducation des ménages par pays est une opération complexe parce que la définition des éléments de ces dépenses varie selon les gouvernements et que les sources disponibles aux fins d'analyse sont très hétérogènes. Il est encore plus difficile d'obtenir des données comparables dans le temps. La présente section s'appuie sur de nombreuses sources, en particulier sur les données systématisées par les organisations internationales et sur l'analyse primaire et secondaire des enquêtes auprès des ménages ; il convient donc de considérer l'ensemble de ces données comme des mesures approximatives.

programme des Indicateurs de l'éducation dans le monde (IEM)<sup>6</sup>, ainsi que dans 28 pays de l'OCDE. Dans 9 des 11 premiers pays, les contributions des ménages au coût de la scolarisation représentent plus du quart des dépenses totales afférentes aux établissements d'enseignement<sup>7</sup>. Au Chili et en Jamaïque, la part des ménages dépasse les 40 % et il ressort des données disponibles que la tendance est à la hausse en Argentine, au Chili, en Inde, en Jamaïque et en Thaïlande. En Inde, où elle atteint désormais 27 %, la part des dépenses privées aurait été multipliée par 7 entre 1998 et 2003. En Thaïlande, elle aurait été multipliée par 4,5 entre 2000 et 2005, pour s'établir à 24,5 %. En Jamaïque, le cumul des contributions des ménages et des autres sources de financement privées, qui représentait déjà 38 % en 2000, a atteint 47 % en l'espace de 3 ans (ISU, 2006 ; ISU/OCDE, 2003).

La structuration du financement selon les niveaux d'enseignement varie selon les pays. En Jamaïque, les ménages contribuent principalement aux établissements publics et privés à tous les niveaux d'enseignement à l'exclusion du supérieur. Au Chili, en revanche, les ménages prennent en charge une large part des dépenses afférentes à l'enseignement supérieur, les financements publics couvrant la majeure partie des coûts de l'enseignement primaire et secondaire au moyen d'un système de chèques-études, dont même les établissements privés bénéficient<sup>8</sup> (ISU, 2006). À l'extrême inverse, en Jordanie et en Uruguay, tous les niveaux d'enseignement sont fortement tributaires du financement public, la part des dépenses publiques moyennes dans le financement total étant même supérieure à la moyenne des pays de l'OCDE.

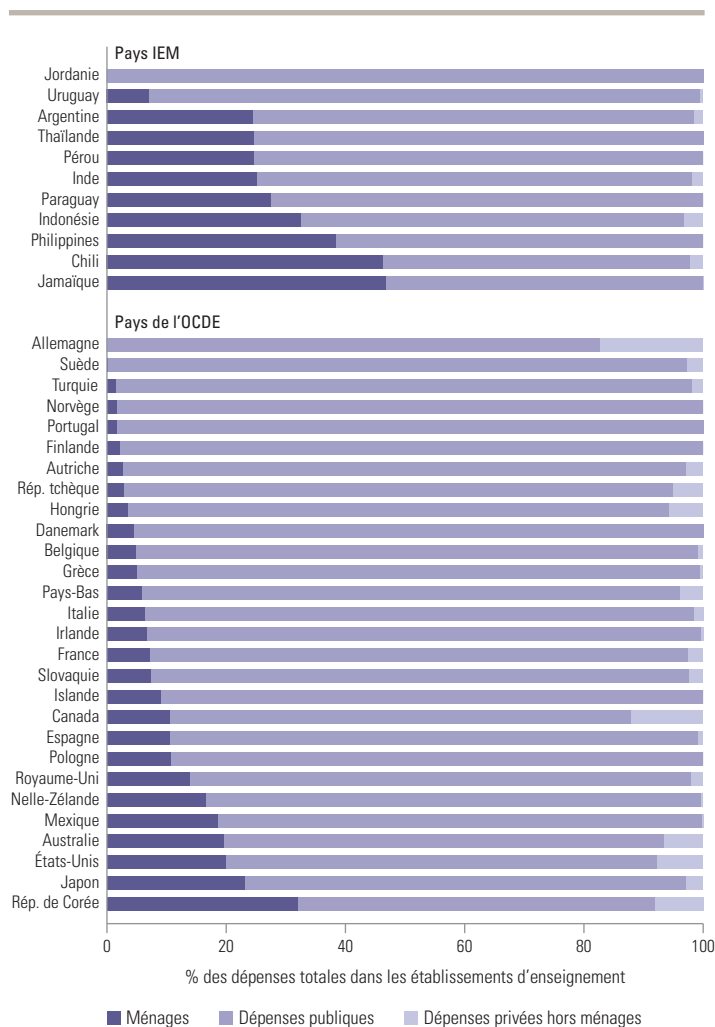
En général, dans les pays en développement, les gouvernements financent plus largement le primaire et le secondaire que l'enseignement supérieur, sauf en Inde, en Jamaïque et en Thaïlande où les fonds publics couvrent plus des deux tiers du financement total de l'enseignement supérieur. On notera toutefois, du point de vue de l'EPT, que les contributions des ménages représentent toujours près de 20 % des dépenses totales afférentes à ces niveaux d'enseignement.

6. Le programme de l'IEM est une coopération conjointe de l'ISU et de l'OCDE à laquelle participent actuellement 19 pays en développement.

7. Les dépenses consacrées aux établissements d'enseignement comprennent les frais de scolarité et la fourniture par les établissements de matériels d'enseignement, les dépenses d'équipement et le loyer, les services auxiliaires et les activités de recherche et de développement (ISU, 2006).

8. Le financement public direct des écoles privées représente près de 40 % du total des dépenses publiques consacrées à l'enseignement primaire et secondaire au Chili (ISU, 2006). Les établissements privés financés par l'État reçoivent des chèques-études et sont en outre autorisés à percevoir des frais de scolarité.

**Figure 4.4 : Parts relatives des dépenses publiques, des dépenses des ménages et des autres dépenses privées dans les établissements d'enseignement**



Note : les données correspondent à l'exercice financier se terminant en 2003 sauf pour le Canada, la Jordanie et l'Uruguay (2002), ainsi que le Chili, la Nouvelle-Zélande et le Pérou (2004), et la Thaïlande (2005).

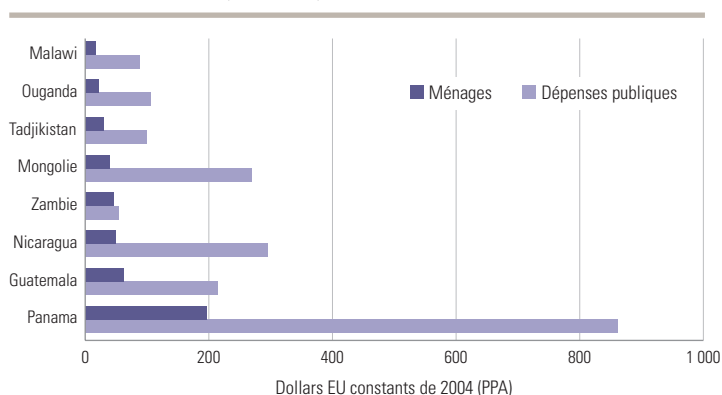
Source : ISU (2006a), tableau 2.b.i.

La très forte dépendance des sources publiques de financement de l'éducation est plus fréquente dans les pays de l'OCDE, qui disposent d'une ressource fiscale plus importante, que dans les pays IEM. Au Danemark, en Finlande, en Norvège, au Portugal, en Suède et en Turquie, les financements publics couvrent plus de 95 % du total des dépenses. De même, dans 22 des 28 pays de l'OCDE de l'échantillon, le financement public représente au moins 90 % du total des dépenses, tous niveaux d'enseignement confondus, à l'exception du supérieur.

L'autre méthode permettant de mesurer l'importance de la contribution des ménages dans le

financement de l'éducation consiste à comparer le montant des dépenses par élève de l'enseignement public consenties, d'une part, par les ménages et, d'autre part, par le gouvernement. La figure 4.5 établit cette comparaison entre les écoles primaires de 8 pays. Alors que, souvent, les gouvernements prennent en charge la majorité des dépenses directes d'éducation par enfant, les contributions des ménages peuvent représenter jusqu'à 25 % du total.

**Figure 4.5 : Moyennes des dépenses publiques ordinaires annuelles et des dépenses ordinaires annuelles des ménages par élève dans les établissements primaires publics**



Sources : Annexe, tableau statistique 11 ; Gouvernement guatémaltèque et Banque mondiale (2000) ; Office national des statistiques du Malawi et ORC Macro (2003) ; Office national des statistiques de Mongolie (2004) ; Institut national des statistiques et du recensement du Nicaragua et Banque mondiale (2001) ; Gouvernement panaméen et Banque mondiale (2003) ; Goskomstat du Tadjikistan et Banque mondiale (2003) ; Bureau ougandais des statistiques et ORC Macro (2001) ; Office central de la statistique de Zambie et ORC Macro (2003).

### Les frais de scolarité et autres catégories de frais, une caractéristique commune dans les écoles primaires publiques

En dépit des dispositions constitutionnelles garantissant la gratuité de l'enseignement primaire, nombreux sont les pays qui tolèrent la perception de frais de scolarité et d'autres types de frais dans les écoles primaires publiques. De fait, la plupart des enfants inscrits dans des établissements primaires publics doivent assumer certains types de frais.

Le tableau 4.6 présente, à titre d'exemple, plusieurs catégories de dépenses afférentes à l'enseignement primaire public à la charge des ménages dans 9 pays. Dans certains pays, une forte proportion de ménages paient des frais de scolarité et des droits d'examens – plus de 80 % au Guatemala et au Panama, autour de 70 % au Nicaragua – et 73 % des élèves y sont soumis en Zambie. Certains autres frais, tels que l'achat de fournitures scolaires, sont très fréquents. Les uniformes scolaires représentent 60 % des dépenses d'éducation moyennes des ménages dans l'enseignement primaire public au Tadjikistan (Goskomstat du Tadjikistan et Banque mondiale, 2003) et 44 % au Timor-Leste (Direction nationale des statistiques de Timor-Leste et Banque mondiale, 2001). Le coût moyen annuel des uniformes au Mozambique était plus de 3 fois supérieur aux frais de scolarité par élève dans les premières années du primaire (avant la suppression des frais de scolarité), tandis que le coût des

**Tableau 4.6 : Dépenses des ménages consacrées à l'enseignement primaire public, par catégorie de dépenses**

	Frais d'inscription et d'examen <sup>a</sup>	Uniformes	Manuels scolaires <sup>b</sup>	Fournitures scolaires	Cours particuliers	APE, autre	Transport, repas, hébergement <sup>c</sup>
<b>% des ménages</b>							
Guatemala (2000)	82,2	45,7	37,2	95,0	...	...	3,4
Nicaragua (2001)	69,3	78,9	52,1	90,9	...	...	51,1
Panama (2003)	88,1	89,2	60,4	96,2	...	74,0	25,4
Tadjikistan (2003)	23,7	92,9	89,4	96,5	0,2	73,5	15,8
Timor-Leste (2001)	33,7	64,4	3,8	95,8	0,9	5,7	5,5
<b>% des élèves</b>							
Malawi (2001)	3,1	69,0	82,5	...	3,8	56,5	34,2
Nigéria (2003)	47,7	89,1	99,3	...	33,5	71,8	64,2
Ouganda (2000)	19,0	78,5	97,5	...	5,0	56,7	20,0
Zambie (2001)	73,0	81,0	98,0	...	12,0	67,0	24,0

Notes : ce tableau présente uniquement les principales catégories de dépenses d'éducation à titre d'exemple, il n'est nullement exhaustif.

a. Les frais d'examen représentent la catégorie la plus importante au Malawi, au Nigéria, en Ouganda et en Zambie.

b. Comprend les fournitures scolaires pour le Malawi, le Nigéria, l'Ouganda et la Zambie.

c. Repas seulement pour le Malawi, le Nigéria, l'Ouganda et la Zambie.

(...) indique que les données ne sont pas disponibles.

Sources : Gouvernement guatémaltèque et Banque mondiale (2000) ; Office national des statistiques du Malawi et ORC Macro (2003) ; Institut national des statistiques et du recensement du Nicaragua et Banque mondiale (2001) ; Commission nationale de la population du Nigéria et ORC Macro (2004) ; Gouvernement panaméen et Banque mondiale (2003) ; Goskomstat du Tadjikistan et Banque mondiale, (2003) ; Direction nationale des statistiques de Timor-Leste et Banque mondiale (2001) ; Bureau ougandais des statistiques et ORC Macro (2001) ; Office central de la statistique de Zambie et ORC Macro (2003).



manuels scolaires était 2 fois supérieur au montant des frais de scolarité (Banque mondiale, 2005b). Des enquêtes conduites auprès des ménages au Nigéria, en Ouganda et en Zambie révèlent que les frais de transport et de nourriture représentent les deux principaux postes de dépenses liées à la scolarisation dans le primaire (Commission nationale de la population du Nigéria et ORC Macro, 2004 ; Bureau ougandais des statistiques et ORC Macro, 2001 ; Office central de la statistique de Zambie et ORC Macro, 2003). Le coût des cours particuliers vient s'ajouter aux dépenses des ménages. Si ces cours sont plus répandus dans le secondaire, on y recourt de plus en plus souvent dans le primaire, notamment dans les pays suivants : Albanie, Azerbaïdjan, Bangladesh, Cambodge, Égypte, Japon, Kenya, Pologne, République de Corée et Viet Nam (Bray, 2006 ; Dang, 2006 ; Education Support Program, 2006 ; Kim, 2007). Les cours particuliers suscitent de graves inquiétudes en termes d'équité, leurs quantité et qualité étant directement proportionnelles aux revenus du ménage (Bray, 2006).

**Les frais de scolarisation peuvent représenter une part importante des dépenses des ménages, en particulier pour les plus pauvres**

Les enquêtes menées auprès des ménages et des écoles montrent que la contribution aux frais de scolarité et les autres dépenses afférentes à la scolarisation peuvent représenter une large part

des dépenses des ménages (tableau 4.7). Au Panama par exemple, les ménages consacrent 7,7 % de leurs dépenses annuelles totales à l'éducation, contre 5,5 % au Nicaragua et au Tadjikistan. En Ouganda et en Zambie, avant la suppression des frais de scolarité, un tiers environ des dépenses discrétionnaires des ménages étaient consacrées aux biens et aux services éducatifs, de même qu'au Bangladesh (Boyle *et al.*, 2002). Pour les familles pauvres, c'est un fardeau particulièrement lourd. Ainsi, au Tadjikistan, la part des dépenses des ménages par élève du primaire dans les dépenses des ménages par habitant est 2 fois plus élevée dans le quintile des ménages les plus pauvres que dans le quintile des ménages les plus riches.

L'effort financier nécessaire est souvent beaucoup plus important après le primaire. Les ménages indiens interrogés en 2001 dans le cadre d'une enquête menée dans plusieurs districts sélectionnés dépensaient 2 fois plus par enfant scolarisé dans le second cycle du primaire d'un établissement public que d'une école primaire (Jha et Jhingran, 2005). En République démocratique du Congo, les frais par enfant payés par les ménages représentent jusqu'à 14 % du revenu moyen par habitant (qui varie selon les régions) dans les écoles primaires publiques et jusqu'à 42 % dans les établissements secondaires publics (Banque mondiale, 2005a). Au Mozambique,

**L'effort financier nécessaire est souvent beaucoup plus important après le primaire.**

**Tableau 4.7 : Part des dépenses d'éducation dans les dépenses des ménages, groupe de pays sélectionnés**

Part des dépenses d'éducation dans le total des dépenses annuelles des ménages									
	Tous niveaux d'enseignement			Primaire			Secondaire, 1 <sup>er</sup> cycle		
	Total	20 % des ménages les plus pauvres	20 % des ménages les plus riches	Total	20 % des ménages les plus pauvres	20 % des ménages les plus riches	Total	20 % des ménages les plus pauvres	20 % des ménages les plus riches
Guatemala (2000)	5,1	2,2	8,2	2,5	1,8	3,9	7,6	5,8	7,6
Nicaragua (2001)	5,5	3,8	7,5	2,6	2,7	3,1	4,5	5,6	4,2
Panama (2003)	7,7	5,5	9,3	4,0	2,8	6,6	5,2	4,4	6,9
Tadjikistan (2003)	5,5	6,3	6,0	2,8	3,6	2,3	3,4	4,3	3,2
Timor-Leste (2001)	1,5	1,5	1,5	1,0	1,1	0,6	1,5	2,5	1,2

Part des dépenses d'éducation par élève dans les dépenses annuelles des ménages par habitant									
	Tous niveaux d'enseignement			Primaire			Secondaire, 1 <sup>er</sup> cycle		
	Total	20 % des ménages les plus pauvres	20 % des ménages les plus riches	Total	20 % des ménages les plus pauvres	20 % des ménages les plus riches	Total	20 % des ménages les plus pauvres	20 % des ménages les plus riches
Guatemala (2000)	13,5	8,4	18,5	9,3	7,3	14,0	31,1	47,7	26,5
Nicaragua (2001)	13,7	11,3	17,5	9,0	9,1	11,1	18,7	34,7	15,0
Panama (2003)	18,9	15,6	20,4	15,2	11,5	24,1	22,9	28,2	25,5
Tadjikistan (2003)	16,4	21,0	15,2	13,9	19,4	10,4	15,0	20,5	12,5
Timor-Leste (2001)	4,2	4,6	3,7	3,3	3,8	2,1	7,7	14,2	5,4

Sources : Gouvernement guatémaltèque et Banque mondiale (2000) ; Institut national des statistiques et du recensement du Nicaragua et Banque mondiale (2001) ; Gouvernement panaméen et Banque mondiale (2003) ; Goskomstat du Tadjikistan et Banque mondiale, (2003) ; Direction nationale des statistiques de Timor-Leste et Banque mondiale (2001).

**De nombreuses familles pauvres ne peuvent pas faire face aux frais de scolarisation.**

avant la suppression des frais de scolarité, les dépenses totales des ménages par enfant scolarisé dans les dernières années de l'enseignement de base étaient en moyenne 3 fois supérieures environ au total des dépenses moyennes relatives aux premières années, tandis que les dépenses liées au premier cycle de l'enseignement secondaire étaient jusqu'à 9 fois supérieures aux dépenses liées au primaire (Banque mondiale, 2005b). Là encore, ce sont les ménages les plus pauvres qui supportent le fardeau le plus lourd. La part des dépenses par élève du secondaire dans les dépenses par habitant des ménages était environ 2 fois plus importante dans les ménages les plus pauvres que dans les ménages les plus riches au Guatemala, au Nicaragua, au Tadjikistan et au Timor-Leste (tableau 4.7).

#### **Les frais de scolarité font obstacle à l'accès à l'éducation**

Si certains ménages peuvent faire face aux frais de scolarisation, de nombreuses familles pauvres n'en ont pas les moyens. À cela s'ajoute le fait que les effets favorables de l'éducation tels qu'ils sont perçus par ces familles ne paraissent pas toujours suffisants pour justifier une telle dépense. « Manque d'argent », « difficultés économiques », « besoin de travailler » et « la famille n'a pas les moyens de payer les frais de scolarité », telles sont les principales raisons invoquées dans plusieurs études sur les causes de la non-scolarisation des enfants, par exemple au Bangladesh, au Népal, en Ouganda et en Zambie (Boyle *et al.*, 2002), au Yémen (Guarcello *et al.*, 2006) et en Albanie, au Kazakhstan, en Lettonie, en Mongolie, en Slovaquie et au Tadjikistan (Education Support Program, 2007). En Ouganda, avant la suppression des frais de scolarité, 71 % des enfants interrogés avaient expliqué que la principale raison pour laquelle ils avaient abandonné l'école primaire était le coût de la scolarisation (Deining, 2003). Les frais de scolarité sont décrits comme un obstacle majeur à la scolarisation en Chine et en Indonésie (Bentaouet-Kattan, 2006).

Amplifiant l'effet des coûts directs et indirects de la scolarisation, de nombreux ménages tendent à moins investir en faveur des enfants pour lesquels les effets favorables de l'éducation sont perçus comme étant moins importants ou lorsque les normes culturelles tolèrent l'inégalité de traitement entre enfants d'une même famille. Quand il y a des préférences, c'est généralement au détriment des filles (Boyle *et al.*, 2002 ; Drèze et Kingdon, 2001 ; Emerson et Portela Souza, 2002) et des aînés (Ejrnæs et Pörtner, 2004 ; Portela Souza et Emerson, 2002). Les coûts directs et indirects

de la scolarisation dans un contexte de pauvreté et les normes sociales et culturelles placent de nombreuses familles devant des choix difficiles : qui parmi leurs enfants ira à l'école, et pour combien de temps ? – à moins qu'elles ne puissent en scolariser aucun.

#### **En allégeant le fardeau des ménages, on accentue la pression sur les finances publiques**

Depuis Dakar, deux initiatives destinées à élargir l'accès à l'éducation pour les enfants défavorisés ont été renforcées : la suppression des frais de scolarité compensée par l'octroi de subventions aux écoles et le versement d'aides financières à des familles ciblées dont les enfants sont scolarisés. Si ces deux initiatives ont pour but d'améliorer l'accès à l'éducation, elles peuvent avoir des répercussions non négligeables sur les finances publiques.

Depuis 2000, 13 pays ont aboli les frais de scolarité dans le primaire<sup>9</sup>. Cette décision politique a entraîné deux conséquences d'ordre financier auxquelles les pouvoirs publics ont dû faire face : la compensation du manque à gagner des écoles et l'augmentation des coûts résultant de la hausse des effectifs. L'une des principales stratégies adoptées par les gouvernements pour compenser le manque à gagner consiste à octroyer directement aux écoles des subventions par élève. Après avoir supprimé les frais de scolarité en 2003, le Kenya a calculé le montant des subventions par élève à partir d'une évaluation des conditions minimales permettant le fonctionnement d'un établissement et la fourniture de matériel pédagogique. Les subventions annuelles par élève, soit l'équivalent de 14 dollars EU, sont virées sur des comptes gérés par les établissements scolaires eux-mêmes. En 2003-2004, ces subventions représentaient 12,5 % du total du budget de fonctionnement de l'enseignement primaire. Les financements provenaient principalement de la Banque mondiale et du ministère britannique du Développement international (Banque mondiale et Gouvernement du Kenya, 2005). Les pays qui ont fait le choix des subventions par élève se sont, au départ, heurtés à divers problèmes : subventions d'un montant inférieur à celui des frais de scolarité perçus jusque-là ou au montant convenu ; subventions reçues trop tardivement dans l'année scolaire ; il est enfin arrivé que les établissements ne reçoivent jamais les subventions prévues (Bentaouet-Kattan, 2006).

La seconde conséquence de la suppression des frais de scolarité sur les finances publiques découle de la hausse voulue des effectifs, d'où la

9. La liste de ces pays figure en page 119, note 9 du chapitre 3.

nécessité de financer des postes d'enseignants, des salles de classe et du matériel d'apprentissage supplémentaires. Au Malawi, bien que des ressources supplémentaires aient été débloquées à cette fin, l'explosion des effectifs a entraîné une baisse des dépenses par élève (School Fees Abolition Initiative, à paraître). En République-Unie de Tanzanie, à l'inverse, avant que soient supprimés les frais de scolarité, les effets attendus sur le recrutement, l'affectation et la formation des enseignants ainsi que sur les salles de classe et le matériel pédagogique ont été correctement évalués et intégrés au plan de développement de l'enseignement primaire financé par les donateurs. Ces derniers ont également financé, en partie, les dépenses supplémentaires résultant de la suppression des frais de scolarité au Ghana, au Kenya, au Mozambique et en Ouganda. Par ailleurs, les économies réalisées grâce à l'allègement de la dette au titre de l'Initiative renforcée en faveur des pays pauvres très endettés (Initiative PPTE) ont soutenu ces efforts au Ghana et en Ouganda (Bentaouet-Kattan, 2006 ; School Fees Abolition Initiative, à paraître).

Comme nous l'avons vu ci-dessus, même lorsque les frais de scolarité sont supprimés, les familles doivent faire face aux dépenses afférentes aux manuels et aux fournitures scolaires, aux uniformes et au transport. En outre, l'école prive les familles du travail des enfants, rémunéré ou non, à la maison ou à l'extérieur. Pour compenser ces dépenses, certains gouvernements accordent des aides directes aux familles, à condition que leurs enfants soient scolarisés. Ces programmes, qui s'adressent principalement à des catégories de la population relativement marginalisées, s'inscrivent en général dans le cadre d'initiatives plus larges de réduction de la pauvreté, plus connues sous le nom de programmes de transferts monétaires conditionnels (TMC). Les données présentées au chapitre 3 montrent que les TMC peuvent donner de bons résultats, mais on peut s'interroger sur leur viabilité financière, en particulier lorsqu'ils sont appliqués à grande échelle, et sur leur pertinence dans les pays caractérisés par la faiblesse de leurs institutions.

Au Brésil, Bolsa Família est le programme de TMC le plus vaste du monde en développement. Il prend en charge 46 millions de personnes, dont plus de 16 millions d'enfants bénéficiant d'une aide à l'éducation, et représente 0,4 % du PNB (Brasil Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, 2007 ; *The Economist*, 2007). En 2005, le programme mexicain de lutte contre la pauvreté Oportunidades venait en aide à 5 millions de

familles. L'octroi de subventions conditionnel à la scolarisation représentait 47 % du total des dépenses (Levy, 2006). Les dépenses engagées par la Colombie, dans le cadre de Familias in Acción, de 2001 à 2004 représentaient en moyenne 0,3 % du PNB (Reimers, 2006).

On mesure davantage l'importance financière des programmes de TMC en faveur de l'éducation dans ces pays à revenu intermédiaire si l'on en compare le coût au total des dépenses publiques d'éducation. Au Mexique, par exemple, le coût de la composante éducative d'Oportunidades équivalait, en 2006, à 4,6 % du budget fédéral de l'éducation, soit 17 % de la part non salariale. En Colombie, ce coût, qui représentait un pourcentage encore plus élevé des dépenses publiques d'éducation, atteignait 10,3 % en 2002. Il n'en va pas partout ainsi. Au Honduras, par exemple, pour la période allant de 2000 à 2003, le coût de la composante éducative du Programa de Asignación Familiar (Programme d'allocation familiale) équivalait à 1,4 % des dépenses publiques d'éducation.

Combien faudrait-il dépenser pour développer ces programmes ? Selon les estimations de Morley et Coady (2003), si les programmes de TMC étaient étendus, sous une forme réduite au minimum, aux catégories de la population les plus pauvres de 18 pays d'Amérique latine, le coût de l'opération s'élèverait à 995 millions de dollars EU par an. Pour que ces programmes soient étendus à tous les enfants en âge d'être scolarisés dans le primaire et vivant sous le seuil de pauvreté, il faudrait dépenser 2,4 milliards de dollars EU par an. Pearson et Alviar (2007) estiment que l'extension du programme kenyan en faveur des orphelins et des enfants vulnérables à l'échelle nationale se solderait par un coût annuel de 44 millions de dollars EU. Si le Programme de transfert monétaire social (Social Cash Transfer Scheme), actuellement dans une phase pilote, était étendu aux 250 000 ménages très pauvres remplissant les conditions requises (10 % de la totalité des ménages), le coût annuel serait multiplié par plus de 100 et passerait de 0,4 million de dollars EU actuellement à 42 millions de dollars EU, soit 2 % du PNB du pays en 2005.

Les programmes de TMC ont contribué à améliorer l'accès à l'éducation dans plusieurs pays d'Amérique latine à revenu intermédiaire. Pour que cette stratégie puisse être étendue à des pays plus pauvres, il sera indispensable de procéder à un ciblage minutieux et de respecter des procédures administratives très rigoureuses, notamment en impliquant la communauté locale, afin de garantir la transparence et de réduire les risques de fraude.

**Certains gouvernements accordent des aides directes aux familles, à condition que leurs enfants soient scolarisés.**

**Le récent déclin de l'aide à l'éducation est contradictoire aux déclarations formulées par les bailleurs de fonds.**

## La contribution de l'aide extérieure à l'EPT depuis Dakar

### L'évolution des volumes, de la répartition et des sources du financement

L'aide publique au développement (APD) constitue la troisième grande source de financement de l'EPT. Le Sommet de Dakar de 2000, organisé à l'initiative des bailleurs de fonds et des organisations internationales, était destiné à donner une nouvelle impulsion à la dynamique en faveur de l'enseignement primaire universel et des autres éléments de l'éducation de base. Après avoir pris de l'ampleur à Jomtien en 1990, cette dynamique avait en effet marqué le pas au cours des 10 années suivantes. Le Sommet de Dakar avait pour but de galvaniser les donateurs en plaidant pour une intensification de l'aide financière.

#### *Les tendances de l'aide globale : bilan positif, amorce d'une redistribution en faveur des pays à faible revenu*

La tendance de l'APD totale est globalement positive depuis 1999, année précédant l'adoption du Cadre d'action de Dakar. Les décaissements nets<sup>10</sup> ont progressé de 9 % par an entre 1999 et 2005 pour atteindre 106 milliards de dollars EU en 2005<sup>11</sup>. Il apparaît cependant, à la lumière des données provisoires, qu'en 2006, l'APD totale a diminué de 5,1 % (OCDE-CAD, 2007b). Les engagements totaux d'APD ont eux aussi augmenté rapidement depuis 1999, au rythme moyen de 8 % par an, et s'élevaient en 2005 à 123 milliards de dollars EU. La répartition de l'APD par groupe de revenu s'est modifiée en faveur des 68 pays considérés par le Secrétariat du CAD de l'OCDE comme pays à faible revenu, qui ont reçu 46 % du total des engagements d'APD en 2005, contre 42 % en 1999. Si l'Afrique subsaharienne demeure la principale bénéficiaire de l'APD, on a constaté au cours des dernières années une nette réorientation vers les États arabes.

Sur des engagements d'aide s'élevant au total à 123 milliards de dollars EU en 2005, 70 milliards de

dollars EU, soit 58 %, ont été affectés à des secteurs précis. Bien qu'en 2005 le soutien sectoriel ait toujours constitué la principale catégorie de l'APD totale, les donateurs ont considérablement modifié les modalités de l'aide depuis 2001, l'allègement de la dette augmentant à un rythme plus rapide que le soutien sectoriel direct. Entre 1999 et 2005, la part de l'allègement de la dette dans le total de l'APD est passée de 5 à 22 %. En 2005, l'allègement de la dette représentait 18,5 milliards de dollars EU par rapport à une augmentation totale de l'APD de 21 milliards de dollars EU.

#### *Les grandes tendances de l'aide à l'éducation : progression jusqu'en 2004, chute en 2005*

L'importance grandissante du soutien budgétaire, qu'il soit sectoriel ou général, complique encore le calcul du montant total de l'aide attribué au secteur de l'éducation et à l'éducation de base. L'encadré 4.2 décrit les procédures utilisées.

Dans les années suivant l'adoption du Cadre d'action de Dakar, les engagements totaux d'APD en faveur de l'éducation ont connu une hausse rapide pour s'établir à 10,7 milliards de dollars EU en 2004, contre 6,5 milliards de dollars EU en 2000, soit une hausse de 65 % en termes réels. En 2005 toutefois, les montants accordés ont accusé une baisse de plus de 2 milliards de dollars EU (figure 4.7), ce qui a ramené les engagements en faveur de l'éducation à leur niveau de 2002. Or, cette baisse s'est produite alors même que le volume total de l'APD continuait de croître. L'aide totale affectée à l'éducation de base a progressé encore plus rapidement, passant d'un montant de 2,7 milliards de dollars EU en 2000 à 5,1 milliards de dollars EU en 2004, soit une hausse de 90 %. En 2005 toutefois, les engagements en faveur de l'éducation de base ont eux aussi chuté brutalement et sont retombés à 3,7 milliards de dollars EU. Progression jusqu'en 2004, chute brutale en 2005 : telles sont les deux caractéristiques de la tendance de l'aide à l'éducation depuis Dakar. Ce déclin est contradictoire aux déclarations formulées par les bailleurs de fonds au cours de deux dernières années sur leur intention d'augmenter l'aide à l'éducation de façon substantielle.

Comme le montre le tableau 4.8, la part de l'APD totale consacrée à l'éducation a légèrement diminué, passant de 9,6 % en 1999-2000 à 8,5 % en 2004-2005<sup>12</sup>, en raison de la part grandissante de l'allègement de la dette dans l'APD totale. La part de l'éducation dans le soutien sectoriel,

10. Les décaissements nets représentent les transferts internationaux de ressources financières et, par extension, les ressources disponibles dans les pays bénéficiaires. Un engagement, au contraire, est une obligation ferme, souscrite par un bailleur de fonds, de fournir une aide précise à un pays bénéficiaire. Les engagements sont notifiés en fonction du montant total du transfert prévu pour l'année de la souscription, quel que soit le temps nécessaire au décaissement des fonds. Pour de plus amples informations, voir l'introduction de l'annexe relative à l'aide internationale.

11. Toutes les données présentées dans cette partie sont en dollars EU constants de 2005.

12. Afin de diminuer l'effet de la volatilité des engagements en faveur de l'aide sectorielle, on utilise des moyennes sur 2 ans.

### Encadré 4.2 – Évaluation des contributions totales au secteur de l'éducation

Le Secrétariat du CAD de l'OCDE distingue trois grands niveaux d'enseignement : enseignement de base, secondaire et postsecondaire.

L'aide à l'éducation de base se répartit entre l'éducation de la petite enfance, l'enseignement primaire et les compétences fondamentales nécessaires à la vie courante pour les jeunes et les adultes, dont l'alphabétisation.

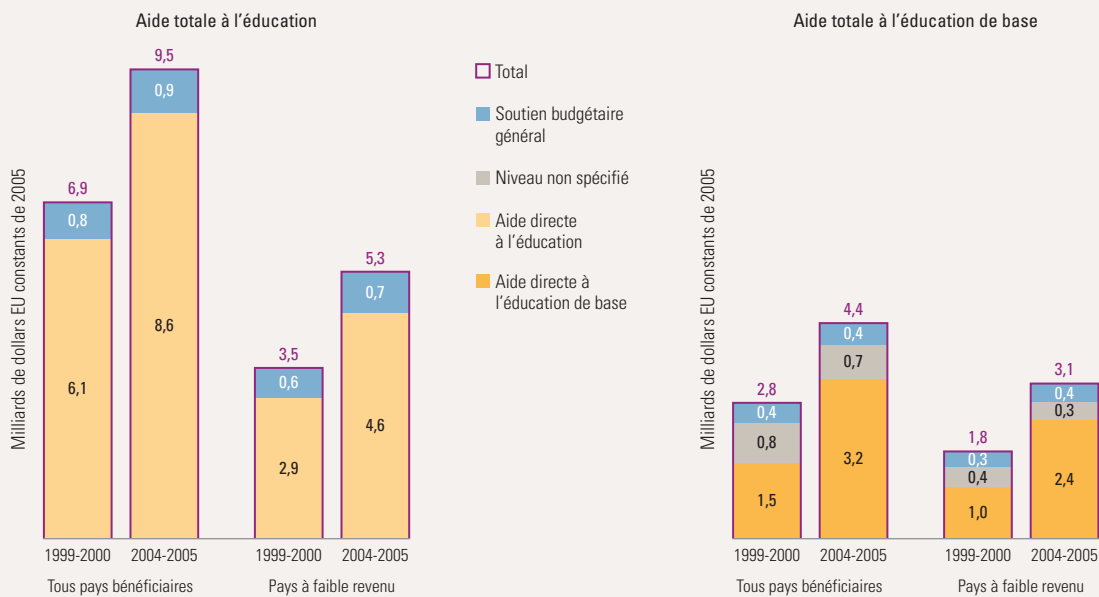
Outre les aides directes à l'éducation, le secteur perçoit une aide au titre du soutien budgétaire général, dont les volumes sont en augmentation constante. L'aide totale à l'éducation de base comprend également une partie de l'aide au secteur de l'éducation qui n'est attribuée à aucun niveau d'enseignement en particulier. Depuis la publication du *Rapport 2006*, on estime qu'un cinquième du

soutien budgétaire général est affecté à l'éducation, dont la moitié à l'éducation de base. On estime également que la moitié de l'aide à l'éducation classée dans la rubrique « Éducation, niveau non spécifié » est attribuée à l'éducation de base. Ce qui donne :

- aide totale à l'éducation = aide directe à l'éducation + 20 % du soutien budgétaire général ;
- aide totale à l'éducation de base = aide directe à l'éducation de base + 10 % du soutien budgétaire général + 50 % de l'aide à l'éducation « niveau non spécifié ».

La figure 4.6 montre la façon dont se décompose l'aide totale à l'éducation et à l'éducation de base dans l'ensemble des pays bénéficiaires et dans les pays considérés comme à faible revenu conformément au classement du Secrétariat du CAD de l'OCDE.

**Figure 4.6 : Répartition du total des engagements d'aide en faveur de l'éducation et de l'éducation de base, 1999-2000 et 2004-2005**



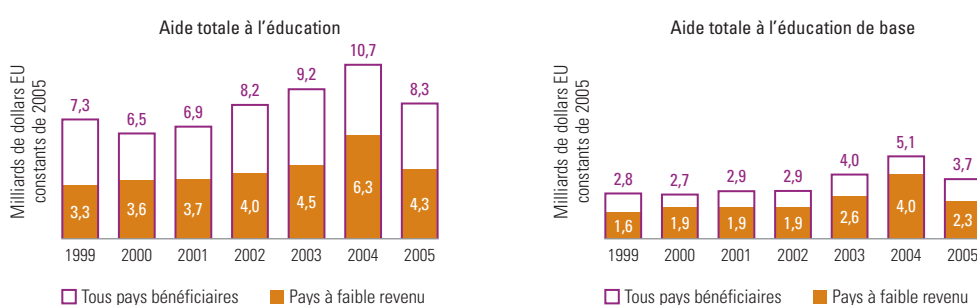
Source : CAD-OCDE (2007c).

La politique d'aide à l'éducation des organismes de financement dépend aussi de la capacité d'absorption des pays bénéficiaires.

en revanche, est restée stable à 13 % environ pour l'ensemble des pays en développement, tandis que la part de l'éducation de base passait de 5,1 à 5,8 %. Dans les 50 pays les moins avancés, le secteur de l'éducation est en légère hausse, la progression de l'éducation de base étant plus marquée. Dans ces pays, la part de l'éducation dans l'aide sectorielle totale avoisine les 16 %, les trois cinquièmes de cette part allant à l'éducation de base.

Dans cette section sur l'aide à l'éducation, il a surtout été question des engagements. Les décaissements de l'aide mesurent le transfert réel des ressources financières et, par extension, le montant de l'APD consacré au système éducatif des pays bénéficiaires. Ils ne constituent cependant qu'un indicateur partiel de la politique d'aide à l'éducation des organismes de financement dans la mesure où ils dépendent de la capacité d'absorption des pays bénéficiaires. Précisons par ailleurs que les décais-

Figure 4.7 : Total des engagements d'aide en faveur de l'éducation et de l'éducation de base, 1999-2005



Source : CAD-OCDE (2007c).

Tableau 4.8 : Priorité accordée à l'éducation et à l'éducation de base (engagements), 1999-2000 et 2004-2005

	Part de l'éducation dans l'APD totale (%)			Part de l'éducation dans l'APD imputable aux secteurs (%)			Part de l'éducation de base dans l'aide totale à l'éducation (%)		
	Moyenne 1999-2000	Moyenne 2004-2005	Variation 1999-2005 (points de pourcentage)	Moyenne 1999-2000	Moyenne 2004-2005	Variation 1999-2005 (points de pourcentage)	Moyenne 1999-2000	Moyenne 2004-2005	Variation 1999-2005 (points de pourcentage)
Ensemble des pays à faible revenu	11,2	10,1	- 1,1	14,2	14,9	0,7	51,1	59,1	8,0
<i>Dont pays les moins avancés</i>	10,8	11,2	0,4	14,0	16,0	2,0	51,7	58,6	6,9
Ensemble des pays en développement	9,6	8,5	- 1,1	12,8	12,7	- 0,1	39,9	45,9	6,0

Source : CAD-OCDE (2007c).

**Les décaissements destinés à l'éducation dans l'ensemble des pays en développement se sont accrus au rythme annuel de 11 %.**

sements ne reflètent pas les politiques les plus récentes, compte tenu du laps de temps qui s'écoule entre la décision politique et le déboursement effectif de l'aide.

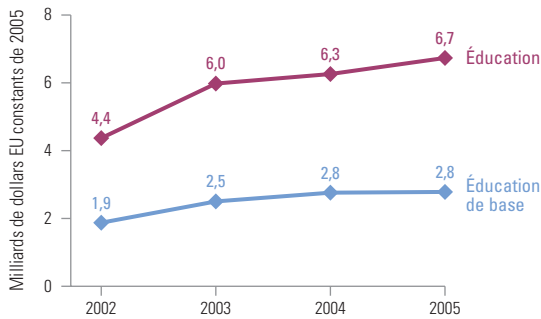
Les données agrégées sur les décaissements au niveau sectoriel n'étant disponibles que depuis 2002, il est impossible de comparer l'avant-Dakar à l'après-Dakar. En outre, certains donateurs, en particulier les donateurs multilatéraux, ne notifient pas les décaissements en faveur de l'éducation. En vue de l'élaboration du présent *Rapport*, des informations ont pu être directement obtenues auprès de l'Association internationale de développement (AID) de la Banque mondiale et de la Commission européenne. Lorsqu'on cumule ces informations et les données fournies par les donateurs bilatéraux, on constate une progression rapide des décaissements en faveur de l'éducation en général et de l'éducation de base en particulier depuis 2002. Les décaissements destinés à l'éducation dans l'ensemble des pays en développement se sont accrus au rythme annuel de 11 %, passant ainsi de 4,4 milliards de dollars

EU en 2002 à 6,7 milliards de dollars EU en 2005 (figure 4.8). S'agissant de l'éducation de base, les décaissements affichent une progression régulière entre 2002 et 2004 et sont restés stables en 2005, à 2,8 milliards de dollars EU. En raison de la diminution importante des engagements en 2005, il faut s'attendre, au cours des prochaines années, à une stabilisation, voire à une réduction, des décaissements.

**L'évolution de la répartition de l'aide à l'éducation**

Les pays à faible revenu ont particulièrement bénéficié de l'augmentation de l'aide totale à l'éducation depuis 1999. Le montant total attribué à ces pays a progressé pour atteindre 5,3 milliards de dollars EU annuellement en 2004 et 2005, par rapport à une moyenne annuelle de 3,5 milliards de dollars EU en 1999 et 2000, tandis que la part de l'aide totale consacrée à l'éducation dans ces mêmes pays est passée de 50 à 56 % (figure 4.9). Cette réorientation de l'aide a été plus favorable encore aux pays les moins avancés, qui ont reçu 3,5 milliards de dollars EU en 2005, contre

**Figure 4.8 : Aide en faveur de l'éducation et de l'éducation de base (décaissements), 2002-2005**



Notes : Ni l'Italie ni la Finlande n'ont fourni de données sur les décaissements pour 2005. Bien que les donateurs multilatéraux ne notifient pas les décaissements au Secrétariat du CAD, il a toutefois été possible d'obtenir des données sur l'aide à l'éducation décaissée par la Commission européenne et l'AID. Les données de l'AID, contrairement à celles de la Commission européenne, incluent l'affectation du soutien budgétaire.

Sources : CAD-OCDE (2007c) ; données officielles de la Commission européenne et de l'AID.

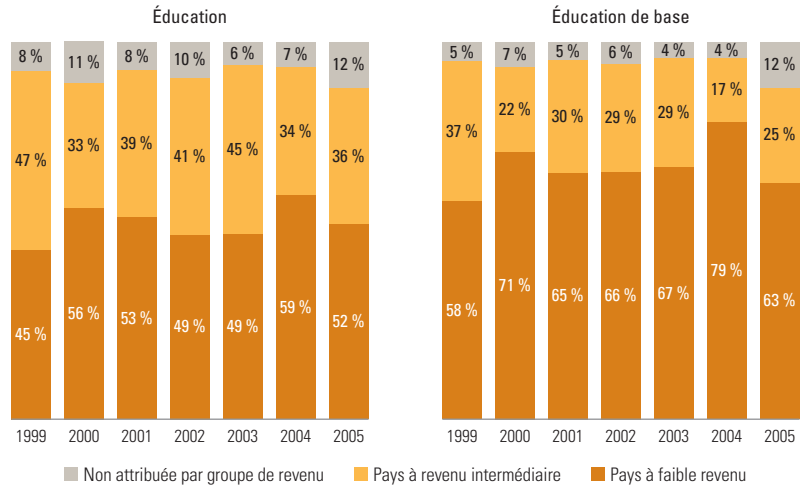
2 milliards de dollars EU en 1999. La réorientation de l'aide en faveur des pays à faible revenu est particulièrement nette dans le cas de l'aide à l'éducation de base. En 2004 et 2005, ces pays ont reçu 3,1 milliards de dollars EU par an, soit 75 % du total environ, contre 1,8 milliard de dollars EU par an en 1999 et 2000 (figure 4.7).

La plus grande priorité accordée aux pays à faible revenu s'est accompagnée d'une modification de la répartition régionale de l'aide à l'éducation depuis 2000. Si les pays d'Afrique subsaharienne demeurent les principaux bénéficiaires de l'aide à l'éducation en général et à l'éducation de base en particulier, la part attribuée à l'Asie du Sud et de l'Ouest a sensiblement augmenté – de 12 à 20 % pour l'éducation et de 16 à 31 % pour l'éducation de base (figure 4.10).

Trente-cinq pays sont considérés par l'OCDE comme des « États fragiles ». En 2005, ces États ont reçu 12 % du total de l'aide à l'éducation et 14 % de l'aide à l'éducation de base, soit un pourcentage proche des niveaux de 1999. Au total, la population de ces pays représente 10 % de la population totale de tous les pays en développement.

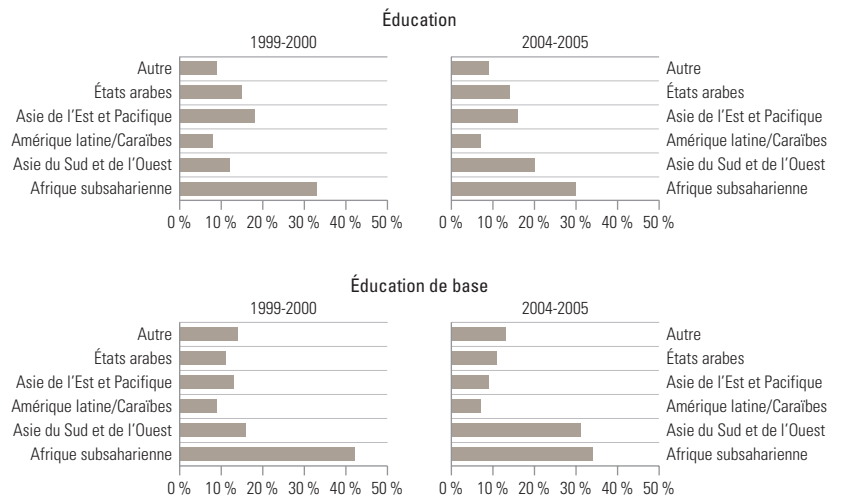
L'exposé ci-dessus semble indiquer que le groupe des pays les plus pauvres a bénéficié d'un renforcement de l'aide à l'éducation de base. Cela ne signifie pas pour autant que l'aide a été attribuée aux pays qui en avaient le plus besoin. Il n'est pas facile, loin s'en faut, de déterminer si la répartition de l'aide est efficace à cet égard. Il apparaît toutefois, à la lumière de deux simples comparaisons, qu'elle ne l'est pas. Comme le montre la

**Figure 4.9 : Répartition de l'aide totale à l'éducation et à l'éducation de base par groupe de revenu (engagements), 1999-2005**



Source : CAD-OCDE (2007c).

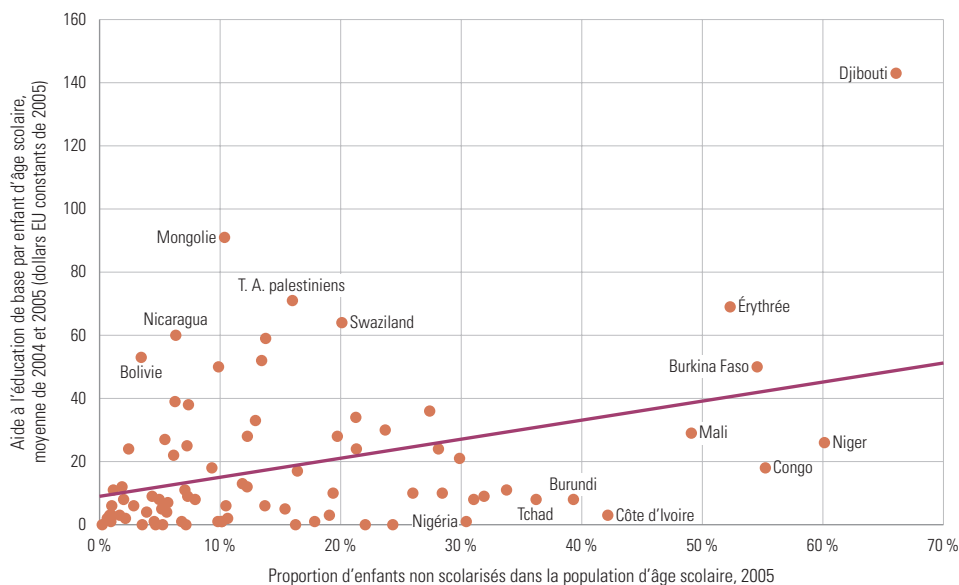
**Figure 4.10 : Répartition de l'aide totale à l'éducation et à l'éducation de base par région (engagements), 1999-2000 et 2004-2005**



Note : Les régions « Autre » sont l'Amérique du Nord et l'Europe occidentale, l'Asie centrale et l'Europe centrale et orientale.  
Source : CAD-OCDE (2007c).

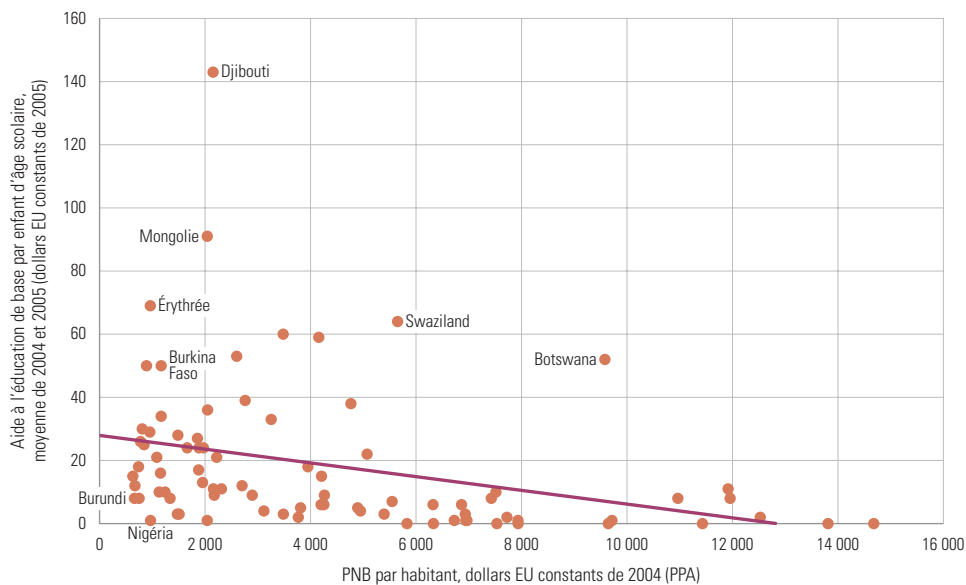
figure 4.11, on ne constate pas de rapport direct entre les montants de l'aide consacrée à l'éducation de base par enfant d'âge scolaire et les besoins éducatifs, déterminés par la proportion d'enfants non scolarisés dans la population d'âge scolaire. Quelques pays, parmi eux la Bolivie, la Mongolie et le Nicaragua, reçoivent des montants d'aide à l'éducation de base par enfant relativement élevés, alors que la proportion d'enfants non scolarisés y est relativement faible. À l'inverse, d'autres pays,

Figure 4.11 : Engagements d'aide en faveur de l'éducation de base et proportion d'enfants non scolarisés, 2005



Sources : annexe, tableau statistique 5 et tableau relatif à l'aide 4.

Figure 4.12 : Engagements d'aide en faveur de l'éducation de base et revenu par habitant, 2005



Sources : annexe, tableau statistique 1 et tableau relatif à l'aide 4.

L'aide à l'éducation de base n'est pas toujours ciblée vers les pays les plus nécessiteux.

dans lesquels la proportion d'enfants non scolarisés est élevée, reçoivent une aide à l'éducation de base par enfant d'un montant relativement faible ; ces pays, qui se situent pour la plupart en Afrique subsaharienne, comprennent notamment le Burundi, le Congo, la Côte d'Ivoire, le Mali, le Niger, et le Tchad. La figure 4.12 complète ces informa-

tions en examinant l'aide à l'éducation de base par rapport au revenu par habitant. Là encore, certains pays jouissant d'un revenu par habitant relativement élevé bénéficient d'une aide à l'éducation de base relativement importante (Botswana, Swaziland), tandis que certains pays pauvres reçoivent, eux, des montants relativement faibles



## La contribution de l'aide extérieure à l'EPT depuis Dakar

(Burundi, Nigéria). Ces comparaisons somme toute assez simples révèlent que l'attribution de l'aide à l'éducation de base n'est pas directement liée à la proportion d'enfants non scolarisés dans la population d'âge scolaire ou au niveau du revenu par habitant.

Les conclusions d'une étude récente sur le comportement de certains donateurs montrent que si l'AID et le Royaume-Uni allouent leur aide à l'éducation de base en fonction de critères tels que les besoins éducatifs et la pauvreté, d'autres donateurs comme l'Allemagne, les États-Unis d'Amérique, la France et la Commission européenne privilégient davantage les facteurs stratégiques et politiques (Caillaud, 2007). Il apparaît également que l'attribution de l'aide se fait en fonction de la capacité d'absorption du pays bénéficiaire.

Venons-en à présent aux pays bénéficiaires. En 2004 et 2005, 4 pays d'Asie du Sud et de l'Ouest (Afghanistan, Bangladesh, Inde et Pakistan) ont reçu 17 % du total de l'aide à l'éducation, tandis que 5 pays d'Afrique subsaharienne (Burkina Faso, Mozambique, Sénégal, Ouganda et République-Unie de Tanzanie) se partageaient 10 % du total (pour plus de détails, voir annexe, tableau relatif à l'aide n° 4). La place privilégiée des pays d'Asie du Sud et de l'Ouest au regard de l'aide à l'éducation de base est encore plus frappante (tableau 4.9). Les plus grands bénéficiaires se situent tous dans cette région, l'Inde ayant reçu à elle seule 11 % du total de l'aide à l'éducation de base en 2004-2005, soit une part comparable à celle de 1999-2000. La part de l'aide totale à l'éducation de base destinée à l'Afghanistan, au Bangladesh et au Pakistan s'est accrue de façon substantielle.

**L'attribution de l'aide à l'éducation de base n'est pas directement liée à la proportion d'enfants non scolarisés.**

**Tableau 4.9 : Évolution de l'aide à l'éducation de base dans les principaux pays bénéficiaires en 1999-2005 (engagements)**

	Aide totale à l'éducation de base (millions de dollars EU constants de 2005)			Part dans l'aide totale à l'éducation de base (%)			Part de l'éducation de base dans l'aide totale à l'éducation (%)		
	Moyenne annuelle 1999-2000	Moyenne annuelle 2004-2005	Variation annuelle 1999-2005 (%)	Moyenne annuelle 1999-2000	Moyenne annuelle 2004-2005	Variation 1999-2005 (points de pourcentage)	Moyenne annuelle 1999-2000	Moyenne annuelle 2004-2005	Variation 1999-2005 (points de pourcentage)
Inde	284	482	8	10,3	11,0	0,7	63,7	86,4	22,7
Bangladesh	79	398	26	2,9	9,1	6,2	61,3	64,5	3,2
Pakistan	9	169	52	0,3	3,9	3,6	34,7	61,4	26,7
Afghanistan	2	162	93	0,1	3,7	3,6	22,0	76,0	54,0
Mozambique	81	129	7	2,9	2,9	0,0	53,9	64,9	11,0
Irak	1	126	114	0,0	2,9	2,9	7,6	80,1	72,5
Zambie	90	116	4	3,3	2,7	-0,6	67,0	77,6	10,6
Burkina Faso	35	111	18	1,3	2,5	1,2	52,7	70,8	18,1
Yémen	48	110	12	1,7	2,5	0,8	75,3	93,2	17,9
Népal	47	100	12	1,7	2,3	0,6	83,0	91,9	8,9
Viet Nam	35	95	15	1,3	2,2	0,9	18,7	36,7	18,0
Ouganda	89	95	1	3,2	2,2	-1,0	60,4	58,4	-2,0
R.-U. Tanzanie	41	87	11	1,5	2,0	0,5	51,0	37,1	-13,9
Indonésie	121	78	-6	4,4	1,8	-2,6	40,3	39,6	-0,7
Bolivie	29	72	14	1,1	1,6	0,5	73,3	68,6	-4,7
Ghana	86	70	-3	3,1	1,6	-1,5	72,2	47,4	-24,8
Nicaragua	60	51	-2	2,2	1,2	-1,0	81,2	60,5	-20,7
Sénégal	75	44	-7	2,7	1,0	-1,7	53,9	22,9	-31,0
Philippines	63	44	-5	2,3	1,0	-1,3	35,7	63,8	28,1
Malawi	94	36	-13	3,4	0,8	-2,6	69,0	53,6	-15,4
Pap.-N.-Guinée	48	31	-6	1,7	0,7	-1,0	52,5	74,6	22,1
Maroc	62	21	-14	2,2	0,5	-1,8	24,4	7,8	-16,6
Turquie	81	19	-19	2,9	0,4	-2,5	37,8	14,2	-23,6
Pays à faible revenu	1 770	3 147	9	64,2	72,0	7,8	51,1	59,1	8,0
<i>Dont pays les moins avancés</i>	<i>1 054</i>	<i>2 067</i>	<i>10</i>	<i>38,2</i>	<i>47,3</i>	<i>9,1</i>	<i>52,0</i>	<i>59,0</i>	<i>7,0</i>
<b>Tous pays en développement</b>	<b>2 756</b>	<b>4 373</b>	<b>7</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>-</b>	<b>40,0</b>	<b>46,0</b>	<b>6,0</b>

Note : les pays de ce tableau figuraient parmi les 15 principaux bénéficiaires de l'aide en 1999-2000 et/ou 2004-2005.

Source : OECD-DAC (2007a).

**En 2004-2005, la France était le plus grand contributeur au secteur de l'éducation, avec des engagements de 1,5 milliard de dollars EU par an.**

Toutefois, plusieurs pays d'Afrique subsaharienne (Ghana, Malawi, Sénégal) ont vu leur part dans l'aide totale à l'éducation de base diminuer d'environ 2 points de pourcentage. S'agissant de la réalisation des objectifs de l'EPT, une tendance positive se dégage, la part de l'éducation de base dans l'aide totale à l'éducation dans chacun des 10 principaux pays bénéficiaires ayant progressé pour s'établir en moyenne à 76 % en 2004-2005. L'augmentation de l'aide à l'éducation de base dans ces pays est donc davantage le résultat de la plus grande priorité accordée à ce niveau d'enseignement que de l'augmentation globale de l'aide à l'éducation.

Les données présentées jusqu'ici ne reflètent pas les grandes variations des engagements souscrits au titre de l'aide qui se produisent d'une année à l'autre. Ainsi, en 2004, des engagements d'aide à l'éducation de base d'un montant spectaculaire ont été pris en faveur de quelques-uns des 10 plus grands bénéficiaires, parmi lesquels certains des pays les plus peuplés du monde. Le Bangladesh, par exemple, a reçu en 2004 des engagements en faveur de l'éducation de base d'un montant de 700 millions de dollars EU, ce montant s'élevant à 950 millions de dollars EU dans le cas de l'Inde (voir annexe, tableau relatif à l'aide n° 4). Ce schéma ne s'est pas répété en 2005.

#### **Les nouvelles stratégies des donateurs dans le domaine de l'éducation**

Que ce soit en matière d'éducation en général ou d'éducation de base en particulier, les stratégies varient selon les donateurs. Comme le montre le tableau 4.8, pour l'ensemble des donateurs, la priorité accordée à l'éducation est restée globalement stable pour la période 1999-2005. Toutefois, comme il ressort du tableau 4.10, les donateurs n'ont pas tous le même comportement. L'AID et la Commission européenne sont les donateurs multilatéraux qui ont le plus contribué à l'éducation. Les engagements souscrits par l'AID s'élevaient en moyenne à 1,4 milliard de dollars EU par an en 2004 et 2005, soit une progression de 72 % par rapport au niveau de 1999. Ce résultat est davantage la conséquence de l'augmentation du volume total de l'aide allouée par l'AID que d'une priorité accrue accordée à l'éducation. Les contributions de la Commission européenne atteignaient en moyenne 0,8 milliard de dollars EU par an en 2004 et 2005, soit 8 % seulement du total des aides sectorielles : cette part, inférieure aux parts accordées par la plupart des autres donateurs bilatéraux et multilatéraux, est en recul par rapport à 1999.

L'importance de l'éducation dans l'aide bilatérale totale varie en fonction des donateurs. En 2004-2005, le donateur ayant le plus contribué au secteur de l'éducation était la France, dont les engagements s'élevaient à 1,5 milliard de dollars EU par an, soit 40 % de l'aide sectorielle totale de ce pays. Venaient ensuite le Japon, avec 1 milliard de dollars EU, et les États-Unis d'Amérique, avec 670 millions de dollars EU. Ces volumes ne représentent toutefois qu'une part relativement faible du montant total de l'aide totale de ces pays. Le Japon ne consacre que 12 % de son aide sectorielle à l'éducation (ce qui représente une amélioration par rapport au niveau de 1999, de 5 % à peine), et les États-Unis moins de 4 %.

La répartition de l'aide par niveau d'enseignement est tout aussi cruciale. L'aide à l'éducation de base concerne l'éducation de la petite enfance, l'enseignement primaire et les compétences fondamentales nécessaires à la vie courante pour les jeunes et les adultes, dont l'alphabétisation. Comme le soulignent les *Rapports* précédents, à l'intérieur de l'éducation de base, l'enseignement préprimaire ne reçoit qu'un faible volume d'aide. En 2004, sur les 22 donateurs ayant répondu à un questionnaire, 19 ont indiqué qu'ils attribuaient au préprimaire moins de 10 % des montants alloués au primaire, cette part étant inférieure à 2 % pour la majorité d'entre eux (UNESCO, 2006). Quant à la part du préprimaire dans le total de l'aide à l'éducation, elle était inférieure à 0,5 % pour la majorité de ces donateurs. Bien que les données sur l'aide affectée aux programmes d'alphabétisation soient elles aussi difficiles à recueillir, il est clair que ces programmes ne figurent pas parmi les priorités des bailleurs de fonds (UNESCO, 2005).

En moyenne, en 2004-2005, les donateurs multilatéraux ont consacré à l'éducation de base 53 % de leur aide totale à l'éducation, contre 43 % pour les donateurs bilatéraux. Toutefois, la part émanant des donateurs bilatéraux s'est accrue de 8 points de pourcentage par rapport à 1999-2000. Ces moyennes masquent des variations importantes. En 2004-2005, l'AID a affecté à l'éducation de base 61 % de son aide en faveur de l'éducation, contre 46 % pour la Commission européenne. Le Fonds catalytique de l'Initiative de mise en œuvre accélérée a consacré l'intégralité de son aide à l'éducation de base. Les donateurs se sont engagés à verser au Fonds un montant total de 570 millions de dollars EU pour 2006 et 360 millions de dollars EU supplémentaires avant la fin 2007. Fin juin 2007, 130 millions de dollars EU avaient été décaissés en faveur de 18 pays.

**Tableau 4.10 : Engagements de l'aide en faveur de l'éducation et de l'éducation de base par donateur, moyenne 2004-2005 et variation depuis 1999**

	Aide totale à l'éducation		Aide totale à l'éducation en % de l'APD sectorielle		Aide totale à l'éducation de base		Éducation de base en % de l'aide totale à l'éducation	
	Moyenne annuelle 2004-2005 (millions de dollars EU constants de 2005)	Variation annuelle 1999-2005 (%)	Moyenne 2004 et 2005	Évolution depuis 1999-2000 (points de pourcentage)	Moyenne annuelle 2004-2005 (millions de dollars EU constants de 2005)	Variation annuelle 1999-2005 (%)	Moyenne 2004-2005	Évolution depuis 1999-2000 (points de pourcentage)
<b>Donateurs bilatéraux</b>								
Australie	127	-10,0	12,1	-9,1	57	-1,7	44,5	18,3
Autriche	89	-5,2	39,6	5,3	4	-4,7	4,5	0,1
Belgique	155	9,6	19,6	-0,3	35	15,0	22,7	5,7
Canada	223	15,3	14,4	2,3	173	23,9	77,6	27,1
Danemark	137	12,0	9,8	2,6	82	11,7	59,9	-1,0
Finlande	66	16,6	15,9	0,8	40	23,0	61,3	16,9
France	1 537	-0,1	39,6	-1,9	279	-3,9	18,1	-4,7
Allemagne	760	-1,5	16,9	-5,7	146	3,4	19,2	4,8
Grèce	30	...	21,4	...	4	...	13,8	...
Irlande	61	23,4	18,5	-8,4	38	27,7	62,6	11,6
Italie	86	8,3	19,6	7,9	39	17,2	45,8	17,3
Japon	1 047	12,5	11,9	6,7	281	4,7	26,8	-14,5
Luxembourg	26	...	23,4	...	12	...	46,1	...
Pays-Bas	570	13,1	20,4	2,4	375	13,4	65,8	1,0
Nouvelle-Zélande	58	...	35,0	...	31	...	53,6	...
Norvège	186	5,2	14,0	0,4	117	5,5	62,7	1,1
Portugal	60	8,9	29,4	13,0	8	-1,6	13,9	-11,6
Espagne	155	-6,0	18,7	-2,5	59	-2,4	37,9	7,7
Suède	129	11,1	8,7	0,4	66	6,8	51,0	-13,8
Suisse	35	-4,2	4,8	-2,6	16	-3,4	45,0	2,2
Royaume-Uni	646	6,8	15,8	5,0	540	9,1	83,6	10,0
États-Unis	672	11,2	3,8	-1,1	563	19,4	83,8	29,0
<b>Total CAD</b>	<b>6 812</b>	<b>4,7</b>	<b>12,9</b>	<b>-0,7</b>	<b>2 944</b>	<b>8,4</b>	<b>43,2</b>	<b>8,3</b>
<b>Donateurs multilatéraux</b>								
FAfD	141	11,3	9,9	-1,0	55	3,1	39,4	-22,8
FAsD	308	16,3	21,6	11,1	78	44,3	25,3	18,4
CE	762	1,2	9,3	-1,5	351	-4,1	46,0	-17,6
IMOA	44	...	100,0	...	44	...	100,0	...
AID	1 355	9,5	15,1	2,5	822	12,5	60,7	9,1
BID Fonds spécial	35	36,6	8,6	7,0	15	32,5	41,6	-8,4
UNICEF	64	15,0	14,4	-1,9	63	14,8	98,8	-1,2
<b>Total multilatéraux</b>	<b>2 709</b>	<b>7,7</b>	<b>12,1</b>	<b>1,1</b>	<b>1 428</b>	<b>7,1</b>	<b>52,7</b>	<b>-1,8</b>
<b>Total</b>	<b>9 520</b>	<b>5,5</b>	<b>12,7</b>	<b>-0,1</b>	<b>4 373</b>	<b>8,0</b>	<b>45,9</b>	<b>6,0</b>

Notes : AID : Association internationale de développement ; BID : Banque interaméricaine de développement (Fonds spécial) ; CE : Commission européenne ; FAfD : Fonds africain de développement ; FAsD : Fonds asiatique de développement ; IMOA : Initiative de mise en œuvre accélérée.

Source : CAD-OCDE (2007c).

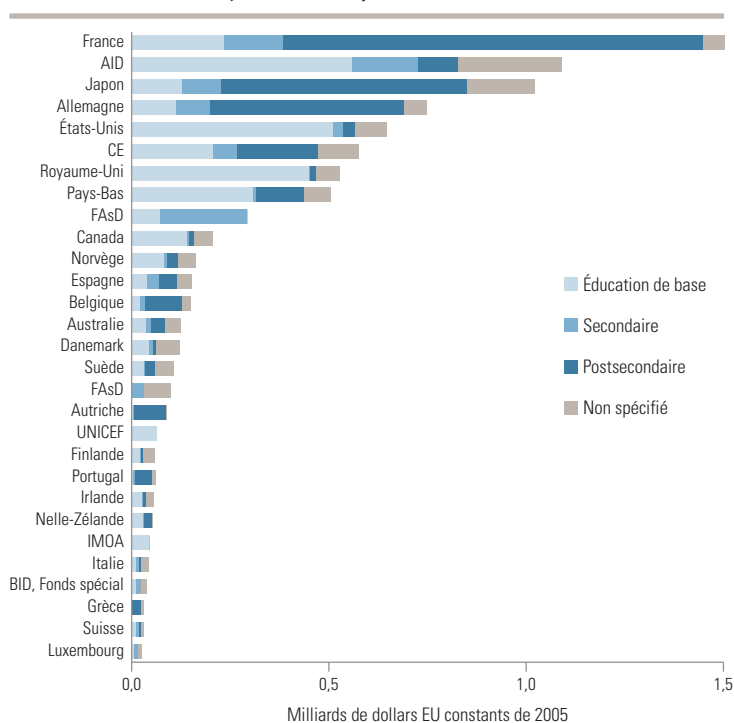
La priorité donnée à l'éducation de base diffère largement parmi les donateurs bilatéraux. Le Canada, le Danemark, les États-Unis, la Finlande, l'Irlande, la Norvège, la Nouvelle-Zélande, les Pays-Bas et le Royaume-Uni considèrent clairement l'éducation de base comme hautement prioritaire et lui attribuent plus de la moitié de l'aide qu'ils destinent à l'éducation. D'autres donateurs affectent à l'éducation de base moins du tiers de leur aide totale à l'éducation. Parmi eux figurent l'Allemagne, la France et le Japon, pays qui

prennent en charge un grand nombre d'étudiants étrangers dans leurs propres universités et qui, par conséquent, consacrent une part importante de leur aide à l'éducation à l'enseignement supérieur (figure 4.13).

Enfin, en 2005, certains des donateurs qui contribuaient le plus à l'éducation ont fortement diminué l'aide qu'ils accordaient à l'éducation de base. Le Royaume-Uni et l'AID, en particulier, ont réduit de 70 et 80 % respectivement leurs engagements en

**En 2005, certains des donateurs qui contribuaient le plus à l'éducation ont fortement diminué l'aide qu'ils accordaient à l'éducation de base.**

**Figure 4.13 : Répartition des engagements d'aide en faveur de l'éducation par niveau, moyenne 2004-2005**



Notes : seule figure la répartition par niveau de l'aide directe à l'éducation.  
 AID : Association internationale de développement ; BID : Banque interaméricaine de développement (Fonds spécial) ; CE : Commission européenne ; FAsD : Fonds africain de développement ; FAsD : Fonds asiatique de développement ; IMOA : Initiative de mise en œuvre accélérée.  
 Source : CAD-OCDE (2007c).

**En 2004, le Bangladesh et l'Inde ont reçu 75 % de l'aide à l'éducation de base du Royaume-Uni et la moitié de celle provenant de l'AID.**

faveur de l'éducation de base (voir annexe, tableau relatif à l'aide n° 2). Les donateurs qui ont le plus fortement réduit le volume de leur aide en 2005 sont également ceux qui l'ont concentrée sur un nombre restreint de pays en 2004. Ainsi, en 2004, le Bangladesh et l'Inde ont reçu 75 % de l'aide à l'éducation de base du Royaume-Uni et la moitié de celle provenant de l'AID. D'autres donateurs répartissent leur aide sur un plus grand nombre de bénéficiaires. La Commission européenne, les États-Unis et la France ont chacun un petit groupe de bénéficiaires à qui ils fournissent presque chaque année une aide à l'éducation de base, répartissant le reste entre plusieurs autres pays. Le comportement de quelques donateurs, qui ont fourni un volume d'aide important à un nombre restreint de pays en 2004, explique en partie la forte baisse de 2005.

Pour clore cette discussion sur l'aide à l'éducation, il convient d'évoquer deux autres sources de financement extérieur et, en premier lieu, les prêts non concessionnels en faveur de l'éducation accordés par la Banque mondiale. Bien qu'ils ne soient pas comptabilisés au titre de l'aide, ces prêts, d'un volume substantiel – à peu près l'équivalent

du montant des crédits de l'AID à l'éducation –, constituent une source de financement de l'éducation particulièrement importante en Amérique latine et dans les Caraïbes (encadré 4.3). La seconde source englobe les pays ne faisant pas partie du CAD de l'OCDE (qui compte 22 membres) et quelques fondations privées. Seize pays non membres du CAD rendent compte de leurs activités en matière d'aide au Secrétariat du CAD. Parmi eux, seules la République de Corée, la République tchèque et la Turquie font état d'une aide à l'éducation. Il s'agit pour l'essentiel de bourses de l'enseignement supérieur, une part infime de cette aide étant consacrée à l'éducation de base. Les autres sources d'aide à l'éducation incluent la Banque islamique de développement et le Conseil de coopération du Golfe. À l'occasion d'une réunion des donateurs bilatéraux et multilatéraux en novembre 2006, ces deux institutions se sont engagées à fournir 109 millions de dollars EU au Yémen au titre de l'aide à l'éducation, le montant total des engagements s'élevant à 307 millions de dollars EU (Gouvernement du Yémen, 2007). La Chine apparaît depuis peu comme une source potentielle de financement extérieur dans les pays africains. Cependant, le Fonds de développement sino-africain, dont le capital s'élève à 5 milliards de dollars EU, s'intéresse en priorité aux ressources naturelles, aux infrastructures, à l'agriculture à grande échelle, aux industries de transformation et aux zones industrielles. Selon toute probabilité, les montants consacrés à l'éducation de base seront très faibles, voire inexistant.

À côté des gouvernements, quelques fondations privées commencent à s'impliquer activement dans l'éducation de base dans les pays en développement. En mai 2007, la Fondation Soros s'est engagée à fournir 5 millions de dollars EU au Libéria à condition qu'un engagement de contrepartie soit souscrit ; de leur côté, les Fondations Gates et Hewlett se sont engagées à verser 60 millions de dollars EU en 3 ans à des programmes visant à l'amélioration des résultats scolaires dans les pays à faible revenu. Lors du Forum économique mondial de juin 2007 en Jordanie, l'émir de Dubaï a annoncé la création d'une fondation dotée de 10 milliards de dollars EU pour promouvoir la qualité de l'éducation et l'alphabetisation au Moyen-Orient, ce qui constitue à ce jour une initiative sans précédent (*The Guardian*, 2007).

### **Une plus grande priorité accordée à l'allègement de la dette**

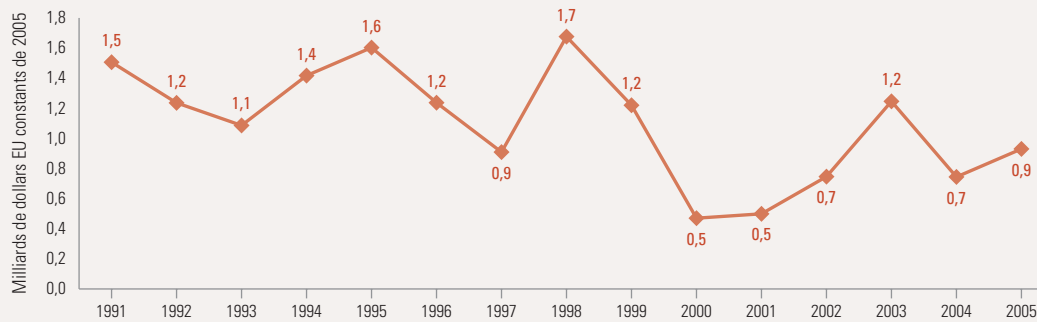
Le Cadre d'action de Dakar recommande d'accorder une priorité accrue à l'allègement de la dette lié aux programmes de réduction de la pauvreté

**Encadré 4.3 – Prêts non concessionnels dans le secteur de l'éducation**

En complément de l'APD, les institutions multilatérales accordent des prêts non concessionnels pour l'éducation. Les engagements souscrits par les banques régionales de développement sont d'un niveau relativement modeste. Entre 1999 et 2005, la Banque africaine de développement s'est engagée pour 17 millions de dollars EU par an, la Banque asiatique de développement pour 80 millions de dollars EU par an et la Banque interaméricaine de développement pour 250 millions de dollars EU environ par an, en moyenne. Pour environ la

moitié, ces prêts étaient destinés spécifiquement à l'éducation de base. Les prêts non concessionnels accordés par la Banque mondiale par l'intermédiaire de la Banque internationale pour la reconstruction et le développement (BIRD), dont le montant s'élevait en moyenne à 840 millions de dollars EU par an entre 1999 et 2005, ont largement contribué à financer les systèmes éducatifs de nombreux pays à revenu intermédiaire (figure 4.14). Ce chiffre équivaut au montant de l'aide accordée à l'éducation par l'intermédiaire de l'AID.

**Figure 4.14 : Prêts de la BIRD à l'éducation (engagements), 1991-2005**

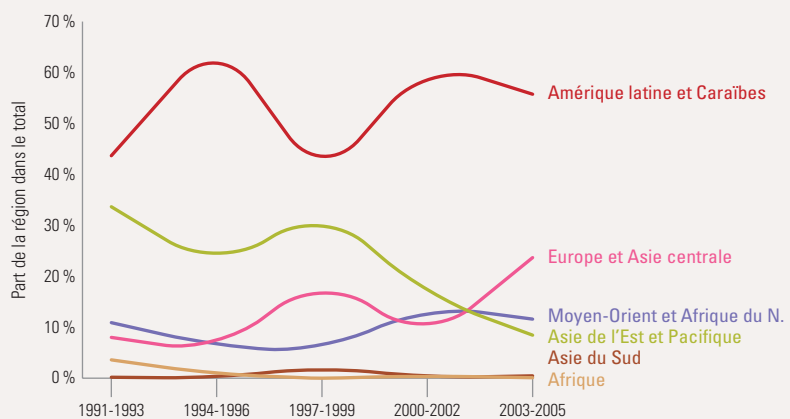


Source : données brutes fournies par EdStats, Banque mondiale.

La répartition régionale des prêts non concessionnels est très différente de celle des crédits de l'AID. Entre 1999 et 2005, plus de la moitié des engagements de prêts de la BIRD étaient destinés aux pays d'Amérique latine et des Caraïbes – l'Europe et l'Asie centrale, l'Asie de l'Est et le Pacifique ainsi que le Moyen-Orient et l'Afrique du Nord recevant chacun environ 15 % du total\* (figure 4.15). Les pays d'Afrique subsaharienne et d'Asie du Sud se sont partagé environ 5 % à eux tous.

\* La classification régionale utilisée dans cet encadré reprend celle de la Banque mondiale.

**Figure 4.15 : Répartition régionale des prêts de la BIRD à l'éducation (engagements), 1991-2005**



Source : données brutes fournies par EdStats, Banque mondiale.

comportant un engagement ferme en faveur de l'éducation de base. Bien qu'un petit nombre seulement de pays à faible revenu en aient bénéficié, les récents programmes d'allègement de la dette figurent parmi les initiatives internationales destinées à accroître les ressources de l'État qui obtiennent les meilleurs résultats en termes d'efficacité.

L'Initiative PPTE, instaurée en 1999 dans le prolongement du programme précédent commencé en 1996, fixe comme condition d'admissibilité l'élaboration et la mise en œuvre par les pays d'une stratégie pour la réduction de la pauvreté. Trente pays se sont depuis qualifiés pour bénéficier de cette assistance – 25 en Afrique subsaharienne, 4 en Amérique centrale et dans les Caraïbes

**Au Mali, en moyenne 48 % des économies réalisées grâce à l'allègement de la dette ont été consacrées au secteur de l'éducation et 37 % à l'éducation de base.**

et 1 en Amérique latine – et 10 autres remplissent les conditions requises pour ce faire. Tous font partie des pays les moins avancés. En moyenne, dans ces pays, le rapport service de la dette/PNB est passé de 3,6 à 2,2 % entre 1999 et 2005, tandis que le rapport service de la dette/revenu national est passé de 23,5 à 11,7 %, ce qui a permis aux pouvoirs publics d'investir davantage dans les programmes nationaux. L'Initiative PPTE consiste en partie à assurer le suivi des dépenses afférentes aux mesures de réduction de la pauvreté. Dans l'ensemble de ces 30 pays, cette catégorie de dépenses, où l'éducation occupe toujours une place centrale, est passée en moyenne de 6,4 à 8,5 % du PNB et de 40,9 à 46,1 % des dépenses publiques totales entre 1999 et 2005<sup>13</sup>. En valeur absolue, l'augmentation des dépenses de réduction de la pauvreté excède de beaucoup la baisse du service de la dette. Ce qui donne à penser que les gouvernements ont affecté aux programmes de lutte contre la pauvreté davantage de ressources que les seuls fonds libérés grâce à l'allègement de la dette. Cette expérience n'a toutefois pas été générale. Dans 9 des 30 pays concernés – Bénin, Bolivie, Burundi, Gambie, Ghana, Malawi, Mauritanie, Nicaragua et Niger –, la part des programmes de réduction de la pauvreté dans les dépenses totales a diminué (FMI/AID, 2006).

La Banque mondiale et le Fonds monétaire international (FMI) conseillent généralement aux pays d'intégrer les économies réalisées grâce à l'allègement de la dette aux autres sources de revenu ; par conséquent, au-delà de la catégorie générale des dépenses de réduction de la pauvreté, il est difficile de déterminer dans quelle mesure les dépenses d'éducation de base sont directement financées au moyen de ces économies. Pour certains pays, on dispose toutefois de quelques éléments. Au Mali, chaque année entre 2001 et 2005, en moyenne 48 % des économies réalisées grâce à l'allègement de la dette ont été consacrées au secteur de l'éducation et 37 % à l'éducation de base. Sur cette période de 5 années, grâce à l'allègement de la dette, les dépenses d'éducation ont donc progressé de 14 % supplémentaires et les dépenses d'éducation de base de 15 % supplémentaires (Bender *et al.*, 2007).

L'Initiative PPTE a surtout permis d'alléger la dette bilatérale. L'un des accords auxquels a abouti le G8 à l'issue du Sommet de Gleneagles en 2005 prévoit d'étendre ce processus aux créances détenues par le FMI, la Banque africaine de développement, la Banque interaméricaine de développement et la Banque mondiale par le biais de l'Initiative d'allègement de la dette multilatérale (IADM). Les pays admissibles sont les mêmes que ceux de l'Initiative

PPTE et, là encore, le processus est lié aux stratégies de réduction de la pauvreté. À long terme, l'IADM doublera le montant de l'allègement de la dette résultant de l'Initiative PPTE. À ce jour, les principaux bénéficiaires des mesures d'allègement de la dette comprennent (par ordre décroissant) : le Mozambique, l'Ouganda, la République-Unie de Tanzanie et le Burkina Faso. À longue échéance, les principaux bénéficiaires seront le Ghana, la République-Unie de Tanzanie, l'Éthiopie, l'Ouganda, la Zambie, le Sénégal, la Côte d'Ivoire et la République démocratique du Congo. Selon les conclusions d'une évaluation de l'Initiative PPTE réalisée par le Groupe d'évaluation indépendant de la Banque mondiale, en recensant les dépenses publiques classées comme des mesures de réduction de la pauvreté, ce mode d'intervention « a eu tendance à canaliser des ressources supplémentaires en direction des dépenses sociales » (Groupe d'évaluation indépendant de la Banque mondiale, 2006a).

### **De nouvelles modalités d'aide pour une efficacité accrue**

À Dakar, les organismes de financement ont certes été invités à fournir une aide accrue mais aussi à améliorer la prévisibilité de l'aide, à souscrire des engagements à plus long terme et à soutenir les réformes et les programmes sectoriels. Depuis, l'idée a fait son chemin : il s'agit d'adopter des méthodes novatrices et plus efficaces pour aider les gouvernements à mettre en œuvre des programmes dans le secteur de l'éducation pris globalement (ou au moins dans le sous-secteur, mais dans le cadre d'une perspective sectorielle globale), pour se démarquer du financement de projets spécifiques. La présente section dresse le bilan des progrès réalisés sur ce plan : d'abord en utilisant les données relatives à l'aide du CAD de l'OCDE pour rendre compte de l'augmentation de l'aide destinée aux programmes sectoriels et au soutien budgétaire sectoriel par rapport à la pratique plus traditionnelle que constitue l'aide aux projets depuis Dakar ; puis, par l'analyse des politiques et des pratiques de certains organismes de financement face aux nouvelles modalités de l'aide ; enfin, en présentant des études de cas par pays.

Les expériences pilotes sur les nouvelles méthodes de l'assistance au développement de l'éducation ont vu le jour à la fin des années 1990 lorsque plusieurs donateurs bilatéraux et multilatéraux ont participé à des approches sectorielles, notamment en fournissant un soutien budgétaire direct à l'éducation. En 2005, la Déclaration de Paris

13. Cette progression peut être surestimée car la façon dont les pays définissent les dépenses de réduction de la pauvreté peut évoluer avec le temps. Elle donne également lieu à différentes interprétations selon les pays.

sur l'efficacité de l'aide au développement, signée par 107 pays et 26 organisations internationales, a généralisé cette évolution tout en définissant des indicateurs de progrès et des objectifs de bonne pratique pour 5 principes clefs de l'efficacité de l'aide : appropriation, harmonisation, alignement, résultats et reddition mutuelle de comptes (OCDE, 2005).

L'impulsion vers l'amélioration de l'efficacité de l'aide et le renouvellement des modalités de l'aide trouve son origine dans de nombreux facteurs. On s'accorde à reconnaître que lorsque les agences de développement font cavalier seul et mettent en œuvre leurs propres projets et missions de suivi, le manque d'efficacité est patent et les coûts de transaction élevés pour les pays bénéficiaires. Le tableau 4.11 indique le nombre de grands donateurs contribuant à l'aide en faveur de l'éducation dans les 68 pays à faible revenu. Vingt pays comptent au moins 8 grands donateurs et 10 autres au moins 12<sup>14</sup>. Par ailleurs, des organisations internationales et des organisations non gouvernementales internationales sont présentes sur le terrain, souvent en grand nombre, pour gérer des projets relativement peu coûteux. La volonté d'instaurer de nouvelles modalités d'aide vient également du sentiment que des décennies de « renforcement des capacités » n'ont pas abouti à un développement institutionnel durable, élément nécessaire à la planification et à la mise en œuvre des activités de développement. La recherche d'une véritable cohérence sectorielle a elle aussi été déterminante pour l'adoption de nouvelles approches.

### Réduire la part du financement de projets pour renforcer le soutien aux programmes

L'un des indicateurs utilisés dans le suivi de la Déclaration de Paris est la part de l'aide attribuée aux programmes, par opposition aux projets. Il a été décidé que d'ici à 2010, 66 % des flux d'aide devraient prendre cette forme. Bien que cet objectif soit précis, l'indicateur est difficile à mesurer avec exactitude et les informations fournies au Secrétariat du CAD de l'OCDE par les bailleurs de fonds sont très approximatives, en particulier pour ce qui concerne les années antérieures. Toutefois, les changements dans la composition de l'aide à l'éducation en général et à l'éducation de base en particulier entre 1999 et 2005 sont d'une ampleur telle qu'il semble qu'une certaine évolution ait réellement eu lieu (figures 4.16 et 4.17).

Dans tous les pays en développement et pour l'ensemble du secteur de l'éducation, la part de l'aide octroyée par le biais des programmes sectoriels est passée de 6 % en 1999-2000 à 18 % en 2004-2005, tandis que la part du financement de projets est restée pratiquement inchangée, à 11-12 %. Dans le domaine de l'éducation de base, le changement est d'une ampleur encore plus considérable : le soutien aux programmes sectoriels est passé de 20 à 34 % tandis que l'aide aux projets reculait de 20 à 13 %. L'aide sectorielle a progressé de 13 à 35 % dans les 50 pays les moins avancés et de 21 à 39 % dans l'ensemble des pays à faible revenu. En l'espace de 5 ans seulement, ce sont là des changements notables.

La part de l'aide octroyée par le biais des programmes sectoriels est passée de 6 % en 1999-2000 à 18 % en 2004-2005.

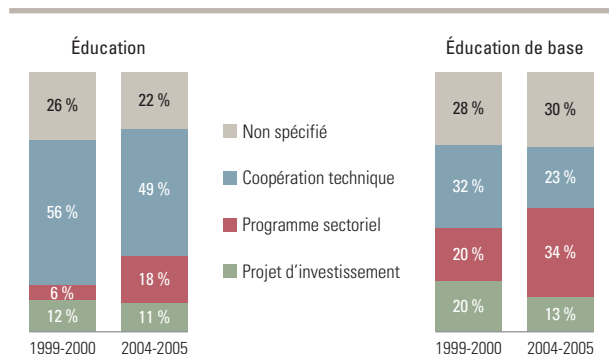
Tableau 4.11 : Nombre de grands donateurs contribuant au secteur de l'éducation dans 68 pays à faible revenu, 2003-2005

Nombre de donateurs	Nombre de pays	
0	1	République populaire démocratique de Corée
1	4	Kiribati, Libéria, République centrafricaine, Tuvalu
2	10	Comores, Congo, Côte d'Ivoire, Gambie, Guinée-Bissau, Guinée équatoriale, îles Salomon, Sierra Leone, Togo, Zimbabwe
3	10	Cap-Vert, Lesotho, Maldives, Mongolie, Myanmar, Ouzbékistan, Samoa, Sao Tomé-et-Principe, Somalie, Timor-Leste
4	6	Burundi, Djibouti, Papouasie-Nouvelle-Guinée, République démocratique populaire lao, République de Moldova, Vanuatu
5	9	Bhoutan, Cameroun, Érythrée, Guinée, Haïti, Kirghizistan, Rwanda, Tadjikistan, Tchad
6	5	Cambodge, Madagascar, Mauritanie, Nigéria, Soudan
7	3	Malawi, Ouganda, Yémen
8	4	Bénin, Niger, République démocratique du Congo, Sénégal
9	3	Angola, Mali, Népal
11	3	Afghanistan, Ghana, Nicaragua
12	5	Burkina Faso, Inde, Mozambique, Pakistan, Zambie
13	3	Kenya, République-Unie de Tanzanie, Viet Nam
14	2	Bangladesh, Éthiopie

Source : Secrétariat de l'IMOA.

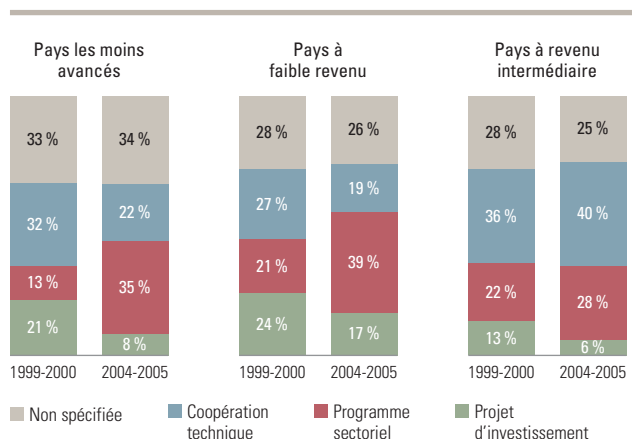
14. Dans un pays, les grands donateurs sont ceux qui ont fourni au moins 3 millions de dollars EU entre 2003 et 2005.

**Figure 4.16 : Part des engagements d'aide en faveur de l'éducation et de l'éducation de base pour tous les pays, par catégorie d'aide, 1999-2000 et 2004-2005**



Source : CAD-OCDE (2007c).

**Figure 4.17 : Part des engagements d'aide en faveur de l'éducation de base par catégorie d'aide et par groupe de revenu, 1999-2000 et 2004-2005**



Source : CAD-OCDE (2007c).

**Neuf donateurs bilatéraux ont fourni plus de 20 % de leur aide sous la forme de soutien sectoriel.**

Tous les donateurs n'ont pas adopté ces modalités d'aide plus programmatiques dans une égale mesure. Là encore, les données sont approximatives et tributaires des méthodes de notification utilisées par les donateurs. Il apparaît toutefois que les donateurs multilatéraux sont allés plus loin dans cette voie que les donateurs bilatéraux : en 2004-2005, la part du soutien sectoriel dans l'aide à l'éducation était de 38 % pour les premiers, contre 14 % seulement pour les seconds. Toutefois, 9 donateurs bilatéraux ont fourni plus de 20 % de leur aide sous cette forme et, dans le cas du Canada, du Danemark, de la Finlande, de la Norvège et de la Suède, la part du soutien sectoriel dépasse les 40 % (CAD-OCDE, 2007c).

### **Les implications des nouvelles modalités de l'aide en faveur de l'éducation**

Le passage aux prêts-programmes ne constitue pas un simple changement des modalités de financement, il s'inscrit dans le cadre d'un effort plus large visant à améliorer l'harmonisation et l'alignement entre les donateurs et entre les gouvernements et les donateurs. Cette transition ne se fait pas automatiquement. Les pays doivent réunir les conditions requises pour qu'il soit possible de passer d'une aide orientée sur les projets à un soutien programmatique axé autour des réformes sectorielles, conformément au Cadre d'action de Dakar. Si cette réorientation suscite une large adhésion de principe chez les bailleurs de fonds, les implications du passage à ces nouvelles modalités et le rythme auquel il paraît souhaitable de les mettre en place donnent lieu à une multitude d'interprétations divergentes. Les gouvernements des pays en développement ont eux aussi des avis contraires sur ce point.

En 2005, la Campagne mondiale pour l'éducation a décerné à l'Agence suédoise de coopération internationale au développement (ASDI) le titre de premier donateur à l'éducation pour avoir soutenu les pays qui en ont le plus besoin et pris comme point de départ les plans, les systèmes et les besoins locaux. Pour mettre en évidence les difficultés rencontrées, il sera donc particulièrement instructif de suivre le cheminement de l'ASDI dans son passage de l'aide à l'éducation de base au soutien programmatique. Dans son dernier rapport annuel, l'ASDI décrit la situation qui prévaut dans chacun des 14 pays à qui elle octroie une aide à l'éducation de base. Cette description porte sur le type de financement (projet, programme sectoriel ou soutien budgétaire direct), le degré d'interaction avec les autres donateurs ainsi que les relations avec le gouvernement, y compris l'aptitude de ce dernier à satisfaire aux exigences d'une approche plus programmatique (ASDI, 2007). Il n'y a guère qu'en Bolivie, au Honduras, au Mali, au Mozambique, dans la République-Unie de Tanzanie et au Rwanda que l'ASDI fournit une aide sous forme de soutien sectoriel ou de soutien budgétaire général. Au Bangladesh et au Cambodge, elle finance des activités spécifiques dans le cadre de programmes sectoriels. Dans les 7 pays restants, elle continue à financer des projets spécifiques, bien que dans certains d'entre eux, des pourparlers aient été engagés avec d'autres donateurs afin de renforcer la coordination et l'harmonisation.

Dans 6 des pays bénéficiant d'un soutien budgétaire, il apparaît clairement que les gouvernements s'impliquent fortement dans les



programmes sectoriels. En revanche, d'autres pays seraient caractérisés par une faible appropriation des activités financées par l'aide extérieure de la part des gouvernements, par une capacité de gestion et de planification largement insuffisante et par un manque de responsabilité redditionnelle. En République démocratique populaire lao, l'opportunité de l'approche sectorielle suscite bien des dissensions au sein du gouvernement. L'enseignement que l'on peut en tirer c'est que, même lorsque l'organisme de financement s'engage résolument en faveur des programmes sectoriels et que d'autres donateurs animés par les mêmes préoccupations se joignent à lui, le succès de cette approche n'est pas garanti – elle exige en outre le soutien sans faille du gouvernement ainsi qu'une bonne capacité interne de mise en œuvre.

Les Pays-Bas sont eux aussi à la pointe des nouvelles modalités d'aide : ils utilisent le soutien budgétaire et l'approche sectorielle comme principe organisateur de l'aide bilatérale depuis 1998 et considèrent l'éducation comme un secteur prioritaire (Riddell, 2007a). Pour déterminer si les pays sont prêts pour une telle approche, ils utilisent les critères suivants :

- une stratégie de réduction de la pauvreté effective comprenant l'élaboration de politiques nationales organisées autour des Objectifs du millénaire pour le développement (OMD) et favorisant la mise en œuvre de partenariats, notamment avec la société civile ;
- une concertation efficace avec le gouvernement sur l'amélioration de la gouvernance et la réduction de la pauvreté ;
- enfin, une approche axée sur les résultats prévoyant des indicateurs de progrès clairement définis dans la perspective de réformes institutionnelles et politiques.

Une évaluation récente des nouvelles orientations depuis 1998 a abouti aux conclusions suivantes :

- l'adoption rapide d'une méthode uniforme d'introduction des approches sectorielles a dépassé la capacité des ministères des pays bénéficiaires et, dans la plupart des pays, les infrastructures institutionnelles n'étaient pas adaptées à un changement aussi radical ;
- dans la plupart des cas, la progression attendue du degré d'appropriation par les pays bénéficiaires ne s'est pas produite ;

- dans la plupart des secteurs, les gouvernements bénéficiaires éprouvent de grandes difficultés à toucher réellement les pauvres (ministère néerlandais des Affaires étrangères, 2006).

Le ministère britannique du Développement international (DFID, Department for International Development) a exprimé des doutes de même nature dans sa réponse à la Déclaration de Paris (DFID, 2005). Entre 2001 et 2006 néanmoins, il a commencé à octroyer une aide programmatique à la réduction de la pauvreté à plus de 20 pays. Les pays bénéficiaires d'un soutien budgétaire sectoriel à l'éducation comprenaient notamment l'Éthiopie, le Ghana, l'Inde, le Népal, le Rwanda, le Viet Nam et la Zambie. Parmi les facteurs considérés comme préjudiciables au renforcement de l'alignement de l'aide sur les programmes nationaux figuraient, en particulier, une trop faible appropriation par le gouvernement du cadre d'évaluation des performances convenu et un manque de capacité au sein des ministères responsables. En dépit de ces points négatifs, les évaluations tant néerlandaises que britanniques indiquent en conclusion que ces difficultés ne justifient en rien un retour au mode de financement de projets qui prévalait avant le passage à l'approche sectorielle, le DFID s'étant toutefois prononcé en faveur d'un panachage des instruments de l'aide.

Contrairement aux donateurs évoqués ci-dessus, et bien qu'ayant signé la Déclaration de Paris, les États-Unis d'Amérique se sont engagés de façon plus progressive sur la voie de l'approche sectorielle et du soutien budgétaire à l'éducation (excepté en Irak, en Afghanistan et en Égypte) et ont à maintes reprises financé et mis en œuvre des projets tout en participant en parallèle à des interventions impliquant plusieurs donateurs. Une telle réticence s'explique en partie par la volonté de travailler avec des partenaires extérieurs aux milieux gouvernementaux et en partie par le sentiment qu'harmonisation et soutien budgétaire ne sont pas synonymes. Riddell (2007a) laisse entendre en outre que les résultats du soutien sectoriel aux programmes menés dans les années 1990 ont été jugés décevants.

Dans le cercle des donateurs multilatéraux, la Commission européenne est un zélateur fervent des nouvelles modalités. Une évaluation globale du soutien budgétaire général conclut ainsi que « les conditionnalités de la Commission européenne n'ont pas été complètement harmonisées avec les buts et les objectifs nationaux [mais que] le passage à une conditionnalité axée sur les performances est particulièrement évident dans le secteur de l'éducation » (Schmidt, 2006).

**Les Pays-Bas sont à la pointe des nouvelles modalités d'aide.**

**En 2004, La République-Unie de Tanzanie comptait toujours 110 projets d'éducation à financement extérieur.**

Les principes de l'alignement entre gouvernements et donateurs et de l'harmonisation entre les donateurs sont au cœur de l'Initiative de mise en œuvre accélérée (IMOA) de l'EPT, qui accorde une grande importance à la validation du plan sectoriel d'éducation par les représentants des donateurs travaillant dans le pays. À la date de juin 2007, les plans de 31 pays avaient été validés. Le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT* a suivi les progrès de l'IMOA chaque année depuis 2002. L'année dernière, les efforts se sont poursuivis pour améliorer la communication à tous les niveaux et garantir ainsi une participation élargie qui tienne compte des contributions de toutes les parties. Les interventions dans les pays telles que l'évaluation et la validation des plans, la coordination et l'harmonisation générale entre les bailleurs de fonds et, enfin, le suivi de l'exécution des plans se renforcent progressivement. Les équipes spéciales mises en place par l'IMOA indiquent que les donateurs ont défini de nouvelles priorités : la nécessité d'inclure des directives sur le renforcement des capacités dans les directives sur l'évaluation et la validation des plans ; les États fragiles et la nécessité de fixer un cadre qui leur permette de bénéficier d'un soutien provisoire pendant la phase d'élaboration des plans à valider ; le VIH/sida et l'intégration des questions connexes au processus de l'IMOA ; enfin, plus récemment, la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage. L'analyse récente de la qualité des plans sectoriels est globalement positive, hormis dans certains domaines comme la clarté des données et le soutien aux capacités de suivi (Secrétariat de l'IMOA, 2007). Cette analyse recommande à l'IMOA de bien faire comprendre aux gouvernements et aux représentants locaux des bailleurs de fonds que les processus d'élaboration et de validation des plans sectoriels n'aboutissent pas automatiquement à l'octroi d'un financement par le Fonds catalytique mais qu'ils font partie des bonnes pratiques générales applicables à toutes les sources d'aide.

De façon générale, les interventions des bailleurs de fonds montrent que si un grand nombre de donateurs sont favorables à l'adoption d'une approche sectorielle, ils ne considèrent pas encore celle-ci comme une panacée pour résoudre toutes les difficultés liées à l'efficacité de l'aide. L'adoption de cette approche n'est pas simple. Pour que les critères d'harmonisation et d'alignement soient respectés, il est impératif que les pays bénéficiaires de l'aide s'impliquent pleinement et qu'ils soient désireux de mettre en œuvre de nouvelles capacités. Or, pour de nombreuses raisons, y compris parfois à cause du sentiment que les nouvelles modalités ne leur sont pas favorables,

il n'est pas rare que les bénéficiaires ne respectent pas les conditions requises.

Riddell (2007b) a dressé le bilan des nouvelles modalités de l'aide à l'éducation en République-Unie de Tanzanie et au Bangladesh à partir des évaluations existantes et de l'opinion des représentants des bailleurs de fonds et autres acteurs travaillant dans ces deux pays. Bien qu'il ne puisse en aucun cas être généralisé à tous les pays dans lesquels les donateurs proposent un soutien programmatique, ce bilan présente des expériences très diverses qui viennent compléter utilement celles qui sont recueillies au siège des organismes de financement.

La **République-Unie de Tanzanie** est souvent présentée comme un pionnier de l'application effective des nouvelles modalités d'aide. Ce pays a en effet reçu un volume considérable d'aide sectorielle et de soutien budgétaire général et a commencé à évaluer le comportement des bailleurs de fonds bien avant que ces points ne soient repris dans les engagements de la Déclaration de Paris. La Tanzanie reçoit près de la moitié de son aide sous la forme d'un soutien budgétaire direct fourni par 14 donateurs. Un plan de développement du secteur de l'éducation a été élaboré en 2000 tandis qu'une approche sectorielle de l'enseignement primaire était appliquée et financée par plusieurs donateurs entre 2001 et 2005. Un programme pour l'enseignement secondaire a été lancé en 2004. Il ressort d'une évaluation des mécanismes de financement du programme de l'enseignement primaire que, bien que le maniement de différents fonds régis par des réglementations distinctes soit éminemment complexe, les coûts de transaction à la charge du gouvernement ont globalement diminué (Balagun, 2005). Pourtant, malgré les progrès de l'harmonisation et de l'alignement, en 2004, le pays comptait toujours 110 projets d'éducation à financement extérieur d'un montant moyen inférieur à 1 million de dollars EU (Banque mondiale, 2006). Les évaluations du soutien budgétaire général sont habituellement positives et mettent en évidence une forte hausse des dépenses d'éducation et de santé (Lawson *et al.*, 2005). Elles se font également l'écho de l'opinion favorable des responsables des gouvernements et des bailleurs de fonds au sujet des nouvelles approches.

Les bailleurs de fonds, selon qui les nouvelles modalités de l'aide devraient déboucher sur une amélioration des résultats grâce au renforcement de l'appropriation et de la responsabilisation dans le pays, espèrent également que la concertation s'intensifiera et qu'elle gagnera en efficacité. Sur le

terrain, toutefois, les représentants des donateurs et les autres partenaires présents dans le pays indiquent que le dialogue entre le gouvernement et les donateurs dans le secteur de l'éducation demeure superficiel. Difficile de savoir si cela provient de l'incapacité de la communauté des donateurs à répondre à des discussions pilotées par les Tanzaniens ou d'une réticence de la part des représentants du gouvernement. Quoi qu'il en soit, une plus grande fermeté d'engagement est indispensable. Des observations semblables ont été exprimées au sujet de la faible qualité du dialogue dans le secteur de l'éducation en Éthiopie, autre pays ayant su s'attirer les bonnes grâces des donateurs et considéré comme capable d'adopter les nouvelles modalités de l'aide avec succès (Yizengaw, 2006). D'ici à 5 ans, on jugera peut-être que l'application des nouvelles modalités dans ces pays aura permis d'enclencher le nécessaire développement du système éducatif, sans avoir parfaitement réussi toutefois à encourager la recherche de solutions aux grandes difficultés que sont la qualité, la viabilité et l'adaptabilité.

Du point de vue des nouvelles modalités, le **Bangladesh** offre un exemple très différent de celui de la République-Unie de Tanzanie. Le soutien budgétaire représente 17 % environ de l'aide extérieure totale et plusieurs donateurs s'efforcent d'axer leur aide sur la stratégie de réduction de la pauvreté. La Banque mondiale, la Banque asiatique de développement, le DFID et l'Agence japonaise pour la coopération internationale (JICA, Japan International Coopération Agency) ont ainsi adopté un cadre de résultats conjoint. Toutefois, en raison du faible niveau de gouvernance et de la mauvaise gestion des finances publiques, bien qu'un grand nombre de donateurs s'orientent vers une aide plus programmatique, ils le font en recourant à des méthodes qui réduisent le risque, certes, mais qui, dans le même temps, impliquent des flux de financement très complexes.

Dans le secteur de l'éducation, une approche sectorielle a été élaborée pour l'enseignement primaire formel, tandis que l'éducation non formelle est en partie financée par les mêmes donateurs mais dans le cadre d'un dispositif distinct. L'aide extérieure finance, en outre, un vaste projet en faveur des enfants non scolarisés. Il ressort des évaluations du tout premier programme de développement de l'enseignement primaire (PEDP, primary education development programme), prévu pour chapeauter 27 projets ponctuels financés par 10 donateurs, que les avancées sont modestes et que la coordination entre le gouvernement et les donateurs laisse à

désirer. Le second programme de développement de l'enseignement primaire s'étend sur la période 2003-2009. Il est financé au moyen d'un fonds commun (mais utilise plusieurs comptes bancaires) auquel contribuent la Banque asiatique de développement, la Banque mondiale, la Commission européenne et les gouvernements canadien, néerlandais, norvégien et suédois. L'Australie, le Japon et l'UNICEF y contribuent de façon séparée. Les donateurs ont signé un code de conduite. Ceux qui ne contribuent pas au fonds commun s'engagent à éviter la duplication des documents et à ne pas gaspiller le temps de leurs correspondants au sein du gouvernement. Pourtant des difficultés subsistent. Un groupe de travail composé de donateurs s'est constitué en 2006 en réponse à ce qui était perçu comme un problème de coordination et de consultation (ministère néerlandais des Affaires étrangères, 2006). Le personnel des organismes d'aide sur place dans le pays laisse entendre que les buts de la Déclaration de Paris n'ont été transmis qu'aux seuls hauts responsables du gouvernement et qu'ils n'ont pas été répercutés aux échelons inférieurs par l'intermédiaire des ministères. Les donateurs ne font pas l'objet d'évaluations, contrairement à ce qui se passe en République-Unie de Tanzanie ; en dépit de l'importance des programmes, le gouvernement ne pilote ni la gestion ni la coordination des initiatives de renforcement des capacités. Toujours selon le personnel sur le terrain, le concept d'approche sectorielle dans le primaire a été pratiquement imposé au gouvernement par les bailleurs de fonds, ce qui n'a eu pour résultat que de perpétuer le « saucissonnage » du programme en une multitude de projets et d'ouvrir la voie à la multiplication des modalités de financement. Enfin, comme c'est le cas en Tanzanie et en Éthiopie, il ne semble guère y avoir de concertations approfondies dans les domaines tels que la qualité de l'éducation.

L'appel de Dakar invitant les donateurs à coordonner leurs efforts et à aligner leur action sur les réformes et les politiques sectorielles a reçu un accueil favorable, comme en témoigne la part accrue de l'aide attribuée à l'éducation. Toutefois, les expériences et les évaluations du petit nombre d'organismes de financement qui sont les fers de lance de cette dynamique ainsi que les études de cas par pays montrent bien que l'adoption d'une approche programmatique ne va pas sans difficulté et que, pour qu'une telle approche soit efficace, un certain nombre de conditions doivent être réunies, dont :

- un plan sectoriel ou sous-sectoriel bien préparé que le gouvernement s'engage à appliquer ;

**Au Bangladesh, le soutien budgétaire représente 17 % environ de l'aide extérieure totale.**

**L'évaluation de l'effet de l'aide sur l'éducation de base s'inscrit dans un débat plus large sur l'impact global de l'aide sur le développement socio-économique.**

- la capacité du secteur de l'éducation à obtenir le soutien nécessaire des ministères clefs, notamment ceux qui ont en charge les finances et le personnel ;
- un système éprouvé de gestion des finances publiques se prêtant à l'évaluation et transparent ;
- le soutien affirmé d'un large éventail de partenaires qui, selon les actions qu'ils mènent, peuvent renforcer ou entraver la mise en œuvre du plan ;
- l'intérêt du gouvernement et son aptitude à suivre avec attention les changements qui se produisent dans le secteur et à réagir de façon appropriée ;
- enfin, sur un plan plus général, la capacité à tous les niveaux de l'élaboration des politiques et de la prestation des services de garantir que les décisions sont effectivement prises et appliquées.

Si ces conditions, et d'autres tout aussi nécessaires, ne sont pas réunies, ni le soutien sectoriel direct ni le soutien budgétaire général ne seront efficaces<sup>15</sup>. De leur côté, qu'ils fassent ou non partie d'un groupe participant au financement général du programme sectoriel, les bailleurs de fonds doivent veiller à ce que, dans toutes leurs démarches auprès du gouvernement et des autres donateurs, les principes de l'harmonisation et de l'alignement soient respectés et que leurs propres interventions n'altèrent en rien les priorités du gouvernement. Enfin, même lorsque l'on tente de résoudre nombre de difficultés liées à l'harmonisation et à l'alignement par la voie officielle, la nature des obstacles au dialogue entre le gouvernement et les donateurs n'est pas toujours bien évaluée de part et d'autre.

### **L'impact de l'aide sur l'éducation de base**

En réponse au Cadre d'action de Dakar et à d'autres appels au renforcement de l'aide en faveur de l'expansion de l'éducation de base dans les pays en développement, entre 2000 et 2005, les bailleurs de fonds ont attribué à ce niveau d'enseignement un montant total de 21 milliards de dollars EU sous forme d'APD. Dès lors que des bailleurs de fonds octroient un financement, on s'attend généralement à ce que la couverture et la qualité de l'éducation de base dans les pays bénéficiaires s'améliorent. Or, il n'en va pas nécessairement ainsi : le gouvernement bénéficiaire peut réduire sa propre contribution à l'éducation et financer davantage les secteurs qui

ne bénéficient d'aucune aide ; il peut également réduire la part du budget de l'éducation consacrée à l'éducation de base au profit des niveaux d'enseignement qui ne reçoivent pas d'aide ; le développement de l'éducation publique financé par l'aide peut conduire à la baisse des effectifs dans le secteur privé ou à la réduction des achats de fournitures scolaires par les familles, de sorte que ni les effectifs totaux ni les dépenses totales n'augmentent ; enfin, il arrive que l'aide ne soit pas utilisée dans les domaines prévus ou qu'elle ne soit pas efficace.

L'évaluation de l'effet de l'aide sur l'éducation de base s'inscrit dans un débat plus large sur l'impact global de l'aide sur le développement socio-économique. Une telle question appelle une multitude de réponses, allant de « limité » à « substantiel ». Comme l'observe Riddell (2007, p. 165), « deux facteurs sont généralement à l'origine des controverses sur l'impact de l'aide : les données et les méthodes d'évaluation ». Autant dire que nous sommes en terrain miné. Cependant, la nécessité d'intensifier l'aide est un principe fondamental du Cadre d'action de Dakar ; les associations internationales plaident pour une augmentation de l'aide en faveur de l'éducation de base et les bailleurs de fonds, ainsi que les gouvernements bénéficiaires, font comme si l'efficacité de l'aide allait de soi. Il convient donc de s'interroger sur l'impact de l'aide sur l'éducation de base et sur la poursuite des objectifs de l'EPT.

### **L'évaluation quantitative révèle des effets limités mais positifs**

Au cours des 20 dernières années, on a maintes fois tenté de mesurer de façon empirique l'incidence de l'aide sur le développement économique. Les méthodes employées vont de l'étude de cas portant sur un projet unique à l'analyse de régression de l'impact des flux d'aide totaux appliquée à plusieurs pays. Bien que diverses et variées, ces études se révèlent peu concluantes. Certains auteurs voient un rapport très net entre aide et développement économique (Clemens *et al.*, 2004 ; Dalgaard *et al.*, 2004 ; Hansen et Tarp, 2001 ; Roodman, 2004), d'autres ne voient aucune relation de causalité (Boone, 1996 ; Easterly, 2006), quant au reste, ils concluent que l'impact est fonction de la qualité des institutions et des politiques (Burnside et Dollar, 2000). Il ressort que l'aide peut avoir un impact positif sur le développement mais que le lien est ténu et que, positif ou négatif, le jugement porté dépend essentiellement du choix des données et des méthodes d'évaluation.

15. L'ironie veut que les conditions requises pour assurer le succès du soutien sectoriel ou du soutien budgétaire général soient plus faciles à réunir dans les pays à revenu intermédiaire alors même que ces formes d'aide sont plus communément utilisées dans les pays à faible revenu.

Des travaux récents ont été consacrés non pas au développement économique dans son ensemble mais aux secteurs, comme celui de l'éducation. Selon Michaelowa (2004) et Michaelowa et Weber (2007b), l'aide exerce un impact positif sur le secteur de l'éducation, notamment sur les taux d'achèvement du primaire. Il ressort de ces études qu'en moyenne, une augmentation de l'aide à l'éducation correspondant à 1 % du PNB du pays bénéficiaire entraîne une progression du taux d'achèvement du primaire de 1,6 point de pourcentage par an. Un tel effet est cependant négligeable, sachant que la part de l'aide totale à l'éducation dans le PNB dépasse rarement 0,5 %. En outre, les coefficients sont sensibles aux différentes spécifications du modèle. Dreher *et al.* (2006) ont analysé l'effet global de l'aide à l'éducation sur plusieurs décennies. Leurs principales variables explicatives étaient, là encore, l'aide au secteur de l'éducation et le total des dépenses nationales d'éducation. Les résultats semblent indiquer qu'en moyenne, une augmentation de l'aide à l'éducation de l'ordre de 1 % du PNB du pays bénéficiaire fait progresser le taux net de scolarisation dans le primaire de 2,5 à 5 points de pourcentage.

La grande faiblesse de ces études vient de ce qu'elles ne tiennent pas compte de la répartition de l'aide à l'éducation par niveau. Or, selon toute vraisemblance, l'aide à l'enseignement supérieur n'a pas une grande incidence sur les taux d'achèvement du primaire. Michaelowa et Weber (2007) établissent une distinction entre les flux d'aide selon qu'ils sont destinés au primaire, au secondaire ou à l'enseignement supérieur. Il ressort de leurs études qu'à chaque niveau d'enseignement, l'aide entraîne un effet positif mais limité. Selon les conclusions les plus optimistes, quel que soit le niveau visé, une augmentation de l'aide à l'éducation de l'ordre de 1 % du PNB du pays bénéficiaire entraîne une croissance maximale des taux d'achèvement de 2,5 points de pourcentage. Comme l'indiquent les études antérieures, les effets estimés sont modestes. En outre, dans le cas de l'enseignement primaire et secondaire, les auteurs constatent une diminution des effets favorables de l'aide. Venant corroborer les résultats d'études sur l'incidence du montant total de l'aide, certaines analyses sur l'aide à l'éducation laissent à penser que l'efficacité peut varier dans une très large mesure en fonction de la qualité de la gouvernance politique. Dans ses conclusions, Weber (2006) suggère que dans un contexte de mauvaise gouvernance, l'aide à l'éducation peut même produire un effet négatif. De façon générale, il ressort des études quantitatives que les effets de

l'aide sur l'enseignement primaire sont positifs quoique limités et souvent assez peu significatifs du point de vue statistique.

Les résultats décevants de la plupart des analyses sur l'efficacité de l'aide s'expliquent en partie par la mauvaise utilisation de l'aide. Thiele *et al.* (2006) déterminent dans quelle proportion les donateurs privilégient les OMD dans l'attribution de l'aide. Ils constatent que, bien que certains OMD (en particulier celui relatif au VIH/sida) exercent une influence déterminante sur l'attribution de l'aide, le décalage est important entre le discours des donateurs et la répartition effective de l'aide en fonction des autres OMD. C'est notamment vrai pour l'objectif relatif à l'enseignement primaire. Cet argument est étayé par les analyses sur le rapport entre l'aide à l'éducation et les « besoins » présentées plus haut. L'autre facteur susceptible de limiter les effets de l'aide sur l'éducation de base tient aux répercussions de l'aide sur les dépenses d'éducation du gouvernement bénéficiaire, soit que ce dernier réduise ses propres dépenses d'éducation pour financer davantage les secteurs non bénéficiaires de l'aide, soit qu'il relâche l'effort financier afin d'augmenter le revenu national. La question de la fongibilité, souvent abordée dans les études sur l'aide et le développement, est plus rarement évoquée dans le cas du secteur de l'éducation<sup>16</sup>.

### **Les évaluations qualitatives et les études de cas révèlent les faiblesses institutionnelles**

L'impact de l'aide peut également être déterminé au moyen d'une évaluation générale du programme d'aide d'un organisme de financement ou de l'évaluation d'un grand programme financé par l'aide. Cette méthode a une portée plus étendue que les études quantitatives portant sur plusieurs pays.

Le Groupe d'évaluation indépendant de la Banque mondiale a évalué les aides octroyées par la Banque mondiale à l'enseignement primaire entre 1990 et 2005 (Groupe d'évaluation indépendant de la Banque mondiale, 2006b). Cette étude, qui ne constitue pas une évaluation quantitative au sens où nous l'entendons ci-dessus, s'appuie sur l'analyse de documents relatifs à plus de 700 projets. La quasi-totalité des projets citent comme objectifs l'amélioration de la gestion sectorielle et de la qualité de l'éducation grâce à l'augmentation des apports. La hausse des effectifs, le renforcement de l'équité et l'amélioration de l'efficacité interne figurent parmi les objectifs mentionnés dans près des deux tiers des projets ; un cinquième seulement des documents fait explicitement référence à l'amélioration des résultats scolaires.

**Les résultats décevants de la plupart des analyses sur l'efficacité de l'aide s'expliquent en partie par la mauvaise utilisation de l'aide.**

16. Une récente étude sur l'évolution des décaissements au titre de l'aide et du total des dépenses publiques de santé dans 56 pays à faible revenu fait ressortir une relation de causalité statistiquement significative, bien que l'effet produit soit limité. « Bien que les donateurs consacrent 17 % de l'aide à la santé, la hausse des dépenses de santé résultant de l'intensification de l'aide est très inférieure à cela » (Forum de haut niveau sur les OMD relatifs à la santé, 2005, p. 16-17).

**Des études récentes se sont intéressées à l'incidence des relations entre le FMI et les pays en développement sur le système éducatif des pays bénéficiaires.**

Les projets financés par la Banque mondiale sont auto-évalués. Les projets sont notés en fonction des résultats par rapport aux objectifs fixés, de leur viabilité et des répercussions sur le développement institutionnel. Du point de vue de la réalisation des objectifs, les projets menés dans l'enseignement primaire ont obtenu de meilleures appréciations que tous les autres projets éducatifs et sectoriels réunis. En revanche, il a été estimé que seuls 60 % d'entre eux étaient probablement viables. Plus préoccupant, il a été estimé que 25 % seulement des projets avaient entraîné des répercussions substantielles sur le développement institutionnel dans le secteur, contre 46 % pour l'ensemble des projets éducatifs et 36 % pour la totalité des projets financés par la Banque mondiale. Les appréciations s'améliorent pour atteindre 38 % dans le cas des projets achevés depuis 2000, mais il apparaît clairement que le donateur le plus important du secteur de l'éducation lui-même n'a pas réussi à favoriser la mise en œuvre de programmes efficaces de renforcement des capacités. D'autres conclusions appellent l'attention : dans le domaine de la gestion, les objectifs ont souvent été trop ambitieux et insuffisamment fondés sur l'analyse institutionnelle et politique ; les initiatives visant à améliorer l'efficacité interne n'ont pas reçu toute l'attention voulue, même dans les pays affichant un piètre bilan en la matière ; lorsque de telles initiatives ont été menées, elles n'ont pas été efficaces ; les efforts de renforcement des capacités au sein des systèmes de gestion de l'éducation ont été fragmentaires et largement inefficaces ; enfin, la décentralisation de la gestion de l'éducation a bénéficié d'un soutien massif sans que l'on prenne la peine d'en mesurer l'impact en termes d'accès et de qualité.

Avant 1990, 10 % seulement des prêts accordés par la Banque asiatique de développement (BAsD) au secteur de l'éducation étaient destinés à l'éducation de base. Cette part a atteint 41 % au cours des années 1990 et 72 % entre 2000 et 2005. Dans le cadre de son Bilan d'évaluation annuel de 2006, la BAsD a comparé l'élaboration et la mise en œuvre de 32 projets éducatifs avec les résultats d'une évaluation interne pour tenter de déterminer les facteurs grâce auxquels les projets pouvaient obtenir des « résultats remarquables », de « bons résultats » ou des « résultats mitigés » (Banque asiatique de développement, 2006). Les projets qui obtiennent des « résultats mitigés » sont en général de vastes projets très complexes caractérisés par un faible degré de préparation institutionnelle (indiqué notamment par le retard de mise en œuvre), qui n'utilisent pas de méthode participative dans l'élaboration et l'exécution et, enfin, qui ne

sont pas mis en œuvre dans un contexte où il est toujours possible d'obtenir en contrepartie un financement public pour les salaires des enseignants, les manuels scolaires, etc. Trois grands facteurs permettant aux projets d'obtenir des « résultats remarquables » ont également pu être recensés : ils font généralement partie d'une série de projets financés sans interruption par la BAsD pendant une longue période ; ils utilisent les méthodes participatives dans le cadre de l'élaboration et de l'exécution mais aussi pour forger des alliances et renforcer l'appropriation commune ; les financements publics obtenus en contrepartie sont possibles.

S'agissant de l'aide à l'éducation de base dans 16 pays, la méthode de notification de l'ASDI consiste à décrire le développement global du sous-secteur dans chacun des pays concernés (ASDI, 2007). Cette méthode est en parfaite adéquation avec l'intention déclarée de l'agence de passer du financement des projets au soutien des programmes sectoriels ainsi qu'avec son adhésion à l'agenda de la Déclaration de Paris, comme nous l'avons vu plus haut. L'ASDI a répertorié les principaux défis à relever, soit par elle-même soit par les pays dont elle finance l'éducation de base : améliorer la qualité de l'éducation et des résultats scolaires ; trouver un équilibre satisfaisant entre l'éducation et la protection de la petite enfance, l'enseignement primaire, l'enseignement secondaire et l'éducation des adultes ; veiller à ce que le passage du financement de projets au soutien sectoriel et budgétaire ne risque pas d'entraîner un désintérêt pour les contenus et les problématiques au sein du secteur de l'éducation ; enfin, privilégier davantage le suivi et l'évaluation.

Des études récentes se sont également intéressées à l'incidence des relations entre le FMI et les pays en développement sur le système éducatif des pays bénéficiaires. Marphatia *et al.* (2007) et Oxfam (2007), entre autres, avancent que le FMI favorise les accords avec les gouvernements qui limitent les dépenses publiques de manière excessive, y compris en matière d'éducation et de santé, suivant une interprétation trop conservatrice de ce qui est nécessaire à la stabilité macroéconomique (inflation faible et bas niveau de déficit fiscal), ce qui se traduit dans les faits par une limitation du budget de l'État et aboutit à des prévisions d'une prudence excessive sur l'augmentation possible de l'aide. Il s'ensuit, selon eux, que le plafonnement de la masse salariale du secteur public freine le développement nécessaire du corps enseignant. À l'issue d'une récente évaluation, le Bureau d'évaluation indépendant du FMI et le Center for Global

Development sont parvenus à la conclusion que ces critiques n'étaient pas complètement infondées et ils ont formulé des recommandations pour que le FMI s'abstienne d'user d'une prudence systématique et qu'il adopte une attitude plus constructive et plus utile envers les gouvernements en proposant des options réalistes en matière d'augmentation des dépenses publiques (Bureau d'évaluation indépendant du FMI, 2007 ; Center for Global Development, 2007).

### **L'impact des nouvelles modalités de l'aide à l'éducation : un optimisme prudent de rigueur**

Les premières approches sectorielles de l'éducation ont notamment été élaborées à la fin des années 1990 en Afrique subsaharienne avant d'être étendues à l'Asie du Sud, à l'Amérique latine et à l'Asie de l'Est. Dans certains pays, l'approche sectorielle de l'éducation a débouché sur le soutien budgétaire général, notamment là où les stratégies de réduction de la pauvreté considéraient le secteur de l'éducation comme prioritaire. Ailleurs, les agences de développement se sont directement orientées vers le soutien budgétaire général. Le recours généralisé à l'approche sectorielle et au soutien budgétaire direct devrait avoir deux niveaux d'impact : sur les objectifs des stratégies du secteur de l'éducation eux-mêmes et sur les processus transitoires considérés comme étant nécessaires à la réalisation de ces objectifs, tels que la planification, la gestion, l'attribution des ressources, les décaissements, la mise en œuvre et la comptabilité.

L'étude réalisée par Riddell (2007a) auprès du personnel d'un organisme de financement en charge de l'approche sectorielle de l'éducation et du soutien budgétaire indique que l'approche sectorielle commence à produire ses fruits : amélioration de l'accès à l'éducation, effet positif des apports destinés à financer les matériels pédagogiques sur le moral dans les écoles et enfin, renforcement de la capacité des gouvernements à payer les salaires des enseignants. Certaines difficultés subsistent néanmoins, comme la qualité insuffisante de l'éducation ou encore les taux élevés d'abandon scolaire et de redoublement, ce qui donne à penser que, tout autant que les résultats, les processus exigent eux aussi une attention soutenue. Parmi les effets positifs relevés par le personnel figurent, en outre, une plus grande cohérence de l'aide à l'éducation, en particulier grâce aux accords régissant les fonds communs, une plus grande appropriation des programmes par les ministères de l'Éducation et l'amélioration des audits des flux financiers et de la capacité d'exécution. Dans son évaluation de l'approche sectorielle, le gouvernement néerlandais constate

également des progrès en matière de développement des systèmes éducatifs, progrès concomitants à l'essor des programmes sectoriels. Il exprime néanmoins quelques réserves : « Lorsqu'il s'agit de mesurer l'impact, toutefois, c'est la qualité des interventions qui prime, à savoir le développement institutionnel, le renforcement des capacités et les réglementations, autant d'éléments que l'aide financière ne saurait à elle seule améliorer » (ministère néerlandais des Affaires étrangères, 2006).

### **Quel bilan pour la mise en œuvre du Cadre d'action ?**

Cette dernière partie fait le point sur les progrès accomplis depuis 2000 dans la mise en œuvre des stratégies de financement recommandées par le Cadre d'action de Dakar.

*(i) Les gouvernements doivent allouer des ressources suffisantes à tous les éléments de l'éducation de base. Cela impliquera de consacrer une part plus grande du revenu national et des budgets à l'éducation et, à l'intérieur de ce poste, à l'éducation de base. L'EPT nécessitera la mobilisation des ressources dont disposent les autres secteurs de la société.*

Le résultat d'ensemble est contrasté mais montre que d'importants progrès ont été accomplis dans certains domaines. Sur 105 pays hors Amérique du Nord et Europe occidentale, 26 ont consacré au moins 6 % de leur PNB à l'éducation en 2005, contre 3 % ou moins dans 24 autres pays. L'Afrique subsaharienne ainsi que l'Amérique latine et les Caraïbes affichent les parts médianes les plus élevées (5 % chacune). L'Asie du Sud et de l'Ouest est à la traîne, à 3,6 %. L'Afrique subsaharienne et les États arabes sont, de toutes les régions en développement, celles qui consacrent à l'éducation la part la plus importante des dépenses publiques totales.

Entre 1999 et 2005, la part des dépenses d'éducation dans le PNB a progressé dans 50 pays et diminué dans 34 autres. Elle a notamment augmenté dans 18 pays d'Afrique subsaharienne sur 24.

Dans les pays les moins avancés, près de la moitié des dépenses d'éducation sont affectées à l'enseignement primaire, contre 34 % dans les pays à revenu moyen et 25 % dans les pays à revenu élevé. Concernant l'évolution des dépenses publiques liées à l'enseignement primaire entre 1999 et 2005,

**Le résultat d'ensemble est contrasté mais montre que d'importants progrès ont été accomplis dans certains domaines.**

**Le financement de l'éducation de base reste largement à la charge des familles, qui assument souvent jusqu'à 25 % des coûts directs tout en supportant également les coûts indirects.**

on ne dispose de données que pour 19 pays, et encore celles-ci sont-elles très disparates. Alors que les objectifs de l'EPT concernent plusieurs éléments de l'éducation de base, l'enseignement primaire reçoit la quasi-totalité des financements publics disponibles. L'alphabétisation des adultes et les programmes destinés à la petite enfance sont largement laissés de côté.

Bien que dans de nombreux pays les écoles primaires publiques ne perçoivent désormais plus de frais de scolarité, le financement de l'éducation de base reste largement à la charge des familles, qui assument souvent jusqu'à 25 % des coûts directs tout en supportant également les coûts indirects. Les coûts indirects sont proportionnellement plus lourds pour les pauvres et continuent à faire obstacle aux efforts destinés à accélérer l'élargissement de l'accès à l'éducation.

*(ii) Les ressources doivent être utilisées de façon plus efficace et plus honnête. La corruption provoque une véritable hémorragie. La société civile doit pouvoir être associée à des dispositifs de budgétisation transparents et responsables.*

Beaucoup de gouvernements ont instauré des systèmes de suivi des dépenses et autres procédures destinées à éviter le détournement des fonds destinés aux écoles et autres institutions ainsi que l'affectation d'autres types de ressources (comme les enseignants) là où elles ne seront pas pleinement efficaces. Il est cependant impossible de distinguer les grandes tendances de l'utilisation efficace et honnête des ressources depuis 2000. Si l'on constate que les gouvernements et les organisations de la société civile travaillent ensemble, et souvent de façon innovante, pour que les dispositifs de budgétisation deviennent plus transparents et plus responsables, là encore, il est difficile de mesurer les progrès accomplis de façon générale. Les enquêtes d'opinion révélant que le secteur de l'éducation est perçu comme étant particulièrement corrompu sont symptomatiques des difficultés qui subsistent dans ce domaine. Ces questions et, plus généralement, la gouvernance des systèmes éducatifs seront abordées plus en détail dans le *Rapport 2009*.

*(iii) Les organismes internationaux de développement devraient affecter une part plus importante de leurs ressources au soutien de l'enseignement primaire et des autres composantes de l'éducation de base. Les régions et pays où les difficultés sont les plus grandes sont l'Afrique subsaharienne, l'Asie du Sud, les pays les moins avancés et les pays qui sortent d'un conflit.*

***Il faut accorder une plus grande priorité aux mesures d'allègement de la dette liées aux programmes de lutte contre la pauvreté.***

L'aide à l'éducation a progressé de 65 % entre 2000 et 2004 avant de marquer le pas en 2005 ; l'aide à l'éducation de base a progressé de 90 % puis elle a accusé un recul comparable. Toutefois, le Cadre d'action de Dakar s'intéresse avant tout à la part de l'aide consacrée à l'éducation. La part de l'éducation dans l'aide sectorielle directe est restée stable, à 13 %, dans l'ensemble des pays en développement ; elle est passée de 14 à 16 % dans les pays les moins avancés. La part de l'aide à l'éducation destinée à l'éducation de base est passée de 40 à 46 % dans tous les pays en développement et de 52 à 59 % dans les pays les moins avancés. S'agissant de la répartition géographique, l'Afrique subsaharienne continue de recevoir la part la plus importante de l'aide à l'éducation et de l'aide à l'éducation de base (30 et 34 % respectivement en 2004-2005). La part affectée à l'éducation de base a considérablement augmenté en Asie du Sud et de l'Ouest, où elle est passée de 16 % en 1999-2000 à 31 % en 2004-2005. La part de l'aide à l'éducation de base attribuée aux pays à faible revenu est passée de 65 % environ à 71 % au cours de la même période. Les mesures d'allègement de la dette ont été étendues de la dette bilatérale aux créances détenues par le FMI, l'AID et les Banques de développement africaine et inter-américaine pour les 30 pays qui se sont qualifiés et pour les 10 autres qui sont devenus admissibles après avoir élaboré une stratégie de réduction de la pauvreté (entre autres conditions requises).

*(iv) Les organismes de financement devront coordonner leurs efforts pour tenir compte des réformes de secteur et des politiques sectorielles, et souscrire des engagements à plus long terme permettant de meilleures prévisions.*

Depuis 2000, la dynamique en faveur d'une plus grande efficacité de l'aide totale au moyen de l'amélioration de l'harmonisation entre les donateurs et du renforcement de l'alignement entre donateurs et gouvernements a pris de l'ampleur. Elle a notamment trouvé son expression dans la Déclaration de Paris de 2005. En conséquence, de nombreux donateurs accordent un soutien accru aux programmes sectoriels financés par l'aide budgétaire sectorielle, comme dans le cas de l'éducation ou de l'éducation de base. Dans les pays les moins avancés, la part de l'aide totale consacrée à l'éducation de base sous forme de soutien sectoriel est passée de 13 à 35 % et dépasse de beaucoup, dorénavant, la part attribuée au financement de projets ponctuels.



L'Initiative de mise en œuvre accélérée, proposée à Dakar et instaurée en 2002, a repris avec force l'idée selon laquelle l'aide devait être coordonnée pour tenir compte des réformes et des politiques sectorielles. La validation des plans par les représentants de l'organisme de financement dans le pays favorise l'alignement et l'harmonisation de toutes les sources de l'aide, en complément de celle du Fonds catalytique de l'IMOA. Les plans sectoriels de l'éducation de 31 pays ont déjà été validés.

Peu de progrès concrets ont été accomplis à ce jour en vue de la mise en place d'une aide à plus long terme permettant de meilleures prévisions, qu'il s'agisse de l'aide à l'éducation en général ou de l'aide à l'éducation de base en particulier. Des possibilités d'amélioration existent sans doute, notamment par le biais des contrats à long terme sur les OMD envisagés par la Commission européenne, de l'appel du Royaume-Uni en faveur de plans décennaux d'éducation dans les pays d'Afrique subsaharienne ou encore de l'expansion future du Fonds catalytique de l'IMOA.

En conclusion de la section consacrée au financement de l'EPT, le Cadre d'action de Dakar donne l'assurance suivante.

*(v) Aucun pays réellement désireux d'atteindre les objectifs de l'éducation pour tous ne verra son action entravée par le manque de ressources. Pour que des fonds soient débloqués, il est indispensable qu'il existe un engagement politique et des mécanismes effectifs de consultation avec la société civile pour l'élaboration, la mise en œuvre et le suivi des plans EPT.*

Les tendances générales des dépenses nationales en faveur de l'éducation sont positives, de même que l'évolution du volume et de la répartition de l'aide extérieure à l'éducation de base. Dans chaque cas, cependant, deux éléments doivent être pris en considération. Les tendances ne sont pas toujours très affirmées et on constate des différences marquées entre les pays ainsi que, sur le plan de l'aide, entre les donateurs. Dans le domaine des dépenses nationales d'éducation, bien que les données disponibles sur l'éducation de base soient trop insuffisantes pour que l'on puisse en tirer des conclusions, les dépenses totales d'éducation se sont globalement accrues, en particulier dans la plupart des pays d'Afrique subsaharienne et dans l'ensemble des pays à faible revenu.

Les consultations effectives avec la société civile constituent le second élément indispensable au

déblocage d'une aide accrue en faveur de l'EPT. Bien qu'il n'existe pas encore d'analyse approfondie, certaines tendances commencent à se dessiner (Mundy, 2006). Les politiques des donateurs comme celles des gouvernements à l'égard des organisations de la société civile ont considérablement évolué. Dans presque tous les pays, les politiques sectorielles de l'éducation préconisent désormais divers types de partenariats entre le gouvernement et ces organisations. En outre, à la différence de ce qui se passait dans les années 1990, la notion de partenariat désigne moins le renforcement d'une fonction de prestataire de services que l'importance de la participation de la société civile à l'élaboration des politiques relatives au secteur de l'éducation nationale. Les organismes de financement évoquent de plus en plus souvent le rôle que la société civile peut être amenée à jouer lorsqu'elle demande des comptes aux gouvernements.

Cependant, ce nouvel appel en faveur des partenariats n'est pas toujours simple. Les gouvernements cherchent manifestement à contrôler, et parfois à limiter, la participation de la société civile aux consultations sur l'élaboration des politiques, il leur arrive ainsi de faire appel aux organisations non pas pour qu'elles participent à l'élaboration des plans sectoriels mais pour qu'elles leur donnent une légitimité. Les tensions et les difficultés se cristallisent, notamment autour du double rôle sensibilisation/prestation de services que l'on attend désormais des organisations de la société civile.

Du côté des donateurs, le bilan est mitigé. De façon générale, l'aide à l'éducation de base progresse et elle est légèrement mieux ciblée sur les pays à faible revenu. Certains donateurs ont pris la décision spectaculaire de doubler le volume de leur aide. Et pourtant, en dépit d'une telle hausse, l'aide à l'éducation de base ne représente que 6 % de l'aide imputable aux secteurs et il s'avère que, depuis 1999-2000, un tiers des donateurs du CAD ont diminué l'aide qu'ils attribuent à l'éducation de base.

Le message de Dakar dit que si un gouvernement prend un engagement ferme en faveur de l'éducation de base, les donateurs se mobiliseront. Dans quelle mesure en a-t-il été ainsi ? Difficile de le déterminer car les analyses par pays sont par trop limitées, les données sur la part de l'aide dans les dépenses totales d'éducation en 1999 et en 2005 n'étant disponibles que pour 21 des pays les moins avancés. Dans ce groupe de pays, la part de l'aide dans les dépenses totales en 1999 et 2005 s'établissait à 11 %, ce qui montre que l'aide s'est accrue au

**Les tendances générales des dépenses nationales en faveur de l'éducation sont positives, de même que l'évolution du volume et de la répartition de l'aide extérieure à l'éducation de base.**

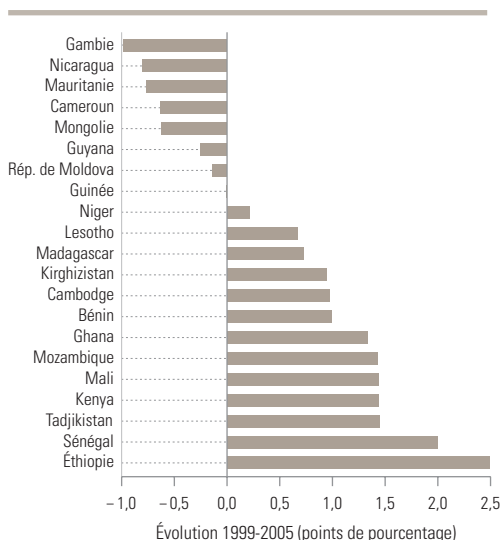
**Quelques pays et donateurs ont abordé le pacte de Dakar dans le cadre de l'IMOA.**

même rythme que les dépenses nationales. Toutefois, il apparaît clairement que le volume des dépenses nationales d'éducation et les montants de l'aide varient considérablement d'un pays à l'autre.

Quelques pays et donateurs ont abordé le pacte de Dakar dans le cadre de l'IMOA. Au mois d'août 2007, les plans sectoriels d'éducation élaborés par 32 pays avaient été validés par les représentants locaux des organismes de financement. Pour attirer une aide accrue, les pays à faible revenu n'ont pas tous emprunté cette voie ; c'est notamment le cas de certains grands pays à l'instar du Bangladesh, de l'Inde et du Pakistan. De nombreux pays d'Afrique subsaharienne et d'Amérique centrale, toutefois, ont adhéré à l'IMOA. Bien qu'il ne soit pas possible d'établir un rapport direct entre le fait de s'être qualifié pour l'IMOA et celui d'avoir donné une plus grande priorité au secteur de l'éducation dans le financement national, il n'est pas inintéressant de suivre l'évolution du financement de l'éducation dans les pays de l'IMOA entre 1999 et 2005. Des données sont disponibles pour 21 des 32 pays concernés (figure 4.18).

La part de l'éducation dans le PNB a augmenté dans 14 pays et diminué dans les 7 autres. Dans 9 des pays du premier groupe, l'augmentation était égale ou supérieure à 1 % du PNB. Dans le second groupe, la baisse n'a été supérieure à 1 % que dans 1 pays seulement. Il est tout de même étonnant de constater qu'une baisse ait pu se produire dans ces pays.

**Figure 4.18 : Évolution de la part du PNB consacrée à l'éducation dans 21 pays qualifiés pour l'IMOA, 1999-2005**



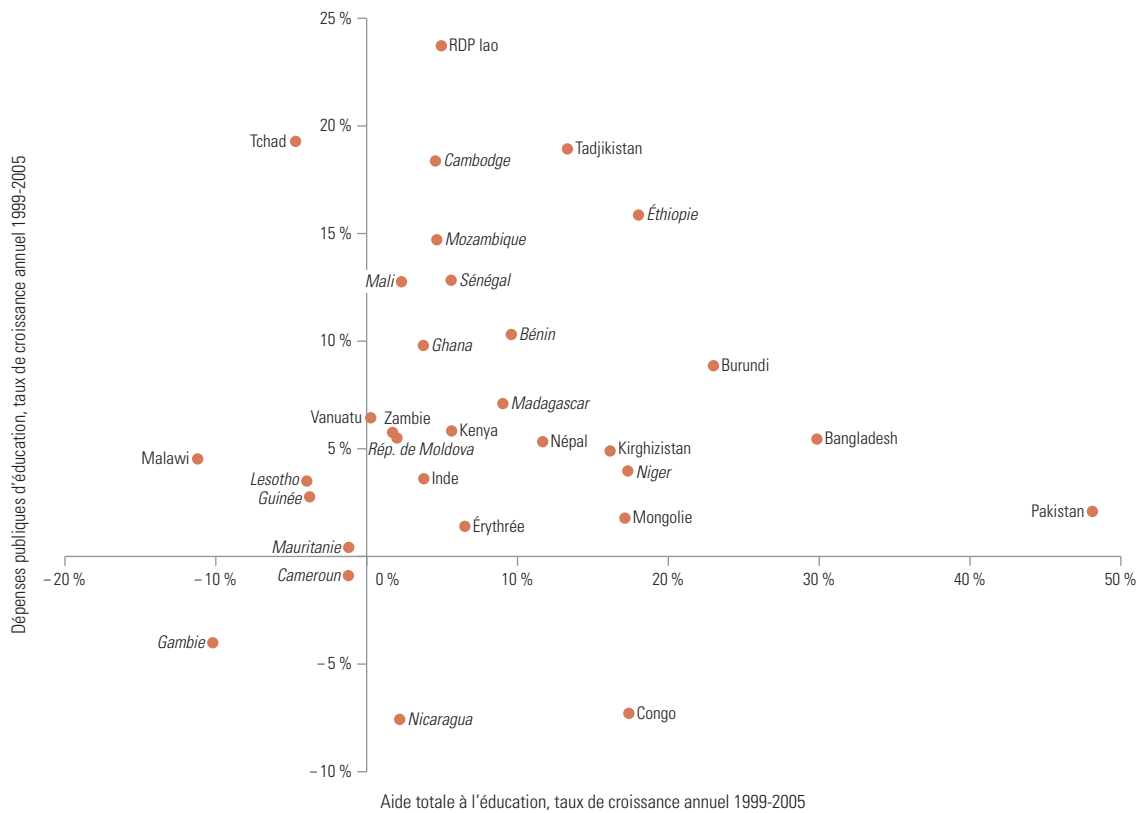
Source : annexe, tableau statistique 11.

La figure 4.19 établit une comparaison entre le taux de croissance annuel des dépenses nationales d'éducation de trente-deux pays à faible revenu et le taux de croissance annuel de l'aide à l'éducation entre 1999 et 2005 afin de déterminer si les dépenses nationales ont progressé à peu près au même rythme que l'aide. Bien qu'il n'y ait pas nécessairement de rapport direct et que l'on relève plusieurs exceptions, cela semble bien être le cas dans la plupart des pays, en particulier dans les pays dont les plans IMOA ont été validés, ce qui tendrait à confirmer que les financements externes, bien qu'encore très limités, commencent à suivre les recommandations de Dakar.

Depuis 2000, on constate une intensification des engagements financiers en faveur de l'EPT à l'échelle mondiale, parmi les gouvernements comme parmi les donateurs, bien que les disparités soient importantes. Dans certains pays, les gouvernements et les donateurs ont adopté des méthodes innovantes et plus efficaces pour travailler ensemble. Ailleurs cependant, les conditions requises n'ont pas encore été réunies. Quoiqu'il en soit, beaucoup de pays pauvres ont montré qu'il était possible d'accorder une plus grande priorité à l'éducation dans l'attribution des ressources. En réponse à cela, la mobilisation parmi les donateurs a été générale, sinon unanime.

Quinze ans séparent le Sommet de Dakar de 2000 de la date butoir de l'EPT en 2015 : les 5 premières années auront-elles été les plus faciles ? De nombreux gouvernements de pays en développement, avec la société civile, maîtrisent de plus en plus l'élaboration de plans et de stratégies destinés au développement de l'éducation et leurs capacités de mise en œuvre se renforcent progressivement. Il reste pourtant des pays où les gouvernements ne sont pas parfaitement opérationnels et où la capacité de mobilisation des financements nationaux et de mise en œuvre des politiques demeure faible. Dans chacun de ces deux groupes, les donateurs comme les gouvernements se trouvent face à des défis. Pour les pays du premier groupe, la difficulté fondamentale consiste à répondre pleinement aux besoins financiers qui n'ont pas encore été satisfaits. Dans le second groupe, le défi majeur est de veiller à ce que certaines catégories de la population ne soient pas encore plus des laissées-pour-compte. Le chapitre 5 examine ces défis plus en détail. ■

Figure 4.19 : Taux de croissance annuels des dépenses publiques d'éducation et de l'aide à l'éducation dans 32 pays à faible revenu, 1999-2005



De nombreux gouvernements de pays en développement, avec la société civile, maîtrisent de plus en plus l'élaboration de plans et de stratégies destinés au développement de l'éducation.

Note : les plans des pays en italique ont été approuvés en août 2007.  
Sources : CAD-OCDE (2007c) ; base de données de l'ISU.

L'heure de la récréation dans l'école d'un bidonville, Yémen.





## Chapitre 5

# Aller de l'avant

Alors que voici franchie la moitié du chemin qui va de Dakar à 2015, de nouvelles questions surgissent. Comment tenir le rythme des progrès enregistrés récemment en matière de scolarisation et d'achèvement des études dans l'enseignement primaire ? Comment remédier à la relative lenteur des avancées dans le domaine des services à la petite enfance, aux jeunes et aux adultes, et dans la réalisation d'une éducation pour tous de qualité ? Que faire pour encourager l'alphabétisation, l'objectif de l'EPT le plus négligé ? *Quid* de l'objectif manqué de parité entre les sexes ? Alors qu'il ne nous reste plus que 8 années pour réaliser l'EPT, pouvons-nous réussir ? Que faire pour accélérer le mouvement, encourager l'aide internationale et mieux la cibler ? Comment les gouvernements et les acteurs à tous les niveaux peuvent-ils contribuer aux efforts pour tenir les promesses de Dakar, notamment à l'égard des plus pauvres, des plus défavorisés, des plus vulnérables ? Telles sont, avec quelques autres, les questions abordées dans ce dernier chapitre, qui propose aussi un agenda pour aller de l'avant et suggère aux parties prenantes quelques pistes susceptibles de nous aider à remplir nos obligations envers les générations actuelles et futures.

Introduction .....	192
Tendances et perspectives pour 2015 .....	192
Comment financer les objectifs jusqu'en 2015 .....	199
Vers un agenda .....	207

## Introduction

Les chapitres 2 à 4 ont examiné les progrès réalisés depuis 2000 en direction de l'éducation pour tous. Ce chapitre conclusif examine les indicateurs de l'éducation et pose la question des financements afin de déterminer si nous sommes sur la bonne voie pour réaliser l'EPT d'ici à 2015. Il propose ensuite les éléments d'un agenda politique qui permettra aux gouvernements, aux organisations de la société civile, aux agences internationales et aux donateurs d'accélérer ces tendances, en se concentrant sur les objectifs négligés et sur les pays qui sont à la traîne par rapport aux progrès mondiaux de l'EPT, tout en tenant compte des changements intervenus dans l'environnement mondial depuis Dakar, évoqués dans le premier chapitre.

## Tendances et perspectives pour 2015

Comme l'a montré le chapitre 2, la période 1999-2005 a été marquée par une forte progression de la scolarisation aux niveaux primaire et secondaire, et par une légère réduction de l'écart entre les sexes et des inégalités socio-économiques. On est impressionné, en particulier, par les progrès réalisés dans certains pays d'Afrique subsaharienne et en Asie du Sud et de l'Ouest, les deux régions qui, selon le Forum mondial sur l'éducation de Dakar, avaient les plus grands défis à relever. Il n'en reste pas moins qu'une majorité de pays ont manqué la cible de 2005 relative à la parité entre les sexes, que la mauvaise qualité de l'éducation devient une préoccupation majeure dans le monde et que les objectifs concernant les jeunes enfants ainsi que les jeunes et les adultes ont été comparativement négligés, à commencer par l'alphabétisation. Nous verrons dans cette section ce qu'il faut déduire de ces tendances pour la réalisation des objectifs de l'EPT dans le proche avenir.

Pour les trois objectifs dotés d'une cible quantitative explicite – à savoir l'objectif 2 (universalisation de l'enseignement primaire), l'objectif 4 (réduction de moitié de l'analphabétisme des adultes) et l'objectif 5 (élimination des inégalités entre les sexes dans l'enseignement primaire et secondaire) –, on a procédé à des projections d'indicateurs pertinents à l'horizon 2015 et 2025<sup>1</sup>, à partir des tendances observées dans chaque pays entre le début des années 1990 et 2005<sup>2</sup>. Nous insistons

1. L'objectif 4 a été projeté uniquement à l'horizon 2015.

2. Les années varient pour chaque indicateur selon la disponibilité des données.

sur le fait qu'il s'agit d'extrapolations de tendances passées et non de prévisions : elles ne cherchent pas à simuler l'impact des politiques éducatives prévisibles sur les indicateurs de l'éducation et ne reflètent donc pas nécessairement l'impact des politiques récentes. Elles indiquent, en revanche, si la poursuite des tendances actuelles est compatible avec la réalisation d'un objectif donné par un pays donné d'ici à 2015 ou 2025<sup>3</sup>. À ce titre, ces projections constituent un instrument de suivi utile, permettant dès à présent de mettre en garde contre les conséquences d'une poursuite du rythme actuel des progrès.

### Objectif n° 1 : éducation et protection de la petite enfance

L'EPPE est l'objet d'une attention grandissante, mais il reste beaucoup à faire. Même en l'absence de projections, il apparaît clairement, au vu des tendances actuelles, que les taux de participation resteront insuffisants jusqu'en 2015 :

- dans l'ensemble des régions en développement hors Amérique latine et Caraïbes, et notamment en Afrique subsaharienne et dans les États arabes ;
- chez les enfants de moins de 3 ans, qui bénéficient d'une offre beaucoup plus faible que les enfants de 3 ans ou plus, en dépit d'une amélioration de la scolarisation préprimaire ;
- dans les catégories de la population pauvres et défavorisées, alors qu'elles tireraient comparativement le plus grand profit des programmes d'EPPE.

### Objectif n° 2 : universalisation de l'enseignement primaire

La probabilité, pour les pays, de réaliser l'enseignement primaire universel (EPU) d'ici à 2015 ou à 2025, a été évaluée à l'aide du taux net de scolarisation total dans le primaire (TNS total). Ce taux prend en compte les enfants en âge d'être scolarisés dans l'enseignement primaire et qui le sont soit dans l'enseignement primaire, soit dans l'enseignement secondaire, mais il s'agit bien sûr d'une mesure de la scolarisation et non de l'apprentissage. Le tableau 5.1 donne la situation la plus récente et les perspectives relatives à la réalisation de cet objectif d'ici à 2015 dans les 149 pays pourvus de données suffisantes ; 63 d'entre eux (42 %) avaient déjà réalisé la scolarisation primaire universelle en 2005, avec un TNS total supérieur ou égal à 97 %. On y trouve de nombreux pays de l'OCDE où la scolarité publique obligatoire et généralement gratuite relève

d'une longue tradition et fait l'objet d'une application rigoureuse, mais également des pays en développement aussi divers que le Bangladesh, le Cambodge, l'Égypte, l'Indonésie et le Pérou.

Des projections de tendance ont été établies pour les 86 pays restants<sup>4</sup>. Le tableau 5.1 présente un résumé des résultats, en classant les pays en fonction de leur éloignement de la scolarisation primaire universelle en 2005 (TNS total de 2005 inférieur ou supérieur à 80 %) et de la probabilité de la réaliser d'ici à 2015 (TNS total projeté pour 2015 inférieur ou supérieur à 97 %) :

- 28 pays (quadrant I) ont de bonnes chances d'atteindre l'objectif de scolarisation primaire universelle d'ici à 2015, car leur taux de scolarisation était supérieur à 80 % en 2005 et leur taux projeté pour 2015 excède 97 %. Il s'agit principalement de pays à revenu intermédiaire d'Europe centrale et orientale et d'Amérique latine, mais y figurent aussi plusieurs pays à faible revenu d'Afrique subsaharienne, quelques pays des États arabes ainsi que l'Inde ;
- 17 pays (quadrant II) sont en rapides progrès mais ont de faibles chances d'atteindre l'objectif d'ici à 2015, surtout parce qu'ils conservent un TNS total très bas (inférieur à 80 %). Ce groupe réunit 13 pays d'Afrique subsaharienne, l'Arabie saoudite, le Pakistan et le Yémen. Certains de ces pays, comme le Ghana, le Kenya, le Mozambique et le Yémen, ont récemment supprimé les frais de scolarité. Comme l'indique la flèche verticale au centre du tableau, 6 de ces 17 pays devraient parvenir à la scolarisation primaire universelle en 2025 ;
- 33 pays (quadrant III) risquent de ne pas atteindre l'objectif de scolarisation primaire universelle d'ici à 2015 parce que leur taux de scolarisation, pourtant relativement élevé en 2005, a progressé trop lentement ou a baissé, notamment depuis 1999. Sont rangés dans cette catégorie plusieurs anciennes Républiques soviétiques, certains pays gravement affectés par la pandémie de VIH/sida (Afrique du Sud, Swaziland, Zimbabwe) ou par un conflit (Irak, Territoires autonomes palestiniens) et d'autres pays possédant un système scolaire relativement bien développé mais qui ont vu baisser leur TNS total durant les toutes dernières années (Cap-Vert, Jordanie, République dominicaine, Turquie). Néanmoins, 7 de ces 33 pays ont de bonnes chances de parvenir à la scolarisation primaire universelle d'ici à 2025 (voir la flèche horizontale du tableau 5.1) ;

**41 pays risquent de ne pas atteindre l'objectif de scolarisation primaire universelle d'ici à 2015.**

3. Les projections relatives à la scolarisation primaire universelle et à la parité entre les sexes ont été établies pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT* par le Centre des politiques et données d'éducation. Voir, en annexe, la discussion concernant les méthodes de projection et, pour les résultats complets, Centre des politiques et données d'éducation (2007a). Les projections relatives à l'alphabétisation des adultes ont été réalisées par l'Institut de statistique de l'UNESCO.

4. Les pays ont été inclus dans les projections lorsque 5 observations au moins étaient disponibles entre 1999 et 2005.

**Tableau 5.1 : Perspectives de réalisation de l'EPU d'ici à 2015**

**Objectif atteint dès 2005**  
(TNS total ≥ 97 %)  
**63 pays**

Algérie, Argentine, Aruba, Australie, Autriche, Bahreïn, Bangladesh, Barbade, Belgique, Belize, Bermudes, Brunei Darussalam, Cambodge, Canada, Chypre, Cuba, Danemark, Égypte, Équateur, ERY de Macédoine, Espagne, Estonie, Fidji, Finlande, France, Grèce, Îles Vierges britanniques, Indonésie, Irlande, Islande, Israël, Italie, Japon, Kazakhstan, Kiribati, Luxembourg, Mexique, Montserrat, Norvège, Nouvelle-Zélande, Panama, Pays-Bas, Pérou, Pologne, Portugal, Qatar, République arabe syrienne, République de Corée, République-Unie de Tanzanie, Royaume-Uni, Sainte-Lucie, Samoa, Sao Tomé-et-Principe, Serbie-et-Monténégro, Seychelles, Slovénie, Sri Lanka, Suède, Suisse, Tadjikistan, Timor-Leste, Tonga, Tunisie

Distance par rapport à un TNS total primaire de 100 % en 2005	Proches ou dans une position intermédiaire (TNS total : 80-96 %)	<b>QUADRANT I</b> <b>Bonnes chances d'atteindre l'objectif d'ici à 2015</b> <i>(se rapprochant régulièrement de l'objectif)</i> <b>28 pays</b> Bélarus, Bénin, Bolivie, Brésil, Bulgarie, Colombie, El Salvador, Fédération de Russie, Géorgie, Guatemala, Hongrie, Inde, Kirghizistan, Koweït, Liban, Lesotho, Madagascar, Malawi, Maroc, Myanmar, Nicaragua, Philippines, République islamique d'Iran, Roumanie, Ukraine, Vanuatu, Venezuela, Zambie  Passeront du quadrant II en 2015 au quadrant I en 2025 Éthiopie, Gambie, Guinée, Kenya, Mozambique, Yémen	<b>QUADRANT III</b> <b>Risque de ne pas atteindre l'objectif d'ici à 2015</b> <i>(s'éloignant de l'objectif ou s'en rapprochant trop lentement)</i> <b>33 pays</b> Afrique du Sud, Albanie, Anguilla, Arménie, Azerbaïdjan, Bahamas, Botswana, Cap-Vert, Croatie, Dominique, Grenade, Guinée équatoriale, îles Caïmanes, Irak, Jamaïque, Jordanie, Lituanie, Macao (Chine), Malaisie, Malte, Maurice, Mongolie, République démocratique populaire lao, République dominicaine, République de Moldova, Saint-Vincent-et-les-Grenadines, Swaziland, Territoires autonomes palestiniens, Togo, Trinité-et-Tobago, Turquie, Viet Nam, Zimbabwe  Passeront du quadrant III en 2015 au quadrant I en 2025 Botswana, Croatie, Irak, Macao (Chine), Maurice, République démocratique populaire lao, Territoires autonomes palestiniens	61
	Éloignés (TNS total : < 80 %)	<b>QUADRANT II</b> <b>Faibles chances d'atteindre l'objectif d'ici à 2015</b> <i>(se rapprochant rapidement de l'objectif)</i> <b>17 pays</b> Arabie saoudite, Burkina Faso, Burundi, Érythrée, Éthiopie, Gambie, Ghana, Guinée, Kenya, Mali, Mauritanie, Mozambique, Niger, Pakistan, Sénégal, Tchad, Yémen	<b>QUADRANT IV</b> <b>Risque sérieux de ne pas atteindre l'objectif d'ici à 2015</b> <i>(s'éloignant de l'objectif ou s'en rapprochant trop lentement)</i> <b>8 pays</b> Côte d'Ivoire, Djibouti, Émirats arabes unis, Maldives, Namibie, Nigéria, Oman, Rwanda	25
<b>Total</b>	<b>45</b>	<b>41</b>	<b>86</b>	
	Sont sur la bonne voie	Ne sont pas sur la bonne voie		
<b>TNS total primaire projeté à l'horizon 2015, à partir des tendances pour 1991-2005</b>				

**Non compris dans l'analyse des projections**  
(données insuffisantes ou non disponibles)  
**54 pays**

Afghanistan, Allemagne, Andorre, Angola, Antigua-et-Barbuda, Antilles néerlandaises, Bhoutan, Bosnie-Herzégovine, Cameroun, Chili, Chine, Comores, Congo, Costa Rica, États-Unis, Gabon, Guinée-Bissau, Guyana, Haïti, Honduras, îles Cook, îles Marshall, îles Salomon, îles Turques et Caïques, Jamahiriya arabe libyenne, Lettonie, Libéria, Micronésie, Monaco, Nauru, Népal, Nioué, Ouganda, Ouzbékistan, Palaos, Papouasie-Nouvelle-Guinée, Paraguay, République centrafricaine, République démocratique du Congo, République populaire démocratique de Corée, République tchèque, Saint-Kitts-et-Nevis, Saint-Marin, Sierra Leone, Singapour, Slovaquie, Somalie, Soudan, Suriname, Thaïlande, Tokélaou, Turkménistan, Tuvalu, Uruguay



- 8 pays (quadrant IV) situés en Afrique subsaharienne et dans les États arabes risquent fort de ne pas atteindre l'objectif de scolarisation primaire universelle d'ici à 2015 parce qu'ils cumulent un TNS total faible en 2005 et des progrès insuffisants, voire une régression, notamment entre 1999 et 2005. Ces pays se différencient nettement de ceux qui, dans les mêmes régions, ont connu une rapide progression depuis Dakar (quadrant II) et ils méritent une attention particulière.

Pour résumer, sur les 149 pays pour lesquels on dispose d'informations suffisantes :

- 63 pays avaient réalisé la scolarisation primaire universelle dès 2005 et 28 la réaliseront d'ici à 2015 ;
- 58 (dont 11 États fragiles<sup>5</sup>) ne réaliseront pas la scolarisation primaire universelle d'ici à 2015 si les tendances passées se poursuivent ;
- sur ces 58 pays, 45 (dont 7 États fragiles<sup>6</sup>) n'atteindront même pas l'objectif de scolarisation primaire universelle d'ici à 2025, sauf si les tendances positives récentes se confirment ou si les tendances négatives sont renversées.

Enfin, par manque de données, les projections n'ont pu être effectuées pour 54 pays. Parmi ceux-ci figurent 13 pays à faible revenu, dont 12 États fragiles où, on le sait, le développement de l'éducation est faible<sup>7</sup>. Ces pays auront sans doute de plus grandes difficultés à relever le défi de l'universalisation de la scolarisation primaire.

### Objectif 3 : besoins d'apprentissage des jeunes et des adultes

La plupart des pays ne se sont pas encore attelés sérieusement à la réalisation des tâches complexes contenues dans l'objectif 3 de l'EPT : répondre aux besoins éducatifs variés des jeunes et des adultes en garantissant l'accès à des programmes organisés d'éducation, de formation et d'acquisition des compétences de base, des compétences nécessaires dans la vie courante et des compétences nécessaires à la subsistance. C'est une situation préoccupante, dans la mesure où la population des jeunes et des adultes continuera d'augmenter en Afrique subsaharienne et en Asie du Sud et de l'Ouest au cours des prochaines décennies (Division de la population des Nations Unies, 2007). Ce sont aussi les deux régions où les taux d'alphabétisme des adultes sont les plus faibles et où le nombre des enfants non scolarisés est le plus élevé.

Compte tenu des pressions, fort compréhensibles, qui s'exercent en faveur d'une extension du cycle de l'éducation de base dans les écoles et du développement de l'enseignement secondaire, il est à craindre que les disparités dans la participation entre secteur formel et secteur non formel continueront de s'accroître au cours des prochaines années. La plupart des pays, particulièrement ceux de l'Afrique subsaharienne et de l'Asie du Sud et de l'Ouest, devront prêter une attention beaucoup plus grande à l'intégration des jeunes et des adultes dans l'éducation grâce aux programmes d'alphabétisation, d'équivalence et d'acquisition de compétences nécessaires dans la vie courante et de compétences nécessaires à la subsistance, programmes qui, fréquemment, sont proposés en dehors des systèmes éducatifs formels.

### Objectif 4 : alphabétisation des adultes

La probabilité de réaliser l'objectif relatif à l'alphabétisation des adultes d'ici à 2015 a été évaluée dans les 127 pays pour lesquels on disposait de données suffisantes<sup>8</sup>. Vingt-six pays, situés pour la plupart en Europe centrale et orientale ou en Asie centrale, se trouvaient déjà proches de l'« alphabétisme universel » dès la période 1995-2004, avec des taux d'alphabétisme supérieurs à 97 %. En revanche, aucun pays d'Afrique subsaharienne, d'Asie du Sud et de l'Ouest ou des États arabes n'appartenait à cette catégorie.

Des projections ont donc été établies pour les 101 pays restants. Dans la mesure où les taux d'alphabétisme des adultes progressent partout dans le monde, une distinction a été introduite entre les pays où cette progression est rapide et ceux où elle est lente. Pour mesurer les chances de réalisation de l'objectif 4 d'ici à 2015, on a calculé un taux cible, correspondant à la réduction de moitié des taux d'analphabétisme des adultes observés au cours de la période 1995-2004. Les taux ainsi obtenus ont été comparés aux taux d'alphabétisme des adultes projetés pour l'horizon 2015. Les pays qui ont de bonnes chances d'atteindre l'objectif ont des taux projetés supérieurs ou égaux aux taux cibles. Le tableau 5.2 présente un résumé des résultats :

- 30 pays (quadrant I) ont de bonnes chances d'atteindre l'objectif d'alphabétisation des adultes d'ici à 2015 puisque leur taux d'alphabétisme est déjà relativement élevé et qu'il continue de progresser régulièrement. La plupart des régions de l'EPT s'y trouvent représentées, quoique deux d'entre elles – Amérique latine et Caraïbes, Asie

**La plupart des pays doivent encore s'occuper sérieusement de l'objectif 3 de l'EPT.**

5. Burundi, Côte d'Ivoire, Djibouti, Érythrée, Gambie, Guinée, Niger, Nigéria, République démocratique populaire lao, Tchad et Zimbabwe.

6. Burundi, Côte d'Ivoire, Djibouti, Érythrée, Niger, Nigéria et Tchad.

7. Afghanistan\*, Comores\*, Guinée-Bissau\*, Haïti\*, îles Salomon\*, Libéria\*, Népal, Papouasie-Nouvelle-Guinée\*, République centrafricaine\*, République démocratique du Congo\*, Sierra Leone\*, Somalie\* et Soudan\*. Les astérisques indiquent les États fragiles.

8. Les chiffres internationalement comparables relatifs à l'alphabétisme des adultes s'appuient sur des mesures conventionnelles de l'alphabétisme – par exemple, sur des déclarations faisant état de la capacité de lire ou d'écrire – et non sur une évaluation réelle des compétences en alphabétisme (voir le chapitre 2, en particulier l'encadré 2.6). L'Australie, le Canada, les États-Unis, le Japon, la Nouvelle-Zélande et de nombreux pays européens sont exclus de cette analyse du fait du manque de données d'alphabétisation de type conventionnel, mais la plupart se trouvent proches de l'« alphabétisme universel ».

Tableau 5.2 : Perspectives de réalisation de l'alphabétisation des adultes d'ici 2015

<b>Objectif d'alphabétisme universel atteint</b> <i>(taux d'alphabétisme des adultes ≥ 97 %)</i> <b>26 pays</b> Albanie, Argentine, Arménie, Aruba, Azerbaïdjan, Bélarus, Bulgarie, Croatie, Cuba, Estonie, Fédération de Russie, Italie, Kazakhstan, Kirghizistan, Lettonie, Lituanie, Mongolie, République de Moldova, Roumanie, Samoa, Slovénie, Tadjikistan, Tonga, Trinité-et-Tobago, Turkménistan, Ukraine
---

Distance par rapport à l'alphabétisme universel en 1995-2004	<b>QUADRANT I</b> <b>Bonnes chances d'atteindre l'objectif d'ici à 2015</b> <i>(se rapprochant régulièrement de l'objectif)</i> <b>30 pays</b> Afrique du Sud, Antilles néerlandaises, Bolivie, Bosnie-Herzégovine, Chili, Chine, Chypre, Congo, Colombie, Costa Rica, Émirats arabes unis, ERY de Macédoine, Gabon, Grèce, Indonésie, Jordanie, Koweït, Macao (Chine), Malaisie, Maldives, Malte, Pérou, Portugal, Serbie-et-Monténégro, Singapour, Territoires autonomes palestiniens, Thaïlande, Uruguay, Venezuela, Zimbabwe	<b>QUADRANT III</b> <b>Risque de ne pas atteindre l'objectif d'ici à 2015</b> <i>(se rapprochant de l'objectif, mais trop lentement)</i> <b>28 pays</b> Arabie saoudite, Bahreïn, Botswana, Brésil, Brunéi Darussalam, Cap-Vert, El Salvador, Équateur, Guinée équatoriale, Honduras, Jamahiriya arabe libyenne, Maurice, Mexique, Myanmar, Namibie, Oman, Panama, Paraguay, Philippines, Qatar, République arabe syrienne, République dominicaine, République islamique d'Iran, Sao Tomé-et-Principe, Sri Lanka, Suriname, Turquie, Viet Nam	58
	<b>QUADRANT II</b> <b>Faibles chances d'atteindre l'objectif d'ici à 2015</b> <i>(se rapprochant rapidement de l'objectif)</i> <b>18 pays</b> Bangladesh, Bénin, Burkina Faso, Côte d'Ivoire, Ghana, Guinée, Libéria, Malawi, Mali, Maroc, Mozambique, Népal, Niger, Sénégal, Sierra Leone, Tchad, Togo, Yémen	<b>QUADRANT IV</b> <b>Risque sérieux de ne pas atteindre l'objectif d'ici à 2015</b> <i>(se rapprochant de l'objectif, mais trop lentement)</i> <b>25 pays</b> Algérie, Angola, Burundi, Cambodge, Égypte, Guatemala, Inde, Irak, Kenya, Madagascar, Mauritanie, Nicaragua, Nigéria, Ouganda, Pakistan, Papouasie-Nouvelle-Guinée, République centrafricaine, République démocratique du Congo, République démocratique populaire lao, République-Unie de Tanzanie, Rwanda, Soudan, Swaziland, Tunisie, Zambie	43
<b>Total</b>	<b>48</b>	<b>53</b>	<b>101</b>
	Progrès rapides	Progrès lents	
	Taux d'alphabétisme des adultes projeté à l'horizon 2015, à partir des tendances pour 1991-2005		

La plupart des pays qui risquent de ne pas atteindre la cible relative à l'alphabétisme sont en Afrique subsaharienne.

<b>Non compris dans l'analyse des projections</b> <i>(données insuffisantes ou non disponibles)</i> <b>76 pays</b> Afghanistan, Allemagne, Andorre, Anguilla, Antigua-et-Barbuda, Australie, Autriche, Bahamas, Barbade, Belgique, Belize, Bermudes, Bhoutan, Cameroun, Canada, Comores, Danemark, Djibouti, Dominique, Érythrée, Espagne, États-Unis, Éthiopie, Fidji, Finlande, France, Gambie, Géorgie, Grenade, Guinée-Bissau, Guyana, Haïti, Hongrie, îles Caïmanes, îles Cook, îles Marshall, îles Salomon, îles Turques et Caïques, îles Vierges britanniques, Irlande, Islande, Israël, Jamaïque, Japon, Kiribati, Lesotho, Liban, Luxembourg, Micronésie, Monaco, Montserrat, Nauru, Nioué, Norvège, Nouvelle-Zélande, Ouzbékistan, Palaos, Pays-Bas, Pologne, République de Corée, République populaire démocratique de Corée, République tchèque, Royaume-Uni, Sainte-Lucie, Saint-Kitts-et-Nevis, Saint-Marin, Saint-Vincent-et-les-Grenadines, Seychelles, Slovaquie, Somalie, Suède, Suisse, Timor-Leste, Tokélaou, Tuvalu, Vanuatu
--

de l'Est et Pacifique – y soient majoritaires. Ce groupe compte aussi quelques pays développés comme la Grèce, Malte ou le Portugal ;

adultes nettement inférieurs à 80 %). Tous sont situés dans les États arabes, l'Asie du Sud et de l'Ouest ou l'Afrique subsaharienne ;

- 18 pays (quadrant II) se rapprochent rapidement de la cible mais ont peu de chances de l'atteindre, avant tout parce qu'ils partent de niveaux très bas (des taux d'alphabétisme des
- 28 pays (quadrant III), dont beaucoup se trouvent en Asie de l'Est, en Amérique latine et dans les Caraïbes, dans les États arabes et en Afrique subsaharienne, risquent de ne pas atteindre la

cible. Bien que leurs taux actuels d'alphabétisme des adultes soient relativement élevés, ils progressent trop lentement vers l'objectif ;

- 25 pays (quadrant IV) risquent fort de ne pas atteindre la cible relative à l'alphabétisme des adultes d'ici à 2015 parce qu'ils combinent taux faibles et progression lente. Plus des deux tiers sont situés en Afrique subsaharienne, mais la liste comporte aussi quelques pays d'Asie (Cambodge, Inde, Pakistan, République démocratique populaire lao) et d'Amérique latine (Guatemala, Nicaragua). Ces pays devront redoubler d'efforts pour offrir aux adultes des possibilités d'apprentissage et accélérer leurs progrès dans ce domaine, d'autant que plusieurs d'entre eux ont ou auront réalisé la scolarisation primaire universelle, comme c'est le cas de tous les pays d'Asie (à l'exception du Pakistan) et d'Amérique latine.

Le groupe des pays exclus de l'analyse par manque de données est très hétérogène. Il s'agit, pour certains, de pays développés ou de pays en transition proches de l'« alphabétisme universel ». D'autres, dont plusieurs pays d'Afrique subsaharienne, se trouvent, pour ce qui est du développement de l'alphabétisme, dans une situation qui pourrait bien poser problème.

### Objectif 5 : parité entre les sexes dans l'enseignement primaire et secondaire

S'agissant de la parité entre les sexes dans l'enseignement primaire et secondaire, des projections ont pu être établies pour 172 pays disposant de données suffisantes pour ces deux niveaux. Cinquante-neuf d'entre eux l'avaient réalisée (c'est-à-dire avaient un IPS compris entre 0,97 et 1,03) tant au niveau primaire que secondaire dès 2005. Prises ensemble, l'Europe centrale et orientale (15 pays), l'Amérique du Nord et l'Europe occidentale (14 pays) et l'Amérique latine et les Caraïbes (12 pays) représentent près de 70 % des pays de ce groupe.

Les 113 pays restants ont manqué l'objectif de parité entre les sexes en 2005, même si certains sont bien placés pour l'atteindre d'ici à 2015 ou 2025. Les projections résumées dans le tableau 5.3 indiquent que :

- 19 pays (quadrant vert clair) ont de bonnes chances de réaliser la parité entre les sexes dans l'enseignement primaire et secondaire d'ici à 2015. Beaucoup sont situés dans les États arabes

ou en Amérique latine et dans les Caraïbes. La liste contient aussi un petit nombre de pays développés comme l'Espagne, la Finlande et la Suisse ;

- 10 pays (quadrant jaune) ont de bonnes chances d'atteindre l'objectif de parité dans les deux niveaux d'enseignement d'ici à 2025. C'est le cas de quelques pays d'Afrique subsaharienne (Burkina Faso, Gambie, Guinée) qui ont réalisé des progrès sensibles en encourageant globalement l'accès à l'école et la scolarisation des enfants, y compris des filles, depuis 1999 ;

- pour ce qui est des 84 pays restants (quadrant rouge), il est à craindre que les disparités entre les sexes ne persistent même en 2025 dans l'enseignement primaire ou secondaire, ou dans ces deux niveaux, si ces pays ne redoublent pas d'efforts pour améliorer l'accès et la participation à la scolarisation des garçons et des filles. On constate notamment que :

- dans 46 pays, les disparités risquent de persister dans l'enseignement secondaire, mais non dans le primaire. Parmi ceux-là, 34 pays ont déjà atteint l'objectif de parité dans le primaire en 2005 et 12 ont de fortes chances d'y parvenir d'ici à 2015 ou 2025. Dans un bon nombre de ces pays (indiqués en bleu dans le tableau 5.3), les disparités entre les sexes observées dans la scolarisation sont au détriment des garçons, notamment dans le second cycle du secondaire. Cette situation, qui appelle une réponse au niveau des politiques (UNESCO, 2005a), explique que certains pays développés, comme l'Irlande, le Luxembourg et la Nouvelle-Zélande, ainsi que plusieurs pays d'Amérique latine et des Caraïbes et d'Asie de l'Est et du Pacifique figurent dans le tableau 5.3 parmi les pays risquant de ne pas atteindre l'objectif de parité entre les sexes au niveau secondaire, même en 2025,

- dans 28 pays, les disparités risquent de persister dans l'enseignement primaire et secondaire. Plus des deux tiers de ces pays sont situés dans les États arabes et en Afrique subsaharienne, où l'amélioration de l'accès à l'école et de la participation des filles reste un défi à ces deux niveaux,

- dans 12 pays, situés pour l'essentiel en Amérique latine et dans les Caraïbes, les disparités persisteront au niveau primaire, alors que la parité entre les sexes dans l'enseignement secondaire a été atteinte en 2005 ou a des chances de l'être en 2015 ou en 2025.

**Dans les États arabes et en Afrique subsaharienne, l'amélioration de l'accès à l'école et de la participation des filles reste un défi.**

**Tableau 5.3 : Parité entre les sexes dans l'enseignement primaire et secondaire : les chances d'atteindre l'objectif en 2005, 2015 et 2025**  
(sur la base des tendances passées, 1991-2005 ; tous les pays dont l'IPS se situe entre 0,97 et 1,03 sont considérés comme ayant réalisé la parité)

		Parité entre les sexes dans l'enseignement secondaire				
		Objectif atteint ou ayant de bonnes chances d'être atteint en 2005	Bonnes chances d'avoir atteint l'objectif en 2015	Bonnes chances d'avoir atteint l'objectif en 2025	Risque de ne pas atteindre l'objectif d'ici à 2015 ou 2025	
Parité entre les sexes dans l'enseignement primaire	Objectif atteint ou ayant de bonnes chances d'être atteint en 2005	Albanie, Allemagne, Anguilla, Arménie, Bahamas, Bangladesh, Barbade, Bélarus, Belize, Bolivie, Chili, Chine, Chypre, Croatie, Danemark, Dominique, Équateur, ERY de Macédoine, Estonie, États-Unis, Fédération de Russie, France, Géorgie, Grèce, Guyana, Hongrie, îles Cook, Indonésie, Islande, Israël, Italie, Jamaïque, Japon, Jordanie, Kazakhstan, Kirghizistan, Lettonie, Lituanie, Malte, Maurice, Myanmar, Norvège, Ouzbékistan, Paraguay, Pays-Bas, Pérou, Pologne, Qatar, République de Corée, République de Moldova, République tchèque, Roumanie, Royaume-Uni, Seychelles, Singapour, Slovaquie, Slovénie, Sri Lanka, Suède <b>59</b>	Arabie saoudite, <b>Bahreïn</b> , <b>Botswana</b> , Brunéi Darussalam, Émirats arabes unis, Espagne, Fidji, Finlande, Maldives, <b>Mongolie</b> , Ouganda, Suisse, Territoires autonomes palestiniens, <b>Trinité-et-Tobago</b>	<b>Costa Rica</b> , Ghana, <b>Koweït</b> , Lesotho, Nicaragua, Venezuela	Antilles néerlandaises, <b>Argentine</b> , Australie, Autriche, Azerbaïdjan, Belgique, <b>Bermudes</b> , Bulgarie, <b>Colombie</b> , <b>Irlande</b> , Kiribati, <b>Liban</b> , <b>Luxembourg</b> , <b>Malawi</b> , <b>Malaisie</b> , Mauritanie, <b>Mexique</b> , <b>Namibie</b> , <b>Nauru</b> , <b>Nouvelle-Zélande</b> , Oman, <b>Panama</b> , <b>Philippines</b> , Rwanda, <b>Samoa</b> , <b>Sénégal</b> , <b>Suriname</b> , <b>Tunisie</b> , Ukraine, <b>Uruguay</b> , Vanuatu, Zimbabwe	<b>111</b>
	Bonnes chances d'avoir atteint l'objectif en 2015	El Salvador <b>1</b>	Îles Salomon, République arabe syrienne, Sainte-Lucie, Turquie <b>4</b>	Guinée <b>1</b>	Cambodge, Égypte, Inde, Népal, Tadjikistan, <b>Thaïlande</b> , Togo <b>7</b>	<b>13</b>
	Bonnes chances d'avoir atteint l'objectif en 2025		<b>Gambie</b> , Guatemala <b>2</b>	Burkina Faso <b>1</b>	Bénin, Mali, Pakistan, République démocratique du Congo, Zambie <b>5</b>	<b>8</b>
	Risque de ne pas atteindre l'objectif d'ici à 2015 ou 2025	Aruba, Cuba, <b>Saint-Kitts-et-Nevis</b> , Viet Nam <b>4</b>	<b>Afrique du Sud</b> , îles Caïmanes, Kenya, Macao (Chine) <b>4</b>	<b>Brésil</b> , îles Marshall, <b>Portugal</b> , <b>Saint-Vincent-et-les-Grenadines</b> <b>4</b>	<b>Algérie</b> , Burundi, Cameroun, <b>Cap-Vert</b> , Comores, Congo, Côte d'Ivoire, Djibouti, Érythrée, Éthiopie, îles Vierges britanniques, Irak, Maroc, Mozambique, Niger, Nigéria, Nioué, <b>Palaos</b> , Papouasie-Nouvelle-Guinée, République démocratique populaire lao, <b>République dominicaine</b> , <b>République islamique d'Iran</b> , Soudan, Swaziland, Tchad, Tokélaou, <b>Tonga</b> , Yémen <b>28</b>	<b>40</b>
<b>Nombre de pays</b>		<b>64</b>	<b>24</b>	<b>12</b>	<b>72</b>	<b>172</b>

**Non compris dans l'analyse des projections**

*(données insuffisantes ou non disponibles)*

31 pays

Afghanistan, Andorre, Angola, Antigua-et-Barbuda, Bhoutan, Bosnie-Herzégovine, Canada, Gabon, Grenade, Guinée-Bissau, Guinée équatoriale, Haïti, Honduras, îles Turques et Caïques, Jamahiriya arabe libyenne, Libéria, Madagascar, Micronésie, Monaco, Montserrat, République centrafricaine, République populaire démocratique de Corée, République-Unie de Tanzanie, Saint-Marin, Sao Tomé-et-Principe, Serbie-et-Monténégro, Sierra Leone, Somalie, Timor-Leste, Turkménistan, Tuvalu

*Notes :*

1. Les pays en bleu sont ceux où l'on constate des disparités au détriment des garçons dans le primaire ou dans le secondaire.
2. Quatre pays, dont Cuba, qui ont déjà atteint l'objectif de parité entre les sexes dans l'enseignement secondaire, risquent de ne pas le réaliser dans le primaire, ce qui peut paraître contradictoire. S'agissant de Cuba, les données disponibles indiquent qu'après une réalisation de la parité dans le primaire jusqu'en 1996, l'IPS des TBS est passé, en 2005, de 0,97 à 0,95. Cette tendance observée à Cuba, ainsi que la situation prévalant dans les 3 autres pays, méritent des recherches complémentaires.
3. En Australie, les données de scolarisation pour le second cycle du secondaire incluent l'éducation des adultes (élèves de plus de 25 ans), notamment dans les programmes préprofessionnels et professionnels, au sein desquels les hommes sont majoritaires. C'est ce qui explique qu'à ce niveau, on ait un TBS élevé (217 %) pour un IPS relativement faible (0,90).

### Objectif 6 : qualité

Le présent rapport suit la qualité de l'éducation dans ses trois dimensions : les résultats de l'apprentissage, mesurés par les évaluations internationales, régionales et nationales ; les conditions requises pour enseigner et apprendre, qu'il s'agisse du temps réservé à l'instruction, de l'accès aux manuels ou de l'environnement scolaire (qui doit être sûr, sain et bien équipé) ; et la qualité et la quantité du personnel enseignant. Bien qu'il soit difficile de déduire la situation future à partir des évolutions et des tendances actuelles, certaines informations suggèrent que la qualité de l'éducation gagne l'attention de nombreuses parties prenantes partout dans le monde – gouvernements nationaux, partenaires internationaux, autorités scolaires et parents. Les débats, les rapports et les évaluations la concernant se sont multipliés ces dernières années.

En dépit de cet intérêt croissant, les données accumulées montrent que les mauvais résultats obtenus par les élèves, les inégalités marquées dans l'apprentissage, l'insuffisance du temps d'instruction et les taux d'abandon élevés prévalent dans de nombreux pays, qu'ils soient développés ou en développement. Même si, dans bien des contextes, les disparités se sont atténuées entre les performances des filles et celles des garçons, elles restent significatives parmi d'autres catégories d'élèves, au détriment des élèves pauvres, habitant dans des zones rurales ou des bidonvilles, ou appartenant à des catégories de la population autochtones marginalisées ou à des groupes minoritaires.

Comme l'a souligné le chapitre 2, l'un des éléments clefs de la qualité de l'éducation est le personnel enseignant, qui doit être à la fois qualifié et en nombre suffisant. L'ISU a réalisé une projection

du nombre d'enseignants du primaire supplémentaires qui sera nécessaire, de 2004 à 2015, non seulement pour réaliser l'EPU mais aussi pour compenser les départs de la profession (ISU, 2006c). Dans le primaire, le monde aura besoin globalement de plus de 18 millions d'enseignants supplémentaires<sup>9</sup> pour un effectif d'enseignants s'élevant à 26 millions en 2004 (tableau 5.4). C'est l'Afrique subsaharienne qui représente le défi le plus difficile à relever puisque, pour y réaliser l'EPU, il faudra augmenter les effectifs des deux tiers et passer de 2,4 à 4 millions d'enseignants. Par ailleurs, pour compenser les pertes en personnel, alourdies par la pandémie de VIH/sida, l'Afrique subsaharienne devra trouver encore 3,8 millions d'enseignants supplémentaires du primaire d'ici à 2015. Mais les défis, dus surtout aux abandons de la profession, sont également importants en Asie de l'Est et dans le Pacifique, de même qu'en Asie du Sud et de l'Ouest. De gros efforts attendent aussi les États arabes, puisqu'il leur faudra recruter 1,8 million de nouveaux enseignants d'ici à 2015. Mais il ne suffit pas d'augmenter l'effectif. Pour assurer l'accès et la participation de tous à une éducation de qualité, il est au moins aussi important de bien former les enseignants et d'apporter les ressources nécessaires pour les embaucher, les maintenir à leur poste et leur permettre de poursuivre leur formation.

**De gros efforts attendent aussi les États arabes, puisqu'il leur faudra recruter 1,8 million de nouveaux enseignants d'ici à 2015.**

### Comment financer les objectifs jusqu'en 2015

Comme l'a montré le chapitre 4, après une augmentation générale au cours des 5 années qui ont suivi la Conférence de Jomtien de 1990, la part du revenu national consacrée à l'éducation s'est réduite dans de nombreux pays à la fin des années 1990. Une croissance du même ordre s'est produite

Tableau 5.4 : Besoins en enseignants dans l'enseignement primaire par région entre 2004 et 2015 (millions)

Région	Effectifs des enseignants du primaire en 2004	Nombre d'enseignants supplémentaires requis pour réaliser l'EPU (76 pays)	Nombre d'enseignants requis pour compenser les départs de la profession	Nombre total d'enseignants nécessaires
Afrique subsaharienne	2,4	1,6	2,1	3,8
États arabes	1,8	0,5	1,4	1,8
Asie centrale, Europe centrale et orientale	1,6	0,1	0,8	0,9
Asie de l'Est et Pacifique	9,4	0,1	3,9	4,0
Asie du Sud et de l'Ouest	4,4	0,4	3,2	3,6
Amérique latine et Caraïbes	2,9	0,0	1,6	1,6
Amérique du Nord et Europe occidentale	3,6	0,1	2,4	2,5
<b>Monde</b>	<b>26,1</b>	<b>2,7</b>	<b>15,4</b>	<b>18,1</b>

Note : l'effectif requis pour remplir les postes vacants est calculé sur la base d'un taux annuel de déperdition fixé à 6,5 % (scénario moyen).  
Source : ISU (2006c).

9. Ces projections ont été établies sur la base d'un taux d'encadrement de 40 élèves par enseignant pour les pays situés au-dessus de ce repère. Pour les pays pourvus d'un taux d'encadrement inférieur, c'est la valeur de 2004 qui a servi de référence.

dans la majorité des pays au cours des 5 années qui ont suivi le Forum mondial sur l'éducation de Dakar en 2000. Cependant, cette tendance à la hausse ne se poursuivra pendant la prochaine décennie que si les gouvernements et les donateurs en prennent volontairement la décision. Cette section examine les perspectives d'augmentation des ressources offertes par ces deux sources de financement.

### Les dépenses publiques

Le financement des programmes qui permettront d'atteindre les objectifs de l'EPT est assuré pour l'essentiel par les gouvernements nationaux. Le niveau de financement de l'EPT dépendra : (a) de la croissance des dépenses publiques totales, elle-même largement tributaire du taux de croissance économique ; (b) de la part des dépenses publiques affectée à la couverture des besoins éducatifs de base.

Il y a à la fois des occasions à saisir et des défis à relever. Dans l'ensemble, les taux de croissance économique des pays à faible revenu ont été, depuis Dakar, plus élevés que durant la décennie précédente et leur accélération se poursuit. Le tableau 5.5 indique une augmentation annuelle de 4 % du revenu par habitant entre 2001 et 2005 dans tous les pays à faible revenu, alors qu'elle n'était que de 1,8 % entre 1991 et 1995 et de 2,2 % entre 1996 et 2000. L'estimation pour 2006 et 2007 est même plus élevée, avec une moyenne de 5,6 %. Même si les dépenses publiques se contentent de croître à un rythme identique au revenu par habitant, le surcroît de ressources dégagé chaque année est aujourd'hui beaucoup plus important que les années précédentes. En outre, la part du revenu national qui a pu être prélevée par l'État est en augmentation. Dans 5 pays sur 7 en Asie du Sud,

la part du montant total des recettes dans le PNB a progressé en 2006 par rapport à 2000 (Banque asiatique de développement, 2007). Dans 33 pays d'Afrique subsaharienne sur 43, ce pourcentage était plus élevé en 2006 que pour la période 2000-2004, la moyenne nationale non pondérée progressant de 25 à 30 % (Banque africaine de développement, 2007).

Si ces deux tendances se confirment, il y aura de la place pour une forte augmentation du soutien public à l'éducation de base et la probabilité que les progrès récents de la scolarisation se poursuivent s'en trouvera renforcée. Il faudra cependant pour cela que la part globale des dépenses publiques dans l'éducation, y compris ce qui revient à l'éducation de base, se maintienne au moins au même niveau, ce qui ne va pas forcément de soi. De plus en plus, on insiste sur la nécessité de développer l'enseignement secondaire et tertiaire, ce qui tient, d'une part, au nombre grandissant de diplômés du primaire pour lesquels il n'y a pas d'emploi immédiat et, d'autre part, à l'intérêt croissant pour l'économie de la connaissance. C'est pourquoi il sera peut-être plus difficile, à l'avenir, de maintenir la part actuelle des dépenses totales d'éducation affectée à l'enseignement primaire. L'agenda de l'EPT se trouve confronté à deux dangers. Premièrement, si l'universalisation de l'enseignement primaire a de fortes chances de conserver son haut niveau de priorité, on risque de privilégier l'accès, au détriment des efforts nécessaires pour améliorer la qualité, si le soutien prévu pour financer cette partie de l'agenda s'amenuise. Deuxièmement, il est à craindre que l'EPPE ainsi que l'alphabetisation et les autres besoins d'apprentissage des jeunes et des adultes continuent de souffrir d'une insuffisance de ressources.

**Tableau 5.5 : Taux annuel de croissance du PIB<sup>a</sup> réel par habitant dans les pays à faible revenu, pour différentes périodes (%)**

	1991-1995	1996-2000	2001-2005	2006*	2007*
Monde	0,8	2,0	1,5	2,9	2,2
Pays à faible revenu	1,8	2,2	4,0	5,9	5,4
Afrique subsaharienne	- 1,6	1,0	2,4	4,0	4,4
Moyen-Orient et Afrique du Nord	0,9	2,1	0,4	0,8	- 0,6
Europe et Asie centrale	- 11,3	3,8	6,8	11,5	9,3
Asie de l'Est et Pacifique	5,4	0,4	3,8	4,7	5,1
Asie du Sud	3,0	3,5	4,7	6,8	5,9
Amérique latine et Caraïbes	- 0,3	1,4	0,7	1,8	1,8

a. PIB en dollars EU constants de 2000.

\* Projections.

Source : Banque mondiale (2007d).

**Le financement des programmes qui permettront d'atteindre les objectifs de l'EPT est assuré pour l'essentiel par les gouvernements nationaux.**

On aurait pu s'attendre à ce que les pays cités dans les différents quadrants des projections pour l'enseignement primaire présentées dans le tableau 5.1 aient eu des comportements différents en matière de financement de l'éducation ces dernières années. Cela se confirme dans une certaine mesure :

- le pourcentage moyen<sup>10</sup> des dépenses d'éducation dans le PNB des pays qui avaient en 2005 un TNS total supérieur ou égal à 80 %, et qui ont connu un développement rapide de la scolarisation (quadrant I), est resté constant à 4,1 % ;
- dans les pays caractérisés également par un TNS total élevé, mais où les progrès récents ont été insuffisants (quadrant III), la part des dépenses d'éducation dans le PNB a baissé pour passer de 4,8 % en 1999 à 4,6 % en 2005 ;
- la différence entre les pays mentionnés dans les quadrants II et IV est plus nette. Les pays ayant eu en 2005 un TNS total inférieur à 80 % alors qu'ils progressaient nettement vers l'objectif (quadrant II) ont augmenté la part du PNB consacrée aux dépenses d'éducation : elle est passée de 3,4 % en 1999 à 4,2 % en 2005. Dans les pays où les progrès ont été plus lents (quadrant IV), ce pourcentage a baissé, passant de 5,7 à 5,4 %.

Il ressort que les pays qui ont bien progressé ont eu tendance à augmenter ou à maintenir au même niveau la part du PNB consacrée aux dépenses d'éducation, alors que dans ceux où les progrès ont été plus lents, ce pourcentage a eu tendance à décroître. Mais le niveau de ressources affectées à l'éducation par les gouvernements n'est pas tout, il faut aussi rechercher d'autres moyens d'améliorer l'efficacité. Le contexte institutionnel des dépenses publiques requiert plus d'attention qu'il n'en a reçu jusqu'à présent<sup>11</sup>.

## Les donateurs

Plusieurs estimations approximatives des coûts de réalisation des objectifs de l'EPT ont été effectuées depuis 2002, y compris dans les *Rapports* des années précédentes, en se concentrant sur les montants attendus des donateurs. Le *Rapport* de 2007 estime ainsi qu'entre 2005 et 2015, le niveau annuel du financement extérieur devra passer à environ 9 milliards de dollars EU (en prix de 2003), ce qui, en ajoutant 1 milliard pour la réalisation de chacun des objectifs relatifs à l'alphabétisation et à la petite enfance, porterait les besoins d'aide extérieure à une moyenne annuelle de 11 milliards

de dollars EU. Ces estimations couvraient l'ensemble des pays à faible revenu, que leurs gouvernements aient ou non rempli les conditions nécessaires pour « déclencher » ce soutien supplémentaire, comme le précise le Cadre d'action de Dakar et, en termes encore plus explicites, le Consensus de Monterrey. Ce dernier a souligné l'importance, pour une meilleure efficacité de l'aide, de la reconnaissance du rôle des autorités nationales, de la mise en place de politiques nationales saines et de l'amélioration de la capacité d'absorption et de la gestion financière des pays bénéficiaires. À Dakar comme à Monterrey, le rôle des donateurs a été décrit avant tout comme devant permettre une augmentation des dépenses publiques dans les pays ayant fait la preuve de leur volonté de réaliser l'EPT. Cependant, les donateurs ont aussi la responsabilité d'aider à développer les capacités dans les États fragiles. Plus généralement, l'efficacité de l'aide dépend de l'instauration d'un partenariat avec les pays bénéficiaires qui se sont engagés à améliorer l'accès et la participation à l'éducation, ainsi que la qualité des services éducatifs.

Clairement, le niveau de l'aide attribuée à l'éducation de base dans les pays à faible revenu en 2004 et en 2005 – une moyenne annuelle de 3,1 milliards de dollars EU – s'avère bien en deçà des sommes estimées nécessaires, chaque année, pour espérer réaliser les objectifs de l'EPT. Si des doutes subsistent sur la capacité actuelle de l'ensemble des pays à faible revenu d'absorber une aide à l'éducation de base qui serait multipliée par 3 ou par 4, l'exemple de plusieurs pays – comme l'Éthiopie, l'Inde, la République-Unie de Tanzanie, le Yémen ou la Zambie – où des sommes importantes versées au titre de l'APD ont été utilisées avec succès suggère que les possibilités de revoir l'aide à la hausse existent et qu'elles peuvent même être élargies. Même si, en 2005, l'aide à l'éducation de base dans les pays à faible revenu avait été doublée, sa part dans le montant total de l'aide n'aurait pas dépassé 8 %.

Plusieurs donateurs, notamment au sein de l'Union européenne, ont fait part de leur intention d'augmenter leur aide globale au cours des prochaines années. Selon le calcul du Secrétariat du CAD de l'OCDE, cette augmentation pourrait atteindre 60 % entre 2004 et 2010 (OCDE-CAD, 2006b). En 2005, on a enregistré une forte progression des décaissements – dont 90 % sous forme d'allègement de la dette – mais ils ont été réduits de 5 % en 2006. Un effort résolu doit être consenti au cours des quatre prochaines années pour atteindre la cible, et la baisse des montants

**Les possibilités de revoir l'aide à la hausse existent et elles peuvent même être élargies.**

10. Moyenne pondérée par la population.

11. Le *Rapport 2009* portera sur les questions relatives à la gouvernance, à la gestion et au financement de l'éducation.

**Si la priorité accordée à l'éducation de base, par rapport à tous les autres secteurs, reste inchangée, l'aide bilatérale annuelle à l'éducation de base atteindra 5 milliards de dollars EU en 2010.**

correspondants à l'allègement de la dette doit être remplacée par une aide aux secteurs. Si les donateurs tenaient effectivement leurs promesses jusqu'en 2010, quelles conséquences cela aurait-il pour l'éducation en général et l'éducation de base en particulier ?

On peut évaluer approximativement la part qui pourrait aller à l'éducation et à l'éducation de base en 2010 à partir des estimations concernant l'augmentation de l'APD totale, en prenant pour hypothèse que la part de l'aide ventilable par secteur dans l'aide totale serait, en 2010, la même qu'en 2004. Si les sommes attribuées à l'éducation augmentent au même rythme que les montants affectés à l'ensemble des secteurs, autrement dit si la part de l'éducation dans le total de l'aide ventilable par secteur reste constante, l'aide bilatérale à l'éducation progressera en moyenne

de 7 % par an entre 2004 et 2010, pour atteindre 12,3 milliards de dollars EU (tableau 5.6). De même, si la priorité accordée à l'éducation de base, par rapport à tous les autres secteurs, reste inchangée, l'aide bilatérale annuelle à l'éducation de base atteindra 5 milliards de dollars EU en 2010.

Pour obtenir ces résultats, on s'est fondé sur l'hypothèse que l'aide sectorielle progressera au même rythme que le volume total de l'APD. Si, proportionnellement, une plus grande part du montant global est employée à fournir une aide supplémentaire aux secteurs, ce qui n'est pas impossible dans la mesure où la part représentée par l'allègement de la dette dans le montant total de l'APD diminue, les montants futurs de l'aide attribuée à l'éducation et à l'éducation de base pourraient même être plus élevés. Un autre facteur qui influencera directement le montant de l'aide

**Tableau 5.6 : Perspectives des engagements au titre de l'aide bilatérale à l'éducation et à l'éducation de base en 2010 pour tous les pays en développement**

	Montant total de l'aide à l'éducation (millions de dollars EU constants de 2005)			Montant total de l'aide à l'éducation de base (millions de dollars EU constants de 2005)			
	2004		2010	2004		2010	
	Montants	En pourcentage du total de l'aide ventilable par secteur (%)	Montants si la part affectée à l'éducation reste constante	Montants	En pourcentage du total de l'aide ventilable par secteur (%)	Montants si la part affectée à l'éducation de base reste constante	Montants si la part affectée à l'éducation de base est d'au moins 10 %
Allemagne	1 103	26	2 273	130	3	269	888
Australie	116	11	195	77	7	129	174
Autriche	84	41	206	4	2	11	51
Belgique	164	21	314	34	5	66	146
Canada	200	12	280	158	10	221	231
Danemark	145	11	155	94	7	100	145
Espagne	126	13	358	45	5	128	272
États-Unis	600	3	732	530	3	647	2 275
Finlande	79	23	178	52	15	118	118
France	1 578	41	2 635	321	8	536	649
Grèce	23	17	59	3	2	7	36
Irlande	59	18	110	38	12	70	70
Italie	86	20	323	39	9	148	163
Japon	1 238	15	1 659	298	4	399	1 092
Luxembourg	23	23	32	11	11	16	16
Nouvelle-Zélande	50	38	68	14	11	19	19
Norvège	165	14	216	117	10	153	153
Pays-Bas	419	19	507	274	12	331	331
Portugal	56	31	50	6	4	6	16
Royaume-Uni	956	25	1 769	830	22	1 536	1 536
Suède	85	8	125	68	6	101	162
Suisse	46	6	52	26	3	30	90
<b>Total pays du CAD</b>	<b>7 401</b>	<b>14</b>	<b>12 296</b>	<b>3 169</b>	<b>6</b>	<b>5 041</b>	<b>8 633</b>

Notes : projections fondées sur une simulation du volume net des déboursements d'APD des membres du CAD en 2010 réalisée par le Secrétariat du CAD de l'OCDE (OCDE-CAD, 2006b).

On a pris pour hypothèse que les engagements augmenteraient au même rythme que les déboursements et que la part de l'aide affectée aux secteurs resterait constante. L'hypothèse formulée pour la dernière colonne était que si la part de l'éducation de base dans l'aide totale aux secteurs consentie par un bailleur de fonds donné était inférieure à 10 % en 2004, elle passerait à 10 % ; ou bien, si cette part était déjà supérieure à 10 %, elle resterait constante.



disponible pour l'éducation de base en 2010 est la priorité qui lui sera accordée par les donateurs bilatéraux. Plusieurs d'entre eux réservent à l'éducation de base moins de 10 % de leur aide aux secteurs. Si l'ensemble des donateurs décidaient d'en affecter 10 % et si ceux qui font mieux maintenaient leur allocation, l'aide bilatérale destinée à l'éducation de base progresserait de 15 % par an entre 2004 et 2010, pour atteindre 8,6 milliards de dollars EU. Cela est tout à fait possible. Aucun des trois principaux pourvoyeurs de l'aide ventilable par secteur – l'Allemagne, les États-Unis et le Japon – n'a réservé plus de 4 % à l'éducation de base en 2004. Ces donateurs pourraient augmenter la part réservée à l'éducation dans leur aide totale (notamment les États-Unis) ou la part de l'éducation de base dans leurs attributions totales au secteur de l'éducation (notamment l'Allemagne et le Japon), ou les deux ensemble.

Quant à l'aide multilatérale, elle représentait, en 2004 et 2005, un tiers du total du soutien fourni à l'éducation de base, la plus grande partie provenant de la Commission européenne et de l'Association internationale de développement (AID) de la Banque mondiale qui, à elles deux, ont contribué pour un quart au total de l'aide à l'éducation de base. Par la suite, tout changement dans les montants attribués par ces organisations à l'éducation de base au cours des prochaines années revêtira une importance cruciale. Lors d'une réunion de haut niveau qui s'est tenue à Bruxelles en mai 2007 (Commission européenne, 2007), la Commission a annoncé qu'elle estimait que son aide directe à l'éducation, dans le cadre de son nouveau cycle de programmation, atteindrait 1,7 milliard d'euros sur 5 ans, soit un peu moins de 500 millions de dollars EU annuels. Les engagements de l'AID en faveur de l'éducation dans les pays les plus pauvres se montent à 1,5 milliard de dollars EU en 2007 et seront au moins reconduits en 2008. Aucune de ces promesses, cependant, ne fournit de détails sur la part revenant à l'éducation de base, même si les deux bailleurs de fonds soutiennent activement l'Initiative de mise en œuvre accélérée (IMOA). S'ils maintiennent leur priorité actuelle en faveur de l'éducation de base, celle-ci devrait bénéficier d'environ la moitié des montants susmentionnés, aux alentours de 1 milliard de dollars EU annuels. En y ajoutant les 8,6 milliards de dollars EU provenant des donateurs bilatéraux, le montant total de l'aide à l'éducation de base pourrait approcher les 10 milliards de dollars EU en 2010, à la condition que l'ensemble des donateurs bilatéraux fassent passer la part de l'éducation de base dans l'aide au secteur à 10 % au moins.

La manière dont cette augmentation de l'aide à l'éducation de base est ventilée est tout aussi importante. Nous avons souligné, au chapitre 4, que le premier bénéficiaire de l'aide était l'enseignement primaire. Moins de 2 % de l'aide à l'éducation de base parvient au niveau préprimaire et, selon les informations disponibles, les donateurs n'accordent qu'une attention minimale aux programmes d'alphabétisation destinés aux jeunes et aux adultes (UNESCO, 2005a). Compte tenu de l'importance de l'alphabétisation et des programmes d'éducation de base des jeunes et des adultes dans l'agenda de l'EPT, il serait souhaitable que les donateurs les fassent figurer, avec l'EPPE, parmi leurs engagements financiers.

L'importance accordée à l'estimation du déficit financier au niveau mondial ne doit pas nous faire oublier d'autres priorités, à savoir l'amélioration des différentes formes d'aide, la création de canaux efficaces permettant de l'acheminer vers les pays qui en ont le plus besoin et qui sont le plus capables d'en faire bon usage, et la réduction des contraintes qui en limitent l'impact. C'est ce que nous allons examiner maintenant.

#### *Les formes de l'aide*

Il faut que l'aide allouée à l'éducation soit mieux intégrée dans les stratégies de financement générales des États et qu'elle puisse être gérée par des processus nationaux plus performants. Là où ce type d'« alignement » existe, les efforts des donateurs ont de fortes chances d'être harmonisés. Dans le cas contraire, les donateurs devront s'employer à coordonner leurs activités, y compris les missions et l'établissement des rapports. En outre, l'aide serait certainement utilisée de manière plus efficace si les apports de fonds étaient plus prévisibles et plus continus, permettant aux ministres en charge des dépenses publiques de prendre leurs décisions, par exemple en matière d'embauche des enseignants, avec une garantie de durabilité financière. C'est la démarche actuellement expérimentée par la Commission européenne à travers les contrats OMD et par les États-Unis avec le Millennium Challenge Account – le Fonds pour les défis du millénaire –, mais on la retrouve aussi, plus implicitement, dans l'encouragement apporté par le Royaume-Uni aux plans décennaux des secteurs de l'éducation.

Un autre développement majeur de l'après-Dakar est le renforcement de l'Initiative de mise en œuvre accélérée, que nous avons évoqué au chapitre 4. L'IMOA est conçue pour fonctionner de deux façons : premièrement, les donateurs alignent collectivement leur soutien à l'enseignement

**Si les promesses sont tenues et si les donateurs bilatéraux redéfinissent leurs priorités, l'aide totale à l'éducation de base pourrait atteindre 10 milliards de dollars EU en 2010.**

**Un point essentiel concerne l'acheminement de l'aide vers les États fragiles.**

primaire en approuvant des plans nationaux sectoriels ; deuxièmement, ils contribuent directement au Fonds catalytique, à partir duquel les programmes peuvent être financés dans les pays où il y a peu de donateurs actifs. Pour les donateurs, l'allocation de ressources au Fonds catalytique de l'IMOA, plutôt qu'aux institutions multilatérales, a pour avantage, entre autres, de leur permettre de participer plus activement à la gouvernance du programme d'aide. Peu à peu, l'IMOA a pris son essor, renforçant ses opérations et sa crédibilité. Le nombre de donateurs contribuant de façon significative au Fonds catalytique reste cependant limité : il faudra attirer davantage de candidats si l'on veut progresser dans l'ajustement des flux aux besoins d'éducation de base dans l'ensemble des pays à faible revenu.

**La distribution géographique de l'aide**

Que nous apprennent les projections sur la future répartition de l'aide à l'EPT entre les pays ? Pour ce qui est de l'éducation de base, on peut s'en faire une idée à partir de l'analyse par quadrant des projections pour l'enseignement primaire présentée dans le tableau 5.1, complétée par les données figurant dans l'annexe statistique.

- Les 28 pays présentant un TNS total relativement élevé et identifiés comme ayant de bonnes chances de réaliser la scolarisation primaire universelle (quadrant I) composent, en termes de niveaux de revenus, un groupe particulièrement hétérogène. Certains, comme le Brésil, la Bulgarie et l'Ukraine, sont des pays à revenu moyen qui ne bénéficient que d'une aide réduite à l'enseignement primaire. Les 7 pays à faible revenu (le Bénin, l'Inde, le Kirghizistan, Madagascar, le Malawi, le Myanmar et la Zambie) reçoivent un soutien plus massif : 3 d'entre eux ont vu leurs plans acceptés dans le cadre de l'IMOA et les 4 autres, à l'exception du Myanmar, attendent leur intégration à l'Initiative d'ici à 2008, ce qui devrait contribuer à assurer le maintien de l'aide attribuée à ces pays à son niveau actuel.
- La plupart des 33 pays pourvus d'un TNS total supérieur à 80 %, mais dont les progrès récents restent timides (quadrant III), sont des pays à revenu moyen, généralement capables de renverser les tendances récentes en améliorant leurs investissements publics dans l'enseignement primaire. Toutefois, des pays comme la Mongolie ou les Territoires autonomes palestiniens, au sein desquels des facteurs externes ajoutés aux problèmes internes ont causé une régression du développement éducatif, feront peut-être exception. Certains pays à faible revenu

(comme la Mongolie, la République démocratique populaire lao, le Togo, le Viet Nam et le Zimbabwe) continueront d'être tributaires de l'aide extérieure. De manière générale, cependant, ce groupe ne semble pas hautement prioritaire pour l'aide future.

- Les 32 pays à faible revenu qui se distinguent par leur bas niveau de développement éducatif<sup>12</sup> auront besoin d'être désignés comme prioritaires dans l'affectation de l'aide au cours de la prochaine décennie, mais il faudra que leurs gouvernements accordent la priorité à l'éducation de base dans leurs dépenses et fassent la preuve de leur capacité institutionnelle à faire un bon usage de l'aide. Sur les 32 pays, on dénombre 20 États fragiles. Le tableau 5.7 décrit leur situation actuelle au regard de l'aide à l'éducation de base. Globalement, ce groupe a reçu le tiers de l'aide totale à l'éducation de base en 2004-2005, un niveau plus ou moins équivalent à celui d'avant Dakar. Bien que la situation varie d'un pays à l'autre, ce groupe ne semble pas avoir bénéficié d'une attention accrue ces dernières années. Cette situation est cependant susceptible d'évoluer. Quinze pays sur les 32 ont vu leurs plans approuvés par l'IMOA (le Burkina Faso, l'Éthiopie, la Gambie, le Ghana, la Guinée, le Kenya, le Libéria, le Mali, la Mauritanie, le Mozambique, le Niger, le Rwanda, le Sénégal, la Sierra Leone et le Yémen), et 9 d'entre eux (le Burundi, l'Érythrée, la Guinée-Bissau, Haïti, les îles Salomon, le Nigéria, le Pakistan, la République démocratique du Congo et le Tchad) attendent leur admission d'ici à 2008. Un point essentiel est donc comment acheminer l'aide vers les 8 pays restants qui sont tous, à une exception près, des États fragiles.
- Il faut signaler que 6 de ces 32 pays (la Côte d'Ivoire, le Libéria, le Nigéria, la République démocratique du Congo, la Somalie et le Soudan) reçoivent, individuellement, une aide à l'éducation de base par enfant d'âge scolaire primaire d'un montant inférieur à la moyenne. On ne dispose pas d'informations suffisantes pour qu'une projection soit possible pour certains d'entre eux et les autres figurent parmi les 9 pays ayant le moins de chances de réaliser l'EPU (quadrant IV).

12. Il s'agit des 19 pays à faible revenu dont le TNS total était inférieur à 80 % (quadrants II et IV) et de 13 pays pour lesquels on ne dispose pas de données suffisantes pour prévoir leur progression vers l'EPU, mais qui ont un faible niveau de développement de l'éducation. Ces 2 groupes comprennent les pays suivants : Afghanistan\*, Burkina Faso, Burundi\*, Comores\*, Côte d'Ivoire\*, Érythrée\*, Éthiopie, Gambie\*, Ghana, Guinée\*, Guinée-Bissau\*, Haïti\*, îles Salomon\*, Kenya, Libéria\*, Mali, Mauritanie, Mozambique, Népal, Niger\*, Nigéria\*, Pakistan, Papouasie-Nouvelle-Guinée\*, République centrafricaine\*, République démocratique du Congo\*, Rwanda, Sénégal, Sierra Leone\*, Somalie\*, Soudan\*, Tchad\* et Yémen. Les astérisques indiquent les États fragiles.

**Tableau 5.7 : Aide à l'éducation de base dans les pays à faible revenu risquant plus que les autres de ne pas réaliser l'EPU, 1999-2000 et 2004-2005**

	Année d'admission à l'IMOA	Aide totale à l'éducation de base				Aide totale à l'éducation de base par enfant d'âge scolaire primaire	
		En millions de dollars EU constants de 2005		Part du pays dans l'aide totale à l'éducation de base (%)		En millions de dollars EU constants de 2005	
		Moyenne annuelle 1999-2000	Moyenne annuelle 2004-2005	Moyenne annuelle 1999-2000	Moyenne annuelle 2004-2005	Moyenne annuelle 1999-2000	Moyenne annuelle 2004-2005
Afghanistan	Néant	2	162	0,1	3,7	0	33
Burkina Faso	2002	35	111	1,3	2,5	17	51
Burundi	Prévue en 2007	2	9	0,1	0,2	2	8
Comores	Néant	3	6	0,1	0,1	27	47
Côte d'Ivoire	Néant	45	8	1,6	0,2	17	3
Érythrée	Attendue en 2008	27	41	1,0	0,9	53	69
Éthiopie	2004	25	70	0,9	1,6	2	8
Gambie	2003	9	5	0,3	0,1	48	25
Ghana	2004	86	70	3,1	1,6	28	21
Guinée	2002	19	17	0,7	0,4	15	11
Guinée-Bissau	Prévue en 2007	5	4	0,2	0,1	26	16
Haïti	Prévue en 2007	18	15	0,6	0,4	14	12
Îles Salomon	Prévue en 2007	4	14	0,1	0,3	48	184
Kenya	2005	39	52	1,4	1,2	6	10
Libéria	2007	1	3	0,0	0,1	3	6
Mali	2006	44	67	1,6	1,5	24	30
Mauritanie	2002	11	17	0,4	0,4	25	36
Mozambique	2003	81	129	3,0	2,9	32	34
Népal	Néant	47	100	1,7	2,3	15	28
Niger	2002	13	60	0,5	1,4	7	27
Nigéria	Attendue en 2008	40	32	1,5	0,7	2	2
Pakistan	Attendue en 2008	9	169	0,3	3,9	0	9
Pap.-N.-Guinée	Néant	48	31	1,7	0,7	67	33
Rép. centrafricaine	Néant	7	6	0,2	0,1	11	9
R. D. Congo	Attendue en 2008	6	48	0,2	1,1	1	5
Rwanda	2006	36	14	1,3	0,3	29	10
Sénégal	2006	75	44	2,7	1,0	48	24
Sierra Leone	2007	11	14	0,4	0,3	16	17
Somalie	Néant	2	8	0,1	0,2	1	6
Soudan	Néant	5	21	0,2	0,5	1	4
Tchad	Prévue en 2007	11	13	0,4	0,3	8	8
Yémen	2003	48	110	1,8	2,5	15	31
<b>Total</b>		<b>810</b>	<b>1 457</b>	<b>29,4</b>	<b>33,3</b>	...	...
<b>Total pays en développement</b>		<b>2 756</b>	<b>4 373</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>5</b>	<b>8</b>

Note : situation au regard de l'IMOA en août 2007.

Sources : annexe, tableau 4 (données de l'aide internationale) ; Secrétariat de l'IMOA, 2007.

La disparité des situations financières empêche de formuler une recommandation globale concernant l'aide future. À l'opposé, 12 pays ont reçu par enfant beaucoup plus que la moyenne dans les pays en développement : il s'agit de l'Afghanistan, du Burkina Faso, des Comores, de l'Érythrée, de la Gambie, des îles Salomon, du Mali, de la Mauritanie, du Mozambique, du Niger, du Sénégal et du Yémen. Tous, hormis l'Afghanistan, les Comores et les îles Salomon,

font partie du groupe de pays qui ont réalisé des progrès rapides (quadrant II). Les arguments en faveur de la poursuite de cet important soutien à l'ensemble des pays de ce groupe sont donc particulièrement forts.

- Dans cette réflexion sur les perspectives en matière de flux, il est également instructif d'examiner dans quels pays le montant de l'aide par enfant d'âge scolaire a baissé entre

**Pour un bon nombre de pays, l'aide à l'enseignement primaire restera nécessaire de façon à préserver et améliorer la qualité de la scolarisation dans ce niveau.**

1999-2000 et 2004-2005. Dans les 32 pays à faible revenu identifiés comme présentant les plus grands besoins, cette baisse a été légère au Ghana, en Guinée, en Haïti et en République centrafricaine, et plus marquée en Côte d'Ivoire, en Gambie, en Guinée-Bissau, en Papouasie-Nouvelle-Guinée, au Rwanda et au Sénégal.

On peut compléter utilement cette analyse des perspectives en matière d'EPU par celle des progrès se rapportant à l'objectif d'alphabétisation. Parmi les pays présentant un faible taux de scolarisation dans le primaire tout en progressant rapidement vers l'EPU, 9 des 14 pays pour lesquels les données sont suffisantes enregistrent parallèlement des progrès rapides en direction de l'objectif d'alphabétisation. Il s'agit de pays à faible revenu, situés pour l'essentiel en Afrique subsaharienne : le Burkina Faso, le Ghana, la Guinée, le Mali, le Mozambique, le Niger, le Sénégal, le Tchad et le Yémen. Cela renforce un peu plus l'argument favorable à une poursuite du soutien qui leur est fourni. D'un autre côté, certains pays ayant déjà réalisé l'EPU (l'Algérie, le Cambodge, l'Égypte, la République-Unie de Tanzanie et la Tunisie) ou qui l'atteindront d'ici à 2015 (le Guatemala, Madagascar, le Nicaragua et la Zambie) risquent fort de ne pas atteindre l'objectif relatif à l'alphabétisation d'ici à 2015. Pour un bon nombre de ces pays, l'aide à l'enseignement primaire restera nécessaire de façon à préserver et améliorer la qualité de la scolarisation dans ce niveau. Dans d'autres, l'aide apportée aux programmes d'alphabétisation destinés aux jeunes et aux adultes pourra sans doute contribuer à accélérer les progrès vers la réalisation de l'objectif. Ces exemples soulignent la nécessité, dans certains pays, d'un meilleur équilibrage de la ventilation de l'aide à l'éducation de base, entre l'enseignement primaire, les programmes destinés à la petite enfance et les programmes d'apprentissage s'adressant aux jeunes et aux adultes.

Le chapitre 4 a montré que les politiques d'aide des donateurs bilatéraux avaient des causes diverses, qui ne se limitaient pas à la lutte contre la pauvreté dans les pays les plus pauvres, et que, par suite, la répartition de l'aide, qu'elle soit globale ou sectorielle, avait peu de chances de correspondre directement aux besoins. Les agences multilatérales, comme la Banque mondiale ou les banques régionales de développement, sont mieux à même de faire correspondre l'aide concessionnelle qu'elles fournissent à la réalité des besoins. Dans le cadre des efforts pour augmenter la probabilité que les ressources attribuées hors programmes bilatéraux soient affectées aux priorités désignées,

l'augmentation du montant imparti par l'IMOA par l'intermédiaire du Fonds catalytique est encourageante, mais reste limitée.

### **Les contraintes de l'augmentation de l'aide pour l'éducation de base**

Outre la priorité accordée globalement par les donateurs bilatéraux à un nombre relativement restreint de pays et le caractère limité des sommes attribuées à l'IMOA pour les pays qui comptent peu de donateurs, plusieurs autres contraintes pèsent sur l'augmentation du montant global de l'aide à l'éducation de base. Celles, nombreuses, qui concernent les capacités des pays à absorber l'aide efficacement sont de deux sortes. La première, qui ne s'applique guère à la plupart des pays à faible revenu, se rapporte aux arguments qu'une aide accrue pourrait déstabiliser l'environnement macroéconomique. La seconde, et la plus importante, porte sur la gestion des augmentations de l'aide et l'efficacité de son utilisation (Rose, 2007). Cette préoccupation est la plus grande dans le cas des États fragiles, y compris ceux qui se trouvent en situation de conflit ou d'après-conflit, dans la mesure où ils peuvent souffrir d'un manque général d'infrastructures et de règles de procédure et où leurs gouvernements ont une aptitude limitée à offrir certains services. Il est alors difficile de mobiliser de gros volumes d'apports, des mécanismes de financement et des modes de versement innovants devant être mis au point avant d'envisager le soutien futur. On estime que 37 % des enfants non scolarisés dans le monde vivent dans des États fragiles, la plupart en situation de conflit ou d'après-conflit.

Mais la difficulté de faire bon usage de volumes importants d'aide ne se limite pas aux pays en situation de conflit ou d'après-conflit. Une étude récente de la Banque mondiale sur son soutien à l'enseignement primaire depuis 1990 montre que les programmes consacrés au développement institutionnel sont ceux qui ont connu le plus faible taux de réussite (Groupe d'évaluation indépendant de la Banque mondiale, 2006b). Cela ne veut pas dire qu'il faille baisser les bras : il faut au contraire mieux diriger les efforts. Avec l'augmentation globale des taux de scolarisation, la difficulté de poursuivre la progression en attirant les enfants difficiles à atteindre augmente, nous invitant à rechercher des approches plus novatrices, alors que les interventions visant à améliorer la qualité et les résultats de l'apprentissage exigent de plus grandes capacités de gestion. Une aide adaptée axée sur le développement des capacités (bien loin de la traditionnelle « assistance technique ») doit donc être la priorité des priorités si l'on veut réaliser l'EPT.

**Avec l'augmentation globale des taux de scolarisation, la difficulté de poursuivre la progression en attirant les enfants difficiles à atteindre augmente.**

En outre, les donateurs se trouvent confrontés aux mêmes questions que les gouvernements quant à la priorité relative à accorder à l'éducation de base au sein de l'ensemble du secteur. Les preuves étayant les arguments favorables à un report de l'aide vers l'éducation postprimaire s'accumulent. Une indication récente en est offerte par le Plan d'action pour l'Afrique de la Banque mondiale, qui met l'accent sur le développement des compétences et ne retient que l'enseignement secondaire et supérieur dans la série d'indicateurs contrôlables de l'éducation. Ce déplacement d'accent constitue un défi supplémentaire pour les organisations nationales et internationales s'employant à garantir que les besoins d'apprentissage de base de tous soient satisfaits.

## Vers un agenda

Des progrès considérables ont été réalisés en direction de la scolarisation universelle et de la parité entre les sexes au niveau primaire. L'aide internationale a montré, par ailleurs, qu'elle était capable de soutenir les efforts nationaux efficaces, comme l'attestent des exemples aussi divers que ceux du Burkina Faso, de l'Éthiopie, de l'Inde, du Mozambique, de la République-Unie de Tanzanie, du Yémen ou de la Zambie. Pour maintenir, et même accélérer, cette dynamique, pour la compléter en progressant aussi sur la voie des autres objectifs de l'EPT – qualité de l'éducation, alphabétisation, accueil de la petite enfance et satisfaction des besoins d'apprentissage des jeunes et des adultes – et pour l'étendre à tous les pays, l'ensemble des parties prenantes, au niveau mondial, ainsi que les gouvernements, la société civile et les donateurs, au niveau national, devront tous s'impliquer.

### Les priorités au niveau mondial

Il faut que l'ensemble des parties prenantes veillent à ce que :

- 1) *l'EPT demeure une priorité sur l'agenda mondial* face aux défis émergents, comme le changement climatique ou la santé publique. Il faut absolument poursuivre le vaste effort de plaidoyer en faveur de l'EPT et rappeler qu'elle contribue aussi largement à la résolution des autres problèmes de ce monde ;
- 2) *l'ensemble des objectifs de l'EPT soient visés globalement et pas seulement l'EPU*. Dans la mesure où l'EPU et la parité entre les sexes sont les seuls objectifs visés par les OMD et que

d'immenses succès ont été remportés dans le domaine de la scolarisation primaire, le risque existe de voir les efforts se concentrer uniquement sur cet objectif ;

- 3) *les politiques et la mise en œuvre mettent l'accent sur 5 facteurs clefs : l'inclusion, l'alphabétisation, la qualité, le développement des capacités et le financement :*
  - a) *l'inclusion* est synonyme d'intégration : intégration des exclus et des défavorisés, qu'il s'agisse des catégories de la population pauvres, habitant dans les zones rurales ou reléguées dans les taudis urbains, des minorités ethniques ou linguistiques, ou des handicapés ; intégration de tous les groupes d'âge, de la petite enfance (EPPE) à l'âge adulte (à commencer par l'alphabétisation) ; intégration des filles et des femmes, d'autant plus que l'objectif de parité entre les sexes de 2005 n'a pas été atteint. Il ne faut pas faire une croix sur cet objectif mais le doter d'un nouveau calendrier,
  - b) *l'alphabétisation* est évidemment une partie intégrante de l'inclusion, mais elle doit être abordée séparément dans la mesure où il s'agit de l'objectif le plus négligé et où le monde ne devrait pas accepter que 1 adulte sur 5 ne sache encore ni lire ni écrire, malgré l'exception notable de la Chine,
  - c) la *qualité* est, de plus en plus, considérée comme une priorité, mais elle reste un défi majeur partout dans le monde, notamment dans les pays à faible revenu,
  - d) le *développement des capacités*, qui se révèle de plus en plus comme l'obstacle majeur à la réalisation intégrale du redoutable agenda de l'EPT, est un élément d'autant plus crucial que l'attention s'éloigne du simple développement général du système pour englober l'inclusion, l'alphabétisation et la qualité,
  - e) le *financement* est aussi un élément essentiel, dans la mesure où les gouvernements devront augmenter leurs dépenses nationales en faveur de l'EPT, tout en consacrant davantage à l'enseignement secondaire et supérieur, et où, pour réaliser l'EPT, l'aide annuelle à l'éducation de base dans les pays à faible revenu devra passer à 11 milliards de dollars EU au moins ;

**La qualité reste un défi majeur partout dans le monde, notamment dans les pays à faible revenu.**

**Le mouvement de l'EPT peut et devrait prendre en compte la tendance vers une vision élargie de l'éducation de base dans le secteur formel.**

- 4) *une plus grande attention soit accordée à l'Afrique subsaharienne et aux États fragiles*, la région et le groupe de pays qui, au rythme actuel des progrès, ont les plus faibles chances d'atteindre les objectifs d'ici à 2015 et même d'ici à 2025, cela sans pour autant négliger les autres pays à faible revenu ;
- 5) *l'architecture internationale gagne en efficacité*, englobant l'ensemble de l'EPT et intégrant les différentes initiatives partielles, en mettant l'accent sur les 5 priorités précitées.

De plus, à mesure que, dans de nombreux pays, la définition de l'éducation de base tend à s'étendre au-delà du niveau primaire, l'agenda de l'EPT sort peu à peu de la stricte interprétation des 6 objectifs, comme le reflète la place croissante réservée à l'enseignement secondaire dans le présent *Rapport*. Bien qu'il ne soit pas forcément opportun de redéfinir formellement les objectifs de l'EPT, le mouvement de l'EPT peut et devrait prendre en compte cette tendance vers une vision élargie de l'éducation de base dans le secteur formel.

### **Les gouvernements nationaux**

Les gouvernements nationaux doivent concentrer leurs efforts sur les priorités mondiales, en les ajustant adéquatement aux conditions de leur propre pays. Dans la pratique, cela passe par la réaffirmation des 12 stratégies contenues dans le Cadre d'action de Dakar :

- 1) *la réalisation de l'EPT dans son intégralité*. Les gouvernements doivent assumer l'entière responsabilité de l'EPPE, de la qualité de l'éducation, de l'alphabétisation des adultes et de la satisfaction des besoins d'apprentissage des jeunes et des adultes, au même titre que celle de l'enseignement primaire universel. Cela ne signifie pas nécessairement que tous ces services soient proposés au sein du secteur public, mais qu'il revient aux gouvernements d'en assumer la responsabilité publique et d'en assurer le financement adéquat, conformément aux promesses de Dakar. Il est notamment important que les gouvernements reconnaissent, comme nous l'avons souligné au chapitre 3, qu'il n'existe pas forcément de contradiction entre accès et qualité, mais que l'un et l'autre peuvent se renforcer mutuellement ;
- 2) *l'inclusion des enfants, des jeunes et des adultes les plus pauvres et les plus marginalisés*, en s'employant à :

- a) garantir que tous les enfants, notamment les enfants exclus et défavorisés, aient accès à des programmes d'EPPE de qualité,
- b) multiplier les infrastructures destinées au système d'éducation de base dans les zones rurales et les zones urbaines défavorisées, en mettant en place des mécanismes permettant aux enseignants d'exercer dans ces zones et en améliorant leurs conditions de travail,
- c) supprimer les frais de scolarité, en prévoyant une planification et une gestion intelligentes de cette suppression pour que les écoles soient préparées à affronter le surcroît d'effectif et les réductions de revenu qui en résultent,
- d) apporter une aide financière soigneusement déterminée aux familles, par exemple sous forme de bourse ou de versements en espèces ou en nature,
- e) prendre des mesures pour supprimer la nécessité d'avoir recours au travail des enfants et mettre en place des mécanismes – assouplissement de la scolarité, cours de rattrapage et de mise à niveau de type non formel – afin de répondre aux besoins d'apprentissage des enfants et des jeunes qui travaillent,
- f) poursuivre les efforts visant à instaurer la parité entre les sexes, ce qui passe, entre autres, par un meilleur accès des filles à l'enseignement primaire et secondaire et leur maintien dans ces deux niveaux, et par la résolution des problèmes nouveaux posés par les garçons dans le secondaire,
- g) promouvoir une éducation intégratrice pour les handicapés, les peuples autochtones et les autres groupes défavorisés,
- h) promouvoir une grande diversité dans les programmes proposés aux jeunes et aux adultes, par des moyens législatifs ainsi que par des mesures et des politiques de financement public, tels que la régulation et la surveillance du secteur non public et la création de passerelles entre les programmes non formels et le système formel,
- i) mettre en place des partenariats constructifs entre les gouvernements et le secteur privé afin d'élargir l'accès à une éducation de qualité ;

- 3) *l'alphabétisation*. Les gouvernements doivent intensifier leurs efforts en faveur de l'alphabétisation des adultes, ce qui passe par des mesures favorisant l'inclusion et la qualité dans les établissements du primaire et du premier cycle du secondaire, et par la mise en place d'audacieux programmes d'alphabétisation des jeunes et des adultes dotés de personnel et de financement suffisants et exploitant l'ensemble des ressources offertes par les médias modernes. Des politiques devraient être adoptées pour promouvoir l'utilisation des médias ainsi que les activités éditoriales et encourager la lecture à l'école, à la maison et sur le lieu de travail ;
- 4) *la qualité*. Les gouvernements doivent s'assurer que la maîtrise des savoir-faire et des compétences de base par les élèves est une priorité, en s'attachant notamment à :
- a) veiller à doter l'éducation d'enseignants formés en nombre suffisant, adéquatement répartis sur l'ensemble du territoire national,
  - b) améliorer le professionnalisme et la motivation des enseignants en leur garantissant une évolution de carrière,
  - c) créer des environnements d'apprentissage sûrs et sains en s'attaquant au problème de la violence, principalement celle qui s'exerce à l'encontre des filles et des femmes, et en prévoyant des programmes de santé scolaire, notamment dans le domaine du déparasitage et de l'alimentation,
  - d) exploiter au maximum une durée d'instruction de qualité, en encourageant la participation active des enseignants et des élèves aux activités d'apprentissage par différentes mesures et, particulièrement, en prévoyant des soutiens administratifs à la présence des enseignants en classe, en veillant à ce que les enfants arrivent à l'école dans de bonnes dispositions pour apprendre et en accueillant le multilinguisme, ce qui se fera, entre autres, par une reconnaissance de l'importance de l'instruction dans la langue maternelle au cours des premières années de la scolarisation,
  - e) faire en sorte que les programmes scolaires soient intégrateurs et pertinents et qu'ils comprennent, entre autres, une éducation à la prévention du VIH/sida,
  - f) promouvoir l'égalité entre les sexes en formant les enseignants, en adoptant des programmes et des manuels scolaires soucieux d'égalité entre les sexes et en encourageant la participation des femmes au corps enseignant dans les pays et les zones où la scolarisation des filles est insuffisante,
  - g) veiller à ce que les enseignants comme les élèves disposent de moyens d'apprentissage, notamment de manuels scolaires, en quantité suffisante ;
- 5) *le développement des capacités*. Outre la formation des enseignants, les gouvernements devront redoubler d'efforts pour :
- a) améliorer et mieux utiliser les évaluations nationales dont le nombre ne fait que croître,
  - b) développer les capacités de gestion à tous les niveaux gouvernementaux – et non uniquement au niveau national – en prêtant une attention particulière à la formation du personnel ainsi qu'aux structures organisationnelles et institutionnelles,
  - c) améliorer les délais de production et la portée des études statistiques utilisées dans la formulation des politiques et le suivi des progrès,
  - d) assurer la coordination des programmes multisectoriels et multiministériels complexes, par exemple dans le domaine de l'EPPE et de l'alphabétisation, sans oublier d'y associer les ONG qui sont fréquemment les prestataires de ces programmes,
  - e) associer officiellement la société civile à la formulation, à la mise en œuvre et au suivi des politiques d'EPT ;
- 6) *le financement*. Les gouvernements doivent maintenir à un niveau égal la part des dépenses publiques attribuées à l'EPT et même l'augmenter là où c'est nécessaire. Il faut impérativement veiller à ce que la pression des autres priorités n'induisse pas une réduction des dépenses affectées à l'EPT au minimum suffisant pour financer l'accès à l'école primaire. Le financement est l'élément clef si l'on veut soutenir :
- a) l'inclusion, dont les coûts unitaires ont de bonnes chances d'augmenter lorsqu'on scolarisera les plus défavorisés et margina-

**Les dépenses publiques pour l'EPT doivent être maintenues et augmentées là où c'est nécessaire.**

lisés (souvent situés dans des zones reculées ou exigeant une attention spéciale, comme les handicapés ou les minorités linguistiques),

- b) le développement de l'EPPE et de l'alphabétisation, deux objectifs jusqu'à présent négligés tant sur le plan financier que sur celui des priorités politiques,
- c) la qualité, s'agissant notamment des enseignants et de leur formation, et de la fourniture de manuels en nombre suffisant aux enseignants comme aux élèves,
- d) le développement des capacités, y compris en matière de systèmes statistiques et de formation du personnel, deux domaines souvent sous-financés.

### La société civile

Les organisations de la société civile (OSC), composante essentielle de l'alliance en faveur de la réalisation de l'EPT, ont vu leur nombre et leur influence grandir depuis Dakar.

D'où la nécessité que :

- a) les OSC gagnent en puissance et en dynamisme pour permettre aux citoyens de plaider en faveur du changement et d'exiger des comptes des gouvernements et de la communauté internationale ;
- b) des relations durables, régulières et immédiates s'instaurent entre les OSC et les gouvernements nationaux dans l'élaboration, la mise en œuvre et le suivi des politiques de l'éducation ;
- c) les OSC soient formées dans le domaine de l'analyse des politiques et du financement de l'éducation, afin qu'elles puissent mieux remplir le rôle exigeant qui leur a été confié à Dakar.

### Les donateurs et les organisations internationales

Les agences bilatérales et multilatérales doivent, d'urgence, revaloriser le montant de l'aide internationale et la répartir différemment. Des mesures devraient être prises pour :

- a) inverser immédiatement la baisse des flux affectés à l'éducation et à l'éducation de base de 2005, et augmenter l'aide à l'éducation de base dans les pays à faible revenu de façon à atteindre le niveau annuel de financement extérieur nécessaire de 11 milliards de dollars EU, dans les meilleurs délais et au plus tard en 2010 ;
- b) accorder une plus forte priorité à l'éducation de base par rapport aux autres niveaux d'enseignement et, notamment, à l'enseignement supérieur ;
- c) porter à 10 % au moins la part affectée à l'éducation de base dans l'aide bilatérale sectorielle et poursuivre l'augmentation de l'aide multilatérale à l'éducation de base ;
- d) au sein de l'aide à l'éducation de base, doter de fonds plus importants les programmes destinés à la petite enfance et à l'alphabétisation, les autres programmes destinés aux jeunes et aux adultes et au développement des capacités ;
- e) améliorer la répartition géographique de l'aide afin qu'elle corresponde mieux aux besoins, en portant notamment les efforts sur l'Afrique subsaharienne et les États fragiles, et sur une participation et un soutien accrus au Fonds catalytique de l'IMOA.

**Les organisations de la société civile ont vu leur nombre et leur influence grandir depuis Dakar.**



Afin d'améliorer les apports de l'aide, une attention plus marquée doit être portée à l'alignement et à l'harmonisation de l'aide fournie en soutien aux plans sectoriels de l'éducation qu'appliquent les pays, conformément à la Déclaration de Paris. À cette fin, il convient de :

- a) poursuivre l'alignement de tous les programmes, quelles que soient leurs modalités de financement, sur les programmes gouvernementaux, y compris à travers le processus de l'IMOA et les autres approches sectorielles ;
- b) prendre des engagements à plus long terme, de façon que l'aide à l'éducation de base gagne en prévisibilité et que les ministres des Finances puissent approuver les principales initiatives politiques, telles que l'embauche d'enseignants supplémentaires, en sachant qu'un financement durable est en place ;
- c) collaborer avec les gouvernements pour qu'ils améliorent leur capacité d'absorption d'apports d'aide accrus à tous les niveaux de prestation de services et augmenter l'aide affectée au développement des capacités ;
- d) réduire les coûts de transaction auxquels les gouvernements doivent faire face lorsqu'ils traitent avec une multiplicité d'agences partenaires, de missions d'aide et d'exigences en matière de comptes rendus.

L'amélioration de l'aide en quantité autant qu'en qualité exigera les efforts conjoints et intégrés de l'ensemble des partenaires internationaux, dont les principales agences multilatérales et bilatérales, à commencer par l'UNESCO et les autres organisations partenaires de Dakar (Banque mondiale, FNUAP, PNUD et UNICEF). Il est indispensable que les gouvernements et la société civile des pays en développement soient associés pleinement à ces efforts.

## Un objectif accessible ?

On l'a vu clairement depuis Dakar, des gouvernements nationaux déterminés ont réalisé de grands progrès dans toutes les régions et l'augmentation de l'aide, alignée sur les efforts nationaux, a joué dans ces avancées un rôle incontestable. Nous devons conserver cet élan, et même l'accélérer si nous voulons atteindre tous les objectifs. Il nous reste peu de temps. Il faut donc que dès maintenant, l'ensemble des parties prenantes embrassent l'EPT dans son intégralité et tiennent résolument le cap vers chacun de ses objectifs, en se mobilisant autour de ces facteurs clés que sont l'inclusion, l'alphabétisation, la qualité, le développement des capacités et le financement. C'est ainsi, et seulement ainsi, que sera respecté le droit à l'éducation à tous les âges de la vie. ■

**Il est clair que, depuis Dakar, des gouvernements nationaux déterminés ont réalisé de grands progrès soutenus par l'aide à l'éducation.**

© GEORGE OSODI/AP/SIPA



Sur le chemin de l'école, en Sierra Leone.

# Annexe

## L'indice du développement de l'éducation pour tous

Introduction .....	214
Tableau 1: L'indice du développement de l'EPT et ses composantes, 2005 .....	218
Tableau 2: Classement des pays selon la valeur de l'IDE et de ses composantes, 2005 .....	220
Tableau 3: Évolution de l'IDE et de ses composantes entre 1999 et 2005 .....	221

## Perspectives de réalisation de l'EPT d'ici à 2015 : méthodologie .....

222

## Évaluations nationales des apprentissages par région et par pays

Introduction .....	224
Tableau 1: Afrique subsaharienne .....	225
Tableau 2: États arabes .....	227
Tableau 3: Amérique latine et Caraïbes .....	228
Tableau 4: Asie de l'Est et Pacifique, Asie du Sud et de l'Ouest .....	231
Tableau 5: Europe centrale et orientale et Asie centrale .....	233
Tableau 6: Europe occidentale et Amérique du Nord .....	235

## Politiques nationales de trente pays en faveur de l'éducation pour tous

Introduction .....	238
Tableau: Synthèse des politiques d'EPT adoptées depuis 2000 dans 30 pays .....	239

## Tableaux statistiques

Introduction .....	252
Tableau 1: Statistiques de base .....	264
Tableau 2: Alphabétisme des adultes et des jeunes .....	272
Tableau 3A: Éducation et protection de la petite enfance (EPPE): protection .....	280
Tableau 3B: Éducation et protection de la petite enfance (EPPE): éducation .....	288
Tableau 4: Accès à l'enseignement primaire .....	296
Tableau 5: Participation dans l'enseignement primaire .....	304
Tableau 6: Efficacité interne: redoublements dans l'enseignement primaire .....	312
Tableau 7: Efficacité interne: abandon et achèvement dans l'enseignement primaire .....	320
Tableau 8: Participation dans l'enseignement secondaire .....	328
Tableau 9A: Participation dans l'enseignement supérieur .....	336
Tableau 9B: Enseignement supérieur: répartition des étudiants par domaine d'études et part des femmes dans chaque domaine d'études .....	344
Tableau 10A: Personnel enseignant dans l'enseignement préprimaire et primaire .....	352
Tableau 10B: Personnel enseignant dans l'enseignement secondaire et supérieur .....	360
Tableau 11: Dépenses d'éducation .....	368
Tableau 12: Évolution des indicateurs de base ou approchés permettant de mesurer les objectifs 1, 2, 3, 4 et 5 de l'EPT .....	376
Tableau 13: Évolution des indicateurs de base ou approchés permettant de mesurer l'objectif 6 de l'EPT .....	384

## Tableaux relatifs à l'aide

Introduction .....	393
Tableau 1: APD bilatérale et multilatérale .....	395
Tableau 2: Aide à l'éducation bilatérale et multilatérale .....	396
Tableau 3: Pays receveurs de l'APD .....	398
Tableau 4: Pays receveurs d'aide à l'éducation .....	402

## Glossaire .....

410

## Références bibliographiques .....

416

## Sigles et acronymes .....

438

## Index .....

442

# L'indice du développement de l'éducation pour tous

## Introduction

Si chacun des 6 objectifs de l'EPT est individuellement important, il n'est pas moins utile de disposer d'un moyen permettant d'indiquer les progrès vers l'EPT dans son ensemble. L'indice du développement de l'EPT (IDE), composite des indicateurs pertinents, est un de ces moyens, du moins pour les 4 objectifs de l'EPT, les plus aisément quantifiables : l'enseignement primaire universel (EPU), l'alphabétisation des adultes, la parité entre les sexes et la qualité de l'éducation. Les 2 objectifs qui ne sont pas encore intégrés dans l'IDE sont les objectifs 1 et 3, 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 actuellement disponibles pour cet objectif ne peuvent être aisément incorporés à l'IDE du fait que les données nationales ne sont ni assez standardisées, ni assez fiables, et que, pour la plupart des pays (voir chapitre 2 et le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2007*), on ne dispose pas de données comparables. L'objectif 3 (besoins d'apprentissage des jeunes et des adultes), quant à lui, n'a pas été suffisamment défini en vue d'une mesure quantitative (voir chapitre 2).

Conformément au principe selon lequel tous les objectifs doivent être considérés comme d'égale importance, un indicateur unique est employé comme mesure d'approximation de chacun des 4 éléments constitutifs de l'IDE<sup>1</sup>, le même poids étant accordé à chacune de ces 4 composantes. Pour un pays donné, la valeur de l'IDE est la moyenne arithmétique des valeurs observées pour chacun de ses éléments constitutifs. Ceux-ci étant tous exprimés en pourcentage, la valeur de l'IDE peut varier de 0 à 100 % ou, lorsqu'elle est exprimée sous forme de rapport, de 0 à 1. Plus la valeur de l'IDE d'un pays est proche du maximum, plus la réalisation d'ensemble de l'EPT est avancée et plus ce pays est proche de l'objectif de l'EPT considéré comme un tout.

### Choix des indicateurs devant servir de mesures d'approximation des composantes de l'IDE

Le choix des indicateurs doit assurer un équilibre entre la pertinence des données et leur disponibilité.

1. La composante de l'IDE relative à la parité entre les sexes est elle-même un indice composite.

### Enseignement primaire universel

L'objectif de l'EPU suppose à la fois l'accès universel à l'enseignement primaire et l'achèvement universel de celui-ci. Cependant, s'il est relativement aisé de mesurer l'accès et la participation à ce niveau, la définition de l'achèvement de l'éducation primaire ne fait pas l'objet d'un consensus. Pour mesurer la performance en matière d'EPU (objectif 2) dans l'IDE, l'indicateur retenu est donc le taux net de scolarisation dans le primaire (TNS), qui représente le pourcentage d'enfants en âge de fréquenter l'école primaire 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 4<sup>2</sup>. Cette méthode a ses limites. En premier lieu, l'indicateur relatif à l'alphabétisme des adultes étant un état du stock en capital humain, il évolue lentement et l'on pourrait faire valoir qu'il ne s'agit pas d'un bon « indicateur de premier plan » des progrès réalisés chaque année vers l'amélioration des niveaux d'alphabétisme. En second lieu, les données existantes sur l'alphabétisme ne sont pas entièrement satisfaisantes. La plupart d'entre elles sont obtenues par des méthodes conventionnelles qui ne reposent pas sur des tests et surestiment le niveau d'alphabétisme des individus<sup>3</sup>. De nouvelles méthodes, fondées sur des tests et sur une définition de l'alphabétisme conçu comme un continuum de compétences, sont en cours d'élaboration et sont appliquées dans certains pays 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,

2. « Améliorer de 50 % les niveaux d'alphabétisation des adultes, et notamment des femmes, d'ici à 2015. » Afin de permettre le suivi des progrès en direction de cet objectif pour tous les pays, quel que soit leur niveau actuel d'alphabétisme, il a été décidé de l'interpréter, à compter du *Rapport mondial de suivi sur l'éducation pour tous 2006*, en termes de réduction de l'analphabétisme des adultes.

3. Dans la plupart des pays, notamment dans les pays en développement, les données actuelles relatives à l'alphabétisme sont obtenues par des méthodes d'auto-évaluation ou de déclaration par un tiers (par exemple un chef de famille répondant pour d'autres membres du foyer), utilisées pour les recensements ou les enquêtes sur les ménages. Dans d'autres cas, en particulier en ce qui concerne les pays développés, elles reposent sur une approximation fournie par le niveau d'éducation. Aucune de ces deux méthodes ne repose sur des tests et toutes deux sont sujettes à des déséquilibres (surestimation de l'alphabétisme) qui affectent la qualité et la précision des données relatives à l'alphabétisme.

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 mesurer celle-ci font l'objet de vastes débats. On utilise généralement des mesures d'approximation de la qualité de l'éducation, en particulier les mesures des résultats d'apprentissage des élèves, notamment entre pays ayant des niveaux de développement similaires. Ces mesures sont incomplètes en ce qu'elles ne disent rien des valeurs, des capacités ou d'autres compétences non cognitives qui sont elles aussi, au-delà des compétences cognitives, des objectifs importants de l'éducation (UNESCO, 2004a, p. 43-44). Elles ne disent rien non plus de la valeur cognitive ajoutée par l'école (par rapport au milieu familial) ou de la répartition des niveaux d'aptitudes des enfants scolarisés<sup>4</sup>. Les résultats d'apprentissage n'en seraient pas moins la mesure d'approximation la plus appropriée de la qualité moyenne de l'éducation. Cependant, faute de données comparables pour un grand nombre de pays, il est encore impossible de les utiliser dans le calcul de l'IDE.

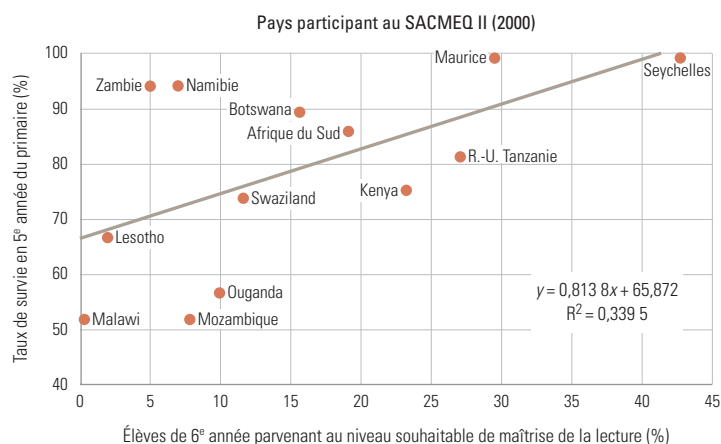
Parmi les mesures d'approximation utilisables et disponibles pour un grand nombre de pays, le taux de survie en 5<sup>e</sup> année du primaire a été considéré comme le plus adapté pour représenter la qualité de l'éducation dans l'élaboration de l'IDE<sup>5</sup>. La figure 1 montre clairement l'existence d'une relation positive entre ces taux de survie et les acquis scolaires dans les pays d'Afrique subsaharienne participant à l'évaluation du Consortium de l'Afrique australe pour le pilotage de la qualité de l'éducation (Southern and Eastern African Consortium for Monitoring Education Quality, SACMEQ II), avec un coefficient de détermination de l'ordre de 34 %. Les systèmes éducatifs capables de conserver une plus grande proportion de leurs élèves jusqu'en 5<sup>e</sup> année du primaire obtiennent, en moyenne, de meilleures performances que les autres aux tests internationaux.

La relation entre les taux de survie en 5<sup>e</sup> année du primaire et les résultats d'apprentissage dans le premier cycle de l'enseignement secondaire est encore plus étroite. La figure 2 montre que la variation de l'une des variables explique près de 41 % de celle de l'autre dans les résultats de la Troisième étude internationale sur les mathématiques et les sciences (Trends in international mathematics and science study, TIMSS) et jusqu'à 80 % pour le Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA).

4. À strictement parler, il serait nécessaire de comparer les niveaux moyens des acquis cognitifs des élèves, qui achèvent une année d'études donnée, dans différents pays dont le niveau de revenu et la répartition de celui-ci, ainsi que le niveau de TNS, sont similaires, de manière à rendre compte des effets du milieu familial et des aptitudes sur les cohortes.

5. Voir, pour plus d'informations, le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2003/4*, appendice 2.6. Une autre raison est que, à la différence des REE, les taux de survie, comme les autres éléments constitutifs de l'IDE, varient de 0 à 100%. En utilisant le taux de survie en 5<sup>e</sup> année dans l'IDE, on évite donc de devoir changer l'échelle des données.

**Figure 1 : Taux de survie en 5<sup>e</sup> année du primaire et résultats d'apprentissage au niveau du primaire, 2000**



Sources : ISU à partir de la base de données du SACMEQ II ; base de données de l'ISU pour le taux de survie en 5<sup>e</sup> année.

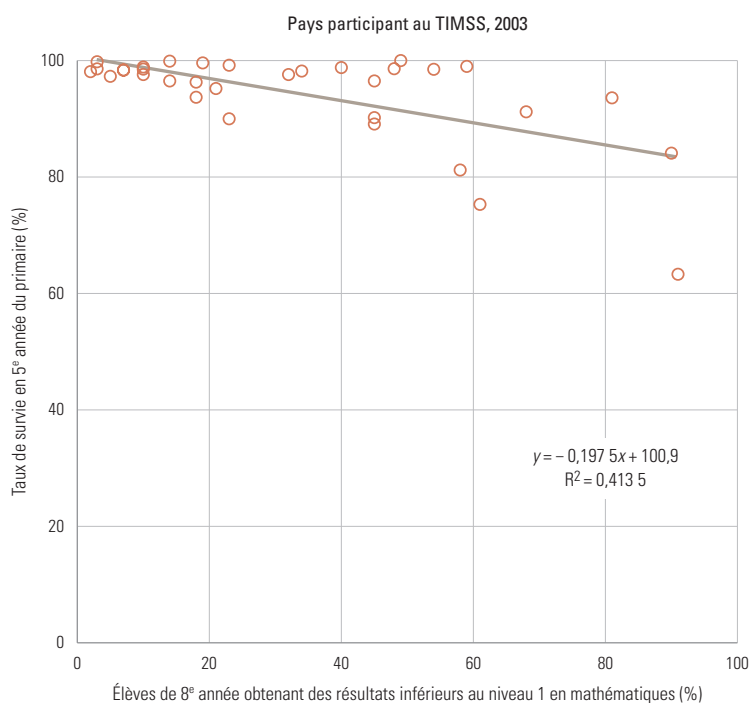
Une autre mesure d'approximation de la qualité est le rapport élèves/enseignant (REE). Parmi les pays participant au SACMEQ II, la variation des résultats d'apprentissage expliquée par les REE est de 44 %, chiffre supérieur à celui de la variation expliquée par les taux de survie en 5<sup>e</sup> année du primaire (34 %), soit un écart de 10 points de pourcentage. 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, 2004b). Dans un contexte de variables multiples, les REE sont associés à de meilleurs résultats d'apprentissage dans quelques études mais, dans beaucoup d'autres, ils ne le sont pas. En outre, la relation semble varier selon le niveau des résultats moyens aux tests. Là où ces résultats sont médiocres, une réduction du nombre d'élèves par enseignant a une incidence positive sur les résultats d'apprentissage, mais là où ils sont plus élevés, une augmentation du nombre d'enseignants n'a qu'un impact limité. C'est la raison pour laquelle on a retenu le taux de survie, qui offre une mesure d'approximation plus sûre des résultats d'apprentissage et, donc, de la qualité de l'éducation en tant qu'élément constitutif de l'IDE<sup>6</sup>.

### 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 tout l'esprit de l'objectif de l'EPT relatif au genre, qui appelle à « éliminer les disparités entre les sexes dans l'enseignement primaire et secondaire d'ici à 2005 et instaurer l'égalité dans ce domaine en 2015 en veillant notamment à assurer aux filles l'accès équitable et sans restriction à une éducation de base de qualité avec

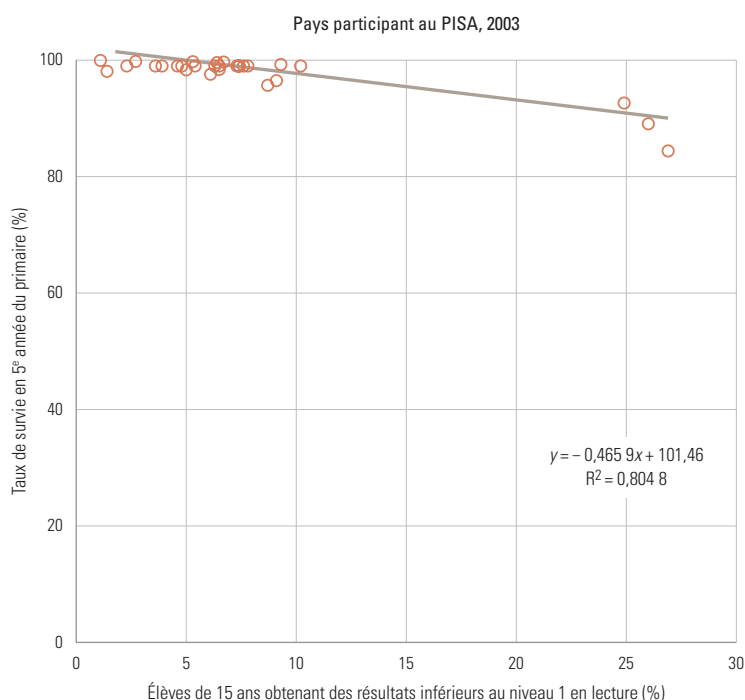
6. Une autre raison est que, à la différence des REE, les taux de survie, comme les autres éléments constitutifs de l'IDE, varient de 0 à 100%. En utilisant le taux de survie en 5<sup>e</sup> année dans l'IDE, on évite donc de devoir changer l'échelle des données.

**Figure 2 : Taux de survie en 5<sup>e</sup> année du primaire et résultats d'apprentissage dans le premier cycle du secondaire, 2003**



Sources : Mullis et al. (2004); base de données de l'ISU pour le taux de survie en 5<sup>e</sup> année.

**Figure 2 (suite)**



Sources : OCDE (2004c); base de données de l'ISU pour le taux de survie en 5<sup>e</sup> année.

les mêmes chances de réussite». On distingue donc 2 sous-objectifs : celui de la parité entre les sexes (réaliser l'égalité de participation des garçons et des filles dans l'enseignement primaire et secondaire) et celui de l'égalité entre les sexes (assurer l'égalité entre garçons et filles dans l'éducation).

Le premier sous-objectif est mesuré par l'indice de parité entre les sexes (IPS) pour les taux bruts de scolarisation (TBS) dans l'enseignement primaire et l'enseignement secondaire. Comme l'a démontré le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2003/4*, il est difficile de mesurer et de suivre les aspects plus généraux de l'égalité dans l'éducation (UNESCO, 2003b). Il est essentiel de disposer de mesures des résultats ventilées par sexe pour une série de niveaux d'éducation. Or, on ne dispose pas de telles mesures qui soient internationalement comparables. À titre de premier pas dans cette direction, cependant, l'IEG comprend la parité entre les sexes pour l'alphabétisme des adultes. Il se calcule donc comme la simple moyenne des 3 IPS correspondant au 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 3 montre comment on parvient à des IPS « transformés » pour mettre en évidence les disparités entre les sexes au détriment des garçons/hommes. Une fois les 3 valeurs de l'IPS calculées et converties, si nécessaire, en IPS « transformés » (de 0 à 1), l'IEG composite est obtenu en calculant la moyenne simple des 3 IPS, affectés chacun d'une pondération égale.

Dans la figure 4, ce calcul est illustré par l'exemple du Lesotho, sur la base des données de l'année scolaire finissant en 2005. Les IPS pour l'enseignement primaire, l'enseignement secondaire et l'alphabétisme des adultes étaient respectivement de 0,998, 1,265 et 1,225 et se traduisaient par un IEG de 0,868 :

$$\begin{aligned} \text{IEG} &= 1/3 (\text{IPS du primaire}) \\ &\quad + 1/3 (\text{IPS transformé du secondaire}) \\ &\quad + 1/3 (\text{IPS de l'alphabétisme des adultes}). \\ \text{IEG} &= 1/3 (0,998) + 1/3 (0,791) + 1/3 (0,816) = 0,868. \end{aligned}$$

## Calcul de l'IDE

L'IDE est la moyenne arithmétique de ses 4 éléments constitutifs : le TNS total dans l'enseignement primaire, le taux d'alphabétisme des adultes, l'IEG et le taux de survie en 5<sup>e</sup> année du primaire. Du fait qu'il est une simple moyenne, il peut masquer d'importantes disparités entre ses éléments constitutifs. Ainsi, les résultats correspondant aux objectifs pour lesquels un pays a le moins progressé risquent d'éclipser ses progrès en direction des autres objectifs. Tous les objectifs de l'EPT ayant une égale importance, un indicateur synthétique tel que l'IDE se révèle très utile pour alimenter le débat politique sur l'importance de tous les objectifs de l'EPT et pour mettre en lumière leur synergie.

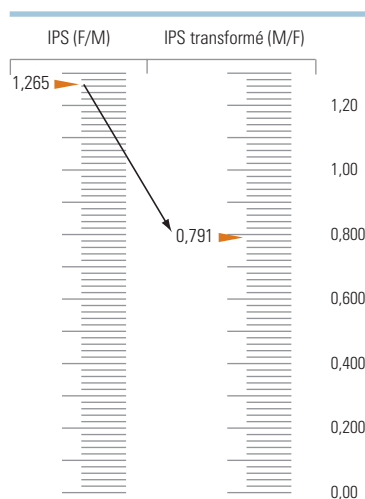
Dans la figure 5, l'exemple du Lesotho illustre de nouveau le calcul de l'IDE. En 2004, le TNS total dans l'enseignement primaire, le taux d'alphabétisme des adultes, l'IEG et le taux de survie en 5<sup>e</sup> année du primaire étaient respectivement de 0,870, 0,822, 0,868 et 0,733, ce qui se traduisait par un IDE de 0,824 :

$$\begin{aligned} \text{IDE} &= 1/4 (\text{TNS total du primaire}) \\ &+ 1/4 (\text{taux d'alphabétisme des adultes}) \\ &+ 1/4 (\text{IEG}) \\ &+ 1/4 (\text{taux de survie en 5}^{\text{e}} \text{ année du primaire}). \\ \text{IDE} &= 1/4 (0,870) + 1/4 (0,822) + 1/4 (0,868) + 1/4 (0,733) \\ &= 0,824. \end{aligned}$$

## Sources de données et pays concernés

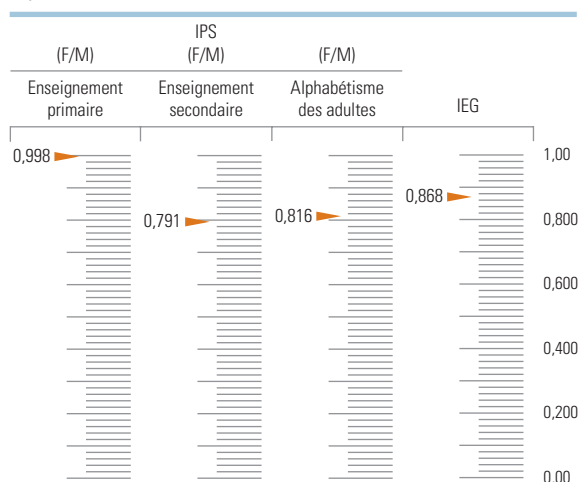
Toutes les données utilisées pour calculer l'IDE, pour l'année scolaire finissant en 2005, sont issues des tableaux statistiques de la présente annexe et de la base de données de l'Institut de statistique de l'UNESCO (ISU), à une exception près. Les données relatives à l'alphabétisme des adultes dans certains pays de l'OCDE qui n'ont pas répondu à l'enquête de l'ISU sur l'alphabétisation sont fondées sur les résultats de l'Enquête européenne sur les forces de travail menée en 2005. Seuls les 129 pays disposant d'un ensemble complet des indicateurs requis pour calculer l'IDE sont inclus dans la présente analyse (ce qui représente néanmoins 4 pays de plus que dans le *Rapport 2007*). Ainsi, de nombreux pays ne sont pas pris en compte dans l'IDE, en particulier un certain nombre d'États fragiles. De ce fait, et compte tenu également de l'exclusion des objectifs 1 et 3, l'IDE ne permet pas encore de disposer d'un aperçu complet, à l'échelle mondiale, des progrès accomplis vers la réalisation des objectifs de l'EPT.

Figure 3 : Calcul des IPS « transformés » pour l'enseignement secondaire



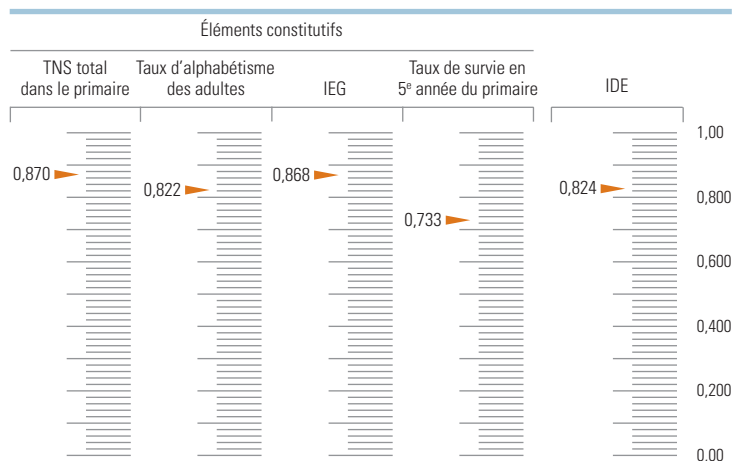
Exemple utilisé : Lesotho

Figure 4 : Calcul de l'IEG



Exemple utilisé : Lesotho

Figure 4 : Calcul de l'IDE



Exemple utilisé : Lesotho

Tableau 1: L'indice du développement de l'EPT et ses composantes, 2005

Classement selon le niveau de l'IDE	Pays/Territoires	IDE	TNS total dans le primaire <sup>1</sup>	Taux d'alphabétisme des adultes	Indice de l'EPT relatif au genre (IEG)	Taux de survie en 5 <sup>e</sup> année du primaire
<b>IDE élevé</b>						
1	Norvège <sup>2</sup>	0,995	0,981	1,000	<b>0,998</b>	1,000
2	Royaume-Uni <sup>2</sup>	0,995	1,000	0,998	<b>0,990</b>	0,990
3	Slovénie <sup>3</sup>	0,994	0,998	0,997	0,994	0,989
4	Suède <sup>2</sup>	0,994	0,986	1,000	<b>0,999</b>	0,990
5	République de Corée <sup>4</sup>	0,993	0,996	0,991	0,994	0,991
6	Italie <sup>3</sup>	0,993	0,994	0,988	0,991	0,998
7	Kazakhstan <sup>3</sup>	0,992	0,990	0,996	<b>0,986</b>	0,995
8	Islande <sup>2</sup>	0,991	0,987	1,000	0,982	0,997
9	France <sup>2</sup>	0,991	0,993	0,987	<b>0,995</b>	0,990
10	Danemark <sup>2</sup>	0,991	0,985	1,000	<b>0,989</b>	0,990
11	Finlande <sup>2</sup>	0,990	0,983	1,000	0,983	0,995
12	Pays-Bas <sup>2</sup>	0,989	0,987	0,987	0,986	0,998
13	Belgique <sup>2</sup>	0,989	0,990	0,990	0,986	0,990
14	Barbade <sup>4</sup>	0,988	0,976	0,993	<b>0,999</b>	0,983
15	Chypre <sup>3</sup>	0,988	0,997	0,974	0,984	0,996
16	Estonie <sup>3</sup>	0,987	0,974	0,998	0,986	0,988
17	Autriche <sup>2</sup>	0,986	0,969	1,000	0,984	0,990
18	Espagne <sup>2</sup>	0,986	0,994	0,978	<b>0,971</b>	1,000
19	Suisse <sup>2</sup>	0,985	0,976	1,000	0,974	0,990
20	Pologne <sup>2</sup>	0,983	0,965	0,983	0,992	0,993
21	Grèce <sup>3</sup>	0,983	0,991	0,969	0,983	0,990
22	Israël <sup>2</sup>	0,983	0,975	0,971	0,986	0,999
23	Cuba	0,983	0,979	0,998	0,983	0,971
24	Hongrie <sup>2</sup>	0,982	0,958	1,000	0,991	0,980
25	Irlande <sup>2</sup>	0,981	0,963	0,994	<b>0,968</b>	0,998
26	Aruba	0,980	0,995	0,973	0,976	0,975
27	Argentine <sup>3</sup>	0,979	0,995	0,974	<b>0,976</b>	0,969
28	Géorgie <sup>4</sup>	0,976	0,931	0,998	<b>0,993</b>	0,982
29	ERY de Macédoine <sup>3</sup>	0,975	0,972	0,967	<b>0,980</b>	0,982
30	Kirghizistan <sup>3</sup>	0,974	0,946	0,992	0,991	0,969
31	Croatie <sup>3</sup>	0,974	0,931	0,984	0,986	0,996
32	Seychelles	0,974	0,995	0,918	<b>0,991</b>	0,991
33	République tchèque <sup>2</sup>	0,973	0,922	0,999	<b>0,989</b>	0,984
34	Lituanie <sup>3</sup>	0,972	0,917	0,997	0,996	0,979
35	Tadjikistan <sup>3</sup>	0,970	0,974	0,996	0,930	0,980
36	Slovaquie <sup>2</sup>	0,970	0,917	0,996	0,991	0,974
37	Chili <sup>3</sup>	0,969	0,941	0,963	0,981	0,990
38	Roumanie <sup>3</sup>	0,968	0,962	0,975	0,986	0,949
39	Bélarus <sup>3</sup>	0,968	0,899	0,997	0,985	0,993
40	Portugal <sup>3</sup>	0,967	0,995	0,938	0,943	0,990
41	Lettonie <sup>3</sup>	0,966	0,899	0,998	0,986	0,982
42	Fidji <sup>4</sup>	0,966	0,987	0,929	<b>0,960</b>	0,987
43	Brunéi Darussalam	0,965	0,969	0,927	<b>0,967</b>	0,995
44	Luxembourg <sup>2</sup>	0,964	0,965	0,990	<b>0,980</b>	0,920
45	Bahamas <sup>4</sup>	0,964	0,914	0,958	0,991	0,991
46	Bulgarie <sup>3</sup>	0,958	0,947	0,983	0,977	0,923
47	Trinité-et-Tobago <sup>3</sup>	0,954	0,948	0,984	<b>0,975</b>	0,910
48	Mexique	0,953	0,998	0,916	<b>0,961</b>	0,938
49	Albanie <sup>3</sup>	0,953	0,940	0,989	0,982	0,899
50	Bahreïn <sup>3</sup>	0,952	0,983	0,875	0,962	0,989
51	Azerbaïdjan <sup>3</sup>	0,950	0,846	0,993	0,980	0,981
<b>IDE moyen</b>						
52	Malte <sup>3</sup>	0,949	0,920	0,910	0,975	0,993
53	Arménie <sup>3</sup>	0,949	0,862	0,994	<b>0,975</b>	0,963
54	Uruguay <sup>3</sup>	0,948	0,962	0,976	<b>0,943</b>	0,912
55	Jordanie	0,947	0,926	0,911	0,963	0,988
56	Malaisie <sup>3</sup>	0,945	0,954	0,904	<b>0,938</b>	0,984
57	Sainte-Lucie <sup>4</sup>	0,942	0,979	0,901	<b>0,928</b>	0,960
58	République de Moldova <sup>3</sup>	0,940	0,882	0,991	<b>0,982</b>	0,907
59	Maurice <sup>3</sup>	0,940	0,951	0,866	0,973	0,970
60	Koweït	0,939	0,865	0,933	<b>0,963</b>	0,994
61	Macao, Chine	0,938	0,909	0,913	0,935	0,997
62	Indonésie	0,935	0,983	0,904	0,959	0,895
63	Panama <sup>3</sup>	0,934	0,991	0,931	<b>0,963</b>	0,853
64	Venezuela	0,931	0,928	0,930	<b>0,953</b>	0,914
65	Pérou	0,931	0,992	0,879	0,954	0,900



Tableau 1 (suite)

Classement selon le niveau de l'IDE	Pays/Territoires	IDE	TNS total dans le primaire <sup>1</sup>	Taux d'alphabétisme des adultes	Indice de l'EPT relatif au genre (IEG)	Taux de survie en 5 <sup>e</sup> année du primaire
<b>IDE moyen</b>						
66	Mongolie <sup>3</sup>	0,929	0,880	0,975	<b>0,952</b>	0,909
67	Tonga <sup>3</sup>	0,926	0,981	0,992	<b>0,958</b>	0,772
68	St Vincent/Grenad. <sup>4</sup>	0,926	0,924	0,997	<b>0,901</b>	0,880
69	T. A. palestiniens	0,923	0,840	0,924	0,948	0,981
70	Liban <sup>4</sup>	0,921	0,943	0,883	0,923	0,932
71	Équateur <sup>3</sup>	0,917	0,994	0,923	0,991	0,763
72	Bolivie <sup>3</sup>	0,913	0,965	0,887	0,950	0,848
73	Grenade <sup>4</sup>	0,912	0,865	0,980	0,976	0,826
74	Maldives <sup>3</sup>	0,910	0,797	0,969	<b>0,952</b>	0,921
75	Paraguay <sup>3</sup>	0,902	0,882	0,935	0,978	0,812
76	Brésil <sup>3</sup>	0,901	0,964	0,892	<b>0,943</b>	0,805
77	Turquie	0,901	0,894	0,874	0,866	0,969
78	Colombie	0,899	0,899	0,928	<b>0,961</b>	0,809
79	Viet Nam	0,899	0,878	0,903	0,945	0,868
80	Tunisie	0,896	0,981	0,743	0,889	0,970
81	Émirats arabes unis <sup>3</sup>	0,896	0,760	0,887	<b>0,969</b>	0,968
82	Philippines	0,893	0,944	0,926	<b>0,955</b>	0,749
83	Afrique du Sud <sup>3</sup>	0,892	0,920	0,866	<b>0,958</b>	0,824
84	République dominicaine <sup>3</sup>	0,892	0,895	0,892	<b>0,923</b>	0,858
85	Sao Tomé-et-Principe <sup>3</sup>	0,891	0,999	0,875	0,929	0,763
86	Botswana <sup>3</sup>	0,890	0,866	0,813	<b>0,977</b>	0,905
87	Algérie <sup>3</sup>	0,890	0,990	0,737	0,877	0,956
88	Cap-Vert <sup>3</sup>	0,890	0,908	0,812	0,913	0,925
89	Jamaïque	0,885	0,907	0,799	<b>0,943</b>	0,890
90	Iran, Rép. isl.	0,883	0,954	0,824	<b>0,877</b>	0,878
91	Égypte	0,883	0,972	0,714	0,859	0,986
92	Oman	0,881	0,777	0,814	0,934	1,000
93	Arabie saoudite	0,881	0,780	0,829	0,943	0,971
94	Myanmar	0,866	0,902	0,899	0,963	0,699
95	El Salvador <sup>3</sup>	0,854	0,948	0,806	0,967	0,694
96	Namibie <sup>3</sup>	0,848	0,716	0,871	<b>0,947</b>	0,861
97	Honduras <sup>3</sup>	0,848	0,937	0,823	<b>0,931</b>	0,700
98	Zimbabwe <sup>3</sup>	0,837	0,825	0,888	0,938	0,697
99	Swaziland	0,830	0,803	0,796	0,956	0,768
100	Kenya	0,824	0,793	0,736	0,939	0,829
101	Lesotho	0,824	0,871	0,822	<b>0,868</b>	0,733
102	Guatemala <sup>3</sup>	0,812	0,956	0,718	0,894	0,680
103	Cambodge	0,807	0,989	0,736	0,871	0,631
104	Nicaragua <sup>3</sup>	0,804	0,937	0,801	<b>0,943</b>	0,535
<b>IDE bas</b>						
105	Inde <sup>3</sup>	0,797	0,946	0,641	0,811	0,789
106	Irak	0,793	0,877	0,741	0,750	0,806
107	Bangladesh <sup>3</sup>	0,759	0,976	0,505	0,906	0,651
108	RDP lao <sup>3</sup>	0,750	0,836	0,714	0,820	0,630
109	Maroc	0,740	0,863	0,523	0,782	0,792
110	Népal <sup>3</sup>	0,734	0,801	0,539	0,810	0,785
111	Nigéria <sup>3</sup>	0,734	0,696	0,691	0,822	0,726
112	Malawi <sup>3</sup>	0,734	0,952	0,700	0,862	0,421
113	Ghana <sup>3</sup>	0,714	0,704	0,635	0,886	0,633
114	Rwanda	0,688	0,740	0,649	0,904	0,458
115	Togo	0,681	0,809	0,532	0,638	0,746
116	Mauritanie <sup>3</sup>	0,666	0,726	0,543	0,858	0,529
117	Burundi	0,665	0,607	0,593	0,792	0,669
118	Sénégal	0,651	0,719	0,393	0,763	0,730
119	Yémen <sup>3</sup>	0,650	0,758	0,541	0,570	0,732
120	Pakistan	0,640	0,681	0,499	0,684	0,697
121	Érythrée <sup>4</sup>	0,634	0,477	0,576	0,691	0,791
122	Mozambique <sup>3</sup>	0,631	0,772	0,431	0,696	0,624
123	Éthiopie	0,616	0,695	0,359	0,761	0,733
124	Bénin <sup>3</sup>	0,583	0,803	0,390	0,624	0,516
125	Guinée	0,579	0,662	0,295	0,599	0,760
126	Mali <sup>3</sup>	0,559	0,509	0,225	0,635	0,869
127	Burkina Faso	0,531	0,455	0,236	0,678	0,755
128	Niger	0,480	0,399	0,287	0,588	0,648
129	Tchad	0,409	0,612	0,257	0,437	0,332

Note : les chiffres en bleu indiquent que les disparités entre les sexes sont au détriment des garçons ou des hommes, notamment dans le secondaire.

1. Le TNS total dans le primaire inclut les enfants en âge d'être scolarisés dans l'enseignement primaire et qui sont inscrits soit dans une école primaire, soit dans un établissement secondaire.

2. Le taux d'alphabétisme des adultes est une mesure d'approximation reposant sur un niveau d'éducation, à savoir la part de la population adulte ayant achevé l'enseignement primaire.

3. Les taux d'alphabétisme des adultes sont des estimations annuelles de l'ISU sur l'alphabétisation calculées au moyen du modèle mondial de projections de l'alphabétisation par âge.

4. 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, enquête européenne sur les forces de travail (2005).

**Tableau 2 : Classement des pays selon la valeur de l'IDE et de ses composantes, 2005**

Pays/Territoires	IDE	TNS total dans le primaire <sup>1</sup>	Taux d'alphabétisme des adultes	Indice de l'EPT relatif au genre (IEG)	Taux de survie en 5 <sup>e</sup> année du primaire
<b>IDE élevé</b>					
Norvège <sup>2</sup>	1	32	1	3	2
Royaume-Uni <sup>2</sup>	2	1	10	17	22
Slovénie <sup>3</sup>	3	3	18	7	32
Suède <sup>2</sup>	4	25	1	2	22
République de Corée <sup>4</sup>	5	6	28	6	21
Italie <sup>3</sup>	6	11	33	14	6
Kazakhstan <sup>3</sup>	7	18	21	25	13
Islande <sup>2</sup>	8	22	1	34	8
France <sup>2</sup>	9	14	34	5	22
Danemark <sup>2</sup>	10	26	1	19	22
Finlande <sup>2</sup>	11	29	1	32	14
Pays-Bas <sup>2</sup>	12	23	35	27	5
Belgique <sup>2</sup>	13	19	30	24	22
Barbade <sup>2</sup>	14	35	24	1	40
Chypre <sup>2</sup>	15	5	46	29	10
Estonie <sup>2</sup>	16	40	12	22	34
Autriche <sup>2</sup>	17	43	1	30	22
Espagne <sup>2</sup>	18	12	41	52	3
Suisse <sup>2</sup>	19	36	1	50	22
Pologne <sup>2</sup>	20	45	39	9	17
Grèce <sup>3</sup>	21	16	49	31	31
Israël <sup>2</sup>	22	38	48	26	4
Cuba	23	34	11	33	51
Hongrie <sup>2</sup>	24	52	1	15	46
Irlande <sup>2</sup>	25	49	23	54	7
Aruba	26	7	47	46	49
Argentine <sup>3</sup>	27	10	45	44	55
Géorgie <sup>4</sup>	28	69	14	8	42
ERY de Macédoine <sup>3</sup>	29	41	51	39	41
Kirghizistan <sup>3</sup>	30	61	26	13	57
Croatie <sup>3</sup>	31	70	36	23	11
Seychelles	32	9	65	10	19
République tchèque <sup>2</sup>	33	74	9	18	38
Lituanie <sup>3</sup>	34	78	16	4	48
Tadjikistan <sup>3</sup>	35	39	20	90	47
Slovaquie <sup>2</sup>	36	77	19	11	50
Chili <sup>3</sup>	37	65	52	37	30
Roumanie <sup>3</sup>	38	50	43	20	62
Bélarus <sup>3</sup>	39	86	17	28	18
Portugal <sup>3</sup>	40	8	54	79	22
Lettonie <sup>3</sup>	41	84	13	21	43
Fidji <sup>4</sup>	42	24	59	64	36
Brunéi Darussalam	43	44	61	55	12
Luxembourg <sup>2</sup>	44	46	31	40	68
Bahamas <sup>4</sup>	45	79	53	12	20
Bulgarie <sup>3</sup>	46	60	38	42	66
Trinité-et-Tobago <sup>3</sup>	47	59	37	47	71
Mexique	48	4	66	63	63
Albanie <sup>3</sup>	49	66	32	35	76
Bahreïn <sup>3</sup>	50	27	82	61	33
Azerbaïdjan <sup>3</sup>	51	100	25	38	44
<b>IDE moyen</b>					
Malte <sup>3</sup>	52	76	69	49	16
Arménie <sup>3</sup>	53	99	22	48	59
Uruguay <sup>3</sup>	54	51	42	81	70
Jordanie	55	72	68	59	35
Malaisie <sup>3</sup>	56	54	70	86	39
Sainte-Lucie <sup>4</sup>	57	33	73	92	60
Rép. de Moldova <sup>3</sup>	58	89	29	36	73
Maurice <sup>3</sup>	59	57	86	51	54
Koweït	60	96	56	57	15
Macao, Chine	61	80	67	87	9
Burkina Faso	62	28	71	65	77
Panama <sup>3</sup>	63	17	57	58	85
Venezuela	64	71	58	71	69
Pérou	65	15	81	70	75
<b>IDE bas</b>					
Inde <sup>3</sup>	105	62	110	112	96
Irak	106	93	100	118	92
Bangladesh <sup>3</sup>	107	37	119	96	118
RDP lao <sup>3</sup>	108	102	105	111	122
Maroc	109	98	118	115	94
Népal <sup>3</sup>	110	107	116	113	97
Nigéria <sup>3</sup>	111	120	108	110	110
Malawi <sup>3</sup>	112	56	107	107	128
Ghana <sup>3</sup>	113	119	111	101	120
Rwanda	114	115	109	97	127
Togo	115	104	117	123	105
Mauritanie <sup>3</sup>	116	116	114	109	125
Burundi	117	125	112	114	117
Sénégal	118	117	122	116	109
Yémen <sup>3</sup>	119	114	115	128	108
Pakistan	120	122	120	121	113
Érythrée <sup>4</sup>	121	127	113	120	95
Mozambique <sup>3</sup>	122	112	121	119	123
Éthiopie	123	121	124	117	107
Bénin <sup>3</sup>	124	105	123	125	126
Guinée	125	123	125	126	102
Mali <sup>3</sup>	126	126	129	124	81
Burkina Faso	127	128	128	122	103
Niger	128	129	126	127	119
Tchad	129	124	127	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'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 annuelles de l'ISU sur l'alphabétisation calculées au moyen du modèle mondial de projections de l'alphabétisation par âge.
4. 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, enquête européenne sur les forces de travail (2005).

Tableau 3 : Évolution de l'IDE et de ses composantes entre 1999 et 2005

Pays/Territoires	Indice de développement de l'EPT		Variation 1999-2005 (en termes relatifs)	Évolution des composantes de l'IDE entre 1999 et 2005 (% en termes relatifs)			
	1999	2005		TNS total dans le primaire <sup>1</sup> (%)	Taux d'alphabétisme des adultes (%)	Indice de l'EPT relatif au genre (IEG)	Taux de survie en 5 <sup>e</sup> année du primaire
Italie <sup>2</sup>	0,984	0,993	0,9	- 0,3	0,4	0,1	3,3
Chypre <sup>2</sup>	0,971	0,988	1,7	1,7	0,6	0,8	3,6
Estonie <sup>2</sup>	0,991	0,987	- 0,4	- 2,4	0,0	1,1	- 0,3
Cuba	0,975	0,983	0,8	- 1,7	0,0	1,6	3,6
Hongrie <sup>3</sup>	0,981	0,982	0,1	- 1,2	0,0	0,2	1,3
Aruba	0,974	0,980	0,6	1,6	0,0	0,1	0,7
Argentine <sup>2</sup>	0,963	0,979	1,7	- 0,3	0,3	- 0,2	7,4
ERY de Macédoine <sup>2</sup>	0,979	0,975	- 0,3	- 1,7	0,6	1,0	- 1,2
Kirghizistan <sup>2</sup>	0,965	0,974	1,0	0,4	0,5	0,6	2,5
Croatie <sup>2</sup>	0,970	0,974	0,5	1,3	0,3	0,5	- 0,1
Lituanie <sup>2</sup>	0,990	0,972	- 1,8	- 6,5	0,0	0,5	- 1,4
Roumanie <sup>2</sup>	0,978	0,968	- 1,0	- 3,7	0,2	0,4	- 0,8
Fidji <sup>4</sup>	0,937	0,966	3,1	- 0,3	0,0	0,7	12,9
Bulgarie <sup>2</sup>	0,970	0,958	- 1,3	- 4,1	0,1	- 0,4	- 0,7
Albanie <sup>2</sup>	0,970	0,953	- 1,8	- 5,4	0,2	0,8	- 2,7
Bahreïn <sup>2</sup>	0,945	0,952	0,8	- 0,4	1,1	1,0	1,5
Azerbaïdjan <sup>2</sup>	0,950	0,950	0,0	- 0,9	0,5	- 1,4	1,6
Sainte-Lucie <sup>4</sup>	0,910	0,942	3,6	6,2	0,0	1,4	6,5
Rép. de Moldova <sup>2</sup>	0,961	0,940	- 2,2	- 3,5	0,6	- 1,0	- 4,9
Maurice <sup>2</sup>	0,927	0,940	1,4	4,9	2,7	1,1	- 2,5
Panama <sup>2</sup>	0,942	0,934	- 0,8	2,2	1,3	0,1	- 7,2
Venezuela	0,910	0,931	2,4	6,7	0,0	2,4	0,7
Mongolie <sup>2</sup>	0,922	0,929	0,8	- 4,5	- 0,3	3,9	4,2
Équateur <sup>2</sup>	0,913	0,917	0,5	0,4	1,4	0,9	- 1,0
Bolivie <sup>2</sup>	0,894	0,913	2,1	0,6	2,3	2,4	3,1
Paraguay <sup>2</sup>	0,898	0,902	0,4	- 4,1	1,1	1,1	4,0
Viet Nam	0,902	0,899	- 0,4	- 8,4	0,0	3,0	4,8
Émirats arabes unis <sup>2</sup>	0,885	0,896	1,3	- 6,6	5,7	0,8	4,8
Afrique du Sud <sup>2</sup>	0,854	0,892	4,5	- 5,6	2,5	1,1	27,3
Rép. dominicaine <sup>2</sup>	0,850	0,892	5,0	4,6	2,5	0,1	14,3
Namibie <sup>2</sup>	0,861	0,848	- 1,5	- 1,9	2,4	0,6	- 6,7
Swaziland	0,830	0,830	0,1	6,9	0,0	- 1,7	- 4,0
Lesotho	0,747	0,824	10,3	45,7	0,0	4,8	- 0,9
Guatemala <sup>2</sup>	0,734	0,812	10,6	14,2	3,9	5,3	21,5
Nicaragua <sup>2</sup>	0,754	0,804	6,7	14,2	4,4	0,0	10,5
Irak	0,744	0,793	6,6	3,8	0,0	2,0	22,9
Bangladesh <sup>2</sup>	0,742	0,759	2,3	4,9	6,4	- 0,8	0,2
Népal <sup>2</sup>	0,603	0,734	21,8	19,8	10,9	19,9	35,3
Malawi <sup>2</sup>	0,730	0,734	0,5	- 3,6	7,6	8,8	- 14,1
Mauritanie <sup>2</sup>	0,654	0,666	1,8	15,9	6,1	7,4	- 22,1
Yémen <sup>2</sup>	0,588	0,650	10,6	31,4	17,5	29,4	- 16,3
Mozambique <sup>2</sup>	0,494	0,631	27,8	48,6	9,0	9,9	46,3
Éthiopie	0,457	0,616	34,8	107,4	33,2	25,7	18,6
Tchad	0,427	0,409	- 4,2	18,0	0,0	13,8	- 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 annuelles de l'ISU sur l'alphabétisation calculées au moyen du modèle mondial de projections de l'alphabétisation par âge.
  4. 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, enquête européenne sur les forces de travail (2005).

# Perspectives de réalisation de l'EPT d'ici à 2015 : méthodologie

Le chapitre 5 présente des perspectives nationales fondées sur des projections de tendance à l'horizon 2015 pour 3 des 6 objectifs de l'EPT, les seuls à être assortis explicitement d'un objectif quantitatif : l'enseignement primaire universel (objectif 2), l'alphabétisme des adultes (objectif 4) et la parité entre les sexes dans l'enseignement primaire et secondaire (objectif 5). La méthodologie de cette projection est décrite dans le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2006*, p. 279, ainsi que dans *Global Age specific Literacy Projections Model (GALP) : Rationale, Methodology and Software*, qui peut être consulté à l'adresse : [www.uis.unesco.org/TEMPLATE/pdf/Literacy/GALP.pdf](http://www.uis.unesco.org/TEMPLATE/pdf/Literacy/GALP.pdf) [en anglais].

## Méthodologie de projection pour l'EPU et la parité entre les sexes

Les perspectives de réalisation de ces 2 objectifs de l'EPT reposent sur une extrapolation des tendances des taux de scolarisation observés entre 1990 et 2005 (pour plus de détails, voir *Education Policy and Data Center*, 2007a). Une attention particulière a été accordée aux tendances de la période la plus récente (1999-2005) qui illustrent les effets possibles des politiques éducatives mises en œuvre depuis le forum de Dakar, en 2000. Ces projections ne visent ni ne prétendent à prédire les taux de scolarisation, mais uniquement à montrer quelle serait l'évolution de ces taux à l'avenir si les tendances antérieures se poursuivaient. Ainsi, les projections ne tiennent pas compte des changements de politiques récemment mis en œuvre, qui pourraient avoir une incidence sur la scolarisation mais qui n'en ont pas encore eu (*Education Policy and Data Center*, 2007a). Malgré cette limite, les projections de tendances sont un instrument utile d'analyse et de suivi, ainsi qu'une référence permettant de réfléchir aux changements de politiques éducatives qui pourraient être nécessaires pour permettre aux pays d'atteindre les différents objectifs de l'EPT.

D'une manière générale, seuls les pays disposant d'une série assez complète de données et n'ayant pas encore atteint les objectifs de l'EPU, et de la parité entre les sexes dans l'enseignement primaire et secondaire, ont été pris en compte dans cette projection, soit 86 pays pour le premier objectif et 113 pour le second.

### Projections des taux nets de scolarisation

Le TNS est l'un des deux indicateurs les plus pertinents généralement employés pour mesurer les progrès vers l'EPU – l'autre étant le taux d'achèvement. Il a été décidé d'établir les projections sur la base du TNS total pour la tranche d'âge de l'enseignement primaire (N1), qui prend en

compte tous les enfants en âge d'être scolarisés dans l'enseignement primaire et qui le sont soit dans le primaire (N1P), soit dans le secondaire (N1S). Les enfants en âge de fréquenter l'école primaire et inscrits dans le secondaire ayant, par définition, déjà fréquenté l'école primaire, le fait de les inclure rend mieux compte de la réalité de l'EPU que ne le fait le TNS de l'enseignement primaire.

Seuls le N1 et le TNS ont donné lieu à des projections séparées par sexe, au moyen de la fonction logistiquie, en particulier lorsque les taux augmentaient. Le choix de cette méthode tient à la nature même des taux, qui tendent vers un maximum naturel de 100%, qu'ils ne doivent pas dépasser. En outre, leur taux marginal d'augmentation diminue à mesure qu'un pays s'approche de la limite de 100% pour l'EPU. Pour les pays dans lesquels les taux diminuaient, les projections ont utilisé une régression linéaire afin d'empêcher les taux projetés de tomber à des niveaux si faibles qu'ils en auraient été irréalistes, comme cela aurait pu être le cas si la fonction logistiquie avait été utilisée.

### Projection de l'indice de parité entre les sexes dans l'enseignement primaire et secondaire

La réalisation de la parité entre les sexes est définie comme l'obtention d'un IPS compris entre 0,97 et 1,03 (voir chapitre 2). La tolérance de 3% est destinée à tenir compte des erreurs de mesure statistique et n'implique aucun jugement quant à l'acceptation de quelque niveau de disparité que ce soit (UNESCO, 2003b).

Les perspectives nationales de réalisation de la parité entre les sexes sont évaluées sur la base de projections des tendances des TBS dans l'enseignement primaire et secondaire, par sexe, pour 2015 et 2025. Les TBS par sexe projetés pour le primaire sont reconstruits sur la base des projections par sexe des TNS et du rapport TNS/TBS. Dans les pays dont le système éducatif primaire est arrivé à maturité, le rapport TNS/TBS est proche de 1 – en d'autres termes, la quasi-totalité des enfants scolarisés ont l'âge scolaire officiel. Il s'agit de systèmes éducatifs où les taux de scolarisation tardive, de redoublement et d'abandon scolaire sont tous très bas. En revanche, dans les pays affichant des taux élevés de scolarisation tardive et de redoublement, le rapport TNS/TBS est inférieur à 1 (par définition, il ne peut excéder 1).

Tout comme dans le cas du TNS et du TBS, la tendance du rapport TNS/TBS évolue au fil du temps, progressant dans certains pays, reculant dans d'autres. Là où la tendance du rapport TNS/TBS est en progression,

l'hypothèse d'une courbe logistique produit un comportement plus raisonnable dans les projections et semble également plus probable d'un point de vue empirique. Dans les pays où la tendance du rapport TNS/TBS recule – ce qui signifie que les effectifs en retard ou en avance dans leur scolarité augmentent plus rapidement que les élèves ayant l'âge scolaire officiel –, elle a été maintenue à un niveau constant afin d'éviter des résultats invraisemblables pour les projections (comme un TBS si élevé qu'il en aurait été irréaliste). Par conséquent, les projections du rapport TNS/TBS s'appuient sur les hypothèses suivantes :

- si la tendance du rapport TNS/TBS est positive, projeter une courbe logistique ;
- si la tendance du rapport TNS/TBS est négative, la maintenir à un niveau constant à la valeur la plus récente ;
- si le rapport TNS/TBS n'est disponible que pour 1 an, conserver cette valeur dans les projections ;
- si aucune des hypothèses ci-dessus n'est applicable, on n'établira pas de projections du rapport TNS/TBS.

Une fois que le TBS par sexe est projeté, l'IPS projeté est calculé comme rapport du taux correspondant aux filles par rapport à celui qui correspond aux garçons. Les TBS par sexe pour l'enseignement secondaire sont projetés directement par régression linéaire.

### Analyse des perspectives de réalisation des objectifs

La méthodologie employée pour évaluer les chances des pays de réaliser les 3 objectifs de l'EPT tient compte de 2 dimensions, l'une statique et l'autre dynamique. La première représente la situation actuelle d'un pays : celui-ci peut avoir atteint un objectif ou être près de l'atteindre, il peut se trouver dans une position intermédiaire ou être éloigné de l'objectif. Chaque pays est également en train de se rapprocher ou de s'éloigner de l'objectif – c'est la dimension dynamique. Les 2 dimensions sont intégrées et comparées sur la base de critères explicites, constituant une matrice à 4 quadrants (tableau 1).

Les pays ayant déjà atteint un objectif particulier ne sont pas pris en compte dans la matrice lui correspondant, à l'exception de l'objectif de la parité entre les sexes (voir tableau 4), assorti de 2 dates cibles : 2005 et 2015.

Le quadrant fait également apparaître les chances qu'a un pays d'atteindre un objectif à la date fixée à Dakar. Ainsi le quadrant I, intitulé « Forte chance d'atteindre l'objectif », comprend des pays qui sont actuellement soit proches de l'objectif ou qui, sans en être encore proches, s'acheminent vers lui. Le quadrant II comprend des pays ayant une faible chance d'atteindre un objectif car ils en sont actuellement

Tableau 4 : Cadre analytique

Distance de l'objectif en 2005	Proche ou en position intermédiaire	<b>QUADRANT I</b> Forte chance d'atteindre l'objectif <i>(pays progressant régulièrement vers l'objectif)</i>	<b>QUADRANT III</b> Risque de ne pas atteindre l'objectif <i>(s'éloignant de l'objectif ou progressant trop lentement)</i>
	Éloigné	<b>QUADRANT II</b> Faible chance d'atteindre l'objectif <i>(progressant rapidement vers l'objectif)</i>	<b>QUADRANT IV</b> Risque sérieux de ne pas atteindre l'objectif d'ici à 2105 <i>(s'éloignant de l'objectif ou progressant trop lentement)</i>
		Se rapproche de l'objectif	S'éloigne de l'objectif
<b>Évolution au cours de la période 1991-2005</b>			

éloignés, mais qui progressent néanmoins dans la bonne direction. Dans le quadrant III figurent des pays qui, bien que proches de l'objectif ou dans une position intermédiaire, s'en éloignent ou progressent trop lentement, risquant ainsi de ne pas l'atteindre. Enfin, les autres pays se trouvant éloignés de l'objectif mais progressant trop lentement ou dans la mauvaise direction (s'en éloignant) sont regroupés dans le quadrant IV, intitulé « Risque sérieux de ne pas atteindre l'objectif ».

Pour l'objectif de l'alphabétisme des adultes, une méthodologie légèrement différente a été employée afin de déterminer la dimension dynamique dans les quadrants. Presque tous les pays ayant réduit leur taux d'analphabetisme des adultes entre les périodes 1985-1994 et 1995-2004, il était inutile de distinguer les mouvements s'approchant ou s'éloignant de l'objectif. Cela est d'autant plus vrai que l'objectif pour 2015 – réduction de moitié du taux d'analphabetisme – varie, en termes quantitatifs, d'un pays à l'autre en fonction de la valeur de ce taux pour la période la plus récente (1995-2004). Par exemple, un pays dont le taux d'alphabétisme était de 70 % en 1995-2004 aurait visé, pour 2015, un taux de 85 %, un pays dont le taux initial était de 80 % aurait visé un taux de 90 %, et ainsi de suite. Le taux de progression sert donc de critère de la dimension dynamique dans le cadre de cette analyse. Sur la base de leurs niveaux actuels d'alphabétisme, les pays progressant assez vite pour atteindre l'objectif en 2015 sont considérés comme réalisant des « progrès rapides », tandis que ceux qui progressent lentement sont décrits comme réalisant des « progrès lents ».

# Évaluations nationales des apprentissages par région et par pays

## Introduction

Les tableaux ci-après présentent un aperçu général des évaluations nationales des apprentissages réalisées entre 1995 et 2006. Ces activités visent à fournir aux décideurs de l'éducation des informations systématiques sur l'état des acquis d'apprentissage des élèves, par rapport à des normes ou à des niveaux prédéfinis. La fiabilité et la validité scientifiques des évaluations nationales sont très variables et les comparaisons entre pays ne sont, de ce fait, pas garanties. Ces évaluations n'en offrent pas moins des informations, à l'échelle des pays et des établissements, sur les acquis d'apprentissage, par rapport à des normes nationales, et mettent en lumière les domaines requérant l'attention des gouvernements et la mise en œuvre de programmes. Elles s'inscrivent également dans le cadre de la poursuite de l'objectif de l'EPT sur l'amélioration de l'éducation, qui fait référence à des « résultats d'apprentissage reconnus et quantifiables », et correspondent au Commentaire élargi sur le Cadre d'action de Dakar, où l'évaluation rigoureuse des aptitudes et des compétences scolaires est reconnue comme étant une nécessité.

Les informations figurant dans ces tableaux ont été synthétisées à partir de sources très variées (documents imprimés, sites Web, experts et contacts au sein de bureaux régionaux de l'UNESCO...), dont certaines sont partiales et/ou contradictoires. Bien que la vérification et le recoupement des informations présentées aient fait l'objet d'efforts considérables, il est probable que des erreurs subsistent. L'Équipe du *Rapport mondial de suivi sur l'EPT* entend continuer à réviser ces informations au cours des prochaines années. Pour plus de détails, voir Benavot et Tanner (2007) et Encinas-Martin (2006).

### Abréviations utilisées dans les tableaux

ADEA	Association pour le développement de l'éducation en Afrique	EDK	Conférence suisse des ministres cantonaux de l'éducation
BECAS	Basic Education Comprehensive Exam (Ghana)	HSRC	Human Sciences Research Council (Afrique du Sud)
BID	Banque interaméricaine de développement	ICFES	Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (Colombie)
CEE	Centre d'études sur l'évaluation (Hongrie)	IEQ	Improving Educational Quality Project (USAID)
CRDC	Centre de recherche sur le développement des capacités (Hongrie)	INEADE	Institut national d'études et d'action pour le développement de l'éducation (Sénégal)
DFID	Ministère britannique du développement international (Royaume-Uni)	INEE	Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (Mexique)
		INERE	Institut national d'études et de recherche sur l'éducation (Brésil)
		INRPE	Institut national de recherche sur les politiques de l'éducation (Japon)
		INVALSI	Institut national pour l'évaluation du système éducatif (Italie)
		IPST	Institut pour la promotion et l'enseignement des sciences et des techniques (Thaïlande)
		LEAPS	Learning and Educational Achievement in Punjab Schools (Pakistan)
		NCERT	National Council of Education Research and Training (Inde)
		OKÉV	Centre d'éducation, d'évaluation et d'examen (Hongrie)
		PARQE	Programme d'appui au renforcement de la qualité de l'éducation (Haïti)
		RAMA	National Authority for Measurement and Evaluation in Education (Israël)
		SCRIPT	Service de coordination de la recherche et de l'innovation pédagogiques et technologiques (Luxembourg)
		SEDEP	Service de développement et d'évaluation de programmes de formation (Niger)
		SPBEA	South Pacific Board of Educational Assessment
		SRDE	Service de la recherche et du développement de l'éducation (Turquie)
		UE	Union européenne
		UNESCO	Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture
		USAID	Agence des États-Unis pour le développement international

Tableau 1: Afrique subsaharienne

Pays	Nom ou description de l'évaluation	Organisation/institution responsable de l'évaluation	Population cible	Matières évaluées	Année(s)
Afrique du Sud	Évaluation des résultats d'apprentissage	Ministère de l'Éducation	Secondaire, 1 <sup>er</sup> et 2 <sup>e</sup> cycles	Anglais, mathématiques, études sociales, sciences intégrées	2003
	Évaluation de la qualité de l'éducation	HSRC	9 <sup>e</sup> année	Anglais, mathématiques, sciences	Tous les ans depuis 1996
	Résultats de l'évaluation des apprenants	HSRC ; District Development Support Programme ; USAID	3 <sup>e</sup> année	Lecture	2003
	Étude d'évaluation systématique	Ministère de l'Éducation ; HSRC	6 <sup>e</sup> année	Langue, mathématiques, sciences	2005
	Analyse de l'impact du programme de soutien au développement du district sur les résultats scolaires des élèves	Ministère de l'Éducation ; USAID	3 <sup>e</sup> année	Alphabétisme, calcul	2000, 2001, 2003
Burkina Faso	Le français des scolaires au Burkina Faso : évaluation des niveaux de compétences	Atelier de recherche sur l'enseignement du créole et du français	Trois dernières années du primaire	Langue	2004
	Rapport d'évaluation 2005	Ministère de l'Éducation	1 <sup>re</sup> et 3 <sup>e</sup> années	Langue, mathématiques	2005
Érythrée	Acquis d'apprentissage	Ministère de l'Éducation	1 <sup>re</sup> et 4 <sup>e</sup> années	Langue, mathématiques	1999
Éthiopie	Évaluation nationale de base de l'apprentissage en Éthiopie	Agence pour l'assurance de qualité de l'enseignement général et des examens ; USAID	4 <sup>e</sup> et 8 <sup>e</sup> années	4 <sup>e</sup> année : mathématiques, sciences de l'environnement, lecture, anglais 8 <sup>e</sup> année : anglais, mathématiques, biologie, chimie, et (depuis 2004) physique	2000
	Seconde évaluation nationale de base de l'apprentissage en Éthiopie				2004
	Étude pilote pour la troisième évaluation de base de l'apprentissage en Éthiopie				Prévue pour 2007
Gambie	Test national	Ministère de l'Éducation	3 <sup>e</sup> et 5 <sup>e</sup> années	Anglais, mathématiques, sciences sociales, sciences de l'environnement	Tous les ans depuis 2002
Ghana	Évaluations axées sur des critères	Ministère de l'Éducation, Service d'éducation du Ghana	6 <sup>e</sup> année	Langue, mathématiques, anglais	1992-2002
	Évaluation nationale de l'éducation	Service d'éducation du Ghana ; USAID (BECAS)	3 <sup>e</sup> et 6 <sup>e</sup> années	Langue, mathématiques, anglais	2005
	Évaluation de l'enseignement scolaire	Service d'éducation du Ghana	2 <sup>e</sup> et 4 <sup>e</sup> années	Langue, mathématiques, anglais	2006
Guinée	Évaluation du Programme de formation initiale des maîtres en Guinée (FIMG)	Cellule nationale de coordination des évaluations du système éducatif	2 <sup>e</sup> et 5 <sup>e</sup> années	Langue, mathématiques	
	Évaluation du niveau des élèves		2 <sup>e</sup> , 4 <sup>e</sup> et 6 <sup>e</sup> années	Langue, mathématiques	1997-2000
	Évaluation des compétences des élèves		2 <sup>e</sup> et 4 <sup>e</sup> années	Lecture	
Kenya	Test national pour l'évaluation des résultats des apprenants	Conseil national des examens du Kenya	À 9 ans	Calcul, alphabétisme, compétences nécessaires à la vie courante	Prévu pour 2007
Lesotho	Test pilote de base au niveau national (Projet pour le développement du secteur de l'enseignement secondaire)	Banque mondiale ; Centre national de l'élaboration des programmes d'enseignement ; Conseil des examens du Lesotho	3 <sup>e</sup> et 6 <sup>e</sup> années	Mathématiques, anglais, sesotho	2004
	Projet pour l'enseignement primaire	USAID	3 <sup>e</sup> et 6 <sup>e</sup> années	Mathématiques, anglais, sesotho	1993
Malawi	Niveau des élèves de l'école primaire	Annual Basic Education Statistics Census	3 <sup>e</sup> , 5 <sup>e</sup> et 7 <sup>e</sup> années	Chichewa, anglais, mathématiques	2004-2006
	Qualité de l'apprentissage et de l'enseignement dans les pays en développement : évaluation de l'alphabétisme et du calcul au Sri Lanka et au Malawi	DFID	4 <sup>e</sup> année	Anglais, langue maternelle	1996-1998
	Lecture en anglais à l'école primaire	DFID	3 <sup>e</sup> , 4 <sup>e</sup> et 6 <sup>e</sup> années	Anglais	1993
	Niveaux de lecture et alphabétisme bilingue dans les écoles primaires	DFID	3 <sup>e</sup> à 6 <sup>e</sup> années	Anglais, langue locale	1998
	Alphabétisation au moyen d'un contexte multilingue/langue locale	USAID, IEQ	2 <sup>e</sup> à 4 <sup>e</sup> années	Compétences en alphabétisme	1999, 2000

Tableau 1 (suite)

Pays	Nom ou description de l'évaluation	Organisation/institution responsable de l'évaluation	Population cible	Matières évaluées	Année(s)
Madagascar	Étude sur la progression scolaire et la performance académique à Madagascar	Ministère de l'Éducation	2 <sup>e</sup> et 5 <sup>e</sup> années	Langue, mathématiques (à l'écrit et à l'oral), compétences nécessaires à la vie courante	2005
	Étude sur la progression scolaire et la performance académique à Madagascar	Ministère de l'Éducation ; Université de Cornell (États-Unis)	À 7 et 14 ans	Malgache, français	2004
	Évaluation des acquis des élèves dans le cadre de la réforme	Ministère de l'Éducation ; UNICEF	1 <sup>re</sup> à 3 <sup>e</sup> années	Mathématiques, français, malgache	2004-2006
Maurice	Étude pilote de l'évaluation axée sur les compétences	Ministère de l'Éducation	3 <sup>e</sup> année	Mathématiques, anglais, français, sciences, compétences nécessaires à la vie courante	Étude pilote prévue pour 2007
			À 15 ans	Langue, mathématiques, TIC, sciences	
Mozambique	Programme d'évaluation nationale	Ministère de l'Éducation		Portugais, mathématiques	1997
Namibie	Évaluation nationale de base des apprenants	Ministère de l'Éducation ; Université de l'État de Floride et Université de Harvard (États-Unis)	4 <sup>e</sup> et 7 <sup>e</sup> années	Anglais, mathématiques, lecture, écoute et compréhension (par région)	1994
Niger	Évaluation nationale	Ministère de l'Éducation, SEDEP	2 <sup>e</sup> , 4 <sup>e</sup> et 6 <sup>e</sup> années	Langue, mathématiques, sciences	2000
	Évaluation du niveau d'acquisition en français, en mathématiques et en sciences, élèves des écoles traditionnelles du 1 <sup>er</sup> cycle de base	Division de l'évaluation du suivi des acquis, ministère de l'Éducation ; Banque mondiale	2 <sup>e</sup> , 4 <sup>e</sup> et 6 <sup>e</sup> années	Langue, mathématiques, sciences	2005
Nigéria	Évaluation nationale des acquis scolaires	Gouvernement fédéral ; UNICEF ; UNESCO	4 <sup>e</sup> année	Calcul, alphabétisme, compétences nécessaires à la vie courante	1997
	Évaluation de suivi	Commission de l'éducation de base universelle	5 <sup>e</sup> année	Anglais, mathématiques	2001
	Évaluation nationale du programme d'éducation de base universelle	Commission de l'éducation de base universelle	4 <sup>e</sup> à 6 <sup>e</sup> années	Anglais, mathématiques, sciences, sciences sociales	2003
Ouganda	Évaluation nationale des progrès scolaires	Conseil national des examens, Ouganda	3 <sup>e</sup> et 6 <sup>e</sup> années	Alphabétisme, calcul	2005
			3 <sup>e</sup> et 6 <sup>e</sup> années	Anglais alphabétisme, maîtrise de la langue locale, calcul	2006
République centrafricaine	Qualité de l'éducation	...	4 <sup>e</sup> et 5 <sup>e</sup> années	Langue, mathématiques	1997
Sénégal	Système national d'évaluation des rendements scolaires (SNERS I et II)	INEADE	3 <sup>e</sup> , 4 <sup>e</sup> et 6 <sup>e</sup> années	Langue, mathématiques	1996, 2002
	SNERS III		9 <sup>e</sup> année	Langue, mathématiques, sciences	2006
Seychelles	Test national	Ministère de l'Éducation	6 <sup>e</sup> année	Anglais, français, mathématiques, sciences, seychellois, créole	Tous les ans depuis 2002
Swaziland	...	Conseil des examens du Swaziland	4 <sup>e</sup> , 7 <sup>e</sup> et 10 <sup>e</sup> années	...	Post-Dakar <sup>1</sup>
Zambie	Niveaux de lecture et alphabétisme bilingue dans les écoles primaires	DFID	3 <sup>e</sup> à 6 <sup>e</sup> années	Langue, anglais	1998
	Programme de lecture dans le primaire	ADEA	1 <sup>re</sup> à 6 <sup>e</sup> années	Lecture, écriture	1999, 2002
	Test national	Ministère de l'Éducation ; USAID	5 <sup>e</sup> année	Langue, mathématiques, anglais	1999, 2001, 2003

1. L'année exacte de l'évaluation n'est pas connue avec certitude mais il est probable que l'évaluation a été réalisée après le Forum mondial sur l'éducation organisé à Dakar en 2000.

... Information non disponible.



Tableau 2 : États arabes

Pays	Nom ou description de l'évaluation	Organisation/institution responsable de l'évaluation	Population cible	Matières évaluées	Année(s)
Algérie	Programme national d'évaluation du rendement du système éducatif algérien	Ministère de l'Éducation	3 <sup>e</sup> , 6 <sup>e</sup> , 9 <sup>e</sup> années et 1S (1 <sup>re</sup> année du cycle supérieur du secondaire)	Arabe, français, mathématiques	Post-Dakar <sup>1</sup>
Arabie saoudite	Test de diagnostic du système public d'évaluation	Ministère de l'Éducation	1 <sup>re</sup> à 3 <sup>e</sup> années	Arabe, mathématiques	Post-Dakar <sup>1</sup>
Djibouti	Évaluation du niveau de qualité et du rendement cognitif	Centre de recherche, d'information et de production de l'éducation nationale	Primaire, 1 <sup>er</sup> cycle du secondaire	Français, arabe, mathématiques	1991, 1992, 1997-2000
Égypte	Évaluation globale	Ministère de l'Éducation	1 <sup>re</sup> à 3 <sup>e</sup> années	Toutes matières	2005, 2006
Émirats arabes unis	Évaluation nationale des acquis et des progrès des élèves	Australian Council for Educational Research	5 <sup>e</sup> et 7 <sup>e</sup> années	Alphabétisme, calcul	2005
Jordanie	Test national	Ministère de l'Éducation ; DFID	10 <sup>e</sup> année	Arabe, anglais, mathématiques, sciences, sciences sociales	Tous les ans depuis 2000
Koweït	Analyse multiniveau visant à déterminer les acquis en mathématiques en 8 <sup>e</sup> année dans l'État du Koweït	Université du Koweït ; Kuwait Society for the Advancement of Arab Children ; Fonds arabe pour le développement économique et social	8 <sup>e</sup> année	Mathématiques	2006
Liban	Évaluation des acquis d'apprentissage	Centre de recherche et de développement pédagogiques	4 <sup>e</sup> année	Arabe, français, mathématiques, sciences, compétences transversales	1994, 1995
	Évaluation des acquis d'apprentissage		4 <sup>e</sup> année + année complémentaire	Arabe, français, mathématiques, sciences, savoir-être	1995, 1996
Maroc	Diagnostic et appui aux apprentissages	Ministère de l'Éducation	3 <sup>e</sup> , 5 <sup>e</sup> et 8 <sup>e</sup> années	Arabe, français, mathématiques	2000
	Évaluations des pré-acquis	Ministère de l'Éducation ; UNICEF	4 <sup>e</sup> et 6 <sup>e</sup> années	Arabe, français, mathématiques, compétences de la vie courante	2001
	Évaluation des acquis des élèves	Ministère de l'Éducation ; UE	6 <sup>e</sup> année	Arabe, français, mathématiques, compétences de la vie courante	2006
Mauritanie	Analyse empirique des programmes de l'enseignement fondamental en Mauritanie	Institut pédagogique national	3 <sup>e</sup> à 6 <sup>e</sup> années	Langue maternelle, seconde langue, mathématiques, étude du milieu	1999
	Évaluation de l'enseignement fondamental en Mauritanie		4 <sup>e</sup> et 6 <sup>e</sup> années		2001
	Évaluation de la 2 <sup>e</sup> année fondamentale (AF)		2 <sup>e</sup> année	Langue maternelle, seconde langue, mathématiques	2001, 2002
	Analyse de la couverture de programme en classe de 5 <sup>e</sup> AF en Mauritanie		5 <sup>e</sup> année	Langue maternelle, seconde langue, mathématiques, étude du milieu	2003, 2004
	L'évaluation de la couverture des programmes des disciplines scientifiques en 5 <sup>e</sup> C et D		Secondaire (5 <sup>e</sup> année, sections C et D)	Sciences (physique, chimie), mathématiques	2004
	Évaluation de l'effet de la formation continue en multigrade		5 <sup>e</sup> année	Langue maternelle, seconde langue, mathématiques	2006, 2007
Oman	Évaluation du 1 <sup>er</sup> cycle de l'éducation de base	Ministère de l'Éducation ; Canedcom International (Canada)	4 <sup>e</sup> année	Arabe, anglais, sciences, mathématiques	2003, 2004
Qatar	Évaluation d'ensemble de l'éducation et enquêtes sur les écoles	Institut d'évaluation	4 <sup>e</sup> à 11 <sup>e</sup> années	Arabe, anglais, mathématiques, sciences	Tous les ans depuis 2004

1. L'année exacte de l'évaluation n'est pas connue avec certitude mais il est probable que l'évaluation a été réalisée après le Forum mondial sur l'éducation organisé à Dakar en 2000.

Tableau 3 : Amérique latine et Caraïbes

Pays	Nom ou description de l'évaluation	Organisation/institution responsable de l'évaluation	Population cible	Matières évaluées	Année(s)
Anguilla*	Évaluation des normes	Ministère de l'Éducation	3 <sup>e</sup> , 5 <sup>e</sup> et 6 <sup>e</sup> années	Langue, mathématiques	Depuis 1992
Argentine	Système national d'évaluation	Ministère de l'Éducation, Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa	3 <sup>e</sup> , et 6 <sup>e</sup> /7 <sup>e</sup> années, 9 <sup>e</sup> année (primaire ou éducation de base), 5 <sup>e</sup> /6 <sup>e</sup> (secondaire) (variable)	Langue, mathématiques, sciences, sciences sociales (variable)	Tous les ans de 1993 à 2000 et de 2002 à 2003, puis tous les 2 ans
Bahamas	Évaluation par classe	Section d'étude et d'évaluation, ministère de l'Éducation	3 <sup>e</sup> année	Anglais, langue, mathématiques	Depuis 1984
			6 <sup>e</sup> année	Anglais, langue, mathématiques, sciences, études sociales	
Belize	Évaluation par classe	Section d'étude et d'évaluation, ministère de l'Éducation	3 <sup>e</sup> année	Langue, mathématiques	Tous les ans depuis 2000
			6 <sup>e</sup> année	Anglais, mathématiques, sciences	
Bolivie	Système de mesure et d'évaluation de la qualité de l'éducation	Ministère de l'Éducation	1 <sup>re</sup> , 3 <sup>e</sup> , 6 <sup>e</sup> et 8 <sup>e</sup> années (primaire), 4 <sup>e</sup> année (secondaire)	Langue, mathématiques	Tous les ans de 1996 à 2000
Brésil	Système national d'évaluation de l'éducation de base	Ministère de l'Éducation, INERE	1 <sup>re</sup> , 3 <sup>e</sup> , 4 <sup>e</sup> , 5 <sup>e</sup> , 7 <sup>e</sup> , 8 <sup>e</sup> et 11 <sup>e</sup> années (variable)	Langue, mathématiques, sciences, sciences sociales (variable)	1990-2005 (variable)
	Système national d'évaluation de l'enseignement secondaire	INERE	Dernière année du primaire	Résolution de problèmes	Tous les ans de 1998 à 2006
Chili	Test d'évaluation du rendement scolaire	Ministère de l'Éducation ; Université catholique	4 <sup>e</sup> et 8 <sup>e</sup> années	Langue, mathématiques, sciences, sciences sociales	1982, 1983, 1984
	Système de mesure de la qualité de l'éducation	Ministère de l'Éducation	4 <sup>e</sup> et 8 <sup>e</sup> années et 2 <sup>e</sup> année du secondaire (variable)	Langue, mathématiques, sciences, sciences sociales, comportement (variable)	1988-2006
Colombie	Mesure et évaluation des apprentissages	Ministère de l'Éducation, ICFES	3 <sup>e</sup> , 5 <sup>e</sup> , 7 <sup>e</sup> et 9 <sup>e</sup> années	Langue, mathématiques	1991-1994
	SABER-Tests d'évaluation de l'éducation de base	Ministère de l'Éducation	3 <sup>e</sup> , 5 <sup>e</sup> , 7 <sup>e</sup> et 9 <sup>e</sup> années (variable)	Langue, mathématiques, sciences	1997-2005
	Examens nationaux	Ministère de l'Éducation, ICFES	11 <sup>e</sup> année	Langue, mathématiques, sciences, sciences sociales	1980-2006
Costa Rica	Tests de connaissances	Ministère de l'Éducation	3 <sup>e</sup> , 5 <sup>e</sup> , 7 <sup>e</sup> et 9 <sup>e</sup> années (variable)	Langue, mathématiques, sciences, sciences sociales	1986-1997
	Examens d'achèvement et d'accréditation de l'éducation de base	Ministère de l'Éducation	Cycles I, II et III (éducation de base)	Langue, mathématiques, sciences, sciences sociales	Tous les ans de 1996 à 2005
	Examens nationaux du baccalauréat	Ministère de l'Éducation ; Université du Costa Rica	École secondaire		1988-2006
Cuba	Tests d'apprentissage	Ministère de l'Éducation, Sistema de Evaluación de la Calidad de la Educación, Instituto de Ciencias Pedagógicas	3 <sup>e</sup> , 4 <sup>e</sup> , 6 <sup>e</sup> , 9 <sup>e</sup> et 12 <sup>e</sup> années	Langue, mathématiques	1975, 1996-1998, 2000, 2002
El Salvador	Système national d'évaluation	Ministère de l'Éducation ; Banque mondiale ; USAID	Préprimaire, 1 <sup>re</sup> à 6 <sup>e</sup> années, 9 <sup>e</sup> année et 2 <sup>e</sup> année du secondaire (variable)	Langue, mathématiques, sciences, sciences sociales, éducation à la santé	1993-2001
	Tests de connaissances et d'aptitudes pour les diplômés de l'enseignement secondaire	Ministère de l'Éducation	2 <sup>e</sup> et 3 <sup>e</sup> années (secondaire) et enseignement technique	Langue, mathématiques, sciences, sciences sociales	1997-2004
	Évaluation des résultats d'apprentissage de l'éducation de base	Ministère de l'Éducation, Dirección Nacional de Monitoreo y Evaluación	3 <sup>e</sup> , 6 <sup>e</sup> et 9 <sup>e</sup> années	Langue, mathématiques	2005

Tableau 3 (suite)

Pays	Nom ou description de l'évaluation	Organisation/institution responsable de l'évaluation	Population cible	Matières évaluées	Année(s)
	Résultats d'apprentissage de l'éducation de base en El Salvador	Ministère de l'Éducation	1 <sup>re</sup> année	Langue, mathématiques	2005, 2006
Équateur	Tests APRENDO	Ministère de l'Éducation ; Banque mondiale ; Université catholique	3 <sup>e</sup> , 7 <sup>e</sup> et 10 <sup>e</sup> années	Langue, mathématiques	Tous les ans de 1996 à 2000
Guatemala	Système national d'évaluation des acquis scolaires	Ministère de l'Éducation ; Banque mondiale ; Université Valle de Guatemala	3 <sup>e</sup> et 7 <sup>e</sup> années et 2 <sup>e</sup> et 5 <sup>e</sup> années du secondaire (variable)	Langue, mathématiques, sciences, sciences sociales (variable)	1992-1996
	Programme national d'évaluation du rendement scolaire		1 <sup>re</sup> , 3 <sup>e</sup> et 6 <sup>e</sup> années	Langue, mathématiques	1998-2000, 2004
	Direction générale de l'éducation bilingue interculturelle	Ministère de l'Éducation ; IADB	1 <sup>re</sup> et 3 <sup>e</sup> années	Langue, mathématiques	2003
	Programme national d'évaluation du rendement scolaire	Ministère de l'Éducation	6 <sup>e</sup> année et 6 <sup>e</sup> année du secondaire	Langue, mathématiques	2005
Guyana	Évaluation nationale des acquis en 2 <sup>e</sup> année	Ministère de l'Éducation ; Centre national pour le développement des ressources éducatives	2 <sup>e</sup> année	Mathématiques, anglais, lecture	Tous les ans depuis 2001
	Évaluation nationale des acquis en 6 <sup>e</sup> année	Ministère de l'Éducation	6 <sup>e</sup> année	Mathématiques, anglais, études sociales, sciences	2007
	Évaluation nationale des acquis en 9 <sup>e</sup> année		9 <sup>e</sup> année		Post-Dakar <sup>1</sup>
Haïti	Évaluation des acquis scolaires (dans le cadre de PARQE)	Ministère de l'Éducation ; UE	1 <sup>re</sup> , 3 <sup>e</sup> et 5 <sup>e</sup> années	Créole, français, mathématiques	2004, 2005
Honduras	Projet pour l'efficacité de l'enseignement primaire	Ministère de l'Éducation	1 <sup>re</sup> à 5 <sup>e</sup> années	Langue, mathématiques, sciences, sciences sociales	1990-1994
	Évaluations nationales du rendement scolaire	Unidad de Medición de Calidad Educativa	3 <sup>e</sup> à 6 <sup>e</sup> années (variable)	Langue, mathématiques, sciences (variable)	1997-2000, 2002, 2004
Jamaïque	Évaluation de l'état de préparation en 1 <sup>re</sup> année	Ministère de l'Éducation	1 <sup>re</sup> année (préscolarisé)	Calcul, alphabétisme, coloriage, compréhension visuelle	Depuis 1999
	Test de diagnostic de 3 <sup>e</sup> année		3 <sup>e</sup> année	Langue, mathématiques	
	Test d'alphabétisme de 4 <sup>e</sup> année		4 <sup>e</sup> année	Alphabétisme	
	Évaluation des acquis scolaires en 6 <sup>e</sup> année		6 <sup>e</sup> année	Mathématiques, langue, arts, études sociales, sciences, écriture	
Mexique	Système national d'évaluation de l'enseignement primaire	Ministère de l'Éducation	3 <sup>e</sup> , 4 <sup>e</sup> , 5 <sup>e</sup> et 6 <sup>e</sup> années	Langue, mathématiques, sciences, sciences sociales	1996-2000
	Normes nationales	Ministère de l'Éducation, INEE	2 <sup>e</sup> , 4 <sup>e</sup> , 5 <sup>e</sup> et 6 <sup>e</sup> années	Langue, mathématiques	1997-2004
	Aprovechamiento Escolar-Carrera Magistral	Ministère de l'Éducation, INEE	3 <sup>e</sup> à 6 <sup>e</sup> années et 1 <sup>re</sup> à 3 <sup>e</sup> années du secondaire	Langue, mathématiques, sciences, sciences sociales, langue étrangère	1994-2006
	Instrument pour le diagnostic des nouveaux élèves du secondaire	Ministère de l'Éducation	6 <sup>e</sup> année	Lecture, raisonnement verbal et numérique	1995-2006
	Évaluation de la qualité et des résultats scolaires		3 <sup>e</sup> et 6 <sup>e</sup> années et 3 <sup>e</sup> année du secondaire	Espagnol, mathématiques	2006
	Évaluation nationale du résultat scolaire dans les centres scolaires				2007

Tableau 3 (suite)

Pays	Nom ou description de l'évaluation	Organisation/institution responsable de l'évaluation	Population cible	Matières évaluées	Année(s)
Nicaragua	Évaluation du nouveau programme d'enseignement	Ministère de l'Éducation	4 <sup>e</sup> et 5 <sup>e</sup> années et 3 <sup>e</sup> année du secondaire	Langue, mathématiques	1996, 1997
	Système national d'évaluation de l'éducation de base et de l'enseignement secondaire	USAID ; UNESCO	3 <sup>e</sup> et 6 <sup>e</sup> années	Langue, mathématiques	2002
Panama	Programme de tests de diagnostic	Ministère de l'Éducation ; autres organismes	3 <sup>e</sup> et 6 <sup>e</sup> années du primaire et 6 <sup>e</sup> année du secondaire	Langue, mathématiques	1985-1988, 1992
	Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana (CECE)	Ministère de l'Éducation ; autres organismes	1 <sup>re</sup> à 6 <sup>e</sup> années du secondaire	Langue, mathématiques	1995
	Système national d'évaluation de la qualité de l'éducation	Ministère de l'Éducation ; CECE	3 <sup>e</sup> , 6 <sup>e</sup> et 9 <sup>e</sup> années	Langue, mathématiques, sciences, sciences sociales (variable)	1999-2001
Paraguay	Système national d'évaluation du processus éducatif	Ministère de l'Éducation ; IADB	3 <sup>e</sup> , 6 <sup>e</sup> , 9 <sup>e</sup> et 12 <sup>e</sup> années	Langue, mathématiques, sciences, sciences sociales (variable)	1996-2001
Pérou	Évaluations nationales de l'homogénéité de la mesure de la qualité	Ministère de l'Éducation	2 <sup>e</sup> , 4 <sup>e</sup> et 6 <sup>e</sup> années (primaire) et 3 <sup>e</sup> à 5 <sup>e</sup> années (secondaire) (variable)	Langue, mathématiques, sciences, sciences sociales, instruction civique (variable)	1996, 1998, 2001, 2004
République dominicaine	Système de tests nationaux	Ministère de l'Éducation ; IADB ; Banque mondiale	8 <sup>e</sup> année (primaire) et 4 <sup>e</sup> année (secondaire)	Langue, mathématiques, sciences, sciences sociales	1991-2003
Saint-Kitts-et-Nevis*	Évaluation des normes	Ministère de l'Éducation	3 <sup>e</sup> à 6 <sup>e</sup> années	Langue, mathématiques, sciences, études sociales	Probablement après Dakar
Uruguay	Évaluations nationales de l'homogénéité de la mesure des résultats scolaires	Administración Nacional de Educación Pública	Préprimaire, 1 <sup>re</sup> à 4 <sup>e</sup> années, 6 <sup>e</sup> année (variable)	Langue, mathématiques, sciences, sciences sociales, comportement, développement cognitif et affectif (variable)	1996, 1998-2002, 2006
Venezuela	Système national de mesure et d'évaluation de l'apprentissage	Ministère de l'Éducation ; Banque mondiale ; Université catholique ; Centro Nacional para el Mejoramiento de la Enseñanza en Ciencia	6 <sup>e</sup> année	Langue, mathématiques	1998

1. L'année exacte de l'évaluation n'est pas connue avec certitude mais il est probable que l'évaluation a été réalisée après le Forum mondial sur l'éducation organisé à Dakar en 2000.

\* Les informations concernant ce pays doivent être traitées avec prudence car elles n'ont pas été confirmées par des experts nationaux.

Tableau 4 : Asie de l'Est et Pacifique, Asie du Sud et de l'Ouest

Pays	Nom ou description de l'évaluation	Organisation/institution responsable de l'évaluation	Population cible	Matières évaluées	Année(s)
Australie	Test national des compétences de base (New South Wales seulement)	New South Wales Department of Education and Training	3 <sup>e</sup> et 5 <sup>e</sup> années	Alphabétisme, calcul	Pré-Dakar et post-Dakar
	Adaptation du test national des compétences de base (South Australia seulement)	Department of Education and Children's Services	3 <sup>e</sup> et 5 <sup>e</sup> années	Alphabétisme, calcul	
	Évaluation des apprentissages à l'échelle des États	Ministères de l'Éducation des États	3 <sup>e</sup> , 5 <sup>e</sup> et 7 <sup>e</sup> années	Matières spécifiques à chaque État	
Bangladesh	Évaluation des acquis scolaires des élèves en fin de 4 <sup>e</sup> année	Ministère de l'Éducation, Conseil national des programmes d'enseignement et des manuels scolaires	4 <sup>e</sup> année	Bengali, anglais, mathématiques, sciences, sciences sociales	2000
	Évaluation nationale	Ministère de l'Éducation	3 <sup>e</sup> et 5 <sup>e</sup> années	Bengali, mathématiques, sciences, sciences sociales, sciences de l'environnement	2001
	Approche intensive de l'éducation pour tous au niveau des districts (IDEAL)	Ministère de l'Éducation	1 <sup>re</sup> et 5 <sup>e</sup> années	Bengali, anglais, mathématiques, sciences, sciences sociales	2004
Cambodge	Système d'évaluation de l'éducation	Ministère de l'Éducation ; Banque mondiale	3 <sup>e</sup> année	Khmer, mathématiques	2006
			6 <sup>e</sup> année		Prévu pour 2007
			9 <sup>e</sup> année		Prévu pour 2008
Fidji	Évaluation nationale	Ministère de l'Éducation ; SPBEA	4 <sup>e</sup> et 6 <sup>e</sup> années	Alphabétisme, calcul	Post-Dakar <sup>1</sup>
Îles Cook	Test national et standardisé de diagnostic	Ministère de l'Éducation	4 <sup>e</sup> et 6 <sup>e</sup> années	Anglais, maori des îles Cook et mathématiques	2000-2006
Îles Salomon	Évaluation nationale	Ministère de l'Éducation ; SPBEA	4 <sup>e</sup> et 6 <sup>e</sup> années	Alphabétisme, calcul	Post-Dakar <sup>1</sup>
Inde	Évaluation de base	NCERT	1 <sup>re</sup> , 3 <sup>e</sup> , 4 <sup>e</sup> , 5 <sup>e</sup> , 7 <sup>e</sup> et 8 <sup>e</sup> années (variable)	Langue, mathématiques, sciences de l'environnement (variable)	1994, 2002-2004
	Évaluation de mi-trimestre		1 <sup>re</sup> , 3 <sup>e</sup> et 4 <sup>e</sup> années	Langue, mathématiques	1997
	Évaluation de fin d'année		1 <sup>re</sup> , 3 <sup>e</sup> et 4 <sup>e</sup> années	Langue, mathématiques	2001
Indonésie	Évaluation des acquis scolaires des élèves	Conseil des normes nationales d'éducation	3 <sup>e</sup> année (primaire) et 2 <sup>e</sup> cycle (secondaire)	Indonésien, anglais, mathématiques	Tous les ans depuis 2005
Japon	Évaluation nationale des acquis scolaires	INRPE	5 <sup>e</sup> , 9 <sup>e</sup> et 12 <sup>e</sup> années (variable)	Japonais, anglais, mathématiques, sciences, sciences sociales, géographie, histoire, instruction civique	2002-2004
	Évaluation nationale des résultats des élèves	Ministère de l'Éducation ; INRPE	6 <sup>e</sup> et 9 <sup>e</sup> années	Japonais, mathématiques	2007
Kiribati*	Évaluation nationale	Ministère de l'Éducation ; SPBEA	4 <sup>e</sup> et 6 <sup>e</sup> années	Alphabétisme, calcul	Post-Dakar <sup>1</sup>
Malaisie	Évaluation des résultats dans l'enseignement primaire	Ministère de l'Éducation, Malaysian Examination Syndicate	6 <sup>e</sup> année	Malais, anglais, mathématiques, sciences, chinois, tamoul	Tous les ans depuis 1987
Maldives	Évaluation par sondage	Ministère de l'Éducation, Section pour la supervision et l'amélioration de la qualité ; Banque mondiale	...	Mathématiques, divehi, anglais	2002, 2003
Myanmar	Étude sur les acquis scolaires	Ministère de l'Éducation ; UNICEF	3 <sup>e</sup> et 5 <sup>e</sup> années	Langue, mathématiques, sciences	2005, 2006
Nouvelle-Zélande	National Education Monitoring Project	New Zealand Council for Educational Research ; Université d'Otago, Unité de recherche sur l'évaluation des apprentissages	4 <sup>e</sup> et 8 <sup>e</sup> années (abstraction faite du maori au niveau du secondaire) 8 <sup>e</sup> année (maori dans les écoles du secondaire)	Art, sciences, graphisme, tableaux, cartes	1995, 1999, 2003 (cycles de 4 années)
				Lecture et expression orale, technologie, musique	1996, 2000, 2004 (cycles de 4 années)

Tableau 4 (suite)

Pays	Nom ou description de l'évaluation	Organisation/institution responsable de l'évaluation	Population cible	Matières évaluées	Année(s)
				Mathématiques, compétences en information, études sociales	1997, 2001, 2005 (cycles de 4 années)
				Écoute et observation, santé, éducation physique	1998, 2002, 2006 (cycles de 4 années)
				Sciences, art, graphisme, tableaux, cartes	1999, 2003 (cycles de 4 années)
				Musique, technologie, lecture et expression orale	2000, 2004 (cycles de 4 années)
				Écriture, écoute, observation, santé, éducation physique	2002, 2006 (cycles de 4 années)
Pakistan	Évaluation nationale des résultats	Ministère de l'Éducation, Système national d'évaluation de l'éducation	4 <sup>e</sup> et 8 <sup>e</sup> années et enseignants (variable)	Langue, mathématiques, sciences, études sociales	2005, 2006
	Qualité de l'éducation	Académie de la planification et de la gestion de l'éducation	4 <sup>e</sup> année	Sindhi, urdu, mathématiques	2000
	Niveaux et lacunes dans l'enseignement au Pakistan (province du Penjab)	LEAPS	3 <sup>e</sup> année	Urdu, mathématiques, anglais	2004
Philippines	Évaluation nationale des résultats	Ministère de l'Éducation, Centre national d'évaluation et de recherche en éducation	4 <sup>e</sup> et 6 <sup>e</sup> années du primaire et 2 <sup>e</sup> année du secondaire	Anglais, filipino, sciences, études sociales, mathématiques	2005, 2006
	Test de lecture en anglais et en filipino au niveau élémentaire		3 <sup>e</sup> année	Lecture courante	2005, 2006
	Test national non officiel en lecture	Ministère de l'Éducation	1 <sup>re</sup> à 6 <sup>e</sup> années	Lecture	2004, 2005
République de Corée	Évaluation nationale des acquis scolaires	Institut coréen des programmes d'enseignement et de l'évaluation	6 <sup>e</sup> , 9 <sup>e</sup> et 10 <sup>e</sup> années	Mathématiques, études sociales	1998-2000
				Coréen, mathématiques, sciences, études sociales et anglais	2001, 2002, 2003, 2006
RDP lao	Enquête nationale sur l'alphabétisme	Ministère de l'Éducation ; UNESCO ; UNICEF	6 ans et plus	Lecture, écriture, calcul, alphabétisme visuel	2000
	Évaluation des acquis scolaires des élèves	Ministère de l'Éducation, Institut national de recherche pédagogique	5 <sup>e</sup> année		2006
Samoa	Évaluation nationale	Ministère de l'Éducation ; SPBEA	4 <sup>e</sup> et 6 <sup>e</sup> années	Alphabétisme et calcul	Post-Dakar <sup>1</sup>
Singapour	Programme de recherche fondamentale	Centre pour la recherche en pédagogie et en pratique	Du préscolaire au secondaire	Langue, mathématiques, sciences, TIC	2003
Thaïlande	Étude sur l'efficacité (écoles pilotes)	IPST	3 <sup>e</sup> , 6 <sup>e</sup> et 9 <sup>e</sup> années	Sciences, mathématiques	2003-2004, 2006
	Évaluation nationale				2005
	Étude nationale sur les résultats scolaires	Institut national des services de l'évaluation de l'éducation	6 <sup>e</sup> , 9 <sup>e</sup> et 12 <sup>e</sup> années	Thaï, mathématiques, anglais, sciences (en 2003 seulement)	Tous les ans depuis 2001
Tonga	Évaluation nationale	Ministère de l'Éducation ; SPBEA	4 <sup>e</sup> année	Alphabétisme, calcul	Post-Dakar <sup>1</sup>
Tuvalu	Évaluation nationale	Ministère de l'Éducation ; SPBEA	4 <sup>e</sup> et 6 <sup>e</sup> années	Alphabétisme, calcul	Post-Dakar <sup>1</sup>
Vanuatu	Évaluation nationale	Ministère de l'Éducation ; SPBEA	4 <sup>e</sup> et 6 <sup>e</sup> années	Alphabétisme, calcul	Post-Dakar <sup>1</sup>
Viet Nam	Évaluation en lecture et en mathématiques	Ministère de l'Éducation ; Banque mondiale	5 <sup>e</sup> année	Lecture, mathématiques	2001

1. L'année exacte de l'évaluation n'est pas connue avec certitude mais il est probable que l'évaluation a été réalisée après le Forum mondial sur l'éducation organisé à Dakar en 2000.

\* Les informations concernant ce pays doivent être traitées avec prudence car elles n'ont pas été confirmées par des experts nationaux.

... Information non disponible.

Tableau 5: Europe centrale et orientale et Asie centrale

Pays	Nom ou description de l'évaluation	Organisation/institution responsable de l'évaluation	Population cible	Matières évaluées	Année(s)
Albanie	Évaluation pilote en mathématiques et en langue et littérature albanaises	Centre d'évaluation nationale de l'éducation et d'examens	4 <sup>e</sup> année (échantillon)	Mathématiques, albanais, littérature	2001
	Mathématiques, langue et littérature albanaises	Centre d'évaluation nationale de l'éducation et d'examens	4 <sup>e</sup> année (échantillon)		2002
	Éducation, équité et excellence/Stratégie nationale de l'éducation	Ministère de l'Éducation ; Banque mondiale	4 <sup>e</sup> , 8 <sup>e</sup> et 12 <sup>e</sup> années		2006-2009
Azerbaïdjan	Étude pilote : élaboration des programmes d'enseignement, préparation des matériels pédagogiques et de l'évaluation des élèves, suivi et évaluation, conseil	Ministère de l'Éducation ; Cito ; Banque mondiale	5 <sup>e</sup> année	Langue, mathématiques	2003, 2004
Bulgarie	En cours : projet pilote d'évaluation nationale de la qualité	Ministère de l'Éducation	8 <sup>e</sup> année	Bulgare, mathématiques, sciences appliquées, sciences sociales	Post-Dakar <sup>1</sup>
Croatie	Examens nationaux	Centre national pour l'évaluation externe de l'éducation	1 <sup>re</sup> année du secondaire	Anglais, allemand, français, italien	2007
			2 <sup>e</sup> année du secondaire	Mathématiques, croate, première langue étrangère, biologie, chimie, physique, TIC, latin, grec	2007
ERY de Macédoine	EQUIP1 Enseignement secondaire	USAID	Enseignement professionnel	Résolution de problèmes	2004, 2008
Estonie	Normes nationales de référence des examens	Centre national d'examens et de qualification	3 <sup>e</sup> année (échantillon)	Langue maternelle, mathématiques	Tous les ans depuis 1997
			6 <sup>e</sup> année (échantillon)		Tous les ans depuis 1997
Géorgie	Programme géorgien de réalignement et de renforcement du système éducatif	Centre national d'évaluation et d'examens	4 <sup>e</sup> année	Géorgien	2003
			4 <sup>e</sup> année	Mathématiques	2004
Hongrie	Évaluation nationale des acquis des étudiants	CEE	Échantillonnage de 5 années entre les 4 <sup>e</sup> et 12 <sup>e</sup> années	Lecture courante, mathématiques, TIC, sciences naturelles, instruction civique	Tous les 2 ans de 1991 à 2005
	Évaluation des acquis en lecture courante et en mathématiques	OKÉV, CEE	Tous les élèves des 5 <sup>e</sup> et 9 <sup>e</sup> années	Lecture courante, mathématiques	2001
	Évaluation nationale des compétences de base (ABC national)		Tous les élèves des 6 <sup>e</sup> , 8 <sup>e</sup> et 10 <sup>e</sup> années	Lecture, mathématiques	2003 (6 <sup>e</sup> à 10 <sup>e</sup> années seulement), 2004, tous les ans depuis 2006
	Évaluation nationale de langues (anglais, allemand)	OKÉV	Par sondage dans les 6 <sup>e</sup> et 10 <sup>e</sup> années	Lecture courante et écoute et compréhension, écriture	2003
	Test de diagnostic des compétences de base	CRDC	1 <sup>re</sup> année	Lecture, mathématiques, compétences sociales, coordination motrice	2002
	Évaluation nationale des compétences de base	OKÉV, CRDC	4 <sup>e</sup> année	Écriture, lecture, mathématiques, réflexion	Tous les ans depuis 2006
Lituanie	Étude des conditions, des processus et des résultats de l'enseignement au niveau du préscolaire, du primaire, de l'éducation de base et du secondaire	Centre pour le développement de l'éducation, Centre national des examens	6 <sup>e</sup> année	Lecture, écriture, mathématiques	2002
	Projet pour l'amélioration de l'éducation		4 <sup>e</sup> et 8 <sup>e</sup> années	Acquis des élèves	2003

Tableau 5 (suite)

Pays	Nom ou description de l'évaluation	Organisation/institution responsable de l'évaluation	Population cible	Matières évaluées	Année(s)
Mongolie	Évaluation nationale	Ministère de l'Éducation	5 <sup>e</sup> , 9 <sup>e</sup> et 11 <sup>e</sup> années	Langue, mathématiques	Tous les ans depuis 1997
	Évaluation régionale (au niveau des <i>aigmag</i> [districts])	Agence publique d'évaluation professionnelle	5 <sup>e</sup> , 9 <sup>e</sup> et 11 <sup>e</sup> années (variable)	Langue, mathématiques, histoire, physique, chimie, biologie (variable)	Tous les 5 ou 6 ans depuis 1997
Monténégro	Élaboration des normes : pilote et étude principale	Institut pour la qualité et l'évaluation de l'éducation	8 <sup>e</sup> année	Serbe, mathématiques, physique, chimie, biologie, histoire, géographie, musique, art, éducation physique	2006
Pologne	Test de compétences	Conseil central des examens	À 6 et 16 ans	Lecture, raisonnement, écriture, application des connaissances	Tous les ans depuis 2002
Roumanie	Évaluation nationale	Service national d'évaluation et d'examens	4 <sup>e</sup> année	Normes nationales	1995, 1996, 1998
	Programme national pour l'évaluation des progrès scolaires en Roumanie (en cours)		4 <sup>e</sup> année	Langue maternelle (lecture et écriture), mathématiques	2000
Serbie	Évaluation nationale NA 3	Centre pour l'évaluation, Institut pour la qualité et l'évaluation de l'éducation, Ministère de l'Éducation ; Banque mondiale	3 <sup>e</sup> année	Serbe, mathématiques	2002, 2003
	Évaluation nationale NA 4		4 <sup>e</sup> année		2006
	Élaboration des normes : pilote et étude principale	Institut pour la qualité et l'évaluation de l'éducation	8 <sup>e</sup> année	Serbe, mathématiques, physique, chimie, biologie, histoire, géographie, musique, éducation physique	2006
Slovaquie	Évaluation du test pilote	Ministère de l'Éducation, Institut national de l'éducation	Dernière année du secondaire	Cursus général	1998, 1999
			5 <sup>e</sup> année et 1 <sup>re</sup> année du secondaire	Slovaque, mathématiques	2002
			9 <sup>e</sup> année	Slovaque ou hongrois, mathématiques	2003
Turquie*	Évaluation des acquis des étudiants	SRDE ; Banque mondiale	...	Turc, sciences naturelles, mathématiques, études sociales	2003
	Examens de niveau	SRDE	...	...	Depuis 1993

1. L'année exacte de l'évaluation n'est pas connue avec certitude mais il est probable que l'évaluation a été réalisée après le Forum mondial sur l'éducation organisé à Dakar en 2000.

\* Les informations concernant ce pays doivent être traitées avec prudence car elles n'ont pas été confirmées par des experts nationaux.

... Information non disponible.



Tableau 6 : Europe occidentale et Amérique du Nord

Pays	Nom ou description de l'évaluation	Organisation/institution responsable de l'évaluation	Population cible	Matières évaluées	Année(s)
Allemagne	Deutsch-Englisch-Schülerleistungen-International	German Institute for International Education Research	9 <sup>e</sup> année	Allemand, anglais	2001-2005
	Niveau des étudiants en anglais langue étrangère et en maîtrise de l'allemand première langue		9 <sup>e</sup> année	Anglais	2003, 2004
Belgique	Évaluation périodique (communauté flamande seulement)	Inspection académique	Divers	Divers	Depuis 1991
	Évaluations externes (communauté française seulement)	Administration générale de l'éducation et de la recherche scientifique, Institut national de recherche pédagogique et Commission de pilotage du système éducatif	Fin du primaire	Matières fondamentales	Tous les ans depuis 1994
			5 <sup>e</sup> année du secondaire	Langue, écriture	1999, 2000
			5 <sup>e</sup> année	Sciences	2001
		3 <sup>e</sup> année	Orientation dans l'espace et dans le temps	2002	
Canada	Programme sur les indicateurs d'acquis scolaires	Conseil des ministres de l'Éducation	À 13 et 16 ans	Mathématiques, lecture et écriture, sciences	1993-2004
	Programme canadien d'évaluation		À 13 et 15 ans	Lecture, sciences et mathématiques	2007
Danemark	Évaluation des acquis scolaires des élèves de l'enseignement primaire	Institut danois de l'évaluation	Primaire, 1 <sup>er</sup> cycle du secondaire (variable)	Mathématiques, lecture, anglais, environnements d'apprentissage, dimension internationale	Tous les ans depuis 1999
	Évaluation des acquis scolaires des élèves de l'enseignement secondaire général et du 2 <sup>e</sup> cycle du secondaire (enseignement professionnel)		2 <sup>e</sup> cycle du secondaire (variable)	Anglais, formation professionnelle, méthodes d'examen, qualité, écriture (variable)	
Espagne	Évaluation de l'enseignement primaire	Institut national pour l'évaluation et la qualité du système éducatif	6 <sup>e</sup> année	Sciences naturelles et sciences sociales, espagnol, mathématiques	1995, 1999, 2001, 2003
	Diagnostic général du système éducatif		À 14 et 16 ans	Matières fondamentales	1997
	Évaluation de l'éducation physique dans les écoles primaires		À 12 ans	Éducation physique	1995
	Évaluation de l'enseignement et de l'apprentissage de l'anglais		À 12 ans	Anglais	1999, 2001
	Évaluation de l'enseignement secondaire obligatoire		4 <sup>e</sup> année du secondaire	Sciences de la nature, sciences sociales, géographie et histoire, espagnol et littérature, mathématiques	2000
	Évaluation de l'enseignement et de l'apprentissage de l'anglais		À 14 ans	Anglais	2001
	Évaluation de l'expression orale dans les écoles primaires		6 <sup>e</sup> année	Expression orale	2003
États-Unis	Évaluation nationale des progrès scolaires	Ministère de l'Éducation	4 <sup>e</sup> et 8 <sup>e</sup> années et/ou 12 <sup>e</sup> année (variable)	Instruction civique, sciences, écriture, littérature, lecture, musique, mathématiques, art, études sociales, compétences de la vie courante et informatique, histoire des États-Unis, géographie	Tous les ans depuis 1969

Tableau 6 (suite)

Pays	Nom ou description de l'évaluation	Organisation/institution responsable de l'évaluation	Population cible	Matières évaluées	Année(s)
Finlande	Évaluation des acquis scolaires	Ministère de l'Éducation, Conseil national de l'éducation	6 <sup>e</sup> année	Mathématiques, finnois	Tous les 2 ans de 1998 à 2004
			Fin du secondaire	Mathématiques, sciences, finnois, suédois, religion, philosophie de la vie, savoir-vivre, anglais, seconde langue	1998-2001
	Les politiques d'égalité sont-elles appliquées dans l'éducation de base ?		À 13 et 16 ans	Résultats d'apprentissage, égalité sociale et égalité entre les sexes	1996
	Évaluation de la qualité de l'éducation entre les 1 <sup>re</sup> et 6 <sup>e</sup> années de l'éducation de base		1 <sup>re</sup> à 6 <sup>e</sup> années	Environnement d'apprentissage, matériels d'enseignement utilisés, finnois, mathématiques	2001
France	Évaluation des acquis des élèves	Ministère de l'Éducation	3 <sup>e</sup> à 6 <sup>e</sup> années	Langue, mathématiques	Tous les ans depuis 1989
Irlande	Pilot : Whole School Evaluation	Inspectorate of the Department of Education	Primaire et secondaire	Ensemble des matières, variable	1998, 1999, 2003, 2004
Islande	Samræmd Próf	Ministère de l'Éducation, Institut de l'évaluation de l'éducation	4 <sup>e</sup> et 7 <sup>e</sup> années	Islandais, mathématiques	Tous les ans depuis 1996
Israël	Mesures du progrès et de l'efficacité dans les écoles	RAMA	5 <sup>e</sup> et 8 <sup>e</sup> années	Mathématiques, langue (hébreu ou arabe), anglais, sciences, technologie	Tous les ans depuis 2002
			9 <sup>e</sup> année (8 <sup>e</sup> année en 2005)	Instruction civique, histoire	Tous les ans depuis 2005
			2 <sup>e</sup> année	Langue	Tous les ans depuis 2006
	Test de diagnostic	RAMA	1 <sup>re</sup> année (élèves parlant l'hébreu)	Aptitudes de lecture et d'écriture en hébreu	Tous les ans depuis 2006
	Tests d'évaluation Homesh (élèves arabophones uniquement)	Ministère de l'Éducation	4 <sup>e</sup> et 7 <sup>e</sup> années	Mathématiques, arabe	Tous les ans depuis 2003
			4 <sup>e</sup> et 5 <sup>e</sup> années	Mathématiques, langue	1990
			3 <sup>e</sup> et 4 <sup>e</sup> années	Mathématiques, langue	1991
	Évaluation nationale des progrès scolaires en Israël	Ministère de l'Éducation	4 <sup>e</sup> et 8 <sup>e</sup> années	Mathématiques, langue, anglais, sciences, technologie	1996-1998
			6 <sup>e</sup> année	Sciences, technologie	1998
8 <sup>e</sup> année			Instruction civique	1999	
Italie	Service du système d'évaluation (Servizio Rilevazioni di Sistema)	INVALSI	4 <sup>e</sup> année, 1 <sup>re</sup> et 3 <sup>e</sup> années du 1 <sup>er</sup> cycle du secondaire, 2 <sup>e</sup> et 4 <sup>e</sup> années du secondaire	Lecture courante, mathématiques	Depuis 1999
	Évaluation systématique des résultats des élèves		1 <sup>re</sup> , 3 <sup>e</sup> et 5 <sup>e</sup> années, 2 <sup>e</sup> année du 1 <sup>er</sup> cycle du secondaire, 1 <sup>re</sup> et 3 <sup>e</sup> années du secondaire	Langue, mathématiques, sciences, sciences sociales, histoire	
	Projet VIVES		Personnel enseignant	Aptitude professionnelle	
Luxembourg	Protocole d'action qualité scolaire	SCRIPT	...	...	Depuis 1993
Malte	Examen d'entrée en 1 <sup>re</sup> année de lycée	Unité pour l'évaluation de l'éducation de la Division centrale de l'éducation	6 <sup>e</sup> année	Maltais, anglais, mathématiques, études sociales, religion	
	Évaluation nationale de l'alphabétisme		À 7 ans	Anglais, maltais	1999, 2002
	Étude de base nationale	Département de la planification et du développement	1 <sup>re</sup> année	Mathématiques	1999, 2002

Tableau 6 (suite)

Pays	Nom ou description de l'évaluation	Organisation/institution responsable de l'évaluation	Population cible	Matières évaluées	Année(s)
Norvège	Évaluations nationales	Système national d'évaluation de la qualité	4 <sup>e</sup> et 7 <sup>e</sup> années	Lecture, écriture, mathématiques, anglais	Tous les ans depuis 2003
	Évaluations d'ensemble		2 <sup>e</sup> et 7 <sup>e</sup> années	Aptitudes en lecture	Tous les ans depuis 2003
Pays-Bas	PRIMA, évaluation par cohorte	Institut de sciences sociales appliquées, Institut SCO-Kohnstamm	2 <sup>e</sup> , 4 <sup>e</sup> , 6 <sup>e</sup> et 8 <sup>e</sup> années	Langue, mathématiques	Tous les 2 ans depuis 1994/95
Portugal	Tests d'évaluation (1 <sup>er</sup> et 2 <sup>e</sup> cycles)	Ministère de l'Éducation, Office portugais de l'évaluations de l'éducation	4 <sup>e</sup> et 6 <sup>e</sup> années	Portugais, mathématiques	Tous les ans depuis 1999
	Examens nationaux (3 cycles – 1 <sup>er</sup> cycle du secondaire)		9 <sup>e</sup> année	Portugais, mathématiques	Tous les ans depuis 2005
	Examens nationaux (2 <sup>e</sup> cycle du secondaire)	Ministère de l'Éducation	11 <sup>e</sup> et 12 <sup>e</sup> années du secondaire	Matières fondamentales	Tous les ans depuis 1997
Royaume-Uni (Angleterre)	Évaluations nationales des programmes d'enseignement	Department for Children, Schools and Families	Primaire et secondaire	Expression orale et écoute, lecture, écriture, mathématiques, sciences (à 7 ans). Anglais, lecture, écriture, mathématiques, sciences (à 11 ans). Anglais, lecture, écriture, mathématiques, sciences (à 14 ans)	Tous les ans depuis 1995 (variable)
Royaume-Uni (Écosse)	Scottish Survey of Achievement	Learning and Teaching Scotland	Primaire, 1 <sup>er</sup> cycle du secondaire	Anglais, mathématiques, études sociales, sciences, compétences sociales	Tous les ans depuis 2005
Royaume-Uni (Pays de Galles)	Évaluation nationale des programmes d'enseignement	Welsh Assembly Government, Qualifications Curriculum and Assessment Authority for Wales	Préprimaire, primaire, secondaire	Anglais, gallois, mathématiques, sciences, art, géographie, histoire, informatique, langue moderne, musique, éducation physique	Tous les ans depuis 1999 (variable)
Suède	Évaluation nationale	Skolverket, Agence nationale de l'éducation	5 <sup>e</sup> et 9 <sup>e</sup> années	Suédois, anglais, mathématiques	Depuis 1985
Suisse	Évaluations au niveau des cantons	Ministère de l'Éducation (au niveau des cantons seulement), l'EDK garantit la qualité	Variable selon les cantons	Variable selon les cantons	Variable selon les cantons

# Politiques nationales de trente pays en faveur de l'éducation pour tous

## Introduction

Une évaluation menée auprès de 30 pays en développement est l'un des points essentiels des résultats d'évaluation dont il est fait état au chapitre 3, consacré aux efforts engagés par les pays pour instituer et mettre en œuvre des politiques cohérentes avec les objectifs et les stratégies que les gouvernements se sont engagés à réaliser à Dakar. Ces pays ont été sélectionnés en fonction des progrès qu'ils ont accomplis en vue de la réalisation des 6 objectifs de l'EPT entre 1999 et 2005 et des difficultés qu'il leur reste à surmonter. L'objectif consistait à présenter une grande diversité d'approches nationales et à indiquer le degré de réussite de ces approches dans des contextes variés.

Pour sélectionner ces pays, il a fallu suivre l'évolution d'un certain nombre d'indicateurs au cours des 6 années concernées et évaluer les niveaux atteints en 2005. Cette évaluation a été réalisée à partir des indicateurs suivants : taux de mortalité des enfants de moins de 5 ans (2005-2010, cet indicateur contenant une part de projection), TBS dans l'enseignement préprimaire, TNS dans l'enseignement primaire, nombre d'enfants non scolarisés, taux moyen de redoublement dans l'enseignement primaire, nombre d'adultes analphabètes (1995-2004), taux de survie jusqu'en 5<sup>e</sup> année du primaire, rapport élèves/enseignant dans l'enseignement primaire, indice de parité entre les sexes du TBS dans l'enseignement primaire, indice de parité entre les sexes du taux d'alphabétisme des adultes, indice de l'EPT relatif au genre et indice du développement de l'EPT.

Cette évaluation a permis de mettre en relief certains des pays qui avaient accompli les progrès les plus importants du point de vue d'un ou de plusieurs indicateurs, ainsi que les pays à qui il reste encore un long chemin à parcourir avant d'atteindre un ou plusieurs objectifs de l'EPT. Les critères supplémentaires retenus avaient pour but de présenter un large éventail de contextes et une grande diversité régionale.

Ce processus a abouti à la sélection des pays suivants (par ordre alphabétique et par région) : Afrique du Sud, Burkina Faso, Érythrée, Éthiopie, Mozambique, Nigéria, Rwanda, Sénégal et République-Unie de Tanzanie ; Brésil, Guatemala, Mexique, Nicaragua, République dominicaine ; Mongolie, Tadjikistan ; Cambodge, Chine, Indonésie, Philippines, République démocratique populaire lao, Viet Nam ; Bangladesh, Inde, Pakistan ; Égypte, Maroc, Yémen ; Albanie, Turquie.

Les politiques et les stratégies nationales adoptées dans ces pays ont été recensées et réparties en trois domaines, en fonction des objectifs poursuivis : créer un environnement institutionnel propice, assurer l'accès aux possibilités d'éducation et créer des possibilités d'apprentissage.

## Synthèse des politiques d'EPT adoptées depuis 2000 dans 30 pays

Pays	Cadre institutionnel	Améliorer l'accès	Améliorer l'apprentissage
<b>Afrique subsaharienne</b>			
<b>AFRIQUE DU SUD</b> <b>Principaux résultats</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Augmentation de 90% du TBS dans le pré-primaire.</li> <li>Augmentation de 26% du taux de survie jusqu'en 5<sup>e</sup> année.</li> </ul> <b>Principaux défis</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Enrayer l'effondrement du TNS dans le primaire, qui s'est traduit par une forte augmentation du nombre d'enfants non scolarisés.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Appel à l'action 1999 : 9 domaines prioritaires pour améliorer la qualité du corps enseignant et promouvoir l'apprentissage actif grâce à l'enseignement axé sur les résultats.</li> <li>Incorporation des domaines prioritaires dans le Plan d'application de Tirisano (« Travailler ensemble ») 2000-2004. Principaux objectifs : sensibilisation au VIH/sida, efficacité du système scolaire, professionnalisme, alphabétisation, éducation permanente, enseignement supérieur, renforcement de l'efficacité de la gestion dans les départements au niveau national et provincial.</li> <li>1995-2000 : réformes de la politique d'éducation nationale, application effective depuis 1999.</li> <li>Plan national d'action 2003 : pour améliorer l'accès à une éducation de base gratuite et de bonne qualité pour tous.</li> <li>Promotion de l'autonomie des écoles, mais consécutive à la formulation centralisée de directives détaillées.</li> <li>Mesures d'incitation financières relatives à la supervision des services éducatifs non étatiques subordonnées au respect de certains critères de qualité par les écoles.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Renforcement des subventions de soutien à l'enfant, transfert monétaire non conditionnel en fonction des ressources.</li> <li>Livre blanc n° 6 sur l'éducation aux besoins spéciaux (2001).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Nouveau programme d'enseignement national adopté en 1997 et appliqué en 2004.</li> <li>Programme d'enseignement axé sur les résultats, évaluation rattachée à un système de récompenses et de sanctions.</li> <li>Promotion des TIC dans l'éducation : SchoolNet, constitution de réseaux d'écoles pour améliorer l'apprentissage et l'enseignement par la collaboration et le partage de l'information.</li> <li>Programme de soutien au développement des districts : stratégie d'amélioration de la qualité des écoles visant celles des districts défavorisés.</li> </ul>
<b>BURKINA FASO</b> <b>Principaux résultats</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Augmentation de 29% du TNS dans le primaire parallèlement à l'amélioration de la parité entre les sexes.</li> <li>Progression du taux de survie jusqu'en 5<sup>e</sup> année, qui passe à 76%.</li> </ul> <b>Principaux défis</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Améliorer le faible niveau de la plupart des indicateurs.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>DSRP 2000 : priorité à l'enseignement primaire et à l'éducation de base non formelle.</li> <li>Plan décennal de développement de l'éducation de base (PDDEB, 2002).</li> <li>Participation de la société civile au PDDEB par l'intermédiaire de la coalition pour l'éducation nationale.</li> <li>Harmonisation de l'aide extérieure accordée au PDDEB.</li> <li>Missions d'examen conjointes pour améliorer le suivi du PDDEB.</li> <li>Administration publique centralisée, mais le Code des collectivités territoriales de 2004 et les élections municipales de 2006 ont marqué une nouvelle étape dans la stratégie de décentralisation.</li> </ul>	<b>Éducation de base</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Les infrastructures scolaires sont hautement prioritaires : augmentation de 37% du nombre de salles de classe dans le primaire depuis 2001.</li> <li>Ressources affectées en priorité aux 20 provinces où le niveau de l'éducation est le plus bas et à l'évaluation.</li> <li>Équité entre les sexes : les filles sont exonérées des frais de scolarité pendant la 1<sup>re</sup> année du primaire.</li> <li>Alphabétisation : Fonds pour l'alphabétisation et l'éducation non formelle.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Multiplication des cantines scolaires dans les régions rurales.</li> <li>Convention de 2006 sur la santé et l'alimentation à l'école.</li> <li>Multiplication des écoles bilingues.</li> <li>Augmentation de 47% du nombre d'enseignants depuis 2001.</li> </ul>
<b>ÉRYTHRÉE</b> <b>Principaux résultats</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Le TBS dans le préprimaire a été multiplié par 2.</li> <li>Augmentation de 31% du TNS dans le primaire.</li> </ul> <b>Principaux défis</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Améliorer le niveau encore faible de la plupart des indicateurs.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Programme de développement du secteur de l'éducation 2003/2004-2007/2008 : consultations avec les partenaires locaux pour améliorer l'accès, l'équité et la qualité, pour promouvoir les sciences et les techniques et pour diversifier l'enseignement. Rôle prépondérant dans la réalisation des objectifs d'éducation dans le DSRP provisoire 2004. En ligne avec les réformes du secteur conformément au Cadre et programme national de politique économique.</li> <li>Politique de décentralisation depuis 1996 bien que, dans la pratique, la planification, la coordination et la prise de décisions demeurent centralisées.</li> </ul>	<b>EPPE</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Adoption d'une politique nationale pour promouvoir l'offre de 2 années d'EPPE à chaque enfant.</li> <li>Mise en place, dans le cadre du programme d'EPPE 2001-2005, de centres d'EPPE, parallèlement à l'augmentation du nombre d'enseignants.</li> </ul> <b>Éducation de base</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Conception de bâtiments scolaires peu coûteux mais durables afin de réduire les dépenses.</li> <li>Priorité à l'amélioration de l'accès des filles et des groupes défavorisés, notamment au moyen de mesures incitatives en faveur des filles. Nouvelles politique et stratégie pour l'égalité entre les sexes dans l'éducation : plan national d'action sur 5 ans pour l'égalité entre les sexes afin de mettre en place un environnement propice.</li> <li>Mesures de réinsertion et de formation professionnelle destinées aux enfants des rues.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>La politique nationale pour l'éducation fixe les grandes orientations de la réforme. Nouveau programme d'enseignement fondé sur les résultats et sur une approche interactive centrée sur l'apprenant. L'évaluation est utilisée comme un outil de formation.</li> <li>Sensibilisation au VIH/sida dans le programme de l'éducation de base.</li> <li>Unité de production des manuels scolaires : publication à moindre frais de manuels scolaires, en particulier dans 8 langues érythréennes ; rapport de distribution : 1 livre par enfant.</li> </ul>

(suite)

Pays	Cadre institutionnel	Améliorer l'accès	Améliorer l'apprentissage
		<ul style="list-style-type: none"> <li>Internats et possibilités d'hébergement pour les minorités ethniques et les populations nomades défavorisées.</li> <li>Institut de formation des enseignants Mai-Nefhi : réservé à la formation initiale des enseignants issus de groupes marginalisés, de minorités ethniques ou de populations nomades.</li> </ul> <p><b>Jeunes et adultes</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Nouveau programme d'enseignement pour l'alphabétisation des adultes.</li> <li>Programme national d'alphabétisation des adultes depuis 1998-1999 : Radio Bana, gérée par le ministère de l'Éducation, diffuse des cours d'alphabétisation dans 4 langues locales.</li> </ul>	
<p><b>ÉTHIOPIE</b></p> <p><b>Principaux résultats</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Forte augmentation, de l'ordre de 106 %, du TNS dans le primaire.</li> <li>Amélioration sensible de la parité entre les sexes dans le primaire.</li> <li>Amélioration du taux de survie jusqu'en 5<sup>e</sup> année.</li> </ul> <p><b>Principaux défis</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Étendre les services d'éducation préprimaire, actuellement peu développés.</li> <li>Réduire le nombre élevé d'enfants non scolarisés et de jeunes et d'adultes analphabètes.</li> <li>Réduire les disparités régionales.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Politique : ferme engagement d'atteindre l'EPT, en particulier l'EPU, d'ici à 2015. Vont suivre 3 programmes de développement du secteur éducatif (PDSE) : priorité au renforcement de l'accès équitable au primaire et à l'enseignement professionnel, à la refonte du système éducatif et à l'amélioration de la qualité. En lien avec la stratégie nationale pour la réduction de la pauvreté.</li> <li>Large éventail de donateurs soutenant l'éducation.</li> <li>Dialogues réguliers et examens sectoriels conjoints avec le gouvernement afin de développer les PDSE.</li> <li>Intervention des secteurs non étatiques : essor graduel, renforcement du dialogue entre ONG, réglementation des services non étatiques au moyen de leur enregistrement ; cependant, la qualité de la formation des enseignants est source d'inquiétudes.</li> <li>Recueil régulier de données relatives à l'éducation dans la plupart des districts et des régions mais l'analyse laisse à désirer.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>PDSE 3 : discrimination positive en faveur des filles, de la population pastorale et agro-pastorale et des enfants ayant des besoins spéciaux. Approches spécifiques pour les enfants issus de la population pastorale : écoles itinérantes, internats.</li> <li>Stratégies pour favoriser la scolarisation des filles : organiser des campagnes de sensibilisation à l'échelle des communautés, renforcer la sécurité des filles en les accompagnant à l'école, réduire les distances jusqu'à l'école, améliorer les installations sanitaires et le réseau d'assainissement.</li> <li>Pour les enfants non scolarisés : différents modèles d'éducation de base permettant d'obtenir des équivalences pour entrer dans le second cycle du primaire ; l'offre de services demeure cependant inadéquate.</li> <li>Stratégie du ministère de l'Éducation sur l'éducation aux besoins spéciaux (2006).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Contrôle continu et passage automatique dans la classe supérieure entre la 1<sup>re</sup> et la 3<sup>e</sup> année.</li> <li>Réforme du statut des enseignants, priorité aux formations initiale et continue.</li> <li>Quotas pour accroître le nombre d'enseignantes dans les écoles rurales et féminiser la direction de l'éducation.</li> <li>Programme de leadership et de gestion : initiative nationale pour renforcer les compétences des chefs des établissements primaires et secondaires.</li> <li>Distribution de manuels scolaires gratuits aux élèves défavorisés.</li> </ul>
<p><b>MOZAMBIQUE</b></p> <p><b>Principaux résultats</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Augmentation de 48 % du TNS dans le primaire, amélioration de la parité entre les sexes.</li> <li>Augmentation de 44 % du taux de survie jusqu'en 5<sup>e</sup> année.</li> </ul> <p><b>Principaux défis</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Améliorer l'offre de services préprimaires, actuellement insuffisante.</li> <li>Poursuivre le développement de la scolarisation dans l'enseignement primaire, en particulier chez les filles.</li> <li>Améliorer le faible niveau du taux d'alphabétisme des jeunes et des adultes.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Plan stratégique du secteur de l'éducation II (PSSE, 2005-2009) : fondé sur la politique nationale d'éducation (1995) et sur le PSSE I. Engagement renouvelé en faveur de l'EPT et des OMD.</li> <li>Stratégie élargie pour la réforme du secteur public, priorité à la décentralisation, à l'amélioration de la gestion et au renforcement des capacités à tous les niveaux.</li> <li>Direction pour l'éducation des adultes et l'éducation non formelle placée sous l'autorité du ministère de l'Éducation et représentée à l'échelle des provinces et des districts.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Suppression des frais de scolarité en 2005.</li> <li>Nouvelle stratégie pour l'éducation des adultes et l'éducation non formelle fondée sur la recherche et la consultation avec les partenaires.</li> <li>Développement des cours d'alphabétisation pour adultes.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Nouveau programme d'enseignement primaire : instruction dans la langue maternelle dans les premières années puis transition vers la langue nationale (de même que dans le cadre de la formation continue des enseignants).</li> <li>Augmentation du nombre d'étudiantes dans les instituts de formation des enseignants.</li> <li>Sensibilisation des enseignants et des directeurs d'établissement au VIH/sida.</li> <li>Renforcement de la formation des chefs d'établissement, en particulier dans le domaine de la gestion.</li> <li>Aide directe aux écoles : subventions directes pour l'achat de matériels et de fournitures scolaires.</li> </ul>

(suite)

Pays	Cadre institutionnel	Améliorer l'accès	Améliorer l'apprentissage
<p><b>NIGÉRIA</b></p> <p><b>Principaux résultats</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Augmentation du TNS dans le primaire et du taux d'alphabétisme des adultes, en particulier parmi les femmes.</li> </ul> <p><b>Principaux défis</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Améliorer le faible niveau de la plupart des indicateurs.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Efforts visant à renforcer le système fédéral et à engager la réforme de l'éducation dans le cadre du programme de réforme du service public.</li> <li>Cadre national de l'éducation 2004, politique nationale sur l'éducation et nouvelle vision de l'éducation : priorité à l'amélioration de l'évaluation, à la fourniture de matériels pédagogiques, aux infrastructures et à la lutte contre la pénurie d'enseignants.</li> <li>Projet de plan d'action d'EPT 2006 : plans décennaux du secteur de l'éducation dans 10 États, dont 4 ont également élaboré des plans opérationnels détaillés et chiffrés.</li> <li>En vertu de la loi fédérale, éducation de base universelle gratuite et obligatoire pendant 9 ans.</li> <li>Unité placée sous l'autorité de la présidence (2004) pour assurer l'examen et l'évaluation des instituts d'enseignement, participation directe et innovante des parents, des étudiants, des employeurs et de la société civile.</li> <li>Renforcement du système national d'information pour la gestion, capable d'analyser et de publier des données relatives à l'éducation au niveau des collectivités locales et à l'échelle des États.</li> <li>Constitution, en 2005 de comités de gestion scolaire par le Conseil national sur l'éducation, certains États ayant depuis adopté cette mesure à leur tour. Évaluation menée par les inspecteurs de l'éducation au niveau des collectivités locales. Les comités en tant que structures juridiques n'ont pas encore été mis en place à l'échelle des États.</li> <li>Coalition de la société civile pour l'action en faveur de l'EPT : promotion active des objectifs d'EPT au moyen de la concertation.</li> <li>Enregistrement des écoles non étatiques impliquant des critères de qualification des enseignants, mais absence de supervision efficace.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Cadre de politique pour l'intégration de l'EPPE, attribuant 5% du Fonds fédéral d'intervention à la réalisation de cet objectif.</li> <li>Campagne soutenue en faveur de l'éducation des filles et d'une budgétisation attentive à l'exigence d'égalité entre les sexes pour stimuler l'offre et la demande dans le domaine de l'éducation des filles dans 6 États.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Depuis la fin 2007, nouveau programme d'enseignement primaire et secondaire : diminution du nombre de matières conformément à un système de libre choix, recherche d'une plus grande pertinence.</li> <li>Élaboration par la Commission éducative d'un programme d'enseignement intégré pour les écoles coraniques du nord du Nigéria.</li> <li>Nombreuses études nationales sur les résultats scolaires.</li> <li>Refonte des programmes d'enseignement des instituts de formation des enseignants. Mesures adoptées dans plusieurs États pour inciter les enseignants à travailler en milieu rural.</li> </ul>
<p><b>RÉPUBLIQUE-UNIE DE TANZANIE</b></p> <p><b>Principaux résultats</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Augmentation substantielle du TNS dans le primaire, qui s'établit à 98%.</li> <li>Amélioration du taux d'alphabétisation.</li> </ul> <p><b>Principaux défis</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Développer les services préprimaires, qui demeurent insuffisants.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Éducation guidée par la Vision pour le développement 2025.</li> <li>Programme de développement du secteur de l'éducation (1997) et 2 programmes sous-sectoriels, le Programme de développement de l'enseignement primaire et le Programme de développement de l'enseignement secondaire, qui s'engagent à atteindre les objectifs d'EPT et les OMD. Cadre d'orientation axé sur la Stratégie nationale pour la croissance et la réduction de la pauvreté.</li> <li>Réformes du secteur public : responsabilité décentralisée pour la mise en œuvre de l'enseignement primaire ; le ministère de l'Éducation est responsable de l'élaboration des politiques, du renforcement des capacités, de l'action normative et de l'assurance de qualité.</li> <li>Élaboration d'un cadre pour l'évaluation des performances.</li> <li>Rôle grandissant des comités de gestion scolaire.</li> </ul>	<p><b>Éducation de base</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Gratuité de l'enseignement primaire, annoncée en 2003.</li> <li>Accélération de la construction d'écoles.</li> <li>Programme public de bourses pour venir en aide aux étudiants défavorisés, en particulier aux filles, et leur permettre d'accéder à l'enseignement secondaire.</li> </ul> <p><b>Jeunes et adultes</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Depuis 1999, renforcement des programmes de rattrapage pour les jeunes et les adultes, par exemple, Éducation de base complémentaire en Tanzanie pour les enfants non scolarisés et Programme communautaire intégré d'éducation de base et d'éducation des adultes, à l'intention des adultes.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Refonte complète des programmes d'enseignement : moins d'apprentissage par cœur, importance accrue accordée à la compréhension des concepts et à l'acquisition des compétences.</li> <li>Plan directeur de la formation des enseignants, qui définit la formation professionnelle des enseignants pour les 5 prochaines années. Augmentation des effectifs dans les instituts de formation des enseignants (hommes et femmes en nombre quasiment égal).</li> <li>Participation aux évaluations d'apprentissage régionales.</li> </ul>

(suite)

Pays	Cadre institutionnel	Améliorer l'accès	Améliorer l'apprentissage
<b>RWANDA</b> <b>Principaux résultats</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Augmentation de 74 % du TNS dans le primaire.</li> <li>Baisse sensible du taux de redoublement dans l'enseignement primaire.</li> </ul> <b>Principaux défis</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Améliorer la qualité de l'éducation et l'alphabétisme des jeunes et des adultes, actuellement à des niveaux faibles.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>La politique du secteur de l'éducation 2003 a abouti au Plan stratégique pour le secteur de l'éducation (PSSE), fondé sur une stratégie à long terme et un cadre financier : engagement de réaliser les OMD, cycle d'éducation de base de 9 années, sciences et techniques. Ils ont tous deux été guidés par la Vision pour 2020 et par la Stratégie pour la réduction de la pauvreté élaborées par le gouvernement. Actualisation du PSSE impliquant des consultations élargies avec les partenaires.</li> <li>Politique et stratégie de décentralisation 2000 : participation locale et autorisation de mobiliser des fonds.</li> <li>Réformes en cours de la fonction publique depuis 1998 avec, pour conséquence, la décentralisation des achats, de la gestion budgétaire et des services.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Suppression des frais de scolarité dans le primaire en 2003.</li> <li>Élaboration de manuels pour améliorer la construction des écoles.</li> <li>Politique nationale pour l'éducation des filles en 2006 : promotion de l'étude des sciences et des techniques.</li> <li>Programmes de financements spéciaux : Fonds pour les survivants du génocide, Fonds d'éducation à l'échelle des districts pour permettre aux orphelins et aux enfants vulnérables d'accéder à l'éducation.</li> <li>Programme pilote de rattrapage destiné à ceux qui n'ont pas eu accès à l'éducation formelle.</li> <li>Stratégie et politique nationale de 2005 pour l'alphabétisation fonctionnelle des jeunes et des adultes.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Politique nationale sur les programmes d'enseignement depuis 2003.</li> <li>Renforcement du rôle des parents au sein des associations de parents d'élèves grâce à l'octroi aux établissements scolaires de subventions par élève.</li> <li>Nouvelle Commission de la fonction enseignante pour remédier à la pénurie chronique d'enseignants.</li> </ul>
<b>SÉNÉGAL</b> <b>Principaux résultats</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Augmentation de 33 % du TNS dans l'enseignement primaire, où la parité entre les sexes a été améliorée.</li> </ul> <b>Principaux défis</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Amélioration du niveau encore faible de la plupart des indicateurs.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Programme décennal d'éducation et de formation (2000), réactualisé chaque année dans le cadre d'un processus de plus en plus participatif, en conformité avec les OMD et le DSRP.</li> <li>Au niveau central, participation de la société civile par le biais du Conseil national d'éducation et de formation.</li> <li>Depuis 1992, système national d'évaluation des résultats scolaires fondé sur des tests standardisés.</li> <li>Orientation générale vers la décentralisation : augmentation des subventions octroyées au Fonds pour la décentralisation et au Fonds d'assistance aux collectivités locales (1996). Décentralisation progressive de l'éducation à mesure que des financements sont attribués aux organismes locaux de mise en œuvre.</li> </ul>	<b>Éducation de base</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Plan d'action pour réduire le nombre d'écoles proposant un cycle d'études incomplet : amélioration de la qualité par une utilisation plus efficace des salles de classe en milieu rural et en veillant à ce que les écoles citadines soient moins surchargées.</li> <li>Unités partenaires pour la scolarisation des filles : actions au niveau local pour promouvoir l'accès et la rétention des filles.</li> </ul> <b>Jeunes et adultes</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Modèles parallèles : écoles communautaires de base, centres d'alphabétisation fonctionnelle, autres cours d'alphabétisation pour donner une seconde chance aux groupes défavorisés.</li> <li>« Faire faire », ou système de délégation des tâches à des organisations comme la Coordination nationale des alphabétiseurs du Sénégal ou à des entreprises semi-publiques ou privées.</li> <li>Association sénégalaise pour l'alphabétisation, créée en mars 2006.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Nouveau programme national d'éducation de base : priorité aux compétences nécessaires dans la vie courante.</li> <li>Grâce à l'appui du FNUAP, éducation à la vie de famille et éducation en matière de population intégrées au programme de toutes les écoles primaires, 2002-2006.</li> <li>Soutien de l'UNICEF au programme transversal sur les compétences de la vie courante, l'éducation et la citoyenneté.</li> <li>Depuis 2006, fichier unique du personnel pour une rationalisation accrue de la gestion du personnel.</li> <li>Autres réformes : nominations et transferts d'enseignants plus rapides et plus transparents.</li> </ul>
<b>Amérique latine et Caraïbes</b>			
<b>BRÉSIL</b> <b>Principaux résultats</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Augmentation de 9 % du TBS dans l'enseignement préprimaire.</li> <li>Le taux de scolarisation dans le primaire a été maintenu à un niveau élevé alors même que les disparités sous-nationales ont été réduites.</li> <li>Diminution de plus de 50 % du nombre d'enfants non scolarisés.</li> <li>Diminution du taux de redoublement et du REE dans l'enseignement primaire.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Constitution de 1988 : éducation élémentaire obligatoire et gratuite, partage des responsabilités en matière de gouvernance, seuil minimum de financement fédéral et sous-national.</li> <li>Plan national d'éducation (2001), élaboré par la société civile et le gouvernement : objectifs pour 2010, promotion de l'élaboration des plans sous-nationaux et recherche de solutions pour réduire les disparités sociales et régionales dans les domaines de l'accès à l'éducation et de la survie scolaire.</li> <li>Plan du développement de l'éducation (2007) : priorité à l'éducation de base, subventions fédérales subordonnées à l'amélioration de la qualité et de la performance scolaire.</li> </ul>	<b>EPPE</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Cadre normatif pour le développement de l'EPPE : directives et loi d'orientation nationales sur l'éducation de 1996, qui font de l'éducation de la petite enfance la première étape de l'éducation de base et attribuent des responsabilités aux municipalités.</li> <li>Plan national d'éducation 2001 : objectifs en matière de qualité et de développement, en particulier pour les enfants de moins de 3 ans. En 2006, l'éducation de la petite enfance a été intégrée au FUNDEB, fonds chargé de la répartition entre les régions des ressources attribuées à l'éducation.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Adoption de la progression continue dans les cycles dans plus de 10 % des écoles afin de réduire l'échec scolaire et le redoublement.</li> <li>Amélioration des qualifications des enseignants dans le préprimaire.</li> <li>Dans un État, initiatives pilotes axées sur la performance à l'intention des enseignants (2005).</li> <li>Évaluation de l'apprentissage : évaluations par sondage du SAEB (Système brésilien d'évaluation de l'éducation), qui compare les résultats de l'éducation de base sur la durée, et Prova Brasil, qui garantit la transparence en recueillant des données sur les scores obtenus aux tests au niveau des écoles.</li> <li>Promotion des TIC dans l'éducation au moyen de ProlInfo, qui installe des laboratoires dans les écoles et crée à l'échelle régionale des centres de technologies de l'éducation à des fins de formation et de soutien.</li> </ul>



(suite)

Pays	Cadre institutionnel	Améliorer l'accès	Améliorer l'apprentissage
<p><b>Principaux défis</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Réduire les disparités régionales et économiques en termes de scolarisation dans le préprimaire.</li> <li>● Intensifier les efforts visant à diminuer le nombre élevé d'enfants non scolarisés et d'adultes analphabètes.</li> <li>● Enrayer la détérioration des résultats scolaires dans le primaire et dans le premier cycle du secondaire mise en évidence par les évaluations nationales.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Implication de la société civile : depuis 2005, mouvement « Tous pour l'éducation » associant ONG, éducateurs et entreprises afin d'atteindre une éducation de base de qualité pour tous d'ici à 2022, année qui coïncidera avec le bicentenaire de l'indépendance du Brésil.</li> <li>● Promotion de la gestion axée sur l'école. Depuis 1998, soutien de Fundescola à l'amélioration de la qualité de l'éducation par le renforcement de l'autonomie des écoles, la promotion de la planification stratégique et le financement de projets scolaires.</li> </ul>	<p><b>Éducation de base</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Nombre d'écoles accru, en particulier dans les régions autochtones.</li> <li>● FUNDEB (1996) : garantit un seuil minimum de financement affecté à l'éducation de base publique, réparti au niveau sous-national en fonction du nombre d'élèves et des besoins de financement.</li> <li>● Programme de transfert monétaire conditionnel visant à améliorer l'accès et la rétention à l'école primaire des enfants issus de familles défavorisées : fait désormais partie de Bolsa Familia ; intégration prévue des 15-17 ans.</li> <li>● Programme pour l'abolition du travail des enfants : octroi d'aides conditionnelles aux enfants scolarisés qui ne travaillent pas, parallèlement à l'aide extracurriculaire et aux activités extrascolaires (Jornada Ampliada) ; travail auprès des familles pour surveiller l'application des lois sur le travail des enfants.</li> <li>● Conformément à la loi d'orientation de 1996, l'éducation est rendue accessible aux enfants handicapés.</li> </ul> <p><b>Jeunes et adultes</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Programmes de cours intensifs.</li> <li>● Programme national d'alphabétisation, financement de projets.</li> </ul>	
<p><b>GUATEMALA</b></p> <p><b>Principaux résultats</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Augmentation de 14 % du TNS dans le primaire.</li> <li>● Forte réduction (69 %) du nombre d'enfants non scolarisés.</li> <li>● Progression du taux de survie jusqu'en 5<sup>e</sup> année.</li> <li>● Diminution de 16 % du taux de redoublement.</li> <li>● Diminution de 18 % du REE.</li> </ul> <p><b>Principaux défis</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Lutter contre les inégalités qui persistent au détriment des femmes, de la population autochtone et des ménages ruraux et à faible revenu dans les domaines de l'accès à l'éducation et de la rétention, de l'alphabétisme des adultes et des jeunes et des acquis scolaires.</li> <li>● Intensifier les efforts en vue d'améliorer le niveau encore faible du taux de survie jusqu'en 5<sup>e</sup> année.</li> <li>● Chercher des solutions au problème de la fragilité des infrastructures scolaires dans un contexte de catastrophes naturelles récurrentes.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Plan d'éducation du Guatemala 2004-2007 ; Plan national d'éducation pour tous 2004-2015 ; Plan national d'éducation à long terme 2004-2023.</li> <li>● Priorité à l'enseignement universel, à la qualité, à la citoyenneté, à l'équité entre les sexes et à la reconnaissance de la diversité culturelle et du multilinguisme qui caractérisent la nation.</li> <li>● Participation de la société civile : Vision pour l'éducation, à laquelle ont participé 52 responsables des secteurs sociaux par la formulation de recommandations sur le développement et l'amélioration de l'éducation.</li> <li>● Système national d'indicateurs de l'éducation pour assurer le suivi des objectifs du plan.</li> <li>● Évaluations du ministère de l'Éducation pour renforcer la transparence, notamment au moyen des bulletins scolaires.</li> <li>● Audits sociaux des programmes du ministère de l'Éducation effectués par la société civile.</li> <li>● Progression continue vers la gestion axée sur l'école, notamment afin d'améliorer l'accès et la qualité dans les zones rurales.</li> </ul>	<p><b>EPPE</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Centres communautaires préprimaires de préparation à l'éducation : préparer les enfants âgés d'au moins 6 ans issus de divers groupes ethniques à l'entrée dans le primaire.</li> </ul> <p><b>Éducation de base</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Programmes d'aides visant à accroître la scolarisation des enfants défavorisés, en particulier des filles et des enfants qui travaillent.</li> </ul> <p><b>Jeunes et adultes</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Comité national d'alphabétisation : programmes d'alphabétisation et de postalphabétisation en espagnol et dans 17 langues mayas, en partenariat avec le gouvernement et les ONG.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Distribution de repas à l'école, surtout dans les zones rurales.</li> <li>● « Dépasser la 1<sup>re</sup> année », pour améliorer le taux de passage au début du primaire.</li> <li>● Gratuité des manuels scolaires et des matériels pédagogiques.</li> <li>● Formation des enseignants et application graduelle des programmes d'enseignement primaire centrés sur l'élève, en donnant la priorité aux capacités, aux compétences et aux connaissances classe par classe.</li> <li>● Consolidation du système national d'évaluation, introduction de tests en espagnol et en mathématiques depuis 1998. Participation depuis peu aux évaluations régionales.</li> <li>● Utilisation des TIC dans le programme d'amélioration de l'enseignement.</li> </ul>
<p><b>MEXIQUE</b></p> <p><b>Principaux résultats</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Expansion des services préprimaires, où le TBS a atteint 93 % en 2005.</li> <li>● Le TNS et le taux de survie jusqu'en 5<sup>e</sup> année se sont maintenus à des niveaux élevés.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Loi de 2001 sur l'éducation préprimaire, obligatoire dès l'âge de 3 ans.</li> <li>● Transfert de la gestion de l'éducation aux États et aux autorités locales en 1993 ; la conception et l'application des programmes d'enseignement demeurent cependant centralisées.</li> </ul>	<p><b>EPPE</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Mise en œuvre progressive de la loi sur la scolarité obligatoire parallèlement à la construction d'écoles.</li> </ul> <p><b>Éducation de base</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Oportunidades-Progreso, programme de transfert monétaire conditionnel pour améliorer l'accès et la rétention des enfants issus de familles défavorisées dans l'enseignement primaire et secondaire ; appliqué depuis 1997 en milieu rural et depuis 2001 dans les zones urbaines. Subventions aux élèves risquant d'abandonner l'école.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Enciclomedia : numérisation des manuels scolaires de 5<sup>e</sup> et de 6<sup>e</sup> année pour familiariser les étudiants aux nouvelles technologies et aider les enseignants à améliorer l'enseignement.</li> <li>● Programme national de lecture : création de bibliothèques scolaires pour permettre aux élèves du primaire de renforcer leurs capacités de lecture et de compréhension.</li> </ul>

(suite)

Pays	Cadre institutionnel	Améliorer l'accès	Améliorer l'apprentissage
<p><b>Principaux défis</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Lutter contre les inégalités dans les domaines de l'éducation de base et de l'alphabétisme des adultes et des jeunes qui touchent plus particulièrement la population autochtone.</li> <li>• Éliminer les disparités socio-économiques relatives aux niveaux de performance des élèves mises en évidence par les évaluations nationales et améliorer les faibles niveaux de performance à la fin de l'éducation de base.</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conseil national pour la promotion de l'éducation (CONAFE) pour réduire les disparités d'accès et d'apprentissage dans le préprimaire et l'éducation de base dans les communautés rurales et autochtones.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Renforcement de l'éducation bilingue et interculturelle : utilisation des langues autochtones dans le recrutement des enseignants et la publication des manuels scolaires.</li> <li>• Programme « Écoles de qualité » (2001) : améliorer la qualité des écoles dans les zones urbaines défavorisées grâce à des projets de gestion axés sur l'école.</li> <li>• Carrera Magisterial (« Carrière dans l'enseignement »), programme incitatif axé sur la performance.</li> <li>• Depuis 2002, Institut national pour l'évaluation de l'éducation, indicateurs nationaux de l'éducation et évaluation de l'apprentissage. Participation aux évaluations internationales.</li> <li>• Promotion des TIC dans l'enseignement : Red Escolar installe dans les écoles et les instituts de formation des enseignants des laboratoires multimédias connectés à l'Internet et au satellite Edusat.</li> </ul>
<p><b>NICARAGUA</b></p> <p><b>Principaux résultats</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Amélioration de 31 % du TBS dans l'enseignement préprimaire.</li> <li>• Augmentation de 14 % du TNS dans l'enseignement primaire.</li> <li>• Progression du taux de survie scolaire jusqu'en 5<sup>e</sup> année.</li> </ul> <p><b>Principaux défis</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Réduire les inégalités économiques au niveau sous-national dans les domaines de l'accès à l'enseignement primaire et de la rétention.</li> <li>• Réduire un taux de redoublement actuellement très élevé.</li> <li>• Augmenter le taux de survie jusqu'en 5<sup>e</sup> année, actuellement à un niveau très bas.</li> <li>• Améliorer le faible niveau des résultats d'apprentissage dans les évaluations nationales.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Plan national d'éducation 2001-2015 et Plan de travail conjoint du ministère de l'Éducation 2005-2008, alignés sur le Plan national de développement, l'objectif étant d'atteindre les objectifs d'EPT dans les domaines d'action prioritaires : qualité et pertinence, augmentation de l'offre et de la demande d'éducation ; amélioration de la gouvernance.</li> <li>• Première loi d'orientation sur l'éducation (2006) : droits et responsabilités des personnes, de la société et de l'État dans le domaine de l'éducation.</li> <li>• Gestion de l'éducation décentralisée, transférée aux municipalités entre 2004 et 2007.</li> <li>• Participation des autorités locales et de la société civile à l'élaboration des plans d'éducation à l'échelle municipale.</li> </ul>	<p><b>EPPE</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Essor des centres communautaires d'éducation préscolaire, situés principalement dans les zones urbaines et rurales d'extrême pauvreté, grâce au soutien d'enseignants dont la majorité n'a pas de qualifications professionnelles.</li> </ul> <p><b>Éducation de base</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Subventions destinées à réduire les frais de scolarité des ménages très pauvres, en particulier dans les zones rurales ; le Réseau de protection sociale, par exemple, accorde des transferts monétaires conditionnels afin d'accroître la scolarisation et la rétention dans le primaire.</li> <li>• Programmes de repas scolaires dans les régions défavorisées afin de lutter contre l'abandon scolaire.</li> <li>• Enfants handicapés : l'éducation intégratrice a été approuvée officiellement mais, dans la pratique, elle n'est pas appliquée.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mesures de lutte contre l'échec scolaire précoce : suppression du passage automatique en classe supérieure, application d'un programme de renforcement de l'apprentissage en 1<sup>re</sup> et en 2<sup>e</sup> année.</li> <li>• Nouveaux programmes d'enseignement pilotes fondés sur les compétences.</li> <li>• Efforts entrepris par le ministère de l'Éducation pour que les parents soient informés des résultats scolaires ; utilisation des résultats de l'évaluation nationale pour remédier aux faiblesses (guides scolaires, formation des chefs d'établissement à la gestion, etc.)</li> </ul>
<p><b>RÉPUBLIQUE DOMINICAINE</b></p> <p><b>Principaux résultats</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Développement régulier de l'enseignement primaire.</li> <li>• Augmentation du taux de survie jusqu'en 5<sup>e</sup> année.</li> </ul> <p><b>Principaux défis</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Réduire les disparités en termes d'accès au préprimaire et de rétention dans l'enseignement primaire.</li> <li>• Stopper la hausse des taux de redoublement dans l'enseignement primaire.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Loi d'orientation sur l'éducation 1997, débat national sur l'amélioration de l'accès et de la qualité. Après l'évaluation des résultats (en l'absence cependant d'un dialogue national), Plan stratégique pour le développement de l'éducation dans la République dominicaine 2003-2012.</li> <li>• Forum présidentiel pour l'excellence de l'éducation 2005 : représentants des écoles, des associations de parents d'élèves et des entreprises pour soutenir la redynamisation et la réforme de l'éducation.</li> <li>• Décentralisation limitée, les écoles préparent des projets éducatifs mais ne prennent pas de décisions. Participation institutionnalisée des parents et des communautés, cantonnée toutefois à la gestion des équipements scolaires et aux actions locales de mobilisation de fonds.</li> </ul>	<p><b>EPPE</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Programme de renforcement de l'éducation initiale pour le développement et l'amélioration de la scolarisation préprimaire des enfants de 5 ans, en particulier dans les régions rurales.</li> </ul> <p><b>Éducation de base</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Solidarité, programme de transfert monétaire pour stimuler la demande d'éducation de base.</li> <li>• Programme graduel pour l'égalité dans l'éducation de base, depuis 2005 : réduire le redoublement et l'abandon scolaire dans les contextes de pauvreté urbaine grâce à un programme de rattrapage et à des cours intensifs. Renforcer l'éducation pour la diversité : mise en place de conditions intégratrices pour les enfants ayant des besoins éducatifs spéciaux.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Plan décennal : réforme des programmes d'études, mais pas de changement des pratiques pédagogiques.</li> <li>• Amélioration des qualifications des enseignants grâce à la refonte du programme de formation, aux cours de troisième cycle, à la transformation des écoles de formation des enseignants en instituts d'enseignement supérieur.</li> <li>• Publication de manuels scolaires dans plusieurs matières mais diffusion inefficace.</li> <li>• Utilisation des TIC dans le programme d'amélioration de l'enseignement.</li> </ul>

(suite)

Pays	Cadre institutionnel	Améliorer l'accès	Améliorer l'apprentissage
<b>Asie centrale</b>			
<b>MONGOLIE</b> <b>Principaux résultats</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Augmentation du TBS dans l'enseignement préprimaire.</li> <li>Légère amélioration du taux de survie jusqu'en 5<sup>e</sup> année et de la parité entre les sexes.</li> </ul> <b>Principaux défis</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Enrayer la baisse du TNS dans l'enseignement primaire.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Plan directeur de l'éducation (2006-2015) : priorité aux enfants vulnérables, aux communautés d'élèves et à la lutte contre l'exode rural.</li> </ul>	<b>Éducation de base</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Octroi de subventions aux écoles en privilégiant les régions défavorisées (région peuplée par la minorité kazakhe).</li> <li>Subventions et internats pour les enfants des communautés d'élèves.</li> <li>Projets pilotes destinés aux enfants ayant des besoins spéciaux.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Enseignement multilingue dans les écoles accueillant des élèves issus de la minorité kazakhe ; le manque de manuels scolaires constitue un obstacle.</li> </ul>
<b>TADJIKISTAN</b> <b>Principaux résultats</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Faible progression du taux de survie jusqu'en 5<sup>e</sup> année.</li> <li>Poursuite des efforts destinés à accroître le TNS dans l'enseignement primaire.</li> <li>Amélioration de la parité entre les sexes.</li> </ul> <b>Principaux défis</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Relever le niveau encore faible des indicateurs de la qualité de l'éducation.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Programme de développement socio-économique englobant une stratégie affirmée de réduction de la pauvreté.</li> <li>Loi sur l'éducation et plan national d'éducation de 2004 : promotion de la gouvernance participative, augmentation du salaire des enseignants, meilleure qualité de l'éducation.</li> <li>Estimation du bien-être des enfants au moyen d'une base de données.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Mesures spéciales pour les enfants des zones rurales.</li> <li>Mesures spéciales pour les enfants non scolarisés âgés de 6 à 15 ans.</li> <li>Interdiction de recruter des élèves pour les travaux agricoles.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Tentatives de réforme du programme d'enseignement.</li> <li>Amélioration des qualifications des enseignants au moyen de programmes de formation continue.</li> <li>Distribution de manuels scolaires gratuits aux élèves défavorisés.</li> </ul>
<b>Asie de l'Est et Pacifique</b>			
<b>CAMBODGE</b> <b>Principaux résultats</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Augmentation du TNS dans l'enseignement primaire et du taux de survie jusqu'en 5<sup>e</sup> année.</li> </ul> <b>Principaux défis</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Améliorer les faibles niveaux du taux de survie jusqu'en 5<sup>e</sup> année, de la parité entre les sexes et de l'alphabétisme des adultes.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Plans stratégiques pour l'éducation 2000-2005 et 2006-2010 intégrant les objectifs de l'EPT définis à Dakar.</li> <li>Orientation vers une approche sectorielle faisant une large place au dialogue et à la négociation avec les donateurs.</li> <li>Décentralisation impliquant, pour la première fois, une faible dose de financement direct des écoles.</li> <li>Toutes les écoles se sont vu attribuer un budget de fonctionnement (2001).</li> <li>Renforcement des capacités en appui à la décentralisation.</li> </ul>	<b>EPPE</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Priorité aux communautés désavantagées.</li> <li>Une année d'enseignement préprimaire pour les enfants âgés de 5 et 6 ans, programmes de soutien familial à domicile pour les enfants de moins de 5 ans.</li> </ul> <b>Éducation de base</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Construction d'écoles, en particulier dans les régions isolées.</li> <li>Classes multiniveaux pour réduire le nombre d'écoles « incomplètes » dans les régions frontalières, isolées ou peuplées par des minorités ethniques.</li> <li>Occupation des classes par roulement dans des écoles bondées.</li> <li>Actions de sensibilisation sur les effets bénéfiques de l'éducation des filles au moyen de partenariats avec les ONG et les OSC.</li> <li>« Pensionnats sans risque » pour les filles.</li> </ul> <b>Jeunes et adultes</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Classes de réintégration dans le primaire ou le premier cycle du secondaire.</li> <li>Cours de remise à niveau associant l'éducation de base et les compétences pratiques nécessaires à l'acquisition d'un moyen de subsistance et à la vie courante.</li> <li>Éducation non formelle pour les groupes « difficiles à toucher ».</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Amélioration des installations sanitaires et de l'accès à l'eau dans les écoles neuves et anciennes.</li> <li>Nouveau programme d'enseignement dans les classes de l'éducation de base fondé sur des normes en matière de résultats à atteindre et prenant davantage en compte la problématique de l'égalité des sexes.</li> <li>Introduction dans les écoles de programmes adaptés aux contextes locaux sur les compétences nécessaires dans la vie courante et sur le VIH/sida.</li> <li>Programmes pilotes d'enseignement bilingue dans les régions où vivent des minorités ethniques.</li> <li>Mesures incitatives pour recruter des enseignants localement et attirer les enseignants, et plus particulièrement les enseignantes, dans les zones rurales.</li> <li>Formation continue et formation professionnelle des enseignants par le biais de regroupements scolaires.</li> <li>Passage systématique dans la classe supérieure.</li> </ul>

(suite)

Pays	Cadre institutionnel	Améliorer l'accès	Améliorer l'apprentissage
<p><b>CHINE</b></p> <p><b>Principaux résultats</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Augmentation du taux d'alphabétisme des adultes.</li> </ul> <p><b>Principaux défis</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Réduire les inégalités en matière d'accès à l'enseignement primaire et de qualité dont souffrent les zones rurales.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Plan stratégique aligné sur les objectifs de l'EPT. Décision sur la réforme et le développement de l'éducation de base (2001) englobant la gestion fiscale, la qualité, le programme d'enseignement et la formation des enseignants.</li> <li>Décision d'accélérer l'expansion de l'éducation dans les zones rurales (2003) : politiques visant à réduire les inégalités dont sont victimes les régions rurales.</li> <li>Loi sur l'éducation obligatoire (révisée en 2006) qui réaffirme le droit à la gratuité de l'enseignement sans discriminations fondées sur le sexe, l'origine ethnique, la race, le revenu ou le statut régional.</li> <li>Formation des chefs d'établissement à la gestion.</li> <li>Réforme de la gestion du secteur public pour remédier à l'insuffisance des capacités.</li> </ul>	<p><b>Éducation de base</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Intensification de la construction de nouvelles écoles et d'internats, en particulier dans les provinces pauvres et dans les zones rurales.</li> <li>Extension de la politique de compensation des frais de scolarité : « Deux exemptions, une subvention », exonération des frais de scolarité et autres charges, gratuité des manuels scolaires, subventions pour les frais d'internat.</li> <li>Réforme du financement sous-national de l'éducation de base : attribution de ressources supplémentaires aux régions les plus pauvres.</li> <li>Campagnes d'éducation pour promouvoir la scolarisation des filles dans les provinces défavorisées de l'ouest du pays.</li> </ul> <p><b>Jeunes et adultes</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Un exemple parmi d'autres : action pour l'élimination de l'analphabétisme chez les femmes (partenariat entre le gouvernement et la Fédération chinoise des femmes), associant alphabétisation, agriculture et droits des femmes.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Nouveau programme d'enseignement national appliqué progressivement depuis 1999 : apprentissage actif, résolution de problèmes, approche participative, autonomie accrue des écoles en matière de gestion du programme d'enseignement ; réforme du système d'évaluation des étudiants (mais application entravée par le manque de ressources et par la formation insuffisante des enseignants).</li> <li>Recrutement d'un nombre accru d'enseignants dans les zones rurales : les diplômés bénéficient de la gratuité de la formation s'ils s'engagent à enseigner dans les écoles rurales pendant 3 ans ; stages universitaires dans les écoles rurales ; master d'éducation pour les écoles rurales associant études supérieures et enseignement en milieu rural.</li> <li>Amélioration des qualifications des enseignants grâce aux réseaux d'enseignants et à l'enseignement à distance.</li> <li>Distribution de manuels scolaires gratuits aux élèves défavorisés.</li> </ul>
<p><b>INDONÉSIE</b></p> <p><b>Principaux résultats</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Augmentation du TBS dans l'enseignement préprimaire.</li> <li>Augmentation du taux d'alphabétisme des adultes.</li> </ul> <p><b>Principaux défis</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Réduire le nombre élevé d'enfants non scolarisés.</li> <li>Améliorer le faible niveau du taux de survie jusqu'en 5<sup>e</sup> année.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Plan national d'action pour l'EPT 2003 : objectifs de l'EPT clairs pour 2015 incorporés à la stratégie du ministère de l'Éducation 2005-2009. Chaque province possède son propre plan stratégique pour l'éducation.</li> <li>Décentralisation de l'éducation depuis 2001 ; stratégie globale de gestion communautaire des établissements scolaires.</li> <li>Mouvement national pour l'achèvement de l'éducation de base impliquant les parents, les communautés, les enseignants, les responsables et les ONG.</li> </ul>	<p><b>EPPE</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Multiplication des écoles préprimaires dans les zones rurales.</li> </ul> <p><b>Éducation de base</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Occupation des classes par roulement dans les écoles bondées.</li> <li>Projets pilotes pour tester de nouvelles approches afin d'atteindre les communautés pauvres et reculées.</li> <li>Partenariats école-communauté pour venir en aide aux étudiants en danger d'abandon scolaire.</li> </ul> <p><b>Jeunes et adultes</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Programmes non formels de réintégration et de mise à niveau.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Programme d'enseignement axé sur les résultats.</li> <li>Langue maternelle utilisée pendant les premières années dans les régions où le bahasa indonésien n'est pas parlé.</li> <li>Efforts visant à améliorer les qualifications des enseignants.</li> </ul>
<p><b>PHILIPPINES</b></p> <p><b>Principaux résultats</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Sur le point d'atteindre l'EPU.</li> </ul> <p><b>Principaux défis</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Augmenter les faibles niveaux du TBS dans le préprimaire et du taux de survie jusqu'en 5<sup>e</sup> année.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Loi sur la gouvernance de l'éducation de base (2001) définissant les responsabilités incombant au gouvernement dans la poursuite de l'EPT, y compris les centres d'apprentissage non formels ouverts aux jeunes non scolarisés et aux adultes ainsi que la gestion décentralisée et autonome des établissements scolaires. Complétée en 2005 par l'Agenda pour la réforme du secteur de l'éducation de base.</li> <li>Plan national d'action des Philippines pour la réalisation des objectifs de l'EPT d'ici à 2015 (2006) : priorité aux jeunes non scolarisés et aux adultes, achèvement universel du cycle complet de l'éducation de base, participation de la communauté.</li> <li>Plan de développement des Philippines à moyen terme 2005-2010 : volonté clairement affirmée d'ancrer les objectifs des Philippines en matière d'éducation de base dans l'EPT d'ici à 2015.</li> </ul>	<p><b>EPPE</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Loi de 2000 sur la protection et le développement de la petite enfance, avec 4 stratégies : renforcer les services préscolaires formels au moyen d'un programme de développement holistique ; cibler les enfants défavorisés par le biais de contrats avec le secteur non étatique ; veiller à ce que tous les nouveaux élèves de 1<sup>re</sup> année se familiarisent avec l'EPPE ; intégrer l'EPPE à la formation des enseignants.</li> </ul> <p><b>Éducation de base</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Mobilisation des OSC et des parents pour soutenir la construction et l'amélioration des établissements scolaires par le biais de programmes tels que « Adoptez une école » et Brigada Eskwela.</li> <li>Occupation des classes par roulement dans les écoles bondées (2004).</li> <li>Classes multiniveaux dans les régions éloignées et reculées.</li> <li>Dans les régions les plus pauvres, « Nourriture pour l'école », programme d'aide conditionnelle en nature accordée aux enfants du préprimaire et de 1<sup>re</sup> année.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Programme d'enseignement flexible, tenant compte de la diversité culturelle. Programme d'enseignement des madrasas : action normative et équivalences assurées avec les madrasas.</li> <li>« Faire de chaque enfant un lecteur » (2004), l'objectif étant que chaque enfant acquière l'aptitude de comprendre ce qu'il lit dès la 3<sup>e</sup> année.</li> <li>Autre objectif, un manuel scolaire par élève dans les matières fondamentales.</li> <li>Rainbow Spectrum : affectation des enseignants dans des lieux difficiles d'accès.</li> <li>Nouveau programme de formation des enseignants (2005) : davantage de cours expérimentaux.</li> <li>Programme de formation professionnelle des enseignants comprenant des normes de compétence pour mesurer la performance des enseignants et une formation axée sur l'école en sciences et en mathématiques.</li> </ul>

(suite)

Pays	Cadre institutionnel	Améliorer l'accès	Améliorer l'apprentissage
	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Système de gestion des dépenses publiques pour un lien renforcé entre planification et budgétisation.</li> <li>● Système d'évaluation depuis 2002 : qualité, accès et efficacité interne de l'éducation de base.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Programmes d'éducation non formelle par le biais de partenariats école/ communauté (Approche modifiée «à l'école-en dehors de l'école») afin de venir en aide aux enfants en difficulté au cours de la deuxième partie de l'enseignement élémentaire.</li> </ul> <p><b>Jeunes et adultes</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Bureau du système d'apprentissage parallèle.</li> <li>● Deux programmes d'éducation non formelle : Programme d'alphabétisation de base et d'accréditation, qui offre aux jeunes et aux adultes analphabètes un enseignement fondé sur la communauté et qui privilégie les compétences de la vie courantes ; Programme de mise à niveau pour les jeunes et les adultes ayant abandonné leurs études au niveau de l'enseignement élémentaire ou secondaire formel.</li> <li>● Système d'apprentissage parallèle fondé sur le cursus de base des peuples autochtones.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Orientation vers la gestion axée sur l'école ; améliorer la qualité par la planification participative du développement scolaire, la formation des chefs d'établissement et les bulletins scolaires.</li> <li>● Participation aux évaluations internationales de l'apprentissage.</li> <li>● Politique générale d'application des TIC dans l'éducation dans le cadre de la politique de développement national.</li> </ul>
<p><b>RDP LAO</b></p> <p><b>Principaux résultats</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Réduction du nombre d'enfants non scolarisés.</li> <li>● Augmentation du taux de survie jusqu'en 5<sup>e</sup> année.</li> </ul> <p><b>Principaux défis</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Améliorer le faible niveau de la plupart des indicateurs.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Loi de 2000 : gratuité de l'éducation de base pour tous.</li> <li>● Comité chargé des minorités ethniques placé sous l'autorité de l'Assemblée nationale.</li> <li>● Depuis 2004, renforcement des capacités d'évaluation du ministère de l'Éducation.</li> </ul>	<p><b>Éducation de base</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Internats destinés aux minorités ethniques.</li> <li>● Depuis 2004, initiative communautaire de construction d'écoles.</li> <li>● Programme communautaire de subventions destinées aux plus pauvres.</li> <li>● Depuis 1993, programme d'éducation intégratrice, élaboration de matériels pédagogiques et formation des enseignants.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Depuis 2001, révision des manuels scolaires et des livres du maître.</li> <li>● Matériels et enseignement multilingues ; le Centre de formation des enseignants coordonne les programmes d'enseignement, les manuels scolaires et les livres du maître de tous les instituts de formation des enseignants.</li> <li>● Depuis 2000, révision de la formation initiale et de la formation continue des enseignants.</li> <li>● Amélioration de la formation des enseignants contractuels.</li> </ul>
<p><b>VIET NAM</b></p> <p><b>Principaux résultats</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Amélioration des indicateurs de qualité.</li> <li>● Croissance du taux d'alphabétisme et amélioration de la parité entre les sexes.</li> </ul> <p><b>Principaux défis</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Réduire le nombre élevé d'enfants non scolarisés.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Plan national d'action de l'EPT 2003-2015, lié à la Stratégie nationale du développement de l'éducation 2000-2010.</li> <li>● Réforme administrative et décentralisation vers les provinces et les districts. Programme national de financement destiné aux provinces les plus pauvres et comprenant une aide à la planification de l'EPT au niveau national, conformément au cadre national.</li> <li>● Décentralisation vers les provinces et les districts de la planification du développement de l'éducation et du financement des ressources pédagogiques autres que les manuels scolaires.</li> </ul>	<p><b>EPPE</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Programmes d'EPPE privilégiant les régions où vivent des minorités ethniques et les zones urbaines défavorisées.</li> </ul> <p><b>Éducation de base</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Construction et remise en état de salles de classe, principalement dans les zones rurales et les régions où vivent des minorités ethniques.</li> <li>● Classes multiniveaux dans les régions montagneuses où vivent des minorités ethniques.</li> <li>● Occupation des classes par roulement dans des écoles bondées.</li> <li>● L'Enseignement primaire pour les enfants défavorisés : vise les enfants laissés-pour-compte dans les provinces les plus pauvres.</li> <li>● Campagne active de mobilisation, «Socialisation de l'éducation», qui recense dans chaque école les «responsables de l'éducation obligatoire» qui suivent les enfants non scolarisés ou en situation d'abandon scolaire.</li> <li>● «Programme de rattrapage» : cours du soir destinés aux enfants non scolarisés de niveau primaire et secondaire, dispensés par les enseignants du primaire et du secondaire dans leurs propres classes.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Nouveau programme d'enseignement centré sur l'apprenant.</li> <li>● Expériences pilotes du bilinguisme dans les régions où vivent des minorités ethniques.</li> <li>● Amélioration de la fourniture de manuels scolaires, grâce à l'essor de l'édition privée ; frais de location remplacés par un programme de prêt.</li> <li>● Mesures visant à inciter les enseignants à travailler dans des régions reculées et habitées par des minorités ethniques.</li> <li>● Système global de rapports d'évaluation sur les acquis d'apprentissage et les progrès scolaires dans les écoles.</li> </ul>

(suite)

Pays	Cadre institutionnel	Améliorer l'accès	Améliorer l'apprentissage
<b>Asie du Sud et de l'Ouest</b>			
<b>BANGLADESH</b>  <b>Principaux résultats</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Sur le point d'atteindre l'objectif de l'enseignement primaire universel.</li> </ul> <b>Principaux défis</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Améliorer le niveau encore faible de la plupart des autres indicateurs.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Buts du Programme de développement de l'enseignement primaire II (PDEP II) : améliorer l'accès à l'enseignement primaire et sa qualité, améliorer la gestion et renforcer les capacités.</li> <li>Contexte politique caractérisé par le niveau élevé de l'aide et de l'implication des donateurs.</li> <li>Conditions rigoureuses d'enregistrement des acteurs éducatifs non étatiques mais absence de supervision régulière et fragmentation des responsabilités de supervision entre plusieurs organismes d'État.</li> </ul>	<b>Éducation de base</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Conformément au PDEP II, augmentation du nombre d'écoles et de salles de classe.</li> <li>Depuis 2002, programme de bourses dans l'enseignement primaire.</li> <li>Le projet « Intervenir auprès des enfants non scolarisés » (2002) complète le PDEP II et a permis d'inscrire dans le primaire un demi-million d'enfants non scolarisés.</li> <li>Programme de bourses pour accroître la scolarisation des filles dans le secondaire.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Des repas sont servis dans les écoles du primaire.</li> <li>Progression vers une éducation centrée sur l'enfant.</li> <li>Éducation des enfants autochtones, mise en œuvre par le BRAC.</li> <li>Efforts des ONG en vue de l'amélioration de la qualité : à titre d'exemple, plan « Enseignement communautaire », destiné aux enfants issus des communautés défavorisées.</li> </ul>
<b>INDE</b>  <b>Principaux résultats</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Niveau élevé du TNS dans l'enseignement primaire.</li> <li>Amélioration sensible de l'alphabétisme des adultes et de la parité entre les sexes.</li> </ul> <b>Principaux défis</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Rendre l'enseignement primaire accessible aux minorités en situation de marginalisation sociale.</li> <li>Réduire le taux d'abandon scolaire dans l'enseignement primaire.</li> <li>Améliorer la qualité de l'éducation.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Amendement constitutionnel (2002) faisant de l'éducation de 6 à 14 ans un droit fondamental pour tous.</li> <li>Commission nationale des droits de l'enfant (2006).</li> <li>Élaboration en cours d'une loi sur le « droit à l'éducation ».</li> <li>Accords de coopération avec les acteurs non étatiques de l'enseignement afin de définir clairement les responsabilités dans le domaine des services aux catégories de la population défavorisées.</li> </ul>	<b>Éducation de base</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Depuis 1975, développement considérable du Programme de développement intégré de l'enfant, qui englobe la nutrition, la santé et l'éducation préprimaire à l'échelle nationale.</li> <li>Création de petites écoles (1 enseignant, 1 classe) pour améliorer l'accès.</li> <li>« Fonds de subvention aux régions arriérées » afin de réduire les inégalités dont sont victimes les régions les plus pauvres.</li> <li>Mesures incitatives pour accroître la demande et réduire les frais à l'intention des pauvres, des filles en particulier : repas de midi, uniformes, manuels scolaires gratuits.</li> <li>Programme national pour l'éducation des filles au niveau élémentaire.</li> <li>Pensionnats de filles.</li> </ul> <b>Jeunes et adultes</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Programmes qui, comme Jan Shikshan Sansthan, proposent une formation professionnelle aux 14-25 ans ; centres de formation pour les femmes.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Nouveau cadre national du programme d'enseignement (2005) : apprentissage coopératif centré sur l'enfant ; refonte des programmes d'études et des manuels scolaires.</li> <li>Évaluation des acquis des élèves par le gouvernement (Conseil national pour la recherche et la formation en éducation, CNRFE) et par des organisations non gouvernementales (Pratham) ; dans l'État de Karnataka, organisme étatique d'évaluation de la qualité de l'éducation.</li> <li>Soutien sur place aux enseignants à l'échelle nationale et selon un mode décentralisé par le biais des centres de ressources au niveau des quartiers et des regroupements.</li> <li>CNRFE : élaboration en cours d'un cadre pour les indicateurs de la qualité de l'éducation afin d'évaluer et de noter les écoles.</li> <li>Soutien au principe de la langue maternelle.</li> <li>Dans l'Andhra Pradesh, enseignement dans 8 langues tribales depuis 2003.</li> <li>Distribution de manuels scolaires gratuits aux élèves défavorisés.</li> <li>Promotion des TIC dans l'éducation : SchoolNet, appui à la constitution de réseaux d'écoles pour améliorer l'enseignement et l'apprentissage par la collaboration et le partage de l'information.</li> </ul>
<b>PAKISTAN</b>  <b>Principaux résultats</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Amélioration du TNS dans le primaire, de l'alphabétisation et de la parité entre les sexes.</li> </ul> <b>Principaux défis</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Améliorer le faible niveau de la plupart des indicateurs.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Plan national d'éducation (2000-2010).</li> <li>Plan national d'action pour l'EPT (2001-2015) et plans à court et moyen termes.</li> <li>Décentralisation : l'État fédéral est responsable de l'élaboration des politiques, les provinces sont chargées de la mise en œuvre et de la formation des enseignants.</li> <li>Priorité à l'évaluation ; recensement national des données de l'éducation.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Programmes de bourses et de chèques-études pour les filles dans l'enseignement secondaire.</li> <li>Nombreux programmes non formels gérés par les ONG et s'adressant, entre autres, aux enfants qui travaillent : écoles communautaires ouvertes aux enfants gitans, programmes communautaires pour les filles, programmes du Zindagi Trust.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Twana Pakistan : programme de repas scolaires pour les 5-12 ans.</li> <li>En projet, un nouveau programme d'enseignement qui accorde une grande importance à un cadre national intégré pour le programme d'enseignement.</li> <li>Réforme des madrasas en 2002 : introduction de matières profanes dans le programme d'études.</li> <li>Manuels scolaires attentifs aux questions d'égalité entre les sexes.</li> <li>Système d'examen privilégiant l'apprentissage par cœur.</li> <li>Version expérimentale d'un système national d'évaluation de l'éducation de la 4<sup>e</sup> à la 8<sup>e</sup> année (2007).</li> <li>Recours accru aux enseignants contractuels.</li> <li>Initiatives des donateurs et des ONG pour améliorer la formation des enseignants : programme de l'AED-Pakistan pour la formation professionnelle et continue des enseignants afin de renforcer les compétences en mathématiques, en sciences et en anglais.</li> </ul>

(suite)

Pays	Cadre institutionnel	Améliorer l'accès	Améliorer l'apprentissage
<b>États arabes</b>			
<p><b>ÉGYPTE</b></p> <p><b>Principaux résultats</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Augmentation de 54 % du TBS dans le préprimaire.</li> <li>● Maintien du TNS dans l'enseignement primaire à un niveau élevé en dépit d'une forte pression démographique.</li> <li>● Augmentation sensible du taux d'alphabétisme des adultes.</li> </ul> <p><b>Principaux défis</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Accélérer le développement des services de préprimaire, actuellement insuffisants.</li> <li>● Atténuer les disparités régionales et économiques en matière d'accès au primaire.</li> <li>● Redoubler d'efforts pour réduire le nombre élevé d'analphabètes, en particulier chez les femmes.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Cadre général pour l'éducation 2006</li> <li>● Politiques : 8 approches stratégiques dont la décentralisation, les normes nationales, la réforme axée sur l'école et le renforcement des partenariats avec la société civile, le secteur privé et les autorités locales.</li> <li>● Création d'une unité de planification stratégique pour l'amélioration et la décentralisation de la planification et de la gestion, parallèlement à la mise en place d'unités similaires à l'échelle des provinces.</li> <li>● Orientation vers une gestion axée sur l'école : en particulier, gestion du développement de l'école et auto-évaluation fondée sur des normes.</li> <li>● Décret ministériel de 2005 prévoyant la création de conseils d'administration composés de parents et d'enseignants dans chaque école et chargés de la collecte et de la répartition des fonds locaux.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Renforcement de la coordination entre les institutions publiques, par exemple création récente du Comité de coordination de la petite enfance composé d'une grande diversité de représentants.</li> <li>● Construction de classes de préprimaire pour en améliorer l'accès dans les zones défavorisées.</li> <li>● Construction d'écoles, en priorité dans les provinces rurales et les provinces les plus pauvres de Haute-Égypte caractérisées par un faible taux de scolarisation des filles.</li> <li>● Réussite de plusieurs initiatives visant à améliorer l'accès des filles : écoles à classe unique, écoles communautaires, petites écoles, écoles accueillantes pour les filles, autres programmes ciblant les filles marginalisées.</li> <li>● Enfants handicapés : formation des enseignants aux besoins éducatifs spéciaux, intégration dans les écoles communautaires.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Programmes d'enseignement fondés sur les normes de la 1<sup>re</sup> à la 12<sup>e</sup> année d'études.</li> <li>● Programmes de formation professionnelle fondés sur les TIC (par exemple, projet de promotion de l'éducation au numérique).</li> </ul>
<p><b>MAROC</b></p> <p><b>Principaux résultats</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Augmentation de 20 % du TNS dans l'enseignement primaire ; baisse de 53 % du nombre d'enfants non scolarisés et réduction concomitante des disparités sous-nationales.</li> <li>● Réduction des disparités entre les sexes dans l'enseignement primaire.</li> <li>● Augmentation du taux d'alphabétisme des adultes.</li> </ul> <p><b>Principaux défis</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Redoubler d'efforts pour réduire le nombre élevé d'enfants non scolarisés et de jeunes et d'adultes analphabètes.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Initiative nationale du développement humain 2005 pour lutter contre l'exclusion et favoriser les synergies intersectorielles.</li> <li>● La réforme de la gestion du secteur public a abouti à l'évaluation et au renforcement des capacités dans la fonction publique ; orientation vers la décentralisation et la gestion communautaire.</li> <li>● Charte nationale pour l'éducation et la formation 2000-2009 : priorité à l'éducation de base universelle, à l'amélioration de la qualité de l'enseignement, au renforcement de la gouvernance et à l'éducation des filles.</li> <li>● Réforme du système d'éducation et de formation : décentralisation des services et création d'académies régionales publiques dotées d'un pouvoir décisionnel indépendant et d'une autorité en matière de gestion.</li> <li>● Création, à l'échelle des établissements scolaires, de comités de gestion scolaire participative dotés de compétences en matière de planification et de financement.</li> </ul>	<p><b>EPPE et éducation de base</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Renforcement des infrastructures scolaires en privilégiant les régions et les groupes défavorisés, en particulier les zones rurales et les filles (notamment en intégrant les classes préprimaires aux écoles primaires, ou encore en construisant des toilettes réservées aux filles).</li> <li>● Mesures incitatives pour la scolarisation des filles : aide alimentaire conditionnelle dans les zones rurales, internats, prise en charge des frais d'internat.</li> <li>● Classes d'intégration accueillant les élèves souffrant d'un handicap léger ou modéré, facilités d'accès.</li> </ul> <p><b>Jeunes et adultes</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Quatre programmes d'alphabétisation, qui se distinguent en fonction des groupes visés et des opérateurs. Ceux-ci travaillent en collaboration avec l'organisme public chargé de l'alphabétisation et de l'éducation non formelle.</li> <li>● Programmes d'éducation non formelle instaurés depuis la fin des années 1990 et destinés aux enfants non scolarisés, en particulier les enfants des rues et les enfants qui travaillent.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Refonte des programmes d'enseignement pour mieux tenir compte du contexte local, dans les secteurs formels et non formels.</li> <li>● Intensification de l'édition et de la diffusion de manuels scolaires et de livres du maître dans les régions et les groupes défavorisés.</li> <li>● Décentralisation des responsabilités dans le domaine de l'achat et de la distribution des équipements.</li> <li>● Dans les académies régionales, constitution d'équipes pour concevoir et appliquer les programmes d'enseignement locaux et régionaux. Enseignement de la langue berbère à l'école primaire, en particulier dans les régions berbères.</li> <li>● Projet visant à généraliser l'utilisation des TIC dans l'enseignement : attention prépondérante au matériel, à la formation et aux contenus pédagogiques.</li> <li>● Pour faire face à la hausse des effectifs, recrutement à l'échelle régionale d'enseignants temporaires appelés à être progressivement intégrés au système du secteur public.</li> <li>● Mesures visant à stimuler et à motiver les enseignants : concours ouvrant la voie à la promotion interne, avantages accrus.</li> <li>● Mécanismes d'évaluation des acquis : réintroduction des certificats à la fin de l'enseignement primaire et du premier cycle de l'enseignement secondaire.</li> <li>● Création d'un centre d'examen pour standardiser les règles relatives à la préparation, au déroulement et la notation des tests, pour établir des banques de tests et pour analyser les résultats.</li> </ul>

(suite)

Pays	Cadre institutionnel	Améliorer l'accès	Améliorer l'apprentissage
<p><b>YÉMEN</b></p> <p><b>Principaux résultats</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Accroissement de 31 % du TNS dans l'enseignement primaire.</li> <li>● Amélioration de la parité entre les sexes à tous les niveaux d'enseignement.</li> <li>● Augmentation de 17 % du taux d'alphabétisme des adultes.</li> </ul> <p><b>Principaux défis</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Améliorer le faible niveau du TBS dans le préprimaire.</li> <li>● Réduire le nombre élevé d'enfants non scolarisés.</li> <li>● Enrayer l'effondrement du taux de survie jusqu'en 5<sup>e</sup> année.</li> <li>● Poursuivre les efforts visant à diminuer le nombre élevé de jeunes et d'adultes analphabètes.</li> <li>● Améliorer le faible niveau de la plupart des indicateurs, en particulier en ce qui concerne les filles et les femmes ainsi que dans les zones rurales.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Stratégie nationale pour l'éducation de base 2002 fixant comme objectifs l'EPU et la qualité de l'éducation et accordant une importance particulière à l'accès des filles.</li> <li>● Élaboration en cours d'un système d'évaluation unifié de la stratégie nationale.</li> <li>● Absence de l'EPPE dans les politiques nationales d'éducation; faible rôle du gouvernement dans ce secteur.</li> <li>● Priorité à l'éducation des filles et des femmes: Stratégie nationale pour l'éducation des filles, création d'une unité sur l'éducation des filles au sein du ministère de l'Éducation (2006), égalité des sexes considérée comme thème transversal du DSRP.</li> <li>● Renforcement des capacités afin d'identifier les lacunes et d'élaborer des stratégies, en particulier en vue d'améliorer l'éducation des filles.</li> </ul>	<p><b>EPPE</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Coopération avec les chefs religieux et les communautés locales pour faire évoluer les perceptions concernant l'éducation des filles et de la petite enfance.</li> </ul> <p><b>Éducation de base</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Augmentation du nombre d'écoles mixtes et d'écoles de filles, notamment dans les régions rurales, diminution du nombre d'écoles de garçons. Effort de construction d'écoles soutenu mais insuffisant toutefois pour faire face à la hausse des effectifs.</li> <li>● Exonération des frais de scolarité dans toutes les classes de l'enseignement primaire pour les filles et de la 1<sup>re</sup> à la 3<sup>e</sup> année d'études pour les garçons.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Refonte des programmes et des méthodes d'enseignement pour que les écoles deviennent plus accueillantes envers les filles.</li> <li>● Nouveau diplôme d'EPPE à l'Université de Sana'a afin d'augmenter le nombre d'enseignants qualifiés.</li> <li>● Nombre accru d'enseignantes (mais les efforts restent insuffisants, notamment dans les régions rurales).</li> </ul>
<b>Europe centrale et orientale</b>			
<p><b>ALBANIE</b></p> <p><b>Principaux résultats</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Augmentation de 13,5 % du TBS dans le préprimaire.</li> </ul> <p><b>Principaux défis</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Enrayer la baisse du TNS dans l'enseignement primaire et du taux de survie jusqu'en 5<sup>e</sup> année.</li> <li>● Réduire les disparités régionales et économiques en matière de scolarisation et d'achèvement dans l'enseignement primaire.</li> <li>● Améliorer les faibles résultats d'apprentissage mis en évidence par les évaluations internationales.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Stratégie nationale pour l'éducation 2004-2015, élaborée avec le concours de la société civile.</li> <li>● Les points prioritaires sont l'amélioration de la gouvernance, la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage, le financement des formations pré-universitaires, le renforcement des capacités, l'expansion de l'enseignement technique et professionnel. La Stratégie nationale pour le développement socio-économique fait de l'éducation l'un des domaines prioritaires des 10 prochaines années et s'appuie sur le Fonds de la stratégie pour la réduction de la pauvreté.</li> <li>● Répartition de la mise en œuvre des services et du financement entre 3 niveaux administratifs; partage des responsabilités avec les autorités locales dans le domaine du financement des frais de fonctionnement et de l'entretien des écoles.</li> <li>● Le ministère de l'Éducation travaille actuellement à la mise en place d'une unité de planification de l'éducation et de l'analyse des politiques d'éducation ainsi que d'un système d'information pour la gestion de l'éducation, ces deux initiatives exigeant le renforcement des capacités.</li> </ul>	<p><b>Éducation de base</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Programmes de transfert (monétaire et en nature) afin d'accroître la scolarisation et l'achèvement de l'éducation de base chez les enfants issus des familles les plus pauvres.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Gratuité des manuels scolaires pour tous les élèves de l'éducation de base.</li> <li>● Restructuration de l'Institut d'études pédagogiques, réforme des programmes d'enseignement et des centres de formation des enseignants. Application du nouveau programme d'enseignement, en particulier des nouvelles normes d'évaluation.</li> <li>● Mesures financières pour inciter les enseignants à travailler en milieu rural.</li> <li>● Création, en 2001, du Centre national d'examen et d'évaluation, responsable des examens nationaux. Depuis 2002, évaluation par sondage des apprentissages dans les classes de l'éducation de base.</li> </ul>



(suite)

Pays	Cadre institutionnel	Améliorer l'accès	Améliorer l'apprentissage
<p><b>TURQUIE</b></p> <p><b>Principaux résultats</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Augmentation de 61 % du TBS dans le préprimaire.</li> </ul> <p><b>Principaux défis</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Continuer d'améliorer le faible taux de couverture de l'enseignement préprimaire.</li> <li>● Réduire les disparités en termes de résultats scolaires chez les filles ainsi que les disparités sous-nationales en termes d'infrastructures, de matériels pédagogiques et d'enseignants.</li> <li>● Réduire le nombre élevé d'enfants non scolarisés et de jeunes et d'adultes analphabètes.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Deux vagues de réformes de l'éducation : après Jomtien, la priorité est allée à l'amélioration de l'accès ; à présent, il s'agit d'améliorer les contenus et la qualité de l'éducation tout en élargissant l'accès.</li> <li>● Un plan national d'action a été élaboré après Dakar mais il ne sert pas de référence au suivi et à l'évaluation des progrès dans la réalisation de l'EPT. Absence de plan sectoriel spécifique pour l'éducation dans le plan national de développement précédent. En revanche, le plan national de développement 2007-2013 cite les objectifs de l'EPT : EPPE, couverture universelle et qualité de l'éducation de base ; priorité aux filles, aux élèves des régions rurales ; recherche de solutions au problème de l'abandon scolaire constituant un objectif politique prépondérant.</li> <li>● Loi de 2003 sur l'administration et le contrôle fiscal : utilisation des fonds publics afférents aux plans et programmes de développement, priorité à la transparence fiscale et à la possibilité d'évaluation en matière fiscale, à la planification stratégique et à la budgétisation axée sur les résultats. Élaboration en cours (depuis 2006) du plan stratégique du ministère de l'Éducation.</li> <li>● Reconnaissance de la nécessité de restructurer l'administration centrale de l'éducation, plan de réforme de 2004, mais lenteurs de mise en œuvre.</li> <li>● Transfert partiel de responsabilités aux municipalités en matière de construction et d'entretien des écoles publiques (loi sur les municipalités).</li> <li>● Rôle prépondérant des ONG dans la promotion des politiques d'EPT, en particulier par des campagnes en faveur du développement de l'EPPE (« 7 ans, c'est trop tard »).</li> <li>● Importance grandissante de groupes d'évaluation issus de la société civile pour informer le public des avancées de l'EPT et participer au processus. Premier rapport conjoint (2005).</li> </ul>	<p><b>Éducation de base</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● En 1997, allongement de la durée de l'éducation de base obligatoire, qui passe de cinq à huit ans ; en parallèle, nouveaux efforts de construction et de recrutement d'enseignants, en particulier entre 1997 et 2002.</li> <li>● Campagne (« Soutenir l'éducation à 100 % ») pour stimuler les contributions du secteur privé à l'éducation, en particulier les investissements dans les infrastructures, par le biais de mesures d'incitation fiscales.</li> <li>● Stratégies pour accroître la scolarisation dans les régions rurales à faible densité de population : services d'autocars et internats gratuits depuis 1997.</li> <li>● Transferts monétaires conditionnels pour favoriser l'assiduité des élèves de l'éducation de base issus des familles les plus pauvres.</li> <li>● Campagnes massives (2003-2005) pour améliorer l'accès des filles à l'éducation (« Allez les filles, à l'école ! ») impliquant une coordination intersectorielle au sein du gouvernement.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● En 2003, le Conseil de l'éducation a amorcé une réforme en profondeur du programme d'enseignement dans toutes les classes de l'éducation de base : changement de pédagogie, priorité accordée aux compétences, évaluations tenant compte des processus autant que des résultats. En parallèle, nouveaux manuels scolaires et nouveaux guides destinés aux enseignants, formation continue des enseignants.</li> <li>● Méthode d'enseignement à distance pour répondre à la demande de cours d'anglais et de formation d'enseignants du préprimaire depuis 2000.</li> <li>● Nouvelles normes de dotation en personnel afin de remédier à la pénurie des enseignants dans les régions défavorisées ; transparence accrue des mécanismes d'affectation et de promotion (recours à des tests d'évaluation), plans axés sur l'école pour améliorer le développement professionnel des enseignants.</li> <li>● Évaluations nationales de l'éducation de base depuis 1992 comportant plusieurs évaluations par matière tous les 3 ans. Participation aux évaluations internationales.</li> <li>● Des efforts accrus mais insuffisants pour introduire les questions d'égalité des sexes dans les manuels scolaires. Distribution de manuels scolaires gratuits.</li> </ul>

Notes : OSC : organisation de la société civile ; TIC : technologies de l'information et de la communication ; OMD : objectifs du millénaire pour le développement ; DSRP : document stratégique de réduction de la pauvreté.

Sources : Aitchison (2007) ; Anis (2007) ; Aydagül (2007) ; Bano (2007) ; Banque mondiale (2005) ; Bines (2007) ; Bracho (2007) ; Briller (2007) ; Caoli-Rodríguez (2007) ; Gajardo (2007) ; Govinda (2007) ; Hddigui (2007b) ; Henaff *et al.* (2007) ; Ireland (2007) ; Kefaya (2007) ; MacPherson (2007) ; ministère albanais de l'Éducation et des Sciences (2005) ; ministère de l'Éducation du Mozambique (2005) ; Neri et Buchmann (2007) ; Niane et Robert (2007) ; Porta and Laguna (2007b, 2007c) ; Sabri (2007) ; Seel (2007) ; Steiner-Khamsi (2007) ; Theobald *et al.* (2007) ; UNESCO (2006b) ; Vachon (2007) ; Woods (2007a, 2007b, 2007c) ; Zhao et Wenbin (2007).

# 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 2005<sup>1</sup>. 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 2007. Les données reçues après cette date alimenteront le prochain *Rapport mondial de suivi sur l'EPT*. Un petit nombre de pays (Chine, Éthiopie, Ghana, Jamahiriya arabe libyenne, Népal, Oman, République de Corée, République-Unie de Tanzanie et Thaïlande) ont soumis des données portant sur l'année scolaire se terminant en 2006, 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, 203 pays et territoires sont répertoriés dans les tableaux statistiques. La plupart d'entre eux communiquent leurs données à l'ISU au moyen des questionnaires standard élaborés par celui-ci. Pour certains pays, cependant, les données relatives à l'éducation ont été collectées sur la base des enquêtes réalisées dans le cadre du programme Indicateurs mondiaux de l'éducation (WEI) financé par la Banque mondiale ou ont été communiquées par l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) ou l'Office statistique des Communautés européennes (EUROSTAT).

### Population

Les indicateurs relatifs à l'accès et à la participation figurant dans les tableaux statistiques ont été calculés à partir de la révision de 2004 des estimations démographiques produites par le Département de la population des Nations Unies. Ils peuvent différer de ceux qui ont été publiés par les pays ou par d'autres organisations, du fait d'éventuels écarts entre les estimations nationales de la population et celles des Nations Unies<sup>2</sup>. Le Département de la population des

Nations Unies ne fournit pas de données par année d'âge pour les pays dont la population totale est inférieure à 80 000 habitants. En l'absence d'estimations de ce Département, les taux de scolarisation ont été calculés à partir des chiffres nationaux de population lorsqu'ils étaient disponibles et, à défaut, à partir des estimations de l'ISU.

### Classification de la CITE

Les données relatives à l'éducation communiquées à l'ISU sont conformes à la version révisée en 1997 de la Classification internationale type de l'éducation (CITE). Dans certains cas, les données ont été ajustées pour s'y conformer. En revanche, les données relatives à l'année scolaire s'achevant en 1991 peuvent correspondre à la version précédente de la CITE (1976) et, de ce fait, n'être pas comparables, pour certains pays, aux données postérieures à 1997. La CITE vise à harmoniser les données et à permettre une comparaison plus aisée, à l'échelle internationale, entre les systèmes éducatifs nationaux. Les pays peuvent définir d'une manière qui leur est propre des niveaux d'enseignement ne correspondant pas à ceux de la CITE. Les taux de scolarisation peuvent alors différer selon qu'ils sont communiqués à l'échelle nationale ou internationale, du fait de l'utilisation de ces définitions nationales des niveaux d'éducation au lieu de celles de la CITE – cet écart s'ajoutant à celui qui peut affecter, comme on l'a évoqué ci-dessus, les données relatives à la population.

### Participation des adultes au niveau de l'éducation de base

La CITE ne classe pas les programmes éducatifs en fonction de l'âge des apprenants. Ainsi, tout programme dont le contenu est équivalent à celui de l'enseignement primaire, ou CITE 1, pourra être classé dans cette catégorie, même s'il est dispensé à des adultes. Toutefois, les directives communiquées par l'ISU aux pays participant à son enquête ordinaire annuelle sur l'éducation demandent d'exclure les « données relatives aux programmes destinés à des personnes d'un âge supérieur à l'âge scolaire normal ». En revanche, les directives relatives aux questionnaires de l'enquête UNESCO/OCDE/EUROSTAT (UOE) et du programme de l'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

1. Il s'agit de l'année 2004-2005 pour les pays dont l'année scolaire s'étend sur 2 années civiles et de 2005 pour celles dont l'année scolaire correspond à l'année civile.

2. En cas d'incohérence manifeste entre la scolarisation indiquée par les pays et les données relatives à la population fournies par les Nations Unies, l'ISU peut décider de ne pas calculer ou publier les taux de scolarisation.

potentielle de qualifications comparables. Depuis 2005, toutefois, les pays participant à l'enquête UOE/IEM sont tenus 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 périodique peuvent également porter sur des élèves d'un âge très au-dessus de l'âge officiel de l'éducation de base.

## Données relatives à l'alphabétisme

L'UNESCO définit depuis longtemps l'alphabétisme comme l'aptitude à lire et à écrire, en le comprenant, un 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 enfants scolarisés jusqu'à un certain niveau sont alphabètes<sup>3</sup>. 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 1995-2004, et proviennent essentiellement des données relevées à l'occasion d'enquêtes et de recensements nationaux effectués au cours de ces périodes. L'année de référence et la définition de l'alphabétisme sont indiquées pour chaque pays après la présente introduction. Le tableau statistique concernant l'alphabétisme présente également les estimations de l'ISU relatives aux pays n'ayant pas relevé de données nationales en matière d'alphabétisation ainsi que des projections jusqu'à 2015. Ces deux types

de données sont obtenus 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*, pouvant être consulté sur le site [www.uis.unesco.org/TEMPLATE/pdf/Literacy/GALP.pdf](http://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 nouvelle méthodologie et un nouvel instrument de collecte des données, le Programme d'évaluation et de suivi de l'alphabétisation (Literacy assessment and monitoring programme, LAMP). Suivant l'exemple de l'Enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes (EIAA), le LAMP s'appuie sur une évaluation effective et fonctionnelle de l'alphabétisme et vise à fournir dans ce domaine des données de meilleure qualité et exprimant le concept d'un continuum entre les niveaux d'alphabétisme plutôt que l'opposition traditionnelle entre alphabètes et analphabètes.

## Estimations et lacunes

Les données figurant dans les tableaux statistiques sont aussi bien réelles qu'estimées. Lorsque les données n'ont pas été communiquées à l'ISU au moyen des questionnaires standard, il est souvent nécessaire de recourir à des estimations. L'ISU encourage les pays à effectuer, dans la mesure du possible, leurs propres estimations, qui sont présentées comme des estimations nationales. Lorsque ce n'est pas le cas, l'ISU réalise ses propres estimations, s'il dispose du complément d'information nécessaire. Les tableaux peuvent également présenter des lacunes lorsque les données communiquées par un pays ne sont pas cohérentes. L'ISU s'attache, autant que faire se peut, à résoudre ces problèmes avec les pays concernés mais se réserve le droit d'écarter, en dernière analyse, les données qu'elle jugerait par trop problématiques.

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 2005. 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 2005 (ou décembre 2005 pour certains pays dont l'année scolaire correspond à l'année civile), fin de la dernière année scolaire couverte par la collecte des données ;

3. Pour des raisons de fiabilité et de cohérence, l'ISU a décidé de ne plus publier de données relatives à l'alphabétisme reposant sur des approximations du niveau d'instruction. Seules figurent dans les tableaux statistiques les données établies par les pays selon une méthode d'« auto-évaluation » et de « déclaration du foyer ». 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.

- novembre 2005 et juin 2006, envoi des questionnaires aux pays dont les données sont collectées directement par l'ISU ou par les questionnaires du WEI ou de l'UOE, en leur demandant de remettre les données au plus tard le 31 mars 2006, le 1<sup>er</sup> août 2006 et le 30 septembre 2006 respectivement ;
- juin 2006, 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 2006, estimations destinées à pallier l'absence de données ;
- octobre 2006, établissement des tableaux statistiques provisoires et envoi des avant-projets d'indicateurs aux États membres ;
- fin février 2007, production des premiers avant-projets de tableaux statistiques pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT* ;
- avril 2007, envoi des tableaux statistiques définitifs à l'équipe du *Rapport mondial de suivi sur l'EPT*.

## Moyennes régionales

Les chiffres régionaux exprimant les taux d'alphabétisme, les taux bruts d'admission, les taux bruts et nets de scolarisation et l'espérance de vie scolaire sont des moyennes pondérées, compte tenu de la taille relative de la population pertinente de chaque pays de chaque région. Les moyennes sont calculées à partir de données publiées et, pour les pays pour lesquels on ne dispose pas de données publiables fiables, d'estimations générales.

Les chiffres correspondant aux pays les plus peuplés ont donc une plus grande incidence sur les agrégats régionaux. Lorsque les données fiables sont insuffisantes pour établir une moyenne générale pondérée, un chiffre médian est calculé concernant les seuls pays pour lesquels des données sont disponibles.

## Valeurs plafonnées

Il arrive parfois que, bien que la valeur d'un indicateur ne doive théoriquement pas excéder 100 (comme pour le TNS), les incohérences des données se traduisent par un dépassement de cette limite théorique. Dans ces cas, l'indicateur est « plafonné » à 100, mais l'équilibre entre les sexes est maintenu : la valeur du plus grand des deux chiffres correspondant aux hommes et aux femmes est fixée à 100 et les deux autres indicateurs – le plus faible de ces deux chiffres et celui qui correspond aux deux sexes – sont alors recalculés, de sorte que l'indice de parité entre les sexes pour les valeurs plafonnées est le même que pour les valeurs non plafonnées.

Les notes figurant au bas des tableaux et le glossaire qui suit ces derniers contribueront également à l'interprétation des données et des informations.

## Symboles utilisés dans les tableaux statistiques (versions publiée 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 monde<sup>4</sup>

- Pays en transition (12) :  
pays membres de la Communauté d'États indépendants, comprenant 4 pays d'Europe centrale et orientale (Biélarus, Fédération de Russie, République de Moldova, Ukraine) et les pays d'Asie centrale (sauf Mongolie).
- Pays développés (43) :  
Amérique du Nord et Europe occidentale (sauf Chypre et Israël) ; Europe centrale et orientale (sauf Biélarus, Fédération de Russie, République de Moldova, Turquie et Ukraine) ; Australie, Bermudes, Japon et Nouvelle-Zélande.
- Pays en développement (148) :  
États arabes ; Asie de l'Est et Pacifique (sauf Australie, Japon et Nouvelle-Zélande) ; Amérique latine et Caraïbes (sauf Bermudes) ; Asie du Sud et de l'Ouest ; Afrique subsaharienne ; Chypre, Israël, Mongolie et Turquie.

### Régions EPT

- Afrique subsaharienne (45 pays) :  
Afrique du Sud, Angola, Bénin, Botswana, Burkina Faso, Burundi, Cameroun, Cap-Vert, Comores, Congo, Côte d'Ivoire, Érythrée, Éthiopie, Gabon, Gambie, Ghana, Guinée, Guinée-Bissau, Guinée équatoriale, Kenya, Lesotho, Libéria, Madagascar, Malawi, Mali, Maurice, Mozambique, Namibie, Niger, Nigéria, Ouganda, République centrafricaine, République démocratique du Congo, République-Unie de Tanzanie, Rwanda, Sao Tomé-et-Principe, Sénégal, Seychelles, Sierra Leone, Somalie, Swaziland, Tchad, Togo, Zambie, Zimbabwe<sup>w</sup>.

4. Cette classification, établie par la Division de la population des Nations Unies, a été révisée en 2004.

- Amérique du Nord et Europe occidentale (26 pays ou territoires):  
Allemagne<sup>o</sup>, Andorre, Autriche<sup>o</sup>, Belgique<sup>o</sup>, Canada<sup>o</sup>, Chypre<sup>o</sup>, Danemark<sup>o</sup>, Espagne<sup>o</sup>, États-Unis<sup>o</sup>, Finlande<sup>o</sup>, France<sup>o</sup>, Grèce<sup>o</sup>, Irlande<sup>o</sup>, Islande<sup>o</sup>, Israël<sup>o</sup>, Italie<sup>o</sup>, Luxembourg<sup>o</sup>, Malte<sup>o</sup>, Monaco, Norvège<sup>o</sup>, Pays-Bas<sup>o</sup>, Portugal<sup>o</sup>, Royaume-Uni<sup>o</sup>, Saint-Marin, Suède<sup>o</sup>, Suisse<sup>o</sup>.
  - Amérique latine et Caraïbes (41 pays ou territoires):  
Anguilla, Antigua-et-Barbuda, Antilles néerlandaises, Argentine<sup>w</sup>, Aruba, Bahamas, Barbade, Belize, Bermudes, Bolivie, Brésil<sup>w</sup>, Chili<sup>w</sup>, Colombie, Costa Rica, Cuba, Dominique, El Salvador, Équateur, Grenade, Guatemala, Guyana, Haïti, Honduras, îles Caïmanes, îles Turques et Caïques, îles Vierges britanniques, Jamaïque<sup>w</sup>, Mexique<sup>o</sup>, Montserrat, Nicaragua, Panama, Paraguay<sup>w</sup>, Pérou<sup>w</sup>, République dominicaine, Sainte-Lucie, Saint-Kitts-et-Nevis, Saint-Vincent-et-les-Grenadines, Suriname, Trinité-et-Tobago, Uruguay<sup>w</sup>, Venezuela.
  - Caraïbes (22 pays ou territoires):  
Anguilla, Antigua-et-Barbuda, Antilles néerlandaises, Aruba, Bahamas, Barbade, Belize, Bermudes, Dominique, Grenade, Guyana, Haïti, îles Caïmanes, îles Turques et Caïques, îles Vierges britanniques, Jamaïque<sup>w</sup>, Montserrat, Sainte-Lucie, Saint-Kitts-et-Nevis, Saint-Vincent-et-les-Grenadines, Suriname, Trinité-et-Tobago.
  - Amérique latine (19 pays ou territoires):  
Argentine<sup>w</sup>, Bolivie, Brésil<sup>w</sup>, Chili<sup>w</sup>, Colombie, Costa Rica, Cuba, El Salvador, Équateur, Guatemala, Honduras, Mexique<sup>o</sup>, Nicaragua, Panama, Paraguay<sup>w</sup>, Pérou<sup>w</sup>, République dominicaine, Uruguay<sup>w</sup>, Venezuela.
  - États arabes (20 pays ou territoires):  
Algérie, Arabie saoudite, Bahreïn, Djibouti, Égypte<sup>w</sup>, Émirats arabes unis, Irak, Jamahiriya arabe libyenne, Jordanie<sup>w</sup>, Koweït, Liban, Maroc, Mauritanie, Oman, Qatar, République arabe syrienne, Soudan, Territoires autonomes palestiniens, Tunisie<sup>w</sup>, Yémen.
  - Europe centrale et orientale (20 pays):  
Albanie<sup>o</sup>, Bélarus, Bosnie-Herzégovine<sup>o</sup>, Bulgarie<sup>o</sup>, Croatie, Estonie<sup>o</sup>, ex-République yougoslave de Macédoine<sup>o</sup>, Fédération de Russie<sup>w</sup>, Hongrie<sup>o</sup>, Lettonie<sup>o</sup>, Lituanie<sup>o</sup>, Pologne<sup>o</sup>, République de Moldova, République tchèque<sup>o</sup>, Roumanie<sup>o</sup>, Serbie-et-Monténégro, Slovaquie, Slovénie<sup>o</sup>, Turquie<sup>o</sup>, Ukraine.
  - Asie centrale (9 pays):  
Arménie, Azerbaïdjan, Géorgie, Kazakhstan, Kirghizistan, Mongolie, Ouzbékistan, Tadjikistan, Turkménistan.
  - Asie de l'Est et Pacifique (33 pays ou territoires):  
Australie<sup>o</sup>, Brunéi Darussalam, Cambodge, Chine<sup>w</sup>, États fédérés de Micronésie, Fidji, îles Cook, îles Marshall, îles Salomon, Indonésie<sup>w</sup>, Japon<sup>o</sup>, Kiribati, Macao (Chine), Malaisie<sup>w</sup>, Myanmar, Nauru, Nioué, Nouvelle-Zélande<sup>o</sup>, Palaos, Papouasie-Nouvelle-Guinée, Philippines<sup>w</sup>, République de Corée<sup>o</sup>, République démocratique populaire lao, République populaire démocratique de Corée, Samoa, Singapour, Thaïlande<sup>w</sup>, Timor-Leste, Tokélaou, Tonga, Tuvalu, Vanuatu, Viet Nam.
  - Asie de l'Est (15 pays ou territoires):  
Brunéi Darussalam, Cambodge, Chine<sup>w</sup>, Indonésie<sup>w</sup>, Japon<sup>o</sup>, Macao (Chine), Malaisie<sup>w</sup>, Myanmar, Philippines<sup>w</sup>, République de Corée<sup>o</sup>, République démocratique populaire lao, République populaire démocratique de Corée, Singapour, Thaïlande<sup>w</sup>, Viet Nam.
  - Pacifique (18 pays ou territoires):  
Australie<sup>o</sup>, États fédérés de Micronésie, Fidji, îles Cook, îles Marshall, îles Salomon, Kiribati, Nauru, Nioué, Nouvelle-Zélande<sup>o</sup>, Palaos, Papouasie-Nouvelle-Guinée, Samoa, Timor-Leste, Tokélaou, Tonga, Tuvalu, Vanuatu.
  - Asie du Sud et de l'Ouest (9 pays):  
Afghanistan, Bangladesh, Bhoutan, Inde<sup>w</sup>, Maldives, Népal, Pakistan, République islamique d'Iran, Sri Lanka.
- o : pays pour lequel les données relatives à l'éducation sont collectées au moyen des questionnaires.
- w : pays participant au programme IEM (WEI en anglais).
- Pays les moins avancés (PMA) (50 pays)<sup>5</sup>  
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.

5. Les Nations Unies considèrent actuellement que 50 pays de diverses régions entrent dans la catégorie des « 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*, en particulier au chapitre 1.

## Métadonnées pour les statistiques nationales relatives à l'alphabétisme

Pays ou territoire	Année	Source des données	Définition de l'alphabétisme	Mode
Afghanistan	2000	MICS	L'alphabétisme est défini comme la capacité à lire, facilement ou difficilement, une lettre ou un journal.	Auto-évaluation
Afrique du Sud	1996	Recensement de la population	Une personne est alphabète lorsqu'elle peut à la fois lire et écrire, en le comprenant, un énoncé simple et bref relatif à sa vie quotidienne.	...
Albanie	2001	Recensement de la population	Un alphabète est une personne ayant acquis elle-même la capacité de lire et d'écrire sans avoir suivi le moindre programme d'enseignement. Est également considérée comme alphabète toute personne ayant acquis ces capacités à l'école ou grâce à un programme d'alphabétisation.	Déclaration du foyer
Algérie	1987	Recensement de la population	Une personne est alphabète lorsqu'elle peut à la fois lire et écrire, en le comprenant, un énoncé simple et bref relatif à sa vie quotidienne.	Déclaration du foyer
Algérie	2002	Enquête sanitaire	Capacité à lire et à écrire.	Auto-évaluation
Angola	2001	MICS	L'alphabétisme est défini comme la capacité à lire, facilement ou difficilement, une lettre ou un journal.	Auto-évaluation
Antilles néerlandaises	1992	Recensement de la population	Une personne est alphabète lorsqu'elle peut à la fois lire et écrire, en le comprenant, un énoncé simple et bref relatif à sa vie quotidienne.	Déclaration du foyer
Arabie saoudite	1992	Recensement de la population	Une personne est alphabète lorsqu'elle peut à la fois lire et écrire, en le comprenant, un énoncé simple et bref relatif à sa vie quotidienne.	Déclaration du foyer
Arabie saoudite	2000	Enquête démographique sur les ménages	Est considérée comme alphabète toute personne capable de lire et d'écrire en quelque langue que ce soit. Une personne aveugle est considérée comme alphabète si elle sait lire et écrire en braille.	Auto-évaluation
Arabie saoudite	2004	Recensement de la population	Est considérée comme alphabète toute personne capable de lire et d'écrire en quelque langue que ce soit. Une personne aveugle est considérée comme alphabète si elle sait lire et écrire en braille.	Auto-évaluation
Argentine	2001	Recensement de la population	Est alphabète une personne capable de lire et d'écrire.	Déclaration du foyer
Arménie	1989	Recensement de la population	Une personne est alphabète lorsqu'elle peut à la fois lire et écrire, en le comprenant, un énoncé simple et bref relatif à sa vie quotidienne.	Déclaration du foyer
Arménie	2001	Recensement de la population	L'alphabétisme s'applique aux personnes de 7 ans et plus sachant lire et comprendre ce qu'elles lisent, dans quelque langue que ce soit.	Déclaration du foyer
Aruba	2000	Recensement de la population	Personne capable de lire un texte simple et d'écrire une lettre.	Déclaration du foyer
Azerbaïdjan	1999	Recensement de la population	Les alphabètes sont les personnes qui savent lire et écrire, en comprenant le texte. L'alphabétisme est acceptable dans n'importe quelle langue ayant une forme écrite.	Déclaration du foyer
Bahreïn	1991	Recensement de la population	Une personne est alphabète lorsqu'elle peut à la fois lire et écrire, en le comprenant, un énoncé simple et bref relatif à sa vie quotidienne.	Déclaration du foyer
Bahreïn	2001	Recensement de la population	Les analphabètes sont les personnes ne sachant ni lire ni écrire, ainsi que les personnes sachant seulement lire, par exemple une personne qui a lu le Coran.	Déclaration du foyer
Bangladesh	1991	Recensement de la population	Une personne est alphabète lorsqu'elle peut à la fois lire et écrire, en le comprenant, un énoncé simple et bref relatif à sa vie quotidienne.	Déclaration du foyer
Bangladesh	2001	Recensement de la population	Est alphabète toute personne capable de lire et d'écrire dans quelque langue que ce soit.	Auto-évaluation
Bélarus	1989	Recensement de la population	Une personne est alphabète lorsqu'elle peut à la fois lire et écrire, en le comprenant, un énoncé simple et bref relatif à sa vie quotidienne.	Déclaration du foyer
Bélarus	1999	Recensement de la population	Les personnes de 15 ans et plus ne sachant pas lire et écrire étaient désignées comme appartenant à la catégorie des analphabètes.	Déclaration du foyer
Belize	1991	Recensement de la population	Une personne est alphabète lorsqu'elle peut à la fois lire et écrire, en le comprenant, un énoncé simple et bref relatif à sa vie quotidienne.	Déclaration du foyer
Bénin	1992	Recensement de la population	Une personne est alphabète lorsqu'elle peut à la fois lire et écrire, en le comprenant, un énoncé simple et bref relatif à sa vie quotidienne.	Déclaration du foyer
Bénin	2002	Recensement de la population	Une personne est alphabète lorsqu'elle peut à la fois lire et écrire, en le comprenant, un énoncé simple et bref relatif à sa vie quotidienne.	Déclaration du foyer
Bolivie	1992	Recensement de la population	Une personne est alphabète lorsqu'elle peut à la fois lire et écrire, en le comprenant, un énoncé simple et bref relatif à sa vie quotidienne.	Déclaration du foyer
Bolivie	2001	Recensement de la population	Si la personne répond qu'elle sait lire et écrire, elle est alphabète; si elle répond qu'elle ne sait pas lire et écrire, elle est analphabète. Les langues de l'enquête étaient l'espagnol et les langues natives dans les régions où sont parlées les langues autochtones.	Déclaration du foyer
Bosnie-Herzégovine	2000	MICS	L'alphabétisme est défini comme la capacité à lire, facilement ou difficilement, une lettre ou un journal.	Auto-évaluation

## Métadonnées pour les statistiques nationales relatives à l'alphabétisme

(suite)

Pays ou territoire	Année	Source des données	Définition de l'alphabétisme	Mode
Botswana	1991	Recensement de la population	Une personne est alphabète lorsqu'elle peut à la fois lire et écrire, en le comprenant, un énoncé simple et bref relatif à sa vie quotidienne.	Déclaration du foyer
Botswana	2003	Enquête sur l'alphabétisme	L'alphabétisme est un processus d'apprentissage tout au long de la vie, adapté et spécifique au contexte et multidimensionnel, destiné à munir ses bénéficiaires de connaissances, de compétences, d'attitudes et de techniques spécialisées lui permettant de s'adonner d'une manière indépendante à des pratiques et activités supposant l'écoute, la parole, la lecture, l'écriture, le calcul, les fonctionnements techniques et la pensée critique nécessaires dans la vie réelle.	Auto-évaluation
Brésil	2004	Enquête sur les ménages	Une personne est alphabète lorsqu'elle est capable de lire et d'écrire au moins une phrase simple dans une langue qu'elle connaît (langue : portugais).	Auto-évaluation
Brunéi Darussalam	1991	Recensement de la population	Une personne est alphabète lorsqu'elle peut à la fois lire et écrire, en le comprenant, un énoncé simple et bref relatif à sa vie quotidienne.	Déclaration du foyer
Brunéi Darussalam	2001	Recensement de la population	L'alphabétisation est la capacité d'une personne à lire et à écrire une lettre simple ou à lire un article de journal dans une ou deux langues.	Déclaration du foyer
Bulgarie	2001	Recensement de la population	Sont alphabètes les personnes capables de lire et d'écrire.	Déclaration du foyer
Burkina Faso	1991	Recensement de la population	Une personne est alphabète lorsqu'elle peut à la fois lire et écrire, en le comprenant, un énoncé simple et bref relatif à sa vie quotidienne.	Déclaration du foyer
Burkina Faso	2005	Enquête sur les conditions de vie des ménages	Sont alphabètes les personnes qui déclarent savoir lire et écrire dans quelque langue que ce soit.	Auto-évaluation
Burundi	1990	Recensement de la population	Une personne est alphabète lorsqu'elle peut à la fois lire et écrire, en le comprenant, un énoncé simple et bref relatif à sa vie quotidienne.	Déclaration du foyer
Burundi	2000	MICS	L'alphabétisme est défini comme la capacité à lire, facilement ou difficilement, une lettre ou un journal.	Auto-évaluation
Cambodge	2004	Enquête sur la population entre deux recensements	L'alphabétisme est la capacité à lire et à écrire, en comprenant le texte, dans n'importe quelle langue. Une personne est alphabète quand elle sait lire et écrire un message simple dans quelque langue ou dialecte que ce soit. Une personne ne sachant pas lire et écrire un message simple est considérée comme analphabète. Il faut également considérer comme analphabète une personne qui n'est capable de lire que les nombres ou son propre nom, ainsi que les personnes sachant lire, mais pas écrire. Les enfants jusqu'à 9 ans sont définis comme analphabètes, même si un petit nombre d'entre eux savent lire et écrire.	Auto-évaluation
Cameroun	2001	Deuxième enquête auprès des ménages – ECAM II	L'alphabétisme est la capacité des personnes de 15 ans et plus à lire et écrire en français ou en anglais.	Auto-évaluation
Cap-Vert	1990	Recensement de la population	Une personne est alphabète lorsqu'elle peut à la fois lire et écrire, en le comprenant, un énoncé simple et bref relatif à sa vie quotidienne.	Déclaration du foyer
Chili	1992	Recensement de la population	Une personne est alphabète lorsqu'elle peut à la fois lire et écrire, en le comprenant, un énoncé simple et bref relatif à sa vie quotidienne.	Déclaration du foyer
Chili	2002	Recensement de la population	Une personne est alphabète si elle sait lire et écrire (espagnol).	Déclaration du foyer
Chine	1990	Recensement de la population	Une personne est alphabète lorsqu'elle peut à la fois lire et écrire, en le comprenant, un énoncé simple et bref relatif à sa vie quotidienne.	Déclaration du foyer
Chine	2000	Recensement de la population	Dans les zones urbaines, le terme « alphabète » désigne une personne qui connaît un minimum de 2000 caractères et, dans les zones rurales, une personne qui en connaît au moins 1500.	Déclaration du foyer
Chypre	1992	Recensement de la population	Une personne est alphabète lorsqu'elle peut à la fois lire et écrire, en le comprenant, un énoncé simple et bref relatif à sa vie quotidienne.	Déclaration du foyer
Chypre	2001	Recensement de la population	Les alphabètes sont des personnes sachant lire et écrire des phrases simples.	Déclaration du foyer
Colombie	1993	Recensement de la population	Une personne est alphabète lorsqu'elle peut à la fois lire et écrire, en le comprenant, un énoncé simple et bref relatif à sa vie quotidienne.	Déclaration du foyer
Colombie	2005	Enquête sur la population active	L'alphabétisme est la capacité à lire et écrire dans sa langue maternelle.	Déclaration du foyer
Costa Rica	2000	Recensement de la population	Lors du recensement, il a été demandé si la personne savait lire ou écrire, sur la foi de quoi nous avons conclu qu'elle était alphabète ou analphabète, selon qu'elle avait répondu oui ou non, respectivement.	Déclaration du foyer
Côte d'Ivoire	1998	Recensement de la population	Une personne est alphabète lorsqu'elle peut à la fois lire et écrire, en le comprenant, un énoncé simple et bref relatif à sa vie quotidienne.	Déclaration du foyer
Côte d'Ivoire	2000	MICS	L'alphabétisme est défini comme la capacité à lire, facilement ou difficilement, une lettre ou un journal.	Auto-évaluation

(suite)

Pays ou territoire	Année	Source des données	Définition de l'alphabétisme	Mode
Croatie	1991	Recensement de la population	Une personne est alphabète lorsqu'elle peut à la fois lire et écrire, en le comprenant, un énoncé simple et bref relatif à sa vie quotidienne.	Déclaration du foyer
Croatie	2001	Recensement de la population	Est alphabète une personne capable de lire et d'écrire un énoncé simple se rapportant à sa vie quotidienne, c'est-à-dire capable de lire et d'écrire une lettre, quelles que soient la langue et l'écriture qu'elle utilise.	Déclaration du foyer
Cuba	2002	Recensement de la population	Les personnes capables de lire et d'écrire au moins un texte simple se rapportant aux faits de leur vie quotidienne ont été considérées comme alphabètes. Les personnes ne remplissant pas cette condition ont été considérées comme analphabètes.	Déclaration du foyer
Équateur	1990	Recensement de la population	Une personne est alphabète lorsqu'elle peut à la fois lire et écrire, en le comprenant, un énoncé simple et bref relatif à sa vie quotidienne.	Déclaration du foyer
Équateur	2001	Recensement de la population	L'alphabétisme est la capacité à lire et à écrire.	Déclaration du foyer
Égypte	1986	Étude sur le contrat social	Une personne est alphabète lorsqu'elle peut à la fois lire et écrire, en le comprenant, un énoncé simple et bref relatif à sa vie quotidienne.	Déclaration du foyer
Égypte	2005	Recensement de la population	Étaient considérées comme analphabètes les personnes qui n'avaient pas achevé le cycle primaire et qui ne savaient pas lire ou écrire.	Déclaration du foyer
El Salvador	1992	Recensement de la population	Une personne est alphabète lorsqu'elle peut à la fois lire et écrire, en le comprenant, un énoncé simple et bref relatif à sa vie quotidienne.	Déclaration du foyer
Espagne	1991	Recensement de la population	Une personne est alphabète lorsqu'elle peut à la fois lire et écrire, en le comprenant, un énoncé simple et bref relatif à sa vie quotidienne.	Déclaration du foyer
Estonie	1989	Recensement de la population	Une personne est alphabète lorsqu'elle peut à la fois lire et écrire, en le comprenant, un énoncé simple et bref relatif à sa vie quotidienne.	Déclaration du foyer
Estonie	2000	Recensement de la population	«Analphabète» qualifiait une personne qui n'avait pas atteint le niveau de base correspondant à l'enseignement primaire et qui ne pouvait pas, en le comprenant, à la fois lire et écrire un texte se rapportant aux faits de sa vie quotidienne dans une langue au moins.	Déclaration du foyer
Éthiopie	1994	Enquête d'évaluation de la protection sociale	Une personne est alphabète lorsqu'elle peut à la fois lire et écrire, en le comprenant, un énoncé simple et bref relatif à sa vie quotidienne.	Déclaration du foyer
Éthiopie	2004	Recensement de la population	Est alphabète quiconque a passé avec succès le test de lecture et d'écriture.	Auto-évaluation
Ex-République yougoslave de Macédoine	1994	Recensement de la population	Une personne est alphabète lorsqu'elle peut à la fois lire et écrire, en le comprenant, un énoncé simple et bref relatif à sa vie quotidienne.	Déclaration du foyer
Ex-République yougoslave de Macédoine	2002	Recensement de la population	Toute personne ayant achevé plus de 3 ans d'études dans l'enseignement primaire sera considérée comme alphabète. Sera également considérée comme alphabète une personne sans qualifications scolaires et ayant accompli de 1 à 3 ans d'enseignement primaire, si elle est capable de lire et d'écrire une composition (texte) se rapportant à la vie quotidienne, c'est-à-dire lire et écrire une lettre, quels que soient la langue et l'alphabet employés. Cependant, si une personne qui n'a pas reçu d'éducation ou qui a achevé de 1 à 3 ans d'enseignement primaire n'est pas capable de lire et d'écrire une composition (texte) se rapportant à la vie quotidienne, c'est-à-dire lire et écrire une lettre, elle sera considérée comme analphabète.	Déclaration du foyer
Fédération de Russie	1989	Recensement de la population	Une personne est alphabète lorsqu'elle peut à la fois lire et écrire, en le comprenant, un énoncé simple et bref relatif à sa vie quotidienne.	Déclaration du foyer
Fédération de Russie	2002	Recensement de la population	Les personnes ayant fait état d'un certain niveau d'alphabétisme ont été considérées comme alphabètes. Les personnes ayant indiqué qu'elles ne savaient ni lire ni écrire ont été considérées comme analphabètes.	Déclaration du foyer
Gabon	1993	Recensement de la population	Une personne est alphabète lorsqu'elle peut à la fois lire et écrire, en le comprenant, un énoncé simple et bref relatif à sa vie quotidienne.	Déclaration du foyer
Ghana	2000	Recensement de la population	L'alphabétisme est la capacité à lire et à écrire, en comprenant le texte, dans quelque langue que ce soit. Les langues du questionnaire étaient l'anglais et les langues ghanéennes.	Déclaration du foyer
Grèce	1991	Recensement de la population	Une personne est alphabète lorsqu'elle peut à la fois lire et écrire, en le comprenant, un énoncé simple et bref relatif à sa vie quotidienne.	Déclaration du foyer
Grèce	2001	Recensement de la population	L'alphabétisme est défini comme la capacité à lire et à écrire.	Déclaration du foyer
Guatemala	1994	Recensement de la population	Une personne est alphabète lorsqu'elle peut à la fois lire et écrire, en le comprenant, un énoncé simple et bref relatif à sa vie quotidienne.	Déclaration du foyer
Guatemala	2002	Recensement de la population	Alphabète : personne sachant lire et écrire dans une langue spécifique. Cette capacité s'applique aux personnes de 7 ans et plus.	Déclaration du foyer
Guinée	2003	MICS	L'alphabétisme est défini comme la capacité à lire, facilement ou difficilement, une lettre ou un journal.	Auto-évaluation



## Métadonnées pour les statistiques nationales relatives à l'alphabétisme

(suite)

Pays ou territoire	Année	Source des données	Définition de l'alphabétisme	Mode
Guinée équatoriale	2000	MICS	L'alphabétisme est défini comme la capacité à lire, facilement ou difficilement, une lettre ou un journal.	Auto-évaluation
Honduras	2001	Recensement de la population	Le terme « alphabète » désigne ceux qui savent lire et écrire.	Déclaration du foyer
Inde	1991	Recensement de la population	Une personne est alphabète lorsqu'elle peut à la fois lire et écrire, en le comprenant, un énoncé simple et bref relatif à sa vie quotidienne.	Déclaration du foyer
Inde	2001	Recensement de la population	Est alphabète une personne de 7 ans et plus sachant à la fois lire et écrire, en comprenant, quelle que soit la langue.	Déclaration du foyer
Indonésie	1990	Recensement de la population	Une personne est alphabète lorsqu'elle peut à la fois lire et écrire, en le comprenant, un énoncé simple et bref relatif à sa vie quotidienne.	Déclaration du foyer
Indonésie	2004	Enquête socio-économique nationale	Un alphabète est une personne capable de lire et d'écrire au moins une phrase simple en bahasa indonesia.	Auto-évaluation
Irak	2000	MICS	L'alphabétisme est défini comme la capacité à lire, facilement ou difficilement, une lettre ou un journal.	Auto-évaluation
Italie	2001	Recensement de la population	L'alphabétisme est défini comme la capacité à lire et à écrire.	Déclaration du foyer
Jamaïque	1999	Enquête sur l'alphabétisme des adultes en Jamaïque	Les personnes analphabètes sont celles qui sont considérées comme ayant une connaissance très limitée du système alphabétique, et peuvent être ainsi capables d'identifier (lire) quelques mots d'usage fréquent, mais pas de comprendre un groupe de mots dans une expression ou une phrase. Ces personnes peuvent être capables d'écrire quelques lettres de l'alphabet.	Auto-évaluation
Jordanie	2005	Enquête sur l'emploi et le chômage	...	...
Kazakhstan	1989	Recensement de la population	Une personne est alphabète lorsqu'elle peut à la fois lire et écrire, en le comprenant, un énoncé simple et bref relatif à sa vie quotidienne.	Déclaration du foyer
Kazakhstan	1999	Recensement de la population	...	...
Kenya	2000	MICS	L'alphabétisme est défini comme la capacité à lire, facilement ou difficilement, une lettre ou un journal.	Auto-évaluation
Koweït	1985	Recensement de la population	Une personne est alphabète lorsqu'elle peut à la fois lire et écrire, en le comprenant, un énoncé simple et bref relatif à sa vie quotidienne.	Déclaration du foyer
Koweït	2005	Recensement de la population	L'alphabétisme est la capacité d'une personne à lire un énoncé simple relatif à sa vie quotidienne et à le comprendre. Il suppose une série de compétences en lecture et en écriture, ainsi que des tests portant notamment sur le calcul élémentaire.	Déclaration du foyer
Kirghizistan	1999	Recensement de la population	La population alphabète est la population de plus de 6 ans capable de lire et d'écrire, ou de lire seulement.	Déclaration du foyer
Lesotho	2000	Enquête démographique	Les alphabètes sont les personnes sachant lire et écrire.	Auto-évaluation
Lettonie	1989	Recensement de la population	Une personne est alphabète lorsqu'elle peut à la fois lire et écrire, en le comprenant, un énoncé simple et bref relatif à sa vie quotidienne.	Déclaration du foyer
Lettonie	2000	Recensement de la population	Une personne est analphabète si elle ne peut pas lire et écrire, en le comprenant, un énoncé simple et bref, ou si elle sait lire mais pas écrire.	Déclaration du foyer
Lituanie	1989	Recensement de la population	Une personne est alphabète lorsqu'elle peut à la fois lire et écrire, en le comprenant, un énoncé simple et bref relatif à sa vie quotidienne.	Déclaration du foyer
Lituanie	2001	Recensement de la population	Alphabète (sans scolarisation formelle) : personne qui n'est pas scolarisée mais est capable de lire (en la comprenant) et/ou d'écrire une phrase simple portant sur des sujets liés à la vie quotidienne.	Déclaration du foyer
Macao (Chine)	2001	Recensement de la population	Une personne est alphabète lorsqu'elle peut à la fois lire et écrire, en le comprenant, un énoncé simple et bref relatif à sa vie quotidienne.	Déclaration du foyer
Madagascar	2000	MICS	L'alphabétisme est défini comme la capacité à lire, facilement ou difficilement, une lettre ou un journal.	Auto-évaluation
Malaisie	1991	Recensement de la population	Une personne est alphabète lorsqu'elle peut à la fois lire et écrire, en le comprenant, un énoncé simple et bref relatif à sa vie quotidienne.	Déclaration du foyer
Malaisie	2000	Recensement de la population	Les analphabètes sont les personnes de 10 ans et plus qui n'ont jamais été scolarisés dans aucune langue.	Déclaration du foyer
Malawi	1987	Recensement de la population	Une personne est alphabète lorsqu'elle peut à la fois lire et écrire, en le comprenant, un énoncé simple et bref relatif à sa vie quotidienne.	Déclaration du foyer

(suite)

Pays ou territoire	Année	Source des données	Définition de l'alphabétisme	Mode
Malawi	1998	Recensement de la population	Les alphabètes sont les personnes sachant lire et écrire l'anglais, le chichewa ou une autre langue.	Déclaration du foyer
Maldives	1990	Recensement de la population	Une personne est alphabète lorsqu'elle peut à la fois lire et écrire, en le comprenant, un énoncé simple et bref relatif à sa vie quotidienne.	Déclaration du foyer
Maldives	2000	Recensement de la population	Un alphabète est une personne sachant lire et écrire, en comprenant le texte, dans n'importe quelle langue : langue maldivienne (divehi), anglais, arabe, etc.	Déclaration du foyer
Mali	2003	Enquête intégrée à petite échelle auprès des ménages	Une personne âgée de 15 ans et plus est considérée comme alphabète si elle peut lire et écrire un énoncé simple dans quelque langue que ce soit.	Auto-évaluation
Malte	1995	Recensement de la population	L'alphabétisme est défini comme la capacité tant à lire qu'à écrire. Une personne qui peut lire et écrire, en le comprenant, un énoncé bref et simple relatif à sa vie quotidienne est alphabète. Une personne qui ne peut pas lire et écrire, en le comprenant, un énoncé bref et simple relatif à sa vie quotidienne est analphabète.	Déclaration du foyer
Maroc	1994	Recensement de la population	Une personne est alphabète lorsqu'elle peut à la fois lire et écrire, en le comprenant, un énoncé simple et bref relatif à sa vie quotidienne.	Déclaration du foyer
Maroc	2004	Recensement de la population	Est définie comme alphabète toute personne, âgée de 10 ans et plus, capable de lire et d'écrire, en le comprenant, un énoncé bref et simple relatif à sa vie quotidienne.	Déclaration du foyer
Maurice	1990	Recensement de la population	Une personne est alphabète lorsqu'elle peut à la fois lire et écrire, en le comprenant, un énoncé simple et bref relatif à sa vie quotidienne.	Déclaration du foyer
Maurice	2000	Recensement de la population	Une personne était considérée comme alphabète si elle était capable de lire et d'écrire, en le comprenant, un énoncé simple et bref relatif à sa vie quotidienne.	Déclaration du foyer
Mauritanie	2000	Recensement de la population	Sont alphabètes toutes les personnes capables de lire et d'écrire dans la langue spécifiée.	Déclaration du foyer
Mexique	1990	Recensement de la population	Une personne est alphabète lorsqu'elle peut à la fois lire et écrire, en le comprenant, un énoncé simple et bref relatif à sa vie quotidienne.	Déclaration du foyer
Mexique	2005	Recensement de la population	L'alphabétisme est un état qui caractérise toutes les personnes âgées de 5 ans et plus selon qu'elles savent lire et écrire un bref énoncé. Dans le cadre de l'analyse de données, cette information est utilisée dans le cas de 2 groupes de population : l'aptitude à lire et à écrire pour les personnes de 6 à 14 ans et le niveau d'alphabétisme pour les personnes âgées de 15 ans et plus.	Auto-évaluation
Mongolie	2000	Recensement de la population	L'alphabétisme est la capacité à lire et à écrire, en les comprenant, des énoncés simples en mongol ou dans quelque autre langue que ce soit.	Déclaration du foyer
Mozambique	1997	Recensement de la population	Une personne est alphabète lorsqu'elle peut à la fois lire et écrire, en le comprenant, un énoncé simple et bref relatif à sa vie quotidienne.	Déclaration du foyer
Myanmar	2000	MICS	L'alphabétisme est défini comme la capacité à lire, facilement ou difficilement, une lettre ou un journal.	Auto-évaluation
Namibie	1991	Recensement de la population	Une personne est alphabète lorsqu'elle peut à la fois lire et écrire, en le comprenant, un énoncé simple et bref relatif à sa vie quotidienne.	Déclaration du foyer
Namibie	2001	Recensement de la population	L'alphabétisme est la capacité à lire et à écrire, en comprenant, quelle que soit la langue. Les personnes sachant lire mais pas écrire ont été enregistrées comme analphabètes, tout comme les personnes capables d'écrire mais non de lire.	Déclaration du foyer
Népal	1991	Recensement de la population	Une personne est alphabète lorsqu'elle peut à la fois lire et écrire, en le comprenant, un énoncé simple et bref relatif à sa vie quotidienne.	Déclaration du foyer
Népal	2001	Recensement de la population	Est considérée comme alphabète une personne de 6 ans et plus sachant lire et écrire, en la comprenant, une lettre simple, quelle que soit la langue employée, et ayant une connaissance élémentaire de l'arithmétique.	Déclaration du foyer
Nicaragua	2001	Enquête nationale	Un alphabète est une personne sachant lire et écrire. Un analphabète est une personne sachant seulement lire ou ne sachant ni lire ni écrire.	Auto-évaluation
Niger	2005	Enquête sur les indicateurs de base du bien-être	Est alphabète toute personne sachant lire et écrire, dans quelque langue que ce soit.	Auto-évaluation
Nigéria	1991	Recensement de la population	Une personne est alphabète lorsqu'elle peut à la fois lire et écrire, en le comprenant, un énoncé simple et bref relatif à sa vie quotidienne.	Déclaration du foyer
Oman	2003	Recensement de la population	Un alphabète est une personne capable de lire et d'écrire, mais qui ne possède pas nécessairement une qualification académique quelle qu'elle soit.	Déclaration du foyer
Ouganda	1991	Recensement de la population	Une personne est alphabète lorsqu'elle peut à la fois lire et écrire, en le comprenant, un énoncé simple et bref relatif à sa vie quotidienne.	Déclaration du foyer
Ouganda	2002	Recensement de la population	L'alphabétisme est la capacité à écrire ou à lire un texte en le comprenant dans quelque langue que ce soit.	Déclaration du foyer

## Métadonnées pour les statistiques nationales relatives à l'alphabétisme

(suite)

Pays ou territoire	Année	Source des données	Définition de l'alphabétisme	Mode
Pakistan	2005	Enquête pour l'évaluation du niveau social et du niveau de vie	Un alphabète est une personne sachant lire un journal et écrire une lettre simple dans quelque langue que ce soit.	Auto-évaluation
Panama	1990	Recensement de la population	Une personne est alphabète lorsqu'elle peut à la fois lire et écrire, en le comprenant, un énoncé simple et bref relatif à sa vie quotidienne.	Déclaration du foyer
Panama	2000	Recensement de la population	L'alphabétisme est la capacité d'une personne à lire et à écrire dans quelque langue que ce soit.	Déclaration du foyer
Papouasie-Nouvelle-Guinée	2000	Recensement de la population	Un alphabète est une personne capable de lire et d'écrire un texte, en le comprenant, dans une langue au moins (anglais, motu ou tokpies).	Déclaration du foyer
Paraguay	1992	Recensement de la population	Une personne est alphabète lorsqu'elle peut à la fois lire et écrire, en le comprenant, un énoncé simple et bref relatif à sa vie quotidienne.	Déclaration du foyer
Pérou	1993	Recensement de la population	Une personne est alphabète lorsqu'elle peut à la fois lire et écrire, en le comprenant, un énoncé simple et bref relatif à sa vie quotidienne.	Déclaration du foyer
Pérou	2005	...	Est alphabète toute personne âgée de 15 ans et plus qui déclare savoir lire et écrire.	Auto-évaluation
Philippines	1990	Recensement de la population	Une personne est alphabète lorsqu'elle peut à la fois lire et écrire, en le comprenant, un énoncé simple et bref relatif à sa vie quotidienne.	Déclaration du foyer
Philippines	2003	Enquête sur l'alphabétisation fonctionnelle, l'éducation et les médias	L'alphabétisme simple et de base correspond à la capacité à lire et à écrire en le comprenant un message simple, quel que soit le dialecte ou la langue utilisés.	Déclaration du foyer/ Auto-évaluation
Portugal	1991	Recensement de la population	Une personne est alphabète lorsqu'elle peut à la fois lire et écrire, en le comprenant, un énoncé simple et bref relatif à sa vie quotidienne.	Déclaration du foyer
Qatar	1986	Recensement de la population	Une personne est alphabète lorsqu'elle peut à la fois lire et écrire, en le comprenant, un énoncé simple et bref relatif à sa vie quotidienne.	Déclaration du foyer
Qatar	2004	Recensement de la population	L'alphabétisme est la capacité à lire et à écrire.	...
République arabe syrienne	2004	Recensement de la population	Un alphabète est une personne, de sexe masculin ou féminin, capable de lire et d'écrire en arabe.	Déclaration du foyer
République centrafricaine	1988	Recensement de la population	Une personne est alphabète lorsqu'elle peut à la fois lire et écrire, en le comprenant, un énoncé simple et bref relatif à sa vie quotidienne.	Déclaration du foyer
République centrafricaine	2000	MICS	L'alphabétisme est défini comme la capacité à lire, facilement ou difficilement, une lettre ou un journal.	Auto-évaluation
République démocratique du Congo	2001	MICS	L'alphabétisme est défini comme la capacité à lire, facilement ou difficilement, une lettre ou un journal.	Auto-évaluation
République démocratique populaire lao	1995	Recensement de la population	Une personne est alphabète lorsqu'elle peut à la fois lire et écrire, en le comprenant, un énoncé simple et bref relatif à sa vie quotidienne.	Déclaration du foyer
République démocratique populaire lao	2001	Enquête nationale sur l'alphabétisme	Était définie comme alphabète une personne capable de lire, d'écrire et de comprendre un énoncé simple en lao et d'effectuer des calculs arithmétiques simples (numération). Il était demandé à tous les membres du ménage âgés de plus de 6 ans s'ils pouvaient lire, écrire et faire des opérations simples.	Auto-évaluation
République de Moldova	1989	Recensement de la population	Une personne est alphabète lorsqu'elle peut à la fois lire et écrire, en le comprenant, un énoncé simple et bref relatif à sa vie quotidienne.	Déclaration du foyer
République dominicaine	2002	Recensement de la population	Les alphabètes sont les personnes de 10 ans et plus sachant lire et écrire.	Déclaration du foyer
République islamique d'Iran	1991	Enquête à passages répétés auprès de la population	...	Auto-évaluation
République islamique d'Iran	2005	Enquête sur la population active	Sont alphabètes les personnes sachant lire et écrire un texte en farsi (persan) ou en toute autre langue, qu'elles aient obtenu ou non un certificat d'enseignement, ainsi que tous les étudiants, dont les élèves de 1 <sup>re</sup> année de l'école élémentaire et les personnes participant à une campagne d'alphabétisation.	Auto-évaluation
République-Unie de Tanzanie	1988	Recensement de la population	Une personne est alphabète lorsqu'elle peut à la fois lire et écrire, en le comprenant, un énoncé simple et bref relatif à sa vie quotidienne.	Déclaration du foyer

(suite)

Pays ou territoire	Année	Source des données	Définition de l'alphabétisme	Mode
République-Unie de Tanzanie	2002	Recensement de la population	L'alphabétisme est défini comme la capacité à lire et à écrire, en le comprenant, un énoncé bref et simple relatif à la vie quotidienne. La capacité à lire et à écrire peut s'appliquer à n'importe quelle langue.	Déclaration du foyer
Roumanie	1992	Recensement de la population	Une personne est alphabète lorsqu'elle peut à la fois lire et écrire, en le comprenant, un énoncé simple et bref relatif à sa vie quotidienne.	Déclaration du foyer
Roumanie	2002	Recensement de la population	Une personne de 10 ans et plus, diplômée ou non d'un établissement d'enseignement, mais fréquentant un tel établissement, ou capable de lire et d'écrire est considérée comme alphabète. Une personne de 10 ans et plus incapable de lire et d'écrire, ou capable de lire ou d'écrire seulement, est analphabète.	Déclaration du foyer
Rwanda	1991	Recensement de la population	Une personne est alphabète lorsqu'elle peut à la fois lire et écrire, en le comprenant, un énoncé simple et bref relatif à sa vie quotidienne.	Déclaration du foyer
Rwanda	2000	MICS	L'alphabétisme est défini comme la capacité à lire, facilement ou difficilement, une lettre ou un journal.	Déclaration du foyer
Sao Tomé-et-Principe	1991	Recensement de la population	Une personne est alphabète lorsqu'elle peut à la fois lire et écrire, en le comprenant, un énoncé simple et bref relatif à sa vie quotidienne.	Déclaration du foyer
Sao Tomé-et-Principe	2001	Recensement de la population	Une personne est alphabète lorsqu'elle peut à la fois lire et écrire, en le comprenant, un énoncé simple et bref relatif à sa vie quotidienne.	Déclaration du foyer
Sénégal	1988	Recensement de la population	Une personne est alphabète lorsqu'elle peut à la fois lire et écrire, en le comprenant, un énoncé simple et bref relatif à sa vie quotidienne.	Déclaration du foyer
Sénégal	2002	Enquête sur les ménages	Alphabètes : personnes capables de lire et d'écrire dans quelque langue que ce soit.	Auto-évaluation
Serbie-et-Monténégro	1991	Recensement de la population	Une personne est alphabète lorsqu'elle peut à la fois lire et écrire, en le comprenant, un énoncé simple et bref relatif à sa vie quotidienne.	Déclaration du foyer
Serbie-et-Monténégro	2002	Recensement de la population	La population alphabète désigne toutes les personnes âgées de 10 ans et plus capables de lire et d'écrire un texte relatif à la vie quotidienne, quelle que soit la langue employée. Toutes les autres personnes, y compris celles qui savent seulement lire, sont considérées comme analphabètes.	Déclaration du foyer
Seychelles	1994	Recensement de la population	Une personne est alphabète lorsqu'elle peut à la fois lire et écrire, en le comprenant, un énoncé simple et bref relatif à sa vie quotidienne.	Déclaration du foyer
Seychelles	2002	Recensement de la population	L'alphabétisme est la capacité à lire ou à écrire une phrase simple en anglais, en français ou en créole.	Déclaration du foyer
Sierra Leone	2004	Recensement de la population	L'alphabétisme était défini comme la capacité à lire et à écrire dans quelque langue que ce soit.	Auto-évaluation
Singapour	1990	Recensement de la population	Une personne est alphabète lorsqu'elle peut à la fois lire et écrire, en le comprenant, un énoncé simple et bref relatif à sa vie quotidienne.	Déclaration du foyer
Singapour	2000	Recensement de la population	L'alphabétisme désigne la capacité d'une personne à lire, en comprenant, par exemple un journal, dans la langue spécifiée.	Déclaration du foyer
Slovénie	1991	Recensement de la population	Une personne est alphabète lorsqu'elle peut à la fois lire et écrire, en le comprenant, un énoncé simple et bref relatif à sa vie quotidienne.	Déclaration du foyer
Soudan	2000	MICS	L'alphabétisme est défini comme la capacité à lire, facilement ou difficilement, une lettre ou un journal.	Auto-évaluation
Sri Lanka	2001	Recensement de la population	Le programme du recensement prévoyait d'enregistrer la capacité à parler, à lire et à écrire le sinhala, le tamoul et l'anglais. Une personne n'était considérée comme capable de lire et d'écrire une langue qui si elle pouvait à la fois lire en comprenant et écrire une courte lettre ou un paragraphe dans cette langue. Une personne capable de lire et d'écrire au moins dans une langue était considérée comme alphabète.	Déclaration du foyer
Suriname	2004	Recensement de la population	Une personne est considérée comme alphabète si elle est capable d'écrire une note ou une phrase simples.	Déclaration du foyer
Swaziland	1986	Recensement de la population	Une personne est alphabète lorsqu'elle peut à la fois lire et écrire, en le comprenant, un énoncé simple et bref relatif à sa vie quotidienne.	Déclaration du foyer
Swaziland	2000	MICS	L'alphabétisme est défini comme la capacité à lire, facilement ou difficilement, une lettre ou un journal.	Auto-évaluation
Tadjikistan	1989	Recensement de la population	Une personne est alphabète lorsqu'elle peut à la fois lire et écrire, en le comprenant, un énoncé simple et bref relatif à sa vie quotidienne.	Déclaration du foyer
Tadjikistan	2000	Recensement de la population	Les alphabètes sont les personnes capables d'écrire et de lire, dans quelque langue que ce soit.	Déclaration du foyer
Tchad	1993	Recensement de la population	Une personne est alphabète lorsqu'elle peut à la fois lire et écrire, en le comprenant, un énoncé simple et bref relatif à sa vie quotidienne.	Déclaration du foyer

## Métadonnées pour les statistiques nationales relatives à l'alphabétisme

(suite)

Pays ou territoire	Année	Source des données	Définition de l'alphabétisme	Mode
Tchad	2000	MICS	L'alphabétisme est défini comme la capacité à lire, facilement ou difficilement, une lettre ou un journal.	Auto-évaluation
Territoires autonomes palestiniens	2004	Enquête sur la population active	Un alphabète est une personne capable de lire et d'écrire un énoncé bref et simple relatif à sa vie quotidienne.	Auto-évaluation
Thaïlande	2000	Recensement de la population	Les personnes alphabètes sont définies comme celles de 5 ans et plus capables de lire et d'écrire, en les comprenant, des énoncés simples dans quelque langue que ce soit. Une personne sachant lire mais pas écrire est enregistrée comme analphabète.	Déclaration du foyer
Togo	2000	MICS	L'alphabétisme est défini comme la capacité à lire, facilement ou difficilement, une lettre ou un journal.	Auto-évaluation
Tonga	1996	Recensement de la population	Pour qu'une personne soit considérée comme alphabète dans une langue, elle doit être capable de lire et d'écrire dans cette langue.	Déclaration du foyer
Tunisie	2004	Recensement de la population	Un alphabète est une personne sachant lire et écrire au moins une langue.	Déclaration du foyer
Turquie	1990	Recensement de la population	Une personne est alphabète lorsqu'elle peut à la fois lire et écrire, en le comprenant, un énoncé simple et bref relatif à sa vie quotidienne.	Déclaration du foyer
Turquie	2004	Enquête sur la population active	Les personnes sachant lire et écrire sont considérées comme alphabètes.	Auto-évaluation
Turkménistan	1995	Recensement de la population	Les alphabètes sont les personnes de 7 ans et plus sachant lire et écrire.	Déclaration du foyer
Ukraine	2001	Recensement de la population	Une personne de 6 ans et plus possédant quelque niveau d'éducation que ce soit ou sachant lire est alphabète.	Déclaration du foyer
Uruguay	1985	Recensement de la population	Une personne est alphabète lorsqu'elle peut à la fois lire et écrire, en le comprenant, un énoncé simple et bref relatif à sa vie quotidienne.	Déclaration du foyer
Uruguay	1996	Recensement de la population	...	...
Vanuatu	1999	Recensement de la population	...	...
Venezuela	1990	Recensement de la population	Une personne est alphabète lorsqu'elle peut à la fois lire et écrire, en le comprenant, un énoncé simple et bref relatif à sa vie quotidienne.	Déclaration du foyer
Venezuela	2001	Recensement de la population	...	Déclaration du foyer
Viet Nam	1989	Recensement de la population	Une personne est alphabète lorsqu'elle peut à la fois lire et écrire, en le comprenant, un énoncé simple et bref relatif à sa vie quotidienne.	Déclaration du foyer
Viet Nam	1999	Recensement de la population	Un alphabète est une personne sachant lire et écrire, en les comprenant, des phrases simples dans sa langue nationale ou ethnique ou dans une langue étrangère.	Déclaration du foyer
Yémen	1994	Recensement de la population	Une personne est alphabète lorsqu'elle peut à la fois lire et écrire, en le comprenant, un énoncé simple et bref relatif à sa vie quotidienne.	Déclaration du foyer
Zambie	1990	Recensement de la population	Une personne est alphabète lorsqu'elle peut à la fois lire et écrire, en le comprenant, un énoncé simple et bref relatif à sa vie quotidienne.	Déclaration du foyer
Zambie	1999	MICS	L'alphabétisme est défini comme la capacité à lire, facilement ou difficilement, une lettre ou un journal.	Auto-évaluation
Zimbabwe	1992	Recensement de la population	Une personne est alphabète lorsqu'elle peut à la fois lire et écrire, en le comprenant, un énoncé simple et bref relatif à sa vie quotidienne.	Déclaration du foyer

... Information non disponible.

Tableau 1  
Statistiques de base

Pays ou territoire	DÉMOGRAPHIE <sup>1</sup>							VIH/SIDA <sup>2</sup>		
	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	Femmes				
<b>Afrique subsaharienne</b>										
1 Afrique du Sud	47 432	0,2	- 1,0	44	44	44	2,6	18,8	58	1 200
2 Angola	15 941	2,8	2,6	42	40	43	6,4	3,7	61	160
3 Bénin	8 439	3,0	2,4	56	55	57	5,4	1,8	58	62
4 Botswana	1 765	- 0,4	- 1,3	34	35	33	2,9	24,1	54	120
5 Burkina Faso	13 228	2,9	2,7	49	48	50	6,3	2,0	57	120
6 Burundi	7 548	3,7	5,5	46	44	47	6,8	3,3	61	120
7 Cameroun	16 322	1,6	0,2	46	46	47	4,1	5,4	62	240
8 Cap-Vert	507	2,2	1,1	72	68	74	3,4	...	...	...
9 Comores	798	2,6	1,1	65	63	67	4,3	< 0,1	...	...
10 Congo	3 999	2,9	3,1	54	52	55	6,3	5,3	61	110
11 Côte d'Ivoire	18 154	1,7	0,7	46	46	47	4,5	7,1	59	450
12 Érythrée	4 401	3,1	2,2	56	54	58	5,0	2,4	58	36
13 Éthiopie	77 431	2,3	1,6	49	48	49	5,4	...	...	...
14 Gabon	1 384	1,6	0,0	53	53	54	3,5	7,9	59	20
15 Gambie	1 517	2,3	0,7	58	56	59	4,2	2,4	58	4
16 Ghana	22 113	1,9	0,6	58	58	59	3,8	2,3	60	170
17 Guinée	9 402	2,2	1,5	54	54	54	5,5	1,5	68	28
18 Guinée-Bissau	1 586	2,9	3,1	45	44	47	7,1	3,8	59	11
19 Guinée équatoriale	504	2,2	2,6	42	41	42	5,9	3,2	59	5
20 Kenya	34 256	2,6	3,0	50	51	49	5,0	6,1	62	1 100
21 Lesotho	1 795	- 0,3	- 0,6	34	34	34	3,3	23,2	60	97
22 Libéria	3 283	2,9	3,1	43	42	43	6,8	...	...	...
23 Madagascar	18 606	2,6	1,4	56	55	57	4,9	0,5	28	13
24 Malawi	12 884	2,2	1,1	41	42	41	5,7	14,1	59	550
25 Mali	13 518	2,9	2,5	49	49	50	6,6	1,7	60	94
26 Maurice	1 245	0,8	- 0,3	73	70	76	1,9	0,6	...	...
27 Mozambique	19 792	1,8	0,8	42	42	42	5,1	16,1	60	510
28 Namibie	2 031	1,0	- 0,6	46	47	45	3,5	19,6	62	85
29 Niger	13 957	3,3	2,5	45	45	45	7,5	1,1	59	46
30 Nigéria	131 530	2,1	1,1	44	44	44	5,3	3,9	62	930
31 Ouganda	28 816	3,6	4,0	52	51	53	7,1	6,7	58	1 000
32 République centrafricaine	4 038	1,4	0,7	40	39	40	4,6	10,7	57	140
33 R. D. Congo	57 549	3,1	3,4	45	44	46	6,7	3,2	58	680
34 République-Unie de Tanzanie	38 329	1,4	0,1	64	62	67	3,3	6,5	55	1 100
35 Rwanda	9 038	2,3	2,3	45	43	46	5,2	3,1	57	210
36 Sao Tomé-et-Principe	157	2,2	1,0	64	63	65	3,6	...	...	...
37 Sénégal	11 658	2,3	1,2	57	56	58	4,5	0,9	59	25
38 Seychelles	81	0,9	...	...	...	...	...	...	...	...
39 Sierra Leone	5 525	2,1	2,0	42	41	43	6,5	1,6	60	31
40 Somalie	8 228	3,1	2,2	49	48	50	6,0	0,9	58	23
41 Swaziland	1 032	- 0,4	- 0,9	30	31	29	3,5	33,4	57	63
42 Tchad	9 749	2,7	3,0	44	43	45	6,7	3,5	56	57
43 Togo	6 145	2,5	1,4	56	54	57	4,8	3,2	61	88
44 Zambie	11 668	1,7	1,1	39	40	39	5,2	17,0	57	710
45 Zimbabwe	13 010	0,6	0,1	37	38	36	3,2	20,1	59	1 100
<b>Amérique du Nord et Europe occidentale</b>										
46 Allemagne	82 689	0,0	- 0,9	79	76	82	1,3	0,1	31	...
47 Andorre	67	0,2	...	...	...	...	...	...	...	...
48 Autriche	8 189	0,14	- 1,2	80	77	82	1,4	0,3	19	...
49 Belgique	10 419	0,1	- 0,9	80	76	83	1,7	0,3	39	...
50 Canada	32 268	0,9	- 0,3	81	78	83	1,5	0,3	16	...
51 Chypre	835	1,1	1,5	79	77	82	1,6	...	...	...
52 Danemark	5 431	0,3	- 1,2	78	76	80	1,8	0,2	24	...
53 Espagne	43 064	0,4	0,9	80	77	84	1,3	0,6	23	...
54 États-Unis	298 213	0,9	0,7	78	75	81	2,0	0,6	25	...
55 Finlande	5 249	0,2	- 0,3	79	76	82	1,7	0,1	...	...
56 France	60 496	0,3	- 0,4	80	77	83	1,9	0,4	35	...
57 Grèce	11 120	0,2	- 0,6	79	76	81	1,3	0,2	22	...
58 Irlande	4 148	1,3	1,6	78	76	81	1,9	0,2	36	...

Tableau 1

	PNB, AIDE ET PAUVRETÉ							INÉGALITÉ DES REVENUS OU DES DÉPENSES <sup>4</sup>				
	PNB par habitant <sup>3</sup>				Aide nette par habitant, dollars EU	Population vivant avec moins de 1 dollars par jour (%) <sup>4</sup>	Population vivant avec moins de 2 dollars par jour (%) <sup>4</sup>	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 <sup>6</sup>	Indice de Gini <sup>7</sup>	
	1998	2005	1998	2005	2004	1990-2004 <sup>5</sup>	1990-2004 <sup>5</sup>					
<b>Afrique subsaharienne</b>												
3 290	4 770	8 820	10 880	13,1	10,7	34,1	3,5	62,2	17,9	57,8	1	
520	1 410	1 510	2 040	73,9	...	...	...	...	...	...	2	
390	510	890	1 130	46,2	30,9	73,7	7,4	44,5	6,0	36,5	3	
3 290	5 590	6 200	11 510	22,1	23,5	50,1	2,2	70,3	31,5	63,0	4	
250	400	950	1 210	47,6	27,2	71,8	6,9	47,2	6,9	39,5	5	
140	100	600	680	48,2	54,6	87,6	5,1	48,0	9,5	42,4	6	
600	1 000	1 620	2 240	47,5	17,1	50,6	5,6	50,9	9,1	44,6	7	
1 300	1 930	4 040	5 610	282,4	...	...	...	...	...	...	8	
410	650	1 640	1 980	31,5	...	...	...	...	...	...	9	
530	950	670	980	29,9	...	...	...	...	...	...	10	
780	870	1 510	1 570	8,6	14,8	48,8	5,2	50,7	9,7	44,6	11	
220	170	1 070	1 100	61,3	...	...	...	...	...	...	12	
100	160	600	1 050	24,1	23,0	77,8	9,1	39,4	4,3	30,0	13	
3 870	5 010	5 570	6 280	27,7	...	...	...	...	...	...	14	
320	290	1 500	1 860	42,5	59,3	82,9	4,8	53,4	11,2	50,2	15	
380	450	1 760	2 450	62,7	44,8	78,5	5,6	46,6	8,4	40,8	16	
520	420	1 810	2 280	30,3	...	...	6,4	47,2	7,3	40,3	17	
140	180	660	790	49,5	...	...	5,2	53,4	10,3	47,0	18	
1 060	...	3 570	...	60,3	...	...	...	...	...	...	19	
360	540	990	1 230	19,0	22,8	58,3	6,0	49,1	8,2	42,5	20	
690	950	2 640	4 080	56,8	36,4	56,1	1,5	66,5	44,2	63,2	21	
110	130	...	...	...	...	...	...	...	...	...	22	
260	290	760	910	68,2	61,0	85,1	4,9	53,5	11,0	47,5	23	
220	160	560	650	37,8	41,7	76,1	4,9	56,1	11,6	50,3	24	
250	380	720	990	43,2	72,3	90,6	4,6	56,2	12,2	50,5	25	
3 760	5 250	8 610	12 700	30,8	...	...	...	...	...	...	26	
200	310	760	1 160	63,2	37,8	78,4	6,5	46,5	7,2	39,6	27	
2 050	2 990	5 890	7 690	89,1	34,9	55,8	1,4	78,7	56,1	74,3	28	
200	240	780	780	39,7	60,6	85,8	2,6	53,3	20,7	50,5	29	
260	560	760	990	4,5	70,8	92,4	5,0	49,2	9,7	43,7	30	
290	280	1 110	1 430	41,7	...	...	5,9	49,7	8,4	43,0	31	
290	350	1 070	1 220	26,2	66,6	84,0	2,0	65,0	32,7	61,3	32	
110	120	710	680	32,5	...	...	...	...	...	...	33	
230	340	470	740	46,4	57,8	89,9	7,3	42,4	5,8	34,6	34	
250	230	980	1 190	52,6	51,7	83,7	9,7	39,1	4,0	28,9	35	
270	440	...	2 090	218,5	...	...	...	...	...	...	36	
510	700	1 330	1 760	92,4	22,3	63,0	6,4	48,2	7,5	41,3	37	
7 320	8 180	...	15 250	129,4	...	...	...	...	...	...	38	
150	220	470	780	67,4	...	74,5	1,1	63,4	57,6	62,9	39	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	40	
1 400	2 280	4 340	4 870	112,7	...	...	2,7	64,4	23,8	60,9	41	
220	400	860	1 160	33,8	...	...	...	...	...	...	42	
350	350	1 580	1 480	10,3	...	...	...	...	...	...	43	
330	500	700	960	94,2	75,8	94,1	6,1	48,8	8,0	42,1	44	
560	350	2 640	1 950	14,4	56,1	83,0	4,6	55,7	12,0	50,1	45	
<b>Amérique du Nord et Europe occidentale</b>												
26 630	34 870	23 900	29 510	...	...	...	8,5	36,9	4,3	28,3	46	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	47	
27 040	37 190	25 160	33 280	...	...	...	8,6	37,8	4,4	29,1	48	
25 580	36 140	24 410	32 470	...	...	...	8,5	41,4	4,9	33,0	49	
20 000	32 590	23 980	32 770	...	...	...	7,2	39,9	5,5	32,6	50	
12 110	...	15 140	...	72,6	...	...	...	...	...	...	51	
32 770	48 330	26 450	34 030	...	...	...	8,3	35,8	4,3	24,7	52	
14 830	25 250	17 830	26 730	...	...	...	7,0	42,0	6,0	34,7	53	
30 620	43 560	31 600	42 000	...	...	...	5,4	45,8	8,4	40,8	54	
24 750	37 530	22 120	32 110	...	...	...	9,6	36,7	3,8	26,9	55	
24 770	34 600	23 180	30 540	...	...	...	7,2	40,2	5,6	32,7	56	
11 780	19 840	15 170	22 950	...	...	...	6,7	41,5	6,2	34,3	57	
20 610	41 140	21 010	32 580	...	...	...	7,4	42,0	5,6	34,3	58	

Tableau 1 (suite)

Pays ou territoire		DÉMOGRAPHIE <sup>1</sup>						VIH/SIDA <sup>2</sup>			
		Population totale (milliers)	Taux annuel moyen de croissance (%) Population totale	Taux annuel moyen de croissance (%) Population des 0-4 ans	Espérance de vie à la naissance (années)			Indice synthétique de fécondité (nombre d'enfants par femme) 2005-2010	Taux de prévalence du VIH chez les adultes (%) (15-49 ans)	% de femmes parmi les personnes de 15 ans et + vivant avec le VIH	Orphelins dus au sida (milliers)
					Total	2005-2010					
						Hommes	Femmes				
2005	2005-2010	2005-2010				2005	2005	2005			
59	Islande	295	0,8	- 0,1	81	80	83	1,9	0,2	...	...
60	Israël	6 725	1,7	0,2	81	78	83	2,7	...	...	...
61	Italie	58 093	0,0	- 0,6	81	77	84	1,4	0,5	33	...
62	Luxembourg	465	1,2	0,3	79	76	82	1,7	0,2	...	...
63	Malte	402	0,4	0,9	79	77	81	1,5	0,1	...	...
64	Monaco	35	1,2	...	...	...	...	...	...	...	...
65	Norvège	4 620	0,5	- 0,8	80	78	83	1,8	0,1	...	...
66	Pays-Bas	16 299	0,4	- 1,8	79	76	82	1,7	0,2	35	...
67	Portugal	10 495	0,4	- 0,7	78	75	81	1,5	0,4	4	...
68	Royaume-Uni	59 668	0,3	- 0,5	79	77	81	1,7	0,2	31	...
69	Saint-Marin	28	0,7	...	...	...	...	...	...	...	...
70	Suède	9 041	0,3	0,3	81	79	83	1,7	0,2	31	...
71	Suisse	7 252	0,1	- 1,4	81	78	84	1,4	0,4	37	...
<b>Amérique latine et Caraïbes</b>											
72	Anguilla	12	1,4	...	...	...	...	...	...	...	...
73	Antigua-et-Barbuda	81	1,2	...	...	...	...	...	...	...	...
74	Antilles néerlandaises	183	0,6	- 1,7	77	74	80	2,0	...	...	...
75	Argentine	38 747	1,0	0,6	75	72	79	2,3	0,6	28	...
76	Aruba	99	0,8	...	...	...	...	...	...	...	...
77	Bahamas	323	1,3	- 0,2	72	69	75	2,2	3,3	58	...
78	Barbade	270	0,2	- 1,1	76	73	79	1,5	1,5	...	...
79	Belize	270	1,9	0,0	72	70	74	2,8	2,5	28	...
80	Bermudes	64	0,3	...	...	...	...	...	...	...	...
81	Bolivie	9 182	1,8	0,1	66	63	68	3,5	0,1	28	...
82	Brésil	186 405	1,3	0,0	72	68	76	2,2	0,5	36	...
83	Chili	16 295	1,0	0,2	79	75	82	1,9	0,3	27	...
84	Colombie	45 600	1,4	- 0,2	73	70	76	2,5	0,6	28	...
85	Costa Rica	4 327	1,5	0,2	79	76	81	2,1	0,3	27	...
86	Cuba	11 269	0,2	- 1,4	79	77	80	1,6	0,1	55	...
87	Dominique	79	1,1	...	...	...	...	...	...	...	...
88	El Salvador	6 881	1,6	0,0	72	69	75	2,7	0,9	28	...
89	Équateur	13 228	1,4	- 0,3	75	72	78	2,6	0,3	55	...
90	Grenade	103	1,4	...	...	...	...	...	...	...	...
91	Guatemala	12 599	2,4	1,2	68	65	72	4,2	0,9	27	...
92	Guyana	751	0,0	- 2,5	65	62	68	2,1	2,4	60	...
93	Haïti	8 528	1,4	0,6	53	53	54	3,6	3,8	53	...
94	Honduras	7 205	2,1	0,5	69	67	71	3,3	1,5	26	...
95	Îles Caïmanes	45	1,5	...	...	...	...	...	...	...	...
96	Îles Turques et Caïques	26	1,4	...	...	...	...	...	...	...	...
97	Îles Vierges britanniques	22	1,1	...	...	...	...	...	...	...	...
98	Jamaïque	2 651	0,4	- 0,8	71	69	73	2,3	1,5	28	...
99	Mexique	107 029	1,1	- 1,3	76	74	79	2,1	0,3	23	...
100	Montserrat	4	1,1	...	...	...	...	...	...	...	...
101	Nicaragua	5 487	2,0	0,6	71	69	73	2,9	0,2	24	...
102	Panama	3 232	1,6	0,1	76	73	78	2,6	0,9	25	...
103	Paraguay	6 158	2,2	1,1	72	70	74	3,5	0,4	27	...
104	Pérou	27 968	1,4	0,3	71	69	74	2,7	0,6	29	...
105	République dominicaine	8 895	1,4	0,3	69	65	72	2,6	1,1	50	...
106	Sainte-Lucie	161	0,8	0,8	73	72	75	2,2	...	...	...
107	Saint-Kitts-et-Nevis	43	1,1	...	...	...	...	...	...	...	...
108	Saint-Vincent-et-les-Grenadines	119	0,5	- 0,1	72	69	75	2,2	...	...	...
109	Suriname	449	0,6	- 0,8	70	67	73	2,4	1,9	27	...
110	Trinité-et-Tobago	1 305	0,3	0,5	70	68	73	1,6	2,6	58	...
111	Uruguay	3 463	0,6	- 0,4	76	73	80	2,2	0,5	56	...
112	Venezuela	26 749	1,7	0,5	74	71	77	2,5	0,7	28	...
<b>Asie centrale</b>											
113	Arménie	3 016	- 0,2	1,8	72	68	75	1,4	0,1	...	...
114	Azerbaïdjan	8 411	0,8	1,6	67	64	71	1,9	0,1	...	...
115	Géorgie	4 474	- 0,8	- 1,8	71	67	75	1,4	0,2	...	...



Tableau 1

PNB, AIDE ET PAUVRETÉ							INÉGALITÉ DES REVENUS OU DES DÉPENSES <sup>4</sup>				
PNB par habitant <sup>3</sup>				Aide nette par habitant, dollars EU	Population vivant avec moins de 1 dollars par jour (%) <sup>4</sup>	Population vivant avec moins de 2 dollars par jour (%) <sup>4</sup>	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 <sup>6</sup>	Indice de Gini <sup>7</sup>	
1998	2005	1998	2005	2004	1990-2004 <sup>5</sup>	1990-2004 <sup>5</sup>	1996-2004 <sup>5</sup>	1996-2004 <sup>5</sup>	1996-2004 <sup>5</sup>	1996-2004 <sup>5</sup>	
27 460	48 570	25 140	35 490	...	...	...	...	...	...	...	59
16 730	18 580	17 940	25 470	72,6	...	...	5,7	44,9	7,9	39,2	60
20 560	30 250	22 820	28 440	...	...	...	6,5	42,0	6,5	36,0	61
44 700	...	42 910	...	...	...	...	...	...	...	...	62
8 790	13 610	15 290	18 620	15,5	...	...	...	...	...	...	63
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	64
35 240	60 890	32 380	41 650	...	...	...	9,6	37,2	3,9	25,8	65
25 170	39 340	24 860	32 970	...	...	...	7,6	38,7	5,1	30,9	66
10 960	17 190	15 370	20 070	...	...	...	5,8	45,9	8,0	38,5	67
22 830	37 740	22 570	33 960	...	...	...	6,1	44,0	7,2	36,0	68
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	69
28 700	40 910	21 570	32 440	...	...	...	9,1	36,6	4,0	25,0	70
41 560	55 320	28 680	38 610	...	...	...	7,6	41,3	5,5	33,7	71
Amérique latine et Caraïbes											
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	72
8 090	...	8 690	...	20,5	...	...	...	...	...	...	73
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	74
8 230	4 470	12 230	13 800	2,4	7,0	23,0	3,2	56,8	17,6	52,8	75
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	76
12 940	...	14 580	...	15,0	...	...	...	...	...	...	77
8 220	...	13 720	...	108,2	...	...	...	...	...	...	78
2 710	3 570	4 540	6 390	27,9	...	...	...	...	...	...	79
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	80
1 000	1 010	2 280	2 710	85,1	23,2	42,2	1,5	63,0	42,3	60,1	81
4 610	3 550	6 720	8 140	1,6	7,5	21,2	2,6	62,1	23,7	58,0	82
4 880	5 870	8 490	10 920	3,0	2,0	9,6	3,3	62,2	18,7	57,1	83
2 410	2 290	6 030	6 970	11,3	7,0	17,8	2,5	62,7	25,3	58,6	84
3 590	4 700	7 480	9 860	3,2	2,2	7,5	3,9	54,8	14,2	49,9	85
...	...	...	...	8,0	...	...	...	...	...	...	86
3 280	...	4 940	...	372,1	...	...	...	...	...	...	87
1 870	2 450	4 350	5 080	31,3	19,0	40,6	2,7	55,9	20,9	52,4	88
1 800	2 620	3 160	4 110	12,3	15,8	37,2	3,3	58,0	17,3	43,7	89
3 020	...	5 730	...	150,4	...	...	...	...	...	...	90
1 660	2 400	3 700	4 510	17,8	13,5	31,9	2,9	59,5	20,3	55,1	91
860	1 020	3 590	4 230	192,7	2,0	...	...	...	...	...	92
440	450	1 700	1 660	28,9	53,9	78,0	2,4	63,4	26,6	59,2	93
740	1 120	2 400	3 290	91,0	20,7	44,0	3,4	58,3	17,2	53,8	94
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	95
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	96
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	97
2 650	3 390	3 370	4 010	28,6	2,0	13,3	6,7	46,0	6,9	37,9	98
4 020	7 310	7 800	10 560	1,1	4,4	20,4	4,3	55,1	12,8	49,5	99
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	100
690	950	2 780	3 580	229,2	45,1	79,9	5,6	49,3	8,8	43,1	101
3 650	4 630	5 520	7 050	11,9	6,5	17,1	2,5	60,3	23,9	56,4	102
1 810	1 040	4 650	4 650	...	16,4	33,2	2,2	61,3	27,8	57,8	103
2 210	2 650	4 410	5 650	17,7	12,5	31,8	3,2	58,7	18,6	54,6	104
1 850	2 460	5 010	7 710	9,9	2,5	11,0	3,9	56,8	14,4	51,7	105
3 690	...	5 060	...	- 134,8	...	...	...	...	...	...	106
6 020	...	10 030	...	- 2,6	...	...	...	...	...	...	107
2 610	3 530	4 720	6 100	88,3	...	...	...	...	...	...	108
2 320	2 540	...	6 690	53,5	...	...	...	...	...	...	109
4 490	10 300	7 260	13 960	- 0,6	12,4	39,0	5,5	45,9	8,3	40,3	110
6 620	4 360	8 860	9 620	6,4	2,0	5,7	5,0	50,5	10,2	44,9	111
3 490	4 820	5 760	6 540	1,8	8,3	27,6	4,7	49,3	10,6	44,1	112
Asie centrale											
570	1 470	2 150	4 990	84,0	...	...	8,5	42,8	5,0	33,8	113
510	1 240	2 000	4 380	21,0	...	...	12,2	31,1	2,6	19,0	114
700	1 320	1 780	3 410	69,8	...	...	5,6	46,4	8,3	40,4	115

Tableau 1 (suite)

Pays ou territoire		DÉMOGRAPHIE <sup>1</sup>						VIH/SIDA <sup>2</sup>			
		Population totale (milliers)	Taux annuel moyen de croissance (%) Population totale	Taux annuel moyen de croissance (%) Population des 0-4 ans	Espérance de vie à la naissance (années)			Indice synthétique de fécondité (nombre d'enfants par femme) 2005-2010	Taux de prévalence du VIH chez les adultes (%) (15-49 ans)	% de femmes parmi les personnes de 15 ans et + vivant avec le VIH	Orphelins dus au sida (milliers)
					Total	2005-2010					
						2005	Hommes				
2005	2005-2010	2005-2010	2005	2005	2005	2005	2005	2005	2005		
116	Kazakhstan	14 825	0,0	0,2	64	59	70	1,9	0,1	57	...
117	Kirghizistan	5 264	1,1	0,1	68	64	72	2,5	0,1	...	...
118	Mongolie	2 646	1,2	-0,1	66	64	68	2,2	< 0,1	...	...
119	Ouzbékistan	26 593	1,4	0,6	67	64	70	2,5	0,2	13	...
120	Tadjikistan	6 507	1,4	0,1	64	62	67	3,3	0,1	...	...
121	Turkménistan	4 833	1,3	0,5	63	59	68	2,5	< 0,1	...	...
<b>Asie de l'Est et Pacifique</b>											
122	Australie	20 155	1,0	0,4	81	78	83	1,8	0,1	...	...
123	Brunéi Darussalam	374	2,1	0,3	77	75	80	2,3	< 0,1	...	...
124	Cambodge	14 071	2,0	1,7	58	55	61	3,7	1,6	45	...
125	Chine	1 315 844	0,6	0,1	73	71	75	1,7	0,1	28	...
126	États fédérés de Micronésie	110	0,6	-0,2	68	68	69	4,2	...	...	...
127	Fidji	848	0,7	-0,9	69	66	71	2,7	0,1	...	...
128	Îles Cook	18	-0,3	...	...	...	...	...	...	...	...
129	Îles Marshall	62	3,1	...	...	...	...	...	...	...	...
130	Îles Salomon	478	2,4	0,5	63	63	64	3,8	...	...	...
131	Indonésie	222 781	1,1	-0,4	69	67	70	2,2	0,1	17	...
132	Japon	128 085	0,1	-0,5	83	79	86	1,4	< 0,1	58	...
133	Kiribati	99	1,8	...	...	...	...	...	...	...	...
134	Macao, Chine	460	0,7	1,1	81	79	83	0,9	...	...	...
135	Malaisie	25 347	1,7	-0,4	74	72	76	2,6	0,5	25	...
136	Myanmar	50 519	0,9	-1,5	62	59	65	2,1	1,3	31	...
137	Nauru	14	1,2	...	...	...	...	...	...	...	...
138	Nioué	1	1,1	...	...	...	...	...	...	...	...
139	Nouvelle-Zélande	4 028	0,7	-0,4	80	78	82	2,0	0,1	...	...
140	Palaos	20	0,6	...	...	...	...	...	...	...	...
141	Papouasie-Nouvelle-Guinée	5 887	1,8	-0,5	57	57	58	3,6	1,8	60	...
142	Philippines	83 054	1,6	-0,3	72	69	74	2,8	< 0,1	28	...
143	République de Corée	47 817	0,3	-1,6	78	74	82	1,2	< 0,1	57	...
144	RDP lao	5 924	2,2	0,9	56	55	58	4,3	0,1	...	...
145	RPD Corée	22 488	0,4	-2,0	64	62	67	1,9	...	...	...
146	Samoa	185	0,4	-2,9	71	69	75	3,9	...	...	...
147	Singapour	4 326	1,2	-2,4	79	78	81	1,3	0,3	27	...
148	Thaïlande	64 233	0,8	-0,6	72	69	75	1,9	1,4	39	...
149	Timor-Leste	947	5,5	7,5	58	57	59	7,2	...	...	...
150	Tokélaou	1	1,2	...	...	...	...	...	...	...	...
151	Tonga	102	0,2	-1,5	73	72	74	3,2	...	...	...
152	Tuvalu	10	0,4	...	...	...	...	...	...	...	...
153	Vanuatu	211	1,8	0,4	70	68	72	3,7	...	...	...
154	Viet Nam	84 238	1,3	0,0	72	70	74	2,1	0,5	34	...
<b>Asie du Sud et de l'Ouest</b>											
155	Afghanistan	29 863	3,5	3,2	48	47	48	7,1	< 0,1	...	...
156	Bangladesh	141 822	1,8	0,4	65	64	66	3,0	< 0,1	13	...
157	Bhoutan	2 163	2,2	1,4	65	64	66	3,8	< 0,1	...	...
158	Inde	1 103 371	1,4	-0,1	65	63	67	2,8	0,9	29	...
159	Maldives	329	2,4	1,5	69	69	68	3,8	...	...	...
160	Népal	27 133	1,9	0,4	64	63	64	3,3	0,5	22	...
161	Pakistan	157 935	2,1	1,2	65	65	65	3,7	0,1	17	...
162	République islamique d'Iran	69 515	1,3	3,0	72	70	73	2,0	0,2	17	...
163	Sri Lanka	20 743	0,8	-0,4	75	73	78	1,9	< 0,1	...	...
<b>États arabes</b>											
164	Algérie	32 854	1,5	1,7	72	71	74	2,4	0,1	22	...
165	Arabie saoudite	24 573	2,4	0,9	73	71	75	3,6	...	...	...
166	Bahreïn	727	1,7	-1,2	75	74	77	2,3	...	...	...
167	Djibouti	793	1,6	0,0	54	53	55	4,5	3,1	60	6
168	Égypte	74 033	1,8	1,0	71	69	73	3,0	< 0,1	...	...
169	Émirats arabes unis	4 496	2,3	1,8	79	77	82	2,4	...	...	...
170	Irak	28 807	2,4	0,8	61	60	63	4,2	...	...	...

Tableau 1

PNB, AIDE ET PAUVRETÉ							INÉGALITÉ DES REVENUS OU DES DÉPENSES <sup>4</sup>				
PNB par habitant <sup>3</sup>				Aide nette par habitant, dollars EU	Population vivant avec moins de 1 dollars par jour (%) <sup>4</sup>	Population vivant avec moins de 2 dollars par jour (%) <sup>4</sup>	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 <sup>6</sup>	Indice de Gini <sup>7</sup>	
1998	2005	1998	2005	2004	1990-2004 <sup>5</sup>	1990-2004 <sup>5</sup>	1996-2004 <sup>5</sup>	1996-2004 <sup>5</sup>	1996-2004 <sup>5</sup>	1996-2004 <sup>5</sup>	
1 350	2 940	3 570	7 120	17,9	...	...	7,4	41,5	5,6	33,9	116
350	450	1 320	1 860	49,6	...	...	8,9	39,4	4,4	30,3	117
460	690	1 510	2 050	100,2	27,0	74,9	5,6	51,2	9,1	30,3	118
620	520	1 360	2 060	9,4	...	...	9,2	36,3	4,0	26,8	119
170	330	660	1 300	37,5	...	...	7,9	40,8	5,2	32,6	120
550	...	2 490	...	7,8	...	...	6,1	47,5	7,7	40,8	121
<b>Asie de l'Est et Pacifique</b>											
21 240	33 120	23 700	30 590	...	...	...	5,9	41,3	7,0	35,2	122
...	...	...	...	2,1	...	...	...	...	...	...	123
270	430	1 440	2 620	34,7	34,1	77,7	6,9	47,6	6,9	40,4	124
740	1 740	3 200	6 790	1,3	16,6	46,7	4,7	50,0	10,7	44,7	125
1 900	2 300	...	7 580	...	...	...	...	...	...	...	126
2 370	3 170	4 540	5 990	76,0	...	...	...	...	...	...	127
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	128
...	2 930	...	...	...	...	...	...	...	...	...	129
880	620	2 240	2 030	262,3	...	...	...	...	...	...	130
670	1 280	2 650	3 720	0,4	7,5	52,4	8,4	43,3	5,2	34,3	131
33 660	38 950	24 750	32 010	...	...	...	10,6	35,7	3,4	24,9	132
1 150	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	133
15 220	...	18 420	...	...	...	...	...	...	...	...	134
3 630	4 970	7 180	10 360	11,6	2,0	9,3	4,4	54,3	12,4	49,2	135
...	...	...	...	2,4	...	...	...	...	...	...	136
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	137
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	138
15 340	25 920	17 000	25 450	...	...	...	6,4	43,8	6,8	36,2	139
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	140
850	...	2 190	...	46,1	...	...	4,5	56,5	12,6	50,9	141
1 080	1 320	3 830	5 570	5,7	15,5	47,5	5,4	52,3	9,7	46,1	142
9 200	15 840	12 490	22 010	-1,4	2,0	< 2	7,9	37,5	4,7	31,6	143
310	430	1 340	1 850	46,5	27,0	74,1	8,1	43,3	5,4	34,6	144
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	145
1 390	2 020	4 540	5 820	...	...	...	...	...	...	...	146
23 500	27 580	20 110	29 520	2,2	...	...	5,0	49,0	9,7	42,5	147
2 110	2 720	5 600	8 470	...	2,0	25,2	6,3	49,0	7,7	42,0	148
...	600	...	...	172,2	...	...	...	...	...	...	149
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	150
1 720	...	5 640	...	188,9	...	...	...	...	...	...	151
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	152
1 240	1 560	2 990	3 120	182,2	...	...	...	...	...	...	153
350	620	1 760	3 000	22,0	...	...	7,5	45,4	6,0	37,0	154
<b>Asie du Sud et de l'Ouest</b>											
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	155
360	470	1 440	2 160	10,1	36,0	82,8	9,0	41,3	4,6	31,8	156
450	1 250	...	...	36,9	...	...	...	...	...	...	157
420	730	2 150	3 430	0,6	34,7	79,9	8,9	43,3	4,9	32,5	158
1 950	2 320	...	...	87,0	...	...	...	...	...	...	159
220	270	1 210	1 560	16,1	24,1	68,5	6,0	54,6	9,1	47,2	160
470	690	1 760	2 320	9,2	17,0	73,6	9,3	40,3	4,3	30,6	161
1 710	2 600	5 420	7 850	2,8	2,0	7,3	5,1	49,9	9,7	43,0	162
850	1 160	3 050	4 540	25,2	5,6	41,6	8,3	42,2	5,1	33,2	163
<b>États arabes</b>											
1 560	2 730	4 830	6 720	9,7	2,0	15,1	7,0	42,6	6,1	35,3	164
8 120	12 510	12 280	15 730	1,3	...	...	...	...	...	...	165
9 610	...	14 120	...	145,1	...	...	...	...	...	...	166
790	1 010	1 950	2 380	82,3	...	...	...	...	...	...	167
1 270	1 260	3 200	4 330	20,1	3,1	43,9	8,6	43,6	5,1	34,4	168
17 790	...	20 820	...	1,3	...	...	...	...	...	...	169
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	170

Tableau 1 (suite)

Pays ou territoire	DÉMOGRAPHIE <sup>1</sup>							VIH/SIDA <sup>2</sup>			
	Population totale (milliers)	Taux annuel moyen de croissance (%) Population totale	Taux annuel moyen de croissance (%) Population des 0-4 ans	Espérance de vie à la naissance (années)			Indice synthétique de fécondité (nombre d'enfants par femme) 2005-2010	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)	
				2005	2005-2010	2005-2010					2005-2010
	Total	Hommes	Femmes				2005 Total	2005	2005		
171	Jamahiriya arabe libyenne	5 853	1,9	1,6	75	73	77	2,7	...	...	...
172	Jordanie	5 703	2,1	0,2	72	71	74	3,1	...	...	...
173	Koweït	2 687	2,5	2,2	78	76	80	2,3	...	...	...
174	Liban	3 577	1,1	0,1	73	71	75	2,2	0,1	...	...
175	Maroc	31 478	1,4	0,6	71	69	73	2,6	0,1	21	...
176	Mauritanie	3 069	2,7	2,0	54	53	56	5,5	0,7	57	7
177	Oman	2 567	2,2	1,5	75	74	77	3,2	...	...	...
178	Qatar	813	1,9	1,8	74	72	77	2,8	...	...	...
179	République arabe syrienne	19 043	2,4	1,2	74	72	76	3,1	...	...	...
180	Soudan	36 233	2,1	0,6	57	56	58	4,0	1,6	56	...
181	T. A. palestiniens	3 702	3,1	1,5	73	72	75	5,0	...	...	...
182	Tunisie	10 102	1,0	0,4	74	72	76	1,9	0,1	22	...
183	Yémen	20 975	3,1	2,6	63	61	64	5,7	...	...	...
<b>Europe centrale et orientale</b>											
184	Albanie	3 130	0,5	0,3	74	72	77	2,2	...	...	...
185	Bélarus	9 755	- 0,6	0,2	69	63	75	1,2	0,3	26	...
186	Bosnie-Herzégovine	3 907	0,1	- 0,7	75	72	78	1,3	< 0,1	...	...
187	Bulgarie	7 726	- 0,7	- 1,1	73	70	76	1,2	< 0,1	...	...
188	Croatie	4 551	- 0,1	- 0,2	76	72	79	1,3	< 0,1	...	...
189	Estonie	1 330	- 0,3	1,2	73	67	78	1,4	1,3	24	...
190	ERY de Macédoine	2 034	0,1	- 1,0	74	72	77	1,4	< 0,1	...	...
191	Fédération de Russie	143 202	- 0,4	1,5	65	59	72	1,4	1,1	22	...
192	Hongrie	10 098	- 0,3	- 0,9	74	70	78	1,3	0,1	...	...
193	Lettonie	2 307	- 0,5	0,6	73	67	78	1,3	0,8	22	...
194	Lituanie	3 431	- 0,4	0,2	73	68	79	1,3	0,2	...	...
195	Pologne	38 530	- 0,1	0,3	75	71	79	1,2	0,1	30	...
196	République de Moldova	4 206	- 0,2	0,6	70	66	73	1,2	1,1	57	...
197	République tchèque	10 220	- 0,1	0,0	76	73	79	1,2	0,1	...	...
198	Roumanie	21 711	- 0,4	- 0,9	72	69	76	1,3	< 0,1	...	...
199	Serbie-et-Monténégro	10 503	0,0	- 0,8	74	72	76	1,6	0,2	20	...
200	Slovaquie	5 401	0,0	- 0,2	75	71	79	1,2	< 0,1	...	...
201	Slovénie	1 967	- 0,1	- 0,5	77	74	81	1,2	< 0,1	...	...
202	Turquie	73 193	1,3	- 0,2	70	67	72	2,3	...	...	...
203	Ukraine	46 481	0,1	- 1,0	74	72	77	1,4	1,4	49	...

	Total	Moyenne pondérée						Moyenne pondérée			
I	Monde	6 450 253	1,1	0,5	68	66	70	2,5	1,0	48	15 200
II	Pays développés	1 007 223	0,4	- 0,1	75	73	78	1,6	...	...	...
III	Pays en développement	5 165 463	1,3	0,6	67	65	69	2,8	...	...	...
IV	Pays en transition	277 567	0,0	0,3	66	61	72	2,2	...	...	...
V	Afrique subsaharienne	710 389	2,2	1,7	47	46	47	5,2	...	...	...
VI	Amérique du N./Europe occ.	735 606	0,5	0,1	79	76	82	1,7	...	...	...
VII	Amérique latine et Caraïbes	556 309	1,3	- 0,1	73	70	76	2,4	...	...	...
VIII	Amérique latine	540 720	1,3	- 0,1	73	70	77	2,4	...	...	...
IX	Caraïbes	15 589	1,0	0,2	...	...	...	...	...	...	...
X	Asie centrale	76 570	0,9	0,5	67	62	70	2,2	...	...	...
XI	Asie de l'Est et Pacifique	2 102 740	0,7	- 0,1	72	70	75	1,9	...	...	...
XII	Asie de l'Est	2 069 561	0,7	- 0,1	72	70	74	1,9	...	...	...
XIII	Pacifique	33 178	1,3	0,5	75	73	77	2,4	...	...	...
XIV	Asie du Sud et de l'Ouest	1 552 874	1,5	0,4	65	64	66	2,9	...	...	...
XV	États arabes	312 085	2,0	1,1	69	67	70	3,3	...	...	...
XVI	Europe centrale et orientale	403 681	0,0	- 0,4	69	65	74	1,5	...	...	...

1. Statistiques de la Division de la population des Nations Unies, révision 2004, variante moyenne, Division de la population des Nations Unies (2005).

2. ONUSIDA (2006).

3. Banque mondiale (2007).

4. PNUD (2006).

5. Les données se réfèrent à l'année la plus récente disponible au cours de la période spécifiée. Pour plus de détails, voir PNUD (2006).

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, AIDE ET PAUVRETÉ							INÉGALITÉ DES REVENUS OU DES DÉPENSES <sup>4</sup>				
PNB par habitant <sup>3</sup>				Aide nette par habitant, dollars EU	Population vivant avec moins de 1 dollars par jour (%) <sup>4</sup>	Population vivant avec moins de 2 dollars par jour (%) <sup>4</sup>	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 <sup>6</sup>	Indice de Gini <sup>7</sup>	
1998	2005	1998	2005	2004	1990-2004 <sup>5</sup>	1990-2004 <sup>5</sup>	1996-2004 <sup>5</sup>	1996-2004 <sup>5</sup>	1996-2004 <sup>5</sup>	1996-2004 <sup>5</sup>	
...	5 530	...	...	3,1	...	...	...	...	...	...	171
1 590	2 460	3 720	5 690	104,5	2,0	7,0	6,7	46,3	6,9	38,8	172
17 390	30 630	18 960	29 200	1,0	...	...	...	...	...	...	173
3 670	6 320	4 380	5 450	74,8	...	...	...	...	...	...	174
1 260	1 740	3 340	4 530	22,8	2,0	14,3	6,5	46,6	7,2	39,5	175
420	580	1 560	2 310	60,3	25,9	63,1	6,2	45,7	7,4	39,0	176
6 420	...	11 570	...	21,7	...	...	...	...	...	...	177
...	...	...	...	3,1	...	...	...	...	...	...	178
930	1 380	3 240	3 680	5,9	...	...	...	...	...	...	179
310	640	1 320	1 940	24,8	...	...	...	...	...	...	180
...	...	...	...	316,8	...	...	...	...	...	...	181
2 050	2 880	5 300	7 930	32,8	2,0	6,6	6,0	47,3	7,9	39,8	182
390	600	710	830	12,4	15,7	45,2	7,4	41,2	5,6	33,4	183
<b>Europe centrale et orientale</b>											
880	2 570	3 110	5 410	116,5	...	...	9,1	37,4	4,1	28,2	184
1 560	2 760	4 210	7 920	4,7	...	...	8,5	38,3	4,5	29,7	185
1 190	2 700	4 850	...	171,6	...	...	9,5	35,8	3,8	26,2	186
1 270	3 450	5 300	9 140	80,0	...	...	8,7	38,3	4,4	29,2	187
4 610	8 290	8 180	12 620	26,6	...	...	8,3	39,6	4,8	29,0	188
3 750	9 060	8 730	14 660	102,2	...	...	6,7	42,8	6,4	35,8	189
1 920	2 830	5 790	7 130	122,3	...	...	6,1	45,5	7,5	39,0	190
2 140	4 460	5 760	10 580	9,1	...	...	6,1	46,6	7,6	39,9	191
4 380	10 070	10 410	16 780	29,9	...	...	9,5	36,5	3,8	26,9	192
2 650	6 770	6 570	13 490	71,0	...	...	6,6	44,7	6,8	37,7	193
2 760	7 210	7 980	14 140	73,3	...	...	6,8	43,2	6,3	36,0	194
4 210	7 160	8 770	13 370	39,5	...	...	7,5	42,2	5,6	34,5	195
400	930	1 320	2 360	28,0	...	...	7,8	41,4	5,3	33,2	196
5 490	11 220	12 470	19 560	27,4	...	...	10,3	35,9	3,5	25,4	197
1 520	3 910	5 490	8 980	42,0	...	...	8,1	39,2	4,9	31,0	198
...	3 220	...	...	...	...	...	...	...	...	...	199
4 030	7 950	10 480	15 200	43,5	...	...	8,8	34,8	4,0	25,8	200
9 740	17 440	14 730	22 140	31,6	...	...	9,1	35,7	3,9	28,4	201
3 060	4 750	6 150	8 390	3,6	3,4	18,7	5,3	49,7	9,3	43,6	202
850	1 520	3 580	6 770	7,7	...	...	9,2	37,5	4,1	28,1	203
<b>Moyenne pondérée</b>											
...	7 011	...	9 489	11,7	...	...	...	...	...	...	I
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	II
...	...	...	...	10,5	...	...	...	...	...	...	III
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	IV
...	746	...	1 913	33,0	...	...	...	...	...	...	V
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	VI
...	4 045	...	8 129	10,3	...	...	...	...	...	...	VII
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	VIII
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	IX
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	X
...	1 630	...	6 060	3,3	...	...	...	...	...	...	XI
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	XII
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	XIII
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	XIV
...	...	...	...	35,9	...	...	...	...	...	...	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 <sup>1</sup>			1995-2004 <sup>1</sup>			Projections 2015			1985-1994 <sup>1</sup>		1995-2004 <sup>1</sup>		Projections 2015	
	Total	M	F	Total	M	F	Total	M	F	Total (milliers)	% F	Total (milliers)	% F	Total (milliers)	% F
<b>Afrique subsaharienne</b>															
Afrique du Sud	...	...	...	82*	84*	81*	91	92	90	...	...	4 867	56*	3 027	54
Angola	...	...	...	67*	83*	54*	70	81	60	...	...	2 401	74*	3 403	69
Bénin	27*	40*	17*	35*	48*	23*	47	59	36	2 129	59*	2 718	60*	3 434	61
Botswana	69*	65*	71*	81*	80*	82*	87	87	87	256	47*	206	50*	143	51
Burkina Faso	14*	20*	8*	24*	31*	17*	32	37	26	3 996	54*	5 310	55*	6 576	54
Burundi	37*	48*	28*	59*	67*	52*	68	69	67	1 938	61*	1 373	62*	1 825	53
Cameroun	...	...	...	68*	77*	60*	...	...	...	...	...	2 764	64*	...	...
Cap-Vert	63*	75*	53*	81	88	76	89	93	86	70	70*	56	70	45	68
Comores	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Congo	74	83	65	85	91	79	93	96	90	398	68	315	70	210	72
Côte d'Ivoire	34*	44*	23*	49*	61*	39*	67	75	60	4 145	55*	4 733	59*	4 355	60
Érythrée	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Éthiopie	27*	36*	19*	36*	50*	23*	...	...	...	22 941	57*	26 632	61*	...	...
Gabon	72*	79*	65*	84	88	80	91	94	89	167	64*	130	64	89	66
Gambie	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Ghana	...	...	...	58*	66*	50*	71	76	66	...	...	4 894	60*	4 991	58
Guinée	...	...	...	29*	43*	18*	52	63	40	...	...	3 507	58*	3 293	61
Guinée-Bissau	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Guinée équatoriale	...	...	...	87*	93*	80*	92	94	90	...	...	33	76*	28	63
Kenya	...	...	...	74*	78*	70*	77	78	77	...	...	4 480	58*	5 755	51
Lesotho	...	...	...	82*	74*	90*	...	...	...	...	...	182	32*	...	...
Libéria	41	52	30	52	58	46	64	65	64	649	60	826	57	812	51
Madagascar	...	...	...	71*	77*	65*	71	74	68	...	...	2 609	60*	4 150	55
Malawi	49*	65*	34*	64*	75*	54*	79	83	75	2 199	68*	2 133	66*	1 851	60
Mali	...	...	...	19*	27*	12*	27	34	19	...	...	4 601	56*	7 062	56
Maurice	80*	85*	75*	84*	88*	81*	90	92	89	150	63*	138	63*	103	60
Mozambique	...	...	...	39*	55*	25*	49	58	41	...	...	5 730	66*	6 965	60
Namibie	76*	78*	74*	85*	87*	83*	90	90	91	197	55*	163	57*	145	48
Niger	...	...	...	29*	43*	15*	37	50	24	...	...	5 032	59*	6 306	59
Nigéria	55*	68*	44*	69	78	60	79	85	74	22 355	64*	22 061	65	19 570	62
Ouganda	56*	68*	45*	67*	77*	58*	74	76	72	4 099	64*	4 230	65*	5 394	54
République centrafricaine	34*	48*	20*	49*	65*	33*	56	69	44	1 084	63*	1 107	67*	1 218	66
République démocratique du Congo	...	...	...	67*	81*	54*	67	76	58	...	...	8 901	71*	13 353	64
République-Unie de Tanzanie	59*	71*	48*	69*	78*	62*	74	79	70	5 392	65*	6 194	63*	7 186	58
Rwanda	58	...	...	65*	71*	60*	73	76	71	1 437	...	1 471	61*	1 757	57
Sao Tomé-et-Principe	73*	85*	62*	85*	92*	78*	91	94	88	17	73*	13	75*	11	67
Sénégal	27*	37*	18*	39*	51*	29*	47	57	39	2 931	58*	3 672	61*	4 685	60
Seychelles	88*	87*	89*	92*	91*	92*	...	...	...	...	...	5	50*	...	...
Sierra Leone	...	...	...	35*	47*	24*	48	59	37	...	...	1 980	60*	2 066	61
Somalie	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Swaziland	67*	70*	65*	80*	81*	78*	86	86	87	126	59*	118	57*	85	49
Tchad	12	...	...	26*	41*	13*	38	54	22	3 132	...	3 206	61*	4 166	64
Togo	...	...	...	53*	69*	38*	71	81	61	...	...	1 391	67*	1 379	67
Zambie	65*	73*	57*	68*	76*	60*	69	73	64	1 566	62*	1 797	63*	2 441	57
Zimbabwe	84*	89*	79*	89	93	86	94	96	92	994	67*	819	66	513	64
<b>Amérique du Nord et Europe occidentale</b>															
Allemagne	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Andorre	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Autriche	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Belgique	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Canada	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Chypre	94*	98*	91*	97*	99*	95*	99	99	98	26	81*	18	79*	9	75
Danemark	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Espagne	96*	98*	95*	...	...	...	...	...	...	1 124	73*	...	...	...	...
États-Unis	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Finlande	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
France	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Grèce	93*	96*	89*	96*	98*	94*	98	99	97	615	74*	375	73*	192	66
Irlande	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Islande	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...

TAUX D'ALPHABÉTISME DES JEUNES (15-24 ans) (%)									NOMBRE DE JEUNES ANALPHABÈTES (15-24 ans)						Pays ou territoire
1985-1994 <sup>1</sup>			1995-2004 <sup>1</sup>			Projections 2015			1985-1994 <sup>1</sup>		1995-2004 <sup>1</sup>		Projections 2015		
Total	M	F	Total	M	F	Total	M	F	Total (milliers)	% F	Total (milliers)	% F	Total (milliers)	% F	
<b>Afrique subsaharienne</b>															
...	...	...	94*	93*	94*	98	97	98	...	...	531	47*	219	35	Afrique du Sud
...	...	...	72*	84*	63*	70	77	64	...	...	749	70*	1 256	61	Angola
40*	55*	27*	45*	59*	33*	60	69	51	611	62*	828	61*	889	61	Bénin
89*	86*	92*	94*	92*	96*	95	95	96	34	36*	26	36*	19	43	Botswana
20*	27*	14*	33*	40*	26*	40	40	39	1 425	54*	1 810	55*	2 219	49	Burkina Faso
54*	59*	48*	73*	77*	70*	84	79	89	494	56*	348	57*	322	34	Burundi
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Cameroun
88*	90*	86*	96	96	97	99	98	100	8	58*	4	43	1	20	Cap-Vert
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Comores
94	96	91	97	98	97	100	100	100	35	69	20	68	4	60	Congo
49*	60*	38*	61*	71*	52*	85	89	81	1 046	60*	1 349	62*	709	64	Côte d'Ivoire
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Érythrie
34*	39*	28*	50*	62*	39*	...	...	...	7 375	54*	10 418	48*	...	...	Éthiopie
93*	94*	92*	96	97	95	98	99	97	13	59*	11	62	6	73	Gabon
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Gambie
...	...	...	71*	76*	65*	84	84	84	...	...	1 200	58*	851	48	Ghana
...	...	...	47*	59*	34*	65	75	55	...	...	908	60*	834	63	Guinée
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Guinée-Bissau
...	...	...	95*	95*	95*	95	93	97	...	...	4	49*	7	33	Guinée équatoriale
...	...	...	80*	80*	81*	77	74	80	...	...	1 349	49*	1 966	43	Kenya
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Lesotho
51	56	47	67	65	69	80	72	87	196	54	214	46	179	31	Libéria
...	...	...	70*	73*	68*	69	69	68	...	...	923	54*	1 555	51	Madagascar
59*	70*	49*	76*	82*	71*	90	89	91	618	65*	525	62*	369	45	Malawi
...	...	...	24*	32*	17*	32	38	26	...	...	1 692	54*	2 543	54	Mali
91*	91*	92*	95*	94*	95*	97	96	98	18	46*	12	42*	6	31	Maurice
...	...	...	47*	59*	37*	57	59	56	...	...	1 747	64*	2 197	51	Mozambique
88*	86*	90*	92*	91*	93*	94	91	96	35	40*	29	42*	36	32	Namibie
...	...	...	37*	52*	23*	46	56	36	...	...	1 667	60*	2 060	58	Niger
71*	81*	62*	84	87	81	92	92	91	4 869	66*	4 193	58	2 870	50	Nigéria
70*	77*	63*	77*	83*	71*	83	79	86	1 073	62*	1 216	62*	1 420	39	Ouganda
48*	63*	35*	59*	70*	47*	62	70	54	270	64*	315	65*	397	62	République centrafricaine
...	...	...	70*	78*	63*	67	71	62	...	...	3 013	63*	5 091	57	République démocratique de Congo
82*	86*	78*	78*	81*	76*	77	76	77	851	62*	1 628	55*	2 318	49	République-Unie de Tanzanie
75	...	...	78*	79*	77*	78	78	79	318	...	382	53*	495	50	Rwanda
94*	96*	92*	95*	96*	95*	95	93	96	1	65*	2	56*	2	35	Sao Tomé-et-Principe
38*	49*	28*	49*	58*	41*	56	61	51	884	59*	1 142	59*	1 320	55	Sénégal
99*	98*	99*	99*	99*	99*	...	...	...	...	...	0,1	35*	...	...	Seychelles
...	...	...	48*	60*	37*	67	76	59	...	...	61	61*	432	63	Sierra Leone
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Somalie
84*	83*	84*	88*	87*	90*	89	87	91	24	51*	26	45*	30	42	Swaziland
17*	...	...	38*	56*	23*	46	61	31	1 042	...	955	64*	1 375	65	Tchad
...	...	...	74*	84*	64*	84	87	80	...	...	288	69*	265	60	Togo
66*	67*	66*	69*	73*	66*	67	68	65	566	51*	663	55*	1 042	52	Zambie
95*	97*	94*	98	97	98	99	99	100	104	62*	74	45	25	17	Zimbabwe
<b>Amérique du Nord et Europe occidentale</b>															
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Allemagne
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Andorre
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Autriche
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Belgique
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Canada
100*	100*	100*	100*	100*	100*	100	100	100	0,3	44*	0,2	40*	0,1	36	Chypre
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Danemark
100*	100*	100*	...	...	...	...	...	...	30	47*	...	...	...	...	Espagne
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	États-Unis
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Finlande
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	France
99*	99*	99*	99*	99*	99*	99	100	99	16	49*	16	45*	6,1	56	Grèce
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Irlande
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Islande

Tableau 2 (suite)

Pays ou territoire	TAUX D'ALPHABÉTISME DES ADULTES (15 ans et +)									NOMBRE D'ADULTES ANALPHABÈTES (15 ans et +)					
	1985-1994 <sup>1</sup>			1995-2004 <sup>1</sup>			Projections 2015			1985-1994 <sup>1</sup>		1995-2004 <sup>1</sup>		Projections 2015	
	Total	M	F	Total	M	F	Total	M	F	Total (milliers)	% F	Total (milliers)	% F	Total (milliers)	% F
Israël	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Italie	...	...	...	98*	99*	98*	99	99	99	...	...	785	64*	366	61
Luxembourg	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Malte	...	...	...	88*	86*	89*	93	91	95	...	...	36	45*	24	37
Monaco	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Norvège	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Pays-Bas	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Portugal	88*	92*	85*	94	96	92	97	98	96	965	67*	542	68	270	67
Royaume-Uni	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Saint-Marin	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Suède	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Suisse	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
<b>Amérique latine et Caraïbes</b>															
Anguilla	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Antigua-et-Barbuda	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Antilles néerlandaises	95*	95*	95*	96	96	96	97	97	97	7	54*	5	55	5	54
Argentine	96*	96*	96*	97*	97*	97*	98	98	98	889	53*	756	52*	598	49
Aruba	...	...	...	97*	98*	97*	...	...	...	...	...	2	57*	...	...
Bahamas	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Barbade	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Belize	70*	70*	70*	...	...	...	...	...	...	32	49*	...	...	...	...
Bermudes	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Bolivie	80*	88*	72*	87*	93*	81*	93	97	90	825	71*	683	74*	471	77
Brésil	...	...	...	89*	88*	89*	93	92	93	...	...	15 052	50*	11 630	48
Chili	94*	95*	94*	96*	96*	96*	97	97	97	547	53*	495	52*	364	51
Colombie	81*	81*	81*	93*	93*	93*	96	95	96	4 489	52*	2 251	51*	1 693	49
Costa Rica	...	...	...	95*	95*	95*	97	96	97	...	...	138	47*	124	46
Cuba	...	...	...	100*	100*	100*	100	100	100	...	...	18	52*	9,5	50
Dominique	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
El Salvador	74*	77*	71*	81	82	79	85	85	85	832	58*	860	56	854	52
Équateur	88*	90*	86*	91*	92*	90*	94	95	93	731	59*	741	57*	652	55
Grenade	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Guatemala	64*	72*	57*	69*	75*	63*	79	83	74	1 909	61*	2 035	62*	2 055	63
Guyana	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Haïti	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Honduras	...	...	...	80*	80*	80*	86	85	87	...	...	773	49*	803	45
Îles Caïmanes	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Îles Turques et Caïques	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Îles Vierges britanniques	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Jamaïque	...	...	...	80*	74*	86	...	...	...	...	...	340	37	...	...
Mexique	88*	90*	85*	92*	93*	90*	93	95	91	6 372	62*	6 174	61*	6 323	69
Montserrat	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Nicaragua	...	...	...	77*	77*	77*	84	83	86	...	...	691	51*	688	46
Panama	89*	89*	88*	92*	93*	91*	95	95	94	175	52*	163	54*	150	55
Paraguay	90*	92*	89*	93	94	93	95	95	95	252	59*	243	56	245	53
Pérou	87*	93*	82*	88*	94*	82*	93	96	90	1 844	72*	2 259	74*	1 588	74
République dominicaine	...	...	...	87*	87*	87*	92	91	92	...	...	731	49*	573	47
Sainte-Lucie	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Saint-Kitts-et-Nevis	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Saint-Vincent-et-les-Grenadines	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Suriname	...	...	...	90*	92*	87*	93	95	92	...	...	32	62*	23	62
Trinité-et-Tobago	97	98	96	98	99	98	99	99	99	25	69	17	68	10	62
Uruguay	95*	95*	96*	97*	96*	97*	98	98	99	102	46*	78	44*	52	39
Venezuela	90*	91*	89*	93*	93*	93*	96	95	96	1 242	54*	1 166	52*	973	47
<b>Asie centrale</b>															
Arménie	99*	99*	98*	99*	100*	99*	100	100	100	31	77*	14	76*	8	62
Azerbaïdjan	...	...	...	99*	99*	98*	100	100	100	...	...	67	79*	24	76
Géorgie	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Kazakhstan	98*	99*	96*	100*	100*	99*	100	100	100	276	82*	53	77*	32	65
Kirghizistan	...	...	...	99*	99*	98*	99	100	99	...	...	41	74*	22	56



Tableau 2

TAUX D'ALPHABÉTISME DES JEUNES (15-24 ans) [%]									NOMBRE DE JEUNES ANALPHABÈTES (15-24 ans)						Pays ou territoire
1985-1994 <sup>1</sup>			1995-2004 <sup>1</sup>			Projections 2015			1985-1994 <sup>1</sup>		1995-2004 <sup>1</sup>		Projections 2015		
Total	M	F	Total	M	F	Total	M	F	Total (milliers)	% F	Total (milliers)	% F	Total (milliers)	% F	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Israël
...	...	...	100*	100*	100*	100	100	100	...	...	12	47*	4	46	Italie
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Luxembourg
...	...	...	96*	94*	98*	98	97	99	...	...	2	27*	0,9	21	Malte
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Monaco
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Norvège
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Pays-Bas
99*	99*	99*	100	100	100	100	100	100	13	46*	5	45	2	42	Portugal
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Royaume-Uni
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Saint-Marin
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Suède
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Suisse
<b>Amérique latine et Caraïbes</b>															
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Anguilla
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Antigua-et-Barbuda
97*	97*	97*	98	98	98	99	99	99	0,8	44*	0,5	48	0,4	50	Antilles néerlandaises
98*	98*	99*	99*	99*	99*	99	99	99	92	43*	71	40*	48	37	Argentine
...	...	...	99*	99*	99*	...	...	...	...	...	0,1	43*	...	...	Aruba
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Bahamas
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Barbade
76*	76*	77*	...	...	...	...	...	...	9	49*	...	...	...	...	Belize
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Bermudes
94*	96*	92*	97*	99*	96*	99	99	99	83	70*	43	72*	18	63	Bolivie
...	...	...	97*	96*	98*	99	98	99	...	...	1 123	33*	428	27	Brésil
98*	98*	99*	99*	99*	99*	99	99	99	38	41*	26	40*	19	41	Chili
91*	89*	92*	98*	98*	98*	99	98	99	696	43*	172	39*	123	33	Colombie
...	...	...	98*	97*	98*	98	98	99	...	...	18	40*	13	35	Costa Rica
...	...	...	100*	100*	100*	100	100	100	...	...	0,7	51*	0,0	–	Cuba
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Dominique
85*	85*	85*	88	87	90	91	88	94	173	51*	152	41	130	32	El Salvador
96*	97*	96*	96*	96*	96*	97	96	97	79	54*	88	49*	90	41	Équateur
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Grenade
76*	82*	71*	82*	86*	78*	89	90	88	461	62*	421	62*	355	56	Guatemala
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Guyana
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Haïti
...	...	...	89*	87*	91*	92	89	95	...	...	152	40*	146	31	Honduras
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Îles Caïmanes
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Îles Turques et Caïques
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Îles Vierges britanniques
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Jamaïque
95*	96*	95*	98*	98*	98*	99	99	99	845	56*	480	50*	294	50	Mexique
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Montserrat
...	...	...	86*	84*	89*	92	88	95	...	...	154	40*	114	29	Nicaragua
95*	95*	95*	96*	97*	96*	97	97	97	25	52*	21	55*	21	50	Panama
96*	96*	95*	96	96	96	97	97	97	37	52*	50	47	43	44	Paraguay
95*	97*	94*	97*	98*	96*	98	99	98	215	67*	156	64*	99	56	Pérou
...	...	...	94*	93*	95*	97	97	98	...	...	102	39*	49	33	République dominicaine
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Sainte-Lucie
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Saint-Kitts-et-Nevis
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Saint-Vincent-et-les-Grenadines
...	...	...	95*	96*	94*	96	97	95	...	...	5	57*	3	58	Suriname
99	99	99	99	99	99	100	100	100	2	49	1	49	0,7	48	Trinité-et-Tobago
99*	98*	99*	99*	98*	99*	99	98	99	6	37*	8	34*	8	30	Uruguay
95*	95*	96*	97*	96*	98*	98	97	99	176	39*	137	34*	120	27	Venezuela
<b>Asie centrale</b>															
100*	100*	100*	100*	100*	100*	100	100	100	0,5	49*	1	37*	1,3	33	Arménie
...	...	...	100*	100*	100*	100	100	100	...	...	2	43*	0,6	18	Azerbaïdjan
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Géorgie
100*	100*	100*	100*	100*	100*	100	100	100	8	44*	4	40*	5	36	Kazakhstan
...	...	...	100*	100*	100*	99	99	100	...	...	3	42*	6	31	Kirghizistan

Tableau 2 (suite)

Pays ou territoire	TAUX D'ALPHABÉTISME DES ADULTES (15 ans et +)									NOMBRE D'ADULTES ANALPHABÈTES (15 ans et +)					
	1985-1994 <sup>1</sup>			1995-2004 <sup>1</sup>			Projections 2015			1985-1994 <sup>1</sup>		1995-2004 <sup>1</sup>		Projections 2015	
	Total	M	F	Total	M	F	Total	M	F	Total (milliers)	% F	Total (milliers)	% F	Total (milliers)	% F
Mongolie	...	...	...	98*	98*	98*	96	94	98	...	...	36	56*	87	31
Ouzbékistan	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Tadjikistan	98*	99*	97*	99*	100*	99*	100	100	100	68	74*	19	71*	11	62
Turkménistan	...	...	...	99*	99*	98*	100	100	100	...	...	31	73*	12	61
<b>Asie de l'Est et Pacifique</b>															
Australie	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Brunéi Darussalam	88*	92*	82*	93*	95*	90*	94	93	95	21	67*	17	65*	21	40
Cambodge	...	...	...	74*	85*	64*	81	88	74	...	...	2 262	73*	2 182	71
Chine	78*	87*	68*	91*	95*	87*	96	98	93	185 405	70*	87 019	73*	50 200	75
États fédérés de Micronésie	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Fidji	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Îles Cook	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Îles Marshall	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Îles Salomon	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Indonésie	82*	88*	75*	90*	94*	87*	94	97	92	21 406	68*	15 100	69*	10 794	71
Japon	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Kiribati	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Macao, Chine	...	...	...	91*	95*	88*	95	97	93	...	...	31	74*	21	74
Malaisie	83*	89*	77*	89*	92*	85*	94	96	93	1 987	66*	1 722	64*	1 245	63
Myanmar	...	...	...	90*	94*	86*	93	95	92	...	...	3 201	70*	2 812	63
Nauru	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Nioué	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Nouvelle-Zélande	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Palaos	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Papouasie-Nouvelle-Guinée	...	...	...	57*	63*	51*	63	66	60	...	...	1 321	56*	1 718	53
Philippines	94*	94*	93*	93*	92*	94*	94	94	95	2 319	53*	3 787	44*	4 047	46
République de Corée	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
République démocratique populaire lao	...	...	...	69*	77*	61*	78	83	72	...	...	970	64*	1 025	62
RPD Corée	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Samoa	98	98	98	99	99	98	99	99	99	2	59	2	58	1	54
Singapour	89*	95*	83*	93*	97*	89*	96	98	95	259	78*	232	77*	155	74
Thaïlande	...	...	...	93*	95*	91*	96	97	95	...	...	3 354	66*	2 321	64
Timor-Leste	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Tokélaou	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Tonga	...	...	...	99*	99*	99*	99	99	99	...	...	0,6	47*	0,5	44
Tuvalu	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Vanuatu	...	...	...	74*	...	...	...	...	...	...	...	28	...	...	...
Viet Nam	88*	93*	83*	90*	94*	87*	94	95	93	4 789	72*	4 909	69*	4 419	58
<b>Asie du Sud et de l'Ouest</b>															
Afghanistan	...	...	...	28*	43*	13*	36	52	19	...	...	9 048	59*	14 585	61
Bangladesh	35*	44*	26*	47*	54*	41*	61	65	58	40 818	56*	43 394	55*	44 680	53
Bhoutan	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Inde <sup>2</sup>	48*	62*	34*	61*	73*	48*	71	80	62	285 690	62*	268 426	65*	259 234	65
Maldives	96*	96*	96*	96*	96*	96*	98	97	98	5	47*	6	47*	6	46
Népal	33*	49*	17*	49*	63*	35*	66	77	56	7 619	63*	7 661	65*	7 344	67
Pakistan	...	...	...	50*	64*	35*	59	71	47	...	...	48 597	63*	51 925	63
République islamique d'Iran	66*	74*	56*	82*	88*	77*	89	93	85	11 125	62*	8 693	65*	6 572	69
Sri Lanka <sup>2</sup>	...	...	...	91*	92*	89*	93	94	92	...	...	1 380	57*	1 257	55
<b>États arabes</b>															
Algérie	50*	63*	36*	70*	80*	60*	81	88	74	6 573	64*	6 423	66*	5 389	68
Arabie saoudite	71*	80*	57*	83*	88*	76*	89	92	85	2 962	59*	2 595	60*	2 255	62
Bahreïn	84*	89*	77*	87*	89*	84*	92	93	90	56	56*	66	49*	56	49
Djibouti	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Égypte	44*	57*	31*	71*	83*	59*	77	86	68	16 541	62*	14 210	71*	13 961	70
Émirats arabes unis	79	80	79	89	89	88	94	94	92	339	29	377	29	289	35
Irak	...	...	...	74*	84*	64*	81	88	74	...	...	3 707	69*	4 371	67
Jamahiriyi arabe libyenne	75	87	61	84	93	75	90	96	83	716	73	633	77	497	81
Jordanie	...	...	...	91*	95*	87*	96	98	93	...	...	312	71*	210	77
Koweït	74*	78*	69*	93*	94*	91*	96	96	95	276	48*	139	49*	114	48

Tableau 2

TAUX D'ALPHABÉTISME DES JEUNES (15-24 ans) [%]									NOMBRE DE JEUNES ANALPHABÈTES (15-24 ans)						Pays ou territoire
1985-1994 <sup>1</sup>			1995-2004 <sup>1</sup>			Projections 2015			1985-1994 <sup>1</sup>		1995-2004 <sup>1</sup>		Projections 2015		
Total	M	F	Total	M	F	Total	M	F	Total (milliers)	% F	Total (milliers)	% F	Total (milliers)	% F	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	
...	...	...	98*	97*	98*	91	86	95	...	...	12	34*	49	24	Mongolie
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Ouzbékistan
100*	100*	100*	100*	100*	100*	100	100	100	3	56*	2	49*	2	44	Tadjikistan
...	...	...	100*	100*	100*	100	100	100	...	...	2	49*	2	33	Turkménistan
<b>Asie de l'Est et Pacifique</b>															
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Australie
98*	98*	98*	99*	99*	99*	99	98	99	0,9	49*	0,7	49*	1,01	27	Brunéi Darussalam
...	...	...	83*	88*	79*	91	93	89	...	...	543	63*	295	59	Cambodge
94*	97*	91*	99*	99*	99*	100	100	100	14 355	73*	2 260	63*	902	51	Chine
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	États fédérés de Micronésie
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Fidji
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Îles Cook
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Îles Marshall
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Îles Salomon
96*	97*	95*	99*	99*	99*	99	99	99	1 407	65*	549	56*	327	42	Indonésie
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Japon
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Kiribati
...	...	...	100*	99*	100*	100	100	100	...	...	0,2	26*	0,1	50	Macao, Chine
96*	96*	95*	97*	97*	97*	99	99	99	154	53*	120	48*	53	43	Malaisie
...	...	...	95*	96*	93*	97	96	97	...	...	524	60*	333	41	Myanmar
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Nauru
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Nioué
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Nouvelle-Zélande
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Palaos
...	...	...	67*	69*	64*	68	66	69	...	...	342	52*	496	46	Papouasie-Nouvelle-Guinée
97*	96*	97*	95*	94*	97*	95	94	96	427	45*	805	34*	979	38	Philippines
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	République de Corée
...	...	...	78*	83*	75*	87	89	85	...	...	225	59*	193	58	République démocratique populaire lao
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	RPD Corée
99	99	99	99	99	99	100	99	100	0,3	49	0,2	44	0,2	37	Samoa
99*	99*	99*	100*	99*	100*	100	100	100	6	44*	2	38*	1	31	Singapour
...	...	...	98*	98*	98*	99	99	99	...	...	223	53*	147	50	Thaïlande
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Timor-Leste
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Tokélaou
...	...	...	99*	99*	99*	100	100	100	...	...	0,1	46*	0,1	45	Tonga
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Tuvalu
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Vanuatu
94*	94*	93*	94*	94*	94*	96	95	96	831	53*	956	52*	734,3	44	Viet Nam
<b>Asie du Sud et de l'Ouest</b>															
...	...	...	34*	51*	18*	49	66	30	...	...	2 889	61*	4 259	66	Afghanistan
45*	52*	38*	64*	67*	60*	83	80	85	11 862	55*	9 663	53*	5 568	41	Bangladesh
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Bhoutan
62*	74*	49*	76*	84*	68*	88	90	85	63 667	64*	46 290	66*	27 913	58	Inde <sup>2</sup>
98*	98*	98*	98*	98*	98*	98	98	99	1	45*	1	46*	1	37	Maldives
50*	68*	33*	70*	81*	60*	88	91	85	1 847	67*	1 437	66*	820	60	Népal
...	...	...	65*	77*	53*	76	81	70	...	...	11 727	65*	9 353	61	Pakistan
87*	92*	81*	97*	98*	97*	99	99	99	1 399	70*	451	62*	171	52	République islamique d'Iran
...	...	...	96*	95*	96*	98	97	98	...	...	168	43*	79	39	Sri Lanka <sup>2</sup>
<b>États arabes</b>															
74*	86*	62*	90*	94*	86*	95	95	95	1 215	73*	705	69*	319	48	Algérie
88*	94*	81*	96*	97*	95*	99	99	98	374	74*	183	62*	83	76	Arabie saoudite
97*	97*	97*	97*	97*	97*	100	100	100	3	53*	3	43*	0,1	46	Bahreïn
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Djibouti
63*	71*	54*	85*	90*	79*	91	92	90	3 506	61*	2 382	67*	1 447	55	Égypte
94	95	91	97	98	95	99	100	98	23	55	22	56	7	81	Émirats arabes unis
...	...	...	85*	89*	80*	84	87	82	...	...	765	63*	1 159	57	Irak
95	99	91	...	...	...	100	100	100	52	89	26	88	0,7	67	Jamahiriya arabe libyenne
...	...	...	99*	99*	99*	100	100	100	...	...	12	47*	4	53	Jordanie
87*	91*	84*	100*	100*	100*	100	100	100	37	62*	1	38*	0,05	37	Koweït

Tableau 2 (suite)

Pays ou territoire	TAUX D'ALPHABÉTISME DES ADULTES (15 ans et +) [%]									NOMBRE D'ADULTES ANALPHABÈTES (15 ans et +)						
	1985-1994 <sup>1</sup>			1995-2004 <sup>1</sup>			Projections 2015			1985-1994 <sup>1</sup>		1995-2004 <sup>1</sup>		Projections 2015		
	Total	M	F	Total	M	F	Total	M	F	Total (milliers)	% F	Total (milliers)	% F	Total (milliers)	% F	
Liban	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	
Maroc	42*	55*	29*	52*	66*	40*	63	75	51	9 676	62*	10 106	65*	9 602	67	
Mauritanie	...	...	...	51*	60*	43*	61	67	55	...	...	732	60*	911	58	
Oman	...	...	...	81*	87*	74*	89	93	84	...	...	300	57*	244	62	
Qatar	76*	77*	72*	89*	89*	89*	93	93	93	68	30*	67	29*	54	31	
République arabe syrienne	...	...	...	81*	88*	74*	87	92	82	...	...	2 248	68*	2 068	70	
Soudan <sup>2</sup>	...	...	...	61*	71*	52*	71	79	63	...	...	7 557	63*	8 143	64	
Territoires autonomes palestiniens	...	...	...	92*	97*	88*	95	98	93	...	...	148	78*	134	76	
Tunisie	...	...	...	74*	83*	65*	83	90	76	...	...	1 878	68*	1 469	71	
Yémen	37*	57*	17*	54	73	35	70	84	55	4 579	65*	4 974	70	4 903	74	
<b>Europe centrale et orientale</b>																
Albanie	...	...	...	99*	99*	98*	99	99	99	...	...	28	69*	18	58	
Bélarus	98*	99*	97*	100*	100*	99*	100	100	100	167	87*	33	77*	15	49	
Bosnie-Herzégovine	...	...	...	97*	99*	94*	97	99	96	...	...	106	86*	90	85	
Bulgarie	...	...	...	98*	99*	98*	98	98	98	...	...	121	66*	116	58	
Croatie	97*	99*	95*	98*	99*	97*	99	100	99	120	82*	69	83*	31	74	
Estonie	100*	100*	100*	100*	100*	100*	100	100	100	3	79*	3	57*	2	46	
ERY de Macédoine	94*	97*	91*	96*	98*	94*	98	99	97	87	77*	62	77*	36	73	
Fédération de Russie	98*	99*	97*	99*	100*	99*	100	100	100	2 288	88*	676	75*	390	61	
Hongrie	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	
Lettonie	99*	100*	99*	100*	100*	100*	100	100	100	12	80*	5	64*	4	50	
Lituanie	98*	99*	98*	100*	100*	100*	100	100	100	44	76*	10	54*	8	50	
Pologne	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	
République de Moldova	96*	99*	94*	99	100	99	100	100	100	114	82*	32	79	13	63	
République tchèque	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	
Roumanie	97*	99*	95*	97*	98*	96*	98	98	98	589	78*	491	71*	397	58	
Serbie-et-Monténégro <sup>2</sup>	92*	97*	88*	96*	99*	94*	99	99	98	606	81*	246	85*	120	75	
Slovaquie	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	
Slovénie	100*	100*	99*	100	100	100	100	100	100	7	60*	6	56	5	54	
Turquie	79*	90*	69*	87*	95*	80*	92	97	86	7 639	75*	6 389	81*	5 201	83	
Ukraine	...	...	...	99*	100*	99*	100	100	100	...	...	229	80*	79	58	

	Moyenne pondérée									Total	% F	Total	% F	Total	% F
Monde	76	83	70	82	87	77	86	90	83	863 980	63	773 954	64	725 302	63
Pays développés	99	99	98	99	99	99	99	99	99	9 300	65	8 192	62	9 950	57
Pays en développement	68	77	59	77	84	70	83	88	78	851 280	63	764 448	64	714 611	64
Pays en transition	98	99	97	99	100	99	100	100	100	3 399	85	1 313	76	741	58
Afrique subsaharienne	54	63	45	59	69	50	70	76	65	130 958	61	150 294	62	152 913	59
Amérique du N./Europe occ.	99	99	99	99	99	99	99	99	99	6 418	63	5 814	61	6 584	53
Amérique latine et Caraïbes	88	89	87	90	91	89	93	94	93	36 580	55	38 195	55	30 592	56
Amérique latine	88	89	87	90	91	90	93	94	93	34 226	56	35 307	55	29 850	56
Caraïbes	71	71	71	71	71	71	98	98	97	2 354	52	2 889	52	742	56
Asie centrale	99	99	98	99	100	99	99	99	99	629	77	379	72	331	49
Asie de l'Est et Pacifique	82	89	75	92	95	88	95	97	93	227 588	69	125 631	70	85 468	70
Asie de l'Est	82	89	75	92	95	88	95	97	93	226 282	69	124 041	71	83 426	70
Pacifique	94	94	93	93	94	93	91	91	90	1 307	56	1 590	57	2 042	54
Asie du Sud et de l'Ouest	48	60	34	60	71	47	70	78	61	394 125	61	387 818	63	386 147	63
États arabes	58	70	46	70	81	60	78	86	70	55 144	63	56 899	67	55 450	68
Europe centrale et orientale	96	98	94	97	99	96	98	99	97	12 539	78	8 923	79	7 817	78

Note : Pour les pays signalé par (\*), les données utilisées sont des données nationales observées. Pour toutes les autres, 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. Elles sont basées sur les données observées entre 1990 et 1994.

La population utilisée pour calculer le nombre d'analphabètes provient des estimations de la Division de la population des Nations Unies, révision 2004 (2005). Pour les pays dont les données sur l'alphabétisme sont des données nationales observées, la population utilisée est celle correspondant à l'année du recensement ou de l'enquête. Pour les pays dont les données sont des estimations de l'ISU, la population utilisée est celle de 1994 et 2004.

1. Les données se réfèrent à l'année la plus récente disponible au cours de la période spécifiée. Voir l'introduction des tableaux statistiques pour une information plus détaillée sur les définitions nationales de l'alphabétisme, les méthodes de mesure, les sources des données et les années auxquelles se réfèrent ces dernières.  
2. Les taux d'alphabétisme pour l'année la plus récente n'incluent pas certaines zones géographiques.

Tableau 2

TAUX D'ALPHABÉTISME DES JEUNES (15-24 ans) (%)									NOMBRE DE JEUNES ANALPHABÈTES (15-24 ans)						Pays ou territoire
1985-1994 <sup>1</sup>			1995-2004 <sup>1</sup>			Projections 2015			1985-1994 <sup>1</sup>		1995-2004 <sup>1</sup>		Projections 2015		
Total	M	F	Total	M	F	Total	M	F	Total (milliers)	% F	Total (milliers)	% F	Total (milliers)	% F	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Liban
58*	71*	46*	70*	81*	60*	83	89	78	2 287	65*	1 888	67*	1 041	66	Maroc
...	...	...	61*	68*	55*	71	73	70	...	...	199	58*	219	53	Mauritanie
...	...	...	97*	98*	97*	99	100	99	...	...	14	59*	3	64	Oman
90*	89*	91*	96*	95*	98*	99	99	99	6	31*	4	24*	1,01	62	Qatar
...	...	...	92*	95*	90*	96	97	95	...	...	325	64*	165	60	République arabe syrienne
...	...	...	77*	85*	71*	82	85	78	...	...	1 468	64*	1 622	59	Soudan <sup>2</sup>
...	...	...	99*	99*	99*	99	99	100	...	...	7	57*	6	36	Territoires autonomes palestiniens
...	...	...	94*	96*	92*	98	98	97	...	...	118	67*	39	57	Tunisie
60*	83*	35*	75	91	59	90	97	83	1 072	78*	1 074	81	580	87	Yémen
<b>Europe centrale et orientale</b>															
...	...	...	99*	99*	99*	99	99	99	...	...	3	46*	4	41	Albanie
100*	100*	100*	100*	100*	100*	100	100	100	3	43*	3	40*	2	34	Bélarus
...	...	...	100*	100*	100*	100	100	100	...	...	1	38*	0,46	49	Bosnie-Herzégovine
...	...	...	98*	98*	98*	96	96	96	...	...	20	52*	28	47	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*	0,5	40*	0,27	36	Estonie
99*	99*	99*	99*	99*	98*	99	99	98	4	62*	4	59*	4	52	ERY de Macédoine
100*	100*	100*	100*	100*	100*	100	100	100	55	44*	67	41*	53	36	Fédération de Russie
...	...	...	99	99	100	...	...	...	...	...	7	43	...	...	Hongrie
100*	100*	100*	100*	100*	100*	100	100	100	0,8	40*	0,8	43*	0,8	41	Lettonie
100*	100*	100*	100*	100*	100*	100	100	100	2	44*	1	43*	0,8	50	Lituanie
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Pologne
100*	100*	100*	100	100	100	100	100	100	2	48*	2	49	2	49	République de Moldova
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	République tchèque
99*	99*	99*	98*	98*	98*	96	96	97	35	53*	77	49*	86	42	Roumanie
99*	99*	98*	99*	99*	99*	99	99	99	22	64*	7	52*	10	48	Serbie-et-Monténégro <sup>2</sup>
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Slovaquie
100*	100*	100*	100	100	100	100	100	100	0,7	44*	0,4	39	0,3	30	Slovénie
93*	97*	88*	96*	98*	93*	97	98	95	866	76*	583	77*	480	74	Turquie
...	...	...	100*	100*	100*	100	100	100	...	...	14	42*	12	39	Ukraine
<b>Moyenne pondérée</b>									<b>Total</b>	<b>% F</b>	<b>Total</b>	<b>% F</b>	<b>Total</b>	<b>% F</b>	
83	88	79	88	91	84	91	92	90	165 921	62	135 729	62	105 922	55	Monde
99	99	99	99	99	99	99	99	99	771	53	792	52	1 285	50	Pays développés
80	85	75	85	89	82	90	91	89	165 018	62	134 817	62	104 502	55	Pays en développement
100	100	100	100	100	100	100	100	100	132	55	120	44	135	33	Pays en transition
64	70	58	69	75	64	77	79	76	36 333	59	41 347	59	42 044	53	Afrique subsaharienne
99	99	99	99	99	99	99	99	99	475	52	506	52	876	49	Amérique du Nord et Europe occidentale
94	93	94	96	96	96	98	98	98	5 641	46	4 111	44	2 180	40	Amérique latine et Caraïbes
94	94	95	97	96	97	98	98	98	5 072	46	3 375	43	2 118	40	Amérique latine
78	76	79	77	76	78	99	99	99	569	47	736	47	61	41	Caraïbes
100	100	100	100	100	100	99	99	100	44	47	46	47	114	26	Asie centrale
95	97	93	98	98	98	98	98	98	19 777	69	6 810	56	4 877	46	Asie de l'Est et Pacifique
95	97	93	98	98	98	99	99	99	19 430	69	6 421	56	4 333	46	Asie de l'Est
92	93	92	92	93	92	87	87	88	347	54	389	52	545	47	Pacifique
61	72	49	75	82	67	86	88	83	91 318	62	72 836	64	48 241	57	Asie du Sud et de l'Ouest
75	83	66	85	91	80	90	93	88	11 231	66	9 239	68	6 785	61	États arabes
97	99	97	99	99	98	98	99	98	1 101	72	832	68	806	64	Europe centrale et orientale

Tableau 3A  
Éducation et protection de la petite enfance (EPPE) : protection

Pays ou territoire	SURVIE DES ENFANTS <sup>1</sup>		BIEN-ÊTRE DES ENFANTS <sup>2</sup>						
	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 (1996-2005 <sup>3</sup> )	Émaciation modérée et grave (1996-2005 <sup>3</sup> )	Retard de croissance modéré et grave (1996-2005 <sup>3</sup> )	Allaités exclusivement	Allaités avec complément alimentaire	Encore allaités
	(< 6 mois) (1996-2005 <sup>3</sup> )	(6-9 mois) (1996-2005 <sup>3</sup> )	(20-23 mois) (1996-2005 <sup>3</sup> )						
<b>Afrique subsaharienne</b>									
1 Afrique du Sud	39	73	15	12	3	25	7	46	...
2 Angola	130	230	12	31	6	45	11	77	37
3 Bénin	98	147	16	23	8	31	38	66	62
4 Botswana	43	98	10	13	5	23	34	57	11
5 Burkina Faso	116	186	19	38	19	39	19	38	81
6 Burundi	99	173	16	45	8	57	62	46	85
7 Cameroun	91	156	13	18	5	32	24	79	29
8 Cap-Vert	25	29	13	...	...	...	57	64	13
9 Comores	48	63	25	25	8	44	21	34	45
10 Congo	68	102	...	15	7	26	19	78	21
11 Côte d'Ivoire	114	183	17	17	7	21	5	73	38
12 Érythrée	57	81	14	40	13	38	52	43	62
13 Éthiopie	91	157	15	38	11	47	49	54	86
14 Gabon	51	88	14	12	3	21	6	62	9
15 Gambie	68	111	17	17	8	19	26	37	54
16 Ghana	56	91	16	22	7	30	53	62	67
17 Guinée	97	147	16	26	9	35	27	41	71
18 Guinée-Bissau	111	194	22	25	10	30	37	36	67
19 Guinée équatoriale	94	170	13	19	7	39	24	...	...
20 Kenya	63	107	10	20	6	30	13	84	57
21 Lesotho	59	113	13	20	4	38	36	79	60
22 Libéria	132	209	...	26	6	39	35	70	45
23 Madagascar	71	118	17	42	13	48	67	78	64
24 Malawi	103	167	16	22	5	48	53	78	80
25 Mali	126	206	23	33	11	38	25	32	69
26 Maurice	14	16	14	15	14	10	21	...	...
27 Mozambique	91	163	15	24	4	41	30	80	65
28 Namibie	37	71	14	24	9	24	19	57	37
29 Niger	145	248	13	40	14	40	1	56	61
30 Nigéria	108	189	14	29	9	38	17	64	34
31 Ouganda	77	128	12	23	4	39	63	75	50
32 République centrafricaine	93	167	14	24	9	39	17	77	53
33 R. D. Congo	112	197	12	31	13	38	24	79	52
34 République-Unie de Tanzanie	85	110	10	22	3	38	41	91	55
35 Rwanda	112	191	9	23	4	45	90	69	77
36 Sao Tomé-et-Principe	78	104	20	13	4	29	56	53	42
37 Sénégal	77	121	18	17	8	16	34	61	42
38 Seychelles	...	...	...	...	...	...	...	...	...
39 Sierra Leone	160	278	23	27	10	34	4	51	53
40 Somalie	113	187	...	26	17	23	9	13	8
41 Swaziland	64	135	9	10	1	30	24	60	25
42 Tchad	111	195	22	37	14	41	2	77	65
43 Togo	87	127	18	25	12	22	18	65	65
44 Zambie	88	161	12	20	6	50	40	87	58
45 Zimbabwe	59	113	11	17	5	26	33	90	35
<b>Amérique du Nord et Europe occidentale</b>									
46 Allemagne	4	5	7	...	...	...	...	...	...
47 Andorre	...	...	...	...	...	...	...	...	...
48 Autriche	4	5	7	...	...	...	...	...	...
49 Belgique	4	6	8	...	...	...	...	...	...
50 Canada	5	6	6	...	...	...	...	...	...
51 Chypre	6	7	...	...	...	...	...	...	...
52 Danemark	5	6	5	...	...	...	...	...	...
53 Espagne	4	6	6	...	...	...	...	...	...
54 États-Unis <sup>6</sup>	6	8	8	2	6	1	...	...	...
55 Finlande	4	5	4	...	...	...	...	...	...
56 France	4	5	7	...	...	...	...	...	...
57 Grèce	6	7	8	...	...	...	...	...	...

Tableau 3A

BIEN-ÊTRE DES ENFANTS <sup>2</sup>					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 <sup>4</sup> (%)	Durée du congé rémunéré de maternité <sup>5</sup> (semaines)	
Tuberculose	Diphtérie, Coqueluche, Tétanos	Poliomyélite	Rougeole	Hépatite B					
BCG	Vaccinations correspondantes :			HepB3					
2005	DPT3	Polio3	Rougeole	HepB3	2005	C. 2005	2003	2007 <sup>3</sup>	
<b>Afrique subsaharienne</b>									
97	94	94	82	94	Oui	0-5	47	26	1
61	47	46	45	...	...	...	74	...	2
99	93	93	85	92	Oui	2-5	54	14	3
99	97	97	90	85	Oui	0-4	48	12	4
99	96	94	84	...	...	...	77	14	5
84	74	64	75	74	...	...	91	12	6
77	80	79	68	79	Oui	1-6	52	14	7
78	73	72	65	69	...	...	34	6	8
90	80	85	80	80	...	...	58	...	9
...	65	65	56	...	...	...	61	15	10
...	56	56	51	56	...	...	39	14	11
91	83	83	84	83	Oui	0-6	59	...	12
67	69	66	59	...	Non	.	71	6	13
89	38	31	55	55	...	...	61	14	14
89	88	90	84	88	...	...	59	...	15
99	84	85	83	84	Oui	0-2	71	0	16
90	69	70	59	...	Oui	0-3	79	...	17
80	80	80	80	...	...	...	62	...	18
73	33	39	51	...	...	...	50	12	19
85	76	70	69	76	...	...	69	8	20
96	83	80	85	83	Non	.	47	...	21
82	87	77	94	...	Oui	2-6	55	...	22
72	61	63	59	61	Oui	0-3	79	14	23
...	93	94	82	93	...	...	85	0	24
82	85	84	86	85	Oui	0-3	72	14	25
99	97	97	98	97	Oui	0-2	41	12	26
87	72	70	77	72	...	...	85	...	27
95	86	86	73	...	Oui	0-1	47	...	28
93	89	89	83	...	Oui	2-6	71	14	29
48	25	39	35	...	Oui	0-3	46	12	30
92	84	83	86	84	...	...	80	...	31
70	40	40	35	...	Oui	2-5	71	14	32
84	73	73	70	...	...	...	61	14	33
...	...	...	...	...	...	...	86	12	34
91	95	95	89	95	...	...	81	8	35
98	97	97	88	96	...	...	30	9	36
92	84	84	74	84	Oui	0-5	57	14	37
99	99	99	99	99	Oui	0-3	...	10	38
...	64	64	67	...	Non	.	56	0	39
50	35	35	35	...	...	...	59	...	40
84	71	71	60	71	Oui	0-6	31	...	41
40	20	36	23	...	...	...	65	14	42
70	55	55	48	...	...	...	51	14	43
94	80	80	84	80	Oui	0-6	66	0	44
98	...	90	85	90	...	...	63	13	45
<b>Amérique du Nord et Europe occidentale</b>									
...	90	94	93	84	Oui	0-2	50	14	46
...	98	98	94	79	Oui	0-3	...	16	47
...	86	86	75	86	Oui	1-3	50	16	48
...	97	97	88	78	Oui	1-3	43	15	49
...	94	89	94	...	Oui	0-6	61	17	50
...	98	98	86	88	Oui	0-5	54	16	51
...	93	93	95	...	Oui	0-2	60	18	52
...	96	96	97	96	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

Tableau 3A (suite)

Pays ou territoire	SURVIE DES ENFANTS <sup>1</sup>		BIEN-ÊTRE DES ENFANTS <sup>2</sup>							
	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 (< 6 mois)	Allaités avec complément alimentaire (6-9 mois)	Encore allaités (20-23 mois)	
	2005-2010	2005-2010	1998-2005 <sup>3</sup>	1996-2005 <sup>3</sup>	1996-2005 <sup>3</sup>	1996-2005 <sup>3</sup>	1996-2005 <sup>3</sup>	1996-2005 <sup>3</sup>	1996-2005 <sup>3</sup>	
58 Irlande	5	6	6	...	...	...	...	...	...	
59 Islande	3	4	4	...	...	...	...	...	...	
60 Israël	5	6	8	...	...	...	...	...	...	
61 Italie	5	6	6	...	...	...	...	...	...	
62 Luxembourg	5	6	8	...	...	...	...	...	...	
63 Malte	7	8	6	...	...	...	...	...	...	
64 Monaco	...	...	...	...	...	...	...	...	...	
65 Norvège	3	4	5	...	...	...	...	...	...	
66 Pays-Bas	4	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	...	...	...	...	...	...	
<b>Amérique latine et Caraïbes</b>										
72 Anguilla	...	...	...	...	...	...	...	...	...	
73 Antigua-et-Barbuda	...	...	8	...	...	...	...	...	...	
74 Antilles néerlandaises	12	13	...	...	...	...	...	...	...	
75 Argentine	13	16	8	4	1	4	...	...	...	
76 Aruba	...	...	...	...	...	...	...	...	...	
77 Bahamas	11	14	7	...	...	...	...	...	...	
78 Barbade	10	11	11	...	...	...	...	...	...	
79 Belize	29	39	6	...	...	...	24	54	23	
80 Bermudes	...	...	...	...	...	...	...	...	...	
81 Bolivie	46	61	7	8	1	27	54	74	46	
82 Brésil	24	30	8	6	2	11	...	30	17	
83 Chili	7	9	6	1	0	1	63	47	...	
84 Colombie	22	28	9	7	1	12	47	65	32	
85 Costa Rica	10	11	7	5	2	6	35	47	12	
86 Cuba	5	6	5	4	2	5	41	42	9	
87 Dominique	...	...	11	...	...	...	...	...	...	
88 El Salvador	22	29	7	10	1	19	24	76	43	
89 Équateur	21	26	16	12	...	26	35	70	25	
90 Grenade	...	...	8	...	...	...	39	...	...	
91 Guatemala	30	42	12	23	2	49	51	67	47	
92 Guyana	43	59	13	14	11	11	11	42	31	
93 Haïti	57	100	21	17	5	23	24	73	30	
94 Honduras	28	43	14	17	1	29	35	61	34	
95 Îles Caïmanes	...	...	...	...	...	...	...	...	...	
96 Îles Turques et Caïques	...	...	...	...	...	...	...	...	...	
97 Îles Vierges britanniques	...	...	...	...	...	...	...	...	...	
98 Jamaïque	14	20	10	4	4	3	...	...	...	
99 Mexique	17	20	8	8	2	18	...	...	...	
100 Montserrat	...	...	...	...	...	...	...	...	...	
101 Nicaragua	26	35	12	10	2	20	31	68	39	
102 Panama	18	24	10	8	1	18	25	38	21	
103 Paraguay	34	41	9	5	1	14	22	60	...	
104 Pérou	29	45	11	8	1	24	64	81	41	
105 République dominicaine	30	43	11	5	2	9	10	41	16	
106 Sainte-Lucie	14	18	10	...	...	...	...	...	...	
107 Saint-Kitts-et-Nevis	...	...	9	...	...	...	56	...	...	
108 St-Vincent/Grenad.	22	26	10	...	...	...	...	...	...	
109 Suriname	22	27	13	13	7	10	9	25	11	
110 Trinité-et-Tobago	13	18	23	6	4	4	2	19	10	
111 Uruguay	12	14	8	5	1	8	...	...	...	
112 Venezuela	16	26	9	5	4	13	7	50	31	
<b>Asie centrale</b>										
113 Arménie	29	34	7	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	



Tableau 3A

BIEN-ÊTRE DES ENFANTS <sup>2</sup>					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 <sup>4</sup> (%)	Durée du congé rémunéré de maternité <sup>5</sup> (semaines)	
Tuberculose	Diphtérie, Coqueluche, Tétanos	Poliomyélite	Rougeole	Hépatite B					
BCG	Vaccinations correspondantes :			HepB3					
2005	DPT3	Polio3	Rougeole	HepB3	2005	C. 2005	2003	2007 <sup>3</sup>	
93	90	90	84	...	Oui	0-5	49	26	58
...	95	95	90	...	Oui	0-6	70	13	59
61	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
...	92	94	86	78	...	...	30	14	63
90	99	99	99	99	...	...	...	16	64
...	91	91	90	...	Oui	0-5	62	9	65
94	98	98	96	...	Oui	0-3	55	16	66
89	93	93	93	94	Oui	0-3	55	17	67
...	91	91	82	...	Oui	1-3	55	26	68
...	95	95	94	95	...	...	...	72	69
16	99	99	94	...	Oui	1-6	60	15	70
...	93	95	82	...	Oui	0-5	59	16	71
<b>Amérique latine et Caraïbes</b>									
...	...	...	...	...	...	...	...	...	72
...	99	98	99	99	...	...	...	13	73
...	...	...	...	...	...	...	50	...	74
99	92	92	99	87	Oui	0-5	52	13	75
...	...	...	...	...	...	...	...	...	76
...	93	93	85	93	...	...	64	13	77
...	92	91	93	92	Oui	0-2	65	12	78
96	96	96	95	97	...	...	42	14	79
...	...	...	...	...	...	...	...	4	80
93	81	79	64	81	Oui	0-4	63	13	81
99	96	98	99	92	Oui	0-3	57	17	82
95	91	92	90	...	Oui	0-2	37	18	83
87	87	87	89	87	Oui	0-5	60	12	84
88	91	91	89	90	Oui	0-3	42	17	85
99	99	99	98	99	Oui	1-6	43	18	86
98	98	98	98	...	...	...	...	12	87
84	89	89	99	89	Oui	0-3	47	12	88
99	94	93	93	94	Oui	0-4	54	12	89
...	99	99	99	99	Oui	0-2	...	12	90
96	81	81	77	27	Oui	0-6	33	12	91
96	93	93	92	93	Non	.	43	13	92
71	43	43	54	...	Oui	0-3	55	...	93
91	91	91	92	91	Oui	0-3	44	12	94
...	...	...	...	...	...	...	...	...	95
...	...	...	...	...	Oui	2	...	...	96
...	...	...	...	...	Oui	0-3	54	13	97
95	88	83	84	87	Non	.	57	8	98
99	98	98	96	98	Oui	0-3	39	12	99
...	...	...	...	...	...	...	...	...	100
...	86	87	96	86	Oui	0-3	36	12	101
99	85	86	99	85	Oui	2-4	47	14	102
78	75	74	90	75	Oui	0-4	64	9	103
93	84	80	80	84	Oui	0-5	58	13	104
99	77	73	99	77	...	...	44	12	105
99	95	95	94	95	Oui	0-2	52	12	106
99	99	99	99	99	...	...	...	13	107
95	99	93	97	99	...	...	52	13	108
...	83	84	91	83	...	...	35	...	109
98	95	97	93	95	Oui	0-5	49	13	110
99	96	96	95	96	Oui	0-3	55	12	111
95	87	81	76	88	Oui	0-2	53	24	112
<b>Asie centrale</b>									
94	90	92	94	91	Oui	2	50	16	113
98	93	97	98	96	Oui	0-2	60	18	114
95	84	84	92	74	Oui	0-2	57	8	115

Tableau 3A (suite)

Pays ou territoire	SURVIE DES ENFANTS <sup>1</sup>		BIEN-ÊTRE DES ENFANTS <sup>2</sup>							
	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 (< 6 mois)	Allaités avec complément alimentaire (6-9 mois)	Encore allaités (20-23 mois)	
	2005-2010	2005-2010	1998-2005 <sup>3</sup>	1996-2005 <sup>3</sup>	1996-2005 <sup>3</sup>	1996-2005 <sup>3</sup>	1996-2005 <sup>3</sup>	1996-2005 <sup>3</sup>	1996-2005 <sup>3</sup>	
116	Kazakhstan	59	74	8	4	2	10	36	73	17
117	Kirghizistan	52	62	7	11	3	25	24	77	21
118	Mongolie	51	73	7	7	3	20	51	55	57
119	Ouzbékistan	55	66	7	8	7	21	19	49	45
120	Tadjikistan	85	110	15	...	5	36	41	91	55
121	Turkménistan	75	95	6	12	6	22	13	71	27
<b>Asie de l'Est et Pacifique</b>										
122	Australie <sup>7</sup>	5	6	7	...	...	...	...	...	...
123	Brunéi Darussalam	6	7	10	...	...	...	...	...	...
124	Cambodge	87	125	11	45	15	45	12	72	59
125	Chine	31	36	4	8	...	14	51	32	15
126	États fédérés de Micronésie	34	42	18	...	...	...	60	...	...
127	Fidji	20	24	10	...	...	...	47	...	...
128	Îles Cook	...	...	3	...	...	...	19	...	...
129	Îles Marshall	...	...	12	...	...	...	63	...	...
130	Îles Salomon <sup>6</sup>	31	52	13	...	...	...	65	...	...
131	Indonésie	34	41	9	28	...	...	40	75	59
132	Japon	3	4	8	...	...	...	...	...	...
133	Kiribati	...	...	5	...	...	...	80	...	...
134	Macao, Chine	7	8	...	...	...	...	...	...	...
135	Malaisie	9	11	9	11	...	...	29	...	12
136	Myanmar	66	98	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	64	87	11	...	...	...	59	74	66
142	Philippines	23	28	20	28	6	30	34	58	32
143	République de Corée	4	5	4	...	...	...	...	...	...
144	RDP Iao	80	126	14	40	15	42	23	10	47
145	RPD Corée	41	53	7	23	7	37	65	31	37
146	Samoa	22	27	4	...	...	...	...	...	...
147	Singapour	3	4	8	3	2	2	...	...	...
148	Thaïlande	17	21	9	18	5	13	4	71	27
149	Timor-Leste	81	114	12	46	12	49	31	82	35
150	Tokélaou	...	...	...	...	...	...	...	...	...
151	Tonga	19	22	0	...	...	...	62	...	...
152	Tuvalu	...	...	5	...	...	...	...	...	...
153	Vanuatu	28	34	6	...	...	...	50	...	...
154	Viet Nam	25	32	9	27	8	31	15	...	26
<b>Asie du Sud et de l'Ouest</b>										
155	Afghanistan	142	237	...	39	7	54	...	29	54
156	Bangladesh	50	65	36	48	13	43	36	69	90
157	Bhoutan	48	70	15	19	3	40	...	...	...
158	Inde	60	86	30	47	16	46	37	44	66
159	Maldives	34	42	22	30	13	25	10	85	...
160	Népal	55	73	21	48	10	51	68	66	92
161	Pakistan	71	100	19	38	13	37	16	31	56
162	République islamique d'Iran	27	32	7	11	5	15	44	...	0
163	Sri Lanka	14	16	22	29	14	14	53	...	73
<b>États arabes</b>										
164	Algérie	31	33	7	10	8	19	13	38	22
165	Arabie saoudite	19	21	11	14	11	20	31	60	30
166	Bahreïn	12	15	8	9	5	10	34	65	41
167	Djibouti	84	125	16	27	18	23	...	...	...
168	Égypte	30	35	12	6	4	18	38	67	37
169	Émirats arabes unis	8	9	15	14	15	17	34	52	29
170	Irak	82	105	15	12	8	23	12	51	27
171	Jamahiriya arabe libyenne	17	18	7	5	3	15	...	...	23

Tableau 3A

BIEN-ÊTRE DES ENFANTS <sup>2</sup>					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 <sup>4</sup> (%)	Durée du congé rémunéré de maternité <sup>5</sup> (semaines)	
Tuberculose	Diphtérie, Coqueluche, Tétanos	Poliomyélite	Rougeole	Hépatite B					
BCG	Vaccinations correspondantes :			HepB3					
2005	DPT3	Polio3	Rougeole	HepB3	2005	C. 2005	2003	2007 <sup>3</sup>	
69	98	99	99	94	Oui	1-6	64	18	116
96	98	98	99	97	Oui	1-3	55	18	117
99	99	99	99	98	Oui	2-3	54	...	118
93	99	99	99	99	Oui	2-3	56	18	119
98	81	84	84	81	Non	.	49	...	120
99	99	99	99	99	Oui	0-2	61	16	121
<b>Asie de l'Est et Pacifique</b>									
...	92	92	94	94	Oui	1-4	55	52	122
96	99	99	97	99	...	...	44	...	123
87	82	82	79	...	Oui	0-6	74	...	124
86	87	87	86	84	Oui	0-3	70	13	125
70	94	94	96	91	...	...	...	...	126
90	75	80	70	75	Non	.	50	...	127
99	99	99	99	99	...	...	...	...	128
93	77	88	86	89	...	...	...	0	129
84	80	75	72	72	Non	.	55	0	130
82	70	70	72	70	Oui	0-6	51	0	131
...	99	97	99	...	Oui	0-6	49	14	132
94	62	61	56	67	Non	.	...	...	133
...	...	...	...	...	Non	.	54	...	134
99	90	90	90	90	Oui	0-3	45	0	135
76	73	73	72	62	...	...	68	12	136
90	80	80	80	80	...	...	...	...	137
97	85	86	99	86	...	...	...	...	138
...	89	89	82	87	Oui	0-5	59	14	139
...	98	98	98	98	...	...	...	...	140
73	61	50	60	63	Non	.	72	...	141
91	79	80	80	44	Non	.	52	9	142
97	96	96	99	99	Oui	0-5	49	12	143
65	49	50	41	49	Oui	0-2	54	12	144
94	79	97	96	92	Oui	0-3	51	...	145
86	64	73	57	60	...	...	40	...	146
98	96	96	96	96	Oui	2-6	50	12	147
91	90	91	91	90	Oui	0-5	65	13	148
99	97	98	96	53	...	...	54	...	149
96	82	80	70	...	...	...	...	...	150
99	99	99	99	99	...	...	46	...	151
99	93	99	62	79	...	...	...	...	152
65	66	56	70	56	...	...	79	12	153
95	95	94	95	94	Oui	0-2	72	17	154
<b>Asie du Sud et de l'Ouest</b>									
73	76	76	64	...	...	...	38	12	155
99	88	88	81	62	Non	.	55	12	156
99	95	95	93	95	Non	.	39	...	157
75	59	58	58	8	Oui	0-6	35	12	158
99	98	98	97	98	Oui	0-3	40	...	159
87	75	78	74	41	Non	.	51	7	160
82	72	77	78	73	Oui	0-6	32	12	161
99	95	95	94	94	Oui	0-6	35	16	162
99	99	99	99	99	...	...	35	12	163
<b>États arabes</b>									
98	88	88	83	83	...	...	34	14	164
96	96	96	96	96	...	...	17	10	165
...	98	98	99	98	Oui	0-2	29	...	166
52	71	71	65	...	...	...	53	...	167
98	98	98	98	98	Oui	2-3	21	13	168
98	94	94	92	92	Non	.	36	...	169
93	81	87	90	81	...	...	20	...	170
99	98	98	97	97	...	...	28	12	171

Tableau 3A (suite)

Pays ou territoire	SURVIE DES ENFANTS <sup>1</sup>		BIEN-ÊTRE DES ENFANTS <sup>2</sup>							
	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)	(1998-2005 <sup>3</sup> )				(1996-2005 <sup>3</sup> )	(1996-2005 <sup>3</sup> )	(1996-2005 <sup>3</sup> )	(1996-2005 <sup>3</sup> )
172	Jordanie	20	22	12	4	2	9	27	70	12
173	Koweït	10	11	7	10	11	24	12	26	9
174	Liban	19	22	6	4	5	11	27	35	11
175	Maroc	31	37	15	10	9	18	31	66	15
176	Mauritanie	88	141	...	32	13	35	20	78	57
177	Oman	13	15	8	18	7	10	...	92	73
178	Qatar	10	12	10	6	2	8	12	48	21
179	République arabe syrienne	16	18	6	7	4	18	81	50	6
180	Soudan	65	107	31	41	16	43	16	47	40
181	T. A. palestiniens	17	20	9	5	3	10	29	78	11
182	Tunisie	19	21	7	4	2	12	47	...	22
183	Yémen	59	79	32	46	12	53	12	76	...
<b>Europe centrale et orientale</b>										
184	Albanie	22	30	5	14	11	34	6	24	6
185	Bélarus	14	17	5	...	...	...	...	...	...
186	Bosnie-Herzégovine	12	14	4	4	6	10	6	...	...
187	Bulgarie	12	15	10	...	...	...	...	...	...
188	Croatie	6	8	6	1	1	1	23	...	...
189	Estonie	9	11	4	...	...	...	...	...	...
190	ERY de Macédoine	14	16	6	6	4	7	37	8	10
191	Fédération de Russie	16	21	6	3	4	13	...	...	...
192	Hongrie	8	10	9	...	...	...	...	...	...
193	Lettonie	9	13	5	...	...	...	...	...	...
194	Lituanie	8	11	4	...	...	...	...	...	...
195	Pologne	8	10	6	...	...	...	...	...	...
196	République de Moldova	23	28	5	4	4	8	46	66	2
197	République tchèque	5	6	7	...	...	...	...	...	...
198	Roumanie	16	20	8	3	2	10	16	41	...
199	Serbie-et-Monténégro	12	14	4	2	4	5	11	33	11
200	Slovaquie	7	9	7	...	...	...	...	...	...
201	Slovénie	5	7	6	...	...	...	...	...	...
202	Turquie	36	42	16	4	1	12	21	38	24
203	Ukraine	14	16	5	1	0	3	22	...	...

	Moyenne pondérée		Moyenne pondérée				Moyenne pondérée			
I	Monde	52	78	15	25	9	30	36	52	46
II	Pays développés	6	7	7	–	–	–	–	–	–
III	Pays en développement	57	86	16	27	10	31	36	52	46
IV	Pays en transition	31	39	9	5	3	14	22	47	28
V	Afrique subsaharienne	96	163	14	28	9	37	30	67	55
VI	Amérique du N./Europe occ.	6	7	...	...	...	...	...	...	...
VII	Amérique latine et Caraïbes	22	30	9	7	2	15	–	49	26
VIII	Amérique latine	22	29	...	...	...	...	...	...	...
IX	Caraïbes	...	...	...	...	...	...	...	...	...
X	Asie centrale	61	75	...	...	...	...	...	...	...
XI	Asie de l'Est et Pacifique	30	37	7	15	–	19	43	43	27
XII	Asie de l'Est	30	37	...	...	...	...	...	...	...
XIII	Pacifique	31	43	...	...	...	...	...	...	...
XIV	Asie du Sud et de l'Ouest	62	89	...	...	...	...	...	...	...
XV	États arabes	42	55	15	16	8	24	30	59	24
XVI	Europe centrale et orientale	21	25	...	...	...	...	...	...	...

1. Statistiques de la Division de la population des Nations Unies, révision 2004, variante moyenne, Division de la population des Nations Unies (2005).

2. UNICEF (2006).

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

BIEN-ÊTRE DES ENFANTS <sup>2</sup>					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 <sup>4</sup> (%)	Durée du congé rémunéré de maternité <sup>5</sup> (semaines)	
Tuberculose	Diphtérie, Coqueluche, Tétanos	Poliomyélite	Rougeole	Hépatite B					
BCG	Vaccinations correspondantes :			HepB3					
2005	DPT3	Polio3	Rougeole	HepB3	2005	C. 2005	2003	2007 <sup>3</sup>	
89	95	95	95	95	Oui	0-3	26	...	172
...	99	99	99	99	Non	.	45	...	173
...	92	92	96	88	Oui	0-2	30	...	174
95	98	98	97	96	Non	.	27	14	175
87	71	71	61	42	...	...	54	14	176
98	99	99	98	99	Non	.	20	...	177
99	97	98	99	97	...	...	36	...	178
99	99	99	98	99	Oui	0-2	37	...	179
57	59	59	60	52	Oui	0-6	23	0	180
99	99	99	99	99	Oui	0-4	...	...	181
...	98	98	96	97	Non	.	27	4	182
66	86	87	76	86	Non	.	29	0	183
<b>Europe centrale et orientale</b>									
98	98	97	97	98	Non	.	50	52	184
99	99	98	99	99	...	...	53	18	185
95	93	95	90	93	Oui	0-3	55	...	186
98	96	97	96	96	Non	.	45	19	187
98	96	96	96	99	...	...	45	58	188
99	96	96	96	95	Oui	1-6	53	20	189
99	98	98	96	96	Non	.	43	...	190
97	98	98	99	97	...	...	54	20	191
99	99	99	99	...	Oui	0-2	43	24	192
99	99	99	95	98	Non	.	51	16	193
99	94	93	97	95	Non	.	53	18	194
94	99	99	98	98	...	...	48	16	195
97	98	98	97	99	...	...	57	18	196
99	97	96	97	99	Non	.	51	28	197
98	97	97	97	98	Non	.	49	17	198
98	98	98	96	65	...	...	47	52	199
98	99	99	98	99	...	...	53	28	200
...	96	96	94	...	Oui	1-3	50	15	201
89	90	90	91	85	Oui	0-2	27	12	202
96	96	95	96	97	Oui	0-3	51	18	203
<b>Moyenne pondérée</b>									
83	78	78	77	55	...	...	52	14	I
—	96	94	92	64	...	...	50	16	II
83	75	76	75	54	...	...	52	12	III
93	95	95	96	92	...	...	56	18	IV
76	66	68	65	37	...	...	61	13	V
...	...	...	...	...	...	...	54	16	VI
96	91	91	92	85	...	...	52	13	VII
...	...	...	...	...	...	...	47	12	VIII
...	...	...	...	...	...	...	52	13	IX
...	...	...	...	...	...	...	56	18	X
87	84	84	84	78	...	...	54	...	XI
...	...	...	...	...	...	...	56	12	XII
...	...	...	...	...	...	...	55	...	XIII
...	...	...	...	...	...	...	38	12	XIV
89	89	90	89	88	...	...	29	...	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 : (Congé de maternité) Administration de la Sécurité sociale des EU (2005, 2006a, 2006b, 2007) ; base de données OCDE Famille.

Tableau 3B  
Éducation et protection de la petite enfance (EPPE) : éducation

Pays ou territoire	Groupe d'âge 2005	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		2005		1999	2005	1999				2005			
		Total (milliers)	% F	Total (milliers)	% F			Total	M	F	IPS (F/M)	Total	M	F	IPS (F/M)
<b>Afrique subsaharienne</b>															
Afrique du Sud	6-6	207	50	387 <sup>2</sup>	50 <sup>2</sup>	26	7 <sup>2</sup>	20	20	20	1,01	37 <sup>2</sup>	37 <sup>2</sup>	38 <sup>2</sup>	1,03 <sup>2</sup>
Angola	3-5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Bénin	4-5	18	48	28	50	20	37	4	4	4	0,97	5	5	5	1,02
Botswana	3-5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Burkina Faso	4-6	20	50	24	49	34	...	2	2	2	1,03	2	2	2	0,99
Burundi	4-6	5	50	12	49	49	47	0,8	0,8	0,8	1,01	2	2	2	0,98
Cameroun	4-5	104	48	218*	49*	57	66*	12	12	12	0,95	24*	24*	24*	0,99*
Cap-Vert	3-5	...	...	22	50	...	...	...	...	...	...	54	54	54	1,00
Comores	3-5	1,3	51	2	48	100	62	2	2	2	1,07	3	3	3	0,96
Congo	3-5	6	61	23	51	85	77	2	1	2	1,59	6	6	6	1,03
Côte d'Ivoire	3-5	36	49	49* <sup>y</sup>	49* <sup>y</sup>	46	46 <sup>y</sup>	2	2	2	0,96	3* <sup>y</sup>	3* <sup>y</sup>	3* <sup>y</sup>	0,96* <sup>y</sup>
Érythrée	5-6	12	47	31	50	97	48	6	6	5	0,88	12	12	12	1,02
Éthiopie	4-6	90	49	158	48	100	100	1	1	1	0,97	2	2	2	0,94
Gabon	3-5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Gambie	3-6	29	47	30 <sup>2</sup>	50 <sup>2</sup>	...	100 <sup>2</sup>	20	21	19	0,91	18 <sup>2</sup>	18 <sup>2</sup>	19 <sup>2</sup>	1,03 <sup>2</sup>
Ghana	3-5	667	49	996	50	33	34	40	40	40	1,02	56	55	57	1,05
Guinée	3-6	...	...	76	49	...	91 <sup>2</sup>	...	...	...	...	7	7	7	1,02
Guinée-Bissau	4-6	4	51	...	...	62	...	3	3	3	1,05	...	...	...	...
Guinée équatoriale	3-6	17	51	25	45	37	49	31	31	32	1,04	41	45	37	0,83
Kenya	3-5	1 188	50	1 643	49	10	31	44	44	44	1,00	52	52	52	0,99
Lesotho	3-5	33	52	45	51	100	100	23	23	24	1,08	34	33	35	1,06
Libéria	3-5	112	42	...	...	39	...	41	47	35	0,74	...	...	...	...
Madagascar	3-5	50	51	171 <sup>2</sup>	...	93	90 <sup>y</sup>	3	3	3	1,02	10 <sup>2</sup>	...	...	...
Malawi	3-5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Mali	3-6	21	51	46	49	...	...	1	1	1	1,09	3	3	3	1,01
Maurice	3-4	42	50	37	49	85	83	100	99	101	1,02	95	95	96	1,01
Mozambique	3-5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Namibie	3-5	35	53	48 <sup>2</sup>	52 <sup>2</sup>	100	100 <sup>2</sup>	19	18	21	1,16	29 <sup>2</sup>	27 <sup>2</sup>	30 <sup>2</sup>	1,12 <sup>2</sup>
Niger	4-6	12	50	20	50	33	32	1	1	1	1,05	1	1	1	1,05
Nigéria	3-5	...	...	1 860	49	...	...	...	...	...	...	15	15	15	0,99
Ouganda	4-5	66	50	30	50	100	100	4	4	4	1,00	1	1	1	1,01
République centrafricaine	3-5	...	...	6 <sup>2</sup>	51 <sup>2</sup>	...	...	...	...	...	...	2 <sup>2</sup>	2 <sup>2</sup>	2 <sup>2</sup>	1,04 <sup>2</sup>
R. D. Congo	3-5	...	...	71 <sup>y</sup>	50 <sup>y</sup>	...	84 <sup>y</sup>	...	...	...	...	1 <sup>y</sup>	1 <sup>y</sup>	1 <sup>y</sup>	1,01 <sup>y</sup>
République-Unie de Tanzanie	5-6	...	...	669	50	...	2	...	...	...	...	30	29	30	1,03
Rwanda	4-6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Sao Tomé-et-Principe	3-6	4	51	5	51	-	-	27	26	28	1,09	32	31	33	1,06
Sénégal	4-6	24	50	79	52	68	68	3	3	3	1,00	8	7	8	1,11
Seychelles <sup>1</sup>	4-5	3	49	3	51	5	5 <sup>y</sup>	109	107	111	1,04	109	110	109	0,98
Sierra Leone	3-5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Somalie	3-5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Swaziland	3-5	...	...	15 <sup>2</sup>	49 <sup>2</sup>	...	- <sup>2</sup>	...	...	...	...	18 <sup>2</sup>	18 <sup>2</sup>	18 <sup>2</sup>	0,99 <sup>2</sup>
Tchad	3-5	...	...	8	33	...	47 <sup>2</sup>	...	...	...	...	0,8	1	0,5	0,48
Togo	3-5	11	50	13 <sup>2</sup>	50 <sup>2</sup>	53	59 <sup>2</sup>	2	2	2	0,99	2 <sup>2</sup>	2 <sup>2</sup>	2 <sup>2</sup>	0,98 <sup>2</sup>
Zambie	3-6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Zimbabwe	3-5	439	51	448 <sup>y</sup>	...	...	...	41	40	41	1,03	43 <sup>y</sup>	...	...	...
<b>Amérique du Nord et Europe occidentale</b>															
Allemagne	3-5	2 333	48	2 232	48	54	59	93	94	93	0,98	98	98	97	0,99
Andorre <sup>1</sup>	3-5	...	...	3	49	...	2	...	...	...	...	113	112	114	1,01
Autriche	3-5	225	49	217	49	25	27	83	83	82	0,99	91	92	91	0,99
Belgique	3-5	399	49	412	49	56	53	110	111	110	0,98	121	121	121	1,00
Canada	4-5	512	49	...	...	8	...	65	65	65	1,00	...	...	...	...
Chypre <sup>1</sup>	3-5	19	49	17	49	54	40	60	59	60	1,02	65	66	64	0,97
Danemark	3-6	251	49	254	49	27	...	91	91	91	1,00	93	93	94	1,01
Espagne	3-5	1 131	49	1 430	49	32	35	100	101	100	0,99	114	114	114	1,00
États-Unis	3-5	7 183	48	7 362	47	34	38	59	60	58	0,97	61	64	59	0,93
Finlande	3-6	125	49	137	49	10	8	49	49	48	0,99	59	60	59	0,99
France <sup>2</sup>	3-5	2 393	49	2 624	49	13	13	111	111	111	1,00	118	118	118	1,00
Grèce	4-5	143	49	142	49	3	3	68	67	68	1,01	67	66	68	1,02
Irlande	3-3	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...

	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 <sup>RE</sup> ANNÉE DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE AYANT UNE EXPÉRIENCE D'EPPE (%)			Pays ou territoire
	Année scolaire s'achevant en 2005				Année scolaire s'achevant en 2005				Année scolaire s'achevant en 2004			
	Total	M	F	IPS (F/M)	Total	M	F	IPS (F/M)	Total	M	F	
<b>Afrique subsaharienne</b>												
	16 <sup>Y</sup>	16 <sup>Y</sup>	16 <sup>Y</sup>	1,02 <sup>Y</sup>	57 <sup>Z</sup>	56 <sup>Z</sup>	58 <sup>Z</sup>	1,03 <sup>Z</sup>	...	...	...	Afrique du Sud
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Angola
	3	3	3	1,03	...	...	...	...	...	...	...	Bénin
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Botswana
	...	...	...	...	2	2	2	0,99	3 <sup>Z</sup>	3 <sup>Z</sup>	3 <sup>Z</sup>	Burkina Faso
	...	...	...	...	2	2	2	0,98	3	3	3	Burundi
	...	...	...	...	24*	24*	24*	0,99*	...	...	...	Cameroun
	51	51	51	1,00	54	54	54	1,00	81	80	82	Cap-Vert
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Comores
	6	6	6	1,03	6	6	6	1,03	12	11	13	Congo
	3*.Y	3*.Y	3*.Y	0,96*.Y	3*.Y	3*.Y	3*.Y	0,96*.Y	...	...	...	Côte d'Ivoire
	8	8	9	1,01	16	16	17	1,03	...	...	...	Érythrée
	...	...	...	...	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>0,94</b>	...	...	...	Éthiopie
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Gabon
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Gambie
	<b>36</b>	<b>35</b>	<b>37</b>	<b>1,05</b>	<b>65</b>	<b>63</b>	<b>68</b>	<b>1,09</b>	...	...	...	Ghana
	6	6	6	1,02	7	7	7	1,02	17	17	18	Guinée
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Guinée-Bissau
	39 <sup>Y</sup>	...	...	...	41	45	37	0,83	70	67	72	Guinée équatoriale
	29	28	29	1,02	52	52	52	0,99	...	...	...	Kenya
	27	26	28	1,07	34	33	35	1,06	...	...	...	Lesotho
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Libéria
	10 <sup>Z</sup>	...	...	...	10 <sup>Z</sup>	...	...	...	...	...	...	Madagascar
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Malawi
	...	...	...	...	3	3	3	1,01	7	6	7	Mali
	85	85	86	1,01	95	95	96	1,01	100	100	100	Maurice
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Mozambique
	...	...	...	...	...	...	...	...	. <sup>Z</sup>	. <sup>Z</sup>	. <sup>Z</sup>	Namibie
	0,9	0,9	0,9	1,05	1	1	1	1,05	19 <sup>Y</sup>	19 <sup>Y</sup>	19 <sup>Y</sup>	Niger
	11 <sup>Z</sup>	11 <sup>Z</sup>	11 <sup>Z</sup>	0,97 <sup>Z</sup>	...	...	...	...	...	...	...	Nigéria
	0,9	0,9	0,9	1,01	...	...	...	...	...	...	...	Ouganda
	2 <sup>Z</sup>	2 <sup>Z</sup>	2 <sup>Z</sup>	1,04 <sup>Z</sup>	2 <sup>Z</sup>	2 <sup>Z</sup>	2 <sup>Z</sup>	1,04 <sup>Z</sup>	...	...	...	République centrafricaine
	1 <sup>Y</sup>	1 <sup>Y</sup>	1 <sup>Y</sup>	1,01 <sup>Y</sup>	...	...	...	...	...	...	...	R. D. Congo
	29	29	29	1,02	...	...	...	...	...	...	...	Rép.-Unie de Tanzanie
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Rwanda
	32	31	33	1,06	44	43	45	1,05	...	...	...	Sao Tomé-et-Principe
	4	4	5	1,11	...	...	...	...	4 <sup>Z</sup>	4 <sup>Z</sup>	5 <sup>Z</sup>	Sénégal
	96	97	95	0,99	109	110	109	0,98	100 <sup>Y</sup>	100 <sup>Y</sup>	100 <sup>Y</sup>	Seychelles <sup>1</sup>
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Sierra Leone
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Somalie
	12 <sup>Z</sup>	12 <sup>Z</sup>	12 <sup>Z</sup>	0,99 <sup>Z</sup>	18 <sup>Z</sup>	18 <sup>Z</sup>	18 <sup>Z</sup>	0,99 <sup>Z</sup>	...	...	...	Swaziland
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Tchad
	2 <sup>Z</sup>	2 <sup>Z</sup>	2 <sup>Z</sup>	0,98 <sup>Z</sup>	2 <sup>Z</sup>	2 <sup>Z</sup>	2 <sup>Z</sup>	0,98 <sup>Z</sup>	...	...	...	Togo
	...	...	...	...	...	...	...	...	21	20	22	Zambie
	...	...	...	...	43 <sup>Y</sup>	...	...	...	...	...	...	Zimbabwe
<b>Amérique du Nord et Europe occidentale</b>												
	95	96	95	0,99	98	98	97	0,99	...	...	...	Allemagne
	95	96	94	0,98	113	112	114	1,01	...	...	...	Andorre <sup>1</sup>
	87	87	86	0,99	91	92	91	0,99	...	...	...	Autriche
	100	100	100	1,00	121	121	121	1,00	...	...	...	Belgique
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Canada
	60	61	60	0,98	65	66	64	0,97	...	...	...	Chypre <sup>1</sup>
	89	88	91	1,03	93	93	94	1,01	...	...	...	Danemark
	98	97	98	1,01	114	114	114	1,00	...	...	...	Espagne
	56	58	54	0,94	61	64	59	0,93	...	...	...	États-Unis
	59	59	59	1,00	59	60	59	0,99	...	...	...	Finlande
	100 <sup>Z</sup>	100 <sup>Z</sup>	100 <sup>Z</sup>	1,00 <sup>Z</sup>	118	118	118	1,00	...	...	...	France <sup>2</sup>
	67	66	68	1,02	67	66	68	1,02	...	...	...	Grèce
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Irlande

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		2005		1999	2005	1999				2005			
		Total (milliers)	% F	Total (milliers)	% F			Total	M	F	IPS (F/M)	Total	M	F	IPS (F/M)
Islande	3-5	12	48	12 <sup>2</sup>	49 <sup>2</sup>	5	8 <sup>2</sup>	88	89	87	0,98	94 <sup>2</sup>	95 <sup>2</sup>	94 <sup>2</sup>	1,00 <sup>2</sup>
Israël	3-5	355	48	361	48	7	4	104	105	103	0,99	92	93	92	1,00
Italie	3-5	1 578	48	1 655	48	30	30	96	97	95	0,98	104	105	103	0,98
Luxembourg	3-5	12	49	15	49	5	6	72	73	72	0,99	86	85	86	1,00
Malte	3-4	10	48	9	50	37	39	102	103	102	0,99	101	99	103	1,05
Monaco <sup>3</sup>	3-5	0,9	52	1 <sup>2</sup>	...	26	19 <sup>2</sup>	...	...	...	...	...	...	...	...
Norvège	3-5	139	50	157	...	40	42	75	73	77	1,06	88	...	...	...
Pays-Bas	4-5	390	49	355	48	69	70 <sup>2</sup>	98	99	98	0,99	90	91	90	0,98
Portugal	3-5	220	49	260	49	52	47	68	68	68	1,00	77	76	78	1,03
Royaume-Uni <sup>4</sup>	3-4	1 155	49	809	49	6	8	79	78	79	1,00	59	58	59	1,01
Saint-Marin <sup>3</sup>	3-5	...	...	1 <sup>2</sup>	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Suède	3-6	360	49	334	48	10	14	78	78	78	1,01	88	89	88	0,99
Suisse	5-6	158	48	156	49	6	8	92	92	92	1,00	99	99	98	1,00
<b>Amérique latine et Caraïbes</b>															
Anguilla	3-4	0,5	52	0,4	50	100	100	...	...	...	...	97	103	91	0,88
Antigua-et-Barbuda	3-4	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Antilles néerlandaises	4-5	7	50	6 <sup>y</sup>	49 <sup>y</sup>	75	75 <sup>y</sup>	120	120	120	1,00	113 <sup>y</sup>	115 <sup>y</sup>	111 <sup>y</sup>	0,97 <sup>y</sup>
Argentine	3-5	1 191	50	1 303 <sup>2</sup>	49 <sup>2</sup>	28	27 <sup>2</sup>	57	56	57	1,02	64 <sup>2</sup>	64 <sup>2</sup>	65 <sup>2</sup>	1,01 <sup>2</sup>
Aruba <sup>1</sup>	4-5	3	49	3	49	83	77	97	97	97	1,00	99	98	99	1,01
Bahamas	3-4	1,4	51	4 <sup>y</sup>	49 <sup>y</sup>	...	79 <sup>y</sup>	12	11	12	1,09	31 <sup>y</sup>	31 <sup>y</sup>	31 <sup>y</sup>	0,99 <sup>y</sup>
Barbade	3-4	6	49	6	49	...	17	82	83	82	0,98	93	94	93	0,99
Belize	3-4	4	50	4	52	...	96	28	27	28	1,03	33	32	34	1,09
Bermudes	4-4	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Bolivie	4-5	208	49	237	49	...	23 <sup>2</sup>	45	45	45	1,01	50	49	50	1,01
Brésil	4-6	5 733	49	6 603 <sup>2</sup>	48 <sup>2</sup>	28	29 <sup>2</sup>	58	58	58	1,00	63 <sup>2</sup>	64 <sup>2</sup>	62 <sup>2</sup>	0,97 <sup>2</sup>
Chili	3-5	450	49	408	49	45	48	77	78	77	0,99	54	54	55	1,01
Colombie	3-5	1 034	50	1 108	49	45	38	36	36	37	1,02	39	39	39	0,99
Costa Rica	4-5	70	49	109	49	10	10	84	84	85	1,01	69	68	69	1,01
Cuba	3-5	484	50	467	48	.	.	105	104	107	1,03	113	114	112	0,98
Dominique <sup>1</sup>	3-4	3	52	2	50	100	100	80	76	85	1,11	78	74	81	1,09
El Salvador	4-6	194	49	242	50	22	18	42	42	43	1,01	51	50	52	1,04
Équateur	5-5	181	50	223	49	39	47	64	63	66	1,04	77	76	77	1,01
Grenade <sup>1</sup>	3-4	4	50	3	52	...	58 <sup>y</sup>	93	93	93	1,01	81	77	84	1,09
Guatemala	3-6	308	49	436	49	22	19	46	46	45	0,97	28	28	29	1,00
Guyana	4-5	37	49	33	49	1	3	122	122	121	0,99	107	108	106	0,98
Haïti	3-5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Honduras	3-5	...	...	190	50	...	23	...	...	...	...	33	32	34	1,04
Îles Caïmanes	4-4	0,5	48	0,6	50	88	91	...	...	...	...	93	96	90	0,94
Îles Turques et Caïques	4-5	0,8	54	1,1	47	47	65	...	...	...	...	118	132	106	0,80
Îles Vierges britanniques <sup>1</sup>	3-4	0,5	53	0,6	51	100	100	62	57	66	1,16	90	87	94	1,08
Jamaïque	3-5	138	51	154	50	88	91	78	75	81	1,08	95	94	97	1,03
Mexique	4-5	3 361	50	4 098	49	9	13	73	72	73	1,01	93	93	94	1,01
Montserrat <sup>1</sup>	3-4	0,1	52	0,1	56	.	.	...	...	...	...	105	86	126	1,47
Nicaragua	3-6	161	50	214	49	17	16	28	28	29	1,04	37	37	37	1,02
Panama	4-5	49	49	84	49	23	18	39	39	39	1,01	62	62	62	1,01
Paraguay	3-5	123	50	147 <sup>2</sup>	49 <sup>2</sup>	29	27 <sup>2</sup>	27	27	28	1,03	31 <sup>2</sup>	31 <sup>2</sup>	31 <sup>2</sup>	1,01 <sup>2</sup>
Pérou	3-5	1 017	50	1 115	49	15	21	55	55	56	1,02	62	62	62	1,01
République dominicaine	3-5	195	49	198	49	45	43	34	34	34	1,01	34	34	34	1,00
Sainte-Lucie	3-4	4	50	4	50	...	100	66	66	67	1,03	74	73	75	1,03
Saint-Kitts-et-Nevis <sup>1</sup>	3-4	...	...	1,9	52	...	59	...	...	...	...	102	93	112	1,21
St-Vincent/Grenad.	3-4	...	...	4	49	...	100	...	...	...	...	86	87	85	0,97
Suriname	4-5	...	...	17	49	...	45	...	...	...	...	89	88	90	1,01
Trinité-et-Tobago	3-4	23	50	30*	49*	100	100*	60	60	61	1,01	87*	89*	86*	0,97*
Uruguay	3-5	100	49	105 <sup>2</sup>	49 <sup>2</sup>	...	20 <sup>2</sup>	59	59	60	1,02	62 <sup>2</sup>	62 <sup>2</sup>	62 <sup>2</sup>	1,01 <sup>2</sup>
Venezuela	3-5	738	50	975	49	20	18	45	44	45	1,03	58	58	59	1,01
<b>Asie centrale</b>															
Arménie	3-6	57	...	46	50	-	1	26	...	...	...	33	30	35	1,16
Azerbaïdjan	3-5	111	46	108	48	-	0,1	22	23	21	0,89	29	29	29	1,02
Géorgie	3-5	74	48	75	51	0,1	-	38	37	38	1,01	51	48	54	1,13
Kazakhstan	3-6	165	48	288	48	10	5	15	16	15	0,95	34	34	33	0,97



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 <sup>RE</sup> ANNÉE DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE AYANT UNE EXPÉRIENCE D'EPPE (%)			Pays ou territoire
Année scolaire s'achevant en 2005				Année scolaire s'achevant en 2005				Année scolaire s'achevant en 2004			
Total	M	F	IPS (F/M)	Total	M	F	IPS (F/M)	Total	M	F	
94 <sup>z</sup>	95 <sup>z</sup>	94 <sup>z</sup>	1,00 <sup>z</sup>	94 <sup>z</sup>	95 <sup>z</sup>	94 <sup>z</sup>	1,00 <sup>z</sup>	...	...	...	Islande
85	85	86	1,01	92	93	92	1,00	...	...	...	Israël
99	100	98	0,98	104	105	103	0,98	...	...	...	Italie
84	83	84	1,01	86	85	86	1,00	...	...	...	Luxembourg
86	85	88	1,04	101	99	103	1,05	...	...	...	Malte
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Monaco <sup>3</sup>
88	...	...	...	88	...	...	...	...	...	...	Norvège
90	91	90	0,98	90	91	90	0,98	...	...	...	Pays-Bas
76	75	77	1,03	77	76	78	1,03	...	...	...	Portugal
54	54	54	1,01	...	...	...	...	...	...	...	Royaume-Uni <sup>4</sup>
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Saint-Marin <sup>3</sup>
88	88	88	0,99	88	89	88	0,99	...	...	...	Suède
74	74	73	0,99	99	99	98	1,00	...	...	...	Suisse
<b>Amérique latine et Caraïbes</b>											
93	100	88	0,88	97	103	91	0,88	100	100	100	Anguilla
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Antigua-et-Barbuda
99 <sup>y</sup>	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Antilles néerlandaises
64 <sup>z</sup>	64 <sup>z</sup>	64 <sup>z</sup>	1,01 <sup>z</sup>	...	...	...	...	89 <sup>z</sup>	89 <sup>z</sup>	89 <sup>z</sup>	Argentine
97	96	97	1,01	99	98	99	1,01	90	90	90	Aruba <sup>1</sup>
23 <sup>y</sup>	23 <sup>y</sup>	22 <sup>y</sup>	0,99 <sup>y</sup>	31 <sup>y</sup>	31 <sup>y</sup>	31 <sup>y</sup>	0,99 <sup>y</sup>	...	...	...	Bahamas
87	88	85	0,97	93	94	93	0,99	100	100	100	Barbade
32	31	34	1,09	...	...	...	...	...	...	...	Belize
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Bermudes
41 <sup>z</sup>	40 <sup>z</sup>	41 <sup>z</sup>	1,02 <sup>z</sup>	50	49	50	1,01	63 <sup>y</sup>	62 <sup>y</sup>	63 <sup>y</sup>	Bolivie
51 <sup>z</sup>	51 <sup>z</sup>	52 <sup>z</sup>	1,01 <sup>z</sup>	...	...	...	...	...	...	...	Brésil
44	43	44	1,01	54	54	55	1,01	...	...	...	Chili
35	35	35	1,00	39	39	39	0,99	...	...	...	Colombie
...	...	...	...	72	71	72	1,01	87	86	88	Costa Rica
99	100	99	0,99	197	198	195	0,99	99	99	100	Cuba
56 <sup>y</sup>	56 <sup>y</sup>	55 <sup>y</sup>	0,97 <sup>y</sup>	78	74	81	1,09	100 <sup>z</sup>	100 <sup>z</sup>	100 <sup>z</sup>	Dominique <sup>1</sup>
44	43	45	1,04	51	50	52	1,04	...	...	...	El Salvador
62	62	63	1,01	...	...	...	...	55 <sup>z</sup>	54 <sup>z</sup>	56 <sup>z</sup>	Équateur
80 <sup>z</sup>	76 <sup>z</sup>	83 <sup>z</sup>	1,09 <sup>z</sup>	81	77	84	1,09	...	...	...	Grenade <sup>1</sup>
27	27	27	1,00	28	28	29	1,00	...	...	...	Guatemala
90	91	89	0,98	107	108	106	0,98	73	70	76	Guyana
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Haïti
27 <sup>z</sup>	26 <sup>z</sup>	27 <sup>z</sup>	1,04 <sup>z</sup>	...	...	...	...	...	...	...	Honduras
65	68	62	0,92	136	136	137	1,01	93	93	93	Îles Caïmanes
73	80	68	0,85	118	132	106	0,80	100	101	100	Îles Turques et Caïques
82	78	85	1,09	162	154	169	1,10	97	99	96	Îles Vierges britanniques <sup>1</sup>
94	93	96	1,04	95	94	97	1,03	...	...	...	Jamaïque
81	81	81	1,00	93	93	94	1,01	...	...	...	Mexique
82	...	...	...	105	86	126	1,47	78	114	48	Montserrat <sup>1</sup>
37	37	37	1,02	43	46	44	0,96	45	45	45	Nicaragua
55	55	56	1,01	62	62	62	1,01	67	66	68	Panama
27 <sup>z</sup>	27 <sup>z</sup>	28 <sup>z</sup>	1,03 <sup>z</sup>	31 <sup>z</sup>	31 <sup>z</sup>	31 <sup>z</sup>	1,01 <sup>z</sup>	75 <sup>z</sup>	74 <sup>z</sup>	76 <sup>z</sup>	Paraguay
62	62	62	1,01	62	62	62	1,01	58	58	57	Pérou
31	31	31	1,01	...	...	...	...	...	...	...	République dominicaine
57	56	58	1,04	...	...	...	...	...	...	...	Sainte-Lucie
83 <sup>y</sup>	77 <sup>y</sup>	90 <sup>y</sup>	1,16 <sup>y</sup>	147	136	160	1,18	...	...	...	Saint-Kitts-et-Nevis <sup>1</sup>
...	...	...	...	86	87	85	0,97	100	100	100	St-Vincent/Grenad.
84	83	85	1,02	...	...	...	...	100	100	100	Suriname
70*	70*	70*	1,00*	87*	89*	86*	0,97*	81*, <sup>z</sup>	80*, <sup>z</sup>	82*, <sup>z</sup>	Trinité-et-Tobago
54 <sup>z</sup>	54 <sup>z</sup>	54 <sup>z</sup>	1,01 <sup>z</sup>	62 <sup>z</sup>	62 <sup>z</sup>	62 <sup>z</sup>	1,01 <sup>z</sup>	95 <sup>z</sup>	95 <sup>z</sup>	95 <sup>z</sup>	Uruguay
51	51	52	1,02	63	63	63	1,01	...	...	...	Venezuela
<b>Asie centrale</b>											
...	...	...	...	33	30	35	1,16	...	...	...	Arménie
21	20	21	1,04	30	29	30	1,02	7	7	7	Azerbaïdjan
43	41	46	1,13	51	48	54	1,13	2 <sup>z</sup>	2 <sup>z</sup>	2 <sup>z</sup>	Géorgie
33	33	33	0,97	34	34	33	0,97	...	...	...	Kazakhstan

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		2005		1999	2005	1999				2005			
	2005	Total (milliers)	% F	Total (milliers)	% F			Total	M	F	IPS (F/M)	Total	M	F	IPS (F/M)
Kirghizistan	3-6	48	43	53	49	1	1	10	11	9	0,80	13	13	13	1,00
Mongolie	3-6	74	54	83	52	4	1	25	23	28	1,21	40	38	42	1,12
Ouzbékistan	3-6	...	...	615 <sup>2</sup>	47 <sup>2</sup>	...	...	...	...	...	...	28 <sup>2</sup>	29 <sup>2</sup>	27 <sup>2</sup>	0,93 <sup>2</sup>
Tadjikistan	3-6	56	42	62	47	.	.	8	9	7	0,76	9	10	9	0,91
Turkménistan	3-6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
<b>Asie de l'Est et Pacifique</b>															
Australie	4-4	...	...	263	49	...	66	...	...	...	...	104	104	104	1,00
Brunéi Darussalam	3-5	11	49	12	49	66	65	51	50	52	1,04	52	52	52	1,01
Cambodge	3-5	58	50	95	51	22	24	6	6	6	1,03	9	9	10	1,08
Chine	4-6	24 030	46	21 790	45	...	31	38	39	37	0,97	40	42	38	0,91
États fédérés de Micronésie	3-5	3	...	...	...	...	...	37	...	...	...	...	...	...	...
Fidji	3-5	9	49	9	50	...	100	17	16	17	1,02	16	15	16	1,06
Îles Cook <sup>1</sup>	4-4	0,4	47	0,5 <sup>2</sup>	50 <sup>2</sup>	25	22 <sup>2</sup>	86	87	85	0,98	91 <sup>2</sup>	87 <sup>2</sup>	97 <sup>2</sup>	1,11 <sup>2</sup>
Îles Marshall	4-5	1,6	50	1,5 <sup>Y</sup>	49 <sup>Y</sup>	19	18 <sup>Y</sup>	59	57	60	1,04	50 <sup>Y</sup>	49 <sup>Y</sup>	50 <sup>Y</sup>	1,02 <sup>Y</sup>
Îles Salomon	3-5	13	48	16 <sup>Y</sup>	48 <sup>Y</sup>	...	...	35	35	35	1,01	41 <sup>Y</sup>	41 <sup>Y</sup>	41 <sup>Y</sup>	0,99 <sup>Y</sup>
Indonésie	5-6	1 981	49	2 832	50	99	99	24	24	24	1,01	34	34	35	1,03
Japon	3-5	2 962	49	3 070	...	65	66	82	82	83	1,02	85	...	...	...
Kiribati	3-5	...	...	5 <sup>2</sup>	...	...	...	...	...	...	...	75 <sup>2</sup>	...	...	...
Macao, Chine	3-5	17	47	11	49	94	95	89	91	86	0,95	92	92	92	0,99
Malaisie	5-5	572	50	650 <sup>2</sup>	51 <sup>2</sup>	49	45 <sup>2</sup>	102	100	104	1,04	119 <sup>2</sup>	112 <sup>2</sup>	125 <sup>2</sup>	1,12 <sup>2</sup>
Myanmar	3-4	41	...	...	...	90	...	2	...	...	...	...	...	...	...
Nauru <sup>1</sup>	3-5	...	...	0,6 <sup>2</sup>	48 <sup>2</sup>	...	17 <sup>Y</sup>	...	...	...	...	71 <sup>2</sup>	71 <sup>2</sup>	72 <sup>2</sup>	1,02 <sup>2</sup>
Nioué <sup>1</sup>	4-4	0,1	44	0,03	58	.	...	154	159	147	0,93	100	81	120	1,48
Nouvelle-Zélande	3-4	101	49	103	49	...	98	88	88	89	1,00	93	92	94	1,02
Palaos <sup>1</sup>	3-5	0,7	54	0,7	53	24	20	63	56	69	1,23	64	59	68	1,16
Papouasie-Nouvelle-Guinée	6-6	54	47	96 <sup>Y</sup>	47 <sup>Y</sup>	1	...	35	36	35	0,96	59 <sup>Y</sup>	61 <sup>Y</sup>	57 <sup>Y</sup>	0,94 <sup>Y</sup>
Philippines	5-5	593	50	808	50	47	45	31	30	32	1,05	41	41	42	1,04
République de Corée	5-5	535	47	543	48	75	77	80	80	80	1,00	96	96	95	0,99
RDP lao	3-5	37	52	45	50	18	26	8	8	8	1,11	9	9	9	1,05
RPD Corée	4-5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Samoa	3-4	5	53	5 <sup>2</sup>	54 <sup>2</sup>	100	...	51	47	56	1,21	49 <sup>2</sup>	44 <sup>2</sup>	55 <sup>2</sup>	1,26 <sup>2</sup>
Singapour	3-5	99	32	...	...	...	...	53	69	35	0,50	...	...	...	...
Thaïlande	3-5	2 745	49	2 462	49	19	21	88	89	87	0,98	82	83	82	0,99
Timor-Leste	4-5	...	...	7	51	...	...	...	...	...	...	16	15	16	1,08
Tokélaou <sup>1</sup>	3-4	...	...	0,1 <sup>2</sup>	48 <sup>2</sup>	...	...	...	...	...	...	125 <sup>2</sup>	126 <sup>2</sup>	125 <sup>2</sup>	1,00 <sup>2</sup>
Tonga	3-4	1,6	53	1,1	56	...	12	30	27	33	1,22	23	20	27	1,37
Tuvalu <sup>1</sup>	3-5	...	...	0,7 <sup>2</sup>	50 <sup>2</sup>	...	...	...	...	...	...	99 <sup>2</sup>	98 <sup>2</sup>	100 <sup>2</sup>	1,02 <sup>2</sup>
Vanuatu	3-5	8	50	...	...	...	...	49	47	51	1,08	...	...	...	...
Viet Nam	3-5	2 179	48	2 754	47	49	58	41	42	40	0,94	60	62	57	0,91
<b>Asie du Sud et de l'Ouest</b>															
Afghanistan	3-6	...	...	25 <sup>2</sup>	43 <sup>2</sup>	...	...	...	...	...	...	0,7 <sup>2</sup>	0,7 <sup>2</sup>	0,6 <sup>2</sup>	0,80 <sup>2</sup>
Bangladesh	3-5	1 825	50	1 109 <sup>2</sup>	49 <sup>2</sup>	...	53	18	18	19	1,04	11 <sup>2</sup>	11 <sup>2</sup>	11 <sup>2</sup>	1,01 <sup>2</sup>
Bhoutan <sup>5</sup>	4-5	0,3	48	0,4	47	100	100	...	...	...	...	...	...	...	...
Inde	3-5	13 869	48	29 254	49	...	4 <sup>Y</sup>	20	20	19	0,99	41	41	41	1,01
Maldives	3-5	12	48	14	49	30	38	46	46	46	1,00	49	49	49	1,01
Népal	3-4	238	41	392	46	...	80 <sup>Y</sup>	11	13	10	0,73	27	29	26	0,91
Pakistan	3-4	...	...	4 075	46	...	...	...	...	...	...	50	53	48	0,90
République islamique d'Iran	5-5	220	50	499	51	...	8	13	13	14	1,05	46	43	48	1,11
Sri Lanka	4-4	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
<b>États arabes</b>															
Algérie	4-5	36	49	71	48	.	–	3	3	3	1,00	6	6	6	0,96
Arabie saoudite	3-5	...	...	188	48	...	45	...	...	...	...	10	10	10	0,95
Bahreïn	3-5	14	48	18	48	100	99	35	36	34	0,95	47	48	46	0,97
Djibouti	4-5	0,2	60	0,5	51	100	84	0,4	0,3	0,5	1,50	1	1	1	1,06
Égypte	4-5	328	48	542	48	54	31	11	11	10	0,95	16	17	16	0,94
Émirats arabes unis	4-5	64	48	83	48	68	75	63	64	62	0,97	64	65	64	0,98
Irak	4-5	68	48	93	49	.	.	5	5	5	0,98	6	6	6	1,00
Jamahiriya arabe libyenne	4-5	10	48	18	49	.	15 <sup>Y</sup>	5	5	5	0,97	8	8	8	1,00
Jordanie	4-5	74	46	92	47	100	95 <sup>2</sup>	29	30	27	0,91	31	32	30	0,93

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 <sup>RE</sup> ANNÉE DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE AYANT UNE EXPÉRIENCE D'EPPE (%)			Pays ou territoire
Année scolaire s'achevant en 2005				Année scolaire s'achevant en 2005				Année scolaire s'achevant en 2004			
Total	M	F	IPS (F/M)	Total	M	F	IPS (F/M)	Total	M	F	
10	10	10	1,00	13	13	13	1,00	15	16	15	Kirghizistan
35	...	...	...	52	48	55	1,14	...	...	...	Mongolie
21 <sup>Y</sup>	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Ouzbékistan
7	7	7	0,93	...	...	...	...	...	...	...	Tadjikistan
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Turkménistan
<b>Asie de l'Est et Pacifique</b>											
62	62	62	1,00	104	104	104	1,00	...	...	...	Australie
47	47	48	1,01	52	52	52	1,01	100	100	100	Brunéi Darussalam
9	8	9	1,09	9	9	10	1,08	15	15	16	Cambodge
...	...	...	...	<b>40</b>	<b>42</b>	<b>38</b>	<b>0,91</b>	...	...	...	Chine
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	États fédérés de Micronésie
14	14	15	1,06	16	15	16	1,06	...	...	...	Fidji
...	...	...	...	91 <sup>Z</sup>	87 <sup>Z</sup>	97 <sup>Z</sup>	1,11 <sup>Z</sup>	...	...	...	Îles Cook <sup>1</sup>
...	...	...	...	50 <sup>Y</sup>	49 <sup>Y</sup>	50 <sup>Y</sup>	1,02 <sup>Y</sup>	...	...	...	Îles Marshall
...	...	...	...	41 <sup>Y</sup>	41 <sup>Y</sup>	41 <sup>Y</sup>	0,99 <sup>Y</sup>	...	...	...	Îles Salomon
24	23	24	1,03	...	...	...	...	37 <sup>Z</sup>	38 <sup>Z</sup>	37 <sup>Z</sup>	Indonésie
85	...	...	...	100	...	...	...	...	...	...	Japon
...	...	...	...	75 <sup>Z</sup>	...	...	...	...	...	...	Kiribati
86	86	86	0,99	92	92	92	0,99	95	95	95	Macao, Chine
74 <sup>Z</sup>	72 <sup>Z</sup>	76 <sup>Z</sup>	1,07 <sup>Z</sup>	119 <sup>Z</sup>	112 <sup>Z</sup>	125 <sup>Z</sup>	1,12 <sup>Z</sup>	74 <sup>Z</sup>	71 <sup>Z</sup>	78 <sup>Z</sup>	Malaisie
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Myanmar
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Nauru <sup>1</sup>
...	...	...	...	100	81	120	1,48	...	...	...	Nioué <sup>1</sup>
92	90	93	1,02	...	...	...	...	...	...	...	Nouvelle-Zélande
...	...	...	...	64	59	68	1,16	...	...	...	Palaos <sup>1</sup>
...	...	...	...	59 <sup>Y</sup>	61 <sup>Y</sup>	57 <sup>Y</sup>	0,94 <sup>Y</sup>	...	...	...	Papouasie-Nouvelle-Guinée
33	33	32	0,97	41	41	42	1,04	63	63	63	Philippines
<b>51</b>	<b>51</b>	<b>51</b>	<b>1,00</b>	<b>96</b>	<b>96</b>	<b>95</b>	<b>0,99</b>	...	...	...	République de Corée
8	8	9	1,05	9	9	9	1,05	9	8	9	RDP lao
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	RPD Corée
...	...	...	...	49 <sup>Z</sup>	44 <sup>Z</sup>	55 <sup>Z</sup>	1,26 <sup>Z</sup>	...	...	...	Samoa
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Singapour
<b>76</b>	<b>76</b>	<b>75</b>	<b>0,99</b>	...	...	...	...	...	...	...	Thaïlande
...	...	...	...	16	15	16	1,08	...	...	...	Timor-Leste
...	...	...	...	125 <sup>Z</sup>	126 <sup>Z</sup>	125 <sup>Z</sup>	1,00 <sup>Z</sup>	...	...	...	Tokélaou <sup>1</sup>
...	...	...	...	23	20	27	1,37	...	...	...	Tonga
...	...	...	...	99 <sup>Z</sup>	98 <sup>Z</sup>	100 <sup>Z</sup>	1,02 <sup>Z</sup>	...	...	...	Tuvalu <sup>1</sup>
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Vanuatu
...	...	...	...	60	62	57	0,91	...	...	...	Viet Nam
<b>Asie du Sud et de l'Ouest</b>											
...	...	...	...	0,7 <sup>Z</sup>	0,7 <sup>Z</sup>	0,6 <sup>Z</sup>	0,80 <sup>Z</sup>	...	...	...	Afghanistan
10 <sup>Z</sup>	10 <sup>Z</sup>	10 <sup>Z</sup>	1,01 <sup>Z</sup>	...	...	...	...	...	...	...	Bangladesh
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Bhoutan <sup>5</sup>
...	...	...	...	41	41	41	1,01	...	...	...	Inde
42	42	42	1,00	49	49	49	1,01	82	83	81	Maldives
...	...	...	...	<b>27</b>	<b>29</b>	<b>26</b>	<b>0,91</b>	19	19	18	Népal
41	44	39	0,89	...	...	...	...	57	52	63	Pakistan
27 <sup>Y</sup>	26 <sup>Y</sup>	29 <sup>Y</sup>	1,13 <sup>Y</sup>	46	43	48	1,11	31	34	29	République islamique d'Iran
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Sri Lanka
<b>États arabes</b>											
6	6	6	0,96	...	...	...	...	3	3	3	Algérie
9	10	9	0,95	10	10	10	0,95	...	...	...	Arabie saoudite
46	46	45	0,97	49	50	49	0,97	80	80	79	Bahreïn
0,8	0,7	0,9	1,25	1	1	1	1,06	...	...	...	Djibouti
15	16	15	0,94	16	17	16	0,94	...	...	...	Égypte
46	46	45	0,98	64	65	64	0,98	79	79	79	Émirats arabes unis
6	6	6	1,00	6	6	6	1,00	...	...	...	Irak
<b>7</b>	<b>7</b>	<b>7</b>	<b>0,99</b>	...	...	...	...	...	...	...	Jamahiriya arabe libyenne
28	29	27	0,94	31	32	30	0,93	49 <sup>Z</sup>	...	...	Jordanie

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		2005		1999	2005	1999				2005			
		Total (milliers)	% F	Total (milliers)	% F			Total	M	F	IPS (F/M)	Total	M	F	IPS (F/M)
Koweït	4-5	57	49	65	50	24	37	79	78	80	1,02	73	72	74	1,03
Liban	3-5	143	48	151	48	78	77	67	68	66	0,97	74	75	73	0,98
Maroc	4-5	805	34	691	39	100	100	62	81	43	0,52	54	65	42	0,65
Mauritanie	3-5	...	...	5	...	...	78	...	...	...	...	2	...	...	...
Oman	4-5	7	45	10	47	100	100	6	6	6	0,88	8	8	8	0,94
Qatar	3-5	8	48	14	48	100	94	25	26	25	0,97	36	37	36	0,96
République arabe syrienne	3-5	108	46	150	47	67	74	8	9	8	0,90	10	11	10	0,91
Soudan	4-5	366	...	498	49	90	71	20	...	...	...	25	25	25	1,00
T. A. palestiniens	4-5	77	48	73	48	100	100	40	41	39	0,96	30	31	29	0,96
Tunisie	3-5	78	47	109 <sup>Y</sup>	48 <sup>Y</sup>	88	...	14	14	13	0,95	22 <sup>Y</sup>	22 <sup>Y</sup>	22 <sup>Y</sup>	0,99 <sup>Y</sup>
Yémen	3-5	12	45	18	45	37	49	0,7	0,8	0,6	0,86	0,9	1	0,8	0,85
<b>Europe centrale et orientale</b>															
Albanie	3-5	82	50	80 <sup>Z</sup>	48 <sup>Z</sup>	.	5 <sup>Z</sup>	44	42	45	1,07	49 <sup>Z</sup>	49 <sup>Z</sup>	49 <sup>Z</sup>	1,00 <sup>Z</sup>
Bélarus	3-5	263	47*	269	48	—	5	80	82*	77*	0,95*	105	106	104	0,98
Bosnie-Herzégovine	3-5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Bulgarie	3-6	219	48	203	48	0,1	0,3	69	69	68	0,99	79	79	79	0,99
Croatie	3-6	81	48	87 <sup>Y</sup>	48 <sup>Y</sup>	5	8 <sup>Y</sup>	40	40	39	0,98	47 <sup>Y</sup>	47 <sup>Y</sup>	46 <sup>Y</sup>	0,98 <sup>Y</sup>
Estonie	3-6	55	48	53	49	0,7	2	90	90	89	0,99	111	111	111	1,00
ERY de Macédoine	3-6	33	49	33	49	.	.	28	28	28	1,01	33	33	34	1,03
Fédération de Russie	3-6	4 225	47	4 423	47	7	1	67	69	65	0,94	84	86	81	0,94
Hongrie	3-6	376	48	326	48	3	5	80	80	79	0,98	83	84	82	0,98
Lettonie	3-6	58	48	63	48	1	3	53	54	52	0,95	84	85	84	0,99
Lituanie	3-6	94	48	87	48	0,3	0,1	51	51	50	0,97	68	69	66	0,97
Pologne	3-6	958	49	832	49	3	8	50	50	50	1,01	54	54	54	1,00
République de Moldova <sup>1, 6</sup>	3-6	103	48	99	48	...	0,7	46	47	45	0,96	62	63	61	0,97
République tchèque	3-5	312	50	288	48	2	1	94	91	97	1,06	109	111	107	0,96
Roumanie	3-6	625	49	645	49	0,6	1	63	63	64	1,02	75	75	76	1,02
Serbie-et-Monténégro <sup>1</sup>	3-6	166	48	...	...	.	...	44	44	44	0,99	...	...	...	...
Slovaquie	3-5	169	...	153	48	0,4	1	83	...	...	...	95	96	93	0,97
Slovénie	3-5	59	46	42	48	1	1	75	79	72	0,91	79	81	78	0,96
Turquie	3-5	261	47	435	48	6	4	6	6	6	0,94	10	10	10	0,95
Ukraine	3-5	1 103	48	996	48	0,04	3	48	49	48	0,98	86	87	84	0,96

	Groupe d'âge	Total	% F	Total	% F	Médiane		Moyenne pondérée							
Monde	...	112 289	48	132 010	48	29	32	33	34	33	0,96	40	40	39	0,97
Pays développés	...	25 367	49	25 636	48	8	8	73	74	73	0,99	78	79	77	0,98
Pays en développement	...	79 851	47	99 188	48	47	47	28	28	27	0,95	34	35	34	0,97
Pays en transition	...	7 070	47	7 187	47	0,04	1	46	48	45	0,94	60	62	58	0,94
Afrique subsaharienne	...	5 129	49	8 256	49	53	49	10	10	9	0,98	14	14	13	0,97
Amérique du N./Europe occ.	...	19 133	48	19 476	48	26	19	76	76	75	0,98	79	80	78	0,97
Amérique latine et Caraïbes	...	16 392	49	19 126	49	29	41	56	55	56	1,01	62	62	62	1,00
Amérique latine	...	15 720	49	18 332	49	23	21	55	55	56	1,01	61	61	61	0,99
Caraïbes	...	672	50	794	51	88	79	71	69	72	1,04	83	80	85	1,06
Asie centrale	...	1 450	47	1 483	48	0,1	0,5	22	23	22	0,92	28	28	27	0,95
Asie de l'Est et Pacifique	...	37 027	47	35 775	47	48	45	40	41	40	0,98	43	44	42	0,95
Asie de l'Est	...	36 611	47	35 252	47	57	58	40	41	40	0,98	43	44	42	0,95
Pacifique	...	416	49	523	48	...	20	57	57	57	1,00	72	73	72	1,00
Asie du Sud et de l'Ouest	...	21 425	46	35 689	49	...	46	22	23	21	0,91	37	37	37	1,00
États arabes	...	2 441	43	2 885	46	83	75	15	17	13	0,77	17	18	16	0,88
Europe centrale et orientale	...	9 292	48	9 322	48	0,7	2	49	50	48	0,97	59	60	57	0,96

1. Les données de population nationales ont été utilisées pour calculer les taux de scolarisation.

2. Pour la première fois, les données incluent les 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 des enfants approchant de leur 5<sup>e</sup> anniversaire (c'est-à-dire âgés de 4 ans et demi et plus), qui commencent généralement (mais pas toujours) leur 1<sup>re</sup> année de scolarité primaire au cours du 2<sup>e</sup> ou 3<sup>e</sup> trimestre de l'année scolaire.

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 <sup>RE</sup> ANNÉE DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE AYANT UNE EXPÉRIENCE D'EPPE (%)			Pays ou territoire
Année scolaire s'achevant en 2005				Année scolaire s'achevant en 2005				Année scolaire s'achevant en 2004			
Total	M	F	IPS (F/M)	Total	M	F	IPS (F/M)	Total	M	F	
57	56	58	1,03	73	72	74	1,03	77	76	78	Koweït
72	72	71	0,98	74	75	73	0,98	94	94	94	Liban
47	57	37	0,66	54	65	42	0,65	...	...	...	Maroc
...	...	...	...	...	...	...	...	25 <sup>z</sup>	25 <sup>z</sup>	24 <sup>z</sup>	Mauritanie
<b>7</b>	<b>7</b>	<b>7</b>	<b>0,95</b>	<b>8</b>	<b>8</b>	<b>8</b>	<b>0,94</b>	...	...	...	Oman
35	36	33	0,92	36	37	36	0,96	...	...	...	Qatar
10	11	10	0,91	10	11	10	0,91	12	12	12	République arabe syrienne
25	25	25	1,00	25	25	25	1,00	49 <sup>z</sup>	52 <sup>z</sup>	44 <sup>z</sup>	Soudan
23	24	23	0,95	30	31	29	0,96	...	...	...	T. A. palestiniens
22 <sup>y</sup>	22 <sup>y</sup>	22 <sup>y</sup>	0,99	22 <sup>y</sup>	22 <sup>y</sup>	22 <sup>y</sup>	0,99 <sup>y</sup>	...	...	...	Tunisie
0,5 <sup>y</sup>	0,5 <sup>y</sup>	0,5 <sup>y</sup>	0,94 <sup>y</sup>	...	...	...	...	...	...	...	Yémen
<b>Europe centrale et orientale</b>											
47 <sup>z</sup>	47 <sup>z</sup>	47 <sup>z</sup>	1,00 <sup>z</sup>	49 <sup>z</sup>	49 <sup>z</sup>	49 <sup>z</sup>	1,00 <sup>z</sup>	...	...	...	Albanie
92	92	91	0,99	123	124	121	0,98	...	...	...	Bélarus
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Bosnie-Herzégovine
75	76	75	0,99	79	79	79	0,99	...	...	...	Bulgarie
46 <sup>y</sup>	46 <sup>y</sup>	45 <sup>y</sup>	0,97 <sup>y</sup>	53 <sup>y</sup>	54 <sup>y</sup>	53 <sup>y</sup>	0,98 <sup>y</sup>	98 <sup>*y</sup>	98 <sup>*y</sup>	98 <sup>*y</sup>	Croatie
88	88	88	1,01	111	111	111	1,00	...	...	...	Estonie
32	31	32	1,02	...	...	...	...	...	...	...	ERY de Macédoine
67 <sup>z</sup>	...	...	...	84	86	81	0,94	...	...	...	Fédération de Russie
82	82	81	0,98	83	84	82	0,98	...	...	...	Hongrie
82	82	82	1,00	84	85	84	0,99	...	...	...	Lettonie
66	67	65	0,98	...	...	...	...	...	...	...	Lituanie
53	53	53	1,01	54	54	54	1,00	...	...	...	Pologne
60	61	59	0,97	62	63	61	0,97	...	...	...	République de Moldova 1. 6
98	100	97	0,97	109	111	107	0,96	...	...	...	République tchèque
74	74	75	1,02	75	75	76	1,02	...	...	...	Roumanie
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Serbie-et-Monténégro 1
86	87	84	0,96	95	96	93	0,97	...	...	...	Slovaquie
78	79	76	0,97	79	81	78	0,96	...	...	...	Slovénie
10	10	10	0,95	10	10	10	0,95	...	...	...	Turquie
44	45	44	0,97	86	87	84	0,96	...	...	...	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

5. Les taux de scolarisation n'ont pas été calculés à cause des incohérences entre les données de scolarisation et les estimations de population des Nations Unies.

6. Les données 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.

(z) Les données sont de l'année scolaire s'achevant en 2004.

(y) Les données sont de l'année scolaire s'achevant en 2003.

(\*) Estimation nationale.

Tableau 4  
Accès à l'enseignement primaire

Pays ou territoire	Enseignement obligatoire (groupe d'âge)	Enseignement gratuit garanti par la loi <sup>1</sup>	Nouveaux entrants (milliers)		TAUX BRUT D'ADMISSION (TBA) DANS L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE (%)								
			Année scolaire s'achevant en		1999				2005				
			1999	2005	Total	M	F	IPS (F/M)	Total	M	F	IPS (F/M)	
<b>Afrique subsaharienne</b>													
1 Afrique du Sud	7-15	Non	1 157	1 173 <sup>2</sup>	114	115	112	0,98	114 <sup>2</sup>	117 <sup>2</sup>	111 <sup>2</sup>	0,95 <sup>2</sup>	
2 Angola <sup>2</sup>	6-14	Non	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	
3 Bénin	6-11	Non	...	252	...	...	...	...	103	109	97	0,89	
4 Botswana	6-15	Non	50	47	111	112	110	0,99	105	108	102	0,94	
5 Burkina Faso	6-16	Non	154	295	45	53	38	0,72	75	81	69	0,85	
6 Burundi	7-12	Non	146	185	72	79	65	0,83	88	92	84	0,92	
7 Cameroun	6-11	Non	335	496*	79	87	71	0,81	112*	120*	104*	0,87*	
8 Cap-Vert <sup>2</sup>	6-16	Non	13	12	101	102	100	0,98	92	94	90	0,96	
9 Comores <sup>2</sup>	6-14	Non	13	16	70	76	64	0,84	70	74	66	0,89	
10 Congo <sup>3</sup>	6-16	Oui	32	77	32	31	32	1,02	62	62	62	1,00	
11 Côte d'Ivoire	6-15	Non	309	354*.Y	65	72	58	0,80	72*.Y	75*.Y	68*.Y	0,91*.Y	
12 Érythrée	7-13	Non	57	62	59	65	52	0,81	50	55	45	0,83	
13 Éthiopie	7-12	Non	1 537	2 775	78	93	63	0,69	123	129	117	0,90	
14 Gabon	6-16	Oui	...	35 <sup>Y</sup>	...	...	...	...	94 <sup>Y</sup>	94 <sup>Y</sup>	94 <sup>Y</sup>	1,00 <sup>Y</sup>	
15 Gambie <sup>3</sup>	7-16	Oui	28	33 <sup>Y</sup>	83	85	80	0,94	89 <sup>Y</sup>	86 <sup>Y</sup>	92 <sup>Y</sup>	1,07 <sup>Y</sup>	
16 Ghana <sup>2, 3</sup>	6-15	Oui	469	627	86	88	84	0,96	110	107	113	1,05	
17 Guinée	6-12	Non	119	222	51	55	45	0,82	85	87	81	0,93	
18 Guinée-Bissau <sup>3</sup>	7-12	Oui	35	...	92	106	79	0,74	...	...	...	...	
19 Guinée équatoriale	7-11	Oui	33	15	269	313	225	0,72	105	109	100	0,92	
20 Kenya	6-13	Non	892	1 113	103	105	102	0,97	115	117	112	0,96	
21 Lesotho	6-12	Non	51	55	106	106	107	1,01	124	128	120	0,94	
22 Libéria <sup>2</sup>	6-16	Non	50	...	59	72	46	0,63	...	...	...	...	
23 Madagascar <sup>3</sup>	6-14	Oui	495	994	107	108	106	0,98	179	182	176	0,97	
24 Malawi	6-13	Non	616	648	177	176	178	1,01	152	147	158	1,08	
25 Mali <sup>3</sup>	7-15	Oui	171	266	51	57	44	0,77	64	70	59	0,85	
26 Maurice	5-16	Oui	22	20	98	96	99	1,04	102	102	102	1,00	
27 Mozambique	6-12	Non	536	899	102	110	93	0,85	153	159	148	0,93	
28 Namibie <sup>3</sup>	6-15	Oui	54	56	92	90	93	1,03	100	99	101	1,02	
29 Niger <sup>3</sup>	4-16	Oui	133	248	40	46	33	0,71	58	65	51	0,77	
30 Nigéria <sup>3</sup>	6-11	Oui	...	4 431	...	...	...	...	116	124	107	0,87	
31 Ouganda	...	Non	...	1 486	...	...	...	...	151	153	150	0,98	
32 République centrafricaine	6-15	Non	...	69	...	...	...	...	59	69	50	0,72	
33 R. D. Congo <sup>3</sup>	6-15	Oui	767	1 102 <sup>Y</sup>	51	49	52	1,07	67 <sup>Y</sup>	72 <sup>Y</sup>	61 <sup>Y</sup>	0,84 <sup>Y</sup>	
34 R.-U. Tanzanie <sup>3</sup>	7-13	Non	714	1 193	72	72	72	0,99	109	110	108	0,98	
35 Rwanda <sup>3</sup>	6-12	Oui	295	448	134	136	132	0,97	177	178	177	1,00	
36 Sao Tomé-et-Principe	7-12	Oui	4	5	109	110	108	0,98	116	113	119	1,06	
37 Sénégal <sup>3</sup>	7-12	Oui	190	291	64	66	63	0,96	91	90	92	1,02	
38 Seychelles <sup>4</sup>	6-15	Oui	2	1	117	116	118	1,02	115	113	118	1,05	
39 Sierra Leone	...	Non	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	
40 Somalie	6-13	Non	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	
41 Swaziland	6-12	Oui	31	33 <sup>2</sup>	100	102	98	0,96	118 <sup>2</sup>	122 <sup>2</sup>	114 <sup>2</sup>	0,94 <sup>2</sup>	
42 Tchad <sup>2, 3</sup>	6-14	Oui	175	287	72	84	59	0,70	96	112	81	0,72	
43 Togo	6-15	Non	139	161	91	97	86	0,88	91	94	88	0,93	
44 Zambie	7-13	Non	252	436	78	77	78	1,01	125	126	123	0,98	
45 Zimbabwe	6-12	Non	398	417 <sup>Y</sup>	110	111	108	0,97	120 <sup>Y</sup>	122 <sup>Y</sup>	118 <sup>Y</sup>	0,97 <sup>Y</sup>	
<b>Amérique du Nord et Europe occidentale</b>													
46 Allemagne	6-18	Oui	869	824	100	101	100	1,00	103	103	103	0,99	
47 Andorre <sup>2, 4</sup>	6-16	...	...	0,8	...	...	...	...	100	97	103	1,06	
48 Autriche <sup>2, 5</sup>	6-15	Oui	100	89 <sup>2</sup>	106	107	104	0,98	105 <sup>2</sup>	105 <sup>2</sup>	105 <sup>2</sup>	1,00 <sup>2</sup>	
49 Belgique <sup>5</sup>	6-18	Oui	...	120 <sup>2</sup>	...	...	...	...	103 <sup>2</sup>	103 <sup>2</sup>	104 <sup>2</sup>	1,01 <sup>2</sup>	
50 Canada	6-16	Oui	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	
51 Chypre <sup>2, 4</sup>	6-15	Oui	...	9	...	...	...	...	101	100	102	1,01	
52 Danemark	7-16	Oui	66	67	100	100	100	1,00	96	96	97	1,00	
53 Espagne	6-16	Oui	403	397	106	106	105	0,99	100	101	100	0,99	
54 États-Unis	6-17	Non	4 235	4 052	102	105	100	0,95	101	103	100	0,98	
55 Finlande	7-16	Oui	65	59	100	101	100	1,00	98	98	98	1,00	
56 France <sup>6</sup>	6-16	Oui	736	...	102	103	101	0,98	...	...	...	...	
57 Grèce <sup>2</sup>	6-15	Oui	113	105	106	107	105	0,98	99	99	99	1,00	
58 Irlande	6-15	Oui	51	58	99	100	98	0,98	103	103	103	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				2005				1999			2005			
	Total	M	F	IPS (F/M)	Total	M	F	IPS (F/M)	Total	M	F	Total	M	F	
	Afrique subsaharienne														
	43	44	42	0,96	51 <sup>z</sup>	52 <sup>z</sup>	51 <sup>z</sup>	0,98 <sup>z</sup>	13	13	14	13 <sup>z</sup>	13 <sup>z</sup>	13 <sup>z</sup>	1
	...	...	...	...	...	...	...	...	4	4	3	...	...	...	2
	...	...	...	...	48	51	45	0,89	6	8	5	...	...	...	3
	22	20	24	1,20	...	...	...	...	11	11	11	12 <sup>z</sup>	12 <sup>z</sup>	12 <sup>z</sup>	4
	19	23	16	0,71	30	33	27	0,82	3	4	3	5	5	4	5
	...	...	...	...	34	36	33	0,91	...	...	...	6	7	6	6
	...	...	...	...	...	...	...	...	8	...	...	11	12	10	7
	65	64	66	1,03	75	75	75	1,00	...	...	...	11	11	11	8
	16	18	13	0,70	...	...	...	...	7	7	6	8 <sup>z</sup>	9 <sup>z</sup>	7 <sup>z</sup>	9
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	8 <sup>y</sup>	9 <sup>y</sup>	7 <sup>y</sup>	10
	27	30	24	0,79	27 <sup>*.y</sup>	28 <sup>*.y</sup>	26 <sup>*.y</sup>	0,94 <sup>*.y</sup>	6	7	5	...	...	...	11
	19	20	17	0,89	24	25	23	0,90	5	5	4	6 <sup>z</sup>	7 <sup>z</sup>	5 <sup>z</sup>	12
	20	23	18	0,80	31 <sup>z</sup>	33 <sup>z</sup>	30 <sup>z</sup>	0,92 <sup>z</sup>	4	5	3	6	7	6	13
	...	...	...	...	...	...	...	...	12	12	12	...	...	...	14
	48	49	47	0,96	...	...	...	...	7	8	6	8 <sup>z</sup>	8 <sup>z</sup>	8 <sup>z</sup>	15
	29	29	29	1,00	34	33	35	1,06	...	...	...	9	9	8	16
	19	20	18	0,89	36	37	36	0,97	...	...	...	7	9	6	17
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	18
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	19
	30	29	31	1,05	42 <sup>y</sup>	41 <sup>y</sup>	43 <sup>y</sup>	1,05 <sup>y</sup>	...	...	...	10 <sup>z</sup>	10 <sup>z</sup>	10 <sup>z</sup>	20
	28	27	29	1,06	59	59	60	1,01	9	9	10	11	11	11	21
	...	...	...	...	...	...	...	...	8	10	7	...	...	...	22
	...	...	...	...	71	71	71	1,00	6	6	6	...	...	...	23
	...	...	...	...	...	...	...	...	11	12	10	10 <sup>z</sup>	10 <sup>z</sup>	9 <sup>z</sup>	24
	...	...	...	...	24	26	21	0,83	4	5	3	6	7	5	25
	72	71	74	1,03	90	90	91	1,01	12	12	12	14	14	13	26
	18	18	17	0,93	49	49	49	0,99	5	...	...	8	9	7	27
	52	51	54	1,07	57	56	59	1,05	...	...	...	11 <sup>z</sup>	11 <sup>z</sup>	11 <sup>z</sup>	28
	25	30	20	0,68	34	39	29	0,75	...	...	...	3	4	3	29
	...	...	...	...	72 <sup>z</sup>	77 <sup>z</sup>	67 <sup>z</sup>	0,87 <sup>z</sup>	8	8	7	9	10	8	30
	...	...	...	...	66	66	66	1,01	10	11	9	10 <sup>z</sup>	11 <sup>z</sup>	10 <sup>z</sup>	31
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	32
	23	22	24	1,09	...	...	...	...	4	...	...	...	...	...	33
	14	13	15	1,16	90	89	90	1,02	5	5	5	...	...	...	34
	...	...	...	...	91 <sup>z</sup>	90 <sup>z</sup>	92 <sup>z</sup>	1,03 <sup>z</sup>	7	...	...	8	8	8	35
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	10	10	10	36
	36	36	35	0,96	58	58	59	1,01	5	...	...	6	...	...	37
	75	74	77	1,03	69 <sup>y</sup>	67 <sup>y</sup>	72 <sup>y</sup>	1,06 <sup>y</sup>	14	14	14	13	13	14	38
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	39
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	40
	42	41	44	1,06	50 <sup>z</sup>	49 <sup>z</sup>	51 <sup>z</sup>	1,03 <sup>z</sup>	10	10	10	10 <sup>z</sup>	10 <sup>z</sup>	10 <sup>z</sup>	41
	22	25	18	0,71	...	...	...	...	...	...	...	6	8	4	42
	37	40	35	0,87	38	40	37	0,92	9	11	7	...	...	...	43
	35	33	36	1,07	47	48	45	0,94	6	7	6	...	...	...	44
	...	...	...	...	45 <sup>y</sup>	45 <sup>y</sup>	46 <sup>y</sup>	1,03 <sup>y</sup>	10	...	...	9 <sup>y</sup>	9 <sup>y</sup>	9 <sup>y</sup>	45
	Amérique du Nord et Europe occidentale														
	...	...	...	...	...	...	...	...	16	16	16	...	...	...	46
	...	...	...	...	47	48	46	0,97	...	...	...	11	11	11	47
	...	...	...	...	...	...	...	...	15	15	15	16	15	16	48
	...	...	...	...	...	...	...	...	18	17	18	16	16	16	49
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	16 <sup>z</sup>	16 <sup>z</sup>	17 <sup>z</sup>	50
	...	...	...	...	...	...	...	...	13	12	13	14	13	14	51
	...	...	...	...	72	68	76	1,11	16	16	17	17	16	18	52
	...	...	...	...	...	...	...	...	16	16	16	16	16	17	53
	...	...	...	...	71	70	72	1,03	16	...	...	16	15	17	54
	...	...	...	...	93	91	95	1,04	17	17	18	17	17	18	55
	...	...	...	...	...	...	...	...	16	15	16	16	16	17	56
	97	97	96	0,99	92	92	93	1,01	14	13	14	17	17	17	57
	...	...	...	...	45	42	48	1,1	16	16	17	18	18	18	58

Tableau 4 (suite)

Pays ou territoire	Enseignement obligatoire (groupe d'âge)	Enseignement gratuit garanti par la loi <sup>1</sup>	Nouveaux entrants (milliers)		TAUX BRUT D'ADMISSION (TBA) DANS L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE (%)								
			Année scolaire s'achevant en		Année scolaire s'achevant en				Année scolaire s'achevant en				
			1999	2005	1999		2005		1999		2005		
				Total	M	F	IPS (F/M)	Total	M	F	IPS (F/M)		
59	Islande	6-16	Oui	4	4 <sup>2</sup>	99	101	97	0,96	95 <sup>2</sup>	98 <sup>2</sup>	93 <sup>2</sup>	0,95 <sup>2</sup>
60	Israël <sup>3</sup>	5-15	Oui	...	122	...	...	...	97	95	99	1,04	
61	Italie <sup>2</sup>	6-16	Oui	558	546	100	101	99	0,99	103	103	102	0,98
62	Luxembourg	6-15	Oui	5	6	97	...	...	...	99	97	102	1,04
63	Malte <sup>2</sup>	5-16	Oui	5	4	102	102	101	0,99	93	94	92	0,99
64	Monaco <sup>2, 7</sup>	6-16	Non	...	0,4 <sup>2</sup>	...	...	...	...	...	...	...	...
65	Norvège	6-16	Oui	61	59	99	100	99	0,98	97	96	97	1,01
66	Pays-Bas <sup>2, 5</sup>	6-17	Oui	199	197 <sup>2</sup>	100	101	99	0,99	100 <sup>2</sup>	100 <sup>2</sup>	99 <sup>2</sup>	0,99 <sup>2</sup>
67	Portugal <sup>2</sup>	6-15	Oui	...	116	...	...	...	104	104	105	1,01	
68	Royaume-Uni	5-16	Oui	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
69	Saint-Marin <sup>2, 7</sup>	6-16	Non	...	0,3 <sup>2</sup>	...	...	...	...	...	...	...	...
70	Suède	7-16	Oui	127	93	104	105	103	0,98	94	94	93	0,99
71	Suisse	7-15	Oui	82	75	96	94	98	1,04	91	89	94	1,05
<b>Amérique latine et Caraïbes</b>													
72	Anguilla <sup>3</sup>	5-17	Oui	0,2	0,2	...	...	...	...	100	82	127	1,56
73	Antigua-et-Barbuda	5-16	Oui	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
74	Antilles néerlandaises	6-15	...	4	3 <sup>Y</sup>	116	114	119	1,05	112 <sup>Y</sup>	109 <sup>Y</sup>	115 <sup>Y</sup>	1,06 <sup>Y</sup>
75	Argentine <sup>2, 3</sup>	5-15	Oui	781	752 <sup>2</sup>	112	111	112	1,00	109 <sup>2</sup>	110 <sup>2</sup>	109 <sup>2</sup>	0,99 <sup>2</sup>
76	Aruba <sup>4</sup>	6-16	...	1	1	106	109	103	0,94	101	97	105	1,09
77	Bahamas	5-16	Non	7	6	117	122	111	0,91	101	102	101	0,99
78	Barbade	4-16	Oui	4	4	110	110	109	0,99	114	113	115	1,01
79	Belize	5-14	Oui	8	8	129	130	127	0,98	120	121	118	0,98
80	Bermudes <sup>4</sup>	5-16	...	...	0,8	...	...	...	...	104	...	...	...
81	Bolivie <sup>3</sup>	6-13	Oui	282	277 <sup>2</sup>	124	124	125	1,01	119 <sup>2</sup>	119 <sup>2</sup>	119 <sup>2</sup>	1,00 <sup>2</sup>
82	Brésil <sup>3</sup>	7-14	Oui	...	4 407 <sup>2</sup>	...	...	...	...	129 <sup>2</sup>	...	...	...
83	Chili <sup>2, 3</sup>	6-14	Oui	284	258	95	95	94	0,99	100	101	99	0,98
84	Colombie <sup>2</sup>	5-15	Non	1 267	1 151	134	137	131	0,96	122	126	118	0,94
85	Costa Rica <sup>3</sup>	6-15	Oui	87	83	104	104	105	1,01	103	103	103	1,00
86	Cuba	6-14	Oui	164	145	100	103	97	0,95	104	105	104	0,99
87	Dominique <sup>4</sup>	5-16	Non	2	1	111	118	104	0,88	87	81	93	1,15
88	El Salvador <sup>3</sup>	4-15	Oui	196	199	132	136	128	0,94	126	129	123	0,95
89	Équateur <sup>3</sup>	5-14	Oui	374	388 <sup>2</sup>	134	134	134	1,00	135 <sup>2</sup>	136 <sup>2</sup>	134 <sup>2</sup>	0,99 <sup>2</sup>
90	Grenade <sup>4</sup>	5-16	Non	...	2	...	...	...	...	100	102	99	0,96
91	Guatemala <sup>3</sup>	7-15	Oui	425	448	132	136	128	0,94	124	125	122	0,98
92	Guyana <sup>3</sup>	6-15	Oui	18	18	123	120	126	1,05	119	122	115	0,95
93	Haïti	6-11	Non	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
94	Honduras <sup>2, 3</sup>	6-13	Oui	...	245	...	...	...	...	128	129	127	0,99
95	Îles Caïmanes	5-16	...	0,6	0,6	...	...	...	...	86	98	75	0,76
96	Îles Turques et Caïques	4-16	...	0,3	0,4	...	...	...	...	83	83	84	1,01
97	Îles Vierges britanniques <sup>4</sup>	5-16	...	0,4	0,4	106	109	103	0,95	110	109	112	1,03
98	Jamaïque	6-11	Non	...	52	...	...	...	...	93	94	92	0,98
99	Mexique <sup>3</sup>	6-15	Oui	2 509	2 365	109	109	109	0,99	107	108	106	0,99
100	Montserrat <sup>4</sup>	5-14	...	0,1	0,1	...	...	...	...	123	103	147	1,43
101	Nicaragua <sup>3</sup>	6-16	Oui	203	204	147	150	143	0,95	142	147	137	0,94
102	Panama <sup>3</sup>	6-11	Oui	69	73	112	113	111	0,99	110	110	109	0,98
103	Paraguay <sup>3</sup>	6-14	Oui	179	164 <sup>2</sup>	122	125	120	0,96	107 <sup>2</sup>	108 <sup>2</sup>	106 <sup>2</sup>	0,98 <sup>2</sup>
104	Pérou <sup>3</sup>	6-16	Oui	676	633	111	111	111	1,00	105	104	106	1,01
105	République dominicaine <sup>3</sup>	5-13	Oui	267	216	138	143	133	0,93	113	118	108	0,92
106	Sainte-Lucie	5-16	Non	4	3	98	99	96	0,97	109	109	109	1,00
107	Saint-Kitts-et-Nevis <sup>4</sup>	5-16	Non	...	0,9	...	...	...	...	94	91	97	1,07
108	St Vincent/Grenad.	5-15	Non	...	2	...	...	...	...	95	101	90	0,88
109	Suriname <sup>3</sup>	6-11	Oui	...	10	...	...	...	...	102	102	103	1,01
110	Trinité-et-Tobago <sup>2, 3</sup>	5-12	Oui	20	17*	98	99	97	0,98	101*	104*	99*	0,96*
111	Uruguay <sup>3</sup>	6-15	Oui	60	56 <sup>2</sup>	107	107	107	1,00	100 <sup>2</sup>	101 <sup>2</sup>	99 <sup>2</sup>	0,99 <sup>2</sup>
112	Venezuela <sup>3</sup>	6-15	Oui	537	550	98	99	97	0,98	100	101	98	0,97
<b>Asie centrale</b>													
113	Arménie <sup>3</sup>	7-15	Oui	...	41	...	...	...	...	100	98	102	1,04
114	Azerbaïdjan <sup>3</sup>	6-17	Oui	175	126	94	94	95	1,01	94	94	93	0,99
115	Géorgie <sup>3</sup>	6-14	Oui	74	54	99	99	100	1,02	104	103	105	1,02
116	Kazakhstan	7-17	Oui	...	239	...	...	...	...	108	108	107	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				2005				1999			2005			
Total	M	F	IPS (F/M)	Total	M	F	IPS (F/M)	Total	M	F	Total	M	F	
98	100	96	0,96	95 <sup>z</sup>	97 <sup>z</sup>	92 <sup>z</sup>	0,95 <sup>z</sup>	17	16	17	18 <sup>z</sup>	17 <sup>z</sup>	19 <sup>z</sup>	59
...	...	...	...	...	...	...	...	15	15	15	15	15	16	60
...	...	...	...	95 <sup>y</sup>	96 <sup>y</sup>	95 <sup>y</sup>	1,00 <sup>y</sup>	15	15	15	16	16	17	61
...	...	...	...	...	...	...	...	13	13	13	14 <sup>z</sup>	13 <sup>z</sup>	14 <sup>z</sup>	62
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	15	15	15	63
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	64
...	...	...	...	...	...	...	...	17	17	18	18	17	18	65
...	...	...	...	98 <sup>y</sup>	98 <sup>y</sup>	97 <sup>y</sup>	0,98 <sup>y</sup>	17	17	16	17	17	17	66
...	...	...	...	...	...	...	...	16	15	16	15	15	16	67
...	...	...	...	...	...	...	...	16	16	16	17	16	17	68
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	69
...	...	...	...	...	...	...	...	19	17	21	16	15	17	70
...	...	...	...	55 <sup>y</sup>	55 <sup>y</sup>	56 <sup>y</sup>	1,01 <sup>y</sup>	15	16	14	15	16	15	71
...	...	...	...	78	...	...	...	...	...	...	11	11	12	72
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	73
80	75	84	1,12	...	...	...	...	15	15	16	...	...	...	74
...	...	...	...	91 <sup>z</sup>	91 <sup>z</sup>	90 <sup>z</sup>	0,99 <sup>z</sup>	15	14	16	15 <sup>z</sup>	15 <sup>z</sup>	16 <sup>z</sup>	75
88	89	86	0,98	83	82	84	1,03	13	13	13	13	13	14	76
84	85	83	0,97	69	68	71	1,05	11	11	11	12 <sup>z</sup>	12 <sup>z</sup>	12 <sup>z</sup>	77
85	86	85	0,99	99	100	98	0,98	14	13	15	...	...	...	78
79	80	77	0,96	65	66	64	0,98	...	...	...	13 <sup>z</sup>	13 <sup>z</sup>	13 <sup>z</sup>	79
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	13	13	14	80
69	68	69	1,03	71 <sup>z</sup>	71 <sup>z</sup>	71 <sup>z</sup>	1,00 <sup>z</sup>	13	...	...	14 <sup>y</sup>	...	...	81
...	...	...	...	...	...	...	...	14	14	14	14 <sup>z</sup>	14 <sup>z</sup>	15 <sup>z</sup>	82
...	...	...	...	...	...	...	...	13	13	13	14	14	14	83
58	60	57	0,96	...	...	...	...	11	11	11	12	12	12	84
...	...	...	...	...	...	...	...	10	10	10	12	12	12	85
97	100	95	0,95	100	100	99	0,99	12	12	12	15	14	16	86
80	83	78	0,94*	46 <sup>z</sup>	46 <sup>z</sup>	46 <sup>z</sup>	1,01 <sup>z</sup>	12	12	13	13	13	13	87
...	...	...	...	62	62	62	1,01	11	11	11	12	12	12	88
84	83	84	1,01	85	85	85	1,01	...	...	...	...	...	...	89
...	...	...	...	61 <sup>y</sup>	60 <sup>y</sup>	61 <sup>y</sup>	1,00 <sup>y</sup>	...	...	...	12	12	12	90
57	59	54	0,92	69	70	68	0,97	...	...	...	10 <sup>y</sup>	10 <sup>y</sup>	9 <sup>y</sup>	91
90	88	91	1,04	99 <sup>y</sup>	100 <sup>y</sup>	98 <sup>y</sup>	0,98 <sup>y</sup>	...	...	...	14	13	14	92
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	93
...	...	...	...	60 <sup>z</sup>	59 <sup>z</sup>	61 <sup>z</sup>	1,03 <sup>z</sup>	...	...	...	11 <sup>z</sup>	11 <sup>z</sup>	12 <sup>z</sup>	94
...	...	...	...	48	54	43	0,80	...	...	...	...	...	...	95
...	...	...	...	54	57	51	0,90	...	...	...	11	11	12	96
73	70	76	1,09	70	66	74	1,12	16	15	17	17	15	19	97
...	...	...	...	75	74	76	1,03	...	...	...	12 <sup>y</sup>	11 <sup>y</sup>	12 <sup>y</sup>	98
87	87	87	1,00	88 <sup>z</sup>	88 <sup>z</sup>	87 <sup>z</sup>	0,99 <sup>z</sup>	12	12	12	13	13	13	99
...	...	...	...	56	42	73	1,76	...	...	...	15	14	15	100
41	42	40	0,95	38	40	37	0,93	...	...	...	11 <sup>y</sup>	11 <sup>y</sup>	11 <sup>y</sup>	101
84	84	84	1,00	88 <sup>z</sup>	87 <sup>z</sup>	89 <sup>z</sup>	1,02 <sup>z</sup>	13	12	13	13	13	14	102
...	...	...	...	...	...	...	...	11	11	11	12 <sup>z</sup>	11 <sup>z</sup>	12 <sup>z</sup>	103
79	79	80	1,00	76	75	76	1,01	...	...	...	13	13	13	104
60	60	60	1,00	75	75	76	1,0	...	...	...	13 <sup>z</sup>	12 <sup>z</sup>	13 <sup>z</sup>	105
69	69	68	0,99	76	77	76	1,00	...	...	...	13	12	13	106
...	...	...	...	66 <sup>z</sup>	66 <sup>z</sup>	67 <sup>z</sup>	1,00 <sup>z</sup>	...	...	...	12	12	13	107
...	...	...	...	62	66	58	0,88	...	...	...	12	12	12	108
...	...	...	...	63	58	68	1,18	...	...	...	...	...	...	109
69	69	70	1,01	68 <sup>*,z</sup>	68 <sup>*,z</sup>	68 <sup>*,z</sup>	1,00 <sup>*,z</sup>	12	12	12	12	12	12	110
...	...	...	...	...	...	...	...	14	13	15	15 <sup>z</sup>	14 <sup>z</sup>	16 <sup>z</sup>	111
60	60	61	1,01	60	60	60	1,01	...	...	...	12 <sup>z</sup>	...	...	112
...	...	...	...	75 <sup>y</sup>	73 <sup>y</sup>	77 <sup>y</sup>	1,05 <sup>y</sup>	...	...	...	11	11	11	113
...	...	...	...	65	66	64	0,96	10	10	10	11	11	11	114
69	68	69	1,02	90 <sup>z</sup>	90 <sup>z</sup>	90 <sup>z</sup>	1,00 <sup>z</sup>	12	12	12	12	12	13	115
...	...	...	...	67 <sup>z</sup>	69 <sup>z</sup>	65 <sup>z</sup>	0,95 <sup>z</sup>	12	12	12	15	15	16	116
...	...	...	...	75 <sup>y</sup>	73 <sup>y</sup>	77 <sup>y</sup>	1,05 <sup>y</sup>	...	...	...	11	11	11	113
...	...	...	...	65	66	64	0,96	10	10	10	11	11	11	114
69	68	69	1,02	90 <sup>z</sup>	90 <sup>z</sup>	90 <sup>z</sup>	1,00 <sup>z</sup>	12	12	12	12	12	13	115
...	...	...	...	67 <sup>z</sup>	69 <sup>z</sup>	65 <sup>z</sup>	0,95 <sup>z</sup>	12	12	12	15	15	16	116

Tableau 4 (suite)

Pays ou territoire	Enseignement obligatoire (groupe d'âge)	Enseignement gratuit garanti par la loi <sup>1</sup>	Nouveaux entrants (milliers)		TAUX BRUT D'ADMISSION (TBA) DANS L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE (%)								
			Année scolaire s'achevant en		Année scolaire s'achevant en								
			1999	2005	1999				2005				
					Total	M	F	IPS (F/M)	Total	M	F	IPS (F/M)	
117	Kirghizistan <sup>3</sup>	7-15	Oui	120*	102	99*	99*	100*	1,02*	95	97	94	0,97
118	Mongolie <sup>3</sup>	7-16	Oui	70	77	111	111	111	1,00	149	148	149	1,00
119	Ouzbékistan <sup>3</sup>	7-16	Oui	...	596 <sup>2</sup>	...	...	...	...	102 <sup>2</sup>	102 <sup>2</sup>	102 <sup>2</sup>	1,00 <sup>2</sup>
120	Tadjikistan <sup>3</sup>	7-15	Oui	177	167	99	102	97	0,95	99	101	97	0,96
121	Turkménistan <sup>3</sup>	7-15	Oui	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
<b>Asie de l'Est et Pacifique</b>													
122	Australie	5-15	Oui	...	269	...	...	...	...	105	105	105	0,99
123	Brunéi Darussalam	5-16	Non	8	7	107	107	106	0,99	102	103	100	0,97
124	Cambodge <sup>3</sup>	...	Oui	404	436	117	120	114	0,95	133	137	128	0,94
125	Chine <sup>3, 8</sup>	6-14	Oui	...	16 764	...	...	...	...	88	90	87	0,97
126	États fédérés de Micronésie	6-13	Non	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
127	Fidji	6-15	Non	...	19	...	...	...	...	104	106	103	0,98
128	Îles Cook <sup>4</sup>	5-15	...	0,6	0,4 <sup>2</sup>	131	...	...	...	80 <sup>2</sup>	81 <sup>2</sup>	78 <sup>2</sup>	0,96 <sup>2</sup>
129	Îles Marshall <sup>2</sup>	6-14	Non	1	2 <sup>1</sup>	123	122	123	1,01	115 <sup>1</sup>	116 <sup>1</sup>	113 <sup>1</sup>	0,98 <sup>1</sup>
130	Îles Salomon	...	Non	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
131	Indonésie	7-15	Non	...	4 996	...	...	...	...	121	124	119	0,96
132	Japon <sup>5</sup>	6-15	Oui	...	1 173	...	...	...	...	97	96	97	1,01
133	Kiribati <sup>4</sup>	6-15	Non	3	3	109	106	113	1,06	115	114	115	1,01
134	Macao, Chine	5-14	...	6	5	88	88	89	1,01	95	97	93	0,96
135	Malaisie	...	Non	...	537 <sup>2</sup>	...	...	...	...	98 <sup>2</sup>	98 <sup>2</sup>	97 <sup>2</sup>	0,99 <sup>2</sup>
136	Myanmar <sup>3</sup>	5-9	Oui	1 226	1 167	112	111	113	1,02	122	123	122	0,99
137	Nauru <sup>4</sup>	6-16	Non	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
138	Nioué <sup>4</sup>	5-16	...	0,05	0,02	105	79	137	1,73	69	47	100	2,11
139	Nouvelle-Zélande <sup>5</sup>	5-16	Oui	...	58	...	...	...	...	103	104	103	0,99
140	Palaos <sup>2, 4</sup>	6-17	Oui	0,4	0,3	118	120	115	0,96	92	...	...	...
141	Papouasie-Nouvelle-Guinée	6-14	Non	154	152 <sup>1</sup>	105	109	100	0,92	95 <sup>1</sup>	101 <sup>1</sup>	90 <sup>1</sup>	0,89 <sup>1</sup>
142	Philippines <sup>3</sup>	6-12	Oui	2 551	2 642	133	137	130	0,95	135	140	131	0,94
143	République de Corée <sup>2, 5</sup>	6-15	Oui	711	627	106	105	107	1,02	106	106	106	1,00
144	RDP lao	6-10	Non	180	185	121	128	114	0,89	116	121	111	0,92
145	RPD Corée	6-15	Oui	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
146	Samoa	5-14	Non	5	6 <sup>2</sup>	105	106	104	0,98	101 <sup>2</sup>	101 <sup>2</sup>	101 <sup>2</sup>	1,00 <sup>2</sup>
147	Singapour	6-16	Non	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
148	Thaïlande	6-14	Oui	1 037	...	97	101	94	0,93	...	...	...	...
149	Timor-Leste <sup>3</sup>	7-15	Oui	...	37	...	...	...	...	194	205	183	0,89
150	Tokélaou <sup>4</sup>	...	...	...	0,04 <sup>2</sup>	...	...	...	...	78 <sup>2</sup>	48 <sup>2</sup>	109 <sup>2</sup>	2,28 <sup>2</sup>
151	Tonga	6-14	Non	3	3	107	109	104	0,95	121	128	113	0,89
152	Tuvalu <sup>4</sup>	7-14	Non	0,2	0,2 <sup>2</sup>	89	94	83	0,89	93 <sup>2</sup>	91 <sup>2</sup>	96 <sup>2</sup>	1,05 <sup>2</sup>
153	Vanuatu	6-12	Non	6	7	109	109	109	1,00	121	124	118	0,96
154	Viet Nam <sup>3</sup>	6-14	Oui	2 035	1 353	107	111	103	0,93	88	...	...	...
<b>Asie du Sud et de l'Ouest</b>													
155	Afghanistan <sup>3</sup>	7-12	Oui	...	742	...	...	...	...	82	96	67	0,70
156	Bangladesh <sup>3</sup>	6-10	Oui	4 005	4 318 <sup>2</sup>	121	122	119	0,98	130 <sup>2</sup>	129 <sup>2</sup>	131 <sup>2</sup>	1,02 <sup>2</sup>
157	Bhoutan <sup>3, 9</sup>	6-16	Oui	12	14	...	...	...	...	...	...	...	...
158	Inde <sup>3</sup>	6-14	Oui	29 639	34 110	127	138	115	0,83	144	149	140	0,94
159	Maldives	6-12	Non	8	6	93	93	94	1,01	68	66	71	1,07
160	Népal <sup>3</sup>	6-10	Oui	879	1 155*	132	149	113	0,76	160*	160*	160*	1,00*
161	Pakistan	5-9	Non	...	4 618	...	...	...	...	116	128	103	0,81
162	République islamique d'Iran <sup>3</sup>	6-10	Oui	1 563	1 407	90	91	90	0,99	123	107	139	1,29
163	Sri Lanka <sup>2</sup>	5-14	Non	...	309 <sup>2</sup>	...	...	...	...	95 <sup>2</sup>	...	...	...
<b>États arabes</b>													
164	Algérie <sup>2</sup>	6-16	Oui	745	598	101	102	100	0,98	101	102	99	0,97
165	Arabie saoudite	6-11	Oui	...	536	...	...	...	...	87	85	89	1,05
166	Bahreïn	6-15	Oui	13	14	101	99	103	1,04	104	104	104	1,00
167	Djibouti	6-15	Non	6	9	30	34	25	0,74	43	45	40	0,89
168	Égypte <sup>3</sup>	6-13	Oui	1 451	1 659	92	94	90	0,96	102	104	100	0,96
169	Émirats arabes unis <sup>3</sup>	6-15	Oui	47	56	91	93	90	0,97	89	89	89	1,00
170	Irak	6-11	Oui	709	844	102	109	95	0,88	107	110	103	0,94
171	Jamahiriya arabe libyenne <sup>2</sup>	6-15	Oui	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
172	Jordanie <sup>2</sup>	6-16	Oui	126	127	102	101	102	1,00	85	85	85	1,01

Tableau 4

TAUX NET D'ADMISSION (TNA) DANS L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE (%)								ESPÉRANCE DE VIE SCOLAIRE (nombre probable d'années dans l'enseignement formel, du primaire au supérieur)						
Année scolaire s'achevant en								Année scolaire s'achevant en						
1999				2005				1999			2005			
Total	M	F	IPS (F/M)	Total	M	F	IPS (F/M)	Total	M	F	Total	M	F	
58*	59*	58*	0,99*	58	59	56	0,95	12	11	12	12	12	13	117
83	83	82	1,00	75	74	76	1,03	9	8	10	12	12	13	118
...	...	...	...	85 <sup>Y</sup>	85 <sup>Y</sup>	85 <sup>Y</sup>	1,0 <sup>Y</sup>	...	...	...	11 <sup>Z</sup>	12 <sup>Z</sup>	11 <sup>Z</sup>	119
93	95	90	0,95	...	...	...	...	10	11	9	11	12	10	120
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	121
Asie de l'Est et Pacifique														
...	...	...	...	71	69	74	1,08	20	20	20	20	20	20	122
...	...	...	...	67	68	65	0,96	14	13	14	14	14	14	123
69	70	68	0,97	89	89	90	1,01	...	...	...	10 <sup>Z</sup>	11 <sup>Z</sup>	9 <sup>Z</sup>	124
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	11	11	11	125
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	126
...	...	...	...	71	71	71	1,00	...	...	...	13	13	14	127
...	...	...	...	...	...	...	...	11	11	11	10 <sup>Z</sup>	10 <sup>Z</sup>	10 <sup>Z</sup>	128
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	13 <sup>Y</sup>	13 <sup>Y</sup>	13 <sup>Y</sup>	129
...	...	...	...	...	...	...	...	7	8	7	8	8	8	130
...	...	...	...	42	79	3	0,04	...	...	...	12	12	11	131
...	...	...	...	...	...	...	...	14	15	14	15	15	15	132
...	...	...	...	...	...	...	...	12	11	12	12	12	13	133
63	60	65	1,07	75	77	74	0,97	12	12	12	15	16	14	134
...	...	...	...	98 <sup>Z</sup>	98 <sup>Z</sup>	97 <sup>Z</sup>	0,99 <sup>Z</sup>	12	12	12	13 <sup>Z</sup>	13 <sup>Z</sup>	14 <sup>Z</sup>	135
77	...	...	...	98 <sup>Y</sup>	97 <sup>Y</sup>	98 <sup>Y</sup>	1,01 <sup>Y</sup>	7	7	7	...	...	...	136
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	8 <sup>Z</sup>	8 <sup>Z</sup>	8 <sup>Z</sup>	137
...	...	...	...	...	...	...	...	12	12	12	11	11	12	138
...	...	...	...	100	100	100	1,00	18	17	18	20	19	21	139
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	140
...	...	...	...	...	...	...	...	6	6	6	...	...	...	141
47	48	45	0,95	50	47	53	1,13	12	11	12	12	12	12	142
99	98	100	1,02	97	96	97	1,01	15	16	14	16	17	15	143
55	56	54	0,96	60	61	60	0,98	8	9	7	9	10	9	144
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	145
77	77	77	1,00	...	...	...	...	12	12	13	...	...	...	146
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	147
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	12	12	12	148
...	...	...	...	67	68	66	0,96	...	...	...	...	...	...	149
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	11 <sup>Z</sup>	10 <sup>Z</sup>	11 <sup>Z</sup>	150
50	51	49	0,95	...	...	...	...	13	13	14	13 <sup>Z</sup>	13 <sup>Z</sup>	14 <sup>Z</sup>	151
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	152
...	...	...	...	56 <sup>Z</sup>	57 <sup>Z</sup>	55 <sup>Z</sup>	0,97 <sup>Z</sup>	9	...	...	11 <sup>Z</sup>	11 <sup>Z</sup>	10 <sup>Z</sup>	153
80	...	...	...	...	...	...	...	10	11	10	11	11	10	154
Asie du Sud et de l'Ouest														
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	7 <sup>Z</sup>	9 <sup>Z</sup>	4 <sup>Z</sup>	155
79	79	79	1,00	91 <sup>Z</sup>	88 <sup>Z</sup>	93 <sup>Z</sup>	1,06 <sup>Z</sup>	9	9	9	9 <sup>Z</sup>	9 <sup>Z</sup>	9 <sup>Z</sup>	156
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	157
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	11	11	10	158
80	79	80	1,01	...	...	...	...	12	12	12	11 <sup>Z</sup>	11 <sup>Z</sup>	11 <sup>Z</sup>	159
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	9 <sup>Y</sup>	10 <sup>Y</sup>	8 <sup>Y</sup>	160
...	...	...	...	90	100	80	0,81	...	...	...	7	7	6	161
44	44	43	0,97	94	...	...	...	12	12	11	13	13	13	162
...	...	...	...	92 <sup>Z</sup>	...	...	...	...	...	...	...	...	...	163
États arabes														
77	79	76	0,97	88	89	86	0,96	...	...	...	13	13	13	164
...	...	...	...	48	47	49	1,04	...	...	...	13	13	13	165
86	83	88	1,06	86	86	86	1,00	13	13	14	14	14	15	166
22	25	19	0,75	30	33	28	0,85	3	4	3	4	5	4	167
...	...	...	...	92 <sup>Z</sup>	92 <sup>Z</sup>	91 <sup>Z</sup>	0,99 <sup>Z</sup>	12	...	...	13	...	...	168
48	48	47	0,99	34	34	33	0,98	11	11	12	10 <sup>Y</sup>	10 <sup>Y</sup>	11 <sup>Y</sup>	169
79	83	75	0,90	82	85	79	0,92	8	9	7	10	11	8	170
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	16 <sup>Y</sup>	16 <sup>Y</sup>	17 <sup>Y</sup>	171
68	67	69	1,02	60 <sup>Z</sup>	60 <sup>Z</sup>	60 <sup>Z</sup>	1,00 <sup>Z</sup>	...	...	...	13	13	13	172

Tableau 4 (suite)

Pays ou territoire	Enseignement obligatoire (groupe d'âge)	Enseignement gratuit garanti par la loi <sup>1</sup>	Nouveaux entrants (milliers)		TAUX BRUT D'ADMISSION (TBA) DANS L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE (%)								
			Année scolaire s'achevant en		Année scolaire s'achevant en								
			1999	2005	1999				2005				
					Total	M	F	IPS (F/M)	Total	M	F	IPS (F/M)	
173	Koweït <sup>2</sup>	6-14	Oui	35	40	97	97	98	1,01	93	93	92	0,99
174	Liban <sup>2, 3</sup>	6-12	Oui	71	72	102	106	98	0,92	101	102	100	0,98
175	Maroc	6-14	Oui	731	628	112	115	109	0,94	99	101	97	0,96
176	Mauritanie <sup>3</sup>	6-14	Oui	...	97	...	...	...	...	112	112	113	1,01
177	Oman	6-15	Oui	52	44	86	86	86	1,00	74	74	75	1,01
178	Qatar <sup>3</sup>	6-14	Oui	11	12	111	112	109	0,98	106	106	105	0,99
179	République arabe syrienne <sup>2</sup>	6-12	Oui	466	561	107	110	103	0,94	121	123	119	0,97
180	Soudan <sup>3</sup>	6-13	Oui	...	642	...	...	...	...	67	72	62	0,86
181	T. A. palestiniens	6-15	...	95	95	105	104	106	1,01	82	82	82	0,99
182	Tunisie	6-16	Oui	204	165	101	101	100	1,00	100	99	101	1,01
183	Yémen <sup>3</sup>	6-14	Oui	440	691 <sup>2</sup>	78	91	65	0,71	110 <sup>2</sup>	122 <sup>2</sup>	97 <sup>2</sup>	0,80 <sup>2</sup>
<b>Europe centrale et orientale</b>													
184	Albanie <sup>3</sup>	6-13	Oui	67	56 <sup>2</sup>	102	103	102	0,99	99 <sup>2</sup>	99 <sup>2</sup>	99 <sup>2</sup>	0,99 <sup>2</sup>
185	Bélarus <sup>3</sup>	6-16	Oui	173	89	131	132	130	0,99	104	105	103	0,98
186	Bosnie-Herzégovine <sup>3</sup>	...	Oui	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
187	Bulgarie <sup>2, 3</sup>	7-16	Oui	93	63	101	102	100	0,98	96	98	95	0,98
188	Croatie <sup>3</sup>	7-15	Oui	50	49 <sup>Y</sup>	94	95	93	0,98	98 <sup>Y</sup>	99 <sup>Y</sup>	97 <sup>Y</sup>	0,98 <sup>Y</sup>
189	Estonie	7-15	Oui	18	12	100	100	99	0,98	101	102	99	0,97
190	ERY de Macédoine <sup>2, 3</sup>	7-15	Oui	32	26	102	102	102	1,00	99	99	99	1,00
191	Fédération de Russie <sup>3</sup>	6-15	Oui	1 659	1 271	86	...	...	...	97	98	96	0,98
192	Hongrie	7-16	Oui	127	100	102	104	100	0,97	96	97	95	0,98
193	Lettonie <sup>3</sup>	7-15	Oui	32	18	96	96	96	0,99	93	93	93	1,00
194	Lituanie <sup>2</sup>	7-16	Oui	54	36	105	105	104	0,99	97	97	96	0,99
195	Pologne <sup>2, 5</sup>	7-18	Oui	535	404	101	101	100	0,99	97	97	97	1,00
196	Rép. de Moldova <sup>3, 4, 10</sup>	6-16	Oui	62	41	99	99	99	1,00	92	93	91	0,98
197	République tchèque	6-15	Oui	124	90	101	102	100	0,98	102	102	102	1,00
198	Roumanie <sup>3</sup>	7-14	Oui	269	217	94	94	94	0,99	99	100	98	0,99
199	Serbie-et-Monténégro <sup>3, 4</sup>	7-14	Oui	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
200	Slovaquie <sup>2</sup>	6-16	Oui	75	57	102	102	101	0,99	99	99	98	0,99
201	Slovénie <sup>2</sup>	6-15	Oui	21	18	99	99	99	0,99	99	101	98	0,97
202	Turquie <sup>3</sup>	6-14	Oui	...	1 340	...	...	...	...	92	94	90	0,96
203	Ukraine <sup>3</sup>	6-17	Oui	623	426*	93	94	93	0,99	104*	104*	104*	1,00*

I	Monde	...	...	Total		Moyenne pondérée							
				129 884	134 926	106	110	101	0,91	112	115	109	0,94
II	Pays développés	...	...	12 286	11 497	101	103	100	0,98	101	101	100	0,99
III	Pays en développement	...	...	113 366	120 179	106	112	101	0,90	114	117	110	0,94
IV	Pays en transition	...	...	4 232	3 250	94	95	94	0,99	100	101	100	0,99
V	Afrique subsaharienne	...	...	16 397	22 933	90	96	85	0,88	113	118	108	0,92
VI	Amérique du N./Europe occ.	...	...	9 241	8 842	102	104	101	0,97	102	102	101	0,99
VII	Amérique latine et Caraïbes	...	...	13 176	13 215	119	122	116	0,95	119	123	115	0,93
VIII	Amérique latine	...	...	12 612	12 668	118	121	114	0,95	118	122	113	0,93
IX	Caraïbes	...	...	565	547	164	162	166	1,02	161	159	162	1,02
X	Asie centrale	...	...	1 785	1 500	101	101	100	1,00	104	105	104	0,99
XI	Asie de l'Est et Pacifique	...	...	37 021	32 634	102	103	102	0,99	100	101	98	0,98
XII	Asie de l'Est	...	...	36 459	32 056	102	103	102	0,99	100	101	98	0,98
XIII	Pacifique	...	...	562	578	102	103	101	0,98	106	108	104	0,96
XIV	Asie du Sud et de l'Ouest	...	...	40 522	44 324	119	130	107	0,83	130	135	125	0,92
XV	États arabes	...	...	6 297	7 026	90	94	87	0,93	97	100	95	0,95
XVI	Europe centrale et orientale	...	...	5 445	4 451	94	95	92	0,97	96	97	95	0,98

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. Pour la première fois les données incluent les DOM-TOM.

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				2005					1999			2005		
Total	M	F	IPS (F/M)	Total	M	F	IPS (F/M)	Total	M	F	Total	M	F	
62	63	61	0,97	54	54	55	1,02	14	13	14	13	12	13	173
75	77	74	0,95	75	77	74	0,97	13	13	13	14	14	15	174
51	53	49	0,93	81	83	79	0,95	8	9	7	10	11	9	175
...	...	...	...	35	35	34	0,98	7	...	...	8	8	7	176
70	69	70	1,01	<b>53</b>	<b>52</b>	<b>53</b>	<b>1,01</b>	...	...	...	11	11	11	177
...	...	...	...	...	...	...	...	13	12	14	13	13	14	178
60	61	60	0,98	62	62	61	0,98	...	...	...	...	...	...	179
...	...	...	...	...	...	...	...	5	...	...	...	...	...	180
...	...	...	...	61	62	60	0,96	12	12	12	13	13	14	181
...	...	...	...	88 <sup>z</sup>	88 <sup>z</sup>	89 <sup>z</sup>	1,02 <sup>z</sup>	13	13	13	14	14	14	182
26	31	21	0,68	...	...	...	...	8	10	5	9	11	7	183
Europe centrale et orientale														
...	...	...	...	...	...	...	...	11	11	11	11 <sup>z</sup>	11 <sup>z</sup>	12 <sup>z</sup>	184
76	77	76	0,99	88*	88*	87*	0,98*	14	13	14	15	14	15	185
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	186
...	...	...	...	...	...	...	...	13	13	13	13	13	13	187
68	69	66	0,97	71 <sup>y</sup>	73 <sup>y</sup>	70 <sup>y</sup>	0,95 <sup>y</sup>	12	12	12	13 <sup>y</sup>	13 <sup>y</sup>	13 <sup>y</sup>	188
...	...	...	...	...	...	...	...	14	14	15	16	15	17	189
...	...	...	...	...	...	...	...	12	12	12	12	12	12	190
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	14	13	14	191
...	...	...	...	65	67	63	0,94	14	14	14	15	15	16	192
...	...	...	...	...	...	...	...	14	13	14	16	14	17	193
...	...	...	...	...	...	...	...	14	14	15	16	15	17	194
...	...	...	...	...	...	...	...	15	14	15	15	15	16	195
...	...	...	...	73	74	72	0,98	11	11	12	12	11	12	196
...	...	...	...	...	...	...	...	13	13	14	15	15	15	197
...	...	...	...	...	...	...	...	12	12	12	14	13	14	198
...	...	...	...	...	...	...	...	13*	13*	13*	...	...	...	199
...	...	...	...	...	...	...	...	13	13	13	14	14	15	200
...	...	...	...	...	...	...	...	15	14	15	17	16	18	201
...	...	...	...	72	73	71	0,97	...	...	...	11	12	10	202
66	...	...	...	78*	78*	78*	1,00*	13	12	13	14	14	14	203
Médiane														
...	...	...	...	69	69	70	1,02	10	10	9	11	11	11	I
...	...	...	...	...	...	...	...	15	15	16	16	15	16	II
...	...	...	...	66	66	67	1,00	9	10	9	10	11	10	III
...	...	...	...	71	71	71	0,99	12	12	12	13	13	13	IV
28	27	29	1,06	48	49	47	0,96	7	7	6	8	9	7	V
...	...	...	...	...	...	...	...	16	15	16	16	16	17	VI
...	...	...	...	69	68	71	1,04	13	12	13	13	13	13	VII
...	...	...	...	75	75	76	1,00	13	12	13	13	13	13	VIII
...	...	...	...	67	67	67	1,00	11	11	11	11	11	11	IX
...	...	...	...	75	74	76	1,03	11	11	11	12	12	12	X
...	...	...	...	...	...	...	...	10	11	10	12	12	11	XI
...	...	...	...	...	...	...	...	10	11	10	11	12	11	XII
...	...	...	...	...	...	...	...	15	14	15	15	15	15	XIII
...	...	...	...	...	...	...	...	8	9	7	10	10	9	XIV
65	65	65	1,00	61	62	60	0,97	10	11	9	11	11	10	XV
...	...	...	...	...	...	...	...	12	12	12	13	13	13	XVI

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.

9. Les taux de scolarisation n'ont pas été calculés à cause des incohérences entre les données de scolarisation et les estimations de population des Nations Unies.

10. 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.

(z) Les données sont de l'année scolaire s'achevant en 2004.

(y) Les données sont de l'année scolaire s'achevant en 2003.

(\*) Estimation nationale.

Tableau 5  
Participation dans l'enseignement primaire

Pays ou territoire	Groupe d'âge	Population d'âge scolaire <sup>1</sup> (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		2005		1999		2005		1999	
2005	2004	Total (milliers)	% F	Total (milliers)	% F			Total	M	F	IPS (F/M)	
<b>Afrique subsaharienne</b>												
Afrique du Sud	7-13	7 176	7 935	49	7 444 <sup>2</sup>	49 <sup>2</sup>	2	2 <sup>2</sup>	114	116	113	0,98
Angola	6-9	1 846	1 057	46	...	...	5	...	64	69	59	0,86
Bénin	6-11	1 370	872	39	1 318	44	7	12	74	89	59	0,67
Botswana	6-12	312	322	50	331	49	5	5 <sup>2</sup>	102	101	102	1,00
Burkina Faso	7-12	2 204	816	40	1 271	44	11	14	44	52	36	0,70
Burundi	7-12	1 221	702	44	1 037	46	0,8	1	61	68	54	0,80
Cameroun	6-11	2 571	2 134	45	3 001*	46*	28	24*	89	98	80	0,82
Cap-Vert	6-11	77	92	49	83	49	—	—	119	122	116	0,96
Comores	6-11	125	83	45	107	46	12	10	76	82	69	0,85
Congo	6-11	681	276	49	597	48	10	27	50	51	48	0,95
Côte d'Ivoire	6-11	2 902	1 911	43	2 046*.y	44*.y	12	11 <sup>y</sup>	70	80	60	0,74
Érythrée	7-11	589	262	45	378	44	11	8	57	62	51	0,82
Éthiopie	7-10	8 589	4 368	38	8 779	47	...	4	59	72	45	0,62
Gabon	6-11	218	265	50	281 <sup>2</sup>	49 <sup>2</sup>	17	29 <sup>2</sup>	132	132	132	1,00
Gambie	7-12	220	150	46	175 <sup>2</sup>	51 <sup>2</sup>	3	3 <sup>2</sup>	80	86	74	0,85
Ghana	6-11	3 315	2 377	47	3 131	48	13	15	76	79	72	0,92
Guinée	7-12	1 483	727	38	1 207	44	15	21 <sup>2</sup>	57	68	45	0,65
Guinée-Bissau	7-12	256	145	40	...	...	19	...	70	84	56	0,67
Guinée équatoriale	7-11	66	75	...	76	49	33	30	132	...	...	...
Kenya	6-11	5 417	4 782	49	6 076	49	...	4	93	94	92	0,97
Lesotho	6-12	321	365	52	422	50	...	0,3	105	101	110	1,08
Libéria	6-11	556	396	42	...	...	38	...	85	97	72	0,74
Madagascar	6-10	2 598	2 012	49	3 598	49	22	19	94	95	92	0,97
Malawi	6-11	2 345	2 582	49	2 868	50	...	0,9	139	143	136	0,95
Mali	7-12	2 267	959	41	1 506	43	22	37	51	59	43	0,72
Maurice	5-10	121	133	49	124	49	24	25	105	105	106	1,00
Mozambique	6-12	3 834	2 302	43	3 943	46	...	2	69	79	59	0,74
Namibie	6-12	407	383	50	404	50	4	5	104	103	105	1,02
Niger	7-12	2 280	530	39	1 064	41	4	4	29	34	23	0,68
Nigéria <sup>3</sup>	6-11	21 645	17 907	44	22 267	45	4	...	93	102	83	0,82
Ouganda	6-12	6 086	6 288	47	7 224	50	...	9	126	132	120	0,92
République centrafricaine	6-11	662	...	...	368	40	...	...	...	...	...	...
R. D. Congo	6-11	9 568	4 022	47	5 590 <sup>y</sup>	44 <sup>y</sup>	19	11 <sup>y</sup>	48	51	46	0,90
République-Unie de Tanzanie	7-13	7 113	4 190	50	7 960	49	0,2	1	64	64	64	1,00
Rwanda	7-12	1 436	1 289	50	1 724	51	...	0,8 <sup>2</sup>	99	100	98	0,98
Sao Tomé-et-Principe	7-12	23	24	49	30	49	—	—	106	108	105	0,98
Sénégal	7-12	1 842	1 034	46	1 444	49	12	12	61	66	57	0,86
Seychelles <sup>4</sup>	6-11	...	10	49	9	48	5	5 <sup>2</sup>	116	117	116	0,99
Sierra Leone	6-11	833	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Somalie	6-12	1 464	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Swaziland	6-12	200	213	49	218 <sup>2</sup>	48 <sup>2</sup>	—	— <sup>2</sup>	100	102	98	0,95
Tchad	6-11	1 639	840	37	1 262	40	25	31	64	81	47	0,58
Togo	6-11	995	954	43	997	46	36	42	112	127	96	0,75
Zambie	7-13	2 308	1 556	48	2 565	48	...	3	75	78	72	0,92
Zimbabwe	6-12	2 406	2 460	49	2 362 <sup>y</sup>	49 <sup>y</sup>	88	87 <sup>y</sup>	98	100	97	0,97
<b>Amérique du Nord et Europe occidentale</b>												
Allemagne	6-9	3 272	3 767	49	3 306	49	2	3	106	106	105	0,99
Andorre <sup>4</sup>	6-11	...	...	...	4	47	...	2	...	...	...	...
Autriche	6-9	342	389	48	363	49	4	5	102	103	102	0,99
Belgique	6-11	711	763	49	739	49	55	55	104	104	103	0,99
Canada	6-11	2 366	2 429	49	...	...	6	...	98	98	99	1,00
Chypre <sup>4</sup>	6-11	...	64	48	61	49	4	6	97	98	97	1,00
Danemark	7-12	420	372	49	414	49	11	12	102	102	102	1,00
Espagne	6-11	2 333	2 580	48	2 485	48	33	33	107	108	106	0,98
États-Unis	6-11	24 694	24 938	49	24 455	49	12	10	101	100	103	1,03
Finlande	7-12	384	383	49	382	49	1	1	99	99	99	1,00
France <sup>5</sup>	6-10	3 623	3 944	49	4 015	48	15	15	107	107	106	0,99
Grèce	6-11	644	646	48	650	48	7	7	94	94	95	1,00
Irlande	4-11	424	457	49	454	49	0,9	1	103	104	103	0,99
Islande	6-12	31	30	48	31 <sup>2</sup>	48 <sup>2</sup>	1	1 <sup>2</sup>	99	100	98	0,98

TAUX BRUT DE SCOLARISATION (TBS) DANS L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE (%)					TAUX NET DE SCOLARISATION (TNS) DANS L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE (%)								ENFANTS NON SCOLARISÉS <sup>2</sup>				Pays ou territoire
Année scolaire s'achevant en 2005					Année scolaire s'achevant en								Année scolaire s'achevant en				
Total	M	F	IPS (F/M)		1999				2005				1999		2005		
					Total	M	F	IPS (F/M)	Total	M	F	IPS (F/M)	Total (milliers)	% F	Total (milliers)	% F	
<b>Afrique subsaharienne</b>																	
104 <sup>2</sup>	106 <sup>2</sup>	102 <sup>2</sup>	0,96 <sup>2</sup>		93	92	94	1,02	87 <sup>2</sup>	87 <sup>2</sup>	87 <sup>2</sup>	1,00 <sup>2</sup>	171	19	569 <sup>2</sup>	44 <sup>2</sup>	Afrique du Sud
...	...	...	...		...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Angola
96	107	85	0,80		50*	59*	40*	0,68*	78	86	70	0,81	585*	59*	270	72	Bénin
106	107	105	0,98		78	77	80	1,04	85	85	84	1,00	63	45	42	48	Botswana
58	64	51	0,80		35	41	29	0,69	45	50	40	0,79	1 205	54	1 202	54	Burkina Faso
85	91	78	0,86		...	...	...	...	60	63	58	0,91	...	...	480	54	Burundi
117*	126*	107*	0,85*		...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Cameroun
108	111	105	0,95		99	99	98	0,98	90	91	89	0,98	0,8	90	7	53	Cap-Vert
85	91	80	0,88		49	54	45	0,85	...	...	...	...	53	54	...	...	Comores
88	91	84	0,92		...	...	...	...	44	39	48	1,20	...	...	376	46	Congo
72*.y	80*.y	63*.y	0,79*.y		53	61	46	0,75	56*.y	62*.y	50*.y	0,80*.y	1 254	58	1 223*.y	58*.y	Côte d'Ivoire
64	71	57	0,81		36	39	34	0,86	47	51	43	0,86	293	52	308	53	Érythrée
100	107	94	0,88		33	38	28	0,74	68	71	66	0,93	4 962	54	2 666	54	Éthiopie
130 <sup>2</sup>	130 <sup>2</sup>	129 <sup>2</sup>	0,99 <sup>2</sup>		...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Gabon
81 <sup>2</sup>	79 <sup>2</sup>	84 <sup>2</sup>	1,06 <sup>2</sup>		67	71	62	0,88	77y	77y	77y	0,99y	61	57	47y	50y	Gambie
94	94	93	0,98		57	58	56	0,96	69	69	70	1,01	1 330	50	990	48	Ghana
81	88	74	0,84		44	51	36	0,71	66	70	61	0,87	709	55	501	56	Guinée
...	...	...	...		45	53	37	0,71	...	...	...	...	114	57	...	...	Guinée-Bissau
114	117	111	0,95		83	...	...	...	81y	85y	77y	0,90y	9	...	10y	63y	Guinée équatoriale
112	114	110	0,96		64	63	64	1,01	79	78	79	1,01	1 834	49	1 123	49	Kenya
132	132	131	1,00		60	56	63	1,13	87	84	89	1,06	139	45	41	40	Lesotho
...	...	...	...		41	47	36	0,77	...	...	...	...	271	55	...	...	Libéria
138	141	136	0,96		63	63	63	1,01	92	93	92	1,00	785	50	188	50	Madagascar
122	121	124	1,02		98	99	97	0,98	95	92	97	1,05	23	100	113	27	Malawi
66	74	59	0,80		40	46	34	0,73	51	56	45	0,81	1 113	54	1 113	55	Mali
102	102	102	1,00		91	90	91	1,01	95	94	96	1,02	12	47	6	42	Maurice
103	111	94	0,85		52	58	46	0,80	77	81	74	0,91	1 602	56	872	58	Mozambique
99	99	100	1,01		73	70	76	1,08	72	69	74	1,07	100	44	116	45	Namibie
47	54	39	0,73		24	29	20	0,68	40	46	33	0,73	1 393	52	1 371	54	Niger
103	111	95	0,86		61	67	56	0,84	68	72	64	0,88	7 189	56	6 583,6	56	Nigéria <sup>3</sup>
119	119	119	1,00		...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Ouganda
56	67	44	0,66		...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	République centrafricaine
62y	69y	54y	0,78y		...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	R. D. Congo
110	112	109	0,97		48	47	49	1,04	98	99	97	0,99	3 405	49	132	68	République-Unie de Tanzanie
120	119	121	1,02		...	...	...	...	74	72	75	1,04	...	...	373	47	Rwanda
134	135	132	0,98		85	85	84	0,99	97	97	96	0,99	3	50	0,03	100	Sao Tomé-et-Principe
78	80	77	0,97		52	55	48	0,88	69	70	67	0,97	808	53	518	52	Sénégal
116	115	116	1,01		...	...	...	...	99 <sup>2</sup>	99 <sup>2</sup>	100 <sup>2</sup>	1,01 <sup>2</sup>	...	...	0,04 <sup>2</sup>	- <sup>2</sup>	Seychelles <sup>4</sup>
...	...	...	...		...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Sierra Leone
...	...	...	...		...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Somalie
107 <sup>2</sup>	111 <sup>2</sup>	104 <sup>2</sup>	0,93 <sup>2</sup>		75	74	75	1,02	80 <sup>2</sup>	79 <sup>2</sup>	80 <sup>2</sup>	1,01 <sup>2</sup>	53	48	40 <sup>2</sup>	48 <sup>2</sup>	Swaziland
77	92	62	0,67		52	64	40	0,62	61y	72y	50y	0,69y	636	63	594y	65y	Tchad
100	108	92	0,85		79	89	70	0,79	78	84	72	0,86	148	81	190	67	Togo
111	114	108	0,95		63	64	62	0,96	89	89	89	1,00	760	51	228	48	Zambie
96y	97y	95y	0,98y		81	81	82	1,01	82y	81y	82y	1,01y	449	49	429y	48y	Zimbabwe
<b>Amérique du Nord et Europe occidentale</b>																	
101	101	101	1,00		...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Allemagne
87	89	85	0,95		...	...	...	...	80	81	79	0,97	10	38	0,8	51	Andorre <sup>4</sup>
106	106	106	1,00		97	97	98	1,01	97	96	98	1,02	...	...	...	...	Autriche
104	104	103	0,99		99	99	99	1,00	99	99	99	1,00	8	53	7	44	Belgique
...	...	...	...		98	98	99	1,00	...	...	...	...	41	43	...	...	Canada
101	101	101	1,00		95	95	95	1,00	99	99	99	1,00	1,3	49	0,2	37	Chypre <sup>4</sup>
98	98	99	1,00		97	97	97	1,00	95	95	96	1,01	8	41	17	40	Danemark
106	108	105	0,98		99	...	...	...	99	100	99	0,99	13	...	15	83	Espagne
99	99	99	0,99		94	94	94	1,00	92	91	93	1,01	1 154	46	1 558	44	États-Unis
99	100	99	0,99		99	99	98	1,00	98	98	98	1,00	5	58	6	45	Finlande
111	111	110	0,99		99	99	99	1,00	99	...	...	...	9	34	26	...	France <sup>5</sup>
101	101	101	1,00		92	92	93	1,01	99	99	99	1,00	31	44	6	53	Grèce
107	108	106	0,99		93	93	93	1,01	98	98	98	1,00	31	46	10	47	Irlande
99 <sup>2</sup>	101 <sup>2</sup>	98 <sup>2</sup>	0,97 <sup>2</sup>		99	100	98	0,98	99 <sup>2</sup>	100 <sup>2</sup>	97 <sup>2</sup>	0,97 <sup>2</sup>	0,3	100	0,4 <sup>2</sup>	100 <sup>2</sup>	Islande

Tableau 5 (suite)

Pays ou territoire	Groupe d'âge	Population d'âge scolaire <sup>1</sup> (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		2005		1999		2005		1999	
	2005	2004	Total (milliers)	% F	Total (milliers)	% F			Total	M	F	IPS (F/M)
Israël	6-11	719	722	49	785	49	...	–	112	113	112	0,99
Italie	6-10	2 712	2 876	48	2 771	48	7	7	103	103	102	0,99
Luxembourg	6-11	35	31	49	35	49	7	7	100	99	100	1,01
Malte	5-10	30	35	49	29	47	36	37	106	106	106	1,01
Monaco <sup>6</sup>	6-10	...	2	50	2 <sup>2</sup>	...	31	26 <sup>2</sup>	...	...	...	...
Norvège	6-12	438	412	49	430	49	1	2	100	100	100	1,00
Pays-Bas	6-11	1 192	1 268	48	1 278	48	68	69 <sup>2</sup>	108	109	107	0,98
Portugal	6-11	658	815	48	753	48	9	11	124	127	121	0,96
Royaume-Uni	5-10	4 343	4 661	49	4 635	49	5	5	102	102	102	1,01
Saint-Marin <sup>6</sup>	6-10	...	...	...	1 <sup>2</sup>	...	...	.. <sup>2</sup>	...	...	...	...
Suède	7-12	681	763	49	658	49	3	7	110	108	111	1,03
Suisse	7-12	516	530	49	524	49	3	4	104	104	104	0,99
<b>Amérique latine et Caraïbes</b>												
Anguilla	5-11	...	2	50	1	51	5	11	...	...	...	...
Antigua-et-Barbuda	5-11	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Antilles néerlandaises	6-11	17	25	48	23 <sup>Y</sup>	49 <sup>Y</sup>	74	73 <sup>Y</sup>	134	139	130	0,94
Argentine	6-11	4 140	4 821	49	4 686 <sup>2</sup>	49 <sup>2</sup>	20	21 <sup>Y</sup>	117	116	117	1,00
Aruba <sup>4</sup>	6-11	...	9	49	10	48	83	79	112	114	111	0,98
Bahamas	5-10	37	34	49	37	49	...	28	95	96	94	0,98
Barbade	5-10	21	25	49	22	49	...	12	108	108	107	0,98
Belize	5-10	40	44	48	50	48	...	85	118	120	116	0,97
Bermudes <sup>4</sup>	5-10	...	...	...	5	50	...	34	...	...	...	...
Bolivie	6-11	1 374	1 445	49	1 542 <sup>2</sup>	49 <sup>2</sup>	...	20 <sup>Y</sup>	113	114	112	0,98
Brésil	7-10	13 613	20 939	48	18 969 <sup>2</sup>	47 <sup>2</sup>	8	10 <sup>2</sup>	155	159	150	0,94
Chili	6-11	1 659	1 805	48	1 721	48	45	51	101	102	99	0,97
Colombie	6-10	4 729	5 162	49	5 298	48	20	19	113	113	112	1,00
Costa Rica	6-11	495	552	48	542	48	7	6	108	109	107	0,98
Cuba	6-11	879	1 074	48	895	48	.	.	106	109	104	0,96
Dominique <sup>4</sup>	5-11	...	12	48	9	49	24	30	104	107	102	0,95
El Salvador	7-12	924	940	48	1 045	48	11	10	111	113	109	0,96
Équateur	6-11	1 711	1 899	49	2 000	49	21	28	114	114	114	1,00
Grenade <sup>4</sup>	5-11	...	...	...	16	49	...	76 <sup>Y</sup>	...	...	...	...
Guatemala	7-12	2 060	1 824	46	2 345	48	15	11	101	108	94	0,87
Guyana	6-11	88	107	49	117	49	1	2	119	120	118	0,98
Haïti	6-11	1 229	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Honduras	6-11	1 123	...	...	1 268	49	...	...	...	...	...	...
Îles Caïmanes	5-10	...	3	47	3	48	36	34	...	...	...	...
Îles Turques et Caïques	6-11	...	2	49	2	51	18	30	...	...	...	...
Îles Vierges britanniques <sup>4</sup>	5-11	...	3	49	3	48	13	22	112	113	110	0,97
Jamaïque	6-11	345	316	49	326	49	4	8	93	93	93	1,00
Mexique	6-11	13 459	14 698	49	14 700	49	7	8	109	110	107	0,97
Montserrat <sup>4</sup>	5-11	...	0,4	44	0,5	46	38	34	...	...	...	...
Nicaragua	7-12	845	830	49	945	48	16	15	103	103	103	1,01
Panama	6-11	387	393	48	430	48	10	10	108	110	106	0,97
Paraguay	6-11	904	951	48	931 <sup>2</sup>	48 <sup>2</sup>	15	16 <sup>2</sup>	113	115	111	0,96
Pérou	6-11	3 626	4 350	49	4 077	49	13	16	123	123	122	0,99
République dominicaine	6-11	1 144	1 315	49	1 290	48	14	17	113	114	112	0,98
Sainte-Lucie	5-11	22	26	49	24	49	2	3	103	104	102	0,98
Saint-Kitts-et-Nevis <sup>4</sup>	5-11	...	...	...	6	50	...	17	...	...	...	...
Saint-Vincent-et-les-Grenadines	5-11	16	...	...	18	47	...	3	...	...	...	...
Suriname	6-11	55	...	...	66	48	...	47	...	...	...	...
Trinité-et-Tobago	5-11	129	172	49	130*	49*	72	70	102	102	101	0,99
Uruguay	6-11	337	366	49	366 <sup>2</sup>	48 <sup>2</sup>	...	13 <sup>2</sup>	112	113	111	0,99
Venezuela	6-11	3 289	3 261	49	3 449	48	15	14	100	101	99	0,98
<b>Asie centrale</b>												
Arménie	7-9	134	...	...	125	48	...	1	...	...	...	...
Azerbaïdjan	6-9	590	707	49	568	48	–	0,2	94	94	94	1,00
Géorgie	6-11	360	302	49	337	48	0,5	3	98	98	98	1,00
Kazakhstan	7-10	939	1 249	49	1 024	49	0,5	0,7	98	98	98	1,00
Kirghizistan	7-10	444	470	49	434	49	0,2	0,3	98	98	97	0,99



TAUX BRUT DE SCOLARISATION (TBS) DANS L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE (%)				TAUX NET DE SCOLARISATION (TNS) DANS L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE (%)								ENFANTS NON SCOLARISÉS <sup>2</sup>				Pays ou territoire
Année scolaire s'achevant en 2005				Année scolaire s'achevant en								Année scolaire s'achevant en				
Total	M	F	IPS (F/M)	1999				2005				1999		2005		
				Total	M	F	IPS (F/M)	Total	M	F	IPS (F/M)	Total (milliers)	% F	Total (milliers)	% F	
109	109	110	1,01	98	98	98	1,00	97	97	98	1,01	15	51	18	41	Israël
102	103	102	0,99	99	99	98	0,99	99	99	98	0,99	9	100	16	75	Italie
100	100	100	1,00	96	95	97	1,02	95	95	95	1,01	0,9	31	1,2	43	Luxembourg
98	101	95	0,94	95	94	96	1,02	86	88	84	0,95	2	41	2,4	25	Malte
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Monaco <sup>6</sup>
98	98	98	1,00	100	100	100	1,00	98	98	98	1,00	0,8	67	8	49	Norvège
107	108	106	0,98	99	100	99	0,99	99	99	98	0,99	6	99	16	72	Pays-Bas
114	117	112	0,96	...	...	...	...	98	98	98	1,00	...	...	3	35	Portugal
107	107	107	1,00	100	99	100	1,01	99	99	99	1,00	20	2	0,9	95	Royaume-Uni
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Saint-Marin <sup>6</sup>
97	97	97	1,00	100	100	99	0,99	96	96	96	1,00	2	100	25,2	49	Suède
102	102	101	0,99	96	96	95	0,99	93	93	93	0,99	2	46	12	45	Suisse
<b>Amérique latine et Caraïbes</b>																
91	89	94	1,06	...	...	...	...	89	86	91	1,06	...	...	0,1	32	Anguilla
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Antigua-et-Barbuda
126 <sup>Y</sup>	127 <sup>Y</sup>	124 <sup>Y</sup>	0,98 <sup>Y</sup>	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Antilles néerlandaises
113 <sup>Z</sup>	113 <sup>Z</sup>	112 <sup>Z</sup>	0,99 <sup>Z</sup>	99*	99*	99*	1,00*	99 <sup>Z</sup>	99 <sup>Z</sup>	98 <sup>Z</sup>	0,99 <sup>Z</sup>	10*	52*	22 <sup>Z</sup>	86 <sup>Z</sup>	Argentine
114	116	112	0,97	98	97	98	1,01	99	99	100	1,00	0,2	39	0,04	32	Aruba <sup>4</sup>
101	101	101	1,00	89	90	89	0,99	91	90	92	1,03	4	50	3	41	Bahamas
108	108	108	1,00	97	97	97	0,99	98	98	98	1,00	0,7	55	0,5	48	Barbade
127	130	125	0,96	94	94	94	1,00	94	93	96	1,03	2	48	1,0	2	Belize
102	100	103	1,03	...	...	...	...	98	...	...	...	...	...	0,1	...	Bermudes <sup>4</sup>
113 <sup>Z</sup>	113 <sup>Z</sup>	113 <sup>Z</sup>	1,00 <sup>Z</sup>	95	95	95	1,00	95 <sup>Z</sup>	94 <sup>Z</sup>	96 <sup>Z</sup>	1,01 <sup>Z</sup>	52	51	47 <sup>Z</sup>	40 <sup>Z</sup>	Bolivie
140 <sup>Z</sup>	146 <sup>Z</sup>	135 <sup>Z</sup>	0,93 <sup>Z</sup>	91	...	...	...	95 <sup>Z</sup>	95 <sup>Z</sup>	95 <sup>Z</sup>	1,00 <sup>Z</sup>	1 032	...	482 <sup>Z</sup>	47 <sup>Z</sup>	Brésil
104	106	101	0,96	...	...	...	...	90	90	89	0,98	...	...	97	54	Chili
112	113	111	0,98	88	88	89	1,01	87	87	87	1,00	431	46	479	48	Colombie
110	110	109	0,99	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Costa Rica
102	104	99	0,95	98	98	98	1,00	97	98	96	0,98	4	...	19	72	Cuba
92	93	92	0,99	94	95	93	0,98	84	83	85	1,02	0,4	61	1,2	45	Dominique <sup>4</sup>
113	115	111	0,96	...	...	...	...	93	93	93	1,00	...	...	48	45	El Salvador
117	117	117	1,00	97	97	98	1,01	98 <sup>Z</sup>	97 <sup>Z</sup>	98 <sup>Z</sup>	1,01 <sup>Z</sup>	17	16	11 <sup>Z</sup>	- <sup>Z</sup>	Équateur
93	94	91	0,96	...	...	...	...	84	84	83	0,99	...	...	2	49	Grenade <sup>4</sup>
114	118	109	0,92	82	86	79	0,91	94	96	92	0,95	292	61	90	75	Guatemala
132	133	131	0,98	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Guyana
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Haïti
113	113	113	1,00	...	...	...	...	91	90	92	1,02	...	...	70	39	Honduras
90	95	84	0,89	...	...	...	...	81	86	77	0,90	...	...	0,6	65	Îles Caïmanes
90	88	92	1,04	...	...	...	...	78	75	81	1,07	...	...	0,5	42	Îles Turques et Caïques
111	113	108	0,96	96	95	97	1,02	95	96	95	0,99	0,04	42	0,06	53	Îles Vierges britanniques <sup>4</sup>
95	95	94	1,00	88	88	88	1,00	90	90	90	1,00	38	49	32	48	Jamaïque
109	110	108	0,98	98	98	97	1,00	98	98	98	1,00	25	38	30	46	Mexique
116	115	119	1,04	...	...	...	...	96	...	...	...	...	...	0,01	...	Montserrat <sup>4</sup>
112	113	110	0,97	78	78	79	1,01	87	88	86	0,98	145	47	53	50	Nicaragua
111	113	109	0,97	96	96	96	0,99	98	99	98	0,99	11	53	4	64	Panama
104 <sup>Z</sup>	106 <sup>Z</sup>	103 <sup>Z</sup>	0,97 <sup>Z</sup>	92	91	92	1,00	88 <sup>Z</sup>	87 <sup>Z</sup>	88 <sup>Z</sup>	1,00 <sup>Z</sup>	68	48	106 <sup>Z</sup>	48 <sup>Z</sup>	Paraguay
112	113	112	1,00	98	98	98	1,00	96	96	97	1,00	2	100	30	33	Pérou
113	115	110	0,95	84	84	85	1,01	88	87	88	1,01	167	46	120	44	République dominicaine
109	110	107	0,97	91	91	91	0,99	97	98	96	0,98	2	50	0,5	70	Sainte-Lucie
99	96	102	1,06	...	...	...	...	93	91	96	1,06	...	...	0,3	19	Saint-Kitts-et-Nevis <sup>4</sup>
111	117	105	0,90	...	...	...	...	90	92	88	0,95	...	...	1,2	61	Saint-Vincent-et-les-Grenadines
120	120	120	1,00	...	...	...	...	94	93	96	1,04	...	...	2,4	22	Suriname
100*	102*	99*	0,97*	93	93	93	1,00	90*	90*	90*	1,00*	5	47	7*	48*	Trinité-et-Tobago
109 <sup>Z</sup>	110 <sup>Z</sup>	108 <sup>Z</sup>	0,98 <sup>Z</sup>	94	94	94	1,00	93 <sup>Z</sup>	92 <sup>Z</sup>	93 <sup>Z</sup>	1,01 <sup>Z</sup>	8	42	13 <sup>Z</sup>	43 <sup>Z</sup>	Uruguay
105	106	104	0,98	86	85	86	1,01	91	91	92	1,01	423	47	236	45	Venezuela
<b>Asie centrale</b>																
94	92	96	1,04	...	...	...	...	79	77	81	1,05	...	...	18	40	Arménie
96	97	95	0,98	85	85	86	1,01	85	85	84	0,98	110	47	91	50	Azerbaïdjan
94	93	94	1,01	...	...	...	...	93 <sup>Z</sup>	93 <sup>Z</sup>	92 <sup>Z</sup>	0,99 <sup>Z</sup>	...	...	26 <sup>Z</sup>	50 <sup>Z</sup>	Géorgie
109	110	108	0,99	...	...	...	...	91	92	90	0,98	...	...	9	59	Kazakhstan
98	98	97	0,99	88*	89*	87*	0,99*	87	87	86	0,99	28*	50*	24	48	Kirghizistan

Tableau 5 (suite)

Pays ou territoire	Groupe d'âge	Population d'âge scolaire <sup>1</sup> (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		2005		1999		2005		1999	
	2005	2004	Total (milliers)	% F	Total (milliers)	% F			Total	M	F	IPS (F/M)
Mongolie	7-11	269	251	50	251	49	0,5	3	98	97	100	1,04
Ouzbékistan	7-10	2 374	...	...	2 441 <sup>2</sup>	49 <sup>2</sup>	...	.. <sup>2</sup>	...	...	...	...
Tadjikistan	7-10	685	690	48	693	48	.	.	98	101	95	0,95
Turkménistan	7-9	305	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
<b>Asie de l'Est et Pacifique</b>												
Australie	5-11	1 863	1 885	49	1 935	49	27	29	98	98	98	1,00
Brunéi Darussalam	6-11	43	46	47	46	48	36	36	114	115	112	0,97
Cambodge	6-11	2 010	2 127	46	2 695	47	2	0,5	99	106	92	0,87
Chine <sup>7</sup>	7-11	99 967	...	...	<b>108 925</b>	<b>47</b>	...	<b>4</b>	...	...	...	...
États fédérés de Micronésie	6-11	16	...	...	19	48	...	...	...	...	...	...
Fidji	6-11	107	116	48	114	48	...	99	110	111	110	0,99
Îles Cook <sup>4</sup>	5-10	...	3	46	2 <sup>2</sup>	47 <sup>2</sup>	15	19 <sup>2</sup>	96	99	94	0,95
Îles Marshall <sup>4</sup>	6-11	...	8	48	8	47	25	24 <sup>Y</sup>	101	102	100	0,98
Îles Salomon	6-11	75	58	46	73	47	...	...	88	91	85	0,93
Indonésie	7-12	24 855	...	...	29 150	48	...	17	...	...	...	...
Japon	6-11	7 226	7 692	49	7 232	49	0,9	1	101	101	101	1,00
Kiribati <sup>4</sup>	6-11	...	14	49	16	49	...	...	104	104	105	1,01
Macao, Chine	6-11	35	47	47	37	47	95	96	100	102	97	0,96
Malaisie	6-11	3 317	3 040	48	3 159 <sup>2</sup>	49 <sup>2</sup>	6	0,9 <sup>2</sup>	100	101	99	0,98
Myanmar	5-9	4 966	4 733	49	4 948	50	.	.	88	88	87	0,99
Nauru <sup>4</sup>	6-11	...	...	...	1 <sup>2</sup>	47 <sup>2</sup>	...	21 <sup>Y</sup>	...	...	...	...
Nioué <sup>4</sup>	5-10	...	0,3	46	0,2	51	.	...	99	99	98	1,00
Nouvelle-Zélande	5-10	345	361	49	353	49	2	12	102	102	103	1,01
Palaos <sup>4</sup>	6-10	...	2	47	2	48	18	19	114	118	109	0,93
Papouasie-Nouvelle-Guinée	7-12	945	623	45	681 <sup>Y</sup>	45 <sup>Y</sup>	2	...	78	81	75	0,93
Philippines	6-11	11 634	12 503	49	13 084	49	8	8	113	113	113	1,00
République de Corée	6-11	3 937	3 845	47	<b>4 031</b>	<b>47</b>	2	<b>1</b>	95	95	96	1,01
RDP lao	6-10	769	828	45	891	46	2	2	117	126	107	0,85
RPD Corée	6-9	1 557	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Samoa	5-10	32	27	48	32	48	16	17	99	99	98	0,98
Singapour	6-11	373	300	48	290	48	...	...	83	83	83	1,00
Thaïlande	6-11	6 151	6 120	48	<b>5 844</b>	<b>48</b>	13	<b>17</b>	94	97	92	0,95
Timor-Leste	6-11	118	...	...	178	47	...	...	...	...	...	...
Tokélaou <sup>4</sup>	5-10	...	...	...	0,2 <sup>2</sup>	57 <sup>2</sup>	...	.. <sup>Y</sup>	...	...	...	...
Tonga	5-10	15	17	46	17	47	7	9	112	113	110	0,98
Tuvalu <sup>4</sup>	6-11	...	1	48	1 <sup>2</sup>	50 <sup>2</sup>	...	...	98	97	99	1,02
Vanuatu	6-11	33	34	48	39	48	...	...	110	111	109	0,98
Viet Nam	6-10	8 225	10 250	47	7 773	47	0,3	0,4	108	112	104	0,93
<b>Asie du Sud et de l'Ouest</b>												
Afghanistan	7-12	4 992	957	7	4 319	36	...	...	25	46	4	0,08
Bangladesh	6-10	16 526	17 622	49	17 953 <sup>2</sup>	50 <sup>2</sup>	37	42 <sup>2</sup>	110	110	109	0,99
Bhoutan <sup>8</sup>	6-12	...	81	46	99	49	2	2	...	...	...	...
Inde	6-10	117 416	110 986	43	146 375	47	...	17,0 <sup>Y</sup>	97	107	87	0,82
Maldives	6-12	62	74	49	58	48	3	1	130	130	131	1,01
Népal	5-9	3 557	3 588	42	<b>4 503</b>	<b>47</b>	...	15	114	128	98	0,77
Pakistan	5-9	19 764	...	...	17 258	42	...	36	...	...	...	...
République islamique d'Iran	6-10	6 600	8 667	47	7 307	54	...	5	96	98	93	0,95
Sri Lanka	5-9	1 634	...	...	1 612,3 <sup>2</sup>	...	...	2,0 <sup>Y</sup>	...	...	...	...
<b>États arabes</b>												
Algérie	6-11	3 902	4 779	47	4 362	47	.	-	105	110	100	0,91
Arabie saoudite	6-11	3 597	...	...	3 264	49	...	7	...	...	...	...
Bahreïn	6-11	80	76	49	83	49	19	24	105	105	105	1,01
Djibouti	6-11	126	38	41	51	45	9	15	35	40	29	0,71
Égypte	6-11	9 487	8 086	47	9 564	47	...	7	101	106	97	0,91
Émirats arabes unis	6-10	315	270	48	263	48	44	61	90	91	89	0,97
Irak	6-11	4 499	3 604	44	4 430	44	.	.	92	101	83	0,82
Jamahiriya arabe libyenne	6-11	666	822	48	<b>710</b>	<b>49</b>	.	3 <sup>Y</sup>	114	115	113	0,98
Jordanie	6-11	840	706	49	805	49	29	30	99	99	99	1,00
Koweït	6-10	207	140	49	203	48	32	33	100	99	101	1,01

TAUX BRUT DE SCOLARISATION (TBS) DANS L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE (%)				TAUX NET DE SCOLARISATION (TNS) DANS L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE (%)								ENFANTS NON SCOLARISÉS <sup>2</sup>				Pays ou territoire
Année scolaire s'achevant en 2005				Année scolaire s'achevant en								Année scolaire s'achevant en				
Total	M	F	IPS (F/M)	1999				2005				Total (milliers)	% F	Total (milliers)	% F	
93	92	94	1,02	90	88	91	1,04	84	83	85	1,03	20	36	32	42	Mongolie
100 <sup>2</sup>	100 <sup>2</sup>	99 <sup>2</sup>	0,99 <sup>2</sup>	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Ouzbékistan
101	103	99	0,96	...	...	...	...	97	99	96	0,96	...	...	18	86	Tadjikistan
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Turkménistan
<b>Asie de l'Est et Pacifique</b>																
104	104	104	0,99	92	92	92	1,01	97	96	97	1,00	154	47	61	45	Australie
107	108	107	1,00	...	...	...	...	93	93	94	1,01	...	...	1,3	37	Brunéi Darussalam
134	139	129	0,92	85	89	81	0,91	99	100	98	0,98	321	63	23	85	Cambodge
<b>112</b>	<b>113</b>	<b>111</b>	<b>0,98</b>	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Chine <sup>7</sup>
115	116	113	0,97	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	États fédérés de Micronésie
106	107	105	0,98	99	99	99	1,01	96	97	96	0,99	1,1	32	1,4	60	Fidji
82 <sup>2</sup>	83 <sup>2</sup>	81 <sup>2</sup>	0,98 <sup>2</sup>	85	87	83	0,96	...	...	...	...	0,4	54	...	...	Îles Cook <sup>4</sup>
103	105	101	0,96	...	...	...	...	90 <sup>Y</sup>	90 <sup>Y</sup>	89 <sup>Y</sup>	0,99 <sup>Y</sup>	...	...	0,7 <sup>Y</sup>	49 <sup>Y</sup>	Îles Marshall <sup>4</sup>
97	99	94	0,95	...	...	...	...	63 <sup>Y</sup>	65 <sup>Y</sup>	62 <sup>Y</sup>	0,96 <sup>Y</sup>	...	...	26 <sup>Y</sup>	50 <sup>Y</sup>	Îles Salomon
117	119	115	0,96	...	...	...	...	96	97	94	0,96	...	...	414	100	Indonésie
100	100	100	1,00	100	100	100	1,00	100	100	100	1,00	3	100	12	-	Japon
112	111	113	1,02	97	96	98	1,01	...	...	...	...	0,1	...	...	...	Kiribati <sup>4</sup>
106	111	102	0,92	85	84	85	1,01	91	92	89	0,96	7	47	3	58	Macao, Chine
96 <sup>2</sup>	96 <sup>2</sup>	96 <sup>2</sup>	1,00 <sup>2</sup>	98	99	97	0,98	95 <sup>2</sup>	96 <sup>2</sup>	95 <sup>2</sup>	1,00 <sup>2</sup>	67	69	150 <sup>2</sup>	50 <sup>2</sup>	Malaisie
100	99	101	1,02	80	81	80	0,99	90	89	91	1,02	1 051	50	487	45	Myanmar
84 <sup>2</sup>	84 <sup>2</sup>	83 <sup>2</sup>	0,99 <sup>2</sup>	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Nauru <sup>4</sup>
86	78	97	1,24	99	99	98	1,00	...	...	...	...	0,004	50	...	...	Nioué <sup>4</sup>
102	102	102	1,00	99	98	99	1,01	99	99	99	1,00	3,1	22	2	57	Nouvelle-Zélande
104	108	101	0,93	97	99	94	0,94	...	...	...	...	0,05	91	...	...	Palaos <sup>4</sup>
75 <sup>Y</sup>	80 <sup>Y</sup>	70 <sup>Y</sup>	0,88 <sup>Y</sup>	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Papouasie-Nouvelle-Guinée
112	113	112	0,99	92	92	92	1,00	94	93	95	1,02	854	48	648	39	Philippines
<b>104</b>	<b>105</b>	<b>104</b>	<b>0,99</b>	94	94	95	1,01	<b>99</b>	<b>100</b>	<b>99</b>	<b>1,00</b>	214	43	<b>9</b>	82	République de Corée
116	123	108	0,88	80	84	77	0,92	84	86	81	0,95	141	58	126	56	RDP lao
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	RPD Corée
100	100	100	1,00	92	92	91	0,99	90 <sup>2</sup>	90 <sup>2</sup>	91 <sup>2</sup>	1,00 <sup>2</sup>	2	50	0,3 <sup>2</sup>	- <sup>2</sup>	Samoa
78	78	78	1,00	82	82	82	1,00	...	...	...	...	67	48	...	...	Singapour
<b>96</b>	<b>98</b>	<b>94</b>	<b>0,96</b>	...	...	...	...	<b>88</b>	<b>90</b>	<b>86</b>	<b>0,96</b>	...	...	<b>419</b>	63	Thaïlande
151	157	145	0,92	...	...	...	...	98	...	...	...	...	...	3	...	Timor-Leste
93 <sup>2</sup>	79 <sup>2</sup>	107 <sup>2</sup>	1,35 <sup>2</sup>	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Tokélaou <sup>4</sup>
115	118	112	0,95	91	92	89	0,97	95	97	93	0,96	1,4	55	0,3	100	Tonga
99 <sup>2</sup>	95 <sup>2</sup>	102 <sup>2</sup>	1,07 <sup>2</sup>	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Tuvalu <sup>4</sup>
118	120	116	0,97	91	91	90	0,99	94	95	93	0,98	2,8	50	2	56	Vanuatu
95	98	91	0,94	96	...	...	...	88	...	...	...	393	...	1 007	...	Viet Nam
<b>Asie du Sud et de l'Ouest</b>																
87	108	64	0,59	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Afghanistan
109 <sup>2</sup>	107 <sup>2</sup>	111 <sup>2</sup>	1,03 <sup>2</sup>	89*	90*	89*	1,00*	94*,z	93*,z	96*,z	1,03*,z	1 121*	48*	399*,z	15*,z	Bangladesh
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Bhoutan <sup>8</sup>
125	129	120	0,93	...	...	...	...	89	92	85	0,93	...	...	6 395	81	Inde
94	95	93	0,98	97	97	98	1,01	79	79	79	1,00	1,3	42	13	48	Maldives
<b>126</b>	<b>129</b>	<b>123</b>	<b>0,95</b>	65*	72*	57*	0,79*	79 <sup>2</sup>	84 <sup>2</sup>	74 <sup>2</sup>	0,87 <sup>2</sup>	1 046*	60*	702 <sup>2</sup>	62 <sup>2</sup>	Népal
87	99	75	0,76	...	...	...	...	68	77	59	0,76	...	...	6 303	63	Pakistan
111	100	122	1,22	82	83	80	0,97	95	91	100	1,10	1 666	52	307	-	République islamique d'Iran
98 <sup>2</sup>	...	...	...	...	...	...	...	97 <sup>2</sup>	...	...	...	...	...	47 <sup>2</sup>	...	Sri Lanka
<b>États arabes</b>																
112	116	107	0,93	91	93	89	0,96	97	98	95	0,98	362	61	39	100	Algérie
91	91	91	1,00	...	...	...	...	78	77	79	1,03	...	...	793	46	Arabie saoudite
104	105	104	0,99	96	95	97	1,02	97	97	97	1,00	0,9	7	1,3	48	Bahreïn
40	44	36	0,82	28	33	24	0,73	33	37	30	0,81	79	53	83	52	Djibouti
101	104	97	0,94	93	97	90	0,93	94	96	91	0,95	320	91	269	96	Égypte
83	85	82	0,97	79	79	79	0,99	71	71	70	0,97	56	50	76	52	Émirats arabes unis
98	108	89	0,83	85	91	78	0,85	88	94	81	0,86	603	71	552	76	Irak
<b>106</b>	<b>106</b>	<b>105</b>	<b>0,99</b>	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Jamahiriya arabe libyenne
96	95	96	1,01	92	91	92	1,01	89	88	90	1,02	33	45	62	44	Jordanie
98	99	97	0,98	87	86	87	1,01	87	87	86	0,99	10	46	28	50	Koweït

Tableau 5 (suite)

Pays ou territoire	Groupe d'âge	Population d'âge scolaire <sup>1</sup> (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		2005		1999		2005		1999	
	2005	Total (milliers)	% F	Total (milliers)	% F			Total	M	F	IPS (F/M)	
Liban	6-11	426	395	48	453	48	66	66	115	117	112	0,95
Maroc	6-11	3 828	3 462	44	4 023	46	4	7	87	96	78	0,81
Mauritanie	6-11	476	346	48	444	50	2	8	87	89	84	0,94
Oman	6-11	352	316	48	<b>288</b>	<b>49</b>	5	<b>5</b>	91	92	89	0,97
Qatar	6-11	66	61	48	70	49	37	45	105	107	103	0,96
République arabe syrienne	6-9	1 813	2 738	47	2 252	48	4	4	102	107	98	0,92
Soudan	6-11	5 424	2 513	45	3 278	46	2	5	51	55	47	0,85
T. A. palestiniens	6-9	437	368	49	387	49	9	9	106	106	107	1,01
Tunisie	6-11	1 082	1 443	47	1 184	48	0,7	1	114	117	111	0,95
Yémen	6-11	3 634	2 303	35	3 220	42	1	2	73	93	52	0,56
<b>Europe centrale et orientale</b>												
Albanie	6-9	231	292	48	250 <sup>2</sup>	48 <sup>2</sup>	.	4 <sup>2</sup>	110	111	109	0,98
Bélarus	6-9	374	632	48	380	48	0,1	0,1	109	110	108	0,98
Bosnie-Herzégovine	6-9	185	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Bulgarie	7-10	284	412	48	290	48	0,3	0,4	106	107	104	0,97
Croatie	7-10	200	203	49	192 <sup>Y</sup>	49 <sup>Y</sup>	0,1	0,2 <sup>Y</sup>	92	93	92	0,98
Estonie	7-12	85	127	48	86	48	1	2	102	104	100	0,97
ERY de Macédoine	7-10	112	130	48	110	48	.	.	101	102	100	0,98
Fédération de Russie <sup>9</sup>	7-9	4 125	6 138	49	5 309	49	0,3	0,5	100	100	99	0,99
Hongrie	7-10	441	503	48	431	48	5	6	102	102	101	0,98
Lettonie	7-10	92	141	48	84	48	1	1	99	100	98	0,98
Lituanie	7-10	166	220	48	158	49	0,4	0,4	103	104	102	0,98
Pologne	7-12	2 782	3 434	48	2 724	49	...	2	98	99	97	0,98
République de Moldova <sup>4, 10</sup>	7-10	...	262	49	184	48	...	1	95	95	95	1,00
République tchèque	6-10	497	655	49	503	48	0,8	1	104	104	103	0,99
Roumanie	7-10	907	1 285	49	970	48	.	0,2	105	105	104	0,98
Serbie-et-Monténégro <sup>4</sup>	7-10	...	418	49	...	...	.	...	104	105	103	0,99
Slovaquie	6-9	246	317	49	242	48	4	5	103	103	102	0,99
Slovénie	6-10	92	92	48	93	48	0,1	0,1	101	102	100	0,99
Turquie	6-11	8 518	...	...	7 948	48	...	2	...	...	...	...
Ukraine	6-9	1 821	2 200	49	1 946	49	0,3	0,5	105	106	105	0,99

		Total	Total	% F	Total	% F	Médiane		Moyenne pondérée			
Monde	...	641 643	646 731	47	688 285	47	7	8	100	104	96	0,92
Pays développés	...	65 995	70 444	49	67 022	49	3	4	102	102	103	1,00
Pays en développement	...	563 298	560 453	46	607 524	47	11	11	100	105	95	0,91
Pays en transition	...	12 349	15 834	49	13 739	49	0,2	0,5	100	101	100	0,99
Afrique subsaharienne	...	113 594	80 825	46	109 663	47	11	8	80	86	74	0,86
Amérique du N./Europe occ.	...	50 635	52 882	49	51 649	49	7	7	103	102	103	1,01
Amérique latine et Caraïbes	...	58 754	70 206	48	69 072	48	15	17	121	123	119	0,97
Amérique latine	...	56 697	67 705	48	66 652	48	15	15	121	123	119	0,97
Caraïbes	...	2 057	2 500	49	2 419	49	21	30	115	117	113	0,97
Asie centrale	...	6 099	6 853	49	6 172	49	0,3	0,5	99	99	98	0,99
Asie de l'Est et Pacifique	...	178 639	217 564	48	197 224	48	7	14	112	112	111	0,99
Asie de l'Est	...	175 065	214 276	48	193 727	48	2	2	112	113	112	0,99
Pacifique	...	3 573	3 287	48	3 498	48	15	19	94	94	93	0,99
Asie du Sud et de l'Ouest	...	170 927	157 510	44	192 700	47	...	10	94	103	85	0,82
États arabes	...	41 256	35 402	46	39 345	47	4	7	90	96	84	0,88
Europe centrale et orientale	...	21 739	25 489	48	22 460	48	0,3	0,8	100	102	98	0,96

1. Les données sont de 2004, sauf pour les pays où l'année scolaire correspond à l'année civile, auquel cas les données sont de 2005.

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 scolarisés dans des écoles primaires ou secondaires (TNS total du primaire).

3. Du fait d'incohérences persistantes dans les effectifs 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. Pour la première fois, les données incluent les 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.

TAUX BRUT DE SCOLARISATION (TBS) DANS L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE (%)				TAUX NET DE SCOLARISATION (TNS) DANS L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE (%)								ENFANTS NON SCOLARISÉS <sup>2</sup>				Pays ou territoire
Année scolaire s'achevant en 2005				Année scolaire s'achevant en								Année scolaire s'achevant en				
Total	M	F	IPS (F/M)	1999				2005				1999		2005		
				Total	M	F	IPS (F/M)	Total	M	F	IPS (F/M)	Total (milliers)	% F	Total (milliers)	% F	
106	108	105	0,97	94	96	92	0,96	92	93	92	0,99	13	69	24	51	Liban
105	111	99	0,89	72	77	66	0,86	86	89	83	0,94	1 114	59	525	59	Maroc
93	93	94	1,01	63	65	61	0,94	72	72	72	1,00	150	52	130	50	Mauritanie
<b>82</b>	<b>81</b>	<b>82</b>	<b>1,01</b>	80	80	80	1,00	<b>73</b>	<b>73</b>	<b>74</b>	<b>1,02</b>	63	48	<b>86</b>	47	Oman
106	106	106	0,99	94	94	94	1,01	96	96	96	1,00	0,6	46	0,3	—	Qatar
124	127	121	0,95	92	95	88	0,93	...	...	...	...	137	84	...	...	République arabe syrienne
60	65	56	0,87	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Soudan
89	89	88	0,99	97	96	97	1,01	80	80	80	0,99	4	26	70	50	T. A. palestiniens
109	111	108	0,97	94	95	92	0,98	97	97	97	1,01	72	58	22	36	Tunisie
89	101	75	0,74	57	72	42	0,59	75 <sup>z</sup>	87 <sup>z</sup>	63 <sup>z</sup>	0,73 <sup>z</sup>	1 334	66	861 <sup>z</sup>	73 <sup>z</sup>	Yémen
<b>Europe centrale et orientale</b>																
106 <sup>z</sup>	106 <sup>z</sup>	105 <sup>z</sup>	0,99 <sup>z</sup>	99	100	99	0,99	94 <sup>z</sup>	94 <sup>z</sup>	94 <sup>z</sup>	1,00 <sup>z</sup>	1,6	100	14 <sup>z</sup>	49 <sup>z</sup>	Albanie
101	103	100	0,97	...	...	...	...	89	91	88	0,97	...	...	38	56	Bélarus
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Bosnie-Herzégovine
102	103	101	0,99	97	98	96	0,98	93	93	93	0,99	5	79	15	51	Bulgarie
94 <sup>y</sup>	95 <sup>y</sup>	94 <sup>y</sup>	0,99 <sup>y</sup>	85	86	85	0,98	87 <sup>y</sup>	88 <sup>y</sup>	87 <sup>y</sup>	0,99 <sup>y</sup>	18	52	14 <sup>y</sup>	51 <sup>y</sup>	Croatie
100	102	99	0,97	96	96	95	0,98	95	95	95	0,99	0,2	86	2	42	Estonie
98	98	98	1,00	93	94	92	0,98	92	92	92	1,00	1,4	95	3	45	ERY de Macédoine
129	129	128	1,00	...	...	...	...	92	92	93	1,01	...	...	323	46	Fédération de Russie <sup>9</sup>
98	99	97	0,98	88	88	88	0,99	89	90	88	0,98	15	46	19	50	Hongrie
92	94	90	0,96	...	...	...	...	88	86	89	1,03	...	...	9	39	Lettonie
95	95	95	1,00	95	96	95	0,99	89	89	89	1,00	4	46	14	45	Lituanie
98	98	98	0,99	96	96	96	1,00	96	96	97	1,00	133	48	96	46	Pologne
92	93	92	0,99	88	...	...	...	86	86	86	0,99	24	...	24	49	République de Moldova <sup>4, 10</sup>
101	102	100	0,98	97	97	97	1,00	92	91	93	1,02	18	45	39	42	République tchèque
107	108	106	0,99	96	96	95	0,99	93	93	92	0,99	1,6	100	34	52	Roumanie
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Serbie-et-Monténégro <sup>4</sup>
99	99	98	0,99	...	...	...	...	92	91	92	1,01	...	...	20	46	Slovaquie
101	102	100	0,99	97	98	97	0,99	98	99	98	0,99	0,5	81	0,2	100	Slovénie
93	96	91	0,95	...	...	...	...	89	92	87	0,95	...	...	905	59	Turquie
107	107	107	1,00	...	...	...	...	83	83*	83*	1,00*	...	...	296	49*	Ukraine
<b>Moyenne pondérée</b>				<b>Moyenne pondérée</b>								<b>Total</b>				
107	110	104	0,95	83	86	80	0,93	87	88	85	0,96	96 459	59	72 124	57	Monde
102	102	101	0,99	97	97	97	1,00	96	95	96	1,01	1 886	49	2 270	45	Pays développés
108	111	104	0,94	81	85	78	0,92	86	88	83	0,95	92 534	59	68 825	57	Pays en développement
111	112	111	0,99	85	85	84	0,99	90	90	89	1,00	2 039	51	1 029	49	Pays en transition
97	102	91	0,89	57	60	54	0,90	70	73	67	0,92	42 423	53	32 774	54	Afrique subsaharienne
102	102	102	0,99	97	97	96	1,00	95	95	96	1,01	1 465	49	1 898	45	Amérique du N./Europe occ.
118	120	115	0,96	92	93	91	0,98	94	94	94	1,00	3 595	54	2 433	49	Amérique latine et Caraïbes
118	120	115	0,96	93	93	92	0,98	95	95	95	1,00	3 160	55	1 983	48	Amérique latine
117	118	116	0,98	77	78	75	0,96	77	79	76	0,96	435	51	449	53	Caraïbes
101	102	101	0,99	88	88	88	0,99	90	90	89	0,99	490	52	381	52	Asie centrale
110	111	109	0,98	95	96	95	1,00	94	94	93	0,99	6 824	50	9 524	52	Asie de l'Est et Pacifique
111	112	110	0,98	96	96	95	1,00	94	94	93	0,99	6 377	51	9 189	52	Asie de l'Est
98	100	96	0,96	87	88	87	0,99	90	92	89	0,97	447	50	335	55	Pacifique
113	116	109	0,93	77	84	70	0,83	86	89	82	0,92	31 434	69	17 092	66	Asie du Sud et de l'Ouest
95	100	91	0,91	79	83	75	0,90	83	86	80	0,93	7 720	59	6 122	60	États arabes
103	105	102	0,98	90	91	88	0,97	91	91	90	0,98	2 508	57	1 901	53	Europe centrale et orientale

8. Les taux de scolarisation n'ont pas été calculés à cause des incohérences entre les données de scolarisation et les estimations de population des Nations Unies.

9. Dans les pays où existent au moins deux structures éducatives, les indicateurs ont été calculés sur la base de la structure la plus courante ou la plus généralisée. Dans la Fédération de Russie, il s'agit de la structure qui dure 3 ans et qui commence à l'âge de 7 ans. Toutefois, une structure qui dure 4 ans existe également, et le tiers environ des élèves du primaire y est scolarisé. Les taux bruts de scolarisation peuvent être surestimés.

10. 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.

(z) Les données sont de l'année scolaire s'achevant en 2004.

(y) Les données sont de l'année scolaire s'achevant en 2003.

(\*) Estimation nationale.

Tableau 6  
Efficacité interne : redoublements dans l'enseignement primaire

Pays ou territoire	Durée de l'enseignement primaire <sup>1</sup>	TAUX DE REDOUBLEMENT PAR ANNÉE D'ÉTUDES DANS L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE (%)											
		Année scolaire s'achevant en 2004											
		1 <sup>re</sup> année d'études			2 <sup>e</sup> année d'études			3 <sup>e</sup> année d'études			4 <sup>e</sup> année d'études		
	2005	Total	M	F	Total	M	F	Total	M	F	Total	M	F
<b>Afrique subsaharienne</b>													
Afrique du Sud	7	10,2Y	10,7Y	9,6Y	8,0Y	8,6Y	7,4Y	9,1Y	9,8Y	8,3Y	9,5Y	9,9Y	8,9Y
Angola	4	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Bénin	6	7,5	7,6	7,3	14,6	14,6	14,7	18,4	17,9	18,9	21,3	20,5	22,3
Botswana	7	7,6	7,5	7,7	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Burkina Faso	6	6,4	6,7	6,1	10,0	10,1	9,8	12,7	13,0	12,2	13,8	13,9	13,7
Burundi	6	30,8	30,8	30,8	30,6	30,7	30,6	29,0	28,8	29,4	28,0	27,7	28,3
Cameroun	6	29,8	30,5	28,9	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Cap-Vert	6	1,5	...	...	24,9	...	...	11,4	...	...	20,2	...	...
Comores	6	33,3	35,0	31,2	28,9	27,5	30,4	28,5	30,4	26,2	24,1	26,0	21,9
Congo	6	27,7	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Côte d'Ivoire	6	13,3 <sup>x</sup>	14,0 <sup>x</sup>	12,5 <sup>x</sup>	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Érythrée	5	20,5	20,7	20,2	12,1	12,3	11,8	10,8	10,7	10,8	11,2	11,4	10,9
Éthiopie	4	<b>5,9</b>	<b>6,4</b>	<b>5,3</b>	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Gabon	6	48,1 <sup>x</sup>	49,1 <sup>x</sup>	47,0 <sup>x</sup>	33,2 <sup>x</sup>	33,7 <sup>x</sup>	32,6 <sup>x</sup>	37,0 <sup>x</sup>	38,3 <sup>x</sup>	35,6 <sup>x</sup>	24,8 <sup>x</sup>	25,1 <sup>x</sup>	24,5 <sup>x</sup>
Gambie	6	7,1 <sup>x</sup>	7,5 <sup>x</sup>	6,7 <sup>x</sup>	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Ghana	6	9,7	10,1	9,3	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Guinée	6	2,8	2,8	2,8	11,6	11,1	12,2	4,5	4,1	4,9	12,3	11,6	13,2
Guinée-Bissau	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Guinée équatoriale	5	35,3 <sup>x</sup>	30,6 <sup>x</sup>	40,2 <sup>x</sup>	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Kenya	6	6,2	6,4	5,9	5,8	6,0	5,6	6,1	6,4	5,8	6,2	6,5	5,9
Lesotho	7	28,3	...	...	14,5	...	...	21,1	...	...	19,9	...	...
Libéria	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Madagascar	5	12,3	12,6	12,1	27,8	29,1	26,4	29,7	30,7	28,8	9,4	9,6	9,2
Malawi	6	24,7	25,7	23,8	20,9	20,5	21,2	21,7	22,7	20,8	16,6	17,0	16,1
Mali	6	13,3	13,2	13,5	13,0	12,7	13,3	19,1	18,9	19,4	22,7	21,9	23,8
Maurice	6	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
Mozambique	7	7,8	8,0	7,6	17,2	17,5	16,9	7,4	7,5	7,2	16,6	16,4	16,8
Namibie	7	16,1	18,3	13,8	13,5	16,0	11,0	12,0	14,4	9,6	14,1	16,9	11,3
Niger	6	0,6	0,6	0,6	3,5	3,4	3,6	4,5	4,2	4,9	6,2	5,9	6,6
Nigéria	6	1,2	1,3	1,2	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Ouganda	7	12,3	11,1	13,6	12,2	12,5	11,9	14,3	15,2	13,4	13,2	13,2	13,2
République centrafricaine	6	27,2	27,3	27,2	...	...	...	...	...	...	...	...	...
R. D. Congo	6	18,5 <sup>x</sup>	18,8 <sup>x</sup>	18,1 <sup>x</sup>	...	...	...	...	...	...	...	...	...
République-Unie de Tanzanie	7	<b>9,2</b>	<b>9,1</b>	<b>9,2</b>	<b>5,3</b>	<b>5,4</b>	<b>5,3</b>	<b>4,4</b>	<b>4,3</b>	<b>4,5</b>	<b>9,4</b>	<b>9,0</b>	<b>9,8</b>
Rwanda	6	19,1	19,2	18,9	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Sao Tomé-et-Principe	6	29,2	30,0	28,3	25,7	27,2	23,9	23,6	25,5	21,5	17,0	17,3	16,7
Sénégal	6	8,1	8,2	8,0	10,3	10,3	10,2	11,0	11,1	11,0	12,2	12,0	12,3
Seychelles	6	.y	.y	.y	.y	.y	.y	.y	.y	.y	.y	.y	.y
Sierra Leone	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Somalie	7	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Swaziland	7	19,9Y	22,5Y	17,0Y	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Tchad	6	23,2	22,8	23,7	21,9	21,2	22,7	21,5	19,5	24,7	21,3	20,3	22,8
Togo	6	27,8	28,1	27,5	23,5	23,6	23,3	25,0	24,6	25,5	21,0	20,2	21,8
Zambie	7	5,8	5,7	5,9	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Zimbabwe	7	.x	.x	.x	.x	.x	.x	.x	.x	.x	.x	.x	.x
<b>Amérique du Nord et Europe occidentale</b>													
Allemagne	4	1,4	1,5	1,3	1,9	1,9	1,8	1,4	1,5	1,3	0,8	0,9	0,7
Andorre	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Autriche	4	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Belgique	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Canada	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Chypre	6	1,3	1,5	1,2	0,1	0,1	0,1	0,01	—	0,0	0,01	—	0,02
Danemark	6	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
Espagne	6	—	—	—	3,4	3,9	2,9	—	—	—	3,8	4,4	3,2
États-Unis	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Finlande	6	0,9	1,2	0,5	0,9	1,2	0,6	0,3	0,4	0,3	0,2	0,3	0,1
France	5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Grèce	6	1,6	1,8	1,3	0,6	0,7	0,5	0,3	0,4	0,3	0,3	0,4	0,3
Irlande	8	2,5Y	2,8Y	2,1Y	1,6Y	1,8Y	1,3Y	0,9Y	1,0Y	0,8Y	0,6Y	0,6Y	0,5Y
Islande	7	—Y	—Y	—Y	—Y	—Y	—Y	—Y	—Y	—Y	—Y	—Y	—Y
Israël	6	2,3	3,3	1,3	1,0	1,4	0,6	1,2	1,7	0,6	1,2	1,6	0,7

TAUX DE REDOUBLEMENT PAR ANNÉE D'ÉTUDES DANS L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE (%)							REDOUBLANTS, TOUTES ANNÉES D'ÉTUDES CONFONDUES (%)						Pays ou territoire
Année scolaire s'achevant en 2004							Année scolaire s'achevant en						
5 <sup>e</sup> année d'études			6 <sup>e</sup> année d'études			1999			2005				
Total	M	F	Total	M	F	Total	M	F	Total	M	F		
<b>Afrique subsaharienne</b>													
7,3 <sup>Y</sup>	7,8 <sup>Y</sup>	6,7 <sup>Y</sup>	5,8 <sup>Y</sup>	5,7 <sup>Y</sup>	5,8 <sup>Y</sup>	10,4	11,6	9,2	8,0 <sup>Z</sup>	8,4 <sup>Z</sup>	7,5 <sup>Z</sup>	Afrique du Sud	
...	...	...	.	.	.	29,0	29,0	29,0	...	...	...	Angola	
21,9	20,6	23,7	24,6	23,6	26,3	...	...	...	16,8	16,7	16,9	Bénin	
...	...	...	...	...	...	3,3	3,9	2,7	4,8	5,2	4,3	Botswana	
14,7	14,0	15,7	31,2	30,3	32,3	17,7	17,5	18,0	11,9	12,1	11,7	Burkina Faso	
38,6	37,1	40,7	43,7	41,8	46,1	20,3	20,3	20,4	30,4	30,4	30,4	Burundi	
...	...	...	21,8	22,5	20,9	26,7	26,8	26,5	25,8*	26,2*	25,3*	Cameroun	
10,0	...	...	15,4	...	...	11,6	12,8	10,3	15,4	18,0	12,7	Cap-Vert	
22,7	23,6	21,7	26,2	27,9	24,3	26,0	26,4	25,5	27,1	28,2	25,9	Comores	
...	...	...	...	...	...	39,1	40,0	38,2	23,9	24,7	23,1	Congo	
...	...	...	...	...	...	23,7	22,8	24,9	17,6*.Y	17,5*.Y	17,7*.Y	Côte d'Ivoire	
5,7	6,1	5,1	.	.	.	19,4	18,2	20,8	12,9	13,0	12,7	Érythrée	
.	.	.	.	.	.	11,4	10,7	12,5	7,0	7,6	6,3	Éthiopie	
27,7 <sup>X</sup>	27,4 <sup>X</sup>	28,0 <sup>X</sup>	19,3 <sup>X</sup>	18,9 <sup>X</sup>	19,6 <sup>X</sup>	...	...	...	34,4 <sup>Y</sup>	35,1 <sup>Y</sup>	33,7 <sup>Y</sup>	Gabon	
...	...	...	...	...	...	12,2	12,1	12,3	9,7 <sup>Y</sup>	10,2 <sup>Y</sup>	9,2 <sup>Y</sup>	Gambie	
...	...	...	...	...	...	4,2	4,3	4,1	5,8	6,0	5,7	Ghana	
4,4	4,0	4,9	23,0	21,5	25,2	26,2	25,5	27,4	8,7	8,4	9,0	Guinée	
...	...	...	...	...	...	24,0	23,6	24,5	...	...	...	Guinée-Bissau	
29,9 <sup>X</sup>	31,4 <sup>X</sup>	28,3 <sup>X</sup>	.	.	.	11,8	9,3	14,9	25,6	25,5	25,6	Guinée équatoriale	
5,9	...	...	5,5	...	...	...	...	...	5,8	6,0	5,6	Kenya	
15,3	...	...	13,4	...	...	20,3	22,9	17,9	19,0	20,9	17,0	Lesotho	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Libéria	
26,1	26,0	26,1	.	.	.	28,3	29,2	27,4	18,3	18,8	17,7	Madagascar	
15,1	15,4	14,8	12,3	12,5	12,1	14,4	14,4	14,4	20,2	20,6	19,7	Malawi	
28,8	27,7	30,2	29,8	28,8	31,4	17,4	17,2	17,7	18,6	18,4	18,9	Mali	
.	.	.	21,8	24,1	19,4	3,8	4,1	3,5	4,8	5,4	4,2	Maurice	
16,3	16,1	16,8	2,8	3,2	2,3	23,8	23,2	24,7	10,4	10,6	10,2	Mozambique	
21,6	25,2	18,0	13,0	14,3	11,7	12,3	13,9	10,7	15,1	17,4	12,9	Namibie	
9,1	8,8	9,7	21,2	20,1	22,8	12,2	12,4	11,8	5,3	5,2	5,5	Niger	
...	...	...	1,9	1,9	1,9	...	...	...	2,9	2,4	3,0	Nigéria	
13,8	13,7	13,9	13,2	11,9	14,5	...	...	...	13,1	13,0	13,3	Ouganda	
...	...	...	36,6	37,7	34,5	...	...	...	30,5	30,3	30,8	République centrafricaine	
...	...	...	11,8 <sup>X</sup>	11,3 <sup>X</sup>	12,4 <sup>X</sup>	...	...	...	16,3 <sup>Y</sup>	16,0 <sup>Y</sup>	16,7 <sup>Y</sup>	R. D. Congo	
0,2	0,2	0,2	0,0	0,0	0,0	3,2	3,1	3,2	4,9	4,8	5,0	République Unie de Tanzanie	
...	...	...	17,9	17,5	18,3	29,1	29,2	29,0	18,8	18,7	18,9	Rwanda	
16,7	17,2	16,2	28,9	29,4	28,3	30,7	32,6	28,7	23,5	24,5	22,4	Sao Tomé-et-Principe	
13,6	13,1	14,1	23,8	23,1	24,7	14,4	14,5	14,2	11,9	11,9	11,8	Sénégal	
.Y	.Y	.Y	.Y	.Y	.Y	.	.	.	.	.	.	Seychelles	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Sierra Leone	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Somalie	
...	...	...	...	...	...	17,1	19,5	14,5	16,2 <sup>Z</sup>	18,5 <sup>Z</sup>	13,6 <sup>Z</sup>	Swaziland	
22,6	21,1	25,1	23,2	22,9	23,9	25,9	25,7	26,3	22,5	21,8	23,5	Tchad	
21,9	21,3	22,7	16,6	15,7	17,7	31,2	30,9	31,6	22,9	22,6	23,3	Togo	
...	...	...	...	...	...	6,1	6,4	5,8	6,3	6,6	6,1	Zambie	
.X	.X	.X	.X	.X	.X	.	.	.	.Y	.Y	.Y	Zimbabwe	
<b>Amérique du Nord et Europe occidentale</b>													
.	.	.	.	.	.	1,7	1,9	1,5	1,4	1,5	1,3	Allemagne	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	..Z	..Z	..Z	Andorre	
.	.	.	.	.	.	1,5	1,8	1,3	...	...	...	Autriche	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Belgique	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Canada	
0,03	0,05	—	0,0	0,0	0,0	0,4	0,5	0,3	0,2	0,3	0,2	Chypre	
.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	Danemark	
—	—	—	5,8	6,9	4,7	...	...	...	2,3	2,6	1,9	Espagne	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	États-Unis	
0,2	0,3	0,1	0,2	0,3	0,1	0,4	0,6	0,3	0,5	0,6	0,3	Finlande	
...	...	...	.	.	.	4,2	4,2	4,2	...	...	...	France	
0,3	0,3	0,3	0,3	0,3	0,3	—	—	—	0,6	0,7	0,5	Grèce	
0,7 <sup>Y</sup>	0,6 <sup>Y</sup>	0,7 <sup>Y</sup>	0,6 <sup>Y</sup>	0,6 <sup>Y</sup>	0,6 <sup>Y</sup>	1,8	2,1	1,6	0,9	0,9	0,8	Irlande	
— <sup>Y</sup>	— <sup>Y</sup>	— <sup>Y</sup>	— <sup>Y</sup>	— <sup>Y</sup>	— <sup>Y</sup>	—	—	—	..Z	..Z	..Z	Islande	
1,4	1,9	0,9	1,1	1,5	0,7	...	...	...	1,6	2,2	1,0	Israël	

Tableau 6 (suite)

Pays ou territoire	Durée de l'enseignement primaire <sup>1</sup>	TAUX DE REDOUBLEMENT PAR ANNÉE D'ÉTUDES DANS L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE (%)											
		Année scolaire s'achevant en 2004											
		1 <sup>re</sup> année d'études			2 <sup>e</sup> année d'études			3 <sup>e</sup> année d'études			4 <sup>e</sup> année d'études		
		Total	M	F	Total	M	F	Total	M	F	Total	M	F
	2005												
Italie	5	0,4	0,5	0,2	0,2	0,3	0,2	0,2	0,2	0,1	0,1	0,2	0,1
Luxembourg	6	4,5	4,8	4,2	5,4	5,7	5,1	6,1	6,7	5,5	...	...	...
Malte	6	0,8	0,8	0,8	0,8	0,9	0,6	...	...	...	...	...	...
Monaco	5	— <sup>Y</sup>	...	...	— <sup>Y</sup>	...	...	— <sup>Y</sup>	...	...	— <sup>Y</sup>	...	...
Norvège	7	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
Pays-Bas	6	. <sup>Y</sup>	. <sup>Y</sup>	. <sup>Y</sup>	. <sup>Y</sup>	. <sup>Y</sup>	. <sup>Y</sup>	. <sup>Y</sup>	. <sup>Y</sup>	. <sup>Y</sup>	. <sup>Y</sup>	. <sup>Y</sup>	. <sup>Y</sup>
Portugal	6	—	—	—	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Royaume-Uni	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Saint-Marin	5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Suède	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Suisse	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
<b>Amérique latine et Caraïbes</b>													
Anguilla	7	1,4	3,2	—	—	—	—	0,5	0,9	—	—	—	—
Antigua-et-Barbuda	7	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Antilles néerlandaises	6	18,9 <sup>X</sup>	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Argentine	6	10,1 <sup>Y</sup>	11,6 <sup>Y</sup>	8,4 <sup>Y</sup>	7,1 <sup>Y</sup>	8,4 <sup>Y</sup>	5,7 <sup>Y</sup>	6,3 <sup>Y</sup>	7,5 <sup>Y</sup>	5,0 <sup>Y</sup>	6,0 <sup>Y</sup>	7,2 <sup>Y</sup>	4,6 <sup>Y</sup>
Aruba	6	14,1	17,0	10,9	13,9	17,4	9,9	8,1	7,8	8,3	7,6	7,8	7,5
Bahamas	6	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Barbade	6	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
Belize	6	16,6 <sup>Y</sup>	18,2 <sup>Y</sup>	15,0 <sup>Y</sup>	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Bermudes	6	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
Bolivie	6	1,4 <sup>Y</sup>	1,5 <sup>Y</sup>	1,4 <sup>Y</sup>	1,3 <sup>Y</sup>	1,4 <sup>Y</sup>	1,2 <sup>Y</sup>	1,6 <sup>Y</sup>	1,6 <sup>Y</sup>	1,5 <sup>Y</sup>	1,5 <sup>Y</sup>	1,6 <sup>Y</sup>	1,3 <sup>Y</sup>
Brésil	4	27,3 <sup>Y</sup>	...	...	20,5 <sup>Y</sup>	...	...	15,4 <sup>Y</sup>	...	...	15,4 <sup>Y</sup>	...	...
Chili	6	2,5	2,9	2,1	2,2	2,5	1,8	2,1	2,5	1,7	1,6	2,0	1,2
Colombie	5	7,3	7,9	6,5	4,4	4,9	3,9	3,3	3,6	2,9	2,5	2,9	2,1
Costa Rica	6	12,9	14,3	11,4	7,7	8,9	6,5	6,9	8,1	5,5	8,4	9,8	6,8
Cuba	6	—	—	—	1,6	2,1	1,0	—	—	—	0,8	1,2	0,5
Dominique	7	9,2	11,3	6,7	3,8	4,9	2,6	2,1	2,0	2,3	1,8	2,9	0,6
El Salvador	6	13,0	14,3	11,6	5,5	6,3	4,6	4,5	5,4	3,6	4,3	5,2	3,2
Équateur	6	3,9 <sup>Y</sup>	4,2 <sup>Y</sup>	3,6 <sup>Y</sup>	2,8 <sup>Y</sup>	3,1 <sup>Y</sup>	2,4 <sup>Y</sup>	1,8 <sup>Y</sup>	2,1 <sup>Y</sup>	1,5 <sup>Y</sup>	1,4 <sup>Y</sup>	1,6 <sup>Y</sup>	1,2 <sup>Y</sup>
Grenade	7	4,2 <sup>X</sup>	5,6 <sup>X</sup>	2,7 <sup>X</sup>	2,0 <sup>X</sup>	2,1 <sup>X</sup>	1,9 <sup>X</sup>	2,2 <sup>X</sup>	3,1 <sup>X</sup>	1,4 <sup>X</sup>	1,9 <sup>X</sup>	2,6 <sup>X</sup>	1,2 <sup>X</sup>
Guatemala	6	24,0	25,3	22,6	14,1	15,0	13,0	10,6	11,5	9,7	7,5	8,2	6,6
Guyana	6	1,0	1,2	0,9	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Haïti	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Honduras	6	17,3	18,7	15,9	10,6	11,8	9,3	7,5	8,4	6,6	4,6	5,0	4,1
Îles Caïmanes	6	1,3	2,1	0,4	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Îles Turques et Caïques	6	0,9 <sup>Y</sup>	1,8 <sup>Y</sup>	— <sup>Y</sup>	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Îles Vierges britanniques	7	8,3	9,6 <sup>Y</sup>	5,6 <sup>Y</sup>	4,0	...	...	...	...	...	...	...	...
Jamaïque	6	3,9	5,1	2,6	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Mexique	6	7,3	8,5	6,0	7,2	8,5	5,8	4,9	6,0	3,7	4,1	5,2	3,1
Montserrat	7	12,3	...	...	1,4	...	...	...	...	...	...	...	...
Nicaragua	6	17,8	19,1	16,3	10,5	11,6	9,2	8,7	10,1	7,3	6,3	7,3	5,3
Panama	6	9,2	10,4	7,9	8,1	9,3	6,8	6,2	7,3	5,0	4,3	5,2	3,3
Paraguay	6	12,6 <sup>Y</sup>	14,2 <sup>Y</sup>	10,8 <sup>Y</sup>	9,0 <sup>Y</sup>	10,7 <sup>Y</sup>	7,2 <sup>Y</sup>	6,6 <sup>Y</sup>	7,8 <sup>Y</sup>	5,2 <sup>Y</sup>	4,8 <sup>Y</sup>	5,9 <sup>Y</sup>	3,6 <sup>Y</sup>
Pérou	6	5,5	5,7	5,3	14,4	14,7	14,1	11,7	12,0	11,5	8,5	8,8	8,2
République dominicaine	6	4,2	...	...	6,6	...	...	14,4	...	...	9,5	...	...
Sainte-Lucie	7	6,7	7,2	6,0	2,1	2,2	1,9	1,2	1,6	0,8	1,0	0,8	1,3
Saint-Kitts-et-Nevis	7	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
St Vincent/Grenad.	7	5,0	6,3	3,7	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Suriname	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Trinité-et-Tobago	7	10,8*	12,8*	8,6*	3,5*	2,7*	4,3*	4,1*	5,1*	3,0*	4,1*	4,9*	3,2*
Uruguay	6	14,8 <sup>Y</sup>	17,1 <sup>Y</sup>	12,3 <sup>Y</sup>	9,4 <sup>Y</sup>	10,8 <sup>Y</sup>	8,0 <sup>Y</sup>	7,1 <sup>Y</sup>	8,5 <sup>Y</sup>	5,6 <sup>Y</sup>	5,6 <sup>Y</sup>	6,9 <sup>Y</sup>	4,4 <sup>Y</sup>
Venezuela	6	10,9	12,8	8,8	8,4	10,2	6,5	8,1	10,1	6,0	5,9	7,4	4,3
<b>Asie centrale</b>													
Arménie	3	— <sup>X</sup>	— <sup>X</sup>	— <sup>X</sup>	0,2 <sup>X</sup>	0,2 <sup>X</sup>	0,1 <sup>X</sup>	0,2 <sup>X</sup>	0,2 <sup>X</sup>	0,2 <sup>X</sup>	.	.	.
Azerbaïdjan	4	0,3	0,4	0,3	0,3	0,3	0,3	0,2	0,2	0,2	0,3	0,2	0,3
Géorgie	6	0,2 <sup>Y</sup>	0,2 <sup>Y</sup>	0,2 <sup>Y</sup>	0,2 <sup>Y</sup>	0,2 <sup>Y</sup>	0,2 <sup>Y</sup>	...	...	...	...	...	...
Kazakhstan	4	0,0	0,1	0,0	0,2	0,2	0,1	0,1	0,1	0,1	0,1	0,1	0,0
Kirghizistan	4	0,1	0,1	0,1	0,1	0,1	0,1	0,1	0,1	0,0	0,1	0,1	0,0
Mongolie	5	1,3 <sup>Y</sup>	1,4 <sup>Y</sup>	1,2 <sup>Y</sup>	0,5 <sup>Y</sup>	0,6 <sup>Y</sup>	0,5 <sup>Y</sup>	0,3 <sup>Y</sup>	0,3 <sup>Y</sup>	0,2 <sup>Y</sup>	0,2 <sup>Y</sup>	0,2 <sup>Y</sup>	0,2 <sup>Y</sup>
Ouzbékistan	4	— <sup>Y</sup>	— <sup>Y</sup>	— <sup>Y</sup>	— <sup>Y</sup>	— <sup>Y</sup>	— <sup>Y</sup>	— <sup>Y</sup>	— <sup>Y</sup>	— <sup>Y</sup>	— <sup>Y</sup>	— <sup>Y</sup>	— <sup>Y</sup>
Tadjikistan	4	0,2	0,2	0,2	0,2	0,2	0,2	0,2	0,2	0,2	0,3	0,3	0,3
Turkménistan	3	...	...	...	...	...	...	...	...	...	.	.	.



TAUX DE REDOUBLEMENT PAR ANNÉE D'ÉTUDES DANS L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE (%)						REDOUBLANTS, TOUTES ANNÉES D'ÉTUDES CONFONDUES (%)						Pays ou territoire
Année scolaire s'achevant en 2004						Année scolaire s'achevant en						
5 <sup>e</sup> année d'études			6 <sup>e</sup> année d'études			1999			2005			
Total	M	F	Total	M	F	Total	M	F	Total	M	F	
0,3	0,3	0,2	.	.	.	0,4	0,5	0,3	0,2	0,3	0,2	Italie
...	...	...	...	...	...	...	...	...	4,4	4,9	3,9	Luxembourg
...	...	...	...	...	...	2,1	2,4	1,8	2,6	2,9	2,2	Malte
— <sup>y</sup>	...	...	.	.	.	—	—	—	— <sup>z</sup>	...	...	Monaco
.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	Norvège
. <sup>y</sup>	. <sup>y</sup>	. <sup>y</sup>	. <sup>y</sup>	. <sup>y</sup>	. <sup>y</sup>	.	.	.	. <sup>z</sup>	. <sup>z</sup>	. <sup>z</sup>	Pays-Bas
...	...	...	...	...	...	...	...	...	10,2	...	...	Portugal
...	...	...	...	...	...	—	—	—	—	—	—	Royaume-Uni
...	...	...	.	.	.	...	...	...	— <sup>z</sup>	...	...	Saint-Marin
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Suède
...	...	...	...	...	...	1,8	1,9	1,6	1,6	1,8	1,5	Suisse
Amérique latine et Caraïbes												
—	...	...	0,5	...	...	0,3	0,4	0,3	0,3	0,6	0,1	Anguilla
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Antigua-et-Barbuda
...	...	...	...	...	...	12,0	14,5	9,3	12,6 <sup>y</sup>	15,5 <sup>y</sup>	9,6 <sup>y</sup>	Antilles néerlandaises
5,2 <sup>y</sup>	6,3 <sup>y</sup>	4,0 <sup>y</sup>	4,4 <sup>y</sup>	5,4 <sup>y</sup>	3,3 <sup>y</sup>	6,1	7,1	5,0	6,5 <sup>z</sup>	7,7 <sup>z</sup>	5,2 <sup>z</sup>	Argentine
10,4	10,9	9,9	4,0	4,7	3,1	7,7	9,5	5,9	9,3	10,6	7,9	Aruba
—	—	—	—	—	—	.	.	.	—	—	—	Bahamas
.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	Barbade
...	...	...	...	...	...	9,7	10,8	8,4	11,6	12,9	10,1	Belize
.	.	.	.	.	.	...	...	...	.	.	.	Bermudes
1,4 <sup>y</sup>	1,6 <sup>y</sup>	1,3 <sup>y</sup>	2,9 <sup>y</sup>	3,3 <sup>y</sup>	2,5 <sup>y</sup>	2,4	2,6	2,3	1,6 <sup>z</sup>	1,7 <sup>z</sup>	1,5 <sup>z</sup>	Bolivie
.	.	.	.	.	.	24,0	24,0	24,0	21,2 <sup>z</sup>	...	...	Brésil
...	...	...	...	...	...	2,4	2,9	1,9	2,2	2,7	1,7	Chili
2,1	2,5	1,8	...	...	...	5,2	5,8	4,6	4,1	4,6	3,6	Colombie
5,9	7,0	4,8	0,6	0,7	0,6	9,2	10,4	7,9	7,2	8,3	6,0	Costa Rica
0,4	0,6	0,2	0,1	0,2	0,1	1,9	2,6	1,1	0,5	0,7	0,3	Cuba
2,5	3,3	1,7	1,8	...	...	3,6	3,8	3,5	3,5	4,6	2,3	Dominique
3,7	4,5	2,7	3,4	4,1	2,6	7,1	7,7	6,4	6,4	7,4	5,3	El Salvador
0,9 <sup>y</sup>	1,0 <sup>y</sup>	0,8 <sup>y</sup>	0,5 <sup>y</sup>	0,6 <sup>y</sup>	0,4 <sup>y</sup>	2,7	3,0	2,4	2,0 <sup>z</sup>	2,3 <sup>z</sup>	1,8 <sup>z</sup>	Équateur
1,4 <sup>x</sup>	...	...	2,1 <sup>x</sup>	...	...	...	...	...	3,4	4,1	2,8	Grenade
4,7	5,3	4,1	1,5	1,7	1,4	14,9	15,8	13,8	12,5	13,3	11,6	Guatemala
...	...	...	0,8	0,9	0,6	3,1	3,6	2,5	0,9	1,1	0,8	Guyana
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Haïti
2,7	3,3	2,2	0,9	1,1	0,7	...	...	...	8,5	9,4	7,5	Honduras
—	...	...	—	...	...	0,2	0,2	0,1	0,2	0,4	0,1	Îles Caïmanes
...	...	...	...	...	...	...	...	...	2,9	3,2	2,6	Îles Turques et Caïques
...	...	...	...	...	...	3,8	4,1	3,6	6,8	8,5	4,9	Îles Vierges britanniques
...	...	...	...	...	...	...	...	...	2,8	3,3	2,3	Jamaïque
2,9	3,7	2,0	0,7	0,8	0,5	6,6	7,6	5,5	4,6	5,6	3,6	Mexique
...	...	...	...	...	...	0,8	1,4	—	6,7	6,9	6,4	Montserrat
4,7	5,6	3,8	2,7	3,3	2,2	4,7	5,3	4,1	9,9	11,1	8,6	Nicaragua
2,8	3,6	2,0	1,1	1,4	0,8	6,4	7,4	5,2	5,6	6,6	4,6	Panama
2,9 <sup>y</sup>	3,7 <sup>y</sup>	2,1 <sup>y</sup>	1,4 <sup>y</sup>	1,8 <sup>y</sup>	0,9 <sup>y</sup>	7,8	8,8	6,7	6,7 <sup>z</sup>	7,9 <sup>z</sup>	5,4 <sup>z</sup>	Paraguay
7,1	7,5	6,8	3,7	3,8	3,5	10,2	10,5	9,9	8,9	9,2	8,7	Pérou
7,6	...	...	5,9	...	...	4,1	4,5	3,7	8,1	9,9	6,2	République dominicaine
1,5	1,7	1,4	1,4	1,2	1,5	2,4	2,8	2,0	2,7	2,9	2,6	Sainte-Lucie
.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	Saint-Kitts-et-Nevis
...	...	...	...	...	...	...	...	...	4,1	5,0	3,0	St Vincent/Grenad.
...	...	...	...	...	...	...	...	...	20,3	22,3	18,1	Suriname
4,2*	5,0*	3,3*	5,2*	6,5*	4,0*	4,7	4,9	4,4	5,2*	6,0*	4,4*	Trinité-et-Tobago
4,2 <sup>y</sup>	5,3 <sup>y</sup>	3,0 <sup>y</sup>	2,1 <sup>y</sup>	2,5 <sup>y</sup>	1,7 <sup>y</sup>	7,9	9,3	6,5	7,5 <sup>z</sup>	8,8 <sup>z</sup>	6,0 <sup>z</sup>	Uruguay
4,1	5,2	3,0	1,8	2,2	1,3	7,0	8,5	5,5	6,8	8,3	5,1	Venezuela
Asie centrale												
.	.	.	.	.	.	...	...	...	0,2	0,2	0,1	Arménie
.	.	.	.	.	.	0,4	0,4	0,4	0,3	0,3	0,3	Azerbaïdjan
...	...	...	...	...	...	0,3	0,5	0,2	0,3	0,4	0,2	Géorgie
...	...	...	.	.	.	0,3	...	...	0,1	0,2	0,1	Kazakhstan
...	...	...	.	.	.	0,3	0,4	0,2	0,1	0,1	0,1	Kirghizistan
...	...	...	.	.	.	0,9	1,0	0,8	0,4	0,5	0,4	Mongolie
...	...	...	.	.	.	...	...	...	— <sup>z</sup>	— <sup>z</sup>	— <sup>z</sup>	Ouzbékistan
...	...	...	.	.	.	0,5	0,5	0,6	0,2	0,2	0,2	Tadjikistan
...	...	...	.	.	.	...	...	...	...	...	...	Turkménistan

Tableau 6 (suite)

Pays ou territoire	Durée de l'enseignement primaire <sup>1</sup>	TAUX DE REDOUBLEMENT PAR ANNÉE D'ÉTUDES DANS L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE (%)											
		Année scolaire s'achevant en 2004											
		1 <sup>re</sup> année d'études			2 <sup>e</sup> année d'études			3 <sup>e</sup> année d'études			4 <sup>e</sup> année d'études		
	2005	Total	M	F	Total	M	F	Total	M	F	Total	M	F
<b>Asie de l'Est et Pacifique</b>													
Australie	7	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Brunéi Darussalam	6	0,6	0,7	0,4	0,8	1,0	0,6	1,0	1,4	0,5	1,7	2,6	0,7
Cambodge	6	23,9	24,8	22,9	16,3	17,6	14,7	13,3	14,9	11,5	9,3	10,7	7,7
Chine	5	<b>1,3</b>	<b>1,4</b>	<b>1,2</b>	...	...	...	...	...	...	...	...	...
États fédérés de Micronésie	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Fidji	6	4,4	5,4	3,3	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Îles Cook	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Îles Marshall	6	.x	.x	.x	.x	.x	.x	.x	.x	.x	.x	.x	.x
Îles Salomon	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Indonésie	6	9,8	11,4	8,0	5,4	6,7	4,0	4,9	6,1	3,7	3,6	4,4	2,8
Japon	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Kiribati	6	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
Macao, Chine	6	2,4 <sup>Y</sup>	2,8 <sup>Y</sup>	2,0 <sup>Y</sup>	3,2 <sup>Y</sup>	4,4 <sup>Y</sup>	1,9 <sup>Y</sup>	...	...	...	...	...	...
Malaisie	6	.y	.y	.y	.y	.y	.y	.y	.y	.y	.y	.y	.y
Myanmar	5	0,6	0,6	0,6	0,3	0,3	0,3	0,2	0,2	0,2	0,2	0,2	0,2
Nauru	6	..x	..x	..x	..x	..x	..x	..x	..x	..x	..x	..x	..x
Nioué	6	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
Nouvelle-Zélande	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Palaos	5	5,5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Papouasie-Nouvelle-Guinée	6	..x	..x	..x	..x	..x	..x	..x	..x	..x	..x	..x	..x
Philippines	6	5,0	5,8	4,0	2,6	3,4	1,8	1,8	2,5	1,1	1,3	1,8	0,8
République de Corée	6	<b>0,0</b>	<b>0,0</b>	<b>0,0</b>	<b>0,00</b>	<b>0,00</b>	<b>0,00</b>	<b>0,0</b>	<b>0,0</b>	<b>0,0</b>	<b>0,00</b>	<b>0,00</b>	<b>0,00</b>
RDP Iao	5	34,1	34,8	33,3	19,1	20,5	17,3	12,5	14,0	10,7	8,2	9,6	6,5
RPD Corée	4	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Samoa	6	2,6 <sup>Y</sup>	2,9 <sup>Y</sup>	2,2 <sup>Y</sup>	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Singapour	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Thaïlande	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Timor-Leste	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Tokélaou	6	.y	.y	.y	.y	.y	.y	.y	.y	.y	.y	.y	.y
Tonga	6	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
Tuvalu	6	.y	.y	.y	.	.	.	.	.	.	.	.	.
Vanuatu	6	13,5	13,6	13,4	10,9	...	...	9,6	...	...	9,0	...	...
Viet Nam	5	5,4 <sup>X</sup>	6,2 <sup>X</sup>	4,4 <sup>X</sup>	2,6 <sup>X</sup>	3,0 <sup>X</sup>	2,1 <sup>X</sup>	1,7 <sup>X</sup>	2,0 <sup>X</sup>	1,3 <sup>X</sup>	1,6 <sup>X</sup>	1,9 <sup>X</sup>	1,2 <sup>X</sup>
<b>Asie du Sud et de l'Ouest</b>													
Afghanistan	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Bangladesh	5	7,1 <sup>Y</sup>	6,8 <sup>Y</sup>	7,4 <sup>Y</sup>	6,7 <sup>Y</sup>	6,6 <sup>Y</sup>	6,7 <sup>Y</sup>	9,2 <sup>Y</sup>	9,4 <sup>Y</sup>	8,9 <sup>Y</sup>	7,7 <sup>Y</sup>	8,2 <sup>Y</sup>	7,3 <sup>Y</sup>
Bhoutan	7	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Inde	5	4,0	3,9	4,0	2,9	2,9	2,9	4,1	4,1	4,2	...	...	...
Maldives	7	0,6	0,9	0,2	0,4	0,4	0,3	0,6	0,6	0,5	0,8	1,0	0,7
Népal	5	<b>37,0</b>	<b>36,8</b>	<b>37,3</b>	<b>19,3</b>	<b>18,5</b>	<b>20,1</b>	<b>15,0</b>	<b>15,0</b>	<b>15,1</b>	<b>15,9</b>	<b>15,9</b>	<b>16,0</b>
Pakistan	5	3,7	4,0	3,2	3,0	3,2	2,8	2,8	2,9	2,6	2,8	2,9	2,6
République islamique d'Iran	5	4,1	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Sri Lanka	5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
<b>États arabes</b>													
Algérie	6	11,2	12,9	9,3	7,2	8,7	5,6	8,6	10,8	6,2	10,8	13,5	7,7
Arabie saoudite	6	9,2	9,3	9,0	5,0	5,8	4,2	6,5	5,9	7,1	5,3	4,1	6,4
Bahreïn	6	3,0	2,4	3,5	3,2	3,7	2,6	3,4	4,0	2,8	2,5	3,2	1,8
Djibouti	6	2,9	2,8	3,0	...	...	...	7,2	6,9	7,5	6,5	6,3	6,6
Égypte	6	0,1	...	...	2,0	...	...	2,7	...	...	4,0	...	...
Émirats arabes unis	5	2,6	2,5	2,6	1,7	1,8	1,7	1,6	1,9	1,3	1,9	2,6	1,0
Irak	6	9,2	10,3	7,9	7,7	8,7	6,5	6,4	7,4	5,2	7,2	8,5	5,5
Jamahiriya arabe libyenne	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Jordanie	6	0,3	0,3	0,4	0,3	0,2	0,3	0,2	0,2	0,3	1,2	1,1	1,4
Koweït	5	3,1	3,2	3,0	1,8	2,0	1,6	2,7	3,1	2,3	2,4	3,1	1,6
Liban	6	5,8	7,0	4,6	6,7	7,9	5,3	6,7	8,3	5,0	17,9	20,2	15,3
Maroc	6	16,0	17,2	14,6	13,9	15,6	11,8	14,3	16,5	11,6	11,3	13,9	8,3
Mauritanie	6	9,6	9,4	9,9	8,6	8,5	8,7	9,6	9,4	9,8	10,8	10,5	11,2
Oman	6	<b>0,3</b>	<b>0,3</b>	<b>0,2</b>	<b>0,1</b>	<b>0,1</b>	<b>0,0</b>	<b>0,1</b>	<b>0,1</b>	<b>0,1</b>	<b>0,03</b>	<b>0,03</b>	<b>0,04</b>
Qatar	6	4,5 <sup>Y</sup>	4,3 <sup>Y</sup>	4,8 <sup>Y</sup>	...	...	...	...	...	...	...	...	...
République arabe syrienne	4	11,6	12,3	10,8	8,3	9,5	7,0	5,2	5,9	4,4	4,0	4,5	3,4
Soudan	6	1,4	1,1	1,8	1,6	1,4	1,9	1,8	1,6	2,1	2,1	1,7	2,5

TAUX DE REDOUBLEMENT PAR ANNÉE D'ÉTUDES DANS L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE (%)						REDOUBLANTS, TOUTES ANNÉES D'ÉTUDES CONFONDUES (%)						Pays ou territoire
Année scolaire s'achevant en 2004						Année scolaire s'achevant en						
5 <sup>e</sup> année d'études			6 <sup>e</sup> année d'études			1999			2005			
Total	M	F	Total	M	F	Total	M	F	Total	M	F	
<b>Asie de l'Est et Pacifique</b>												
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Australie
1,5	2,1	0,8	7,4	9,4	5,0	.	.	.	2,3	3,0	1,4	Brunéi Darussalam
5,9	7,1	4,7	2,6	3,0	2,2	24,6	25,4	23,5	13,8	15,1	12,4	Cambodge
...	...	...	.	.	.	...	...	...	<b>0,3</b>	<b>0,3</b>	<b>0,2</b>	Chine
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	États fédérés de Micronésie
...	...	...	...	...	...	...	...	...	2,2	2,7	1,5	Fidji
...	...	...	...	...	...	2,6	...	...	...	...	...	Îles Cook
.x	.x	.x	.x	.x	.x	.	.	.	.	.	.	Îles Marshall
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Îles Salomon
2,4	3,0	1,9	0,2	0,2	0,1	...	...	...	4,6	5,5	3,6	Indonésie
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Japon
.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	Kiribati
...	...	...	...	...	...	6,3	7,3	5,1	6,1	7,8	4,1	Macao, Chine
.y	.y	.y	.y	.y	.y	.	.	.	.z	.z	.z	Malaisie
0,1	0,1	0,1	.	.	.	1,7	1,7	1,7	0,3	0,3	0,3	Myanmar
..x	..x	..x	..x	..x	..x	...	...	...	..z	..z	..z	Nauru
.	.	.	.	.	.	.	.	.	.z	.z	.z	Nioué
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Nouvelle-Zélande
...	...	...	.	.	.	—	—	—	4,7	...	...	Palaos
..x	..x	..x	..x	..x	..x	—	—	—	..y	..y	..y	Papouasie-Nouvelle-Guinée
1,0	1,5	0,6	0,5	0,7	0,3	1,9	2,4	1,4	2,2	2,9	1,6	Philippines
<b>0,0</b>	<b>0,0</b>	<b>0,0</b>	<b>0,0</b>	<b>0,0</b>	<b>0,0</b>	—	—	—	<b>0,00</b>	<b>0,00</b>	<b>0,00</b>	République de Corée
4,9	6,1	3,5	.	.	.	20,9	22,4	19,1	19,2	20,3	17,9	RDP Iao
...	...	...	.	.	.	...	...	...	...	...	...	RPD Corée
...	...	...	0,3 <sup>y</sup>	0,4 <sup>y</sup>	0,1 <sup>y</sup>	1,0	1,1	0,9	0,9 <sup>z</sup>	1,1 <sup>z</sup>	0,7 <sup>z</sup>	Samoa
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Singapour
...	...	...	...	...	...	3,5	3,4	3,5	...	...	...	Thaïlande
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Timor-Leste
.y	.y	.y	.y	.y	.y	...	...	...	.z	.z	.z	Tokélaou
.	.	.	...	...	...	8,8	8,5	9,2	...	...	...	Tonga
.	.	.	.	.	.	.	.	.	.z	.z	.z	Tuvalu
8,2	...	...	13,8	...	...	10,6	11,1	9,9	10,7	...	...	Vanuatu
0,2 <sup>x</sup>	0,2 <sup>x</sup>	0,2 <sup>x</sup>	.	.	.	3,8	4,2	3,2	1,0	...	...	Viet Nam
<b>Asie du Sud et de l'Ouest</b>												
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Afghanistan
5,1 <sup>y</sup>	5,5 <sup>y</sup>	4,7 <sup>y</sup>	.	.	.	6,5	6,8	6,2	7,0 <sup>z</sup>	7,2 <sup>z</sup>	6,9 <sup>z</sup>	Bangladesh
...	...	...	...	...	...	12,1	12,5	11,7	9,6	10,4	8,8	Bhoutan
...	...	...	.	.	.	4,0	4,0	4,1	3,4	3,4	3,4	Inde
1,6	2,3	0,9	...	...	...	8,4	7,6	9,2	5,2	5,8	4,5	Maldives
<b>12,0</b>	<b>11,8</b>	<b>12,3</b>	.	.	.	22,9	22,2	23,8	<b>20,6</b>	<b>20,8</b>	<b>20,4</b>	Népal
4,0	4,5	3,2	.	.	.	...	...	...	3,1	3,3	2,7	Pakistan
...	...	...	.	.	.	...	...	...	2,0	2,8	1,4	République islamique d'Iran
...	...	...	.	.	.	...	...	...	...	...	...	Sri Lanka
<b>États arabes</b>												
11,2	14,1	7,8	15,2	18,2	11,8	11,9	14,6	8,7	11,2	13,6	8,4	Algérie
2,9	2,9	2,9	1,1	1,1	1,1	...	...	...	5,1	4,9	5,2	Arabie saoudite
2,8	3,5	2,1	1,9	3,1	0,8	3,8	4,6	3,1	2,8	3,3	2,3	Bahreïn
6,3	6,2	6,3	21,8	21,1	22,9	16,6	16,9	16,1	9,2	9,3	9,1	Djibouti
3,8	...	...	...	...	...	6,0	7,1	4,6	2,2	2,7	1,5	Égypte
1,8	2,4	1,1	.	.	.	3,5	4,4	2,5	1,9	2,2	1,5	Émirats arabes unis
13,1	15,2	10,2	4,2	4,4	3,8	10,0	10,7	9,2	8,0	9,1	6,5	Irak
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Jamahiriya arabe libyenne
1,8	1,7	1,8	1,9	1,8	1,9	0,7	0,7	0,7	0,9	0,9	1,0	Jordanie
...	...	...	...	...	...	3,3	3,4	3,1	1,9	2,2	1,7	Koweït
11,8	13,5	10,0	10,6	11,7	9,4	9,1	10,5	7,7	10,1	11,7	8,4	Liban
9,5	11,8	6,7	9,1	11,2	6,5	12,4	14,1	10,2	12,7	14,7	10,4	Maroc
11,5	11,0	12,0	15,4	14,7	16,2	...	...	...	10,1	9,9	10,3	Mauritanie
<b>1,4</b>	<b>0,9</b>	<b>1,9</b>	<b>1,3</b>	<b>0,8</b>	<b>1,9</b>	8,0	9,5	6,4	<b>0,6</b>	<b>0,4</b>	<b>0,8</b>	Oman
...	...	...	...	...	...	2,7	3,5	1,9	2,7	3,7	1,7	Qatar
.	.	.	.	.	.	6,5	7,2	5,6	7,3	8,1	6,4	République arabe syrienne
1,8	1,5	2,2	1,9	1,5	2,4	11,3	10,9	11,8	1,7	1,4	2,1	Soudan

Tableau 6 (suite)

Pays ou territoire	Durée de l'enseignement primaire <sup>1</sup>	TAUX DE REDOUBLEMENT PAR ANNÉE D'ÉTUDES DANS L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE (%)											
		Année scolaire s'achevant en 2004											
		1 <sup>re</sup> année d'études			2 <sup>e</sup> année d'études			3 <sup>e</sup> année d'études			4 <sup>e</sup> année d'études		
2005	Total	M	F	Total	M	F	Total	M	F	Total	M	F	
T. A. palestiniens	4	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,4	0,4	0,4	2,2	2,4	2,1
Tunisie	6	0,9	1,1	0,8	10,2	11,7	8,6	2,9	3,6	2,3	13,3	16,1	10,1
Yémen	6	<i>3,6<sup>y</sup></i>	<i>3,7<sup>y</sup></i>	<i>3,4<sup>y</sup></i>	<i>4,1<sup>y</sup></i>	<i>4,2<sup>y</sup></i>	<i>3,9<sup>y</sup></i>	<i>4,9<sup>y</sup></i>	<i>5,2<sup>y</sup></i>	<i>4,4<sup>y</sup></i>	<i>5,5<sup>y</sup></i>	<i>6,1<sup>y</sup></i>	<i>4,4<sup>y</sup></i>
<b>Europe centrale et orientale</b>													
Albanie	4	3,2 <sup>y</sup>	3,7 <sup>y</sup>	2,7 <sup>y</sup>	2,1 <sup>y</sup>	2,5 <sup>y</sup>	1,6 <sup>y</sup>	1,5 <sup>y</sup>	1,9 <sup>y</sup>	1,1 <sup>y</sup>	1,7 <sup>y</sup>	2,0 <sup>y</sup>	1,4 <sup>y</sup>
Bélarus	4	0,2	0,2*	0,2*	0,02	0,02*	0,02*	0,01	0,0*	0,0*	0,01	0,01*	0,01*
Bosnie-Herzégovine	4	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Bulgarie	4	0,8	0,9	0,7	2,9	3,4	2,4	2,1	2,4	1,7	2,8	3,1	2,4
Croatie	4	0,9 <sup>x</sup>	1,0 <sup>x</sup>	0,8 <sup>x</sup>	0,3 <sup>x</sup>	0,3 <sup>x</sup>	0,2 <sup>x</sup>	0,2 <sup>x</sup>	0,2 <sup>x</sup>	0,1 <sup>x</sup>	0,1 <sup>x</sup>	0,1 <sup>x</sup>	0,1 <sup>x</sup>
Estonie	6	1,1	1,3	0,9	0,7	1,0	0,4	0,9	1,2	0,6	1,1	1,4	0,7
ERY de Macédoine	4	0,3	0,3	0,2	0,2	0,2	0,2	0,1	0,1	0,1	0,2	0,2	0,1
Fédération de Russie	3	1,7	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Hongrie	4	4,3	5,0	3,5	1,6	2,0	1,3	1,2	1,4	0,9	1,2	1,5	0,9
Lettonie	4	5,4	6,8	3,8	1,9	2,6	1,2	1,9	2,7	1,1	2,3	3,3	1,2
Lituanie	4	1,3	1,6	1,0	0,4	0,6	0,3	0,4	0,5	0,2	0,5	0,8	0,2
Pologne	6	0,7	...	...	0,3	...	...	0,4	...	...	0,9	...	...
République de Moldova	4	0,5	0,6	0,4	0,2	0,2	0,1	0,1	0,2	0,1	0,1	0,2	0,1
République tchèque	5	1,5	1,7	1,2	1,0	1,2	0,8	0,9	1,1	0,7	0,9	1,1	0,7
Roumanie	4	3,9	4,4	3,4	1,7	2,1	1,3	1,3	1,6	1,0	1,4	1,8	1,1
Serbie-et-Monténégro	4	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Slovaquie	4	4,8	5,2	4,5	2,2	2,4	2,0	1,6	1,7	1,4	1,6	1,7	1,5
Slovénie	5	0,4	0,4	0,3	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Turquie	6	4,3	4,6	3,9	2,0	2,0	2,0	2,0	1,7	2,2	2,3	1,8	2,7
Ukraine	4	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...

Monde <sup>2</sup>	...	3,9	5,1	2,6	2,2	2,5	1,8	2,0	1,7	2,2	1,9	2,6	1,2
Pays développés	...	0,8	1,0	0,6	0,7	0,9	0,5	0,4	0,5	0,2	0,6	0,7	0,4
Pays en développement	...	5,9	6,4	5,3	4,7	8,4	5,7	4,5	4,8	4,2	4,3	5,2	3,3
Pays en transition	...	0,3	0,3	0,3	0,2	0,2	0,1	0,1	0,2	0,1	0,0	0,1	0,0
Afrique subsaharienne	...	12,3	11,9	12,8	13,3	14,3	12,2	15,6	16,7	14,5	18,4	19,4	17,6
Amérique du N./Europe occ.	...	0,6	0,6	0,5	0,6	0,7	0,5	0,1	0,1	0,1	0,1	0,2	0,1
Amérique latine et Caraïbes	...	7,3	8,2	6,3	4,2	...	...	4,3	5,3	3,3	6,3	7,5	4,9
Amérique latine	...	10,1	11,6	8,4	7,7	8,9	6,5	6,6	7,8	5,2	4,8	5,9	3,6
Caraïbes	...	4,6	5,9	3,2	1,7	...	...	0,8	1,3	0,4	0,4	0,3	0,7
Asie centrale	...	0,1	0,2	0,1	0,2	0,2	0,1	0,2	0,2	0,2	0,1	0,1	0,0
Asie de l'Est et Pacifique	...	0,6	0,6	0,6	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
Asie de l'Est	...	2,4	2,8	2,0	2,6	3,2	1,8	1,8	1,8	1,8	1,6	1,9	0,8
Pacifique	...	.	.	.	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Asie du Sud et de l'Ouest	...	4,0	...	...	3,0	3,2	2,9	4,1	4,1	4,2	...	...	...
États arabes	...	3,1	3,2	3,0	4,1	4,2	3,9	4,2	4,6	3,6	4,6	...	...
Europe centrale et orientale	...	1,3	1,6	1,0	1,0	1,2	0,8	0,9	1,2	0,6	1,5	1,8	1,3

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 2005 pour les taux de redoublement par année d'études, et de l'année scolaire s'achevant en 2006 pour le pourcentage de redoublants (toutes années d'études confondues).

(z) Les données sont de l'année scolaire s'achevant en 2004.

(y) Les données sont de l'année scolaire s'achevant en 2003.

(x) Les données sont de l'année scolaire s'achevant en 2002.

(\*) Estimation nationale.

TAUX DE REDOUBLEMENT PAR ANNÉE D'ÉTUDES DANS L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE (%)						REDOUBLANTS, TOUTES ANNÉES D'ÉTUDES CONFONDUES (%)						Pays ou territoire
Année scolaire s'achevant en 2004						Année scolaire s'achevant en						
5 <sup>e</sup> année d'études			6 <sup>e</sup> année d'études			1999			2005			
Total	M	F	Total	M	F	Total	M	F	Total	M	F	
...	...	...	...	...	...	2,1	2,2	2,0	0,7	0,7	0,7	T. A. palestiniens
11,2	13,4	8,8	7,5	9,1	5,8	18,3	20,0	16,4	8,5	10,2	6,6	Tunisie
5,5 <sup>Y</sup>	6,1 <sup>Y</sup>	4,4 <sup>Y</sup>	4,5 <sup>Y</sup>	5,1 <sup>Y</sup>	3,3 <sup>Y</sup>	10,6	11,7*	8,7*	4,3 <sup>Z</sup>	4,8 <sup>Z</sup>	3,7 <sup>Z</sup>	Yémen
												<b>Europe centrale et orientale</b>
.	.	.	.	.	.	3,9	4,6	3,2	2,1 <sup>Z</sup>	2,6 <sup>Z</sup>	1,7 <sup>Z</sup>	Albanie
.	.	.	.	.	.	0,5	0,5	0,5	0,1	0,1*	0,1*	Bélarus
.	.	.	.	.	.	...	...	...	...	...	...	Bosnie-Herzégovine
.	.	.	.	.	.	3,2	3,7	2,7	2,3	2,7	2,0	Bulgarie
.	.	.	.	.	.	0,4	0,5	0,3	0,4 <sup>Y</sup>	0,4 <sup>Y</sup>	0,3 <sup>Y</sup>	Croatie
1,6	2,6	0,5	2,7	4,0	1,3	2,5	3,5	1,4	1,6	2,3	0,8	Estonie
.	.	.	.	.	.	0,0	0,1	0,0	0,2	0,2	0,2	ERY de Macédoine
.	.	.	.	.	.	1,2	...	...	...	...	...	Fédération de Russie
.	.	.	.	.	.	2,2	2,1	2,2	2,1	2,5	1,7	Hongrie
.	.	.	.	.	.	2,1	2,7	1,3	3,0	4,1	1,9	Lettonie
.	.	.	.	.	.	0,9	1,3	0,5	0,7	0,9	0,5	Lituanie
1,0	...	...	0,6	...	...	1,2	...	...	0,7	1,1	0,3	Pologne
.	.	.	.	.	.	0,9	0,9	0,9	0,3	0,3	0,2	République de Moldova
0,8	1,0	0,6	.	.	.	1,2	1,5	1,0	1,1	1,3	0,9	République tchèque
.	.	.	.	.	.	3,4	4,1	2,6	2,3	2,7	1,8	Roumanie
.	.	.	.	.	.	...	...	...	...	...	...	Serbie-et-Monténégro
.	.	.	.	.	.	2,3	2,6	2,0	2,6	2,9	2,4	Slovaquie
.	.	.	.	.	.	1,0	1,3	0,7	0,5	0,6	0,4	Slovénie
2,3	1,7	2,9	5,4	5,0	5,8	...	...	...	3,0	2,8	3,2	Turquie
.	.	.	.	.	.	0,8	...	...	0,1	...	...	Ukraine
1,5	...	...	.	.	.	3,8	4,2	3,4	3,1	3,7	2,3	Monde <sup>2</sup>
—	—	—	.	.	.	1,2	...	...	0,7	1,0	0,4	Pays développés
3,3	4,1	2,4	1,5	1,7	1,1	6,6	7,6	5,5	5,8	6,0	5,7	Pays en développement
.	.	.	.	.	.	0,5	0,5	0,5	0,2	0,2	0,1	Pays en transition
14,9	14,7	15,3	14,4	...	...	17,4	17,5	17,7	15,3	16,3	13,1	Afrique subsaharienne
.	.	.	.	.	.	0,4	0,5	0,3	0,3	0,4	0,3	Amérique du N./Europe occ.
2,7	3,3	2,2	1,4	1,2	1,5	4,7	5,1	4,2	5,2	6,0	4,4	Amérique latine et Caraïbes
3,3	4,1	2,4	1,5	1,7	1,4	6,5	7,5	5,3	6,7	7,9	5,4	Amérique latine
0,7	...	...	0,8	0,9	0,6	3,1	3,6	2,5	3,4	4,1	2,6	Caraïbes
...	...	...	.	.	.	0,4	0,5	0,3	0,3	0,3	0,2	Asie centrale
0,0	0,0	0,0	.	.	.	1,3	1,4	1,3	0,6	0,7	0,5	Asie de l'Est et Pacifique
1,0	1,5	0,6	0,0	0,0	0,0	2,7	2,9	2,5	2,2	2,9	1,6	Asie de l'Est
—	—	—	—	—	—	1,8	2,0	1,5	2,2	2,9	1,6	Pacifique
...	...	...	.	.	.	8,4	7,6	9,2	5,2	5,8	4,5	Asie du Sud et de l'Ouest
4,7	...	...	4,2	4,4	3,3	8,0	9,5	6,4	4,3	4,8	3,7	États arabes
.	.	.	.	.	.	1,2	...	...	1,1	1,3	0,9	Europe centrale et orientale

Tableau 7  
Efficacité interne : abandon et achèvement dans l'enseignement primaire

Pays ou territoire	Durée de l'enseignement primaire <sup>1</sup>	TAUX D'ABANDON PAR ANNÉE D'ÉTUDES DANS L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE (%)														
		Année scolaire s'achevant en 2004														
		1 <sup>re</sup> année d'études			2 <sup>e</sup> année d'études			3 <sup>e</sup> année d'études			4 <sup>e</sup> année d'études			5 <sup>e</sup> année d'études		
2005	Total	M	F	Total	M	F	Total	M	F	Total	M	F	Total	M	F	
<b>Afrique subsaharienne</b>																
Afrique du Sud	7	10,0 <sup>y</sup>	10,6 <sup>y</sup>	9,4 <sup>y</sup>	2,9 <sup>y</sup>	3,1 <sup>y</sup>	2,7 <sup>y</sup>	1,7 <sup>y</sup>	1,1 <sup>y</sup>	2,3 <sup>y</sup>	2,2 <sup>y</sup>	2,7 <sup>y</sup>	1,6 <sup>y</sup>	2,6 <sup>y</sup>	2,9 <sup>y</sup>	2,2 <sup>y</sup>
Angola	4	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Bénin	6	18,3	18,0	18,7	11,3	11,0	11,7	10,6	10,6	10,7	11,5	10,4	13,0	8,1	7,5	8,9
Botswana	7	4,7 <sup>y</sup>	5,2 <sup>y</sup>	4,2 <sup>y</sup>	1,3 <sup>y</sup>	1,8 <sup>y</sup>	0,8 <sup>y</sup>	3,5 <sup>y</sup>	3,8 <sup>y</sup>	3,2 <sup>y</sup>	-y	-y	-y	1,8 <sup>y</sup>	2,3 <sup>y</sup>	1,3 <sup>y</sup>
Burkina Faso	6	9,6	8,5	10,8	3,4	3,5	3,2	6,2	6,7	5,6	5,1	5,8	4,1	7,4	8,1	6,6
Burundi	6	10,0	9,5	10,4	5,0	5,3	4,6	5,8	6,4	5,1	4,3	4,9	3,7	5,2	6,4	3,7
Cameroun	6	17,3 <sup>x</sup>	17,9 <sup>x</sup>	16,6 <sup>x</sup>	2,3 <sup>x</sup>	0,4 <sup>x</sup>	4,5 <sup>x</sup>	3,1 <sup>x</sup>	3,8 <sup>x</sup>	2,4 <sup>x</sup>	5,2 <sup>x</sup>	4,9 <sup>x</sup>	5,5 <sup>x</sup>	4,8 <sup>x</sup>	4,0 <sup>x</sup>	5,8 <sup>x</sup>
Cap-Vert	6	-	...	...	1,6	...	...	1,7	...	...	4,1	...	...	4,2	...	...
Comores	6	1,4	1,7	1,2	2,2	2,3	2,2	3,2	4,1	2,3	7,0	6,1	8,2	7,4	8,8	5,9
Congo	6	6,3 <sup>x</sup>	5,8 <sup>x</sup>	6,8 <sup>x</sup>	1,2 <sup>x</sup>	1,4 <sup>x</sup>	0,9 <sup>x</sup>	9,6 <sup>x</sup>	9,9 <sup>x</sup>	9,3 <sup>x</sup>	8,2 <sup>x</sup>	8,6 <sup>x</sup>	7,7 <sup>x</sup>	10,9 <sup>x</sup>	9,9 <sup>x</sup>	11,9 <sup>x</sup>
Côte d'Ivoire	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Érythrée	5	6,7	6,3	7,2	3,6	2,6	4,9	3,5	2,3	5,0	5,4	3,6	7,7	...	...	...
Éthiopie	4	15,5	15,5	15,6	6,4	7,0	5,7	4,5	5,2	3,8	...	...	...	...	...	...
Gabon	6	3,6 <sup>x</sup>	3,6 <sup>x</sup>	3,6 <sup>x</sup>	-x	-x	-x	6,7 <sup>x</sup>	6,4 <sup>x</sup>	7,0 <sup>x</sup>	9,0 <sup>x</sup>	8,9 <sup>x</sup>	9,1 <sup>x</sup>	12,5 <sup>x</sup>	13,2 <sup>x</sup>	11,8 <sup>x</sup>
Gambie	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Ghana	6	10,4 <sup>x</sup>	9,5 <sup>x</sup>	11,4 <sup>x</sup>	11,3 <sup>x</sup>	14,9 <sup>x</sup>	7,3 <sup>x</sup>	8,0 <sup>x</sup>	7,4 <sup>x</sup>	8,6 <sup>x</sup>	10,8 <sup>x</sup>	10,3 <sup>x</sup>	11,3 <sup>x</sup>	5,0 <sup>x</sup>	10,1 <sup>x</sup>	-x
Guinée	6	1,1	-	2,4	6,4	5,4	7,7	7,6	7,4	7,9	8,7	8,8	8,6	6,8	6,1	7,8
Guinée-Bissau	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Guinée équatoriale	5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Kenya	6	9,1	9,9	8,3	5,9	6,6	5,1	-	-	-	4,0	4,2	3,8	-	...	...
Lesotho	7	-	...	...	12,9	...	...	4,2	...	...	6,8	...	...	9,5	...	...
Libéria	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Madagascar	5	27,1	27,1	27,0	7,6	7,7	7,6	9,9	9,6	10,2	17,4	17,3	17,6	...	...	...
Malawi	6	23,2	21,3	24,9	7,4	7,7	7,1	15,7	14,8	16,5	13,2	13,1	13,3	16,9	16,2	17,6
Mali	6	3,6	3,5	3,8	0,7	-	1,5	3,2	2,2	4,6	3,6	3,0	4,5	5,4	4,1	7,2
Maurice	6	0,7	0,7	0,7	0,2	0,1	0,4	1,0	0,9	1,0	1,1	1,3	0,9	1,2	1,6	0,7
Mozambique	7	12,6	11,4	13,8	8,3	7,3	9,4	8,1	7,3	8,9	10,0	8,5	12,0	15,8	15,2	16,6
Namibie	7	6,3	6,9	5,7	1,6	1,8	1,4	2,0	2,3	1,8	2,4	2,8	2,1	5,1	6,0	4,1
Niger	6	6,2	6,3	6,1	17,4	16,7	18,2	8,6	8,0	9,7	6,8	7,0	6,7	7,2	7,1	7,5
Nigéria	6	8,7 <sup>y</sup>	9,1 <sup>y</sup>	8,3 <sup>y</sup>	2,7 <sup>y</sup>	3,0 <sup>y</sup>	2,3 <sup>y</sup>	7,1 <sup>y</sup>	7,4 <sup>y</sup>	6,7 <sup>y</sup>	11,1 <sup>y</sup>	12,0 <sup>y</sup>	9,9 <sup>y</sup>	13,5 <sup>y</sup>	13,3 <sup>y</sup>	13,7 <sup>y</sup>
Ouganda	7	31,6	32,8	30,5	3,9	4,7	3,0	7,1	4,5	9,6	11,4	11,7	11,1	15,2	14,4	16,0
République centrafricaine	6	21,4 <sup>y</sup>	19,4 <sup>y</sup>	24,3 <sup>y</sup>	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
R. D. Congo	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
République-Unie de Tanzanie	7	<b>1,7</b>	<b>1,6</b>	<b>1,8</b>	<b>1,8</b>	<b>1,2</b>	<b>2,4</b>	<b>2,1</b>	<b>3,3</b>	<b>0,8</b>	<b>8,9</b>	<b>9,8</b>	<b>7,9</b>	<b>2,0</b>	<b>2,3</b>	<b>1,6</b>
Rwanda	6	21,0 <sup>y</sup>	21,4 <sup>y</sup>	20,5 <sup>y</sup>	11,7 <sup>y</sup>	11,7 <sup>y</sup>	11,7 <sup>y</sup>	10,8 <sup>y</sup>	13,4 <sup>y</sup>	8,3 <sup>y</sup>	12,4 <sup>y</sup>	13,8 <sup>y</sup>	11,0 <sup>y</sup>	24,9 <sup>y</sup>	23,9 <sup>y</sup>	25,9 <sup>y</sup>
Sao Tomé-et-Principe	6	2,5	2,3	2,8	3,1	2,8	3,5	3,0	2,6	3,4	11,0	12,1	9,8	8,8	7,6	9,8
Sénégal	6	11,7	10,8	12,6	6,4	5,8	6,9	6,3	6,1	6,5	2,7	2,5	2,8	11,0	10,2	11,9
Seychelles	6	-x	-x	-x	-x	-x	-x	0,4 <sup>x</sup>	0,4 <sup>x</sup>	0,4 <sup>x</sup>	0,6 <sup>x</sup>	1,5 <sup>x</sup>	-x	-x	-x	-x
Sierra Leone	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Somalie	7	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Swaziland	7	6,1 <sup>x</sup>	6,5 <sup>x</sup>	5,7 <sup>x</sup>	3,3 <sup>x</sup>	5,3 <sup>x</sup>	1,0 <sup>x</sup>	5,1 <sup>x</sup>	4,5 <sup>x</sup>	5,9 <sup>x</sup>	6,3 <sup>x</sup>	6,7 <sup>x</sup>	5,8 <sup>x</sup>	8,1 <sup>x</sup>	15,1 <sup>x</sup>	0,1 <sup>x</sup>
Tchad	6	20,0	18,9	21,6	12,2	11,2	13,5	22,4	25,3	17,8	19,7	18,3	21,9	17,6	15,9	20,3
Togo	6	6,5	6,0	7,1	2,5	1,7	3,5	6,0	5,2	7,0	5,5	4,1	7,3	6,0	4,0	8,7
Zambie	7	-	-	-	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Zimbabwe	7	15,3 <sup>x</sup>	15,6 <sup>x</sup>	14,9 <sup>x</sup>	11,1 <sup>x</sup>	11,8 <sup>x</sup>	10,4 <sup>x</sup>	6,0 <sup>x</sup>	6,4 <sup>x</sup>	5,5 <sup>x</sup>	1,7 <sup>x</sup>	2,1 <sup>x</sup>	1,2 <sup>x</sup>	2,3 <sup>x</sup>	2,0 <sup>x</sup>	2,7 <sup>x</sup>
<b>Amérique du Nord et Europe occidentale</b>																
Allemagne	4	-	-	-	0,5	0,6	0,3	0,4	0,4	0,3	...	...	...	.	.	.
Andorre	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Autriche	4	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	.	.	.
Belgique	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Canada	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Chypre	6	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Danemark	6	1,0	0,8	1,3	4,8	4,8	4,9	1,6	1,6	1,6	-	-	-	1,4	1,5	1,3
Espagne	6	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
États-Unis	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Finlande	6	0,0	0,3	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
France	5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Grèce	6	1,2	1,5	1,0	0,2	0,4	0,0	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Irlande	8	-y	-y	-y	-y	-y	-y	-y	-y	-y	-y	-y	-y	-y	-y	-y

Tableau 7

ACHÈVEMENT DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE																Pays ou territoire
TAUX DE SURVIE EN 5 <sup>e</sup> 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			2004			1999			2004			2004				
Total	M	F	Total	M	F	Total	M	F	Total	M	F	Total	M	F		
<b>Afrique subsaharienne</b>																
65	65	64	82 <sup>Y</sup>	82 <sup>Y</sup>	83 <sup>Y</sup>	57	59	56	77 <sup>Y</sup>	75 <sup>Y</sup>	79 <sup>Y</sup>	...	...	...	Afrique du Sud	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Angola	
...	...	...	52	53	50	...	...	...	46	48	44	36	38	34	Bénin	
87	84	89	90 <sup>Y</sup>	89 <sup>Y</sup>	92 <sup>Y</sup>	82	79	86	85 <sup>Y</sup>	83 <sup>Y</sup>	88 <sup>Y</sup>	79 <sup>Y</sup>	...	...	Botswana	
68	67	70	76	75	76	61	59	63	69	68	70	...	...	...	Burkina Faso	
...	...	...	67	66	68	...	...	...	59	57	61	36	38	32	Burundi	
81	...	...	64 <sup>X</sup>	64 <sup>X</sup>	63 <sup>X</sup>	78	...	...	59 <sup>X</sup>	60 <sup>X</sup>	58 <sup>X</sup>	53 <sup>X</sup>	...	...	Cameroun	
...	...	...	93	...	...	...	...	...	88	...	...	82	...	...	Cap-Vert	
...	...	...	80	79	81	...	...	...	72	69	74	...	...	...	Comores	
...	...	...	66 <sup>X</sup>	65 <sup>X</sup>	67 <sup>X</sup>	...	...	...	55 <sup>X</sup>	55 <sup>X</sup>	55 <sup>X</sup>	...	...	...	Congo	
69	73	65	...	...	...	62	67	56	...	...	...	...	...	...	Côte d'Ivoire	
95	97	93	79	83	74	95	97	93	79	83	74	76 <sup>Y</sup>	82 <sup>Y</sup>	68 <sup>Y</sup>	Érythrée	
...	...	...	...	...	...	62	61	63	73	72	75	...	...	...	Éthiopie	
...	...	...	69 <sup>X</sup>	68 <sup>X</sup>	71 <sup>X</sup>	...	...	...	56 <sup>X</sup>	54 <sup>X</sup>	57 <sup>X</sup>	...	...	...	Gabon	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Gambie	
...	...	...	63 <sup>X</sup>	62 <sup>X</sup>	65 <sup>X</sup>	...	...	...	60 <sup>X</sup>	55 <sup>X</sup>	65 <sup>X</sup>	49 <sup>X</sup>	46 <sup>X</sup>	53 <sup>X</sup>	Ghana	
...	...	...	76	78	73	...	...	...	71	73	67	65 <sup>Y</sup>	69 <sup>Y</sup>	59 <sup>Y</sup>	Guinée	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Guinée-Bissau	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Guinée équatoriale	
...	...	...	83	81	85	...	...	...	84	...	...	71	...	...	Kenya	
74	67	80	73	...	...	58	50	66	61	...	...	56	...	...	Lesotho	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Libéria	
51	51	52	43	43	43	51	51	52	43	43	43	34	...	...	Madagascar	
49	55	43	42	44	41	37	39	34	34	35	32	...	...	...	Malawi	
78	79	77	87	90	83	66	67	63	80	84	74	64	69	57	Mali	
99	100	99	97	97	97	99	100	99	96	95	96	99	...	...	Maurice	
43	47	37	62	66	58	28	31	25	46	49	42	...	...	...	Mozambique	
92	92	93	86	84	88	82	79	84	76	73	79	63 <sup>Y</sup>	59 <sup>Y</sup>	67 <sup>Y</sup>	Namibie	
...	...	...	65	66	64	...	...	...	60	61	58	39	40	36	Niger	
...	...	...	73 <sup>Y</sup>	71 <sup>Y</sup>	75 <sup>Y</sup>	...	...	...	63 <sup>Y</sup>	61 <sup>Y</sup>	64 <sup>Y</sup>	...	...	...	Nigéria	
...	...	...	49	49	49	...	...	...	25	26	25	...	...	...	Ouganda	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	République centrafricaine	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	R. D. Congo	
...	...	...	85	84	86	...	...	...	79	78	81	...	...	...	République-Unie de Tanzanie	
45	...	...	46 <sup>Y</sup>	43 <sup>Y</sup>	49 <sup>Y</sup>	30	...	...	31 <sup>Y</sup>	30 <sup>Y</sup>	32 <sup>Y</sup>	13 <sup>Y</sup>	15 <sup>Y</sup>	12 <sup>Y</sup>	Rwanda	
...	...	...	76	76	77	...	...	...	68	68	68	...	...	...	Sao Tomé-et-Principe	
...	...	...	73	75	71	...	...	...	64	66	62	34	36	31	Sénégal	
99	98	100	...	...	...	99	99	100	99 <sup>X</sup>	98 <sup>X</sup>	100 <sup>X</sup>	...	...	...	Seychelles	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Sierra Leone	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Somalie	
80	72	88	77 <sup>X</sup>	74 <sup>X</sup>	80 <sup>X</sup>	64	62	66	61 <sup>X</sup>	53 <sup>X</sup>	71 <sup>X</sup>	58 <sup>X</sup>	50 <sup>X</sup>	69 <sup>X</sup>	Swaziland	
55	58	50	33	34	32	47	50	41	26	27	23	...	...	...	Tchad	
...	...	...	75	79	70	...	...	...	68	74	62	63	70	55	Togo	
81	83	78	...	...	...	66	70	62	...	...	...	...	...	...	Zambie	
...	...	...	70 <sup>X</sup>	68 <sup>X</sup>	71 <sup>X</sup>	...	...	...	62 <sup>X</sup>	62 <sup>X</sup>	63 <sup>X</sup>	...	...	...	Zimbabwe	
<b>Amérique du Nord et Europe occidentale</b>																
...	...	...	...	...	...	99	99	100	99	99	100	...	...	...	Allemagne	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Andorre	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Autriche	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Belgique	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Canada	
96	95	97	...	...	...	96	95	97	100	100	99	...	...	...	Chypre	
100	100	100	93	93	93	100	100	100	92	92	92	...	...	...	Danemark	
...	...	...	100	100	100	...	...	...	100	100	100	...	...	...	Espagne	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	États-Unis	
100	100	100	...	...	...	100	100	100	99	99	100	...	...	...	Finlande	
98	98	97	...	...	...	98	98	97	...	...	...	...	...	...	France	
...	...	...	99	98	100	...	...	...	99	98	100	...	...	...	Grèce	
95	94	97	100 <sup>Y</sup>	100 <sup>Y</sup>	100 <sup>Y</sup>	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Irlande	

Tableau 7 (suite)

Pays ou territoire	Durée de l'enseignement primaire <sup>1</sup>	TAUX D'ABANDON PAR ANNÉE D'ÉTUDES DANS L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE (%)														
		Année scolaire s'achevant en 2004														
		1 <sup>re</sup> année d'études			2 <sup>e</sup> année d'études			3 <sup>e</sup> année d'études			4 <sup>e</sup> année d'études			5 <sup>e</sup> année d'études		
2005	Total	M	F	Total	M	F	Total	M	F	Total	M	F	Total	M	F	
Islande	7	— <sup>x</sup>	— <sup>x</sup>	— <sup>x</sup>	0,3 <sup>x</sup>	0,9 <sup>x</sup>	— <sup>x</sup>	— <sup>x</sup>	— <sup>x</sup>	— <sup>x</sup>	— <sup>x</sup>	— <sup>x</sup>	— <sup>x</sup>	— <sup>x</sup>	— <sup>x</sup>	
Israël	6	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	0,2	0,3	0,1	
Italie	5	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	...	...	...	
Luxembourg	6	2,3 <sup>x</sup>	2,0 <sup>x</sup>	2,7 <sup>x</sup>	0,8 <sup>x</sup>	0,9 <sup>x</sup>	0,6 <sup>x</sup>	1,8 <sup>x</sup>	3,6 <sup>x</sup>	— <sup>x</sup>	2,8 <sup>x</sup>	1,8 <sup>x</sup>	3,8 <sup>x</sup>	10,6 <sup>x</sup>	12,5 <sup>x</sup>	8,7 <sup>x</sup>
Malte	6	0,9 <sup>x</sup>	0,5 <sup>x</sup>	1,2 <sup>x</sup>	— <sup>x</sup>	— <sup>x</sup>	— <sup>x</sup>	— <sup>x</sup>	— <sup>x</sup>	— <sup>x</sup>	0,3 <sup>x</sup>	0,8 <sup>x</sup>	— <sup>x</sup>	0,3 <sup>x</sup>	0,2 <sup>x</sup>	0,4 <sup>x</sup>
Monaco	5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	
Norvège	7	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	
Pays-Bas	6	— <sup>x</sup>	— <sup>x</sup>	— <sup>x</sup>	— <sup>x</sup>	— <sup>x</sup>	— <sup>x</sup>	— <sup>x</sup>	— <sup>x</sup>	— <sup>x</sup>	— <sup>x</sup>	— <sup>x</sup>	— <sup>x</sup>	1,9 <sup>x</sup>	1,3 <sup>x</sup>	2,6 <sup>x</sup>
Portugal	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	
Royaume-Uni	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	
Saint-Marin	5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	
Suède	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	
Suisse	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	
<b>Amérique latine et Caraïbes</b>																
Anguilla	7	1,0	3,2	—	—	—	—	0,9	—	1,9	1,0	0,9	1,3	—	...	...
Antigua-et-Barbuda	7	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Antilles néerlandaises	6	— <sup>x</sup>	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Argentine	6	2,1 <sup>y</sup>	2,3 <sup>y</sup>	1,9 <sup>y</sup>	0,1 <sup>y</sup>	0,2 <sup>y</sup>	0,1 <sup>y</sup>	— <sup>y</sup>	— <sup>y</sup>	— <sup>y</sup>	0,6 <sup>y</sup>	0,9 <sup>y</sup>	0,3 <sup>y</sup>	1,2 <sup>y</sup>	1,7 <sup>y</sup>	0,7 <sup>y</sup>
Aruba	6	2,1	1,8	2,4	0,1	—	1,0	0,7	1,7	—	—	—	—	—	—	—
Bahamas	6	1,5	1,7	1,3	—	...	...	—	...	...	—	...	...	...	...	...
Barbade	6	—	—	—	—	—	—	0,3	1,5	—	0,3	0,9	—	—	...	...
Belize	6	— <sup>y</sup>	— <sup>y</sup>	— <sup>y</sup>	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Bermudes	6	2,0	...	...	0,4	...	...	3,1	...	...	1,6	...	...	4,5	...	...
Bolivie	6	7,9 <sup>y</sup>	8,2 <sup>y</sup>	7,7 <sup>y</sup>	1,6 <sup>y</sup>	1,5 <sup>y</sup>	1,6 <sup>y</sup>	3,8 <sup>y</sup>	3,6 <sup>y</sup>	4,0 <sup>y</sup>	2,6 <sup>y</sup>	2,4 <sup>y</sup>	2,8 <sup>y</sup>	2,7 <sup>y</sup>	1,7 <sup>y</sup>	3,8 <sup>y</sup>
Brésil	4	8,4 <sup>y</sup>	...	...	2,0 <sup>y</sup>	...	...	5,5 <sup>y</sup>	...	...	...	...	...	...	...	...
Chili	6	0,4 <sup>y</sup>	0,4 <sup>y</sup>	0,5 <sup>y</sup>	1,3 <sup>y</sup>	1,5 <sup>y</sup>	1,1 <sup>y</sup>	— <sup>y</sup>	— <sup>y</sup>	— <sup>y</sup>	— <sup>y</sup>	— <sup>y</sup>	— <sup>y</sup>	0,5 <sup>y</sup>	0,7 <sup>y</sup>	0,3 <sup>y</sup>
Colombie	5	11,5	12,4	10,6	2,2	2,9	1,4	3,1	3,6	2,5	2,4	3,0	1,8	...	...	...
Costa Rica	6	5,2	5,9	4,5	1,0	1,3	0,6	1,0	1,6	0,4	5,4	6,5	4,2	3,3	3,2	3,4
Cuba	6	1,6	1,8	1,3	1,3	1,6	0,9	0,0	0,0	—	0,0	0,2	—	0,1	0,2	0,1
Dominique	7	2,2	1,7	2,7	1,5	—	3,5	2,3	3,6	0,9	1,2	0,6	1,9	5,3	7,6	2,7
El Salvador	6	14,8	15,7	13,7	8,8	9,2	8,3	2,1	3,0	1,0	5,6	5,5	5,7	4,2	3,7	4,7
Équateur	6	12,9 <sup>y</sup>	13,0 <sup>y</sup>	12,8 <sup>y</sup>	2,9 <sup>y</sup>	3,1 <sup>y</sup>	2,7 <sup>y</sup>	3,7 <sup>y</sup>	4,0 <sup>y</sup>	3,4 <sup>y</sup>	5,5 <sup>y</sup>	6,1 <sup>y</sup>	4,9 <sup>y</sup>	4,8 <sup>y</sup>	4,3 <sup>y</sup>	5,3 <sup>y</sup>
Grenade	7	13,4 <sup>x</sup>	13,3 <sup>x</sup>	13,4 <sup>x</sup>	1,2 <sup>x</sup>	4,0 <sup>x</sup>	— <sup>x</sup>	5,9 <sup>x</sup>	10,1 <sup>x</sup>	1,6 <sup>x</sup>	1,1 <sup>x</sup>	1,1 <sup>x</sup>	1,1 <sup>x</sup>	— <sup>x</sup>	...	...
Guatemala	6	9,4	9,1	9,7	6,2	5,7	6,8	7,3	6,5	8,2	8,1	7,4	8,9	7,6	7,2	8,1
Guyana	6	7,4	7,8	7,1	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Haïti	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Honduras	6	8,8	9,0	8,5	4,7	6,0	3,3	7,5	6,3	8,7	9,5	12,0	6,9	11,6	11,3	12,0
Îles Caïmanes	6	5,6	4,9	6,3	5,7	1,9	9,9	6,6	7,8	5,4	6,4	9,8	2,0	—	...	...
Îles Turques et Caïques	6	23,4 <sup>x</sup>	30,2 <sup>x</sup>	17,9 <sup>x</sup>	20,2 <sup>x</sup>	10,8 <sup>x</sup>	27,8 <sup>x</sup>	8,5 <sup>x</sup>	9,4 <sup>x</sup>	7,5 <sup>x</sup>	12,9 <sup>x</sup>	20,1 <sup>x</sup>	2,9 <sup>x</sup>	2,2 <sup>x</sup>	— <sup>x</sup>	6,5 <sup>x</sup>
Îles Vierges britanniques	7	—	...	...	5,2	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Jamaïque	6	0,8 <sup>x</sup>	1,3 <sup>x</sup>	0,3 <sup>x</sup>	1,1 <sup>x</sup>	1,0 <sup>x</sup>	1,3 <sup>x</sup>	— <sup>x</sup>	— <sup>x</sup>	— <sup>x</sup>	9,3 <sup>x</sup>	12,2 <sup>x</sup>	6,0 <sup>x</sup>	3,1 <sup>x</sup>	4,3 <sup>x</sup>	1,8 <sup>x</sup>
Mexique	6	1,9	2,0	1,7	1,1	1,2	1,0	1,7	1,8	1,6	1,3	1,4	1,1	2,3	2,5	2,0
Montserrat	7	1,4	...	...	12,5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Nicaragua	6	17,7	18,2	17,3	10,4	11,7	9,0	8,9	9,8	8,0	13,5	13,9	13,0	4,9	5,2	4,6
Panama	6	5,1	4,9	5,4	3,4	3,6	3,3	2,6	2,8	2,5	3,2	3,3	3,0	3,3	3,3	3,3
Paraguay	6	6,2 <sup>y</sup>	6,7 <sup>y</sup>	5,7 <sup>y</sup>	3,5 <sup>y</sup>	3,9 <sup>y</sup>	3,0 <sup>y</sup>	3,8 <sup>y</sup>	4,0 <sup>y</sup>	3,6 <sup>y</sup>	4,9 <sup>y</sup>	5,5 <sup>y</sup>	4,3 <sup>y</sup>	5,7 <sup>y</sup>	6,0 <sup>y</sup>	5,4 <sup>y</sup>
Pérou	6	3,0	3,2	2,8	2,4	2,4	2,4	1,9	1,8	2,1	2,0	1,7	2,4	4,9	4,6	5,1
République dominicaine	6	0,2	...	...	5,6	...	...	4,2	...	...	3,4	...	...	3,1	...	...
Sainte-Lucie	7	1,5	1,8	1,1	1,1	—	2,3	0,2	0,1	0,3	1,2	1,8	0,6	2,0	3,3	0,7
Saint-Kitts-et-Nevis <sup>2</sup>	7	6,2	11,1	0,9	3,0	5,9	—	...	...	...	...	...	...	...	...	...
St Vincent/Grenad.	7	1,0 <sup>x</sup>	...	...	3,0 <sup>x</sup>	...	...	3,5 <sup>x</sup>	1,0 <sup>x</sup>	...	4,2 <sup>x</sup>	...	...	4,2 <sup>x</sup>	...	...
Suriname	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Trinité-et-Tobago	7	— <sup>*</sup>	— <sup>*</sup>	— <sup>*</sup>	3,8 <sup>*</sup>	5,1 <sup>*</sup>	2,4 <sup>*</sup>	3,9 <sup>*</sup>	4,7 <sup>*</sup>	3,1 <sup>*</sup>	1,6 <sup>*</sup>	1,4 <sup>*</sup>	1,9 <sup>*</sup>	4,1 <sup>*</sup>	4,3 <sup>*</sup>	3,8 <sup>*</sup>
Uruguay	6	4,5 <sup>y</sup>	5,2 <sup>y</sup>	3,8 <sup>y</sup>	0,9 <sup>y</sup>	1,2 <sup>y</sup>	0,6 <sup>y</sup>	1,1 <sup>y</sup>	1,1 <sup>y</sup>	1,1 <sup>y</sup>	1,5 <sup>y</sup>	1,8 <sup>y</sup>	1,1 <sup>y</sup>	1,7 <sup>y</sup>	1,9 <sup>y</sup>	1,4 <sup>y</sup>
Venezuela	6	2,6	3,3	1,8	1,4	2,4	0,4	1,5	2,1	0,9	2,6	3,4	1,7	2,5	3,2	1,8
<b>Asie centrale</b>																
Arménie	3	2,6 <sup>x</sup>	2,7 <sup>x</sup>	2,4 <sup>x</sup>	1,2 <sup>x</sup>	1,1 <sup>x</sup>	1,2 <sup>x</sup>	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Azerbaïdjan	4	0,5	1,1	—	0,9	0,9	0,9	0,5	0,1	1,0	...	...	...	...	...	...
Géorgie	6	0,3 <sup>x</sup>	— <sup>x</sup>	1,1 <sup>x</sup>	0,6 <sup>x</sup>	0,9 <sup>x</sup>	0,3 <sup>x</sup>	1,0 <sup>x</sup>	0,3 <sup>x</sup>	1,6 <sup>x</sup>	...	...	...	...	...	...
Kazakhstan	4	—	—	—	0,4	0,4	0,4	0,1	0,2	0,0	...	...	...	...	...	...



Tableau 7

ACHÈVEMENT DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE																Pays ou territoire
TAUX DE SURVIE EN 5 <sup>e</sup> 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			2004			1999			2004			2004				
Total	M	F	Total	M	F	Total	M	F	Total	M	F	Total	M	F		
100	100	100	100 <sup>x</sup>	100 <sup>x</sup>	99 <sup>x</sup>	100	...	...	100 <sup>x</sup>	99 <sup>x</sup>	100 <sup>x</sup>	...	...	...	Islande	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	100	100	100	...	...	...	Israël	
97	...	...	100	100	100	97	...	...	100	100	100	...	...	...	Italie	
96	93	100	92 <sup>x</sup>	91 <sup>x</sup>	93 <sup>x</sup>	89	84	94	82 <sup>x</sup>	79 <sup>x</sup>	85 <sup>x</sup>	...	...	...	Luxembourg	
99	100	99	99 <sup>x</sup>	99 <sup>x</sup>	100 <sup>x</sup>	99	...	...	99 <sup>x</sup>	99 <sup>x</sup>	100 <sup>x</sup>	...	...	...	Malte	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Monaco	
100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	...	...	...	Norvège	
100	100	100	100 <sup>x</sup>	100 <sup>x</sup>	100 <sup>x</sup>	100	100	100	98 <sup>x</sup>	99 <sup>x</sup>	98 <sup>x</sup>	...	...	...	Pays-Bas	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Portugal	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Royaume-Uni	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Saint-Marin	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Suède	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Suisse	
<b>Amérique latine et Caraïbes</b>																
...	...	...	97	94	100	...	...	...	93	...	...	88	...	...	Anguilla	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Antigua-et-Barbuda	
84	80	88	...	...	...	84	78	91	...	...	...	...	...	...	Antilles néerlandaises	
90	90	90	97 <sup>y</sup>	96 <sup>y</sup>	98 <sup>y</sup>	89	88	89	96 <sup>y</sup>	94 <sup>y</sup>	97 <sup>y</sup>	...	...	...	Argentine	
97	97	96	...	...	...	97	99	95	98	96	99	95	93	97	Aruba	
...	...	...	99	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Bahamas	
93	95	92	...	...	...	94	95	93	98	...	...	98	...	...	Barbade	
78	76	79	...	...	...	77	77	76	...	...	...	...	...	...	Belize	
...	...	...	93	...	...	...	...	...	89	...	...	...	...	...	Bermudes	
82	83	81	85 <sup>y</sup>	85 <sup>y</sup>	85 <sup>y</sup>	80	82	77	82 <sup>y</sup>	83 <sup>y</sup>	81 <sup>y</sup>	71 <sup>x</sup>	72 <sup>x</sup>	71 <sup>x</sup>	Bolivie	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	80 <sup>y</sup>	...	...	...	...	...	Brésil	
100	100	100	99 <sup>y</sup>	99 <sup>y</sup>	99 <sup>y</sup>	100	99	100	98 <sup>y</sup>	98 <sup>y</sup>	98 <sup>y</sup>	...	...	...	Chili	
67	64	69	81	78	84	67	64	69	81	78	84	75	73	77	Colombie	
91	90	93	87	84	90	88	86	89	84	81	87	78	75	81	Costa Rica	
94	94	94	97	96	98	93	92	93	97	96	98	...	...	...	Cuba	
91	...	...	93	94	91	...	...	...	89	...	...	83 <sup>y</sup>	83 <sup>y</sup>	83 <sup>y</sup>	Dominique	
65	64	66	69	67	72	62	63	62	66	65	68	48	46	50	El Salvador	
77	77	77	76 <sup>y</sup>	75 <sup>y</sup>	77 <sup>y</sup>	75	74	75	73 <sup>y</sup>	72 <sup>y</sup>	73 <sup>y</sup>	70 <sup>y</sup>	70 <sup>y</sup>	71 <sup>y</sup>	Équateur	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	83 <sup>x</sup>	...	...	56 <sup>x</sup>	...	...	Grenade	
56	55	58	68	70	66	52	50	54	63	64	61	55 <sup>x</sup>	58 <sup>x</sup>	53 <sup>x</sup>	Guatemala	
95	...	...	...	...	...	93	...	...	...	...	...	...	...	...	Guyana	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Haïti	
...	...	...	70	67	73	...	...	...	62	59	64	...	...	...	Honduras	
...	...	...	78	77	78	...	...	...	78	...	...	...	...	...	Îles Caïmanes	
...	...	...	46 <sup>x</sup>	42 <sup>x</sup>	51 <sup>x</sup>	...	...	...	45 <sup>x</sup>	43 <sup>x</sup>	48 <sup>x</sup>	...	...	...	Îles Turques et Caïques	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Îles Vierges britanniques	
...	...	...	89 <sup>x</sup>	86 <sup>x</sup>	92 <sup>x</sup>	...	...	...	86 <sup>x</sup>	82 <sup>x</sup>	91 <sup>x</sup>	...	...	...	Jamaïque	
89	88	90	94	93	94	87	86	88	92	91	92	...	...	...	Mexique	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Montserrat	
48	44	53	54	51	56	46	42	50	51	48	54	47	44	51	Nicaragua	
92	92	92	85	85	86	90	90	91	82	82	83	82	81	83	Panama	
78	76	80	81 <sup>y</sup>	79 <sup>y</sup>	83 <sup>y</sup>	73	71	76	76 <sup>y</sup>	74 <sup>y</sup>	79 <sup>y</sup>	...	...	...	Paraguay	
87	88	87	90	90	90	83	84	82	85	86	85	...	...	...	Pérou	
75	71	79	86	...	...	71	66	75	83	...	...	...	...	...	République dominicaine	
90	...	...	...	...	...	...	...	...	96	95	97	...	...	...	Sainte-Lucie	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Saint-Kitts-et-Nevis <sup>2</sup>	
...	...	...	88 <sup>x</sup>	...	...	...	...	...	79 <sup>x</sup>	...	...	...	...	...	St Vincent Grenad.	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Suriname	
...	...	...	91 <sup>*</sup>	90 <sup>*</sup>	92 <sup>*</sup>	...	...	...	84 <sup>*</sup>	80 <sup>*</sup>	87 <sup>*</sup>	...	...	...	Trinité-et-Tobago	
...	...	...	91 <sup>y</sup>	90 <sup>y</sup>	93 <sup>y</sup>	...	...	...	90 <sup>y</sup>	88 <sup>y</sup>	91 <sup>y</sup>	...	...	...	Uruguay	
91	88	94	91	88	95	88	84	92	89	85	93	79 <sup>x</sup>	76 <sup>x</sup>	82 <sup>x</sup>	Venezuela	
<b>Asie centrale</b>																
...	...	...	...	...	...	...	...	...	96 <sup>x</sup>	96 <sup>x</sup>	96 <sup>x</sup>	...	...	...	Arménie	
...	...	...	...	...	...	97	96	98	98	98	98	97	...	...	Azerbaïdjan	
...	...	...	...	...	...	99	99	100	98 <sup>x</sup>	99 <sup>x</sup>	97 <sup>x</sup>	...	...	...	Géorgie	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	99	99	100	99	99	99	Kazakhstan	

Tableau 7 (suite)

Pays ou territoire	Durée de l'enseignement primaire <sup>1</sup>	TAUX D'ABANDON PAR ANNÉE D'ÉTUDES DANS L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE (%)														
		Année scolaire s'achevant en 2004														
		1 <sup>re</sup> année d'études			2 <sup>e</sup> année d'études			3 <sup>e</sup> année d'études			4 <sup>e</sup> année d'études			5 <sup>e</sup> année d'études		
2005	Total	M	F	Total	M	F	Total	M	F	Total	M	F	Total	M	F	
Kirghizistan	4	1,2	1,8	0,6	1,1	0,7	1,5	0,9	0,8	0,9	...	...	...	.	.	.
Mongolie	5	5,6 <sup>Y</sup>	5,5 <sup>Y</sup>	5,7 <sup>Y</sup>	2,0 <sup>Y</sup>	1,9 <sup>Y</sup>	2,0 <sup>Y</sup>	1,7 <sup>Y</sup>	2,2 <sup>Y</sup>	1,2 <sup>Y</sup>	...	...	...	.	.	.
Ouzbékistan	4	1,2 <sup>X</sup>	0,1 <sup>X</sup>	2,3 <sup>X</sup>	2,4 <sup>X</sup>	3,1 <sup>X</sup>	1,6 <sup>X</sup>	0,4 <sup>X</sup>	0,4 <sup>X</sup>	0,4 <sup>X</sup>	...	...	...	.	.	.
Tadjikistan	4	0,3	0,5	0,1	0,7	1,0	0,4	1,0	1,8	0,2	...	...	...	.	.	.
Turkménistan	3	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	.	.	.
<b>Asie de l'Est et Pacifique</b>																
Australie	7	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Brunéi Darussalam	6	0,4	0,6	0,2	—	—	—	—	—	—	—	—	—	1,2	0,7	1,7
Cambodge	6	10,1	10,3	9,9	9,1	9,7	8,4	8,5	9,0	8,0	8,6	8,6	8,5	9,3	9,0	9,5
Chine	5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
États fédérés de Micronésie	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Fidji	6	2,1 <sup>Y</sup>	2,3 <sup>Y</sup>	2,0 <sup>Y</sup>	0,5 <sup>Y</sup>	0,3 <sup>Y</sup>	0,6 <sup>Y</sup>	— <sup>Y</sup>	— <sup>Y</sup>	— <sup>Y</sup>	— <sup>Y</sup>	— <sup>Y</sup>	— <sup>Y</sup>	3,3 <sup>Y</sup>	3,3 <sup>Y</sup>	3,2 <sup>Y</sup>
Îles Cook	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Îles Marshall	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Îles Salomon	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Indonésie	6	—	—	—	6,3	5,2	7,4	1,6	1,5	1,7	3,5	3,2	3,8	4,4	4,2	4,6
Japon	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Kiribati	6	12,0 <sup>Y</sup>	11,4 <sup>Y</sup>	12,5 <sup>Y</sup>	2,9 <sup>Y</sup>	4,2 <sup>Y</sup>	1,6 <sup>Y</sup>	0,8 <sup>Y</sup>	1,6 <sup>Y</sup>	0,1 <sup>Y</sup>	3,3 <sup>Y</sup>	8,7 <sup>Y</sup>	— <sup>Y</sup>	0,6 <sup>Y</sup>	1,5 <sup>Y</sup>	— <sup>Y</sup>
Macao, Chine	6	— <sup>X</sup>	— <sup>X</sup>	— <sup>X</sup>	— <sup>X</sup>	— <sup>X</sup>	— <sup>X</sup>	— <sup>X</sup>	— <sup>X</sup>	— <sup>X</sup>	— <sup>X</sup>	— <sup>X</sup>	— <sup>X</sup>	...	...	...
Malaisie	6	1,7 <sup>X</sup>	1,7 <sup>X</sup>	1,6 <sup>X</sup>	— <sup>X</sup>	— <sup>X</sup>	— <sup>X</sup>	— <sup>X</sup>	— <sup>X</sup>	— <sup>X</sup>	0,3 <sup>X</sup>	0,1 <sup>X</sup>	0,5 <sup>X</sup>	0,7 <sup>X</sup>	0,7 <sup>X</sup>	0,7 <sup>X</sup>
Myanmar	5	13,7	13,8	13,6	5,5	5,5	5,6	7,2	8,5	5,8	7,5	8,8	6,1	...	...	...
Nauru	6	9,7 <sup>X</sup>	7,7 <sup>X</sup>	12,1 <sup>X</sup>	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Nioué	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Nouvelle-Zélande	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Palaos	5	—	—	—	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Papouasie-Nouvelle-Guinée	6	7,2 <sup>X</sup>	6,8 <sup>X</sup>	7,8 <sup>X</sup>	13,7 <sup>X</sup>	13,1 <sup>X</sup>	14,3 <sup>X</sup>	9,4 <sup>X</sup>	9,8 <sup>X</sup>	9,0 <sup>X</sup>	6,5 <sup>X</sup>	6,9 <sup>X</sup>	6,0 <sup>X</sup>	14,2 <sup>X</sup>	14,0 <sup>X</sup>	14,4 <sup>X</sup>
Philippines	6	14,4	16,1	12,5	4,6	5,5	3,6	3,7	4,8	2,5	3,6	4,9	2,3	4,5	6,0	2,9
République de Corée	6	—	—	—	0,3	0,3	0,2	0,4	0,3	0,4	0,4	0,4	0,4	0,4	0,4	0,4
RDP lao	5	13,0	12,9	13,0	6,5	6,4	6,7	6,8	6,3	7,5	6,4	5,7	7,3	...	...	...
RPD Corée	4	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Samoa	6	4,8 <sup>X</sup>	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Singapour	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Thaïlande	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Timor-Leste	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Tokélaou	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Tonga	6	10,3 <sup>Y</sup>	12,7 <sup>Y</sup>	7,5 <sup>Y</sup>	7,2 <sup>Y</sup>	10,5 <sup>Y</sup>	3,3 <sup>Y</sup>	5,0 <sup>Y</sup>	6,4 <sup>Y</sup>	3,6 <sup>Y</sup>	2,4 <sup>Y</sup>	— <sup>Y</sup>	7,1 <sup>Y</sup>	...	...	...
Tuvalu	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Vanuatu	6	7,6	...	...	3,9	...	...	6,7	...	...	3,4	...	...	8,5	...	...
Viet Nam	5	5,5 <sup>X</sup>	5,3 <sup>X</sup>	5,8 <sup>X</sup>	0,9 <sup>X</sup>	1,6 <sup>X</sup>	0,05 <sup>X</sup>	8,2 <sup>X</sup>	7,5 <sup>X</sup>	9,0 <sup>X</sup>	— <sup>X</sup>	— <sup>X</sup>	— <sup>X</sup>	...	...	...
<b>Asie du Sud et de l'Ouest</b>																
Afghanistan	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Bangladesh	5	14,6 <sup>Y</sup>	17,6 <sup>Y</sup>	11,2 <sup>Y</sup>	9,9 <sup>Y</sup>	11,4 <sup>Y</sup>	8,3 <sup>Y</sup>	5,8 <sup>Y</sup>	5,2 <sup>Y</sup>	6,4 <sup>Y</sup>	7,2 <sup>Y</sup>	5,5 <sup>Y</sup>	8,9 <sup>Y</sup>	...	...	...
Bhoutan	7	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Inde	5	14,4 <sup>Y</sup>	14,0 <sup>Y</sup>	14,9 <sup>Y</sup>	4,4 <sup>Y</sup>	3,6 <sup>Y</sup>	5,2 <sup>Y</sup>	4,4 <sup>Y</sup>	4,0 <sup>Y</sup>	4,9 <sup>Y</sup>	— <sup>Y</sup>	— <sup>Y</sup>	— <sup>Y</sup>	...	...	...
Maldives	7	—	—	—	0,7	—	2,3	8,2	13,7	1,7	—	—	—	0,1	1,1	—
Népal	5	10,8	12,2 <sup>*</sup>	9,3 <sup>*</sup>	0,3	1,1 <sup>*</sup>	— <sup>*</sup>	1,3	1,5 <sup>*</sup>	1,0 <sup>*</sup>	2,1	2,8 <sup>*</sup>	1,4 <sup>*</sup>	...	...	...
Pakistan	5	15,3	15,4	15,1	4,7	6,1	2,5	3,8	4,7	2,5	9,2	9,1	9,4	...	...	...
République islamique d'Iran	5	—	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Sri Lanka	5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
<b>États arabes</b>																
Algérie	6	0,8	1,3	0,3	1,0	1,5	0,4	0,5	0,3	0,8	1,7	2,1	1,2	2,2	2,5	1,9
Arabie saoudite	6	0,5	—	2,3	0,3	—	2,9	0,4	1,0	—	—	—	—	2,1	2,8	1,3
Bahreïn	6	—	—	—	—	—	—	0,0	—	0,4	0,2	—	0,5	0,1	—	0,2
Djibouti	6	...	...	...	...	...	...	3,2	2,0	4,7	2,9	5,0	0,3	—	—	—
Égypte	6	0,2 <sup>Y</sup>	0,3 <sup>Y</sup>	0,1 <sup>Y</sup>	0,4 <sup>Y</sup>	0,5 <sup>Y</sup>	0,4 <sup>Y</sup>	0,3 <sup>Y</sup>	0,3 <sup>Y</sup>	0,2 <sup>Y</sup>	0,4 <sup>Y</sup>	0,5 <sup>Y</sup>	0,3 <sup>Y</sup>	...	...	...
Émirats arabes unis	5	3,9	3,9	3,9	—	—	—	—	—	—	0,2	0,2	0,2	...	...	...
Irak	6	11,1	9,1	13,4	1,4	—	3,7	1,1	—	2,9	5,2	3,2	7,8	11,2	8,8	14,6
Jamahiriya arabe libyenne	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Jordanie	6	0,7 <sup>Y</sup>	1,2 <sup>Y</sup>	0,3 <sup>Y</sup>	— <sup>Y</sup>	— <sup>Y</sup>	— <sup>Y</sup>	— <sup>Y</sup>	— <sup>Y</sup>	— <sup>Y</sup>	0,9 <sup>Y</sup>	0,3 <sup>Y</sup>	1,5 <sup>Y</sup>	1,0 <sup>Y</sup>	0,8 <sup>Y</sup>	1,2 <sup>Y</sup>

Tableau 7

ACHÈVEMENT DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE																Pays ou territoire
TAUX DE SURVIE EN 5 <sup>e</sup> 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			2004			1999			2004			2004				
Total	M	F	Total	M	F	Total	M	F	Total	M	F	Total	M	F		
...	...	...	...	...	...	95*	95*	94*	97	97	97	89	85	94	Kirghizistan	
...	...	...	...	...	...	87	85	90	91 <sup>Y</sup>	91 <sup>Y</sup>	91 <sup>Y</sup>	89	85	94	Mongolie	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	96 <sup>X</sup>	96 <sup>X</sup>	96 <sup>X</sup>	...	...	...	Ouzbékistan	
...	...	...	...	...	...	97	100	94	98	97	99	97	96	99	Tadjikistan	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Turkménistan	
<b>Asie de l'Est et Pacifique</b>																
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Australie	
92	92	92	100	99	100	92	91	94	99	99	99	75	70	80	Brunéi Darussalam	
56	58	54	63	62	65	49	52	45	57	56	58	...	...	...	Cambodge	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Chine	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	États fédérés de Micronésie	
87	89	86	99 <sup>Y</sup>	100 <sup>Y</sup>	97 <sup>Y</sup>	82	82	82	96 <sup>Y</sup>	97 <sup>Y</sup>	95 <sup>Y</sup>	...	...	...	Fidji	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Îles Cook	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Îles Marshall	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Îles Salomon	
...	...	...	89	92	87	...	...	...	85	88	83	...	...	...	Indonésie	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Japon	
...	...	...	82 <sup>Y</sup>	76 <sup>Y</sup>	88 <sup>Y</sup>	...	...	...	81 <sup>Y</sup>	75 <sup>Y</sup>	89 <sup>Y</sup>	...	...	...	Kiribati	
...	...	...	100 <sup>X</sup>	99 <sup>X</sup>	100 <sup>X</sup>	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Macao, Chine	
...	...	...	98 <sup>X</sup>	99 <sup>X</sup>	98 <sup>X</sup>	...	...	...	98 <sup>X</sup>	98 <sup>X</sup>	97 <sup>X</sup>	...	...	...	Malaisie	
...	...	...	70	68	72	...	...	...	70	68	72	70	...	...	Myanmar	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Nauru	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Nioué	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Nouvelle-Zélande	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Palaos	
65	67	62	68 <sup>X</sup>	68 <sup>X</sup>	68 <sup>X</sup>	57	60	54	58 <sup>X</sup>	59 <sup>X</sup>	58 <sup>X</sup>	...	...	...	Papouasie-Nouvelle-Guinée	
...	...	...	75	71	80	...	...	...	72	66	77	...	...	...	Philippines	
100	100	100	99	99	99	100	100	100	99	99	99	...	...	...	République de Corée	
54	55	54	63	64	62	54	55	54	63	64	62	58	58	57	RDP lao	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	RPD Corée	
94	91*	96*	...	...	...	92	91*	94*	...	...	...	...	...	...	Samoa	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Singapour	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Thaïlande	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Timor-Leste	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Tokélaou	
...	...	...	77 <sup>Y</sup>	75 <sup>Y</sup>	80 <sup>Y</sup>	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Tonga	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Tuvalu	
72	72	72	78	...	...	69	67	71	71	...	...	...	...	...	Vanuatu	
83	80	86	87 <sup>X</sup>	87 <sup>X</sup>	86 <sup>X</sup>	83	80	86	87 <sup>X</sup>	87 <sup>X</sup>	86 <sup>X</sup>	...	...	...	Viet Nam	
<b>Asie du Sud et de l'Ouest</b>																
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Afghanistan	
65	60	70	65 <sup>Y</sup>	63 <sup>Y</sup>	67 <sup>Y</sup>	65	60	70	65 <sup>Y</sup>	63 <sup>Y</sup>	67 <sup>Y</sup>	55 <sup>Y</sup>	52 <sup>Y</sup>	58 <sup>Y</sup>	Bangladesh	
90	89	92	...	...	...	81	78	86	...	...	...	...	...	...	Bhoutan	
62	63	60	79 <sup>Y</sup>	81 <sup>Y</sup>	76 <sup>Y</sup>	62	63	60	79 <sup>Y</sup>	81 <sup>Y</sup>	76 <sup>Y</sup>	...	...	...	Inde	
...	...	...	92	89	96	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Maldives	
58	56	61	79	75	83	58	56	61	79	75	83	39	35	43	Népal	
...	...	...	70	68	72	...	...	...	70	68	72	48	47	51	Pakistan	
...	...	...	88 <sup>X</sup>	88 <sup>X</sup>	87 <sup>X</sup>	...	...	...	88 <sup>X</sup>	88 <sup>X</sup>	87 <sup>X</sup>	...	...	...	République islamique d'Iran	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Sri Lanka	
<b>États arabes</b>																
95	94	96	96	94	97	91	90	93	93	91	95	86	84	88	Algérie	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	97	100	94	...	...	...	Arabie saoudite	
97	97	98	99	100	98	92	91	93	99	100	97	...	...	...	Bahreïn	
77	71	85	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Djibouti	
99	99	99	99 <sup>Y</sup>	98 <sup>Y</sup>	99 <sup>Y</sup>	99	99	99	99 <sup>Y</sup>	98 <sup>Y</sup>	99 <sup>Y</sup>	...	...	...	Égypte	
92	93	92	97	96	97	90	90	89	97	96	97	96	96	96	Émirats arabes unis	
66	67	63	81	87	73	49	51	47	70	78	61	68	75	60	Irak	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Jamahiyya arabe libyenne	
98	98	97	99 <sup>Y</sup>	99 <sup>Y</sup>	99 <sup>Y</sup>	97	97	97	98 <sup>Y</sup>	98 <sup>Y</sup>	98 <sup>Y</sup>	...	...	...	Jordanie	

Tableau 7 (suite)

Pays ou territoire	Durée de l'enseignement primaire <sup>1</sup>	TAUX D'ABANDON PAR ANNÉE D'ÉTUDES DANS L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE (%)														
		Année scolaire s'achevant en 2004														
		1 <sup>re</sup> année d'études			2 <sup>e</sup> année d'études			3 <sup>e</sup> année d'études			4 <sup>e</sup> année d'études			5 <sup>e</sup> année d'études		
2005	Total	M	F	Total	M	F	Total	M	F	Total	M	F	Total	M	F	
Koweït	5	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Liban	6	1,5	1,7	1,2	0,6	0,6	0,5	0,7	1,1	0,3	3,3	4,4	2,0	3,4	4,6	2,1
Maroc	6	6,0	5,5	6,5	2,9	2,5	3,4	4,7	4,1	5,5	5,8	4,8	6,9	7,6	6,7	8,6
Mauritanie	6	5,8	6,8	4,7	12,4	13,3	11,5	16,3	17,0	15,7	18,1	18,4	17,8	22,6	22,8	22,3
Oman	6	<b>0,2</b>	<b>0,3</b>	<b>0,1</b>	—	—	—	—	—	—	—	—	—	<b>1,9</b>	<b>1,2</b>	<b>2,6</b>
Qatar	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
République arabe syrienne	4	3,5	4,0	3,0	0,7	0,7	0,7	1,0	1,1	0,9	...	...	...	...	...	...
Soudan	6	6,1	6,7	5,3	6,3	5,6	7,1	4,9	4,8	5,0	5,7	6,6	4,6	5,5	5,8	5,0
T. A. palestiniens	4	0,9	0,9	0,9	—	—	—	1,2	1,2	1,4	...	...	...	...	...	...
Tunisie	6	—	—	—	0,9	0,9	0,9	0,3	0,3	0,2	1,6	1,7	1,5	3,1	3,5	2,6
Yémen	6	<i>11,3<sup>y</sup></i>	<i>10,2<sup>y</sup></i>	<i>12,7<sup>y</sup></i>	<i>5,2<sup>y</sup></i>	<i>4,1<sup>y</sup></i>	<i>6,6<sup>y</sup></i>	<i>4,9<sup>y</sup></i>	<i>3,3<sup>y</sup></i>	<i>7,2<sup>y</sup></i>	<i>7,2<sup>y</sup></i>	<i>5,4<sup>y</sup></i>	<i>10,1<sup>y</sup></i>	<i>7,6<sup>y</sup></i>	<i>6,6<sup>y</sup></i>	<i>9,4<sup>y</sup></i>
<b>Europe centrale et orientale</b>																
Albanie	4	<i>3,5<sup>y</sup></i>	<i>4,1<sup>y</sup></i>	<i>2,8<sup>y</sup></i>	<i>3,4<sup>y</sup></i>	<i>3,8<sup>y</sup></i>	<i>3,1<sup>y</sup></i>	<i>3,3<sup>y</sup></i>	<i>3,5<sup>y</sup></i>	<i>3,0<sup>y</sup></i>	...	...	...	...	...	...
Bélarus	4	—	—*	—*	0,3	0,2*	0,4*	0,1	—*	0,4*	...	...	...	...	...	...
Bosnie-Herzégovine	4	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Bulgarie	4	3,2	4,0	2,3	2,8	2,7	2,8	1,8	2,0	1,7	...	...	...	...	...	...
Croatie	4	—x	—x	—x	—x	—x	—x	—x	—x	—x	...	...	...	...	...	...
Estonie	6	0,5	1,0	—	0,2	0,0	0,3	0,2	0,3	0,0	0,4	0,1	0,7	0,0	—	0,2
ERY de Macédoine	4	1,0	1,5	0,5	0,1	0,0	0,3	0,6	0,8	0,5	...	...	...	...	...	...
Fédération de Russie	3	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Hongrie	4	1,7	2,0	1,5	0,2	0,3	0,0	—	—	—	...	...	...	...	...	...
Lettonie	4	1,0	0,7	1,3	0,3	0,2	0,3	0,5	0,4	0,6	...	...	...	...	...	...
Lituanie	4	1,0	1,1	0,9	0,6	0,9	0,4	0,5	0,4	0,5	...	...	...	...	...	...
Pologne	6	0,4	...	...	0,0	...	...	0,1	...	...	0,2	...	...	0,1	...	...
République de Moldova	4	6,6	6,8	6,3	1,5	1,0	2,1	1,4	1,9	0,9	...	...	...	...	...	...
République tchèque	5	1,0	1,1	0,9	0,2	0,2	0,3	0,1	0,2	0,0	0,2	0,2	0,1	...	...	...
Roumanie	4	2,5	2,8	2,2	1,3	1,4	1,1	1,2	1,2	1,2	...	...	...	...	...	...
Serbie-et-Monténégro	4	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Slovaquie	4	2,0	2,4	1,5	0,2	0,3	0,1	0,3	0,3	0,3	...	...	...	...	...	...
Slovénie	5	0,6 <sup>x</sup>	0,7 <sup>x</sup>	0,4 <sup>x</sup>	0,1 <sup>x</sup>	0,3 <sup>x</sup>	— <sup>x</sup>	0,4 <sup>x</sup>	0,5 <sup>x</sup>	0,3 <sup>x</sup>	...	...	...	...	...	...
Turquie	6	0,1	0,5	—	0,8	0,7	0,9	1,0	0,9	1,2	1,1	0,6	1,6	2,9	1,9	3,9
Ukraine	4	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
<b>Monde<sup>2</sup></b>																
Monde <sup>2</sup>	...	2,2	1,7	2,7	1,4	0,9	2,2	1,7	1,1	2,3	2,6	2,4	2,8	1,9	1,3	2,6
Pays développés	...	0,9	0,8	1,1	0,2	0,3	0,0	0,2	0,3	0,0	...	...	...	...	...	...
Pays en développement	...	5,2	5,4	4,9	2,4	2,4	2,4	3,2	2,2	4,6	3,4	...	...	3,3	3,3	3,3
Pays en transition	...	0,5	0,5	0,6	0,9	0,9	0,9	0,7	0,4	0,6	...	...	...	...	...	...
Afrique subsaharienne	...	7,7	7,7	7,8	3,5	3,1	4,0	5,9	6,4	5,3	6,8	...	...	7,2	7,1	7,5
Amérique du N./Europe occ.	...	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Amérique latine et Caraïbes	...	2,4	2,5	2,3	2,0	...	...	2,5	3,2	1,7	2,4	3,0	1,8	2,9	3,0	2,8
Amérique latine	...	5,2	5,9	4,5	2,2	2,9	1,4	2,6	2,8	2,5	2,9	2,9	2,9	3,2	...	...
Caraïbes	...	1,5	1,8	1,1	1,3	2,0	1,7	2,3	3,6	0,9	1,2	1,8	0,6	2,1	1,7	3,6
Asie centrale	...	0,8	0,8	0,8	1,0	1,0	1,1	0,9	0,4	0,9	...	...	...	...	...	...
Asie de l'Est et Pacifique	...	6,4	6,0	6,8	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Asie de l'Est	...	3,6	3,5	3,7	2,7	3,4	1,91	2,6	3,1	2,1	1,9	1,8	1,4	...	...	...
Pacifique	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Asie du Sud et de l'Ouest	...	12,6	13,1	12,1	4,4	3,6	5,2	4,4	4,7	2,5	2,1	2,8	1,4	...	...	...
États arabes	...	0,9	1,3	1,2	0,6	0,5	0,5	0,6	0,7	0,6	1,7	2,1	1,5	2,2	2,8	2,1
Europe centrale et orientale	...	1,0	1,1	0,9	0,3	0,2	0,3	0,4	0,5	0,4	...	...	...	...	...	...

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 2005.

Tableau 7

ACHÈVEMENT DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE																Pays ou territoire
TAUX DE SURVIE EN 5 <sup>e</sup> 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			2004			1999			2004			2004				
Total	M	F	Total	M	F	Total	M	F	Total	M	F	Total	M	F		
...	...	...	...	...	...	94	93	95	99	100	99	94 <sup>y</sup>	94 <sup>y</sup>	95 <sup>y</sup>	Koweït	
91	88	95	93	91	96	91	88	95	90	86	93	...	...	...	Liban	
82	82	82	79	81	77	75	75	76	73	75	70	62	66	58	Maroc	
68	70	66	53	51	55	61	...	...	39	38	41	21	21	20	Mauritanie	
94	94	94	100	100	100	92	92	92	99	100	99	...	...	...	Oman	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Qatar	
92	92	91	...	...	...	87	87	87	94	94	95	...	...	...	République arabe syrienne	
84	81	88	79	78	79	77	74	81	74	73	75	...	...	...	Soudan	
...	...	...	...	...	...	99	100	99	98	99	97	...	...	...	T. A. palestiniens	
92	91	93	97	97	97	87	86	88	94	93	95	...	...	...	Tunisie	
87	...	...	73 <sup>y</sup>	78 <sup>y</sup>	67 <sup>y</sup>	80	...	...	67 <sup>y</sup>	72 <sup>y</sup>	60 <sup>y</sup>	...	...	...	Yémen	
Europe centrale et orientale																
...	...	...	...	...	...	92	90	95	90 <sup>y</sup>	89 <sup>y</sup>	91 <sup>y</sup>	...	...	...	Albanie	
...	...	...	...	...	...	99	99	99	99	100*	98*	98	97*	99*	Bélarus	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Bosnie-Herzégovine	
...	...	...	...	...	...	93	93	93	92	91	93	...	...	...	Bulgarie	
...	...	...	...	...	...	100	99	100	100 <sup>x</sup>	99 <sup>x</sup>	100 <sup>x</sup>	...	...	...	Croatie	
99	99	99	99	98	99	99	98	99	99	99	99	...	...	...	Estonie	
...	...	...	...	...	...	97	96	99	98	98	99	...	...	...	ERY de Macédoine	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Fédération de Russie	
...	...	...	...	...	...	97	96	98	98	98	98	...	...	...	Hongrie	
...	...	...	...	...	...	97	97	97	98	99	98	...	...	...	Lettonie	
...	...	...	...	...	...	99	99	100	98	98	98	...	...	...	Lituanie	
99	...	...	99	...	...	98	...	...	99	...	...	...	...	...	Pologne	
...	...	...	...	...	...	95	...	...	91	90	91	...	...	...	République de Moldova	
98	98	99	98	98	99	98	98	99	98	98	99	...	...	...	République tchèque	
...	...	...	...	...	...	96	95	96	95	94	95	...	...	...	Roumanie	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Serbie-et-Monténégro	
...	...	...	...	...	...	97	96	98	97	97	98	...	...	...	Slovaquie	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	99 <sup>x</sup>	98 <sup>x</sup>	99 <sup>x</sup>	...	...	...	Slovénie	
...	...	...	97	97	97	...	...	...	94	95	93	...	...	...	Turquie	
...	...	...	...	...	...	97	...	...	...	...	...	...	...	...	Ukraine	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	87	87	86	...	...	...	Monde 2	
...	...	...	...	...	...	98	...	...	98	98	99	...	...	...	Pays développés	
...	...	...	81	...	...	...	...	...	79	78	81	...	...	...	Pays en développement	
...	...	...	...	...	...	97	...	...	98	97	97	...	...	...	Pays en transition	
...	...	...	73	...	...	62	67	56	63	64	63	...	...	...	Afrique subsaharienne	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	99	99	100	...	...	...	Amérique du N./Europe occ.	
89	88	90	87	84	90	84	78	91	84	80	87	...	...	...	Amérique latine et Caraïbes	
85	85	84	86	...	...	81	83	80	82	83	81	...	...	...	Amérique latine	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	88	...	...	...	...	...	Caraïbes	
...	...	...	...	...	...	97	96	94	97	97	97	...	...	...	Asie centrale	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Asie de l'Est et Pacifique	
...	...	...	88	90	87	...	...	...	85	87	83	...	...	...	Asie de l'Est	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Pacifique	
...	...	...	79	78	80	...	...	...	79	75	76	...	...	...	Asie du Sud et de l'Ouest	
92	92	91	96	94	97	90	89	92	94	94	95	...	...	...	États arabes	
...	...	...	...	...	...	97	97	97	98	98	98	...	...	...	Europe centrale et orientale	

(y) Les données sont de l'année scolaire s'achevant en 2003.

(x) Les données sont de l'année scolaire s'achevant en 2002.

(\*) Estimation nationale.

Tableau 8  
Participation dans l'enseignement secondaire<sup>1</sup>

Pays ou territoire	TRANSITION DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE À L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE GÉNÉRAL (%)			SCOLARISATION DANS L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE									
	Année scolaire s'achevant en 2004			Groupe d'âge 2005	Population d'âge scolaire <sup>2</sup> (milliers) 2004	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 2005		Année scolaire s'achevant en 2005		Année scolaire s'achevant en 2005	
				Total (milliers)	% F	Total (milliers)	% F	Total (milliers)	% F	Total (milliers)	% F		
<b>Afrique subsaharienne</b>													
1 Afrique du Sud	89,7 <sup>y</sup>	88,5 <sup>y</sup>	90,9 <sup>y</sup>	14-18	4 932	4 239	53	4 593 <sup>z</sup>	52 <sup>z</sup>	3 <sup>z</sup>	276 <sup>z</sup>	40 <sup>z</sup>	
2 Angola	...	...	...	10-16	2 828	300	46	...	...	...	...	...	
3 Bénin	51,1 <sup>x</sup>	51,1 <sup>x</sup>	51,0 <sup>x</sup>	12-18	1 339	213	31	435	35	25	58	43	
4 Botswana	95,1	94,9	95,3	13-17	226	158	51	170 <sup>z</sup>	51 <sup>z</sup>	4 <sup>y</sup>	11 <sup>z</sup>	38 <sup>z</sup>	
5 Burkina Faso	46,0	47,3	44,2	13-19	2 104	173	38	295	41	39	22	49	
6 Burundi	32,8	35,0	29,9	13-19	1 291	...	...	174	43	12	14	48	
7 Cameroun	44,7 <sup>*</sup>	42,6 <sup>*</sup>	47,2 <sup>*</sup>	12-18	2 704	626	45	1 198 <sup>*</sup>	44 <sup>*</sup>	40 <sup>*</sup>	381 <sup>*</sup>	36 <sup>*</sup>	
8 Cap-Vert	72,8	68,4	77,4	12-17	76	...	...	52	52	—	3	39	
9 Comores	63,2	70,3	55,1	12-18	123	29	44	43	43	41	0,2	7	
10 Congo	58,1	58,1	58,1	12-18	629	...	...	235 <sup>z</sup>	46 <sup>z</sup>	22 <sup>z</sup>	43 <sup>z</sup>	48 <sup>z</sup>	
11 Côte d'Ivoire	...	...	...	12-18	3 078	592	35	...	...	...	...	...	
12 Érythrée	88,6	91,0	85,1	12-18	690	115	41	217	37	6	2	36	
13 Éthiopie	85,4	85,1	85,9	11-18	14 529	1 859	38	5 185	41	6	124	50	
14 Gabon	...	...	...	12-18	227	87	46	...	...	...	...	...	
15 Gambie	...	...	...	13-18	188	50	39	85 <sup>z</sup>	45 <sup>z</sup>	39 <sup>z</sup>	0,4 <sup>y</sup>	82 <sup>y</sup>	
16 Ghana	86,8 <sup>x</sup>	86,9 <sup>x</sup>	86,7 <sup>x</sup>	12-17	3 099	1 024	44	1 409	46	14	31	50	
17 Guinée	64,0	67,9	58,0	13-19	1 390	172	26	423	33	10 <sup>z</sup>	8	48	
18 Guinée-Bissau	...	...	...	13-17	172	...	...	...	...	...	...	...	
19 Guinée équatoriale	...	...	...	12-18	78	20	27	...	...	...	...	...	
20 Kenya	...	...	...	12-17	5 053	1 822	49	2 464	49	6	14	46	
21 Lesotho	65,9	67,5	64,7	13-17	244	74	57	94	56	2	1	52	
22 Libéria	...	...	...	12-17	461	114	39	...	...	...	...	...	
23 Madagascar	54,3	55,8	52,9	11-17	2 959	347	49	...	...	...	...	...	
24 Malawi	74,3	76,7	71,7	12-17	1 822	556	41	515	45	15	.	.	
25 Mali	57,1	63,0	48,2	13-18	1 827	218	34	430	37	26	42	40	
26 Maurice	64,2	59,5	69,2	11-17	145	104	49	128	49	...	18	31	
27 Mozambique	53,2	51,3	55,9	13-17	2 323	103	41	306	41	15	25	30	
28 Namibie	87,4 <sup>y</sup>	86,1 <sup>y</sup>	88,6 <sup>y</sup>	13-17	263	116	53	148	53	5	.	.	
29 Niger	58,7	62,5	52,8	13-19	2 079	105	38	182	39	11	5	39	
30 Nigéria	...	...	...	12-17	18 681	3 845	47	6 398	45	...	—	—	
31 Ouganda	37,4	37,1	37,8	13-18	4 074	318	40	760	44	45 <sup>z</sup>	32	32	
32 République centrafricaine	...	...	...	12-18	668	...	...	...	...	...	...	...	
33 R. D. Congo	...	...	...	12-17	7 900	1 235	34	1 655 <sup>y</sup>	37 <sup>y</sup>	...	443 <sup>y</sup>	38 <sup>y</sup>	
34 République-Unie de Tanzanie	46,1	47,0	45,2	14-19	5 403	271	45	...	...	...	...	...	
35 Rwanda	...	...	...	13-18	1 432	105	51	204	48	44 <sup>y</sup>	73	48	
36 Sao Tomé-et-Principe	55,9	56,6	55,2	13-17	18	...	...	8	51	—	0,1	18	
37 Sénégal	49,1	51,7	46,2	13-19	1 903	237	39	406	42	23	5	40	
38 Seychelles <sup>3</sup>	94,9 <sup>y</sup>	92,5 <sup>y</sup>	97,3 <sup>y</sup>	12-16	...	8	50	8	48	4 <sup>y</sup>	.	.	
39 Sierra Leone	...	...	...	12-17	711	...	...	...	...	...	...	...	
40 Somalie	...	...	...	13-17	852	...	...	...	...	...	...	...	
41 Swaziland	89,6 <sup>y</sup>	90,8 <sup>y</sup>	88,5 <sup>y</sup>	13-17	151	62	50	68 <sup>z</sup>	49 <sup>z</sup>	— <sup>z</sup>	...	...	
42 Tchad	51,3	56,1	41,8	12-18	1 526	123	21	237	25	...	3	41	
43 Togo	66,6	69,5	62,5	12-18	988	232	29	399	34	28	22	18	
44 Zambie	55,3	54,1	56,8	14-18	1 445	237	43	409	45	4 <sup>z</sup>	8	8	
45 Zimbabwe	69,7 <sup>x</sup>	69,3 <sup>x</sup>	70,2 <sup>x</sup>	13-18	2 105	835	47	758 <sup>y</sup>	48 <sup>y</sup>	...	. <sup>y</sup>	. <sup>y</sup>	
<b>Amérique du Nord et Europe occidentale</b>													
46 Allemagne	99,1	99,2	99,0	10-18	8 254	8 185	48	8 268	48	8	1 790	43	
47 Andorre <sup>3</sup>	95,5 <sup>y</sup>	95,2 <sup>y</sup>	95,9 <sup>y</sup>	12-17	...	...	...	4	50	4	0,2	49	
48 Autriche	...	...	...	10-17	763	748	48	781	48	10	300	44	
49 Belgique	...	...	...	12-17	741	1 033	51	815	48	68	329	43	
50 Canada	...	...	...	12-17	2 581	...	...	...	...	...	...	...	
51 Chypre <sup>3</sup>	99,7	100,0	99,4	12-17	...	63	49	64	49	13	4	17	
52 Danemark	99,7	100,0	99,4	13-18	374	422	50	465	49	13	125	44	
53 Espagne	...	...	...	12-17	2 510	3 299	50	3 108	50	28	487	49	
54 États-Unis	...	...	...	12-17	25 787	22 445	...	24 432	49	9	.	.	
55 Finlande	99,9	99,9	100,0	13-18	389	480	51	431	50	7	123	46	
56 France <sup>4</sup>	...	...	...	11-17	5 211	5 955	49	6 036	49	25	1 595	44	
57 Grèce	99,6	99,3	100,0	12-17	702	771	49	716	48	6	137	38	

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 2005				Année scolaire s'achevant en 2005				Année scolaire s'achevant en				Année scolaire s'achevant en 2005								
	Total	M	F	IPS (F/M)	Total	M	F	IPS (F/M)	1999		2005		Total	M	F	IPS (F/M)		Total	M	F	IPS (F/M)
																Afrique subsaharienne					
	97 <sup>z</sup>	94 <sup>z</sup>	99 <sup>z</sup>	1,06 <sup>z</sup>	91 <sup>z</sup>	87 <sup>z</sup>	95 <sup>z</sup>	1,09 <sup>z</sup>	88	82	93	1,13	93 <sup>z</sup>	90 <sup>z</sup>	97 <sup>z</sup>	1,07 <sup>z</sup>	...	...	...	...	1
	...	...	...	...	...	...	...	...	13	14	12	0,83	...	...	...	...	...	...	...	...	2
	41	51	30	0,58	20	27	14	0,52	19	26	12	0,47	33	41	23	0,57	...	...	...	...	3
	87 <sup>z</sup>	84 <sup>z</sup>	89 <sup>z</sup>	1,07 <sup>z</sup>	58 <sup>z</sup>	57 <sup>z</sup>	58 <sup>z</sup>	1,02 <sup>z</sup>	71	69	74	1,07	75 <sup>z</sup>	73 <sup>z</sup>	77 <sup>z</sup>	1,05 <sup>z</sup>	60	57	62	1,09	4
	19	22	16	0,73	7	9	5	0,60	10	13	8	0,61	14	16	12	0,70	11	13	9	0,70	5
	17	20	15	0,76	8	9	6	0,68	...	...	...	...	13	15	11	0,74	...	...	...	...	6
	49	52	47	0,91	37	46	28	0,61	27	29	24	0,83	44*	49*	39*	0,80*	...	...	...	...	7
	90	87	92	1,06	45	43	47	1,10	...	...	...	...	68	65	70	1,07	58	55	60	1,09	8
	41	47	35	0,75	27	30	24	0,78	25	28	22	0,81	35	40	30	0,76	...	...	...	...	9
	50 <sup>z</sup>	53 <sup>z</sup>	47 <sup>z</sup>	0,88 <sup>z</sup>	21 <sup>z</sup>	25 <sup>z</sup>	17 <sup>z</sup>	0,69 <sup>z</sup>	...	...	...	...	39 <sup>z</sup>	42 <sup>z</sup>	35 <sup>z</sup>	0,84 <sup>z</sup>	...	...	...	...	10
	...	...	...	...	...	...	...	...	22	28	15	0,54	...	...	...	...	...	...	...	...	11
	44	54	34	0,64	21	27	14	0,52	24	28	19	0,68	31	40	23	0,59	25	30	20	0,67	12
	49	56	41	0,73	19	24	14	0,58	15	19	12	0,62	35	41	28	0,69	32	38	26	0,70	13
	...	...	...	...	...	...	...	...	45	49	42	0,86	...	...	...	...	...	...	...	...	14
	59 <sup>z</sup>	63 <sup>z</sup>	56 <sup>z</sup>	0,90 <sup>z</sup>	33 <sup>z</sup>	39 <sup>z</sup>	27 <sup>z</sup>	0,69 <sup>z</sup>	33	40	26	0,65	47 <sup>z</sup>	51 <sup>z</sup>	42 <sup>z</sup>	0,82 <sup>z</sup>	45 <sup>z</sup>	49 <sup>z</sup>	41 <sup>z</sup>	0,83 <sup>z</sup>	15
	65	68	61	0,91	24	27	22	0,81	37	41	33	0,80	45	48	42	0,88	38	40	36	0,91	16
	37	48	26	0,54	21	27	14	0,52	15	21	8	0,37	30	39	21	0,53	24	31	17	0,55	17
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	18
	...	...	...	...	...	...	...	...	31	45	17	0,37	...	...	...	...	...	...	...	...	19
	91	92	91	0,99	28	29	26	0,90	38	39	37	0,96	49	50	48	0,95	42	42	42	1,01	20
	48	42	54	1,31	25	23	27	1,15	30	26	35	1,35	39	34	43	1,26	25	19	30	1,56	21
	...	...	...	...	...	...	...	...	29	35	23	0,65	...	...	...	...	...	...	...	...	22
	28	28	28	0,98	...	...	...	...	14	14	14	0,96	...	...	...	...	...	...	...	...	23
	40	43	36	0,85	15	18	13	0,73	37	43	30	0,70	28	31	25	0,81	24	25	22	0,88	24
	33	40	26	0,64	13	16	10	0,58	14	18	10	0,54	24	29	18	0,62	...	...	...	...	25
	99	98	100	1,02	80	81	78	0,96	76	76	75	0,98	88	89	88	0,99	82	81	82	1,02	26
	19	22	15	0,70	4	5	3	0,62	5	6	4	0,69	13	16	11	0,69	7	8	6	0,79	27
	72	67	78	1,17	29	28	30	1,07	57	54	61	1,13	56	52	60	1,15	39	33	44	1,34	28
	12	14	10	0,69	4	4	3	0,63	6	7	5	0,65	9	10	7	0,68	8	9	6	0,71	29
	37	40	34	0,87	31	34	28	0,81	24	25	23	0,91	34	37	31	0,84	27	29	25	0,87	30
	22	24	20	0,84	10	12	8	0,68	10	11	8	0,66	19	21	17	0,81	15	16	14	0,90	31
	14 <sup>y</sup>	18 <sup>y</sup>	10 <sup>y</sup>	0,54 <sup>y</sup>	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	32
	30 <sup>y</sup>	37 <sup>y</sup>	23 <sup>y</sup>	0,63 <sup>y</sup>	18 <sup>y</sup>	23 <sup>y</sup>	12 <sup>y</sup>	0,54 <sup>y</sup>	18	24	12	0,52	22 <sup>y</sup>	28 <sup>y</sup>	16 <sup>y</sup>	0,58 <sup>y</sup>	...	...	...	...	33
	...	...	...	...	...	...	...	...	6	6	5	0,82	...	...	...	...	...	...	...	...	34
	18	19	17	0,89	10	11	10	0,89	10	10	10	1,00	14	15	13	0,89	...	...	...	...	35
	71	66	75	1,14	27	27	27	0,98	...	...	...	...	44	43	46	1,08	32	30	34	1,11	36
	28	31	24	0,78	12	15	10	0,67	15	18	12	0,64	21	24	18	0,75	17	19	15	0,75	37
	101	102	100	0,98	112	111	113	1,01	113	111	115	1,04	105	106	105	0,99	97	94	100	1,06	38
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	39
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	40
	53 <sup>z</sup>	53 <sup>z</sup>	54 <sup>z</sup>	1,02 <sup>z</sup>	32 <sup>z</sup>	35 <sup>z</sup>	30 <sup>z</sup>	0,84 <sup>z</sup>	45	45	45	1,00	45 <sup>z</sup>	46 <sup>z</sup>	44 <sup>z</sup>	0,97 <sup>z</sup>	33 <sup>z</sup>	31 <sup>z</sup>	35 <sup>z</sup>	1,13 <sup>z</sup>	41
	19	28	10	0,35	10	16	4	0,26	10	16	4	0,26	16	23	8	0,33	11 <sup>y</sup>	16 <sup>y</sup>	5 <sup>y</sup>	0,33 <sup>y</sup>	42
	54	69	39	0,57	20	31	10	0,31	28	40	16	0,40	40	54	27	0,51	...	...	...	...	43
	44	47	41	0,87	17	20	15	0,73	20	22	17	0,77	28	31	25	0,82	26	29	23	0,80	44
	55 <sup>y</sup>	56 <sup>y</sup>	53 <sup>y</sup>	0,95 <sup>y</sup>	27 <sup>y</sup>	29 <sup>y</sup>	25 <sup>y</sup>	0,86 <sup>y</sup>	43	45	40	0,88	36 <sup>y</sup>	38 <sup>y</sup>	35 <sup>y</sup>	0,91 <sup>y</sup>	34 <sup>y</sup>	35 <sup>y</sup>	33 <sup>y</sup>	0,93 <sup>y</sup>	45
																	Amérique du Nord et Europe occidentale				
	102	103	102	1,00	96	98	93	0,95	98	99	97	0,98	100	101	99	0,98	...	...	...	...	46
	97	94	100	1,06	70	61	80	1,31	...	...	...	...	88	83	93	1,12	76	73	80	1,10	47
	104	105	104	0,99	100	105	96	0,92	99	101	97	0,96	102	105	100	0,95	...	...	...	...	48
	116	119	113	0,94	107	108	106	0,98	142	137	147	1,08	110	112	108	0,97	97	97	98	1,01	49
	...	...	...	...	...	...	...	...	105	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	50
	97	97	97	1,00	96	94	98	1,03	93	92	95	1,03	97	96	97	1,02	94	93	95	1,02	51
	119	118	121	1,02	130	127	133	1,05	124	121	128	1,06	124	122	126	1,03	92	91	93	1,03	52
	122	123	122	1,00	127	117	137	1,17	109	106	113	1,07	124	121	127	1,05	98	97	100	1,03	53
	102	103	101	0,98	88	86	90	1,05	95	...	...	...	95	94	95	1,02	89	88	90	1,03	54
	101	101	101	1,00	121	116	126	1,09	121	116	126	1,09	111	108	113	1,05	95	95	95	1,01	55
	115	116	114	0,98	117	115	118	1,03	110	110	111	1,00	116	116	116	1,00	99	98	100	1,02	56
	99	101	98	0,97	104	105	104	0,98	90	89	92	1,04	102	103	101	0,98	91	90	92	1,02	57

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 2004			Groupe d'âge 2005	Population d'âge scolaire <sup>2</sup> (milliers) 2004	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 2005			Année scolaire s'achevant en 2005	Année scolaire s'achevant en 2005	
				Total (milliers)	% F	Total (milliers)	% F	Total (milliers)	% F	Total (milliers)		% F	
58	Irlande	98,8	...	...	12-16	281	346	50	317	51	0,6	51	55
59	Islande	99,7 <sup>Y</sup>	100,0 <sup>Y</sup>	99,3 <sup>Y</sup>	13-19	30	32	50	33 <sup>Z</sup>	50 <sup>Z</sup>	4 <sup>Z</sup>	7 <sup>Z</sup>	41 <sup>Z</sup>
60	Israël	73,4	73,9	72,9	12-17	661	569	49	610	49	—	125	43
61	Italie	99,7	100,0	99,4	11-18	4 534	4 450	49	4 507	48	5	1 669	40
62	Luxembourg	...	...	...	12-18	38	33	50	36	50	18	11	49
63	Malte	93,2	89,7	97,0	11-17	39	...	...	39	49	29	4	33
64	Monaco <sup>5</sup>	...	...	...	11-17	...	3	51	3 <sup>Z</sup>	...	23 <sup>Z</sup>	0,5 <sup>Z</sup>	...
65	Norvège	99,9	99,9	99,8	13-18	354	378	49	403	49	7	132	44
66	Pays-Bas	98,1 <sup>Y</sup>	96,4 <sup>Y</sup>	100,0 <sup>Y</sup>	12-17	1 190	1 365	48	1 410	48	83 <sup>Z</sup>	725	46
67	Portugal	...	...	...	12-17	677	848	51	670	51	15	110	42
68	Royaume-Uni	...	...	...	11-17	5 467	5 192	49	5 747	49	30	1 333	49
69	Saint-Marin	...	...	...	11-18	...	...	...	...	...	...	— <sup>Z</sup>	— <sup>Z</sup>
70	Suède	...	...	...	13-18	715	964	55	735	49	10	201	44
71	Suisse	99,6	99,3	100,0	13-19	608	544	47	575	47	7	180	40
<b>Amérique latine et Caraïbes</b>													
72	Anguilla	97,9	100,0	95,8	12-16	...	1	53	1	50	.	0,1	46
73	Antigua-et-Barbuda	...	...	...	12-16	...	...	...	...	...	...	...	...
74	Antilles néerlandaises	...	...	...	12-17	18	15	54	15 <sup>Y</sup>	52 <sup>Y</sup>	81 <sup>Y</sup>	6 <sup>Y</sup>	54 <sup>Y</sup>
75	Argentine	94,6 <sup>Y</sup>	93,4 <sup>Y</sup>	95,8 <sup>Y</sup>	12-17	4 117	3 722	51	3 516 <sup>Z</sup>	51 <sup>Z</sup>	27 <sup>Y</sup>	1 270 <sup>Z</sup>	52 <sup>Z</sup>
76	Aruba <sup>3</sup>	98,4	96,9	100,0	12-16	...	6	51	7	51	91	1	38
77	Bahamas	98,0	100,0	95,9	11-16	36	27	49	32	50	29	.	.
78	Barbade	99,4	100,0	98,9	11-15	19	22	51	21	49	5	0,1	38
79	Belize	90,1	90,7	89,6	11-16	37	22	51	31	50	74 <sup>Y</sup>	3	43
80	Bermudes <sup>3</sup>	98,2	...	...	11-17	...	...	...	5	52	40	.	.
81	Bolivie	90,2 <sup>Y</sup>	90,0 <sup>Y</sup>	90,4 <sup>Y</sup>	12-17	1 241	830	48	1 049 <sup>Y</sup>	48 <sup>Y</sup>	...	50 <sup>Y</sup>	65 <sup>Y</sup>
82	Brésil	80,5 <sup>Y</sup>	...	...	11-17	23 543	24 983	52	25 128 <sup>Z</sup>	52 <sup>Z</sup>	12 <sup>Z</sup>	718 <sup>Z</sup>	47 <sup>Z</sup>
83	Chili	96,7	95,6	98,0	12-17	1 795	1 305	50	1 630	49	52	398	46
84	Colombie	100,0	100,0	100,0	11-16	5 505	3 589	52	4 297	52	24	283	54
85	Costa Rica	96,9	...	...	12-16	438	235	51	347	50	13 <sup>Z</sup>	61	51
86	Cuba	98,5	98,3	98,8	12-17	1 001	740	50	937	49	.	269	44
87	Dominique <sup>3</sup>	98,9	99,3	98,4	12-16	...	7	57	7	50	33	0,3	68
88	El Salvador	92,9	92,8	93,0	13-18	835	406	49	524	50	18	108	53
89	Équateur	73,4	75,8	71,0	12-17	1 638	904	50	1 000	49	33	224	52
90	Grenade <sup>3</sup>	...	...	...	12-16	...	...	...	14*	50*	60 <sup>Y</sup>	0,7*	46*
91	Guatemala	93,8 <sup>Y</sup>	95,0 <sup>Y</sup>	92,5 <sup>Y</sup>	13-17	1 470	435	45	754	48	74	222	51
92	Guyana	...	...	...	12-16	69	66	50	71	50	2 <sup>Y</sup>	7	45
93	Haïti	...	...	...	12-18	1 476	...	...	...	...	...	. <sup>Z</sup>	. <sup>Z</sup>
94	Honduras	...	...	...	12-16	863	...	...	566	55	...	211	55
95	Îles Caïmanes	...	...	...	11-16	...	2	48	3	48	25	.	.
96	Îles Turques et Caïques	87,5	83,8	92,0	12-16	...	1	51	2	48	16	0,1	48
97	Îles Vierges britanniques <sup>3</sup>	91,6	93,8	89,4	12-16	...	2	47	2	54	9	0	59
98	Jamaïque	98,6	100,0	97,3	12-16	282	231	50	246	50	6	—	—
99	Mexique	93,7	94,7	92,6	12-17	13 166	8 722	50	10 564	51	15	1 484	57
100	Montserrat <sup>3</sup>	...	...	...	12-16	...	0,3	47	0,3	49	.	.	.
101	Nicaragua	...	...	...	13-17	660	321	54	438	53	27	23	55
102	Panama	64,6	63,7	65,5	12-17	365	230	51	256	51	15	98	49
103	Paraguay	90,3 <sup>Y</sup>	90,3 <sup>Y</sup>	90,3 <sup>Y</sup>	12-17	825	425	50	526 <sup>Z</sup>	50 <sup>Z</sup>	20 <sup>Z</sup>	47 <sup>Z</sup>	46 <sup>Z</sup>
104	Pérou	94,7	95,9	93,5	12-16	2 935	2 278	48	2 691	50	22	279	63
105	République dominicaine	87,6	83,4	91,8	12-17	1 143	611	55	808	54	25	40	60
106	Sainte-Lucie	70,5	62,7	78,9	12-16	18	12	56	14	54	4	0,8	40
107	Saint-Kitts-et-Nevis <sup>3</sup>	90,4 <sup>Y</sup>	...	...	12-16	...	...	...	4	51	3	.	.
108	St Vincent/Grenad.	81,1	76,3	85,2	12-16	13	...	...	10	55	25	0,4	34
109	Suriname	...	...	...	12-17	53	...	...	46	56	20	22	50
110	Trinité-et-Tobago	92,7*	93,6*	91,9*	12-16	120	117	52	97*	50*	24*	0,9	28
111	Uruguay	80,8 <sup>Y</sup>	74,6 <sup>Y</sup>	87,1 <sup>Y</sup>	12-17	326	284	53	339 <sup>Z</sup>	53 <sup>Z</sup>	11 <sup>Z</sup>	52 <sup>Z</sup>	45 <sup>Z</sup>
112	Venezuela	98,7	98,4	99,0	12-16	2 724	1 439	54	2 028	52	25	78	50
<b>Asie centrale</b>													
113	Arménie	98,8 <sup>Y</sup>	97,7 <sup>Y</sup>	100,0 <sup>Y</sup>	10-16	415	...	...	365	50	0,7	3	38
114	Azerbaïdjan	99,0	99,4	98,6	10-16	1 292	929	49	1 070	48	0,3	3	30



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 2005				Année scolaire s'achevant en 2005				Année scolaire s'achevant en								Année scolaire s'achevant en 2005				
								1999				2005								
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)	
106	104	108	1,04	123	114	132	1,16	107	104	110	1,06	113	108	118	1,09	88	85	91	1,06	58
105 <sup>z</sup>	105 <sup>z</sup>	105 <sup>z</sup>	1,00 <sup>z</sup>	110 <sup>z</sup>	108 <sup>z</sup>	113 <sup>z</sup>	1,05 <sup>z</sup>	109	107	112	1,05	108 <sup>z</sup>	107 <sup>z</sup>	109 <sup>z</sup>	1,03 <sup>z</sup>	88 <sup>z</sup>	87 <sup>z</sup>	89 <sup>z</sup>	1,03 <sup>z</sup>	59
77	77	77	1,00	108	109	107	0,99	90	90	90	1,00	92	93	92	0,99	89	89	89	1,01	60
106	107	104	0,97	96	96	96	1,00	92	92	91	0,99	99	100	99	0,99	92	92	93	1,01	61
102	101	103	1,03	88	84	92	1,10	92	91	94	1,03	94	91	97	1,06	82	79	85	1,08	62
104	101	107	1,06	89	91	86	0,94	...	...	...	...	99	98	101	1,03	84	84	83	0,98	63
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	64
102	102	102	1,00	127	126	127	1,01	120	119	121	1,02	114	114	114	1,01	97	97	97	1,01	65
130	133	127	0,96	107	106	107	1,01	124	127	122	0,96	119	120	117	0,98	87	86	88	1,02	66
110	108	112	1,03	88	81	96	1,19	106	102	111	1,08	99	94	104	1,10	83	79	87	1,11	67
103	103	102	1,00	107	104	110	1,05	101	101	101	1,00	105	104	107	1,03	95	94	97	1,04	68
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	69
104	104	104	1,00	102	101	102	1,01	160	141	180	1,28	103	103	103	1,00	99	99	100	1,01	70
112	111	113	1,01	81	87	74	0,85	96	101	91	0,90	94	98	91	0,93	84	87	81	0,93	71
															Amérique latine et Caraïbes					
81	83	79	0,95	98	97	99	1,01	...	...	...	...	87	88	86	0,97	81	83	79	0,96	72
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	73
116 <sup>y</sup>	120 <sup>y</sup>	112 <sup>y</sup>	0,94 <sup>y</sup>	71 <sup>y</sup>	63 <sup>y</sup>	79 <sup>y</sup>	1,25 <sup>y</sup>	97	90	104	1,16	87 <sup>y</sup>	83 <sup>y</sup>	90 <sup>y</sup>	1,09 <sup>y</sup>	77 <sup>y</sup>	73 <sup>y</sup>	81 <sup>y</sup>	1,10 <sup>y</sup>	74
102 <sup>z</sup>	100 <sup>z</sup>	103 <sup>z</sup>	1,03 <sup>z</sup>	70 <sup>z</sup>	66 <sup>z</sup>	74 <sup>z</sup>	1,13 <sup>z</sup>	94	91	97	1,07	86 <sup>z</sup>	83 <sup>z</sup>	89 <sup>z</sup>	1,07 <sup>z</sup>	79 <sup>z</sup>	76 <sup>z</sup>	82 <sup>z</sup>	1,07 <sup>z</sup>	75
116	121	111	0,92	85	79	91	1,16	101	98	103	1,05	97	96	99	1,03	76	75	78	1,05	76
96	97	94	0,96	85	82	87	1,06	115	79	78	0,99	90	90	91	1,00	84	83	85	1,02	77
112	114	111	0,97	114	112	117	1,04	104	101	107	1,05	113	113	113	1,00	96	96	97	1,01	78
97	98	96	0,98	56	52	61	1,18	64	62	67	1,08	84	83	85	1,02	71	71	72	1,01	79
96	93	99	1,06	83	78	88	1,12	...	...	...	...	89	85	93	1,09	...	...	...	...	80
106 <sup>y</sup>	106 <sup>y</sup>	106 <sup>y</sup>	1,01 <sup>y</sup>	79 <sup>y</sup>	81 <sup>y</sup>	77 <sup>y</sup>	0,9 <sup>y</sup>	78	80	75	0,93	88 <sup>y</sup>	90 <sup>y</sup>	87 <sup>y</sup>	0,97 <sup>y</sup>	73 <sup>z</sup>	73 <sup>z</sup>	72 <sup>z</sup>	0,99 <sup>z</sup>	81
114 <sup>z</sup>	112 <sup>z</sup>	117 <sup>z</sup>	1,04 <sup>z</sup>	94 <sup>z</sup>	86 <sup>z</sup>	103 <sup>z</sup>	1,19 <sup>z</sup>	99	94	104	1,11	106 <sup>z</sup>	101 <sup>z</sup>	111 <sup>z</sup>	1,10 <sup>z</sup>	78 <sup>z</sup>	75 <sup>z</sup>	81 <sup>z</sup>	1,08 <sup>z</sup>	82
99	101	98	0,98	86	85	88	1,03	79	78	81	1,04	91	90	91	1,01	...	...	...	...	83
85	82	89	1,08	63	57	68	1,19	71	67	75	1,11	78	74	82	1,11	...	...	...	...	84
95	93	96	1,03	57	53	61	1,16	57	55	60	1,09	79	77	82	1,06	...	...	...	...	85
101	103	99	0,96	87	84	89	1,06	80	78	83	1,06	94	93	94	1,00	87	87	88	1,02	86
125	134	117	0,87	81	73	89	1,22	90	77	104	1,35	107	109	106	0,97	92	92	92	1,00	87
78	78	78	1,00	46	44	48	1,09	51	51	50	0,98	63	62	64	1,03	53	52	54	1,04	88
69	71	68	0,97	52	51	54	1,05	57	56	57	1,03	61	61	61	1,00	52 <sup>z</sup>	52 <sup>z</sup>	53 <sup>z</sup>	1,01 <sup>z</sup>	89
102	104	100	0,96	97*	89*	104*	1,17*	...	...	...	...	100*	99*	102*	1,03*	79	78	80	1,02	90
56	60	51	0,86	44	44	44	1,01	33	36	31	0,84	51	54	49	0,91	34 <sup>z</sup>	35 <sup>z</sup>	32 <sup>z</sup>	0,92 <sup>z</sup>	91
126	125	127	1,01	66	64	67	1,05	81	81	82	1,02	102	101	103	1,02	...	...	...	...	92
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	93
60	56	64	1,14	75	63	87	1,39	...	...	...	...	65	58	73	1,24	...	...	...	...	94
114	121	107	0,88	88	89	88	0,98	...	...	...	...	102	106	98	0,92	96	99	92	0,92	95
86	89	84	0,95	85	89	82	0,92	...	...	...	...	86	89	83	0,94	70	72	69	0,96	96
113	102	123	1,21	91	85	97	1,13	99	103	94	0,91	104	96	113	1,18	88	82	95	1,16	97
94	94	93	1,00	77	73	81	1,11	88	87	88	1,02	87	86	89	1,03	78	77	80	1,05	98
104	100	108	1,07	55	54	57	1,06	69	68	70	1,02	80	78	83	1,07	65	64	66	1,04	99
123	124	121	0,97	106	91	125	1,38	...	...	...	...	116	111	123	1,10	96 <sup>z</sup>	...	...	...	100
75	72	78	1,08	53	46	60	1,31	52	48	57	1,19	66	62	71	1,15	43	40	46	1,15	101
85	84	86	1,03	55	52	59	1,15	67	65	69	1,07	70	68	73	1,07	64	61	67	1,09	102
75 <sup>z</sup>	75 <sup>z</sup>	75 <sup>z</sup>	1,00 <sup>z</sup>	52 <sup>z</sup>	51 <sup>z</sup>	53 <sup>z</sup>	1,04 <sup>z</sup>	57	56	58	1,04	64 <sup>z</sup>	63 <sup>z</sup>	64 <sup>z</sup>	1,02 <sup>z</sup>	...	...	...	...	103
104	102	106	1,04	72	73	71	0,96	83	86	81	0,94	92	91	92	1,01	70	70	69	0,99	104
83	78	88	1,14	65	57	72	1,27	55	49	62	1,27	71	64	78	1,21	53	47	59	1,24	105
81	74	88	1,18	73	65	82	1,26	72	63	80	1,28	78	71	85	1,21	68	61	76	1,24	106
99	106	92	0,87	86	78	94	1,20	...	...	...	...	94	95	93	0,98	86	87	85	0,99	107
90	83	96	1,16	54	44	64	1,46	...	...	...	...	75	67	83	1,24	64	57	71	1,23	108
94	86	104	1,21	73	54	93	1,71	...	...	...	...	87	75	100	1,33	75	63	87	1,39	109
82*	81*	83*	1,02*	79*	77*	81*	1,06*	82	78	85	1,08	81*	79*	82*	1,04*	69	68	70	1,03	110
110 <sup>z</sup>	106 <sup>z</sup>	115 <sup>z</sup>	1,08 <sup>z</sup>	100 <sup>z</sup>	89 <sup>z</sup>	111 <sup>z</sup>	1,25 <sup>z</sup>	92	84	99	1,17	105 <sup>z</sup>	98 <sup>z</sup>	113 <sup>z</sup>	1,16 <sup>z</sup>	...	...	...	...	111
86	83	89	1,08	57	51	63	1,25	56	51	62	1,23	74	70	79	1,13	63	59	67	1,15	112
															Asie centrale					
93	93	94	1,01	76	73	80	1,10	...	...	...	...	88	87	89	1,03	84	83	86	1,03	113
89	90	87	0,97	68	70	67	0,96	76	76	76	1,00	83	84	81	0,96	78	79	76	0,97	114

Tableau 8 (suite)

Pays ou territoire	TRANSITION DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE À L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE GÉNÉRAL (%)			Groupe d'âge 2005	Population d'âge scolaire <sup>2</sup> (milliers) 2004	SCOLARISATION DANS L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE						
	Année scolaire s'achevant en 2004					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 2005		Année scolaire s'achevant en 2005	Année scolaire s'achevant en 2005	
						Total (milliers)	% F	Total (milliers)	% F		Total (milliers)	% F
115 Géorgie	98,3 <sup>x</sup>	98,1 <sup>x</sup>	98,5 <sup>x</sup>	12-16	381	440	49	315	49	3 <sup>z</sup>	8	31
116 Kazakhstan	99,9	99,7	100,0	11-17	2 070	1 966	49	2 040	49	0,8	102	34
117 Kirghizistan	99,0	98,1	100,0	11-17	835	633	50	721	49	0,7	28	36
118 Mongolie	97,4	96,2	98,7	12-17	369	205	55	339	52	4	20	50
119 Ouzbékistan	99,6 <sup>x</sup>	100,0 <sup>x</sup>	99,2 <sup>x</sup>	11-17	4 522	...	...	4 235 <sup>z</sup>	49 <sup>z</sup>	. <sup>z</sup>	378 <sup>z</sup>	44 <sup>z</sup>
120 Tadjikistan	97,6	98,4	96,7	11-17	1 204	769	46	984	45	.	24	27
121 Turkménistan	...	...	...	10-16	810	...	...	...	...	...	...	...
<b>Asie de l'Est et Pacifique</b>												
122 Australie <sup>6</sup>	99,9 <sup>x</sup>	99,9 <sup>x</sup>	99,8 <sup>x</sup>	12-17	1 682	2 491	49	2 491	48	27	1 028	44
123 Brunéi Darussalam	89,8	87,5	92,6	12-18	46	34	51	44	49	13	3	41
124 Cambodge	82,2	84,0	80,2	12-17	2 108	318	34	632 <sup>z</sup>	40 <sup>z</sup>	0,3 <sup>y</sup>	15 <sup>z</sup>	34 <sup>z</sup>
125 Chine	...	...	...	12-17	135 361	77 436	...	101 195	48	8	15 306	51
126 États fédérés de Micronésie	...	...	...	12-17	16	...	...	14	49	...	...	...
127 Fidji	98,6	97,3	100,0	12-18	116	98	51	102	50	92	3	28
128 Îles Cook <sup>3</sup>	...	...	...	11-17	...	2	50	2 <sup>z</sup>	49 <sup>z</sup>	19 <sup>z</sup>	. <sup>y</sup>	. <sup>y</sup>
129 Îles Marshall <sup>3</sup>	...	...	...	12-17	...	6	50	6	50	34 <sup>y</sup>	.	.
130 Îles Salomon	69,8 <sup>x</sup>	71,4 <sup>x</sup>	67,9 <sup>x</sup>	12-18	76	17	41	22	43	...	.	.
131 Indonésie	78,5	78,6	78,3	13-18	25 332	...	...	15 993	49	44	2 164	42
132 Japon	...	...	...	12-17	7 596	8 959	49	7 710	49	19	994	43
133 Kiribati <sup>3</sup>	...	...	...	12-17	...	9	53	11	52	...	—	—
134 Macao, Chine	88,0	85,5	90,7	12-17	48	32	51	47	49	94	2	46
135 Malaisie	...	...	...	12-18	3 454	2 177	51	2 584 <sup>z</sup>	52 <sup>z</sup>	5 <sup>z</sup>	148 <sup>z</sup>	42 <sup>z</sup>
136 Myanmar	71,7	72,3	71,0	10-15	6 429	2 059	50	2 589	49	.	—	—
137 Nauru <sup>3</sup>	...	...	...	12-17	...	...	...	0,6 <sup>z</sup>	50 <sup>z</sup>	19 <sup>y</sup>	. <sup>z</sup>	. <sup>z</sup>
138 Nioué <sup>3</sup>	...	...	...	11-16	...	0,3	54	0,2	...	...	.	.
139 Nouvelle-Zélande	...	...	...	11-17	429	437	50	526	50	22	...	...
140 Palaos <sup>3</sup>	88,8	89,4	88,1	11-17	...	2	49	2	50	27	.	.
141 Papouasie-Nouvelle-Guinée	76,8 <sup>x</sup>	77,0 <sup>x</sup>	76,5 <sup>x</sup>	13-18	782	144	40	190 <sup>y</sup>	41 <sup>y</sup>	...	17 <sup>y</sup>	27 <sup>y</sup>
142 Philippines	91,8	91,3	92,4	12-15	7 452	5 117	51	6 352	52	20	.	.
143 République de Corée	99,5	99,5	99,6	12-17	3 975	4 368	48	3 786	47	33	503	46
144 RDP lao	78,0	80,1	75,5	11-16	843	240	40	394	42	2	6	37
145 RPD Corée	...	...	...	10-15	2 374	...	...	...	...	...	...	...
146 Samoa	96,3 <sup>y</sup>	95,3 <sup>y</sup>	97,4 <sup>y</sup>	11-17	30	22	50	24	51	32	.	.
147 Singapour	...	...	...	12-17	383	197	49	242	49	...	28	38
148 Thaïlande	...	...	...	12-17	6 449	...	...	4 530	51	15	703	45
149 Timor-Leste	...	...	...	12-17	144	...	...	75	49	...	3	40
150 Tokélaou <sup>3</sup>	87,5 <sup>x</sup>	91,7 <sup>x</sup>	82,1 <sup>x</sup>	11-15	...	...	...	0,2 <sup>z</sup>	45 <sup>z</sup>	. <sup>y</sup>	. <sup>z</sup>	. <sup>z</sup>
151 Tonga	80,9	78,4	83,8	11-16	14	15	50	14 <sup>z</sup>	49 <sup>z</sup>	...	1 <sup>z</sup>	32 <sup>z</sup>
152 Tuvalu	...	...	...	12-17	...	...	...	...	...	...	...	...
153 Vanuatu	52,5	50,3	55,0	12-18	34	9	45	14 <sup>z</sup>	45 <sup>z</sup>	...	3 <sup>z</sup>	30 <sup>z</sup>
154 Viet Nam	...	...	...	11-17	13 115	7 401	47	9 939	49	10	467	55
<b>Asie du Sud et de l'Ouest</b>												
155 Afghanistan	...	...	...	13-18	4 011	...	...	651	23	...	9	10
156 Bangladesh	89,3 <sup>y</sup>	86,5 <sup>y</sup>	92,1 <sup>y</sup>	11-17	22 150	9 912	49	10 355 <sup>z</sup>	50 <sup>z</sup>	96 <sup>z</sup>	168 <sup>z</sup>	27 <sup>z</sup>
157 Bhoutan <sup>7</sup>	...	...	...	13-18	...	20	44	42	47	8	1	34
158 Inde	85,1	86,5	83,4	11-17	158 173	67 090	39	92 743	43	42 <sup>y</sup>	772	16
159 Maldives	78,2	74,6	82,2	13-17	40	15	51	29 <sup>z</sup>	52 <sup>z</sup>	11 <sup>z</sup>	1 <sup>z</sup>	30 <sup>z</sup>
160 Népal	76,7 <sup>y</sup>	78,7 <sup>y</sup>	74,3 <sup>y</sup>	10-16	4 499	1 265	40	1 984	45	27	22	22
161 Pakistan	69,0	67,0	72,0	10-16	26 971	...	...	7 245	41	25	154	25
162 République islamique d'Iran	90,3	94,9	85,6	11-17	12 329	9 727	47	9 942	47	8	876	38
163 Sri Lanka	97,0 <sup>x</sup>	96,4 <sup>x</sup>	97,7 <sup>x</sup>	10-17	2 792	...	...	2 332 <sup>z</sup>	49 <sup>z</sup>	2 <sup>y</sup>	...	...
<b>États arabes</b>												
164 Algérie	79,5	76,2	83,2	12-17	4 522	...	...	3 756	51	—	464	39
165 Arabie saoudite	95,0	93,1	97,0	12-17	3 121	...	...	2 732	48	8	86	9
166 Bahreïn	97,1	95,3	98,9	12-17	73	59	51	72	50	16	16	39
167 Djibouti	71,4	74,4	67,3	12-18	126	16	42	30	40	23	2	46
168 Égypte	76,9	72,4	82,0	12-17	9 562	7 671	47	8 177	47	4	2 244	45
169 Émirats arabes unis	97,5	96,7	98,4	11-17	446	202	50	285	49	42	1	.

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 2005				Année scolaire s'achevant en 2005				Année scolaire s'achevant en							Année scolaire s'achevant en 2005							
Total	M	F	IPS (F/M)	Total	M	F	IPS (F/M)	1999							Total	M	F	IPS (F/M)	Total	M	F	IPS (F/M)
								Total	M	F	IPS (F/M)	Total	M	F								
95	95	94	0,99	66	64	67	1,05	79	80	78	0,98	83	82	83	1,01	81 <sup>2</sup>	81 <sup>2</sup>	81 <sup>2</sup>	1,00 <sup>2</sup>	115		
104	105	104	0,99	86	88	83	0,94	91	91	91	0,99	99	100	97	0,97	92	92	91	0,99	116		
90	90	90	1,00	77	76	78	1,03	84	83	84	1,02	86	86	87	1,01	80	80	81	1,01	117		
98	94	102	1,09	82	73	91	1,24	58	51	65	1,27	92	86	98	1,13	84	79	90	1,14	118		
98 <sup>2</sup>	98 <sup>2</sup>	97 <sup>2</sup>	0,99 <sup>2</sup>	87 <sup>2</sup>	91 <sup>2</sup>	83 <sup>2</sup>	0,91 <sup>2</sup>	...	...	...	...	95 <sup>2</sup>	96 <sup>2</sup>	93 <sup>2</sup>	0,97 <sup>2</sup>	...	...	...	...	119		
92	98	87	0,89	54	67	41	0,61	71	79	68	0,86	82	89	74	0,83	80	86	73	0,85	120		
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	121		
<b>Asie de l'Est et Pacifique</b>																						
114	114	114	1,00	217	228	205	0,90	154	154	154	1,00	148	152	144	0,95	86	86	87	1,01	122		
115	118	112	0,95	80	74	86	1,16	85	81	89	1,09	96	94	98	1,04	87	85	90	1,05	123		
44 <sup>2</sup>	50 <sup>2</sup>	37 <sup>2</sup>	0,7 <sup>2</sup>	15 <sup>2</sup>	20 <sup>2</sup>	11 <sup>2</sup>	0,57 <sup>2</sup>	16	21	11	0,53	29 <sup>2</sup>	35 <sup>2</sup>	24 <sup>2</sup>	0,69 <sup>2</sup>	24	27	22	0,84	124		
<b>99</b>	<b>99</b>	<b>99</b>	<b>1,00</b>	<b>55</b>	<b>54</b>	<b>56</b>	<b>1,03</b>	62	...	...	...	<b>76</b>	<b>75</b>	<b>76</b>	<b>1,01</b>	...	...	...	...	125		
106	101	110	1,09	75	74	77	1,05	...	...	...	...	85	83	88	1,07	...	...	...	...	126		
100	98	102	1,04	70	67	74	1,11	81	77	85	1,11	88	85	91	1,07	83	80	85	1,06	127		
85 <sup>2</sup>	88 <sup>2</sup>	81 <sup>2</sup>	0,93 <sup>2</sup>	54 <sup>2</sup>	49 <sup>2</sup>	61 <sup>2</sup>	1,24 <sup>2</sup>	60	58	63	1,08	72 <sup>2</sup>	72 <sup>2</sup>	73 <sup>2</sup>	1,02 <sup>2</sup>	...	...	...	...	128		
105	106	104	0,98	63	60	66	1,10	...	70	74	1,06	76	75	78	1,05	74 <sup>2</sup>	72 <sup>2</sup>	77 <sup>2</sup>	1,06 <sup>2</sup>	129		
47	50	44	0,88	16	18	13	0,73	24	27	21	0,75	29	32	27	0,83	26 <sup>2</sup>	28 <sup>2</sup>	24 <sup>2</sup>	0,86 <sup>2</sup>	130		
77	76	77	1,02	50	51	48	0,95	...	...	...	...	63	63	63	0,99	58	59	58	0,99	131		
101	101	101	1,00	102	102	102	1,00	102	101	102	1,01	102	101	102	1,00	100	...	...	...	132		
110	106	114	1,07	65	57	73	1,26	84	77	91	1,18	87	82	93	1,13	68	65	71	1,10	133		
117	118	115	0,97	80	75	85	1,13	76	73	78	1,08	97	96	99	1,04	78	75	81	1,08	134		
95 <sup>2</sup>	93 <sup>2</sup>	98 <sup>2</sup>	1,05 <sup>2</sup>	60 <sup>2</sup>	53 <sup>2</sup>	67 <sup>2</sup>	1,26 <sup>2</sup>	69	66	73	1,10	76 <sup>2</sup>	72 <sup>2</sup>	81 <sup>2</sup>	1,14 <sup>2</sup>	76 <sup>2</sup>	71 <sup>2</sup>	81 <sup>2</sup>	1,14 <sup>2</sup>	135		
45	45	44	0,98	31	31	31	1,02	34	34	34	1,00	40	41	40	0,99	37	38	37	0,98	136		
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	48 <sup>2</sup>	46 <sup>2</sup>	50 <sup>2</sup>	1,07 <sup>2</sup>	...	...	...	...	137		
...	...	...	...	...	...	...	...	98	93	103	1,10	99	104	94	0,91	...	...	...	...	138		
108	108	108	1,00	141	132	151	1,14	110	107	113	1,06	123	119	127	1,07	...	...	...	...	139		
118	123	113	0,92	87	77	98	1,28	101	98	105	1,07	101	97	105	1,08	...	...	...	...	140		
35 <sup>2</sup>	38 <sup>2</sup>	30 <sup>2</sup>	0,79 <sup>2</sup>	6 <sup>2</sup>	7 <sup>2</sup>	5 <sup>2</sup>	0,70 <sup>2</sup>	22	24	19	0,76	26 <sup>2</sup>	29 <sup>2</sup>	23 <sup>2</sup>	0,79 <sup>2</sup>	...	...	...	...	141		
87	84	91	1,09	79	71	87	1,21	76	73	79	1,09	85	81	90	1,12	61	55	66	1,20	142		
<b>98</b>	<b>98</b>	<b>99</b>	<b>1,00</b>	<b>93</b>	<b>93</b>	<b>93</b>	<b>1,00</b>	100	100	100	1,00	<b>96</b>	<b>95</b>	<b>96</b>	<b>1,00</b>	<b>94</b>	<b>94</b>	<b>94</b>	<b>1,01</b>	143		
56	63	50	0,79	37	43	31	0,72	33	39	27	0,69	47	53	40	0,76	38	41	35	0,85	144		
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	145		
100	100	100	1,00	72	65	79	1,20	80	76	84	1,10	80	76	85	1,12	66 <sup>2</sup>	62 <sup>2</sup>	70 <sup>2</sup>	1,14 <sup>2</sup>	146		
80	80	79	1,00	25	22	28	1,25	...	66	67	1,02	63	62	64	1,03	...	...	...	...	147		
87	<b>87</b>	<b>87</b>	<b>1,00</b>	<b>55</b>	<b>51</b>	<b>59</b>	<b>1,15</b>	...	...	...	...	<b>71</b>	<b>69</b>	<b>72</b>	<b>1,05</b>	<b>64</b>	<b>62</b>	<b>66</b>	<b>1,07</b>	148		
71	70	71	1,02	34	34	33	0,96	...	...	...	...	52	52	52	1,00	...	...	...	...	149		
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	101 <sup>2</sup>	107 <sup>2</sup>	94 <sup>2</sup>	0,88 <sup>2</sup>	...	...	...	...	150		
93 <sup>2</sup>	95 <sup>2</sup>	91 <sup>2</sup>	0,95 <sup>2</sup>	108 <sup>2</sup>	91 <sup>2</sup>	127 <sup>2</sup>	1,4 <sup>2</sup>	101	96	106	1,11	98 <sup>2</sup>	94 <sup>2</sup>	102 <sup>2</sup>	1,08 <sup>2</sup>	68 <sup>2</sup>	61 <sup>2</sup>	75 <sup>2</sup>	1,23 <sup>2</sup>	151		
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	152		
47 <sup>2</sup>	47 <sup>2</sup>	48 <sup>2</sup>	1,03 <sup>2</sup>	32 <sup>2</sup>	41 <sup>2</sup>	24 <sup>2</sup>	0,58 <sup>2</sup>	30	32	28	0,88	41 <sup>2</sup>	44 <sup>2</sup>	38 <sup>2</sup>	0,86 <sup>2</sup>	39 <sup>2</sup>	42 <sup>2</sup>	36 <sup>2</sup>	0,86 <sup>2</sup>	153		
88	90	86	0,95	59	58	60	1,03	62	65	58	0,90	76	77	75	0,97	69	71	68	0,96	154		
<b>Asie du Sud et de l'Ouest</b>																						
22	32	11	0,35	10	15	4	0,28	...	...	...	...	16	24	8	0,33	...	...	...	...	155		
64 <sup>2</sup>	61 <sup>2</sup>	68 <sup>2</sup>	1,10 <sup>2</sup>	34 <sup>2</sup>	35 <sup>2</sup>	32 <sup>2</sup>	0,94 <sup>2</sup>	49	49	49	1,01	47 <sup>2</sup>	47 <sup>2</sup>	48 <sup>2</sup>	1,03 <sup>2</sup>	44 <sup>2</sup>	44 <sup>2</sup>	45 <sup>2</sup>	1,04 <sup>2</sup>	156		
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	157		
75	80	68	0,85	46	52	40	0,76	46	54	38	0,69	59	65	52	0,81	...	...	...	...	158		
108 <sup>2</sup>	98 <sup>2</sup>	118 <sup>2</sup>	1,2 <sup>2</sup>	18 <sup>2</sup>	21 <sup>2</sup>	15 <sup>2</sup>	0,70 <sup>2</sup>	43	42	45	1,07	73 <sup>2</sup>	68 <sup>2</sup>	78 <sup>2</sup>	1,14 <sup>2</sup>	63	60	66	1,10	159		
<b>66</b>	<b>70</b>	<b>63</b>	<b>0,89</b>	<b>24</b>	<b>26</b>	<b>22</b>	<b>0,87</b>	34	40	28	0,70	<b>43</b>	<b>46</b>	<b>40</b>	<b>0,89</b>	...	...	...	...	160		
33	38	28	0,73	11	12	10	0,83	...	...	...	...	27	31	23	0,74	21	24	18	0,74	161		
86	90	82	0,91	77	78	75	0,96	77	80	74	0,93	81	83	78	0,94	77	79	75	0,94	162		
95 <sup>2</sup>	94 <sup>2</sup>	97 <sup>2</sup>	1,04 <sup>2</sup>	70 <sup>2</sup>	72 <sup>2</sup>	69 <sup>2</sup>	0,96 <sup>2</sup>	...	...	...	...	83 <sup>2</sup>	82 <sup>2</sup>	83 <sup>2</sup>	1,00 <sup>2</sup>	...	...	...	...	163		
<b>États arabes</b>																						
108	111	105	0,95	58	49	67	1,36	...	...	...	...	83	80	86	1,07	66 <sup>2</sup>	65 <sup>2</sup>	68 <sup>2</sup>	1,05 <sup>2</sup>	164		
87	88	87	0,99	88	91	84	0,93	71	...	...	...	88	89	86	0,96	66	63	68	1,08	165		
101	101	101	1,01	96	90	102	1,13	94	91	98	1,08	99	96	102	1,06	90	87	93	1,07	166		
29	34	23	0,67	17	21	13	0,63	15	17	12	0,72	24	29	19	0,66	23	27	18	0,66	167		
96	100	92	0,92	75	78	72	0,93	81	84	77	0,91	86	89	82	0,92	82	85	79	0,92	168		
70	71	68	0,95	56	51	62	1,22	82	79	86	1,08	64	62	66	1,05	57	56	59	1,06	169		

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 2004			Groupe d'âge 2005	Population d'âge scolaire <sup>2</sup> (milliers) 2004	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 2005			Année scolaire s'achevant en 2005	Année scolaire s'achevant en 2005	
				Total (milliers)	% F	Total (milliers)	% F	Total (milliers)	% F	Total (milliers)		% F	
170	Irak	70,2	72,9	66,4	12-17	3 918	1 105	38	1 751	39	.	140	32
171	Jamahiriya arabe libyenne	...	...	...	12-17	713	...	...	727	54	3 <sup>1</sup>	...	...
172	Jordanie	96,7	96,3	97,2	12-17	716	579	49	626	49	17 <sup>2</sup>	31	35
173	Koweït	94,5	92,7	96,5	11-17	262	235	49	249	50	28 <sup>2</sup>	15	36
174	Liban	85,6	83,2	88,2	12-17	407	372	52	362	52	53	49	41
175	Maroc	78,2	78,5	77,9	12-17	3 926	1 470	43	1 952	45	5	118	39
176	Mauritanie	45,9	48,3	43,4	12-18	452	63	42	93	46	13	3	38
177	Oman	98,4	98,7	98,1	12-17	336	229	49	299	48	1	.	.
178	Qatar	94,7	90,9	98,8	12-17	56	44	50	56	49	32	0,5	.
179	République arabe syrienne	94,6	94,1	95,0	10-17	3 536	1 030	47	2 389	47	4	122	43
180	Soudan	89,5	87,9	91,5	12-16	4 001	965	...	1 370	48	10	18	28
181	T. A. palestiniens	99,9	100,0	99,7	10-17	691	444	50	686	50	4	6	31
182	Tunisie	88,1	86,1	90,2	12-18	1 478	1 059	49	1 239	51	5	103	39
183	Yémen	...	...	...	12-17	3 112	1 042	26	1 455	32	2	10	6
Europe centrale et orientale													
184	Albanie	99,7 <sup>1</sup>	100,0 <sup>1</sup>	99,5 <sup>1</sup>	10-17	506	364	48	397 <sup>2</sup>	48 <sup>2</sup>	3 <sup>2</sup>	24 <sup>2</sup>	34 <sup>2</sup>
185	Bélarus	99,6	99,2*	100,0*	10-16	973	978	50	928	49	0,1	5	32
186	Bosnie-Herzégovine	...	...	...	10-17	403	...	...	...	...	...	...	...
187	Bulgarie	95,6	95,3	95,9	11-17	665	700	48	686	48	0,9	204	38
188	Croatie	99,9 <sup>x</sup>	99,8 <sup>x</sup>	100,0 <sup>x</sup>	11-18	441	416	49	400 <sup>y</sup>	49 <sup>y</sup>	1 <sup>y</sup>	146 <sup>y</sup>	46 <sup>y</sup>
189	Estonie	97,2	95,9	98,6	13-18	124	116	50	124	49	2	19	33
190	ERY de Macédoine	99,6	100,0	99,1	11-18	254	219	48	214	48	0,6	58	43
191	Fédération de Russie	...	...	...	10-16	13 523	...	...	12 433	49	0,5	2 023	37
192	Hongrie	99,0	98,8	99,2	11-18	999	1 007	49	960	49	10	131	38
193	Lettonie	97,2	96,7	97,7	11-18	277	255	50	272	49	1	40	38
194	Lituanie	98,7	98,3	99,2	11-18	438	407	49	424	49	0,4	38	36
195	Pologne	99,3	...	...	13-18	3 466	3 984	49	3 445	49	2	814	37
196	République de Moldova <sup>3, 8</sup>	98,6	99,3	97,9	11-17	...	415	50	383	50	1	23	38
197	République tchèque	99,6	99,3	100,0	11-18	1 018	928	50	975	49	7	383	46
198	Roumanie	98,4	98,4	98,4	11-18	2 451	2 218	49	2 090	49	0,5	693	44
199	Serbie-et-Monténégro <sup>3</sup>	...	...	...	11-18	...	814	49	...	...	...	...	...
200	Slovaquie	98,3	98,2	98,5	10-18	699	674	50	663	49	8	227	46
201	Slovénie	99,4 <sup>x</sup>	100,0 <sup>x</sup>	98,7 <sup>x</sup>	11-18	182	220	49	181	49	1	62	43
202	Turquie	91,6	92,8	90,3	12-16	6 741	...	...	5 076	44	2	1 040	37
203	Ukraine	99,8 <sup>y</sup>	100,0 <sup>y</sup>	99,7 <sup>y</sup>	10-16	4 559	5 214	50*	4 043	47	0,4	320	34

	Médiane			Total	Total	% F	Total	% F	Médiane	Total	% F		
I	Monde	91,8	91,3	92,4	...	775 474	438 570	47	511 936	47	11	51 100	45
II	Pays développés	99,3	...	...	...	83 730	84 659	49	85 280	49	8	14 738	44
III	Pays en développement	87,5	87,7	87,1	...	660 691	321 911	46	398 529	47	15	33 419	46
IV	Pays en transition	99,0	99,3	99,4	...	31 053	32 000	49	28 127	48	0,5	2 943	37
V	Afrique subsaharienne	63,2	63,0	58,0	...	104 741	21 381	45	33 190	44	12	2 063	40
VI	Amérique du N./Europe occ.	99,6	99,3	100,0	...	61 977	60 679	49	63 205	49	10	9 559	44
VII	Amérique latine et Caraïbes	93,7	94,7	92,6	...	66 788	52 953	51	58 504	51	22	5 962	53
VIII	Amérique latine	93,7	94,7	92,6	...	64 601	51 802	51	57 231	51	22	5 919	53
IX	Caraïbes	95,3	96,8	93,8	...	2 187	1 151	50	1 273	50	22	43	48
X	Asie centrale	98,9	98,3	99,0	...	11 899	9 688	49	10 679	48	1	593	41
XI	Asie de l'Est et Pacifique	87,5	85,5	83,8	...	218 312	133 794	47	161 333	48	19	19 789	49
XII	Asie de l'Est	85,1	84,7	85,4	...	214 965	130 486	47	157 828	48	14	18 661	49
XIII	Pacifique	87,5	89,4	83,8	...	3 347	3 308	49	3 505	48	27	1 127	44
XIV	Asie du Sud et de l'Ouest	85,1	86,5	83,4	...	231 272	97 783	41	121 870	44	18	2 915	23
XV	États arabes	92,0	89,0	93,0	...	41 453	22 682	46	28 275	47	7	3 592	42
XVI	Europe centrale et orientale	99,0	98,8	99,2	...	39 033	39 608	48	34 880	48	1	6 626	40

1. Comprend le 1<sup>er</sup> et le 2<sup>e</sup> cycle de l'enseignement secondaire (respectivement les niveaux 2 et 3 de la CITE).

2. Les données sont de 2004, sauf pour les pays où l'année scolaire correspond à l'année civile, auquel cas les données sont de 2005.

3. Les données de population nationales ont été utilisées pour calculer les taux de scolarisation.

4. Pour la première fois, les données incluent les DOM-TOM.

5. Les taux de scolarisation n'ont pas été calculés, faute de données de population par âge des Nations Unies.

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 2005				Année scolaire s'achevant en 2005				Année scolaire s'achevant en								Année scolaire s'achevant en 2005					
Total	M	F	IPS (F/M)	Total	M	F	IPS (F/M)	1999				2005				Total	M	F	IPS (F/M)		
								Total	M	F	IPS (F/M)	Total	M	F	IPS (F/M)						
57	69	44	0,64	31	37	26	0,70	34	41	26	0,63	45	54	35	0,66	38	44	31	0,71	170	
<b>114</b>	<b>112</b>	<b>116</b>	<b>1,03</b>	<b>97</b>	<b>80</b>	<b>115</b>	<b>1,44</b>	...	...	...	...	<b>105</b>	<b>96</b>	<b>115</b>	<b>1,21</b>	...	...	...	...	171	
93	93	93	1,01	76	74	77	1,04	88	87	89	1,03	87	87	88	1,02	79	77	80	1,04	172	
93	94	91	0,97	98	89	107	1,20	99	98	99	1,02	95	92	98	1,06	...	...	...	...	173	
99	95	103	1,09	78	74	83	1,11	80	76	84	1,10	89	85	93	1,10	...	...	...	...	174	
65	70	59	0,83	35	37	33	0,88	37	41	33	0,79	50	54	46	0,85	35 <sup>y</sup>	38 <sup>y</sup>	32 <sup>y</sup>	0,86 <sup>y</sup>	175	
20	22	19	0,86	21	22	19	0,84	19	22	16	0,73	21	22	19	0,85	15	17	14	0,85	176	
<b>93</b>	<b>95</b>	<b>91</b>	<b>0,95</b>	<b>83</b>	<b>84</b>	<b>82</b>	<b>0,97</b>	75	76	75	0,99	<b>88</b>	<b>90</b>	<b>86</b>	<b>0,96</b>	<b>77</b>	<b>77</b>	<b>77</b>	<b>1,00</b>	177	
102	104	99	0,96	98	98	98	1,00	90	87	93	1,07	100	101	99	0,98	90	91	89	0,98	178	
90	93	86	0,93	32	32	31	0,97	40	42	38	0,91	68	70	65	0,94	62	64	60	0,94	179	
46	49	43	0,89	26	26	26	1,00	26	...	...	...	34	35	33	0,94	...	...	...	...	180	
106	104	109	1,05	76	70	81	1,16	79	78	81	1,04	99	96	102	1,07	95	92	98	1,06	181	
105	105	105	0,99	69	62	76	1,22	73	72	73	1,02	84	80	88	1,09	65 <sup>y</sup>	62 <sup>y</sup>	68 <sup>y</sup>	1,09 <sup>y</sup>	182	
53	69	36	0,52	40	55	25	0,46	41	59	22	0,37	47	62	31	0,49	...	...	...	...	183	
Europe centrale et orientale																		184			
99 <sup>z</sup>	100 <sup>z</sup>	99 <sup>z</sup>	0,99 <sup>z</sup>	56 <sup>z</sup>	59 <sup>z</sup>	54 <sup>z</sup>	0,92 <sup>z</sup>	74	76	72	0,95	78 <sup>z</sup>	79 <sup>z</sup>	77 <sup>z</sup>	0,96 <sup>z</sup>	74 <sup>z</sup>	75 <sup>z</sup>	73 <sup>z</sup>	0,98 <sup>z</sup>	184	
109	111	107	0,96	68	63	73	1,18	83	81	86	1,06	95	95	96	1,01	89	88	89	1,01	185	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	186
88	91	85	0,93	120	122	118	0,97	91	92	90	0,98	103	106	101	0,95	88	89	87	0,97	187	
94 <sup>y</sup>	95 <sup>y</sup>	93 <sup>y</sup>	0,98 <sup>y</sup>	83 <sup>y</sup>	81 <sup>y</sup>	85 <sup>y</sup>	1,05 <sup>y</sup>	84	84	85	1,02	88 <sup>y</sup>	87 <sup>y</sup>	89 <sup>y</sup>	1,02 <sup>y</sup>	85 <sup>y</sup>	84 <sup>y</sup>	86 <sup>y</sup>	1,02 <sup>y</sup>	188	
111	114	108	0,95	92	88	96	1,09	93	91	95	1,04	101	100	101	1,01	91	90	93	1,02	189	
94	94	94	1,01	75	77	73	0,94	82	83	81	0,97	84	85	83	0,98	82	83	81	0,98	190	
88	87	88	1,00	100	102	98	0,96	...	...	...	...	92	93	91	0,99	...	...	...	...	191	
98	99	97	0,99	94	94	94	1,00	94	93	94	1,02	96	96	96	0,99	90	90	90	1,00	192	
100	101	98	0,97	96	94	99	1,06	89	87	90	1,04	98	98	98	1,01	...	...	...	...	193	
98	99	97	0,98	93	91	95	1,04	96	96	97	1,01	97	97	96	0,99	91	91	91	1,00	194	
100	101	99	0,98	99	99	99	1,01	99	100	99	0,99	99	100	99	0,99	93	92	94	1,01	195	
88	88	87	1,00	69	65	74	1,14	84	84	85	1,01	82	80	83	1,03	76	75	77	1,03	196	
99	99	100	1,01	93	91	94	1,03	83	81	84	1,04	96	95	97	1,02	...	...	...	...	197	
97	98	96	0,98	77	75	78	1,04	79	79	80	1,01	85	85	86	1,01	80	79	82	1,03	198	
...	...	...	...	...	...	...	...	92	92	93	1,01	...	...	...	...	...	...	...	...	199	
97	98	97	0,99	92	91	94	1,03	85	84	86	1,02	95	94	95	1,01	...	...	...	...	200	
98	98	97	0,99	101	101	101	1,00	101	100	102	1,02	100	100	99	1,00	94	94	95	1,01	201	
86	93	80	0,86	68	76	59	0,78	...	...	...	...	75	83	68	0,82	67	72	61	0,85	202	
87	92	83	0,91	92	94	89	0,94	97	96*	98*	1,02*	89	92	85	0,92	79	82*	77*	0,94*	203	

Moyenne pondérée												Moyenne pondérée								
79	81	76	0,94	53	54	51	0,94	60	63	57	0,91	66	68	64	0,94	59	60	57	0,95	I
104	105	104	0,99	99	98	100	1,02	100	100	100	1,00	102	102	102	1,00	92	91	93	1,02	II
75	77	72	0,93	46	48	44	0,92	53	56	49	0,88	60	63	58	0,93	53	55	51	0,93	III
91	92	90	0,98	89	92	87	0,95	91	91	91	0,99	91	92	89	0,97	82	83	81	0,98	IV
38	43	34	0,80	24	27	21	0,78	24	26	21	0,82	32	35	28	0,79	25	28	23	0,82	V
105	106	104	0,99	99	97	100	1,03	101	101	100	0,99	102	102	102	1,01	92	91	92	1,02	VI
100	98	102	1,05	73	68	77	1,13	80	77	83	1,07	88	84	91	1,08	68	66	70	1,07	VII
101	99	103	1,05	74	69	79	1,13	81	78	84	1,07	89	85	92	1,08	69	67	71	1,07	VIII
75	75	75	1,01	43	42	43	1,04	54	53	55	1,03	58	57	59	1,02	42	40	43	1,07	IX
95	97	94	0,98	76	80	73	0,91	86	88	85	0,97	90	92	88	0,96	84	86	83	0,97	X
93	93	93	1,00	55	54	55	1,01	64	66	63	0,96	74	74	74	1,00	70	70	70	1,00	XI
93	93	93	1,00	54	53	54	1,01	64	65	62	0,96	73	73	74	1,00	70	70	70	1,00	XII
89	90	89	0,99	132	134	130	0,96	107	106	107	1,01	105	106	103	0,98	69	69	69	1,01	XIII
66	70	61	0,86	41	46	36	0,78	46	53	39	0,74	53	57	48	0,83	46	51	42	0,83	XIV
81	86	76	0,89	54	55	53	0,96	60	63	56	0,89	68	71	65	0,92	59	61	58	0,94	XV
91	93	90	0,96	87	89	84	0,95	87	89	86	0,97	89	91	87	0,96	81	82	80	0,98	XVI

6. L'effectif scolarisé du 2<sup>e</sup> cycle de l'enseignement secondaire inclut l'éducation des adultes (étudiants de plus de 25 ans), particulièrement dans les programmes préprofessionnels/professionnels, ce qui explique la valeur élevée du TBS ainsi que la valeur relativement faible de l'IPS.

7. Les taux de scolarisation n'ont pas été calculés à cause des incohérences entre les données de scolarisation et les estimations de population des Nations Unies.

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.

(z) Les données sont de l'année scolaire s'achevant en 2004.

(y) Les données sont de l'année scolaire s'achevant en 2003.

(x) Les données sont de l'année scolaire s'achevant en 2002.

(\*) 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		2005		1999				2005			
Total (milliers)	% F	Total (milliers)	% F	Total	M	F	IPS (F/M)	Total	M	F	IPS (F/M)	
<b>Afrique subsaharienne</b>												
Afrique du Sud	633	54	735	55	14	13	15	1,17	15	14	17	1,22
Angola	8	39	13 <sup>Y</sup>	40 <sup>Y</sup>	0,6	0,7	0,5	0,63	0,8 <sup>Y</sup>	1,0 <sup>Y</sup>	0,7 <sup>Y</sup>	0,66 <sup>Y</sup>
Bénin	16	21	...	...	3	4	1	0,26	...	...	...	...
Botswana	5,5	44,0	11	50	3	3	3	0,79	5	5	5	1,00
Burkina Faso	10	23	28	31	1,0	1,5	0,5	0,30	2	3	1	0,45
Burundi	5	30	17	28	1	1	1	0,41	2	3	1	0,38
Cameroun	67	...	100*	40*	5	...	...	...	6*	7*	5*	0,66*
Cap-Vert	0,7	...	4	51	2	...	...	...	7	7	7	1,04
Comores	0,6	42,7	2 <sup>Z</sup>	43 <sup>Z</sup>	1	1	1	0,75	2 <sup>Z</sup>	3 <sup>Z</sup>	2 <sup>Z</sup>	0,77 <sup>Z</sup>
Congo	11	21	12 <sup>Y</sup>	16 <sup>Y</sup>	4	6	1	0,26	4 <sup>Y</sup>	6 <sup>Y</sup>	1 <sup>Y</sup>	0,19 <sup>Y</sup>
Côte d'Ivoire	97	26	...	...	6	10	3	0,36	...	...	...	...
Érythrée	4	14	5 <sup>Z</sup>	13 <sup>Z</sup>	1,1	2,0	0,3	0,15	1 <sup>Z</sup>	2 <sup>Z</sup>	0 <sup>Z</sup>	0,15 <sup>Z</sup>
Éthiopie	52	19	191	24	0,9	1,4	0,3	0,23	3	4	1	0,32
Gabon	7,5	35,7	...	...	7	9	5	0,54	...	...	...	...
Gambie	1,2	22,7	1,5 <sup>Z</sup>	19,2 <sup>Z</sup>	1,1	1,7	0,5	0,29	1 <sup>Z</sup>	2 <sup>Z</sup>	0 <sup>Z</sup>	0,23 <sup>Z</sup>
Ghana	...	...	110	34	...	...	...	...	5	6	3	0,53
Guinée	...	...	24	19	...	...	...	...	3	5	1	0,24
Guinée-Bissau	0,5	15,6	...	...	0,4	0,7	0,1	0,18	...	...	...	...
Guinée équatoriale	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Kenya	...	...	108 <sup>Z</sup>	37 <sup>Z</sup>	...	...	...	...	3 <sup>Z</sup>	4 <sup>Z</sup>	2 <sup>Z</sup>	0,60 <sup>Z</sup>
Lesotho	4	64	8	57	2	2	3	1,64	3	3	4	1,27
Libéria	21	19	...	...	8	13	3	0,24	...	...	...	...
Madagascar	31	46	45	47	2	2	2	0,84	3	3	2	0,89
Malawi	3,2	27,6	5 <sup>Z</sup>	35 <sup>Z</sup>	0,3	0,4	0,2	0,38	0,4 <sup>Z</sup>	0,5 <sup>Z</sup>	0,3 <sup>Z</sup>	0,54 <sup>Z</sup>
Mali	19	32	33	31	2	2	1	0,47	3	3	2	0,47
Maurice	7,6	46,1	17	55	7	7	6	0,88	17	15	19	1,26
Mozambique	10	...	28	33	0,6	...	...	...	1	2	1	0,49
Namibie	...	...	12 <sup>Z</sup>	53 <sup>Z</sup>	...	...	...	...	6 <sup>Z</sup>	6 <sup>Z</sup>	7 <sup>Z</sup>	1,15 <sup>Z</sup>
Niger	...	...	11	30	...	...	...	...	1	1	1	0,45
Nigéria	699	43	1290 <sup>Z</sup>	35 <sup>Z</sup>	7	7	6	0,78	10 <sup>Z</sup>	13 <sup>Z</sup>	7 <sup>Z</sup>	0,55 <sup>Z</sup>
Ouganda	41	35	88 <sup>Z</sup>	38 <sup>Z</sup>	2	2	1	0,53	3 <sup>Z</sup>	4 <sup>Z</sup>	3 <sup>Z</sup>	0,62 <sup>Z</sup>
République centrafricaine	6	16	6	...	2	3	1	0,18	2	...	...	...
République démocratique du Congo	60	...	...	...	1	...	...	...	...	...	...	...
République-Unie de Tanzanie	19	21	51	32	0,6	1,0	0,3	0,27	1	2	1	0,48
Rwanda	6	...	26	39	0,9	...	...	...	3	3	2	0,62
Sao Tomé-et-Principe	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
Sénégal	29	...	59*	...	3	...	...	...	5*	...	...	...
Seychelles	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
Sierra Leone	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Somalie	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Swaziland	5	48	6	52	5	5	4	0,86	4	4	5	1,06
Tchad	...	...	10	13	...	...	...	...	1	2	0	0,14
Togo	15	17	...	...	3	5	1	0,21	...	...	...	...
Zambie	23	32	...	...	2	3	1	0,46	...	...	...	...
Zimbabwe	43	...	56 <sup>Y</sup>	39 <sup>Y</sup>	3	...	...	...	4 <sup>Y</sup>	5 <sup>Y</sup>	3 <sup>Y</sup>	0,63 <sup>Y</sup>
<b>Amérique du Nord et Europe occidentale</b>												
Allemagne	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Andorre <sup>1</sup>	...	...	0,3	50,9	...	...	...	...	8	8	9	1,06
Autriche	253	50	244	54	54	52	55	1,04	50	46	55	1,20
Belgique	352	53	390	54	56	52	60	1,15	63	56	70	1,24
Canada	1221	56	...	...	60	51	69	1,34	...	...	...	...
Chypre <sup>1</sup>	11	56	20	52	21	19	23	1,25	33	31	35	1,13
Danemark	190	56	232	57	56	48	64	1,33	80	67	94	1,39
Espagne	1787	53	1809	54	55	50	60	1,18	67	60	74	1,22
États-Unis	13769	56	17272	57	73	63	83	1,31	83	69	97	1,40
Finlande	263	54	306	54	82	74	91	1,22	92	83	101	1,21
France <sup>2</sup>	2012	54	2187	55	52	47	58	1,24	56	49	64	1,29
Grèce	388	50	647	51	47	45	49	1,11	89	83	95	1,14
Irlande	151	54	187	55	45	41	49	1,20	59	52	67	1,27

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 2005			Année scolaire s'achevant en 2005			1999		2005			
Niveau 5A	Niveau 5B	Niveau 6	Niveau 5A	Niveau 5B	Niveau 6	Total (milliers)	% F	Total (milliers)	% F		
<b>Afrique subsaharienne</b>											
62	37	1	55	55	41	...	...	50	—	Afrique du Sud	
100 <sup>y</sup>	.y	—y	40 <sup>y</sup>	.y	—y	...	...	...	...	Angola	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Bénin	
94	6	—	52	16	—	...	...	0,7	...	Botswana	
...	...	...	...	...	...	...	...	0,9	38,4	Burkina Faso	
33	67	0	25	29	19	0,1	...	...	...	Burundi	
...	...	...	...	...	...	...	...	1,6	...	Cameroun	
100	.	0	51	.	63	...	...	...	...	Cap-Vert	
68 <sup>z</sup>	32 <sup>z</sup>	. <sup>z</sup>	39 <sup>z</sup>	52 <sup>z</sup>	. <sup>z</sup>	.	.	...	...	Comores	
84 <sup>y</sup>	15 <sup>y</sup>	1 <sup>y</sup>	16 <sup>y</sup>	13 <sup>y</sup>	31 <sup>y</sup>	...	...	0,1 <sup>z</sup>	...	Congo	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Côte d'Ivoire	
77 <sup>z</sup>	23 <sup>z</sup>	. <sup>z</sup>	12 <sup>z</sup>	16 <sup>z</sup>	.	0,1	16,3	...	...	Érythrée	
98	.	2	25	.	9	...	...	...	...	Éthiopie	
...	...	...	...	...	...	0,4	...	...	...	Gabon	
100 <sup>z</sup>	. <sup>z</sup>	. <sup>z</sup>	19 <sup>z</sup>	. <sup>z</sup>	. <sup>z</sup>	...	...	— <sup>z</sup>	— <sup>z</sup>	Gambie	
75	25	0	34	32	17	...	...	...	...	Ghana	
...	...	...	...	...	...	...	...	0,5	27,5	Guinée	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Guinée-Bissau	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Guinée équatoriale	
62 <sup>z</sup>	33 <sup>z</sup>	5 <sup>z</sup>	35 <sup>z</sup>	43 <sup>z</sup>	36 <sup>z</sup>	...	...	...	...	Kenya	
51	49	.	58	56	.	1,0	46,0	0,1 <sup>y</sup>	46,6 <sup>y</sup>	Lesotho	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Libéria	
79	18	3	48	46	40	1,1	...	1,2	24,6	Madagascar	
100 <sup>z</sup>	. <sup>z</sup>	. <sup>z</sup>	35 <sup>z</sup>	. <sup>z</sup>	. <sup>z</sup>	...	...	...	...	Malawi	
95	5	.	31	51	.	1,2	...	...	...	Mali	
51	48	1	51	61	38	...	...	0,08 <sup>z</sup>	53,33 <sup>z</sup>	Maurice	
100	.	.	33	.	.	...	...	...	...	Mozambique	
61 <sup>z</sup>	39 <sup>z</sup>	0 <sup>z</sup>	55 <sup>z</sup>	51 <sup>z</sup>	44 <sup>z</sup>	...	...	1,0 <sup>y</sup>	...	Namibie	
65	35	...	21	46	...	...	...	0,2	25,1	Niger	
58 <sup>z</sup>	41 <sup>z</sup>	7 <sup>z</sup>	26 <sup>z</sup>	46 <sup>z</sup>	39 <sup>z</sup>	...	...	...	...	Nigéria	
62 <sup>z</sup>	36 <sup>z</sup>	2 <sup>z</sup>	41 <sup>z</sup>	35 <sup>z</sup>	37 <sup>z</sup>	...	...	...	...	Ouganda	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	République centrafricaine	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	République démocratique du Congo	
78	17	6	33	33	27	...	...	0,3 <sup>z</sup>	20,4 <sup>z</sup>	République-Unie de Tanzanie	
65	35	.	41	35	.	0,1	...	...	...	Rwanda	
.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	Sao Tomé-et-Principe	
...	...	...	...	...	...	1,3	...	...	...	Sénégal	
.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	Seychelles	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Sierra Leone	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Somalie	
100	.	.	52	.	.	0,1	...	...	...	Swaziland	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Tchad	
...	...	...	...	...	...	0,5	32,7	...	...	Togo	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Zambie	
38 <sup>y</sup>	59 <sup>y</sup>	...	32 <sup>y</sup>	44 <sup>y</sup>	...	...	...	...	...	Zimbabwe	
<b>Amérique du Nord et Europe occidentale</b>											
...	...	...	48	60	...	178	46	205	51	Allemagne	
27	73	.	60	48	.	...	...	0,0 <sup>y</sup>	...	Andorre <sup>1</sup>	
83	10	6	53	68	45	30	49	34 <sup>z</sup>	52 <sup>z</sup>	Autriche	
46	52	2	51	58	40	36	48	21	59	Belgique	
...	...	...	...	...	...	40	44	...	...	Canada	
21	77	1	76	46	50	2	39	5	...	Chypre <sup>1</sup>	
84	14	2	59	47	45	12	61	10	59	Danemark	
82	14	4	54	51	51	33	51	18	55	Espagne	
77	21	2	57	60	51	452	42	590	...	États-Unis	
93	0	7	54	32	51	5	41	8	45	Finlande	
72	24	4	55	56	48	131 <sup>±</sup>	...	237	...	France <sup>2</sup>	
61	35	3	53	49	43	...	...	16	55	Grèce	
67	30	3	58	49	48	7 <sup>60</sup>	51	13	50	Irlande	

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		2005		1999				2005			
Total (milliers)	% F	Total (milliers)	% F	Total	M	F	IPS (F/M)	Total	M	F	IPS (F/M)	
Islande	8	62	15 <sup>2</sup>	65 <sup>2</sup>	40	30	50	1,68	68 <sup>2</sup>	48 <sup>2</sup>	88 <sup>2</sup>	1,85 <sup>2</sup>
Israël	247	58	311	56	48	40	57	1,44	58	50	66	1,34
Italie	1 797	55	2 015	57	47	41	53	1,28	66	56	76	1,36
Luxembourg	2,7	51,7	3 <sup>2</sup>	53 <sup>2</sup>	11	10	11	1,09	12 <sup>2</sup>	11 <sup>2</sup>	13 <sup>2</sup>	1,18 <sup>2</sup>
Malte	6	51	9	56	20	18	21	1,13	32	27	37	1,36
Monaco	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
Norvège	187	57	214	60	66	56	78	1,40	80	63	97	1,54
Pays-Bas	470	49	565	51	50	50	50	1,01	61	58	63	1,08
Portugal	357	56	381	56	45	39	51	1,30	56	49	64	1,30
Royaume-Uni	2 081	53	2 288	57	60	56	64	1,15	60	50	70	1,39
Saint-Marin	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Suède	335	58	427	60	64	53	75	1,41	82	64	100	1,55
Suisse	156	42	200	46	38	44	31	0,70	47	52	43	0,84
<b>Amérique latine et Caraïbes</b>												
Anguilla	.	.	0,03	75,76	.	.	.	.	3	2	5	3,11
Antigua-et-Barbuda	.	.	. <sup>2</sup>	. <sup>2</sup>	.	.	.	.	. <sup>2</sup>	. <sup>2</sup>	. <sup>2</sup>	. <sup>2</sup>
Antilles néerlandaises	2	53	...	...	23	22	25	1,13	...	...	...	...
Argentine	1 601	62	2 127 <sup>2</sup>	58 <sup>2</sup>	49	37	60	1,63	65 <sup>2</sup>	54 <sup>2</sup>	76 <sup>2</sup>	1,41 <sup>2</sup>
Aruba <sup>1</sup>	1,4	53,9	2,1	59,8	26	24	28	1,16	34	27*	40	1,49
Bahamas	.	.	. <sup>2</sup>	. <sup>2</sup>	.	.	.	.	. <sup>2</sup>	. <sup>2</sup>	. <sup>2</sup>	. <sup>2</sup>
Barbade	7	69	...	...	33	20	46	2,29	...	...	...	...
Belize	...	...	0,7 <sup>2</sup>	70,2 <sup>2</sup>	...	...	...	...	3 <sup>2</sup>	2 <sup>2</sup>	4 <sup>2</sup>	2,43 <sup>2</sup>
Bermudes	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Bolivie	253	...	346 <sup>2</sup>	...	33	...	...	...	41 <sup>2</sup>	...	...	...
Brésil	2 457	56	4 275 <sup>2</sup>	56 <sup>2</sup>	14	13	16	1,26	24 <sup>2</sup>	21 <sup>2</sup>	27 <sup>2</sup>	1,32 <sup>2</sup>
Chili	451	47	664	48	38	39	36	0,91	48	49	47	0,96
Colombie	878	52	1 224	51	22	21	23	1,11	29	28	31	1,09
Costa Rica	59	53	111	54	16	15	17	1,17	25	23	28	1,26
Cuba	153	53	472	62*	20	18	21	1,18	61	46*	78*	1,72*
Dominique	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
El Salvador	118	55	122	55	18	16	19	1,25	19	17	21	1,23
Équateur	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Grenade	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
Guatemala	...	...	115 <sup>Y</sup>	43 <sup>Y</sup>	...	...	...	...	10 <sup>Y</sup>	11 <sup>Y</sup>	8 <sup>Y</sup>	0,72 <sup>Y</sup>
Guyana	...	...	7	68	...	...	...	...	10	6	13	2,13
Haïti	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Honduras	85	56	123 <sup>2</sup>	59 <sup>2</sup>	14	12	16	1,29	16 <sup>2</sup>	13 <sup>2</sup>	20 <sup>2</sup>	1,46 <sup>2</sup>
Îles Caïmanes <sup>3</sup>	0,4	73,7	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Îles Turques et Caïques	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
Îles Vierges britanniques <sup>1</sup>	0,9	69,9	1,2	68,8	60	36	86	2,40	75	46	106	2,28
Jamaïque	...	...	46 <sup>Y</sup>	70 <sup>Y</sup>	...	...	...	...	19 <sup>Y</sup>	12 <sup>Y</sup>	26 <sup>Y</sup>	2,29 <sup>Y</sup>
Mexique	1 838	48	2 385	50	18	19	17	0,92	24	24	24	0,99
Montserrat	.	.	.	.	...	...	...	...	.	.	.	.
Nicaragua	...	...	104 <sup>Y</sup>	52 <sup>Y</sup>	...	...	...	...	18 <sup>Y</sup>	17 <sup>Y</sup>	19 <sup>Y</sup>	1,11 <sup>Y</sup>
Panama	109	61	126	61	41	31	50	1,59	44	34	55	1,63
Paraguay	66	57	149 <sup>2</sup>	57 <sup>2</sup>	13	11	15	1,38	24 <sup>2</sup>	21 <sup>2</sup>	28 <sup>2</sup>	1,34 <sup>2</sup>
Pérou	...	...	908	50	...	...	...	...	33	33	34	1,03
République dominicaine	...	...	294 <sup>2</sup>	61 <sup>2</sup>	...	...	...	...	33 <sup>2</sup>	25 <sup>2</sup>	41 <sup>2</sup>	1,64 <sup>2</sup>
Sainte-Lucie	...	...	2,2	73,8	...	...	...	...	14	7	20	2,80
Saint-Kitts-et-Nevis	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
Saint-Vincent-et-les-Grenadines	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
Suriname	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Trinité-et-Tobago	7,6	57,4	17	56	6	5	7	1,38	12	11	14	1,27
Uruguay	91	63	103 <sup>2</sup>	66 <sup>2</sup>	34	25	44	1,76	41 <sup>2</sup>	27 <sup>2</sup>	55 <sup>2</sup>	2,03 <sup>2</sup>
Venezuela	...	...	1 050* <sup>2</sup>	...	...	...	...	...	41* <sup>2</sup>	...	...	...
<b>Asie centrale</b>												
Arménie	61	54	87	55	24	22	25	1,11	28	25	31	1,22
Azerbaïdjan	108	39	129	47	15	19	12	0,64	15	16	14	0,90
Géorgie	130	52	174	50	36	35	37	1,07	46	45	47	1,04
Kazakhstan	324	53	753	58	25	23	26	1,16	53	44	62	1,42



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 2005			Année scolaire s'achevant en 2005			1999		2005		
Niveau 5A	Niveau 5B	Niveau 6	Niveau 5A	Niveau 5B	Niveau 6	Total (milliers)	% F	Total (milliers)	% F	
95 <sup>z</sup>	5 <sup>z</sup>	0 <sup>z</sup>	65 <sup>z</sup>	49 <sup>z</sup>	53 <sup>z</sup>	0,2	72,0	0,5 <sup>z</sup>	66,1 <sup>z</sup>	Islande
80	17	3	57	54	52	...	...	...	...	Israël
97	1	2	57	60	51	23	50	45	57	Italie
60 <sup>z</sup>	40 <sup>z</sup>	7 <sup>z</sup>	54 <sup>z</sup>	52 <sup>z</sup>	52 <sup>z</sup>	1j	...	...	...	Luxembourg
85	14	1	56	57	30	0,3i	53,3	0,6	56,9	Malte
.	.	.	.	.	.	.	.	. <sup>z</sup>	. <sup>z</sup>	Monaco
97	1	2	60	57	43	9	53	13	44	Norvège
99	.	1	51	.	41	14	46	26	55	Pays-Bas
94	1	5	56	56	56	...	...	17	50	Portugal
73	23	4	55	66	44	233	47	318	47	Royaume-Uni
...	...	...	...	...	.	...	...	...	...	Saint-Marin
91	4	5	61	50	48	24	45	20	...	Suède
73	18	8	48	41	39	25	44	26	47	Suisse
<b>Amérique latine et Caraïbes</b>										
52	48	.	71	81	.	.	.	. <sup>z</sup>	. <sup>z</sup>	Anguilla
. <sup>z</sup>	. <sup>z</sup>	. <sup>z</sup>	. <sup>z</sup>	. <sup>z</sup>	. <sup>z</sup>	.	.	...	...	Antigua-et-Barbuda
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Antilles néerlandaises
74 <sup>z</sup>	26 <sup>z</sup>	0 <sup>z</sup>	55 <sup>z</sup>	67 <sup>z</sup>	56 <sup>z</sup>	...	...	...	...	Argentine
30	70	.	73	54	.	...	...	0,04	80,00	Aruba <sup>2</sup>
. <sup>z</sup>	. <sup>z</sup>	. <sup>z</sup>	. <sup>z</sup>	. <sup>z</sup>	. <sup>z</sup>	...	...	...	...	Bahamas
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Barbade
100 <sup>z</sup>	. <sup>z</sup>	. <sup>z</sup>	70 <sup>z</sup>	. <sup>z</sup>	. <sup>z</sup>	...	...	-. <sup>z</sup>	-. <sup>z</sup>	Belize
.	100	.	...	...	...	...	...	...	...	Bermudes
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Bolivie
94 <sup>z</sup>	4 <sup>z</sup>	3 <sup>z</sup>	57 <sup>z</sup>	35 <sup>z</sup>	56 <sup>z</sup>	...	...	1,2y	...	Brésil
67	33	0	52	40	39	1,5	...	2,0	...	Chili
75	25	0	57	35	41	...	...	...	...	Colombie
85 <sup>z</sup>	13 <sup>z</sup>	1 <sup>z</sup>	56 <sup>z</sup>	43 <sup>z</sup>	58 <sup>z</sup>	...	...	1,6 <sup>z</sup>	...	Costa Rica
99	.	1	62*	.	44	...	...	14	...	Cuba
.	.	.	.	.	.	.	.	. <sup>z</sup>	. <sup>z</sup>	Dominique
88	12	0	55	54	13	...	...	0,5	...	El Salvador
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Équateur
.	.	.	.	.	.	...	...	. <sup>z</sup>	. <sup>z</sup>	Grenade
95y	5y	.y	42y	66y	.y	...	...	...	...	Guatemala
81	19	.	65	78	.	...	...	0,04	51,16	Guyana
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Haiti
91 <sup>z</sup>	9 <sup>z</sup>	0 <sup>z</sup>	58 <sup>z</sup>	67 <sup>z</sup>	33 <sup>z</sup>	...	...	0,8y	35,2y	Honduras
...	...	...	...	...	. <sup>z</sup>	...	...	...	...	Îles Caïmanes <sup>4</sup>
.	.	.	.	.	.	.	.	. <sup>z</sup>	. <sup>z</sup>	Îles Turques et Caïques
67	33	.	75	56	.	.	.	. <sup>z</sup>	. <sup>z</sup>	Îles Vierges britanniques <sup>2</sup>
37y	56y	7y	73y	68y	71y	0,6	...	...	...	Jamaïque
96	3	1	51	42	40	2	...	...	...	Mexique
.	.	.	.	.	.	.	.	. <sup>z</sup>	. <sup>z</sup>	Montserrat
95y	5y	.y	52y	59y	.y	...	...	...	...	Nicaragua
89	11	0	62	55	57	...	...	...	...	Panama
87 <sup>z</sup>	13 <sup>z</sup>	...	55 <sup>z</sup>	67 <sup>z</sup>	...	...	...	...	...	Paraguay
58	42	...	45	57	...	...	...	...	...	Pérou
91 <sup>z</sup>	8 <sup>z</sup>	1 <sup>z</sup>	65 <sup>z</sup>	25 <sup>z</sup>	40 <sup>z</sup>	...	...	...	...	République dominicaine
75	25	.	80	56	.	...	...	. <sup>z</sup>	. <sup>z</sup>	Sainte-Lucie
.	.	.	.	.	.	.	.	. <sup>z</sup>	. <sup>z</sup>	Saint-Kitts-et-Nevis
.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	Saint-Vincent-et-les-Grenadines
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Suriname
51	34	15	60	48	58	1,0	45,8	1,0 <sup>z</sup>	55,4 <sup>z</sup>	Trinité-et-Tobago
73 <sup>z</sup>	27 <sup>z</sup>	...	60 <sup>z</sup>	83 <sup>z</sup>	...	0,9	...	...	...	Uruguay
61*. <sup>z</sup>	...	...	...	...	...	...	...	2 <sup>z</sup>	...	Venezuela
<b>Asie centrale</b>										
98	.	2	56	.	36	...	...	4	44	Arménie
99	.	1	47	.	27	1,7	35,1	2,5	15,2	Azerbaïdjan
99	.	1	50	.	65	0,3	...	0,2	...	Géorgie
99	.	1	58	.	55	8	...	9	...	Kazakhstan

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 1999		Année scolaire s'achevant en 2005		Année scolaire s'achevant en 1999				Année scolaire s'achevant en 2005			
	Total (milliers)	% F	Total (milliers)	% F	Total	M	F	IPS (F/M)	Total	M	F	IPS (F/M)
Kirghizistan	131	51	220	55	29	28	30	1,04	41	37	46	1,25
Mongolie	65	65	124	61	26	18	34	1,88	43	33	54	1,62
Ouzbékistan	...	...	408 <sup>2</sup>	44 <sup>2</sup>	...	...	...	...	15 <sup>2</sup>	17 <sup>2</sup>	14 <sup>2</sup>	0,80 <sup>2</sup>
Tadjikistan	76	25	119	26	14	20	7	0,35	17	26	9	0,35
Turkménistan	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
<b>Asie de l'Est et Pacifique</b>												
Australie	846	54	1 015	54	66	59	72	1,22	72	64	80	1,25
Brunéi Darussalam	3,7	65,9	5	67	12	8	16	1,97	15	10	20	2,02
Cambodge	...	...	57	31	...	...	...	...	3	5	2	0,46
Chine	6 366	...	<b>23 361</b>	<b>47</b>	6	...	...	...	<b>22</b>	<b>22</b>	<b>21</b>	<b>0,97</b>
États fédérés de Micronésie	2	...	...	...	14	...	...	...	...	...	...	...
Fidji	...	...	13	53	...	...	...	...	15	14	17	1,20
Îles Cook	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
Îles Marshall	...	...	0,9 <sup>Y</sup>	56,5 <sup>Y</sup>	...	...	...	...	17 <sup>Y</sup>	15 <sup>Y</sup>	19 <sup>Y</sup>	1,30 <sup>Y</sup>
Îles Salomon	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
Indonésie	...	...	3 640	44	...	...	...	...	17	19	15	0,79
Japon	3 941	45	4 038	46	45	49	41	0,85	55	59	52	0,89
Kiribati	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
Macao, Chine	7	46	23	43	27	31	24	0,77	61	71	52	0,73
Malaisie	473	50	731 <sup>2</sup>	55 <sup>2</sup>	23	23	24	1,04	32 <sup>2</sup>	28 <sup>2</sup>	36 <sup>2</sup>	1,31 <sup>2</sup>
Myanmar	335	61	...	...	7	5	9	1,60	...	...	...	...
Nauru	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
Nioué	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
Nouvelle-Zélande	167	59	240	59	67	55	79	1,45	82	66	99	1,50
Palaos	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Papouasie-Nouvelle-Guinée	10	35	...	...	2	3	1	0,55	...	...	...	...
Philippines	2 209	55	2 403	54	29	25	32	1,26	28	25	31	1,23
République de Corée	2 636	35	<b>3 210</b>	<b>37</b>	66	83	47	0,57	<b>91</b>	<b>111</b>	<b>70</b>	<b>0,63</b>
République démocratique populaire lao	12	32	47	41	2	3	2	0,49	8	9	7	0,72
RPD Corée	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Samoa	1,9	47,5	...	...	12	11	12	1,04	...	...	...	...
Singapour	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Thaïlande	1 814	53	<b>2 339</b>	<b>51</b>	32	30	35	1,16	<b>43</b>	<b>42</b>	<b>44</b>	<b>1,06</b>
Timor-Leste	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Tokélaou	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
Tonga	0,4	54,9	0,7 <sup>2</sup>	59,8 <sup>2</sup>	3	3	4	1,27	6 <sup>2</sup>	5 <sup>2</sup>	8 <sup>2</sup>	1,67 <sup>2</sup>
Tuvalu	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
Vanuatu	0,6	...	1,0 <sup>2</sup>	36,1 <sup>2</sup>	4	...	...	...	5 <sup>2</sup>	6 <sup>2</sup>	4 <sup>2</sup>	0,58 <sup>2</sup>
Viet Nam	810	43	1 355	41	11	12	9	0,76	16	19	13	0,71
<b>Asie du Sud et de l'Ouest</b>												
Afghanistan	...	...	28 <sup>2</sup>	20 <sup>2</sup>	...	...	...	...	1 <sup>2</sup>	2 <sup>2</sup>	0,5 <sup>2</sup>	0,28 <sup>2</sup>
Bangladesh	709	32	912	33	6	8	4	0,51	6	8	4	0,53
Bhoutan <sup>4</sup>	1,5	36,4	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Inde	...	...	11 777	40	...	...	...	...	11	13	9	0,70
Maldives	.	.	0,1 <sup>2</sup>	69,9 <sup>2</sup>	.	.	.	.	0,2 <sup>2</sup>	0,1 <sup>2</sup>	0,3 <sup>2</sup>	2,37 <sup>2</sup>
Népal	...	...	147 <sup>2</sup>	28 <sup>2</sup>	...	...	...	...	6 <sup>2</sup>	8 <sup>2</sup>	3 <sup>2</sup>	0,40 <sup>2</sup>
Pakistan	...	...	783	45	...	...	...	...	5	5	4	0,88
République islamique d'Iran	1 308	43	2 126	51	19	21	17	0,80	24	23	25	1,09
Sri Lanka	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
<b>États arabes</b>												
Algérie	456	...	755	57	14	...	...	...	20	17	24	1,37
Arabie saoudite	350	57	604	58	20	17	24	1,38	28	23	34	1,47
Bahreïn	11	60	19	68	21	16	27	1,76	36	22	50	2,23
Djibouti	0,2	51	2	42	0,3	0,3	0,3	1,05	2	3	2	0,73
Égypte	2 447	...	2 594	...	36	...	...	...	34	...	...	...
Émirats arabes unis	40	67	68 <sup>Y</sup>	66 <sup>Y</sup>	19	10	31	3,03	22 <sup>Y</sup>	12 <sup>Y</sup>	39 <sup>Y</sup>	3,24 <sup>Y</sup>
Irak	272	34	425	36	11	15	8	0,54	15	19	11	0,59
Jamahiyya arabe libyenne	308	49	375 <sup>Y</sup>	51 <sup>Y</sup>	53	53	52	0,98	56 <sup>Y</sup>	54 <sup>Y</sup>	59 <sup>Y</sup>	1,09 <sup>Y</sup>
Jordanie	...	...	218	50	...	...	...	...	39	38	40	1,06

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 2005			Année scolaire s'achevant en 2005			1999		2005		
Niveau 5A	Niveau 5B	Niveau 6	Niveau 5A	Niveau 5B	Niveau 6	Total (milliers)	% F	Total (milliers)	% F	
99	.	1	55	.	62	1,1	50,7	24	61	Kirghizistan
94	5	1	62	59	61	0,3	50,0	0,8	34,3	Mongolie
59 <sup>z</sup>	40 <sup>z</sup>	1 <sup>z</sup>	39 <sup>z</sup>	51 <sup>z</sup>	39 <sup>z</sup>	...	...	...	...	Ouzbékistan
99	.	1	26	.	29	5	25	1,0	39,6	Tadjikistan
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Turkménistan
<b>Asie de l'Est et Pacifique</b>										
80	16	4	55	52	50	117	49	207	46	Australie
60	39	0	69	64	13	0,07	52,94	0,2	42,1	Brunéi Darussalam
99	.	1	32	.	27	0,02	25,00	0,0 <sup>z</sup>	17,5 <sup>z</sup>	Cambodge
...	...	...	...	...	...	...	...	<b>36</b>	<b>45</b>	Chine
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	États fédérés de Micronésie
86	12	1	52	63	43	...	...	4 <sup>z</sup>	53 <sup>z</sup>	Fidji
.	.	.	.	.	.	.	.	. <sup>z</sup>	. <sup>z</sup>	Îles Cook
14 <sup>y</sup>	86 <sup>y</sup>	. <sup>y</sup>	57 <sup>y</sup>	56 <sup>y</sup>	. <sup>y</sup>	...	...	...	...	Îles Marshall
.	.	.	.	.	.	.	.	. <sup>y</sup>	. <sup>y</sup>	Îles Salomon
73	26	2	42	49	35	0,3	...	0,4 <sup>z</sup>	...	Indonésie
74	24	2	41	62	29	57	43	126	49	Japon
.	.	.	.	.	.	.	.	. <sup>z</sup>	. <sup>z</sup>	Kiribati
86	13	2	40	62	24	...	...	13	30	Macao, Chine
54 <sup>z</sup>	45 <sup>z</sup>	1 <sup>z</sup>	58 <sup>z</sup>	52 <sup>z</sup>	38 <sup>z</sup>	4	...	30 <sup>y</sup>	...	Malaisie
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Myanmar
.	.	.	.	.	.	.	.	. <sup>z</sup>	. <sup>z</sup>	Nauru
.	.	.	.	.	.	.	.	. <sup>z</sup>	. <sup>z</sup>	Nioué
73	25	2	59	58	52	7	51	41	50	Nouvelle-Zélande
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Palaos
...	...	...	...	...	...	0,3	31,8	...	...	Papouasie-Nouvelle-Guinée
89	11	0	54	53	61	4	...	5	...	Philippines
<b>61</b>	<b>38</b>	<b>1</b>	<b>37</b>	<b>37</b>	<b>33</b>	3	38	<b>15</b>	<b>47</b>	République de Corée
45	55	.	42	41	.	0,08	13,92	0,2	27,6	République démocratique populaire lao
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	RPD Corée
...	...	...	...	...	...	0,1	39,4	...	...	Samoa
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Singapour
<b>83</b>	<b>17</b>	<b>0</b>	<b>52</b>	<b>48</b>	<b>54</b>	2 <sup>1</sup>	55	...	...	Thaïlande
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Timor-Leste
.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	Tokélaou
30 <sup>z</sup>	42 <sup>z</sup>	28 <sup>z</sup>	34 <sup>z</sup>	95 <sup>z</sup>	36 <sup>z</sup>	...	...	...	...	Tonga
.	.	.	.	.	.	.	.	. <sup>z</sup>	. <sup>z</sup>	Tuvalu
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Vanuatu
67	30	3	47	29	28	0,5	15,3	2,1	20,8	Viet Nam
<b>Asie du Sud et de l'Ouest</b>										
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Afghanistan
91	9	0	35	20	28	...	...	0,7	...	Bangladesh
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Bhoutan <sup>4</sup>
100	—	0	39	—	41	...	...	8 <sup>z</sup>	...	Inde
. <sup>z</sup>	100 <sup>z</sup>	. <sup>z</sup>	. <sup>z</sup>	70 <sup>z</sup>	. <sup>z</sup>	.	.	— <sup>y</sup>	— <sup>y</sup>	Maldives
99 <sup>z</sup>	. <sup>z</sup>	1 <sup>z</sup>	28 <sup>z</sup>	. <sup>z</sup>	23 <sup>z</sup>	...	...	...	...	Népal
97	2	1	46	29	28	...	...	0,4 <sup>y</sup>	...	Pakistan
71	28	1	55	41	25	...	...	2	34,8	République islamique d'Iran
...	...	...	...	...	...	...	...	— <sup>y</sup>	— <sup>y</sup>	Sri Lanka
<b>États arabes</b>										
77	19	4	64	30	44	...	...	5 <sup>z</sup>	...	Algérie
84	14	2	65	21	40	6	25	13	33	Arabie saoudite
92	8	0	69	52	30	...	...	0,8	43,0	Bahreïn
69	31	.	39	48	.	—	—	—	—	Djibouti
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Égypte
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Émirats arabes unis
78	17	5	39	22	35	...	...	4 <sup>z</sup>	19 <sup>z</sup>	Irak
72 <sup>y</sup>	26 <sup>y</sup>	2 <sup>y</sup>	52 <sup>y</sup>	50 <sup>y</sup>	38 <sup>y</sup>	...	...	...	...	Jamahiriya arabe libyenne
88	11	1	49	61	28	...	...	21	27	Jordanie

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		2005		1999				2005			
Total (milliers)	% F	Total (milliers)	% F	Total	M	F	IPS (F/M)	Total	M	F	IPS (F/M)	
Koweït	32	68	35	66	23	14	34	2,39	18	11	25	2,19
Liban	113	50	166	53	36	36	37	1,04	51	47	54	1,15
Maroc	273	42	367	45	9	10	8	0,74	11	12	10	0,85
Mauritanie	13	...	9	25	5	...	...	...	3	5	2	0,33
Oman	...	...	48	51	...	...	...	...	18	18	19	1,09
Qatar	9	72	10	68	25	13	41	3,23	19	10	33	3,45
République arabe syrienne	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Soudan	201	47	...	...	6	6	6	0,92	...	...	...	...
Territoires autonomes palestiniens	66	46	127	50	25	26	23	0,89	38	37	39	1,04
Tunisie	157	48	315	57	17	17	17	0,97	30	26	35	1,37
Yémen	164	21	201	26	10	16	4	0,28	9	14	5	0,37
<b>Europe centrale et orientale</b>												
Albanie	39	60	53 <sup>2</sup>	62 <sup>2</sup>	16	13	18	1,40	19 <sup>2</sup>	15 <sup>2</sup>	23 <sup>2</sup>	1,57 <sup>2</sup>
Bélarus	387	56	529	57	52	45	59	1,32	62	53	72	1,37
Bosnie-Herzégovine	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Bulgarie	270	59	238	52	46	36	56	1,54	44	41	47	1,14
Croatie	96	53	122 <sup>Y</sup>	53 <sup>Y</sup>	31	28	33	1,16	39 <sup>Y</sup>	35 <sup>Y</sup>	42 <sup>Y</sup>	1,19 <sup>Y</sup>
Estonie	49	58	68	62	51	42	60	1,42	66	50	82	1,66
Ex-République yougoslave de Macédoine	35	55	49	57	22	19	24	1,28	30	25	35	1,38
Fédération de Russie	...	...	9020	57	...	...	...	...	71	60	82	1,36
Hongrie	279	54	436	58	33	30	37	1,24	65	53	78	1,46
Lettonie	82	62	131	63	50	38	62	1,64	74	54	96	1,79
Lituanie	107	60	195	60	44	35	53	1,52	76	59	93	1,57
Pologne	1399	57	2118	58	44	37	52	1,38	63	53	74	1,41
République de Moldova <sup>1, 6</sup>	104	56	119	59	33	29	38	1,30	34	27	41	1,48
République tchèque	231	50	336	53	26	26	27	1,03	48	44	52	1,16
Roumanie	408	51	739	55	22	21	23	1,09	45	40	50	1,26
Serbie-et-Monténégro <sup>2</sup>	197	54	...	...	34	31	37	1,19	...	...	...	...
Slovaquie	123	52	181	55	26	25	28	1,11	41	36	46	1,29
Slovénie	79	56	112	58	53	45	61	1,36	81	67	96	1,43
Turquie	1465	40	2106	42	22	25	17	0,68	31	36	26	0,74
Ukraine	1737	53	2605	54	47	44	51	1,14	69	63	75	1,20

	Total	% F	Total	% F	Moyenne pondérée				Moyenne pondérée			
Monde	92863	48	137769	50	18	18	18	0,96	24	24	25	1,05
Pays développés	36365	53	43411	55	55	50	60	1,19	66	58	74	1,28
Pays en développement	47225	43	80150	46	11	12	10	0,78	17	18	16	0,91
Pays en transition	9272	54	14208	56	41	37	45	1,20	56	50	64	1,29
Afrique subsaharienne	2133	40	3540	38	4	4	3	0,68	5	6	4	0,62
Amérique du Nord et Europe occidentale	28230	54	33412	56	61	55	68	1,23	70	60	80	1,33
Amérique latine et Caraïbes	10663	53	15293	54	21	20	23	1,12	29	27	32	1,17
Amérique latine	10583	53	15189	54	22	21	23	1,12	30	28	32	1,17
Caraïbes	79	57	105	63	6	5	6	1,33	6	5	8	1,70
Asie centrale	1279	48	2060	51	19	20	18	0,92	27	26	28	1,08
Asie de l'Est et Pacifique	22674	42	41424	47	14	16	12	0,75	24	25	23	0,93
Asie de l'Est	21629	41	40128	46	13	15	11	0,73	23	24	22	0,92
Pacifique	1045	55	1296	55	46	41	51	1,24	50	44	57	1,31
Asie du Sud et de l'Ouest	9758	37	15842	41	8	9	6	0,63	11	12	9	0,74
États arabes	5165	42	6783	49	19	22	16	0,74	21	21	21	1,01
Europe centrale et orientale	12960	53	19414	55	39	36	43	1,19	57	51	63	1,25

1. Les données de population nationales ont été utilisées pour calculer les taux de scolarisation.  
2. Pour la première fois, les données incluent les DOM-TOM.  
3. Les taux de scolarisation n'ont pas été calculés, faute de données de population par âge des Nations Unies.

4. Les taux de scolarisation n'ont pas été calculés à cause des incohérences entre les données de scolarisation et les estimations de population des Nations Unies.  
5. Les données sont comprises dans le niveau 5A de la CITE.  
6. 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 2005			Année scolaire s'achevant en 2005			1999		2005		
Niveau 5A	Niveau 5B	Niveau 6	Niveau 5A	Niveau 5B	Niveau 6	Total (milliers)	% F	Total (milliers)	% F	
98	.	2	66	.	51	...	...	...	...	Koweït
84	15	1	54	47	35	16	...	14	53	Liban
77	17	5	46	45	32	4,2	16,0	5	29	Maroc
96	4	.	25	13	.	...	...	0,2 <sup>z</sup>	...	Mauritanie
79	20	1	54	41	22	...	...	...	...	Oman
97	3	1	68	87	39	...	...	2	61	Qatar
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	République arabe syrienne
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Soudan
90	10	.	50	49	.	3	29	— <sup>z</sup>	— <sup>z</sup>	Territoires autonomes palestiniens
...	...	...	...	...	...	2,7 <sup>j</sup>	...	2,3 <sup>z</sup>	...	Tunisie
...	...	0	...	...	31	...	...	...	...	Yémen
<b>Europe centrale et orientale</b>										
99 <sup>z</sup>	1 <sup>z</sup>	./. <sup>z</sup>	62 <sup>z</sup>	73 <sup>z</sup>	./. <sup>12</sup>	0,8	27,4	0,5 <sup>z</sup>	24,8 <sup>z</sup>	Albanie
69	30	1	58	55	53	3	...	4	...	Bélarus
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Bosnie-Herzégovine
90	8	2	52	55	50	8	42	9	41	Bulgarie
66 <sup>y</sup>	34 <sup>y</sup>	0 <sup>y</sup>	55 <sup>y</sup>	50 <sup>y</sup>	36 <sup>y</sup>	0,5 <sup>j</sup>	...	3 <sup>y</sup>	46 <sup>y</sup>	Croatie
62	36	3	62	62	53	0,8	57,8	1,1	56,5	Estonie
94	6	—	57	50	—	0,3	43,4	0,3	49,3	Ex-République yougoslave de Macédoine
76	22	...	58	54	...	41	...	90	...	Fédération de Russie
93	5	2	58	64	45	9 <sup>j</sup>	54	14	46	Hongrie
86	13	1	64	59	58	2 <sup>j</sup>	...	1,7	...	Lettonie
70	29	1	60	60	57	0,5	22,4	0,9	48,3	Lituanie
97	1	2	57	81	48	6 <sup>j</sup>	48	10	53	Pologne
98	—	2	59	—	61	2	...	2,3	34,9	République de Moldova <sup>1, 6</sup>
83	10	7	52	68	37	5	41	19	...	République tchèque
91	6	3	55	56	47	13	40	11	...	Roumanie
...	...	...	...	...	...	1,3	36,8	...	...	Serbie-et-Monténégro <sup>2</sup>
92	3	6	56	64	41	...	...	1,6	45,1	Slovaquie
50	49	1	61	55	46	0,7	39,8	1,1	...	Slovénie
69	29	1	43	39	40	18 <sup>y</sup>	28	18	29	Turquie
78	21	1	54	53	52	18	...	23	...	Ukraine
Médiane			Médiane			Total	% F	Total	% F	
82	16	2	54	50	39	...	...	...	...	Monde
83	12	6	56	60	48	...	...	...	...	Pays développés
79	18	3	52	46	31	...	...	...	...	Pays en développement
98	.	2	55	.	62	...	...	...	...	Pays en transition
71	29	0	35	37	27	...	...	...	...	Afrique subsaharienne
80	17	3	56	56	52	...	...	...	...	Amérique du Nord et Europe de l'Ouest
70	30	...	56	55	...	...	...	...	...	Amérique latine et Caraïbes
.	.	.	.	.	.	...	...	...	...	Amérique latine
88	12	0	56	55	...	...	...	...	...	Caraïbes
99	.	1	53	.	47	...	...	...	...	Asie centrale
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Asie de l'Est et Pacifique
73	26	2	42	49	29	...	...	...	...	Asie de l'Est
.	.	.	.	.	.	...	...	...	...	Pacifique
94	5	1	37	10	34	...	...	...	...	Asie du Sud et de l'Ouest
84	14	2	53	45	30	...	...	...	...	États arabes
84	11	4	57	68	51	...	...	...	...	Europe centrale et orientale

(eo) À plein temps uniquement.

(j) Les données se réfèrent uniquement aux niveaux 5A et 6 de la CITE.

(y) 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 2006.

(z) Les données sont de l'année scolaire s'achevant en 2004.

(y) Les données sont de l'année scolaire s'achevant en 2003.

(\*) Estimation nationale.

Tableau 9B. Enseignement supérieur : répartition des étudiants par domaine d'études et part des femmes dans chaque domaine d'études

Pays ou territoire	DISTRIBUTION DES ÉTUDIANTS PAR DOMAINE D'ÉTUDE (%)										
	Total des étudiants inscrits		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									
<b>Afrique subsaharienne</b>											
Afrique du Sud	735	55	14	5	51	11	9	2	6	1	—
Angola	13 <sup>Y</sup>	40 <sup>Y</sup>	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Bénin	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Botswana	11	50	21	26	25	12	6	—	—	0,3	11
Burkina Faso	28	31	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Burundi	17	28	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Cameroun	100*	40*	5*,z	17*,z	44*,z	20*,z	3*,z	1*,z	1*,z	—*,z	9*,z
Cap-Vert	4	51	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Comores	2 <sup>Z</sup>	43 <sup>Z</sup>	9 <sup>Y</sup>	29 <sup>Y</sup>	38 <sup>Y</sup>	11 <sup>Y</sup>	. <sup>Y</sup>	. <sup>Y</sup>	8 <sup>Y</sup>	4 <sup>Y</sup>	. <sup>Y</sup>
Congo	12 <sup>Y</sup>	16 <sup>Y</sup>	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Côte d'Ivoire	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Érythrée	5 <sup>Z</sup>	13 <sup>Z</sup>	22 <sup>Z</sup>	2	24 <sup>Z</sup>	9 <sup>Z</sup>	28 <sup>Z</sup>	9 <sup>Z</sup>	6 <sup>Z</sup>	— <sup>Z</sup>	— <sup>Z</sup>
Éthiopie	191	24	30	3	38	8	9	5	6	0,2	0,3
Gabon	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Gambie	2 <sup>Z</sup>	19 <sup>Z</sup>	4 <sup>Z</sup>	35 <sup>Z</sup>	19 <sup>Z</sup>	21 <sup>Z</sup>	. <sup>Z</sup>	. <sup>Z</sup>	15 <sup>Z</sup>	. <sup>Z</sup>	7 <sup>Z</sup>
Ghana	110	34	11 <sup>Z</sup>	39 <sup>Z</sup>	12 <sup>Z</sup>	15 <sup>Z</sup>	12 <sup>Z</sup>	4 <sup>Z</sup>	4 <sup>Z</sup>	2 <sup>Z</sup>	1 <sup>Z</sup>
Guinée	24	19	7 <sup>Z</sup>	10 <sup>Z</sup>	25 <sup>Z</sup>	22 <sup>Z</sup>	12 <sup>Z</sup>	5 <sup>Z</sup>	9 <sup>Z</sup>	2 <sup>Z</sup>	8 <sup>Z</sup>
Guinée-Bissau	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Guinée équatoriale	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Kenya	108 <sup>Z</sup>	37 <sup>Z</sup>	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Lesotho	8	57	32	8	33	23	1	1	1,1	—	—
Libéria	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Madagascar	45	47	3	15	51	15	5	3	7	0,3	0,4
Malawi	5 <sup>Z</sup>	35 <sup>Z</sup>	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Mali	33	31	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Maurice	17	55	21	13	30	8	18	2	0,3	1,0	8,3
Mozambique	28	33	8	11	44	14	10	5	5	3	0,5
Namibie	12 <sup>Z</sup>	53 <sup>Z</sup>	25 <sup>Y</sup>	4 <sup>Y</sup>	41 <sup>Y</sup>	8 <sup>Y</sup>	5 <sup>Y</sup>	3 <sup>Y</sup>	4 <sup>Y</sup>	3 <sup>Y</sup>	8 <sup>Y</sup>
Niger	11	30	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Nigéria	1 290 <sup>Z</sup>	35 <sup>Z</sup>	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Ouganda	88 <sup>Z</sup>	38 <sup>Z</sup>	32 <sup>Z</sup>	5 <sup>Z</sup>	40 <sup>Z</sup>	3 <sup>Z</sup>	7 <sup>Z</sup>	2 <sup>Z</sup>	4 <sup>Z</sup>	4 <sup>Z</sup>	2 <sup>Z</sup>
République centrafricaine	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
R. D. Congo	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
République-Unie de Tanzanie	51	32	13	7	20	15	9	5	7	2	22
Rwanda	26	39	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Sao Tomé-et-Principe	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
Sénégal	59*	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Seychelles	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
Sierra Leone	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Somalie	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Swaziland	6	52	24	15	34	5	4	5	12	2	.
Tchad	10	13	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Togo	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Zambie	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Zimbabwe	56 <sup>Y</sup>	39 <sup>Y</sup>	...	...	...	...	...	...	...	...	100 <sup>Y</sup>
<b>Amérique du Nord et Europe occidentale</b>											
Allemagne	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Andorre	0,3	51	2	3	53	27	—	—	15	—	—
Autriche	244	54	13	14	36	12	12	2	9	2	0,04
Belgique	390	54	13	10	32	6	10	3	17	1	8
Canada	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Chypre	20	52	10	9	44	13	5	0,1	5	14	1
Danemark	232	57	11	15	30	8	10	1	22	2	—
Espagne	1 809	54	9	10	32	12	18	2	11	5	0,3
États-Unis	17 272	57	9	11	27	9	7	1	14	5	18
Finlande	306	54	5	14	22	12	26	2	13	5	—
France <sup>1</sup>	2 187	55	...	...	...	...	...	...	...	...	100
Grèce	647	51	7	12	32	16	16	6	7	5	—
Irlande	187	55	5	17	22	12	10	1	11	4	17
Islande	15 <sup>Z</sup>	65 <sup>Z</sup>	19 <sup>Z</sup>	15 <sup>Z</sup>	36 <sup>Z</sup>	9 <sup>Z</sup>	7 <sup>Z</sup>	1 <sup>Z</sup>	12 <sup>Z</sup>	2 <sup>Z</sup>	— <sup>Z</sup>

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		
<b>Afrique subsaharienne</b>										
71	60	56	44	24	42	68	65	—	Afrique du Sud	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Angola	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Bénin	
58	62	56	9	12	—	—	87	53	Botswana	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Burkina Faso	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Burundi	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Cameroun	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Cap-Vert	
53 <sup>Y</sup>	36 <sup>Y</sup>	47 <sup>Y</sup>	27 <sup>Y</sup>	. <sup>Y</sup>	. <sup>Y</sup>	55 <sup>Y</sup>	57 <sup>Y</sup>	. <sup>Y</sup>	Comores	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Congo	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Côte d'Ivoire	
9 <sup>Z</sup>	41 <sup>Z</sup>	16 <sup>Z</sup>	21 <sup>Z</sup>	10 <sup>Z</sup>	6 <sup>Z</sup>	20 <sup>Z</sup>	— <sup>Z</sup>	— <sup>Z</sup>	Érythrée	
20	30	29	26	14	22	26	19	18	Éthiopie	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Gabon	
2 <sup>Z</sup>	19 <sup>Z</sup>	14 <sup>Z</sup>	14 <sup>Z</sup>	. <sup>Z</sup>	. <sup>Z</sup>	13 <sup>Z</sup>	. <sup>Z</sup>	68 <sup>Z</sup>	Gambie	
36 <sup>Z</sup>	37 <sup>Z</sup>	42 <sup>Z</sup>	27 <sup>Z</sup>	8 <sup>Z</sup>	20 <sup>Z</sup>	37 <sup>Z</sup>	22 <sup>Z</sup>	33 <sup>Z</sup>	Ghana	
2 <sup>Z</sup>	20 <sup>Z</sup>	19 <sup>Z</sup>	16 <sup>Z</sup>	7 <sup>Z</sup>	8 <sup>Z</sup>	26 <sup>Z</sup>	15 <sup>Z</sup>	18 <sup>Z</sup>	Guinée	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Guinée-Bissau	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Guinée équatoriale	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Kenya	
58	67	56	54	37	61	53	—	—	Lesotho	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Libéria	
46	56	51	33	18	37	51	51	67	Madagascar	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Malawi	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Mali	
55	67	55	53	28	58	42	32	100	Maurice	
33	36	41	21	10	27	54	21	23	Mozambique	
54 <sup>Y</sup>	58 <sup>Y</sup>	56 <sup>Y</sup>	37 <sup>Y</sup>	18 <sup>Y</sup>	39 <sup>Y</sup>	81 <sup>Y</sup>	64 <sup>Y</sup>	58 <sup>Y</sup>	Namibie	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Niger	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Nigéria	
39 <sup>Z</sup>	41 <sup>Z</sup>	41 <sup>Z</sup>	24 <sup>Z</sup>	19 <sup>Z</sup>	22 <sup>Z</sup>	40 <sup>Z</sup>	53 <sup>Z</sup>	55 <sup>Z</sup>	Ouganda	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	République centrafricaine	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	R. D. Congo	
38	56	41	24	10	26	29	16	32	République-Unie de Tanzanie	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Rwanda	
.	.	.	.	.	.	.	.	.	Sao Tomé-et-Principe	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Sénégal	
.	.	.	.	.	.	.	.	.	Seychelles	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Sierra Leone	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Somalie	
52	66	50	37	11	27	72	43	.	Swaziland	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Tchad	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Togo	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Zambie	
...	...	...	...	...	...	...	...	39 <sup>Y</sup>	Zimbabwe	
<b>Amérique du Nord et Europe occidentale</b>										
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Allemagne	
83	80	60	10	—	—	83	—	—	Andorre	
75	66	55	34	21	63	68	51	49	Autriche	
70	58	54	34	21	49	73	50	49	Belgique	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Canada	
91	76	50	35	13	—	71	40	17	Chypre	
71	63	50	32	33	52	81	22	—	Danemark	
78	61	59	35	28	46	75	58	49	Espagne	
79	58	56	38	16	50	80	53	56	États-Unis	
80	71	63	41	19	51	84	70	—	Finlande	
...	...	...	...	...	...	...	...	55	France <sup>1</sup>	
70	73	55	39	28	44	74	44	—	Grèce	
79	64	57	41	16	43	79	48	55	Irlande	
85 <sup>Z</sup>	66 <sup>Z</sup>	59 <sup>Z</sup>	35 <sup>Z</sup>	31 <sup>Z</sup>	38 <sup>Z</sup>	85 <sup>Z</sup>	83 <sup>Z</sup>	— <sup>Z</sup>	Islande	

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
Israël	311	56	16	11	37	10	18	0,5	7	.	1
Italie	2 015	57	7	16	37	8	16	2	12	2	0,3
Luxembourg	3 <sup>z</sup>	53 <sup>z</sup>	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Malte	9	56	16	13	42	6	8	0,8	15	0,2	—
Monaco	.	.	. <sup>z</sup>	. <sup>z</sup>	. <sup>z</sup>	. <sup>z</sup>	. <sup>z</sup>	. <sup>z</sup>	. <sup>z</sup>	. <sup>z</sup>	. <sup>z</sup>
Norvège	214	60	15	11	32	9	7	1	19	4	2
Pays-Bas	565	51	15	8	40	8	8	2	16	3	2
Portugal	381	56	9	9	31	8	22	2	14	5	—
Royaume-Uni	2 288	57	9	17	27	14	8	1	19	1	5
Saint-Marin	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Suède	427	60	15	13	26	9	16	1	17	2	0,2
Suisse	200	46	10	13	38	11	13	1	10	4	0,4
<b>Amérique latine et Caraïbes</b>											
Anguilla	0,03	76	48	.	52	.	.	.	.	.	.
Antigua-et-Barbuda	. <sup>z</sup>	. <sup>z</sup>	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Antilles néerlandaises	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Argentine	2 127 <sup>z</sup>	58 <sup>z</sup>	12 <sup>z</sup>	11 <sup>z</sup>	39 <sup>z</sup>	10 <sup>z</sup>	8 <sup>z</sup>	3 <sup>z</sup>	12 <sup>z</sup>	2 <sup>z</sup>	0,2 <sup>z</sup>
Aruba	2	60	10 <sup>z</sup>	. <sup>z</sup>	44 <sup>z</sup>	. <sup>z</sup>	23 <sup>z</sup>	. <sup>z</sup>	23 <sup>z</sup>	. <sup>z</sup>	. <sup>z</sup>
Bahamas	. <sup>z</sup>	. <sup>z</sup>	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Barbade	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Belize	0,7 <sup>z</sup>	70 <sup>z</sup>	25 <sup>z</sup>	4 <sup>z</sup>	29 <sup>z</sup>	9 <sup>z</sup>	0,1 <sup>z</sup>	— <sup>z</sup>	9 <sup>z</sup>	— <sup>z</sup>	23 <sup>z</sup>
Bermudes	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Bolivie	346 <sup>z</sup>	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Brésil	4 275 <sup>z</sup>	56 <sup>z</sup>	20 <sup>z</sup>	4 <sup>z</sup>	41 <sup>z</sup>	8 <sup>z</sup>	7 <sup>z</sup>	2 <sup>z</sup>	13 <sup>z</sup>	2 <sup>z</sup>	3 <sup>z</sup>
Chili	664	48	14	6	27	10	18	5	14	5	—
Colombie	1 224	51	9	4	43	3	30	2	9	—	—
Costa Rica	111	54	27 <sup>z</sup>	4 <sup>z</sup>	26 <sup>z</sup>	8 <sup>z</sup>	15 <sup>z</sup>	3 <sup>z</sup>	11 <sup>z</sup>	3 <sup>z</sup>	3 <sup>z</sup>
Cuba	472	62*	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Dominique	.	.	...	...	...	...	...	...	...	...	...
El Salvador	122	55	8	4	48	11	12	1	15	0,02	—
Équateur	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Grenade	.	.	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Guatemala	115 <sup>y</sup>	43 <sup>y</sup>	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Guyana	7	68	36	0	41	8	6	4	4	—	—
Haïti	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Honduras	123 <sup>z</sup>	59 <sup>z</sup>	20 <sup>y</sup>	1 <sup>y</sup>	44 <sup>y</sup>	5 <sup>y</sup>	18 <sup>y</sup>	2 <sup>y</sup>	9 <sup>y</sup>	1 <sup>y</sup>	0,3 <sup>y</sup>
Îles Caïmanes	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Îles Turques et Caïques	.	.	. <sup>z</sup>	. <sup>z</sup>	. <sup>z</sup>	. <sup>z</sup>	. <sup>z</sup>	. <sup>z</sup>	. <sup>z</sup>	. <sup>z</sup>	. <sup>z</sup>
Îles Vierges britanniques	1	69	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Jamaïque	46 <sup>y</sup>	70 <sup>y</sup>	...	...	...	...	...	...	...	...	100 <sup>y</sup>
Mexique	2 385	50	11	4	40	13	18	2	8	2,6	—
Montserrat	.	.	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Nicaragua	104 <sup>y</sup>	52 <sup>y</sup>	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Panama	126	61	15	10	39	9	12	1	9	5	0
Paraguay	149 <sup>z</sup>	57 <sup>z</sup>	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Pérou	908	50	12	—	8	6	0,4	1	8	—	64
République dominicaine	294 <sup>z</sup>	61 <sup>z</sup>	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Sainte-Lucie	2	74	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Saint-Kitts-et-Nevis	.	.	...	...	...	...	...	...	...	...	...
St Vincent/Grenad.	.	.	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Suriname	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Trinité-et-Tobago	17	56	5 <sup>z</sup>	8 <sup>z</sup>	27 <sup>z</sup>	14 <sup>z</sup>	23 <sup>z</sup>	4 <sup>z</sup>	10 <sup>z</sup>	4 <sup>z</sup>	5,9 <sup>z</sup>
Uruguay	103 <sup>z</sup>	66 <sup>z</sup>	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Venezuela	1 050* <sup>z</sup>	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
<b>Asie centrale</b>											
Arménie	87	55	18	4	35	—	7	2	8	2	24
Azerbaïdjan	129	47	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Géorgie	174	50	6	33	22	5	18	3	8	3	0,03
Kazakhstan	753	58	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Kirghizistan	220	55	25	7	40	7	10	1	3	7	—
Mongolie	124	61	10	13	38	7	16	3	8	5	0,4
Ouzbékistan	408 <sup>z</sup>	44 <sup>z</sup>	...	...	...	...	...	...	...	...	...



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		
83	64	56	40	27	56	77	.	63	Israël	
87	72	57	49	28	44	65	48	64	Italie	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Luxembourg	
72	57	56	35	28	31	67	33	—	Malte	
. <sup>z</sup>	. <sup>z</sup>	. <sup>z</sup>	. <sup>z</sup>	. <sup>z</sup>	. <sup>z</sup>	. <sup>z</sup>	. <sup>z</sup>	. <sup>z</sup>	Monaco	
75	62	56	32	24	57	81	49	59	Norvège	
73	55	47	20	13	46	74	51	39	Pays-Bas	
84	62	60	49	26	55	77	50	—	Portugal	
74	62	55	36	19	62	79	67	61	Royaume-Uni	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Saint-Marin	
77	63	61	42	28	58	81	58	78	Suède	
70	59	46	28	14	45	68	51	50	Suisse	
<b>Amérique latine et Caraïbes</b>										
81	.	71	.	.	.	.	.	.	Anguilla	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Antigua-et-Barbuda	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Antilles néerlandaises	
17 <sup>z</sup>	35 <sup>z</sup>	48 <sup>z</sup>	37 <sup>z</sup>	44 <sup>z</sup>	51 <sup>z</sup>	47 <sup>z</sup>	28 <sup>z</sup>	56 <sup>z</sup>	Argentine	
89 <sup>z</sup>	. <sup>z</sup>	65 <sup>z</sup>	. <sup>z</sup>	13 <sup>z</sup>	. <sup>z</sup>	88 <sup>z</sup>	. <sup>z</sup>	. <sup>z</sup>	Aruba	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Bahamas	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Barbade	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Belize	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Bermudes	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Bolivie	
76 <sup>z</sup>	61 <sup>z</sup>	52 <sup>z</sup>	35 <sup>z</sup>	26 <sup>z</sup>	40 <sup>z</sup>	71 <sup>z</sup>	66 <sup>z</sup>	55 <sup>z</sup>	Brésil	
70	51	52	26	21	44	71	44	—	Chili	
69	49	58	43	32	37	77	—	—	Colombie	
73 <sup>z</sup>	57 <sup>z</sup>	57 <sup>z</sup>	35 <sup>z</sup>	29 <sup>z</sup>	41 <sup>z</sup>	55 <sup>z</sup>	50 <sup>z</sup>	61 <sup>z</sup>	Costa Rica	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Cuba	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Dominique	
76	54	57	38	25	36	73	56	—	El Salvador	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Équateur	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Grenade	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Guatemala	
82	100	71	41	12	31	74	—	—	Guyana	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Haïti	
79 <sup>y</sup>	48 <sup>y</sup>	61 <sup>y</sup>	38 <sup>y</sup>	34 <sup>y</sup>	28 <sup>y</sup>	72 <sup>y</sup>	49 <sup>y</sup>	17 <sup>y</sup>	Honduras	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Îles Caïmanes	
. <sup>z</sup>	. <sup>z</sup>	. <sup>z</sup>	. <sup>z</sup>	. <sup>z</sup>	. <sup>z</sup>	. <sup>z</sup>	. <sup>z</sup>	. <sup>z</sup>	Îles Turques et Caïques	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Îles Vierges britanniques	
...	...	...	...	...	...	...	...	70 <sup>y</sup>	Jamaïque	
70	56	57	40	25	36	64	59	—	Mexique	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Montserrat	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Nicaragua	
76	60	66	46	31	36	77	61	65	Panama	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Paraguay	
62	—	58	43	23	31	78	—	44	Pérou	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	République dominicaine	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Sainte-Lucie	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Saint-Kitts-et-Nevis	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	St Vincent/Grenad.	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Suriname	
69 <sup>z</sup>	78 <sup>z</sup>	70 <sup>z</sup>	51 <sup>z</sup>	21 <sup>z</sup>	55 <sup>z</sup>	64 <sup>z</sup>	66 <sup>z</sup>	67 <sup>z</sup>	Trinité-et-Tobago	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Uruguay	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Venezuela	
<b>Asie centrale</b>										
76	65	51	—	26	25	63	11	59	Arménie	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Azerbaïdjan	
61	63	39	69	33	29	75	11	46	Géorgie	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Kazakhstan	
82	61	51	54	29	20	50	19	—	Kirghizistan	
77	72	65	47	41	60	81	34	67	Mongolie	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Ouzbékistan	

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
Tadjikistan	119	26	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Turkménistan	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
<b>Asie de l'Est et Pacifique</b>											
Australie	1 015	54	9	12	38	12	11	1	15	3	0,04
Brunéi Darussalam	5	67	53	10	14	6	4	—	9	—	4
Cambodge	57	31	1 <sup>2</sup>	14 <sup>2</sup>	52 <sup>2</sup>	16 <sup>2</sup>	2 <sup>2</sup>	4 <sup>2</sup>	3 <sup>2</sup>	5 <sup>2</sup>	2 <sup>2</sup>
Chine	<b>23 361</b>	<b>47</b>	...	...	...	...	...	...	...	...	<b>100</b>
États fédérés de Micronésie	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Fidji	13	53	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Îles Cook	.	.	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Îles Marshall	1 <sup>Y</sup>	56 <sup>Y</sup>	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Îles Salomon	.	.	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Indonésie	3 640	44	...	...	...	...	...	...	...	...	100 <sup>Y</sup>
Japon	4 038	46	7 <sup>2</sup>	16 <sup>2</sup>	29 <sup>2</sup>	3 <sup>2</sup>	17 <sup>2</sup>	2 <sup>2</sup>	11 <sup>2</sup>	7 <sup>2</sup>	7 <sup>2</sup>
Kiribati	.	.	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Macao, Chine	23	43	4	7	73	4	2	—	5	5	—
Malaisie	731 <sup>2</sup>	55 <sup>2</sup>	13 <sup>2</sup>	10 <sup>2</sup>	27 <sup>2</sup>	19 <sup>2</sup>	21 <sup>2</sup>	2 <sup>2</sup>	5 <sup>2</sup>	3 <sup>2</sup>	0,1 <sup>2</sup>
Myanmar	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Nauru	.	.	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Nioué	.	.	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Nouvelle-Zélande	240	59	10	8	43	11	6	1	12	2	6
Palaos	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Papouasie-Nouvelle-Guinée	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Philippines	2 403	54	17 <sup>2</sup>	3 <sup>2</sup>	28 <sup>2</sup>	12 <sup>2</sup>	16 <sup>2</sup>	3 <sup>2</sup>	13 <sup>2</sup>	1 <sup>2</sup>	7 <sup>2</sup>
République de Corée	<b>3 210</b>	<b>37</b>	<b>6</b>	<b>18</b>	<b>21</b>	<b>8</b>	<b>30</b>	<b>1</b>	<b>8</b>	<b>6</b>	.
RDP Iao	47	41	19	18	14	1	5	8	2	2	31
RPD Corée	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Samoa	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Singapour	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Thaïlande	<b>2 339</b>	<b>51</b>	...	...	...	...	...	...	...	...	<b>100</b>
Timor-Leste	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Tokélaou	.	.	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Tonga	0,7 <sup>2</sup>	60 <sup>2</sup>	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Tuvalu	.	.	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Vanuatu	1,0 <sup>2</sup>	36 <sup>2</sup>	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Viet Nam	1 355	41	23 <sup>Y</sup>	3 <sup>Y</sup>	38 <sup>Y</sup>	—	20 <sup>Y</sup>	6 <sup>Y</sup>	4 <sup>Y</sup>	—	6 <sup>Y</sup>
<b>Asie du Sud et de l'Ouest</b>											
Afghanistan	28 <sup>2</sup>	20 <sup>2</sup>	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Bangladesh	912	33	3	24	34	15	5	1	2	0,2	15
Bhoutan	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Inde	9 327	40	1 <sup>2</sup>	36 <sup>2</sup>	15 <sup>2</sup>	16 <sup>2</sup>	7 <sup>2</sup>	— <sup>2</sup>	2 <sup>2</sup>	— <sup>2</sup>	24 <sup>2</sup>
Maldives	0,1 <sup>2</sup>	70 <sup>2</sup>	100 <sup>Y</sup>	. <sup>Y</sup>	. <sup>Y</sup>	. <sup>Y</sup>	. <sup>Y</sup>	. <sup>Y</sup>	. <sup>Y</sup>	. <sup>Y</sup>	. <sup>Y</sup>
Népal	147 <sup>2</sup>	28 <sup>2</sup>	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Pakistan	783	45	—	23	17	20	4	—	3	—	33
République islamique d'Iran	2 126	51	3	13	28	13	27	6	6	2	2
Sri Lanka	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
<b>États arabes</b>											
Algérie	755	57	1 <sup>2</sup>	15 <sup>2</sup>	38 <sup>2</sup>	8 <sup>2</sup>	10 <sup>2</sup>	2 <sup>2</sup>	7 <sup>2</sup>	1 <sup>2</sup>	18 <sup>2</sup>
Arabie saoudite	604	58	24	32	15	14	3	0,4	5	0,1	6
Bahreïn	19	68	3	9	53	9	8	.	8	3	8
Djibouti	2	42	.	5	31	9	.	.	.	5	50
Égypte	2 594	...	...	...	...	...	...	...	...	...	100 <sup>2</sup>
Émirats arabes unis	68 <sup>Y</sup>	66 <sup>Y</sup>	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Irak	425	36	20 <sup>2</sup>	11 <sup>2</sup>	21 <sup>2</sup>	5 <sup>2</sup>	19 <sup>2</sup>	4 <sup>2</sup>	8 <sup>2</sup>	12 <sup>2</sup>	— <sup>2</sup>
Jamahiriya arabe libyenne	375 <sup>Y</sup>	51 <sup>Y</sup>	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Jordanie	218	50	20	16	26	11	12	2	11	0,3	3
Koweït	35	66	26	27	15	11	7	.	5	.	9
Liban	166	53	3	18	42	12	12	0,4	9	3	0,4
Maroc	367	45	2	20	51	17	5	1	4	1	0,0
Mauritanie	9	25	4	13	20	6	—	—	—	—	57
Oman	48	51	30	8	20	11	9	0,2	3	—	18

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		
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Tadjikistan
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Turkménistan
<b>Asie de l'Est et Pacifique</b>										
74	64	55	34	21	51	76	53	68	68	Australie
70	56	63	57	39	—	79	—	76	76	Brunéi Darussalam
26 <sup>z</sup>	33 <sup>z</sup>	37 <sup>z</sup>	14 <sup>z</sup>	4 <sup>z</sup>	17 <sup>z</sup>	36 <sup>z</sup>	44 <sup>z</sup>	34 <sup>z</sup>	34 <sup>z</sup>	Cambodge
...	...	...	...	...	...	...	...	47	47	Chine
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	États fédérés de Micronésie
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Fidji
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Îles Cook
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Îles Marshall
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Îles Salomon
...	...	...	...	...	...	...	...	44 <sup>y</sup>	44 <sup>y</sup>	Indonésie
71 <sup>z</sup>	67 <sup>z</sup>	34 <sup>z</sup>	25 <sup>z</sup>	12 <sup>z</sup>	40 <sup>z</sup>	63 <sup>z</sup>	79 <sup>z</sup>	50 <sup>z</sup>	50 <sup>z</sup>	Japon
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Kiribati
66	76	37	15	12	—	72	67	—	—	Macao, Chine
58 <sup>z</sup>	55 <sup>z</sup>	61 <sup>z</sup>	56 <sup>z</sup>	37 <sup>z</sup>	78 <sup>z</sup>	69 <sup>z</sup>	88 <sup>z</sup>	4 <sup>z</sup>	4 <sup>z</sup>	Malaisie
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Myanmar
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Nauru
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Nioué
81	62	58	42	23	51	82	42	55	55	Nouvelle-Zélande
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Palaos
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Papouasie-Nouvelle-Guinée
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Philippines
71	56	35	30	16	32	63	31	.	.	République de Corée
47	44	40	39	15	23	57	21	46	46	RDP Iao
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	RPD Corée
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Samoa
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Singapour
...	...	...	...	...	...	...	...	51	51	Thaïlande
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Timor-Leste
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Tokélaou
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Tonga
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Tuvalu
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Vanuatu
56 <sup>y</sup>	66 <sup>y</sup>	50 <sup>y</sup>	—	14 <sup>y</sup>	32 <sup>y</sup>	40 <sup>y</sup>	—	46 <sup>y</sup>	46 <sup>y</sup>	Viet Nam
<b>Asie du Sud et de l'Ouest</b>										
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Afghanistan
36	41	33	26	15	17	38	33	36	36	Bangladesh
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Bhoutan
50 <sup>z</sup>	44 <sup>z</sup>	37 <sup>z</sup>	40 <sup>z</sup>	24 <sup>z</sup>	— <sup>z</sup>	42 <sup>z</sup>	— <sup>z</sup>	32 <sup>z</sup>	32 <sup>z</sup>	Inde
70 <sup>y</sup>	.y	.y	.y	.y	.y	.y	.y	.y	.y	Maldives
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Népal
—	43	43	43	43	—	43	—	50	50	Pakistan
69	71	58	67	21	40	74	50	75	75	République islamique d'Iran
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Sri Lanka
<b>États arabes</b>										
70 <sup>z</sup>	73 <sup>z</sup>	57 <sup>z</sup>	54 <sup>z</sup>	31 <sup>z</sup>	48 <sup>z</sup>	57 <sup>z</sup>	15 <sup>z</sup>	27 <sup>z</sup>	27 <sup>z</sup>	Algérie
71	64	43	60	15	0	44	27,0	45	45	Arabie saoudite
57	87	68	75	23	.	85	71	74	74	Bahreïn
.	55	53	8	.	.	.	57	38	38	Djibouti
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Égypte
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Émirats arabes unis
50 <sup>z</sup>	38 <sup>z</sup>	33 <sup>z</sup>	51 <sup>z</sup>	19 <sup>z</sup>	30 <sup>z</sup>	41 <sup>z</sup>	37 <sup>z</sup>	— <sup>z</sup>	— <sup>z</sup>	Irak
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Jamahiriya arabe libyenne
77	65	39	38	25	54	46	58	57	57	Jordanie
81	64	69	60	50	.	74	.	38	38	Koweït
92	64	54	46	20	52	67	35	72	72	Liban
51	52	46	36	24	30	66	43	36	36	Maroc
17	24	26	21	—	—	—	—	25	25	Mauritanie
69	60	41	53	20	25	67	—	40	40	Oman

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
Qatar	10	68	13 <sup>z</sup>	6 <sup>z</sup>	48 <sup>z</sup>	14 <sup>z</sup>	5 <sup>z</sup>	0,2 <sup>z</sup>	4 <sup>z</sup>	— <sup>z</sup>	9 <sup>z</sup>
République arabe syrienne	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Soudan	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
T. A. palestiniens	127	50	28 <sup>z</sup>	14 <sup>z</sup>	33 <sup>z</sup>	11 <sup>z</sup>	7 <sup>z</sup>	0,4 <sup>z</sup>	6 <sup>z</sup>	— <sup>z</sup>	0,0 <sup>z</sup>
Tunisie	315	57	1	21	31	15	10	3	8	0,5	12
Yémen	201	26	...	...	...	...	...	...	...	...	...
<b>Europe centrale et orientale</b>											
Albanie	53 <sup>z</sup>	62 <sup>z</sup>	33 <sup>y</sup>	10 <sup>y</sup>	32 <sup>y</sup>	3 <sup>y</sup>	9 <sup>y</sup>	3 <sup>y</sup>	9 <sup>y</sup>	2 <sup>y</sup>	— <sup>y</sup>
Bélarus	529	57	13	5	39	2	25	8	4	3	—
Bosnie-Herzégovine	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Bulgarie	238	52	7	8	42	5	21	2	6	7	0,2
Croatie	122 <sup>y</sup>	53 <sup>y</sup>	5 <sup>y</sup>	10 <sup>y</sup>	35 <sup>y</sup>	7 <sup>y</sup>	17 <sup>y</sup>	4 <sup>y</sup>	8 <sup>y</sup>	15 <sup>y</sup>	— <sup>y</sup>
Estonie	68	62	8	11	38	10	12	3	9	9	—
ERY de Macédoine	49	57	13	11	33	7	18	4	9	4	—
Fédération de Russie	9 020	57	...	...	...	...	...	...	...	...	100 <sup>z</sup>
Hongrie	436	58	13	8	43	5	12	3	8	8	—
Lettonie	131	63	14	7	55	5	9	1	5	4	—
Lituanie	195	60	13	7	41	6	19	2	9	3	—
Pologne	2 118	58	13	9	40	8	12	2	4	7	6
République de Moldova	119	59	...	...	...	...	...	...	...	...	...
République tchèque	336	53	15	10	28	9	20	4	10	4	0,5
Roumanie	739	55	2	11	47	5	20	3	6	3	3
Serbie-et-Monténégro	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Slovaquie	181	55	16	6	28	9	17	3	14	7	—
Slovénie	112	58	9	8	44	5	16	3	7	8	—
Turquie	2 106	42	12	5	18	7	14	3	5	3	33
Ukraine	2 605	54	9	5	42	4	22	5	5	6	2

	Total	% F	Médiane								
Monde	137 769	50	12	22	15	11	13	4	5	2	17
Pays développés	43 411	55	10	13	38	11	13	1	10	4	0,4
Pays en développement	80 150	46	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Pays en transition	14 208	56	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Afrique subsaharienne	3 540	38	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Amérique du N./Europe occ.	33 412	56	10	13	38	11	13	1	10	4	0,4
Amérique latine et Caraïbes	15 293	54	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Amérique latine	15 189	54	13	3	18	8	9	3	11	3	32
Caraïbes	105	63	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Asie centrale	2 060	51	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Asie de l'Est et Pacifique	41 424	47	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Asie de l'Est	40 128	46	13	10	27	19	21	2	5	3	0,1
Pacifique	1 296	55	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Asie du Sud et de l'Ouest	15 842	41	3	13	28	13	27	6	6	2	2
États arabes	6 783	49	8	10	34	10	2	0,1	2	—	33
Europe centrale et orientale	19 414	55	13	8	41	7	15	2	6	5	3

1. Pour la première fois, les données incluent les DOM-TOM.  
Les données en italique sont des estimations de l'ISU.  
Les données en gras sont de l'année scolaire s'achevant en 2006.

(z) Les données sont de l'année scolaire s'achevant en 2004.  
(y) Les données sont de l'année scolaire s'achevant en 2003.  
(\*) 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		
89 <sup>Z</sup>	73 <sup>Z</sup>	65 <sup>Z</sup>	75 <sup>Z</sup>	16 <sup>Z</sup>	— <sup>Z</sup>	100 <sup>Z</sup>	— <sup>Z</sup>	94 <sup>Z</sup>	Qatar	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	République arabe syrienne	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Soudan	
64 <sup>Z</sup>	64 <sup>Z</sup>	34 <sup>Z</sup>	50 <sup>Z</sup>	31 <sup>Z</sup>	18 <sup>Z</sup>	57 <sup>Z</sup>	— <sup>Z</sup>	32 <sup>Z</sup>	T. A. palestiniens	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Tunisie	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Yémen	
<b>Europe centrale et orientale</b>										
77 <sup>Y</sup>	72 <sup>Y</sup>	56 <sup>Y</sup>	63 <sup>Y</sup>	26 <sup>Y</sup>	48 <sup>Y</sup>	65 <sup>Y</sup>	50 <sup>Y</sup>	— <sup>Y</sup>	Albanie	
77	75	70	51	29	29	81	38	—	Bélarus	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Bosnie-Herzégovine	
66	60	58	49	32	43	65	47	49	Bulgarie	
92 <sup>Y</sup>	71 <sup>Y</sup>	65 <sup>Y</sup>	46 <sup>Y</sup>	25 <sup>Y</sup>	43 <sup>Y</sup>	72 <sup>Y</sup>	29 <sup>Y</sup>	— <sup>Y</sup>	Croatie	
89	76	65	39	27	52	89	50	—	Estonie	
74	68	60	55	32	34	74	38	—	ERY de Macédoine	
...	...	...	...	...	...	...	...	57 <sup>Z</sup>	Fédération de Russie	
73	66	65	33	19	46	77	58	—	Hongrie	
86	78	66	30	21	46	87	49	—	Lettonie	
78	73	68	35	26	47	84	45	—	Lituanie	
72	69	62	33	26	55	76	50	71	Pologne	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	République de Moldova	
74	63	60	36	21	54	75	38	11	République tchèque	
77	67	62	56	29	35	65	48	44	Roumanie	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Serbie-et-Monténégro	
74	56	61	33	28	38	81	40	—	Slovaquie	
80	73	65	32	24	55	80	45	—	Slovénie	
49	56	46	40	18	36	61	27	44	Turquie	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Ukraine	
<b>Médiane</b>										
71	56	35	30	16	32	63	31	.	Monde	
75	62	56	32	24	57	81	49	59	Pays développés	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Pays en développement	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Pays en transition	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Afrique subsaharienne	
77	63	61	42	28	58	81	58	78	Amérique du N./Europe occ.	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Amérique latine et Caraïbes	
72	57	57	38	27	38	59	55	31	Amérique latine	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Caraïbes	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Asie centrale	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Asie de l'Est et Pacifique	
62	66	49	36	25	39	71	77	2	Asie de l'Est	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Pacifique	
50	44	37	40	24	—	42	—	32	Asie du Sud et de l'Ouest	
69	60	41	53	20	25	67	—	40	États arabes	
77	72	56	63	26	48	65	50	—	Europe centrale et orientale	

Tableau 10A  
**Personnel enseignant dans l'enseignement préprimaire et primaire**

Pays ou territoire	ENSEIGNEMENT PRÉPRIMAIRE											Rapport élèves/enseignant <sup>2</sup>	
	Personnel enseignant				Enseignants formés (%) <sup>1</sup>						Année scolaire s'achevant en		
	Année scolaire s'achevant en				Année scolaire s'achevant en						1999	2005	
	1999		2005		1999		2005		2005		1999	2005	
Total (milliers)	% F	Total (milliers)	% F	Total	M	F	Total	M	F				
<b>Afrique subsaharienne</b>													
Afrique du Sud	6	80	11 <sup>2</sup>	78 <sup>2</sup>	...	...	...	...	...	...	36	34 <sup>2</sup>	
Angola	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	
Bénin	0,6	61	0,6	71	100	100	100	100 <sup>2</sup>	100 <sup>2</sup>	100 <sup>2</sup>	28	43	
Botswana	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	
Burkina Faso	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	
Burundi	0,2	99	0,3*	88*	...	...	...	72*	64*	73*	28	41*	
Cameroun	4	97	7*	99*	...	...	...	51*	39*	51*	23	31*	
Cap-Vert	...	...	0,9	100	...	...	...	8	.	8	...	23	
Comores	0,1	94	...	...	...	...	...	...	...	...	26	...	
Congo	0,6	100	1,1	86	...	...	...	53	—	62	10	22	
Côte d'Ivoire	2	96	2*.Y	80*.Y	...	...	...	100*.Y	100*.Y	100*.Y	23	22*.Y	
Érythrée	0,3	97	0,8	97	65	22	66	66	55	66	36	37	
Éthiopie	2	93	5	91	63	37	65	79	68	80	36	33	
Gabon	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	
Gambie	...	...	0,8 <sup>2</sup>	56 <sup>2</sup>	...	...	...	...	...	...	...	38 <sup>2</sup>	
Ghana	26	91	29	91	24	14	25	22	25	22	25	25	
Guinée	...	...	2,4	33	...	...	...	...	...	...	...	31	
Guinée-Bissau	0,2	73	...	...	...	...	...	...	...	...	21	...	
Guinée équatoriale	0,4	36	0,6 <sup>Y</sup>	80 <sup>Y</sup>	...	...	...	36 <sup>Y</sup>	46 <sup>Y</sup>	33 <sup>Y</sup>	43	39 <sup>Y</sup>	
Kenya	44	55	72	87	...	...	...	71	55	73	27	23	
Lesotho	...	...	2	95	...	...	...	—	—	—	...	19	
Libéria	6	19	...	...	...	...	...	...	...	...	18	...	
Madagascar	...	...	3 <sup>2</sup>	91 <sup>2</sup>	...	...	...	...	...	...	...	57 <sup>2</sup>	
Malawi	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	
Mali	...	...	1 <sup>Y</sup>	73 <sup>Y</sup>	...	...	...	...	...	...	...	27 <sup>Y</sup>	
Maurice	3	100	3	100	100	.	100	90	.	90	16	15	
Mozambique	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	
Namibie	1	88	...	...	77	12	86	...	...	...	27	...	
Niger	0,6	98	0,8	97	96	91	96	86 <sup>2</sup>	64 <sup>2</sup>	86 <sup>2</sup>	21	23	
Nigéria	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	
Ouganda	3	70	1	84	...	...	...	...	...	...	25	22	
République centrafricaine	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	
R. D. Congo	...	...	3 <sup>Y</sup>	34 <sup>Y</sup>	...	...	...	...	...	...	...	23 <sup>Y</sup>	
République-Unie de Tanzanie	...	...	15	59	...	...	...	17	10	22	...	46	
Rwanda	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	
Sao Tomé-et-Principe	...	...	0,2 <sup>Y</sup>	94 <sup>Y</sup>	...	...	...	...	...	...	...	25 <sup>Y</sup>	
Sénégal	1	78	2,2	82	...	...	...	100	100	100	19	36	
Seychelles	0,2	100	0,2	100	86	.	86	77 <sup>Y</sup>	.Y	77 <sup>Y</sup>	16	15	
Sierra Leone	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	
Somalie	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	
Swaziland	...	...	0,5 <sup>2</sup>	75 <sup>2</sup>	...	...	...	...	...	...	...	32 <sup>2</sup>	
Tchad	...	...	0,2	...	...	...	...	...	...	...	...	38	
Togo	0,6	97	0,7 <sup>2</sup>	91 <sup>2</sup>	...	...	...	67 <sup>Y</sup>	70 <sup>Y</sup>	67 <sup>Y</sup>	20	18 <sup>2</sup>	
Zambie	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	
Zimbabwe	...	...	20 <sup>Y</sup>	100 <sup>Y</sup>	...	...	...	...	...	...	...	23 <sup>Y</sup>	
<b>Amérique du Nord et Europe occidentale</b>													
Allemagne	...	...	190	98	...	...	...	...	...	...	...	12	
Andorre	...	...	0,2	92	...	...	...	...	...	...	...	14	
Autriche	14	99	15	99	...	...	...	...	...	...	16	14	
Belgique	...	...	29	98	...	...	...	...	...	...	...	14	
Canada	30	68	...	...	...	...	...	...	...	...	17	...	
Chypre	1	99	0,9	99	...	...	...	...	...	...	19	18	
Danemark	45	92	...	...	...	...	...	...	...	...	6	...	
Espagne	68	93	105	89	...	...	...	...	...	...	17	14	
États-Unis	327	95	430	91	...	...	...	...	...	...	22	17	
Finlande	10	96	11	97	...	...	...	...	...	...	12	12	
France	128	78	139 <sup>2</sup>	81 <sup>2</sup>	...	...	...	...	...	...	19	18 <sup>2</sup>	
Grèce	9	100	11	99	...	...	...	...	...	...	16	12	

ENSEIGNEMENT PRIMAIRE													Pays ou territoire
Personnel enseignant				Enseignants formés (%) <sup>1</sup>						Rapport élèves/enseignant <sup>2</sup>			
Année scolaire s'achevant en				Année scolaire s'achevant en						Année scolaire s'achevant en			
1999		2005		1999		2005				1999	2005		
Total (milliers)	% F	Total (milliers)	% F	Total	M	F	Total	M	F				
<b>Afrique subsaharienne</b>													
227	78	209 <sup>z</sup>	76 <sup>z</sup>	62	65	61	79 <sup>y</sup>	77 <sup>y</sup>	79 <sup>y</sup>	35	36 <sup>z</sup>	Afrique du Sud	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Angola	
16	23	28	18	58	52	77	72 <sup>z</sup>	70 <sup>z</sup>	82 <sup>z</sup>	53	47	Bénin	
12	81	13	78	90	81	92	97	96	97	27	25	Botswana	
17	25	27	29	...	...	...	88	87	91	49	47	Burkina Faso	
12	54	21	55	...	...	...	88	83	91	57	49	Burundi	
41	36	62*	40*	...	...	...	63*	59*	68*	52	48*	Cameroun	
3	62	3	66	...	...	...	78	71	81	29	26	Cap-Vert	
2	26	3	33	...	...	...	...	...	...	35	35	Comores	
5	42	7	45	...	...	...	62 <sup>z</sup>	57 <sup>z</sup>	68 <sup>z</sup>	61	83	Congo	
45	20	48*.y	24*.y	...	...	...	100*.y	100*.y	100*.y	43	42*.y	Côte d'Ivoire	
6	35	8	40	73	75	69	84	92	71	47	48	Érythrée	
69	37	121	45	...	...	...	97	96	98	64	72	Éthiopie	
6	42	8 <sup>z</sup>	45 <sup>z</sup>	...	...	...	100 <sup>y</sup>	100 <sup>y</sup>	100 <sup>y</sup>	44	36 <sup>z</sup>	Gabon	
5	29	5 <sup>z</sup>	35 <sup>z</sup>	72	72	72	58 <sup>z</sup>	...	...	33	35 <sup>z</sup>	Gambie	
80	32	88	44	72	64	89	56	...	...	30	35	Ghana	
16	25	27	24	...	...	...	68	68	68	47	45	Guinée	
3	20	...	...	...	...	...	...	...	...	44	...	Guinée-Bissau	
1	28	2 <sup>y</sup>	30 <sup>y</sup>	...	...	...	...	...	...	57	32 <sup>y</sup>	Guinée équatoriale	
148	42	154	45	...	...	...	99 <sup>z</sup>	98 <sup>z</sup>	99 <sup>z</sup>	32	40	Kenya	
8	80	10	78	78	68	81	64	46	69	44	42	Lesotho	
10	19	...	...	...	...	...	...	...	...	39	...	Libéria	
43	58	67	60	...	...	...	36	30	40	47	54	Madagascar	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Malawi	
15*	23*	28	26	...	...	...	...	...	...	62*	54	Mali	
5	54	6	63	100	100	100	100	100	100	26	22	Maurice	
37	25	59	30	...	...	...	60	57	67	61	66	Mozambique	
12	67	13	67	29	27	30	92	83	97	32	31	Namibie	
13	31	24	37	98	98	98	76 <sup>z</sup>	78 <sup>z</sup>	72 <sup>z</sup>	41	44	Niger	
440	47	599	51	...	...	...	50	39	60	41	37	Nigéria	
...	...	140	39	...	...	...	85	84	86	...	52	Ouganda	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	République centrafricaine	
155	21	163 <sup>y</sup>	26 <sup>y</sup>	...	...	...	...	...	...	26	34 <sup>y</sup>	R. D. Congo	
104	45	152	48	...	...	...	100	100	100	40	52	République-Unie de Tanzanie	
24	55	28	51	49	52	46	82 <sup>z</sup>	79 <sup>z</sup>	85 <sup>z</sup>	54	62	Rwanda	
0,7	...	1,0	55	...	...	...	...	...	...	36	31	Sao Tomé-et-Principe	
21	23	35	25	...	...	...	100	100	100	49	42	Sénégal	
0,7	85	0,7	85	82	76	83	78 <sup>y</sup>	67 <sup>y</sup>	80 <sup>y</sup>	15	14	Seychelles	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Sierra Leone	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Somalie	
6	75	7 <sup>z</sup>	73 <sup>z</sup>	91	89	92	91 <sup>z</sup>	89 <sup>z</sup>	91 <sup>z</sup>	33	32 <sup>z</sup>	Swaziland	
12	9	20	12	...	...	...	27	21	70	68	63	Tchad	
23	13	30	12	...	...	...	37	37	38	41	34	Togo	
33	49	50	48	94	93	95	...	...	...	47	51	Zambie	
60	47	61 <sup>y</sup>	51 <sup>y</sup>	...	...	...	...	...	...	41	39 <sup>y</sup>	Zimbabwe	
<b>Amérique du Nord et Europe occidentale</b>													
221	82	234	84	...	...	...	...	...	...	17	14	Allemagne	
...	...	0,4	74	...	...	...	...	...	...	...	11	Andorre	
29	89	29	90	...	...	...	...	...	...	13	12	Autriche	
...	...	64	79	...	...	...	...	...	...	...	11	Belgique	
141	68	...	...	...	...	...	...	...	...	17	...	Canada	
4	67	3	83	...	...	...	...	...	...	18	18	Chypre	
37	63	...	...	...	...	...	...	...	...	10	...	Danemark	
172	68	181	69	...	...	...	...	...	...	15	14	Espagne	
1 618	86	1 731	89	...	...	...	...	...	...	15	14	États-Unis	
22	71	25	76	...	...	...	...	...	...	17	16	Finlande	
209	78	203 <sup>z</sup>	81 <sup>z</sup>	...	...	...	...	...	...	19	19 <sup>z</sup>	France	
48	57	59	63	...	...	...	...	...	...	14	11	Grèce	

Tableau 10A (suite)

Pays ou territoire	ENSEIGNEMENT PRÉPRIMAIRE											Rapport élèves/enseignant <sup>2</sup>	
	Personnel enseignant				Enseignants formés (%) <sup>1</sup>						Année scolaire s'achevant en		
	Année scolaire s'achevant en				Année scolaire s'achevant en						1999	2005	
	1999		2005		1999		2005		1999		2005		
Total (milliers)	% F	Total (milliers)	% F	Total	M	F	Total	M	F				
Irlande	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	
Islande	2	98	2 <sup>2</sup>	97 <sup>2</sup>	...	...	...	...	...	...	5	6 <sup>2</sup>	
Israël	...	...	11	100	...	...	...	...	...	...	...	34	
Italie	119	99	134	100	...	...	...	...	...	...	13	12	
Luxembourg	...	...	1,1	98	...	...	...	...	...	...	...	14	
Malte	0,9	99	0,7	98	...	...	...	...	...	...	12	12	
Monaco	0,1	100	0,05 <sup>2</sup>	100 <sup>2</sup>	...	...	...	...	...	...	18	17 <sup>2</sup>	
Norvège	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	
Pays-Bas	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	
Portugal	...	...	17	98	...	...	...	...	...	...	...	15	
Royaume-Uni	...	...	46	97	...	...	...	...	...	...	...	17	
Saint-Marin	...	...	0,1 <sup>2</sup>	...	...	...	...	...	...	...	...	8 <sup>2</sup>	
Suède	...	...	33	97	...	...	...	...	...	...	...	10	
Suisse	...	...	11	98	...	...	...	...	...	...	...	15	
<b>Amérique latine et Caraïbes</b>													
Anguilla	0,03	100	0,04	100	38	.	38	49	.	49	18	10	
Antigua-et-Barbuda	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	
Antilles néerlandaises	0,3	99	0,3 <sup>y</sup>	100 <sup>y</sup>	100	100	100	...	...	...	21	19 <sup>y</sup>	
Argentine	50	96	53 <sup>y</sup>	97 <sup>y</sup>	...	...	...	...	...	...	24	24 <sup>y</sup>	
Aruba	0,1	100	0,1	99	100	-	100	100	100	100	26	20	
Bahamas	0,2	97	0,3 <sup>y</sup>	100 <sup>y</sup>	53	50	53	...	...	...	9	11 <sup>y</sup>	
Barbade	0,3	93	0,3	95	...	...	...	63	29	65	18	18	
Belize	0,2	98	0,3	99	...	...	...	70 <sup>2</sup>	- <sup>2</sup>	70,5 <sup>2</sup>	19	17	
Bermudes	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	
Bolivie	5,0	93	6	92	...	...	...	79 <sup>y</sup>	32 <sup>y</sup>	82 <sup>y</sup>	42	41	
Brésil	304	98	369 <sup>2</sup>	98 <sup>2</sup>	...	...	...	...	...	...	19	18 <sup>2</sup>	
Chili	...	...	20	98	...	...	...	...	...	...	...	21	
Colombie	59	94	50	96	...	...	...	...	...	...	18	22	
Costa Rica	4	97	7	94	92	...	...	88	77*	89*	19	16	
Cuba	26	98	27	100	98	-	100	100	.	100	19	17	
Dominique	0,1	100	0,2	100	75	.	75	78 <sup>2</sup>	.	78 <sup>2</sup>	18	14	
El Salvador	...	...	9	88	...	...	...	100	100	100	...	27	
Équateur	10	90	13	87	...	...	...	72 <sup>2</sup>	60 <sup>2</sup>	73 <sup>2</sup>	18	17	
Grenade	0,2	96	0,3	99	...	...	...	32 <sup>y</sup>	-	33 <sup>y</sup>	18	10	
Guatemala	12	...	17	...	...	...	...	...	...	...	26	25	
Guyana	2	99	2	99	38	41	38	48	21	49	18	16	
Haïti	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	
Honduras	...	...	10	94	...	...	...	64 <sup>2</sup>	53 <sup>2</sup>	65 <sup>2</sup>	...	20	
Îles Caïmanes	0,1	96	0,05	100	92	50	94	100	.	100	9	12	
Îles Turques et Caïques	0,1	92	0,1	95	61	40	63	76	25	78	13	12	
Îles Vierges britanniques	0,03	100	0,05	100	29	-	29	20 <sup>2</sup>	- <sup>2</sup>	20 <sup>2</sup>	13	14	
Jamaïque	5	...	7	98	...	...	...	...	...	...	25	22	
Mexique	150	94	142	96	...	...	...	...	...	...	22	29	
Montserrat	0,01	100	0,01	100	100	.	100	100	.	100	12	15	
Nicaragua	6	97	8	96	32	19	33	33	24	33	26	25	
Panama	3	98	4	95	36	35	36	48	7	50	19	20	
Paraguay	...	...	6 <sup>y</sup>	88 <sup>y</sup>	...	...	...	...	...	...	...	26 <sup>y</sup>	
Pérou	...	...	45	97	...	...	...	...	...	...	...	25	
République dominicaine	8	95	9	96	54	59	53	77	71	77	24	22	
Sainte-Lucie	0,3	100	0,4	100	...	...	...	56	.	56	13	12	
Saint-Kitts-et-Nevis	...	...	0,3	100	...	...	...	46	0,3	46	...	6	
Saint-Vincent-et-les-Grenadines	...	...	0,3	100	...	...	...	59	.	59	...	11	
Suriname	...	...	0,7	100	...	...	...	...	...	...	...	24	
Trinité-et-Tobago	2	100	2*	100*	20	-	20	25 <sup>2</sup>	- <sup>2</sup>	25 <sup>2</sup>	13	14*	
Uruguay	3	98	4 <sup>2</sup>	...	...	...	...	...	...	...	31	27 <sup>2</sup>	
Venezuela	...	...	63	94	...	...	...	86	70	87	...	15	
<b>Asie centrale</b>													
Arménie	8	...	5	100	...	...	...	56 <sup>2</sup>	20 <sup>2</sup>	56 <sup>2</sup>	7	9	
Azerbaïdjan	12	100	11	100	78	-	78	84	90	84	9	10	
Géorgie	6	100	8	100	...	...	...	97 <sup>y</sup>	. <sup>y</sup>	97 <sup>y</sup>	13	10	



ENSEIGNEMENT PRIMAIRE													Pays ou territoire
Personnel enseignant				Enseignants formés (%) <sup>1</sup>						Rapport élèves/enseignant <sup>2</sup>			
Année scolaire s'achevant en				Année scolaire s'achevant en						Année scolaire s'achevant en			
1999		2005		1999		2005				1999	2005		
Total (milliers)	% F	Total (milliers)	% F	Total	M	F	Total	M	F				
21	85	25	84	...	...	...	...	...	...	22	18	Irlande	
3	76	3 <sup>2</sup>	78 <sup>2</sup>	...	...	...	...	...	...	11	11 <sup>2</sup>	Islande	
54	...	60	86	...	...	...	...	...	...	13	13	Israël	
254	95	264	96	...	...	...	...	...	...	11	10	Italie	
...	...	3	71	...	...	...	...	...	...	...	11	Luxembourg	
2	87	3	86	...	...	...	...	...	...	20	11	Malte	
0,1	87	0,1 <sup>2</sup>	80 <sup>2</sup>	...	...	...	...	...	...	16	14 <sup>2</sup>	Monaco	
...	...	41 <sup>2</sup>	73 <sup>2</sup>	...	...	...	...	...	...	...	11 <sup>2</sup>	Norvège	
...	...	133	82	...	...	...	...	...	...	...	10	Pays-Bas	
...	...	72	82	...	...	...	...	...	...	...	11	Portugal	
244	76	265	82	...	...	...	...	...	...	19	17	Royaume-Uni	
...	...	0,2 <sup>2</sup>	...	...	...	...	...	...	...	...	6 <sup>2</sup>	Saint-Marin	
62	80	66	81	...	...	...	...	...	...	12	10	Suède	
...	...	41	78	...	...	...	...	...	...	...	13	Suisse	
<b>Amérique latine et Caraïbes</b>													
0,07	87	0,1	89	76	78	76	68	20	74	22	15	Anguilla	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Antigua-et-Barbuda	
1	86	1 <sup>Y</sup>	86 <sup>Y</sup>	100	100	100	...	...	...	20	20 <sup>Y</sup>	Antilles néerlandaises	
221	88	270 <sup>Y</sup>	86 <sup>Y</sup>	...	...	...	...	...	...	22	17 <sup>Y</sup>	Argentine	
0,5	78	0,6	81	100	100	100	100	100	100	19	18	Aruba	
2	63	2	88	58	57	59	89	90	88	14	16	Bahamas	
1	76	1	78	...	...	...	73	78	72	18	15	Barbade	
2	64	2	72	...	...	...	51 <sup>2</sup>	51 <sup>2</sup>	52 <sup>2</sup>	24	24	Belize	
...	...	0,6	88	...	...	...	100	100	100	...	8	Bermudes	
58	61	64 <sup>2</sup>	61 <sup>2</sup>	...	...	...	...	...	...	25	24 <sup>2</sup>	Bolivie	
807	93	887 <sup>2</sup>	90 <sup>2</sup>	...	...	...	...	...	...	26	21 <sup>2</sup>	Brésil	
56	77	66	78	...	...	...	...	...	...	32	26	Chili	
215	77	187	77	...	...	...	...	...	...	24	28	Colombie	
20	80	25	79	93	...	...	97	97*	97*	27	21	Costa Rica	
91	79	87	78	100	100	100	100	100	100	12	10	Cuba	
0,6	75	0,5	85	64	46	70	60	45	63	20	18	Dominique	
...	...	35,3	70	...	...	...	100	100	100	...	30	El Salvador	
71	68	86	70	...	...	...	71 <sup>2</sup>	71 <sup>2</sup>	71 <sup>2</sup>	27	23	Équateur	
...	...	0,9	76	...	...	...	67	65	68	...	18	Grenade	
48	...	76	...	...	...	...	...	...	...	38	31	Guatemala	
4	86	4	86	52	52	52	57	52	58	27	28	Guyana	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Haïti	
...	...	39	75	...	...	...	87 <sup>2</sup>	86 <sup>2</sup>	88 <sup>2</sup>	...	33	Honduras	
0,2	89	0,3	89	98	96	98	99	100	99	15	13	Îles Caïmanes	
0,1	92	0,1	89	81	63	82	82	81	83	18	15	Îles Turques et Caïques	
0,2	86	0,2	88	72	55	75	87	35	94	18	15	Îles Vierges britanniques	
...	...	12	89	...	...	...	...	...	...	...	28	Jamaïque	
540	62	519	66	...	...	...	...	...	...	27	28	Mexique	
0,02	84	0,03	100	100	100	100	80	-	80	21	20	Montserrat	
24	83	28	78	79	63	82	77	58	82	34	34	Nicaragua	
15	75	18	76	79	86	77	90	92	89	26	24	Panama	
...	...	34 <sup>Y</sup>	72 <sup>Y</sup>	...	...	...	...	...	...	...	28 <sup>Y</sup>	Paraguay	
...	...	177	64	...	...	...	...	...	...	...	23	Pérou	
...	...	53	76	...	...	...	88	81,3	90,5	...	24	République dominicaine	
1,2	84	1,1	86	...	...	...	80	73	81	22	22	Sainte-Lucie	
...	...	0,4	86	...	...	...	58	67	57	...	18	Saint-Kitts-et-Nevis	
...	...	1,0	73	...	...	...	74	68	76	...	18	Saint-Vincent-et-les-Grenadines	
...	...	3,5	92	...	...	...	...	...	...	...	19	Suriname	
8	76	8*	72*	71	74	71	81*,z	72*,z	84*,z	21	17*	Trinité-et-Tobago	
18	92	18 <sup>2</sup>	...	...	...	...	...	...	...	20	21 <sup>2</sup>	Uruguay	
...	...	184	81	...	...	...	84	70	87	...	19	Venezuela	
<b>Asie centrale</b>													
...	...	6	99	...	...	...	77	22	78	...	21	Arménie	
37	83	42	85	100	100	100	100	100	100	19	13	Azerbaïdjan	
17	92	17 <sup>Y</sup>	95 <sup>Y</sup>	...	...	...	97 <sup>Y</sup>	...	...	17	14 <sup>Y</sup>	Géorgie	

Tableau 10A (suite)

Pays ou territoire	ENSEIGNEMENT PRÉPRIMAIRE											Rapport élèves/enseignant <sup>2</sup>	
	Personnel enseignant				Enseignants formés (%) <sup>1</sup>						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	2005	
	1999	2005	1999	2005	1999	2005	1999	2005	1999	2005	1999	2005	
Total (milliers)	% F	Total (milliers)	% F	Total	M	F	Total	M	F				
Kazakhstan	19	...	27	99	...	...	...	...	...	...	9	11	
Kirghizistan	3	100	2	99	32	—	32	38	39	38	18	23	
Mongolie	3	100	3	89	99	75	99	...	...	...	25	24	
Ouzbékistan	...	...	64 <sup>2</sup>	95 <sup>2</sup>	...	...	...	100 <sup>Y</sup>	100 <sup>Y</sup>	100 <sup>Y</sup>	...	10 <sup>Z</sup>	
Tadjikistan	5	100	4	100	...	...	...	74	.	74	11	14	
Turkménistan	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	
<b>Asie de l'Est et Pacifique</b>													
Australie	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	
Brunéi Darussalam	0,6*	83*	0,6	96	...	...	...	64	96	63	20*	19	
Cambodge	2	99	4	99	...	...	...	...	...	...	27	25	
Chine	875	94	952	98	...	...	...	...	...	...	27	23	
États fédérés de Micronésie	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	
Fidji	...	...	0,4	99	...	...	...	...	...	...	...	21	
Îles Cook	0,03	100	0,03 <sup>Y</sup>	100 <sup>Y</sup>	...	...	...	...	...	...	14	18 <sup>Y</sup>	
Îles Marshall	0,1	...	0,1 <sup>Y</sup>	60 <sup>Y</sup>	...	...	...	...	...	...	11	12 <sup>Y</sup>	
Îles Salomon	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	
Indonésie	118	98	182	98	...	...	...	...	...	...	17	16	
Japon	96	...	105	98	...	...	...	...	...	...	31	29	
Kiribati	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	
Macao, Chine	1	100	0,5	99	93	—	93	98	75	98	31	24	
Malaisie	21	100	29 <sup>2</sup>	96 <sup>2</sup>	...	...	...	...	...	...	27	23 <sup>Z</sup>	
Myanmar	2	...	...	...	...	...	...	...	...	...	22	...	
Nauru	...	...	0,04 <sup>Z</sup>	100 <sup>Z</sup>	...	...	...	...	...	...	...	13 <sup>Z</sup>	
Nioué	0,01	100	...	...	...	...	...	...	...	...	11	...	
Nouvelle-Zélande	7	98	7	99	...	...	...	...	...	...	15	15	
Palaos	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	
Papouasie-Nouvelle-Guinée	2	41	3 <sup>Y</sup>	37 <sup>Y</sup>	...	...	...	...	...	...	30	35 <sup>Y</sup>	
Philippines	18	92	24	97	100	...	...	...	...	...	33	34	
République de Corée	23	100	27	99	...	...	...	...	...	...	24	20	
RDP lao	2	100	3	99	86	100	86	82	61	82	18	16	
RPD Corée	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	
Samoa	...	...	0,1 <sup>Z</sup>	94 <sup>Z</sup>	...	...	...	...	...	...	...	42 <sup>Z</sup>	
Singapour	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	
Thaïlande	111	79	98,8	78	...	...	...	...	...	...	25	25	
Timor-Leste	...	...	0,2	97	...	...	...	...	...	...	...	29	
Tokélaou	...	...	0,01 <sup>Z</sup>	100 <sup>Z</sup>	...	...	...	...	...	...	...	14 <sup>Z</sup>	
Tonga	0,1	100	...	...	...	...	...	...	...	...	18	...	
Tuvalu	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	
Vanuatu	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	
Viet Nam	94	100	156	98	44	.	44	...	...	...	23	18	
<b>Asie du Sud et de l'Ouest</b>													
Afghanistan	...	...	4 <sup>Z</sup>	100 <sup>Z</sup>	...	...	...	...	...	...	...	7 <sup>Z</sup>	
Bangladesh	68	33	33 <sup>Z</sup>	90 <sup>Z</sup>	...	...	...	41 <sup>Z</sup>	50 <sup>Z</sup>	40 <sup>Z</sup>	27	34 <sup>Z</sup>	
Bhoutan	0,01	31	0,02	...	100	100	100	...	...	...	22	23	
Inde	...	...	717	100	...	...	...	...	...	...	...	41	
Maldives	0,4	90	0,5	95	47	46	47	41	42	41	31	26	
Népal	10	31	12 <sup>Y</sup>	41 <sup>Y</sup>	—	—	—	— <sup>Y</sup>	— <sup>Y</sup>	— <sup>Y</sup>	24	20 <sup>Y</sup>	
Pakistan	...	...	86 <sup>Z</sup>	45 <sup>Z</sup>	...	...	...	...	...	...	...	41 <sup>Z</sup>	
République islamique d'Iran	9	98	19	89	...	...	...	79 <sup>Y</sup>	...	...	23	27	
Sri Lanka	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	
<b>États arabes</b>													
Algérie	1	93	2	86	...	...	...	...	...	...	28	29	
Arabie saoudite	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	
Bahreïn	0,7	100	1	99	18	—	18	...	...	...	21	15	
Djibouti	0,01	100	0,03	47	...	...	...	100	100	100	29	14	
Égypte	14	99	23	99	...	...	...	...	...	...	24	24	
Émirats arabes unis	3	100	4	100	59	71	59	50	80	50	19	19	
Irak	5	100	6	100	...	...	...	100 <sup>Z</sup>	. <sup>Z</sup>	100 <sup>Z</sup>	15	16	

Tableau 10A

ENSEIGNEMENT PRIMAIRE												Pays ou territoire
Personnel enseignant				Enseignants formés (%) <sup>1</sup>						Rapport élèves/enseignant <sup>2</sup>		
Année scolaire s'achevant en				Année scolaire s'achevant en						Année scolaire s'achevant en		
1999		2005		1999		2005				1999	2005	
Total (milliers)	% F	Total (milliers)	% F	Total	M	F	Total	M	F			
...	...	59	98	...	...	...	...	...	...	...	17	Kazakhstan
19	95	18	96	48	49	48	58	58	58	24	24	Kirghizistan
8	93	7	94	...	...	...	...	...	...	32	34	Mongolie
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Ouzbékistan
31	56	32	63	...	...	...	84 <sup>Z</sup>	...	...	22	21	Tadjikistan
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Turkménistan
<b>Asie de l'Est et Pacifique</b>												
105	...	...	...	...	...	...	...	...	...	18	...	Australie
3*	66*	5	71	...	...	...	84	90	82	14*	10	Brunéi Darussalam
45	37	51	41	...	...	...	98	...	...	48	53	Cambodge
...	...	6116	55	...	...	...	...	...	...	...	18	Chine
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	États fédérés de Micronésie
...	...	4	57	...	...	...	...	...	...	...	28	Fidji
0,1	86	0,1 <sup>Y</sup>	...	...	...	...	...	...	...	18	16 <sup>Y</sup>	Îles Cook
0,6	...	0,5 <sup>Y</sup>	34 <sup>Y</sup>	...	...	...	...	...	...	15	17 <sup>Y</sup>	Îles Marshall
3	41	...	...	...	...	...	...	...	...	19	...	Îles Salomon
...	...	1428	61	...	...	...	...	...	...	...	20	Indonésie
367	...	383	65	...	...	...	...	...	...	21	19	Japon
0,6	62	0,7	75	...	...	...	...	...	...	25	25	Kiribati
1,5	87	1,6	89	81	62	84	91	75	93	31	23	Macao, Chine
143	66	181 <sup>Z</sup>	67 <sup>Z</sup>	...	...	...	...	...	...	21	17 <sup>Z</sup>	Malaisie
155	73	160	81	60	60	60	76	80	75	31	31	Myanmar
...	...	0,1 <sup>Z</sup>	95 <sup>Z</sup>	...	...	...	...	...	...	...	22 <sup>Z</sup>	Nauru
0,02	100	0,02 <sup>Z</sup>	100 <sup>Z</sup>	...	...	...	...	...	...	16	12 <sup>Z</sup>	Nioué
20	82	22	83	...	...	...	...	...	...	18	16	Nouvelle-Zélande
0,1	82	...	...	...	...	...	...	...	...	15	...	Palaos
17	39	19 <sup>Y</sup>	39 <sup>Y</sup>	...	...	...	...	...	...	36	35 <sup>Y</sup>	Papouasie-Nouvelle-Guinée
360	87	373	87	100	...	...	...	...	...	35	35	Philippines
124	64	145	75	...	...	...	...	...	...	31	28	République de Corée
27	43	28	45	76	69	85	83	78	89	31	31	RDP lao
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	RPD Corée
1,1	71	1,2 <sup>Z</sup>	73 <sup>Z</sup>	...	...	...	...	...	...	24	25 <sup>Z</sup>	Samoa
11	80	12,3	83	...	...	...	...	...	...	27	24	Singapour
298	63	313	60	...	...	...	...	...	...	21	19	Thaïlande
...	...	5	31	...	...	...	...	...	...	...	34	Timor-Leste
...	...	0,04 <sup>Z</sup>	69 <sup>Z</sup>	...	...	...	...	...	...	...	6 <sup>Z</sup>	Tokélaou
0,8	67	0,8	63	...	...	...	...	...	...	21	20	Tonga
0,1	...	0,1 <sup>Z</sup>	...	...	...	...	...	...	...	19	19 <sup>Z</sup>	Tuvalu
1,4	49	2,0	54	...	...	...	...	...	...	24	20	Vanuatu
337	78	361	78	78	75	78	93	...	...	30	22	Viet Nam
<b>Asie du Sud et de l'Ouest</b>												
26	...	52	34	...	...	...	36	...	...	36	83	Afghanistan
312	33	353 <sup>Z</sup>	34 <sup>Z</sup>	64	64	64	48 <sup>Z</sup>	47 <sup>Z</sup>	52 <sup>Z</sup>	56	51 <sup>Z</sup>	Bangladesh
2	32	3	38	100	100	100	94	93	95	42	31	Bhoutan
3 135*	33*	...	...	...	...	...	...	...	...	35*	...	Inde
3	60	3	66	67	70	65	64	60	66	24	20	Maldives
92	23	113	30	46	50	35	31	32	27	39	40	Népal
...	...	450	46	...	...	...	86	94	76	...	38	Pakistan
327	53	380	61	...	...	...	100	100	100	27	19	République islamique d'Iran
...	...	72 <sup>Z</sup>	79 <sup>Z</sup>	...	...	...	...	...	...	...	22 <sup>Z</sup>	Sri Lanka
<b>États arabes</b>												
170	46	171	50	94	92	96	99	98	99	28	25	Algérie
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Arabie saoudite
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Bahreïn
1,0	28	1,5	27	...	...	...	...	...	...	40	35	Djibouti
346	52	373	55	...	...	...	...	...	...	23	26	Égypte
17	73	17	84	...	...	...	60	69	58	16	15	Émirats arabes unis
141	72	216	72	...	...	...	100 <sup>Z</sup>	100 <sup>Z</sup>	100 <sup>Z</sup>	25	21	Irak

Tableau 10A (suite)

Pays ou territoire	ENSEIGNEMENT PRÉPRIMAIRE											Rapport élèves/enseignant <sup>2</sup>	
	Personnel enseignant				Enseignants formés (%) <sup>1</sup>						Année scolaire s'achevant en		
	Année scolaire s'achevant en				Année scolaire s'achevant en						1999	2005	
	1999		2005		1999		2005		2005				
	Total (milliers)	% F	Total (milliers)	% F	Total	M	F	Total	M	F			
Jamahiriya arabe libyenne	1	100	<b>2,2</b>	<b>97</b>	...	...	...	...	...	...	8	<b>8</b>	
Jordanie	3	100	5	99	...	...	...	...	...	...	22	20	
Koweït	4	100	5	100	100	100	100	100	100	100	15	13	
Liban	11	95	9	99	...	...	...	11	13	11	13	16	
Maroc	40	40	40	54	...	...	...	100	100	100	20	17	
Mauritanie	...	...	<i>0,3</i>	<i>100</i>	...	...	...	<i>100<sup>z</sup></i>	<i>.<sup>z</sup></i>	<i>100<sup>z</sup></i>	...	<i>19</i>	
Oman	0,4	100	<b>0,5</b>	<b>100</b>	93	—	93	<b>100</b>	.	<b>100</b>	20	<b>18</b>	
Qatar	0,4	96	1	100	...	...	...	...	...	...	21	17	
République arabe syrienne	5	96	7	98	87	84	87	16	15	16	24	22	
Soudan	12	84	17	99	...	...	...	60	60	60	30	29	
T. A. palestiniens	3	100	3	99	...	...	...	100	100	100	29	26	
Tunisie	4	95	<i>6<sup>y</sup></i>	<i>95<sup>y</sup></i>	...	...	...	...	...	...	20	<i>19<sup>y</sup></i>	
Yémen	0,8	93	1,2	97	...	...	...	...	...	...	17	15	
<b>Europe centrale et orientale</b>													
Albanie	4	100	<i>4<sup>z</sup></i>	<i>100<sup>z</sup></i>	...	...	...	...	...	...	20	<i>21<sup>z</sup></i>	
Bélarus	53	...	44	99	...	...	...	65	65	65	5	6	
Bosnie-Herzégovine	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	
Bulgarie	19	<i>100</i>	18	100	...	...	...	...	...	...	11	11	
Croatie	6	100	<i>7<sup>y</sup></i>	<i>100<sup>y</sup></i>	76	86	76	<i>84<sup>y</sup></i>	<i>100<sup>y</sup></i>	<i>84<sup>y</sup></i>	13	<i>12<sup>y</sup></i>	
Estonie	7	100	7	100	...	...	...	...	...	...	8	7	
ERY de Macédoine	3	99	3	99	...	...	...	...	...	...	10	11	
Fédération de Russie	618	...	619	...	...	...	...	<i>94<sup>y</sup></i>	...	...	7	7	
Hongrie	32	100	31	100	...	...	...	...	...	...	12	11	
Lettonie	7	99	6	100	...	...	...	...	...	...	9	11	
Lituanie	13	99	11	99	...	...	...	...	...	...	7	8	
Pologne	77	...	47	97	...	...	...	...	...	...	12	18	
République de Moldova	13	100	10	100	<i>92</i>	.	<i>92</i>	89	.	89	8	10	
République tchèque	17	<i>100</i>	22	100	...	...	...	...	...	...	18	13	
Roumanie	37	100	35	100	...	...	...	...	...	...	17	18	
Serbie-et-Monténégro	12	100	...	...	96	.	96	...	...	...	14	...	
Slovaquie	16	100	11	100	...	...	...	...	...	...	10	14	
Slovénie	3	<i>99</i>	2	100	...	...	...	...	...	...	18	18	
Turquie	17	<i>99</i>	22	95	...	...	...	...	...	...	15	20	
Ukraine	143	100	118	99	...	...	...	...	...	...	8	8	

	Total	% F	Total	% F	Médiane						Moyenne pondérée	
Monde	5417	91	6119	94	...	...	...	...	...	...	21	22
Pays développés	1452	94	1659	93	...	...	...	...	...	...	17	15
Pays en développement	2998	87	3533	93	...	...	...	...	...	...	27	28
Pays en transition	967	98	927	98	...	...	...	84	90	84	7	8
Afrique subsaharienne	177	69	263	74	...	...	...	...	...	...	29	31
Amérique du N./Europe occ.	1100	92	1332	92	...	...	...	...	...	...	17	15
Amérique latine et Caraïbes	748	96	894	96	...	...	...	70	—	70	22	21
Amérique latine	726	96	868	96	...	...	...	...	...	...	22	21
Caraïbes	22	97	26	99	61	40	63	59	.	59	31	31
Asie centrale	143	97	139	97	...	...	...	79	.	79	10	11
Asie de l'Est et Pacifique	1430	94	1432	96	...	...	...	...	...	...	26	25
Asie de l'Est	1404	94	1402	96	...	...	...	...	...	...	26	25
Pacifique	26	94	30	93	...	...	...	...	...	...	16	17
Asie du Sud et de l'Ouest	601	69	882	93	...	...	...	...	...	...	36	40
États arabes	117	77	143	86	...	...	...	100	.	100	21	20
Europe centrale et orientale	1102	99	1034	99	...	...	...	...	...	...	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 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.

Les données en italique sont des estimations de l'ISU.

Les données en gras sont de l'année scolaire s'achevant en 2006.

(z) Les données sont de l'année scolaire s'achevant en 2004.

ENSEIGNEMENT PRIMAIRE													Pays ou territoire
Personnel enseignant				Enseignants formés (%) <sup>1</sup>						Rapport élèves/enseignant <sup>2</sup>			
Année scolaire s'achevant en				Année scolaire s'achevant en						Année scolaire s'achevant en			
1999		2005		1999		2005				1999	2005		
Total (milliers)	% F	Total (milliers)	% F	Total	M	F	Total	M	F				
...	...	<b>148</b>	<b>82</b>	...	...	...	...	...	...	...	<b>5</b>	Jamahiriya arabe libyenne	
...	...	39 <sup>y</sup>	64 <sup>y</sup>	...	...	...	...	...	...	...	20 <sup>y</sup>	Jordanie	
10	73	17	86	100	100	100	100	100	100	13	12	Koweït	
28	82	32	85	15	...	...	14	17	14	14	14	Liban	
123	39	148	46	...	...	...	100	100	100	28	27	Maroc	
7	26	11	31	...	...	...	100	100	100	47	40	Mauritanie	
12	52	<b>20</b>	<b>65</b>	100	100	99	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	25	<b>14</b>	Oman	
5	75	6	66	...	...	...	...	...	...	13	11	Qatar	
110	65	...	...	81	...	...	...	...	...	25	...	République arabe syrienne	
...	...	113	66	...	...	...	58	81	46	...	29	Soudan	
10	54	16	50	100	100	100	100	100	100	38	25	T. A. palestiniens	
60	50	59	52	...	...	...	...	...	...	24	20	Tunisie	
103	20	...	...	...	...	...	...	...	...	22	...	Yémen	
<b>Europe centrale et orientale</b>													
13	75	12 <sup>z</sup>	76 <sup>z</sup>	...	...	...	...	...	...	23	21 <sup>z</sup>	Albanie	
32	99	24	99	...	...	...	100	100	100	20	16	Bélarus	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Bosnie-Herzégovine	
23	91	18	93	...	...	...	...	...	...	18	16	Bulgarie	
11	89	11 <sup>y</sup>	90 <sup>y</sup>	100	100	100	100 <sup>y</sup>	100 <sup>y</sup>	100 <sup>y</sup>	19	18 <sup>y</sup>	Croatie	
8	86	...	...	...	...	...	...	...	...	16	...	Estonie	
6	66	6	70	...	...	...	...	...	...	22	19	ERY de Macédoine	
349	98	317	99	...	...	...	99 <sup>y</sup>	...	...	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	
...	...	236	85	...	...	...	...	...	...	...	12	Pologne	
12	96	10	97	...	...	...	...	...	...	21	18	République de Moldova	
36	85	31	84	...	...	...	...	...	...	18	16	République tchèque	
69	86	57	86	...	...	...	...	...	...	19	17	Roumanie	
27	82	...	...	100	100	100	...	...	...	20	...	Serbie-et-Monténégro	
17	93	14	90	...	...	...	...	...	...	19	18	Slovaquie	
6	96	6	97	...	...	...	...	...	...	14	15	Slovénie	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Turquie	
107	98	104	99	...	...	...	99,7	...	...	20	19	Ukraine	
<b>Médiane</b>													
Total	% F	Total	% F	Médiane						Moyenne pondérée			
25 724	58	27 048	62	...	...	...	...	...	...	25	25	Monde	
4 483	81	4 598	83	...	...	...	...	...	...	16	15	Pays développés	
20 426	52	21 713	57	...	...	...	...	...	...	27	28	Pays en développement	
815	93	738	93	...	...	...	98	...	...	19	19	Pays en transition	
1 964	44	2 461	45	...	...	...	78	72	80	41	45	Afrique subsaharienne	
3 443	81	3 653	84	...	...	...	...	...	...	15	14	Amérique du N./Europe occ.	
2 684	76	2 971	77	...	...	...	82	73	83	26	23	Amérique latine et Caraïbes	
2 580	77	2 861	78	...	...	...	...	...	...	26	23	Amérique latine	
104	50	111	57	76	74	76	80	68	80	24	22	Caraïbes	
322	84	290	84	...	...	...	84	...	...	21	21	Asie centrale	
10 094	55	9 734	59	...	...	...	...	...	...	22	20	Asie de l'Est et Pacifique	
9 934	55	9 554	59	...	...	...	...	...	...	22	20	Asie de l'Est	
160	70	180	72	...	...	...	...	...	...	21	19	Pacifique	
4 301	35	4 889	45	...	...	...	64	60	66	37	39	Asie du Sud et de l'Ouest	
1 554	52	1 802	58	...	...	...	100	100	100	23	22	États arabes	
1 363	82	1 247	81	...	...	...	...	...	...	19	18	Europe centrale et orientale	

(y) Les données sont de l'année scolaire s'achevant en 2003.

(\*) Estimation nationale.

Tableau 10B  
**Personnel enseignant dans l'enseignement secondaire et supérieur**

Pays ou territoire	ENSEIGNEMENT SECONDAIRE														Enseignants formés (%) <sup>1</sup>		
	Personnel enseignant											Total secondaire					
	Premier cycle du secondaire				Deuxième cycle du secondaire				Total secondaire				Année scolaire s'achevant en 2005				
	Année scolaire s'achevant en 1999		2005		Année scolaire s'achevant en 1999		2005		Année scolaire s'achevant en 1999		2005		Année scolaire s'achevant en 2005				
	Total (milliers)	% F	Total (milliers)	% F	Total (milliers)	% F	Total (milliers)	% F	Total (milliers)	% F	Total (milliers)	% F	Total	M	F		
<b>Afrique subsaharienne</b>																	
Afrique du Sud	...	...	...	...	...	...	...	145	50	149 <sup>2</sup>	52 <sup>2</sup>	...	...	...			
Angola	...	...	...	...	...	...	...	16	33	...	...	...	...	...			
Bénin	6	12	10 <sup>2</sup>	11 <sup>2</sup>	3	14	4 <sup>2</sup>	15 <sup>2</sup>	9	12	14 <sup>2</sup>	12 <sup>2</sup>	...	...			
Botswana	...	...	...	...	...	...	...	9	45	12 <sup>2</sup>	47 <sup>2</sup>	93 <sup>Y</sup>	94 <sup>Y</sup>	93 <sup>Y</sup>			
Burkina Faso	5	...	...	...	1	...	...	6	...	8 <sup>2</sup>	11 <sup>2</sup>	...	...	...			
Burundi	...	...	...	...	...	...	...	...	...	8 <sup>2</sup>	21 <sup>2</sup>	37 <sup>Y</sup>	39 <sup>Y</sup>	28 <sup>Y</sup>			
Cameroun	13	28	...	...	13	28	...	...	26	28	48*	26*	...	...			
Cap-Vert	...	...	2	40	...	...	0,7	40	...	...	2	40	62	60	65		
Comores	...	...	2	16	...	...	1	9	...	...	3	13	51 <sup>Y</sup>	...	...		
Congo	...	...	4 <sup>2</sup>	15 <sup>2</sup>	...	...	3 <sup>2</sup>	11 <sup>2</sup>	...	...	7 <sup>2</sup>	13 <sup>2</sup>	...	...	...		
Côte d'Ivoire	13	...	...	...	7	13	...	...	20	...	...	...	...	...	...		
Érythrée	1	12	2	10	1	11	2	13	2	12	4	11	51	49	67		
Éthiopie	38	15	...	...	14	8	...	...	52	13	96	17	51	51	52		
Gabon	2	17	...	...	0,7	15	...	...	3	16	...	...	...	...	...		
Gambie	2	16	1 <sup>2</sup>	16 <sup>2</sup>	0,6	12	0,9 <sup>2</sup>	12 <sup>2</sup>	2	15	2 <sup>2</sup>	14 <sup>2</sup>	...	...	...		
Ghana	40	24	56	29	12	16	17	19	52	22	74	27	74	83	48		
Guinée	4	11	...	...	1	10	...	...	6	11	12	5	...	...	...		
Guinée-Bissau	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...		
Guinée équatoriale	0,7	5	...	...	0,1	7	...	...	0,9	5	...	...	...	...	...		
Kenya	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	78	38	...	...	...		
Lesotho	2	51	...	...	1	53	...	...	3	51	4	56	81	79	83		
Libéria	4	16	...	...	3	16	...	...	7	16	...	...	...	...	...		
Madagascar	14	44	...	...	6	44	...	...	20	44	...	...	...	...	...		
Malawi	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...		
Mali	5*	17*	8	15	3	10	...	...	8*	14*	...	...	...	...	...		
Maurice	...	...	...	...	...	...	...	...	5	47	7	55	...	...	...		
Mozambique	...	...	7	19	...	...	2	14	...	...	10	18	...	...	...		
Namibie	4	45	...	...	1	49	...	...	5	46	6	50	97	...	...		
Niger	2	23	3 <sup>2</sup>	21 <sup>2</sup>	2	12	2 <sup>2</sup>	14 <sup>2</sup>	4	18	5 <sup>2</sup>	19 <sup>2</sup>	30*, <sup>2</sup>	30*, <sup>2</sup>	30*, <sup>2</sup>		
Nigéria	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	159	36	...	...	...		
Ouganda	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	36	22	82 <sup>2</sup>	81 <sup>2</sup>	86 <sup>2</sup>		
République centrafricaine	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...		
R. D. Congo	...	...	...	...	...	...	...	...	89	10	114 <sup>Y</sup>	9 <sup>Y</sup>	...	...	...		
République-Unie de Tanzanie	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...		
Rwanda	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	8	20	...	...	...		
Sao Tomé-et-Principe	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,4	13	...	...	...		
Sénégal	6	14	...	...	3	13	...	...	9	14	15	14	51 <sup>2</sup>	50 <sup>2</sup>	55 <sup>2</sup>		
Seychelles	0,4	54	...	...	0,2	55	...	...	0,6	54	0,6	56	91 <sup>Y</sup>	90 <sup>Y</sup>	93 <sup>Y</sup>		
Sierra Leone	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...		
Somalie	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...		
Swaziland	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	4 <sup>2</sup>	49 <sup>2</sup>	99 <sup>2</sup>	99 <sup>2</sup>	99 <sup>2</sup>		
Tchad	2	5	...	...	1	6	...	...	4	5	7	...	...	...	...		
Togo	5	13	...	...	2	15	...	...	7	13	13	7	47 <sup>2</sup>	47 <sup>2</sup>	39 <sup>2</sup>		
Zambie	4	28	...	...	6	27	...	...	10	27	...	...	...	...	...		
Zimbabwe	...	...	...	...	...	...	...	...	31	37	34 <sup>Y</sup>	40 <sup>Y</sup>	...	...	...		
<b>Amérique du Nord et Europe occidentale</b>																	
Allemagne	365	57	419	60	168	39	177	46	533	51	596	56	...	...	...		
Andorre	...	...	0,4	61	...	...	0,1	51	...	...	0,5	59	...	...	...		
Autriche	43	64	42	68	30	49	29	51	73	57	71	61	...	...	...		
Belgique	...	...	42	60	...	...	80	58	...	...	122	58	...	...	...		
Canada	71	68	...	...	68	68	...	...	139	68	...	...	...	...	...		
Chypre	2	54	...	...	2	49	...	...	5	51	6	60	...	...	...		
Danemark	20	63	...	...	24	30	...	...	44	45	...	...	...	...	...		
Espagne	...	...	160	...	...	...	120	...	...	...	280	56	...	...	...		
États-Unis	764	60	908	68	740	51	727	56	1504	56	1635	63	...	...	...		
Finlande	20	71	21	72	...	...	21	57	...	...	42	64	...	...	...		
France	255	...	245 <sup>2</sup>	65 <sup>2</sup>	240	...	267 <sup>2</sup>	53 <sup>2</sup>	495	57	511 <sup>2</sup>	59 <sup>2</sup>	...	...	...		
Grèce	37	64	43	64	38	49	43	47	75	56	86	56	...	...	...		

Tableau 10B

ENSEIGNEMENT SECONDAIRE							ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR				Pays ou territoire
Rapport élèves/enseignant <sup>2</sup>						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		2005			
						Total (milliers)	% F	Total (milliers)	% F		
<b>Afrique subsaharienne</b>											
...	...	...	...	29	31 <sup>z</sup>	...	...	43	50	Afrique du Sud	
...	...	...	...	18	...	0,8	20	...	...	Angola	
27	27 <sup>z</sup>	15	16 <sup>z</sup>	24	24 <sup>z</sup>	0,6	9	...	...	Bénin	
...	...	...	...	18	14 <sup>z</sup>	0,5	28	0,5	37	Botswana	
29	...	23	...	28	31 <sup>z</sup>	0,8	...	2	6	Burkina Faso	
...	...	...	...	...	19 <sup>z</sup>	0,4	...	0,7	14	Burundi	
26	...	21	...	24	25*	2,6	...	3	...	Cameroun	
...	23	...	23	...	23	...	...	0,5	41	Cap-Vert	
...	16	...	11	...	14	0,1	10	0,1 <sup>z</sup>	15 <sup>z</sup>	Comores	
...	45 <sup>z</sup>	...	18 <sup>z</sup>	...	34 <sup>z</sup>	0,4	5	0,9 <sup>y</sup>	...	Congo	
34	...	21	...	29	...	...	...	...	...	Côte d'Ivoire	
55	57	45	44	51	51	0,2	13	0,4 <sup>z</sup>	14 <sup>z</sup>	Érythrée	
35	...	37	...	36	54	2	6	5	10	Éthiopie	
28	...	28	...	28	...	0,6	17	...	...	Gabon	
20	51 <sup>z</sup>	25	31 <sup>z</sup>	22	42 <sup>z</sup>	0,1	15	0,1 <sup>z</sup>	16 <sup>z</sup>	Gambie	
20	18	19	21	20	19	2	13	4	11	Ghana	
31	...	26	...	30	36	...	...	1	4	Guinée	
...	...	...	...	...	...	0,0	18	...	...	Guinée-Bissau	
25	...	15	...	23	...	...	...	...	...	Guinée équatoriale	
...	...	...	...	...	32	...	...	...	...	Kenya	
24	...	17	...	22	27	0,4	45	0,6	...	Lesotho	
17	...	18	...	17	...	0,6	15	...	...	Libéria	
20	...	11	...	17	...	1	31	2	31	Madagascar	
...	...	...	...	...	...	0,5	25	0,4 <sup>z</sup>	32 <sup>z</sup>	Malawi	
31*	38	24	...	28*	...	1	...	1	...	Mali	
...	...	...	...	20	17	0,6	26	...	...	Maurice	
...	36	...	18	...	32	...	...	3	21	Mozambique	
25	...	21	...	24	25	...	...	0,9 <sup>y</sup>	27 <sup>y</sup>	Namibie	
34	44 <sup>z</sup>	12	11 <sup>z</sup>	24	31 <sup>z</sup>	...	...	0,7	6	Niger	
...	...	...	...	...	40	52	31	37 <sup>z</sup>	17 <sup>z</sup>	Nigéria	
...	...	...	...	...	21	2	17	4 <sup>z</sup>	19 <sup>z</sup>	Ouganda	
...	...	...	...	...	...	0,3	5	...	...	République centrafricaine	
...	...	...	...	14	15 <sup>y</sup>	4	6	...	...	R. D. Congo	
...	...	...	...	...	...	2	14	3	17	République-Unie de Tanzanie	
...	...	...	...	...	26	0,4	10	2	12	Rwanda	
...	...	...	...	...	22	.	.	.	.	Sao Tomé-et-Principe	
29	...	19	...	25	26	...	...	...	...	Sénégal	
14	...	14	...	14	13	.	.	.	.	Seychelles	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Sierra Leone	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Somalie	
...	...	...	...	...	18 <sup>z</sup>	0,2	32	0,4	36	Swaziland	
41	...	23	...	34	34	...	...	1,1	3	Tchad	
40	...	23	...	35	30	0,4	10	...	...	Togo	
29	...	19	...	23	...	...	...	...	...	Zambie	
...	...	...	...	27	22 <sup>y</sup>	...	...	...	...	Zimbabwe	
<b>Amérique du Nord et Europe occidentale</b>											
15	13	16	16	15	14	272	30	287	34	Allemagne	
...	7	...	14	...	8	...	...	0,1	47	Andorre	
9	9	12	13	10	11	26	...	30 <sup>z</sup>	29 <sup>z</sup>	Autriche	
...	7	...	7	...	7	...	...	26	41	Belgique	
17	...	...	...	...	...	129	41	...	...	Canada	
14	...	12	...	13	11	1	34	1	42	Chypre	
10	...	9	...	10	...	...	...	...	...	Danemark	
...	12	...	9	...	11	108	35	145	39	Espagne	
16	15	14	15	15	15	992	41	1208	43	États-Unis	
10	10	...	11	...	10	18	46	19	46	Finlande	
13	13 <sup>z</sup>	11	10 <sup>z</sup>	12	11 <sup>z</sup>	102	40	136 <sup>z</sup>	39 <sup>z</sup>	France	
10	8	10	9	10	8	17	31	27	36	Grèce	

Tableau 10B (suite)

Pays ou territoire	ENSEIGNEMENT SECONDAIRE														
	Personnel enseignant												Enseignants formés (%) <sup>1</sup>		
	Premier cycle du secondaire				Deuxième cycle du secondaire				Total secondaire				Total secondaire		
	Année scolaire s'achevant en 1999		Année scolaire s'achevant en 2005		Année scolaire s'achevant en 1999		Année scolaire s'achevant en 2005		Année scolaire s'achevant en 1999		Année scolaire s'achevant en 2005		Année scolaire s'achevant en 2005		
	Total (milliers)	% F	Total (milliers)	% F	Total (milliers)	% F	Total (milliers)	% F	Total (milliers)	% F	Total (milliers)	% F	Total	M	F
Irlande	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Islande	1,1	78	1 <sup>2</sup>	78 <sup>2</sup>	1	44	2 <sup>2</sup>	50 <sup>2</sup>	3	58	3 <sup>2</sup>	63 <sup>2</sup>	...	...	...
Israël	19	...	23	77	36	...	...	...	55	...	61	71	...	...	...
Italie	177	73	183	75	245	59	245	60	422	65	428	66	...	...	...
Luxembourg	...	...	...	...	...	...	3	45	...	...	3	45	...	...	...
Malte	3	50	3	60	0,2	31	0,5	36	4	48	4	57	...	...	...
Monaco	0,2	69	...	...	0,2	54	...	...	0,4	61	0,4 <sup>2</sup>	66 <sup>2</sup>	...	...	...
Norvège	...	...	20 <sup>2</sup>	73 <sup>2</sup>	26	44	26 <sup>2</sup>	47 <sup>2</sup>	...	...	46 <sup>2</sup>	58 <sup>2</sup>	...	...	...
Pays-Bas	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	107	45	...	...	...
Portugal	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	94	69	...	...	...
Royaume-Uni	142	55	153	61	212	56	235	61	355	56	388	61	...	...	...
Saint-Marin	...	...	0,1 <sup>2</sup>	69 <sup>2</sup>	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Suède	28	...	38	64	35	50	38	51	63	...	76	58	...	...	...
Suisse	...	...	31	48	...	...	9	39	...	...	41	46	...	...	...
<b>Amérique latine et Caraïbes</b>															
Anguilla	...	...	...	...	...	...	...	...	0,1	63	0,08	62	83	81	84
Antigua-et-Barbuda	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Antilles néerlandaises	0,7	46	0,8 <sup>y</sup>	58 <sup>y</sup>	0,4	66	0,4 <sup>y</sup>	49 <sup>y</sup>	1	53	1,2 <sup>y</sup>	55 <sup>y</sup>	...	...	...
Argentine	171	73	110 <sup>y</sup>	67 <sup>y</sup>	...	...	92 <sup>y</sup>	64 <sup>y</sup>	...	...	202 <sup>y</sup>	66 <sup>y</sup>	...	...	...
Aruba	0,2	49	0,2	52	0,2	49	0,3	52	0,4	49	0,5	52	92	91	92
Bahamas	0,6	73	1	77	0,6	75	1	69	1	74	2	73	91	90	91
Barbade	0,7	58	0,8	57	0,5	58	0,6	57	1	58	1	57	60	60	60
Belize	0,7	63	1,3	64	0,2	60	0,4	63	0,9	62	2	64	43 <sup>2</sup>	25 <sup>2</sup>	53 <sup>2</sup>
Bermudes	...	...	0,3	69	...	...	0,4	65	...	...	0,7	67	100	100	100
Bolivie	14	59	19 <sup>y</sup>	61 <sup>y</sup>	24,5	48	25 <sup>y</sup>	47 <sup>y</sup>	39	52	44 <sup>y</sup>	53 <sup>y</sup>	...	...	...
Brésil	703	84	945 <sup>2</sup>	87 <sup>2</sup>	401	70	625 <sup>2</sup>	70 <sup>2</sup>	1104	79	1571 <sup>2</sup>	80 <sup>2</sup>	...	...	...
Chili	16	78	23	78	29	54	43	54	45	62	66	63	...	...	...
Colombie	138	50	...	...	48	50	...	...	187	50	164	52	...	...	...
Costa Rica	9	51	11 <sup>y</sup>	54 <sup>y</sup>	4	54	5 <sup>y</sup>	55 <sup>y</sup>	13	52	16 <sup>y</sup>	54 <sup>y</sup>	...	...	...
Cuba	40	68	46	64	25	49	38	46	65	60	85	55	79 <sup>2</sup>	79 <sup>2</sup>	78 <sup>2</sup>
Dominique	0,3	68	0,4	57	0,1	67	0,1	62	0,4	68	0,5	58	31	27	34
El Salvador	...	...	13	53	...	...	8	44	...	...	21	49	100	100	100
Équateur	31	49	44	50	23	50	31	48	54	50	75	49	69 <sup>*,z</sup>	63 <sup>*,z</sup>	76 <sup>*,z</sup>
Grenade	...	...	0,6	60	...	...	0,3	57	...	...	0,9	59	35	39	33
Guatemala	20	...	30	...	13	...	18	...	33	...	48	...	...	...	...
Guyana	3	63	3	64	0,9	63	1	63	4	63	4	63	55	46	60
Haïti	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Honduras	...	...	11	56	...	...	5	52	...	...	17	55	64 <sup>2</sup>	59 <sup>2</sup>	69 <sup>2</sup>
Îles Caïmanes	0,1	52	0,1	61	0,1	41	0,1	44	0,2	46	0,3	52	100	99	100
Îles Turques et Caïques	0,1	61	0,1	61	0,0	63	0,1	64	0,1	62	0,2	62	100	100	100
Îles Vierges britanniques	0,2	64	0,1	67	0,0	57	0,1	68	0,2	63	0,2	67	70	70	71
Jamaïque	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	12	68	...	...	...
Mexique	321	46	357	49	198	40	237	43	519	44	593	47	...	...	...
Montserrat	0,02	63	0,02	65	0,01	60	0,01	67	0,03	62	0,03	65	50	11	71
Nicaragua	7*	56*	9	56	3,2*	56*	4	59	10*	56*	13	57	53	44	59
Panama	8	55	10	60	6	55	7	54	14	55	16	57	83	79	86
Paraguay	...	...	20 <sup>y</sup>	64 <sup>y</sup>	...	...	23 <sup>y</sup>	61 <sup>y</sup>	...	...	43 <sup>y</sup>	62 <sup>y</sup>	...	...	...
Pérou	...	...	161	44	...	...	...	...	...	...	161	44	...	...	...
République dominicaine	...	...	12	76	14	47	18	52	...	...	31	62	85	77	90
Sainte-Lucie	0,4	65	0,5	63	0,3	62	0,3	63	0,7	64	0,8	63	58	52	61
Saint-Kitts-et-Nevis	...	...	0,2	60	...	...	0,2	60	...	...	0,4	60	39	47	33
St Vincent/Grenad.	...	...	0,4	57	...	...	0,2	60	...	...	0,5	58	55	58	53
Suriname	...	...	2	67	...	...	1	56	...	...	3	62	...	...	...
Trinité-et-Tobago	3	61	3	62	2	55	2	62	6	59	6	62	56 <sup>2</sup>	58 <sup>2</sup>	54 <sup>2</sup>
Uruguay	14	75	17 <sup>y</sup>	...	5	65	6 <sup>y</sup>	...	19	72	23 <sup>y</sup>	...	...	...	...
Venezuela	...	...	116	65	...	...	72	60	...	...	188	63	83	76	86
<b>Asie centrale</b>															
Arménie	...	...	26	80	...	...	10	85	...	...	36	81	77	75	77
Azerbaïdjan	...	...	...	...	...	...	...	...	118	63	128	65	100 <sup>y</sup>	100 <sup>y</sup>	100 <sup>y</sup>



ENSEIGNEMENT SECONDAIRE						ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR				Pays ou territoire
Rapport élèves/enseignant <sup>2</sup>						Personnel enseignant				
Premier cycle du secondaire		Deuxième cycle du secondaire		Total secondaire		Année scolaire s'achevant en				
Année scolaire s'achevant en 1999	2005	Année scolaire s'achevant en 1999	2005	Année scolaire s'achevant en 1999	2005	Total (milliers) 1999	% F	Total (milliers) 2005	% F	
...	...	...	...	...	...	10	33	12	39	Irlande
11	11 <sup>z</sup>	14	12 <sup>z</sup>	13	11 <sup>z</sup>	1	43	2 <sup>z</sup>	44 <sup>z</sup>	Islande
12	11	9	...	10	10	...	...	...	...	Israël
10	10	11	11	11	11	73	...	94	34	Italie
...	...	...	5	...	10	...	...	...	...	Luxembourg
...	8	...	20	...	10	0,7	25	0,8	23	Malte
10	...	7	...	8	9 <sup>z</sup>	.	.	.	.	Monaco
...	9 <sup>z</sup>	8	8 <sup>z</sup>	...	9 <sup>z</sup>	14	36	18 <sup>z</sup>	37 <sup>z</sup>	Norvège
...	...	...	6	...	13	...	...	45	35	Pays-Bas
...	...	...	...	...	7	...	...	37	42	Portugal
16	15	14	14	15	15	92	32	122	40	Royaume-Uni
...	6 <sup>z</sup>	...	...	...	...	...	...	...	...	Saint-Marin
12	10	18	9	15	10	29	...	38	43	Suède
...	9	...	29	...	14	8,0	16	34	32	Suisse
<b>Amérique latine et Caraïbes</b>										
...	...	...	...	15	12	.	.	0,02	54	Anguilla
...	...	...	...	...	...	.	.	. <sup>z</sup>	. <sup>z</sup>	Antigua-et-Barbuda
12	9 <sup>y</sup>	21	19 <sup>y</sup>	15	13 <sup>y</sup>	0,2	42	...	...	Antilles néerlandaises
13	19 <sup>y</sup>	...	16 <sup>y</sup>	...	17 <sup>y</sup>	102	54	131 <sup>y</sup>	50 <sup>y</sup>	Argentine
16	14	16	14	16	14	0,2	43	0,2	45	Aruba
23	17	23	11	23	14	.	.	. <sup>z</sup>	. <sup>z</sup>	Bahamas
18	16	18	16	18	16	0,6	41	...	...	Barbade
24	19	23	16	24	19	...	...	0,1	49	Belize
...	7	...	7	...	7	...	...	...	...	Bermudes
24	24 <sup>y</sup>	20	24 <sup>y</sup>	21	24 <sup>y</sup>	13	...	18 <sup>z</sup>	...	Bolivie
23	16 <sup>z</sup>	21	16 <sup>z</sup>	23	16 <sup>z</sup>	174	41	314 <sup>z</sup>	44 <sup>z</sup>	Brésil
32	26	27	24	29	25	...	...	...	...	Chili
19	...	20	...	19	26	86	34	94	34	Colombie
18	19 <sup>y</sup>	18	18 <sup>y</sup>	18	19 <sup>y</sup>	...	...	4 <sup>y</sup>	...	Costa Rica
12	11	10	12	11	11	24	48	91	59	Cuba
21	15	15	16	19	15	.	.	.	.	Dominique
...	25	...	24	...	25	7	32	8	34	El Salvador
17	13	17	14	17	13	...	...	...	...	Équateur
...	14	...	18*	...	15*	.	.	.	.	Grenade
15	17	11	14	13	16	...	...	4 <sup>y</sup>	...	Guatemala
19	18	19	18	19	18	...	...	0,6	44	Guyana
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Haïti
...	28	...	45	...	33	...	...	7 <sup>z</sup>	38 <sup>z</sup>	Honduras
11	12	7	9	9	10	0,0	42	...	...	Îles Caïmanes
9	9	9	9	9	9	.	.	.	.	Îles Turques et Caïques
6	10	10	8	7	9	0,1	49	0,1	55	Îles Vierges britanniques
...	...	...	...	...	20	...	...	2 <sup>y</sup>	60 <sup>y</sup>	Jamaïque
18	20	14	15	17	18	192	...	251	...	Mexique
11	11	10	12	10	11	.	.	.	.	Montserrat
31*	35	31	32	31	34	...	...	7 <sup>y</sup>	46 <sup>y</sup>	Nicaragua
17	16	15	15	16	16	8	...	11	47	Panama
...	15 <sup>y</sup>	...	9 <sup>y</sup>	...	12 <sup>y</sup>	...	...	...	...	Paraguay
...	12	...	...	...	17	...	...	...	...	Pérou
...	26	28	27	...	26	...	...	11 <sup>z</sup>	41 <sup>z</sup>	République dominicaine
19	17	16	18	18	17	...	...	0,2	48	Sainte-Lucie
...	10	...	10	...	10	.	.	.	.	Saint-Kitts-et-Nevis
...	17	...	19	...	18	.	.	.	.	St Vincent/Grenad.
...	17	...	10	...	14	...	...	...	...	Suriname
22	16	19	16	21	16	0,5	31	2	33	Trinité-et-Tobago
12	11 <sup>y</sup>	23	28 <sup>y</sup>	15	15 <sup>y</sup>	11	...	13 <sup>z</sup>	...	Uruguay
...	12	...	9	...	11	...	...	82* <sup>z</sup>	...	Venezuela
<b>Asie centrale</b>										
...	10	...	10	...	10	9	42	12	46	Arménie
...	...	...	...	8	8	13	36	15	42	Azerbaïdjan

Tableau 10B (suite)

Pays ou territoire	ENSEIGNEMENT SECONDAIRE														Enseignants formés (%) <sup>1</sup>		
	Personnel enseignant												Total secondaire				
	Premier cycle du secondaire				Deuxième cycle du secondaire				Total secondaire								
	Année scolaire s'achevant en 2005				Année scolaire s'achevant en 1999				Année scolaire s'achevant en 2005				Année scolaire s'achevant en 2005				
	Total (milliers)	% F	Total (milliers)	% F	Total (milliers)	% F	Total (milliers)	% F	Total (milliers)	% F	Total (milliers)	% F	Total	M	F		
Géorgie	...	...	...	...	...	...	...	...	...	58	77	49 <sup>Y</sup>	82 <sup>Y</sup>	...	...	...	
Kazakhstan	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	186	85	...	...	...	
Kirghizistan	...	...	...	...	...	...	...	...	...	48	68	54	72	76	74	77	
Mongolie	8	69	10	73	3	67	5	71	11	69	15	72	...	...	...		
Ouzbékistan	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	
Tadjikistan	...	...	...	...	...	...	...	...	...	47	42	60	45	92 <sup>Z</sup>	...	...	
Turkménistan	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	
<b>Asie de l'Est et Pacifique</b>																	
Australie	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	
Brunéi Darussalam	2*	48*	2*	58*	1*	47*	2*	58*	3	48	4*	58*	85*	84*	86*		
Cambodge	14	28	19 <sup>Z</sup>	33 <sup>Z</sup>	4	24	6 <sup>Z</sup>	26 <sup>Z</sup>	18	27	25 <sup>Z</sup>	31 <sup>Z</sup>	...	...	...		
Chine	3 213	41	3 661	46	...	...	2 444	43	...	6 105	45	...	...	...	...		
États fédérés de Micronésie	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...		
Fidji	...	...	3 <sup>Z</sup>	50 <sup>Z</sup>	...	...	1,5 <sup>Z</sup>	50 <sup>Z</sup>	...	...	5 <sup>Z</sup>	50 <sup>Z</sup>	...	...	...		
Îles Cook	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,1 <sup>Y</sup>	...	...	...	...		
Îles Marshall	0,1	...	0,2 <sup>Y</sup>	35 <sup>Y</sup>	0,2	...	0,2 <sup>Y</sup>	42 <sup>Y</sup>	0,3	...	0,4 <sup>Y</sup>	39 <sup>Y</sup>	...	...	...		
Îles Salomon	...	...	...	...	...	...	...	...	1	33	...	...	...	...	...		
Indonésie	...	...	751	43	...	...	603	44	...	...	1 354	43	...	...	...		
Japon	268	...	258	...	362	...	352	...	630	...	610	...	...	...	...		
Kiribati	0,2	59	0,3	52	0,3	38	0,3	42	0,5	46	0,7	47	...	...	...		
Macao, Chine	0,9	59	1	63	0,5	49	0,9	52	1	56	2	58	67	53	76		
Malaisie	76	65	87 <sup>Z</sup>	64 <sup>Z</sup>	...	...	56 <sup>Z</sup>	64 <sup>Z</sup>	...	...	143 <sup>Z</sup>	64 <sup>Z</sup>	...	...	...		
Myanmar	54	77	58	84	14	73	20	78	68	76	78	82	84	84	84		
Nauru	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,03 <sup>Z</sup>	53 <sup>Z</sup>	...	...	...		
Nioué	0,02	43	...	...	0,00	50	...	...	0,03	44	0,03 <sup>Z</sup>	68 <sup>Z</sup>	...	...	...		
Nouvelle-Zélande	13	63	17	65	15	54	19	57	28	58	36	61	...	...	...		
Palaos	0,1	54	...	...	0,1	49	...	...	0,2	51	...	...	...	...	...		
Papouasie-Nouvelle-Guinée	6	35	...	...	0,6	30	...	...	7	34	8 <sup>Y</sup>	37 <sup>Y</sup>	...	...	...		
Philippines	100	76	117	76	50	76	51	77	150	76	168	76	...	...	...		
République de Corée	90	54	98	64	102	27	112	39	192	40	210	51	...	...	...		
RDP Iao	9	40	11	41	3,2	40	5	44	12	40	16	42	91	89	92		
RPD Corée	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...		
Samoa	0,3	76	0,4 <sup>Z</sup>	74 <sup>Z</sup>	0,8	49	0,8 <sup>Z</sup>	53 <sup>Z</sup>	1	57	1 <sup>Z</sup>	60 <sup>Z</sup>	...	...	...		
Singapour	9	65	11	67	2	60	3	58	11	64	14	65	...	...	...		
Thaïlande	136	58	109	55	106	62	84	53	242	60	194	54	...	...	...		
Timor-Leste	...	...	1,8	26	...	...	1	24	...	...	3,2	25	...	...	...		
Tokélaou	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,03 <sup>Z</sup>	100 <sup>Z</sup>	...	...	...		
Tonga	0,7	49	...	...	0,3	48	...	...	1	48	...	...	...	...	...		
Tuvalu	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...		
Vanuatu	...	...	...	...	...	...	...	...	0,4	47	...	...	...	...	...		
Viet Nam	194	70	295	68	64	51	121	53	258	65	416	64	94	...	...		
<b>Asie du Sud et de l'Ouest</b>																	
Afghanistan	...	...	32	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...		
Bangladesh	136	13	186 <sup>Z</sup>	17 <sup>Z</sup>	129	13	192 <sup>Z</sup>	19 <sup>Z</sup>	265	13	378 <sup>Z</sup>	18 <sup>Z</sup>	32 <sup>Z</sup>	31 <sup>Z</sup>	35 <sup>Z</sup>		
Bhoutan	0,4	32	1	31	0,2	32	0,4	31	0,6	32	1	31	...	...	...		
Inde	...	...	1 312 <sup>Z</sup>	37 <sup>Z</sup>	...	...	1 274 <sup>Z</sup>	31 <sup>Z</sup>	1 995	34	2 586 <sup>Z</sup>	34 <sup>Z</sup>	...	...	...		
Maldives	0,8	25	1,8 <sup>Y</sup>	34 <sup>Y</sup>	0,1	27	0,3 <sup>Y</sup>	39 <sup>Y</sup>	0,9	25	2 <sup>Y</sup>	35 <sup>Y</sup>	...	...	...		
Népal	22	12	28 <sup>Y</sup>	16 <sup>Y</sup>	18	7	24 <sup>Y</sup>	11 <sup>Y</sup>	40	9	53 <sup>Y</sup>	14 <sup>Y</sup>	...	...	...		
Pakistan	...	...	162 <sup>*.Z</sup>	54 <sup>*.Z</sup>	...	...	36 <sup>*.Z</sup>	35 <sup>*.Z</sup>	...	...	197 <sup>*.Z</sup>	51 <sup>*.Z</sup>	...	...	...		
République islamique d'Iran	179	45	236	49	143	44	294	47	322	45	530	48	100	100	100		
Sri Lanka	...	...	67 <sup>Z</sup>	64 <sup>Z</sup>	...	...	52 <sup>Z</sup>	62 <sup>Z</sup>	...	...	119 <sup>Z</sup>	63 <sup>Z</sup>	...	...	...		
<b>États arabes</b>																	
Algérie	...	...	113 <sup>Z</sup>	51 <sup>Z</sup>	...	...	64 <sup>Z</sup>	46 <sup>Z</sup>	...	...	176 <sup>Z</sup>	49 <sup>Z</sup>	...	...	...		
Arabie saoudite	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...		
Bahreïn	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...		
Djibouti	0,5	24	...	...	0,2	17	...	...	0,7	22	...	...	...	...	...		
Égypte	207	44	222	45	247	38	270	38	454	41	492	41	...	...	...		
Émirats arabes unis	8	54	12	56	8	55	10	53	16	55	22	55	46	47	46		

ENSEIGNEMENT SECONDAIRE						ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR				Pays ou territoire
Rapport élèves/enseignant <sup>2</sup>						Personnel enseignant				
Premier cycle du secondaire		Deuxième cycle du secondaire		Total secondaire		Année scolaire s'achevant en				
Année scolaire s'achevant en 1999	Année scolaire s'achevant en 2005	Année scolaire s'achevant en 1999	Année scolaire s'achevant en 2005	Année scolaire s'achevant en 1999	Année scolaire s'achevant en 2005	1999		2005		
						Total (milliers)	% F	Total (milliers)	% F	
...	...	...	...	8	9 <sup>V</sup>	14	49	13	46	Géorgie
...	...	...	...	...	11	27	58	42	61	Kazakhstan
...	...	...	...	13	13	8	32	13	54	Kirghizistan
19	23	17	21	19	22	6	47	8	55	Mongolie
...	...	...	...	...	...	...	...	25 <sup>Z</sup>	38 <sup>Z</sup>	Ouzbékistan
...	...	...	...	16	16	6	29	7	32	Tadjikistan
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Turkménistan
<b>Asie de l'Est et Pacifique</b>										
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Australie
12*	10*	10*	10*	11	10*	0,5	32	0,6	39	Brunéi Darussalam
16	25 <sup>Z</sup>	21	26 <sup>Z</sup>	18	25 <sup>Z</sup>	1	19	2	16	Cambodge
17	17	...	16	...	17	504	...	1 332	51	Chine
...	...	...	...	...	...	0,1	...	...	...	États fédérés de Micronésie
...	22 <sup>Z</sup>	...	22 <sup>Z</sup>	...	22 <sup>Z</sup>	...	...	...	...	Fidji
...	...	...	...	...	15 <sup>V</sup>	.	.	.	.	Îles Cook
28	17 <sup>V</sup>	18	17 <sup>V</sup>	22	17 <sup>V</sup>	...	...	0,05 <sup>V</sup>	51 <sup>V</sup>	Îles Marshall
...	...	...	...	13	...	.	.	.	.	Îles Salomon
...	13	...	10	...	12	...	...	271	39	Indonésie
16	14	13	11	14	13	465	...	497	17	Japon
21	21	19	13	20	17	.	.	.	.	Kiribati
24	23	21	21	23	22	0,7	...	2	32	Macao, Chine
18	17 <sup>Z</sup>	...	20 <sup>Z</sup>	...	18 <sup>Z</sup>	...	...	42 <sup>Z</sup>	47 <sup>Z</sup>	Malaisie
28	33	38	33	30	33	9	76	...	...	Myanmar
...	...	...	...	...	19 <sup>Z</sup>	.	.	.	.	Nauru
6	...	21	...	11	8 <sup>Z</sup>	.	.	.	.	Nioué
18	15	13	14	15	15	11	43	15	50	Nouvelle-Zélande
14	...	12	...	13	...	...	...	...	...	Palaos
22	...	15	...	21	23 <sup>V</sup>	1	20	...	...	Papouasie-Nouvelle-Guinée
41	42	21	28	34	38	94	...	113	56	Philippines
22	21	23	16	23	18	127	25	191	31	République de Corée
20	23	22	28	20	25	1	31	2	31	RDP lao
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	RPD Corée
26	25 <sup>Z</sup>	17	19 <sup>Z</sup>	20	21 <sup>Z</sup>	0,2	41	...	...	Samoa
19	19	14	11	18	17	...	...	...	...	Singapour
...	25	...	21	...	23	50	53	70	...	Thaïlande
...	28	...	18	...	24	...	...	...	...	Timor-Leste
...	...	...	...	...	7 <sup>Z</sup>	.	.	.	.	Tokélaou
15	...	13	...	15	...	0,1	21	...	...	Tonga
...	...	...	...	...	...	.	.	.	.	Tuvalu
...	...	...	...	...	23	...	...	...	...	Vanuatu
29	23	29	27	29	24	28	37	48	40	Viet Nam
<b>Asie du Sud et de l'Ouest</b>										
...	14	...	...	...	...	...	...	2 <sup>Z</sup>	12 <sup>Z</sup>	Afghanistan
43	34 <sup>Z</sup>	32	21 <sup>Z</sup>	37	27 <sup>Z</sup>	45	14	52	15	Bangladesh
35	32	27	20	32	28	0,2	...	...	...	Bhoutan
...	37 <sup>Z</sup>	...	28 <sup>Z</sup>	34	32 <sup>Z</sup>	...	...	539 <sup>Z</sup>	40 <sup>Z</sup>	Inde
18	15 <sup>V</sup>	9	8 <sup>V</sup>	17	14 <sup>V</sup>	.	.	0,04 <sup>V</sup>	67 <sup>V</sup>	Maldives
38	40 <sup>V</sup>	24	28 <sup>V</sup>	32	35 <sup>V</sup>	...	...	...	...	Népal
...	38* <sup>Z</sup>	...	32* <sup>Z</sup>	...	37* <sup>Z</sup>	...	...	69*	17*	Pakistan
30	19	31	19	30	19	65	17	115	19	République islamique d'Iran
...	20 <sup>Z</sup>	...	19 <sup>Z</sup>	...	20 <sup>Z</sup>	...	...	...	...	Sri Lanka
<b>États arabes</b>										
...	21 <sup>Z</sup>	...	20 <sup>Z</sup>	...	21 <sup>Z</sup>	...	...	25	34	Algérie
...	...	...	...	...	...	20	36	27	33	Arabie saoudite
...	...	...	...	...	...	...	...	0,8	41	Bahreïn
26	...	16	...	23	...	0,0	30	0,1	21	Djibouti
22	20	13	14	17	17	...	...	81 <sup>Z</sup>	...	Égypte
14	15	10	11	12	13	...	...	...	...	Émirats arabes unis

Tableau 10B (suite)

Pays ou territoire	ENSEIGNEMENT SECONDAIRE													Enseignants formés (%) <sup>1</sup>		
	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 2005		Année scolaire s'achevant en 1999		Année scolaire s'achevant en 2005		Année scolaire s'achevant en 1999		Année scolaire s'achevant en 2005		Année scolaire s'achevant en 2005			
	Total (milliers)	% F	Total (milliers)	% F	Total (milliers)	% F	Total (milliers)	% F	Total (milliers)	% F	Total (milliers)	% F	Total	M	F	
Irak	34	77	61	59	23	57	32	56	56	69	93	58	100 <sup>2</sup>	100 <sup>2</sup>	100 <sup>2</sup>	
Jamahiriya arabe libyenne	...	...	79	82	...	...	73	71	...	...	152	77	...	...	...	
Jordanie	...	...	22 <sup>Y</sup>	62 <sup>Y</sup>	10	48	12 <sup>Y</sup>	49 <sup>Y</sup>	...	...	34 <sup>Y</sup>	58 <sup>Y</sup>	...	...	...	
Koweït	11	58	12	53	11	53	12	53	22	56	24	53	100	100	100	
Liban	27	57	19	60	15	42	22	44	42	51	41	51	...	...	...	
Maroc	53	35	60 <sup>Z</sup>	36 <sup>Z</sup>	35	29	40 <sup>Z</sup>	29 <sup>Z</sup>	88	33	100 <sup>Z</sup>	33 <sup>Z</sup>	...	...	...	
Mauritanie	1	11	...	...	1	10	...	...	2	10	3	13	100 <sup>Z</sup>	100 <sup>Z</sup>	100 <sup>Z</sup>	
Oman	7	48	12	54	5	51	7	48	13	50	19	52	100	100	100	
Qatar	2	56	3	54	2	57	2	58	4	57	5	56	...	...	...	
République arabe syrienne	...	...	...	...	...	...	44	46	54	...	...	...	...	...	...	
Soudan	...	...	30	67	18	47	34	46	...	...	64	56	80	78	82	
T. A. palestiniens	14	49	20	51	3	38	4	...	18	48	25	...	...	...	...	
Tunisie	27	46	...	...	30	35	...	...	56	40	72	45	...	...	...	
Yémen	29	20	...	...	19	18	...	...	48	19	56 <sup>Y</sup>	21 <sup>Y</sup>	...	...	...	
Europe centrale et orientale																
Albanie	16	51	...	...	6	54	...	...	22	52	23 <sup>Z</sup>	56 <sup>Z</sup>	...	...	...	
Bélarus	...	...	...	...	...	...	...	...	107	77	104	80	...	...	...	
Bosnie-Herzégovine	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	
Bulgarie	27	76	25	80	29	70	32	75	56	73	57	77	...	...	...	
Croatie	16	67	17 <sup>Y</sup>	69 <sup>Y</sup>	18	62	20 <sup>Y</sup>	65 <sup>Y</sup>	33	64	37 <sup>Y</sup>	67 <sup>Y</sup>	100 <sup>Y</sup>	100 <sup>Y</sup>	100 <sup>Y</sup>	
Estonie	5	85	...	...	6	78	...	...	11	81	...	...	...	...	...	
ERY de Macédoine	8	46	9	51	5	53	6	56	13	49	15	53	...	...	...	
Fédération de Russie	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	1 306	...	93 <sup>Y</sup>	...	...	
Hongrie	47	86	50	78	53	59	47	64	100	71	97	71	...	...	...	
Lettonie	16	83	15	85	9	76	10	81	25	80	25	83	...	...	...	
Lituanie	24	81	...	...	12	76	...	...	36	79	43	81	...	...	...	
Pologne	...	...	131	73	...	...	140	66	...	...	271	69	...	...	...	
République de Moldova	25	74	23	76	8	68	8	73	33	72	31	75	...	...	...	
République tchèque <sup>3</sup>	31	76	40	82	41	52	53	56	72	62	93	67	...	...	...	
Roumanie	104	67	93	68	73	60	68	64	177	64	162	66	...	...	...	
Serbie-et-Monténégro	32	60	...	...	27	57	...	...	59	58	...	...	...	...	...	
Slovaquie	29	77	27	76	25	66	24	69	54	72	51	73	...	...	...	
Slovénie	7	77	8	78	9	62	8	64	17	69	16	71	...	...	...	
Turquie	...	...	...	...	...	...	136	41	...	...	...	...	...	...	...	
Ukraine	...	...	...	...	...	...	...	...	400	76	349	79	...	...	...	

	Total	% F	Total	% F	Total	% F	Total	% F	Total	% F	Total	% F	Médiane		
Monde	...	...	...	...	...	...	...	...	24 296	52	28 457	53	...	...	...
Pays développés	...	...	...	...	...	...	...	...	6 296	55	6 564	59	...	...	...
Pays en développement	...	...	...	...	...	...	...	...	15 111	47	19 049	47	...	...	...
Pays en transition	...	...	...	...	...	...	...	...	2 888	74	2 844	75	...	...	...
Afrique subsaharienne	...	...	...	...	...	...	...	...	871	31	1 171	29	...	...	...
Amérique du N./Europe occ.	...	...	...	...	...	...	...	...	4 487	56	4 807	60	...	...	...
Amérique latine et Caraïbes	...	...	...	...	...	...	...	...	2 746	64	3 436	65	69	63	71
Amérique latine	...	...	...	...	...	...	...	...	2 693	64	3 370	66	...	...	...
Caraïbes	...	...	...	...	...	...	...	...	53	44	66	40	58	58	61
Asie centrale	...	...	...	...	...	...	...	...	972	66	1 069	67	...	...	...
Asie de l'Est et Pacifique	...	...	...	...	...	...	...	...	7 704	46	9 116	46	...	...	...
Asie de l'Est	...	...	...	...	...	...	...	...	7 476	46	8 867	46	...	...	...
Pacifique	...	...	...	...	...	...	...	...	228	57	249	55	...	...	...
Asie du Sud et de l'Ouest	...	...	...	...	...	...	...	...	2 956	35	4 142	36	...	...	...
États arabes	...	...	...	...	...	...	...	...	1 387	46	1 711	49	...	...	...
Europe centrale et orientale	...	...	...	...	...	...	...	...	3 172	72	3 005	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 deuxième 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 <sup>2</sup>						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		2005		
1999	2005	1999	2005	1999	2005	Total (milliers)	% F	Total (milliers)	% F	
22	19	16	19	20	19	12	31	19	35	Irak
...	<b>5</b>	...	<b>5</b>	...	<b>5</b>	12	13	16 <sup>y</sup>	...	Jamahiriya arabe libyenne
...	20 <sup>y</sup>	17	14 <sup>y</sup>	...	18 <sup>y</sup>	...	...	8	21	Jordanie
12	12	9	9	11	10	2	...	2	27	Koweït
9	11	8	7	9	9	9	28	21	37	Liban
19	20 <sup>z</sup>	14	17 <sup>z</sup>	17	19 <sup>z</sup>	16	23	19	24	Maroc
28	...	24	...	26	31	...	...	0,4	4	Mauritanie
19	<b>13</b>	16	<b>20</b>	18	<b>16</b>	...	...	3	29	Oman
13	11	8	13	10	12	0,7	32	0,7	32	Qatar
...	...	...	10	...	19	...	...	...	...	République arabe syrienne
...	26	22	18	...	22	4	23	...	...	Soudan
26	28	19	29	24	28	3	13	5	15	T. A. palestiniens
23	...	15	...	19	17	6	41	17	40	Tunisie
22	...	21	...	22	25 <sup>y</sup>	5	1	6	16	Yémen
<b>Europe centrale et orientale</b>										
16	...	17	...	16	18 <sup>z</sup>	2	36	2 <sup>z</sup>	41 <sup>z</sup>	Albanie
...	...	...	...	9	9	30	51	42	56	Bélarus
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Bosnie-Herzégovine
13	12	12	12	13	12	24	41	21	45	Bulgarie
14	12 <sup>y</sup>	11	10 <sup>y</sup>	12	11 <sup>y</sup>	7	35	8 <sup>y</sup>	37 <sup>y</sup>	Croatie
11	...	10	...	10	...	6	49	7	49	Estonie
16	14	16	16	16	15	3	42	3	44	ERY de Macédoine
...	...	...	...	...	10	...	...	625	54	Fédération de Russie
11	10	9	10	10	10	21	38	25	39	Hongrie
10	11	10	11	10	11	6	52	6	58	Lettonie
11	...	11	...	11	10	15	50	13	53	Lituanie
...	13	...	13	...	13	76	...	95	41	Pologne
13	12	12	13	13	12	7	50	6	54	République de Moldova
17	12	9	9	13	10	19	38	24	40	République tchèque <sup>3</sup>
12	11	13	16	13	13	26	37	31	43	Roumanie
14	...	13	...	14	...	13	36	...	...	Serbie-et-Monténégro
13	13	12	13	13	13	11	38	13	42	Slovaquie
14	10	13	12	13	11	2	21	4	33	Slovénie
...	...	...	20	...	...	60	35	82	38	Turquie
...	...	...	...	13	12	133	...	187	...	Ukraine
<b>Moyenne pondérée</b>						<b>Total</b>	<b>% F</b>	<b>Total</b>	<b>% F</b>	
...	...	...	...	18	18	6 476	39	8 812	41	Monde
...	...	...	...	13	13	2 787	34	3 289	37	Pays développés
...	...	...	...	21	21	2 893	39	4 531	40	Pays en développement
...	...	...	...	11	10	797	54	993	53	Pays en transition
...	...	...	...	25	28	116	29	149	28	Afrique subsaharienne
...	...	...	...	14	13	2 043	38	2 492	40	Amérique du N./Europe occ.
...	...	...	...	19	17	832	45	1 208	45	Amérique latine et Caraïbes
...	...	...	...	19	17	826	45	1 200	45	Amérique latine
...	...	...	...	22	19	6	47	8	49	Caraïbes
...	...	...	...	10	10	107	44	141	49	Asie centrale
...	...	...	...	17	18	1 608	33	2 557	37	Asie de l'Est et Pacifique
...	...	...	...	17	18	1 533	33	2 485	37	Asie de l'Est
...	...	...	...	15	14	76	44	73	43	Pacifique
...	...	...	...	33	29	573	31	784	33	Asie du Sud et de l'Ouest
...	...	...	...	16	17	205	33	270	34	États arabes
...	...	...	...	12	12	991	50	1 211	50	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.

(z) Les données sont de l'année scolaire s'achevant en 2004.

(y) Les données sont de l'année scolaire s'achevant en 2003.

(\*) 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 2004		Dépenses publiques ordinaires du primaire en % du PNB	
	1999	2005	1999	2005	1999	2005	1999	2005	1999	2005	1999	2005
<b>Afrique subsaharienne</b>												
Afrique du Sud	6,2	5,5	22	18	98	97	45	43	1470*	1443	2,7	2,3
Angola	3,4	...	6	...	89	...	...	...	...	...	...	...
Bénin	2,5	3,5	...	14	94	82 <sup>2</sup>	...	50 <sup>2</sup>	...	116	...	1,7
Botswana	...	11,0	...	22	...	78	...	25	...	1 118	...	2,1
Burkina Faso	...	4,7	...	17	...	96	...	71	...	396	...	3,2
Burundi	3,5	5,2	...	18	94	98	39	52	76	120	1,3	2,7
Cameroun	2,4	1,8*	10	9*	...	85*	...	68*	154	112*	1,2	1,1
Cap-Vert	...	7,2	...	25	...	85	...	52	...	1 142	...	3,2
Comores	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Congo	6,0	2,8	22	8	93	91	36	27	169	37	2,0	0,7
Côte d'Ivoire	5,6	...	...	...	74	...	43	...	262	...	1,8	0,1
Érythrée	5,3	5,4	...	...	70	73	...	25	...	111	...	1,0
Éthiopie	3,6	6,1	...	18	...	65	...	51	...	...	...	2,0
Gabon	3,8	...	...	...	87	...	...	...	...	...	...	...
Gambie	3,1	2,1 <sup>2</sup>	14	...	87	86 <sup>Y</sup>	...	...	...	...	...	...
Ghana	4,2	5,5	...	...	...	86	...	34	...	283	...	1,6
Guinée	2,1	2,1	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Guinée-Bissau	5,6	...	12	...	41	...	...	...	...	...	...	...
Guinée équatoriale	...	...	...	4 <sup>Y</sup>	...	90 <sup>Y</sup>	...	...	...	...	...	...
Kenya	5,4	6,8 <sup>2</sup>	...	29 <sup>2</sup>	95	92 <sup>2</sup>	...	63 <sup>2</sup>	...	240 <sup>2</sup>	...	4,0 <sup>2</sup>
Lesotho	10,2	10,8	26	30	74	85	43	39	441	476	3,2	3,6
Libéria	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Madagascar	2,5	3,2	...	25	...	84	...	47	...	58	...	1,3
Malawi	4,7	5,9 <sup>Y</sup>	25	...	82	82 <sup>Y</sup>	...	63 <sup>Y</sup>	...	88 <sup>Y</sup>	...	3,0 <sup>Y</sup>
Mali	3,0	4,5	...	15	90	81	49	...	131	...	1,3	...
Maurice	4,2	4,5	18	14	91	84	32	30	1 046	1 311	1,2	1,1
Mozambique	2,5	3,9 <sup>2</sup>	...	19 <sup>2</sup>	...	94 <sup>2</sup>	...	70 <sup>2</sup>	...	165 <sup>2</sup>	...	2,6 <sup>2</sup>
Namibie	7,9	6,8 <sup>Y</sup>	...	...	94	...	59	...	1 444	911 <sup>Y</sup>	4,4	3,9 <sup>Y</sup>
Niger	2,1	2,3 <sup>2</sup>	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Nigéria	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Ouganda	...	5,3 <sup>2</sup>	...	18 <sup>2</sup>	...	75 <sup>2</sup>	...	62 <sup>2</sup>	...	106 <sup>2</sup>	...	2,5 <sup>2</sup>
République centrafricaine	...	...	...	...	...	...	...	...	...	129	...	1,1
République démocratique du Congo	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
République-Unie de Tanzanie	2,2	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Rwanda	...	3,9	...	12	...	92	...	54	...	128	...	1,9
Sao Tomé-et-Principe	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Sénégal	3,5	5,5	...	19	...	83	...	48	...	305	...	2,2
Seychelles	5,5	5,7 <sup>2</sup>	...	...	...	93 <sup>2</sup>	...	31 <sup>2</sup>	...	2 443 <sup>2</sup>	...	1,6 <sup>2</sup>
Sierra Leone	...	...	...	...	...	...	...	52 <sup>Y</sup>	...	...	...	2,3 <sup>Y</sup>
Somalie	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Swaziland	5,7	6,2 <sup>2</sup>	...	...	100	100 <sup>2</sup>	33	38 <sup>2</sup>	430	472 <sup>2</sup>	1,9	2,3 <sup>2</sup>
Tchad	1,7	2,5	...	10	...	50	...	48	...	67	...	0,6
Togo	4,3	...	26	...	97	...	43	...	155	...	1,8	...
Zambie	2,0	2,2	...	15 <sup>2</sup>	...	99	...	59	...	54	...	1,3
Zimbabwe	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
<b>Amérique du Nord et Europe occidentale</b>												
Allemagne	4,5	4,7 <sup>Y</sup>	10	10 <sup>Y</sup>	...	...	...	...	...	...	...	...
Andorre	...	...	...	...	...	97 <sup>2</sup>	...	29 <sup>2</sup>	...	...	...	...
Autriche	6,4	5,5 <sup>2</sup>	12	11 <sup>2</sup>	94	96 <sup>2</sup>	19	19 <sup>2</sup>	7 021	7 023 <sup>2</sup>	1,1	1,0 <sup>2</sup>
Belgique	...	6,0 <sup>2</sup>	...	12 <sup>2</sup>	...	98 <sup>2</sup>	...	24 <sup>2</sup>	...	6 127 <sup>2</sup>	...	1,4 <sup>2</sup>
Canada	6,0	...	...	...	98	...	...	...	...	...	...	...
Chypre	5,4	6,5 <sup>2</sup>	...	14 <sup>2</sup>	86	90 <sup>2</sup>	34	30 <sup>2</sup>	3 831	5 113 <sup>2</sup>	1,6	1,7 <sup>2</sup>
Danemark	8,2	8,6 <sup>2</sup>	15	15 <sup>2</sup>	...	95 <sup>2</sup>	...	22 <sup>2</sup>	7 054	7 358 <sup>2</sup>	1,6	1,8 <sup>2</sup>
Espagne	4,4	4,4 <sup>Y</sup>	11	11 <sup>Y</sup>	91	90 <sup>Y</sup>	28	27 <sup>Y</sup>	3 890	4 399 <sup>Y</sup>	1,1	1,1 <sup>Y</sup>
États-Unis	5,0	5,6 <sup>2</sup>	...	15 <sup>Y</sup>	...	...	...	...	...	...	...	...
Finlande	6,3	6,6 <sup>2</sup>	12	13 <sup>2</sup>	94	92 <sup>2</sup>	21	20 <sup>2</sup>	4 404	4 924 <sup>2</sup>	1,2	1,2 <sup>2</sup>
France	5,7	5,8 <sup>2</sup>	11	11 <sup>2</sup>	91	91 <sup>2</sup>	20	20 <sup>2</sup>	4 280	4 837 <sup>2</sup>	1,1	1,0 <sup>2</sup>
Grèce	3,5	4,3 <sup>2</sup>	7	8 <sup>2</sup>	78	79 <sup>2</sup>	25	25 <sup>2</sup>	2 157	3 203 <sup>2</sup>	0,7	0,9 <sup>2</sup>
Irlande	5,0	5,6 <sup>2</sup>	13	14 <sup>2</sup>	91	94 <sup>2</sup>	32	33 <sup>2</sup>	3 182	5 215 <sup>2</sup>	1,5	1,8 <sup>2</sup>
Islande	...	8,3 <sup>Y</sup>	...	17 <sup>Y</sup>	...	93 <sup>Y</sup>	...	35 <sup>Y</sup>	...	7 718 <sup>Y</sup>	...	2,7 <sup>Y</sup>

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 2004		Dépenses publiques ordinaires du secondaire en % du PNB		Dépenses publiques ordinaires du secondaire par élève en % du PNB par habitant		Salaires des enseignants du primaire en % des dépenses publiques ordinaires du primaire		Pays ou territoire
1999	2005	1999	2005	1999	2005	1999	2005	1999	2005	1999	2005	
<b>Afrique subsaharienne</b>												
14,3*	13,8	34	33	2 068*	1 823	2,0	1,8	20,2*	17,4	...	84	Afrique du Sud
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Angola
...	10,7	...	28 <sup>2</sup>	...	...	...	1,0 <sup>2</sup>	...	23,8 <sup>2</sup>	...	...	Bénin
...	11,5	...	41	...	3 602	...	3,5	...	37,0	...	...	Botswana
...	33,4	...	10	...	250	...	0,5	...	21,0	...	...	Burkina Faso
11,5	19,3	37	33	...	453	1,2	1,7	...	73,1	...	...	Burundi
7,9	5,6*	...	8*	335	31*	0,8	0,1	17,2	1,6*	...	...	Cameroun
...	19,6	...	35	...	1 215	...	2,1	...	20,8	...	96*	Cap-Vert
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Comores
24,1	4,7	24	41	...	...	1,3	1,1	...	...	...	...	Congo
15,5	...	36	...	711	...	1,5	0,5	42,1	...	...	...	Côte d'Ivoire
...	11,4	...	9	...	75	...	0,4	...	7,7	...	...	Érythrée
...	16,4	...	10	...	...	...	0,4	...	5,6	...	...	Éthiopie
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Gabon
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	75 <sup>2</sup>	Gambie
...	12,3	...	37	...	668	...	1,8	...	29,0	...	...	Ghana
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Guinée
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Guinée-Bissau
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Guinée équatoriale
...	22,3 <sup>2</sup>	...	25 <sup>2</sup>	...	254 <sup>2</sup>	...	1,6 <sup>2</sup>	...	23,6 <sup>2</sup>	...	...	Kenya
15,3	15,3	24	18	1 288	1 069	1,8	1,7	44,8	34,3	84	...	Lesotho
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Libéria
...	6,7	...	23	...	...	...	0,6	...	...	...	...	Madagascar
...	12,9 <sup>y</sup>	...	10 <sup>y</sup>	...	78 <sup>y</sup>	...	0,5 <sup>y</sup>	...	11,5 <sup>y</sup>	...	...	Malawi
15,7	...	34	...	398	...	0,9	...	47,7	...	...	...	Mali
10,9	11,1	37	41	1 544	1 853	1,4	1,6	16,2	15,6	...	...	Maurice
...	14,1 <sup>2</sup>	...	17 <sup>2</sup>	...	568 <sup>2</sup>	...	0,6 <sup>2</sup>	...	48,5 <sup>2</sup>	...	93 <sup>2</sup>	Mozambique
20,7	18,7 <sup>y</sup>	28	...	2 358	1 100 <sup>y</sup>	2,1	1,6 <sup>y</sup>	33,8	22,5 <sup>y</sup>	...	...	Namibie
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Niger
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Nigéria
...	8,7 <sup>2</sup>	...	20 <sup>2</sup>	...	362 <sup>2</sup>	...	0,8 <sup>2</sup>	...	29,8 <sup>2</sup>	...	...	Ouganda
...	11,6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	République centrafricaine
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	République démocratique du Congo
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	République-Unie de Tanzanie
...	10,0	...	11	...	214	...	0,4	...	16,7	...	...	Rwanda
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Sao Tomé-et-Principe
...	17,7	...	28	...	624	...	1,3	...	36,1	...	...	Sénégal
...	15,2 <sup>2</sup>	...	30 <sup>2</sup>	...	2 879 <sup>2</sup>	...	1,6 <sup>2</sup>	...	17,9 <sup>2</sup>	...	62 <sup>y</sup>	Seychelles
...	...	...	27 <sup>y</sup>	...	...	...	1,2 <sup>y</sup>	...	...	...	...	Sierra Leone
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Somalie
8,9	12,5 <sup>2</sup>	27	28 <sup>2</sup>	1 216	1 172 <sup>2</sup>	1,5	1,7 <sup>2</sup>	25,1	31,0 <sup>2</sup>	...	...	Swaziland
...	4,7	...	29	...	220	...	0,4	...	15,4	...	...	Tchad
9,7	...	34	...	498	...	1,4	...	31,2	...	79	...	Togo
...	5,8	...	15	...	83	...	0,3	...	9,0	...	93 <sup>2</sup>	Zambie
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Zimbabwe
<b>Amérique du Nord et Europe occidentale</b>												
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Allemagne
...	...	...	19 <sup>2</sup>	...	...	...	...	...	...	...	...	Andorre
23,4	22,1 <sup>2</sup>	45	48 <sup>2</sup>	8 655	8 603 <sup>2</sup>	2,7	2,5 <sup>2</sup>	28,9	27,1 <sup>2</sup>	71	68 <sup>2</sup>	Autriche
...	19,4 <sup>2</sup>	...	43 <sup>2</sup>	...	10 364 <sup>2</sup>	...	2,5 <sup>2</sup>	...	32,9 <sup>2</sup>	...	66 <sup>2</sup>	Belgique
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Canada
19,1	23,0 <sup>2</sup>	53	50 <sup>2</sup>	6 047	8 323 <sup>2</sup>	2,4	2,9 <sup>2</sup>	30,1	37,4 <sup>2</sup>	...	79 <sup>2</sup>	Chypre
23,6	23,2 <sup>2</sup>	...	35 <sup>2</sup>	11 119	10 888 <sup>2</sup>	3,0	2,9 <sup>2</sup>	37,2	34,3 <sup>2</sup>	49	52 <sup>2</sup>	Danemark
17,5	18,1 <sup>y</sup>	47	41 <sup>y</sup>	5 141	5 416 <sup>y</sup>	1,9	1,6 <sup>y</sup>	23,1	22,2 <sup>y</sup>	78	76 <sup>y</sup>	Espagne
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	56	55 <sup>2</sup>	États-Unis
16,8	16,5 <sup>2</sup>	39	41 <sup>2</sup>	6 545	8 948 <sup>2</sup>	2,3	2,4 <sup>2</sup>	25,0	30,0 <sup>2</sup>	59	58 <sup>2</sup>	Finlande
15,6	16,4 <sup>2</sup>	50	48 <sup>2</sup>	6 997	7 680 <sup>2</sup>	2,6	2,5 <sup>2</sup>	25,6	26,1 <sup>2</sup>	...	55 <sup>2</sup>	France
11,8	14,4 <sup>2</sup>	38	36 <sup>2</sup>	2 685	4 327 <sup>2</sup>	1,0	1,2 <sup>2</sup>	14,7	19,5 <sup>2</sup>	...	...	Grèce
12,0	15,8 <sup>2</sup>	37	35 <sup>2</sup>	4 790	7 807 <sup>2</sup>	1,7	1,9 <sup>2</sup>	18,1	23,7 <sup>2</sup>	83	77 <sup>2</sup>	Irlande
...	24,9 <sup>y</sup>	...	34 <sup>y</sup>	...	6 753 <sup>y</sup>	...	2,6 <sup>y</sup>	...	21,8 <sup>y</sup>	...	...	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 2004		Dépenses publiques ordinaires du primaire en % du PNB	
	1999	2005	1999	2005	1999	2005	1999	2005	1999	2005	1999	2005
Israël	7,5	7,1 <sup>2</sup>	14	14 <sup>Y</sup>	94	95 <sup>2</sup>	34	36 <sup>2</sup>	4 765	4 996 <sup>2</sup>	2,4	2,4 <sup>2</sup>
Italie	4,8	4,7 <sup>2</sup>	10	10 <sup>2</sup>	94	95 <sup>2</sup>	26	25 <sup>2</sup>	6 207	6 571 <sup>2</sup>	1,2	1,1 <sup>2</sup>
Luxembourg	3,6	...	8	...	...	...	...	...	...	12 359 <sup>2</sup>	...	1,5 <sup>2</sup>
Malte	4,9	...	...	...	...	...	...	...	...	2 443 <sup>X</sup>	...	1,1 <sup>X</sup>
Monaco	...	...	5	...	92	91 <sup>2</sup>	18	17 <sup>2</sup>	...	...	...	...
Norvège	7,2	7,7 <sup>2</sup>	16	17 <sup>2</sup>	90	92 <sup>2</sup>	25	24 <sup>2</sup>	6 267	7 013 <sup>2</sup>	1,6	1,7 <sup>2</sup>
Pays-Bas	4,8	5,5 <sup>2</sup>	10	11 <sup>2</sup>	96	93 <sup>2</sup>	26	27 <sup>2</sup>	4 446	5 441 <sup>2</sup>	1,2	1,4 <sup>2</sup>
Portugal	5,7	5,8 <sup>2</sup>	13	11 <sup>2</sup>	93	98 <sup>2</sup>	31	32 <sup>2</sup>	3 838	4 762 <sup>2</sup>	1,6	1,8 <sup>2</sup>
Royaume-Uni	4,6	5,4 <sup>Y</sup>	11	13 <sup>Y</sup>	...	...	...	...	...	...	...	...
Saint-Marin	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Suède	7,5	7,3 <sup>2</sup>	14	13 <sup>2</sup>	...	100 <sup>2</sup>	...	27 <sup>2</sup>	...	7 664 <sup>2</sup>	...	2,0 <sup>2</sup>
Suisse	5,0	5,6 <sup>Y</sup>	15	13 <sup>Y</sup>	90	92 <sup>Y</sup>	32	29 <sup>Y</sup>	6 635	7 193 <sup>Y</sup>	1,4	1,5 <sup>Y</sup>
<b>Amérique latine et Caraïbes</b>												
Anguilla	...	...	...	...	...	41 <sup>Y</sup>	...	48 <sup>Y</sup>	...	...	...	...
Antigua-et-Barbuda	3,5	...	...	...	100	...	...	...	...	...	...	...
Antilles néerlandaises	...	...	14	...	94	...	...	...	...	...	...	...
Argentine	4,6	4,0 <sup>2</sup>	13	13 <sup>2</sup>	94	99 <sup>2</sup>	37	37 <sup>2</sup>	1 594	1 498 <sup>2</sup>	1,6	1,5 <sup>2</sup>
Aruba	...	...	14	15	90	84	30	30	...	...	...	...
Bahamas	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Barbade	5,3	7,2	15	16	92	96	21	28	...	...	1,0	2,0
Belize	5,7	5,9 <sup>2</sup>	17	18 <sup>Y</sup>	...	88 <sup>2</sup>	...	47 <sup>2</sup>	...	896 <sup>2</sup>	...	2,5 <sup>2</sup>
Bermudes	...	...	...	...	...	97	...	41	...	...	...	...
Bolivie	5,8	6,6 <sup>Y</sup>	16	18 <sup>Y</sup>	84	96 <sup>Y</sup>	41	46 <sup>Y</sup>	286	429 <sup>Y</sup>	2,0	2,9 <sup>Y</sup>
Brésil	4,4	4,5 <sup>2</sup>	10	...	95	94 <sup>2</sup>	33	32 <sup>2</sup>	855	1 071 <sup>2</sup>	1,4	1,4 <sup>2</sup>
Chili	4,0	3,8	17	18 <sup>2</sup>	88	95	45	37	1 206	1 421	1,5	1,4
Colombie	4,5	5,0	17	11	...	99	...	48	...	1 478	...	2,4
Costa Rica	5,5	5,1 <sup>2</sup>	...	19 <sup>2</sup>	100	79 <sup>2</sup>	47	56 <sup>2</sup>	1 563	1 578 <sup>2</sup>	2,6	2,3 <sup>2</sup>
Cuba	7,7	...	14	17	...	86	...	32	...	...	...	...
Dominique	5,5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
El Salvador	2,4	2,8	17	...	...	98	...	51	...	470	...	1,4
Équateur	2,0	...	10	...	93 <sup>*</sup>	...	...	...	...	...	...	...
Grenade	...	6,0 <sup>Y</sup>	...	13 <sup>Y</sup>	...	87 <sup>Y</sup>	...	35 <sup>Y</sup>	...	762 <sup>Y</sup>	...	1,8 <sup>Y</sup>
Guatemala	...	1,3	...	9	...	100	...	73	...	214	...	0,9
Guyana	9,3	9,1	18	15	...	90	...	34	...	737	...	2,8
Haïti	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Honduras	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Îles Caïmanes	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Îles Turques et Caïques	...	...	17	12	73	88	30	20	...	...	...	...
Îles Vierges britanniques	...	...	...	12	...	87	...	32	...	...	...	...
Jamaïque	...	5,6	...	9	...	96 <sup>2</sup>	...	31 <sup>2</sup>	...	547	...	1,8
Mexique	4,5	5,5 <sup>2</sup>	23	26 <sup>2</sup>	95	97 <sup>2</sup>	41	40 <sup>2</sup>	1 054	1 442 <sup>2</sup>	1,8	2,1 <sup>2</sup>
Montserrat	...	...	11	...	47	65 <sup>2</sup>	...	...	...	...	...	...
Nicaragua	4,0	3,2 <sup>Y</sup>	6	...	...	91 <sup>X</sup>	...	68 <sup>2</sup>	...	295 <sup>2</sup>	...	1,5 <sup>2</sup>
Panama	5,1	4,7 <sup>2</sup>	...	9 <sup>2</sup>	...	...	...	...	862	...	1,9	...
Paraguay	4,8	4,3 <sup>Y</sup>	9	11 <sup>Y</sup>	88	96 <sup>Y</sup>	...	46 <sup>Y</sup>	...	567 <sup>Y</sup>	...	1,9 <sup>Y</sup>
Pérou	3,5	2,6	21	14	88	97	40	42	355	403	1,2	1,0
République dominicaine	...	1,9	...	10	...	99	...	65	...	598	...	1,2
Sainte-Lucie	8,0	6,2	21	17	79	90	53	40	1 151	909	3,3	2,2
Saint-Kitts-et-Nevis	5,6	10,8	13	13 <sup>Y</sup>	...	37	...	...	...	987 <sup>X</sup>	...	1,2 <sup>X</sup>
Saint-Vincent-et-les-Grenadines	7,2	8,7	...	16	...	68	...	50	...	1 250	...	2,9
Suriname	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Trinité-et-Tobago	3,9	...	16	...	96	...	40	...	948	...	1,5	...
Uruguay	2,8	2,3 <sup>Y</sup>	...	8 <sup>Y</sup>	92	...	32	...	736	...	0,8	...
Venezuela	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
<b>Asie centrale</b>												
Arménie	3,1	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Azerbaïdjan	4,3	2,8	24	20	99	98	...	17	...	337	...	0,5
Géorgie	2,0	2,8 <sup>2</sup>	10	13 <sup>2</sup>	...	97 <sup>2</sup>	...	...	...	...	...	...
Kazakhstan	4,0	2,5	14	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Kirghizistan	3,7	4,6 <sup>Y</sup>	...	...	99	...	...	...	...	127 <sup>X</sup>	...	0,7 <sup>X</sup>



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 2004		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		Pays ou territoire
1999	2005	1999	2005	1999	2005	1999	2005	1999	2005	1999	2005	
20,4	21,0 <sup>2</sup>	30	30 <sup>2</sup>	5 343	5 282 <sup>2</sup>	2,1	2,0 <sup>2</sup>	22,8	22,2 <sup>2</sup>	...	...	Israël
23,7	23,5 <sup>2</sup>	47	47 <sup>2</sup>	7 147	7 556 <sup>2</sup>	2,1	2,1 <sup>2</sup>	27,3	27,0 <sup>2</sup>	...	60 <sup>2</sup>	Italie
...	20,1 <sup>2</sup>	...	...	...	13 977 <sup>2</sup>	...	1,8 <sup>2</sup>	...	22,7 <sup>2</sup>	...	75 <sup>2</sup>	Luxembourg
...	13,2 <sup>x</sup>	...	...	...	4 244 <sup>x</sup>	...	2,0 <sup>x</sup>	...	22,2 <sup>x</sup>	...	...	Malte
...	...	51	46 <sup>2</sup>	...	...	...	...	...	...	...	...	Monaco
17,4	18,1 <sup>2</sup>	32	35 <sup>2</sup>	8 816	10 914 <sup>2</sup>	2,1	2,5 <sup>2</sup>	24,4	28,2 <sup>2</sup>	...	...	Norvège
14,6	17,3 <sup>2</sup>	39	40 <sup>2</sup>	6 388	7 495 <sup>2</sup>	1,8	2,1 <sup>2</sup>	21,0	23,9 <sup>2</sup>	...	...	Pays-Bas
20,4	24,8 <sup>2</sup>	44	41 <sup>2</sup>	5 233	7 035 <sup>2</sup>	2,3	2,3 <sup>2</sup>	27,8	36,6 <sup>2</sup>	...	87 <sup>2</sup>	Portugal
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	52	50 <sup>y</sup>	Royaume-Uni
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Saint-Marin
...	25,7 <sup>2</sup>	...	37 <sup>2</sup>	...	10 299 <sup>y</sup>	...	2,7 <sup>2</sup>	...	34,5 <sup>2</sup>	50	54 <sup>2</sup>	Suède
19,2	20,5 <sup>y</sup>	40	37 <sup>y</sup>	8 253	8 793 <sup>y</sup>	1,8	1,9 <sup>y</sup>	23,9	25,0 <sup>y</sup>	72	72 <sup>y</sup>	Suisse
<b>Amérique latine et Caraïbes</b>												
...	...	...	17 <sup>y</sup>	...	...	...	...	...	...	...	...	Anguilla
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	66	...	Antigua-et-Barbuda
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Antilles néerlandaises
12,1	12,0 <sup>2</sup>	35	38 <sup>2</sup>	1 990	2 058 <sup>2</sup>	1,5	1,5 <sup>2</sup>	15,1	16,4 <sup>2</sup>	...	63 <sup>2</sup>	Argentine
...	...	32	32	...	...	...	...	...	...	...	...	Aruba
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Bahamas
11,1	23,9	31	30	...	...	1,5	2,1	18,4	26,4	...	...	Barbade
...	13,7 <sup>2</sup>	...	44 <sup>2</sup>	...	1 298 <sup>2</sup>	...	2,3 <sup>2</sup>	...	19,9 <sup>2</sup>	...	86 <sup>2</sup>	Belize
...	...	...	52	...	...	...	...	...	...	...	...	Bermudes
11,3	16,7 <sup>y</sup>	22	25 <sup>y</sup>	270	345 <sup>y</sup>	1,1	1,6 <sup>y</sup>	10,7	13,4 <sup>y</sup>	...	...	Bolivie
11,4	13,5 <sup>2</sup>	36	40 <sup>2</sup>	775	987 <sup>2</sup>	1,5	1,7 <sup>2</sup>	10,3	12,4 <sup>2</sup>	...	...	Brsil
13,0	12,8	36	39	1 367	1 564	1,3	1,4	14,8	14,1	...	85	Chili
...	20,5	...	36	...	1 364	...	1,8	...	18,9	91*	76	Colombie
18,0	17,1 <sup>2</sup>	29	34 <sup>2</sup>	2 263	1 587 <sup>2</sup>	1,6	1,4 <sup>2</sup>	26,0	17,2 <sup>2</sup>	...	...	Costa Rica
...	...	...	36	...	...	...	...	...	...	...	69	Cuba
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Dominique
...	9,4	...	29	...	526	...	0,8	...	10,5	...	...	El Salvador
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Équateur
...	11,5 <sup>y</sup>	...	35 <sup>y</sup>	...	837 <sup>y</sup>	...	1,8 <sup>y</sup>	...	12,6 <sup>y</sup>	...	93 <sup>y</sup>	Grenade
...	5,0	...	18	...	161	...	0,2	...	3,7	...	88	Guatemala
...	17,9	...	13	...	454	...	1,0	...	11,0	...	75	Guyana
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Haïti
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Honduras
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Îles Caïmanes
...	...	40	30	...	...	...	...	...	...	63	...	Îles Turques et Caïques
...	...	...	34	...	...	...	...	...	...	...	81	Îles Vierges britanniques
...	14,7	...	43 <sup>2</sup>	...	819	...	2,1	...	22,0	...	87	Jamaïque
11,6	14,7 <sup>2</sup>	...	30 <sup>2</sup>	...	1 510 <sup>2</sup>	...	1,6 <sup>2</sup>	...	15,4 <sup>2</sup>	86	88 <sup>2</sup>	Mexique
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Montserrat
...	8,5 <sup>2</sup>	...	31 <sup>2</sup>	...	309 <sup>2</sup>	...	0,7 <sup>2</sup>	...	8,9 <sup>2</sup>	...	93	Nicaragua
13,7	...	...	...	1 229	...	1,5	...	19,5	...	...	99	Panama
...	12,0 <sup>y</sup>	30	28 <sup>y</sup>	805	642 <sup>y</sup>	1,3	1,2 <sup>y</sup>	15,8	13,5 <sup>y</sup>	...	74 <sup>y</sup>	Paraguay
7,2	7,1	28	36	476	520	0,9	0,9	9,6	9,2	88	72	Pérou
...	8,6	...	29	...	427	...	0,6	...	6,1	...	71	République dominicaine
19,8	15,6	33	30	1 540	1 166	2,0	1,7	26,5	20,0	88	83	Sainte-Lucie
...	8,0* <sup>x</sup>	...	...	...	1 623 <sup>x</sup>	...	1,3 <sup>x</sup>	...	14,8 <sup>x</sup>	...	68	Saint-Kitts-et-Nevis
...	19,9	...	30	...	1 258	...	1,7	...	20,0	...	85	Saint-Vincent-et-les-Grenadines
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Suriname
11,1	...	31	...	1 089	...	1,2	...	12,8	...	78	...	Trinité-et-Tobago
7,6	...	37	...	1 081	...	1,0	...	11,2	...	71	45 <sup>y</sup>	Uruguay
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Venezuela
<b>Asie centrale</b>												
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Arménie
...	7,1	...	52	...	539	...	1,4	...	11,3	...	...	Azerbaïdjan
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Géorgie
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Kazakhstan
...	7,8 <sup>x</sup>	...	...	...	240 <sup>x</sup>	...	2,0 <sup>x</sup>	...	14,5 <sup>x</sup>	47	...	Kirghizistan

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 2004		Dépenses publiques ordinaires du primaire en % du PNB	
	1999	2005	1999	2005	1999	2005	1999	2005	1999	2005	1999	2005
Mongolie	6,0	5,4 <sup>z</sup>	...	...	...	94 <sup>z</sup>	...	24 <sup>z</sup>	...	269 <sup>z</sup>	...	1,2 <sup>z</sup>
Ouzbékistan	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Tadjikistan	2,2	3,6	12	18	90	88	...	27	...	100	...	0,9
Turkménistan	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
<b>Asie de l'Est et Pacifique</b>												
Australie	5,1	4,9 <sup>z</sup>	...	...	96	96 <sup>z</sup>	33	33 <sup>z</sup>	4311	4747 <sup>z</sup>	1,6	1,6 <sup>z</sup>
Brunéi Darussalam	...	...	9	...	97	...	...	...	...	...	...	...
Cambodge	1,0	2,0 <sup>z</sup>	9	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Chine	1,9	...	13	...	93	...	34	...	...	...	0,6	...
États fédérés de Micronésie	6,5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Fidji	5,7	6,4 <sup>z</sup>	18	...	...	97 <sup>z</sup>	...	40 <sup>z</sup>	...	1068 <sup>z</sup>	...	2,5 <sup>z</sup>
Îles Cook	0,4	...	13	...	99	...	53	...	...	...	0,2	...
Îles Marshall	13,3	9,5 <sup>z</sup>	...	16 <sup>y</sup>	...	...	...	...	...	...	...	...
Îles Salomon	3,3	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Indonésie	...	1,0 <sup>y</sup>	...	...	...	88 <sup>y</sup>	...	39 <sup>y</sup>	...	84 <sup>y</sup>	...	0,3 <sup>y</sup>
Japon	3,5	3,5 <sup>z</sup>	9	11 <sup>y</sup>	...	...	...	...	...	...	...	...
Kiribati	7,7	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Macao, Chine	3,6	...	14	14 <sup>z</sup>	...	89 <sup>z</sup>	...	...	...	...	...	...
Malaisie	6,1	6,2 <sup>z</sup>	25	24 <sup>z</sup>	...	88 <sup>z</sup>	...	31 <sup>z</sup>	...	1293 <sup>z</sup>	...	1,7 <sup>z</sup>
Myanmar	0,6	...	8	...	64	...	...	...	...	...	...	...
Nauru	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Nioué	...	...	...	...	100	...	32	...	...	...	...	...
Nouvelle-Zélande	7,3	7,0	...	21 <sup>y</sup>	95	100	27	26	3720	3853	1,8	1,8
Palaos	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Papouasie-Nouvelle-Guinée	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Philippines	...	2,5 <sup>z</sup>	...	16 <sup>z</sup>	...	94 <sup>z</sup>	...	55 <sup>z</sup>	...	414 <sup>z</sup>	...	1,3 <sup>z</sup>
République de Corée	3,8	4,6 <sup>z</sup>	13	15 <sup>y</sup>	80	88 <sup>z</sup>	44	34 <sup>z</sup>	2564	3254 <sup>z</sup>	1,3	1,4 <sup>z</sup>
République démocratique populaire lao	1,0	2,5	...	12	...	44	...	46	...	55	...	0,4
RPD Corée	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Samoa	4,5	...	13	...	99	...	32	...	449	...	1,4	...
Singapour	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Thaïlande	5,1	4,3	...	25	...	...	...	...	...	...	...	...
Timor-Leste	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Tokélaou	...	...	...	15 <sup>y</sup>	...	...	...	...	...	...	...	...
Tonga	6,4	4,9 <sup>z</sup>	...	13 <sup>y</sup>	...	...	...	...	...	878 <sup>x</sup>	...	2,2 <sup>x</sup>
Tuvalu	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Vanuatu	6,7	10,0 <sup>y</sup>	17	...	84	...	39	...	388	...	2,2	...
Viet Nam	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
<b>Asie du Sud et de l'Ouest</b>												
Afghanistan	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Bangladesh	2,3	2,4	15	14	64	79	39	35	63	106	0,6	0,7
Bhoutan	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Inde	4,0	3,8 <sup>z</sup>	13	11 <sup>y</sup>	98	...	30	...	264	...	1,2	...
Maldives	...	7,5	...	15	...	81	...	54	...	...	...	3,3
Népal	2,9	3,4 <sup>y</sup>	12	15 <sup>y</sup>	74	77 <sup>y</sup>	53	49 <sup>y</sup>	94	113 <sup>y</sup>	1,1	1,3 <sup>y</sup>
Pakistan	2,6	2,4	...	11	89	78	...	...	...	...	...	...
République islamique d'Iran	4,6	4,7	19	23	91	94	...	23	...	599	...	1,0
Sri Lanka	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
<b>États arabes</b>												
Algérie	...	...	...	...	...	...	...	...	...	672 <sup>y</sup>	...	1,6 <sup>y</sup>
Arabie saoudite	7,0	6,7 <sup>z</sup>	26	28 <sup>z</sup>	...	...	...	...	...	...	...	...
Bahreïn	...	...	...	...	...	...	...	...	...	2926 <sup>x</sup>	...	1,9 <sup>x</sup>
Djibouti	...	7,1	...	27	...	93	...	44	...	983	...	2,9
Égypte	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Émirats arabes unis	...	1,6 <sup>*z</sup>	...	27	...	...	...	...	1880	1601 <sup>z</sup>	0,7	0,4 <sup>z</sup>
Irak	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Jamahiriya arabe libyenne	...	...	...	...	68	...	12	...	...	...	...	...
Jordanie	5,0	...	21	...	...	...	...	...	537	589 <sup>z</sup>	1,9	1,8 <sup>z</sup>
Koweït	...	4,5	...	13	...	92	...	21	...	2910 <sup>z</sup>	...	0,9

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 2004		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		Pays ou territoire
1999	2005	1999	2005	1999	2005	1999	2005	1999	2005	1999	2005	
...	13,2 <sup>z</sup>	...	32 <sup>z</sup>	...	249 <sup>z</sup>	...	1,6 <sup>z</sup>	...	12,2 <sup>z</sup>	...	...	Mongolie
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Ouzbékistan
...	8,1	...	50	...	130	...	1,6	...	10,6	...	...	Tadjikistan
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Turkménistan
<b>Asie de l'Est et Pacifique</b>												
16,2	16,2 <sup>z</sup>	40	39 <sup>z</sup>	3 922	4 348 <sup>z</sup>	1,9	1,8 <sup>z</sup>	14,7	... <sup>z</sup>	60	62 <sup>z</sup>	Australie
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Brunéi Darussalam
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Cambodge
...	...	38	...	441	...	0,7	...	11,2	...	...	...	Chine
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	États fédérés de Micronésie
...	18,6 <sup>z</sup>	...	33 <sup>z</sup>	...	991 <sup>z</sup>	...	2,1 <sup>z</sup>	...	17,2 <sup>z</sup>	...	...	Fidji
...	...	40	...	...	...	0,2	...	...	...	...	...	Îles Cook
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Îles Marshall
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Îles Salomon
...	2,5 <sup>y</sup>	...	42 <sup>y</sup>	...	158 <sup>y</sup>	...	0,4 <sup>y</sup>	...	4,7 <sup>y</sup>	...	78 <sup>y</sup>	Indonésie
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Japon
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Kiribati
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Macao, Chine
...	13,3 <sup>z</sup>	...	37 <sup>z</sup>	...	1 877 <sup>z</sup>	...	2,0 <sup>z</sup>	...	19,3 <sup>z</sup>	70	64 <sup>z</sup>	Malaisie
...	...	...	...	...	... <sup>y</sup>	...	...	...	...	...	...	Myanmar
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Nauru
...	...	59	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Nioué
19,4	20,6	40	43	4 634	4 483	2,7	3,0	24,2	24,0	...	...	Nouvelle-Zélande
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Palaos
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Papouasie-Nouvelle-Guinée
...	8,3 <sup>z</sup>	...	25 <sup>z</sup>	...	391 <sup>z</sup>	...	0,6 <sup>z</sup>	...	7,8 <sup>z</sup>	...	94 <sup>z</sup>	Philippines
15,7	15,8 <sup>z</sup>	38	43 <sup>z</sup>	2 130	4 636 <sup>z</sup>	1,2	1,7 <sup>z</sup>	13,1	22,6 <sup>z</sup>	78	64 <sup>z</sup>	République de Corée
...	2,8	...	23	...	77	...	0,3	...	3,9	...	...	République démocratique populaire lao
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	RPD Corée
9,1	...	27	...	475	...	1,2	...	9,6	...	...	...	Samoa
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Singapour
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Thaïlande
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Timor-Leste
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Tokélaou
...	12,9 <sup>x</sup>	...	...	...	475 <sup>x</sup>	...	1,0 <sup>x</sup>	...	7,0 <sup>x</sup>	...	...	Tonga
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Tuvalu
12,0	...	52	...	1 975	...	2,9	...	60,8	...	94	...	Vanuatu
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Viet Nam
<b>Asie du Sud et de l'Ouest</b>												
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Afghanistan
3,9	5,2	42	47	137	243	0,6	0,9	8,5	11,9	...	...	Bangladesh
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Bhoutan
10,4	...	38	...	532	...	1,5	...	20,9	...	79	80 <sup>z</sup>	Inde
...	18,5	...	22	...	...	...	1,3	...	14,6 <sup>z</sup>	...	...	Maldives
7,3	8,3 <sup>y</sup>	29	28 <sup>y</sup>	147	136 <sup>y</sup>	0,6	0,7 <sup>y</sup>	11,3	10,0 <sup>y</sup>	...	...	Népal
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Pakistan
...	9,1	...	35	...	672	...	1,5	...	10,2	...	...	République islamique d'Iran
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Sri Lanka
<b>États arabes</b>												
...	11,0 <sup>y</sup>	...	...	...	1 019 <sup>y</sup>	...	1,9 <sup>y</sup>	...	16,6 <sup>y</sup>	...	...	Algérie
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Arabie saoudite
...	16,3 <sup>x</sup>	...	...	...	3 273 <sup>x</sup>	...	1,7 <sup>x</sup>	...	18,3 <sup>x</sup>	...	...	Bahreïn
...	45,1	...	39	...	1 481	...	2,6	...	68,0	...	54	Djibouti
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Égypte
7,8	6,6 <sup>z</sup>	...	...	2 453	2 070 <sup>z</sup>	0,7	0,6 <sup>z</sup>	10,2	8,6 <sup>z</sup>	...	77 <sup>z</sup>	Émirats arabes unis
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Irak
...	...	10	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Jamahiyya arabe libyenne
12,5	12,0 <sup>z</sup>	...	...	622	712 <sup>z</sup>	1,8	1,7 <sup>z</sup>	14,5	14,5 <sup>z</sup>	78	86 <sup>z</sup>	Jordanie
...	10,6	...	38	...	3 283 <sup>z</sup>	...	1,6	...	15,7	...	78	Koweït

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 2004		Dépenses publiques ordinaires du primaire en % du PNB	
	1999	2005	1999	2005	1999	2005	1999	2005	1999	2005	1999	2005
Liban	2,0	2,7	10	11	...	93	...	33	...	370	...	0,8
Maroc	6,2	6,8	26	27	91	95	39	45	663	937	2,2	2,9
Mauritanie	3,1	2,4	...	...	...	99	...	62	...	201 <sup>y</sup>	...	1,5
Oman	4,2	4,3 <sup>z</sup>	21	24	...	89	...	50	1 363	2 142 <sup>z</sup>	1,4	1,8 <sup>z</sup>
Qatar	...	...	...	...	...	88 <sup>z</sup>	...	...	...	...	...	...
République arabe syrienne	...	...	...	...	...	...	...	...	412	577 <sup>x</sup>	1,7	2,1 <sup>x</sup>
Soudan	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Territoires autonomes palestiniens	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Tunisie	7,2	7,6	...	21	...	87	...	35	...	1 524	...	2,3
Yémen	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
<b>Europe centrale et orientale</b>												
Albanie	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Bélarus	6,0	6,0	...	11	...	95	...	9	...	1 033	...	0,5
Bosnie-Herzégovine	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Bulgarie	...	4,4 <sup>y</sup>	...	...	...	97 <sup>y</sup>	...	19 <sup>y</sup>	...	1 429 <sup>y</sup>	...	0,8 <sup>y</sup>
Croatie	...	4,9 <sup>y</sup>	...	10 <sup>y</sup>	...	93 <sup>y</sup>	...	19 <sup>y</sup>	...	2 246 <sup>y</sup>	...	0,8 <sup>y</sup>
Estonie	7,0	5,6 <sup>z</sup>	...	15 <sup>z</sup>	...	91 <sup>z</sup>	...	26 <sup>z</sup>	...	2 628 <sup>z</sup>	...	1,3 <sup>z</sup>
ERY de Macédoine	4,2	3,4 <sup>y</sup>	...	16 <sup>y</sup>	...	...	...	...	...	...	...	...
Fédération de Russie	...	3,6 <sup>z</sup>	...	13 <sup>z</sup>	...	...	...	...	...	...	...	...
Hongrie	5,0	5,9 <sup>z</sup>	13	11 <sup>z</sup>	91	94 <sup>z</sup>	20	19 <sup>z</sup>	2 260	3 831 <sup>z</sup>	0,9	1,1 <sup>z</sup>
Lettonie	5,8	5,3 <sup>y</sup>	...	15 <sup>y</sup>	...	...	...	...	...	...	...	...
Lituanie	...	5,4 <sup>z</sup>	...	16 <sup>z</sup>	...	95 <sup>z</sup>	...	14 <sup>z</sup>	...	1 879 <sup>z</sup>	...	0,7 <sup>z</sup>
Pologne	4,7	5,7 <sup>z</sup>	11	13 <sup>z</sup>	93	95 <sup>z</sup>	...	31 <sup>z</sup>	...	2 865 <sup>z</sup>	...	1,7 <sup>z</sup>
République de Moldova	3,9	3,8	...	21	...	94	...	17	...	290	...	0,6
République tchèque	4,1	4,7 <sup>z</sup>	10	10 <sup>z</sup>	91	90 <sup>z</sup>	18	15 <sup>z</sup>	1 651	2 226 <sup>z</sup>	0,7	0,6 <sup>z</sup>
Roumanie	3,6	3,5 <sup>y</sup>	...	...	...	93 <sup>y</sup>	...	17 <sup>y</sup>	...	919 <sup>y</sup>	...	0,5 <sup>y</sup>
Serbie-et-Monténégro	4,3	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Slovaquie	4,3	4,3 <sup>z</sup>	14	11 <sup>z</sup>	96	94 <sup>z</sup>	14	14 <sup>z</sup>	1 190	1 695 <sup>z</sup>	0,6	0,6 <sup>z</sup>
Slovénie	...	6,0 <sup>z</sup>	...	13 <sup>y</sup>	...	92 <sup>z</sup>	...	20 <sup>z</sup>	...	4 866 <sup>z</sup>	...	1,1 <sup>z</sup>
Turquie	4,0	3,8 <sup>y</sup>	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Ukraine	3,7	6,5	14	19	...	...	...	...	...	...	...	...

Monde <sup>1</sup>	4,5	4,9	...	14	...	92	...	34	...	985	...	1,5
Pays développés	5,0	5,5	11	13	...	94	...	25	...	4 762	...	1,2
Pays en développement	4,4	4,7	...	...	...	89	...	...	...	...	...	1,8
Pays en transition	3,7	3,6	...	18	...	...	...	...	...	...	...	...
Afrique subsaharienne	3,7	5,0	...	...	...	86	...	50	...	165	...	2,1
Amérique du Nord et Europe occidentale	5,0	5,7	12	13	92	93	26	27	4 425	5 441	1,3	1,5
Amérique latine et Caraïbes	4,7	5,0	16	13	...	93	...	40	...	...	...	1,8
Amérique latine	4,5	4,0	15	13	93	96	...	46	862	598	1,6	1,5
Caraïbes	...	...	...	15	...	87	...	35	...	...	...	...
Asie centrale	3,7	3,2	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Asie de l'Est et Pacifique	4,8	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Asie de l'Est	3,5	3,0	11	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Pacifique	6,4	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Asie du Sud et de l'Ouest	2,9	3,6	...	15	89	79	...	...	...	...	...	...
États arabes	...	...	...	...	...	...	...	...	...	960	...	1,5
Europe centrale et orientale	4,3	4,9	...	13	...	94	...	18	...	2 053	...	0,8

1. Toutes les valeurs régionales 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.

(z) Les données sont de 2004.  
(y) Les données sont de 2003.  
(x) Les données sont de 2002.  
(\*) 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 2004		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		Pays ou territoire
1999	2005	1999	2005	1999	2005	1999	2005	1999	2005	1999	2005	
...	6,6	...	30	...	413	...	0,7	...	7,4	69	84	Liban
17,6	22,1	44	38	1 739	1 620	2,5	2,5	46,2	38,1	...	...	Maroc
...	10,1	...	33	...	596 <sup>Y</sup>	...	0,8	...	25,4	...	...	Mauritanie
10,6	14,6 <sup>Z</sup>	...	41	2 649	2 039 <sup>Z</sup>	2,0	1,6 <sup>Z</sup>	20,6	13,9 <sup>Z</sup>	75	91 <sup>Z</sup>	Oman
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Qatar
10,2	12,6 <sup>X</sup>	...	...	132	159 <sup>X</sup>	1,1	1,3 <sup>X</sup>	17,6	19,9 <sup>X</sup>	...	...	République arabe syrienne
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Soudan
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Territoires autonomes palestiniens
...	19,8	...	43	...	1 766	...	2,8	...	23,0	...	...	Tunisie
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Yémen
<b>Europe centrale et orientale</b>												
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Albanie
...	13,5	...	40	...	1 845	...	2,3	...	24,0	...	...	Bélarus
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Bosnie-Herzégovine
...	19,2 <sup>Y</sup>	...	45 <sup>Y</sup>	...	1 567 <sup>Y</sup>	...	1,9 <sup>Y</sup>	...	21,0 <sup>Y</sup>	...	61 <sup>Y</sup>	Bulgarie
...	19,6 <sup>Y</sup>	...	49 <sup>Y</sup>	...	2 838 <sup>Y</sup>	...	2,2 <sup>Y</sup>	...	24,7 <sup>Y</sup>	...	...	Croatie
...	19,3 <sup>Z</sup>	...	47 <sup>Z</sup>	...	3 519 <sup>Z</sup>	...	2,4 <sup>Z</sup>	...	25,8 <sup>Z</sup>	...	...	Estonie
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	ERY de Macédoine
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Fédération de Russie
18,0	24,2 <sup>Z</sup>	41	42 <sup>Z</sup>	2 352	3 822 <sup>Z</sup>	1,8	2,3 <sup>Z</sup>	18,7	24,2 <sup>Z</sup>	...	...	Hongrie
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Lettonie
...	14,7 <sup>Z</sup>	...	51 <sup>Z</sup>	...	2 666 <sup>Z</sup>	...	2,6 <sup>Z</sup>	...	20,8 <sup>Z</sup>	...	...	Lituanie
...	22,5 <sup>Z</sup>	...	35 <sup>Z</sup>	...	2 628 <sup>Z</sup>	...	1,9 <sup>Z</sup>	...	20,7 <sup>Z</sup>	...	...	Pologne
...	13,8	...	51	...	421	...	1,8	...	20,1	...	...	République de Moldova
10,5	12,1 <sup>Z</sup>	50	52 <sup>Z</sup>	3 254	4 190 <sup>Z</sup>	1,9	2,2 <sup>Z</sup>	20,7	22,7 <sup>Z</sup>	45	47 <sup>Z</sup>	République tchèque
...	12,0 <sup>Y</sup>	...	42 <sup>Y</sup>	...	1 029 <sup>Y</sup>	...	1,4 <sup>Y</sup>	...	13,4 <sup>Y</sup>	...	...	Roumanie
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Serbie-et-Monténégro
10,1	11,7 <sup>Z</sup>	56	51 <sup>Z</sup>	2 147	2 421 <sup>Z</sup>	2,3	2,1 <sup>Z</sup>	18,1	16,7 <sup>Z</sup>	62	50 <sup>Z</sup>	Slovaquie
...	23,4 <sup>Z</sup>	...	48 <sup>Z</sup>	...	5 904 <sup>Z</sup>	...	2,7 <sup>Z</sup>	...	28,4 <sup>Z</sup>	...	42 <sup>Z</sup>	Slovénie
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Turquie
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Ukraine
...	14,1	...	35	...	...	...	1,7	...	19,9	...	...	Monde <sup>1</sup>
...	19,3	...	42	5 233	5 904	...	2,2	...	24,1	...	...	Pays développés
...	...	...	...	...	...	...	1,5	...	...	...	...	Pays en développement
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Pays en transition
...	12,4	...	27	...	...	...	1,1	...	21,0	...	...	Afrique subsaharienne
18,3	20,1	42	40	6 467	7 807	2,1	2,3	24,7	26,1	...	66	Amérique du Nord et Europe occidentale
...	13,5	...	32	...	...	...	1,5	...	14,1	...	...	Amérique latine et Caraïbes
11,6	12,0	...	33	1 081	642	1,3	1,4	14,8	13,4	...	75	Amérique latine
...	...	...	31	...	...	...	...	...	...	...	...	Caraïbes
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Asie centrale
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Asie de l'Est et Pacifique
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Asie de l'Est
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Pacifique
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Asie du Sud et de l'Ouest
...	12,3	...	...	...	1 551	...	1,6	...	17,4	...	...	États arabes
...	16,9	...	47	...	2 647	...	2,2	...	21,9	...	...	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 <sup>1</sup>		1995-2004 <sup>1</sup>	
	1991	1999	2005	Total (%)	IPS (F/M)	Total (%)	IPS (F/M)	Total (%)	IPS (F/M)	Total (%)	IPS (F/M)	Total (%)	IPS (F/M)
<b>Afrique subsaharienne</b>													
Afrique du Sud	21	20	37 <sup>z</sup>	90	1,03	93	1,02	87 <sup>z</sup>	1,00 <sup>z</sup>	...	...	94	1,01*
Angola	47	...	...	50	0,95	...	...	...	...	...	...	72	0,75*
Bénin	2	4	5	41	0,54	50*	0,68*	78	0,81	40	0,48*	45	0,56*
Botswana	...	...	...	83	1,09	78	1,04	85	1,00	89	1,07*	94	1,04*
Burkina Faso	0,8	2	2	29	0,64	35	0,69	45	0,79	20	0,53*	33	0,66*
Burundi	...	1	2	53	0,85	...	...	60	0,91	54	0,81*	73	0,92*
Cameroun	13	12	24*	74	0,87	...	...	...	...	...	...	...	...
Cap-Vert	...	...	54	91	0,95	99	0,98	90	0,98	88	0,96*	96	1,01
Comores	...	2	3	57	0,73	49	0,85	...	...	...	...	...	...
Congo	2	2	6	79	0,93	...	...	44	1,20	94	0,95	97	0,98
Côte d'Ivoire	0,9	2	3*.y	45	0,71	53	0,75	56*.y	0,80*.y	49	0,63*	61	0,74*
Érythrée	...	6	12	16	0,98	36	0,86	47	0,86	...	...	...	...
Éthiopie	2	1	2	22	0,75	33	0,74	68	0,93	34	0,71*	50	0,62*
Gabon	...	...	...	85	1,00	...	...	...	...	93	0,98*	96	0,98
Gambie	...	20	18 <sup>z</sup>	48	0,71	67	0,88	77 <sup>y</sup>	0,99 <sup>y</sup>	...	...	...	...
Ghana	...	40	56	54	0,89	57	0,96	69	1,01	...	...	71	0,86*
Guinée	...	...	7	27	0,53	44	0,71	66	0,87	...	...	47	0,57*
Guinée-Bissau	...	3	...	38	0,56	45	0,71	...	...	...	...	...	...
Guinée équatoriale	...	31	41	91	0,97	83	...	81 <sup>y</sup>	0,90 <sup>y</sup>	...	...	95	1,00*
Kenya	35	44	52	...	...	64	1,01	79	1,01	...	...	80	1,01*
Lesotho	...	23	34	71	1,24	60	1,13	87	1,06	...	...	...	...
Libéria	...	41	...	...	...	41	0,77	...	...	51	0,84	67	1,06
Madagascar	...	3	10 <sup>z</sup>	64	1,00	63	1,01	92	1,00	...	...	70	0,94*
Malawi	...	...	...	48	0,93	98	0,98	95	1,05	59	0,70*	76	0,86*
Mali	...	1	3	21	0,61	40	0,73	51	0,81	...	...	24	0,52*
Maurice	...	100	95	91	1,00	91	1,01	95	1,02	91	1,01*	95	1,02*
Mozambique	...	...	...	43	0,79	52	0,80	77	0,91	...	...	47	0,61*
Namibie	14	19	29 <sup>z</sup>	...	...	73	1,08	72	1,07	88	1,06*	92	1,03*
Niger	1	1	1	22	0,60	24	0,68	40	0,73	...	...	37	0,44*
Nigéria	...	...	15	...	...	61	0,84	68	0,88	71	0,77*	84	0,94
Ouganda	...	4	1	...	...	...	...	...	...	70	0,82*	77	0,86*
République centrafricaine	6	...	2 <sup>z</sup>	52	0,66	...	...	...	...	48	0,56*	59	0,67*
R. D. Congo	...	...	1 <sup>y</sup>	54	0,78	...	...	...	...	...	...	70	0,81*
République-Unie de Tanzanie	...	...	30	49	1,01	48	1,04	98	0,99	82	0,90*	78	0,94*
Rwanda	...	...	...	66	0,99	...	...	74	1,04	75	...	78	0,98*
Sao Tomé-et-Principe	...	27	32	...	...	85	0,99	97	0,99	94	0,96*	95	0,99*
Sénégal	2	3	8	43	0,75	52	0,88	69	0,97	38	0,57*	49	0,70*
Seychelles <sup>2</sup>	...	109	109	...	...	...	...	99 <sup>z</sup>	1,01 <sup>z</sup>	99	1,01*	99	1,01*
Sierra Leone	...	...	...	43	0,73	...	...	...	...	...	...	48	0,63*
Somalie	...	...	...	9	0,55	...	...	...	...	...	...	...	...
Swaziland	...	...	18 <sup>z</sup>	75	1,05	75	1,02	80 <sup>z</sup>	1,01 <sup>z</sup>	84	1,01*	88	1,03*
Tchad	...	...	1	35	0,45	52	0,62	61 <sup>y</sup>	0,69 <sup>y</sup>	17	...	38	0,42*
Togo	3	2	2 <sup>z</sup>	64	0,71	79	0,79	78	0,86	...	...	74	0,76*
Zambie	...	...	...	...	...	63	0,96	89	1,00	66	0,97*	69	0,91*
Zimbabwe	...	41	43 <sup>y</sup>	...	...	81	1,01	82 <sup>y</sup>	1,01 <sup>y</sup>	95	0,98*	98	1,00
<b>Amérique du Nord et Europe occidentale</b>													
Allemagne	...	93	98	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Andorre <sup>2</sup>	...	...	113	...	...	...	...	80	0,97	...	...	...	...
Autriche	71	83	91	88	1,02	97	1,01	97	1,02	...	...	...	...
Belgique	104	110	121	96	1,02	99	1,00	99	1,00	...	...	...	...
Canada	61	65	...	98	1,00	98	1,00	...	...	...	...	...	...
Chypre <sup>2</sup>	49	60	65	87	1,00	95	1,00	99	1,00	100	1,00*	100	1,00*
Danemark	99	91	93	98	1,00	97	1,00	95	1,01	...	...	...	...
Espagne	59	100	114	103	1,00	99	...	99	0,99	100	1,00*	...	...
États-Unis	63	59	61	97	1,00	94	1,00	92	1,01	...	...	...	...
Finlande	34	49	59	98	1,00	99	1,00	98	1,00	...	...	...	...
France <sup>3</sup>	84	111	118	101	1,00	99	1,00	99	...	...	...	...	...
Grèce	57	68	67	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 <sup>1</sup>		1995-2004 <sup>1</sup>		Année scolaire s'achevant en					Année scolaire s'achevant en							
Total (%)	IPS (F/M)	Total (%)	IPS (F/M)	1991		1999		2005		1991		1999			2005	
Total (%)	IPS (F/M)	Total (%)	IPS (F/M)	Total (%)	IPS (F/M)	Total (%)	IPS (F/M)	Total (%)	IPS (F/M)	Total (%)	IPS (F/M)	Total (%)	IPS (F/M)	Total (%)	IPS (F/M)	
Afrique subsaharienne																
...	...	82	0,96*	109	0,99	114	0,98	104 <sup>z</sup>	0,96 <sup>z</sup>	69	1,18	88	1,13	93 <sup>z</sup>	1,07 <sup>z</sup>	Afrique du Sud
...	...	67	0,65*	80	0,92	64	0,86	...	...	11	...	13	0,83	...	...	Angola
27	0,42*	35	0,49*	54	0,51	74	0,67	96	0,80	10	0,42	19	0,47	33	0,57	Bénin
69	1,09*	81	1,02*	101	1,07	102	1,00	106	0,98	44	1,18	71	1,07	75 <sup>z</sup>	1,05 <sup>z</sup>	Botswana
14	0,42*	24	0,53*	36	0,64	44	0,70	58	0,80	7	0,53	10	0,61	14	0,70	Burkina Faso
37	0,57*	59	0,78*	71	0,84	61	0,80	85	0,86	5	0,58	...	...	13	0,74	Burundi
...	...	68	0,78*	99	0,86	89	0,82	117*	0,85*	27	0,71	27	0,83	44*	0,80*	Cameroun
63	0,71*	81	0,86	111	0,94	119	0,96	108	0,95	21*	...	...	...	68	1,07	Cap-Vert
...	...	...	...	75	0,73	76	0,85	85	0,88	18*	0,65*	25	0,81	35	0,76	Comores
74	0,79	85	0,87	117	0,90	50	0,95	88	0,92	46	0,73	...	...	39 <sup>z</sup>	0,84 <sup>z</sup>	Congo
34	0,53*	49	0,63*	64	0,71	70	0,74	72* <sup>y</sup>	0,79* <sup>y</sup>	21	0,48	22	0,54	...	...	Côte d'Ivoire
...	...	...	...	21	0,94	57	0,82	64	0,81	...	...	24	0,68	31	0,59	Érythrée
27	0,51*	36	0,46*	30	0,66	59	0,62	100	0,88	13	0,75	15	0,62	35	0,69	Éthiopie
72	0,82*	84	0,90	141	0,98	132	1,00	130 <sup>z</sup>	0,99 <sup>z</sup>	...	...	45	0,86	...	...	Gabon
...	...	...	...	61	0,68	80	0,85	81 <sup>z</sup>	1,06 <sup>z</sup>	18	0,49	33	0,65	47 <sup>z</sup>	0,82 <sup>z</sup>	Gambie
...	...	58	0,75*	74	0,85	76	0,92	94	0,98	35	0,65	37	0,80	45	0,88	Ghana
...	...	29	0,43*	36	0,49	57	0,65	81	0,84	9	0,34	15	0,37	30	0,53	Guinée
...	...	...	...	50	0,55	70	0,67	...	...	...	...	...	...	...	...	Guinée-Bissau
...	...	87	0,86*	163	0,96	132	...	114	0,95	...	...	31	0,37	...	...	Guinée équatoriale
...	...	74	0,90*	94	0,96	93	0,97	112	0,96	28	0,77	38	0,96	49	0,95	Kenya
...	...	82	1,23*	109	1,22	105	1,08	132	1,00	24	1,42	30	1,35	39	1,26	Lesotho
41	0,57	52	0,78	...	...	85	0,74	...	...	...	...	29	0,65	...	...	Libéria
...	...	71	0,85*	93	0,98	94	0,97	138	0,96	17	0,97	14	0,96	...	...	Madagascar
49	0,51*	64	0,72*	66	0,84	139	0,95	122	1,02	8	0,46	37	0,70	28	0,81	Malawi
...	...	19	0,44*	26	0,60	51	0,72	66	0,80	7	0,52	14	0,54	24	0,62	Mali
80	0,88*	84	0,91*	109	1,00	105	1,00	102	1,00	55	1,04	76	0,98	88	0,99	Maurice
...	...	39	0,46*	61	0,75	69	0,74	103	0,85	7	0,57	5	0,69	13	0,69	Mozambique
76	0,95*	85	0,96*	132	1,05	104	1,02	99	1,01	45	1,24	57	1,13	56	1,15	Namibie
...	...	29	0,35*	26	0,60	29	0,68	47	0,73	6	0,44	6	0,65	9	0,68	Niger
55	0,65*	69	0,77	87	0,81	93	0,82	103	0,86	25	0,74	24	0,91	34	0,84	Nigéria
56	0,66*	67	0,75*	70	0,85	126	0,92	119	1,00	11	0,59	10	0,66	19	0,81	Ouganda
34	0,42*	49	0,52*	64	0,64	...	...	56	0,66	11	0,40	...	...	...	...	République centrafricaine
...	...	67	0,67*	70	0,75	48	0,90	62 <sup>y</sup>	0,78 <sup>y</sup>	...	...	18	0,52	22 <sup>y</sup>	0,58 <sup>y</sup>	R. D. Congo
59	0,67*	69	0,80*	68	0,98	64	1,00	110	0,97	5	0,77	6	0,82	...	...	République-Unie de Tanzanie
58	...	65	0,84*	70	0,97	99	0,98	120	1,02	8	0,75	10	1,00	14	0,89	Rwanda
73	0,73*	85	0,85*	...	...	106	0,98	134	0,98	...	...	...	...	44	1,08	Sao Tomé-et-Principe
27	0,48*	39	0,57*	53	0,73	61	0,86	78	0,97	15	0,53	15	0,64	21	0,75	Sénégal
88	1,02*	92	1,01*	...	...	116	0,99	116	1,01	...	...	113	1,04	105	0,99	Seychelles <sup>2</sup>
...	...	35	0,52*	53	0,70	...	...	...	...	18	0,57	...	...	...	...	Sierra Leone
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Somalie
67	0,94*	80	0,97*	94	0,99	100	0,95	107 <sup>z</sup>	0,93 <sup>z</sup>	42	0,96	45	1,00	45 <sup>z</sup>	0,97 <sup>z</sup>	Swaziland
12	...	26	0,31*	52	0,45	64	0,58	77	0,67	7	0,20	10	0,26	16	0,33	Tchad
...	...	53	0,56*	94	0,65	112	0,75	100	0,85	20	0,34	28	0,40	40	0,51	Togo
65	0,79*	68	0,78*	93	...	75	0,92	111	0,95	21	...	20	0,77	28	0,82	Zambie
84	0,88*	89	0,93	107	0,97	98	0,97	96 <sup>y</sup>	0,98 <sup>y</sup>	48	0,78	43	0,88	36 <sup>y</sup>	0,91 <sup>y</sup>	Zimbabwe
Amérique du Nord et Europe occidentale																
...	...	...	...	101	1,01	106	0,99	101	1,00	...	...	98	0,98	100	0,98	Allemagne
...	...	...	...	...	...	...	...	87	0,95	...	...	...	...	88	1,12	Andorre <sup>2</sup>
...	...	...	...	101	1,00	102	0,99	106	1,00	102	0,93	99	0,96	102	0,95	Autriche
...	...	...	...	100	1,01	104	0,99	104	0,99	102	1,01	142	1,08	110	0,97	Belgique
...	...	...	...	104	0,98	98	1,00	...	...	101	1,00	105	...	...	...	Canada
94	0,93*	97	0,96*	90	1,00	97	1,00	101	1,00	72	1,02	93	1,03	97	1,02	Chypre <sup>2</sup>
...	...	...	...	98	1,00	102	1,00	98	1,00	109	1,01	124	1,06	124	1,03	Danemark
96	0,97*	...	...	109	0,99	107	0,98	106	0,98	104	1,07	109	1,07	124	1,05	Espagne
...	...	...	...	103	0,98	101	1,03	99	0,99	92	1,01	95	...	95	1,02	États-Unis
...	...	...	...	99	0,99	99	1,00	99	0,99	116	1,19	121	1,09	111	1,05	Finlande
...	...	...	...	108	0,99	107	0,99	111	0,99	98	1,05	110	1,00	116	1,00	France <sup>3</sup>
93	0,93*	96	0,96*	98	0,99	94	1,00	101	1,00	94	0,98	90	1,04	102	0,98	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 <sup>1</sup>		1995-2004 <sup>1</sup>	
	1991	1999	2005	Total (%)	IPS (F/M)	Total (%)	IPS (F/M)	Total (%)	IPS (F/M)	Total (%)	IPS (F/M)	Total (%)	IPS (F/M)
Irlande	103	...	...	90	1,02	93	1,01	98	1,00	...	...	...	...
Islande	...	88	94 <sup>2</sup>	101	0,99	99	0,98	99 <sup>2</sup>	0,97 <sup>2</sup>	...	...	...	...
Israël	85	104	92	92	1,03	98	1,00	97	1,01	...	...	...	...
Italie	94	96	104	103	1,00	99	0,99	99	0,99	...	...	100	1,00*
Luxembourg	92	72	86	...	...	96	1,02	95	1,01	...	...	...	...
Malte	103	102	101	97	0,99	95	1,02	86	0,95	...	...	96	1,04*
Monaco <sup>4</sup>	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Norvège	88	75	88	100	1,00	100	1,00	98	1,00	...	...	...	...
Pays-Bas	99	98	90	95	1,04	99	0,99	99	0,99	...	...	...	...
Portugal	52	68	77	98	1,00	...	...	98	1,00	99	1,00*	100	1,00
Royaume-Uni	52	79	59	100	0,97	100	1,01	99	1,00	...	...	...	...
Saint-Marin	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Suède	64	78	88	100	1,00	100	0,99	96	1,00	...	...	...	...
Suisse	60	92	99	84	1,02	96	0,99	93	0,99	...	...	...	...
<b>Amérique latine et Caraïbes</b>													
Anguilla	...	...	97	...	...	...	...	89	1,06	...	...	...	...
Antigua-et-Barbuda	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Antilles néerlandaises	...	120	113 <sup>Y</sup>	...	...	...	...	...	...	97	1,01*	98	1,00
Argentine	49	57	64 <sup>2</sup>	...	...	99*	1,00*	99 <sup>2</sup>	0,99 <sup>2</sup>	98	1,00*	99	1,00*
Aruba <sup>2</sup>	...	97	99	...	...	98	1,01	99	1,00	...	...	99	1,00*
Bahamas	...	12	31 <sup>Y</sup>	90	1,03	89	0,99	91	1,03	...	...	...	...
Barbade	...	82	93	80	0,99	97	0,99	98	1,00	...	...	...	...
Belize	23	28	33	94	0,99	94	1,00	94	1,03	76	1,01*	...	...
Bermudes <sup>2</sup>	...	...	...	...	...	...	...	98	...	...	...	...	...
Bolivie	32	45	50	...	...	95	1,00	95 <sup>2</sup>	1,01 <sup>2</sup>	94	0,95*	97	0,98*
Brésil	48	58	63 <sup>2</sup>	85	...	91	...	95 <sup>2</sup>	1,00 <sup>2</sup>	...	...	97	1,02*
Chili	72	77	54	89	0,98	...	...	90	0,98	98	1,01*	99	1,00*
Colombie	13	36	39	69	...	88	1,01	87	1,00	91	1,03*	98	1,01*
Costa Rica	65	84	69	87	1,01	...	...	...	...	...	...	98	1,01*
Cuba	102	105	113	93	1,01	98	1,00	97	0,98	...	...	100	1,00*
Dominique <sup>2</sup>	...	80	78	...	...	94	0,98	84	1,02	...	...	...	...
El Salvador	21	42	51	...	...	...	...	93	1,00	85	1,00*	88	1,04
Équateur	42	64	77	98	1,01	97	1,01	98 <sup>2</sup>	1,01 <sup>2</sup>	96	0,99*	96	1,00*
Grenade <sup>2</sup>	...	93	81	...	...	...	...	84	0,99	...	...	...	...
Guatemala	25	46	28	...	...	82	0,91	94	0,95	76	0,87*	82	0,91*
Guyana	76	122	107	89	1,00	...	...	...	...	...	...	...	...
Haïti	34	...	...	22	1,05	...	...	...	...	...	...	...	...
Honduras	13	...	33	89	1,02	...	...	91	1,02	...	...	89	1,05*
Îles Caïmanes	...	...	93	...	...	...	...	81	0,90	...	...	...	...
Îles Turques et Caïques	...	...	118	...	...	...	...	78	1,07	...	...	...	...
Îles Vierges britanniques <sup>2</sup>	...	62	90	...	...	96	1,02	95	0,99	...	...	...	...
Jamaïque	80	78	95	96	1,00	88	1,00	90	1,00	...	...	...	...
Mexique	63	73	93	98	0,97	98	1,00	98	1,00	95	0,99*	98	1,00*
Montserrat <sup>2</sup>	...	...	105	...	...	...	...	96	...	...	...	...	...
Nicaragua	13	28	37	73	1,03	78	1,01	87	0,98	...	...	86	1,06*
Panama	57	39	62	...	...	96	0,99	98	0,99	95	0,99*	96	0,99*
Paraguay	30	27	31 <sup>2</sup>	94	0,99	92	1,00	88 <sup>2</sup>	1,00 <sup>2</sup>	96	0,99*	96	1,00
Pérou	30	55	62	...	...	98	1,00	96	1,00	95	0,97*	97	0,98*
République dominicaine	...	34	34	57	2,18	84	1,01	88	1,01	...	...	94	1,03*
Sainte-Lucie	52	66	74	95	0,97	91	0,99	97	0,98	...	...	...	...
Saint-Kitts-et-Nevis <sup>2</sup>	...	...	102	...	...	...	...	93	1,06	...	...	...	...
St Vincent/Grenad.	44	...	86	...	...	...	...	90	0,95	...	...	...	...
Suriname	82	...	89	81	1,06	...	...	94	1,04	...	...	95	0,98*
Trinité-et-Tobago	9	60	87*	91	0,99	93	1,00	90*	1,00*	99	1,00	99	1,00
Uruguay	42	59	62 <sup>2</sup>	91	1,01	94	1,00	93 <sup>2</sup>	1,01 <sup>2</sup>	99	1,01*	99	1,01*
Venezuela	40	45	58	87	1,03	86	1,01	91	1,01	95	1,02*	97	1,02*
<b>Asie centrale</b>													
Arménie	36	26	33	...	...	...	...	79	1,05	100	1,00*	100	1,00*
Azerbaïdjan	18	22	29	89	0,99	85	1,01	85	0,98	...	...	100	1,00*
Géorgie	58	38	51	97	1,00	...	...	93 <sup>2</sup>	0,99 <sup>2</sup>	...	...	...	...



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 <sup>1</sup>		1995-2004 <sup>1</sup>		Année scolaire s'achevant en					Année scolaire s'achevant en						
Total (%)	IPS (F/M)	Total (%)	IPS (F/M)	1991		1999		2005		1991		1999		2005	
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	103	0,99	107	0,99	100	1,09	107	1,06	113	1,09
...	...	...	...	101	0,99	99	0,98	99 <sup>2</sup>	0,97 <sup>2</sup>	100	0,96	109	1,05	108 <sup>2</sup>	1,03 <sup>2</sup>
...	...	...	...	98	1,03	112	0,99	109	1,01	88	1,08	90	1,00	92	0,99
...	...	98	0,99*	104	1,00	103	0,99	102	0,99	83	1,00	92	0,99	99	0,99
...	...	...	...	90	1,09	100	1,01	100	1,00	76	...	92	1,03	94	1,06
...	...	88	1,03*	108	0,96	106	1,01	98	0,94	83	0,94	...	...	99	1,03
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
...	...	...	...	100	1,00	100	1,00	98	1,00	103	1,03	120	1,02	114	1,01
...	...	...	...	102	1,03	108	0,98	107	0,98	120	0,92	124	0,96	119	0,98
88	0,92*	94	0,96	119	0,95	124	0,96	114	0,96	66	1,16	106	1,08	99	1,10
...	...	...	...	107	0,97	102	1,01	107	1,00	88	1,00	101	1,00	105	1,03
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
...	...	...	...	100	1,00	110	1,03	97	1,00	90	1,05	160	1,28	103	1,00
...	...	...	...	90	1,01	104	0,99	102	0,99	99	0,95	96	0,90	94	0,93
<b>Amérique latine et Caraïbes</b>															
...	...	...	...	...	...	...	...	91	1,06	...	...	...	...	87	0,97
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
95	1,00*	96	1,00	...	...	134	0,94	126 <sup>y</sup>	0,98 <sup>y</sup>	93	1,19	97	1,16	87 <sup>y</sup>	1,09 <sup>y</sup>
96	1,00*	97	1,00*	108	...	117	1,00	113 <sup>2</sup>	0,99 <sup>2</sup>	72	...	94	1,07	86 <sup>2</sup>	1,07 <sup>2</sup>
...	...	97	1,00*	...	...	112	0,98	114	0,97	...	...	101	1,05	97	1,03
...	...	...	...	96	1,03	95	0,98	101	1,00	...	...	115	0,99	90	1,00
...	...	...	...	93	1,00	108	0,98	108	1,00	...	...	104	1,05	113	1,00
70	1,00*	...	...	112	0,98	118	0,97	127	0,96	44	1,15	64	1,08	84	1,02
...	...	...	...	...	...	...	...	102	1,03	...	...	...	...	89	1,09
80	0,82*	87	0,87*	97	0,92	113	0,98	113 <sup>2</sup>	1,00 <sup>2</sup>	...	...	78	0,93	88 <sup>y</sup>	0,97 <sup>y</sup>
...	...	89	1,00*	104	...	155	0,94	140 <sup>2</sup>	0,93 <sup>2</sup>	40	...	99	1,11	106 <sup>2</sup>	1,10 <sup>2</sup>
94	0,99*	96	1,00*	101	0,98	101	0,97	104	0,96	73	1,07	79	1,04	91	1,01
81	1,00*	93	1,00*	103	1,02	113	1,00	112	0,98	50	1,19	71	1,11	78	1,11
...	...	95	1,00*	103	0,99	108	0,98	110	0,99	45	1,06	57	1,09	79	1,06
...	...	100	1,00*	99	0,97	106	0,96	102	0,95	90	1,14	80	1,06	94	1,00
...	...	...	...	...	...	104	0,95	92	0,99	...	...	90	1,35	107	0,97
74	0,92*	81	0,96	81	1,01	111	0,96	113	0,96	25	1,22	51	0,98	63	1,03
88	0,95*	91	0,97*	116	0,99	114	1,00	117	1,00	55*	...	57	1,03	61	1,00
...	...	...	...	...	...	...	...	93	0,96	...	...	...	...	100	1,03
64	0,80*	69	0,84*	81	0,87	101	0,87	114	0,92	23	...	33	0,84	51	0,91
...	...	...	...	94	0,98	119	0,98	132	0,98	79	1,06	81	1,02	102	1,02
...	...	...	...	48	0,94	...	...	...	...	21*	0,96*	...	...	...	...
...	...	80	1,01*	108	1,04	...	...	113	1,00	33	1,25	...	...	65	1,24
...	...	...	...	...	...	...	...	90	0,89	...	...	...	...	102	0,92
...	...	...	...	...	...	...	...	90	1,04	...	...	...	...	86	0,94
...	...	...	...	...	...	112	0,97	111	0,96	...	...	99	0,91	104	1,18
...	...	80	1,16*	101	0,99	93	1,00	95	1,00	65	1,06	88	1,02	87	1,03
88	0,94*	92	0,97*	111	0,97	109	0,97	109	0,98	52	1,00	69	1,02	80	1,07
...	...	...	...	...	...	...	...	116	1,04	...	...	...	...	116	1,10
...	...	77	1,00*	94	1,06	103	1,01	112	0,97	45	1,22	52	1,19	66	1,15
89	0,99*	92	0,99*	105	...	108	0,97	111	0,97	62	...	67	1,07	70	1,07
90	0,96*	93	0,98	106	0,97	113	0,96	104 <sup>2</sup>	0,97 <sup>2</sup>	31	1,06	57	1,04	64 <sup>2</sup>	1,02 <sup>2</sup>
87	0,88*	88	0,88*	118	0,97	123	0,99	112	1,00	67	0,94	83	0,94	92	1,01
...	...	87	1,00*	94	1,01	113	0,98	113	0,95	...	...	55	1,27	71	1,21
...	...	...	...	139	0,94	103	0,98	109	0,97	53	1,45	72	1,28	78	1,21
...	...	...	...	119	1,02	...	...	99	1,06	85	1,11	...	...	94	0,98
...	...	...	...	112	0,98	...	...	111	0,90	58	1,24	...	...	75	1,24
...	...	90	0,95*	104	1,03	...	...	120	1,00	58	1,16	...	...	87	1,33
97	0,98	98	0,99	97	0,99	102	0,99	100*	0,97*	80	1,05	82	1,08	81*	1,04*
95	1,01*	97	1,01*	108	0,99	112	0,99	109 <sup>2</sup>	0,98 <sup>2</sup>	84	...	92	1,17	105 <sup>2</sup>	1,16 <sup>2</sup>
90	0,98*	93	0,99*	95	1,03	100	0,98	105	0,98	34	1,38	56	1,23	74	1,13
<b>Asie centrale</b>															
99	0,99*	99	0,99*	...	...	...	...	94	1,04	...	...	...	...	88	1,03
...	...	99	0,99*	111	0,99	94	1,00	96	0,98	88	1,01	76	1,00	83	0,96
...	...	...	...	97	1,00	98	1,00	94	1,01	95	0,97	79	0,98	83	1,01

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 <sup>1</sup>		1995-2004 <sup>1</sup>	
	1991	1999	2005	Total (%)	IPS (F/M)	Total (%)	IPS (F/M)	Total (%)	IPS (F/M)	Total (%)	IPS (F/M)	Total (%)	IPS (F/M)
Kazakhstan	71	15	34	89	0,99	...	...	91	0,98	100	1,00*	100	1,00*
Kirghizistan	34	10	13	92	1,00	88*	0,99*	87	0,99	...	...	100	1,00*
Mongolie	38	25	40	90	1,02	90	1,04	84	1,03	...	...	98	1,01*
Ouzbékistan	73	...	28 <sup>2</sup>	78	0,99	...	...	...	...	...	...	...	...
Tadjikistan	16	8	9	77	0,98	...	...	97	0,96	100	1,00*	100	1,00*
Turkménistan	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	100	1,00*
<b>Asie de l'Est et Pacifique</b>													
Australie	71	...	104	99	1,00	92	1,01	97	1,00	...	...	...	...
Brunéi Darussalam	47	51	52	92	0,98	...	...	93	1,01	98	1,00*	99	1,00*
Cambodge	4	6	9	69	0,84	85	0,91	99	0,98	...	...	83	0,90*
Chine <sup>5</sup>	22	38	40	97	0,96	...	...	...	...	94	0,94*	99	0,99*
États fédérés de Micronésie	...	37	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Fidji	14	17	16	...	...	99	1,01	96	0,99	...	...	...	...
Îles Cook <sup>2</sup>	...	86	91 <sup>2</sup>	...	...	85	0,96	...	...	...	...	...	...
Îles Marshall	...	59	50 <sup>Y</sup>	...	...	...	...	90 <sup>Y</sup>	0,99 <sup>Y</sup>	...	...	...	...
Îles Salomon	35	35	41 <sup>Y</sup>	...	...	...	...	63 <sup>Y</sup>	0,96 <sup>Y</sup>	...	...	...	...
Indonésie	18	24	34	97	0,96	...	...	96	0,96	96	0,98*	99	1,00*
Japon	48	82	85	100	1,00	100	1,00	100	1,00	...	...	...	...
Kiribati <sup>2</sup>	...	...	75 <sup>2</sup>	...	...	97	1,01	...	...	...	...	...	...
Macao, Chine	88	89	92	81	0,98	85	1,01	91	0,96	...	...	100	1,00*
Malaisie	42	102	119 <sup>2</sup>	...	...	98	0,98	95 <sup>2</sup>	1,00 <sup>2</sup>	96	0,99*	97	1,00*
Myanmar	...	2	...	98	0,97	80	0,99	90	1,02	...	...	95	0,98*
Nauru <sup>2</sup>	...	...	71 <sup>2</sup>	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Nioué <sup>2</sup>	...	154	100	...	...	99	1,00	...	...	...	...	...	...
Nouvelle-Zélande	76	88	93	98	1,00	99	1,01	99	1,00	...	...	...	...
Palaos <sup>2</sup>	...	63	64	...	...	97	0,94	...	...	...	...	...	...
Papouasie-Nouvelle-Guinée	0,3	35	59 <sup>Y</sup>	...	...	...	...	...	...	...	...	67	0,93*
Philippines	12	31	41	96	0,99	92	1,00	94	1,02	97	1,01*	95	1,03*
République de Corée	55	80	96	104	1,01	94	1,01	99	1,00	...	...	...	...
RDP lao	7	8	9	63	0,85	80	0,92	84	0,95	...	...	78	0,90*
RPD Corée	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Samoa	...	51	49 <sup>2</sup>	...	...	92	0,99	90 <sup>2</sup>	1,00 <sup>2</sup>	99	1,00	99	1,00
Singapour	...	53	...	...	...	82	1,00	...	...	99	1,00*	100	1,00*
Thaïlande	43	88	82	76	0,97	...	...	88	0,96	...	...	98	1,00*
Timor-Leste	...	...	16	...	...	...	...	98	...	...	...	...	...
Tokélaou <sup>2</sup>	...	...	125 <sup>2</sup>	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Tonga	...	30	23	...	...	91	0,97	95	0,96	...	...	99	1,00*
Tuvalu <sup>2</sup>	...	...	99 <sup>2</sup>	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Vanuatu	...	49	...	...	...	91	0,99	94	0,98	...	...	...	...
Viet Nam	28	41	60	90	0,92	96	...	88	...	94	0,99*	94	0,99*
<b>Asie du Sud et de l'Ouest</b>													
Afghanistan	...	...	1 <sup>2</sup>	...	...	...	...	...	...	...	...	34	0,36*
Bangladesh	...	18	11 <sup>2</sup>	...	...	89*	1,00*	94* <sup>2</sup>	1,03* <sup>2</sup>	45	0,73*	64	0,90*
Bhoutan <sup>6</sup>	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Inde <sup>7</sup>	3	20	41	...	...	...	...	89	0,93	62	0,67*	76	0,80*
Maldives	...	46	49	...	...	97	1,01	79	1,00	98	1,00*	98	1,00*
Népal	...	11	27	...	...	65*	0,79*	79 <sup>2</sup>	0,87 <sup>2</sup>	50	0,48*	70	0,75*
Pakistan	...	...	50	33	...	...	...	68	0,76	...	...	65	0,69*
République islamique d'Iran	12	13	46	92	0,92	82	0,97	95	1,10	87	0,88*	97	0,99*
Sri Lanka <sup>7</sup>	...	...	...	...	...	...	...	97 <sup>2</sup>	...	...	...	96	1,01*
<b>États arabes</b>													
Algérie	...	3	6,0	89	0,88	91	0,96	97	0,98	74	0,72*	90	0,92*
Arabie saoudite	7	...	10,0	59	0,81	...	...	78	1,03	88	0,86*	96	0,98*
Bahreïn	29	35	46,8	99	1,00	96	1,02	97	1,00	97	0,99*	97	1,00*
Djibouti	0,6	0,4	1,0	29	0,72	28	0,73	33	0,81	...	...	...	...
Égypte	6	11	16,2	84	0,84	93	0,93	94	0,95	63	0,76*	85	0,88*
Émirats arabes unis	55	63	64,3	103	0,98	79	0,99	71	0,97	94	0,96	97	0,98
Irak	7	5	5,7	94	0,88	85	0,85	88	0,86	...	...	85	0,91*
Jamahiriyi arabe libyenne	...	5	7,6	96	0,96	...	...	...	...	95	0,92	98	0,97

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 <sup>1</sup>		1995-2004 <sup>1</sup>		Année scolaire s'achevant en					Année scolaire s'achevant en						
Total (%)	IPS (F/M)	Total (%)	IPS (F/M)	1991	1999		2005		1991	1999		2005			
Total (%)	IPS (F/M)	Total (%)	IPS (F/M)	Total (%)	IPS (F/M)	Total (%)	IPS (F/M)	Total (%)	IPS (F/M)	Total (%)	IPS (F/M)	Total (%)	IPS (F/M)		
98	0,97*	100	1,00*	90	0,99	98	1,00	109	0,99	99	1,04	91	0,99	99	0,97
...	...	99	0,99*	...	...	98	0,99	98	0,99	100	1,02	84	1,02	86	1,01
...	...	98	1,00*	97	1,02	98	1,04	93	1,02	82	1,14	58	1,27	92	1,13
...	...	...	...	81	0,98	...	...	100 <sup>2</sup>	0,99 <sup>2</sup>	99	0,91	...	...	95 <sup>2</sup>	0,97 <sup>2</sup>
98	0,98*	99	1,00*	91	0,98	98	0,95	101	0,96	102	...	71	0,86	82	0,83
...	...	99	0,99*	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
<b>Asie de l'Est et Pacifique</b>															
...	...	...	...	108	0,99	98	1,00	104	0,99	83	1,03	154	1,00	148	0,95
88	0,89*	93	0,95*	114	0,94	114	0,97	107	1,00	77	1,09	85	1,09	96	1,04
...	...	74	0,76*	87	0,81	99	0,87	134	0,92	29	0,43	16	0,53	29 <sup>2</sup>	0,69 <sup>2</sup>
78	0,78*	91	0,91*	125	0,93	...	...	<b>112</b>	<b>0,98</b>	49	0,75	62	...	<b>76</b>	<b>1,01</b>
...	...	...	...	...	...	...	...	115	0,97	...	...	...	...	85	1,07
...	...	...	...	133	1,00	110	0,99	106	0,98	64	0,95	81	1,11	88	1,07
...	...	...	...	...	...	96	0,95	82 <sup>2</sup>	0,98 <sup>2</sup>	...	...	60	1,08	72 <sup>2</sup>	1,02 <sup>2</sup>
...	...	...	...	...	...	101	0,98	103	0,96	...	...	...	1,06	76	1,05
...	...	...	...	86	0,86	88	0,93	97	0,95	15	0,61	24	0,75	29	0,83
82	0,86*	90	0,92*	114	0,98	...	...	117	0,96	46	0,83	...	...	63	0,99
...	...	...	...	100	1,00	101	1,00	100	1,00	97	1,02	102	1,01	102	1,00
...	...	...	...	...	...	104	1,01	112	1,02	...	...	84	1,18	87	1,13
...	...	91	0,92*	99	0,96	100	0,96	106	0,92	65*	1,11*	76	1,08	97	1,04
83	0,87*	89	0,93*	95	1,00	100	0,98	96 <sup>2</sup>	1,00 <sup>2</sup>	57	1,05	69	1,10	76 <sup>2</sup>	1,14 <sup>2</sup>
...	...	90	0,92*	107	0,96	88	0,99	100	1,02	22	0,98	34	1,00	40	0,99
...	...	...	...	...	...	...	...	84 <sup>2</sup>	0,99 <sup>2</sup>	...	...	...	...	48 <sup>2</sup>	1,07 <sup>2</sup>
...	...	...	...	...	...	99	1,00	86	1,24	...	...	98	1,10	99	0,91
...	...	...	...	101	0,99	102	1,01	102	1,00	90	1,02	110	1,06	123	1,07
...	...	...	...	...	...	114	0,93	104	0,93	...	...	101	1,07	101	1,08
...	...	57	0,80*	66	0,88	78	0,93	75 <sup>y</sup>	0,88 <sup>y</sup>	12	0,61	22	0,76	26 <sup>y</sup>	0,79 <sup>y</sup>
94	0,99*	93	1,02*	109	0,99	113	1,00	112	0,99	71	1,04	76	1,09	85	1,12
...	...	...	...	105	1,01	95	1,01	<b>104</b>	<b>0,99</b>	90	0,97	100	1,00	<b>96</b>	<b>1,00</b>
...	...	69	0,79*	103	0,79	117	0,85	116	0,88	24*	0,62*	33	0,69	47	0,76
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
98	0,99	99	0,99	124	1,02	99	0,98	100	1,00	33	1,96	80	1,10	80	1,12
89	0,87*	93	0,92*	103	0,97	83	1,00	78	1,00	67	0,93	...	1,02	63	1,03
...	...	93	0,95*	98	0,96	94	0,95	<b>96</b>	<b>0,96</b>	31	0,94	...	...	<b>71</b>	<b>1,05</b>
...	...	...	...	...	...	...	...	151	0,92	...	...	...	...	52	1,00
...	...	...	...	...	...	...	...	93 <sup>2</sup>	1,35 <sup>2</sup>	...	...	...	...	101 <sup>2</sup>	0,88 <sup>2</sup>
...	...	99	1,00*	112	0,97	112	0,98	115	0,95	99	1,03	101	1,11	98 <sup>2</sup>	1,08 <sup>2</sup>
...	...	...	...	...	...	98	1,02	99 <sup>2</sup>	1,07 <sup>2</sup>	...	...	...	...	...	...
...	...	74	...	95	0,96	110	0,98	118	0,97	18	0,80	30	0,88	41 <sup>2</sup>	0,86 <sup>2</sup>
88	0,89*	90	0,93*	107	0,93	108	0,93	95	0,94	32	...	62	0,90	76	0,97
<b>Asie du Sud et de l'Ouest</b>															
...	...	28	0,29*	25	0,55	25	0,08	87	0,59	14	0,51	...	...	16	0,33
35	0,58*	47	0,76*	...	...	110	0,99	109 <sup>2</sup>	1,03 <sup>2</sup>	...	...	49	1,01	47 <sup>2</sup>	1,03 <sup>2</sup>
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
48	0,55*	61	0,65*	98	0,76	97	0,82	125	0,93	44	0,60	46	0,69	59	0,81
96	1,00*	96	1,00*	...	...	130	1,01	94	0,98	...	...	43	1,07	73 <sup>2</sup>	1,14 <sup>2</sup>
33	0,35*	49	0,56*	110	0,63	114	0,77	<b>126</b>	<b>0,95</b>	34	0,46	34	0,70	<b>43</b>	<b>0,89</b>
...	...	50	0,55*	...	...	...	...	87	0,76	25	0,48	...	...	27	0,74
66	0,76*	82	0,87*	109	0,90	96	0,95	111	1,22	57	0,75	77	0,93	81	0,94
...	...	91	0,97*	107	0,95	...	...	98 <sup>2</sup>	...	71	1,08	...	...	83 <sup>2</sup>	1,00 <sup>2</sup>
<b>États arabes</b>															
50	0,57*	70	0,76*	96	0,85	105	0,91	112	0,93	60	0,79	...	...	83	1,07
71	0,72*	83	0,87*	73	0,86	...	...	91	1,00	44	0,79	71	...	88	0,96
84	0,87*	87	0,94*	110	1,00	105	1,01	104	0,99	100	1,04	94	1,08	99	1,06
...	...	...	...	35	0,72	35	0,71	40	0,82	11	0,66	15	0,72	24	0,66
44	0,55*	71	0,71*	92	0,83	101	0,91	101	0,94	71	0,79	81	0,91	86	0,92
79	0,99	89	0,99	115	0,97	90	0,97	83	0,97	68	1,16	82	1,08	64	1,05
...	...	74	0,76*	108	0,83	92	0,82	98	0,83	44	0,63	34	0,63	45	0,66
75	0,70	84	0,81	104	0,94	114	0,98	<b>106</b>	<b>0,99</b>	86	...	...	...	<b>105</b>	<b>1,21</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 <sup>1</sup>		1995-2004 <sup>1</sup>	
	1991	1999	2005	1991		1999		2005		Total (%)	IPS (F/M)	Total (%)	IPS (F/M)
Jordanie	20	29	30,7	94	1,01	92	1,01	89	1,02	...	...	99	1,00*
Koweït	31	79	72,9	49	0,93	87	1,01	87	0,99	87	0,93*	100	1,00*
Liban	...	67	74,1	73	0,97	94	0,96	92	0,99	...	...	...	...
Maroc	60	62	53,6	56	0,70	72	0,86	86	0,94	58	0,64*	70	0,75*
Mauritanie	...	...	1,7	35	0,74	63	0,94	72	1,00	...	...	61	0,82*
Oman	3	6	8,0	69	0,95	80	1,00	73	1,02	...	...	97	0,99*
Qatar	28	25	36,5	89	0,98	94	1,01	96	1,00	90	1,03*	96	1,03*
République arabe syrienne	6	8	10,4	91	0,91	92	0,93	...	...	...	...	92	0,95*
Soudan <sup>7</sup>	18	20	25,5	40	0,75	...	...	...	...	...	...	77	0,84*
T. A. palestiniens	14	40	30,1	...	...	97	1,01	80	0,99	...	...	99	1,00*
Tunisie	8	14	21,7 <sup>7</sup>	94	0,92	94	0,98	97	1,01	...	...	94	0,96*
Yémen	0,7	1	0,9	51	0,38	57	0,59	75 <sup>2</sup>	0,73 <sup>2</sup>	60	0,43*	75	0,65
<b>Europe centrale et orientale</b>													
Albanie	57	44	49,5 <sup>2</sup>	95	1,01	99	0,99	94 <sup>2</sup>	1,00 <sup>2</sup>	...	...	99	1,00*
Bélarus	82	80	104,7	86	0,95	...	...	89	0,97	100	1,00*	100	1,00*
Bosnie-Herzégovine	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	100	1,00*
Bulgarie	90	69	79,0	86	0,99	97	0,98	93	0,99	...	...	98	1,00*
Croatie	28	40	46,5 <sup>Y</sup>	79	1,00	85	0,98	87 <sup>Y</sup>	0,99 <sup>Y</sup>	100	1,00*	100	1,00*
Estonie	72	90	110,9	100	0,99	96	0,98	95	0,99	100	1,00*	100	1,00*
ERY de Macédoine	...	28	33,4	94	0,99	93	0,98	92	1,00	99	0,99*	99	0,99*
Fédération de Russie <sup>8</sup>	73	67	83,9	99	1,00	...	...	92	1,01	100	1,00*	100	1,00*
Hongrie	109	80	83,0	91	1,01	88	0,99	89	0,98	...	...	...	...
Lettonie	43	53	84,2	92	0,99	...	...	88	1,03	100	1,00*	100	1,00*
Lituanie	58	51	67,6	...	...	95	0,99	89	1,00	100	1,00*	100	1,00*
Pologne	48	50	54,3	97	1,00	96	1,00	96	1,00	...	...	...	...
République de Moldova <sup>2, 9</sup>	72	46	62,4	89	0,99	88	...	86	0,99	100	1,00*	100	1,00
République tchèque	92	94	109,4	87	1,00	97	1,00	92	1,02	...	...	...	...
Roumanie	71	63	75,4	81	1,00	96	0,99	93	0,99	99	1,00*	98	1,00*
Serbie-et-Monténégro <sup>7, 2</sup>	...	44	...	...	...	...	...	...	...	99	0,99*	99	1,00*
Slovaquie	86	83	94,7	...	...	...	...	92	1,01	...	...	...	...
Slovénie	65	75	79,4	96	1,01	97	0,99	98	0,99	100	1,00*	100	1,00
Turquie	4	6	10,0	89	0,92	...	...	89	0,95	93	0,92*	96	0,95*
Ukraine	85	48	85,7	80	1,00	...	...	83	1,00*	...	...	100	1,00*

	Moyenne pondérée			Moyenne pondérée						Moyenne pondérée			
Monde	...	33	40	81	0,88	83	0,93	87	0,96	83	0,90	88	0,93
Pays développés	...	73	78	96	1,00	97	1,00	96	1,01	99	1,00	99	1,00
Pays en développement	...	28	34	79	0,86	81	0,92	86	0,95	80	0,88	85	0,92
Pays en transition	...	46	60	89	0,99	85	0,99	90	1,00	100	1,00	100	1,00
Afrique subsaharienne	...	10	14	54	0,87	57	0,90	70	0,92	64	0,82	69	0,85
Amérique du N./Europe occ.	...	76	79	96	1,00	97	1,00	95	1,01	99	1,00	99	1,00
Amérique latine et Caraïbes	...	56	62	86	0,99	92	0,98	94	1,00	94	1,01	96	1,01
Amérique latine	...	55	61	87	0,99	93	0,98	95	1,00	94	1,01	97	1,01
Caraïbes	...	71	83	52	1,01	77	0,96	77	0,96	78	1,04	77	1,03
Asie centrale	...	22	28	84	0,99	88	0,99	90	0,99	100	1,00	100	1,00
Asie de l'Est et Pacifique	...	40	43	96	0,96	95	1,00	94	0,99	95	0,96	98	0,99
Asie de l'Est	...	40	43	96	0,96	96	1,00	94	0,99	95	0,96	98	0,99
Pacifique	...	57	72	91	0,98	87	0,99	90	0,97	92	0,98	92	0,99
Asie du Sud et de l'Ouest	...	22	37	72	0,66	77	0,83	86	0,92	61	0,69	75	0,81
États arabes	...	15	17	73	0,81	79	0,90	83	0,93	75	0,79	85	0,88
Europe centrale et orientale	...	49	59	90	0,98	90	0,97	91	0,98	97	0,98	99	0,99

1. Les données se réfèrent à l'année la plus récente disponible au cours de la période spécifiée. Voir l'introduction des tableaux statistiques pour une information plus détaillée sur les définitions nationales de l'alphabétisme, les méthodes de mesure, les sources des données et les années auxquelles se réfèrent ces dernières. Pour les pays signalés par (\*), les données utilisées sont des données nationales observées. Pour toutes les autres, 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. Elles sont basées sur les données observées entre 1990 et 1994.

2. Les données de population nationales ont été utilisées pour calculer les taux de scolarisation.

3. Pour la première fois, les données incluent les DOM-TOM.

4. Les taux de scolarisation n'ont pas été calculés, faute de données de population par âge des Nations Unies.

5. Les enfants entrent à l'école primaire à l'âge de 6 ou 7 ans. Sept ans étant l'âge d'entrée le plus courant, les taux de scolarisation ont été calculés en utilisant le groupe d'âge des 7-11 ans pour les données de 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 <sup>1</sup>		1995-2004 <sup>1</sup>		Année scolaire s'achevant en					Année scolaire s'achevant en							
Total (%)	IPS (F/M)	Total (%)	IPS (F/M)	1991		1999		2005		1991		1999		2005		
				Total (%)	IPS (F/M)	Total (%)	IPS (F/M)	Total (%)	IPS (F/M)	Total (%)	IPS (F/M)	Total (%)	IPS (F/M)	Total (%)	IPS (F/M)	
...	...	91	0,91*	101	1,01	99	1,00	96	1,01	63	1,04	88	1,03	87	1,02	Jordanie
74	0,88*	93	0,96*	60	0,95	100	1,01	98	0,98	43	0,98	99	1,02	95	1,06	Koweït
...	...	...	...	106	0,97	115	0,95	106	0,97	...	...	80	1,10	89	1,10	Liban
42	0,52*	52	0,60*	64	0,69	87	0,81	105	0,89	35	0,72	37	0,79	50	0,85	Maroc
...	...	51	0,73*	50	0,73	87	0,94	93	1,01	13	0,46	19	0,73	21	0,85	Mauritanie
...	...	81	0,85*	85	0,92	91	0,97	<b>82</b>	<b>1,01</b>	45	0,81	75	0,99	<b>88</b>	<b>0,96</b>	Oman
76	0,94*	89	0,99*	101	0,93	105	0,96	106	0,99	84	1,06	90	1,07	100	0,98	Qatar
...	...	81	0,84*	101	0,90	102	0,92	124	0,95	48	0,73	40	0,91	68	0,94	République arabe syrienne
...	...	61	0,73*	48	0,77	51	0,85	60	0,87	21	0,79	26	...	34	0,94	Soudan <sup>7</sup>
...	...	92	0,91*	...	...	106	1,01	89	0,99	...	...	79	1,04	99	1,07	T. A. palestiniens
...	...	74	0,78*	114	0,89	114	0,95	109	0,97	45	0,79	73	1,02	84	1,09	Tunisie
37	0,30*	54	0,47	64	0,35	73	0,56	89	0,74	...	...	41	0,37	47	0,49	Yémen
Europe centrale et orientale																
...	...	99	0,99*	100	1,00	110	0,98	106 <sup>z</sup>	0,99 <sup>z</sup>	78	0,86	74	0,95	78 <sup>z</sup>	0,96 <sup>z</sup>	Albanie
98	0,97*	100	1,00*	96	0,96	109	0,98	101	0,97	95	...	83	1,06	95	1,01	Bélarus
...	...	97	0,95*	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Bosnie-Herzégovine
...	...	98	0,99*	98	0,97	106	0,97	102	0,99	75	1,04	91	0,98	103	0,95	Bulgarie
97	0,96*	98	0,98*	85	0,99	92	0,98	94 <sup>y</sup>	0,99 <sup>y</sup>	76	1,10	84	1,02	88 <sup>y</sup>	1,02 <sup>y</sup>	Croatie
100	1,00*	100	1,00*	111	0,97	102	0,97	100	0,97	98	1,11	93	1,04	101	1,01	Estonie
94	0,94*	96	0,96*	99	0,98	101	0,98	98	1,00	56	0,99	82	0,97	84	0,98	ERY de Macédoine
98	0,97*	99	1,00*	109	1,00	100	0,99	129	1,00	93	1,06	...	...	92	0,99	Fédération de Russie <sup>8</sup>
...	...	...	...	95	1,00	102	0,98	98	0,98	79	1,01	94	1,02	96	0,99	Hongrie
99	0,99*	100	1,00*	97	0,99	99	0,98	92	0,96	91	1,00	89	1,04	98	1,01	Lettonie
98	0,99*	100	1,00*	92	0,95	103	0,98	95	1,00	92	...	96	1,01	97	0,99	Lituanie
...	...	...	...	98	0,99	98	0,98	98	0,99	81	1,05	99	0,99	99	0,99	Pologne
96	0,96*	99	0,99	93	1,00	95	1,00	92	0,99	80	1,09	84	1,01	82	1,03	République de Moldova <sup>2, 9</sup>
...	...	...	...	96	1,00	104	0,99	101	0,98	91	0,97	83	1,04	96	1,02	République tchèque
97	0,96*	97	0,98*	91	1,00	105	0,98	107	0,99	92	0,99	79	1,01	85	1,01	Roumanie
92	0,91*	96	0,95*	...	...	104	0,99	...	...	...	...	92	1,01	...	...	Serbie-et-Monténégro <sup>7, 2</sup>
...	...	...	...	...	...	103	0,99	99	0,99	...	...	85	1,02	95	1,01	Slovaquie
100	1,00*	100	1,00	100	...	101	0,99	101	0,99	89	...	101	1,02	100	1,00	Slovénie
79	0,76*	87	0,84*	99	0,92	...	...	93	0,95	48	0,63	...	...	75	0,82	Turquie
...	...	99	0,99*	89	1,00	105	0,99	107	1,00	93	...	97	1,02*	89	0,92	Ukraine
Moyenne pondérée																
76	0,85	82	0,89	99	0,89	100	0,92	107	0,95	52	0,83	60	0,91	66	0,94	Monde
99	0,99	99	1,00	102	0,99	102	1,00	102	0,99	93	1,01	100	1,00	102	1,00	Pays développés
68	0,77	77	0,84	98	0,87	100	0,91	108	0,94	42	0,74	53	0,88	60	0,93	Pays en développement
98	0,98	99	0,99	97	0,99	100	0,99	111	0,99	95	1,03	91	0,99	91	0,97	Pays en transition
54	0,71	59	0,73	72	0,84	80	0,86	97	0,89	22	0,75	24	0,82	32	0,79	Afrique subsaharienne
99	0,99	99	1,00	104	0,99	103	1,01	102	0,99	94	1,01	101	0,99	102	1,01	Amérique du N./Europe occ.
88	0,98	90	0,98	104	0,97	121	0,97	118	0,96	51	1,09	80	1,07	88	1,08	Amérique latine et Caraïbes
88	0,98	90	0,98	104	0,97	121	0,97	118	0,96	51	1,09	81	1,07	89	1,08	Amérique latine
71	1,00	71	1,00	71	0,97	115	0,97	117	0,98	43	1,04	54	1,03	58	1,02	Caraïbes
99	0,99	99	0,99	90	0,99	99	0,99	101	0,99	98	0,99	86	0,97	90	0,96	Asie centrale
82	0,84	92	0,93	117	0,94	112	0,99	110	0,98	50	0,83	64	0,96	74	1,00	Asie de l'Est et Pacifique
82	0,84	92	0,93	117	0,94	112	0,99	111	0,98	50	0,83	64	0,96	73	1,00	Asie de l'Est
94	0,99	93	0,98	98	0,97	94	0,99	98	0,96	66	1,00	107	1,01	105	0,98	Pacifique
48	0,57	60	0,67	92	0,76	94	0,82	113	0,93	41	0,60	46	0,74	53	0,83	Asie du Sud et de l'Ouest
58	0,66	70	0,74	83	0,80	90	0,88	95	0,91	51	0,75	60	0,89	68	0,92	États arabes
96	0,96	97	0,97	98	0,98	100	0,96	103	0,98	81	0,98	87	0,97	89	0,96	Europe centrale et orientale

6. Les taux de scolarisation n'ont pas été calculés à cause des incohérences entre les données de scolarisation et les estimations de population des Nations Unies.

7. Les données d'alphabétisme pour l'année la plus récente n'incluent pas certaines régions géographiques.

8. Dans les pays où existent au moins deux structures éducatives, les indicateurs ont été calculés sur la base de la structure la plus courante ou la plus généralisée. Dans la Fédération de Russie, il s'agit de la structure qui dure 3 ans et qui commence à l'âge de 7 ans. Toutefois, une structure qui dure 4 ans existe également, et le tiers environ des élèves du primaire y est scolarisé. Les taux bruts de scolarisation peuvent être surestimés.

9. Les données de scolarisation et de population excluent Transnistrie. Les données en italique sont des estimations de l'ISU.

Les données en gras sont de l'année scolaire s'achevant en 2006.

(z) Les données sont de l'année scolaire s'achevant en 2004.

(y) Les données sont de l'année scolaire s'achevant en 2003.

(\*) 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								
	TAUX DE SURVIE EN 5 <sup>e</sup> ANNÉE D'ÉTUDES						RAPPORT ÉLÈVES/ENSEIGNANT DANS L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE <sup>1</sup>		
	Année scolaire s'achevant en						Année scolaire s'achevant en		
	1991		1999		2004		1991	1999	2005
Total (%)	IPS (F/M)	Total (%)	IPS (F/M)	Total (%)	IPS (F/M)				
<b>Afrique subsaharienne</b>									
Afrique du Sud	...	...	65	0,99	82 <sup>Y</sup>	1,02 <sup>Y</sup>	27	35	36 <sup>Z</sup>
Angola	...	...	...	...	...	...	32	...	...
Bénin	55	1,02	...	...	52	0,94	36	53	47
Botswana	84	1,06	87	1,06	90 <sup>Y</sup>	1,04 <sup>Y</sup>	30	27	25
Burkina Faso	70	0,96	68	1,05	76	1,01	57	49	47
Burundi	62	0,89	...	...	67	1,03	67	57	49
Cameroun	...	...	81	...	64 <sup>X</sup>	0,99 <sup>X</sup>	51	52	48 <sup>*</sup>
Cap-Vert	...	...	...	...	93	...	...	29	26
Comores	...	...	...	...	80	1,02	37	35	35
Congo	60	1,16	...	...	66 <sup>X</sup>	1,03 <sup>X</sup>	65	61	83
Côte d'Ivoire	73	0,93	69	0,89	...	...	37	43	42 <sup>*,Y</sup>
Érythrée	...	...	95	0,95	79	0,89	38	47	48
Éthiopie	18	1,47	...	...	...	...	36	64	72
Gabon	...	...	...	...	69 <sup>X</sup>	1,04 <sup>X</sup>	...	44	36 <sup>Z</sup>
Gambie	...	...	...	...	...	...	31	33	35 <sup>Z</sup>
Ghana	80	0,98	...	...	63 <sup>X</sup>	1,05 <sup>X</sup>	29	30	35
Guinée	59	0,76	...	...	76	0,94	40	47	45
Guinée-Bissau	...	...	...	...	...	...	...	44	...
Guinée équatoriale	...	...	...	...	...	...	...	57	32 <sup>Y</sup>
Kenya	77	1,04	...	...	83	...	32	32	40
Lesotho	66	1,26	74	1,20	73	...	54	44	42
Libéria	...	...	...	...	...	...	...	39	...
Madagascar	21	0,96	51	1,02	43	1,00	40	47	54
Malawi	64	0,80	49	0,77	42	0,93	61	...	...
Mali	70	0,95	78	0,97	87	0,93	47	62 <sup>*</sup>	54
Maurice	97	1,01	99	0,99	97	1,00	21	26	22
Mozambique	34	0,87	43	0,79	62	0,88	55	61	66
Namibie	62	1,08	92	1,02	86	1,04	...	32	31
Niger	62	1,06	...	...	65	0,97	42	41	44
Nigéria	89	...	...	...	73 <sup>Y</sup>	1,05 <sup>Y</sup>	39	41	37
Ouganda	36	...	...	...	49	0,99	33	...	52
République centrafricaine	23	0,90	...	...	...	...	77	...	...
République démocratique du Congo	55	0,86	...	...	...	...	40	26	34 <sup>Y</sup>
République-Unie de Tanzanie	81	1,02	...	...	85	1,03	36	40	52
Rwanda	60	0,97	45	...	46 <sup>Y</sup>	1,13 <sup>Y</sup>	57	54	62
Sao Tomé-et-Principe	...	...	...	...	76	1,02	...	36	31
Sénégal	85	...	...	...	73	0,96	53	49	42
Seychelles	93	1,03	99	1,02	...	...	...	15	14
Sierra Leone	...	...	...	...	...	...	35	...	...
Somalie	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Swaziland	77	1,09	80	1,22	77 <sup>X</sup>	1,08 <sup>X</sup>	32	33	32 <sup>Z</sup>
Tchad	51	0,74	55	0,86	33	0,94	66	68	63
Togo	48	0,80	...	...	75	0,89	58	41	34
Zambie	...	...	81	0,94	...	...	...	47	51
Zimbabwe	76	1,12	...	...	70 <sup>X</sup>	1,04 <sup>X</sup>	39	41	39 <sup>Y</sup>
<b>Amérique du Nord et Europe occidentale</b>									
Allemagne	...	...	...	...	...	...	...	17	14
Andorre	...	...	...	...	...	...	...	...	11
Autriche	...	...	...	...	...	...	11	13	12
Belgique	91	1,02	...	...	...	...	...	...	11
Canada	97	1,04	...	...	...	...	15	17	...
Chypre	100	1,00	96	1,03	...	...	21	18	18
Danemark	94	1,00	100	1,00	93	1,00	...	10	...
Espagne	...	...	...	...	100	1,00	22	15	14
États-Unis	...	...	...	...	...	...	...	15	14

OBJECTIF 6												Pays ou territoire
Qualité de l'éducation												
% D'ENSEIGNANTES DANS L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE			ENSEIGNANTS FORMÉS DU PRIMAIRE <sup>2</sup> 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 2004				
Année scolaire s'achevant en			Année scolaire s'achevant en		Année scolaire s'achevant en			Année scolaire s'achevant en				
1991	1999	2005	1999	2005	1991	1999	2005	1991	1999	2005		
Afrique subsaharienne												
58	78	76 <sup>Z</sup>	62	79 <sup>Y</sup>	4,1	2,7	2,3	1 537	1 470*	1 443	Afrique du Sud	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Angola	
25	23	18	58	72 <sup>Z</sup>	...	...	1,7	...	...	116	Bénin	
78	81	78	90	97	...	...	2,1	...	...	1 118	Botswana	
27	25	29	...	88	...	...	3,2	...	...	396	Burkina Faso	
46	54	55	...	88	1,5	1,3	2,7	59	76	120	Burundi	
30	36	40*	...	63*	...	1,2	1,1	...	154	112*	Cameroun	
...	62	66	...	78	...	...	3,2	...	...	1 142	Cap-Vert	
...	26	33	...	...	...	...	...	...	...	...	Comores	
32	42	45	...	62 <sup>Z</sup>	...	2,0	0,7	...	169	37	Congo	
18	20	24*.Y	...	100*.Y	...	1,8	0,1	...	262	...	Côte d'Ivoire	
45	35	40	73	84	...	...	1,0	...	...	111	Érythrée	
24	37	45	...	97	1,5	...	2,0	61	...	...	Éthiopie	
...	42	45 <sup>Z</sup>	...	100 <sup>Y</sup>	...	...	...	...	...	...	Gabon	
31	29	35 <sup>Z</sup>	72	58 <sup>Z</sup>	1,3	...	...	169	...	...	Gambie	
36	32	44	72	56	...	...	1,6	...	...	283	Ghana	
22	25	24	...	68	...	...	...	...	...	...	Guinée	
...	20	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Guinée-Bissau	
...	28	30 <sup>Y</sup>	...	...	...	...	...	...	...	...	Guinée équatoriale	
38	42	45	...	99 <sup>Z</sup>	3,2	...	4,0 <sup>Z</sup>	196	...	240 <sup>Z</sup>	Kenya	
80	80	78	78	64	...	3,2	3,6	...	441	476	Lesotho	
...	19	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Libéria	
...	58	60	...	36	...	...	1,3	...	...	58	Madagascar	
31	...	...	...	...	1,1	...	3,0 <sup>Y</sup>	...	...	88 <sup>Y</sup>	Malawi	
25	23*	26	...	...	...	1,3	...	...	131	...	Mali	
45	54	63	100	100	1,3	1,2	1,1	557	1 046	1 311	Maurice	
23	25	30	...	60	...	...	2,6 <sup>Z</sup>	...	...	165 <sup>Z</sup>	Mozambique	
...	67	67	29	92	...	4,4	3,9 <sup>Y</sup>	...	1 444	911 <sup>Y</sup>	Namibie	
33	31	37	98	76 <sup>Z</sup>	...	...	...	...	...	...	Niger	
43	47	51	...	50	...	...	...	...	...	...	Nigéria	
...	...	39	...	85	...	...	2,5 <sup>Z</sup>	...	...	106 <sup>Z</sup>	Ouganda	
25	...	...	...	...	1,2	...	1,1	92	...	129	République centrafricaine	
24	21	26 <sup>Y</sup>	...	...	...	...	...	...	...	...	République démocratique du Congo	
40	45	48	...	100	...	...	...	...	...	...	République-Unie de Tanzanie	
46	55	51	49	82 <sup>Z</sup>	...	...	1,9	...	...	128	Rwanda	
...	...	55	...	...	...	...	...	...	...	...	Sao Tomé-et-Principe	
27	23	25	...	100	1,7	...	2,2	157	...	305	Sénégal	
...	85	85	82	78 <sup>Y</sup>	...	...	1,6 <sup>Z</sup>	...	...	2 443 <sup>Z</sup>	Seychelles	
...	...	...	...	61	...	...	2,3 <sup>Y</sup>	...	...	...	Sierra Leone	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Somalie	
78	75	73 <sup>Z</sup>	91	91 <sup>Z</sup>	1,4	1,9	2,3 <sup>Z</sup>	369	430	472 <sup>Z</sup>	Swaziland	
6	9	12	...	27	0,7	...	0,6	58	...	67	Tchad	
19	13	12	...	37	...	1,8	...	155	...	...	Togo	
...	49	48	94	...	...	...	1,3	...	...	54	Zambie	
40	47	51 <sup>Y</sup>	...	...	4,3	...	...	...	...	...	Zimbabwe	
Amérique du Nord et Europe occidentale												
...	82	84	...	...	...	...	...	...	...	...	Allemagne	
...	...	74	...	...	...	...	...	...	...	...	Andorre	
82	89	90	...	...	0,9	1,1	1,0 <sup>Z</sup>	4 359	7 021	7 023 <sup>Z</sup>	Autriche	
...	...	79	...	...	1,2	...	1,4 <sup>Z</sup>	3 723	...	6 127 <sup>Z</sup>	Belgique	
69	68	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Canada	
60	67	83	...	...	1,2	1,6	1,7 <sup>Z</sup>	1 647	3 831	5 113 <sup>Z</sup>	Chypre	
...	63	...	...	...	...	1,6	1,8 <sup>Z</sup>	...	7 054	7 358 <sup>Z</sup>	Danemark	
73	68	69	...	...	0,8	1,1	1,1 <sup>Y</sup>	1 781	3 890	4 399 <sup>Y</sup>	Espagne	
...	86	89	...	...	...	...	...	...	...	...	États-Unis	

Tableau 13 (suite)

Pays ou territoire	OBJECTIF 6								
	Qualité de l'éducation								
	TAUX DE SURVIE EN 5 <sup>e</sup> ANNÉE D'ÉTUDES						RAPPORT ÉLÈVES/ENSEIGNANT DANS L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE <sup>1</sup>		
	Année scolaire s'achevant en						Année scolaire s'achevant en		
	1991		1999		2004		1991	1999	2005
Total (%)	IPS (F/M)	Total (%)	IPS (F/M)	Total (%)	IPS (F/M)				
Finlande	100	1,00	100	1,00	...	...	...	17	16
France	96	1,37	98	0,99	...	...	...	19	19 <sup>2</sup>
Grèce	100	1,00	...	...	99	1,02	19	14	11
Irlande	100	1,01	95	1,03	100 <sup>Y</sup>	1,00 <sup>Y</sup>	27	22	18
Islande	...	...	100	1,00	100 <sup>X</sup>	0,99 <sup>X</sup>	...	11	11 <sup>2</sup>
Israël	...	...	...	...	...	...	15	13	13
Italie	...	...	97	...	100	1,00	12	11	10
Luxembourg	...	...	96	1,08	92 <sup>X</sup>	1,02 <sup>X</sup>	13	...	11
Malte	99	1,01	99	0,99	99 <sup>X</sup>	1,01 <sup>X</sup>	21	20	11
Monaco	83	0,81	...	...	...	...	...	16	14 <sup>2</sup>
Norvège	100	1,01	100	1,00	100	1,00	...	...	11 <sup>2</sup>
Pays-Bas	...	...	100	1,00	100 <sup>X</sup>	1,00 <sup>X</sup>	17	...	10
Portugal	...	...	...	...	...	...	14	...	11
Royaume-Uni	...	...	...	...	...	...	20	19	17
Saint-Marin	...	...	...	...	...	...	6	...	6 <sup>2</sup>
Suède	100	1,00	...	...	...	...	10	12	10
Suisse	...	...	...	...	...	...	...	...	13
<b>Amérique latine et Caraïbes</b>									
Anguilla	...	...	...	...	97	1,06	...	22	15
Antigua-et-Barbuda	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Antilles néerlandaises	...	...	84	1,10	...	...	...	20	20 <sup>Y</sup>
Argentine	...	...	90	1,00	97 <sup>Y</sup>	1,02 <sup>Y</sup>	...	22	17 <sup>Y</sup>
Aruba	...	...	97	0,99	...	...	...	19	18
Bahamas	84	...	...	...	99	...	...	14	16
Barbade	...	...	93	0,97	...	...	18	18	15
Belize	67	0,96	78	1,04	...	...	26	24	24
Bermudes	...	...	...	...	93	...	...	...	8
Bolivie	...	...	82	0,97	85 <sup>Y</sup>	1,00 <sup>Y</sup>	24	25	24 <sup>2</sup>
Brésil	73	...	...	...	...	...	23	26	21 <sup>2</sup>
Chili	92	0,97	100	1,00	99 <sup>Y</sup>	1,00 <sup>Y</sup>	25	32	26
Colombie	76	...	67	1,08	81	1,07	30	24	28
Costa Rica	84	1,02	91	1,03	87	1,07	32	27	21
Cuba	92	...	94	1,00	97	1,02	13	12	10
Dominique	75	...	91	...	93	0,96	29	20	18
El Salvador	58	1,08	65	1,02	69	1,07	...	...	30
Équateur	...	...	77	1,01	76 <sup>Y</sup>	1,03 <sup>Y</sup>	30	27	23
Grenade	...	...	...	...	...	...	...	...	18
Guatemala	...	...	56	1,06	68	0,95	34	38	31
Guyana	...	...	95	...	...	...	30	27	28
Haïti	...	...	...	...	...	...	23	...	...
Honduras	...	...	...	...	70	1,08	38	...	33
Îles Caïmanes	...	...	...	...	78	1,01	...	15	13
Îles Turques et Caïques	...	...	...	...	46 <sup>X</sup>	... <sup>X</sup>	...	18	15
Îles Vierges britanniques	...	...	...	...	...	...	19	18	15
Jamaïque	...	...	...	...	89 <sup>X</sup>	1,07 <sup>X</sup>	34	...	28
Mexique	80	2,06	89	1,02	94	1,01	31	27	28
Montserrat	...	...	...	...	...	...	...	21	20
Nicaragua	44	3,33	48	1,19	54	1,11	36	34	34
Panama	...	...	92	1,01	85	1,01	...	26	24
Paraguay	74	1,02	78	1,05	81 <sup>Y</sup>	1,05 <sup>Y</sup>	25	...	28 <sup>Y</sup>
Pérou	...	...	87	0,98	90	0,99	29	...	23
République dominicaine	...	...	75	1,11	86	...	...	...	24
Sainte-Lucie	96	1,02	90	...	...	...	29	22	22
Saint-Kitts-et-Nevis	...	...	...	...	...	...	22	...	18
Saint-Vincent-et-les-Grenadines	...	...	...	...	88 <sup>X</sup>	... <sup>X</sup>	20	...	18
Suriname	...	...	...	...	...	...	22	...	19
Trinité-et-Tobago	...	...	...	...	91 <sup>*</sup>	... <sup>*</sup>	26	21	17 <sup>*</sup>
Uruguay	97	1,03	...	...	91 <sup>Y</sup>	... <sup>Y</sup>	22	20	21 <sup>2</sup>
Venezuela	86	1,09	91	1,08	91	1,08	23	...	19



## OBJECTIF 6

## Qualité de l'éducation

	% D'ENSEIGNANTES DANS L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE			ENSEIGNANTS FORMÉS DU PRIMAIRE <sup>2</sup> 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 2004			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	2005	1999	2005	1991	1999	2005	1991	1999	2005	
...	71	76	...	...	1,8	1,2	1,2 <sup>z</sup>	3 696	4 404	4 924 <sup>z</sup>	Finlande	
...	78	81 <sup>z</sup>	...	...	0,9	1,1	1,0 <sup>z</sup>	2 624	4 280	4 837 <sup>z</sup>	France	
52	57	63	...	...	0,6	0,7	0,9 <sup>z</sup>	1 272	2 157	3 203 <sup>z</sup>	Grèce	
77	85	84	...	...	1,5	1,5	1,8 <sup>z</sup>	2 102	3 182	5 215 <sup>z</sup>	Irlande	
...	76	78 <sup>z</sup>	...	...	...	...	2,7 <sup>y</sup>	...	...	7 718 <sup>y</sup>	Islande	
82	...	86	...	...	1,9	2,4	2,4 <sup>z</sup>	2 005	4 765	4 996 <sup>z</sup>	Israël	
91	95	96	...	...	0,8	1,2	1,1 <sup>z</sup>	3 060	6 207	6 571 <sup>z</sup>	Italie	
51	...	71	...	...	...	...	1,5 <sup>z</sup>	...	...	12 359 <sup>z</sup>	Luxembourg	
79	87	86	...	...	0,9	...	1,1 <sup>x</sup>	1 158	...	2 443 <sup>x</sup>	Malte	
...	87	80 <sup>z</sup>	...	...	...	...	...	...	...	...	Monaco	
...	...	73 <sup>z</sup>	...	...	2,5	1,6	1,7 <sup>z</sup>	9 637	6 267	7 013 <sup>z</sup>	Norvège	
53	...	82	...	...	0,9	1,2	1,4 <sup>z</sup>	3 072	4 446	5 441 <sup>z</sup>	Pays-Bas	
81	...	82	...	...	1,8	1,6	1,8 <sup>z</sup>	2 912	3 838	4 762 <sup>z</sup>	Portugal	
78	76	82	...	...	1,2	...	...	3 100	...	...	Royaume-Uni	
89	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Saint-Marin	
77	80	81	...	...	3,2	...	2,0 <sup>z</sup>	7 185	...	7 664 <sup>z</sup>	Suède	
...	...	78	...	...	2,1	1,4	1,5 <sup>y</sup>	10 208	6 635	7 193 <sup>y</sup>	Suisse	
<b>Amérique latine et Caraïbes</b>												
...	87	89	76	68	...	...	...	...	...	...	Anguilla	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Antigua-et-Barbuda	
...	86	86 <sup>y</sup>	100	...	...	...	...	...	...	...	Antilles néerlandaises	
...	88	86 <sup>y</sup>	...	...	...	1,6	1,5 <sup>z</sup>	...	1 594	1 498 <sup>z</sup>	Argentine	
...	78	81	100	100	...	...	...	...	...	...	Aruba	
...	63	88	58	89	...	...	...	...	...	...	Bahamas	
72	76	78	...	73	...	1,0	2,0	...	...	...	Barbade	
70	64	72	...	51 <sup>z</sup>	2,7	...	2,5 <sup>z</sup>	453	...	896 <sup>z</sup>	Belize	
...	...	88	...	100	1,1	...	...	...	...	...	Bermudes	
59	61	61 <sup>z</sup>	...	...	...	2,0	2,9 <sup>y</sup>	...	286	429 <sup>y</sup>	Bolivie	
...	93	90 <sup>z</sup>	...	...	...	1,4	1,4 <sup>z</sup>	...	855	1 071 <sup>z</sup>	Brésil	
73	77	78	...	...	...	1,5	1,4	...	1 206	1 421	Chili	
...	77	77	...	...	...	...	2,4	...	...	1 478	Colombie	
80	80	79	93	97	1,2	2,6	2,3 <sup>z</sup>	566	1 563	1 578 <sup>z</sup>	Costa Rica	
79	79	78	100	100	...	...	...	...	...	...	Cuba	
81	75	85	64	60	...	...	...	...	...	...	Dominique	
...	...	70	...	100	...	...	1,4	...	...	470	El Salvador	
...	68	70	...	71 <sup>z</sup>	...	...	...	...	...	...	Équateur	
...	...	76	...	67	...	...	1,8 <sup>y</sup>	...	...	762 <sup>y</sup>	Grenade	
...	...	...	...	...	...	...	0,9	...	...	214	Guatemala	
76	86	86	52	57	...	...	2,8	...	...	737	Guyana	
45	...	...	...	...	0,7	...	...	213	...	...	Haïti	
74	...	75	...	87 <sup>z</sup>	...	...	...	...	...	...	Honduras	
...	89	89	98	99	...	...	...	...	...	...	Îles Caïmanes	
...	92	89	81	82	...	...	...	...	...	...	Îles Turques et Caïques	
...	86	88	72	87	...	...	...	...	...	...	Îles Vierges britanniques	
...	...	89	...	...	1,5	...	1,8	641	...	547	Jamaïque	
...	62	66	...	...	0,8	1,8	2,1 <sup>z</sup>	453	1 054	1 442 <sup>z</sup>	Mexique	
...	84	100	100	80	...	...	...	...	...	...	Montserrat	
86	83	78	79	77	...	...	1,5 <sup>z</sup>	...	...	295 <sup>z</sup>	Nicaragua	
...	75	76	79	90	1,7	1,9	...	645	862	...	Panama	
...	...	72 <sup>y</sup>	...	...	...	...	1,9 <sup>y</sup>	...	...	567 <sup>y</sup>	Paraguay	
...	...	64	...	...	...	1,2	1,0	...	355	403	Pérou	
...	...	76	...	88	...	...	1,2	...	...	598	République dominicaine	
83	84	86	...	80	2,5	3,3	2,2	529	1 151	909	Sainte-Lucie	
74	...	86	...	58	1,1	...	...	...	...	987 <sup>x</sup>	Saint-Kitts-et-Nevis	
67	...	73	...	74	3,0	...	2,9	737	...	1 250	Saint-Vincent-et-les-Grenadines	
84	...	92	...	...	...	...	...	...	...	...	Suriname	
70	76	72 <sup>*</sup>	71	81 <sup>*,z</sup>	...	1,5	...	...	948	...	Trinité-et-Tobago	
...	92	...	...	...	0,9	0,8	...	420	736	...	Uruguay	
74	...	81	...	84	...	...	...	...	...	...	Venezuela	

Tableau 13 (suite)

Pays ou territoire	OBJECTIF 6									
	Qualité de l'éducation									
	TAUX DE SURVIE EN 5 <sup>e</sup> ANNÉE D'ÉTUDES						RAPPORT ÉLÈVES/ENSEIGNANT DANS L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE <sup>1</sup>			
	1991		Année scolaire s'achevant en 1999		2004		Année scolaire s'achevant en			
	Total (%)	IPS (F/M)	Total (%)	IPS (F/M)	Total (%)	IPS (F/M)	1991	1999	2005	
<b>Asie centrale</b>										
Arménie	...	...	...	...	...	...	...	...	21	
Azerbaïdjan	...	...	...	...	...	...	...	19	13	
Géorgie	...	...	...	...	...	...	17	17	14 <sup>Y</sup>	
Kazakhstan	...	...	...	...	...	...	21	...	17	
Kirghizistan	...	...	...	...	...	...	...	24	24	
Mongolie	...	...	...	...	...	...	28	32	34	
Ouzbékistan	...	...	...	...	...	...	24	...	...	
Tadjikistan	...	...	...	...	...	...	21	22	21	
Turkménistan	...	...	...	...	...	...	...	...	...	
<b>Asie de l'Est et Pacifique</b>										
Australie	99	1,01	...	...	...	...	17	18	...	
Brunéi Darussalam	...	...	92	1,00	100	1,01	15	14*	10	
Cambodge	...	...	56	0,93	63	1,05	33	48	53	
Chine	86	1,36	...	...	...	...	22	...	18	
États fédérés de Micronésie	...	...	...	...	...	...	...	...	...	
Fidji	87	0,97	87	0,96	99 <sup>Y</sup>	0,97 <sup>Y</sup>	31	...	28	
Îles Cook	...	...	...	...	...	...	...	18	16 <sup>Y</sup>	
Îles Marshall	...	...	...	...	...	...	...	15	17 <sup>Y</sup>	
Îles Salomon	88	1,28	...	...	...	...	21	19	...	
Indonésie	84	...	...	...	89	0,94	23	...	20	
Japon	100	1,00	...	...	...	...	21	21	19	
Kiribati	92	...	...	...	82 <sup>Y</sup>	1,16 <sup>Y</sup>	29	25	25	
Macao, Chine	...	...	...	...	100 <sup>X</sup>	0,99 <sup>X</sup>	...	31	23	
Malaisie	97	1,00	...	...	98 <sup>X</sup>	...	20	21	17 <sup>Z</sup>	
Myanmar	...	...	...	...	70	0,06	48	31	31	
Nauru	...	...	...	...	...	...	...	...	22 <sup>Z</sup>	
Nioué	...	...	...	...	...	...	20	16	12 <sup>Z</sup>	
Nouvelle-Zélande	...	...	...	...	...	...	17	18	16	
Palaos	...	...	...	...	...	...	...	15	...	
Papouasie-Nouvelle-Guinée	69	0,97	65	0,92	68 <sup>X</sup>	0,99 <sup>X</sup>	31	36	35 <sup>Y</sup>	
Philippines	...	...	...	...	75	1,13	33	35	35	
République de Corée	99	1,00	100	1,00	99	1,00	36	31	28	
République démocratique populaire lao	...	...	54	0,98	63	0,98	27	31	31	
RPD Corée	...	...	...	...	...	...	...	...	...	
Samoa	...	...	94	1,05	...	...	26	24	25 <sup>Z</sup>	
Singapour	...	...	...	...	...	...	26	27	24	
Thaïlande	...	...	...	...	...	...	22	21	19	
Timor-Leste	...	...	...	...	...	...	...	...	34	
Tokélaou	...	...	...	...	...	...	...	...	6 <sup>Z</sup>	
Tonga	...	...	...	...	77 <sup>Y</sup>	1,07 <sup>Y</sup>	23	21	20	
Tuvalu	...	...	...	...	...	...	...	19	19 <sup>Z</sup>	
Vanuatu	...	...	72	0,99	78	...	29	24	20	
Viet Nam	...	...	83	1,08	87 <sup>X</sup>	0,99 <sup>X</sup>	35	30	22	
<b>Asie du Sud et de l'Ouest</b>										
Afghanistan	...	...	...	...	...	...	...	36	83	
Bangladesh	...	...	65	1,16	65 <sup>Y</sup>	1,07 <sup>Y</sup>	...	56	51 <sup>Z</sup>	
Bhoutan	...	...	90	1,04	...	...	...	42	31	
Inde	...	...	62	0,95	79 <sup>Y</sup>	0,94 <sup>Y</sup>	47	35*	...	
Maldives	...	...	...	...	92	1,09	...	24	20	
Népal	51	0,99	58	1,10	79	1,10	39	39	40	
Pakistan	...	...	...	...	70	1,07	...	...	38	
République islamique d'Iran	90	0,98	...	...	88 <sup>X</sup>	0,99 <sup>X</sup>	31	27	19	
Sri Lanka	92	1,01	...	...	...	...	31	...	22 <sup>Z</sup>	
<b>États arabes</b>										
Algérie	95	0,99	95	1,02	96	1,03	28	28	25	
Arabie saoudite	83	1,03	...	...	...	...	16	...	...	
Bahreïn	89	1,01	97	1,01	99	0,98	19*	...	...	

OBJECTIF 6												Pays ou territoire
Qualité de l'éducation												
% D'ENSEIGNANTES DANS L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE			ENSEIGNANTS FORMÉS DU PRIMAIRE <sup>2</sup> 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 2004				
Année scolaire s'achevant en			Année scolaire s'achevant en		Année scolaire s'achevant en			Année scolaire s'achevant en				
1991	1999	2005	1999	2005	1991	1999	2005	1991	1999	2005		
<b>Asie centrale</b>												
...	...	99	...	77	...	...	...	...	...	...	...	Arménie
...	83	85	100	100	...	...	0,5	...	...	337	...	Azerbaïdjan
92	92	95 <sup>Y</sup>	...	97 <sup>Y</sup>	...	...	...	...	...	...	...	Géorgie
96	...	98	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Kazakhstan
81	95	96	48	58	...	...	0,7 <sup>X</sup>	...	...	127 <sup>X</sup>	...	Kirghizistan
90	93	94	...	...	...	...	1,2 <sup>Z</sup>	...	...	269 <sup>Z</sup>	...	Mongolie
79	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Ouzbékistan
49	56	63	...	84 <sup>Z</sup>	...	...	0,9	...	...	100	...	Tadjikistan
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Turkménistan
<b>Asie de l'Est et Pacifique</b>												
72	...	...	...	...	...	1,6	1,6 <sup>Z</sup>	...	4311	4747 <sup>Z</sup>	...	Australie
57	66 <sup>*</sup>	71	...	84	0,5	...	...	...	...	...	...	Brunéi Darussalam
31	37	41	...	98	...	...	...	...	...	...	...	Cambodge
43	...	55	...	...	...	0,6	...	...	...	...	...	Chine
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	États fédérés de Micronésie
57	...	57	...	...	...	...	2,5 <sup>Z</sup>	...	...	1068 <sup>Z</sup>	...	Fidji
...	86	...	...	...	...	0,2	...	...	...	...	...	Îles Cook
...	...	34 <sup>Y</sup>	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Îles Marshall
...	41	...	...	...	2,2	...	...	270	...	...	...	Îles Salomon
51	...	61	...	...	...	...	0,3 <sup>Y</sup>	...	...	84 <sup>Y</sup>	...	Indonésie
58	...	65	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Japon
58	62	75	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Kiribati
...	87	89	81	91	...	...	...	...	...	...	...	Macao, Chine
57	66	67 <sup>Z</sup>	...	...	1,5	...	1,7 <sup>Z</sup>	543	...	1293 <sup>Z</sup>	...	Malaisie
62	73	81	60	76	...	...	...	...	...	...	...	Myanmar
...	...	95 <sup>Z</sup>	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Nauru
...	100	100 <sup>Z</sup>	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Nioué
80	82	83	...	...	1,7	1,8	1,8	3061	3720	3853	...	Nouvelle-Zélande
...	82	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Palaos
34	39	39 <sup>Y</sup>	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Papouasie-Nouvelle-Guinée
...	87	87	100	...	...	...	1,3 <sup>Z</sup>	...	...	414 <sup>Z</sup>	...	Philippines
50	64	75	...	...	1,3	1,3	1,4 <sup>Z</sup>	1012	2564	3254 <sup>Z</sup>	...	République de Corée
38	43	45	76	83	...	...	0,4	...	...	55	...	RDP lao
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	RPD Corée
72	71	73 <sup>Z</sup>	...	...	...	1,4	...	...	449	...	...	Samoa
...	80	83	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Singapour
...	63	60	...	...	1,5	...	...	422	...	...	...	Thaïlande
...	...	31	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Timor-Leste
...	...	69 <sup>Z</sup>	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Tokélaou
67	67	63	...	...	...	...	2,2 <sup>X</sup>	...	...	878 <sup>X</sup>	...	Tonga
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Tuvalu
40	49	54	...	...	...	2,2	...	...	388	...	...	Vanuatu
...	78	78	78	93	...	...	...	...	...	...	...	Viet Nam
<b>Asie du Sud et de l'Ouest</b>												
...	...	34	...	36	...	...	...	...	...	...	...	Afghanistan
...	33	34 <sup>Z</sup>	64	48 <sup>Z</sup>	...	0,6	0,7	...	63	106	...	Bangladesh
...	32	38	100	94	...	...	...	...	...	...	...	Bhoutan
28	33 <sup>*</sup>	...	...	...	...	1,2	...	...	264	...	...	Inde
...	60	66	67	64	...	...	3,3	...	...	...	...	Maldives
14	23	30	46	31	...	1,1	1,3 <sup>Y</sup>	...	94	113 <sup>Y</sup>	...	Népal
27	...	46	...	86	...	...	...	...	...	...	...	Pakistan
53	53	61	...	100	...	...	1,0	...	...	599	...	République islamique d'Iran
...	...	79 <sup>Z</sup>	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Sri Lanka
<b>États arabes</b>												
39	46	50	94	99	...	...	1,6 <sup>Y</sup>	...	...	672 <sup>Y</sup>	...	Algérie
48	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Arabie saoudite
54 <sup>*</sup>	...	...	...	...	...	...	1,9 <sup>X</sup>	...	...	2926 <sup>X</sup>	...	Bahreïn

Tableau 13 (suite)

Pays ou territoire	OBJECTIF 6								
	Qualité de l'éducation								
	TAUX DE SURVIE EN 5 <sup>e</sup> ANNÉE D'ÉTUDES						RAPPORT ÉLÈVES/ENSEIGNANT DANS L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE <sup>1</sup>		
	Année scolaire s'achevant en						Année scolaire s'achevant en		
	1991		1999		2004		1991	1999	2005
Total (%)	IPS (F/M)	Total (%)	IPS (F/M)	Total (%)	IPS (F/M)				
Djibouti	87	1,81	77	1,19	...	...	43	40	35
Égypte	...	...	99	1,01	99 <sup>Y</sup>	1,01 <sup>Y</sup>	24	23	26
Émirats arabes unis	80	0,99	92	0,99	97	1,01	18	16	15
Irak	...	...	66	0,94	81	0,84	25	25	21
Jamahiriya arabe libyenne	...	...	...	...	...	...	14	...	5
Jordanie	...	...	98	0,99	99 <sup>Y</sup>	1,00 <sup>Y</sup>	25	...	20 <sup>Y</sup>
Koweït	...	...	...	...	...	...	18	13	12
Liban	...	...	91	1,07	93	1,05	...	14	14
Maroc	75	1,02	82	1,00	79	0,95	27	28	27
Mauritanie	75	0,99	68	0,94	53	1,07	45	47	40
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	1,02	34	...	29
Territoires autonomes palestiniens	...	...	...	...	...	...	...	38	25
Tunisie	86	0,83	92	1,02	97	1,01	28	24	20
Yémen	...	...	87	...	73 <sup>Y</sup>	0,86 <sup>Y</sup>	...	22	...
<b>Europe centrale et orientale</b>									
Albanie	...	...	...	...	...	...	19	23	21 <sup>Z</sup>
Bélarus	...	...	...	...	...	...	...	20	16
Bosnie-Herzégovine	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Bulgarie	91	0,99	...	...	...	...	15	18	16
Croatie	...	...	...	...	...	...	19	19	18 <sup>Y</sup>
Estonie	...	...	99	1,01	99	1,01	...	16	...
ERY de Macédoine	...	...	...	...	...	...	21	22	19
Fédération de Russie	...	...	...	...	...	...	22	18	17
Hongrie	98	1,26	...	...	...	...	12	11	10
Lettonie	...	...	...	...	...	...	15	15	12
Lituanie	...	...	...	...	...	...	18	17	14
Pologne	98	1,08	99	...	99	...	16	...	12
République de Moldova	...	...	...	...	...	...	23	21	18
République tchèque	...	...	98	1,01	98	1,01	23	18	16
Roumanie	...	...	...	...	...	...	22	19	17
Serbie-et-Monténégro	...	...	...	...	...	...	...	20	...
Slovaquie	...	...	...	...	...	...	...	19	18
Slovénie	...	...	...	...	...	...	...	14	15
Turquie	98	0,99	...	...	97	0,99	30	...	...
Ukraine	98	...	...	...	...	...	22	20	19
<b>Médiane</b>									
Monde	...	...	...	...	...	...	26	25	25
Pays développés	...	...	...	...	...	...	17	16	15
Pays en développement	...	...	...	...	81	...	29	27	28
Pays en transition	...	...	...	...	...	...	22	19	19
<b>Moyenne pondérée</b>									
Afrique subsaharienne	63	0,93	...	...	73	...	37	41	45
Amérique du Nord et Europe occidentale	...	...	...	...	...	...	16	15	14
Amérique latine et Caraïbes	...	...	89	1,02	87	1,07	25	26	23
Amérique latine	80	...	85	0,98	86	...	25	26	23
Caraïbes	...	...	...	...	...	...	25	24	22
Asie centrale	...	...	...	...	...	...	21	21	21
Asie de l'Est et Pacifique	...	...	...	...	...	...	23	22	20
Asie de l'Est	...	...	...	...	88	0,97	23	22	20
Pacifique	...	...	...	...	...	...	18	21	19
Asie du Sud et de l'Ouest	...	...	...	...	79	1,02	45	37	39
États arabes	87	1,00	92	0,99	96	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 <sup>2</sup> 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 2004			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	2005	1999	2005	1991	1999	2005	1991	1999	2005	
37	28	27	...	...	...	...	2,9	...	...	983	Djibouti
52	52	55	...	...	...	...	...	...	...	...	Égypte
64	73	84	...	60	...	0,7	0,4 <sup>z</sup>	...	1 880	1 601 <sup>z</sup>	Émirats arabes unis
70	72	72	...	100 <sup>z</sup>	...	...	...	...	...	...	Irak
...	...	<b>82</b>	...	...	...	...	...	...	...	...	Jamahiriya arabe libyenne
62	...	64 <sup>y</sup>	...	...	...	1,9	1,8 <sup>z</sup>	...	537	589 <sup>z</sup>	Jordanie
61	73	86	100	100	1,5	...	0,9	...	...	2 910 <sup>z</sup>	Koweït
...	82	85	15	14	...	...	0,8	...	...	370	Liban
37	39	46	...	100	1,6	2,2	2,9	534	663	937	Maroc
18	26	31	...	100	...	...	1,5	...	...	201 <sup>y</sup>	Mauritanie
47	52	<b>65</b>	100	<b>100</b>	1,6	1,4	1,8 <sup>z</sup>	...	1 363	2 142 <sup>z</sup>	Oman
72	75	66	...	...	...	...	...	...	...	...	Qatar
64	65	...	81	...	...	1,7	2,1 <sup>x</sup>	...	412	577 <sup>x</sup>	République arabe syrienne
51	...	66	...	58	...	...	...	...	...	...	Soudan
...	54	50	100	100	...	...	...	...	...	...	Territoires autonomes palestiniens
45	50	52	...	...	...	...	2,3	...	...	1 524	Tunisie
...	20	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Yémen
											<b>Europe centrale et orientale</b>
55	75	76 <sup>z</sup>	...	...	...	...	...	...	...	...	Albanie
...	99	99	...	100	1,8	...	0,5	...	...	1 033	Bélarus
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Bosnie-Herzégovine
77	91	93	...	...	2,8	...	0,8 <sup>y</sup>	...	...	1 429 <sup>y</sup>	Bulgarie
75	89	90 <sup>y</sup>	100	100 <sup>y</sup>	...	...	0,8 <sup>y</sup>	...	...	2 246 <sup>y</sup>	Croatie
...	86	...	...	...	...	...	1,3 <sup>z</sup>	...	...	2 628 <sup>z</sup>	Estonie
...	66	70	...	...	...	...	...	...	...	...	ERY de Macédoine
99	98	99	...	99 <sup>y</sup>	...	...	...	...	...	...	Fédération de Russie
84	85	96	...	...	2,4	0,9	1,1 <sup>z</sup>	3 195	2 260	3 831 <sup>z</sup>	Hongrie
...	97	97	...	...	...	...	...	...	...	...	Lettonie
94	98	98	...	...	...	...	0,7 <sup>z</sup>	...	...	1 879 <sup>z</sup>	Lituanie
...	...	85	...	...	1,8	...	1,7 <sup>z</sup>	1 231	...	2 865 <sup>z</sup>	Pologne
97	96	97	...	...	...	...	0,6	...	...	290	République de Moldova
...	85	84	...	...	...	...	0,7	...	1 651	2 226 <sup>z</sup>	République tchèque
84	86	86	...	...	...	...	0,5 <sup>y</sup>	...	...	919 <sup>y</sup>	Roumanie
...	82	...	100	...	...	...	...	...	...	...	Serbie-et-Monténégro
...	93	90	...	...	...	...	0,6	...	1 190	1 695 <sup>z</sup>	Slovaquie
...	96	97	...	...	1,0	...	1,1 <sup>z</sup>	2 877	...	4 866 <sup>z</sup>	Slovénie
43	...	...	...	...	1,3	...	...	504	...	...	Turquie
98	98	99	...	99,7	...	...	...	...	...	...	Ukraine
<b>Moyenne pondérée</b>			<b>Médiane</b>		<b>Médiane</b>			<b>Médiane</b>			
56	58	62	...	...	...	...	1,5	...	...	985	Monde
78	81	83	...	...	...	...	1,2	...	...	4 762	Pays développés
49	52	57	...	...	...	...	1,8	...	...	...	Pays en développement
93	93	93	...	98	...	...	...	...	...	...	Pays en transition
40	44	45	...	78	...	...	2,1	...	...	165	Afrique subsaharienne
80	81	84	...	...	1,2	1,3	1,5	3 060	4 425	5 441	Amérique du Nord et Europe occidentale
77	76	77	...	82	...	...	1,8	...	...	...	Amérique latine et Caraïbes
77	77	78	...	...	...	1,6	1,5	...	862	598	Amérique latine
65	50	57	76	80	...	...	...	...	...	...	Caraïbes
85	84	84	...	84	...	...	...	...	...	...	Asie centrale
48	55	59	...	...	...	...	...	...	...	...	Asie de l'Est et Pacifique
48	55	59	...	...	...	...	...	...	...	...	Asie de l'Est
66	70	72	...	...	...	...	...	...	...	...	Pacifique
31	35	45	...	64	...	...	...	...	...	...	Asie du Sud et de l'Ouest
52	52	58	...	100	...	...	1,5	...	...	960	États arabes
81	82	81	...	...	...	...	0,8	...	...	2 053	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.

(z) Les données sont de l'année scolaire s'achevant en 2004.  
(y) Les données sont de l'année scolaire s'achevant en 2003.

(x) Les données sont de l'année scolaire s'achevant en 2002.  
(\* ) 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](http://www.ocde.org/cad/stats/idsenligne)), les SDI sont fréquemment mises à jour. Les données figurant dans le *Rapport 2007* ont été téléchargées entre mars et juin 2007. 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 supérieur 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 2005 correspondent à la valeur de cette aide en termes de pouvoir d'achat du dollar en 2005. Dans le présent *Rapport*, la plupart des données relatives à l'aide sont présentées en dollars constants de 2005. 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 2006 (OCDE-CAD, 2007b). 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](http://www.oecd.org/cad/stats/cad/directives)

Source : OCDE-CAD (2007c).



Tableau 1: APD bilatérale et multilatérale

	APD totale			APD totale en % du RNB (décaissements nets)			APD sectorielle			Remises de dette		
	(millions de dollars EU 2005 constants)						(millions de dollars EU 2005 constants)			(millions de dollars EU 2005 constants)		
	Moyenne annuelle 1999-2000	2004	2005	Moyenne annuelle 1999-2000	2004	2005	Moyenne annuelle 1999-2000	2004	2005	Moyenne annuelle 1999-2000	2004	2005
Allemagne	4 640	5 684	9 372	0,27	0,28	0,36	3 669	4 310	4 671	321	838	4 035
Australie	1 386	1 302	1 431	0,27	0,25	0,25	1 127	1 037	1 056	10	8	7
Autriche	667	393	1 260	0,23	0,23	0,52	357	205	244	213	85	874
Belgique	677	1 323	1 578	0,36	0,41	0,53	448	762	819	62	216	501
Canada	1 509	2 559	2 366	0,25	0,27	0,34	778	1 650	1 436	51	95	470
Danemark	1 125	1 693	1 674	1,06	0,85	0,81	960	1 357	1 446	13	71	66
Espagne	1 537	1 582	1 730	0,22	0,24	0,27	1 059	958	698	100	295	762
États-Unis	11 477	24 160	26 859	0,10	0,17	0,22	7 186	18 644	16 354	115	209	4 219
Finlande	280	438	681	0,31	0,37	0,46	174	338	490	24	0	1
France	5 293	7 593	9 400	0,30	0,41	0,47	3 730	3 886	3 868	1 346	2 096	3 761
Grèce	0	172	207	0,20	0,16	0,17	0	138	146	0	0	0
Irlande	110	419	483	0,29	0,39	0,42	64	324	336	6	0	0
Italie	984	909	2 218	0,13	0,15	0,29	459	434	445	240	129	1 773
Japon	11 679	11 967	16 563	0,28	0,19	0,28	9 894	8 151	9 446	968	2 444	5 689
Luxembourg	0	162	219	0,71	0,83	0,82	0	99	124	0	0	0
Norvège	1 547	1 491	1 948	0,76	0,87	0,94	1 007	1 147	1 503	26	14	2
Nouvelle-Zélande	0	188	306	0,25	0,23	0,27	0	132	201	0	0	0
Pays-Bas	3 260	2 853	4 348	0,84	0,73	0,82	1 509	2 222	3 368	238	30	0
Portugal	425	1 048	271	0,26	0,63	0,21	221	179	231	183	710	3
Royaume-Uni	4 745	5 235	9 836	0,32	0,36	0,47	4 021	3 847	4 340	153	787	4 584
Suède	1 253	2 047	2 694	0,80	0,78	0,94	823	1 097	1 861	0	26	53
Suisse	1 033	1 265	1 404	0,34	0,41	0,44	613	801	650	0	8	224
<b>TOTAL pays du CAD</b>	<b>53 627</b>	<b>74 484</b>	<b>96 848</b>	...	...	...	<b>38 098</b>	<b>51 718</b>	<b>53 734</b>	<b>4 069</b>	<b>8 061</b>	<b>27 026</b>

BID (Fonds spécial)	338	336	494	...	...	...	338	333	484	0	0	0
Commission européenne	8 668	9 263	11 355	...	...	...	6 544	7 396	8 983	0	6	0
Fonds africain de développement	790	1 465	1 519	...	...	...	680	1 382	1 452	1	84	66
Fonds asiatique de développement	1 239	1 575	1 409	...	...	...	1 183	1 503	1 349	0	0	0
IDA	6 592	12 253	8 613	...	...	...	6 242	11 701	6 292	0	412	67
Initiative de mise en œuvre accélérée	0	38	50	...	...	...	0	38	50	0	0	0
PNUD	276	0	0	...	...	...	230	0	0	0	0	0
UNICEF	192	676	737	...	...	...	169	404	480	0	0	0
<b>TOTAL multilatéral</b>	<b>18 514</b>	<b>26 985</b>	<b>25 732</b>	...	...	...	<b>15 806</b>	<b>24 119</b>	<b>20 646</b>	<b>1</b>	<b>502</b>	<b>133</b>

<b>TOTAL</b>	<b>72 141</b>	<b>101 469</b>	<b>122 581</b>	...	...	...	<b>53 904</b>	<b>75 838</b>	<b>74 380</b>	<b>4 070</b>	<b>8 563</b>	<b>27 160</b>
--------------	---------------	----------------	----------------	-----	-----	-----	---------------	---------------	---------------	--------------	--------------	---------------

## Notes :

(...) indique que les données ne sont pas disponibles.

Les données présentées sous l'aide sectorielle incluent l'aide allouée aux secteurs ainsi que le soutien au budget général.

Toutes les données présentées sont basées sur les engagements sauf indication contraire.

Sources : base de données SNPC (OECD-DAC, 2007c) ; base de données du CAD, tableau 1 (OECD-DAC, 2007c).

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 2005 constants)			(millions de dollars EU 2005 constants)			(millions de dollars EU 2005 constants)			(millions de dollars EU 2005 constants)			(millions de dollars EU 2005 constants)		
	Moyenne annuelle 1999-2000	2004	2005	Moyenne annuelle 1999-2000	2004	2005	Moyenne annuelle 1999-2000	2004	2005	Moyenne annuelle 1999-2000	2004	2005	Moyenne annuelle 1999-2000	2004	2005
Allemagne	829	1 103	416	119	130	161	826	1 091	405	96	107	115	97	93	83
Australie	239	116	138	63	77	37	239	116	137	40	51	21	21	9	15
Autriche	122	84	95	5	4	4	122	83	95	3	3	2	40	6	1
Belgique	89	164	146	15	34	36	87	157	143	5	21	23	10	5	17
Canada	95	200	246	48	158	189	93	179	232	27	136	146	16	3	3
Danemark	69	145	129	42	94	71	63	117	125	34	54	33	19	2	20
Espagne	225	126	184	68	45	73	225	123	183	21	30	48	31	24	34
États-Unis	355	600	744	194	530	596	331	598	694	174	510	509	43	15	39
Finlande	26	79	52	12	52	28	26	71	50	3	33	10	1	2	1
France	1 548	1 578	1 496	354	321	236	1 515	1 547	1 461	91	273	196	284	149	149
Grèce	0	23	38	0	3	6	0	22	38	0	0	0	0	0	0
Irlande	17	59	62	9	38	38	17	53	58	4	28	22	1	4	3
Italie	53	86	...	15	39	...	50	85	0	1	21	0	11	13	0
Japon	517	1 238	855	213	298	264	330	1 237	841	46	209	155	36	71	49
Luxembourg	0	23	29	0	11	13	0	23	29	0	11	3	0	11	6
Norvège	137	165	207	85	117	116	134	140	185	72	85	78	8	6	6
Nouvelle-Zélande	0	50	67	0	14	48	0	46	62	0	11	44	0	4	3
Pays-Bas	272	419	721	176	274	476	235	392	618	127	254	361	10	4	11
Portugal	36	56	65	9	6	10	35	55	64	4	3	4	4	2	6
Royaume-Uni	435	956	336	320	830	249	316	794	257	233	737	164	15	1	1
Suède	68	85	173	44	68	63	44	71	144	24	59	1	1	1	5
Suisse	45	46	24	19	26	5	45	36	24	14	18	3	20	7	7
<b>TOTAL pays du CAD</b>	<b>5 180</b>	<b>7 401</b>	<b>6 222</b>	<b>1 811</b>	<b>3 170</b>	<b>2 719</b>	<b>4 732</b>	<b>7 037</b>	<b>5 844</b>	<b>1 019</b>	<b>2 654</b>	<b>1 937</b>	<b>670</b>	<b>435</b>	<b>458</b>

BID (Fonds spécial)	5	48	22	3	29	0	5	42	22	0	10	0	0	0	22
Commission européenne	709	576	949	451	227	474	503	429	720	332	102	310	60	61	61
Fonds africain de développement	74	158	123	46	49	62	68	129	66	18	2	0	0	61	0
Fonds asiatique de développement	125	305	311	9	123	33	125	304	282	0	123	18	104	181	264
IDA	787	2 126	584	406	1 377	268	609	1 624	559	143	1 032	84	53	316	19
Initiative de mise en œuvre accélérée	0	38	50	0	38	50	0	38	50	0	38	50	0	0	0
PNUD	7	0	0	3	0	0	7	0	0	1	0	0	1	0	0
UNICEF	28	60	68	28	59	67	28	60	68	28	59	67	0	0	1
<b>TOTAL multilatéral</b>	<b>1 734</b>	<b>3 311</b>	<b>2 106</b>	<b>945</b>	<b>1 903</b>	<b>954</b>	<b>1 343</b>	<b>2 625</b>	<b>1 768</b>	<b>522</b>	<b>1 366</b>	<b>529</b>	<b>217</b>	<b>619</b>	<b>368</b>

<b>TOTAL</b>	<b>6 914</b>	<b>10 712</b>	<b>8 328</b>	<b>2 756</b>	<b>5 074</b>	<b>3 672</b>	<b>6 076</b>	<b>9 662</b>	<b>7 612</b>	<b>1 541</b>	<b>4 020</b>	<b>2 466</b>	<b>887</b>	<b>1 054</b>	<b>826</b>
--------------	--------------	---------------	--------------	--------------	--------------	--------------	--------------	--------------	--------------	--------------	--------------	--------------	------------	--------------	------------

## Notes :

(·) indique que les données ne sont pas disponibles.

Les données présentées sous l'aide sectorielle incluent l'aide allouée aux secteurs ainsi que le soutien au budget général.

Toutes les données présentées sont basées sur les engagements sauf indication contraire.

Sources : base de données SNPC (OECD-DAC, 2007c) ; base de données du CAD, tableau 1 (OECD-DAC, 2007c).

Tableau 2

	Aide directe à l'éducation post-secondaire			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 2005 constants)			(millions de dollars EU 2005 constants)												
	Moyenne annuelle 1999-2000	2004	2005	Moyenne annuelle 1999-2000	2004	2005	Moyenne annuelle 1999-2000	2004	2005	Moyenne annuelle 1999-2000	2004	2005	Moyenne annuelle 1999-2000	2004	2005	
	591	856	127	42	35	80	18	19	4	23	26	9	14	12	39	Allemagne
	132	5	71	45	50	31	17	9	10	21	11	13	26	66	26	Australie
	75	72	89	4	3	2	18	21	8	34	41	39	4	5	4	Autriche
	53	111	80	19	21	24	13	12	9	20	21	18	17	21	25	Belgique
	10	18	12	40	22	72	6	8	10	12	12	17	51	79	77	Canada
	0	10	1	10	51	71	6	9	8	7	11	9	61	65	55	Danemark
	79	42	53	94	27	48	15	8	11	21	13	26	30	36	39	Espagne
	98	34	22	16	38	125	3	2	3	5	3	5	55	88	80	États-Unis
	4	5	4	17	30	35	9	18	8	15	23	11	44	66	54	Finlande
	647	1 059	1 070	493	66	45	29	21	16	41	41	39	23	20	16	France
	0	18	26	0	4	11	...	13	18	...	17	26	...	11	15	Grèce
	2	9	4	11	12	29	16	14	13	27	18	19	51	63	62	Irlande
	13	14	0	24	37	0	5	9	0	12	20	...	29	46	...	Italie
	99	782	433	149	176	204	4	10	5	5	15	9	41	24	31	Japon
	0	0	0	0	1	20	...	14	13	...	23	23	...	49	44	Luxembourg
	32	10	47	22	38	54	9	11	11	14	14	14	62	71	56	Norvège
	0	29	11	0	2	3	...	26	22	...	38	33	...	28	73	Nouvelle-Zélande
	37	122	119	61	12	127	8	15	17	18	19	21	65	65	66	Pays-Bas
	18	44	43	8	6	11	9	5	24	16	31	28	26	11	16	Portugal
	13	32	0	54	25	92	9	18	3	11	25	8	74	87	74	Royaume-Uni
	2	6	43	17	5	95	5	4	6	8	8	9	65	81	37	Suède
	1	4	9	10	7	5	4	4	2	7	6	4	43	57	21	Suisse
	1907	3280	2264	1137	668	1184	10	10	6	14	14	12	35	43	44	TOTAL pays du CAD
	0	0	0	5	31	0	2	14	4	2	14	5	50	61	0	BID (Fonds spécial)
	79	163	248	32	104	100	8	6	8	11	8	11	64	39	50	Commission européenne
	0	0	0	49	66	66	9	11	8	11	11	8	62	31	50	Fonds africain de développement
	4	0	0	17	0	0	10	19	22	11	20	23	7	40	10	Fonds asiatique de développement
	65	88	112	348	188	344	12	17	7	13	18	9	52	65	46	IDA
	0	0	0	0	0	0	...	100	100	...	100	100	...	100	100	Initiative de mise en œuvre accélérée
	0	0	0	4	0	0	2	...	...	3	...	...	49	...	...	PNUD
	0	0	0	0	0	0	14	9	9	16	15	14	100	99	99	UNICEF
	148	251	361	456	389	511	9	12	8	11	14	10	55	57	45	TOTAL multilatéral
	2056	3531	2624	1592	1058	1695	10	11	7	13	14	11	40	47	44	TOTAL

Tableau 3 : Pays receivers de l'APD

	APD totale			APD par habitant			APD sectorielle			Remises de dette		
	(millions de dollars EU 2005 constants)			(dollars EU 2005 constants)			(millions de dollars EU 2005 constants)			(millions de dollars EU 2005 constants)		
	Moyenne annuelle 1999-2000	2004	2005	Moyenne annuelle 1999-2000	2004	2005	Moyenne annuelle 1999-2000	2004	2005	Moyenne annuelle 1999-2000	2004	2005
<b>Afrique subsaharienne</b>	<b>19 408</b>	<b>29 280</b>	<b>35 179</b>	<b>32</b>	<b>42</b>	<b>50</b>	<b>15 168</b>	<b>19 578</b>	<b>19 942</b>	<b>1 918</b>	<b>6 266</b>	<b>10 823</b>
<i>Pays non spécifiés</i>	769	1 264	1 312	...	...	...	646	697	895	1	1	1
Afrique du Sud	527	632	971	12	13	20	502	615	927	0	0	0
Angola	353	1 133	438	27	73	27	193	176	259	0	710	0
Bénin	411	605	537	66	74	64	358	505	469	31	83	44
Botswana	44	43	119	29	24	67	38	40	112	3	0	5
Burkina Faso	588	607	934	51	47	71	522	548	844	38	39	42
Burundi	180	534	313	28	73	41	104	332	157	8	62	12
Cameroun	643	962	467	43	60	29	470	398	192	147	543	237
Cap-Vert	146	119	338	342	240	668	131	94	327	1	6	1
Comores	29	43	65	41	55	82	23	39	55	3	2	2
Congo	133	212	1 577	44	55	394	41	203	143	74	5	1 391
Côte d'Ivoire	661	322	272	41	18	15	388	121	114	242	118	50
Érythrée	256	266	322	70	63	73	147	101	144	0	0	0
Éthiopie	871	2 269	2 118	14	30	27	417	1 653	1 103	3	150	215
Gabon	111	168	74	90	124	53	84	122	48	27	7	17
Gambie	62	52	92	47	35	61	57	46	88	1	3	0
Ghana	1 024	2 513	1 430	53	116	65	872	1 207	801	7	1 266	556
Guinée	278	287	201	34	31	21	237	161	137	27	70	18
Guinée-Bissau	96	60	81	80	39	51	73	48	46	11	6	0
Guinée équatoriale	31	50	42	68	102	84	27	20	24	3	28	15
Kenya	1 007	1 486	1 095	33	44	32	820	1 272	964	17	80	27
Lesotho	90	88	91	44	49	51	86	83	84	0	0	0
Libéria	44	277	232	15	85	71	22	103	103	0	0	0
Madagascar	635	1 221	1 358	40	67	73	488	613	756	91	539	544
Malawi	668	452	972	59	36	75	598	359	832	28	49	22
Mali	586	732	963	52	56	71	527	610	805	36	115	80
Maurice	47	40	47	40	32	38	46	22	45	0	0	0
Mozambique	1 660	1 210	1 451	91	62	73	1 195	1 111	1 320	260	22	70
Namibie	122	224	108	70	111	53	116	217	101	0	0	0
Niger	291	464	647	27	34	46	243	238	512	33	206	50
Nigéria	576	1 378	6 433	5	11	49	559	1 349	930	0	0	5 461
Ouganda	1 105	1 501	1 393	47	54	48	972	1 244	1 069	95	86	95
Rép. centrafricaine	150	84	110	40	21	27	129	72	88	20	8	7
R. D. Congo	182	2 080	2 010	4	37	35	107	1 019	864	15	822	507
R.-U. de Tanzanie	1 312	2 069	1 791	37	55	47	1 054	1 705	1 599	185	301	95
Rwanda	494	442	513	65	50	57	403	392	437	20	20	36
Sao Tomé-et-Principe	46	46	20	334	299	127	42	42	17	2	2	0
Sénégal	888	1 150	952	94	101	82	659	619	693	195	487	231
Seychelles	6	10	13	80	121	158	6	8	8	0	0	0
Sierra Leone	300	400	380	68	75	69	211	331	325	0	15	2
Somalie	124	179	173	14	22	21	44	57	52	3	1	1
Swaziland	27	15	54	29	15	52	22	12	52	0	0	0
Tchad	362	313	447	46	33	46	343	181	306	12	15	7
Togo	102	63	70	23	11	11	80	49	53	18	8	6
Zambie	1 141	1 050	1 939	109	91	166	860	633	917	260	391	976
Zimbabwe	230	166	213	18	13	16	208	113	127	0	0	0
<b>Amérique du Nord et Europe occidentale</b>	<b>73</b>	<b>338</b>	<b>170</b>	<b>186</b>	<b>844</b>	<b>423</b>	<b>...</b>	<b>...</b>	<b>...</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>
<i>Pays non spécifiés</i>	71	338	170	...	...	...	71	333	165	0	0	0
Malte	2	0	0	4	0	0	2	0	0	0	0	0
<b>Amérique latine et Caraïbes</b>	<b>8 998</b>	<b>8 786</b>	<b>8 229</b>	<b>18</b>	<b>16</b>	<b>15</b>	<b>7 040</b>	<b>6 383</b>	<b>6 077</b>	<b>566</b>	<b>1 535</b>	<b>1 162</b>
<i>Pays non spécifiés</i>	1 108	744	871	...	...	...	917	539	712	0	0	0
Anguilla	6	1	2	517	46	165	5	1	2	0	0	0
Antigua-et-Barbuda	8	9	3	126	115	38	8	9	3	0	0	0

Tableau 3 (suite)

	APD totale			APD par habitant			APD sectorielle			Remises de dette		
	(millions de dollars EU 2005 constants)			(dollars EU 2005 constants)			(millions de dollars EU 2005 constants)			(millions de dollars EU 2005 constants)		
	Moyenne annuelle 1999-2000	2004	2005	Moyenne annuelle 1999-2000	2004	2005	Moyenne annuelle 1999-2000	2004	2005	Moyenne annuelle 1999-2000	2004	2005
Argentine	120	86	105	3	2	3	62	71	97	0	0	0
Aruba	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0
Barbade	2	18	3	7	65	10	2	17	2	0	0	0
Belize	37	14	21	164	52	77	36	11	17	0	3	2
Bolivie	1 042	1 222	602	125	136	66	692	650	486	254	497	60
Brésil	248	478	322	1	3	2	237	446	292	0	0	0
Chili	70	94	68	5	6	4	66	84	58	0	0	0
Colombie	919	872	832	22	19	18	888	811	733	3	9	0
Costa Rica	54	41	86	14	10	20	44	36	79	8	0	0
Cuba	73	72	62	7	6	5	54	61	47	0	0	0
Dominique	19	13	34	272	160	427	18	12	32	0	0	1
El Salvador	211	140	222	34	21	32	170	117	193	0	1	1
Équateur	186	320	207	15	25	16	143	276	175	0	16	10
Grenade	14	33	26	152	324	249	11	9	22	0	0	0
Guatemala	374	262	318	33	21	25	311	221	242	0	0	0
Guyana	162	172	147	213	229	196	126	142	102	20	23	38
Haïti	263	412	970	32	49	114	202	261	661	4	14	16
Honduras	951	663	1 373	148	94	191	651	557	566	86	72	759
Îles Turques et Caïques	5	1	1	269	54	37	5	1	1	0	0	0
Jamaïque	120	162	82	47	62	31	106	134	42	5	12	28
Mexique	222	233	287	2	2	3	214	226	275	0	0	0
Montserrat	41	15	4	10 305	3 476	982	36	14	4	0	0	0
Nicaragua	757	1 599	699	149	297	127	539	698	489	61	861	161
Panama	35	42	45	12	13	14	35	40	40	0	0	0
Paraguay	215	77	65	39	13	11	48	72	61	0	0	0
Pérou	1 123	527	401	44	19	14	905	443	297	122	25	80
République dominicaine	365	223	115	44	25	13	284	207	103	1	0	4
Sainte-Lucie	27	21	44	185	134	275	27	19	42	0	0	0
Saint-Kitts-et-Nevis	5	1	6	143	28	143	5	1	6	0	0	0
St Vincent/Grenad.	13	17	7	113	141	62	12	15	7	0	0	0
Suriname	38	93	59	92	209	130	36	86	58	0	0	0
Trinité-et-Tobago	9	19	38	7	15	29	7	17	37	0	0	0
Uruguay	18	23	64	6	7	18	18	18	58	0	0	3
Venezuela	137	66	39	6	3	1	120	60	33	0	0	0
<b>Asie centrale</b>	<b>1 950</b>	<b>1 823</b>	<b>2 165</b>	<b>26</b>	<b>24</b>	<b>28</b>	<b>1 564</b>	<b>1 580</b>	<b>1 828</b>	<b>0</b>	<b>5</b>	<b>74</b>
<i>Pays non spécifiés</i>	0	0	35	...	...	...	0	0	62	0	0	0
Arménie	265	289	407	70	95	135	230	272	318	0	0	23
Azerbaïdjan	291	173	483	36	21	57	251	141	445	0	0	0
Géorgie	307	302	313	58	67	70	266	228	247	0	4	0
Kazakhstan	211	117	139	13	8	9	208	111	124	0	0	0
Kirghizistan	255	213	228	52	41	43	193	197	167	0	1	43
Mongolie	283	164	151	112	63	57	154	131	114	0	0	8
Ouzbékistan	165	313	147	7	12	6	154	300	140	0	0	0
Tadjikistan	149	237	241	25	37	37	84	188	191	0	0	0
Turkménistan	24	15	21	5	3	4	24	12	20	0	0	0
<b>Asie de l'Est et Pacifique</b>	<b>13 864</b>	<b>11 515</b>	<b>13 803</b>	<b>7</b>	<b>6</b>	<b>7</b>	<b>12 640</b>	<b>10 861</b>	<b>11 131</b>	<b>142</b>	<b>5</b>	<b>632</b>
<i>Pays non spécifiés</i>	210	322	567	...	...	...	172	225	381	0	0	0
Cambodge	508	556	549	39	40	39	431	503	510	0	0	0
Chine	2 692	2 499	1 898	2	2	1	2 562	2 465	1 632	0	0	0
Micronésie	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Fidji	22	63	44	27	74	52	21	57	42	0	0	0
Îles Cook	3	8	15	134	421	817	3	8	13	0	0	0
Îles Marshall	59	54	52	1 152	902	844	43	51	51	0	0	0
Îles Salomon	114	104	158	255	223	330	110	97	152	0	1	3
Indonésie	2 053	2 134	4 468	10	10	20	1 607	2 058	2 713	96	0	527

Tableau 3 (suite)

	APD totale			APD par habitant			APD sectorielle			Remises de dette		
	(millions de dollars EU 2005 constants)			(dollars EU 2005 constants)			(millions de dollars EU 2005 constants)			(millions de dollars EU 2005 constants)		
	Moyenne annuelle 1999-2000	2004	2005	Moyenne annuelle 1999-2000	2004	2005	Moyenne annuelle 1999-2000	2004	2005	Moyenne annuelle 1999-2000	2004	2005
Kiribati	23	29	28	275	296	285	23	29	28	0	0	0
Malaisie	1 245	76	815	56	3	32	1 244	72	813	0	0	0
Myanmar	59	125	140	1	2	3	34	63	74	12	4	4
Nauru	0	16	16	11	1 195	1 194	0	3	14	0	0	0
Nioué	1	16	33	497	10 689	22 644	1	10	32	0	0	0
Palaos	37	24	29	1 927	1 221	1 456	30	24	29	0	0	0
Pap.-N-Guinée	497	544	255	103	94	43	484	533	248	0	0	0
Philippines	1 680	536	505	22	7	6	1 612	485	471	0	0	0
République de Corée	34	0	0	1	0	0	32	0	0	0	0	0
RDP lao	216	237	337	41	41	57	201	221	309	3	0	4
RPD Corée	196	124	65	9	6	3	59	24	24	0	0	0
Samoa	31	56	68	197	306	366	31	50	66	0	0	0
Thaïlande	1 563	607	614	25	10	10	1 507	571	540	0	0	0
Timor-Leste	310	167	188	421	188	199	208	158	168	0	0	0
Tokélaou	0	15	14	0	11 099	10 478	0	15	14	0	0	0
Tonga	17	27	19	176	263	181	17	26	16	0	0	0
Tuvalu	7	7	19	684	715	1 782	7	7	19	0	0	0
Vanuatu	42	40	74	214	191	351	38	28	72	1	0	0
Viet Nam	2 245	3 129	2 832	29	38	34	2 162	3 081	2 701	30	0	93
<b>Asie du Sud et de l'Ouest</b>	<b>6 593</b>	<b>13 188</b>	<b>14 583</b>	<b>5</b>	<b>9</b>	<b>9</b>	<b>5 283</b>	<b>11 463</b>	<b>10 700</b>	<b>615</b>	<b>320</b>	<b>185</b>
<i>Pays non spécifiés</i>	<i>0</i>	<i>0</i>	<i>36</i>	<i>...</i>	<i>...</i>	<i>...</i>	<i>0</i>	<i>0</i>	<i>3</i>	<i>0</i>	<i>0</i>	<i>0</i>
Afghanistan	179	3 024	3 343	8	106	112	53	2 411	2 694	0	0	0
Bangladesh	2 008	2 636	2 049	15	19	14	1 608	2 158	1 869	166	271	40
Bhoutan	70	54	81	34	25	38	69	52	80	0	0	0
Inde	2 228	4 013	3 698	2	4	3	2 027	3 917	3 089	1	0	0
Iran, Rép. isl.	149	203	63	2	3	1	126	83	47	0	0	0
Maldives	32	29	76	110	89	231	32	28	17	0	0	0
Népal	482	708	515	21	27	19	454	670	436	18	1	34
Pakistan	852	1 459	3 011	6	9	19	369	1 365	1 678	429	48	0
Sri Lanka	591	1 063	1 712	31	52	83	547	780	788	0	1	111
<b>États arabes</b>	<b>6 501</b>	<b>17 649</b>	<b>28 292</b>	<b>24</b>	<b>59</b>	<b>93</b>	<b>5 307</b>	<b>14 028</b>	<b>11 271</b>	<b>485</b>	<b>330</b>	<b>14 009</b>
<i>Pays non spécifiés</i>	<i>276</i>	<i>291</i>	<i>413</i>	<i>...</i>	<i>...</i>	<i>...</i>	<i>191</i>	<i>208</i>	<i>320</i>	<i>1</i>	<i>0</i>	<i>0</i>
Algérie	247	624	561	8	19	17	222	314	454	0	0	36
Arabie saoudite	4	14	9	0	1	0	4	9	8	0	0	0
Bahreïn	1	2	0	1	3	0	1	1	0	0	0	0
Djibouti	101	70	96	160	90	122	96	56	83	2	0	0
Égypte	1 688	1 359	944	25	19	13	1 396	1 003	802	290	135	125
Irak	118	9 851	19 607	5	351	681	17	8 736	5 266	0	0	13 708
J. A. libyenne	2	0	5	0	0	1	2	0	5	0	0	0
Jordanie	601	581	590	122	105	104	454	528	548	86	15	25
Liban	142	166	248	41	47	69	126	139	218	0	0	0
Maroc	923	1 293	902	31	42	29	840	1 036	856	63	64	0
Mauritanie	254	338	253	95	113	83	214	220	131	20	96	34
Oman	8	9	10	3	4	4	7	8	9	0	0	0
R. A. syrienne	126	152	106	8	8	6	123	135	98	0	0	0
Soudan	300	1 238	2 777	10	35	77	98	336	983	4	4	7
T. A. palestiniens	587	629	959	184	175	259	513	419	782	0	0	0
Tunisie	661	553	463	70	55	46	652	481	450	0	0	2
Yémen	461	478	348	25	24	17	350	402	257	19	15	72
<b>Europe centrale et orientale</b>	<b>5 872</b>	<b>3 969</b>	<b>5 628</b>	<b>37</b>	<b>25</b>	<b>35</b>	<b>3 460</b>	<b>3 401</b>	<b>4 739</b>	<b>287</b>	<b>7</b>	<b>203</b>
<i>Pays non spécifiés</i>	<i>293</i>	<i>499</i>	<i>470</i>	<i>...</i>	<i>...</i>	<i>...</i>	<i>141</i>	<i>239</i>	<i>306</i>	<i>0</i>	<i>0</i>	<i>0</i>
Albanie	594	386	344	190	124	110	431	342	328	2	0	0
Bélarus	0	0	56	0	0	6	0	0	51	0	0	0
Bosnie-Herzégovine	1 197	616	453	301	158	116	665	552	370	285	0	0

Tableau 3 (suite)

	APD totale			APD par habitant			APD sectorielle			Remises de dette		
	(millions de dollars EU 2005 constants)			(dollars EU 2005 constants)			(millions de dollars EU 2005 constants)			(millions de dollars EU 2005 constants)		
	Moyenne annuelle 1999-2000	2004	2005	Moyenne annuelle 1999-2000	2004	2005	Moyenne annuelle 1999-2000	2004	2005	Moyenne annuelle 1999-2000	2004	2005
Croatie	94	197	202	20	43	44	79	167	193	0	0	0
ERY de Macédoine	647	339	195	318	167	96	306	313	181	0	0	0
République de Moldova	158	154	214	37	37	51	146	128	158	0	0	0
Serbie-et-Monténégro	2 026	1 251	1 417	192	119	135	1 036	1 160	1 027	0	6	203
Slovénie	37	0	0	18	0	0	32	0	0	0	0	0
Turquie	825	526	1 674	12	7	23	624	500	1 538	0	0	0
Ukraine	0	0	603	0	0	13	0	0	587	0	0	0
<i>Pays non spécifiés</i>	<i>8 942</i>	<i>15 246</i>	<i>14 533</i>	<i>...</i>	<i>...</i>	<i>...</i>	<i>3 430</i>	<i>8 529</i>	<i>8 521</i>	<i>55</i>	<i>95</i>	<i>71</i>
<b>Total</b>	<b>72 140</b>	<b>101 462</b>	<b>122 570</b>	<b>15</b>	<b>19</b>	<b>23</b>	<b>53 903</b>	<b>75 831</b>	<b>74 369</b>	<b>4 070</b>	<b>8 563</b>	<b>27 160</b>

Autres pays à faible revenu	12 060	18 989	23 028	8	12	14	9 729	15 224	12 269	1 008	2 922	8 027
Pays à revenu intermédiaire, tranche supérieure	3 947	2 930	5 297	11	8	13	3 537	2 648	4 959	39	11	29
Pays à revenu intermédiaire, tranche inférieure	25 628	31 445	43 059	11	13	18	20 540	27 007	22 961	1 317	882	15 742
Pays à haut revenu	134	2	0	3	0	0	127	1	0	0	0	0
Non spécifié	11 430	17 943	18 122	...	...	...	5 363	10 019	11 087	57	97	72
<b>Pays les moins avancés</b>	<b>18 942</b>	<b>30 153</b>	<b>33 064</b>	<b>28</b>	<b>41</b>	<b>44</b>	<b>14 608</b>	<b>20 932</b>	<b>23 092</b>	<b>1 649</b>	<b>4 651</b>	<b>3 290</b>
<b>Pays à faible revenu</b>	<b>31 002</b>	<b>49 142</b>	<b>56 092</b>	<b>14</b>	<b>21</b>	<b>23</b>	<b>24 337</b>	<b>36 156</b>	<b>35 361</b>	<b>2 658</b>	<b>7 573</b>	<b>11 317</b>
<b>Pays à revenu intermédiaire</b>	<b>29 575</b>	<b>34 375</b>	<b>48 356</b>	<b>11</b>	<b>12</b>	<b>17</b>	<b>24 077</b>	<b>29 655</b>	<b>27 920</b>	<b>1 356</b>	<b>893</b>	<b>15 770</b>
<b>Total</b>	<b>72 140</b>	<b>101 462</b>	<b>122 570</b>	<b>15</b>	<b>19</b>	<b>23</b>	<b>53 903</b>	<b>75 831</b>	<b>74 369</b>	<b>4 070</b>	<b>8 563</b>	<b>27 160</b>

Afrique subsaharienne	19 408	29 280	35 179	32	42	50	15 168	19 578	19 942	1 918	6 266	10 823
Amérique du Nord et Europe occidentale	73	338	170	186	844	423	72	333	165	0	0	0
Amérique latine et Caraïbes	8 998	8 786	8 229	18	16	15	7 040	6 383	6 077	566	1 535	1 162
Asie centrale	1 950	1 823	2 165	26	24	28	1 564	1 580	1 828	0	5	74
Asie de l'Est et Pacifique	6 593	13 188	14 583	5	9	9	5 283	11 463	10 700	615	320	185
Asie du Sud et de l'Ouest	6 501	17 649	28 292	24	59	93	5 307	14 028	11 271	485	330	14 009
États arabes	5 872	3 969	5 628	37	25	35	3 460	3 401	4 739	287	7	203
Europe centrale et orientale	8 881	14 915	14 522	...	...	...	3 370	8 203	8 514	55	95	71
<i>Régions non spécifiées</i>	<i>8 881</i>	<i>14 915</i>	<i>14 522</i>	<i>...</i>	<i>...</i>	<i>...</i>	<i>3 370</i>	<i>8 203</i>	<i>8 514</i>	<i>55</i>	<i>95</i>	<i>71</i>
<b>Total</b>	<b>72 140</b>	<b>101 462</b>	<b>122 570</b>	<b>15</b>	<b>19</b>	<b>23</b>	<b>53 903</b>	<b>75 831</b>	<b>74 369</b>	<b>4 070</b>	<b>8 563</b>	<b>27 160</b>

**Notes :**

(---) indique que les données ne sont pas disponibles.

Les données présentées sous l'aide sectorielle incluent l'aide allouée aux secteurs ainsi que le soutien au budget général.

Toutes les données présentées sont basées sur les engagements sauf indication contraire.

Sources : base de données SNPC (OECD-DAC, 2007c) ; base de données du CAD, tableau 1 (OECD-DAC, 2007c) ; annexe, tableaux statistiques 1 et 5.

Tableau 4 : Pays receveurs 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 2005 constants)			(millions de dollars EU 2005 constants)			(dollars EU 2005 constants)			(millions de dollars EU 2005 constants)			(millions de dollars EU 2005 constants)		
	Moyenne annuelle 1999-2000	2004	2005	Moyenne annuelle 1999-2000	2004	2005	Moyenne annuelle 1999-2000	2004	2005	Moyenne annuelle 1999-2000	2004	2005	Moyenne annuelle 1999-2000	2004	2005
<b>Afrique subsaharienne</b>	<b>2 279</b>	<b>2 900</b>	<b>2 810</b>	<b>1 149</b>	<b>1 451</b>	<b>1 504</b>	<b>11</b>	<b>13</b>	<b>13</b>	<b>1 765</b>	<b>2 235</b>	<b>2 337</b>	<b>631</b>	<b>990</b>	<b>956</b>
<i>Pays non spécifiés</i>	42	54	50	23	42	10	...	...	...	41	52	49	18	34	2
Afrique du Sud	83	80	149	39	10	104	6	1	14	83	80	149	34	5	83
Angola	21	16	66	8	5	57	5	3	31	21	16	66	3	3	54
Bénin	37	59	69	18	32	26	16	24	19	28	45	68	8	24	8
Botswana	13	1	64	0	0	32	1	1	102	13	1	64	0	0	0
Burkina Faso	67	160	153	35	135	87	17	63	39	52	140	81	25	124	43
Burundi	6	18	21	2	8	11	2	7	9	4	5	11	0	1	2
Cameroun	115	141	72	31	23	29	13	9	11	92	141	72	6	22	21
Cap-Vert	26	37	45	7	4	9	105	57	122	21	33	37	2	2	1
Comores	7	11	28	3	1	10	27	11	83	6	11	27	0	0	0
Congo	16	52	30	7	17	7	13	25	11	16	43	22	0	10	3
Côte d'Ivoire	126	39	37	45	5	10	17	2	3	110	39	37	22	5	10
Érythrée	33	2	95	27	1	80	53	2	137	33	2	95	25	1	66
Éthiopie	52	222	61	25	106	33	2	13	4	51	118	43	18	49	18
Gabon	50	42	24	15	8	3	81	39	16	50	42	24	10	8	3
Gambie	11	10	1	9	10	1	48	46	3	10	10	1	8	10	1
Ghana	119	194	103	86	80	61	28	24	18	88	144	71	70	44	30
Guinée	41	20	45	19	9	24	15	7	16	41	20	45	16	9	14
Guinée équatoriale	13	5	17	5	1	7	26	5	28	8	5	16	2	1	1
Kenya	9	7	8	4	4	5	71	60	73	9	7	8	3	3	3
Kenya	63	110	64	39	56	49	6	11	9	33	78	64	22	15	45
Lesotho	16	22	3	2	20	1	5	60	4	16	20	2	1	17	0
Libéria	2	4	3	1	4	3	3	6	5	2	4	3	1	3	3
Madagascar	73	102	144	26	49	81	12	20	31	41	68	130	1	23	45
Malawi	136	39	94	94	23	49	48	10	21	104	25	61	67	12	22
Mali	84	119	74	44	96	37	24	44	16	72	111	52	20	91	13
Maurice	24	16	17	3	0	2	25	0	15	24	16	17	0	0	2
Mozambique	151	135	262	81	77	180	32	21	47	109	62	205	32	38	111
Namibie	25	8	5	17	5	4	48	11	9	25	8	5	14	4	3
Niger	31	79	80	13	72	49	7	33	21	18	75	48	3	68	30
Nigéria	70	70	13	40	56	8	2	3	0	69	70	13	23	56	8
Ouganda	147	147	178	89	83	107	18	14	18	99	48	148	47	32	84
Rép. centrafricaine	28	13	17	7	2	10	11	3	15	21	10	14	2	1	9
R. D. Congo	14	123	40	6	80	16	1	9	2	14	79	36	3	50	12
R.-U. Tanzanie	80	372	95	41	137	36	6	20	5	31	299	41	15	99	6
Rwanda	76	27	42	36	11	17	29	8	12	39	14	27	5	2	3
Sao Tomé-et-Principe	5	10	4	1	2	1	...	94	23	5	10	4	0	1	0
Sénégal	138	142	242	75	59	29	48	32	16	129	120	242	41	46	23
Seychelles	1	0	1	1	0	0	...	...	...	1	0	1	0	0	0
Sierra Leone	23	20	26	11	12	15	16	16	18	2	9	9	0	7	3
Somalie	5	19	6	2	12	5	1	8	3	5	19	6	0	5	4
Swaziland	1	1	25	0	0	25	1	2	126	1	1	25	0	0	25
Tchad	30	27	19	11	14	11	8	9	7	22	20	14	6	9	9
Togo	13	14	17	5	0	6	7	1	6	12	14	17	2	0	6
Zambie	134	104	194	90	74	157	44	33	68	72	96	158	53	54	130
Zimbabwe	23	6	5	8	2	1	3	1	1	23	6	5	1	2	1
<b>Amérique du Nord et Europe occidentale</b>	<b>3</b>	<b>55</b>	<b>1</b>	<b>0</b>	<b>27</b>	<b>0</b>	<b>...</b>	<b>...</b>	<b>...</b>	<b>3</b>	<b>55</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>
<i>Pays non spécifiés</i>	2	55	1	0	27	0	...	...	...	2	55	0	0	0	0
Malte	1	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0
<b>Amérique latine et Caraïbes</b>	<b>576</b>	<b>729</b>	<b>660</b>	<b>259</b>	<b>341</b>	<b>263</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>4</b>	<b>548</b>	<b>669</b>	<b>637</b>	<b>175</b>	<b>232</b>	<b>164</b>
<i>Pays non spécifiés</i>	72	62	117	31	19	19	...	...	...	70	62	117	15	16	10
Anguilla	3	0	0	0	0	0	...	...	...	3	0	0	0	0	0
Antigua-et-Barbuda	1	0	3	1	0	0	...	...	...	1	0	3	0	0	0



	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 2005 constants)			(millions de dollars EU 2005 constants)			(millions de dollars EU 2005 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	2004	2005	Moyenne annuelle 1999-2000	2004	2005	Moyenne annuelle 1999-2000	2004	2005	Moyenne annuelle 1999-2000	2004	2005	Moyenne annuelle 1999-2000	2004	2005	Moyenne annuelle 1999-2000	2004	2005
	215	398	236	396	591	523	523	257	622	12	10	8	15	15	14	50	50	54
	4	1	2	10	2	29	10	15	17	...	...	...	...	...	...	...	...	...
	11	23	17	28	41	8	11	10	40	16	13	15	17	13	16	47	13	70
	1	1	0	7	8	7	10	4	5	6	1	15	11	9	26	38	29	86
	5	0	6	5	19	20	10	2	34	9	10	13	10	12	15	47	54	37
	2	0	0	11	0	0	0	0	63	30	2	54	35	2	57	3	47	50
	9	5	2	12	9	20	6	2	16	11	26	16	13	29	18	53	84	57
	0	0	0	2	3	2	2	0	6	3	3	7	6	5	14	32	45	50
	4	28	1	54	89	34	29	2	16	18	15	15	24	35	38	27	16	40
	3	5	1	11	25	26	5	1	10	18	31	13	20	39	14	26	12	21
	1	1	0	0	7	7	5	2	20	23	25	43	29	28	51	45	12	37
	0	9	0	2	20	19	13	4	0	12	25	2	39	26	21	44	32	24
	22	3	0	36	30	27	31	1	0	19	12	14	32	32	33	36	14	27
	3	0	0	2	0	0	3	0	28	13	1	29	23	2	66	80	63	85
	4	7	2	17	50	11	12	12	12	6	10	3	13	13	6	47	48	54
	17	12	0	13	21	20	9	0	0	45	25	32	60	34	50	30	20	15
	0	0	0	0	0	0	1	0	0	18	20	1	19	22	1	84	96	61
	10	39	4	7	39	7	1	22	31	12	8	7	14	16	13	72	41	59
	8	0	0	11	11	10	6	0	21	15	7	22	17	13	33	46	46	54
	1	1	1	4	3	4	1	0	11	14	8	21	18	10	38	37	24	41
	2	1	0	1	1	1	3	2	4	29	14	20	33	35	35	47	56	58
	2	4	5	5	9	7	4	50	8	6	7	6	8	9	7	61	51	76
	13	0	0	1	0	0	1	2	2	17	25	3	18	27	3	12	89	56
	0	0	0	0	0	0	1	1	0	4	1	1	8	4	3	67	89	81
	8	1	0	15	25	26	17	19	60	12	8	11	15	17	19	35	48	56
	15	5	6	1	0	12	20	8	21	20	9	10	23	11	11	69	59	52
	10	6	0	7	12	12	34	2	27	14	16	8	16	20	9	52	81	50
	0	0	0	18	16	15	6	0	0	51	41	35	51	74	37	13	0	11
	7	6	4	13	11	9	56	6	81	9	11	18	13	12	20	54	57	69
	3	2	1	3	1	1	5	1	1	20	3	5	21	3	5	67	62	68
	5	0	7	3	4	5	6	3	6	11	17	12	13	33	16	42	90	61
	3	5	1	10	9	4	33	1	1	12	5	0	12	5	1	57	80	61
	2	10	6	15	3	42	34	2	17	13	10	13	15	12	17	60	56	60
	9	4	0	7	6	6	2	0	0	19	16	16	22	18	19	24	16	59
	1	1	8	4	11	12	7	17	5	8	6	2	13	12	5	46	65	40
	6	192	6	7	5	22	3	3	7	6	18	5	8	22	6	51	37	38
	4	1	1	4	6	10	27	5	14	15	6	8	19	7	10	48	42	40
	1	3	0	2	3	3	1	3	0	12	22	22	13	24	27	21	21	12
	9	11	149	21	58	59	59	5	11	16	12	25	21	23	35	54	42	12
	0	0	0	0	0	0	1	0	0	18	4	5	18	6	8	47	23	36
	0	1	0	1	1	0	0	0	5	8	5	7	11	6	8	49	62	55
	0	0	0	0	0	0	4	13	2	4	10	4	11	33	12	51	63	76
	1	0	0	0	0	0	0	0	0	5	3	47	7	4	49	7	90	99
	2	2	0	13	5	5	2	4	0	8	9	4	9	15	6	36	52	60
	0	0	0	3	13	11	6	0	0	12	22	24	16	29	32	41	3	33
	4	4	5	3	5	5	13	33	19	12	10	10	16	16	21	67	71	81
	3	0	0	5	3	3	13	1	1	10	4	3	11	6	4	35	38	26
	0	0	0	2	1	0	0	54	0	4	16	0	4	16	0	6	49	50
	0	0	0	2	1	0	0	54	0	...	...	...	...	...	...	...	...	...
	0	0	0	1	0	0	0	0	0	39	...	...	40	...	...	7	...	...
	56	57	79	176	222	219	140	158	176	6	8	8	8	11	11	45	47	40
	2	1	3	23	38	85	30	7	19	...	...	...	...	...	...	...	...	...
	2	0	0	0	0	0	0	0	0	52	0	1	54	0	1	12	...	0
	0	0	3	0	0	0	1	0	0	16	0	96	16	0	98	50	8	0

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 2005 constants)			(millions de dollars EU 2005 constants)			(dollars EU 2005 constants)			(millions de dollars EU 2005 constants)			(millions de dollars EU 2005 constants)		
	Moyenne annuelle 1999-2000	2004	2005	Moyenne annuelle 1999-2000	2004	2005	Moyenne annuelle 1999-2000	2004	2005	Moyenne annuelle 1999-2000	2004	2005	Moyenne annuelle 1999-2000	2004	2005
Argentine	16	19	28	2	2	14	1	0	3	16	19	28	0	1	13
Aruba	0	0	0	0	0	0	...	...	...	0	0	0	0	0	0
Barbade	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0
Belize	1	1	1	1	0	0	21	10	10	1	1	1	1	0	0
Bolivie	40	127	85	29	106	39	23	77	29	38	118	85	26	94	6
Brésil	45	47	37	11	5	7	1	0	1	45	47	37	5	2	3
Chili	19	12	12	3	1	2	1	0	1	19	12	12	1	0	1
Colombie	33	30	27	11	4	4	2	1	1	33	30	27	4	3	3
Costa Rica	4	5	3	0	2	1	1	5	2	4	5	3	0	2	1
Cuba	9	12	4	1	3	0	1	3	1	8	12	4	0	3	0
Dominique	1	1	1	0	0	0	...	...	...	0	0	1	0	0	0
El Salvador	14	10	10	7	5	5	9	6	5	14	10	10	5	4	2
Équateur	10	22	14	2	4	3	1	3	2	10	22	14	1	4	2
Grenade	0	1	12	0	0	12	...	...	...	0	0	12	0	0	12
Guatemala	30	18	39	19	10	28	10	5	14	30	18	39	17	8	25
Guyana	6	12	0	1	7	0	7	83	2	5	6	0	0	4	0
Haïti	30	21	65	18	9	21	14	7	17	27	21	52	11	9	7
Honduras	23	88	42	13	55	32	12	50	29	20	70	42	5	27	27
Îles Turques et Caïques	2	0	0	2	0	0	...	...	...	2	0	0	2	0	0
Jamaïque	21	12	5	17	8	4	52	24	12	15	6	5	14	5	3
Mexique	21	27	22	4	2	3	0	0	0	21	27	22	1	1	2
Montserrat	2	0	0	1	0	0	...	...	...	0	0	0	0	0	0
Nicaragua	74	120	48	60	66	36	74	78	43	72	101	41	52	26	31
Panama	13	3	3	1	1	0	3	2	1	13	3	3	1	0	0
Paraguay	4	8	14	2	4	4	3	4	5	4	8	14	2	3	3
Pérou	27	41	29	9	14	10	3	4	3	27	41	26	6	11	6
République dominicaine	21	13	12	7	9	6	6	8	5	21	13	12	6	8	2
Sainte-Lucie	2	1	1	1	0	1	60	20	24	1	1	1	0	0	0
Saint-Kitts-et-Nevis	0	0	0	0	0	0	...	...	...	0	0	0	0	0	0
St Vincent/Grenad.	1	3	0	1	1	0	...	45	11	1	3	0	0	0	0
Suriname	1	2	17	0	1	8	1	10	144	1	2	17	0	0	0
Trinité-et-Tobago	1	1	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0
Uruguay	5	4	2	1	1	0	2	4	1	5	4	2	0	1	0
Venezuela	24	8	7	3	0	0	1	0	0	21	8	7	0	0	0
<b>Asie centrale</b>	<b>104</b>	<b>211</b>	<b>118</b>	<b>26</b>	<b>70</b>	<b>58</b>	<b>4</b>	<b>11</b>	<b>10</b>	<b>84</b>	<b>193</b>	<b>103</b>	<b>9</b>	<b>43</b>	<b>43</b>
<i>Pays non spécifiés</i>	0	0	6	0	0	3	...	...	...	0	0	0	0	0	0
Arménie	10	36	7	2	14	1	8	101	9	9	29	5	0	8	0
Azerbaïdjan	7	6	9	2	1	5	3	2	8	6	6	5	0	0	2
Géorgie	20	32	7	4	5	2	15	13	6	13	25	6	0	0	1
Kazakhstan	16	16	10	2	4	3	2	4	3	16	16	10	2	0	0
Kirghizistan	9	28	18	4	12	13	8	26	28	3	26	18	0	7	11
Mongolie	15	46	30	6	18	20	23	81	76	13	46	30	4	17	19
Ouzbékistan	14	25	12	2	3	2	1	1	1	14	25	12	1	1	1
Tadjikistan	8	19	15	3	13	9	5	19	14	7	17	13	1	9	8
Turkménistan	4	3	3	1	0	0	2	1	1	3	3	3	0	0	0
<b>Asie de l'Est et Pacifique</b>	<b>1252</b>	<b>1728</b>	<b>1265</b>	<b>361</b>	<b>324</b>	<b>431</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>1059</b>	<b>1656</b>	<b>1207</b>	<b>128</b>	<b>193</b>	<b>275</b>
<i>Pays non spécifiés</i>	23	39	39	9	16	18	...	...	...	14	39	39	4	2	4
Cambodge	38	44	55	14	18	28	7	9	14	32	44	55	7	14	11
Chine	164	883	326	26	13	10	0	0	0	164	883	326	16	8	4
Micronésie	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Fidji	6	31	6	1	14	1	9	129	13	6	31	6	1	0	1
Îles Cook	0	4	2	0	1	1	...	...	...	0	4	2	0	0	0
Îles Marshall	4	12	13	2	6	6	...	...	...	0	12	13	0	1	0
Îles Salomon	12	8	23	4	7	21	48	90	277	7	8	23	0	6	21
Indonésie	301	155	241	121	74	83	5	3	3	193	155	211	55	56	51

## TABLEAUX RELATIFS À L'AIDE

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 2005 constants)			(millions de dollars EU 2005 constants)			(millions de dollars EU 2005 constants)			Moyenne annuelle 1999-2000			Moyenne annuelle 1999-2000			Moyenne annuelle 1999-2000		
	Moyenne annuelle 1999-2000	2004	2005	Moyenne annuelle 1999-2000	2004	2005	Moyenne annuelle 1999-2000	2004	2005	Moyenne annuelle 1999-2000	2004	2005	Moyenne annuelle 1999-2000	2004	2005	Moyenne annuelle 1999-2000	2004	2005
	3	1	2	8	16	10	4	2	2	13	22	26	26	27	29	15	8	52
	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	...	...	0	...	...	...	...	...
	0	0	0	0	0	0	0	0	0	4	0	3	4	0	3	23	0	25
	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3	4	3	3	5	4	77	73	65
	1	2	7	6	7	5	4	15	66	4	10	14	6	19	17	73	83	46
	4	4	2	24	35	23	11	7	9	18	10	12	19	10	13	24	11	20
	3	1	1	12	10	8	4	1	2	27	13	17	29	15	20	13	6	17
	2	3	4	12	22	18	15	2	1	4	3	3	4	4	4	35	13	15
	1	0	0	2	2	2	0	0	1	6	12	3	8	14	4	11	49	28
	2	0	1	4	9	3	1	0	0	12	17	6	16	20	8	14	24	13
	0	0	0	0	0	0	0	0	0	5	8	2	5	8	2	48	32	20
	2	2	1	3	2	1	4	2	5	7	7	4	8	8	5	51	53	48
	2	6	5	5	11	5	2	2	2	5	7	7	7	8	8	19	20	21
	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	3	46	1	10	53	47	48	99
	2	2	2	6	4	6	4	3	6	8	7	12	10	8	16	64	54	72
	5	1	0	0	0	0	0	0	0	4	7	0	5	8	0	10	63	29
	2	3	22	4	8	7	11	1	15	11	5	7	15	8	10	59	45	33
	1	1	1	2	4	3	13	38	10	2	13	3	4	16	7	55	63	76
	0	0	0	0	0	0	0	0	0	35	7	37	35	7	37	100	100	100
	0	0	0	1	0	0	0	0	2	18	7	7	20	9	13	81	69	78
	1	1	1	14	24	17	5	2	2	9	12	8	10	12	8	17	7	14
	0	0	0	0	0	0	0	0	0	4	2	0	5	2	0	54	50	...
	3	13	5	3	2	2	14	60	3	10	8	7	14	17	10	81	55	75
	1	0	1	11	1	1	0	1	1	37	6	6	38	7	7	7	29	12
	0	1	7	1	2	1	2	3	3	2	10	22	9	11	24	55	51	30
	5	10	7	10	13	9	5	7	4	2	8	7	3	9	10	32	34	34
	10	2	2	3	1	1	1	1	6	6	6	10	7	6	11	33	69	48
	0	0	0	0	0	0	0	0	0	8	3	2	8	4	2	58	64	64
	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	0	2	0	5	0	0
	0	2	0	0	0	0	1	1	0	9	20	6	9	22	6	50	22	40
	0	0	0	1	1	2	0	0	16	3	2	30	3	2	30	6	31	45
	0	0	0	1	1	0	0	0	0	9	4	1	11	5	1	9	0	3
	1	0	0	2	2	1	1	1	0	28	16	4	28	20	4	16	35	11
	1	1	1	17	7	5	3	0	1	17	12	17	20	13	20	13	5	5
	23	21	7	38	94	37	14	35	16	5	12	5	7	13	6	25	33	49
	0	0	0	0	0	0	0	0	0	...	...	...	...	...	...	...	...	...
	0	8	1	7	7	4	1	5	1	4	12	2	4	13	2	15	40	17
	0	0	0	2	5	2	3	1	0	2	4	2	3	4	2	32	17	51
	0	0	0	12	23	4	0	2	1	7	11	2	8	14	3	22	15	29
	9	0	0	5	9	5	1	7	5	8	14	7	8	14	8	11	22	27
	1	6	0	1	6	4	0	7	3	4	13	8	5	14	11	38	42	69
	1	0	0	6	26	7	2	3	4	5	28	20	10	35	26	39	40	68
	7	6	4	3	14	5	3	4	2	9	8	9	9	8	9	16	12	18
	2	0	1	0	2	3	3	6	1	5	8	6	9	10	8	40	69	62
	3	0	0	0	3	3	0	0	0	17	23	15	18	28	16	18	9	11
	207	139	101	450	1 134	576	273	190	256	9	15	9	10	16	11	29	19	34
	1	4	1	8	5	6	1	27	28	...	...	...	...	...	...	...	...	...
	3	2	1	13	20	10	9	8	34	7	8	10	9	9	11	38	42	50
	10	17	4	118	848	304	19	11	13	6	35	17	6	36	20	16	1	3
	0	0	0	0	0	0	0	0	0	...	...	...	...	...	...	...	...	...
	0	0	1	5	3	3	0	27	2	28	49	14	30	54	15	15	45	23
	0	1	0	0	2	0	0	1	2	3	47	15	3	47	18	0	21	38
	0	0	1	0	0	0	0	11	12	7	23	25	9	24	26	45	50	50
	1	0	0	4	1	2	1	0	0	11	8	15	11	9	15	29	80	89
	54	4	8	59	59	118	25	36	34	15	7	5	19	8	9	40	48	34

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 2005 constants)			(millions de dollars EU 2005 constants)			(dollars EU 2005 constants)			(millions de dollars EU 2005 constants)			(millions de dollars EU 2005 constants)		
	Moyenne annuelle 1999-2000	2004	2005	Moyenne annuelle 1999-2000	2004	2005	Moyenne annuelle 1999-2000	2004	2005	Moyenne annuelle 1999-2000	2004	2005	Moyenne annuelle 1999-2000	2004	2005
Kiribati	7	3	1	3	0	0	...	...	...	7	3	1	0	0	0
Malaisie	91	33	18	1	6	2	0	2	1	91	33	18	0	0	0
Myanmar	3	16	14	2	3	6	0	1	1	3	16	14	1	3	4
Nauru	0	0	1	0	0	0	...	...	...	0	0	1	0	0	0
Nioué	0	1	4	0	1	2	...	...	...	0	0	1	0	0	0
Palaos	2	4	3	1	2	2	...	...	...	0	1	1	0	1	1
Pap.-N-Guinée	92	17	67	48	5	58	67	5	61	87	17	67	29	0	51
Philippines	177	80	56	63	53	35	6	5	3	175	80	56	5	46	30
République de Corée	28	0	0	4	0	0	1	0	0	28	0	0	0	0	0
RDP lao	31	63	20	5	19	8	7	25	10	29	63	20	2	15	4
RPD Corée	12	3	2	5	1	1	3	1	1	1	1	1	0	0	0
Samoa	7	11	12	3	1	10	122	26	306	7	11	12	1	0	9
Thaïlande	47	46	37	13	4	3	2	1	1	24	46	37	0	2	0
Timor-Leste	8	20	15	2	12	4	17	97	34	7	19	14	1	10	1
Tokélaou	0	3	3	0	1	1	...	...	...	0	0	0	0	0	0
Tonga	2	5	5	0	0	3	18	31	194	2	5	5	0	0	2
Tuvalu	1	4	2	0	0	1	...	...	...	1	4	2	0	0	0
Vanuatu	11	7	17	1	1	4	16	31	113	11	6	17	0	1	3
Viet Nam	187	238	282	35	67	124	4	8	15	170	175	265	6	26	76
<b>Asie du Sud et de l'Ouest</b>	<b>812</b>	<b>2750</b>	<b>1101</b>	<b>431</b>	<b>2141</b>	<b>537</b>	<b>3</b>	<b>13</b>	<b>3</b>	<b>798</b>	<b>2564</b>	<b>1060</b>	<b>328</b>	<b>1972</b>	<b>365</b>
<i>Pays non spécifiés</i>	0	0	0	0	0	0	...	...	...	0	0	0	0	0	0
Afghanistan	7	199	227	2	159	165	0	33	33	7	186	213	1	143	151
Bangladesh	129	928	308	79	696	101	4	42	6	129	887	308	75	671	77
Bhoutan	5	3	7	1	2	1	...	...	...	5	3	7	0	1	0
Iran, Rép. isl.	77	57	19	4	1	1	0	0	0	77	57	19	0	1	0
Inde	446	1034	82	284	946	19	3	8	0	432	983	82	197	918	17
Maldives	15	16	8	0	1	1	7	20	19	15	16	8	0	1	1
Népal	56	199	19	47	190	11	15	54	3	56	199	18	46	188	9
Pakistan	26	256	295	9	141	197	0	7	10	26	176	273	5	46	104
Sri Lanka	50	56	136	4	6	42	3	3	26	50	56	133	4	3	6
<b>États arabes</b>	<b>1057</b>	<b>1383</b>	<b>1283</b>	<b>309</b>	<b>496</b>	<b>457</b>	<b>8</b>	<b>13</b>	<b>11</b>	<b>1032</b>	<b>1372</b>	<b>1194</b>	<b>141</b>	<b>454</b>	<b>341</b>
<i>Pays non spécifiés</i>	24	10	23	6	2	14	...	...	...	24	10	23	4	2	7
Algérie	119	191	185	36	22	21	9	5	6	119	191	185	0	22	9
Arabie saoudite	2	4	4	0	0	1	0	0	0	2	4	4	0	0	0
Bahreïn	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0
Djibouti	46	44	53	13	4	32	126	32	254	44	44	53	1	0	30
Égypte	144	72	95	38	39	76	5	5	8	144	72	95	36	38	71
Irak	8	185	130	1	163	90	0	37	20	8	182	130	0	153	89
J. A. libyenne	2	0	2	0	0	0	0	0	0	2	0	2	0	0	0
Jordanie	26	50	56	2	31	33	3	38	39	22	50	18	0	30	13
Liban	41	54	48	8	1	5	18	2	11	41	54	48	1	1	1
Maroc	255	315	233	62	10	33	15	3	9	255	315	233	11	6	30
Mauritanie	39	35	38	11	9	25	25	19	53	32	35	38	1	8	19
Oman	1	1	1	0	0	0	0	0	0	1	1	1	0	0	0
R. A. syrienne	38	69	22	4	1	1	2	1	1	38	69	22	0	1	0
Soudan	20	36	37	5	21	20	1	4	4	13	34	36	1	19	7
T. A. palestiniens	55	35	101	28	12	50	77	29	114	54	28	70	18	3	20
Tunisie	172	90	210	44	1	16	37	1	14	171	90	191	28	1	4
Yémen	64	193	43	48	179	41	15	50	11	63	193	43	40	172	40
<b>Europe centrale et orientale</b>	<b>396</b>	<b>382</b>	<b>295</b>	<b>126</b>	<b>80</b>	<b>27</b>	<b>10</b>	<b>7</b>	<b>2</b>	<b>360</b>	<b>345</b>	<b>291</b>	<b>84</b>	<b>24</b>	<b>11</b>
<i>Pays non spécifiés</i>	14	13	21	2	3	2	...	...	...	13	13	21	0	0	0
Albanie	31	38	20	11	6	4	41	27	16	24	32	20	2	1	2
Bélarus	0	0	8	0	0	1	0	0	1	0	0	8	0	0	0

	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 2005 constants)			(millions de dollars EU 2005 constants)			(millions de dollars EU 2005 constants)			Moyenne annuelle 1999-2000			Moyenne annuelle 1999-2000			Moyenne annuelle 1999-2000		
	Moyenne annuelle 1999-2000	2004	2005	Moyenne annuelle 1999-2000	2004	2005	Moyenne annuelle 1999-2000	2004	2005	Moyenne annuelle 1999-2000	2004	2005	Moyenne annuelle 1999-2000	2004	2005	Moyenne annuelle 1999-2000	2004	2005
	0	0	0	1	3	1	6	0	0	29	10	4	29	10	4	43	6	18
	2	1	1	87	20	12	2	12	4	7	44	2	7	46	2	1	18	13
	0	0	0	1	12	4	1	0	6	5	13	10	8	25	19	58	21	47
	0	0	0	0	0	0	0	0	1	51	1	8	51	5	9	0	3	27
	0	0	0	0	0	1	0	0	0	32	8	14	38	12	14	0	45	49
	0	0	0	0	0	0	0	0	0	4	14	11	5	15	11	40	54	55
	8	4	1	16	4	1	33	9	13	18	3	26	19	3	27	52	29	86
	33	3	6	22	19	12	115	12	8	11	15	11	11	17	12	36	66	61
	0	0	0	20	0	0	8	0	0	83	...	...	89	...	...	14	...	...
	3	24	2	20	17	7	4	7	7	14	27	6	16	28	7	15	30	38
	0	0	0	1	1	1	0	0	0	6	3	3	20	14	9	46	30	37
	1	5	1	1	5	1	4	1	1	24	19	18	24	21	18	44	8	81
	5	3	1	17	36	29	2	5	6	3	8	6	3	8	7	27	9	9
	0	1	4	5	6	5	1	3	4	3	12	8	4	13	9	29	58	27
	0	0	0	0	0	0	0	0	0	93	21	18	93	21	19	0	45	44
	0	1	0	2	3	1	0	1	1	11	19	28	11	19	33	14	9	55
	0	2	0	0	1	1	1	0	1	16	52	11	16	55	11	34	3	35
	5	3	10	5	3	2	1	0	1	27	17	22	30	24	23	4	15	23
	80	66	58	43	65	52	41	18	78	8	8	10	9	8	10	19	28	44
	110	263	247	170	177	144	190	152	304	12	21	8	15	24	10	53	78	49
	0	0	0	0	0	0	0	0	0	...	...	...	...	...	...	...	...	...
	0	11	5	5	14	42	1	19	15	4	7	7	14	8	8	22	80	73
	38	182	171	8	25	12	9	9	48	6	35	15	8	43	16	61	75	33
	2	0	4	1	1	2	2	1	1	8	6	9	8	6	9	21	56	13
	0	5	1	69	52	17	8	0	1	51	28	30	61	68	41	5	1	4
	12	6	6	63	55	55	160	4	4	20	26	2	22	26	3	64	91	23
	10	14	6	4	0	0	0	1	1	47	56	10	47	57	48	3	8	15
	4	1	0	5	7	6	1	3	3	12	28	4	12	30	4	83	95	56
	1	4	0	12	16	5	9	110	163	3	18	10	7	19	18	35	55	67
	43	40	52	2	8	6	1	4	69	8	5	8	9	7	17	9	10	31
	201	121	108	378	726	602	311	71	143	16	8	5	20	10	11	29	36	36
	2	6	0	13	1	2	5	0	14	...	...	...	...	...	...	...	...	...
	5	2	1	42	166	150	72	0	25	48	31	33	54	61	41	30	12	12
	0	1	2	1	3	1	1	0	1	55	30	49	55	49	50	12	5	17
	0	0	0	0	0	0	0	0	0	97	24	9	97	71	9	2	0	0
	12	23	4	9	13	16	21	8	3	46	63	55	48	78	64	29	9	60
	44	1	1	58	31	13	6	2	9	9	5	10	10	7	12	27	54	80
	0	2	36	7	10	4	1	17	1	7	2	1	46	2	2	8	88	69
	0	0	0	1	0	2	0	0	0	87	...	47	93	...	54	11	...	2
	4	0	0	17	19	3	1	1	2	4	9	9	6	10	10	10	61	58
	10	9	6	16	43	33	14	1	8	29	33	20	33	39	22	20	2	10
	59	39	10	83	262	187	103	7	7	28	24	26	30	30	27	24	3	14
	6	0	0	13	25	8	12	1	11	16	10	15	18	16	29	28	26	65
	0	0	0	1	0	0	0	0	0	8	6	6	8	8	7	12	8	5
	1	28	0	30	40	20	7	1	1	30	45	21	31	51	22	10	1	4
	1	1	2	10	11	2	1	4	26	7	3	1	20	11	4	26	60	55
	9	4	4	7	9	18	20	12	28	9	6	11	11	8	13	52	35	49
	49	2	42	65	87	141	29	0	4	26	16	45	26	19	47	25	1	7
	1	1	1	6	5	1	16	15	2	14	40	12	18	48	17	75	93	94
	47	47	27	181	199	226	48	75	27	7	10	5	11	11	6	32	21	9
	1	3	2	9	4	14	3	6	4	...	...	...	...	...	...	...	...	...
	3	8	0	9	18	14	11	5	3	5	10	6	7	11	6	34	17	18
	0	0	0	0	0	6	0	0	1	...	...	14	...	...	15	...	...	7

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 2005 constants)			(millions de dollars EU 2005 constants)			(dollars EU 2005 constants)			(millions de dollars EU 2005 constants)			(millions de dollars EU 2005 constants)		
	Moyenne annuelle 1999-2000	2004	2005	Moyenne annuelle 1999-2000	2004	2005	Moyenne annuelle 1999-2000	2004	2005	Moyenne annuelle 1999-2000	2004	2005	Moyenne annuelle 1999-2000	2004	2005
Bosnie-Herzégovine	35	40	33	11	3	2	54	16	13	27	40	33	2	2	1
Croatie	19	21	13	0	4	0	2	21	1	19	21	13	0	4	0
ERY de Macédoine	25	21	17	11	4	4	87	33	39	12	17	13	4	1	2
République de Moldova	9	12	9	3	4	1	12	19	...	3	12	9	0	4	0
Serbie-et-Monténégro	39	75	43	6	21	8	...	...	...	38	51	43	1	6	5
Slovénie	7	0	0	0	0	0	2	0	0	7	0	0	0	0	0
Turquie	215	160	101	81	33	4	10	4	1	215	157	101	76	6	0
Ukraine	0	0	30	0	0	0	0	0	0	0	0	30	0	0	0
<i>Pays non spécifiés</i>	<i>435</i>	<i>574</i>	<i>794</i>	<i>94</i>	<i>144</i>	<i>394</i>	<i>...</i>	<i>...</i>	<i>...</i>	<i>428</i>	<i>574</i>	<i>782</i>	<i>44</i>	<i>111</i>	<i>312</i>
<b>Total</b>	<b>6914</b>	<b>10712</b>	<b>8328</b>	<b>2756</b>	<b>5074</b>	<b>3672</b>	<b>5</b>	<b>9</b>	<b>6</b>	<b>6076</b>	<b>9662</b>	<b>7612</b>	<b>1541</b>	<b>4020</b>	<b>2466</b>

Autres pays à faible revenu	1 423	2 411	1 188	716	1 515	645	4	8	3	1 260	2 100	1 096	440	1 208	436
Pays à revenu intermédiaire, tranche supérieure	659	546	542	170	98	191	4	2	4	651	539	540	128	32	121
Pays à revenu intermédiaire, tranche inférieure	2 152	3 097	2 461	650	771	731	3	4	3	1 947	2 995	2 320	289	568	460
Pays à haut revenu	38	0	0	4	0	0	1	0	0	38	0	0	0	0	0
Non spécifié	602	723	1 022	161	213	446	...	...	...	590	721	1 004	84	165	334
<b>Pays les moins avancés</b>	<b>2 041</b>	<b>3 935</b>	<b>3 115</b>	<b>1 054</b>	<b>2 477</b>	<b>1 658</b>	<b>10</b>	<b>23</b>	<b>15</b>	<b>1 590</b>	<b>3 307</b>	<b>2 652</b>	<b>599</b>	<b>2 046</b>	<b>1 116</b>
Pays à faible revenu	3 464	6 346	4 303	1 770	3 992	2 303	6	13	8	2 850	5 406	3 748	1 039	3 255	1 552
Pays à revenu intermédiaire	2 810	3 643	3 003	820	869	923	3	3	3	2 598	3 535	2 859	417	600	580
<b>Total</b>	<b>6914</b>	<b>10712</b>	<b>8328</b>	<b>2756</b>	<b>5074</b>	<b>3672</b>	<b>5</b>	<b>9</b>	<b>6</b>	<b>6076</b>	<b>9662</b>	<b>7612</b>	<b>1541</b>	<b>4020</b>	<b>2466</b>

Afrique subsaharienne	2 279	2 900	2 810	1 149	1 451	1 504	11	13	13	1 765	2 235	2 337	631	990	956
Amérique du Nord et Europe occidentale	3	55	1	0	27	0	5	...	...	3	55	0	0	0	0
Amérique latine et Caraïbes	576	729	660	259	341	263	5	6	4	548	669	637	175	232	164
Asie centrale	104	211	118	26	70	58	4	11	10	84	193	103	9	43	43
Asie de l'Est et Pacifique	1 252	1 728	1 265	361	324	431	2	2	3	1 059	1 656	1 207	128	193	275
Asie du Sud et de l'Ouest	812	2 750	1 101	431	2 141	537	3	13	3	798	2 564	1 060	328	1 972	365
États arabes	1 057	1 383	1 283	309	496	457	8	13	11	1 032	1 372	1 194	141	454	341
Europe centrale et orientale	396	382	295	126	80	27	10	7	2	360	345	291	84	24	11
<i>Régions non spécifiées</i>	<i>435</i>	<i>574</i>	<i>794</i>	<i>94</i>	<i>144</i>	<i>394</i>	<i>...</i>	<i>...</i>	<i>...</i>	<i>428</i>	<i>574</i>	<i>782</i>	<i>44</i>	<i>111</i>	<i>312</i>
<b>Total</b>	<b>6914</b>	<b>10712</b>	<b>8328</b>	<b>2756</b>	<b>5074</b>	<b>3672</b>	<b>5</b>	<b>9</b>	<b>6</b>	<b>6076</b>	<b>9662</b>	<b>7612</b>	<b>1541</b>	<b>4020</b>	<b>2466</b>

## Notes:

(···) indique que les données ne sont pas disponibles.

Les données présentées sous l'aide sectorielle incluent l'aide allouée aux secteurs ainsi que le soutien au budget général.

Toutes les données présentées sont basées sur les engagements sauf indication contraire.

Sources : base de données SNPC (OECD-DAC, 2007c); base de données du CAD, tableau 1 (OECD-DAC, 2007c); annexe, tableaux statistiques 1 et 5.

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 2005 constants)			(millions de dollars EU 2005 constants)			(millions de dollars EU 2005 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	2004	2005	Moyenne annuelle 1999-2000	2004	2005	Moyenne annuelle 1999-2000	2004	2005	Moyenne annuelle 1999-2000	2004	2005	Moyenne annuelle 1999-2000	2004	2005	Moyenne annuelle 1999-2000	2004	2005
	0	13	12	16	24	18	8	2	2	3	7	7	5	7	9	30	7	7
	0	0	1	19	16	11	1	1	1	21	11	6	25	12	7	2	20	2
	2	4	0	5	9	10	1	3	0	4	6	9	8	7	9	43	19	26
	0	0	0	3	7	8	0	1	0	6	8	4	6	9	6	37	38	7
	1	10	9	26	30	23	11	6	6	2	6	3	4	6	4	17	27	19
	0	0	0	6	0	0	0	0	0	18	...	...	20	...	...	2	...	...
	40	9	1	88	91	91	11	51	8	26	30	6	34	32	7	38	20	4
	0	0	0	0	0	29	0	0	1	...	...	5	...	...	5	...	...	1
	<b>27</b>	<b>9</b>	<b>21</b>	<b>265</b>	<b>388</b>	<b>297</b>	<b>93</b>	<b>66</b>	<b>151</b>	...	...	...	...	...	...	...	...	...
	<b>887</b>	<b>1 054</b>	<b>826</b>	<b>2 056</b>	<b>3 531</b>	<b>2 624</b>	<b>1 592</b>	<b>1 058</b>	<b>1 695</b>	<b>10</b>	<b>11</b>	<b>7</b>	<b>13</b>	<b>14</b>	<b>11</b>	<b>40</b>	<b>47</b>	<b>44</b>
	160	194	88	271	396	245	389	302	328	12	13	5	15	16	10	50	63	54
	94	64	40	352	317	241	77	126	139	17	19	10	19	21	11	26	18	35
	373	230	230	767	1 894	1 228	518	303	402	8	10	6	10	11	11	30	25	30
	0	0	0	29	0	0	8	0	0	28	24	9	30	71	9	11	0	0
	36	23	30	327	439	434	142	94	206	...	...	...	...	...	...	...	...	...
	222	543	439	310	485	477	459	232	620	11	13	9	14	19	13	52	63	53
	382	737	527	581	880	722	848	534	948	11	13	8	14	18	12	51	63	54
	468	294	269	1 119	2 211	1 469	594	429	541	10	11	6	12	12	11	29	24	31
	<b>887</b>	<b>1 054</b>	<b>826</b>	<b>2 056</b>	<b>3 531</b>	<b>2 624</b>	<b>1 592</b>	<b>1 058</b>	<b>1 695</b>	<b>10</b>	<b>11</b>	<b>7</b>	<b>13</b>	<b>14</b>	<b>11</b>	<b>40</b>	<b>47</b>	<b>44</b>
	215	398	236	396	591	523	523	257	622	12	10	8	15	15	14	50	50	54
	0	0	0	2	1	0	0	54	0	4	16	0	4	16	0	6	49	50
	56	57	79	176	222	219	140	158	176	6	8	8	8	11	11	45	47	40
	23	21	7	38	94	37	14	35	16	5	12	5	7	13	6	25	33	49
	207	139	101	450	1 134	576	273	190	256	9	15	9	10	16	11	29	19	34
	110	263	247	170	177	144	190	152	304	12	21	8	15	24	10	53	78	49
	201	121	108	378	726	602	311	71	143	16	8	5	20	10	11	29	36	36
	47	47	27	181	199	226	48	75	27	7	10	5	11	11	6	32	21	9
	<b>27</b>	<b>9</b>	<b>21</b>	<b>265</b>	<b>388</b>	<b>297</b>	<b>93</b>	<b>66</b>	<b>151</b>	...	...	...	...	...	...	...	...	...
	<b>887</b>	<b>1 054</b>	<b>826</b>	<b>2 056</b>	<b>3 531</b>	<b>2 624</b>	<b>1 592</b>	<b>1 058</b>	<b>1 695</b>	<b>10</b>	<b>11</b>	<b>7</b>	<b>13</b>	<b>14</b>	<b>11</b>	<b>40</b>	<b>47</b>	<b>44</b>

# 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 donnée l'UNESCO en 1958, il s'agit de la capacité qu'a un individu de lire et d'écrire, en le comprenant, un exposé simple et bref en rapport avec sa vie quotidienne. Depuis lors, le concept d'alphabétisme a évolué et couvre maintenant différents domaines de compétences, conçus chacun selon une échelle définissant différents degrés de maîtrise et répondant à différentes finalités. Beaucoup considèrent aujourd'hui l'alphabétisme comme l'aptitude à identifier, interpréter, créer, communiquer et calculer, en utilisant des matériels imprimés et écrits dans divers contextes. L'alphabétisme est un processus d'apprentissage qui permet aux individus d'atteindre des objectifs personnels, de développer leurs connaissances et leur potentiel et de participer pleinement à la communauté et à l'ensemble de la société.

**Analphabète.** Voir « alphabète ».

**Année d'études.** Phase de l'enseignement correspondant ordinairement à une année scolaire complète.

**Besoins éducatifs fondamentaux.** Selon la Déclaration mondiale sur l'éducation pour tous (Jomtien, Thaïlande, 1990), ces besoins concernent aussi bien les outils d'apprentissage essentiels (lecture, écriture, calcul, résolution de problèmes) que les contenus éducatifs fondamentaux (connaissances, aptitudes, valeurs, attitudes) dont l'être humain a besoin pour survivre, pour développer toutes ses facultés, pour vivre et travailler dans la dignité, pour participer pleinement au développement, pour améliorer la qualité de son existence, pour prendre des décisions éclairées et pour continuer à apprendre. Le champ des besoins éducatifs fondamentaux et la manière dont il convient d'y répondre varient selon les pays et les cultures et évoluent avec le temps.

**Classification internationale type de l'éducation (CITE).**

Système de classification destiné à permettre de rassembler, compiler et mettre en forme des statistiques et des indicateurs comparables de l'éducation tant dans les différents pays qu'à l'échelon international. Créé en 1976, ce système a été révisé en 1997 (CITE 97).

**Coût d'opportunité.** Manque à gagner attribuable au fait d'affecter des ressources limitées à un usage déterminé, en renonçant à exploiter une autre possibilité, la meilleure après le choix effectué.

**Dépenses publiques d'éducation.** Ensemble des dépenses courantes et des dépenses d'équipement consacrées à l'éducation par les autorités locales, régionales et nationales, y compris les municipalités. Les contributions des ménages ne sont pas prises en compte. L'expression couvre les dépenses publiques relatives aux établissements publics comme aux établissements privés. Les dépenses courantes comprennent les dépenses concernant des biens et services consommés au cours d'une année donnée et qui doivent être renouvelées l'année suivante, comme la rémunération et les avantages annexes du personnel, les services contractuels ou achetés, d'autres ressources, dont les livres et les matériels d'enseignement, les services sociaux et des postes de dépenses tels que le mobilier et l'équipement, les petites réparations, les combustibles, les voyages, les assurances et les loyers. Les dépenses d'équipement englobent les dépenses de construction et de rénovation, les réparations importantes des bâtiments et l'achat de gros équipements ou de véhicules.

**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 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, mathématiques, 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.

**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 adultes 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 à 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 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 ».

**Effectif des établissements publics.** Nombre d'élèves inscrits dans des établissements qui sont contrôlés et gérés par les pouvoirs publics ou par des organismes publics (nationaux/fédéraux, des États/des provinces ou locaux), quelle que soit l'origine de leurs ressources financières.

**Effectif du privé.** Nombre d'élèves/étudiants inscrits dans des établissements qui ne sont pas gérés par les pouvoirs publics mais contrôlés et gérés par des organismes privés, à but lucratif ou non, tels que des organisations non gouvernementales, des organismes confessionnels, des groupements d'intérêts, des fondations ou des entreprises commerciales.

**Effectif scolarisé.** 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.

**Enseignant formé.** Enseignant ayant reçu le minimum requis de formation organisée pour enseigner dans un pays donné au niveau concerné.

**Enseignants ou personnel enseignant.** Nombre de personnes officiellement employées à plein temps ou à temps partiel pour guider et diriger le parcours d'apprentissage des élèves ou étudiants, quels que soient leurs qualifications et le mécanisme de transmission des connaissances

(direct ou à distance). Cette définition exclut le personnel éducatif qui n'a pas de fonctions d'enseignement (par exemple les directeurs et directrices d'établissement qui n'enseignent pas) et les personnes travaillant occasionnellement ou bénévolement.

**Enseignement élémentaire.** Voir « enseignement primaire ».

**Enseignement général.** Programmes destinés à donner aux élèves une connaissance plus approfondie d'une matière ou d'un groupe de matières, notamment (mais pas nécessairement) en vue de les préparer à poursuivre leurs études au même niveau ou à un niveau supérieur. Ces programmes sont ordinairement de nature scolaire et peuvent contenir ou non des éléments à caractère professionnel. Ils peuvent se conclure ou non par l'obtention d'un diplôme négociable sur le marché de l'emploi.

**Enseignement postsecondaire non supérieur** (niveau 4 de la CITE). Programmes qui se situent, du point de vue international, entre le deuxième cycle du secondaire et l'enseignement supérieur même si, du point de vue national, ils peuvent clairement être considérés comme relevant de l'un ou de l'autre. Souvent, leur niveau n'est pas sensiblement plus élevé que celui du niveau 3 de la CITE (deuxième cycle du secondaire), mais ils permettent d'élargir les connaissances des étudiants qui ont achevé ce niveau. Les étudiants sont habituellement plus âgés que ceux du niveau 3 de la CITE. La durée normale des programmes du niveau 4 de la CITE est comprise entre 6 mois et 2 ans.

**Enseignement préprimaire** (niveau 0 de la CITE).

Programmes qui se situent au stade initial de l'éducation et qui sont principalement destinés à préparer de très jeunes enfants, âgés d'au moins 3 ans, à un environnement de type scolaire et à ménager une transition entre la famille et l'école. Diversement appelés éducation de la prime enfance, puériculture, éducation préscolaire, maternelle, jardin d'enfants ou éducation de la petite enfance, ces programmes constituent la composante la plus formelle de l'EPPE. À l'issue de ces programmes, les enfants poursuivent leur éducation au niveau 1 de la CITE (enseignement primaire).

**Enseignement primaire** (niveau 1 de la CITE). Programmes normalement conçus sur la base d'une unité ou d'un projet destiné à donner aux élèves une bonne éducation de base en lecture, écriture et mathématiques, ainsi que des connaissances élémentaires dans d'autres matières telles que l'histoire, la géographie, les sciences naturelles, les sciences sociales, les arts plastiques et la musique. Dans certains cas, l'instruction religieuse peut également en faire partie. Ces matières servent à développer chez les élèves la capacité d'obtenir et d'utiliser les informations dont ils ont besoin sur leur foyer, leur communauté ou leur pays. Parfois appelé « enseignement élémentaire ».

**Enseignement secondaire.** 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 souvent avec celle de la scolarité obligatoire. Dans le deuxième cycle du secondaire (CITE 3), qui est dans la plupart des pays la phase finale de l'enseignement secondaire, l'enseignement est souvent, et plus encore qu'au niveau 2, organisé par discipline et les enseignants doivent généralement posséder un diplôme plus élevé ou plus spécialisé que ceux du niveau 2.

**Enseignement supérieur.** Programmes dont le contenu éducatif est plus approfondi que celui des niveaux 3 et 4 de la CITE. Le premier cycle de l'enseignement supérieur (niveau 5 de la CITE) comporte un niveau 5A, dont les programmes, à caractère en grande partie théorique, sont destinés à assurer des qualifications suffisantes pour être admis à suivre des programmes de recherche avancés ou à exercer une profession exigeant de hautes compétences, et un niveau 5B dont les programmes ont généralement une orientation plus pratique, technique ou professionnelle. Le second cycle de l'enseignement supérieur (niveau 6 de la CITE), qui comprend des programmes consacrés à des études approfondies et à des travaux de recherche originaux, débouche sur l'obtention d'un titre de chercheur hautement qualifié.

**Enseignement et formation techniques et professionnels (EFTP).**

Programmes principalement destinés à préparer les élèves ou étudiants à intégrer directement un métier ou une branche professionnelle (ou une catégorie de professions ou d'activités professionnelles). Achèvement d'un programme de ce type permet normalement d'obtenir une qualification professionnelle exploitable sur le marché de l'emploi et reconnue par les autorités compétentes du pays dans lequel elle est délivrée (ministère de l'Éducation, associations d'employeurs).

**Environnement alphabète.** Cette expression peut avoir au moins deux acceptions : (a) la disponibilité de matériels écrits, imprimés et visuels dans l'environnement des apprenants, leur permettant de faire usage de leurs compétences de base en matière de lecture et d'écriture, et/ou (b) la prévalence de l'alphabétisme dans les ménages et les communautés, propre à accroître les chances d'acquisition de l'alphabétisme par les apprenants.

**Équité.** C'est la mesure dans laquelle, en matière d'éducation, l'accès et les possibilités offertes aux enfants et aux adultes répondent à l'exigence de justice. Cela

implique la réduction des disparités fondées sur le genre, la pauvreté, le lieu de résidence, l'appartenance ethnique, la langue et d'autres caractéristiques.

**Espérance de vie à la naissance.** Nombre théorique d'années que vivrait un nouveau-né si les taux de mortalité par âge observés au moment de sa naissance restaient constants tout au long de sa vie.

**Espérance de vie scolaire.** Nombre probable d'années qu'un enfant ayant l'âge d'entrer à l'école est appelé à passer dans le système scolaire et universitaire, y compris les années de redoublement. Il s'agit de la somme des taux de scolarisation par âge dans l'enseignement primaire, secondaire, 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 le niveau relatif de parité entre les sexes dans la participation totale à l'enseignement primaire et secondaire ainsi que dans l'alphabétisme des adultes. L'IEG est la moyenne arithmétique des indices de parité entre les sexes des taux bruts de scolarisation du primaire et du secondaire et du taux d'alphabétisme des adultes.

**Indice de parité entre les sexes (IPS).** Rapport entre la valeur d'un indicateur donné correspondant au sexe féminin et celle correspondant au sexe masculin (ou rapport inverse dans certains cas). Un IPS égal à 1 indique la parité entre les sexes; un IPS supérieur ou inférieur à 1 indique une disparité en faveur d'un sexe ou de l'autre.

**Indice du développement de l'éducation pour tous (IDE).** Indice composite visant à mesurer l'ensemble des progrès réalisés vers l'EPT. À l'heure actuelle, il intègre les 4 objectifs de l'EPT les plus aisément quantifiables : l'enseignement primaire universel, mesuré par le taux net de scolarisation, l'alphabétisme des adultes, mesuré par le taux d'alphabétisme des adultes, la parité entre les sexes, mesurée par l'indice de l'EPT relatif au genre (IEG), et la qualité de l'éducation, mesurée par le taux de survie en 5<sup>e</sup> année du primaire. La valeur de l'IDE est la moyenne arithmétique des valeurs observées pour ces quatre 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 aviaire, 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 première année dans le niveau d'enseignement considéré et le nombre des redoublants.

**Nouveaux inscrits en 1<sup>re</sup> année du primaire ayant une expérience d'EPPE.** Nombre de nouveaux inscrits en 1<sup>re</sup> 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<sup>re</sup> 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.

**Pédagogie.** Profession, science ou théorie de l'enseignement.

**Petite enfance.** Période de la vie d'un enfant s'écoulant entre la naissance et l'âge de 8 ans.

**Population d'âge scolaire.** Population du groupe d'âge correspondant officiellement à un niveau d'enseignement donné, scolarisée ou non.

**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'appliquaient pour une année de référence déterminée.

**Produit intérieur brut (PIB).** Valeur de l'ensemble des biens et services finals produits dans un pays au cours d'une année (voir aussi « produit national brut »). On peut mesurer le PIB en ajoutant, pour une économie donnée, (a) tous les revenus (salaires, intérêts, bénéfices et loyers) ou (b) toutes les dépenses (consommation, investissements, achats publics) plus les exportations nettes (exportations moins importations). Les deux résultats doivent être identiques car les dépenses d'une personne sont toujours les revenus d'une autre personne, si bien que la somme de tous les revenus doit être égale à la somme de toutes les dépenses.

**Produit 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 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.

**Programme sectoriel.** Programme dans lequel tous les financements importants attribués au secteur s'inscrivent dans une seule politique sectorielle et un seul programme de dépenses, sous l'autorité du gouvernement, en adoptant des méthodes communes pour l'ensemble du secteur et en s'appuyant progressivement sur les procédures gouvernementales pour décaisser les fonds et en rendre compte.

**Protection et éducation 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.

**Quintile.** En statistique, chacun des 5 groupes de taille égale entre lesquels on peut diviser 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.

**Redoublants.** Nombre d'élèves inscrits dans la même année d'études ou dans le même niveau d'enseignement que l'année précédente, exprimé en pourcentage de l'effectif total de cette année d'études ou de ce niveau.

**Rémunération d'un enseignant.** Elle comprend le salaire de base et toutes les primes. Le salaire de base est le salaire brut annuel minimum prévu pour un enseignant à plein temps possédant la formation minimale requise pour exercer au début de sa carrière. Le salaire de base net est défini comme le montant total payé par l'employeur pour le travail fourni moins les cotisations de l'employeur à la sécurité sociale et à la caisse de retraite. Les primes qui font habituellement partie du salaire annuel, comme un treizième mois ou une prime de congé, sont normalement incluses dans le salaire de base.

**Réussite scolaire.** Performance à des tests ou examens standardisés mesurant les connaissances ou les compétences dans une matière spécifique. Cette expression est parfois employée comme indication de la qualité de l'éducation dans un système éducatif ou pour comparer plusieurs écoles.

**Retard de croissance.** Proportion des enfants de moins de 5 ans dont la taille est inférieure de 2 à 3 écarts types par rapport à la taille médiane de la population de référence. Une petite taille eu égard à l'âge est un indicateur de base de la malnutrition.

**Scolarité obligatoire.** Programmes éducatifs que les enfants et les jeunes sont légalement tenus de suivre, ordinairement définis en nombre d'années ou par tranche d'âge, ou les deux.

**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 1<sup>re</sup> année du primaire.

**Taux d'alphabétisme des adultes.** Nombre d'alphabètes âgés de 15 ans et plus exprimé en pourcentage de la population totale du groupe d'âge correspondant. Les différences de définition et de mode d'évaluation de l'alphabétisme se traduisent par des résultats différents quant au nombre de personnes désignées comme alphabètes.

**Taux d'alphabétisme des jeunes adultes.** Nombre d'alphabètes âgés de 15 à 24 ans, exprimé en pourcentage de la population totale du groupe d'âge correspondant.

**Taux de mortalité des enfants de moins de 5 ans.** Probabilité qu'a un enfant de mourir entre sa naissance et son cinquième anniversaire, calculée pour 1 000 naissances vivantes.

**Taux de mortalité infantile.** Probabilité qu'a un enfant de mourir entre sa naissance et son premier anniversaire, calculée pour 1 000 naissances vivantes.

**Taux de participation à la population active.** Part de la population qui a un emploi, ou en recherche un, en proportion de la population en âge de travailler.

**Taux de prévalence du VIH.** Nombre estimé de personnes d'un groupe d'âge donné qui vivent avec le VIH/sida à la fin d'une année donnée, exprimé en pourcentage de la population totale du groupe d'âge correspondant.

**Taux de redoublement par année d'études.** Nombre de redoublants dans une année d'études donnée lors d'une année scolaire donnée, exprimé en pourcentage de l'effectif de cette année d'études de l'année scolaire précédente.

**Taux de scolarisation par âge.** Scolarisation des enfants d'un âge ou groupe d'âge donné, quel que soit le niveau d'enseignement dans lequel sont inscrits les enfants ou les étudiants, exprimée 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<sup>re</sup> année d'un cycle d'enseignement lors d'une année scolaire donnée et qui sont censés atteindre une année d'études donnée, avec ou sans redoublement.

**Taux de transition vers le secondaire.** Nombre de nouveaux inscrits en 1<sup>re</sup> 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<sup>re</sup> année du primaire ayant l'âge officiel requis pour commencer leur scolarité, exprimé en pourcentage de la population de ce groupe d'âge.

**Taux net d'assiduité.** Nombre d'élèves du groupe d'âge correspondant officiellement à un niveau d'enseignement qui fréquentent l'école à ce niveau, exprimé en pourcentage de la population de ce groupe d'âge.

**Taux net de scolarisation (TNS).** Rapport entre le nombre d'élèves inscrits dans un niveau d'enseignement donné et appartenant au groupe d'âge correspondant officiellement à ce niveau, et la population de ce groupe d'âge, exprimé en pourcentage.

**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.** 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.

**Variance.** Mesure de la dispersion d'une distribution.

# Références bibliographiques\*

- Abadzi, H. 2006. *Efficient learning for the poor: insights from the frontier of cognitive neuroscience*. Washington, D. C., Banque mondiale (Directions in Development Series).
- 2007. *Absenteeism and beyond: loss and cost of instructional time in schools*. Washington, D. C., GIE, Banque mondiale (document de travail).
- Academy for Education Development et USAID Éthiopie. 2001. *Ethiopian national learning assessment of grade 4 students*. Addis-Abeba, National Organization of Examinations.
- 2004. *Ethiopian second national learning assessment of grade 4 students*. Addis-Abeba, National Organization of Examinations.
- Administration de sécurité sociale des États-Unis. 2005. *Régimes de sécurité sociale dans le monde: Afrique, 2005*. Washington, D. C., Office of Policy, Office of Research, Evaluation and Statistics (SSA Publication, 13-11803).
- 2006a. *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).
- 2006b. *Régimes de sécurité sociale dans le monde: Amériques, 2005*. Washington, D. C., Office of Policy, Office of Research, Evaluation and Statistics (SSA Publication, 13-11803).
- 2007. *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).
- Ahmed, A. U. 2004. *Impact of feeding children in school: evidence from Bangladesh*. Washington, D. C., Institut international de recherche sur les politiques alimentaires.
- 2005. *Comparing food and cash incentives for schooling in Bangladesh*. Washington, D. C., Institut international de recherche sur les politiques alimentaires (Lier la recherche à l'action: renforcer l'aide alimentaire et la recherche sur les politiques alimentaires).
- 2006. *Conditional cash and food transfer programs for education in Bangladesh*. Troisième conférence internationale sur les transferts monétaires conditionnels. Istanbul, Banque mondiale, 26-30 juin.
- Ahmed, A. U. ; Arends-Kuenning, M. 2006. Des classes pléthoriques diminuent-elles la capacité d'apprentissage ? Le programme Vivres pour l'éducation au Bangladesh. *World Development*, vol. 34, n° 4, p. 665-684.
- Ahmed, F. B. 2006. Male bias in school texts. *The Tribune Online Edition* n° 26, <http://www.tribuneindia.com/2006/20060226/society.htm#2> (consulté le 26 juillet 2007).
- Ahmed, S. S. 2005. *Delivery mechanisms of cash transfer programs to the poor in Bangladesh*. Washington, D. C., Réseau du développement humain, Banque mondiale, Social Protection Unit (série de Documents de discussion sur la protection sociale, 0520).
- AID/FMI. 2006. *État d'avancement de l'Initiative en faveur des pays pauvres très endettés (PPTE) et de l'Initiative d'allègement de la dette multilatérale (IADM)*. Washington, D. C., Association internationale de développement/Fonds monétaire international.
- Aitchison, J. 2007. South Africa non-formal education country profile. Document de référence pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2008*.
- Al-Samarrai, S. ; Zaman, H. 2006. *Abolishing school fees in Malawi: the impact on education access and equity*. Munich, Munich Personal RePEc Archive (MPRA Paper, 130.)
- Alcázar, L. ; Rogers, F. H. ; Chaudhury, N. ; Hammer, J. ; Kremer, M. ; Muralidharan, K. 2006. *Why are teachers absent? Probing service delivery in Peruvian primary schools*. Washington, D. C., Banque mondiale.
- Allard, A. 2004. Speaking of gender: teachers' metaphorical constructs of male and female students. *Gender and Education*, vol. 16, n° 3, p. 347-363.
- Anderson-Levitt, K. ; Bloch, M. ; Soumaré, A. 1998. Inside classrooms in Guinea: girls' experiences. Dans: Bloch, M. ; Beoku-Betts, J. ; Tabachnick, R. (dir. publ.), *Women and education in Sub-Saharan Africa*. Boulder, Lynne Rienner, p. 99-130.
- Angrist, J. ; Lavy, V. 2002. New evidence on classroom computers and pupil learning. *The Economic Journal*, vol. 112, n° 482, p. 735-765.
- Anis, K. 2007. Ethiopia non-formal education country profile. Document de référence pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2008*.
- Aradhya, N. ; Kashyap, A. 2006. *The «fundamentals»: right to education in India*. Bangalore, Books for Change (Education).
- Araujo, M. C. ; Schady, N. 2006. *Cash transfers, conditions, school enrollment, and child work: evidence from a randomized experiment in Ecuador*. Washington, D. C., Banque mondiale (Document de travail de recherche sur les politiques, n° 3930).
- Archer, D. 2007. Civil society education coalitions. Document de référence pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2008*.
- Armecin, 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, n° 3922).

\* Les documents de référence pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2008* peuvent être consultés sur le site [www.efareport.unesco.org](http://www.efareport.unesco.org)

- ASDI. 2007. *Progress in educational development*. Stockholm, Agence suédoise de coopération internationale au développement [Contribution de l'ASDI, 2006].
- Ashcraft, C. 2006. «Girl, you better go get you a condom»: popular culture and teen sexuality as resources for critical multicultural curriculum. *Teachers College Record*, vol. 108, n° 1, p. 2145-2186.
- Association américaine des femmes universitaires. 1992. *How schools shortchange girls. The AAUW: a study of major findings on girls and education*. Washington, D. C., AAUW.
- Attanasio, O. ; Battistin, E. ; Fitzsimons, E. ; Meghir, C, Mesnard, A. ; Vera-Hernandez, M. 2004. *Evaluación del impacto del programa Familias en acción – Subsidios condicionados de la red de apoyo social: informe del primer seguimiento*. Londres, Institut d'études fiscales.
- Attanasio, O. ; Fitzsimons, E. ; Gomez, A. ; Lopez, D. ; Meghir, C. ; Mesnard, A. 2006. *Child education and work choices in the presence of a conditional cash transfer programme in rural Colombia*. Londres, Institut d'études fiscales [Working Paper, 06/13].
- Aydagül, B. 2007. Turkey case study. Document de référence pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2008*.
- Balázsi, I. 2007. Results of the national assessment of basic competencies in Hungary. Document de référence pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2008*.
- Balogun, P. 2005. *Evaluating progress towards harmonisation*. Londres, ministère du Développement international [Working Paper, 15].
- Banque mondiale. 2002. *Frais de scolarité dans l'enseignement primaire*. Washington, D. C., Banque mondiale (autocopie, version révisée).
- 2004a. *Books, buildings and learning outcomes: an impact evaluation of World Bank support to basic education in Ghana*. Washington, D. C., Banque mondiale.
- 2004b. *Cost, financing and school effectiveness of education in Malawi: a future of limited choices and endless opportunities*. Washington, D. C., Banque mondiale, Département du développement humain, région Afrique.
- 2004c. *Education in Indonesia: managing the transition to decentralization*. Washington, D. C., Banque mondiale (29506).
- 2004d. *République du Niger: revue des dépenses publiques et de la responsabilité financière (PEMFAR)*. Washington, D. C., Banque mondiale, Région Afrique, PREM 3 (29752-NE).
- 2005a. *Cambodia: quality basic Education for all*. Washington, D. C., Banque mondiale, région Asie de l'Est et Pacifique, Human Development Sector Unit (Human Development Sector Reports, 32619-KH).
- 2005b. *Education in Ethiopia: strengthening the foundation for sustainable progress*. Washington, D. C., Banque mondiale.
- 2005c. *Le renouveau du système éducatif de la République Démocratique du Congo: priorités et alternatives*. Washington, D. C., Banque mondiale (Études des pays, 0-8213-6121-X).
- 2005d. *Expanding opportunities and building competencies for young people: a new agenda for secondary education*. Washington, D. C., Banque mondiale.
- 2005e. *Perspectives économiques mondiales 2006 : Implications économiques des envois de fonds et de la migration*. Washington, D. C., Banque mondiale.
- 2005f. *Implementation completion report: Republic of Albania education reform project*. Washington, D. C., Banque mondiale [rapport n° 31861]
- 2005g. *Mozambique poverty and social impact analysis: primary school enrollment and retention. The impact of school fees*. Washington, D. C., Banque mondiale, Développement humain, région Afrique (29423-MZ).
- 2005h. *Primary and secondary education in Lesotho: a country status report for education*. Washington, D. C., Banque mondiale, Développement humain de la région Afrique (101)
- 2005i. *Reshaping the future: education and postconflict reconstruction*. Washington, D. C., Banque mondiale.
- 2006a. *A decade of measuring the quality of governance. Governance matters 2006 : Worldwide governance indicators, 1996-2006. Annual indicators and underlying data*. Washington, D. C., Banque mondiale.
- 2006b. *Rapport de suivi mondial 2006*. Washington, D. C., Banque mondiale.
- 2006c. *Troisième conférence internationale sur les transferts monétaires conditionnels, 26-30 juin 2006, Istanbul-Turkey Conference Sessions*. Istanbul, Turquie, Banque mondiale. <http://info.worldbank.org/etools/icct06/agenda.htm> [consulté le 2 octobre 2007]
- 2007a. *Indice d'allocation des ressources de l'IDA (IRAI) 2005*. Washington, D. C., Banque mondiale. <http://go.worldbank.org/FHNU4A23U0>
- 2007b. *Africa regional workshop on cash transfer programs for the vulnerable groups*. Mombasa, Kenya, Banque mondiale. <http://web.worldbank.org/WBSITE/EXTERNAL/WBI/WBIPROGRAMS/SPLP/0,contentMDK:21271057~pagePK:64156158~piPK:64152884~theSitePK:461654,00.html> [consulté le 2 octobre 2007].
- 2007c. *Classification des pays*. Washington, D. C., Banque mondiale. <http://wbIn0018.worldbank.org/EXT/French.nsf/DocByUnid/0F7017B8FD414A688525723400548931?Opendocument> [consulté le 3 octobre 2007].

- 2007d. *Rapport de suivi mondial 2007 : faire face aux défis posés par l'égalité des sexes et la situation des États fragiles*. Washington, D. C., Banque mondiale.
- 2007e. *Investing in Indonesia's education: allocation, equity, and efficiency of public expenditures*. Jakarta, Banque mondiale, Unité de réduction de la pauvreté et gestion économique, région Asie de l'Est et Pacifique.
- 2007f. *Indicateurs de développement dans le monde*. Washington, D. C., Banque mondiale.
- Banque mondiale et gouvernement du Kenya. 2005. *Kenya public expenditure review 2004. Report on the Structure and management of public spending*. Washington, D. C., Banque mondiale (29421-KE).
- Bankov, K.; Mikova, D.; Smith, T. M. 2006. Assessing between-school variation in educational resources and mathematics and science achievement in Bulgaria. *Prospects: Quarterly Review of Comparative Education*, vol. 36, n° 4, p. 447-473.
- Bano, M. 2007. Progress since Dakar: Pakistan country review. Document de référence pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2008*.
- Banque africaine de développement. 2007. *Statistiques choisies sur les pays africains*. Tunis, BAD, Division des statistiques économiques et sociales.
- Banque asiatique de développement. 2006. *2006 annual evaluation review*. Mandaluyong City, Banque asiatique de développement, Operations Evaluation Department (RPE: OTH 2006-11).
- 2007. *Key indicators 2007: inequality in Asia*. Manille, Banque asiatique de développement.
- Barrera-Osorio, F. 2007. *The impact of private provision of public education: empirical evidence from Bogotá's concession schools*. Washington, D. C., Banque mondiale (4121).
- Barrera-Osorio, F.; Linden, L. L.; Urquiola, M. 2007. *The effects of user fee reductions on enrollment: evidence from a quasi-experiment*. Communication à la Quality of Education in Latin America and the Caribbean, Mexico, 2-3 février.
- Barrett, A. M.; Ali, S.; Clegg, J.; Hinostroza, J. E.; Lowe, J.; Nikel, J.; Novelli, M.; Oduro, G.; Pillay, M.; Tikly, L.; Yu, G. 2007. Initiatives to improve the quality of teaching and learning: what really matters? Document de référence pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2008*.
- Batbaatar, M.; Bold, T.; Marshall, J.; Oyuntsetseg, D.; Tamir, C.; Tumennast, G. 2005. *Children on the move: rural-urban migration and access to education in Mongolia*. Londres, Childhood Poverty Research and Policy Centre (CHIP Report, 17).
- Baucal, A.; Pavlovic-Babic, D.; Wilms, J. D. 2006. Differential selection into secondary schools in Serbia. *Prospects: Quarterly Review of Comparative Education*, vol. 36, n° 4, p. 539-546.
- Baudino, C. 2007. Review of recent literature on gender inequalities in teaching methods and peer relationship management in the French-speaking area. Document de référence pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2008*.
- Beckmann, S.; Rai, P. 2004. *HIV/AIDS, work and development in the United Republic of Tanzania*. Genève, Bureau international du Travail (Country profile produced within the BIT-GTZ partnership).
- Behrman, J. R.; Parker, S. W.; Todd, P. E. 2007. *Do school subsidy programs generate lasting benefits? A five-year follow-up of Oportunidades participants*. Mexico/Philadelphie, Institut national de santé publique/Fondation Andrew W. Mellon/University of Pennsylvania Population Studies Center.
- Bella, N.; Mputu, H. 2004. Dropout in primary and secondary: a global issue and an obstacle to the achievement of the Education for All goals. *The International Journal on School Disaffection*, vol. 2, n° 2, p. 14-30.
- Benavot, A. 2004. A global study of intended instructional time and official school curricula, 1980-2000. Document de référence pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2005*.
- 2006. *La diversification de l'enseignement secondaire: les curricula dans une perspective comparée*. Genève, Suisse, Bureau international d'éducation de l'UNESCO (Document de travail sur le curriculum, 6).
- 2007. *Ad hoc consultation on the literate environment: selected highlights*. Document de référence pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2008*.
- Benavot, A.; Gad, L. 2004. Actual instructional time in African primary schools: factors that reduce school quality in developing countries. *Prospects: Quarterly Review of Comparative Education*, vol. 34, n° 3, p. 291-310.
- Benavot, A.; Tanner, E. 2007. Mapping national learning assessments in the world, 1995-2006. Document de référence pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2008*.
- Benbenishty, R.; Astor, R. 2005. *School violence in context. Culture, neighborhoods, family, school and gender*. New York, Oxford University Press.
- Bender, P.; Diarra, A.; Edoh, K.; Ziegler, M. 2007. *Evaluation of the World Bank assistance to primary education in Mali. A country case study*. Washington, D. C., Banque mondiale, Groupe indépendant d'évaluation.
- Bénémérita Université autonome de Puebla. 2006. *CONAFE: evaluación 2006 programas compensatorios (PAREIB)*. Puebla, Bénémérita Université autonome de Puebla.
- Bentaouet-Kattan, R. 2005. Literacy for life – School fees. Document de référence pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2006*.
- 2006. *Implementation of free basic education policy*. Washington, D. C., Banque mondiale (série de documents de travail sur l'éducation, 7).
- Benveniste, L. 2002. The political structuration of assessment: negotiating state power and legitimacy. *Comparative Education Review*, vol. 46, n° 1, p. 89-118.



- Berlinski, S. ; Galiani, S. 2005. *The effect of a large expansion of pre-primary school facilities on preschool attendance and maternal employment*. Londres, Institut d'études fiscales (Working Paper, 04/30).
- Besley, T. ; Cord, L. J. (dir. publ.). 2007. *Delivering on the promise of pro-poor growth: insights and lessons from country experiences*. Washington, D. C., Palgrave Macmillan/Banque mondiale.
- Betcherman, G. ; Fares, J. ; Luinstra, A. ; Prouty, R. 2004. *Child labor, education, and children's rights*. Washington D. C., Banque mondiale, Réseau du Développement Humain, Unité de la protection sociale (série de Documents de discussion sur la protection sociale, n° 0412).
- Bines, H. 2007. Education for all in Ethiopia: policy and progress, 2000-2006. Country case study. Document de référence pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2008*.
- Bloom, D. E. ; Canning, D. ; Sevilla, J. 2003. *Le dividende démographique: une nouvelle perspective sur les questions de population et leurs conséquences économiques* (en anglais). Santa Monica, RAND (monographie).
- 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*.
- Boissière, M. 2004. *Determinants of primary education outcomes in developing countries: background paper for the evaluation of the World Bank's Support to primary education*. Washington, D. C., Banque mondiale.
- Boler, T. ; Jellema, A. 2005. *Inertie mortelle: une étude multi-pays sur les réponses éducatives au VIH/Sida* (en anglais). Bruxelles, Campagne mondiale pour l'éducation.
- 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*.
- Boone, P. 1996. Politics and the effectiveness of foreign aid. *European Economic Review*, vol. 40, p. 289-329.
- Bosch, A. ; Rhodes, R. ; Kariuki, S. 2002. Interactive radio instruction: an update from the field. Dans: Haddad, W. D. ; Draxler, A. (dir. publ.), *Technologies for education: potentials, parameters, and prospects*. Paris/Washington, D. C., UNESCO/Academy for Educational Development.
- Bourdon, J. ; Frölich, M. ; Michaelowa, K. 2007. *Teacher shortages, teacher contracts and their impact on education in Africa*. Saint-Gall, Université de Saint-Gallen, Département des sciences économiques (2007).
- Boyle, S. ; Brock, A. ; Mace, J. ; Sibbons, M. 2002. *Reaching the poor. The « costs » of sending children to school: a six country comparative study*. Londres, Royaume-Uni, ministère du Développement international (Education Research Report, 47).
- Bracho, T. 2007. Mexico country case study. Document de référence pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2008*.
- Bratton, M. ; Alderfer, P. ; Browser, G. ; Temba, J. 1999. The effects of civic education on political culture: evidence from Zambia. *World Development*, vol. 27, n° 5, p. 807-824.
- Bray, M. 2006. Private supplementary tutoring: comparative perspectives on patterns and implications. *Compare: A Journal of Comparative Education*, vol. 36, n° 4, p. 515-530.
- Bray, M. ; Mukundan, M. V. 2003. Management and governance for EFA: is decentralisation really the answer? Document de référence pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2003/4*.
- Brenner, M. 1998. Gender and classroom interactions in Liberia. Dans: Bloch, M. ; Beoku-Betts, J. ; Tabachnick, R. (dir. publ.) ; *Women and education in sub-Saharan Africa*. Boulder, Lynne Rienner, p. 131-156.
- Briller, V. 2007. Country case study: Tajikistan. Document de référence pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2008*.
- Brock-Utne, B. (dir. publ.). 2000. *Whose education for all? The recolonization of the African mind*. New York, Falmer Press.
- Bruneforth, M. 2007. The distribution of out-of-school children by school exposure. Document de référence pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2008*.
- Bundy, D. A. P. ; Shaeffer, S. ; Jukes, M. ; Beegle, K. ; Gillespie, A. ; Drake, L. ; Frances Lee, S.-H. ; Hoffman, A. M. ; Jones, J. ; Mitchell, A. ; Barcelona, D. ; Camara, B. ; Golmar, C. ; Savioli, L. ; Sembene, M. ; Takeuchi, T. ; Wright, C. 2006. School-based health and nutrition programs. 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, Oxford University Press et Banque mondiale, p. 101-108.
- Buonomo Zabaleta, M. 2007. *A dynamic analysis of the effects of child labor on educational attainments in Nicaragua*. Thèse de doctorat. Washington, D. C., The George Washington University.
- Bureau d'éducation des adultes pour l'Asie et le Pacifique Sud. 2007. *Collective consultation of NGOs survey on civil society engagement on education policy dialogue since Dakar 2000 : report of survey findings*. Maharashtra, ASPBAE.
- Bureau indépendant d'évaluation du FMI. 2007. *Rapport d'évaluation. Le FMI et l'aide à l'Afrique subsaharienne*. Washington, D. C., Fonds monétaire international, Groupe indépendant d'évaluation.
- Bureau national des statistiques du Kenya. 2007. *Rapport de l'enquête nationale du Kenya sur l'alphabétisation des adultes*. Nairobi, Bureau national des statistiques.
- Burnside, C. ; Dollar, D. 2000. Aid, policies and growth. *American Economic Review*, vol. 90, p. 847-868.
- Caillaud, F. 2007. *Les inégalités sexuelles dans l'accès à l'éducation, quelles conséquences pour la politique éducative des pays en développement ?* Thèse de doctorat. Aix-en-Provence, Université d'Aix-Marseille.

- Caillods, F. ; Hallak, J. 2004. *Éducation 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.
- Cameron, L. A. ; Dowling, J. M. ; Worswick, C. 2001. Education and labor market participation of women in Asia: evidence from five countries. *Economic Development and Cultural Change*, vol. 49, n° 3, p. 460-477.
- Campagne mondiale pour l'éducation. 2005. *Inaction mortelle. Une étude transnationale des réponses éducationnelles au VIH/sida*. Bruxelles, Campagne mondiale pour l'éducation.
- Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación and Consejo de Educación de Adultos de América Latina. 2007. *Study on civil society involvement in education policy dialogue and the EFA process*. São Paulo/Panama City, CLADE/CEAAL.
- Caoli-Rodriguez, R. B. 2007. Country case study: the Philippines. Document de référence pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2008*.
- Cardoso, E. ; Souza, A. P. 2003. *The impact of cash transfers on child labor and school attendance in Brazil*. São Paulo, Université de São Paulo, Département des sciences économiques.
- Cardoso, F. H. 2003. *Civil society and global governance*. Communication présentée au Groupe de personnalités éminentes sur les relations entre l'ONU et la société civile, New York, Nations Unies, 2-3 juin.
- Carlson, S. ; Gadio, C. T. 2002. Teacher professional development in the use of technology. Dans : Haddad, W. D. ; Draxler, A (dir. publ.), *Technologies for education: potentials, parameters, and prospects*. Paris/Washington, D. C., UNESCO/Academy for Educational Development.
- Carr-Hill, R. ; Peart, E. 2005. *The education of nomadic peoples in East Africa: Djibouti, Eritrea, Ethiopia, Kenya, Tanzania and Uganda. Review of relevant literature*. Tunis Belvédère /Paris, Banque africaine de développement/Institut international de l'UNESCO pour la planification de l'éducation.
- 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.
- Cassidy, T. 2006. *Education management information systems (EMIS) in Latin America and the Caribbean: lessons and challenges*. Washington, D. C., Banque interaméricaine de développement, Integration and Regional Programs Department, Sustainable Development Department (Work Document. Étude préparée pour le VIII<sup>e</sup> Regional Policy Dialogue Meeting Education Network).
- Castro, L. 2006. *Nicaragua: social protection network*. Communication présentée à la 3<sup>e</sup> Conférence internationale sur les transferts monétaires conditionnels. Istanbul, 26-30 juin.
- Centre de nouvelles ONU. 2007. *Security council urges greater protection of civilians in armed conflict*. New York, Centre de nouvelles ONU. <http://www.un.org/apps/news/story.asp?NewsID=23014&Cr=civilian&Cr1=conflict#> (consulté le 3 octobre 2007).
- Centre de sécurité humaine. 2006. *Human security brief 2006*. Vancouver, Université de la Colombie-Britannique.
- Centre des politiques et données d'éducation. 2007a. Global series of enrolment projections for primary school. Document de référence pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2008*.
- 2007b. Non-formal educational attainment. EPDC summary report for GMR. Document de référence pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2008*.
- 2007c. Past and future school participation around the world: comparisons by school level, sub-national region and over time. Document de référence pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2008*.
- Centre européen des droits des Roms. 2004. *Stigmata: segregated schooling of Roma in Central and Eastern Europe*. Budapest, Centre européen des droits des Roms (ERRC).
- 2007. *The impact of legislation and policies on school segregation of Romani children: a study of anti-discrimination law and government measures to eliminate segregation in education in Bulgaria, Czech Republic, Hungary, Romania and Slovakia*. Budapest, Centre européen des droits des Roms (ERRC).
- Centre pour le développement mondial. 2007. *Does the IMF constrain health spending in poor countries? Evidence and an agenda for action*. Washington, D. C., Centre pour le développement mondial (Rapport du Groupe de travail sur les programmes et les dépenses de santé du FMI).
- Chabbott, C. ; Ramirez, F. O. 2000. *Development and education*. [Développement et éducation]. Dans : Hallinan, M (dir. publ.), *Handbook of the sociology of education*. New York, Kluwer Academic, p. 163-188.
- Chan, M. 2007. *Santé et diplomatie au XXI<sup>e</sup> siècle*. Discours à la Direction de la santé et des affaires sociales, Oslo, 13 février.
- Châtaigner, J. M. ; Gaulme, F. 2005. *Agir en faveur des acteurs et des sociétés fragiles: pour une vision renouvelée des enjeux de l'aide au développement dans la prévention et la gestion de crises*. Paris, Agence française de développement, Département de la recherche (document de travail).
- Chaudhury, N. ; Hammer, J. ; Kremer, M. ; Muralidharan, K. ; Rogers, F. H. 2006. Missing in action: teacher and health worker absence in developing countries. *The Journal of Economic Perspectives*, vol. 20, n° 1, p. 91-116.
- Chaudhury, N. ; Parajuli, D. 2006. *Conditional cash transfers and female schooling: the impact of the female school stipend program on public school enrollments in Punjab, Pakistan*. Washington, D. C., Banque mondiale (*Conditional cash transfers and female schooling*, 4102).
- Chauvet, L. ; Collier, P. 2007. Education in fragile states. Document de référence pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2008*.

- Chen, D. H. C. 2004. *Gender equality and economic development: the role for information and communication technologies*. Washington, D. C., Banque mondiale, The Knowledge for Development Program (série Documents de travail consacrés à la recherche sur les politiques, 3285).
- Chilisa, B. 2002. Politiques nationales sur la grossesse dans les systèmes éducatifs en Afrique subsaharienne : le cas du Botswana. *Genre et Éducation*, vol. 14, n° 1, p. 31-35.
- Chitrakar, R. 2007. Nepal non-formal education country profile. Document de référence pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2008*.
- Clemens, M.; Radelet, S.; Bhavnani, R. 2004. *Counting chickens when they hatch: the short-term effect of aid on growth*. Washington, D. C., Centre pour le développement mondial (Working Paper, 44).
- Club de Paris. 2007. *Description du Club de Paris*. Paris, Club de Paris. <http://www.clubdeparis.org/sections/qui-sommes-nous>
- Cohen, E. 1986. On the sociology of the classroom. Dans : Hannaway, J.; Lockheed, M (dir. publ.), *The contributions of the social sciences to educational policy and practice: 1965-1985*. Berkeley, McCutchan.
- Collier, P.; Elliott, V. L, Hegre, H.; Hoeffler, A.; Reynal-Querol, M.; Sambanis, N. 2003. *Briser la spirale des conflits. Guerre civile et politique de développement*. Washington, D. C., Oxford University Press et Banque mondiale (Rapport de recherche politique de la Banque mondiale)
- Colombie, Agence présidentielle pour l'action sociale et la coopération internationale. 2007. Famille en action. Bogotá, Agence présidentielle pour l'action sociale et la coopération internationale, <http://www.accionsocial.gov.co/contenido/contenido.aspx?catID=204&conID=157&pagID=264> (consulté le 4 octobre 2007) [en espagnol].
- Comité des droits de l'enfant; UNICEF; Fondation Bernard van Leer. 2006. *A guide to general comment 7: «Implementing child rights in early childhood»*. La Haye.
- Commission européenne. 2005. *Eurostat: enquête sur les forces de travail de l'Union européenne microdonnées*. Bruxelles, Commission européenne. [http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page?\\_pageid=1913,47567825,1913\\_47568351&dad=portal&\\_schema=PORTAL#B](http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page?_pageid=1913,47567825,1913_47568351&dad=portal&_schema=PORTAL#B)
- 2007. *Tenir nos promesses sur l'éducation*. Bruxelles, Commission européenne. <http://ec.europa.eu/development/services/events/promises-edu/index.htm> (consulté le 3 octobre 2007).
- Condie, R.; Munro, B. 2007. *The impact of ICT in schools - A landscape review*. Coventry, BECTA (Agence britannique pour les communications et la technologie en éducation).
- Cornejo B. A.; Escobar, D.; Nuñez A. R.; Reyes V. G.; Rojas P. K. 2003. *Evaluación de impacto del programa de alimentación escolar de JUNAEB* [Impact de l'évaluation du programme alimentaire scolaire JUNAEB]. Santiago, Gouvernement du Chili, Comité national pour le soutien scolaire et les bourses d'études (en espagnol).
- Cromer, S.; Brugeilles, C. 2006. Manuels scolaires et égalité des sexes. *Administration et éducation*, vol. 110, p. 95.
- Crouch, L. 2004. *The hard slog of implementation: South African reforms from early post-apartheid to the future*. Conference Governance and accountability in social sector decentralisation. Washington, D. C., Banque mondiale, 18-19 février.
- Crouch, L.; Fasih, T. 2004. *Patterns of educational development: implications for further efficiency analysis*. Washington, D. C., Banque mondiale.
- Cueto, S.; Secada, W. 2004. Oportunidades de aprendizaje y rendimiento en matemática de niños y niñas Aimara, Quechua y Castellano hablantes en escuelas bilingües y monolingües en Puno, Perú. Dans : Winkler, D. R.; Cueto, S. (dir. publ.), *Etnicidad, raza, género y educación en América Latina*. Santiago, Programme visant à promouvoir la réforme de l'éducation en Amérique latine et dans les Antilles, p. 315-53 [en espagnol].
- Dalgaard, C. J.; Hansen, H.; Tarp, F. 2004. On the empirics of foreign aid and growth. *The Economic Journal*, vol. 114, p. F191-F216.
- Dang, H. A. 2006. *The determinants and impact of private tutoring classes in Viet Nam*. Saint-Paul, Université du Minnesota, Département d'économie appliquée.
- Das, J.; Dercon, S.; Habyarimana, J.; Krishnan, P. 2005. *Teacher shocks and student learning: evidence from Zambia*. Washington, D. C., Banque mondiale (série Documents de travail consacrés à la recherche sur les politiques, 3602).
- Davies, P. 1999. *Student retention in further education: a problem of quality or of student finance?* Communication à la conférence annuelle de l'Association britannique de recherche en éducation. Brighton, Université du Sussex, 2-5 septembre.
- Davoodi, H. R.; Tiongson, E.; Asawanuchit, S. S. 2003. *How useful are benefit incidence analyses of public education and health spending*. Washington, D. C., Fonds monétaire international (série Document de travail, 03/227).
- Dee, T. 2004. Are there civic returns to education? *Journal of Public Economics*, vol. 88, n° 9, p. 1697-1720.
- Degenhart, E. R (dir. publ.). 1990. *Thirty years of international research. An annotated bibliography of IEA publications (1960-1990)*. La Haye, Association internationale pour l'évaluation du rendement scolaire.
- Deininger, K. 2003. Does cost of schooling affect enrollment by the poor? Universal primary education in Uganda. *Economics of Education Review*, vol. 22, n° 3, p. 291-305.
- Dembélé, M. 2005. Rompre avec la tradition : formation des enseignants et rénovation pédagogique. Dans : Verspoor, A. M (dir. publ.), *Le défi de l'apprentissage: améliorer la qualité de l'éducation de base en Afrique subsaharienne*. Paris, Association pour le développement de l'éducation en Afrique, p. 177-205.

- Desse, J. 2005. *Évaluation des acquis scolaires*. Port-au-Prince, ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports, Programme d'appui au renforcement de la qualité de l'éducation en Haïti.
- De Silva, I. 2006. *Demographic and social trends affecting families in the South and Central Asian region*. New York, Organisation des Nations Unies, Département des affaires économiques et sociales, Division des politiques sociales et du développement social, Programme sur la Famille. <http://www.un.org/esa/socdev/family/Publications/mtdesilva.pdf> (consulté le 7 octobre 2007).
- DFID. 2005. *DFID's medium term action plan on aid effectiveness: our response to the Paris declaration*. Londres, ministère du Développement international, Poverty Reduction Strategies and Aid Harmonisation Team, Policy Division.
- Di Gropello, E. 2006. *A comparative analysis of school-based management in Central America*. Washington, D. C., Banque mondiale (série Document de travail, 72).
- Dreher, A.; Nunnenkamp, P.; Thiele, R. 2006. *Does aid for education educate children? Evidence from panel data*. Zürich, KOF, Swiss Institute for Business Cycle Research, Institut fédéral helvétique de technologie (ETH Zürich) (document de travail, 146).
- Drèze, J.; Kingdon, G. G. 2001. School participation in rural India. *Review of Development Economics*, vol. 5, n° 1, p. 1-24.
- Drudy, S.; Chatáin, M. 2002. Gender effects in classroom interaction: data collection, self-analysis and reflection. *Evaluation and Research in Education*, vol. 16, n° 1, p. 35-50.
- Duflo, E.; Breierova, L. 2002. *The impact of education on fertility and child mortality: do fathers really matter less than mothers?* Cambridge, Massachusetts Institute of Technology, Department of Economics (document de travail).
- Dulger, I. 2004. *Turkey: rapid coverage for compulsory education - The 1997 basic education program*. Washington, D. C., Banque mondiale.
- Dunne, M.; Leach, F. 2005. *Gendered school experiences: the impact on retention and achievement in Botswana and Ghana*. Londres, ministère du Développement international.
- Du Plessis, J. 2003. *Rainbow charts and coconuts: teacher development for continuous assessment in Malawi classrooms*. Washington, D. C., American Institutes for Research.
- Dutcher, N. 1997. *The use of first and second languages in education: a review of international experience*. Washington, D. C., Banque mondiale.
- Duthilleul, Y. 2005. *Lessons learnt in the use of «contract» teachers*. Paris, Institut international de l'UNESCO pour la planification de l'éducation.
- Easterly, W. R. 2001. *The elusive quest for growth: economists' adventures and misadventures in the tropics*. Cambridge, MIT Press.
- 2002. *The cartel of good intentions: bureaucracy versus markets in foreign aid*. Washington, D. C., Centre pour le développement mondial (Working Paper, 4).
- 2003. *Can foreign aid buy growth?* New York, Université de New York.
- 2006. *The white man's burden: why the West's efforts to aid the rest have done so much ill and so little good*. New York, Penguin Press.
- Education Support Program. 2006. *Education in a hidden marketplace: monitoring of private tutoring. Overview and country reports. Azerbaijan, Bosnia and Herzegovina, Croatia, Georgia, Lithuania, Mongolia, Poland, Slovakia, Ukraine*. Budapest, Open Society Institute, Education Support Program, Network of Education Policy Centers.
- 2007. *Monitoring school dropouts: Albania, Kazakhstan, Latvia, Mongolia, Slovakia and Tajikistan*. Budapest, Open Society Institute, Education Support Program, Network Education Policy Centers.
- Eide, A. H.; Loeb, M. E. 2006. *Living conditions among people with activity limitations in Zambia. A national representative study*. Oslo, Zambian Federation for the Disabled/University of Zambia, Institute on Economic and Social Research/Zambia Central Statistical Office/SINTEF (rapport A262).
- Eide, A. H.; Nhiwathiwa, S.; Muderredzi, J.; Loeb, M. E. 2003. *Conditions de vie des personnes handicapées au Zimbabwe: enquête régionale*. Oslo, SINTEF Unimed.
- Eilor, J.; Okurut, H. E.; Opolot, M. J.; Mulyalya, C.; Nansamba, J. F.; Nakayenga, J.; Zalwango, C.; Omongin, O.; Nantume, O.; Apolot, F. 2003. *Expériences africaines, études de cas nationales. Impact de la réforme de l'enseignement primaire (PERP) sur la qualité de l'éducation de base en Ouganda*. Document présenté à la Biennale de l'ADEA 2003, Grand Baie, Maurice, 3-6 décembre.
- Einarsson, C.; Granström, K. 2004. Gender-biased interaction in the classroom: the influence of gender and age in the relationship between teacher and pupil. *Scandinavian Journal of Educational Research*, vol. 46, n° 2, p. 117-127.
- Ejrnaes, M.; Pörtner, C. C. 2004. Birth order and the intra-household allocation of time and education. *Review of Economics and Statistics*, vol. 86, n° 4, p. 1008-1019.
- Elley, W. B. 1992. *How in the world do students read? IEA study of reading literacy*. La Haye, Association internationale pour l'évaluation du rendement scolaire.
- Emerson, P. M.; Souza, A. P. 2002. *Bargaining over sons and daughters: child labor, school attendance and intra-household gender bias in Brazil*. Nashville, Vanderbilt University, Department of Economics (0213).
- Encinas-Martin, M. 2006. A global survey of educational evaluation: international, regional and national assessments of student learning. Document de référence pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2007*.

- Équipe de travail inter-institutions (ETII) de l'ONUSIDA sur l'éducation. 2005. *Rapport sur l'Enquête mondiale sur l'état de préparation du secteur éducatif face au VIH et au sida, 2004 : implications en termes de politiques pour l'éducation et le développement, une intégration des perspectives des ministères de l'Éducation et des Organisations de la société civile*. Paris, UNESCO.
- Espinosa, G. 2006. El currículo y la equidad de género en la primaria : estudio de tres escuelas estatales de Lima [Le programme scolaire et l'égalité des sexes au primaire : études de trois écoles publiques de Lima]. Dans : Ames, P (dir. publ.), *Las brechas invisibles : desafíos para una equidad de género en la educación*. Lima, Institut d'études péruviennes, p. 103-47 (en espagnol).
- Farrell, G. M. 2003. An overview of developments and trends in the application of information and communication technologies in education. Dans : Farrell, G. M. ; Wachholz, C. (dir. publ.), *Meta-survey on the use of technologies in education in Asia and the Pacific*. Bangkok, UNESCO-Bangkok.
- Farrell, G. M. ; Isaacs, S. À paraître. *Survey of ICT and education in Africa : a synthesis report based on 53 country surveys*. Washington, D. C., InfoDev (ICT and Education Series, projet).
- Farrell, G. M. ; Isaacs, S. ; Trucano, M. 2007. *The NEPAD e-schools demonstration project : a work in progress. A public report*. Vancouver /Washington, D. C., Commonwealth of Learning/InfoDEV, Banque mondiale (ICT and Education Series).
- Farrell, G. M. ; Wachholz, C (dir. publ.). 2003. *Meta-Survey on the use of technologies in education in Asia and the Pacific 2003-2004*. Bangkok, UNESCO-Bangkok.
- Fauci, A. S. 2001. Infectious diseases : considerations for the 21st century. *Clinical Infectious Diseases*, vol. 32, n° 1, p. 675-685.
- Fennema, F. ; Peterson, P. 1985. Autonomous learning behaviors : a possible explanation of gender-related differences in mathematics. Dans : Wilkinson, L. ; Marrett, C. (dir. publ.), *Gender influences in classroom interaction*. Orlando, Academy Press, p. 17-35.
- Ferreira, W. 2005. *Brazilian experience : B. SC. for the deaf*. Brasilia, ministère brésilien de l'Éducation, Secrétariat de l'éducation spéciale.
- Ferrer, G. 2006. *Educational assessment systems in Latin America : current practice and future challenges*. Washington, D. C., Programme visant à promouvoir la réforme de l'éducation en Amérique latine et dans les Antilles.
- Filmer, D. 2005. *Disability, poverty and schooling in developing countries : results from 11 household surveys*. Washington, D. C., Banque mondiale, Groupe de recherche sur le développement (série de Documents de discussion sur la protection sociale, n° 0539).
- Filmer, D. ; Schady, N. 2006. *Getting girls into school : evidence from a scholarship program in Cambodia*. Washington, D. C., World Bank (série Documents de travail consacrés à la recherche sur les politiques, n° 3910).
- FMI. 2005. *Ouganda : document de stratégie pour la réduction de la pauvreté*. Washington, D. C., Fonds monétaire international/ministère des Finances, de la Planification et du Développement économique de l'Ouganda (rapport par pays du FMI, n° 05/307).
- 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*. 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 Aga Khan. 2007. Non-state providers and public-private-community partnerships in education – Contributions towards achieving EFA : a critical review of challenges, opportunities and issues. Document de référence pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2008*.
- Fondation Cisneros. 2006. *AME Report 2006*. Caracas, Fondation Cisneros.
- Forum de haut niveau sur les OMD liés à la santé. 2005. *Fiscal space and sustainability from the perspective of the health sector*, Paris, Forum de haut niveau sur les OMD liés à la santé, 14-15 novembre.
- Fredriksen, B. 2005. *Building capacity in the education sector in Africa : the need to strengthen external agencies' capacity to help*. Communication à la Conférence sur le renforcement des capacités dans le secteur de l'éducation en Afrique (Oslo, 13-14 octobre 2005).
- 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. 119-57.
- Fuwa, N. 2006. *The net impact of the female secondary stipend program in Bangladesh*. Washington, D. C., Banque mondiale (série Documents de travail).
- Fyfe, A. 2006. *L'utilisation d'enseignants contractuels dans les pays en développement : tendances et impact*. Genève, OIT/UNESCO (préparé pour le Comité conjoint OIT-UNESCO d'experts sur l'application des recommandations concernant le personnel enseignant, 9<sup>e</sup> session, Genève, 30 octobre-3 novembre 2006. Groupe de travail sur l'emploi et les carrières, CEART/9/2006/WG-EC-2).
- Gajardo, M. 2007. Dominican Republic : the search for a quality education for all. Document de référence pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2008*.
- Galiani, S. ; Gertler, P. ; Schargrodsky, E. 2005. *School decentralization : helping the good get better, but leaving the rest behind*. Washington, D. C., Banque mondiale.
- Gambell, T. ; Hunter, D. 2000. Surveying gender differences in Canadian school literacy [Enquête sur les différences de sexe concernant l'alphabétisation dans les écoles canadiennes]. *Journal of Curriculum Studies*, vol. 32, p. 689-719.

- Genito, D.; Roces, L.; Somerset, A. 2005. *Reducing disparities in teacher provision in the Philippines: progress and constraints*. Communication à la 8<sup>e</sup> Conférence internationale sur l'éducation et le développement de l'UKFIET. Oxford Université d'Oxford, 13-15 septembre.
- Georges, H. 2000. *Rapport final de synthèse*. Niamey, ministère de l'Éducation nationale du Niger SEDEP/Unité d'évaluation, Direction des projets éducation.
- Gertler, P.; Patrinos, H.; Rubio-Codina, M. 2006. *Empowering parents to improve education: evidence from rural Mexico*. Washington, D. C., Banque mondiale [série Documents de travail n° 3935].
- Geske, A.; Grinfelds, A.; Dedze, I.; Zhang, Y. 2006. Family background, school quality and rural-urban disparities in student learning achievement in Latvia. *Prospects: Quarterly Review of Comparative Education*, vol. XXXVI, n° 4, p. 419-432.
- Geva, E.; Ryan, E. B. 1993. Linguistic and cognitive correlates of academic skills in first and second languages. *Language Learning*, vol. 43, n° 1, p. 5-42.
- Glewwe, P.; Kremer, M. 2005. Schools, teachers, and education outcomes in developing countries. Dans: Hanushek, E.; Welch, F. (dir. publ.), *Handbook of the economics of education*. Vol. 2. Oxford, North-Holland (Handbooks in Economics, 26).
- Glewwe, P.; Olinto, P. 2004. *Evaluating of the impact of conditional cash transfers on schooling: an experimental analysis of Honduras's PRAF program*. Minneapolis/Washington, D. C., Université du Minnesota/Institut international de recherche sur les politiques alimentaires, Division de la consommation alimentaire et de la nutrition [rapport final pour l'USAID].
- Gökalp, Y. 2006. *Conditional cash transfers in Turkey: motivation, design, achievements, challenges, and the way forward*. Communication à la 3<sup>e</sup> Conférence internationale sur les transferts monétaires conditionnels. Istanbul, Banque mondiale, 26-30 juin.
- Goody, E.; Bennett, J. 2001. Literacy for Gonja and Birifor children in Northern Ghana. Dans: Olson, D. R.; Torrance, N. (dir. publ.). *The making of literate societies*. Oxford, Blackwell, p. 178-200.
- 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.
- Gouvernement du Guatemala et Banque mondiale. 2000. *Encuesta nacional sobre condiciones de vida 2000* [Enquête nationale sur les conditions de vie 2000]. Guatemala City/Washington, D. C., gouvernement du Guatemala/Banque mondiale [en espagnol].
- Gouvernement du Panama et Banque mondiale. 2003. *2003 Panama encuesta de niveles de vida* [Enquête sur la mesure des niveaux de vie, 2003]. Panama City/Washington, D. C., Gouvernement du Panama/Banque mondiale [en espagnol].
- Gouvernement du Yémen. 2007. *Progress of allocations of the Yemen consultative group and post-consultative group pledges*. Communication présentée au premier Post CG follow-up meeting between the government of Yemen and its Development Partners, Sana'a.
- Govinda, R. 2007. Education for all in India: assessing progress towards Dakar goals. Document de référence pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2008*.
- Grigorenko, E. L.; Sternberg, R. J.; Jukes, M.; Alcock, K.; Lambo, J.; Ngorosho, D.; Nokes, C.; Bundy, D. A. P. 2006. Effects of antiparasitic treatment on dynamically and statically tested cognitive skills over time. *Journal of Applied Developmental Psychology*, vol. 27, n° 6, p. 499-526.
- Grin, F. 2005. *The economics of language policy implementation: identifying and measuring costs*. Mother tongue-based bilingual education in Southern Africa: the dynamics of implementation. Le Cap, Afrique du Sud, Fondation Volkswagen et Projet d'étude pour une autre éducation en Afrique du Sud, 16-19 octobre.
- Grindle, M. S. 2007. *Going local: decentralization, democratization, and the promise of good governance*. Princeton, Princeton University Press.
- Groupe consultatif sur les soins et le développement de la petite enfance. 2003. *Advocacy*. Toronto, Groupe consultatif sur les soins et le développement de la petite enfance [Coordinators notebook: An international resource for early childhood development, 27].
- Groupe de recherche de la Banque mondiale sur le développement. 2006. *Le système éducatif Guinéen: diagnostic et perspectives pour la politique éducative dans le contexte de contraintes macro-économiques fortes et de réduction de la pauvreté*. Conakry, Banque mondiale, Développement humain de la région Afrique [série Documents de travail, n° 33644].
- Groupe des Huit. 2005. *G8 Gleneagles 2005: Afrique*. Gleneagles, G8.
- Groupe indépendant d'évaluation de la Banque mondiale. 2006a. *L'allègement de la dette des pays les plus démunis: une mise à jour de l'évaluation de l'Initiative PPTE*. Washington, D. C., Banque mondiale.
- 2006b. *From schooling access to learning outcomes: an unfinished agenda. An evaluation of World Bank support to primary education*. Washington, D. C., Banque mondiale [Conference Edition].
- GTZ. 2007. *Social cash transfers in Zambia: setup, lessons learned and challenges*. Communication à l'Africa Regional Workshop on Cash Transfers. Mombasa, Kenya, Agence allemande de coopération technique, 26-28 février.
- Guarcello, L.; Lyon, S.; Rosati, F. C. 2006a. *Child labour and education for all: an issue paper*. Rome, OIT/UNICEF/Banque mondiale [Comprendre le travail des enfants, série Documents de travail].
- 2006b. *Promoting school enrolment, attendance and retention among disadvantaged children in Yemen: the potential of conditional cash transfers*. Rome, OIT/UNICEF/Banque mondiale [Comprendre le travail des enfants].

- Guarcello, L.; Rosati, F. C. 2007. *Does school quality matter for working children ?* Rome, OIT/UNICEF/Banque mondiale [Comprendre le travail des enfants, document de travail].
- Guo, L.; Zhou, Z. 2002. Children, gender, and language teaching materials [Enfants, différence de sexe et matériel pédagogique dans l'enseignement des langues]. *Chinese Education and Society*, vol. 35, n° 5 p. 34-52.
- Haddad, W. D.; Draxler, A. 2002. *Technologies for education : potentials, parameters, and prospects*. Paris/Washington D. C., UNESCO/Academy for Educational Development.
- Hall, G.; Patrinos, H. A. 2006. *Peuples autochtones, pauvreté et développement humain en Amérique latine*. Londres, Palgrave Macmillan.
- 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 (NCES 2006014).
- Hannum, E. 2002. Ethnic differences in basic education in reform-era rural China. *Demography*, vol. 39, n° 1, p. 95-117.
- Hannum, E.; Buchmann, C. 2004. Global educational expansion and socio-economic development : an assessment of findings from the social sciences. *World Development*, vol. 33, n° 3, p. 1-22.
- Hansen, H.; Tarp, F. 2001. Aid and growth regressions. *Journal of Development Economics*, vol. 64, n° 2, p. 547-70.
- Hanushek, E. A. 2004. Economic analysis of school quality. Document de référence pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2005*.
- Hanushek, E. A.; Kimko, D. 2000. Schooling, labor force quality, and the growth of nations. [Scolarisation, qualité de la main-d'œuvre et croissance des nations]. *American Economic Review*, vol. 90, n° 5, p. 1184-11208.
- Hanushek, E. A.; Wößmann, L. 2007. *The role of education quality in economic growth*. Washington, D. C., Réseau du développement humain, Banque mondiale, Groupe éducation [Document de travail de recherche sur les politiques, n° 4122].
- Hddigui, E. M. 2007a. Evaluation of student achievement in Morocco. Document de référence pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2008*.
- 2007b. Morocco country case study. Document de référence pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2008*.
- Hedges, J. 2002. The importance of posting and interaction with the education bureaucracy in becoming a teacher in Ghana. *International Journal of Educational Development*, vol. 22, n° 3-4, p. 353-366.
- Henaff, N.; Lange, M. F.; Trân, T. K. T. 2007. Country study: Viet Nam. Document de référence pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2008*.
- Hepp, P.; Hinostroza, J. E.; Laval, E. 2004. A systematic approach to educational renewal with new technologies : empowering learning communities in Chile. Dans : Brown, A.; Davis, N. (dir. publ.), *World yearbook of education 2004 : digital technology, communities and education*. Londres, Routledge Falmer, p. 299-311.
- Heugh, K. 2003. *Language policy and democracy in South Africa : the prospects of equality within rights-based policy and planning*. Stockholm, Centre universitaire de la recherche sur le bilinguisme.
- Hexagrama Consultora. 2006. *Equidad de género y reformas educativas : Argentina, Chile, Colombia, Peru* [Égalité des sexes et réformes de l'éducation : Argentine, Chili, Colombie, Pérou]. Santiago, Hexagrama Consultora, FLACSO-Buenos Aires and Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos (en espagnol)
- Heyneman, S. P. 2006. The role of textbooks in a modern system of education. Dans : Braslavsky, C. (dir. publ.), *Textbooks and quality learning for all* [Manuels scolaires et apprentissage de qualité pour tous]. Genève, Bureau international d'éducation de l'UNESCO, p. 31-92.
- Heyneman, S. P.; Jamison, D. 1980. Student learning in Uganda: textbook availability and other determinants. *Comparative Education Review*, vol. 24, n° 2, p. 108-118.
- Hinostroza, J. E.; Hepp, P.; Cox, C.; Guzmán, A. 2003. National policies and practices on ICT in education : Chile [Enlaces]. Dans : Plomp, T.; Anderson, R. E.; Law, N.; Quale, A. (dir. publ.), *Cross-national policies and practices on information and communication technology in education*. Greenwich, Information Age Publishing, p. 97-113.
- 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*.
- Horn, D.; Balázsi, I.; Takács, S.; Zhang, Y. 2006. Tracking and inequality of learning outcomes in Hungarian secondary schools. *Prospects : Quarterly Review of Comparative Education*, vol. XXXVI, n° 4, p. 433-446.
- Howe, E. R. 2006. Exemplary teacher induction : an international review. *Educational Philosophy and Theory*, vol. 38, n° 3 p. 287-297.
- Hull, G.; Schultz, K. 2001. Literacy and learning out of school : a review of theory and research [L'alphabétisation et l'apprentissage extrascolaire : un bilan des recherches et des théories]. *Review of Educational Research*, vol. 71, n° 4, p. 575-611.
- Hussein, A. 2006. *Conditional cash transfers in low income countries : applicability and challenges – Kenya*. Communication à la 3<sup>e</sup> Conférence internationale sur les transferts monétaires conditionnels. Istanbul, Turquie, Banque mondiale, 26-30 juin.
- Initiative pour l'abolition des frais de scolarité. À paraître. *Lessons learned from abolishing school fees in Ethiopia, Ghana, Kenya, Malawi and Mozambique*. New York/Washington, D. C., UNICEF/Banque mondiale.

- Institut national des statistiques et des recensements du Nicaragua et Banque mondiale. 2001. *Encuesta nacional de hogares sobre medición de nivel de vida 2001* [Enquête nationale sur la mesure du niveau de vie, 2001]. Managua/Washington, D. C., Institut national des statistiques et des recensements du Nicaragua/Banque mondiale (en espagnol).
- Institut pour la promotion des sciences de l'éducation et des techniques éducatives. 2005. *Students' achievement (learning outcome) in Thailand*. Bangkok, IPST.
- Internationale de l'éducation. 2006. *Rapport de l'Internationale de l'éducation au Comité des experts sur l'application de la recommandation OIT/UNESCO de 1966 concernant la condition du personnel enseignant et de la recommandation UNESCO de 1997 sur la condition du personnel enseignant de l'enseignement supérieur*. Bruxelles, Internationale de l'éducation.
- Irlande, T. 2007. Brazil non-formal education country profile. Document de référence pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2008*.
- Isaacs, S. 2005. «Against all odds»: reflections on the challenges of SchoolNet Africa. Dans : Bracey, B. ; Culver, T. (dir. publ.), *Harnessing the potential of ICT for education: a multistakeholder approach. proceedings from the Dublin Global Forum of the United Nations ICT Task Force*. New York, Groupe d'étude des Nations Unies sur les TIC (ICT Task Force Series, 9).
- Istrate, O. ; Noveanu, G. ; Smith, T. M. 2006. Exploring sources of variation in Romanian science achievement. *Prospects: Quarterly Review of Comparative Education*, vol. XXXVI, n° 4, p. 475-496.
- 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. *Education counts. Benchmarking progress in 19 WEI countries. World education indicators, 2006*. Montréal, Institut de statistique de l'UNESCO.
- 2006b. *Recueil de données mondiales sur l'éducation 2006 : statistiques comparées sur l'éducation dans le monde*. Montréal, Institut de statistique de l'UNESCO.
- 2006c. *Les enseignants et la qualité de l'éducation : suivi des besoins mondiaux 2015*. Montréal, Institut de statistique de l'UNESCO.
- ISU/OCDE. 2003. *Le financement de l'éducation/Investissements et rendements. Analyse des indicateurs de l'éducation dans le monde, édition 2002*. Montréal/Paris, Institut de statistique de l'UNESCO/OCDE.
- Jamaica National Poverty Eradication Programme. 2007. *The national poverty eradication programme: annual report 2005/2006*. Kingston, NPEP.
- Jamison, D. ; Searle, B. ; Galda, K. ; Heyneman, S. 1981. Améliorer l'enseignement des mathématiques élémentaires au Nicaragua : une étude expérimentale de l'impact des manuels et de la radio sur la performance. *Journal of Educational Psychology*, vol. 73, p. 556-567.
- Jha, J. ; Jhingran, D. 2005. *Elementary education for the poorest and other deprived groups*. New Delhi, Manohar Publishers.
- Jha, J. ; Kelleher, F. 2006. *Boys' underachievement in education. An exploration in selected Commonwealth countries*. Vancouver, Secrétariat du Commonwealth/Commonwealth of Learning.
- Jones, S. ; Dindia, K. 2004. A meta-analytic perspective on sex equity in the classroom [Une perspective méta-analytique sur l'égalité des sexes en classe]. *Review of Education Research*, vol. 74, n° 4, p. 443-471.
- Jukes, M. ; Desai, K. 2005. Education and HIV/AIDS. Document de référence pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2006*.
- Karatnycky, A. 2002. *Freedom in the world 2002 : The democracy gap*. Budapest, Maison de la liberté.
- Karatnycky, A. ; Ackerman, P. 2005. *How freedom is won: from civic resistance to durable democracy*. New York, Maison de la liberté.
- Katz, E. 2003. The changing role of women in the rural economies of Latin America. Dans : Davis, B. (dir. publ.), *Alimentation, agriculture et développement rural: problèmes actuels et émergents en matière d'analyse économique et de recherche de politiques*. Vol. 1. *Latin America and the Caribbean*. Rome, Organisation des Nations Unies pour l'alimentation et l'agriculture.
- 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.
- Kefaya, N. 2007. Country case study: Yemen. Document de référence pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2008*.
- Kellaghan, T. ; Greaney, V. 2003. *Suivi des performances: évaluation et examens en Afrique*. Document présenté à la Biennale de l'ADEA 2003. Grand-Baie, Association pour le développement de l'éducation en Afrique, 3-6 décembre.
- Khandker, S. ; Pitt, M. ; Fuwa, N. 2003. *Subsidy to promote girls' secondary education: the female stipend program in Bangladesh*. Washington, D. C., Banque mondiale.
- Kim, M. 2007. *School choice and private supplementary education in South Korea*. Communication au Forum sur les politiques éducatives de l'IPE: «À l'ombre du système éducatif: quelles politiques publiques pour quel enseignement privé?» Paris, 5-6 juillet.
- Kirby, D. ; Laris, B. A. ; Rolleri, L. 2005. *Impact of sex and HIV education programs on sexual behaviors of youth in developing and developed countries*. Research Triangle Park, Family Health International, Youth Net Program/ONUSIDA/ETR Associates (Youth Research Working Paper Series, 2).
- Kirschner, P. A. ; Sweller, J. ; Clark, R. E. 2006. Why minimal guidance during instruction does not work: an analysis of the failure of constructivist, discovery, problem-based, experiential, and inquiry-based teaching. *Educational Psychologist*, vol. 41, n° 2, p. 75-86.



- Klein, S. S. ; Kramarae, C. ; Richardson, B. 2007. Examining the achievement of gender equity in and through education. Dans : Klein, S. S. (dir. publ.), *Handbook for achieving gender equity through education*, 2<sup>e</sup> éd. Mahwah, Lawrence Erlbaum Associates, p. 1-13.
- Kristensen, K. ; Omagor-Loican, M. ; Onen, N. ; Okot, D. 2006. Opportunities for inclusion ? The education of learners with special education needs and disabilities in special schools in Uganda. *British Journal of Special Education*, vol. 33, n° 3 p. 139-147.
- Krueger, A. B. ; Lindahl, M. 2001. Education for growth : why and for whom ? *Journal of Economic Literature*, vol. 39, n° 4, p. 1101-1136.
- Lawson, A. ; Booth, D. ; Msuya, M. ; Wangwe, S. ; Williamson, T. 2005. *Does general budget support work ? Evidence from Tanzania*. Londres/Dar es-Salaam, Overseas Development Institute/Daima Associates.
- Leach, F. 2006. Researching gender violence in schools : methodological and ethical considerations. *World Development*, vol. 34, n° 6, p. 1129-1147.
- Leithwood, K. ; Menzies, T. 1998. A review of research concerning the implementation of site-based management. *School Effectiveness and School Improvement*, vol. 9, n° 3, p. 233-285.
- LeVine, R. A. ; LeVine, S. E. ; Richman, A. ; Uribe, F. M. T. ; Correa, C. S. ; Miller, P. M. 1991. Women's schooling and child care in the demographic transition : a Mexican case study. *Population and Development Review*, vol. 17, p. 459-496.
- LeVine, R. A. ; LeVine, S. E. ; Rowe, M. L. ; Schnell-Anzola, B. 2004. Maternal literacy and health behavior : a Nepalese case study. *Social Science and Medicine*, vol. 58, p. 866-877.
- Levy, D. ; Ohls, J. 2007. Evaluation of Jamaica's PATH program : final report. Washington, D. C., Mathematica Policy Research, Inc.
- Levy, S. 2006. *Progress against poverty : sustaining Mexico's Progreso-Oportunidades program*. Washington, D. C., Brookings Institution Press.
- Lewin, K. M. ; Sayed, Y. 2005. *Non-government secondary schooling in sub-Saharan Africa : exploring the evidence in South Africa and Malawi*. Londres, ministère du Développement international (Researching the issues, 59).
- Lewis, M. A. ; Lockheed, M. E. 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.
- Limage, L. 2005. The political economy and recent history of book publishing and print materials. Document de référence pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2006*.
- Linden, L. ; Banerjee, A. ; Duflo, E. 2003. *Computer-assisted learning : evidence from a randomized experiment*. Cambridge, Massachusetts Institute of Technology, Poverty Action Lab (document de travail n° 5).
- Linehan, S. 2004. Language of instruction and the quality of basic education in Zambia. Document de référence pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2005*.
- Lockheed, M. ; Hanushek, E. 1988. Improving educational efficiency in developing countries : what do we know ? *Compare*, vol. 18, n° 1, p. 21-38.
- Lockheed, M. ; Verspoor, A. 1991. Improving primary education in developing countries [Améliorer l'enseignement primaire dans les pays en développement]. Oxford, Oxford University Press.
- Loeb, M. E. ; Eide, A. H. 2004. *Living Conditions among people with activity limitations in Malawi. A National representative study*. Oslo, SINTEF Health Research.
- López N. ; Pereyra, A. ; Sourrouille, F. 2007. Urban and rural disparities in Latin America : some implications for educational access. Document de référence pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2008* (par l'intermédiaire de l'Institut international de l'UNESCO pour la planification de l'éducation, Buenos Aires).
- Luciak, M. 2004. *Migrants, minorities and education : documenting discrimination and integration in 15 member states of the European Union*. Luxembourg, Communautés européennes (pour le compte de l'Observatoire européen des phénomènes racistes et xénophobes).
- Lyon, S. ; Rosati, F. C. 2006. *Non-formal education approaches for child labourers : an issue paper*. Rome, OIT/UNICEF/Banque mondiale (Comprendre le travail des enfants).
- Ma, X. 2007. Gender differences in learning outcomes. Document de référence pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2008*.
- MacGregor, K. 2007. The good news : global trends in the media and its role in Education for All. Document de référence pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2008*.
- Machona, P. E. ; Chilala, M. M. 2004. *The role of assessment in the implementation of national education policies in Zambia*. Communication au 22<sup>e</sup> African Association for Education Assessment Meeting. Gabarone, 13-17 septembre.
- Mackay, K. 2006. *Institutionalization of monitoring and evaluation systems to improve public sector management*. Washington D. C., Banque mondiale, Groupe d'évaluation indépendant et Groupe thématique chargé de l'analyse et du suivi-évaluation de l'impact de la pauvreté (ECD Working Paper Series, 15).
- Macpherson, I. 2007. Tanzania non-formal education country profile. Document de référence pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2008*.
- Maison de la liberté. 2007. *Freedom in the world historical ratings, 1973-2007*. Washington, D. C., Maison de la liberté. <http://www.freedomhouse.org/uploads/fiw/FIWallScores.xls> [consulté le 3 mai 2007].

- Malawi National Statistics Office and ORC Macro. 2003. *Malawi DHS EdData survey 2002 : Education data for decision-making*. Calverton, Malawi National Statistics Office/ORC Macro.
- 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 (184).
- Marphatia, A. A. ; Moussié, R. ; Ainger, A. M. ; Archer, D. 2007. *Confronting the contradictions: the IMF, wage bill caps and the case for teachers*. Johannesburg, ActionAid.
- Marshall, J. H. 2004. *EQIP school grants program evaluation : final report*. Phnom Penh, ministère de l'Éducation, de la Jeunesse et des Sports du Cambodge.
- Mason, A. 2006. *Changing age structures and their implications for development*. Communication aux Challenges of World population in the 21st century: the changing age structure of population and its consequences for development. New York, 12 octobre 2006.
- Mason, K. ; Longworth, N. 2005. *Belize report : hemispheric project for the preparation of policies and strategies for the prevention of school failure*. Belmopan, ministère de l'Éducation, de la Jeunesse, des Sports et de la Culture du Belize, Assurance de la qualité et services du développement.
- McKenzie, D. J. 2007. *A profile of the world's developing country migrants*. Bonn, Institut pour l'étude du travail (Discussion Paper, 2948).
- Mchazime, H. 2003. *Integrating primary school curriculum and continuous assessment in Malawi. learner assessment for improved educational quality: an exchange of current ideas and best practices*. Communication à la Sub-Regional Conference on Assessment. Livingstone, ONUSIDA.
- Meana, T. 2003. *Estamos ocultas, escondidas tras los masculinos [Nous sommes dissimulées, cachées derrière les hommes]*. *Emakunde*, vol. 52 p. 24-5 (en espagnol).
- Menezes-Filho, N. ; Pazello, E. 2006. *Do teachers' wages matter for proficiency? Evidence from a funding reform in Brazil*. Communication à la Conférence internationale sur le thème « Économie de l'éducation : principales contributions et futures directions ». Dijon, Université de Bourgogne – Pôle AAFE, Institut de Recherche sur l'éducation, Sociologie et économie de l'éducation – Centre national de la recherche scientifique, 20-23 juin.
- Mere, K. ; Reiska, P. ; Smith, T. M. 2006. *Impact of SES on Estonian students' science achievement across different cognitive domains*. *Prospects : Quarterly Review of Comparative Education*, vol. XXXVI, n° 4, p. 497-516.
- Michaelowa, K. 2004. *Aid effectiveness reconsidered : panel data evidence for the education sector*. Hambourg, Institut d'économie internationale de Hambourg (HWWA Discussion Paper, 264).
- Michaelowa, K. ; Weber, A. 2007a. *Aid effectiveness in primary, secondary and tertiary education*. Document de référence pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2008*.
- 2007b. *Aid effectiveness in the education sector : a dynamic panel analysis*. Dans : Lahiri, S. (dir. publ.), *Theory and practice of foreign aid*. Amsterdam, Elsevier, p. 357-385.
- Michaelowa, K. ; Wechtler, A. 2006. *The cost-effectiveness of inputs in primary education : insights from the literature and recent student surveys for sub-Saharan Africa*. Document présenté à la Biennale de l'ADEA. Libreville, Association pour le développement de l'éducation en Afrique, 27-31 mars.
- Mickelson, R. A. ; Nkomo, M. ; Smith, S. S. 2001. *Education, ethnicity, gender and social transformation in Israel and South Africa*. *Comparative Education Review*, vol. 45, n° 1, p. 1-28.
- Miguel, E. ; Kremer, M. 2004. *Worms : identifying impact on education and health in the presence of treatment externalities*. *Econometrica*, vol. 72, n° 1, p. 159-218.
- Milligan, K. ; Moretti, E. ; Oreopoulos, P. 2003. *Does education improve citizenship? Evidence from the US and the UK*. *Journal of Public Economics*, vol. 88, n° 9-10, p. 1667-1695.
- Mingat, A. 2003. *Management of education systems in sub-Saharan African countries : a diagnostic and ways toward improvement in the context of the EFA-FTI*. Washington, D. C./Dakar, Banque mondiale/UNESCO Pôle de Dakar.
- 2004. *La rémunération des enseignants de l'enseignement primaire dans les pays francophones d'Afrique subsaharienne*. Document présenté à la Conférence sur les enseignantes non fonctionnaires. Bamako, ministère de l'Éducation, Direction du Projet d'appui aux volontaires de l'éducation, 21-23 novembre.
- Ministère de l'Éducation de la République démocratique populaire lao. 2001. *Lao national literacy survey 2001: Final report*. Bangkok, Bureau de l'UNESCO pour l'éducation en Asie et dans le Pacifique.
- Ministère de l'Éducation du Libéria. 2007. *Liberian primary education recovery program*. Monrovia, ministère de l'Éducation du Libéria (document de référence pour l'Initiative pour la mise en œuvre accélérée).
- Ministère de l'Éducation du Mali, UNESCO Pôle de Dakar et Banque mondiale. 2006. *Éléments de diagnostic du système éducatif malien : le besoin d'une politique éducative nouvelle pour l'atteinte des Objectifs du millénaire et la réduction de la pauvreté*. Dakar, ministère de l'Éducation du Mali/UNESCO Pôle de Dakar/Banque mondiale.
- Ministère de l'Éducation du Mozambique. 2005. *Education sector strategic plan II (ESSPII) 2005-2009*. Maputo, ministère de l'Éducation.
- Ministère de l'Éducation éthiopien. 2005. *Education sector development program III (ESDP III) 2005/2006-2010/2011 (1998 EFY-2002 EFY). Program action plan (PAP)*. Addis-Abeba, Ministère de l'Éducation (version finale).

- 2006. *Ethiopia education sector development program III: 1998 E.C.-2002 E.C (2005/06 G.C.-2009/10 G.C.). Joint review mission: 20th October-10th November 2006 G.C. Rapport final*. Addis-Abeba, Ministère de l'Éducation.
- Ministère de l'Éducation, de la Jeunesse et des Sports du Cambodge. 2005. *Education strategic plan 2006-2010*. Phnom Penh, Ministère de l'Éducation, de la Jeunesse et des Sports.
- Ministère de l'Éducation et des Sciences d'Albanie. 2005. *Education for all/Fast track initiative (EFA/FTI) proposal*. Washington, D. C./Tirana, Banque mondiale/Ministère de l'Éducation et des Sciences d'Albanie, Policy Analysis and Planning Department.
- Ministère des Affaires étrangères des Pays-Bas. 2006. *From project aid to sector support: an evaluation of the sector-wide approach in Dutch bilateral aid 1998-2005*. La Haye, Policy Operations and Evaluation Department (IOB Evaluations, 301).
- Ministère des Enseignements primaire et secondaire du Bénin. 2004. *Document de contribution. la gestion des enseignants non fonctionnaires*. Conférence sur les enseignantes non-fonctionnaires, Bamako, ministère des Enseignements primaire et secondaire, 21-23 novembre.
- Ministère du Bien-être social de l'Équateur. 2007. *Bono de desarrollo humano*. Quito, Ministère du Bien-être social, Programme de protection social <http://www.pps.gov.ec/PPS/PPS/BDH/INF/BaseLegal.aspx> (consulté le 4 octobre 2007) (en espagnol).
- Ministère du Développement social et de la Lutte contre la faim. 2005. *Levantamento de beneficiários do programa de erradicação do trabalho infantil* [Analyse des bénéficiaires du Programme d'éradication du travail des enfants]. Brasília, Ministère du Développement social et de la Lutte contre la faim (en portugais).
- 2007. *Resultados na área de educação* [Résultat dans le domaine de l'éducation]. Brasília, Ministère du Développement social et de la Lutte contre la faim. <http://www.mds.gov.br/bolsafamilia/condicionalidades/resultados-na-area-de-educacao> (en portugais).
- Minow, M. 2002. Education for co-existence. Isaac Marks Memorial Lecture. *Arizona Law Review*, vol. 44, n° 1, p. 1-29.
- Mirembe, R. ; Davies, L. 2001. Is schooling a risk? Gender, power relations and school culture in Uganda. *Gender and Education*, vol. 13, n° 4, p. 401-416.
- Mkhonta, L. 2003. *Continuous Assessment at primary school in Swaziland. learner assessment for improved educational quality: an exchange of current ideas and best practices*. Communication à la the Sub-Regional Conference on Assessment. Livingstone, ONUSIDA.
- Montagnes, I. 2001. *Manuels et matériels pédagogiques, 1990-1999: études thématiques*. Dakar, UNESCO, Forum mondial sur l'éducation (Éducation pour tous, bilan à l'an 2000; coordonné par le ministère du Développement international britannique et l'UNESCO).
- Montoya, M. 2003. *La educación sexual desde el ministerio de Educación pública* [L'éducation sexuelle du point de vue du ministère de l'Éducation publique]. Communication au Colloque: Sexe et équité sociale pour tous. Lima, Université catholique pontificale du Pérou (en espagnol).
- Moon, B. 2007. *Analyse de recherche: attirer, former et retenir des enseignants efficaces. Un aperçu global des politiques et des pratiques actuelles*. Paris, UNESCO (Document de travail, ED/HED/TED/2007/ME/20).
- Morgan, P. 2006. *The concept of capacity, draft version*. Maastricht, Centre européen de gestion des politiques de développement (étude Capacité, changement et performance).
- Morgan, W. J. ; Sives, A. ; Appleton, S. 2006. *Teacher mobility, « brain drain », labour markets and educational resources in the Commonwealth*. Londres, ministère du Développement international (Knowledge and Research).
- Morley, S. ; Coady, D. 2003. *From social assistance to social development: targeted education subsidies in developing countries*. Washington, D. C., Centre pour le développement mondial.
- Motala, S. 2007. *Education transformation in South Africa: the impact of finance equity reforms in public schooling after 1998*. Thèse de doctorat. Johannesburg, Université de Witwatersrand.
- Muito, M. 2004. *Gender equality in the classroom. Reflections on practice*. Nairobi, Forum des éducatrices africaines.
- Mulkeen, A. 2006. *Policy, planning, utilization and management of rural primary school teachers in Africa: Lesotho, Malawi, Mozambique, Tanzania, Uganda. Country reports of the Maseru workshop 2005*. Washington, D. C., Banque mondiale.
- Mullis, I. V. S. ; Martin, M. O. ; Gonzalez, E. J. ; Chrostowski, S. J. 2004. *TIMSS 2003 international mathematics report: findings from IEA's Trends in International Mathematics and Science Study at the fourth and eighth grades*. Chestnut Hill, TIMSS et PIRLS International Study Center, Boston College, Lynch School of Education.
- Mullis, I. V. S. ; Martin, M. O. ; Gonzalez, E. J. ; Kennedy, A. M. 2003. *PIRLS 2001 international report: IEA's study of reading literacy achievement in primary schools in 35 countries*. Chestnut Hill, International Association for the Evaluation of Educational Achievement and International Study Center, Boston College, Lynch School of Education.
- Mundy, K. 2006. *Civil society participation and the governance of educational systems in the context of sector-wide approaches to basic education*. Toronto, Institut d'études pédagogiques de l'Ontario.
- Mungai, A. 2002. *Growing up in Kenya: rural schooling and girls*. New York, Peter Lang.
- Muñoz Villalobos, V. 2007. *Application de la résolution 60/251 de l'Assemblée générale du 15 mars 2006 intitulée « Conseil des droits de l'homme ». Le droit à l'éducation des personnes handicapées. Rapport du Rapporteur spécial sur le droit à l'éducation*. New York, Nations Unies (A/HRC/4/29).

- Murillo, L. 2007. Analysis of achievement results from national assessments in Latin America. Document de référence pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2008* (par l'intermédiaire du Bureau régional de l'UNESCO pour l'éducation en Amérique latine et dans les Caraïbes).
- Nadoo, K. 2003. Civil society at a time of global uncertainty. *L'Observateur de l'OCDE*, n° 237, [http://www.oecdobserver.org/news/fullstory.php/aid/1012/Civil\\_society\\_at\\_a\\_time\\_of\\_gobal\\_uncertainty.html](http://www.oecdobserver.org/news/fullstory.php/aid/1012/Civil_society_at_a_time_of_gobal_uncertainty.html) (consulté le 20 septembre 2007).
- Nations Unies. 1948. *Déclaration universelle des droits de l'homme*. New York, Nations Unies (adoptée et proclamée par l'Assemblée générale dans sa résolution 217 A [III] du 10 décembre 1948).
- 1965. *Convention internationale sur l'élimination de toutes les formes de discrimination raciale* (adoptée et ouverte à la signature et à la ratification par l'Assemblée générale dans sa résolution 2106 A [XX] du 21 décembre 1965).
- 1966a. *Pacte international relatif aux droits civils et politiques* (adopté et ouvert à la signature, à la ratification et à l'adhésion par l'Assemblée générale dans sa résolution 2200 A [XXI] du 16 décembre 1966).
- 1966b. *Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels* (adopté et ouvert à la signature, à la ratification et à l'adhésion par l'Assemblée générale dans sa résolution 2200 A [XXI] du 16 décembre 1966).
- 1979. *Convention sur l'élimination de toutes les formes de discrimination à l'égard des femmes* (adoptée et ouverte à la signature, à la ratification et à l'adhésion par l'Assemblée générale dans sa résolution 34/180 du 18 décembre 1979).
- 1989. *Convention relative aux droits de l'enfant* (adoptée et ouverte à la signature, à la ratification et à l'adhésion par l'Assemblée générale dans sa résolution 44/25 du 20 novembre 1989. Entrée en vigueur le 2 septembre 1990, conformément à l'article 49).
- 1990. *Convention internationale sur la protection des droits de tous les travailleurs migrants et des membres de leur famille* (adoptée par l'Assemblée générale dans sa résolution 45/158 du 18 décembre 1990).
- 2000. *Protocoles facultatifs se rapportant à la Convention relative aux droits de l'enfant, concernant l'implication d'enfants dans les conflits armés et la vente d'enfants, la prostitution des enfants et la pornographie mettant en scène des enfants* (adoptés et ouverts à la signature, à la ratification et à l'adhésion par l'Assemblée générale dans sa résolution A/RES/54/263 du 25 mai 2000).
- 2001a. *Résolution de l'Assemblée générale. Plan de campagne pour la mise en œuvre de la Déclaration du Millénaire. Cinquante-sixième session. Point 40 de l'ordre du jour provisoire. Suite à donner aux résultats du Sommet du Millénaire*. New York Nations Unies (rapport du Secrétaire général, A/56/326).
- 2001 b. *Résolution adoptée par l'Assemblée générale. Vingt-sixième session extraordinaire, Point 8 de l'ordre du jour. Déclaration d'engagement sur le VIH/sida*. New York, Nations Unies (A/RES/S-26/2).
- 2006a. *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. Questions relatives aux 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).
- 2006b. *Major trends affecting families: a background document*. New York, Nations Unies, Département des affaires économiques et sociales, Division des politiques sociales et du développement social, Programme sur la famille.
- 2006c. *World migrant stock: the 2005 revision population database*. New York, Nations Unies, Département des affaires économiques et sociales, Division de la population. <http://esa.un.org/migration> (consulté le 5 mars 2007).
- 2006d. *Le rapport mondial sur la violence à l'encontre des enfants*. Genève, Nations Unies (en anglais).
- 2006e. *Perspectives sur l'urbanisation mondiale: la révision de 2005*. New York, Nations Unies, Département des affaires économiques et sociales, Division de la population (document de travail, ESA/P/WP/200).
- 2007. *Perspectives démographiques mondiales: la révision de 2006. Highlights*. New York, Nations Unies, Département des affaires économiques et sociales, Division de la population (Affaires économiques et sociales, document de travail, ESA/P/WP.202).
- Nations Unies, Division de la population. 2005. *Perspectives démographiques mondiales: la révision de 2004*. New York, Nations Unies.
- 2007. *Perspectives démographiques mondiales: la révision de 2006. Highlights*. New York, Nations Unies, Département des affaires économiques et sociales, Division de la population (Affaires économiques et sociales, document de travail, ESA/P/WP.202).
- Neri, M.; Buchmann, G. 2007. Monitoring the Dakar education goals: evaluation of the Brazilian case. Document de référence pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2008*.
- Ngom, E. H. 2007. Evolution of apprenticeship results in Senegal based on national evaluations. Document de référence pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2008*.
- Niane, B.; Robert, F. 2007. Country case study: Senegal. Document de référence pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2008*.
- Nigeria National Population Commission and ORC Macro. 2004. *Nigeria DHS EdData survey 2004: education data for decision-making*. Calverton, National Population Commission/ORC Macro.
- Nilsson, P. 2003. *Education for all: teacher demand and supply in South Asia* [La demande et l'offre d'enseignants en Asie du Sud]. Bruxelles, Internationale de l'éducation (13).
- Nishimura, M.; Yamano, T.; Sasaoka, Y. 2005. *Impacts of the universal primary education policy on educational attainment and private costs in rural Uganda*. New York/Tokyo, Columbia University, Teachers College/Foundation for Advanced Studies on International Development/National Graduate Institute for Policy Studies.
- Nordtveit, H. 2005. Public-private partnerships and outsourcing. Document de référence pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2006*.

- Observatoire européen des phénomènes racistes et xénophobes. 2006a. Rapport annuel sur la situation concernant le racisme et la xénophobie dans les États membres de l'UE. Vienne, EUMC (Observatoire européen des phénomènes racistes et xénophobes).
- 2006b. Rom voyageurs dans l'éducation publique : un aperçu de la situation dans les États membres de l'Union européenne. Vienne, EUMC.
- OCDE. 2001. *Connaissances et compétences : des atouts pour la vie. Premiers résultats de PISA 2000*. Paris, Organisation de coopération et de développement économiques.
- 2004a. *Early childhood education and care policy: country note for Mexico*. Paris, Organisation de coopération et de développement économiques, Direction de l'éducation.
- 2004b. *Regards sur l'éducation : les indicateurs de l'OCDE, 2004*. Paris, Organisation de coopération et de développement économiques.
- 2004c. *Apprendre aujourd'hui, réussir demain : premiers résultats de PISA 2003*. Paris, Organisation de coopération et de développement économiques, Programme international pour le suivi des acquis des élèves.
- 2006. *Where immigrants succeed: a comparative review of performance and engagement in PISA 2003*. Paris, Organisation de coopération et de développement économiques.
- 2007a. *Réunion du Comité d'aide au développement, Washington, 15 avril 2007, Présentation par M. Angel Gurría, Secrétaire général de l'OCDE, et M. Richard Manning, Président, Comité d'aide au développement de l'OCDE (CAD)*. Paris, Organisation de coopération et de développement économiques.
- 2007b. *Comprendre le cerveau : vers une nouvelle science de l'apprentissage*. Paris, Organisation de coopération et de développement économiques.
- 2007c. *Comprendre l'impact social de l'éducation*. Paris, Organisation de coopération et de développement économiques, Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement.
- OCDE-CAD. 2005. *Déclaration de Paris sur l'efficacité de l'aide : harmonisation, alignement, résultats et responsabilité mutuelle*. Forum à 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.
- 2006a. *Relever le défi posé par le renforcement des capacités : évoluer vers de bonnes pratiques*. Paris, Organisation de coopération et de développement économiques, Direction de la coopération pour le développement, Comité d'aide au développement, Réseau sur la gouvernance (DCD/DAC/GOVNET [2005] 5/REV1).
- 2006b. *Coopération pour le développement. Rapport 2005*. 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).
- 2006c. *Le suivi des apports de ressources aux États fragiles : rapport 2005*. Paris, Organisation de coopération et de développement économiques, Direction de la coopération pour le développement, Comité d'aide au développement, Groupe sur les États fragiles.
- 2006d. *Le suivi des apports de ressources aux États fragiles : rapport 2006. Réunion du CAD, 15 novembre 2006*. Paris, Organisation de coopération et de développement économiques, Direction de la coopération pour le développement, Comité d'aide au développement, Groupe sur les États fragiles (DCD/DAC [2006] 52).
- 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](http://www.oecd.org/document/45/0,3343,fr_2649_34447_15811408_1_1_1_1,00.html) (consulté le 5 octobre 2007).
- 2007b. *Coopération pour le développement. Rapport 2006*. 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).
- 2007c. *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](http://www.oecd.org/cad/stats/sdienligne) (consulté le 13 juillet 2007).
- OCDE et Statistique Canada. 2000. *Literacy in the information age : final report of the international adult literacy survey*. Paris, Organisation de coopération et de développement économiques.
- Office national des statistiques de Mongolie. 2004. *Main report of household income and expenditure survey/living standards measurement survey 2002-2003*. Ulaan Baatar, Office national des statistiques de Mongolie.
- OIT. 1958. *Convention n° 111 concernant la discrimination en matière d'emploi et de profession*. Genève, Organisation internationale du travail (adoptée par la Conférence générale de l'OIT le 25 juin 1958).
- 1989. *Convention n° 169 concernant les peuples indigènes et tribaux dans les pays indépendants*. Genève, Organisation internationale du travail.
- 1999. *Convention n° 182 concernant l'interdiction des pires formes de travail des enfants et l'action immédiate en vue de leur élimination*. Genève, Organisation internationale du travail.
- 2006a. *Changements dans le monde du travail*. Genève, OIT (rapport du Directeur général, Conférence internationale du travail, 95<sup>e</sup> session 2006, rapport I [C]).

- 2006b. *Chaque enfant a besoin d'un enseignant : semaine d'action de l'éducation pour tous (EPT), 24-30 avril 2006*. Pretoria, Afrique du Sud, OIT.
- 2007. *Tendances mondiales de l'emploi des femmes*. Genève, Organisation internationale du travail (résumé).
- OIT/UNESCO. 2006. *Comité conjoint OIT-UNESCO d'experts sur l'application des recommandations concernant le personnel enseignant. Rapport, neuvième session*. Genève, Organisation internationale du travail./UNESCO.
- O'Malley, B. 2007. *L'éducation prise pour cible : étude globale sur la violence politique et militaire visant le personnel éducatif, les étudiants, les enseignants, les membres de syndicats d'enseignants et de gouvernements et les institutions éducatives*. Paris, UNESCO.
- OMS. 2007. *Rapport de l'OMS 2007. Lutte antituberculeuse dans le monde 2007 : surveillance, planification, financement*. Genève, Organisation mondiale de la santé.
- OMS/UNICEF. 2005. *Rapport mondial sur le paludisme*. Genève, Organisation mondiale de la santé, Partenariat faire reculer le paludisme et Fonds des Nations Unies pour l'enfance.
- ONUSIDA. 2006. *Rapport 2006 sur l'épidémie mondiale de sida. Édition spéciale 10<sup>e</sup> anniversaire de l'ONUSIDA*. Genève, Suisse, Programme commun des Nations Unies sur le VIH/sida.
- Open Society Institute. 2007. *Equal access to quality education for Roma : Bulgaria, Hungary, Romania, Serbia*. Budapest, OSI/EU Monitoring and Advocacy Program, (Education Support Program, Roma Participation Program, volume 1).
- Organisation internationale de la Francophonie, CONFEMEN et ministère de l'Éducation nationale du Tchad. 2006. *La qualité de l'éducation au Tchad : quels espaces et facteurs d'amélioration*. Dakar, CONFEMEN.
- Ortega Goodspeed, T. 2006. *Using report cards to promote better education policy in Latin America : PREAL's experience*. Santiago, Programme visant à promouvoir la réforme de l'éducation en Amérique latine et dans les Antilles.
- Ouane, A. 2003. *Towards a multicultural culture of education*. Hambourg, Institut de l'UNESCO pour l'éducation.
- Overseas Development Institute. 2006. *PSABH – A good news case study : primary school action for better health projects in Kenya (PSABH)*. Londres, ODI [http://www.odi.org.uk/RAPID/Tools/Case\\_studies/PSABH.html](http://www.odi.org.uk/RAPID/Tools/Case_studies/PSABH.html) (consulté le 2 octobre 2007).
- Oxenham, J. 2004. The quality of programmes and policies. Document de référence pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2005*.
- Oxfam. 2007. *Paying for people : financing the skilled workers needed to deliver health and education services for all*. Oxford, Royaume-Uni, Oxfam (Briefing Paper, 98).
- Packer, S. 2007. International EFA architecture. Lessons and prospects : a preliminary assessment. Document de référence pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2008*.
- Paes de Souza, R. 2006. *Bolsa Família program effects on health and education services : catching unusual suspects*. Brasilia, ministère brésilien du Développement social et de la Lutte contre la faim. [http://siteresources.worldbank.org/SAFETYNETSANDTRANSFERS/Resources/281945-1131468287118/1876750-1162923802334/CCT\\_Brazil\\_Romulo\\_10-30-06.pdf](http://siteresources.worldbank.org/SAFETYNETSANDTRANSFERS/Resources/281945-1131468287118/1876750-1162923802334/CCT_Brazil_Romulo_10-30-06.pdf) (consulté le 4 octobre 2007).
- Parker, S. W. ; Rubalcava, L. ; Teruel, G. 2005. Schooling inequality and language barriers. *Economic Development and Cultural Change*, vol. 54, n° 1, p. 71-94.
- Patchen, T. 2006. Engendering participation, deliberating dependence : inner-city adolescents' perceptions of classroom practice. *Teachers College Record*, vol. 108, n° 10, p. 2053-2079.
- Pearson, R. ; Alviar, C. 2007. *The evolution of the government of Kenya cash transfer programme for vulnerable children between 2002 to 2006 and prospects for nationwide scale-up*. Nairobi, UNICEF Kenya.
- Pelgrum, W. J. 2001. Obstacles to the integration of ICT in education : results from a worldwide educational assessment. *Computers & Education*, vol. 37, n° 2, p. 163-178.
- Phamotse, P. ; Mapetla, P. ; Phatela, M. ; Khechane, N. ; Monaheng-Mariti, P. 2006. *Lesotho country report*. Maseru Workshop 2005, Banque mondiale.
- Pinheiro, P. S. 2006. *Rapport mondial sur la violence contre les enfants*. Genève, Nations Unies (étude du Secrétaire général des Nations Unies sur la violence contre les enfants).
- Plaatjies, D. 2006. *Conditional cash transfer programs in South Africa*. Communication à la 3<sup>e</sup> Conférence internationale sur les transferts monétaires conditionnels. Istanbul, Turquie, Banque mondiale, 26-30 juin.
- 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.
- Porta, E. ; Laguna, J. R. 2007a. *Equidad de la educación en Guatemala [Équité de l'éducation au Guatemala]*. Guatemala City, ONUSIDA Guatemala et Academy for Educational Development (vol. 4.) (en espagnol).
- 2007b. Present state of education for all : the case of Guatemala. Document de référence pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2008*.
- 2007c. Present state of education for all : the case of Nicaragua. Document de référence pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2008*.
- 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).

- Price, M.; Benton-Short, L. 2007. *Counting immigrants in cities across the globe*. Washington, D. C., Institut de politique migratoire (Migration Information Source).
- Pridmore, P. 2007. *Impact of health on education access and achievement: a cross-national review of the research evidence*. Brighton, ministère du Développement international, Consortium for Research on Educational Access, Transitions and Equity.
- Primo Braga, C. A.; Brokhaug, K. 2005. *Services and the Doha development agenda*. Washington, D. C., Banque mondiale [préparé pour le Groupe de travail sur le commerce du Réseau parlementaire sur la Banque mondiale].
- Pritchett, L. 2004. *Towards a new consensus for addressing the global challenge of the lack of education*. Washington, D. C., Centre pour le développement mondial (Working Paper, 43).
- Programme alimentaire mondial. 2006. *Food for education works: a review of WFP FFE programme monitoring and evaluation 2002-2006*. Rome, Programme alimentaire mondial.
- Project Ploughshares. 2007. *Armed conflicts report 2007*. Waterloo, Project Ploughshares. <http://www.ploughshares.ca/libraries/ACRText/ACR-TitlePageRev.htm> (consulté le 5 octobre 2007).
- Qureshi, M. 2004. Globalization – Friend or foe of the developing world? Dans : UNESCO et l'Université des Nations Unies. (dir. publ.). *Conférence internationale « Mondialisation à visage humain – Pour le bénéfice de tous », 30-31 juillet 2003, Tokyo, Japon*. Paris, UNESCO, p. 58-67.
- Ramirez, F. O.; Luo, X.; Schofer, E.; Meyer, J. W. 2006. Student achievement and national economic growth. *American Journal of Education*, vol. 113, p. 1-29.
- Ravallion, M.; Wodon, Q. T. 1999. *Does child labor displace schooling? Evidence on behavioral responses to an enrollment subsidy*. Washington, D. C., Banque mondiale, Groupe de recherche en développement (Document de travail de recherche sur les politiques, n° 2116).
- Razquin, P. 2003. *Teacher career incentives and sanctions*. Stanford, Research Triangle Institute International (Literacy Enhancement Assistance Project, rapport final).
- Reh, M. 1981. *Problems of linguistic communication in Africa*. Vol. 1. Hambourg, Helmut Buske (African linguistic bibliographies).
- Reimers, F.; DeShano da Silva, C.; Trevino, E. 2006. *Where is the «education» in conditional cash transfers in education?* Montréal, Institut de statistique de l'UNESCO (4).
- Réseau africain pour la campagne en faveur de l'éducation pour tous. 2007. *Engagement de la société civile africaine dans le dialogue politique et le processus EPT: une étude de la Consultation collective des ONG sur l'éducation (CCONG)*. Dakar, ANCEFA.
- Réseau arabe d'alphabétisation et de formation des adultes. 2007. *Summary regional report: a study conducted for the collective consultation of NGOs in education (CCONG)*. Gizeh, ANLAE.
- Riddell, A. 2007a. The new modalities of aid to education: the view from some development agencies' headquarters. Document de référence pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2008*.
- 2007b. The new modalities of aid to education: the view from within some recipient countries. Document de référence pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2008*.
- Riddell, R. C. 2007. *Does foreign aid really work?* Oxford, Oxford University Press.
- Roodman, D. 2004. *The anarchy of numbers: aid, development and cross-country empirics*. Washington, D. C., Centre pour le développement mondial (Working Paper, 32).
- Rosati, F. C.; Rossi, M. 2007. *Impact of school quality on child labor and school attendance: the case of CONAFE compensatory education program in Mexico*. Rome, OIT/UNICEF/Banque mondiale (Comprendre le travail des enfants, 21).
- Rose, P. 2002. *Is the non-state education sector serving the needs of the poor? Evidence from East and Southern Africa*. Communication au séminaire Making services work for poor people. Oxford, World Development Report 2003/04 Workshop, 4-5 November.
- 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.
- 2007. *Review of absorptive capacity and education in the context of scaling-up aid*. Brighton, Royaume-Uni, Campagne mondiale pour l'éducation/ministère français des Affaires étrangères/ministère britannique du Développement international [68].
- Ross, H.; Lou, J.; Yang, L.; Rybakova, O.; Wakhunga, P. 2005. China country study. Document de référence pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2006*.
- Rus, C. 2004. *The training of Roma/Gypsy school mediators and assistants*. Timifloara, Conseil de l'Europe (Timifloara/Romania Seminar, 1-4 avril 2004. Organisé en coopération avec l'Institut interculturel Timifloara).
- Sabri, A. 2007. Egypt non-formal education country profile. Document de référence pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2008*.
- Sachs, J. D. 2005. *The end of poverty: economic possibilities for our time*. New York, The Penguin Press.
- Save the Children. 2007a. Children in crisis: education rights for children in conflict affected and fragile states. Document de référence pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2008*.
- 2007b. Education rights for children in conflict affected and fragile states. Document de référence pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2008*.

- Scheerens, J. 2004. Review of school and instructional effectiveness research. Document de référence pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2005*.
- Scheerens, J.; Visscher, A. J. 2004. *School factors related to quality and equity*. Paris, OCDE (PISA, Rapport thématique).
- Schmidt, P. 2006. *Budget support in the EC's development cooperation*. Bonn, Institut allemand de développement (Studies, 20).
- Schubert, B.; Huijbregts, M. 2006. *The Malawi Social cash transfer pilot scheme: preliminary lessons learned*. Communication à la Conférence sur la Protection sociale des enfants, des femmes et des familles : une analyse des expériences récentes, New York, UNICEF, 30-31 octobre.
- Schulmeyer, A. 2004. Estado actual de la evaluación docente en trece países de América Latina [État actuel de l'évaluation des enseignants dans treize pays d'Amérique latine]. Dans : Pearlman, M.; Schulmeyer, A.; Tedesco, J. C, Tenti, E.; Aguerrondo, I. Vaillant, D.; Rego, T.; Avalos, B.; Namo de Mello, G.; Chezzi Dallan, E. M.; Rama, G.; Navarro, J. C, Liang, X.; Herrán, C. A.; Uribe, C.; Mizala, A.; Romaguera, P. (dir publ.), *Maestros en América Latina: nuevas perspectivas sobre su formación y desempeño*. Santiago, PREAL/Banque interaméricaine de développement, p. 25-64 (en espagnol).
- Schultz, P. T. 2002. Why governments should invest more to educate girls. *World Development*, vol. 30, n° 2, p. 207-225.
- Schwille, J.; Dembélé, M. 2007. *Former les enseignants : politiques et pratiques*. Paris, Institut international de l'UNESCO pour la planification de l'éducation (Principes de la planification de l'éducation, 84).
- Scribner, S.; Cole, M. 1981. *The psychology of literacy*. Cambridge, Harvard University Press.
- Secrétariat de l'IMOA. 2007. *Quality assurance in the education for all – Fast Track Initiative*. Washington, D. C., Secrétariat de l'Initiative pour la mise en œuvre accélérée.
- Seel, A. 2007. Reaching the unreached : progress and challenges in EFA in East Asia, focusing on China, Viet Nam, Cambodia Philippines and Indonesia. Document de référence pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2008*.
- Sénat fédéral du Brésil. 2007. *Constituição da República federativa do Brasil. Texto consolidado até a emenda constitucional n° 53 de 19 de dezembro de 2006* [Constitution de la République fédérative du Brésil. Texte consolidé jusqu'à l'amendement n° 53 du 19 décembre 2006]. Brasilia, Sénat fédéral.
- Shapiro, J.; Trevino, J. M. 2004. *Compensatory education for disadvantaged Mexican students: an impact evaluation using propensity score matching*. Washington, D. C., Banque mondiale (3334).
- 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 de l'American Institutes for Research).
- Shi, J.; Ross, H. 2002. Guest editors' introduction. *Chinese Education and Society*, vol. 35, n° 5, p. 3-13.
- Shockley, R.; Guglielmino, P.; Watlington, E. 2006. *The costs of teacher attrition*. Communication au Congrès international pour l'efficacité et l'amélioration de l'école, Fort-Lauderdale, Université atlantique de Floride, 5 janvier.
- Silova, I.; Johnson, M. S.; Heyneman, S. P. 2007. Education and the crisis of social cohesion in Azerbaijan and Central Asia. *Comparative Education Review*, vol. 52, n° 2, p. 159-180.
- Singh, K. 2007. Emerging understanding of the right to education. Document de référence pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2008*.
- Sirias, T. 2007. Su primer decreto : muerte a la autonomia [Son premier décret : mort à l'autonomie]. *El Nuevo Diario*, 12 janvier (section : National).
- Skelton, C. 2005. Boys and girls in the elementary school. Dans : Skelton, C.; Francis, B.; Smulyan, L. (dir. publ.), *The SAGE handbook of gender and education*. Londres, SAGE Publications.
- Skoufias, E.; Shapiro, J. 2006. *The pitfalls of evaluating a school grants program using non-experimental data*. Washington, D. C., Banque mondiale.
- Smith, G.; Kippax, S.; Aggleton, P.; Tyrer, P. 2003. HIV/AIDS school-based education in selected Asia-Pacific countries. *Sex Education*, vol. 3, n° 1, p. 3-21.
- Smith, M. T.; Miguel Langa, R.; Marizane, K. 2006. *Mozambique country report*. Maseru Workshop 2005, Banque mondiale.
- Smits, J.; Huisman, J.; Webbink, E. 2007. *Family background, district and national determinants of primary school enrollment in 62 developing countries*. Communication au XIII<sup>e</sup> Congrès mondial de sociétés d'éducation comparée. Sarajevo, 3-7 septembre.
- Souza, A. P.; Emerson, P. M. 2002. *Birth order, child labor and school attendance in Brazil*. Nashville, Vanderbilt University, Department of Economics (0212).
- Stash, S.; Hannum, E. 2001. Who goes to school? Educational stratification by gender, caste and ethnicity in Nepal. *Comparative Education Review*, vol. 45, p. 354-378.
- Steiner-Khamsi, G. 2007. Mongolia country case study. Document de référence pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2008*.
- Straková, J.; Tomásek, V.; Willms, J. D. 2006. Educational inequalities in the Czech Republic. *Prospects: Quarterly Review of Comparative Education*, vol. XXXVI, n° 4, p. 517-528.
- Stromquist, N. P. 2007. The gender socialization process in schools : a cross-national comparison. Document de référence pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2008*.
- Système des Nations Unies. 2004. *5th report on the world nutrition situation : nutrition for improved development outcomes*. Genève, Système des Nations Unies, Comité permanent de la nutrition.



- Tadjikistan Goscomstat et Banque mondiale. 2003. *2003 Tajikistan LSMS survey*. Dushanbe/Washington, D. C., Tadjikistan Goscomstat/Banque mondiale.
- Temple, J. 2001. Effets de l'éducation et du capital social sur la croissance dans les pays de l'OCDE. *Revue économique de l'OCDE*, n° 33, p. 57-101.
- The Economist*. 2007. Rich man, poor man. Brazil special report. *The Economist*, 14 avril, p. 11.
- The Guardian*. 2007. Dubai's ruler gives £5bn to improve region's education. *The Guardian*, 14 juin.
- Theobald, D.; Umar, A.; Ochekepe, S.; Sanni, K. 2007. Nigeria country case study. Document de référence pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2008*.
- Thiele, R.; Nunnenkamp, P.; Dreher, A. 2006. *Sectoral aid priorities: are donors really doing their best to achieve the Millennium development goals? Zurich*, KOF-Swiss Institute for Business Cycle Research, Institut fédéral helvétique de technologie (ETH Zürich) (Working Papers, 124).
- Tidemand, P.; Steffensen, J.; Olsen, H. B. 2007. *Local level service delivery, decentralisation and governance: a comparative study of Uganda, Kenya and Tanzania education, health and agriculture sectors*. Copenhague, Dege Consult.
- Timor-Leste National Statistics Directorate et Banque mondiale. 2001. *2001 Timor-Leste LSMS Survey*. Dili/Washington, D. C., National Statistics Directorate/Banque mondiale.
- Tinio, V. L. 2003. *Les TIC dans l'éducation*. New York, Programme des Nations Unies pour le développement.
- Tomasevski, K. 2003. *Education denied: costs and remedies*. Londres, Zed Books.
- 2006. *L'état du droit à l'éducation dans le monde: free or fee. Rapport mondial 2006*. Copenhague, l'Internationale de l'éducation.
- Topel, R. 1999. Labor markets and economic growth. Dans: Ashenfelt, O.; Card, D. (dir. publ.), *Handbook of labor economics*. Vol. 3C. Amsterdam, p. 2943-2984.
- Uganda Bureau of Statistics and ORC Macro. 2001. *Uganda DHS EdData survey 2001: education data for decision-making*. Calverton, Bureau of Statistics and ORC Macro.
- Uganda National Examinations Board. 2006. *The achievements of primary school pupils in Uganda in English literacy and numeracy*. Kampala, ministère de l'Éducation.
- UNESCO. 1960. *Convention concernant la lutte contre la discrimination dans le domaine de l'enseignement. Adoptée par la Conférence générale à sa onzième session, Paris, le 14 décembre 1960*. Paris, UNESCO.
- 1990. *Déclaration mondiale sur l'éducation pour tous. Adoptée par la Conférence mondiale sur l'éducation pour tous - Répondre aux besoins éducatifs fondamentaux*. Jomtien, Thaïlande, UNESCO, 5-9 mars.
- 1997. *Classification internationale type de l'éducation (CITE) 1997*. Paris, UNESCO (BPE.98/WS/1).
- 2000a. *Cadre d'action de Dakar - L'éducation pour tous: tenir nos engagements collectifs*. Forum mondial sur l'éducation, Dakar, UNESCO.
- 2000b. *Éducation pour tous. Situation et tendances 2000: l'évaluation des acquis scolaires*. Paris, UNESCO (publié pour le Forum consultatif international sur l'éducation pour tous).
- 2003a. *L'éducation dans un monde multilingue*. Paris, UNESCO (document cadre).
- 2003b. *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2003/4. Genre et éducation pour tous: le pari de l'égalité*. Paris, UNESCO.
- 2004a. *Civil society engagement in EFA in the post-Dakar period: a self-reflective review*. Paris, UNESCO (document de travail pour la cinquième réunion du Groupe de travail sur l'EPT, ED/EFA/2006/12).
- 2004b. *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2005. Éducation pour tous: l'exigence de qualité*. Paris, UNESCO.
- 2005a. *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2006. Éducation pour tous: l'alphabétisation, un enjeu vital*. Paris, UNESCO.
- 2005b. *Implementing education for all: teacher and resource management in the context of decentralization*. Paris, UNESCO (Politiques et stratégies d'éducation, 8).
- 2006a. *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2007. Un bon départ: éducation et protection de la petite enfance*. Paris, UNESCO.
- 2006b. *UNESS Egypte*. Communication à l'UNESS (Stratégie d'appui de l'UNESCO à l'éducation nationale), Pilot Evaluation Workshop. Paris, UNESCO, 27-29 septembre.
- 2007a. *De l'accès au succès: réunion sur le renforcement de l'apprentissage*. Paris, UNESCO. [http://portal.unesco.org/education/fr/ev.php-URL\\_ID=52857 & URL\\_DO=DO\\_PRINTPAGE & URL\\_SECTION=201.html](http://portal.unesco.org/education/fr/ev.php-URL_ID=52857 & URL_DO=DO_PRINTPAGE & URL_SECTION=201.html)
- 2007b. *Initiative de l'UNESCO pour la formation des enseignants en Afrique subsaharienne (TTISSA). Colloque sur le TTISSA à l'IIEP*. Paris, UNESCO. [http://portal.unesco.org/education/fr/ev.php-URL\\_ID=54442&URL\\_DO=DO\\_TOPIC&URL\\_SECTION=201.html](http://portal.unesco.org/education/fr/ev.php-URL_ID=54442&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html)
- UNESCO-Bangkok. 2006. *Equivalency programmes (EPs) for promoting lifelong learning*. Bangkok, UNESCO.
- 2007a. *Advocacy kit for promoting multilingual education: including the excluded. language in education policy and practice in Asia and the Pacific*. Bangkok, UNESCO-Bangkok.
- 2007b. *Strengthening community learning centres through linkages and networks. A synthesis of six country reports*. Bangkok, UNESCO.

- UNESCO-BIE. 2007a. A compilation of background information about educational materials and equipment worldwide [préparé par Nhung Truong et Massimo Amadio]. Document de référence pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2008*.
- 2007b. Pre-service training programmes for «basic education» teachers: an initial exploration of minimum qualification standards worldwide [préparé par Massimo Amadio et Nhung Truong]. Document de référence pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2008*.
- 2007c. Recent estimates of intended instructional time over the first nine years of schooling [préparé par Massimo Amadio]. Document de référence pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2008*.
- 2007d. Worldwide tendencies in the use of the term «basic education» in K-12 educational programmes at the start of the twenty-first century [préparé par Massimo Amadio et Nhung Truong]. Document de référence pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2008*.
- UNESCO-BREDA. 2007. *Éducation pour tous en Afrique 2007. Rapport Dakar + 7*. Dakar, Bureau régional d'éducation pour l'Afrique de l'UNESCO et Pôle de Dakar (EPT: l'urgence de politiques sectorielles intégrées).
- UNESCO-IIPE. 2004. *Université d'été, L'éducation dans les situations de post-conflit: accès et inclusion. Module sur les politiques pour l'accès inclusif: programme scolaire*. Paris, Institut international de l'UNESCO pour la planification de l'éducation.
- 2005. Country templates synthesis report. Document de référence pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2006*.
- UNESCO-OREALC. 2007. *The state of education in Latin America and the Caribbean: guaranteeing quality education for all. A regional report, reviewing and assessing the progress of Latin America and the Caribbean toward education for all within the framework of the regional education project (EFA/PRELAC)*. Santiago, Bureau régional de l'UNESCO pour l'éducation en Amérique latine et dans les Caraïbes.
- UNESCO-UNEVOC/ISU. 2006. *Participation in formal and vocational education and training programmes worldwide. An initial statistical study*. Bonn, UNESCO-UNEVOC, Centre international pour l'enseignement et la formation techniques et professionnels/Institut de statistique de l'UNESCO.
- UNFPA. 2007. *État de la population mondiale 2007: libérer le potentiel de la croissance urbaine*. New York, Fonds des Nations Unies pour la population.
- 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, Centre des Nations Unies pour les établissements humains.
- UNICEF. 2001. *Une décennie de transition*. Florence, Fonds des Nations Unies pour l'enfance, Centre de recherche Innocenti (Rapport de suivi régional du projet MONEE, 8).
- 2004. *Le cadre pour la protection, les soins et le soutien aux orphelins et enfants vulnérables vivant dans un monde avec le VIH et le sida*. New York, Fonds des Nations Unies pour l'enfance.
- 2005a. *Parité dans l'éducation: acquis et perspectives. Le rapport GAP*. New York, Fonds des Nations Unies pour l'enfance.
- 2005b. *Joint press release: women, water and hygiene are key to change in Africa*. New York, Fonds des Nations Unies pour l'enfance. [http://www.unicef.org/media/media\\_28260.html](http://www.unicef.org/media/media_28260.html)
- 2005c. *Progrès pour les enfants fait le bilan de la vaccination*. New York, Fonds des Nations Unies pour l'enfance.
- 2005d. *La situation des enfants dans le monde 2005: l'enfance en péril*. New York, Fonds des Nations Unies pour l'enfance.
- 2006. *La situation des enfants dans le monde 2007: femmes et enfants – Le double dividende de l'égalité des sexes*. New York, Fonds des Nations Unies pour l'enfance.
- UNICEF/ONUSIDA/OMS. 2007. *Enfants et sida: un bilan de la situation. Actions et progrès au cours de la première année d'Unissons-nous pour les enfants, contre le sida*. New York, Fonds des Nations Unies pour l'enfance, Programme commun des Nations Unies sur le VIH/sida, Organisation mondiale de la santé.
- Union démocratique des enseignants d'Afrique du Sud. 2003. *Matric 2002: Results of a survey of the impressions of SADTU education desk leaders. The educators voice*. Johannesburg, SADTU.
- USAID. 2003. *Unsafe schools: a literature review of school-related gender-based violence in developing countries*. Washington, D. C., USAID, Bureau Femmes et Développement.
- USAID Afrique du Sud. 2006. *Integrated education program analysis of the impact on pupil performance of the district development support programme (DDSP)*. Pretoria, USAID Afrique du Sud [préparé par Eric Schollar pour RTI International].
- US Fund for UNICEF. 2007. *UNICEF's low-cost, high-impact water and sanitation programs save lives*. New York, US Fund for UNICEF. <http://www.unicefusa.org/site/c.duLRI800H/b.2557515/>
- Us-Sabur, Z. 2007. Bangladesh non-formal education country profile. Document de référence pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2008*.
- Vachon, P. 2007. Country case studies: Burkina Faso. Document de référence pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2008*.
- Valdivia, B. 2006. El rol del docente en la orientación y elección vocacionales en la secundaria técnica [Le rôle de l'enseignant dans l'orientation et le choix professionnel dans l'enseignement technique]. Dans: Ames, P. (dir. publ.), *Las brechas invisibles: desafíos para una equidad de género en la educación*. Lima, Institut d'études péruviennes, p. 194-79 (en espagnol).
- Vally, S. 2003. Education policy and implementation developments, June to August 1998. Dans: Chisholm, L, Motala, S.; Vally, S. (dir. publ.), *South African education policy review*. Sandown, Heinemann Publishers, p. 465-495.

- Van de Walle, N. 2005. *Overcoming stagnation in aid-dependent countries*. Washington, D. C., Centre pour le développement mondial.
- Vermeersch, C. 2003. *School meals, educational achievement and school competition: evidence from a randomized experiment*. Oxford, Université d'Oxford (Working Paper).
- Vermeersch, C.; Kremer, M. 2004. *School meals, educational achievement, and school competition: evidence from a randomized evaluation*. Washington, D. C., Banque mondiale [Document de travail de recherche sur les politiques, n° 3523].
- Villegas-Reimers, E. 2003. *Teacher professional development: an international review of the literature*. Paris, Institut international de l'UNESCO pour la planification de l'éducation.
- Wade Diagne, A.; Aw Sall, B. R. 2006. *Eléments de bilan de la stratégie du «faire faire» en alphabétisation*. Biennale de l'ADEA, Libreville, Association pour le développement de l'éducation en Afrique, 27-31 mars.
- Wagstaff, A.; Van Doorslaer, E. 2003. Catastrophe and impoverishment in paying for health care: with applications to Viet Nam 1993-1998. *Health Economics*, vol. 12, n° 11, p. 921-934.
- Walters, P. B. 2000. The limits of growth: expansion and school reform in historical perspective. Dans: Hallinan, M. (dir. publ.), *Handbook of the sociology of education*. New York, Kluwer Academic, p. 163-187.
- Watkins, K. 2000. *Rapport d'Oxfam sur l'éducation*. Londres, Oxfam.
- Watson, D.; Yohannes, L. 2005. *Capacity building for decentralised education service delivery in Ethiopia*. Maastricht, Centre européen de gestion des politiques de développement (Study of Capacity, Change and Performance).
- Weber, A. 2006. *Aid effectiveness in the education sector: the role of policies reassessed*. Goethe-University, Francfort, Allemagne.
- Whitehead, M.; Dahlgren, G.; Evans, T. 2001. Equity and health sector reforms: can low-income countries escape the medical poverty trap? *The Lancet*, vol. 358, p. 833-836.
- Wils, A. 2002. *On accelerating the global literacy transition*. Cambridge, Harvard University, Kennedy School of Government, Belfer Center for Science and International Affairs, Environment and Natural Resources Program (BCSIA Research and Assessment Systems for Sustainability Program Discussion Paper, 2002-18).
- Winkler, D. R.; Gershberg, A. I. 2003. *Education decentralization in Africa: a review of recent policy and practice*. Washington, D. C., Banque mondiale.
- Woldehanna, T.; Jones, N. 2006. *How pro-poor is Ethiopia's education expansion? A benefit incidence analysis of education since 1995/96*. Londres, Save the Children, Young Lives (Working Paper, 23).
- Wolff, L. de Moura Castro, C. Navarro, J. C.; Garcia, N. 2002. Television for secondary education: experience of Mexico and Brazil. Haddad, W. D.; Draxler, A. (dir. publ.), *Technologies for education: potentials, parameters, and prospects*. Paris/New York, UNESCO/Academy for Educational Development.
- Woods, E. 2007a. Education for all in Eritrea: policy and progress, 2000-2006. Country case study. Document de référence pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2008*.
- 2007b. Education for all in Rwanda: policy and progress, 2000-2006. Country case study. Document de référence pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2008*.
- 2007c. Education for all in the United Republic of Tanzania: policy and progress, 2000-2006. Country case study. Document de référence pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2008*.
- Yap, Y. T.; Sedlacek, G.; Orazem, P. F. 2001. *Limiting child labor through behavior-based income transfers: an experimental evaluation of the PETI program in rural Brazil*. Washington, D. C., Banque mondiale.
- Yi, J. 2002. A discussion on the form of elementary school social teaching materials from the angle of gender analysis. *Chinese Education and Society*, vol. 35, n° 5, p. 63-76.
- Yizengaw, T. 2006. Government-donor relations in the preparations and implementation of the education sector development programs of Ethiopia. Document de référence pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2007*.
- Yonggong, L.; He, L. 2006. Developing skills for the poor: developing skills for rural populations in China. *International Institute for Educational Planning Newsletter*, vol. XXIV, n° 3, p. 4.
- 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.
- Zafeirakou, A. 2007. Teacher policies for serving the underserved populations: a synthesis of selected policies. Document de référence pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2008*.
- Zambia Central Statistics Office and ORC Macro. 2003. *Zambia DHS EdData Survey 2002: education data for decision-making*. Calverton, Central Statistics Office and ORC Macro.
- Ministère du Développement communautaire et du Bien-être social de Zambie et GTZ. 2005. *Pilot social cash transfer scheme: Kalomo district, Zambia*. Lusaka/Eschborn, ministère du Développement communautaire et du Bien-être social, Public Welfare Assistance Scheme/Agence allemande de coopération technique (Monitoring Report, 2<sup>e</sup> édition).
- Zelmanova, O.; Korsnakova, P.; Tramonte, L.; Willms, J. D. 2006. Education inequality in Slovakia: the effects of early selection. *Prospects: Quarterly Review of Comparative Education*, vol. XXXVI, n° 4, p. 529-538.
- Zhao, J.; Wenbin, H. 2007. EFA case study: China. Document de référence pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2008*.

# Sigles et acronymes

ACDI	Agence canadienne de développement international
ADEA	Association pour le développement de l'éducation en Afrique
AID	Association internationale de développement (Banque mondiale)
AME	Actualización de Maestros en Educación
AP	Aide publique
APD	Aide publique au développement
APE	Association de parents d'élèves
ARED	Associés en recherche et éducation pour le développement
ASDI	Agence suédoise de coopération internationale au développement
ASEAN	Association des nations de l'Asie du Sud-Est
BAoD	Banque asiatique de développement
BECAS	Basic Education Comprehensive Exam (Ghana)
BID	Banque interaméricaine de développement
BIE	Bureau international de l'éducation (UNESCO)
BIRD	Banque internationale pour la reconstruction et le développement (Banque mondiale)
BRAC	Bangladesh Rural Advancement Committee (Comité pour l'amélioration rurale au Bangladesh)
CAD	Comité d'aide au développement (OCDE)
CC	Contrôle continu
CE	Commission européenne
CEE	Centre d'études sur l'évaluation (Hongrie)
CITE	Classification internationale type de l'éducation
CLADE	Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación (Campagne latino-américaine pour le droit à l'éducation)
CME	Campagne mondiale pour l'éducation
CNRFE	Conseil national pour la recherche et la formation en éducation (Inde)
CONAFE	Conseil national pour la promotion de l'éducation (Mexique)
CONFENEM	Confédération des ministres de l'Éducation des pays ayant le français en partage
CPIA	Country policy and institutions assessment (Évaluation de la politique et des institutions nationales)
CRDC	Centre de recherche sur le développement des capacités (Hongrie)
DCT	Vaccin contre la diphtérie, la coqueluche et le tétanos
DFID	Department for International Development (ministère du Développement international – Royaume-Uni)
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)
EDK	Conférence suisse des ministres cantonaux de l'Éducation
EFTP	Enseignement et formation techniques et professionnels
EIAA	Enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes
EMIS	Système d'information pour la gestion de l'éducation
ENF	Éducation non formelle
EPPE	Éducation et protection de la petite enfance
EPT	Éducation pour tous
EPU	Enseignement primaire universel

ESDP	Education Sector Development Programme (Programme pour le développement du secteur de l'éducation – Éthiopie)
ESSP	Education Sector Strategic Plan (Plan stratégique pour le secteur de l'éducation – Mozambique)
EUROSTAT	Office statistique des Communautés européennes
FaFD	Fonds africain de développement
FAsD	Fonds asiatique de développement
FMI	Fonds monétaire international
FNUAP	Fonds des Nations Unies pour la population
FRESH	Focusing Resources on Effective School Health (Concentrer les ressources sur une bonne santé à l'école)
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 – 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 promotion des Enseignants – Brésil)
G8	Groupe des Huit (Allemagne, Canada, États-Unis, France, Italie, Japon, Royaume-Uni, Fédération de Russie et représentants de l'Union européenne)
HCDH	Haut Commissariat des Nations Unies aux droits de l'homme
HSRC	Human Sciences Research Council (Afrique du Sud)
IADM	Initiative d'allègement de la dette multilatérale
ICFES	Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (Colombie)
IDE	Indice du développement de l'éducation pour tous
IEA	International Association for the Evaluation of Educational Achievement (Association internationale pour l'évaluation des acquis scolaires)
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)
IEQ	Improving Educational Quality Project (USAID)
IPE	Institut international de planification de l'éducation de l'UNESCO
IMOA	Initiative de mise en œuvre accélérée
INEADE	Institut national d'études et d'action pour le développement de l'éducation (Sénégal)
INEE	Inter-agency Network for Education in Emergencies (Réseau interinstitutionnel pour l'éducation dans les situations d'urgence)
INEE	Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (Mexique)
INERE	Institut national d'études et de recherche sur l'éducation (Brésil)
INRPE	Institut national de recherche sur les politiques de l'éducation (Japon)
INVALSI	Institut national pour l'évaluation du système éducatif (Italie)
IPS	Indice de parité entre les sexes
IPST	Institut pour la promotion et l'enseignement des sciences et des techniques (Thaïlande)
IRC	International Resource Committee
IRI	Interactive Radio Instruction (Programme interactif d'enseignement radiodiffusé)
ISU	Institut de statistique de l'UNESCO
IUAV	Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie
JICA	Japan International Cooperation Agency (Agence japonaise pour la coopération internationale)
LAMP	Literacy assessment and monitoring programme (Programme d'évaluation et de suivi de l'alphabétisation)
LEAPS	Learning and Educational Achievement in Punjab Schools (Pakistan)

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)
MDRI	Multilateral Debt Relief Initiative (Initiative multilatérale pour l'allègement de la dette)
MICS	Multiple indicator cluster survey (enquête par grappes à indicateurs multiples, UNICEF)
NBTL	New Breakthrough to Literacy (Nouvelle percée vers l'alphabétisation, Zambie)
NCERT	National Council of Educational Research and Training (Conseil national de recherche éducative et de formation, Inde)
NEPAD	New Partnership for Africa's Development (Nouveau Partenariat pour le développement de l'Afrique)
OCDE	Organisation de coopération et de développement économiques
OEV	Orphelins et enfants vulnérables
OING	Organisation internationale non gouvernementale
OIT	Organisation internationale du travail
OKÉV	Centre d'éducation, d'évaluation et d'examen (Hongrie)
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	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)
OSC	Organisation de la société civile
PAP	Priority Action Programme (Programme d'action prioritaire – Cambodge)
PARQE	Programme d'appui au renforcement de la qualité de l'éducation (Haïti)
PASEC	Programme d'analyse des systèmes éducatifs des pays de la CONFEMEN
PDDEB	Plan décennal de développement de l'éducation de base (Burkina Faso)
PDEP	Programme de développement de l'enseignement primaire (Bangladesh)
PDSE	Programmes de développement du secteur éducatif (Éthiopie)
PETI	Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (Programme pour l'élimination du travail des enfants – Brésil)
PIB	Produit intérieur brut
PIRLS	Programme international de recherche en lecture scolaire
PISA	Programme international pour le suivi des acquis des élèves
PMA	Pays les moins avancés
PNB	Produit national brut
PNUD	Programme des Nations Unies pour le développement
PPA	Parité de pouvoir d'achat
PPTÉ	Pays pauvres très endettés
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)
PRONADE	Programa Nacional de Autogestión para el Desarrollo Educativo (Programme national d'autogestion pour le développement de l'éducation – Guatemala)
PSSE	Plan stratégique du secteur de l'éducation
RAMA	National Authority for Measurement and Evaluation in Education (Israël)

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)
SAEB	Système brésilien d'évaluation de l'éducation
SCRIPT	Service de coordination de la recherche et de l'innovation pédagogiques et technologiques (Luxembourg)
SDI	Statistiques du développement international
SECAD	Secretariat of Continuing Literacy and Diversity (Direction de l'éducation permanente, de l'alphabétisation et de la diversité – Brésil)
SEDEP	Service de développement et d'évaluation de programmes de formation (Niger)
SETA	Sectoral Education and Training Authorities (Autorités sectorielles d'éducation et de formation – Afrique du Sud)
Sida	Syndrome de l'immunodéficience acquise
SMC	School Management Committees (Comités de gestion scolaire – Nigéria)
SNA	SchoolNet Africa
SPBEA	South Pacific Board of Educational Assessment
SRDE	Service de la recherche et du développement de l'éducation (Turquie)
TBA	Taux brut d'admission
TBS	Taux brut de scolarisation
TCM	Transferts monétaires conditionnels
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)
TMC	Transferts monétaires conditionnels
TNA	Taux net d'admission
TNF	Taux net de fréquentation
TNS	Taux net de scolarisation
TTISSA	Teacher Training Initiative in Sub-Saharan Africa (Initiative pour la formation des enseignants en Afrique subsaharienne)
UE	Union européenne
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (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/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 *italiques* indiquent les figures et tableaux, et ceux en **gras** font référence aux encadrés. Les numéros suivis d'un « n » se limitent aux notes en marge des pages alors que ceux suivis d'un « c » renvoient aux cartes. Les définitions des termes utilisés dans l'index se trouvent dans le glossaire et l'annexe statistique fournissant l'information additionnelle au sujet des pays.

## A

- abandons scolaires. *voir aussi* achèvement scolaire ; enfants non scolarisés ; participation scolaire ; scolarisation  
enseignement primaire, 53, 54, **55**, 57, 164  
enseignement secondaire, **89**
- absentéisme, enseignants, **20**, **81**
- abus dans les écoles, 91
- accès à l'éducation. *voir aussi* pauvreté et coûts scolaires, 164  
au détriment de la qualité, 200  
éducation de base, 61  
éducation non formelle, 64  
enseignement préprimaire, 35, 101  
enseignement primaire, 43–46, 56, 56–57, 84–86, 116–117  
enseignement supérieur, 62  
et ethnicité, 25, 50–51, 128  
expansion, 25, 114–131  
filles, 13, 35–36, 84–86  
garçons, 85–86  
manuels scolaires, 69, 71, 77–78, 134  
politiques pour augmenter, 119–125  
programmes d'EPPE, 41, 101  
et qualité de l'éducation, 147
- accompagnement, groupe d'écoles, **139**
- ACDI (Agence canadienne de développement international), 108
- achèvement scolaire, 35, 57, 57n, **65**, 183. *voir aussi* abandons scolaires  
égalité entre les sexes, 36  
et nutrition, 37, 132–133
- acquis scolaires  
décentralisation, 113  
évaluation, 70–76  
filles, 74  
mathématiques, 71, 73, 74  
sciences, 71
- actions sectorielles, 105. *voir aussi* programmes sectoriels
- admissions. *voir aussi* effectifs ; inscriptions ; scolarisation  
développement, 160  
enseignement préprimaire, 34–35  
et parité entre les sexes, 85–86  
tardives, enseignement primaire, **45**
- adolescents. *voir* jeunes
- Adopter une école (Philippines), **117**
- adultes. *voir* alphabétisation des adultes ; besoins éducatifs et compétences ; enseignants, formation ; enseignement supérieur
- Afghanistan  
aide à l'éducation, 171, 171, 177, 204n, 205, 205  
alphabétisation des adultes, 66, 68c, 68n  
conflits, effet des, 78  
éducation non formelle, 63  
éducation post-conflit, **147**  
enfants non scolarisés, 53n  
enseignants, 79, 80, 82, 82
- enseignement préprimaire, 37c, 40–41, 41  
enseignement primaire, 44, 82, 121c  
IDE, 98n  
parité et disparité entre les sexes, 85, 86, 87c, 90c
- Afrique. *voir aussi* Afrique subsaharienne ; chacun des pays  
aide à l'éducation, **175**  
coalitions nationales pour l'EPT, **110**  
écoles, réseaux, **145**  
éducation à distance, 144  
parité et disparité entre les sexes, 93  
TIC, utilisation, 145
- Afrique du Nord. *voir aussi* Afrique subsaharienne ; chacun des pays  
aide à l'éducation, **175**  
PIB, 200
- Afrique du Sud  
acquis, évaluation, 71n, 74, 75  
alphabétisation, **142**  
alphabétisation des adultes, 68c, 196  
apprentissage, évaluation, 143  
décentralisation, 113  
dépenses d'éducation, 154, 154–155, 155, 156, 160  
écoles, réseaux, **145**  
écoles non gouvernementales, 111, 112  
éducation non formelle, 63, 131  
enfants non scolarisés, 52, 52c, 53  
enseignants, 135  
enseignement préprimaire, 37c, 39, 40–41  
enseignement primaire, **45**, **45**, 47, 48, 48, 57, 58c, 121c, 193, 194  
enseignement supérieur, 98  
frais de scolarité, suppression, 120c, 121  
IDE, 100, 101  
mortalité des enfants, taux, 37  
parité et disparité entre les sexes, 25, 87c, 88, 90c, 96, 198  
programmes scolaires, 140  
transferts d'argent, 123
- Afrique subsaharienne. *voir aussi* Afrique ; Afrique du Nord ; chacun des pays  
acquis, évaluation, 73, 75  
aide à l'éducation, 23–24, 169, 169, 170, 171, 172, 185, 186, 188  
allègement de la dette, 175  
alphabétisation des adultes, 35, 66, 66, 67, 67, 68, 195, 196, 197, 206  
APD, 23, 23–24  
besoins éducatifs et compétences, 195  
croissance économique, 20  
dépenses d'éducation, 152, 152, 153, 154, 155, 156, **156**, 157, 158, 158, 159, 159, 160, 185  
dépenses publiques, 151  
éducation à distance, 144  
éducation inclusive, 129  
enfants non scolarisés, 51, 51, 54  
enseignants, 36, 79, 79, 80, 80, **81**, 82, 82, 83, 92, 135, 136, 159, 199, 199  
enseignement préprimaire, 38, 38, 39, 40–41, 42  
enseignement primaire, 35, 43, 43, 44, 44, **45**, **45**, 46, 46, 47, 49, 54, 54n, 55, 56, 57, 59, 77, 82, 85, 88, 114, 135, 192  
enseignement secondaire, 58–59, 60, 61, 61, 85, 88  
enseignement supérieur, 62, 62, 85, 89, 98  
environnement d'apprentissage, 76, 92, 133, 134  
EPT, évaluation, 107n  
États fragiles, **22**  
gouvernance, 21  
IDE, 98, 99  
maladies, 19, 19n  
mortalité des enfants, taux, 37  
objectifs de l'EPT, 24  
orphelins, **124**  
parité et disparité entre les sexes, 84, 84, 85, 86, 86, 87, 88, 89, 89, 197
- PIB, 200, 200  
population, effet du taux de croissance, 18  
programmes d'EPPE, 193  
transferts d'argent, 125
- âge officiel, 53  
entrée à l'école, **45**
- Agence canadienne de développement international (ACDI), 108
- Agence suédoise de coopération internationale au développement (ASDI), 178, 184
- agriculture, 18n, 21
- AID. *voir* Association internationale de développement (AID)
- aide, 22–24, 166–185. *voir aussi* aide à l'éducation ; APD ; donateurs ; éducation de base  
aide totale, part de l', 201  
efficacité, 182–185  
engagements et décaissements, 22, 23, 166, 167–168, 169, 170, 171, 172–174  
flux, 204–206  
perspectives, 201–203  
aide à l'éducation, 122–125, 166–185, **167**, 168, 177, 178, 199–207. *voir aussi* aide ; APD ; éducation de base, aide  
aide totale, part de l', 186  
approche programmatique, 181–182  
besoins d'augmentation, 209, 210  
capacités, renforcement, 177, 184  
dépenses d'éducation, part des, 187–188  
donateurs. *voir* donateurs, aide  
enseignement préprimaire, 172  
enseignement primaire, 122–123, 172, 181, 206  
enseignement secondaire et supérieur, 207  
manuels scolaires, 78  
modalités nouvelles, 176–182  
pays bénéficiaires, principaux, 171  
perspectives, 202  
stratégies, intégration, 203–204  
suivi, 177
- aide internationale. *voir* aide ; aide à l'éducation ; APD  
aide publique au développement (APD). *voir* APD  
aide sectorielle, 177
- Albanie  
alphabétisation des adultes, 68c, 196  
apprentissage, évaluation, 143  
coût de l'éducation, 163, 164  
dépenses d'éducation, 26  
éducation de base, 27  
enfants non scolarisés, 52c, 164  
enseignement préprimaire, 37c, 40–41  
enseignement primaire, 47, 58c, 121c, 194  
enseignement supérieur, 98  
frais de scolarité, suppression, 120c  
IDE, 100, 100  
parité et disparité entre les sexes, 87c, 90c, 198  
plans d'éducation, 106, 107n
- Algérie  
alphabétisation des adultes, 66, 68c, 196, 206  
enfants non scolarisés, 52c  
enseignants, 82  
enseignement préprimaire, 37c, 40–41  
enseignement primaire, **45**, 47, 55, 58c, 59, 82, 121c, 194  
frais de scolarité, suppression, 120c  
IDE, 99  
mortalité des enfants, taux, 37n  
organisations de société civile, 108n  
parité et disparité entre les sexes, 87c, 88, 90c, 198
- alimentation. *voir* santé et nutrition des enfants  
Alimentation pour l'éducation (Bangladesh), 125
- allègement de la dette, 22–23, 186  
augmentation, 166, 174–176  
baisse, 201–202  
vs aide, 151



- Allemagne  
 acquis, évaluation, 71  
 dépenses d'éducation, 154–155, 161  
 donateur d'aide à l'éducation, 23, 171, 173, 173, 174, 202, 203  
 enseignement obligatoire, 26  
 enseignement préprimaire, 37c  
 enseignement primaire, 58c, 121c  
 frais de scolarité, suppression, 120c  
 parité et disparité entre les sexes, 87c, 90c, 198
- Allocations pour les filles dans l'enseignement secondaire (Bangladesh), 122
- L'alphabétisation, un enjeu vital (Rapport 2006), 30, 107, 131
- alphabétisation des adultes (objectif de l'EPT)  
 acquis, évaluation, 72–73  
 aide, 172  
 apprentissage, évaluation, 65, 65, 73  
 définition, 65, 65n  
 éducation non formelle, 63–64  
 environnements, 30  
 gouvernements, responsabilité, 208, 209  
 IDE, 97, 101  
 instruction multilingue, 140–142  
 programmes, 63, 130–131, 142  
 progrès réalisés, 30, 35, 65–70, 206  
 réalisation, perspectives de, 196  
 secteur non étatique, 130–131  
 suivi, 65, 65, 66, 67, 69, 70  
 tendances, 66, 68c, 195–197
- alphabétisme universel, 195, 196
- 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  
 acquis, évaluation, 73, 73  
 alphabétisation des adultes, 66, 67, 67  
 dépenses d'éducation, 152, 152, 153, 154, 156, 157, 158, 158  
 enfants non scolarisés, 51, 52, 54  
 enseignants, 79, 80, 80, 92, 199  
 enseignement préprimaire, 38, 40–41, 42  
 enseignement primaire, 43, 44, 44, 45, 46, 46, 47, 54n, 56, 57, 77, 85, 88  
 enseignement secondaire, 58–59, 60, 61, 61, 85, 88  
 enseignement supérieur, 62, 62, 85, 89, 98  
 environnement d'apprentissage, 76, 134  
 IDE, 98, 99  
 parité et disparité entre les sexes, 84, 84, 85, 86, 86, 88, 89, 95, 126, 197  
 programmes d'EPPE, 37
- Amérique du Sud. *voir* Amérique latine et Caraïbes; chacun des pays
- Amérique latine. *voir aussi* Amérique latine et Caraïbes; chacun des pays  
 aide à l'éducation, 185  
 alphabétisation des adultes, 66, 67  
 enfants non scolarisés, 51  
 enseignants, 79, 80  
 enseignement préprimaire, 38, 42  
 enseignement primaire, 43, 46  
 enseignement secondaire, 59, 60, 61  
 enseignement supérieur, 62  
 parité et disparité entre les sexes, 93
- Amérique latine et Caraïbes. *voir aussi* Amérique latine et Caraïbes; chacun des pays  
 acquis, évaluation, 73, 73, 75  
 aide à l'éducation, 174, 175, 188  
 allègement de la dette, 175–176  
 alphabétisation des adultes, 196  
 APD, 23  
 apprentissage, évaluation, 143  
 croissance économique, 20
- dépenses d'éducation, 152, 152, 153, 155, 156, 157, 158, 165, 169, 185  
 éducation à distance, 144  
 éducation inclusive, 129  
 enfants non scolarisés, 52, 54  
 enseignants, 82, 82, 92, 199  
 enseignement préprimaire, 38, 40–41  
 enseignement primaire, 35, 44, 45, 45, 46, 47, 51, 54, 56, 56, 59, 77, 82, 85, 88, 193  
 enseignement secondaire, 36, 61, 85, 88  
 enseignement supérieur, 85, 89, 98  
 environnement d'apprentissage, 76, 133  
 EPT, évaluation, 107n  
 États fragiles, 22  
 IDE, 98, 99  
 mortalité des enfants, taux, 37  
 organisations de société civile, 110  
 parité et disparité entre les sexes, 84, 84, 85, 86, 86, 87, 88, 89, 126, 197  
 PIB, 200  
 programmes d'EPPE, 37, 115
- analphabétisme. *voir* alphabétisation des adultes
- Andorre  
 enfants non scolarisés, 52c  
 enseignement préprimaire, 37c  
 enseignement primaire, 45  
 enseignement supérieur, 98  
 parité et disparité entre les sexes, 87c, 90c
- Angola  
 aide à l'éducation, 177  
 alphabétisation des adultes, 68c, 68n, 196  
 enfants non scolarisés, 53n  
 frais de scolarité, suppression, 120c  
 IDE, 98n
- Anguilla  
 enfants non scolarisés, 52c  
 enseignants, 82  
 enseignement préprimaire, 37c, 42, 43  
 enseignement primaire, 45, 58c, 59, 82, 194  
 parité et disparité entre les sexes, 87c, 90c, 198
- Antigua-et-Barbuda  
 enseignement obligatoire, 26  
 frais de scolarité, suppression, 120c
- Antilles néerlandaises  
 alphabétisation des adultes, 68c, 196  
 enseignement préprimaire, 37c  
 enseignement primaire, 121c  
 parité et disparité entre les sexes, 87c, 90c, 198
- APD (aide publique au développement)  
 allègement de la dette, 151, 166, 176, 186, 201  
 augmentation, 22  
 décaissements, 22, 23, 166, 167, 168, 169, 172–174, 201  
 pour l'éducation, 166–174, 167, 168, 169, 182.  
*voir aussi* aide à l'éducation  
 modalités nouvelles, 176–182  
 projections, 202
- apprentissage, environnement. *voir* environnement d'apprentissage
- apprentissage, résultats. *voir* résultats d'apprentissage
- apprentissage non formel, 101, 127. *voir aussi* éducation non formelle
- apprentissage ouvert, 143–145, 144
- approche holistique, pour l'EPPE, 30
- approche programmatique. *voir aussi* programmes sectoriels  
 aide à l'éducation, 181–182
- approche sectorielle, 176, 179, 180, 181, 185, 211.  
*voir aussi* programmes sectoriels
- approches  
 ciblées, 122–125  
 flexibles pour l'apprentissage, 128
- Arabie saoudite  
 alphabétisation des adultes, 68c, 196
- dépenses d'éducation, 152, 154, 154–155, 155  
 enfants non scolarisés, 52c, 53  
 enseignement obligatoire, 26  
 enseignement préprimaire, 37c, 40–41  
 enseignement primaire, 44, 45, 58c, 193, 194  
 enseignement supérieur, 98  
 frais de scolarité, suppression, 120c  
 parité et disparité entre les sexes, 85, 86, 87c, 88, 90c, 97, 198
- Argentine  
 acquis, évaluation, 71, 76, 76  
 alphabétisation des adultes, 68c, 196  
 coût de l'éducation, 161  
 décentralisation, 113  
 dépenses d'éducation, 154–155, 158, 159, 161  
 éducation à distance, 144  
 éducation de base, 27  
 enfants non scolarisés, 52c  
 enseignement préprimaire, 37c, 40–41  
 enseignement primaire, 45, 48, 48, 49, 58c, 121c, 194  
 enseignement supérieur, 98  
 frais de scolarité, suppression, 120c  
 IDE, 100  
 mortalité des enfants, taux, 37n  
 parité et disparité entre les sexes, 87c, 90c, 198
- Arménie  
 alphabétisation des adultes, 68c, 196  
 enfants non scolarisés, 52c  
 enseignants, 82  
 enseignement préprimaire, 37c, 40–41, 41  
 enseignement primaire, 58c, 82, 194  
 frais de scolarité, suppression, 120c  
 parité et disparité entre les sexes, 87c, 90c, 95, 96, 198
- Aruba  
 alphabétisation des adultes, 68c, 196  
 dépenses d'éducation, 26  
 enfants non scolarisés, 52c  
 enseignants, 82  
 enseignement préprimaire, 37c, 43  
 enseignement primaire, 45, 58c, 59, 82, 121c, 194  
 enseignement supérieur, 98  
 IDE, 100  
 parité et disparité entre les sexes, 87c, 88, 90c, 198
- ASDI (Agence suédoise de coopération internationale au développement), 178, 184
- Asie. *voir aussi* Asie centrale; Asie de l'Est et Pacifique; Asie du Sud et de l'Ouest; chacun des pays  
 éducation à distance, 144  
 éducation inclusive, 129  
 éducation multilingue, 141  
 migrations, 19n
- Asie centrale. *voir aussi* Asie de l'Est et Pacifique; Asie du Sud et de l'Ouest; chacun des pays  
 acquis, évaluation, 73  
 aide à l'éducation, 175  
 alphabétisation des adultes, 66, 67, 195  
 dépenses d'éducation, 152, 152, 153, 156, 157, 158  
 enfants non scolarisés, 51, 54  
 enseignants, 79, 79, 80, 81, 82, 92, 199  
 enseignement préprimaire, 38, 40–41, 42  
 enseignement primaire, 43, 44, 44, 45, 46, 46, 47, 56, 57, 77, 82, 85, 88  
 enseignement secondaire, 58–59, 60, 61, 85, 88  
 enseignement supérieur, 62, 85, 89, 98  
 environnement d'apprentissage, 76, 78  
 États fragiles, 22  
 gouvernance, 21  
 IDE, 99  
 parité et disparité entre les sexes, 84, 84, 85, 86, 88, 89  
 PIB, 200  
 programmes d'EPPE, 37

Asie de l'Est. *voir aussi* Asie de l'Est et Pacifique; chacun des pays  
 aide à l'éducation, **175**, 185  
 alphabétisation des adultes, 35, 66, 67, 67, 196  
 croissance économique, 20  
 dépenses d'éducation, 152, 160  
 enfants non scolarisés, 51  
 enseignants, 79, 79, 80  
 enseignement préprimaire, 38, 42  
 enseignement primaire, 43, 46  
 enseignement secondaire, 58–59, 60, 61  
 enseignement supérieur, 62  
 parité et disparité entre les sexes, 89, 95  
 programmes d'EPPE, 115

Asie de l'Est et Pacifique. *voir aussi* Asie centrale; Asie de l'Est; Asie du Sud et de l'Ouest; Pacifique; chacun des pays  
 acquis, évaluation, 73, 73, 75  
 APD, 23  
 dépenses d'éducation, 152, 153, 154, 156, 157, 158, 159, 169  
 enfants non scolarisés, 54  
 enseignants, 82, 92, 199, 199  
 enseignement préprimaire, 38, 39, 40–41  
 enseignement primaire, 35, 44, 44, **45**, **45**, 46, 47, 56, 56, 59, 77, 82, 85, 88  
 enseignement secondaire, 59, 61, 85, 88  
 enseignement supérieur, 85, 89, 98  
 environnement d'apprentissage, 76, 134  
 EPT, évaluation, 107n  
 États fragiles, **22**  
 IDE, 98, 99  
 mortalité des enfants, taux, 37  
 organisations de société civile, **110**  
 parité et disparité entre les sexes, 84, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 197  
 PIB, 200  
 résultats d'apprentissage, 72–73

Asie du Sud. *voir aussi* Asie du Sud et de l'Ouest; chacun des pays  
 aide à l'éducation, **175**, 185, 186  
 croissance économique, 20  
 environnement d'apprentissage, 133  
 PIB, 200, 200

Asie du Sud et de l'Ouest. *voir aussi* Asie centrale; Asie de l'Est et Pacifique; chacun des pays  
 acquis, évaluation, 73  
 aide à l'éducation, 169, 171  
 alphabétisation des adultes, 35, 66, 66, 67, 67, 68, 195, 196  
 APD, 23  
 besoins éducatifs et compétences, 195  
 croissance économique, 20  
 dépenses d'éducation, 152, 152, 153, 155, 156, 157, 158, 169, 185  
 enfants non scolarisés, 51, 51, 54  
 enseignants, 36, 79, 79, 80, 80, 82, 82, 92, 135, 136, 199, 199  
 enseignement préprimaire, 38, 38, 39, 40–41, 42  
 enseignement primaire, 35, 43, 43, 44, **45**, 46, 46, 47, 54, 56, 57, 59, 77, 82, 85, 88, 114, 135, 192  
 enseignement secondaire, 58–59, 60, 61, 85, 88  
 enseignement supérieur, 62, 85, 89, 98  
 environnement d'apprentissage, 76  
 États fragiles, **22**  
 IDE, 98, 99  
 parité et disparité entre les sexes, 84, 84, 85, 85, 86, 86, 87, 88, 89, 89  
 résultats d'apprentissage, 72–73

assiduité scolaire. *voir aussi* participation scolaire  
 transferts d'argent, effet des programmes, 122–124  
 travail des enfants, 126  
 zones rurales, 49, 50, **115**

Association internationale de développement (AID), 172, 173, 173, 174, 203

Australie  
 dépenses d'éducation, 154–155, 161  
 donateur d'aide à l'éducation, 173, 174, 181, 202  
 enfants non scolarisés, 52c  
 enseignants, 92  
 enseignement préprimaire, 37c  
 enseignement primaire, **45**, 47, 121c, 194  
 enseignement secondaire, 59  
 enseignement supérieur, 98  
 frais de scolarité, suppression, 120c  
 parité et disparité entre les sexes, 87c, **89**, 90c, 92, 198

autochtones. *voir aussi* ethnicité  
 disparités en éducation, 51

Autriche  
 acquis, évaluation, 71  
 alphabétisation des adultes, 68c  
 dépenses d'éducation, 154–155, 161  
 donateur d'aide à l'éducation, 173, 174, 202  
 enfants non scolarisés, 52c  
 enseignement préprimaire, 37c  
 enseignement primaire, 58c, 121c, 194  
 enseignement supérieur, 98  
 frais de scolarité, suppression, 120c  
 parité et disparité entre les sexes, 87c, 90c, 96, 198

Azerbaïdjan  
 alphabétisation des adultes, 68c, 196  
 coût de l'éducation, 163  
 dépenses d'éducation, 153, 154–155, 155  
 enfants non scolarisés, 52c  
 enseignants, 82  
 enseignement obligatoire, 26  
 enseignement préprimaire, 37c, 40–41, 43  
 enseignement primaire, 44, **45**, 47, 58c, 59, 82, 121c, 194  
 frais de scolarité, suppression, 120c  
 IDE, 98n, 100  
 parité et disparité entre les sexes, 87c, 90c, 198

**B**

Backward Region Grant Fund (Inde), 119

Bahamas  
 enfants non scolarisés, 52c  
 enseignants, 82  
 enseignement préprimaire, 37c, 40–41  
 enseignement primaire, **45**, 47, 54n, 82, 121c, 194  
 mortalité des enfants, taux, 37n  
 parité et disparité entre les sexes, 87c, 90c, 198

Bahreïn  
 alphabétisation des adultes, 68c, 196  
 dépenses d'éducation, 26  
 enfants non scolarisés, 52c  
 enseignement préprimaire, 37c, 39, 40–41  
 enseignement primaire, **45**, 58c, 121c, 194  
 enseignement privé, 41  
 enseignement supérieur, 98  
 frais de scolarité, suppression, 120c  
 IDE, 98n, 100  
 parité et disparité entre les sexes, 87c, 90c, 95, 96, 97, 198

baillleurs de fond. *voir* donateurs

Bangladesh  
 aide à l'éducation, 171, 171, 172, 174, 177, 178, 180, 181, 189  
 alphabétisation des adultes, 66, 68c, 196  
 coût de l'éducation, 163, 164  
 dépenses d'éducation, 153, 154–155, 155, 158, 188  
 écoles non gouvernementales, 110, 111, 112  
 éducation à distance, 144  
 éducation non formelle, 62, 63, 131  
 enfants non scolarisés, 50, 52c, 53, 164

enseignants, 79, 136  
 enseignement obligatoire, 26  
 enseignement préprimaire, 37c, 40, 40–41, 43  
 enseignement primaire, 47, 48, 48, 49, 49, 49n, 50, 50, 56, 58c, 59, 121c, 193, 194  
 environnement d'apprentissage, 92  
 familles, taille, 18n  
 frais de scolarité, suppression, 120c  
 IDE, 99, 100  
 mortalité des enfants, taux, 37n  
 organisations de société civile, 108, 108n, **110**  
 parité et disparité entre les sexes, 87c, 88, 90c, 198  
 populations ethniques, 128  
 santé et nutrition, effets des programmes, 132–133  
 transferts d'argent, 122, 124, 125  
 travail des enfants, 127  
 VIH/sida, 19n

Banque africaine de développement, **175**

Banque asiatique de développement (BASD), **175**, 181, 184

Banque interaméricaine de développement (BID)  
 Fonds spécial, 173, 174, **175**

Banque internationale pour la reconstruction et le développement (BIRD), **175**

Banque islamique de développement, 174

Banque mondiale  
 donateur d'aide à l'éducation, 174, 176, 181, 203, 206  
 rapport sur la gouvernance, 21  
 succès des projets, 183–184

Barbade  
 dépenses d'éducation, 154, 154–155  
 enfants non scolarisés, 52c  
 enseignants, 82  
 enseignement préprimaire, 37c, 43  
 enseignement primaire, **45**, 54n, 58c, 59, 82, 121c, 194  
 frais de scolarité, suppression, 120c  
 parité et disparité entre les sexes, 87c, 90c, 198

Barbuda. *voir* Antigua-et-Barbuda

barrières. *voir* accès à l'éducation

BAsD (Banque asiatique de développement), **175**, 181, 184

Basic Education for the Hard-to-Reach Urban Working Children (Bangladesh), 127

Basic Education Sub-Sector Investment Programme (Zambie), 143

bâtiments scolaires, 78

Bélarus  
 alphabétisation des adultes, 68c, 196  
 dépenses d'éducation, 26, 152, 154–155, 158  
 enfants non scolarisés, 52c  
 enseignants, 82  
 enseignement préprimaire, 37c, 43  
 enseignement primaire, **45**, 58c, 59, 82, 121c, 194  
 enseignement supérieur, 98  
 frais de scolarité, suppression, 120c  
 IDE, 98n  
 parité et disparité entre les sexes, 87c, 90c, 198

Belgique  
 dépenses d'éducation, 161  
 donateur d'aide à l'éducation, 173, 174, 202  
 enfants non scolarisés, 52c  
 enseignants, 93  
 enseignement obligatoire, 26  
 enseignement préprimaire, 37c  
 enseignement primaire, 121c, 194  
 enseignement secondaire, 61  
 enseignement supérieur, 98  
 frais de scolarité, suppression, 120c  
 parité et disparité entre les sexes, 87c, 90c, 93, 198

Belize  
 acquis, évaluation, 74, 75, 76, 76  
 dépenses d'éducation, 154–155

- enfants non scolarisés, 52c  
 enseignement préprimaire, 37c, 40–41  
 enseignement primaire, **45**, 47, 121c, 194  
 enseignement privé, 41  
 frais de scolarité, suppression, 120c  
 parité et disparité entre les sexes, 87c, 90c, 95, 96, 198
- Bénin**  
 aide à l'éducation, 177, 189, 204  
 alphabétisation des adultes, 66, 68c, 68n, 196  
 dépenses d'éducation, 154, 154–155, 188  
 disparités géographiques, 118  
 écoles non gouvernementales, 110  
 enfants non scolarisés, 52c, 53  
 enseignants, 81, 83, 83  
 enseignement préprimaire, 37c, 40–41, 42  
 enseignement primaire, **45**, 47, 47, 48, 48, 49, 49, 50, 56, 56, 57, 58c, 59, 121c, 194  
 enseignement secondaire, 59  
 frais de scolarité, suppression, 120c  
 parité et disparité entre les sexes, 86, 87c, 88, 88, 90c, 198  
 pauvreté, réduction, 176  
 plans d'éducation, 106n, 107n
- Bermudes**  
 enfants non scolarisés, 52c  
 enseignants, 82  
 enseignement primaire, 54n, 58c, 82, 194  
 parité et disparité entre les sexes, 87c, 90c, 198
- besoins éducatifs et compétences (objectif de l'EPT)  
 adultes, 195  
 négligence, 13–14, 35  
 programmes, 63–64, 127, 130–131, 208–209  
 progrès réalisés, 62–64, 101  
 suivi, **63**  
 tendances, 195
- besoins spéciaux, éducation inclusive, 129
- Bhoutan**  
 aide à l'éducation, 177  
 dépenses d'éducation, 26  
 éducation de base, 27  
 enseignants, 80, 82  
 enseignement primaire, **45**, 82  
 enseignement privé, 41  
 frais de scolarité, suppression, 120c
- BID** (Banque interaméricaine de développement), 173, 174, **175**
- bidonvilles, 19n
- bilinguisme. *voir* éducation vernaculaire ; multilinguisme
- BIRD** (Banque internationale pour la reconstruction et le développement), **175**
- Bolivie**  
 aide à l'éducation, 169, 170, 171, 178  
 alphabétisation des adultes, 68c, 196  
 dépenses d'éducation, 152, 154–155, 158  
 éducation non formelle, 64  
 enfants non scolarisés, 52c  
 enseignement préprimaire, 37c, 40–41  
 enseignement primaire, **45**, 47, 48, 49, 50, 50, 58c, 59, 121c, 194  
 environnement d'apprentissage, 77  
 frais de scolarité, suppression, 120c  
 IDE, 100  
 parité et disparité entre les sexes, 87c, 90c, 198  
 pauvreté, réduction, 176  
 plans d'éducation, 107n  
 populations ethniques, 128  
 travail des enfants, 127
- Bolsa Escola** (Brésil), 122, 125
- Bolsa Família** (Brésil), 124, 165
- Bosnie-Herzégovine**  
 alphabétisation des adultes, 68c, 196  
 conflits, effet des, 78  
 enfants non scolarisés, 52c
- enseignement préprimaire, 37c  
 enseignement primaire, 58c, 121c  
 frais de scolarité, suppression, 120c  
 parité et disparité entre les sexes, 87c, 90c
- Botswana**  
 aide à l'éducation, 170  
 alphabétisation des adultes, 68, 68c, **142**, 196  
 dépenses d'éducation, 152, 153  
 éducation de base, 27  
 enfants non scolarisés, 52c  
 enseignants, 82  
 enseignement primaire, 47, 58c, 59, 82, 121c, 194  
 environnement d'apprentissage, 133  
 frais de scolarité, suppression, 120c  
 gestion de l'éducation, 108  
 gouvernance, 21  
 mortalité des enfants, taux, 37  
 parité et disparité entre les sexes, 87c, 88, 89, 90c, **94**, 96, 198  
 transferts d'argent, **124**
- Bourses pour les filles (Cambodge), 122
- Brésil**  
 acquis, évaluation, 71, 74, 75  
 aide à l'éducation, 204  
 alphabétisation des adultes, 66, 68c, 130, 196  
 apprentissage, évaluation, 143  
 dépenses d'éducation, 25, 154–155, 160, 165  
 disparités géographiques, 118  
 éducation à distance, 144  
 éducation de base, 27  
 éducation inclusive, 129  
 éducation non formelle, 62, 63, 64  
 enfants non scolarisés, 52c, 53  
 enseignants, **81**, 135  
 enseignement préprimaire, 37c, 40–41  
 enseignement primaire, 47, 48, 48, 49, 49, 50, 50, 54, 56, 58c, 121c, 194  
 enseignement secondaire, 59  
 enseignement supérieur, 62, 98  
 environnement d'apprentissage, 77  
 frais de scolarité, suppression, 120c  
 organisations de société civile, 108n, **110**  
 parité et disparité entre les sexes, 87c, 90c, 198  
 programmes d'EPPE, 115  
 transferts d'argent, 122, 124
- Brésil alphabète** (Brésil), 130
- Brigada Eskawala** (Philippines), **117**
- Brunéi Darussalam**  
 alphabétisation des adultes, 68c, 196  
 dépenses d'éducation, 26  
 enfants non scolarisés, 52c  
 enseignants, 82  
 enseignement préprimaire, 37c, 40–41, 43  
 enseignement primaire, **45**, 57, 58c, 59, 82, 121c, 194  
 enseignement supérieur, 98  
 parité et disparité entre les sexes, 87c, 90c, 198  
 programmes scolaires, **141**
- budgetisation, éducation, 186
- Bulgarie**  
 aide à l'éducation, 204  
 alphabétisation des adultes, 68c, 196  
 dépenses d'éducation, 26  
 enfants non scolarisés, 52c  
 enseignement préprimaire, 37c, 40–41  
 enseignement primaire, 47, 58c, 121c, 194  
 enseignement supérieur, 98  
 frais de scolarité, suppression, 120c  
 gouvernance, 21  
 IDE, 100  
 parité et disparité entre les sexes, 87c, 90c, 198  
 populations ethniques, 128
- Bureau de l'éducation non formelle (Bangladesh), 131
- Burkina Faso**  
 aide à l'éducation, 170, 171, 171, 177, 204, 204n, 205, 205  
 allègement de la dette, 176  
 alphabétisation des adultes, 66, 68c, 68n, 196, 206  
 décentralisation, 112  
 dépenses d'éducation, 158  
 disparités géographiques, 118  
 éducation de base, 27  
 éducation multilingue, 142  
 éducation non formelle, 63, 131  
 enfants non scolarisés, 50, 52, 52c, 53  
 enseignants, 82, 83  
 enseignement préprimaire, 37c, 40–41  
 enseignement primaire, 44, 44, **45**, **45**, 47, 48, 48, 49, 49, 50, 50, 58c, 82, 121c, 194  
 frais de scolarité, suppression, 120c  
 gestion de l'éducation, 108, **108**  
 IDE, 99  
 organisations de société civile, 109  
 parité et disparité entre les sexes, 85, 86, 87c, 90c, 96, 125, 197, 198  
 plans d'éducation, 107n  
 programmes d'EPPE, 115
- Burundi**  
 aide à l'éducation, 170, 170, 171, 177, 189, 204, 204n, 205  
 alphabétisation des adultes, 66, 68c, 196  
 dépenses d'éducation, 26, 154, 154–155, 156, 158  
 éducation de base, 27  
 éducation non formelle, 64, 64  
 enfants non scolarisés, 51, 52c, 53n  
 enseignants, 42, 81, 82  
 enseignement préprimaire, 37c, 39, 40–41, 42, 43  
 enseignement primaire, 44, **45**, 48, 54, 55, 56, 56, 57, 58c, 59, 82, 121c, 194, 195n  
 frais de scolarité, suppression, 120c  
 IDE, 99n  
 parité et disparité entre les sexes, 87c, 88, 90, 90c, 198  
 pauvreté, réduction, 176

## C

- Cadre d'action de Dakar**, 104–106, 105, 151. *voir aussi* Forum mondial sur l'éducation ; objectifs de l'EPT  
 actions, 27, 28  
 éléments essentiels, 14–15, **15**, 28–29  
 progrès réalisés, 185–188
- Caisse nationale des allocations familiales (Honduras), 122
- Cambodge**  
 aide à l'éducation, 177, 178, 189  
 alphabétisation des adultes, 68c, 70, 196, 197, 206  
 coût de l'éducation, 163  
 décentralisation, 112  
 dépenses d'éducation, 153, 154, 154–155, 188  
 disparités géographiques, 118  
 écoles, expansion, 116  
 éducation multilingue, 141  
 éducation non formelle, 63  
 éducation post-conflit, 146  
 enfants non scolarisés, 51, 52c, 53n  
 enseignants, 79, 81, 82, 83n, 136  
 enseignement préprimaire, 37c, 40–41  
 enseignement primaire, **45**, 47, 47, 48, 48, 49, 49, 49n, 54, 56, 57, 58c, 82, 121c, 193, 194  
 enseignement secondaire, 59  
 enseignement supérieur, 98  
 frais de scolarité, suppression, 120c  
 IDE, 99  
 organisations de société civile, **110**

- parité et disparité entre les sexes, 87c, 88, 88, 90c, 198
- plans d'éducation, 107n
- programmes d'EPPE, 116
- programmes scolaires, 141
- qualité de l'éducation, 132
- transferts d'argent, 122, 124
- Cameroon**
- aide à l'éducation, 177, 189
- alphabétisation des adultes, 68c
- dépenses d'éducation, 26, 153, 154, 154-155, 155, 188
- éducation de base, 27
- éducation non formelle, 64
- enfants non scolarisés, 50
- enseignants, 42, 82, 83, 83, 136
- enseignement préprimaire, 37c, 39, 40-41, 43
- enseignement primaire, 44, 50, 50, 54, 57, 58c, 59, 82, 121c
- enseignement secondaire, 59
- frais de scolarité, suppression, 120c
- manuels scolaires, 134
- parité et disparité entre les sexes, 90c, 94, 198
- Campagne latino-américaine pour le droit à l'éducation (CLADE), 110**
- Campagne mondiale pour l'éducation (CME), 108, 109**
- Campagne nationale pour le droit à l'éducation (Brésil), 110**
- Canada**
- dépenses d'éducation, 161
- donateur d'aide à l'éducation, 23, 173, 173, 174, 178, 181, 202
- enseignement primaire, 194
- frais de scolarité, suppression, 120c
- Cap-Vert**
- aide à l'éducation, 177
- alphabétisation des adultes, 66, 68c, 196
- dépenses d'éducation, 152, 153, 158
- éducation de base, 27
- enfants non scolarisés, 52c
- enseignants, 42, 82
- enseignement préprimaire, 37c, 40-41, 43
- enseignement primaire, 44, 45, 47, 58c, 59, 82, 121c, 193, 194
- frais de scolarité, suppression, 120c
- IDE, 99
- mortalité des enfants, taux, 37n
- parité et disparité entre les sexes, 87c, 90c, 198
- capacités, développement
- aide à l'éducation, 177, 184, 211
- pour l'EPT, 29, 207, 209, 210
- gestion de l'éducation, 107-108
- capacités de gestion, 107-108, 108
- CAQ (outil d'analyse budgétaire) [Brésil], 110
- Caraïbes. voir aussi Amérique latine et Caraïbes; chacun des pays**
- alphabétisation des adultes, 66, 66, 67, 67
- dépenses d'éducation, 152
- enfants non scolarisés, 51
- enseignants, 79, 80
- enseignement préprimaire, 38, 38, 40, 41, 42
- enseignement primaire, 43, 46
- enseignement privé, 41
- enseignement secondaire, 36, 60, 61, 61
- enseignement supérieur, 62
- centres d'apprentissage communautaires, 63-64
- Charte internationale des droits de l'homme, 17, 26
- châtiment corporel, 91
- Chèque-éducation pour le développement (Équateur), 122, 124
- chèques-études, pour l'éducation, 161
- Child Support Grant (Afrique du Sud), 123
- Chili**
- acquis, évaluation, 74, 75
- alphabétisation des adultes, 68c, 196
- apprentissage, évaluation, 143
- coût de l'éducation, 161
- dépenses d'éducation, 154-155, 161
- écoles non gouvernementales, 112
- éducation non formelle, 64
- enfants non scolarisés, 52c
- enseignants, 135
- enseignement préprimaire, 37c, 40, 40-41
- enseignement primaire, 44, 49, 50, 50, 58c, 121c
- enseignement supérieur, 98
- environnement d'apprentissage, 77
- frais de scolarité, suppression, 120c
- gestion de l'éducation, 108
- mortalité des enfants, taux, 37n
- parité et disparité entre les sexes, 87c, 89, 90c, 94, 96, 198
- santé et nutrition, effets des programmes, 132
- TIC, utilisation, 145
- Chine**
- alphabétisation des adultes, 35, 66, 67, 68c, 130, 196
- coût de l'éducation, 164
- donateur d'aide à l'éducation, 174
- écoles, expansion, 116
- éducation à distance, 144
- éducation de base, 27
- éducation non formelle, 63
- enfants non scolarisés, 53, 164
- enseignants, 135, 137
- enseignement préprimaire, 37c, 38, 40-41
- enseignement primaire, 44, 44, 48, 48, 53
- enseignement privé, 41
- enseignement supérieur, 62
- frais de scolarité, suppression, 120c
- gestion de l'éducation, 108
- minorités ethniques, 25
- parité et disparité entre les sexes, 87c, 89, 90c, 94, 198
- populations ethniques, 128
- programmes scolaires, 140, 141
- VIH/sida, 19n
- violence et abus, 91
- Chypre**
- alphabétisation des adultes, 68c, 196
- dépenses d'éducation, 154-155
- enfants non scolarisés, 52c
- enseignement préprimaire, 37c, 40-41
- enseignement primaire, 58c, 121c, 194
- enseignement supérieur, 98
- frais de scolarité, suppression, 120c
- IDE, 100
- parité et disparité entre les sexes, 87c, 90c, 198
- ciblage
- alphabétisation, programmes, 130
- défavorisés, 122-123, 122-125, 126
- parité entre les sexes, 126
- travail des enfants, programmes, 127
- CITE (Classification internationale type de l'éducation) et formation professionnelle, 60-61**
- niveau 2, 60, 61
- niveau 3, 60
- niveau 4, admissions, 60
- niveaux 5 et 6, 97
- CLADE (Campagne latino-américaine pour le droit à l'éducation), 110**
- classes, manque de, 117
- Les classes des philippins d'outre-mer (Philippines), 117
- Classification internationale type de l'éducation. voir CITE
- Classroom Galing sa Mamayang Pilipino Abroad [Philippines], 117
- CME (Campagne mondiale pour l'éducation), 108, 109**
- coalitions. voir coalitions nationales pour l'EPT; partenariats
- coalitions nationales pour l'EPT, 109, 110
- coefficient de Gini, 20
- cohorte, taux d'achèvement, 57, 57n, 59
- Colombie**
- acquis, évaluation, 71, 74, 75, 76, 76
- alphabétisation des adultes, 68c, 196
- dépenses d'éducation, 154-155, 165
- écoles non gouvernementales, 111
- éducation à distance, 144
- éducation non formelle, 64
- enfants non scolarisés, 52c
- enseignement préprimaire, 37c, 40-41
- enseignement primaire, 47, 48, 48, 49, 50, 57, 58c, 59, 121c, 194
- enseignement supérieur, 98
- environnement d'apprentissage, 77
- frais de scolarité, suppression, 120-121, 120c
- parité et disparité entre les sexes, 87c, 87n, 88, 90c, 198
- transferts d'argent, 122
- Comité des droits de l'enfant, 16
- Commission européenne, 173, 174
- donateur d'aide à l'éducation, 172, 174, 179
- communauté, participation aux programmes de parité entre les sexes, 125
- Communauté d'États indépendants, 20**
- Comores**
- aide à l'éducation, 177, 204n, 205, 205
- éducation non formelle, 64
- enfants non scolarisés, 53n
- enseignement préprimaire, 37c, 40-41
- enseignement primaire, 44, 44, 54, 55, 58c, 121c
- enseignement supérieur, 98
- frais de scolarité, suppression, 120c
- parité et disparité entre les sexes, 87c, 88, 90c, 198
- compétences de la vie courante. voir besoins éducatifs et compétences
- comportement, problèmes et réussite scolaire, 71
- comptes rendus, 110
- conditions d'enseignement. voir environnement d'apprentissage
- Conférence de Jomtien, 13-14, 14, 155, 156**
- conflits. voir aussi États fragiles
- et éducation, 35, 78, 105, 146-147, 146n
- Congo**
- aide à l'éducation, 170, 170, 177, 189
- alphabétisation des adultes, 68c, 196
- dépenses d'éducation, 153, 154, 154-155, 155, 156, 158, 159
- enfants non scolarisés, 52c, 53n
- enseignants, 42, 79, 81, 83, 83
- enseignement préprimaire, 37c, 39, 40-41, 42, 43
- enseignement primaire, 44, 44, 54, 56, 56, 58c, 121c
- frais de scolarité, suppression, 120c
- IDE, 98n
- parité et disparité entre les sexes, 86, 87c, 90, 90c, 198
- Congo, République démocratique. voir République démocratique du Congo**
- Conseil de coopération du Golfe, 174
- Construire une école [Brésil], 130
- Convention concernant la discrimination en matière d'emploi et de profession (1958), 17
- Convention concernant la lutte contre la discrimination dans le domaine de l'enseignement (1960), 17
- Convention concernant les peuples indigènes et tribaux dans les pays indépendants (1999), 17
- Convention concernant l'interdiction des pires formes de travail des enfants et l'action immédiate en vue de leur élimination (1999), 17
- Convention internationale sur la protection des droits de tous les travailleurs migrants et des membres de leurs familles (1990), 17
- Convention internationale sur l'élimination de toutes les formes de discrimination raciale (1965), 17

Convention relative aux droits de l'enfant (1989), 16, 17, 26

Convention relative aux droits des personnes handicapées (2006), 17, 128–129

Convention sur l'élimination de toutes les formes de discrimination à l'égard des femmes (1979), 17

coopération technique, 178

Corée. *voir* République de Corée

corporel, châtement, 91

corruption, 21–22, 186

Costa Rica

- acquis, évaluation, 74, 75
- alphabétisation des adultes, 68c, 196
- dépenses d'éducation, 154–155
- éducation à distance, 144
- éducation non formelle, 64
- enseignants, 82
- enseignement préprimaire, 37c, 40, 40–41, 42, 43
- enseignement primaire, 50, 58c, 59, 82, 121c
- enseignement supérieur, 98
- frais de scolarité, suppression, 120c
- parité et disparité entre les sexes, 87c, 88, 90c, 198

Côte d'Ivoire

- aide à l'éducation, 170, 170, 177, 204, 204n, 205, 206
- allègement de la dette, 176
- alphabétisation des adultes, 66, 68c, 68n, 196
- dépenses d'éducation, 26
- éducation non formelle, 64, 64, 131
- enfants non scolarisés, 52, 52c, 53, 53n
- enseignants, 83
- enseignement préprimaire, 37c, 40–41, 43
- enseignement primaire, 44, 44, 47, 48, 121c, 194, 195n
- frais de scolarité, suppression, 120c
- parité et disparité entre les sexes, 86, 87c, 94, 198

cours de rattrapage, enfants qui travaillent, 127

cours particuliers. *voir aussi* éducation privée

enseignement secondaire, dépenses des ménages, 163

coût de l'éducation

- dépenses des ménages, part des, 160–165, 161, 163, 186, 208
- réduction, politiques, 83–84

coûts de transaction, aide, 211

coûts scolaires. *voir* coût de l'éducation

crèches. *voir* enseignement préprimaire

Croatie

- alphabétisation des adultes, 68c, 196
- enfants non scolarisés, 52c
- enseignement préprimaire, 37c, 40–41
- enseignement primaire, 44, 47, 58c, 121c, 194
- enseignement supérieur, 98
- frais de scolarité, suppression, 120c
- IDE, 100
- mortalité des enfants, taux, 37n
- parité et disparité entre les sexes, 87c, 90c, 198
- populations ethniques, 128

croissance des enfants, retard, 37

croissance économique, 20

Cuba

- alphabétisation des adultes, 68c, 196
- enfants non scolarisés, 52c
- enseignants, 82, 135
- enseignement préprimaire, 37c, 43
- enseignement primaire, 45, 50, 51, 58c, 82, 121c, 194
- enseignement supérieur, 62
- frais de scolarité, suppression, 120c
- IDE, 100
- mortalité des enfants, taux, 37n
- parité et disparité entre les sexes, 87c, 90c, 198

curriculum flexibles, 127

cycle primaire. *voir* enseignement primaire

## D

Dakar. *voir* Cadre d'action de Dakar; Forum mondial sur l'éducation

Danemark

- coût de l'éducation, 161
- dépenses d'éducation, 154–155, 161
- donateur d'aide à l'éducation, 173, 173, 174, 178, 202
- enfants non scolarisés, 52c
- enseignement préprimaire, 37c
- enseignement primaire, 54n, 58c, 121c, 194
- enseignement supérieur, 98
- frais de scolarité, suppression, 120c
- parité et disparité entre les sexes, 87c, 90c, 96, 198

décassements d'APD, 22, 23, 166, 167, 168, 169, 172–174, 201

décentralisation, gestion de l'éducation, 112–114

Déclaration de Jomtien, 13–14

Déclaration de Paris sur l'efficacité de l'aide au développement, 176–177, 181, 186, 211

Déclaration mondiale de l'éducation pour tous, 14

Déclaration universelle des droits de l'homme (Nations Unies), 15–16, 17

défavorisés. *voir aussi* handicapés; pauvreté

- éducation et secteur privé, 111
- intégration, 207, 208
- programmes ciblés, 126

démocratie, 21, 25

déparasitage, programmes, 133

dépenses d'éducation. *voir aussi* financement; gouvernements, dépenses d'éducation

- par ménage, 160–165, 163, 186
- objectifs de l'EPT, 200–201

dépenses des ménages. *voir* ménages, dépenses

dépenses nationales d'éducation. *voir* gouvernements, dépenses d'éducation

dépenses par élève, enseignement primaire, 158, 158–159, 162

dépenses publiques d'éducation, 200–201. *voir aussi* dépenses d'éducation; financement; gouvernements, dépenses d'éducation

dette, allègement. *voir* allègement de la dette

«deuxième chance», programmes, 63

développement économique, impact de l'aide, 182–183

Directorat pour la promotion de l'éducation des filles (Burkina Faso), 125

discrimination. *voir aussi* égalité entre les sexes; équité; parité entre les sexes

- droits de l'homme, 17
- ethnique, 128

disparités. *voir aussi* disparités de l'éducation; disparités géographiques; inégalités; parité entre les sexes

- indice, 48–49

disparités de l'éducation, 13, 35, 55, 72, 72, 101

disparités géographiques, 48, 48–49, 49, 74, 74, 76, 118–119

Djibouti

- aide à l'éducation, 170, 177
- dépenses d'éducation, 26, 152
- éducation de base, 27
- enfants non scolarisés, 52c, 53n
- enseignants, 81
- enseignement préprimaire, 37c, 40–41, 42, 43
- enseignement primaire, 44, 44, 45, 46, 47, 48, 55, 121c, 194, 195n
- enseignement secondaire, 59
- frais de scolarité, suppression, 120c
- parité et disparité entre les sexes, 85, 86, 87c, 90, 90c, 198

documents stratégiques de réduction de la pauvreté (DRSP), 107

Dominique

- enfants non scolarisés, 52c
- enseignants, 82
- enseignement préprimaire, 37c, 40–41, 43
- enseignement primaire, 44, 45, 47, 56, 58c, 59, 82, 121c, 194
- parité et disparité entre les sexes, 87c, 90c, 198

donateurs. *voir aussi* donateurs bilatéraux; donateurs multilatéraux

aide

- augmentation, 22, 210
- éducation, répartition, 173
- éducation de base, 173, 187
- politiques, 206
- projections, 201–202
- réduction, 172–174

capacités, renforcement, 177, 184

critères, 171

engagements et décaissements, 22–24, 23, 166, 169, 170, 171, 172–174, 174

frais de scolarité, suppression, 165

liens avec gouvernements, 151, 178, 183–184

partenariats, 187, 201

rôle, 201–203

stratégies pour l'éducation, 172–174, 176–182

donateurs bilatéraux. *voir aussi* donateurs; donateurs multilatéraux

aide

- approche programmatique, 178
- augmentation, 22, 210
- politiques, 206
- projections, 201–202
- engagements et décaissements, 168, 173, 174
- stratégies pour l'éducation, 172–174

donateurs multilatéraux. *voir aussi* donateurs; donateurs bilatéraux

aide

- augmentation, 210
- éducation de base, 203
- politiques, 206
- engagements et décaissements, 23, 173, 174
- stratégies pour l'éducation, 172–174, 178

droit à l'éducation, 15–16, 25–26

droits

- civils, 17, 21
- de l'homme, 15–16, 17, 21, 26
- politiques, 17, 21

DRSP (documents stratégiques de réduction de la pauvreté), 107

## E

E-9 (Initiative E-9), 99, 99n

écoles. *voir aussi* enseignement préprimaire; enseignement primaire; enseignement secondaire

- construction, coûts, 117, 117–118
- décentralisation et gestion, 112–114
- à domicile, 147
- non gouvernementales, 111–112
- violence aux, 91

écoles en concession, programmes (Colombie), 111

écoles maternelles. *voir* enseignement préprimaire

écoles primaires. *voir* enseignement primaire

écoles privées. *voir* éducation privée

écoles publiques, rapport élèves/enseignant (REE), 42, 81

écoles secondaires. *voir* enseignement secondaire

économie du savoir, 21

Écosse (RU), parité et disparité entre les sexes, 96

éducation. *voir aussi* accès à l'éducation; éducation de base; éducation et protection de la petite enfance (EPPE); enseignement préprimaire; enseignement primaire;

enseignement secondaire ; enseignement supérieur  
 actions sectorielles, 105  
 comptes rendus, 110  
 dépenses des ménages, part des, 160–165, 161, 163, 186, 208  
 disparités, 13, 35, 55, 72, 72, 101  
 fiches sur l', 110  
 inclusion, 207, 208  
 inégalités, 48–51  
 programmes sectoriels, 160, 176–177, 178, 178–182, 184, 185, 186–187, 209, 211  
 éducation, accès. *voir* accès à l'éducation  
 éducation à distance, 143–145, 144  
 éducation au niveau le plus élevé, 64, 64  
 éducation continue. *voir* besoins éducatifs et compétences ; enseignement supérieur  
 éducation de base. *voir aussi* enseignement préprimaire ; enseignement primaire ; enseignement primaire universel  
 accès à l'éducation, 61  
 aide. *voir aussi* aide à l'éducation  
 approche programmatique, 178  
 décomposition, 167  
 distribution géographique, 204–206  
 donateurs, 173, 187, 202–203  
 efficacité, 206–207  
 engagements et décaissements, 167–168, 169, 170, 210  
 impact, 182–185, 200–201  
 pays à faible revenu, 177, 201, 204–206, 205  
 répartition, 167, 169, 171, 172–174, 173, 177, 178  
 tendances, 13, 166–168, 172–174  
 utilisation, 151–152, 168, 169, 169–171, 206–207  
 bénéfiques, 25  
 besoins, 14  
 Cadre d'action de Dakar, 106  
 définitions, 26–27, 27, 208  
 dépenses publiques, 150–151, 160, 176  
 développement dans les zones défavorisées, 208  
 financement, 105, 118–119  
 gouvernements, politiques, 61, 105  
 objectifs de l'EPT, progrès réalisés, 61, 185–186, 207–208  
 programmes, 63  
 scolarisation, 117  
 éducation et protection de la petite enfance [EPPE] (objectif de l'EPT), 193. *voir aussi* enseignement préprimaire  
 accès, 101, 208  
 négligence envers, 13, 210  
 participation, 45, 46–48, 193  
 programmes, 37–41, 101, 114–116  
 progrès réalisés, 30, 34–43, 101, 116  
 recherche, 24  
 tendances, 193  
 éducation fondamentale. *voir* éducation de base  
 éducation gratuite. *voir aussi* coût de l'éducation  
 enseignement primaire, 26  
 éducation inclusive, 128–129  
 éducation non formelle, 35, 62–64, 64, 130–131.  
*voir aussi* apprentissage non formel  
 éducation obligatoire. *voir* enseignement obligatoire  
*éducation pour tous : le monde est-il sur la bonne voie ?*, 29  
*éducation pour tous – L'exigence de qualité* (Rapport 2005), 30, 131  
 éducation pour tous [EPT]  
 approche globale, tentative, 29  
 architecture internationale, 28–29, 208  
 création, 12, 13, 14  
 Déclaration mondiale, 14  
 gouvernements, responsabilité, 208

objectifs. *voir* objectifs de l'EPT  
 priorités au niveau mondial, 207–208  
 stratégies, 14–15, 15, 105, 105  
 éducation privée  
 et acquis, 74  
 enseignement préprimaire, 40–41  
 enseignement primaire, rapport élèves/enseignant (REE), 42, 81  
 éducation sexuelle, préjugés sexistes, 94  
 éducation supérieure. *voir* enseignement supérieur  
 éducation vernaculaire, 30, 140–142, 140n, 209  
 EDUSAT (Inde), 144  
 effectifs. *voir aussi* admissions ; inscriptions  
 effet de l'aide, 182  
 enseignement préprimaire, 38  
 enseignement primaire, 46, 110  
 secteur privé, 40–41  
 EFTP (enseignement et formation techniques et professionnels), 61–62  
 égalité entre les sexes. *voir aussi* équité ; objectifs de l'EPT, objectif 5 ; parité entre les sexes  
 agriculture, 18n  
 et croissance économique, 20  
 exigences, 90–97  
 niveaux d'apprentissage, 13  
 objectifs de l'EPT, 29, 36, 209  
 objectifs du millénaire pour le développement, 15  
 stratégies dans l'éducation, 105  
 travail, 25  
 Égypte  
 alphabétisation des adultes, 66, 68c, 196, 206  
 coût de l'éducation, 163  
 dépenses d'éducation, 26  
 écoles, expansion, 116  
 écoles, réseaux, 145  
 éducation non formelle, 62, 63  
 enfants non scolarisés, 50, 52c  
 enseignement préprimaire, 37c, 40–41  
 enseignement primaire, 44, 44, 45, 47, 47n, 48, 49, 50, 50, 58c, 121c, 193, 194  
 frais de scolarité, suppression, 120c  
 IDE, 99  
 mortalité des enfants, taux, 37n  
 organisations de société civile, 110  
 parité et disparité entre les sexes, 87c, 90c, 198  
 EIAA (Enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes), 69  
 El Salvador  
 acquis, évaluation, 74, 75, 76, 76  
 alphabétisation des adultes, 68, 68c, 196  
 dépenses d'éducation, 153, 154–155  
 enfants non scolarisés, 52c  
 enseignants, 82, 135  
 enseignement préprimaire, 37c, 40–41, 43  
 enseignement primaire, 45, 50, 58c, 59, 82, 113, 121c, 194  
 enseignement supérieur, 98  
 frais de scolarité, suppression, 120c  
 IDE, 99  
 organisations de société civile, 108n  
 parité et disparité entre les sexes, 87c, 88, 90c, 96, 198  
 Émirats arabes unis  
 alphabétisation des adultes, 68c, 196  
 dépenses d'éducation, 26, 153  
 enfants non scolarisés, 52c  
 enseignants, 82  
 enseignement préprimaire, 37c, 40–41, 43  
 enseignement primaire, 44, 45, 45, 47, 47n, 48, 58c, 59, 82, 121c, 194  
 frais de scolarité, suppression, 120c  
 IDE, 100  
 parité et disparité entre les sexes, 87c, 90c, 198  
 EMIS (système d'information pour la gestion de l'éducation), 107, 107n

Enciclopedia (Mexique), 134  
 enfants. *voir aussi* enfants non scolarisés  
 abus dans les écoles, 91  
 croissance, 37  
 mortalité, taux, 37  
 santé et nutrition, programmes, 19–20, 24–25, 37, 132–133  
 soldats, 146, 147  
 soutien scolaire, 57  
 enfants non scolarisés, 51, 51–54, 52, 52c, 53, 54.  
*voir aussi* abandons scolaires ; participation scolaire ; scolarisation  
 et aide à l'éducation, 169–171, 170  
 objectifs de l'EPT, 35  
 Enlaces (Chili), 145  
 Enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes (EIAA), 69  
 enseignantes, 92, 92, 138, 139. *voir aussi* enseignants ; femmes  
 enseignants. *voir aussi* enseignantes  
 absentéisme, 20, 81  
 accompagnement, 139  
 et admissions, 121c  
 attitudes sexistes, 36, 95–96  
 besoins pour la qualité de l'éducation, 199, 199  
 contractuels, 83–84, 135–136  
 écoles de nomades et de pasteurs, 128  
 effectifs scolaires, 120  
 enseignement préprimaire, 35, 41–43  
 enseignement primaire, 79, 79–84, 82  
 enseignement secondaire, 79, 79  
 formation, 36, 42–43, 60, 81n, 83, 134–135  
 besoins spéciaux, 129  
 éducation à distance, 143–144  
 égalité des sexes, questions d', 93  
 formés, 81–83, 82  
 TIC, 143–145  
 VIH/sida, programmes scolaires, 141  
 gouvernements, responsabilité, 209  
 incitations, 134–135, 137, 138  
 modèles de rôles, 92, 95–96  
 nominations, 136–138  
 pénurie, 35, 36, 41–43, 79, 79–84, 79n, 136–137  
 préjugés et stéréotypes sexistes, 92, 96–97  
 recrutement, 134–135, 137, 138  
 salaires, 80, 83–84, 135  
 statut moral et professionnalisme, 105  
 taux de départ, 139  
 enseignants auxiliaires (contractuels), 83, 135–136  
 enseignants bénévoles, 83–84  
 enseignants communautaires (contractuels), 83, 83–84, 135–136  
 enseignants contractuels, 83, 83–84, 135–136  
 enseignants-élèves, interactions, 93  
 enseignants formés, 81–83, 82. *voir aussi* enseignants, formation  
 enseignants temporaires (contractuels), 83, 135–136  
 enseignants volontaires (contractuels), 135–136  
 enseignement élémentaire. *voir* enseignement primaire  
 enseignement et apprentissage, réforme, 13  
 enseignement et formation techniques et professionnels [EFTP], 61–62  
 enseignement obligatoire, 16, 26, 26n, 38, 61, 98, 116, 117. *voir aussi* enseignement primaire universel  
 enseignement postsecondaire non supérieur, 60  
 enseignement préprimaire. *voir aussi* éducation et protection de la petite enfance [EPPE]  
 accès, 35, 101  
 aide, 172  
 dépenses d'éducation, 157  
 disparité entre les sexes, 41  
 éducation de base, 27  
 enseignants, 35, 41–43

- évaluation, 116  
 objectifs de l'EPT, 34-35  
 programmes, 116  
 scolarisation. *voir* scolarisation, enseignement  
 préprimaire  
 secteur privé, 40-41
- enseignement primaire, 43-57. *voir aussi* éducation  
 de base ; enseignement primaire universel  
 (objectif de l'EPT)  
 accès, 43-46, 56, 56-57, 84-86, 116-117  
 achèvement, taux, 183  
 aide, 206  
 coût de l'éducation, 161, 162  
 dépenses d'éducation, 157, 157-158, 158, 162  
 dépenses publiques, 158-159  
 durée, 47n  
 enseignants, 36, 79, 79-84, 82  
 entrées tardives, 53  
 financement, 117-118  
 frais de scolarité, 120c  
 gratuité de l'enseignement, 26  
 parité entre les sexes, 36, 84-86, 85, 197  
 places, 116-118  
 programmes scolaires, 139-140  
 qualité, amélioration, 131-145, **132**  
 rôles sexués et stéréotypes, 36  
 scolarisation. *voir* scolarisation, enseignement  
 primaire  
 taux brut d'admissions, 44  
 temps d'instruction, 36, 71, 76, 77
- enseignement primaire universel [EPU] (objectif  
 de l'EPT). *voir aussi* éducation de base ;  
 enseignement primaire  
 aide, 206  
 objectifs du millénaire pour le développement,  
 14-15  
 priorités de l'EPT, 207, 208  
 progrès réalisés, 35, 43-62, 97, 98-99, 101,  
 193-195, 206  
 réalisation, perspectives de, 194  
 suivi, **53**  
 tendances, 193-195, 194
- enseignement privé. *voir* éducation privée ;  
 prestataires non étatiques
- enseignement professionnel, niveau postsecondaire, **60**  
 enseignement secondaire. *voir aussi* éducation de base  
 aide, 180  
 coûts, 164  
 dépenses d'éducation, 157, 157-158, 159-160,  
 161, 164  
 deuxième cycle, 27, 60-61, 61  
 développement, 200  
 enseignants, 79  
 expansion, 57-59  
 inscriptions, 35  
 objectifs de l'EPT, 57-58  
 parité entre les sexes, 84, 85, 86-88, **88**, **89**, 197  
 passage vers, 124  
 premier cycle, 27, 60-61, 61, 163, 164  
 programmes EFTP, 61-62  
 scolarisation, 58-59, 60, **88**, 90c
- enseignement supérieur  
 dépenses d'éducation, 157, 157-158, 159-160, 161  
 développement, 25, 200  
 inscriptions, 62  
 objectifs de l'EPT, 57-58  
 parité entre les sexes, 84, 85, 89-90, 98  
 scolarisation, 62
- entrées tardives, enseignement primaire, 53
- environnement d'apprentissage, 30, 69, 76-78, 91-92,  
 105, 114, 133, 134  
 bilingues, 128, 140-142  
 multilingues, 140-142
- environnement éducatif. *voir* environnement  
 d'apprentissage
- environnement scolaire. *voir* environnement  
 d'apprentissage
- environnements alphabètes, 30, 69-70.  
*voir aussi* alphabétisation des adultes
- EPPE. *voir* éducation et protection de la petite  
 enfance
- EPT. *voir* éducation pour tous
- EPT, objectifs. *voir* objectifs de l'EPT
- EPU. *voir* enseignement primaire universel
- Équateur  
 alphabétisation des adultes, 68c, 196  
 éducation à distance, 144  
 éducation de base, 27  
 enfants non scolarisés, 52c  
 enseignants, 136  
 enseignement préprimaire, 37c, 40-41, 42  
 enseignement primaire, **45**, 50, 58c, 59, 121c, 194  
 environnement d'apprentissage, 77  
 frais de scolarité, suppression, 120c  
 IDE, 99, 100  
 mortalité des enfants, taux, 37n  
 parité et disparité entre les sexes, 87c, 90c, 198  
 populations ethniques, 128  
 transferts d'argent, 122, 124
- équité. *voir aussi* discrimination ; égalité entre les  
 sexes ; inégalités ; parité entre les sexes  
 dépenses d'éducation, 159, 159-160  
 objectifs de l'EPT, 36  
 propriété des terres, 18n
- équivalence, programmes d', 63
- ERY de Macédoine. *voir* ex-République yougoslave  
 de Macédoine
- Érythrée  
 aide à l'éducation, 170, 177, 189, 204, 204n, 205,  
 205  
 dépenses d'éducation, 154-155, 158  
 écoles, expansion, 117  
 enfants non scolarisés, 52c, 53n  
 enseignants, 42, 81, **81**, 82  
 enseignement préprimaire, 37c, 39, 40-41, 43  
 enseignement primaire, 44, 44, **45**, 46, 47, 48, 48,  
 49, 49, 54, 56, 56, 57, 58c, 59, 82, 121c,  
 194, 195n  
 enseignement supérieur, 98  
 frais de scolarité, suppression, 120c  
 IDE, 99n  
 parité et disparité entre les sexes, 87c, 88, 90c,  
 198  
 populations ethniques, 128  
 programmes scolaires, 140
- Espagne  
 acquis, évaluation, 71  
 dépenses d'éducation, 154-155, 161  
 donateur d'aide à l'éducation, 173, 174, 202  
 enfants non scolarisés, 52c  
 enseignement préprimaire, 37c  
 enseignement primaire, 58c, 121c, 194  
 enseignement supérieur, 98  
 frais de scolarité, suppression, 120c  
 parité et disparité entre les sexes, 87c, 90c, 197, 198  
 populations ethniques, 128
- Estonie  
 alphabétisation des adultes, 68c, 196  
 dépenses d'éducation, 154-155  
 enfants non scolarisés, 52c  
 enseignement préprimaire, 37c  
 enseignement primaire, 58c, 121c, 194  
 enseignement supérieur, 98  
 frais de scolarité, suppression, 120c  
 IDE, 100  
 parité et disparité entre les sexes, 87c, 90c, 198
- États. *voir* gouvernements
- États arabes. *voir aussi* chacun des pays  
 acquis, évaluation, 73, 75  
 aide à l'éducation, 22
- alphabétisation des adultes, 66, 66, 67, 67, 68,  
 195, 196
- APD, 23
- dépenses d'éducation, 152, 152, 153, 154, 155,  
 156, 157, 158, 159, 169, 185
- enfants non scolarisés, 51, 52, 54
- enseignants, 79, 80, 80, 82, 82, 92, 199, 199
- enseignement préprimaire, 38, 38, 39, 40-41, 42
- enseignement primaire, 35, 43, 43, 44, **45**, **45**, 46,  
 46, 47, 55, 56, 57, 59, 77, 82, 85, 88, 193
- enseignement privé, 41
- enseignement secondaire, 58-59, 60, 61, 61, 85, 88
- enseignement supérieur, **60**, 62, 85, 89, 98
- environnement d'apprentissage, 76, 134
- états fragiles, **22**
- IDE, 98, 99
- migrations, 19n
- mortalité des enfants, taux, 37
- organisations de société civile, **110**
- parité et disparité entre les sexes, 84, 84, 85, 86,  
 86, 87, 88, 89, 94, 197
- programmes d'EPPE, 193
- résultats d'apprentissage, 72-73
- États fragiles, **22**, **22**, 35, 169, 208. *voir aussi* conflits  
 acquis, évaluation, 73  
 aide, augmentation, 210  
 aide, utilisation, 206  
 aide à l'éducation, 204  
 enfants non scolarisés, 52  
 enseignement primaire universel, 195  
 IDE, 98n, 99  
 parité et disparité entre les sexes, 86  
 programmes éducatifs, 146-147
- États-Unis  
 dépenses d'éducation, 26, 154-155, 161  
 donateur d'aide à l'éducation, 23, 171, 172, 173,  
 173, 174, 174, 179, 202, 203  
 éducation à distance, 144  
 enfants non scolarisés, 52c  
 enseignants, 92, 93  
 enseignement préprimaire, 37c, 40-41  
 enseignement primaire, **45**, 47  
 frais de scolarité, suppression, 120c  
 parité et disparité entre les sexes, 87c, 90c, 92,  
 93, 198  
 violence et abus, 91
- Éthiopie  
 acquis, évaluation, 74, 75  
 aide à l'éducation, 177, 179, 181, 189, 201, 204,  
 204n, 205  
 allègement de la dette, 176  
 alphabétisation des adultes, 66, 68c, 68n  
 apprentissage, évaluation, 143  
 décentralisation, 112  
 dépenses d'éducation, 26, 152, 154, 154-155, 156,  
 160, 188  
 disparités géographiques, 118  
 écoles, expansion, 117  
 éducation de base, 27  
 éducation inclusive, 129  
 éducation non formelle, 63  
 enfants non scolarisés, 50, 52, 52c, 53  
 enseignants, 79, 81, 82, 135, 136, 138, **139**  
 enseignement préprimaire, 37c, 40-41  
 enseignement primaire, 44, 44, **45**, 47, 47, 47n,  
 48, 48, 49, 49, 50, 50, 55-56, 57, 58c, 82,  
 121c, 194  
 enseignement privé, 41  
 enseignement secondaire, 59  
 enseignement supérieur, 98  
 environnement d'apprentissage, 133  
 frais de scolarité, suppression, 120c  
 IDE, 100, 100, 101  
 parité et disparité entre les sexes, 85, 86, 87c,  
 90c, 125, 198

populations ethniques, 128  
programmes d'EPPE, 115  
programmes scolaires, **141**

ethnicité  
barrière à l'éducation, 25, 50–51, 128  
migration, 19

études transculturelles, éducation, 25  
étudiants, soutien scolaire, 57

Europe. *voir aussi* Amérique du Nord et Europe  
occidentale; Europe centrale et orientale;  
chacun des pays  
dépenses d'éducation, 152  
PIB, 200

Europe centrale. *voir aussi* Europe centrale  
et orientale; chacun des pays  
aide à l'éducation, **175**  
enseignement secondaire, 59

Europe centrale et orientale. *voir aussi*  
Europe centrale; chacun des pays  
acquis, évaluation, **72, 73**  
alphabétisation des adultes, 66, 67, 195  
dépenses d'éducation, 152, 152, 156, 157, 158  
enfants non scolarisés, 51, 54  
enseignants, 79, 79, 80, 82, 92, 199  
enseignement préprimaire, 38, 38, 40–41, 42  
enseignement primaire, 43, 44, **45, 46, 46, 47, 56,**  
57, 59, 77, 82, 85, 193  
enseignement secondaire, 58–59, 60, 61, 61, 85, 88  
enseignement supérieur, 62, 85, 89, 98  
environnement d'apprentissage, 76  
gouvernance, 21  
IDE, 99  
parité et disparité entre les sexes, 84, 84, 85, 86,  
88, 89, 197  
résultats d'apprentissage, 72–73

Europe occidentale. *voir* Amérique du Nord et Europe  
occidentale

Europe orientale. *voir* Europe centrale et orientale  
évaluation. *voir aussi* suivi  
acquis des étudiants, 70–76, 73, 75, 142–143  
alphabétisme, **65**  
apprentissage et parité entre les sexes, 96  
capacités, 107–108  
continue, 143  
progrès réalisés dans l'éducation, 108–110

évaluations d'apprentissage  
internationales, 36, 70–72, 70n  
nationales, 73, 75, 96, 143, 209  
régionales, 36, 70–73

ex-République yougoslave de Macédoine  
alphabétisation des adultes, 68c, 196  
dépenses d'éducation, 26, 154–155  
éducation post-conflit, 147  
enfants non scolarisés, 52c  
enseignement préprimaire, 37c, 40–41  
enseignement primaire, 47, 58c, 121c, 194  
enseignement supérieur, 98  
frais de scolarité, suppression, 120c  
IDE, 100  
parité et disparité entre les sexes, 87c, 90c, 198  
exclusion. *voir aussi* intégration  
et alphabétisation, 67–69  
politiques d'éducation, 128–129

**F**

«Faire faire» (Sénégal), 131  
Familias in Acción (Colombie), 122, 165  
familles. *voir aussi* ménages  
structure, 18–19  
Familles en action (Colombie), 122, 165  
Fédération de Russie  
acquis, évaluation, 71  
alphabétisation des adultes, 68c, 196

donateur d'aide à l'éducation, 23  
enfants non scolarisés, 52c  
enseignement préprimaire, 37c, 39, 40–41  
enseignement primaire, 44, 121c, 194  
frais de scolarité, suppression, 120c  
parité et disparité entre les sexes, 87c, 90c, 198  
VIH/sida, 19n

Female Secondary School Stipend (Pakistan), 123

féménisation  
agriculture, 18n  
VIH/sida, 19n

femmes. *voir aussi* égalité entre les sexes; filles;  
mères; parité entre les sexes  
alphabétisation, 35, **65, 67–68**  
éducation non formelle, 64  
enseignement supérieur, 89–90, 97, 98  
et travail, 21, 25, 97  
travail d'enseignantes, 92, 92, 138, **139**  
VIH/sida, 19, 19n

Fidji  
dépenses d'éducation, 154–155  
enfants non scolarisés, 52c  
enseignement préprimaire, 37c, 40–41  
enseignement primaire, **45, 58c, 121c, 194**  
enseignement privé, 41  
frais de scolarité, suppression, 120c  
IDE, 100  
parité et disparité entre les sexes, 87c, 90c, 198

filles. *voir aussi* égalité entre les sexes; femmes;  
mères; parité entre les sexes  
accès à l'éducation, 35–36, 84–86  
acquis, 74  
dépenses d'éducation, bénéfiques, 160  
éducation de base, 35–36  
et enseignantes, 137, **139**  
enseignants, attentés, 92–93  
enseignement préprimaire, 41  
enseignement primaire, 85–86, 88  
enseignement secondaire, 86–88, **89**  
parité entre les sexes, programmes, 125–126, **147**  
participation scolaire, 51–52, 91–92, 164  
performance, 94–95, 95  
programmes nutritionnels, effets, 132  
redoublement, 86  
résultats d'apprentissage, 94–97  
transferts d'argent, effet des programmes,  
122–123, 124  
violence, exposition à la, 91

finance. *voir* aide à l'éducation; financement  
financement. *voir aussi* aide à l'éducation; dépenses  
d'éducation; dépenses publiques  
d'éducation; gouvernements  
collectivités locales, 118  
coûts, 117–118  
éducation, 26, 165, **175, 209–210**  
éducation de base, 105, 118–121  
pour l'EPT, 207, 209–210

Finlande  
coût de l'éducation, 161  
dépenses d'éducation, 154–155, 161  
donateur d'aide à l'éducation, 173, 173, 174, 178,  
202  
enfants non scolarisés, 52c  
enseignement préprimaire, 37c, 40–41  
enseignement primaire, **45, 58c, 121c, 194**  
enseignement supérieur, 98  
frais de scolarité, suppression, 120c  
parité et disparité entre les sexes, 87c, 90c, 197,  
198  
populations ethniques, 128  
flux financiers, secteur de l'éducation, 151  
FMI. *voir* Fonds monétaire international  
Focusing Resources for Effective School Health  
(FRESH), 133, 133n  
Fondation Gates, 174

Fondation Hewlett, 174  
Fondation Soros, 174  
fondations privées, aide à l'éducation, 174  
Fonds africain de développement, 173, 174  
Fonds asiatique de développement, 173, 174  
Fonds catalytique, 172, 204, 206. *voir aussi* Initiative  
de mise en œuvre accélérée (IMO)

Fonds de développement sino-africain, 174  
Fonds monétaire international (FMI), 176, 184–185  
Fonds pour le maintien et le développement de  
l'éducation de base et de sa valorisation  
(FUNDEB), 115, 119

formation  
enseignants. *voir* enseignants, formation  
professionnelle, EFTP, 61–62  
religieuse, **60**

«Former de jeunes agriculteurs pour le XXI<sup>e</sup> siècle»  
(Chine), 63

Forum mondial sur l'éducation de Dakar. *voir aussi*  
Cadre d'action de Dakar; objectifs de l'EPT  
création de l'EPT, 12  
institutions, 14n  
objectifs et stratégies, 14–15, **15, 104–106, 105, 105**

frais de scolarité, 119–121, 120c, 121c, 162–165, 186, 208

France  
dépenses d'éducation, 154–155, 161  
donateur d'aide à l'éducation, 23, 171, 172, 173,  
173, 174, 174, 202  
enfants non scolarisés, 52c  
enseignants, 92, 93  
enseignement préprimaire, 37c  
enseignement primaire, 121c, 194  
frais de scolarité, suppression, 120c  
parité et disparité entre les sexes, 87c, 90c, 92,  
93, 198

Free Education for Normal University Students  
(Chine), 137

FRESH (Focusing Resources for Effective School  
Health), 133, 133n

FUNDEB (Fonds pour le maintien et le  
développement de l'éducation de base  
et de sa valorisation), 115, 119

FUNDEF, 119

**G**

G8, sommets, 14, 23, 29

Gabon  
alphabétisation des adultes, 68c, 196  
enseignants, 80n  
enseignement primaire, 44, 54, 55, 56, 56, 58c, 121c  
frais de scolarité, suppression, 120c  
parité et disparité entre les sexes, 87c, 88

Gambie  
aide à l'éducation, 177, 189, 204, 204n, 205, 205, 206  
dépenses d'éducation, 26, 153, 154, 154–155, 155,  
156, 157, 188  
disparités géographiques, 118  
éducation non formelle, 64, 64, 131  
enfants non scolarisés, 52c, 53n  
enseignement préprimaire, 37c, 40, 40–41  
enseignement primaire, 44, 47, 48, 48, 49, 49,  
121c, 194  
enseignement privé, 41  
enseignement supérieur, 98  
frais de scolarité, suppression, 120c  
IDE, 98n  
manuels scolaires, 134  
parité et disparité entre les sexes, 85, 86, 87c, 88,  
90, 90c, 197, 198  
pauvreté, réduction, 176  
plans d'éducation, 107n

garçons. *voir aussi* égalité entre les sexes; hommes;  
parité entre les sexes



- accès à l'éducation, 85–86  
 enseignants, attentes, 92–93, 96  
 enseignement primaire, 85–86, 88  
 enseignement secondaire, 36, 86–88, 89  
 participation préprimaire, 41  
 participation scolaire, 51–52  
 performance, 94–95, 95  
 résultats d'apprentissage, 94–97  
 violence, exposition à la, 91
- Genre et éducation pour tous – Le pari de l'égalité*  
 (Rapport 2003/4), 29
- Géorgie  
 dépenses d'éducation, 26, 153, 154–155  
 enfants non scolarisés, 52c  
 enseignement préprimaire, 37c, 39, 40–41, 41  
 enseignement primaire, 45, 58c, 121c, 194  
 enseignement supérieur, 98  
 frais de scolarité, suppression, 120c  
 parité et disparité entre les sexes, 87c, 90c, 198
- gestion  
 capacités, 107–108, 108, 209  
 écoles, axée sur, 113  
 de l'éducation, 107, 107n, 112–114
- Ghana  
 aide à l'éducation, 165, 171, 171, 177, 179, 189,  
 204, 204n, 206  
 allègement de la dette, 176  
 alphabétisation des adultes, 68c, 142, 196, 206  
 décentralisation, 113  
 dépenses d'éducation, 26, 154, 154–155, 188  
 éducation non formelle, 63  
 enfants non scolarisés, 50, 52c, 53  
 enseignants, 42, 81, 82, 135  
 enseignement préprimaire, 37c, 39, 40–41, 43  
 enseignement primaire, 44, 44, 45, 47, 48, 48, 50,  
 50, 58c, 59, 82, 121c, 193, 194  
 enseignement supérieur, 98  
 environnement d'apprentissage, 133  
 frais de scolarité, suppression, 120c  
 gouvernance, 21  
 parité et disparité entre les sexes, 85, 87c, 88,  
 90c, 96, 198  
 pauvreté, réduction, 176  
 violence et abus, 91
- Gleneagles, Sommet, 14, 23, 23, 29, 176
- gouvernance  
 éducation, 105  
 progrès réalisés, 21–22
- gouvernements  
 aide des donateurs, 151, 178–179, 183–184  
 et Cadre d'action de Dakar, 208–210  
 dépenses d'éducation, 151–160, 152, 154–155,  
 157, 186, 200–201  
 croissance, 189  
 financement, 161, 162  
 et FMI, 184–185  
 frais de scolarité, suppression, 164–165  
 pauvreté, mesures de réduction, 20, 105,  
 174–176  
 tendances, 200, 200–201  
 dispositions envers la petite enfance, 37–41, 101  
 éducation de base, politiques, 61, 105  
 exclusion, politiques, 128–129  
 frais de scolarité, politiques, 119–121  
 liens avec les OSC, 105, 108–110, 109, 110, 117, 187  
 offre de programmes d'EPPE, 39, 114–116  
 partenariats non étatiques, 110–112, 130–131  
 programmes d'éducation. voir programmes  
 responsabilité pour l'EPT, 209–210
- Grèce  
 acquis, évaluation, 71  
 alphabétisation des adultes, 68c, 196, 196  
 dépenses d'éducation, 154–155, 161  
 donateur d'aide à l'éducation, 173, 174, 202  
 enfants non scolarisés, 52c
- enseignement préprimaire, 37c, 40–41  
 enseignement primaire, 45, 47, 58c, 121c, 194  
 enseignement supérieur, 98  
 frais de scolarité, suppression, 120c  
 parité et disparité entre les sexes, 87c, 90c, 198  
 populations ethniques, 128
- Grenade  
 enfants non scolarisés, 52c  
 enseignants, 82  
 enseignement préprimaire, 37c, 40–41, 42, 43  
 enseignement primaire, 57, 58c, 59, 82, 194  
 frais de scolarité, suppression, 120c  
 parité et disparité entre les sexes, 87c, 90c
- Grenadines. voir Saint-Vincent-et-les-Grenadines
- Guatemala  
 acquis, évaluation, 76, 76  
 alphabétisation des adultes, 68c, 196, 197, 206  
 coût de l'éducation, 162, 162, 163, 164  
 décentralisation, 113  
 dépenses d'éducation, 153, 162  
 éducation à distance, 144  
 éducation post-conflit, 146  
 enfants non scolarisés, 52c  
 enseignement préprimaire, 37c, 40, 40–41  
 enseignement primaire, 45, 47, 50, 54, 55, 55, 57,  
 58c, 59, 121c, 194  
 frais de scolarité, suppression, 120c  
 IDE, 99, 100, 100, 101  
 parité et disparité entre les sexes, 87c, 88, 90c,  
 96, 198  
 populations ethniques, 128  
 programmes d'EPPE, 116  
 travail des enfants, 127  
 violence et abus, 91
- Guinée  
 aide à l'éducation, 177, 189, 204, 204n, 205, 206  
 alphabétisation des adultes, 66, 68c, 68n, 196, 206  
 dépenses d'éducation, 26, 153, 154, 154–155, 156,  
 188  
 disparités géographiques, 118  
 écoles non gouvernementales, 110  
 éducation de base, 27  
 éducation non formelle, 131  
 enfants non scolarisés, 52c, 53, 53n  
 enseignants, 82, 83, 83, 92, 135  
 enseignement préprimaire, 37c, 40–41  
 enseignement primaire, 44, 44, 47, 47, 48, 48, 49,  
 49, 50, 58c, 59, 82, 121c, 194  
 enseignement secondaire, 59  
 enseignement supérieur, 98  
 environnement d'apprentissage, 78  
 frais de scolarité, suppression, 120c  
 IDE, 99, 99n  
 parité et disparité entre les sexes, 85, 86, 87c, 88,  
 88, 90c, 92, 197, 198  
 plans d'éducation, 107n
- Guinée-Bissau  
 aide à l'éducation, 177, 204, 204n, 205, 206  
 éducation de base, 27  
 éducation non formelle, 64, 64  
 enfants non scolarisés, 53n  
 frais de scolarité, suppression, 120c
- Guinée équatoriale  
 aide à l'éducation, 177  
 alphabétisation des adultes, 68c, 196  
 dépenses d'éducation, 153  
 enfants non scolarisés, 52c  
 enseignants, 80  
 enseignement obligatoire, 26  
 enseignement préprimaire, 37c, 40–41, 41  
 enseignement primaire, 47, 54, 121c, 194  
 frais de scolarité, suppression, 120c  
 parité et disparité entre les sexes, 85, 87c
- Guyana  
 dépenses d'éducation, 152, 154–155, 188
- éducation non formelle, 64  
 enseignants, 82  
 enseignement préprimaire, 37c  
 enseignement primaire, 82, 121c  
 enseignement supérieur, 98  
 frais de scolarité, suppression, 120c  
 parité et disparité entre les sexes, 87c, 90c, 198  
 plans d'éducation, 107n

## H

- Haïti  
 acquis, évaluation, 74  
 aide à l'éducation, 177, 204, 204n, 205, 206  
 dépenses d'éducation, 26  
 éducation de base, 27  
 enfants non scolarisés, 53n  
 enseignement primaire, 49, 50  
 frais de scolarité, suppression, 120c  
 IDE, 98n  
 parité et disparité entre les sexes, 96  
 handicapés. voir aussi défavorisés  
 droits, 17, 128–129  
 participation scolaire, 51, 51, 114  
 harcèlement sexuel, 91  
 Herzégovine. voir Bosnie-Herzégovine  
 heures d'instruction. voir temps d'instruction pour  
 l'apprentissage  
 hommes. voir aussi garçons  
 alphabétisation, 65  
 éducation non formelle, 64  
 enseignement supérieur, 89–90
- Honduras  
 acquis, évaluation, 74, 75, 76, 76  
 aide à l'éducation, 178  
 alphabétisation des adultes, 68, 68c, 196  
 dépenses d'éducation, 165  
 enfants non scolarisés, 52c  
 enseignants, 135  
 enseignement préprimaire, 37c, 40–41  
 enseignement primaire, 45, 50, 58c, 113  
 enseignement supérieur, 98  
 frais de scolarité, suppression, 120c  
 IDE, 99  
 parité et disparité entre les sexes, 87c, 87n, 88,  
 90c, 96  
 plans d'éducation, 107n  
 transferts d'argent, 122, 125  
 violence et abus, 91
- Hongrie  
 acquis, évaluation, 71, 72, 74, 74  
 alphabétisation des adultes, 68c  
 dépenses d'éducation, 154–155, 161  
 enfants non scolarisés, 52c  
 enseignement préprimaire, 37c, 40–41  
 enseignement primaire, 45, 47, 58c, 121c, 194  
 enseignement supérieur, 98  
 frais de scolarité, suppression, 120c  
 IDE, 100  
 parité et disparité entre les sexes, 87c, 90c, 96, 198  
 populations ethniques, 128

## I

- IADM (Initiative d'allègement de la dette  
 multilatérale), 176
- IDE (indice du développement de l'EPT), 97–101, 99, 100
- IEG (indice de l'EPT relatif au genre), 97
- IEM (Indicateurs de l'éducation dans le monde), 161, 161
- Îles Caïmanes  
 enfants non scolarisés, 52c  
 enseignants, 82  
 enseignement préprimaire, 37c, 43

- enseignement primaire, 44, 45, 58c, 82, 194  
parité et disparité entre les sexes, 87c, 90c, 198
- Îles Caïques. *voir* Îles Turques et Caïques
- Îles Cook  
enseignement préprimaire, 37c  
enseignement primaire, 44, 121c  
parité et disparité entre les sexes, 87c, 90c, 198
- Îles Marshall  
dépenses d'éducation, 154, 154-155  
enfants non scolarisés, 52c  
enseignement préprimaire, 37c, 40, 40-41  
enseignement primaire, 54n, 121c  
parité et disparité entre les sexes, 87c, 90c, 198
- Îles Salomon  
aide à l'éducation, 177, 204, 204n, 205, 205  
enfants non scolarisés, 52c, 53n  
enseignement préprimaire, 37c, 40-41  
enseignement primaire, 121c  
parité et disparité entre les sexes, 87c, 90c, 198
- Îles Turques et Caïques  
enfants non scolarisés, 52c  
enseignants, 82  
enseignement préprimaire, 37c, 43  
enseignement primaire, 44, 45, 56, 56, 58c, 82  
parité et disparité entre les sexes, 87c, 88, 90c
- Îles Vierges britanniques  
enfants non scolarisés, 52c  
enseignants, 82  
enseignement préprimaire, 37c  
enseignement primaire, 45, 82, 121c, 194  
parité et disparité entre les sexes, 87c, 87n, 90c, 198
- immigrants. *voir aussi* migration  
éducation dans l'Union européenne, 128  
immunisation. *voir* vaccination
- IMOA. *voir* Initiative de mise en œuvre accélérée
- incitations, réduction du travail des enfants, 126, 127
- inclusion dans l'éducation, 207, 208
- Inde  
aide à l'éducation, 171, 171, 172, 174, 177, 179, 189, 201, 204  
alphabétisation des adultes, 66, 68c, 68n, 196, 196  
coût de l'éducation, 163  
dépenses d'éducation, 154-155, 155, 160, 161, 161, 188  
disparités géographiques, 118, 119  
droits à l'éducation, 25-26  
écoles, réseaux, 145  
écoles non gouvernementales, 111  
éducation à distance, 144, 144  
éducation multilingue, 142  
éducation non formelle, 62, 63, 131  
enfants non scolarisés, 52, 52c, 53  
enseignants, 81, 83n, 136  
enseignement préprimaire, 37c, 39, 40-41  
enseignement primaire, 48, 48, 49, 49, 56, 57, 58c, 121c, 193, 194  
enseignement supérieur, 62  
familles, taille, 18n  
frais de scolarité, suppression, 120c  
IDE, 99  
parité et disparité entre les sexes, 85, 86, 87c, 88, 90c, 93-94, 125, 126, 198  
plans d'éducation, 106n  
populations ethniques, 128  
programmes d'EPPE, 116  
travail des enfants, 127  
VIH/sida, 18
- Indicateurs de l'éducation dans le monde (IEM), 161, 161
- indice de disparité, 48-49
- indice de l'EPT relatif au genre (IEG), 97
- indice de parité entre les sexes (IPS)  
alphabétisation des adultes, 67-68  
enseignement préprimaire, 41  
enseignement primaire, 84, 85, 86, 87c  
enseignement secondaire, 85, 88
- enseignement supérieur, 85, 89-90
- indice du développement de l'EPT (IDE), 97-101, 99, 100
- Indonésie  
acquis, évaluation, 71  
aide à l'éducation, 171  
alphabétisation des adultes, 66, 68c, 196  
coût de l'éducation, 164  
décentralisation, 112, 113  
dépenses d'éducation, 25, 153, 161  
éducation à distance, 144  
éducation non formelle, 62, 63, 130-131  
enfants non scolarisés, 50, 51, 52c, 164  
enseignement préprimaire, 37c, 40-41  
enseignement primaire, 45, 45, 48, 48, 49, 49, 50, 50, 51, 51, 58c, 193, 194  
enseignement privé, 41  
frais de scolarité, suppression, 120c  
loi sur l'éducation, 113  
mortalité des enfants, taux, 37n  
parité et disparité entre les sexes, 87c, 88, 90c, 198  
plans d'éducation, 106n  
programmes scolaires, 141  
VIH/sida, 19n
- industries de service, 20-21
- INEE, Inter-agency Network for Education in Emergencies (Réseau interstitutionnel pour l'éducation dans les situations d'urgence), 146
- inégalités. *voir aussi* égalité entre les sexes ; équité dans l'éducation, 48-51, 72, 72  
socio-économiques, 13, 20, 35, 54, 101
- infrastructure, 78, 116-117, 117
- Initiative d'allègement de la dette multilatérale (IADM), 176
- Initiative de mise en œuvre accélérée (IMOA), 173, 174, 180, 188, 188  
aide, répartition, 172  
développement, 203, 204  
donateurs, coordination, 28  
limitations, 13  
et plans d'éducation, 187  
qualité, mesures, 27
- Initiative E-9, 99, 99n
- Initiative PPTE (Initiative renforcée en faveur des pays pauvres très endettés), 165, 175-176
- Initiative renforcée en faveur des pays pauvres très endettés (Initiative PPTE), 165, 175-176
- inscriptions. *voir aussi* admissions ; effectifs ; scolarisation  
enseignement préprimaire, 38  
enseignement primaire, 43, 44, 45
- inscrits. *voir* inscriptions
- installations sanitaires, et participation scolaire, 92
- intégration. *voir aussi* exclusion  
à l'éducation, 128-129, 207, 208
- Inter-agency Network for Education in Emergencies (Réseau interstitutionnel pour l'éducation dans les situations d'urgence), 146
- interactions enseignants-élèves, 93
- Interactive Radio Instruction (IRI, Programme interactif d'enseignement radiodiffusé), 144
- International Rescue Committee (IRC), écoles à domicile, 147
- Internet, accès des écoles, 145
- Internship Programme for the Support of Rural Schools (Chine), 137
- investissement, projets, 178
- IPS. *voir* indice de parité entre les sexes
- Irak  
aide à l'éducation, 23, 171  
alphabétisation des adultes, 68c, 196  
conflits, effet des, 78  
enfants non scolarisés, 52c, 53  
enseignement préprimaire, 37c, 40-41
- enseignement primaire, 47, 48, 58c, 59, 121c, 193, 194  
enseignement supérieur, 98  
IDE, 100, 101  
parité et disparité entre les sexes, 87c, 88, 90c, 198
- Iran. *voir* République islamique d'Iran
- IRC (International Rescue Committee), écoles à domicile, 147
- IRI (Interactive Radio Instruction, Programme interactif d'enseignement radiodiffusé), 144
- Irlande  
dépenses d'éducation, 154-155, 161  
donateur d'aide à l'éducation, 173, 173, 174, 202  
enfants non scolarisés, 52c  
enseignants, 93  
enseignement postsecondaire, 60  
enseignement primaire, 47, 121c, 194  
frais de scolarité, suppression, 120c  
parité et disparité entre les sexes, 87c, 90c, 93, 197, 198
- Islande  
dépenses d'éducation, 158, 161  
enfants non scolarisés, 52c  
enseignement préprimaire, 37c  
enseignement primaire, 45, 54n, 58c, 121c, 194  
enseignement supérieur, 98  
frais de scolarité, suppression, 120c  
parité et disparité entre les sexes, 87c, 90c, 95, 96, 198
- Israël  
dépenses d'éducation, 154-155  
enfants non scolarisés, 52c  
enseignement préprimaire, 37c  
enseignement primaire, 58c, 121c, 194  
enseignement supérieur, 98  
frais de scolarité, suppression, 120c  
parité et disparité entre les sexes, 25, 87c, 90c, 198  
violence et abus, 91
- Italie  
acquis, évaluation, 71  
alphabétisation des adultes, 68c, 196  
dépenses d'éducation, 154-155, 161  
donateur d'aide à l'éducation, 23, 173, 174, 202  
enfants non scolarisés, 52c  
enseignement préprimaire, 37c  
enseignement primaire, 58c, 121c, 194  
enseignement supérieur, 98  
frais de scolarité, suppression, 120c  
IDE, 100  
parité et disparité entre les sexes, 87c, 90c, 198

## J

- Jamahiriya arabe libyenne  
alphabétisation des adultes, 68c, 196  
enseignement préprimaire, 37c, 40-41  
enseignement primaire, 121c  
frais de scolarité, suppression, 120c  
parité et disparité entre les sexes, 87c, 90c
- Jamaïque  
alphabétisation des adultes, 68, 68c  
coût de l'éducation, 161  
dépenses d'éducation, 26, 154, 161  
enfants non scolarisés, 51, 52c  
enseignement préprimaire, 37c  
enseignement primaire, 44, 45, 47, 58c, 121c, 194  
frais de scolarité, suppression, 120c  
parité et disparité entre les sexes, 87c, 88, 89, 90c, 198  
transferts d'argent, 123
- Japon  
coût de l'éducation, 163  
dépenses d'éducation, 154-155, 161

donateur d'aide à l'éducation, 23, 172, 173, 173, 174, 181, 202, 203  
 enfants non scolarisés, 52c  
 enseignement préprimaire, 37c, 40–41  
 enseignement primaire, 121c, 194  
 enseignement supérieur, 98  
 frais de scolarité, suppression, 120c  
 parité et disparité entre les sexes, 87c, 90c, 198  
 violence et abus, 91  
 jardins d'enfants. *voir* enseignement préprimaire  
 jeunes. *voir aussi* besoins éducatifs et compétences  
 alphabétisation, 67  
 éducation au niveau le plus élevé, 64  
 éducation informelle, 195  
 éducation non formelle, 35, 130–131  
 programmes d'alphabétisation, 209  
 programmes éducatifs, 63–64, 127, 130–131  
 jeunes enfants. *voir* moins de 3 ans  
 Jomtien, Conférence, 13–14, **14**, 155, **156**  
 Jordanie  
 alphabétisation des adultes, 68c, 196  
 coût de l'éducation, 161  
 dépenses d'éducation, 161  
 enfants non scolarisés, 52c  
 enseignement préprimaire, 37c, 40–41  
 enseignement primaire, 44, **45**, 46, 47, 58c, 121c, 193, 194  
 enseignement privé, 41  
 enseignement supérieur, 98  
 frais de scolarité, suppression, 120c  
 parité et disparité entre les sexes, 86, 87c, 90c, 96, 97, 198  
 Jornada Ampliada (Brésil), 127

## K

Kasturba Gandhi Balika Vidyalaya (Inde), 126  
 Kazakhstan  
 alphabétisation des adultes, 68c, 196  
 coût de l'éducation, 164  
 dépenses d'éducation, 153, 154–155, 155  
 enfants non scolarisés, 52c, 164  
 enseignement postsecondaire, **60**  
 enseignement préprimaire, 37c, 39, 40–41  
 enseignement primaire, **45**, 58c, 59, 121c, 194  
 frais de scolarité, suppression, 120c  
 parité et disparité entre les sexes, 87c, 90c, 198  
 Kenya  
 acquis, évaluation, 71n  
 aide à l'éducation, 165, 177, 189, 204, 204n, 205  
 alphabétisation des adultes, **65**, 68c, 70, 196  
 coût de l'éducation, 163  
 dépenses d'éducation, 152, 153, 154, 154–155, 156, 158, 164, 165, 188  
 disparités géographiques, 118  
 éducation de base, 27  
 éducation non formelle, 64  
 enfants non scolarisés, 50, 52, 52c, 53  
 enseignants, **81**, 83n, 92  
 enseignement préprimaire, 37c, 40–41, 43  
 enseignement primaire, 47, 47n, 48, 48, 49, 49, 50, 50, 58c, 59, 121c, 193, 194  
 environnement d'apprentissage, 77  
 frais de scolarité, suppression, 119, 120c  
 organisations de société civile, 108, 108n, 109, **110**  
 orphelins, **124**  
 parité et disparité entre les sexes, 87c, 90c, 92, 96, 198  
 plans d'éducation, 106n  
 programmes d'EPPE, 112  
 programmes scolaires, **141**  
 santé et nutrition, programmes, 24, 133  
 transferts d'argent, 123, 124, **124**  
 travail des enfants, 127

Kirghizistan  
 aide à l'éducation, 177, 189, 204  
 alphabétisation des adultes, 68c, 196  
 dépenses d'éducation, 26, 154–155, 188  
 enfants non scolarisés, 52c  
 enseignants, 82  
 enseignement préprimaire, 37c, 40–41, 43  
 enseignement primaire, **45**, 47, 58c, 59, 82, 121c, 194  
 enseignement supérieur, 98  
 frais de scolarité, suppression, 120c  
 IDE, 100  
 parité et disparité entre les sexes, 87c, 90c, 198  
 Kiribati  
 aide à l'éducation, 177  
 dépenses d'éducation, 26  
 enfants non scolarisés, 53n  
 enseignement préprimaire, 37c, 40–41  
 enseignement primaire, 54n, 58c, 121c, 194  
 parité et disparité entre les sexes, 87c, 88, 90c, 198  
 Kosovo, effets des conflits, 78  
 Koweït  
 acquis, évaluation, 71  
 alphabétisation des adultes, 66, 68c, 196  
 enfants non scolarisés, 52c  
 enseignants, 82  
 enseignement préprimaire, 37c, 40, 40–41, 43  
 enseignement primaire, 44, **45**, 47, 47n, 58c, 59, 82, 121c, 194  
 enseignement secondaire, 59  
 enseignement supérieur, 98  
 frais de scolarité, suppression, 120c  
 parité et disparité entre les sexes, 87c, 90c, 95, 96, 198

## L

langue maternelle, 30, 140–142, 140n, 209  
 langues, résultats d'apprentissage, 73–74, 94–95, 95, 96  
 Latvie  
 acquis, évaluation, **72**  
 enseignement primaire, 121c  
 lecture, acquis, 71  
 législation  
 besoins éducatifs et compétences, 130  
 besoins spéciaux, 129  
 décentralisation, 112  
 dépenses d'éducation, 25–26, 26  
 droits de l'homme, **17**  
 enseignement obligatoire, 25–26, 117  
 sécurité à l'école, 133  
 travail des enfants, 126, 127  
 Lesotho  
 acquis, évaluation, 71n  
 aide à l'éducation, 177, 189  
 alphabétisation des adultes, 68, 68c  
 dépenses d'éducation, 26, 152, 153, 154–155, 155, 156, 188  
 éducation non formelle, 64  
 enfants non scolarisés, 52c  
 enseignants, **81**, 82, 135, 137, 138  
 enseignement préprimaire, 37c, 39, 40–41  
 enseignement primaire, **45**, 47, 47, 54, 58c, 59, 82, 121c, 194  
 enseignement privé, 41  
 enseignement supérieur, 98  
 environnement d'apprentissage, 78  
 frais de scolarité, suppression, 119, 120, 120c  
 IDE, 99, 100, 100, 101  
 parité et disparité entre les sexes, 87c, **89**, 90c, 198  
 transferts d'argent, **124**  
 Lettonie  
 acquis, évaluation, **72**  
 alphabétisation des adultes, 68c, 196  
 coût de l'éducation, 164  
 dépenses d'éducation, 154–155, 155  
 enfants non scolarisés, 52c, 164  
 enseignement préprimaire, 37c, 40–41, 43  
 enseignement primaire, **45**, 47, 47n, 58c, 82, 121c, 194  
 enseignement supérieur, 98  
 frais de scolarité, suppression, 120c  
 parité et disparité entre les sexes, 87c, 90c, 198  
 Liban  
 dépenses d'éducation, 153, 154–155, 155  
 enfants non scolarisés, 52c  
 enseignants, 42, 82, 82  
 enseignement préprimaire, 37c, 40–41, 43  
 enseignement primaire, **45**, 47, 47n, 58c, 82, 121c, 194  
 enseignement supérieur, 98  
 frais de scolarité, suppression, 120c  
 parité et disparité entre les sexes, 87c, 88, 90c, 198  
 Libéria  
 aide à l'éducation, 174, 177, 204, 204n, 205  
 alphabétisation des adultes, 68, 68c, 196  
 conflits, effet des, 78  
 enfants non scolarisés, 53n  
 environnement d'apprentissage, 77  
 frais de scolarité, suppression, 120c  
 IDE, 98n  
 Liberian Campaign Network, **110**  
 Libye. *voir* Jamahiriya arabe libyenne  
 Liechtenstein, parité et disparité entre les sexes, 95, 96  
 lieux de travail, et alphabétisation, 69  
 Lituanie  
 alphabétisation des adultes, 68c, 196  
 enfants non scolarisés, 52c  
 enseignement préprimaire, 37c, 40–41  
 enseignement primaire, 47, 58c, 121c, 194  
 enseignement supérieur, 98  
 frais de scolarité, suppression, 120c  
 IDE, 100, 100  
 parité et disparité entre les sexes, 87c, 90c, 198  
 loi. *voir* législation  
 loi sur l'éducation (Indonésie), 113  
 Luxembourg  
 acquis, évaluation, 71  
 donateur d'aide à l'éducation, 173, 174, 202  
 enfants non scolarisés, 52c  
 enseignement préprimaire, 37c, 40–41  
 enseignement primaire, 58c, 121c, 194  
 frais de scolarité, suppression, 120c  
 parité et disparité entre les sexes, 87c, 88, 90c, 197, 198

## M

Macao (Chine)  
 alphabétisation des adultes, 68c, 196  
 éducation de base, 27  
 enfants non scolarisés, 52c  
 enseignants, 82  
 enseignement préprimaire, 37c, 43  
 enseignement primaire, 44, **45**, 47, 82, 121c, 194  
 enseignement supérieur, 98  
 parité et disparité entre les sexes, 87c, 90, 90c, 96, 198  
 Madagascar  
 aide à l'éducation, 177, 189, 204  
 alphabétisation des adultes, 68c, 196, 206  
 dépenses d'éducation, 153, 154–155, 188  
 enfants non scolarisés, 50, 52c, 53  
 enseignants, 81, 82, 82, 83, 83  
 enseignement préprimaire, 37c, 39, 40–41  
 enseignement primaire, 44, **45**, 47, 47, 48, 50, 50, 56, 56, 57, 58c, 59, 82, 121c, 194

- enseignement supérieur, 98  
 frais de scolarité, suppression, 120c  
 parité et disparité entre les sexes, 87c, 96  
 Madrasa Early Childhood Programme (Afrique de l'Est), 112  
 maladies, 19. *voir aussi* VIH/sida  
 Malaisie  
 alphabétisation des adultes, 68c, 196  
 dépenses d'éducation, 152, 153, 154–155  
 éducation multilingue, 142  
 enfants non scolarisés, 52c  
 enseignement préprimaire, 37c, 41  
 enseignement primaire, 54n, 58c, 121c, 194  
 enseignement supérieur, 98  
 frais de scolarité, suppression, 120c  
 parité et disparité entre les sexes, 87c, 90c, 198  
 programmes scolaires, 141  
 malaria, 19  
 Malawi  
 acquis, évaluation, 71n  
 aide à l'éducation, 171, 171, 177, 189, 204  
 alphabétisation des adultes, 66, 68c, 142, 196  
 apprentissage, évaluation, 143  
 coût de l'éducation, 162  
 dépenses d'éducation, 26, 154–155, 155, 156, 162, 164  
 écoles non gouvernementales, 112  
 enfants non scolarisés, 50, 52c  
 enseignants, 81, 92, 135, 137  
 enseignement primaire, 47, 50, 50, 51, 54, 56, 56, 57, 58c, 121c, 194  
 environnement d'apprentissage, 77, 78  
 frais de scolarité, suppression, 119, 120c  
 IDE, 99, 100, 101  
 parité et disparité entre les sexes, 85, 87c, 88, 90c, 92, 198  
 pauvreté, réduction, 176  
 transferts d'argent, 124  
 violence et abus, 91  
 Maldives  
 aide à l'éducation, 177  
 alphabétisation des adultes, 68c, 196  
 dépenses d'éducation, 26  
 éducation de base, 27  
 enfants non scolarisés, 52c  
 enseignants, 82  
 enseignement préprimaire, 37c, 40–41, 43  
 enseignement primaire, 44, 46, 47, 82, 121c, 194  
 frais de scolarité, suppression, 120c  
 mortalité des enfants, taux, 37n  
 parité et disparité entre les sexes, 85, 87c, 90c, 198  
 Mali  
 aide à l'éducation, 170, 170, 177, 178, 189, 204, 204n, 205, 205  
 alphabétisation des adultes, 66, 68c, 68n, 196, 206  
 dépenses d'éducation, 154–155, 155, 176, 188  
 disparités géographiques, 118  
 écoles non gouvernementales, 110  
 enfants non scolarisés, 52, 52c, 53  
 enseignants, 81, 83, 136  
 enseignement préprimaire, 37c, 40–41  
 enseignement primaire, 44, 44, 45, 45, 47, 47, 48, 48, 49, 49, 50, 56, 56, 57, 58c, 59, 121c, 194  
 frais de scolarité, suppression, 120c  
 IDE, 99  
 organisations de société civile, 108  
 parité et disparité entre les sexes, 86, 87c, 88, 90c, 96, 198  
 malnutrition, 19, 37. *voir aussi* santé et nutrition des enfants  
 Malte  
 alphabétisation des adultes, 68, 68c, 196, 196  
 enfants non scolarisés, 52c  
 enseignement préprimaire, 37c  
 enseignement primaire, 44, 47, 58c, 121c, 194  
 enseignement supérieur, 98  
 frais de scolarité, suppression, 120c  
 parité et disparité entre les sexes, 87c, 90c, 198  
 manuels scolaires  
 accès, 69, 71, 77–78, 134, 209  
 préjugés sexistes, 93–94  
 rapport élèves/manuels, 77  
 marginalisation, 114. *voir aussi* accès à l'éducation ; défavorisés ; ethnicité ; exclusion ; inégalités  
 Maroc  
 acquis, évaluation, 71, 73, 75  
 aide à l'éducation, 171  
 alphabétisation des adultes, 66, 68c, 68n, 196  
 apprentissage, évaluation, 143  
 décentralisation, 112  
 dépenses d'éducation, 26, 152, 154–155, 155, 158  
 disparités géographiques, 118  
 écoles, expansion, 116  
 éducation à distance, 144  
 enfants non scolarisés, 50, 52c, 53  
 enseignants, 81, 82  
 enseignement préprimaire, 37c, 40, 40–41, 41, 43  
 enseignement primaire, 45, 47, 47, 48, 48, 49, 49, 49n, 50, 50, 55, 58c, 59, 82, 121c, 194  
 enseignement privé, 41  
 enseignement supérieur, 98  
 frais de scolarité, suppression, 120c  
 gestion de l'éducation, 107  
 mortalité des enfants, taux, 37n  
 organisations de société civile, 110  
 parité et disparité entre les sexes, 86, 87c, 88, 90c, 125, 198  
 populations ethniques, 128  
 programmes scolaires, 140  
 Master of Education for Rural Schools (Chine), 137  
 matériel d'apprentissage, 69, 70, 71, 77–78  
 matériels imprimés, pour l'alphabétisation, 69  
 maternelles. *voir* enseignement préprimaire  
 mathématiques  
 acquis scolaires, 71  
 résultats d'apprentissage, 73, 73–74, 74, 94–95, 95, 96, 96  
 Maurice  
 acquis, évaluation, 71n  
 alphabétisation des adultes, 68c, 196  
 dépenses d'éducation, 26, 154–155, 155, 156  
 enfants non scolarisés, 52c  
 enseignants, 82  
 enseignement préprimaire, 37c, 43  
 enseignement primaire, 45, 47, 58c, 82, 121c, 194  
 enseignement supérieur, 98  
 environnement d'apprentissage, 78  
 frais de scolarité, suppression, 120c  
 IDE, 100  
 parité et disparité entre les sexes, 87c, 90c, 198  
 Mauritanie  
 aide à l'éducation, 177, 189, 204, 204n, 205, 205  
 alphabétisation des adultes, 68c, 196  
 dépenses d'éducation, 26, 153, 154, 154–155, 157, 158, 188  
 disparités géographiques, 118  
 écoles non gouvernementales, 110  
 enfants non scolarisés, 52c  
 enseignants, 79, 81, 82, 83  
 enseignement préprimaire, 37c, 40–41  
 enseignement primaire, 45, 47, 48, 48, 49, 49, 55, 56, 56, 57, 58c, 59, 82, 121c, 194  
 frais de scolarité, suppression, 120c  
 IDE, 100, 101  
 parité et disparité entre les sexes, 86, 87c, 88, 90c, 198  
 pauvreté, réduction, 176  
 plans d'éducation, 107n  
 médias, utilisation en éducation, 144–145  
 ménages. *voir aussi* familles  
 allocations et réduction du travail des enfants, 126  
 alphabétisation, enquêtes, 69–70  
 dépenses  
 d'éducation, 160–165, 161, 163, 186, 208  
 et participation scolaire, 119, 122–123, 151, 163–164  
 pauvres, programmes ciblés, 122–123  
 richesse. *voir aussi* pauvreté et alphabétisation, 68–69  
 et EPPE, 35  
 structure, 18–19  
 mères. *voir aussi* femmes ; filles  
 éducation, et participation scolaire des enfants, 54  
 mesures, abolition du travail des enfants, 208  
 Mexique  
 acquis, évaluation, 71, 74, 75, 76, 76  
 alphabétisation des adultes, 68c, 196  
 décentralisation, 113  
 dépenses d'éducation, 25, 153, 154–155, 155, 161, 165  
 éducation, impact, 25  
 éducation à distance, 144  
 éducation de base, 27  
 éducation non formelle, 63  
 enfants non scolarisés, 52c  
 enseignants, 135  
 enseignement préprimaire, 37c, 116–117  
 enseignement primaire, 45, 48, 48, 50, 58c, 121c, 194  
 enseignement supérieur, 98  
 frais de scolarité, suppression, 120c  
 gestion de l'éducation, 107  
 manuels scolaires, 134  
 mortalité des enfants, taux, 37n  
 parité et disparité entre les sexes, 87c, 89, 90c, 96, 198  
 populations ethniques, 128  
 transferts d'argent, 123, 124  
 travail des enfants, 127  
 violence et abus, 91  
 Micronésie, parité et disparité entre les sexes, 87c, 90c  
 migration  
 droits des migrants, 17  
 des enseignants, 80n  
 vers les zones urbaines, 18, 19, 118, 118  
 Miith Akolda (Soudan), programme, 147  
 milieu familial. *voir* ménages  
 milieux alphabètes, 105, 209. *voir aussi* alphabétisation des adultes  
 milieux socio-économiques, effet sur l'apprentissage, 71, 72, 89  
 ministère britannique du Développement international (Royaume-Uni), 179  
 minorités. *voir* défavorisés ; ethnicité ; exclusion  
 moins de 3 ans, offre d'EPPE, 34, 37, 193  
 moins de 5 ans, taux de mortalité, 37  
 Moldova. *voir* République de Moldova  
 Molteno (Afrique du Sud), 142  
 Mongolie  
 aide à l'éducation, 169, 170, 177, 189, 204  
 alphabétisation des adultes, 68c, 196  
 coût de l'éducation, 164  
 dépenses d'éducation, 154–155, 162, 188  
 enfants non scolarisés, 51, 52c, 164  
 enseignement préprimaire, 37c, 40–41, 41  
 enseignement primaire, 47, 51, 56, 58c, 59, 121c, 194  
 enseignement supérieur, 98  
 frais de scolarité, suppression, 120c  
 IDE, 100  
 migrations campagne-ville, 118  
 parité et disparité entre les sexes, 87c, 88, 90c, 198  
 plans d'éducation, 106  
 populations ethniques, 128  
 programmes scolaires, 141

- Monténégro. *voir aussi* Serbie-et-Monténégro  
 alphabétisation des adultes, 68c  
 enfants non scolarisés, 52c  
 enseignement préprimaire, 37c  
 enseignement primaire, 58c, 121c  
 frais de scolarité, suppression, 120c  
 parité et disparité entre les sexes, 87c, 90c
- Montserrat  
 dépenses d'éducation, 26  
 enfants non scolarisés, 52c  
 enseignants, 82  
 enseignement préprimaire, 37c, 43  
 enseignement primaire, **45, 45, 82, 194**  
 parité et disparité entre les sexes, 87c, 87n, 90c
- mortalité, taux, 19, 34, 37
- Moyen-Orient. *voir aussi* États arabes ;  
 chacun des pays  
 aide à l'éducation, 174, **175**  
 PIB, 200
- moyens d'existence, programmes, 63
- Mozambique  
 acquis, évaluation, 71n  
 aide à l'éducation, 165, 171, 171, 177, 178, 189,  
 204, 204n, 205, 205  
 allègement de la dette, 176  
 alphabétisation des adultes, 66, 68c, 68n, 196, 206  
 conflits, effet des, 78  
 coût de l'éducation, 163, 164  
 dépenses d'éducation, 26, 154–155, 155, 188  
 disparités géographiques, 118  
 éducation de base, 27  
 enfants non scolarisés, 50, 51, 52c, 53  
 enseignants, 79, 81, **81, 82, 82, 134–135, 136, 137**  
 enseignement primaire, **45, 47, 47, 47n, 48, 48,**  
 49, 49, 49n, 50, 50, 51, 51, 55, 56, 57, 58c,  
 82, 121c, 193, 194  
 enseignement secondaire, 59  
 enseignement supérieur, 98  
 environnement d'apprentissage, 77  
 frais de scolarité, suppression, 119, 120c  
 gouvernance, 21  
 IDE, 100, 100, 101  
 organisations de société civile, 108  
 parité et disparité entre les sexes, 87c, 88, 90c,  
 198  
 plans d'éducation, 107n
- multilinguisme, 209. *voir aussi* éducation vernaculaire  
 multisectoriels, programmes, 209
- Myanmar  
 aide à l'éducation, 177, 204  
 alphabétisation des adultes, 68c, 196  
 éducation de base, 27  
 éducation non formelle, 64, 64  
 enfants non scolarisés, 52c, 53, 53n  
 enseignants, 82  
 enseignement obligatoire, 26  
 enseignement primaire, **45, 47, 48, 58c, 59, 82,**  
 121c, 194  
 frais de scolarité, suppression, 120c  
 IDE, 99  
 parité et disparité entre les sexes, 87c, 88, 90c,  
 198  
 programmes scolaires, **141**
- N**
- Namibie  
 acquis, évaluation, 71n  
 alphabétisation des adultes, 68c, **142, 196**  
 apprentissage, évaluation, 143  
 dépenses d'éducation, 26, 152, 154, 154–155, 156,  
 158, 159  
 éducation à distance, 144
- éducation non formelle, 62  
 enfants non scolarisés, 52c  
 enseignants, 82, 83  
 enseignement préprimaire, 37c, 39, 40–41, 41  
 enseignement primaire, **44, 45, 47, 49, 50, 58c, 59,**  
 82, 121c, 194  
 enseignement privé, 41  
 enseignement supérieur, 98  
 frais de scolarité, suppression, 120c  
 IDE, 100  
 parité et disparité entre les sexes, 87c, 88, 90c,  
 198  
 transferts d'argent, **124**  
 violence et abus, 91n
- National Institute of Open Schooling (Inde), 63
- Nations Unies, Charte internationale des droits  
 de l'homme, 26
- Nations Unies, Convention relative aux droits de  
 l'enfant (1989), 16, **17, 26**
- Nations Unies, Convention relative aux droits des  
 personnes handicapées (2006), **17**
- Nations Unies, Déclaration universelle des droits  
 de l'homme, 15–16, **17**
- Nauru  
 dépenses d'éducation, 26  
 enseignement préprimaire, 37c, 40–41  
 parité et disparité entre les sexes, 87c, 90c, 198
- NEPAD (Partenariat pour le développement de  
 l'Afrique), **145**
- Népal  
 aide à l'éducation, 171, 177, 179, 189, 204n, 205  
 alphabétisation des adultes, 66, 68c, 68n, 196  
 coût de l'éducation, 164  
 dépenses d'éducation, 26, 154–155, 155, 158  
 éducation, impact, 25  
 éducation non formelle, 63, 130  
 éducation post-conflit, 146  
 enfants non scolarisés, 52c, 53, 164  
 enseignants, 81, 82, 82  
 enseignement obligatoire, 26  
 enseignement préprimaire, 37c, 40–41  
 enseignement primaire, 47, 47, 48, 48, 50, 54, 56,  
 57, 58c, 59, 82, 121c  
 familles, taille, 18n  
 frais de scolarité, suppression, 120c  
 IDE, 100, 100, 101  
 minorités ethniques, 25  
 parité et disparité entre les sexes, 85, 86, 87c, 88,  
 88, 90c, 198  
 populations ethniques, 128
- Nevis. *voir* Saint-Kitts-et-Nevis
- Nicaragua  
 aide à l'éducation, 169, 170, 171, 177, 189  
 alphabétisation des adultes, 68, 68c, 196, 197, 206  
 coût de l'éducation, 162, 162, 163, 163, 164  
 décentralisation, 112  
 dépenses d'éducation, 26, 154–155, 162, 188  
 éducation à distance, 144  
 éducation de base, 27  
 enfants non scolarisés, 52c  
 enseignants, 82, 82n  
 enseignement préprimaire, 37c, 40–41, 43  
 enseignement primaire, **45, 45, 47, 50, 50, 56, 56,**  
 58c, 59, 82, 113, 121c, 194  
 frais de scolarité, suppression, 120c  
 IDE, 99, 100  
 parité et disparité entre les sexes, 87c, 87n, 88,  
 90c, 96, 198  
 pauvreté, réduction, 176  
 plans d'éducation, 106, 107n  
 programmes d'EPPE, 116  
 transferts d'argent, 123, 124, 125  
 travail des enfants, 127  
 violence et abus, 91
- Niger  
 acquis, évaluation, 74, 75, 76, 76  
 aide à l'éducation, 170, 170, 177, 189, 204, 204n,  
 205, 205  
 alphabétisation des adultes, 66, 68c, 68n, 196, 206  
 dépenses d'éducation, 26, 153, 154–155, 156, 188  
 disparités géographiques, 118  
 éducation de base, 27  
 éducation non formelle, 64, 64, 131  
 enfants non scolarisés, 52, 52c, 53, 53n  
 enseignants, 83, 83, 136  
 enseignement préprimaire, 37c, 40–41  
 enseignement primaire, 44, 44, **45, 47, 48, 48, 49,**  
 49, 56, 58c, 59, 121c, 194, 195n  
 frais de scolarité, suppression, 120c  
 IDE, 99, 99n  
 organisations de société civile, **110**  
 parité et disparité entre les sexes, 85, 86, 87c, 88,  
 90c, 96, 198  
 pauvreté, réduction, 176  
 plans d'éducation, 107n
- Nigéria  
 aide à l'éducation, 170, 170–171, 177, 204, 204n, 205  
 alphabétisation des adultes, 66, 68c, 196  
 coût de l'éducation, 162, 163  
 dépenses d'éducation, 26, 160  
 écoles non gouvernementales, 111  
 enfants non scolarisés, 50, 52, 52c, 53, 53n  
 enseignants, 80n, 81, 82, 138  
 enseignement préprimaire, 37c, 40–41  
 enseignement primaire, **45, 47, 48, 48, 50, 50, 58c,**  
 82, 121c, 194, 195n  
 enseignement supérieur, 62  
 frais de scolarité, suppression, 120c  
 gestion de l'éducation, 107  
 IDE, 99, 99n  
 parité et disparité entre les sexes, 87c, 88, 90,  
 90c, 198  
 populations ethniques, 128  
 programmes d'EPPE, 115
- Nioué  
 enseignement préprimaire, 37c  
 enseignement primaire, 44, 54n, 121c  
 parité et disparité entre les sexes, 87c, 90c, 198
- nomades, populations, 128
- non scolarisés. *voir* enfants non scolarisés
- normes de qualification. *voir* enseignants, formation
- Norvège  
 coût de l'éducation, 161  
 dépenses d'éducation, 154–155, 161  
 donateur d'aide à l'éducation, 173, 173, 174, 178,  
 181, 202  
 enfants non scolarisés, 52c  
 enseignement préprimaire, 37c, 40–41  
 enseignement primaire, 54n, 58c, 121c, 194  
 enseignement supérieur, 98  
 frais de scolarité, suppression, 120c  
 mortalité des enfants, taux, 37n  
 parité et disparité entre les sexes, 87c, 90c, 96, 198
- Nouvelle percée vers l'alphabétisation (Zambie), **142**
- Nouvelle-Zélande  
 dépenses d'éducation, 154–155, 161  
 donateur d'aide à l'éducation, 173, 173, 174, 202  
 enfants non scolarisés, 52c  
 enseignement préprimaire, 37c  
 enseignement primaire, **45, 121c, 194**  
 enseignement privé, 41  
 enseignement supérieur, 98  
 frais de scolarité, suppression, 120c  
 parité et disparité entre les sexes, 87c, 90c, 95,  
 96, 197, 198  
 numératie, **65, 65, 73, 73**  
 nutrition. *voir* santé et nutrition des enfants

## O

- objectifs de l'EPT, 14–15, **15**, 29, 34–36
- objectif 1, éducation et protection de la petite enfance (EPPE)
    - accès, 101, 208
    - négligence, 13, 210
    - participation, **45**, 46–48, 193
    - programmes, 37–41, 101, 114–116
    - progrès réalisés, 30, 34–43, 101, 116
    - recherche, 24
    - tendances, 193
  - objectif 2, enseignement primaire universel (EPU). *voir aussi* enseignement obligatoire; enseignement primaire
    - aide, 206
    - objectifs du millénaire pour le développement, 14–15
    - priorités de l'EPT, 207, 208
    - progrès réalisés, 35, 43–62, 97, 98–99, 101, 193–195, 206
    - réalisation, perspectives de, **194**
    - suivi, **56**
    - tendances, 193–195, **194**
  - objectif 3, besoins éducatifs et compétences adultes, 195
    - négligence, 13–14, 35
    - programmes, 63–64, 127, 130–131, 208–209
    - progrès réalisés, 62–64, 101
    - suivi, **63**
    - tendances, 195
  - objectif 4, alphabétisation des adultes acquis, évaluation, 72–73, 73
    - aide, 172
    - apprentissage, évaluation, **65**, **65**
    - définition, 65, 65n
    - gouvernements, responsabilité, 208, 209
    - IDE, 97, 101
    - instruction multilingue, 140–142
    - programmes, 63, 130–131, **142**
    - progrès réalisés, 30, 35, 65–70, 206
    - réalisation, perspectives de, **196**
    - secteur non étatique, 130–131
    - suivi, 65, **65**, **66**, **67**, **69**, **70**
    - tendances, 68c, 195–197
  - objectif 5, parité entre les sexes, 35–36, 125–126
    - abus dans les écoles, 133
    - alphabétisation des adultes, 67–68 et égalité, 25
    - enseignantes, utilisation, 137, **139**
    - enseignement préprimaire, 41
    - enseignement primaire, 35–36, 84–86, **85**
    - enseignement secondaire, 35–36, 86–88
    - enseignement supérieur, 89–90
    - gouvernements, responsabilité, 208, 209
    - IDE, 97, 101
    - matières d'études, 94–97, **96**
    - objectif manqué, 12
    - objectifs du millénaire pour le développement, 15
    - progrès réalisés, 29, 30, 84–97, 101
    - résultats d'apprentissage, 101
    - tendances, 197, **198**
  - objectif 6, qualité de l'éducation
    - amélioration, 27–28, 131–145, **132**
    - bénéfices, 25
    - écoles non gouvernementales, 111–112
    - gouvernements, responsabilité, 208, 209, 210
    - IDE, 97
    - progrès réalisés, 30, 36, 70–84, 101
    - tendances, 199
    - progrès réalisés, 97–101, **105**, **207**
    - stratégies, 104–106
    - suivi, 35, **53**, 97–101, **105**, **209**
    - tendances, 16–24, 192–199
- objectifs du millénaire pour le développement (OMD), 13, 89n, 183
- OCDE, pays de l'. *voir aussi* pays développés
- alphabétisation, 69
  - démocratie et éducation, 25
  - dépenses d'éducation, 161, **161**
  - enseignement secondaire, **89**
  - enseignement supérieur, 97
  - EPU, 193
  - filière technique, **60**
  - parité et disparité entre les sexes, **89**, **97**
- OEV (orphelins et enfants vulnérables), **124**
- OIT (Organisation internationale du travail), traités, **17**
- Oman
- alphabétisation des adultes, 68c, **196**
  - dépenses d'éducation, **26**, **154–155**, **155**
  - éducation de base, **27**
  - enfants non scolarisés, 52c
  - enseignement préprimaire, 37c, **40–41**, **43**
  - enseignement primaire, **44**, **45**, **46**, **47**, **56**, **56**, **58c**, **121c**, **194**
  - enseignement privé, 41
  - frais de scolarité, suppression, 120c
  - parité et disparité entre les sexes, **86**, **87c**, **90c**, **198**
- OMD (objectifs du millénaire pour le développement), 13, 89n, 183
- ONG. *voir* organisations non gouvernementales
- Oportunidades (Mexique), 165
- Organisation internationale du travail (OIT), traités, **17**
- organisations de la société civile (OSC), 21, 210
- financement des coûts, **117**
  - partenariats, **105**, **108–110**, **109**, **110**, **117**, **187**, **209**
- organisations non gouvernementales (ONG). *voir aussi* organisations de la société civile; prestataires non étatiques
- éducation et protection de la petite enfance (EPPE), 111
- organismes de financement. *voir* donateurs
- orphelins
- écoles spéciales, 129
  - et enfants vulnérables, **124**
  - transferts d'argent, **123**, **124**
  - du VIH/sida, 19n, 20
- OSC. *voir* organisations de la société civile
- Ouganda, 163
- acquis, évaluation, 71n, 73, 73, 74, 76, 76
  - aide à l'éducation, 165, 171, **171**, **177**
  - allègement de la dette, 176
  - alphabétisation des adultes, 68c, **142**, **196**
  - coût de l'éducation, **162**, **163**, **164**
  - décentralisation, 112
  - dépenses d'éducation, **162**
  - écoles non gouvernementales, 111
  - éducation inclusive, 129
  - éducation post-conflit, 146
  - enfants non scolarisés, 164
  - enseignants, 81, 135, 136
  - enseignement préprimaire, 37c, 40, **40–41**
  - enseignement primaire, **45**, **50**, **56**, **56**, **57**, **58c**, **121c**
  - enseignement privé, 41
  - enseignement secondaire, 59
  - enseignement supérieur, **98**
  - environnement d'apprentissage, 77, 78, 92
  - frais de scolarité, suppression, 119, 120c
  - manuels scolaires, 134
  - organisations de société civile, **110**
  - parité et disparité entre les sexes, **86**, **87c**, **88**, **90c**, **96**, **198**
  - plans d'éducation, 107n
  - programmes d'EPPE, 112
  - transferts d'argent, **124**
  - violence et abus, 91, 91n
- outil d'analyse budgétaire CAQ (Brésil), **110**

## Ouzbékistan

- aide à l'éducation, **177**
- dépenses d'éducation, 26
- éducation multilingue, 142
- éducation non formelle, 64
- enfants non scolarisés, 53n
- enseignement préprimaire, 37c, **40–41**
- enseignement primaire, 54n, 58c
- frais de scolarité, suppression, 120c
- parité et disparité entre les sexes, **87c**, **90c**, **198**
- plans d'éducation, 106n

## P

Pacifique. *voir aussi* Asie de l'Est et Pacifique; chacun des pays

- aide à l'éducation, **175**
- alphabétisation des adultes, 66, 67, 67
- dépenses d'éducation, 152, **152**, **160**
- enfants non scolarisés, 51
- enseignants, 79, 80, **80**
- enseignement préprimaire, 38, 38, 40, 41, 42
- enseignement primaire, 43, 46, 46, 54n
- enseignement secondaire, 36, 58–59, **60**, **61**, **61**
- enseignement supérieur, 62

Pacte international relatif aux droits civils et politiques (1966), **17**Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels (1966), **17**

## paix, programmes d'éducation, 146–147

## Pakistan

- aide à l'éducation, 171, **171**, **177**, **189**, 204, 204n, **205**
- alphabétisation des adultes, 66, 68c, 68n, **196**, **197**
- décentralisation, 112
- dépenses d'éducation, 26, 153, **154–155**, **157**, **188**
- écoles non gouvernementales, 110
- éducation à distance, 144
- éducation post-conflit, 146
- enfants non scolarisés, 52, **52c**, **53**
- enseignants, 82, 138–139, **139**
- enseignement obligatoire, 26
- enseignement préprimaire, 37c, **40–41**
- enseignement primaire, **45**, **46**, **48**, **48**, **57**, **58c**, **59**, **82**, **193**, **194**
- familles, taille, 18n
- frais de scolarité, suppression, 120c
- IDE, 99
- parité et disparité entre les sexes, **85**, **86**, **87c**, **88**, **90c**, **198**
- populations ethniques, 128
- transferts d'argent, **123**, **124**
- travail des enfants, 127
- VIH/sida, 19n

## Palaos

- dépenses d'éducation, 26
- enseignement obligatoire, 26
- enseignement préprimaire, 37c, **40–41**
- enseignement primaire, 44, 121c
- parité et disparité entre les sexes, **87c**, **90c**, **198**

## Panama

- alphabétisation des adultes, 68c, **196**
- coût de l'éducation, 162, **162**, **163**, **163**
- dépenses d'éducation, 154, **154–155**, **162**
- éducation à distance, 144
- éducation de base, 27
- enfants non scolarisés, 52c
- enseignants, 82
- enseignement préprimaire, 37c, **40–41**, **43**
- enseignement primaire, **45**, **50**, **58c**, **59**, **82**, **121c**, **194**
- enseignement supérieur, 98
- environnement d'apprentissage, 77
- frais de scolarité, suppression, 120c

- IDE, 100  
parité et disparité entre les sexes, 87c, 90c, 198  
violence et abus, 91
- Papouasie-Nouvelle-Guinée  
aide à l'éducation, 171, 177, 204n, 205, 206  
alphabétisation des adultes, 68c, 196  
dépenses d'éducation, 26  
enfants non scolarisés, 53n  
enseignement préprimaire, 37c, 39, 40-41  
enseignement primaire, 54n, 58c, 121c  
frais de scolarité, suppression, 120c  
organisations de société civile, 110  
parité et disparité entre les sexes, 87c, 90c, 198  
programmes scolaires, 141  
VIH/sida, 19n
- para-enseignants (contractuels), 83, 83-84, 135-136
- Paraguay  
acquis, évaluation, 76, 76  
alphabétisation des adultes, 68c, 196  
dépenses d'éducation, 154-155, 161  
enfants non scolarisés, 52c  
enseignement préprimaire, 37c, 40-41  
enseignement primaire, 47, 49, 50, 50, 58c, 121c  
frais de scolarité, suppression, 120c  
IDE, 100  
parité et disparité entre les sexes, 87c, 88, 90c, 198  
plans d'éducation, 106n
- parents. *voir* ménages; mères
- parité entre les sexes (objectif de l'EPT), 35-36, 125-126. *voir aussi* égalité entre les sexes; équité  
abus dans les écoles, 133  
alphabétisation des adultes, 67-68  
et égalité, 25  
enseignantes, utilisation, 137, 139  
enseignement préprimaire, 41  
enseignement primaire, 35-36, 84-86, 85  
enseignement secondaire, 35-36, 86-88  
enseignement supérieur, 89-90  
gouvernements, responsabilité, 208, 209  
IDE, 97, 101  
matières d'études, 94-97, 96  
objectif manqué, 12  
objectifs du millénaire pour le développement, 15  
progrès réalisés, 29, 30, 84-97, 101  
résultats d'apprentissage, 101  
tendances, 197, 198
- Partenariat pour le développement de l'Afrique (NEPAD), 145
- partenariats  
avec donateurs, 187, 201  
gouvernements et OSC, 105, 108-110, 109, 110, 117, 187  
gouvernements et prestataires non étatiques, 110-112, 130-131
- participation. *voir aussi* participation scolaire  
éducation et protection de la petite enfance (EPPE), 35  
enseignement supérieur, 62
- participation scolaire. *voir aussi* abandons scolaires; assiduité scolaire; enfants non scolarisés; scolarisation  
contexte socio-économique, 89  
éducation et protection de la petite enfance (EPPE), 193  
enseignement primaire, 46-48, 85-86  
enseignement secondaire, 60-61  
filles, 51-52, 91-92, 164  
garçons, 51-52  
handicapés, 51, 51  
ménages, dépenses des, 119, 122-123, 151, 163-164  
et pauvreté, 49-50, 50, 54, 163-164  
VIH/sida, effet, 20
- pasteurs, populations de, 128
- pauvreté, 20. *voir aussi* défavorisés  
alphabétisation, effet sur l', 68-69  
et enseignement préprimaire, 35  
extrême, taux, 20  
médicale, trappe, 20  
et participation scolaire, 49-50, 50, 54, 163-164  
programmes de réduction, 105, 174-176  
zones rurales, 118
- pays à faible revenu. *voir aussi* pays en développement; pays les moins avancés  
acquis, évaluation, 71  
aide à l'éducation, 167, 171, 177, 178, 187, 188, 201, 204  
APD, 22, 168, 169  
dépenses d'éducation, 153, 153, 157, 157, 158  
donateurs, 177, 177  
éducation de base, 151, 201, 204, 205  
EPU, 193, 195  
industries de service, 21  
PIB, 200  
tendances, 166, 168, 169, 186, 187, 189
- pays à revenu élevé  
dépenses d'éducation, 153, 153, 157, 157, 185  
disparité entre les sexes, 126  
industries de service, 21
- pays à revenu intermédiaire. *voir aussi* pays en développement  
acquis, évaluation, 71  
aide à l'éducation, 178, 204  
APD, 22  
dépenses d'éducation, 153, 153, 157, 158, 165, 185  
enseignement primaire, 56  
enseignement supérieur, 62  
industries de service, 21
- Pays-Bas  
dépenses d'éducation, 154-155, 161  
donateur d'aide à l'éducation, 173, 173, 174, 179, 181, 185, 202  
enfants non scolarisés, 52c  
enseignement obligatoire, 26  
enseignement préprimaire, 37c  
enseignement primaire, 54n, 58c, 121c, 194  
enseignement secondaire, 61  
enseignement supérieur, 98  
frais de scolarité, suppression, 120c  
parité et disparité entre les sexes, 87c, 90c, 198
- pays de l'OCDE. *voir* OCDE, pays de l'
- pays développés. *voir aussi* OCDE, pays de l'  
acquis, évaluation, 73  
alphabétisation des adultes, 66, 67  
enfants non scolarisés, 51, 54  
enseignants, 79, 80  
enseignement préprimaire, 38, 42  
enseignement primaire, 43, 46, 56  
enseignement secondaire, 60, 61, 88  
enseignement supérieur, 62, 62, 89  
parité et disparité entre les sexes, 84, 88, 89  
résultats d'apprentissage, 72-73
- pays en conflits. *voir* conflits
- pays en développement. *voir aussi* pays à faible revenu; pays en développement à revenu intermédiaire; pays les moins avancés  
acquis, évaluation, 71, 73  
aide à l'éducation, 168, 168, 171, 177, 177, 205  
alphabétisation des adultes, 66, 66-67, 67  
croissance économique, effet, 20  
délocalisation, 21  
dépenses d'éducation, 161  
enfants non scolarisés, 51, 54  
engagement, perspectives, 202  
enseignants, 79, 80, 81  
enseignement préprimaire, 38, 40-41, 42  
enseignement primaire, 16-18, 19, 43, 46  
enseignement secondaire, 60, 61, 88  
enseignement supérieur, 62, 89
- environnement d'apprentissage, 77  
maladies, 19  
mortalité des moins de 5 ans, taux, 37  
parité et disparité entre les sexes, 88, 89  
population, taux de croissance, 18  
qualité de l'éducation, 36  
résultats d'apprentissage, 72-73
- pays en développement à revenu intermédiaire. *voir aussi* pays en développement  
aide à l'éducation, 169  
APD, 169  
EPU, 193  
parité et disparité entre les sexes, 126
- pays en transition  
acquis, évaluation, 73  
alphabétisation des adultes, 66, 67  
dépenses d'éducation, 159  
enfants non scolarisés, 51, 54  
enseignants, 79, 80  
enseignement préprimaire, 38, 38  
enseignement primaire, 43, 46, 56  
enseignement secondaire, 60, 61, 88  
enseignement supérieur, 62, 62, 89  
maladies, 19  
parité et disparité entre les sexes, 84, 88, 89  
résultats d'apprentissage, 72-73
- pays les moins avancés (PMA). *voir aussi* pays à faible revenu; pays en développement  
aide à l'éducation, 168, 171, 177, 178, 186  
allègement de la dette, 176  
APD, 168  
dépenses d'éducation, 185  
objectifs du millénaire pour le développement, 15  
population, taux de croissance, 18
- pays sous-développés. *voir* pays à faible revenu; pays en développement; pays en développement à revenu intermédiaire; pays les moins avancés
- perfectionnement professionnel, enseignants, 138-139. *voir aussi* enseignants, formation
- Pérou  
acquis, évaluation, 74, 75, 76, 76  
alphabétisation des adultes, 68c, 196  
dépenses d'éducation, 153, 154-155, 161  
éducation à distance, 144  
éducation de base, 27  
éducation non formelle, 64  
enfants non scolarisés, 50, 52c  
enseignants, 93, 136  
enseignement préprimaire, 37c, 40-41, 42  
enseignement primaire, 45, 48, 48, 50, 50, 58c, 121c, 193, 194  
environnement d'apprentissage, 77, 92  
frais de scolarité, suppression, 120c  
organisations de société civile, 110  
parité et disparité entre les sexes, 87c, 89, 90c, 93, 96, 198  
travail des enfants, 127
- personnel enseignant. *voir* enseignants
- Philippines  
aide à l'éducation, 171  
alphabétisation des adultes, 68c, 196  
dépenses d'éducation, 153, 161  
écoles, réseaux, 145  
éducation de base, 27  
éducation non formelle, 63  
enfants non scolarisés, 50, 52c, 53  
enseignants, 137, 138, 138  
enseignement préprimaire, 37c, 40-41  
enseignement primaire, 45, 47, 48, 49, 49, 50, 50, 58c, 117, 121c, 194  
frais de scolarité, suppression, 120c  
gestion de l'éducation, 107  
IDE, 99  
mortalité des enfants, taux, 37n  
organisations de société civile, 108n, 110

parité et disparité entre les sexes, 87c, 88, 90c, 95, 96, 97, 198

programmes d'EPPE, 116

programmes scolaires, 141

société civile, organisations, 117

travail des enfants, 127

PIB (produit intérieur brut), 200. *voir aussi* produit national brut

Plan d'action global pour l'EPT, 29

Plan d'action pour l'Afrique, 207

plan de développement de l'enseignement primaire (République-Unie de Tanzanie), 165

Plan décennal pour l'éducation de base (Burkina Faso), 118–119, 125

Plan national d'éducation (Brésil), 115

plans d'éducation, 106–107, 180, 187, 188, 211

PMA. *voir* pays les moins avancés

PNB. *voir* produit national brut

politiques nationales. *voir* gouvernements

Pologne

- coût de l'éducation, 163
- dépenses d'éducation, 154–155, 161
- enfants non scolarisés, 52c
- enseignement obligatoire, 26
- enseignement préprimaire, 37c, 40–41, 42
- enseignement primaire, 58c, 121c, 194
- enseignement supérieur, 98
- frais de scolarité, suppression, 120c
- parité et disparité entre les sexes, 87c, 90c, 198
- populations ethniques, 128

population, taux de croissance, 18

populations autochtones. *voir* ethnicité

Portugal

- acquis, évaluation, 71
- alphabétisation des adultes, 68c, 196, 196
- coût de l'éducation, 161
- dépenses d'éducation, 154–155, 161
- donateur d'aide à l'éducation, 173, 174, 202
- éducation de base, 27
- enfants non scolarisés, 52c
- enseignement préprimaire, 37c, 40–41
- enseignement primaire, 54, 121c, 194
- enseignement supérieur, 98
- frais de scolarité, suppression, 120c
- parité et disparité entre les sexes, 87c, 90c, 198

PPTE (Initiative PPTE), 165, 175–176

préjugés sexistes. *voir aussi* stéréotypes

- dans les écoles, 36, 92, 94, 95–97
- manuels scolaires, 93–94

présence à l'école, et travail des enfants, 127

prestataires non étatiques, 110–112, 130–131. *voir aussi* éducation privée; organisations de la société civile; organisations non gouvernementales

prêts non concessionnels, 175

privé, secteur. *voir* éducation privée

produit intérieur brut (PIB), 110, 200

produit national brut (PNB), 20, 152, 152–157, 153, 156, 157, 158, 158, 176, 185, 188, 188, 201

Programa de Asignación Familiar (Honduras, Programme d'allocation familiale), 165

Programme d'action prioritaire (Cambodge), 132

Programme d'allocation familiale (Honduras), 125

programme de développement de l'enseignement primaire (Bangladesh), 181

Programme de progrès par la santé et l'éducation (Jamaïque), 123

Programme interactif d'enseignement radiodiffusé (Interactive Radio Instruction, IRI), 144

Programme national pour l'éducation des filles au niveau élémentaire (Inde), 126

programmes. *voir aussi* éducation et protection de la petite enfance (EPPE), programmes; plans d'éducation; programmes scolaires; programmes sectoriels

aide. *voir* aide à l'éducation

alphabétisation des adultes, 63, 130–131, 142

apprentissage non formel, 127

compensatoires, 115

éducation de base, 63

éducation et protection de la petite enfance (EPPE), 37–41, 101, 114–116

éducation inclusive, 128–129

éducation non formelle, 130–131

enseignement préprimaire, 40–41, 116

enseignement primaire, 36, 45, 116–129, 117, 122–123, 127

enseignement secondaire, 60

ménages pauvres, ciblés pour, 122–123, 122–125

non formels, 208

parité entre les sexes, amélioration, 125, 147

qualité de l'éducation, amélioration, 131, 132

résultats d'apprentissage, 115

santé et nutrition des enfants, 19–20, 37, 132–133

transferts d'argent, 122–123, 122–125

transferts monétaires conditionnels, 165

travail des enfants, ciblés pour, 127

programmes de développement du secteur de l'éducation (Éthiopie), 125

programmes scolaires

- centrés sur les enfants et axés sur les résultats, 139–140, 141
- évaluations d'apprentissage nationales, 73
- et impartialité entre les sexes, 93–97, 96
- intégrateurs, 209

programmes sectoriels, 160, 176–177, 178, 178–182, 184, 185, 186–187, 209, 211

Progres-Oportunidades (Mexique), 123, 124, 125

progression scolaire, 35, 86

Projet de réduction du risque social, composante transferts d'espèces (Turquie), 123

PRONADE (Guatemala), 113

Protocole facultatif à la Convention relative aux droits de l'enfant, concernant la participation des enfants aux conflits armés (2000), 17

puériculture. *voir* éducation et protection de la petite enfance (EPPE)

Q

Qatar

- alphabétisation des adultes, 68c, 196
- dépenses d'éducation, 26
- enfants non scolarisés, 52c
- enseignement préprimaire, 37c, 39, 40–41
- enseignement primaire, 45, 47, 121c, 194
- enseignement supérieur, 98
- frais de scolarité, suppression, 120c
- parité et disparité entre les sexes, 87c, 90c, 198

qualifications. *voir* formation

qualité de l'éducation (objectif de l'EPT)

- amélioration, 27–28, 131–145, 132
- bénéfices, 25
- écoles non gouvernementales, 111–112
- gouvernements, responsabilité, 208, 209, 210
- IDE, 97
- progrès réalisés, 30, 36, 70–84, 101
- tendances, 199

R

radio, utilisation en éducation, 144–145

Rapport 2003/4, *Genre et éducation pour tous – Le pari de l'égalité*, 29

Rapport 2005, *éducation pour tous – L'exigence de qualité*, 30, 131

Rapport 2006, *L'alphabétisation, un enjeu vital*, 30, 107, 131

Rapport 2007, *Un bon départ – éducation et protection de la petite enfance*, 30, 107, 114–115, 131

rapport élèves/enseignant (REE), 35, 80, 121c, 135 et effectifs, 42–43, 79–81

enseignants, pénurie, 81, 82, 136–137

programmes préprimaire, 42, 42, 43

scolarisation, 42, 43, 117

rapport élèves/manuels, 77

Rapport mondial de suivi sur l'EPT, 29–30, 107, 114–115

ratification de traités, 16

rations à emporter, 132

RDP lao. *voir* République démocratique populaire lao

recrutement, 138, 139

reculées, zones. *voir* zones rurales

redoublement

- et acquis, 74
- écoles primaires, 54–56, 55
- filles, 86
- taux, 115

REE. *voir* rapport élèves/enseignant

réforme, enseignement et apprentissage, 13

règlementation, dans la gestion axée sur les écoles, 113

régulations, prestataires non étatiques, 110–111

repas scolaires, 132, 132–133

République arabe syrienne

- alphabétisation des adultes, 68c, 196
- enseignants, 42, 43
- enseignement préprimaire, 37c, 40–41, 43
- enseignement primaire, 45, 56, 58c, 121c, 194
- enseignement secondaire, 59
- frais de scolarité, suppression, 120c
- mortalité des enfants, taux, 37n
- parité et disparité entre les sexes, 87c, 90c, 198

République centrafricaine, 44–46

- aide à l'éducation, 177, 204n, 205, 206
- alphabétisation des adultes, 66, 68c, 68n, 196
- éducation non formelle, 64
- enfants non scolarisés, 53n
- enseignement préprimaire, 37c, 40–41
- enseignement primaire, 44, 54
- frais de scolarité, suppression, 120c
- IDE, 98n
- parité et disparité entre les sexes, 85, 86, 87c

République de Corée

- coût de l'éducation, 163
- dépenses d'éducation, 154–155, 161
- donateur d'aide à l'éducation, 174
- éducation de base, 27
- enseignement primaire, 45, 47, 54n, 121c, 194
- enseignement supérieur, 62, 98
- environnement d'apprentissage, 133
- frais de scolarité, suppression, 120c
- mortalité des enfants, taux, 37n
- parité et disparité entre les sexes, 25, 87c, 90c, 95, 96, 198

République de Moldova

- aide à l'éducation, 177, 189
- alphabétisation des adultes, 68c, 196
- dépenses d'éducation, 153, 154–155, 158, 188
- éducation non formelle, 64
- enfants non scolarisés, 52c
- enseignement préprimaire, 37c, 39, 40–41, 43
- enseignement primaire, 44, 45, 47, 58c, 121c, 194
- frais de scolarité, suppression, 120c
- IDE, 100, 100
- parité et disparité entre les sexes, 87c, 90c, 95, 96, 198

République démocratique du Congo

- aide à l'éducation, 177, 204, 204n, 205
- allègement de la dette, 176
- alphabétisation des adultes, 68c, 68n, 196
- coût de l'éducation, 163



- éducation de base, 27  
 éducation non formelle, 64  
 enfants non scolarisés, 53n  
 enseignement préprimaire, 37c, 40–41  
 enseignement primaire, 44, 44, 46, 121c  
 frais de scolarité, suppression, 120c  
 IDE, 98n  
 parité et disparité entre les sexes, 86, 87c, 90c, 198
- République démocratique populaire lao  
 aide à l'éducation, 177, 179, 189, 204  
 alphabétisation des adultes, 68c, 70, 196, 197  
 dépenses d'éducation, 26, 153, 154–155, 155, 157  
 éducation multilingue, 141–142  
 éducation non formelle, 64  
 enfants non scolarisés, 52c, 53n  
 enseignants, 82  
 enseignement obligatoire, 26  
 enseignement préprimaire, 37c, 40–41, 43  
 enseignement primaire, 45, 47, 54, 58c, 59, 82, 121c, 194  
 frais de scolarité, suppression, 120c  
 IDE, 99n  
 parité et disparité entre les sexes, 87c, 90c, 198  
 populations ethniques, 128
- République dominicaine  
 alphabétisation des adultes, 68c, 196  
 dépenses d'éducation, 26, 153, 154, 158  
 éducation à distance, 144  
 éducation non formelle, 64  
 enfants non scolarisés, 52c  
 enseignants, 82  
 enseignement préprimaire, 37c, 40–41, 43  
 enseignement primaire, 45, 47, 50, 57, 58c, 82, 121c, 193, 194  
 frais de scolarité, suppression, 120c  
 IDE, 100  
 parité et disparité entre les sexes, 87c, 87n, 90c, 198
- violence et abus, 91
- République islamique d'Iran  
 acquis, évaluation, 71  
 alphabétisation des adultes, 66, 68c, 196  
 dépenses d'éducation, 153, 154–155, 155  
 enfants non scolarisés, 52c, 53  
 enseignants, 82  
 enseignement obligatoire, 26  
 enseignement préprimaire, 37c, 39, 40–41, 41  
 enseignement primaire, 44, 45, 47, 48, 58c, 82, 121c, 194  
 enseignement supérieur, 98  
 frais de scolarité, suppression, 120c  
 mortalité des enfants, taux, 37n  
 parité et disparité entre les sexes, 85, 87c, 90c, 95, 96, 198
- République populaire démocratique de Corée  
 aide à l'éducation, 177  
 dépenses d'éducation, 26  
 enfants non scolarisés, 52c  
 enseignement préprimaire, 37c  
 enseignement primaire, 58c  
 frais de scolarité, suppression, 120c
- République tchèque  
 acquis, évaluation, 72  
 alphabétisation des adultes, 68c  
 dépenses d'éducation, 154–155, 161  
 donateur d'aide à l'éducation, 174  
 enfants non scolarisés, 52c  
 enseignement préprimaire, 37c  
 enseignement primaire, 47, 58c, 121c  
 enseignement supérieur, 98  
 frais de scolarité, suppression, 120c  
 parité et disparité entre les sexes, 87c, 90c, 198  
 populations ethniques, 128
- République-Unie de Tanzanie. *voir aussi* Zanzibar  
 acquis, évaluation, 71n  
 aide à l'éducation, 165, 171, 171, 177, 178, 180–181, 201  
 allègement de la dette, 176  
 alphabétisation des adultes, 68c, 196, 206  
 décentralisation, 112  
 disparités géographiques, 118  
 écoles, expansion, 117  
 enfants non scolarisés, 50, 52c, 53  
 enseignants, 42, 81, 81, 81n, 82, 135, 136, 137  
 enseignement préprimaire, 37c, 40–41, 42, 43  
 enseignement primaire, 44, 44, 45, 47, 47, 48, 48, 49, 49–50, 49n, 50, 58c, 82, 121c, 194  
 environnement d'apprentissage, 77, 78  
 frais de scolarité, suppression, 119, 120c  
 mortalité des enfants, taux, 37n  
 organisations de société civile, 108–109, 108n, 110  
 parité et disparité entre les sexes, 86, 87c, 88, 96  
 plans d'éducation, 107n  
 santé et nutrition, effets des programmes, 133
- Réseau africain de campagne sur l'éducation pour tous, 109
- Réseau de garantie sociale (Nicaragua), 125
- Réseau de sécurité sociale (Nicaragua), 123
- Réseau interstitutionnel pour l'éducation dans les situations d'urgence (INEE), 146
- ressources à l'école, 69, 77–78
- résultats d'apprentissage  
 et aide, 151  
 besoin d'amélioration, 27, 36  
 disparités, 199  
 parité entre les sexes, 94–97, 101  
 programmes compensatoires, 115  
 tendances, 74–76, 75
- résultats éducatifs. *voir* résultats d'apprentissage
- rétenion scolaire, 101
- réussite scolaire, 97, 142–143. *voir aussi* achèvement scolaire
- revenus. *voir* ménages, richesse
- richesse du ménage. *voir* ménages, richesse
- rôles sexués et stéréotypes, 36
- Roms, communautés, 128
- Roumanie  
 acquis, évaluation, 72  
 alphabétisation des adultes, 68c, 196  
 dépenses d'éducation, 26, 154–155  
 éducation post-conflit, 147  
 enfants non scolarisés, 51, 52c  
 enseignants, 138  
 enseignement préprimaire, 37c, 40–41  
 enseignement primaire, 44, 47, 58c, 121c, 194  
 enseignement supérieur, 98  
 frais de scolarité, suppression, 120c  
 gouvernance, 21  
 IDE, 100  
 parité et disparité entre les sexes, 87c, 90c, 198  
 populations ethniques, 128
- Royaume-Uni  
 dépenses d'éducation, 154–155, 161  
 donateur d'aide à l'éducation, 23, 171, 173, 173, 174, 174, 179, 202  
 éducation à distance, 144  
 enfants non scolarisés, 52c  
 enseignants, 135  
 enseignement préprimaire, 37c, 40–41  
 enseignement primaire, 54n, 121c, 194  
 enseignement supérieur, 98  
 frais de scolarité, suppression, 120c  
 parité et disparité entre les sexes, 87c, 90c, 198
- rurales, zones. *voir* zones rurales
- Rwanda  
 aide à l'éducation, 177, 178, 179, 204, 204n, 205, 206  
 alphabétisation des adultes, 68c, 196
- décentralisation, 112  
 dépenses d'éducation, 26  
 écoles, expansion, 117  
 éducation non formelle, 64  
 enfants non scolarisés, 50, 52c  
 enseignants, 79, 79n, 81, 93, 135  
 enseignement primaire, 45, 48, 50, 50, 56, 56, 57, 58c, 59, 121c, 194  
 frais de scolarité, suppression, 120c  
 parité et disparité entre les sexes, 86, 87c, 88, 90c, 93, 198  
 plans d'éducation, 106  
 programmes d'EPPE, 115

## S

- Saint-Kitts-et-Nevis  
 dépenses d'éducation, 154–155, 155  
 enfants non scolarisés, 52c  
 enseignants, 82  
 enseignement obligatoire, 26  
 enseignement préprimaire, 37c, 43  
 enseignement primaire, 44, 45, 54n, 82  
 frais de scolarité, suppression, 120c  
 parité et disparité entre les sexes, 87c, 90c, 198
- Saint-Vincent-et-les-Grenadines  
 dépenses d'éducation, 154–155, 155  
 enfants non scolarisés, 52c  
 enseignants, 82  
 enseignement préprimaire, 37c, 40–41, 43  
 enseignement primaire, 45, 58c, 82, 194  
 frais de scolarité, suppression, 120c  
 parité et disparité entre les sexes, 87c, 87n, 90c, 198
- Sainte-Lucie  
 dépenses d'éducation, 154–155, 158, 159  
 éducation de base, 27  
 enfants non scolarisés, 52c  
 enseignants, 82  
 enseignement préprimaire, 37c, 40–41, 43  
 enseignement primaire, 45, 47, 58c, 82, 121c, 194  
 frais de scolarité, suppression, 120c  
 IDE, 100  
 parité et disparité entre les sexes, 87c, 87n, 90c, 198
- salaires, enseignants, 80, 83–84, 135
- Samoa  
 aide à l'éducation, 177  
 alphabétisation des adultes, 68c, 196  
 enfants non scolarisés, 52c  
 enseignement préprimaire, 37c, 40–41  
 enseignement primaire, 47, 121c, 194  
 parité et disparité entre les sexes, 87c, 90c, 198
- santé et nutrition des enfants. *voir aussi* VIH/sida
- politiques, 19, 132  
 programmes, 19–20, 24–25, 37, 132–133
- santé publique. *voir* santé et nutrition des enfants
- Sao Tomé-et-Principe  
 aide à l'éducation, 177  
 alphabétisation des adultes, 68c, 196  
 dépenses d'éducation, 26  
 éducation non formelle, 64  
 enfants non scolarisés, 52c, 53n  
 enseignement préprimaire, 37c, 40–41  
 enseignement primaire, 47, 54, 58c, 121c, 194  
 frais de scolarité, suppression, 120c  
 IDE, 99  
 parité et disparité entre les sexes, 85, 87c, 90c
- Sarva Shiksha Abhiyan (Inde), 126
- SchoolNet Africa, 145
- SchoolNets, 145
- sciences  
 acquis scolaires, 71  
 résultats d'apprentissage, 94–95, 95, 96

- scolarisation. *voir aussi* admissions; enfants non scolarisés; inscriptions; participation scolaire; taux brut de scolarisation; taux net de scolarisation
- aide, effet, 122–123, 122–125
- classes, manque de, 117
- croissance, facteurs, 132–133
- et dépenses d'éducation, 159, 164
- écoles, effet de l'expansion, 116
- éducation de base, 117
- enfants non scolarisés, 53, 54
- enseignement postsecondaire, **60**
- enseignement préprimaire, 37c, 40–41, 116
- enseignement primaire, 16–18, 200–201
- augmentations, 46–48, 47, 52c, 57, 136
- décentralisation, 113
- disparités géographiques, 48, 48–49, 49
- financement, 119–120
- tendances, 98–99, 193, 194
- enseignement secondaire, 35, 58–59, 60, 61, 88, **89**, 90c
- enseignement supérieur, 62
- facteurs d'influence, 19, 164
- frais de scolarité, suppression, 119–121, 121c
- programmes EFTP, 61
- progrès réalisés, 13
- rapport élèves/enseignant (REE), 42, 43, 79–81, 117
- VIH/sida, effet, 19–20
- scolarisation, taux brut (TBS). *voir* taux brut de scolarisation
- scolarisation, taux net (TNS). *voir* taux net de scolarisation
- secteur privé. *voir* éducation privée
- sécurité dans les écoles, 91, 133
- semaine mondiale d'action, 27
- Sénégal
- acquis, évaluation, 74, 75
- aide à l'éducation, 171, 171, 172, 177, 189, 204, 204n, 205, 205, 206
- allègement de la dette, 176
- alphabétisation des adultes, 66, 68c, 68n, 196, 206
- décentralisation, 112
- dépenses d'éducation, 154–155, 155, 156, 188
- éducation non formelle, 63, 64, 64, 131
- enfants non scolarisés, 50, 52c, 53
- enseignants, 81, 82, 83, 83, 84, 136, 137
- enseignement préprimaire, 37c, 39, 40–41, 41, 42, 43
- enseignement primaire, 44, 44, **45**, 47, 48, 48, 49, 49, 50, 50, 57, 58c, 59, 82, 121c, 194
- frais de scolarité, suppression, 120c
- gouvernance, 21
- organisations de société civile, 108
- parité et disparité entre les sexes, 87c, 88, 90c, 96, 198
- Serbie
- alphabétisation des adultes, 68c
- enfants non scolarisés, 52c
- enseignement préprimaire, 37c
- enseignement primaire, 58c, 121c
- frais de scolarité, suppression, 120c
- parité et disparité entre les sexes, 87c, 90c
- Serbie-et-Monténégro. *voir aussi* Monténégro
- alphabétisation des adultes, 196
- dépenses d'éducation, 26
- enseignement primaire, 194
- service, industries, 20–21
- sexisme. *voir* égalité entre les sexes; parité entre les sexes; préjugés sexistes; stéréotypes
- sexuel, abus et harcèlement, 91
- Seychelles
- acquis, évaluation, 71n
- alphabétisation des adultes, 68c
- dépenses d'éducation, 154–155, 156
- enfants non scolarisés, 52c
- enseignement postsecondaire, **60**
- enseignement préprimaire, 37c
- enseignement primaire, 54n, 58c, 121c, 194
- environnement d'apprentissage, 78
- frais de scolarité, suppression, 120c
- parité et disparité entre les sexes, 85, 87c, 90c, 95, 96, 198
- sida. *voir* VIH/sida
- Sierra Leone
- aide à l'éducation, 177, 204, 204n, 205
- alphabétisation des adultes, 66, 68c, 68n, 196
- éducation non formelle, 64
- enfants non scolarisés, 53n
- enseignants, 81
- frais de scolarité, suppression, 120c
- IDE, 98n
- organisations de société civile, **110**
- Singapour
- alphabétisation des adultes, 68c, 196
- dépenses d'éducation, 26
- enseignement primaire, 121c
- frais de scolarité, suppression, 120c
- parité et disparité entre les sexes, 87c, 90c, 97, 198
- situations de crise. *voir* conflits; États fragiles
- Slovaquie
- alphabétisation des adultes, 68c
- coût de l'éducation, 164
- dépenses d'éducation, 154–155, 161
- enfants non scolarisés, 52c, 164
- enseignement préprimaire, 37c
- enseignement primaire, 58c, 121c
- enseignement supérieur, 98
- frais de scolarité, suppression, 120c
- parité et disparité entre les sexes, 87c, 90c, 198
- populations ethniques, 128
- Slovénie
- alphabétisation des adultes, 68c, 196
- dépenses d'éducation, 152
- éducation de base, 27
- enfants non scolarisés, 52c
- enseignement préprimaire, 37c, 40–41
- enseignement primaire, 58c, 121c, 194
- enseignement supérieur, 98
- frais de scolarité, suppression, 120c
- parité et disparité entre les sexes, 87c, 90c, 198
- Social Cash Transfer (Zambie), 123
- société civile, organisations. *voir* organisations de la société civile
- Somalie
- aide à l'éducation, 177, 204n, 205
- dépenses d'éducation, 26
- enfants non scolarisés, 53n
- frais de scolarité, suppression, 120c
- IDE, 98n
- Soudan
- aide à l'éducation, 177, 204, 204n, 205
- alphabétisation des adultes, 68c, 196
- dépenses d'éducation, 26
- éducation non formelle, 64
- éducation post-conflit, **147**
- enfants non scolarisés, 53n
- enseignants, 42, 82
- enseignement préprimaire, 37c, 40–41, 43
- enseignement primaire, 44, 46, 56, 56, 58c, 82, 121c
- frais de scolarité, suppression, 120c
- IDE, 98n
- parité et disparité entre les sexes, 86, 87c, 90c, 198
- plans d'éducation, 106n
- sous-alimentation. *voir* santé et nutrition des enfants
- sous-nutrition, 37. *voir aussi* santé et nutrition des enfants
- soutien pour étudiants, 57
- soutien sectoriel, 166, 167, **167**
- spectre de l'arc-en-ciel (Philippines), 137, **138**
- Sri Lanka
- alphabétisation des adultes, 68c, 196
- enfants non scolarisés, 52c
- enseignants, 135
- enseignement primaire, 44, **45**, 194
- frais de scolarité, suppression, 120c
- organisations de société civile, **110**
- parité et disparité entre les sexes, 87c, 90c, 198
- stéréotypes. *voir aussi* préjugés sexistes
- attitude des enseignants, 96–97
- jeune enfance, 36
- Stratégie nationale d'éducation des filles (Yémen), 125
- subventions
- ciblées, 122–125
- par élève, 164
- Suède
- coût de l'éducation, 161
- dépenses d'éducation, 154–155, 161
- donateur d'aide à l'éducation, 173, 174, 178, 181, 202
- enfants non scolarisés, 52c
- enseignants, 93
- enseignement préprimaire, 37c, 40–41
- enseignement primaire, 44, 121c, 194
- enseignement supérieur, 98
- frais de scolarité, suppression, 120c
- parité et disparité entre les sexes, 87c, 90c, 93, 198
- Suisse
- dépenses d'éducation, 154–155
- donateur d'aide à l'éducation, 173, 174, 202
- enfants non scolarisés, 52c
- enseignants, 93
- enseignement préprimaire, 37c
- enseignement primaire, 44, 47, 121c, 194
- enseignement supérieur, 98
- frais de scolarité, suppression, 120c
- parité et disparité entre les sexes, 87c, 90c, 93, 197, 198
- suivi. *voir aussi* évaluation
- aide à l'éducation, 177
- besoins éducatifs et compétences, 35, 64
- dépenses d'éducation, 151–152
- enseignement primaire universel, **53**
- environnements alphabètes, 69–70
- objectifs de l'EPT, 35, **53**, 97–101, 105, 209
- Suriname
- alphabétisation des adultes, 68c, 196
- dépenses d'éducation, 26
- enfants non scolarisés, 52c
- enseignement préprimaire, 37c, 40–41
- enseignement primaire, **45**, 54
- frais de scolarité, suppression, 120c
- parité et disparité entre les sexes, 87c, 87n, 88, 90c, 198
- survie scolaire, **55**, 56, 56–57, 58c, 59, 101
- Swaziland
- acquis, évaluation, 71n
- aide à l'éducation, 170, 170
- alphabétisation des adultes, 68c, 196
- apprentissage, évaluation, 143
- dépenses d'éducation, 26, 152, 154–155, 156
- éducation non formelle, 64
- enfants non scolarisés, 52c
- enseignement préprimaire, 37c, 40–41
- enseignement primaire, 47, 58c, 59, 121c, 193, 194
- enseignement supérieur, 98
- frais de scolarité, suppression, 120c
- IDE, 100
- mortalité des enfants, taux, 37
- parité et disparité entre les sexes, 87c, 88, 90c, 198
- violence et abus, 91n
- syndrome d'immunodéficience acquise. *voir* VIH/sida
- Syrie. *voir* République arabe syrienne
- système d'information pour la gestion de l'éducation (EMIS), 107, 107n

## T

- Tadjikistan  
aide à l'éducation, 177, 189  
alphabétisation des adultes, 68c, 196  
conflits, effet des, 78  
coût de l'éducation, 162, 162, 163, 163, 164  
dépenses d'éducation, 26, 154–155, 155, 162, 188  
éducation non formelle, 64  
enfants non scolarisés, 52c, 53n, 164  
enseignement préprimaire, 37c, 40–41, 43  
enseignement primaire, 58c, 59, 121c, 194  
frais de scolarité, suppression, 120c  
parité et disparité entre les sexes, 87c, 88, 90c, 198  
travail des enfants, 126
- Tanzanie. *voir* République-Unie de Tanzanie
- taudis, 49–50
- taux brut d'admissions (TBA). *voir aussi* taux net d'admissions  
enseignement primaire, 43, 43–44, 44
- taux brut de scolarisation (TBS). *voir aussi* taux net de scolarisation  
enseignement préprimaire, 37c, 38, 38–40, 40–41  
enseignement primaire, 46, 85–86, 87c, 121c, 136, 160  
enseignement secondaire, 61, 88  
enseignement supérieur, 62
- taux de départ, enseignants, 139
- taux de mortalité, 19, 34, 37
- taux d'inscriptions. *voir* admissions ; inscriptions
- taux net d'admissions (TNA). *voir aussi* taux brut d'admissions  
disparités géographiques, 48, 48–49
- taux net de scolarisation (TNS). *voir aussi* taux brut de scolarisation  
définition, 46  
enseignement primaire  
augmentations, 46, 46–48, 47, 52c, 57, 117  
et décentralisation, 113  
disparités géographiques, 49  
IDE, 99, 101  
TNS total primaire, 193, 194, 201
- TBA. *voir* taux brut d'admissions
- TBS. *voir* taux brut de scolarisation
- Tchad  
aide à l'éducation, 170, 170, 177, 189, 204, 204n, 205  
alphabétisation des adultes, 68c, 68n, 196, 206  
dépenses d'éducation, 153, 154–155  
éducation non formelle, 64, 64, 131  
éducation post-conflit, 146  
enfants non scolarisés, 50, 52c, 53, 53n  
enseignants, 79, 82, 82, 83, 83  
enseignement préprimaire, 37c, 40–41, 41  
enseignement primaire, 44, 44, 47, 48, 49, 50, 50, 54, 55, 56, 56, 57, 58c, 82, 121c, 194, 195n  
environnement d'apprentissage, 78  
frais de scolarité, suppression, 120c  
IDE, 99n, 100, 100, 101  
parité et disparité entre les sexes, 85, 86, 87c, 88, 88, 90c, 96, 198
- Tchécoslovaquie. *voir* République tchèque ; Slovaquie
- technologies de l'information et de la communication (TIC)  
utilisation en éducation, 134, 143–145
- Telesecundaria (Mexique), 144
- télévision, utilisation en éducation, 144
- temps d'instruction pour l'apprentissage, 71, 76, 77, 81, 134
- tendances mondiales, influence sur l'éducation, 18–24
- Territoires autonomes palestiniens  
aide à l'éducation, 170, 204  
alphabétisation des adultes, 68c, 196  
enfants non scolarisés, 52c  
enseignants, 82  
enseignement préprimaire, 37c, 40–41, 43  
enseignement primaire, 44, 45, 46, 47, 48, 58c, 82, 121c, 193, 194  
enseignement privé, 41  
enseignement supérieur, 98  
organisations de société civile, 108n  
parité et disparité entre les sexes, 87c, 90c, 97, 198
- Thaïlande  
acquis, évaluation, 71, 74, 75  
alphabétisation des adultes, 68c, 196  
coût de l'éducation, 161  
dépenses d'éducation, 26, 153, 154, 154–155, 161  
éducation de base, 27  
éducation non formelle, 62, 63, 130  
enfants non scolarisés, 52c  
enseignement préprimaire, 37c, 40, 40–41  
enseignement primaire, 48, 121c  
frais de scolarité, suppression, 120c  
parité et disparité entre les sexes, 87c, 90c, 198  
programmes scolaires, 141
- TIC. *voir* technologies de l'information et de la communication
- Tiers-monde. *voir* pays à faible revenu ; pays en développement ; pays les moins avancés
- Timor-Leste  
aide à l'éducation, 177  
conflits, effet des, 78  
coût de l'éducation, 162, 162, 163, 164  
dépenses d'éducation, 26  
enfants non scolarisés, 52c, 53n  
enseignement préprimaire, 37c, 40–41  
enseignement primaire, 45, 45, 121c, 194  
frais de scolarité, suppression, 119, 120c  
parité et disparité entre les sexes, 87c, 90c
- TMC (transferts monétaires conditionnels), 165
- TNA. *voir* taux net d'admissions
- TNS. *voir* taux net de scolarisation
- Tobago. *voir* Trinité-et-Tobago
- Togo  
aide à l'éducation, 177, 204  
alphabétisation des adultes, 68c, 68n, 196  
éducation non formelle, 64  
enfants non scolarisés, 52c, 53n  
enseignants, 80n, 82, 83, 83, 136  
enseignement préprimaire, 37c, 40–41  
enseignement primaire, 44, 45, 47, 54, 55, 58c, 59, 82, 121c, 194  
frais de scolarité, suppression, 120c  
IDE, 99n  
parité et disparité entre les sexes, 86, 87c, 88, 88, 90c, 94, 198  
transferts d'argent, 124
- toilettes, dans les écoles, 92
- Tokélaou  
enseignement préprimaire, 37c  
enseignement primaire, 44, 54n  
parité et disparité entre les sexes, 87c, 90c, 198
- Tonga  
alphabétisation des adultes, 68c, 196  
dépenses d'éducation, 154, 154–155  
enfants non scolarisés, 52c, 53n  
enseignement préprimaire, 37c, 40–41  
enseignement primaire, 47, 121c, 194  
IDE, 99  
parité et disparité entre les sexes, 87c, 90c, 198
- Transfert en espèces pour l'éducation (Bangladesh), 122
- Transfert en espèces pour les orphelins et les enfants défavorisés (Kenya), 123
- transferts d'argent, programmes, 122–123, 122–125
- transferts en espèces. *voir* transferts d'argent
- transferts monétaires conditionnels (TMC), 165
- transition  
enseignement primaire, aux plus grandes classes, 126  
enseignement secondaire, 124  
retour à l'école, enfants qui travaillent, 127
- transition, pays en. *voir* pays en transition
- travail  
et alphabétisation, 69  
des enfants, 124, 126–127, 127, 208  
femmes, 21, 25, 92, 92, 97, 138, 139
- Trinité-et-Tobago  
alphabétisation des adultes, 68c, 196  
enfants non scolarisés, 52c  
enseignants, 135  
enseignement préprimaire, 37c, 40–41  
enseignement primaire, 45, 47, 58c, 121c, 194  
enseignement supérieur, 98  
frais de scolarité, suppression, 120c  
parité et disparité entre les sexes, 87c, 88, 90c, 198
- tuberculose, 19
- Tunisie  
alphabétisation des adultes, 68c, 196, 206  
dépenses d'éducation, 152, 154–155  
éducation de base, 27  
enfants non scolarisés, 52c  
enseignants, 81  
enseignement préprimaire, 37c, 40–41  
enseignement primaire, 45, 47, 58c, 121c, 194  
frais de scolarité, suppression, 120c  
IDE, 99  
parité et disparité entre les sexes, 87c, 90c, 94, 96, 198  
populations ethniques, 128
- Turkménistan  
alphabétisation des adultes, 68c, 196  
frais de scolarité, suppression, 120c
- Turquie  
acquis, évaluation, 71  
aide à l'éducation, 177  
alphabétisation des adultes, 68c, 196  
coût de l'éducation, 161  
décentralisation, 112  
dépenses d'éducation, 154–155, 161  
donateur d'aide à l'éducation, 174  
enfants non scolarisés, 52c, 53  
enseignants, 137  
enseignement préprimaire, 37c, 40–41  
enseignement primaire, 44, 45, 58c, 193, 194  
frais de scolarité, suppression, 120c  
parité et disparité entre les sexes, 86, 87c, 90c, 198  
populations ethniques, 128  
programmes scolaires, 140  
transferts d'argent, 123
- Tuvalu  
aide à l'éducation, 177  
dépenses d'éducation, 26  
enseignement préprimaire, 37c  
enseignement primaire, 44, 54n, 121c  
parité et disparité entre les sexes, 87c

## U

## Ukraine

- aide à l'éducation, 204  
alphabétisation des adultes, 68c, 196  
dépenses d'éducation, 26, 152, 154–155, 155  
enfants non scolarisés, 52c  
enseignants, 82  
enseignement préprimaire, 37c, 40–41  
enseignement primaire, 44, 45, 82, 121c, 194  
frais de scolarité, suppression, 120c  
parité et disparité entre les sexes, 87c, 90c, 198  
VIH/sida, 19n

*Un bon départ – éducation et protection de la petite enfance (Rapport 2007)*, 30, 107, 114-115, 131

UNESCO  
*Rapport mondial de suivi*, 29-30, 107, 114-115  
 rôle dans l'EPT, 29

UNESCO, Convention concernant la lutte contre la discrimination dans le domaine de l'enseignement (1960), 17

UNESCO, Convention relative aux droits des personnes handicapées (2006), 128-129

UNICEF, donateur d'aide à l'éducation, 173, 174, 181  
 uniformes scolaires, 162, 163

Union européenne, donateur d'aide à l'éducation, 23

universités. *voir* enseignement supérieur

urbaines, zones. *voir* zones urbaines

urbanisation, 19

urgences, situations. *voir* conflits

URSS. *voir* Arménie; Azerbaïdjan; Bélarus; Estonie; Fédération de Russie; Géorgie; Kazakhstan; Kirghizistan; Latvie; Lituanie; Ouzbékistan; République de Moldova; Turkménistan; Ukraine

Uruguay  
 alphabétisation des adultes, 68c, 196  
 coût de l'éducation, 161  
 dépenses d'éducation, 154, 154-155, 161  
 enfants non scolarisés, 52c  
 enseignement préprimaire, 37c, 40-41  
 enseignement primaire, 47, 58c, 121c  
 frais de scolarité, suppression, 120c  
 parité et disparité entre les sexes, 87c, 87n, 88, 90c, 198

V

vaccination, campagnes de, 19, 34, 37

Vanuatu  
 aide à l'éducation, 177, 189  
 alphabétisation des adultes, 68c  
 dépenses d'éducation, 26, 154-155, 155  
 enfants non scolarisés, 52c, 53n  
 enseignement primaire, 47, 58c, 121c, 194  
 frais de scolarité, suppression, 120c  
 parité et disparité entre les sexes, 87c, 90c, 198

Venezuela  
 alphabétisation des adultes, 68c, 196  
 dépenses d'éducation, 26  
 éducation, impact, 25  
 éducation à distance, 144  
 enfants non scolarisés, 52c  
 enseignants, 82  
 enseignement préprimaire, 37c, 40-41, 43  
 enseignement primaire, 45, 47, 58c, 59, 82, 121c, 194  
 environnement d'apprentissage, 77  
 frais de scolarité, suppression, 120c  
 IDE, 100  
 parité et disparité entre les sexes, 87c, 87n, 88, 90c, 198

vernaculaire, éducation, 30, 140-142, 142n, 209

vers, traitement, 24

Viet Nam  
 aide à l'éducation, 171, 177, 179, 204  
 alphabétisation des adultes, 68c, 196  
 apprentissage, évaluation, 143  
 coût de l'éducation, 163  
 décentralisation, 113  
 éducation non formelle, 63, 64  
 enfants non scolarisés, 50, 52c, 53  
 enseignants, 82  
 enseignement préprimaire, 37c, 39, 40-41  
 enseignement primaire, 44, 46, 47, 48, 48, 50, 50, 58c, 82, 121c, 194

enseignement supérieur, 98  
 frais de scolarité, suppression, 120c  
 IDE, 100  
 manuels scolaires, 134  
 parité et disparité entre les sexes, 87c, 90, 90c, 198  
 plans d'éducation, 107n  
 populations ethniques, 128  
 programmes scolaires, 141  
 VIH/sida, 19n

VIH/sida  
 enseignants, effet sur, 20, 81  
 femmes, effet sur, 19, 19n  
 mortalité, taux, 19  
 programmes scolaires, 105, 141  
 scolarisation, effet sur, 19-20

violence à l'école, 91, 132, 133

virus de l'immunodéficience humaine. *voir* VIH/sida

vulnérables. *voir* défavorisés; handicapés; pauvreté

Y

Yémen  
 aide à l'éducation, 171, 174, 177, 201, 204, 204n, 205, 205  
 alphabétisation des adultes, 66, 68c, 68n, 196, 206  
 coût de l'éducation, 164  
 enfants non scolarisés, 52c, 53, 164  
 enseignants, 138, 139  
 enseignement préprimaire, 37c, 40-41, 41  
 enseignement primaire, 44, 44, 47, 47, 57, 58c, 121c, 193, 194  
 frais de scolarité, suppression, 120c  
 gestion de l'éducation, 107  
 IDE, 100, 100, 101  
 parité et disparité entre les sexes, 85, 86, 87c, 88, 88, 90c, 125, 198  
 plans d'éducation, 106, 107n

Yougoslavie. *voir* Bosnie-Herzégovine; Croatie; ex-République yougoslave de Macédoine; Serbie-et-Monténégro; Slovénie

Z

Zambie  
 acquis, évaluation, 71n  
 aide à l'éducation, 171, 177, 179, 189, 201, 204  
 allègement de la dette, 176  
 alphabétisation des adultes, 68c, 142, 196, 206  
 apprentissage, évaluation, 143  
 coût de l'éducation, 162, 162, 163, 164  
 dépenses d'éducation, 26, 153, 154-155, 156, 162  
 disparités géographiques, 118  
 éducation, impact, 25  
 éducation à distance, 144  
 éducation multilingue, 142  
 enfants non scolarisés, 52c, 53, 164  
 enseignants, 81  
 enseignement primaire, 44, 44, 45, 47, 47, 48, 49, 49, 50, 50, 51, 121c, 194  
 environnement d'apprentissage, 77, 78  
 frais de scolarité, suppression, 119, 120c  
 organisations de société civile, 109  
 parité et disparité entre les sexes, 87c, 90c, 198  
 plans d'éducation, 107n  
 transferts d'argent, 123, 124, 124  
 violence et abus, 91n

Zanzibar. *voir aussi* République-Unie de Tanzanie

environnement d'apprentissage, 78

programmes d'EPPE, 112

Zimbabwe  
 acquis, évaluation, 71n  
 aide à l'éducation, 177, 204  
 alphabétisation des adultes, 68c, 196

éducation de base, 27

enfants non scolarisés, 52c, 53n

enseignants, 80n

enseignement préprimaire, 37c, 40-41

enseignement primaire, 47, 48, 49, 49, 50, 51, 54n, 58c, 121c, 193, 194

frais de scolarité, suppression, 120c

mortalité des enfants, taux, 37

parité et disparité entre les sexes, 87c, 90c, 198

violence et abus, 91, 91n

zones reculées. *voir* zones rurales

zones rurales. *voir aussi* zones urbaines

accès à l'éducation, 128

assiduité scolaire, 50, 115

et dépenses d'éducation, 160

éducation non formelle, 64

enfants non scolarisés, 54

enseignants, pénurie, 137

pauvreté, effets, 118

résultats d'apprentissage, 74-76, 76

zones urbaines, 19, 71, 74-76, 76. *voir aussi* zones rurales

# L'éducation pour tous en 2015 Un objectif accessible ?

Le *Rapport mondial de suivi sur l'éducation pour tous* de cette année marque le point médian de la période couverte par l'engagement international d'offrir à tous une éducation de qualité d'ici à 2015. Il évalue les progrès accomplis vers le développement des programmes d'apprentissage des jeunes enfants, la réalisation de l'enseignement primaire gratuit et universel, la parité et l'égalité entre les sexes dans l'éducation, la réduction de l'analphabétisme des adultes et l'amélioration de la qualité de l'éducation.

De réels progrès ont été enregistrés, surtout pour ce qui est de scolariser davantage d'enfants dans le primaire. Nombre de gouvernements ont pris des mesures pour réduire le coût de la scolarité et abattre les barrières qui s'opposent à l'éducation des filles. Mais il reste de grands défis à relever. Il n'y a pas assez d'écoles, d'enseignants et de matériels d'apprentissage. La pauvreté et les divers désavantages demeurent un obstacle majeur pour des millions d'enfants et de jeunes. Il existe des politiques qui portent à la fois sur l'accès à l'école et sur la qualité de l'enseignement, mais elles exigent une action beaucoup plus audacieuse, visant les enfants dès leur plus jeune âge, afin d'atteindre les groupes les plus vulnérables et de développer très fortement les programmes d'alphabétisation des jeunes et des adultes. Il faut aussi intensifier l'aide à l'éducation conformément aux promesses faites par les donateurs en 2000.

Le présent *Rapport* met aussi en relief les stratégies et les projets innovants et il souligne l'urgence de promouvoir un agenda d'action commun.



United Nations  
Educational, Scientific and  
Cultural Organization

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

Organización  
de las Naciones Unidas  
para la Educación,  
la Ciencia y la Cultura

Организация  
Объединенных Наций по  
вопросам образования,  
науки и культуры

منظمة الأمم المتحدة  
للتربية والعلم والثقافة

联合国教育、  
科学及文化组织



[www.unesco.org/publishing](http://www.unesco.org/publishing)

*Photo de couverture*

Enfants en classe à l'école Kishori Kendra  
dans l'État du Bihar, Inde

© AMI VITALE / PANOS PICTURES

