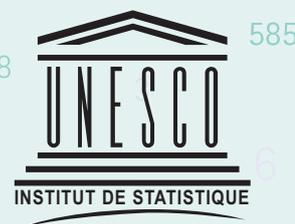


# PARTICIPATION AUX PROGRAMMES FORMELS D'ENSEIGNEMENT ET DE FORMATION TECHNIQUES ET PROFESSIONNELS AU NIVEAU MONDIAL

## Etude statistique préliminaire



**PARTICIPATION AUX PROGRAMMES FORMELS  
D'ENSEIGNEMENT ET DE FORMATION TECHNIQUES  
ET PROFESSIONNELS AU NIVEAU MONDIAL**  
**Etude statistique préliminaire**



**Rapport préparé par :**

**L'Institut de statistique de l'UNESCO (ISU)**

C.P. 6128, Succursale Centre-ville

Montréal, Québec H3C 3J7

Canada

Tél. : [+1] 514 343-6880

Fax : [+1] 514 343-5740

Courrier électronique : [publications@uis.unesco.org](mailto:publications@uis.unesco.org)

Internet : [www.uis.unesco.org](http://www.uis.unesco.org)

**Publié par :**

**Le Centre international UNESCO-UNEVOC**

pour l'enseignement et la formation techniques et professionnels

Hermann-Ehlers-Str. 10

53113 Bonn

Allemagne

Tél. : [+49] 228 815 0100

Fax : [+49] 228 815 0199

Courrier électronique : [info@unevoc.unesco.org](mailto:info@unevoc.unesco.org)

Internet : [www.unevoc.unesco.org](http://www.unevoc.unesco.org)

**Traduction française :**

**Bureau de l'UNESCO à Dakar :**

**Bureau Régional pour l'Éducation en Afrique (Breda)**

Couverture : [www.dpmoser.de](http://www.dpmoser.de). Adaptation française : Graphimatic, Dakar

Impression : Graphimatic, Dakar

ISBN : 978-92-95071-05-6

Tous droits réservés

© UNESCO 2006

© UNESCO 2009 pour la version francophone

Document téléchargeable en format PDF à :

[www.unevoc.unesco.org/publications](http://www.unevoc.unesco.org/publications)

[www.dakar.unesco.org](http://www.dakar.unesco.org)

Le choix et la présentation des faits contenus dans la présente publication, ainsi que les opinions exprimées ne sont pas nécessairement ceux de l'UNESCO et n'entraînent aucun engagement de la part de l'Organisation.

Les désignations utilisées et la présentation de matériel dans la présente publication n'impliquent pas l'expression d'une quelconque opinion de la part de l'UNESCO concernant le statut juridique d'un pays ou territoire, d'une ville, région ou de leurs autorités respectives, ou la délimitation de leurs frontières respectives.

## LE CENTRE INTERNATIONAL UNESCO-UNEVOC POUR L'ENSEIGNEMENT ET LA FORMATION TECHNIQUES ET PROFESSIONNELS

Le Centre international UNESCO-UNEVOC est le centre spécialisé de l'UNESCO pour l'enseignement et la formation techniques et professionnels (EFTP).

Depuis son siège de Bonn, en Allemagne, il est au service des Etats membres de l'UNESCO dans le monde entier pour le développement et le renforcement de l'EFTP.

Ses missions prioritaires :

- Promotion des bonnes pratiques et de l'innovation dans l'EFTP,
- Développement des systèmes d'EFTP,
- Amélioration de l'accès à l'EFTP,
- Assurance de la qualité de l'EFTP.

Le Centre international UNESCO-UNEVOC se consacre particulièrement à répondre aux besoins des pays en développement, en transition ou en situation post-confliktuelle, notamment en ce qui concerne les jeunes, les filles et les femmes, et les personnes défavorisées.

Le Centre international UNESCO-UNEVOC met en œuvre divers instruments :

- Travail en réseau,
- Partage des connaissances et publications,
- Collaboration interinstitutionnelle et partenariats,
- Services de conseil,
- Formation et développement des ressources humaines.

Son principal réseau est le Réseau UNEVOC, qui rassemble plus de 280 institutions spécialisées dans l'EFTP dans plus de 165 pays.

## L'INSTITUT DE STATISTIQUE DE L'UNESCO (ISU)

L'Institut de statistique de l'UNESCO est le bureau de statistique de l'UNESCO et constitue pour l'ONU le dépositaire des statistiques mondiales dans les domaines de l'éducation, la science et la technologie, la culture et la communication.

L'ISU a été créé en 1999, avec pour objectif l'amélioration du programme statistique de l'UNESCO et le développement et la mise à disposition des statistiques actuelles, valides et pertinentes, nécessaires dans le monde d'aujourd'hui qui devient de plus en plus complexe et les environnements sociaux, politiques et économiques en changement rapide.

L'ISU est basé à Montréal, au Canada.

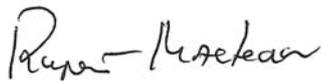
## AVANT-PROPOS

On a généralement l'impression que l'enseignement et la formation techniques et professionnels (EFTP) se diversifient et s'étendent en termes d'offre et de demande. Les praticiens et les décideurs politiques croient souvent que les systèmes éducatifs offrent une plus grande variété de programmes à différents niveaux et dans différents domaines d'étude. Ils pensent aussi que ces programmes attirent des populations plus nombreuses et plus diverses.

Cependant, il y a un manque de données et d'indicateurs quantitatifs et comparables sur la participation à l'EFTP au niveau mondial. Il y a plusieurs raisons à cette pénurie : manque de données pour un grand nombre de pays ; problèmes de comparabilité ; difficultés méthodologiques de la définition des indicateurs pertinents ; et même une représentation erronée de l'EFTP comme étant moins pertinente que les autres formes d'éducation. Heureusement, les données comparables deviennent de plus en plus disponibles à mesure que ces programmes deviennent plus visibles et plus estimés à leur juste valeur, ce qui alimente le débat sur la question de savoir quels indicateurs devraient être utilisés pour mesurer les progrès perçus.

Ce rapport a pour objectif la stimulation d'un processus important pour combler l'écart en matière d'information. Il donne des informations de base sur l'offre et la demande de ces programmes selon la participation des étudiants. Mais il est important de noter que la mesure de la participation ne reflète pas la demande non satisfaite dans beaucoup de pays. En fait il s'agit là d'une des principales limites de l'étude. En outre, les données rapportées, qui sont fournies à l'ISU par les ministères de l'Education ou leurs équivalents, font seulement référence aux programmes d'éducation formelle. Par conséquent, cette étude ne donne qu'une vue transversale : un suivi supplémentaire sera nécessaire pour surveiller les tendances dans le temps.

Nous espérons que cette première tentative de quantification de la participation à l'EFTP au niveau mondial constituera un point de départ pour des discussions fructueuses entre décideurs politiques et praticiens.



**Rupert Maclean**

Directeur

Centre International UNESCO-UNEVOC

pour l'enseignement et la formation techniques et professionnels



**Hendrik van der Pol**

Directeur

Institut de statistique de l'UNESCO

# TABLE DES MATIERES

Liste des sigles .....	viii
Liste des graphiques .....	ix
Liste des encadrés .....	x
Liste des tableaux .....	xi

<b>1. INTRODUCTION</b> .....	<b>1</b>
1.1 Contexte et justification .....	1
1.2 Portée du rapport .....	2
1.3 Structure du rapport .....	3
1.4 Contribution du rapport .....	3
<b>2. DEFIS DU SUIVI DE L'EFTP AU NIVEAU MONDIAL</b> .....	<b>5</b>
2.1 Education et formation (UNESCO/OIT) .....	5
2.2 L'EFTP formel, non formel ou informel ? .....	6
2.3 L'EFTP général, préprofessionnel ou professionnel .....	7
2.4. Problèmes de mesure .....	9
2.4.1 Population adulte en EFTP .....	9
2.4.2 Complexité de l'application de la CITE à l'EFTP .....	9
2.4.3 Cours à temps partiel et cours de courte durée .....	11
2.4.4 Pourquoi les outils standard peuvent s'avérer inefficaces .....	11
2.4.4.1 Taux bruts de scolarisation et taux nets de scolarisation .....	12
2.4.4.2 Mesures de progression et d'achèvement .....	12
2.4.4.3 Transition .....	13
2.4.4.4 Finance .....	13
2.4.4.5 Produits et résultats .....	13
<b>3. TYPES ET NIVEAUX DE PRESTATION D'EFTP</b> .....	<b>15</b>
3.1 Définition de l'EFTP .....	15
3.2 Le système de classification CITE 1997 .....	17
3.3 Types de prestation d'EFTP dans les différentes régions .....	20
3.3.1 Premier cycle de l'enseignement secondaire (CITE 2) .....	20
3.3.2 Deuxième cycle de l'enseignement secondaire (CITE 3) .....	21
3.3.3 Enseignement postsecondaire non supérieur (CITE 4) .....	23
3.3.4 Enseignement supérieur (CITE 5) .....	23
3.4 Tendances et problèmes à travers le monde .....	24
3.4.1 Quelques tendances générales en EFTP .....	24
3.4.2 La massification de l'EFTP au deuxième cycle de l'enseignement secondaire .....	25
3.4.3 La création de larges filières professionnelles .....	26
3.4.4 La réforme de l'apprentissage .....	27
3.4.5 Mesures d'amélioration de la parité d'estime pour l'EFTP .....	28
3.4.6 Diversification de l'EFTP de haut niveau .....	30
3.5 Diversité régionale .....	30
3.5.1 Tendances et problèmes de l'EFTP en Afrique .....	31
3.5.2 Professionnaliser ou ne pas professionnaliser? .....	32
3.5.3 Niveaux CITE d'entrée à l'EFTP .....	33
3.5.4 Modèles de prestation d'EFTP .....	33
3.5.5 Niveaux de participation à l'EFTP .....	34
3.5.6 Quelques préoccupations récentes concernant l'EFTP formel en Afrique .....	36
3.5.7 Financement de l'EFTP formel en Afrique .....	36
3.5.8 Problèmes à venir .....	37

<b>4. APERCU STATISTIQUE DE L'EFTP PAR NIVEAUX CITE</b>	<b>39</b>
4.1 Vue d'ensemble : l'EFTP dans les différents niveaux CITE	39
4.2 Effectifs de l'EFTP formel à travers les différents niveaux CITE	45
4.3 L'EFTP au niveau secondaire (CITE 2 et 3)	45
4.4 L'EFTP au niveau postsecondaire non supérieur (CITE 4)	50
4.5 Inscriptions aux programmes CITE 5B	52
4.6 Limites du taux brut de scolarisation dans l'enseignement professionnel et nécessité d'un indicateur supplémentaire :	
le pourcentage des effectifs dans l'enseignement technique et professionnel	54
4.7 EFTP et genre : le cas du deuxième cycle secondaire (CITE 3)	61
4.8 Conclusions	66
<b>5. TABLEAUX STATISTIQUES</b>	<b>67</b>
<b>Tableau 1</b> : Présence des inscriptions au professionnel et 5B	67
<b>Tableau 2</b> : Enseignement secondaire, CITE 2 et 3. Inscriptions au professionnel	72
<b>Tableau 3</b> : Enseignement postsecondaire :	
inscriptions au non supérieur professionnel, inscriptions au supérieur 5B	84
<b>BIBLIOGRAPHIE</b>	<b>97</b>
<b>ANNEXE A.</b> Glossaire	101
<b>ANNEXE B.</b> Définitions des indicateurs	103
<b>ANNEXE C.</b> Description des niveaux CITE 97, critères de classification, et sous-catégories	104
<b>ANNEXE D.</b> Régions	106
Afrique	106
Amérique, Nord	106
Amérique, Sud	106
Asie	106
Europe	106
Océanie	106

## LISTE DES SIGLES

<b>BEP</b>	Brevet d'études professionnelles, France
<b>BTS</b>	Brevet de technicien supérieur, France
<b>CAA</b>	Classification des activités d'apprentissage
<b>CITE</b>	Classification internationale type de l'éducation
<b>CONALEP</b>	Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica, Mexique
<b>EFPC</b>	Enseignement et formation professionnels continus
<b>EFPC</b>	Enquête sur la formation professionnelle continue
<b>EFG</b>	Cours de formation professionnelle de base, Danemark
<b>EFTP</b>	Enseignement et formation techniques et professionnels
<b>EIAA</b>	Enquête internationale sur l'alphabétisme des adultes
<b>FPC</b>	Formation professionnelle pour les chômeurs
<b>FPR</b>	Formazione Professionale Regionale, Italie
<b>GCSE</b>	General Certificate of Secondary Education, Royaume-Uni
<b>GNVQ</b>	General National Vocational Qualification, Royaume-Uni
<b>IES</b>	Etablissements d'enseignement supérieur
<b>IME</b>	Indicateurs mondiaux de l'éducation
<b>INA</b>	Instituto Nacional d'Aprendizaje, Costa Rica
<b>IPS</b>	Indice de parité entre les sexes
<b>IPST</b>	Indice de parité entre les sexes transformé
<b>ISU</b>	Institut de statistique de l'UNESCO
<b>OIT</b>	Organisation internationale du travail
<b>OMD</b>	Objectifs du millénaire pour le développement
<b>OCDE</b>	Organisation de coopération et le développement économiques
<b>FST</b>	Formation sur le tas
<b>PIB</b>	Produit intérieur brut
<b>PITP</b>	Pourcentages des inscriptions au technique/professionnel
<b>SENA</b>	Servicio Nacional de Aprendizaje, Colombie
<b>SENAI</b>	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial, Brésil
<b>SPM</b>	Sijil Pelajaran, Malaisie
<b>SPVM</b>	Sijil Pelajaran Vokasional, Malaisie
<b>TBS</b>	Taux brut de scolarisation
<b>TBSP</b>	Taux brut de scolarisation à l'enseignement professionnel
<b>TNS</b>	Taux net de scolarisation
<b>UNESCO</b>	Organisation des Nations Unies pour l'éducation, les sciences et la culture
<b>UNESCO-UNEVOC</b>	Centre international UNESCO-UNEVOC pour l'enseignement et la formation techniques et professionnels
<b>UOE</b>	UNESCO/OCDE/Eurostat

## LISTE DES GRAPHIQUES\*

<b>Graphique 1 :</b> Schéma de la CITE, avec niveaux et destinations, et version modifiée de l'UOE .....	11
<b>Graphique 2 :</b> Moyennes régionales des taux bruts de scolarisation dans l'enseignement professionnel au niveau CITE 2, 2002 .....	46
<b>Graphique 3 :</b> Moyennes régionales des taux bruts de scolarisation dans l'enseignement professionnel au niveau CITE 3, 2002 .....	48
<b>Graphique 4 :</b> Répartition des taux bruts de scolarisation dans l'enseignement professionnel au niveau CITE 3, 2002 .....	49
<b>Graphique 5 :</b> Moyennes régionales des taux bruts de scolarisation dans l'enseignement professionnel au niveau CITE 4, 2002 .....	50
<b>Graphique 6 :</b> Répartition des taux bruts de scolarisation dans l'enseignement professionnel au niveau CITE 4, 2002 .....	51
<b>Graphique 7 :</b> Moyennes régionales des taux bruts de scolarisation dans les programmes de niveau CITE 5B, 2002 .....	52
<b>Graphique 8 :</b> Répartition des taux bruts de scolarisation dans les programmes de niveau CITE 5B, 2002 .....	53
<b>Graphique 9 :</b> Moyennes régionales des pourcentages des effectifs dans l'enseignement technique/professionnel secondaire, 2002 .....	55
<b>Graphique 10 :</b> Pourcentage des élèves inscrits dans l'enseignement secondaire technique/professionnel par rapport au PIB par habitant (logarithme), 2002 .....	56
<b>Graphique 11 :</b> Pourcentage des élèves inscrits dans le second cycle secondaire de l'enseignement technique/professionnel en fonction du PIB par tête (logarithme), 2002 .....	57
<b>Graphique 12 :</b> Pourcentage des effectifs dans l'enseignement technique/professionnel secondaire par rapport au taux brut de scolarisation dans le secondaire général, 2002 .....	58
<b>Graphique 13 :</b> Pourcentage des inscriptions dans le second cycle du secondaire de l'enseignement technique/professionnel par rapport au taux brut de scolarisation dans le deuxième cycle du secondaire, 2002 .....	59
<b>Graphique 14 :</b> Pourcentage des effectifs dans le deuxième cycle de l'enseignement technique/professionnel par rapport à l'indice de parité entre les sexes, 2002 .....	62
<b>Graphique 15 :</b> Pourcentage des effectifs dans le deuxième cycle de l'enseignement technique/professionnel par rapport à l'indice de parité entre les sexes transformé, 2002 .....	63
<b>Graphique 16 :</b> Indice de parité entre les sexes pour le pourcentage des élèves inscrits dans l'enseignement technique/professionnel par rapport à l'indice de parité entre les sexes du taux brut de scolarisation, second cycle du secondaire, 2002 .....	64

### \* Note :

#### Pour les graphiques 2, 3, 5, 7, 9 :

Les barres noires et épaisses sont des médians.

Côtés supérieurs des cadres – 3ème quartile. Côtés inférieurs des cadres – 1er quartile. Hauteur des cadres – écart interquartile.

Cercles – excentrés (entre 1.5 et 3 écarts interquartiles de distance du côté supérieur du cadre).

Etoiles – cas extrêmes (plus de 3 écarts interquartiles de distance du côté supérieur du cadre).

A titre d'illustration, certaines observations aberrantes et valeurs extrêmes ont été étiquetées du nom de leur pays, mais les étiquettes qui se chevauchent ont été supprimées.

Il est aussi possible que les signes (étoiles et cercles) se chevauchent à chaque fois que deux pays ou plus ont de valeurs très similaires. Pour la valeur d'un pays donné sur un indicateur, voir les tableaux statistiques dans le présent rapport.

#### Pour les graphiques 4, 6, 8, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16 :

Les étiquettes donnent la localisation approximative de quelques pays sur le diagramme à titre purement illustratif. Tous les pays ne sont pas étiquetés, étant donné que les étiquettes qui se chevauchent ont été supprimées. Pour la valeur d'un pays donné sur un indicateur, voir les tableaux statistiques dans le présent rapport.

## LISTE DES ENCADRES

<b>Encadré 1 :</b> Les programmes techniques/professionnels sont-ils terminaux ? .....	40
<b>Encadré 2 :</b> Les programmes techniques/professionnels sont-ils plus courts que les programmes généraux ? .....	43
<b>Encadré 3 :</b> Croissance de l'EFTP et participation des filles au Bahreïn .....	65

## LISTE DES TABLEAUX

<b>Tableau 1 :</b> Vue générale des différentes conceptions des termes «formel», «non formel» et «informel», tels qu'ils sont appliqués à l'éducation et à l'apprentissage .....	6
<b>Tableau 2 :</b> Définitions des orientations de programme selon la CITE et l'ISU.....	8
<b>Tableau 3 :</b> Pourcentage des dépenses consacrées à l'enseignement technique et professionnel dans le total des dépenses de l'éducation .....	37
<b>Tableau 4 :</b> Fourniture de services d'EFTP par niveau et programme CITE 5B (nombre et pourcentage de pays) .....	39
<b>Tableau 5 :</b> Indice de diversification des programmes d'EFTP, par région (nombre de pays) .....	41
<b>Tableau 6 :</b> Typologie de la fourniture de services d'EFTP par région (nombre de pays) .....	42
<b>Tableau 7 :</b> Effectifs de l'enseignement professionnel au niveau CITE 4 par rapport aux effectifs de l'enseignement professionnel au niveau CITE 3 .....	44
<b>Tableau 8 :</b> Effectifs de l'enseignement professionnel au niveau CITE 5 par rapport aux effectifs de l'enseignement professionnel aux niveaux CITE 3 et 4 .....	44
<b>Tableau 9 :</b> Taux bruts de scolarisation dans l'enseignement professionnel les plus élevés au niveau CITE 2, 2002 .....	47
<b>Tableau 10 :</b> Comparaison des taux bruts de scolarisation dans l'enseignement professionnel et des Pourcentages des inscriptions dans l'enseignement technique/professionnel de pays choisis, 2002 .....	54

# 1

## INTRODUCTION

### 1.1 CONTEXTE ET JUSTIFICATION

Les jeunes et les adultes sont de plus en plus conscients du fait que des compétences professionnelles sont de rigueur pour qui veut participer au monde du travail. Pour les gouvernements, l'enseignement et la formation techniques et professionnels (EFTP) publics sont essentiels au développement de la compétitivité économique et à la promotion de l'inclusion sociale, à la lutte contre la pauvreté et au développement durable. L'EFTP public doit suivre les tendances du marché, fournir aux apprenants les compétences de base et aussi une assistance en matière de développement personnel et social. Les employeurs mettent de plus en plus l'accent sur les besoins en compétences «douces», telles que la communication, la négociation et l'esprit d'équipe, en plus des connaissances et aptitudes techniques.

La Recommandation révisée de l'UNESCO et l'OIT concernant l'enseignement technique et professionnel (2001) utilise l'expression «Enseignement technique et professionnel» dans le sens suivant :

«L'expression est prise dans son sens large et désigne ceux des aspects du processus éducatif qui, en plus d'une instruction générale, impliquent l'étude des techniques et des sciences connexes, et l'acquisition de capacités pratiques, d'attitudes, d'une compréhension et de connaissances en rapport avec les professions des divers secteurs de la vie économique et sociale.»<sup>1</sup>

La Recommandation révisée entend l'enseignement technique et professionnel ainsi :

- «(a) une partie intégrante de la formation générale ;
- (b) un moyen d'accès à des secteurs professionnels et de participation efficace au monde du travail ;
- (c) un aspect de l'apprentissage tout au long de la vie et une formation à la citoyenneté responsable ;
- (d) un instrument pour promouvoir un développement durable, respectueux de l'environnement ;
- (e) un moyen pour faciliter la lutte contre la pauvreté.»

Elle comprend «l'enseignement technique et professionnel, sous toutes ses formes et tous ses aspects, dispensé dans les établissements d'enseignement ou sous leur responsabilité, par les pouvoirs publics, le secteur privé ou selon d'autres modalités d'éducation organisée, formelle ou non formelle, visant à garantir que tous les membres de la communauté auront accès aux chemins de l'apprentissage tout au long de la vie.»<sup>2</sup>

Du fait de cette vision exhaustive, il y a une différence qualitative entre l'EFTP et les systèmes d'enseignement général, surtout constitués d'institutions bien connues telles que les écoles, lycées, collèges et universités, dans lesquels il existe une correspondance plus étroite entre l'âge et le niveau d'instruction que pour l'EFTP. Cette différence apparaît le plus clairement dans la formulation générale du troisième objectif de l'Éducation pour tous du Cadre d'action de Dakar :

«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».<sup>3</sup>

Il est vrai qu'une vision holistique de l'EFTP est la bienvenue et qu'elle est en cohérence avec l'agenda de l'éducation tout au long de la vie ; cependant, cette vision présente des défis conceptuels et administratifs en particulier pour les planificateurs de l'éducation et les statisticiens en ce qui concerne le suivi des progrès accomplis. Comme on l'a montré ci-dessus, l'EFTP est complexe et présente plusieurs facettes. Contrairement à l'enseignement général, l'EFTP n'est pas organisé en « système » en tant que tel. Dans la plupart des pays, il existe une grande variété d'établissements d'EFTP, y compris des prestataires gouvernementaux, non gouvernementaux et privés, chacun avec ses propres intérêts, structures administratives et traditions. Il y a souvent un chevauchement peu commode entre l'EFTP public formel et les systèmes d'enseignement scolaire et supérieur, et les ministères de l'Éducation partagent souvent la responsabilité de l'EFTP avec les ministères du Travail et/ou de l'Emploi entre autres.<sup>4</sup>

<sup>1</sup> UNESCO et ILO, 2002

<sup>2</sup> Ibid.

<sup>3</sup> UNESCO, 2000

<sup>4</sup> Holmes, 2003, p. 2

Au niveau national, beaucoup de pays créent maintenant des structures de coordination de la planification de l'EFTP basées sur l'analyse de données statistiques et de projections prenant en compte les tendances du marché du travail et pour veiller à ce qu'il y ait complémentarité entre les politiques en matière d'éducation et d'emploi. Cependant, les statistiques nationales sur l'accès à l'EFTP ne sont souvent pas disponibles et même dans les cas où elles sont disponibles, elles sont souvent d'une qualité variable. En outre, même si ces données peuvent répondre à des besoins en matière d'informations nationales, elles peuvent rarement être utilisées pour des comparaisons entre pays. En dépit d'une reconnaissance internationale croissante de l'importance de compétences techniques pour le développement, il est difficile de se faire une image générale de la situation actuelle.

La production du présent rapport par l'UNESCO-UNEVOC et l'Institut de statistique de l'UNESCO (ISU) constitue une réponse au problème posé par la rareté des données de l'EFTP au niveau mondial. Le manque d'informations fiables sur l'EFTP au niveau mondial et l'intérêt croissant des décideurs politiques et des donateurs pour des études internationales et de comparaison en matière d'EFTP ont servi d'impulsion pour la réalisation de la présente étude sur l'EFTP formelle au niveau mondial.

## 1.2 PORTEE DU RAPPORT

Le rapport est destiné à constituer un premier pas dans les efforts en vue de combler cet écart dans les connaissances et aussi une première exploration des différentes possibilités optimales d'utilisation des données de l'EFTP. La préparation de ce rapport aura constitué une bonne expérience d'apprentissage pour des études ultérieures. Elle fait partie intégrante des efforts actuels de l'UNESCO pour renforcer ses capacités et celles de ses états membres en matière de collecte et d'analyse de données de l'EFTP.

Ce rapport devra surtout être vu comme une étude préliminaire des données disponibles. Il ne s'agit pas d'une description exhaustive de ce qui se passe « là-bas ». En fait, le rapport met l'accent sur les failles en matière de données, le recours aux estimations et les risques que comporte l'application des indicateurs traditionnels en matière d'éducation au domaine de l'EFTP. Ce rapport constitue donc un modeste premier pas dans l'utilisation des statistiques sur l'accès à l'EFTP formel et dans l'exploration de leurs potentialités en vue de mieux informer les politiques aux niveaux national et international.

Comme le souligne l'étude, les données sur l'EFTP non formel et informel ne sont pas facilement disponibles. En fait, la participation à ces activités est difficile à quantifier par les méthodes usuelles. Les données qui existent pour beaucoup de pays sont celles sur les inscriptions aux programmes d'enseignement général et professionnel publics, ventilées par niveau CITE, âge et genre. Tout en reconnaissant que les inscriptions aux programmes formels d'EFTP ne constituent qu'une infime partie de la participation totale à l'EFTP (en particulier dans les pays en développement), nous avons limité la portée de cette étude à l'EFTP formel.

Le rapport aborde trois questions principales :

1. Quelles sont les données statistiques actuellement existantes sur l'EFTP formel au niveau mondial?
2. Quels sont les avantages et limites potentiels des analyses statistiques des données existantes?
3. Quelles sont les prochaines étapes vers l'amélioration de la collecte et de l'analyse des données EFTP?

On commence par une discussion des défis du suivi au niveau mondial en matière d'EFTP. Non seulement il y a une absence de données dans beaucoup de pays, mais les frontières entre l'EFTP et l'enseignement général diffèrent d'un endroit à l'autre. Les indicateurs statistiques développés pour l'enseignement général supposent une correspondance beaucoup plus étroite entre l'âge et le niveau d'éducation que celle qui existe réellement en EFTP, qui non seulement a lieu avant l'entrée dans le marché du travail, mais comprend aussi la formation initiale différée, la mise à niveau, l'actualisation et la formation complémentaire. Cette situation présente le problème méthodologique à long terme du développement de nouveaux indicateurs prenant en compte l'EFTP public et privé, formel, non formel et informel.

### 1.3 STRUCTURE DU RAPPORT

Le rapport est structuré de la manière suivante : il commence par une discussion des problèmes posés par le suivi de l'EFTP au niveau mondial et introduit les sources principales de données et organisations touchant à sa collecte et à son analyse. Un certain nombre de tendances et de problèmes au niveau mondial sont discutés afin de mettre en exergue les tendances qui se font jour aux différents niveaux de l'EFTP, y compris la massification de l'EFTP au niveau du second cycle du secondaire. On discutera également de la réforme de l'apprentissage des mesures en vue d'améliorer la parité d'estime entre l'EFTP et l'enseignement général.

Une section sur la diversité régionale met un accent particulier sur les tendances et problèmes de l'EFTP en Afrique subsaharienne, sur la base d'une étude de la littérature récente et des données disponibles. La question de la place de l'enseignement professionnel dans les systèmes éducatifs demeure dans son ensemble très discutée dans les milieux académiques.

La section suivante présente une vue générale statistique des effectifs de l'EFTP formel à tous les niveaux de la CITE au niveau mondial ainsi que la discussion de modèles régionaux tirés des données. On traitera aussi des effectifs de l'EFTP aux niveaux secondaire et postsecondaire en se servant des taux bruts de scolarisation professionnelle (TBSP). On décrit les limites des TBSP et on souligne qu'ils doivent être complétés par une autre mesure, le « Pourcentage d'Inscriptions au Technique/Professionnelle ». Un rapprochement avec le PIB par habitant et le taux brut de scolarisation dans l'enseignement secondaire permet de tester les hypothèses concernant la relation entre les deux. Bien que les résultats ne soient pas tout à fait concluants, cet exercice illustre la manière dont la disponibilité des données de l'EFTP permet d'explorer la possibilité d'associations de ce genre. De même, on rapproche le pourcentage d'inscriptions au technique/professionnel des indices de parité entre les sexes respectifs en vue d'obtenir une représentation visuelle d'association possible. Dans ce cas, on montre que le rapport entre genre et EFTP est complexe et probablement très variable selon les régions et les pays.

### 1.4 CONTRIBUTION DU RAPPORT

La présentation des tableaux statistiques constitue la partie la plus importante du rapport. Ces tableaux donnent l'image la plus claire à ce jour des données nationales actuellement existantes pour décrire l'accès aux programmes d'EFTP formel par niveau, âge et genre. Bien qu'il présente des imperfections dans les domaines de la portée, de la fiabilité et de la comparabilité de ces données, ce rapport demeure cependant l'une des analyses statistiques les plus complètes à ce jour des effectifs de l'EFTP formel au niveau mondial.

Ce rapport montre que l'adoption d'une démarche statistique en matière d'EFTP peut permettre d'obtenir des descriptions et des analyses utiles. Il montre aussi que la collecte et l'analyse de données peuvent faire apparaître une complexité qui souligne la nécessité d'accorder plus d'attention au travail méthodologique et au développement d'indicateurs plus appropriés pour l'EFTP. Les conclusions du rapport indiquent clairement ce qu'il faut faire. Bien que les statistiques soient importantes, il est possible qu'elles ne révèlent pas de différences significatives entre pays dans la manière dont est organisé et géré l'EFTP. Les rapports entre variables peuvent souvent être mieux compris lorsque les statistiques sont complétées par des narrations qualitatives qui « mettent de la chair sur les os » en illuminant les facteurs historiques, culturels et contextuels.

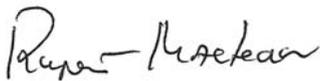
Comme le montre ce rapport, l'utilisation de données statistiques peut révéler au grand jour certaines caractéristiques distinctives de l'EFTP. Le rapport montre aussi comment procéder à un examen critique des statistiques EFTP, ce qui peut contribuer au développement d'indicateurs et d'outils analytiques plus pertinents et plus appropriés. On espère que ce rapport constituera un stimulant au dialogue avec les Centres UNEVOC sur les potentialités et les limites des statistiques dans le domaine de l'EFTP. Avec l'assistance des Centres UNEVOC on pourra améliorer la disponibilité et la portée des données statistiques, tant géographiquement qu'en termes de niveaux et de types d'EFTP. Ils ont également un rôle crucial à jouer dans l'amélioration de la qualité, la fiabilité et la comparabilité des données d'EFTP. Les Centres UNEVOC peuvent aussi contribuer à garantir l'inclusion de l'EFTP dans les rapports nationaux et internationaux sur l'éducation. Du fait même qu'ils considèrent l'EFTP du point de vue de la recherche, les Centres UNEVOC ont beaucoup à offrir à ce domaine émergent d'enquête.

Le domaine couvert par le rapport se limite à l'EFTP formel, en fait seulement aux problèmes d'accès et de participation à l'EFTP. L'enquête ne s'étend pas sur des facteurs tels que la qualité de l'EFTP, l'efficacité interne des prestataires, la pertinence des programmes et la contribution que l'EFTP apporte aux individus, ou même comment elle contribue aux objectifs de développement plus généraux. Il est évident que ces dimensions sont importantes et demandent un programme de recherche de l'EFTP très fructueux pour l'avenir.

Par exemple, la qualité est maintenant reconnue comme partie intégrante de l'Education pour tous, et la Déclaration de Bonn de 2004 «Apprendre pour le travail, la citoyenneté et la durabilité» fait notamment remarquer que l'EFTP peut «contribuer à l'amélioration de la qualité de vie et à la réalisation du développement durable»<sup>5</sup>. En tant qu'agence pilote de la Décennie des Nations Unies pour l'éducation en vue du développement durable, l'UNESCO a un rôle crucial à jouer, à travers ses Instituts et Centres, dans le renforcement des capacités des Etats membres en matière d'analyse des rapports entre l'EFTP et le développement durable.

Le suivi des progrès dans la réalisation de l'Objectif 3 d'EPT de Dakar constitue également un défi important qui demandera des efforts concertés et la coordination entre autorités pertinentes dans les années à venir. Au cœur même du problème du suivi, il y a la focalisation sur les résultats plutôt que sur les données dans les définitions de l'EFTP, ce qui conforte la nécessité d'avoir plus d'indicateurs appropriés tant qualitatifs que quantitatifs qui d'une part reconnaissent les différences contextuelles et d'autre part permettent des comparaisons internationales.

Ce que l'on désigne sous le nom «d'économie de la connaissance» donne naissance à de nouvelles professions en particulier dans les industries de service, avec comme conséquence l'émergence dans beaucoup de pays, d'une approche plus intégrée à l'éducation, la formation et l'emploi. L'EFTP lui-même se transforme, avec une convergence grandissante entre l'EFTP et l'enseignement général ainsi qu'une focalisation croissante sur le «développement des compétences» et «l'apprentissage tout au long de la vie». En fait, avec le déplacement d'intérêt de l'enseignement vers l'apprentissage, l'éducation et la formation deviennent inséparables. Dans le moyen et long terme, il faudra s'assurer que les indicateurs de l'EFTP et de l'enseignement général suivent ces évolutions, tout en permettant que l'on fasse des comparaisons significatives aussi bien dans le temps que dans l'espace. Cette enquête préliminaire apporte une importante contribution.



**Rupert Maclean**  
Directeur  
*Centre International UNESCO-UNEVOC  
pour l'enseignement et la formation techniques et professionnels*

---

<sup>5</sup> UNEVOC, 2004

# 2

## DEFIS DU SUIVI DE L'EFTP AU NIVEAU MONDIAL\*

Le suivi des statistiques de l'EFTP au niveau mondial est confronté à plusieurs défis particuliers :

- Amélioration du champ de couverture en s'assurant que toutes les formes d'EFTP sont incluses : éducation et formation; enseignement formel, enseignement non formel et apprentissage informel ; secteur public ou privé ou prestation communautaire.
- Distinguer l'EFTP des autres types d'enseignement, tels que l'enseignement général et préprofessionnel; ou l'éducation des adultes. Un défi apparenté serait la clarification du parrainage des programmes d'EFTP par le ministère, les prestations publiques ou privées, etc.
- Classification des programmes d'EFTP par niveau CITE et type d'enseignement ou de destination ultérieure.
- Faire le compte des inscriptions dans ces programmes, tout en s'attaquant au problème des cours à temps partiel et des cours de courte durée afin d'éviter le double comptage de ceux qui suivent simultanément plusieurs cours à temps partiel ou plusieurs cours de courte durée dans la même année.
- Développement d'indicateurs (tels que les taux bruts de scolarisation et taux nets de scolarisation) ou autres indicateurs appropriés pour le suivi de la participation à l'EFTP.

Les sections suivantes vont évaluer notre état de préparation en vue de relever chacun de ces défis au stade actuel de l'évolution du suivi EFTP.

### 2.1 EDUCATION ET FORMATION (UNESCO/OIT)

L'Enseignement et la formation techniques et professionnels constituent un élément majeur de l'agenda de l'UNESCO et de l'OIT. «L'UNESCO s'intéresse particulièrement à l'enseignement technique et professionnel, que l'Organisation considère comme partie intégrante de l'initiative mondiale sur l'Education pour tous. Quant à l'OIT, elle se focalise sur la formation en vue de l'emploi, d'un travail décent et du bien-être des travailleurs, dans le cadre de Programme mondial pour l'emploi. Cependant, les deux organisations sont conscientes du fait que l'éducation et la formation deviennent rapidement d'autant plus inséparables que le concept d'un emploi pour la vie est remplacé par la nécessité de l'apprentissage tout au long de la vie.»<sup>6</sup>

Il est difficile d'avoir une séparation claire entre les deux concepts : «L'enseignement ne peut pas être séparé de la formation. L'enseignement primaire et secondaire constitue la base sur laquelle doivent se construire un système efficace d'enseignement et de formation professionnels. Un enseignement primaire et une formation initiale de bonne qualité, l'existence d'une éducation des adultes et de "la seconde chance" à côté d'une culture de l'apprentissage constituent une garantie de hauts niveaux de participation à l'éducation et la formation continues.»<sup>7</sup> Les tendances récentes semblent encore plus effacer la distinction : «Certains pays ont introduit des réformes de l'EFTP qui tentent d'intégrer l'apprentissage et la formation sur le lieu de travail dans les programmes d'enseignement professionnel.»<sup>8</sup>

Dans la pratique, la composante éducation de l'EFTP est évidemment celle qui est le plus proche du système éducatif formel, alors que la composante formation est plus étroitement liée au marché du travail. Cependant la frontière entre l'éducation et la formation est étroite, surtout si l'on considère des exemples aussi divers que le système dual allemand, l'apprentissage moderne britannique ou les brigades du Botswana. En conformité avec sa focalisation susmentionnée, l'UNESCO procède surtout à la collecte de données sur la composante éducation formelle de l'EFTP, c'est-à-dire les données présentées dans ce rapport.

\* Rapport rédigé par Manuel Cardoso de l'ISU, sous la direction de José Pessoa et Simon Ellis. Le chapitre 3 est extrait d'un rapport écrit pour l'ISU par Andy Green, Moses Oketch et John Preston de l'Institut d'Education de l'Université de Londres. Ce rapport commandé était également la source de certaines des idées utilisées dans d'autres chapitres. L'auteur voudrait remercier Rupert Maclean, David Wilson et Keith Holmes de leurs commentaires et suggestions, ainsi que Michael Bruneforth, Alison Kennedy et l'équipe des Opérations des enquêtes de l'ISU pour leur appui.

<sup>6</sup> UNESCO/ILO, 2002, p.3

<sup>7</sup> Ibid., p. 57

<sup>8</sup> Ibid., p. 2

## 2.2 L'EFTP FORMEL, NON FORMEL OU INFORMEL ?

La distinction entre l'apprentissage formel, non formel et informel fait aussi l'objet de beaucoup de débats. Par le passé, cette distinction s'appliquait à l'éducation, mais les tendances actuelles exigent un examen plus élargi des «activités d'apprentissage», dont la plus grande partie se déroule en dehors des institutions éducatives.

Le **tableau 1** donne les points de vue de trois sources récentes sur la question et montre ainsi que malgré de petites variations, il existe un consensus fondamental dans la définition de l'éducation formelle comme étant le type d'activité d'apprentissage qui a lieu dans les centres traditionnels d'enseignement. La définition de Eurostat dans la Classification des activités d'apprentissage (CAA) comprend deux aspects qui peuvent sembler aller de soi mais qui pour nous seront essentiels : «l'échelle» ou l'idée qu'un niveau formel d'enseignement conduit au suivant, et le «système dual» qui signifie que l'éducation formelle peut aussi en partie se dérouler dans le lieu de travail. Les données présentées dans ce rapport ne concernent que l'éducation formelle.

**Tableau 1 : Vue générale des différentes conceptions des termes «formel», «non formel» et «informel», tels qu'ils sont appliqués à l'éducation et à l'apprentissage**

	Education formelle	Education non formelle	Apprentissage informel
<b>Green, Oketch, Preston, novembre 2004</b>	«apprentissage 'organisé' et 'volontaire', dont les résultats sont sanctionnés par un diplôme officiel»	«activités organisées à l'intérieur ou à l'extérieur du lieu de travail, avec un apprentissage important non sanctionné par des diplômes»	a lieu de façon 'non volontaire' ou comme sous-produit d'autres activités. OCDE, 2003. Au-delà du discours : Politiques et pratiques de formation des adultes OCDE, Paris. De nouvelles classifications des activités d'apprentissage sont actuellement en train d'être développées pour l'étude de l'UE sur l'éducation des adultes. Ces classifications serviront de complément aux définitions CITE de l'apprentissage informel et non formel, en particulier pour le monde développé.» Voir ci-dessus.
<b>Tight, 2002</b>	«L'éducation formelle est celle qui est donnée par le système d'éducation et de formation mis en place ou parrainé par l'Etat, dans ces buts explicites» (Groombridge, 1983, p. 6)	«toute activité éducative organisée et systématique, entreprise en dehors du cadre du système formel, en vue de fournir des types d'enseignement bien définis à des sous-groupes particuliers de la population, adultes comme jeunes. Ainsi définie, l'éducation non formelle comprend par exemple l'animation agricole et les programmes de formation des paysans, les programmes d'alphabétisation des adultes, les programmes de formation professionnelle mis en œuvre en dehors du système formel, les clubs de jeunes à buts éducatifs, ainsi que divers programmes communautaires dans les domaines de la santé, la nutrition, le planning familial, les coopératives, etc.» (Coombs et Ahmed 1974, p. 8) « Education dans laquelle aucun de apprenants ne s'inscrit » (OCDE 1977, p. 11)	«Processus qui dure tout au long de la vie, par lequel chaque individu acquiert et accumule des connaissances, compétences, attitudes ainsi que l'intelligence des choses à partir de ses expériences quotidiennes et de son exposition à l'environnement – dans le milieu familial, au travail, au jeu : à travers l'exemple et les attitudes des membres de la famille et des amis ; à travers les voyages, la lecture de journaux et de livres ; et écoutant la radio ou en regardant des films ou la télévision. En général, l'éducation informelle est <b>non organisée</b> , non systématique et quelquefois même <b>non volontaire</b> . Cependant, elle représente la plus grande partie de l'apprentissage tout au long de la vie d'une personne, y compris même les personnes 'hautement instruites.» (Coombs et Ahmed 1974, p. 8)
<b>Eurostat, Décembre 2004</b>	«...enseignement fourni dans les systèmes scolaire, universitaire et autres <b>établissements</b> éducatifs formels qui constituent normalement une ' <b>échelle</b> ' continue d'enseignement à plein temps pour les enfants et les jeunes, débutant en général à l'âge de 5-7 et se poursuivant jusqu'à l'âge de 20-25 ans. Dans certains pays, les parties supérieures de cette 'échelle' consistent en des programmes organisés d'emploi à temps partiel et de participation au système scolaire et universitaire. Ces programmes sont appelés 'systèmes duaux' ou des termes équivalents dans ces pays.»	« Toute activité éducative organisée et durable qui ne correspond pas exactement à la définition ci-dessus de l'éducation formelle. L'éducation non formelle peut donc avoir lieu aussi bien à l'intérieur qu'en dehors d'institutions éducatives, et s'adresse à des personnes de tous âges. Selon les contextes nationaux, il peut couvrir les programmes éducatifs d'alphabétisation des adultes, l'éducation de base pour des enfants en dehors de l'école, des compétences pour la vie, des compétences professionnelles et de la culture générale. Les programmes d'éducation non formelle ne suivent pas nécessairement le système de 'l'échelle', et peuvent avoir une durée variable. »	«'... <b>volontaire</b> mais <b>moins organisé</b> et <b>moins structuré</b> ... et peut comprendre par exemple des événements d'apprentissage (activités) qui ont lieu dans le milieu familial, sur le lieu de travail, et dans la vie quotidienne de toute personne, sur la base d'une décision autonome, familiale ou sociale.' Selon la définition du rapport de Eurostat TF/ MLL (paragraphe 32, page 12). Le manuel de statistiques de l'UNESCO sur l'éducation non formelle dit à la page 6 : ' <i>l'apprentissage informel consiste généralement en événements volontaires mais non organisés et non structurés ayant lieu dans le milieu familial, le lieu de travail, et dans la vie quotidienne de chaque personne, sur la base d'une décision autonome, familiale ou sociale.</i> '»

## 2.3 L'EFTP GENERAL, PREPROFESSIONNEL OU PROFESSIONNEL

La distinction entre enseignement (a) général; (b) préprofessionnel et prétechnique; et (c) professionnel et technique est bien établie en théorie, mais son application peut devenir ambiguë en pratique. Ces catégories sont définies dans la CITE 1997 sous le chapitre « orientation du programme », mais l'Institut de statistique de l'UNESCO a partiellement redéfini les deux premières catégories en introduisant des changements mineurs comme le montre le **tableau 2**.

On ne sait souvent pas trop bien s'il faut considérer les effectifs au préprofessionnel et au prétechnique comme des effectifs de l'enseignement général ou professionnel et technique (il est même possible que le concept d'enseignement préprofessionnel et prétechnique ne soit pas universellement compris chez les praticiens de l'éducation et ceux qui sont à l'origine des données). Les différentes sources internationales ont des normes différentes à cet égard : les procédures de collecte de données<sup>9</sup> de l'UNESCO/OCDE/Eurostat (UOE) et les Indicateurs mondiaux de l'éducation (IME) mettent le préprofessionnel sous le chapitre de l'enseignement général ; on ne sait pas très bien comment cette distinction est traitée dans d'autres pays, ce qui rend difficile les comparaisons entre pays développés et pays en développement, ainsi que celles entre pays à revenus intermédiaires et pays les moins développés. Il est possible que les programmes préprofessionnels soient rares dans les pays en développement, mais il est actuellement impossible de fournir des données exactes sur le sujet.

Ce problème va probablement empirer car, du moins dans les pays développés, l'enseignement professionnel et technique devient de moins en moins spécifique à un secteur donné et est de plus en plus divisé en étapes : «la séparation entre formation générale et formation professionnelle devient de plus en plus floue. Les praticiens que nous formons devront posséder non seulement des compétences immédiatement applicables au travail, mais aussi une base de connaissances qui leur permettent de s'adapter à mesure que les produits et les méthodes de production changent.»<sup>10</sup> (En outre, beaucoup de pays ont différencié leur EFTP pour l'élever au niveau de leur système éducatif.)

Compter les effectifs du préprofessionnel avec ceux des programmes d'enseignement général n'est pas la meilleure méthode pour qui veut prévoir des flux à travers les systèmes éducatifs. L'idéal serait bien entendu de considérer les effectifs du préprofessionnel comme une entité séparée mais nous tenons compte du fait que ces totaux s'accompagnent généralement d'un découpage selon le genre et l'âge, et il est possible que les pays ne veuillent pas introduire une troisième catégorie qui aurait pour résultat d'accroître substantiellement le niveau de ventilation des données à chaque niveau traité. S'il faut choisir entre compter le préprofessionnel avec le professionnel ou avec le général, il semble que la première option permettrait une meilleure prévision des effectifs du professionnel.

---

<sup>9</sup> Ces deux opérations de collecte de données couvrent surtout les pays de l'OCDE et de l'Union Européenne, ainsi que les 19 pays à revenus intermédiaires du projet Indicateurs mondiaux de l'éducation (IME).

<sup>10</sup> Hernes, 2004, p. 2

**Tableau 2 : Définitions des orientations de programme selon la CITE et l'ISU**

CITE	ISU
<b>GENERAL</b>	
Similitudes	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Destinés surtout à mener les élèves vers une compréhension plus profonde d'un sujet ou groupe de sujets, surtout, mais pas nécessairement, en vue de préparer les élèves à poursuivre leurs études à ce niveau ou à un niveau supérieur.</li> <li>• Basés sur l'école.</li> </ul>	
Différences concernant les qualifications pertinentes pour le marché du travail	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Le fait de terminer ces programmes avec succès ne donne pas nécessairement aux participants les qualifications pertinentes pour le marché du travail à ce niveau.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ne permettent pas en général à ceux qui les terminent avec succès d'accéder à une profession, un métier, une catégorie de professions ou de métiers sans formation supplémentaire.</li> </ul>
Autres différences	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Les programmes qui ont une orientation générale et qui ne se focalisent pas sur une spécialisation particulière devront être classés dans cette catégorie</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ces programmes ne sont pas nécessairement sanctionnés par un diplôme.</li> <li>• Peuvent contenir ou ne pas contenir des éléments professionnels.</li> <li>• L'enseignement général a un contenu technique ou professionnel de moins de 25%, mais les programmes prétechnique/préprofessionnel (programmes ayant un contenu technique/professionnel de plus de 25% qui ne mène pas à une qualification technique ou professionnelle pertinente pour le marché du travail) sont habituellement rapportés dans les programmes d'enseignement général.</li> </ul>
<b>PRE-PROFESSIONNEL</b>	
Similitudes	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Principalement destinés à introduire les participants au monde du travail et à les préparer à accéder aux programmes d'enseignement professionnel ou technique.</li> <li>• La réussite à ces programmes ne mène pas encore à une qualification professionnelle ou technique pertinente pour le marché du travail.</li> <li>• Pour qu'un programme soit considéré comme de l'enseignement préprofessionnel ou prétechnique, il faut qu'au moins 25% de son contenu soit professionnel ou technique.</li> </ul>	
Différences	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ce minimum est nécessaire pour garantir que le sujet professionnel ou le sujet technique ne soit pas seulement un sujet parmi beaucoup d'autres.</li> </ul>	
<b>PROFESSIONNEL</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Destiné principalement à conduire les élèves vers l'acquisition de compétences pratiques, du savoir-faire et de la compréhension nécessaires à l'emploi dans une profession ou un métier particulier (ou classe de profession ou de métier).</li> <li>• Le fait de terminer ces programmes avec succès ne mène pas normalement à une qualification professionnelle ou technique pertinente pour le marché du travail et reconnue par les autorités compétentes (Ministère de l'Éducation, associations patronales, etc.) dans le pays où elle a été obtenue.</li> </ul>	

## 2.4 PROBLEMES DE MESURE

Cette section présente une vue générale des principaux problèmes de mesure que l'on rencontre dans la collecte des données et le développement d'indicateurs pour l'EFTP.

### 2.4.1 Population adulte en EFTP

La présence des adultes est souvent plus forte dans les programmes d'EFTP que dans ceux d'enseignement général, parce que l'intégration dans le marché du travail et donc le besoin en compétences monnayables s'accroît de l'adolescence à l'âge adulte. En outre, beaucoup de programmes d'EFTP ont efficacement commencé à attirer cette population grâce à la conception de programmes spécifiquement destinés à couvrir leurs besoins : programmes à temps partiel qui ne les forcent pas à quitter leur emploi ; programmes courts mettant l'accent sur les compétences nécessaires à des métiers particuliers et de nouvelles professions ; etc. (par exemple les programmes *post-diplômes* dans des collèges communautaires et techniques).

Ceci pose deux types de problèmes. Premièrement, les organisations internationales ont en théorie opté pour la séparation des programmes d'éducation des adultes du reste et ont des problèmes de définition de la *formation continue* ; mais il reste à savoir comment ce faire en pratique. Deuxièmement, il se peut qu'il y ait des contradictions dans le traitement de ces données, c'est-à-dire que différentes sources de données traitent de cette question d'une manière différente, ce qui crée des déviations systématiques :

La CITE ne classe pas les programmes d'éducation en fonction de l'âge des apprenants. Par exemple, tout programme d'enseignement équivalant à l'éducation primaire, ou CITE 1, pourra être rangé dans la catégorie CITE 1 même s'il est dispensé à des adultes. Toutefois, les directives communiquées par l'ISU à l'usage des pays participant à l'enquête annuelle sur l'éducation leur demandent d'exclure les données des programmes destinés aux personnes scolarisées plus âgées que la normale. Les directives relatives aux questionnaires UOE et [IME] signalent que les activités classées dans les catégories 'éducation continue', 'éducation des adultes' ou 'éducation non formelle' devront être prises en considération si elles prévoient des contenus éducatifs similaires aux programmes ordinaires ou si les programmes qu'elles proposent conduisent à l'acquisition d'aptitudes analogues.

Ainsi, les données issues des pays faisant partie du programme [IME] et de ceux dont les statistiques sont recueillies à partir des questionnaires UOE, en particulier pour ce qui concerne l'éducation secondaire, peuvent concerner des programmes dispensés à des apprenants plus âgés. En dépit des instructions de l'ISU, les données recueillies auprès des pays dans le cadre de son enquête périodique peuvent également porter sur des personnes scolarisées d'un âge très au-dessus de l'âge officiel de l'éducation de base.<sup>11</sup>

Le lecteur devra garder ce problème à l'esprit car il aura des conséquences directes sur quelques-unes des analyses présentées ici, posent la question de la comparabilité transrégionale. Cependant, cette situation est en voie d'amélioration : l'UOE a introduit dans ses procédures de collecte de données une modification qui va faciliter le bilan des programmes d'éducation des adultes. Les différences entre les procédures UOE et ISU seront donc considérablement réduites.

Cependant, à long terme, la prochaine réforme de la CITE devra intégrer cette question dans son agenda.

### 2.4.2 Complexité de l'application de la CITE à l'EFTP

Les programmes professionnels sont souvent plus difficiles à classer par niveau CITE<sup>12</sup> que les programmes généraux, du fait de leur plus grande hétérogénéité, leur durée moyenne plus courte, et leur plus grande spécificité. Du fait de leur taux d'inscription relativement bas et de leur manque de parité d'estime, ils ne sont généralement pas considérés comme faisant partie du système ordinaire ; par conséquent, quelques-uns des « flux » d'étudiants à partir de ou vers d'autres programmes éducatifs (qu'ils soient professionnels, préprofessionnels ou généraux) ne sont pas aussi clairement définis qu'entre les programmes généraux. Il est donc possible qu'ils soient mal classés, puis plus tard reclassés. Plusieurs pays ont récemment reclassé des programmes de CITE 3 ou 5B au niveau 4, lorsqu'ils deviennent plus conscients du profil prévu pour ce niveau. Evidemment, bien que le résultat final puisse être plus exact, ces modifications fonctionnent au détriment des analyses de séries chronologiques nationales, car il est parfois difficile de réaffecter les inscriptions des années précédentes. En outre, ceci empêche également les comparaisons régionales car chaque pays a tendance à réagir à ces « tendances » à son propre rythme.

<sup>11</sup> UNESCO, 2004b, pp. 278-9

<sup>12</sup> La Classification internationale type de l'éducation (1997) sera expliquée en détail au début du chapitre 3.

En outre, les disparités occasionnelles qui existent entre les systèmes de classification internationaux et nationaux ont mené à l'apparition de ce qui pourrait s'appeler des programmes CITE «mixtes» : un exemple particulièrement illustratif de cette situation est le reclassement d'un programme de la Fédération Russe en 3B+5B, ce qui signifie que les étudiants des deux premières années du programme sont considérés comme étant inscrits en CITE 3B, tandis que les étudiants des deux dernières années sont considérés comme étant inscrits en CITE 5B. Un phénomène semblable aux Etats-Unis concerne des programmes TechPrep qui combinent impeccablement les deux dernières années du secondaire avec les deux premières années du collège universitaire technique ou communautaire.

Une complexité additionnelle est la combinaison des orientations de programme (général ; préprofessionnel ou pré-technique ; et professionnel ou technique) avec les types d'éducation ou de destination suivants. Les programmes de type A sont sur une voie menant directement à l'enseignement supérieur, tandis que les programmes de type C mènent habituellement au marché du travail, les programmes de type B pouvant mener soit au marché du travail ou à l'enseignement supérieur, selon le niveau.

Le critère « orientation de programme » est utilisé aux niveaux 2 à 4, mais pas au niveau 5. En conséquence, nous sommes confrontés à un dilemme : si les catégories «professionnelle», «générale» et «préprofessionnelle» ne s'appliquent pas à la CITE 5, cela signifie-t-il que l'enseignement supérieur est uniformément général ? Il est évident que cela n'est pas le cas. Beaucoup de programmes à ce niveau sont décrits comme «techniques» ou «professionnels» par les autorités éducatives nationales elles-mêmes, et aussi par le manuel de collecte de données UOE. Ces programmes tendent à être CITE 5B plutôt que 5A ; courts plutôt que moyens, longs ou très longs ; et la première qualification plutôt qu'une deuxième qualification.

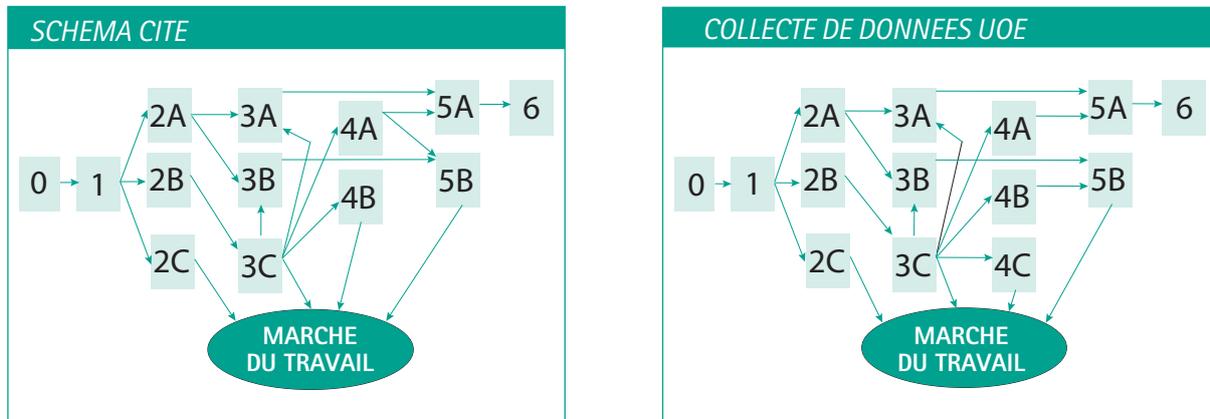
Aux niveaux 2 à 4, l'enseignement professionnel est défini (par opposition à l'enseignement général) comme menant à «une qualification pertinente pour le marché du travail». Au niveau supérieur, la distinction entre «général» et «professionnel» devient floue car les programmes d'enseignement supérieur tendent à être spécialisés, que leur contenu soit théorique ou pratique, académique ou technique ; il est par conséquent difficile de considérer l'enseignement supérieur comme étant de l'enseignement «général». En outre, même les programmes à orientation académique mènent à des qualifications destinées au marché du travail à la fin de l'enseignement supérieur.

En dépit de ces difficultés, la réalisation de la parité d'estime avec l'enseignement général passe nécessairement par la reconnaissance de la présence indéniable de l'EFTP au niveau supérieur. Par conséquent, tout au long de ce rapport, nous présenterons des données sur des programmes CITE 5B, sans supposer qu'ils sont professionnels, afin de mettre l'accent sur cette présence, bien que les systèmes de classification actuels ne l'identifient pas de manière précise.

En conclusion, le critère « type de destination ultérieure » est appliqué aux niveaux 2 à 5, mais pas partout de la même manière (voir le **graphique 1**) :

- Aux niveaux CITE 2 et 3, il y a trois types : A, B et C
- Au niveau 4, il y a seulement deux types de CITE : 4A et 4B. Cependant, la collecte de données UOE subdivise CITE 4A (qui donne accès à CITE 5) en deux types, appelés « 4A » (qui donne accès à CITE 5A) et « 4B » (qui donne accès à CITE 5B), et appelle 4B (conçu pour l'accès direct au marché du travail) « 4C ».
- Au niveau de la CITE 5, il existe seulement deux types, 5A (qui donne accès à CITE 6) et 5B, qui ne sont pas modifiés pas par la collecte de données UOE.

Graphique 1 : Schéma de la CITE, avec niveaux et destinations, et version modifiée de l'UOE



En résumé, le fait que la CITE utilise différents critères ou catégories pour subdiviser chaque niveau semble avoir moins d'impact sur l'analyse de l'enseignement général que sur l'enseignement et la formation techniques et professionnels, qui devraient constituer un autre point focal d'une future réforme de la CITE. En fait, cette discussion peut concerner la CITE dans son ensemble autant que la place de l'EFTP dans la classification.

### 2.4.3 Cours à temps partiel et cours de courte durée

Les cours à temps partiel et les cours qui durent moins d'un an sont plus souvent un élément de l'EFTP que de l'enseignement général. Par conséquent, l'écart entre les résultats des approches «comptage» et «équivalent temps plein» est beaucoup plus large dans le premier cas, ce qui rend d'autant plus critique la décision d'utiliser l'une ou l'autre.

L'approche comptage a deux principaux avantages : sa simplicité et le fait qu'elle donne une mesure directe de l'impact en termes d'étudiants «atteints» par le système éducatif pour une année donnée. D'autre part, elle peut mener à un double comptage, par exemple deux étudiants apparemment différents dans deux cours semestriels consécutifs peuvent s'avérer constituer une seule et même personne.

Quant à l'approche «équivalent temps plein», elle produit un résultat plus raffiné qui peut être mieux intégré dans une analyse des coûts et profits. Cependant, comme nous le verrons plus loin, les données financières ne sont souvent pas disponibles pour les programmes d'EFTP ; et sans le côté coût de l'équation, le côté profits devient moins pertinent pour cet objectif particulier.

Tous les chiffres sur les effectifs présentés dans ce rapport ont été calculés à l'aide de l'approche comptage. Et il semble que c'est la raison pour laquelle certains pays qui offrent une large gamme de cours semestriels et à temps partiel (par exemple l'Australie) ont les plus hauts niveaux de participation à l'EFTP, qui pourraient être dus au double comptage. Il s'agit là d'un inconvénient qu'il faudra rattraper à l'avenir en relevant le défi de l'application de l'approche «équivalent temps plein», qui deviendrait beaucoup plus utile si des données financières séparées étaient également disponibles. (Une autre mesure est l'approche «élève – heure» qui quantifie la prestation d'EFTP et peut aussi être utilisée pour suivre les dépenses.)

### 2.4.4 Pourquoi les outils standard peuvent s'avérer inefficaces

Il semble que beaucoup d'outils qui tendent à être très couramment utilisés pour la description de la portée des programmes d'enseignement et l'évaluation de leur impact sont moins appropriés dans le cas de l'enseignement et la formation techniques et professionnels. Les sections suivantes passent en revue quelques-uns des indicateurs éducatifs les plus communément utilisés et expliquent pourquoi certains de ces indicateurs ne peuvent actuellement pas être utilisés pour le suivi de l'EFTP au niveau mondial, ou pourquoi certains autres devraient être utilisés avec beaucoup de prudence.

#### 2.4.4.1 Taux bruts de scolarisation et taux nets de scolarisation

Le taux brut de scolarisation (TBS) est défini comme étant «le nombre d'élèves inscrits à un niveau donné d'enseignement, indépendamment de l'âge, exprimé en pourcentage de la population du groupe d'âge théorique pour le même niveau d'enseignement». <sup>13</sup> Quant au taux net de scolarisation (TNS), il est défini comme étant «le nombre d'élèves du groupe d'âge théorique pour un niveau donné d'enseignement inscrits à ce niveau, exprimé en pourcentage de la population totale de ce groupe d'âge». <sup>14</sup>

Le groupe d'âge théorique est essentiel pour calculer les deux indicateurs : pour un niveau CITE donné, ceci est théoriquement déterminé par le programme général qui a le niveau d'inscription le plus élevé. Normalement, il n'y a pas d'autres programmes généraux au même niveau, ou alors ils tendent à être beaucoup plus petits que le programme principal. Ainsi, la détermination du dénominateur pour les taux de scolarisation est relativement aisée dans le cas des programmes généraux, et le chiffre obtenu est en gros en cohérence avec les âges typiques d'un programme qui représente sinon la totalité, du moins une partie importante des inscriptions.

Il en est tout autrement avec l'EFTP, où l'hétérogénéité est la norme : en général, plusieurs programmes avec des groupes d'âge théorique différents coexistent au même niveau, chacun ayant une part relativement restreinte du total des effectifs du professionnel. Par conséquent, il est peu probable que le groupe d'âge théorique pour un niveau donné soit défini par les programmes professionnels, même si la somme de leurs effectifs est supérieure à celle du programme général le plus populaire. En outre, les groupes d'âge théoriques pour les programmes professionnels sont souvent définis d'une manière ambiguë ou trop large : pour beaucoup de ces programmes, l'âge initial «type» s'étend souvent sur 25 ans au lieu d'être un âge individuel donné. <sup>15</sup> Par conséquent, selon que le groupe d'âge théorique pour le programme (normalement général) qui définit le niveau est plus étroit ou plus large que celui du programme professionnel, son taux brut de scolarisation sera respectivement soit sous-estimé, soit surestimé.

De plus, les effectifs de l'EFTP par âge ne sont pas aussi facilement disponibles que ceux de l'enseignement général. Et même lorsqu'ils sont disponibles, il est très probable qu'ils comprennent des âges qui se situent en dehors de la fourchette définie dans les questionnaires (par exemple plus de 24 ans pour l'enseignement secondaire). En outre, les effectifs de l'EFTP ne sont pas donnés par âge et par année d'étude, ce qui dans le cas de l'enseignement général est souvent utilisé pour l'analyse de cohérence. Par conséquent, il est dans une certaine mesure plus probable que le numérateur du taux net de scolarisation comprenne des données incomplètes ou erronées pour l'EFTP que pour l'enseignement général. Les taux nets de scolarisation n'ont donc pas été calculés pour ce rapport.

D'autre part, malgré les problèmes soulevés par les groupes d'âge théoriques, des taux bruts de scolarisation ont été calculés pour l'EFTP à tous les niveaux CITE pertinents. Bien qu'il aurait fallu traiter ces mesures avec prudence pour toutes les raisons susmentionnées, elles constituent probablement les indicateurs les plus fondamentaux actuellement disponibles qui puissent être utilisés pour comparer la participation à l'EFTP dans des pays ayant des populations aux dimensions très variées, et c'est pourquoi elles sont devenues indispensables pour la réalisation de nos objectifs.

#### 2.4.4.2 Mesures de progression et d'achèvement

Les mesures de l'achèvement de l'EFTP, comme les taux de réussite aux examens, ne sont parfois pas pertinentes à cause de l'immense variété des programmes de durées différentes : il est possible qu'un pays ait, au même niveau CITE, plusieurs programmes d'EFTP avec des durées de six mois à quatre ans, et que tous ces programmes mènent à un certificat.

---

<sup>13</sup> UIS, 2006, p.183

<sup>14</sup> Ibid.

<sup>15</sup> Les mécanismes d'évaluation et de reconnaissance préliminaire de l'apprentissage (ERPA) peuvent permettre différents âges d'entrée et différents niveaux d'entrée dans l'EFTP, ce qui le rend encore plus souple.

Les mesures de progression les plus courantes (telles que la survie jusqu'à une année d'étude donnée ou le redoublement) sont soit impossibles à calculer soit non pertinentes (ou les deux) :

- La survie jusqu'à une année d'étude donnée ne peut pas être calculée tout simplement parce que les effectifs de l'EFTP ne sont pas disponibles par année d'étude.
- Le redoublement semble moins fréquent dans l'EFTP que dans l'enseignement général ; dans certains programmes il peut même ne pas exister, ou au moins être évité autant que possible. Certains programmes d'EFTP ciblent des étudiants qui ont redoublé une ou plusieurs fois dans l'enseignement général et sont considérés comme pouvant donc facilement abandonner.

C'est la raison pour laquelle aucune mesure d'achèvement ou de progression n'est présentée dans ce rapport.

#### **2.4.4.3 Transition**

Les taux de transition (par exemple du primaire au secondaire) ne peuvent pas être calculés car les programmes techniques et professionnels sont quelquefois «terminaux» en ce sens qu'ils préparent l'étudiant à quitter le système éducatif et à entrer dans le marché du travail. Cependant, il ne faudrait pas identifier «professionnel» avec «terminal» : il serait incorrect de classer un programme comme professionnel tout simplement parce qu'il est terminal, et vice versa ; la classification devrait être basée, entre autres critères, sur les contenus du programme. Cependant, selon les tendances actuelles l'articulation entre les programmes anciennement terminaux et l'éducation continue peut effacer cette distinction à l'avenir.

En outre, les taux de transition sont le plus souvent calculés pour le passage du primaire au secondaire, et les programmes d'EFTP en tant que tels n'existent pas au niveau primaire. Par conséquent, aucun taux de transition n'est fourni ici.

#### **2.4.4.4 Finance**

Dans la plupart des cas, il est extrêmement difficile de distinguer les ressources consacrées à l'EFTP de celles allouées à l'enseignement général. Et c'est d'autant plus difficile si les mêmes établissements sont chargés de dispenser les programmes généraux et professionnels, ce qui est le cas de beaucoup de pays à plusieurs niveaux CITE. En outre, l'EFTP peut obtenir des ressources du secteur privé, parfois de façon informelle (tels que les dons en matériels). Les impôts sur les salaires constituent une autre source quasi-gouvernementale de financement de l'EFTP public formel.

La future mise à disposition de données ventilées selon la destination financière devrait être traitée comme une priorité, étant donné que l'EFTP a une réputation de grande cherté (à cause des consommables qu'il faut nécessairement acheter, du matériel coûteux, de la nécessité de la maintenance du matériel et des structures, et du fait que le ratio élève/enseignant est perçu comme étant peu élevé), qui d'ailleurs a récemment été remise en question par plusieurs auteurs écrivant sur le sujet.

#### **2.4.4.5 Produits et résultats**

Il est difficile de mesurer les produits attendus de l'EFTP, et ceci pour beaucoup de raisons, y compris les suivantes : il s'agit en général de compétences pratiques qui peuvent être difficiles à mesurer à l'aide d'outils standardisés ; et les programmes sont extrêmement hétérogènes aussi bien entre pays qu'à l'intérieur des pays, tout comme les compétences qu'ils développent.

Cependant, les étudiants qui suivent les filières professionnelles sont généralement inclus dans les programmes internationaux d'évaluation, tels que le Programme d'évaluation internationale des étudiants (PIEA), ce qui a créé beaucoup de controverse, parce que, entre autres raisons, ces évaluations mettent l'accent sur des compétences générales plutôt que professionnelles. Étant donné les difficultés susmentionnées, il n'est pas surprenant qu'aucune tentative n'ait été faite à ce jour d'évaluer le développement des compétences professionnelles sur une base comparative, transnationale. Ici, on peut être guidé par l'examen de l'étude comparée de l'EFTP dans deux ou trois pays.

La mesure des résultats de l'EFTP pose aussi problème. Par exemple, lorsque les programmes cherchent à améliorer l'accès au marché du travail, les données sur leur taux de réussite ne sont généralement pas accessibles au système éducatif, et dans beaucoup de cas, surtout dans les pays en développement, ces données ne sont pas du tout collectées. Paradoxalement, lorsque les données sur l'emploi des diplômés existent, les résultats de l'EFTP deviennent plus faciles à mesurer que ceux de l'enseignement général, qui sont souvent moins clairement définis. Cependant, si l'on considère l'emploi comme une conséquence de la formation, le problème du temps devient critique : dans certains cas, les gens sont engagés avant d'être formés (les employeurs s'attendent à ce que les employés suivent une formation et les engagent à cette condition) ; dans le cas opposé, plusieurs mois peuvent s'écouler avant qu'un diplômé ne trouve un emploi. Par conséquent, l'évaluation des résultats de l'EFTP en termes d'impact sur l'emploi, doit être conçue avec soin. D'autres indicateurs sont disponibles dans les «études de suivi à la trace».

En résumé, il y a plusieurs difficultés et contraintes dans le travail sur les données de l'EFTP qui, loin de nous mener vers l'inaction, devraient plutôt servir d'impulsion au traitement et à l'analyse créatifs des données, et aussi nous encourager à la prudence dans nos conclusions.

# 3

## TYPES ET NIVEAUX DE PRESTATION D'EFTP

### 3.1 DEFINITION DE L'EFTP

L'expression «enseignement et formation techniques et professionnels» ou EFTP fait référence à toute une gamme d'expériences d'apprentissages pertinentes au monde du travail et pouvant avoir lieu dans une variété de contextes d'apprentissage, y compris des établissements éducatifs ainsi que le lieu de travail. L'EFTP comprend l'apprentissage destiné à développer les compétences dans la pratique de métiers donnés, et l'apprentissage destiné à préparer l'entrée ou la rentrée dans le monde du travail en général. Dans les deux cas, l'apprentissage peut être destiné à mener à l'accès direct au marché du travail ou à servir de base à l'accès à l'enseignement et à la formation supérieurs en vue de métiers spécifiques. L'EFTP comprend aussi bien la formation professionnelle initiale suivie par les jeunes avant d'entrer dans le marché du travail que la formation professionnelle continue suivie par les adultes pendant qu'ils ont un emploi ou durant des périodes où ils sont économiquement inactifs. En d'autres termes, l'EFTP inclut aussi bien le développement initial des compétences et diverses formes de «requalification» ou «d'augmentation de qualification». La formation des chômeurs est parfois considérée comme une catégorie séparée, désignée sous le nom de «Formation professionnelle chômeur» (FPC).<sup>16</sup>

La plus grande partie des données disponibles sur l'EFTP portent sur «l'apprentissage formel», c'est-à-dire l'apprentissage «organisé» sanctionné par un diplôme. Cependant, l'EFTP comprend aussi «l'apprentissage non formel» et «l'apprentissage informel». L'apprentissage non formel provient des activités organisées dans ou en dehors du lieu de travail et au cours desquelles a lieu un apprentissage non sanctionné par un diplôme. Quant à l'apprentissage informel, il est moins organisé et moins structuré, et en général a lieu en dehors d'établissements d'éducation.<sup>17</sup> La grande majorité de ce qu'on appelle formation basée sur le travail, en particulier la formation sur le tas (FST), est souvent de nature non formelle ou informelle et constitue une grande partie de l'apprentissage professionnel qui a lieu dans la plupart des sociétés. De plus en plus, on accède à l'apprentissage informel par des sites web, des documents et des groupes de discussion sur Internet.

Par définition, l'EFTP couvre donc une gamme diverse d'activités d'apprentissage difficiles à capter dans une classification unique. Bien qu'il y ait eu des efforts de catégorisation des types d'apprentissage non formel et informel, en particulier pour ce qui est de la formation sur le tas,<sup>18</sup> la gamme complète de ces types d'apprentissage échappe très certainement à toute catégorisation exhaustive. Cependant l'EFTP formel, et la FST qui comprend des périodes d'EFTP formel peuvent – dans une certaine mesure – être classés en types différents. La classification peut être faite, entre autres, par mode d'apprentissage (qu'il soit à temps plein, à temps partiel, ou dispensé en bloc ou par jour, soit qu'il ait lieu en classe ou à distance, etc.) ; par type de prestataire (par exemple école, collège, établissement d'enseignement supérieur, centre de formation, centre communautaire, entreprise, etc.) ; par niveau ; par type de contenu ou orientation de programme ; et par la destination prévue des apprenants. De nouvelles classifications des activités d'apprentissage sont actuellement en train d'être développées pour l'enquête de l'UE sur l'éducation des adultes et elles viendront compléter les classifications CITE.

On décrit traditionnellement différentes formes d'EFTP en référence aux types d'établissements qui les dispensent et au mode d'études, les deux étant souvent liés. Ainsi, au niveau initial d'EFTP, qui dans la plupart des pays, vient à la suite de l'école obligatoire, il est courant de faire la distinction entre l'enseignement et la formation basés à l'école ou au collège et la formation professionnelle basée sur le travail.<sup>19</sup>

Les prestations basées à l'école ou au collège (l'école des ponts et chaussées au 18<sup>ème</sup> siècle et l'école de commerce au 19<sup>ème</sup> siècle en constituent des exemples anciens)<sup>20</sup> comprennent souvent une combinaison d'enseignement général dans les matières essentielles (comme les mathématiques et les langues) ; l'étude des bases théoriques du métier pour lequel la formation est dispensée ; et le développement des compétences pratiques nécessaires à la maîtrise du métier. Ces cours font

<sup>16</sup> Green, Hodgson et Sakamoto, 2000

<sup>17</sup> OCDE, 2003. Les nouvelles classifications des activités d'apprentissage viennent d'être développées pour l'Enquête sur l'éducation des adultes de l'UE et elles constituent un bon complément pour les définitions CITE de l'apprentissage informel et non formel, en particulier pour le monde en développement.

<sup>18</sup> Voir : Ashton et Green, 1996; Ashton, Green, James et Sung, 1999; Brown, Green et Lauder, 2001; Crouch, Finegold et Sako, 1999; Koike et Inoki, 1990

<sup>19</sup> Voir : OCDE, 1985

<sup>20</sup> Green, 1995

souvent partie intégrante du second cycle de l'enseignement secondaire. Ils sont en général dispensés en séquences graduées correspondant à des niveaux dans le second cycle de l'enseignement secondaire et comprennent parfois les mêmes conditionnalités en matière d'enseignement général que les cours plus théoriques. Ces programmes sont parfois sanctionnés par un cadre commun d'examens, comme c'est le cas avec les systèmes de qualifications du baccalauréat général, technique et professionnel en France.<sup>21</sup> Les établissements prestataires sont le plus souvent de nature monoteknique (par exemple les écoles d'agriculture ou d'horticulture de beaucoup de pays) ou ils servent toute une gamme de métiers d'un secteur particulier (par exemple lycées professionnels pour la construction ou les métiers d'ingénieur en République de Corée). Cependant, dans certains cas, la formation professionnelle initiale basée à l'école ou au collège a lieu soit dans des établissements professionnels généraux ou dans des établissements du second cycle intégrés ou complets. Le Royaume-Uni dispense une grande partie de sa formation professionnelle initiale dans des Collèges généraux d'enseignement supérieur.

Dans d'autres pays, les programmes de formation professionnelle initiale sont offerts avec des cours du second cycle du secondaire dans des établissements combinés, tels que les lycées polyvalents dans certaines parties de la France ou les lycées intégrés (*sogo gakko*) dans certains districts du Japon.<sup>22</sup> Contrairement aux tendances européennes, la Suède possède un système complet de lycées professionnels et généraux intégrés (*gymnasieskola*).<sup>23</sup> Les prestations professionnelles dans les lycées et collèges professionnels sont généralement basées sur des ateliers et le travail en classe, parfois coupés de périodes d'expériences sur le tas de travail en entreprise. Ces établissements peuvent également offrir une partie de leurs cours à distance ou par correspondance.

La formation professionnelle initiale basée sur le travail fait principalement référence à la formation d'apprentissage dans laquelle les jeunes sont employés sur la base de contrats de formation reconnus, prévoyant des types clairement spécifiés de formation à un métier et un salaire de stagiaire. Ceci se fera souvent sur la base d'un système dual, comme en Autriche ou en Allemagne et en Suisse, où les stagiaires combinent une formation supervisée sur le tas ou non sur le lieu de travail avec des périodes d'étude dans des collèges professionnels publics ou des centres d'apprentissage organisés sur une base quotidienne ou en bloc.<sup>24</sup> Ce dernier cas comprend généralement l'étude de matières générales et de théories professionnelles. Cependant dans beaucoup de pays, là où les systèmes d'apprentissage sont moins organisés et réglementés, les apprentis n'auront pas d'accords formels avec leurs patrons pour recevoir une formation au travail et s'arrangeront eux-mêmes pour acquérir les connaissances théoriques dispensées dans les écoles. Au cours des dernières années, un certain nombre de pays – tels que le Danemark – ont fait des expériences avec d'autres types hybrides de systèmes d'apprentissage où, par exemple une structure publique se charge de placer les apprentis dans des emplois et d'assurer le suivi du contrat de l'apprenti. Au Danemark, l'autorité organisatrice est le collège professionnel alors qu'en Royaume-Uni, avec «l'Apprentissage moderne», c'est le Conseil local pour l'apprentissage et les compétences.<sup>25</sup> Au Brésil, le modèle SENAI fonctionne depuis 1941, sous l'égide de la Fédération des industries brésiliennes.

La nature de la formation initiale basée sur le travail varie beaucoup selon les pays, dans la façon dont elle est organisée et réglementée, dans le niveau de la formation et dans l'expertise des instructeurs, ainsi que dans le prestige éventuellement accordé aux qualifications obtenues à la suite de la participation à la formation. Il est aussi à noter que les systèmes d'apprentissage formalisés sont dans l'ensemble plutôt moins complets dans les pays d'Asie et d'Afrique que dans ceux d'Europe du Nord.

Dans la plupart des pays, l'enseignement et la formation professionnelle initiale sont aussi évidemment dispensés à un niveau supérieur dans des établissements publics et privés d'enseignement supérieur (EES). La préparation en vue des professions de «haute compétence» se fait souvent dans des universités générales, et la plupart des pays ont aussi des universités professionnelles et des polytechniques qui dispensent une préparation professionnelle de haut niveau. En outre, la formation pour certains métiers peut se faire dans des structures spécialisées – comme par exemple les écoles de formation d'infirmiers/ères qui peuvent être en dehors du système universitaire officiel. A ce niveau, l'EFTP verra surtout une prépondérance des études générales et plus théoriques dans les premières étapes, qui pourront être complétées par le développement de cours post-licence spécifiques à des métiers donnés ou des programmes de formation professionnelle, comme on le voit dans certains pays avec la formation à des professions telles que la médecine, le droit, l'architecture et les métiers d'ingénieur.

---

<sup>21</sup> Green, 1995

<sup>22</sup> Green, 2000a

<sup>23</sup> Boucher, 1982

<sup>24</sup> Brown, Green et Lauder, 2001; Crouch, Finegold et Sako, 1999

<sup>25</sup> Green, 2000b

Les prestations d'enseignement et de formation professionnels continus (EFPC) pour les adultes sur le marché du travail sont extrêmement diverses dans beaucoup de pays et souvent moins réglementées que les prestations d'EFTP au niveau initial. Elles peuvent avoir quatre objectifs majeurs – formation initiale défermée, mise à jour, mise à niveau et re-formation.<sup>26</sup> La plus grande partie de l'EFPC est probablement dispensée par des employeurs privés dans beaucoup de pays, bien que dans ce domaine les données soient si incomplètes qu'il nous est impossible d'être tout à fait sûr du pourcentage de formation respectivement dispensé ou financé par l'Etat, les entreprises ou les individus. Dans beaucoup de pays, il y a un mélange, comme par exemple des centres de compétences financés par le gouvernement pour la mise à niveau et la re-formation des travailleurs adultes (y compris les chômeurs et ceux qui risquent de perdre leur emploi) ; des établissements privés de formation pour l'acquisition de compétences et de qualifications dans des métiers spécifiques (comme les nombreuses écoles commerciales, de management, d'informatique) ; et aussi des programmes plus ou moins bien organisés de formation continue dans les entreprises. Les collèges communautaires et techniques des Etats-Unis sont entrés dans ce «marché» avec des *programmes post-diplôme* recrutant aussi bien les titulaires de diplôme que les licenciés.

Eurostat mène des recherches sur la formation dans de grandes et moyennes entreprises de l'Union européenne (UE) à travers l'Enquête sur la formation professionnelle continue (EFPC).<sup>27</sup> L'Enquête internationale sur l'alphabétisme des adultes (EIAA)<sup>28</sup> a également rassemblé des données sur les types et la fréquence de l'apprentissage des adultes, comme le font les Enquêtes nationales sur la main d'œuvre dans certains pays. Cependant, on en sait peu sur la fréquence de la formation basée sur le travail dans les pays hors UE, et il existe relativement peu de données internationales comparables sur les formes d'apprentissage basé sur le travail. Nous savons que les niveaux et la qualité de la formation en entreprise varient considérablement, non seulement entre pays mais encore à l'intérieur des pays, et aussi par secteur et par dimension de l'entreprise.<sup>29</sup> Les grandes entreprises offrent en général plus de formation que les petites. Les entreprises qui cherchent des emplois à long terme pour travailleurs essentiels, comme par exemple beaucoup de grandes multinationales, tendent à développer des marchés intérieurs du travail qui sont souvent associés à des niveaux de formation plus élevés que dans les cas où les sociétés recrutent en passant par des marchés extérieurs du travail et ainsi achètent les compétences dont elles ont besoin au lieu de les créer.<sup>30</sup>

## 3.2 LE SYSTEME DE CLASSIFICATION CITE 1997

La série de classifications internationales en matière éducative la plus utilisée – la CITE 1997 développée par l'UNESCO – est conçue pour fournir un cadre intégré et cohérent pour la collecte et la mise en forme de statistiques éducatives pouvant être comparables au niveau international. Pour obtenir cette comparabilité, elle adopte une taxonomie essentiellement basée sur des programmes d'apprentissage «organisé», ce qui limite la portée du cadre à des formes d'apprentissage «ayant des objectifs et des programmes établis» et qui sont exécutées par une «agence éducative».<sup>31</sup>

Les données collectées par les enquêtes UOE (ISU/OCDE/Eurostat) excluent donc l'apprentissage qui est seulement basé sur le travail et aussi l'apprentissage qui a surtout des objectifs récréatifs et de loisir. Les données collectées par l'ISU/OCDE/Eurostat pour l'OCDE et les pays IME comprennent les inscriptions aux programmes d'éducation des adultes, alors que les données collectées par l'ISU pour les autres Etats membres ne les comprennent pas. La CITE 97 classe principalement les programmes par catégorie de niveau, par destination prévue et orientation de programme, cette dernière étant caractérisée par l'enseignement «général», «préprofessionnel» et «professionnel». Les enseignements préprofessionnels et professionnels sont compris dans la définition de l'EFTP adoptée dans ce rapport.

---

<sup>26</sup> Green, Hodgson et Sakamoto, 2000

<sup>27</sup> Commission Européenne, 1999

<sup>28</sup> OCDE/Statistiques Canada, 2000

<sup>29</sup> Commission Européenne, 1999

<sup>30</sup> Ashton et Green, 1996

<sup>31</sup> UNESCO, 1997 et OCDE, 2004

Les niveaux de la CITE sont basés en principe sur «la complexité du contenu» des programmes.<sup>32</sup> Cependant, dans la pratique, étant donné le manque de normes internationales sur les niveaux de complexité en matière éducative, ils sont basés sur des caractéristiques de programme qui servent de représentations. Ils se rapportent aux : 1) âges types de démarrage ; 2) durée des programmes ; 3) conditions d'accès pour les programmes ; 4) destination prévue des diplômés ; et 5) types de qualifications attribuées. Les niveaux de la CITE vont du niveau 0 au niveau 6, le niveau 0 faisant référence à l'enseignement pré-primaire dans son ensemble, le niveau 1 à l'enseignement primaire et le niveau 6 aux qualifications avancées pour la recherche. Les niveaux restants, qui correspondent à ce rapport, s'élèvent en gros du premier cycle secondaire (2) au deuxième cycle secondaire (3) au post secondaire non supérieur (4) au premier cycle supérieur (5). Ces niveaux sont ensuite subdivisés sur la base de la destination pour laquelle les programmes doivent préparer les étudiants. Les niveaux concernés de la CITE sont définis comme suit.<sup>33</sup>

**Les programmes CITE de niveau 2** (habituellement classés au niveau national comme 1<sup>er</sup> cycle secondaire) qui débutent lorsque l'enseignement commence à être organisé en modèle basé sur la matière étudiée. Les programmes de niveau 2A sont destinés à préparer des étudiants à l'accès aux programmes de niveau 3A ou 3B, qui peuvent à leur tour mener à l'enseignement supérieur. Les programmes de niveau 2B sont conçus pour permettre d'accéder directement aux programmes de niveau 3C, qui mèneront à l'entrée sur le marché du travail. Des programmes du niveau 2C sont principalement conçus pour l'accès direct au marché du travail.

**Les programmes CITE de niveau 3** correspondent au deuxième cycle de l'enseignement et ne sont normalement ouverts qu'à ceux qui ont terminé le niveau 2 de la CITE (ou son équivalent pour les adultes). Ils ont généralement une durée de deux à cinq ans. Les programmes de niveau 3A sont destinés à fournir l'accès direct aux programmes de niveau 5A. Les programmes de niveau 3B sont conçus pour fournir l'accès direct aux programmes de niveau 5B. Les programmes de niveau 3C sont conçus pour mener directement au marché du travail, aux programmes de niveau 4 ou à d'autres programmes de niveau 3.

**Les programmes CITE de niveau 4** sont nettement plus avancés que les programmes de niveau 3 et sont généralement suivis par des étudiants plus âgés que ceux du niveau 3. Les étudiants devront normalement avoir terminé un programme de niveau 3A ou 3B pour y être admis et le cours durera entre six mois et deux ans. Les programmes de niveau 4A sont destinés à donner un accès direct aux programmes de niveau 5A. Les programmes de niveau 4B sont conçus pour fournir l'accès direct aux programmes de niveau 5B. Les programmes de niveau 4C sont destinés à donner un accès direct au marché du travail ou à d'autres programmes de niveau 4.<sup>34</sup>

**Les programmes CITE de niveau 5** représentent la première étape de l'enseignement supérieur. Ils sont sensiblement plus avancés que les programmes de niveau 4 et ne sont normalement ouverts qu'à ceux qui ont terminé les niveaux 3A, 3B, 4A ou 4B. Les programmes de niveau 5A sont en grande partie des cours théoriques. Ils comprennent au moins trois années d'étude au niveau de l'enseignement supérieur et sont destinés à fournir des qualifications suffisantes pour accéder à des programmes de recherche avancée ou à des professions de haut niveau nécessitant de grandes compétences. Les programmes de trois à cinq années d'étude sont classés comme moyens ; ceux ayant cinq à six années d'études sont classés comme longs. Les programmes de niveau 5B sont plus orientés vers la pratique et plus spécifiquement orientés vers les métiers que les programmes 5A ; ils durent au moins deux ans et ne préparent pas les étudiants à l'accès direct aux programmes de recherche avancée. Les cours ayant une durée de moins de trois ans sont classés comme courts. Ceux de trois à cinq années d'études sont classés comme longs.

---

<sup>32</sup> UNESCO, 1997 et OCDE, 2004

<sup>33</sup> Ibid.

<sup>34</sup> Note: CITE 1997 de l'UNESCO n'a pas de catégorie 4C et il s'agit ici d'une modification introduite par l'OCDE. La collecte de données UOE pour les pays OCDE et IME comprend une catégorie 4C, mais tel n'est pas le cas de la collecte de données par l'ISU pour le reste du monde. L'enquête UOE sur les données pour les pays OCDE et IME rassemble des données sur les inscriptions par niveau et catégories A/B/C, mais il n'en est pas de même pour l'enquête ISU pour les autres pays. L'enquête UOE rassemble des données par types 1, 11 et 111 ; l'enquête ISU pour les pays non OCDE/IME rassemble des données par type 1 et types 11 et 111 combinés.

En outre, les programmes peuvent avoir trois types d'orientation de programme aux niveaux 2, 3 et 4 :

**Le type 1** (général) couvre l'enseignement qui n'est pas spécifiquement destiné à préparer les participants à des types spécifiques de métiers ou à accéder à d'autres programmes d'enseignement professionnel ou technique. Moins de 25% du contenu du programme est professionnel.

**Le type 2** (préprofessionnel) couvre l'enseignement principalement destiné à introduire les participants au monde du travail et à les préparer à accéder à des programmes d'enseignement professionnel ou technique plus avancés. Le fait de terminer ces programmes avec succès ne mène pas à une qualification professionnelle ou technique pertinente pour le marché du travail. Pour qu'un programme soit considéré comme préprofessionnel, il faut qu'au moins 25% de son contenu soit professionnel ou technique.

**Le type 3** (professionnel ou technique) couvre l'enseignement qui prépare les participants à des métiers spécifiques et qui une fois terminé avec succès, mène à une qualification professionnelle pertinente pour le marché du travail. Les classifications de la CITE ne peuvent pas fournir un cadre complet de classification de l'EFTP au niveau mondial. Elles ne cherchent pas à couvrir beaucoup d'aspects de l'apprentissage non formel et informel, qui peuvent avoir un contenu professionnel, et la diversité des formes de prestation dans différents pays est telle qu'on ne saurait appliquer les critères de niveau et de type de façon mécanique et uniforme. La mise en correspondance des programmes et des niveaux de la CITE est essentiellement question de jugement mettant en jeu toute une série de considérations, ce qui est en fait une tâche souvent difficile.

Par exemple, la frontière entre le niveau 2 et le niveau 3, est plutôt floue, ce qui fait que c'est un problème de déterminer si un programme donné devrait être au plus haut ou plus bas de ces deux niveaux. C'est particulièrement le cas lorsque, dans un pays donné, la division institutionnelle entre le 1er cycle et le second cycle du secondaire se présentent à des âges peu caractéristiques par rapport aux moyennes internationales (comme au Royaume-Uni où les établissements secondaires de deuxième cycle prennent des étudiants âgés de 16 ans, plutôt qu'âgés de 15 ans, âge typique au niveau international) ou bien (comme au Royaume-Uni encore) les étudiants passent des examens sélectifs plutôt que groupés qui peuvent mener à l'accumulation de différents nombres de « passages » par différents étudiants plutôt qu'à une qualification unique.<sup>35</sup> Dans de tels cas, il est difficile de déterminer si « plus de passages » signifie un niveau plus élevé. La différenciation entre les programmes du type C et ceux du type B peut aussi être difficile, en particulier au niveau 3 où un programme peut être conçu pour l'accès direct au marché du travail mais permet également une transition vers les cours 5B pour ceux qui terminent un programme à un niveau élevé (comme cela peut être le cas avec les systèmes duaux d'apprentissage en Allemagne<sup>36</sup> et les cours universitaires de baccalauréat professionnel en France<sup>37</sup>). La distinction entre les cours préprofessionnels et ceux professionnels devient également de plus en plus floue peu claire dans la mesure où de plus en plus de pays introduisent des types génériques de cours professionnels qui préparent à un ensemble de métiers plutôt qu'à un seul métier, mais qui néanmoins fournissent les qualifications professionnelles qui peuvent servir à accéder au marché du travail. Il est probable que la convergence des programmes « académiques » et d'EFTP destinés à instruire les « travailleurs du savoir » aura pour résultat de réduire encore plus ces différences.

Cependant, les critères de la CITE, fournissent une base de classification normalisée des programmes d' EFTP les plus formalisés à travers le monde. L'analyse ci-dessous se sert donc de la CITE 1997 comme base de départ pour décrire la façon dont l'EFTP est dispensé dans les pays et les indicateurs de base de la CITE pour un aperçu statistique de la participation et des résultats de l'EFTP.

---

<sup>35</sup> Le Royaume-Uni est en faveur de la classification CITE niveau 3 pour un certain nombre de programmes (tels que les GCSE et GNVQ de base et moyen) qui sont classés au-dessous du niveau 3 dans le cadre des qualifications nationales et qui souvent demandent moins de deux ans de participation après la fin du premier cycle secondaire. L'argument du Royaume-Uni est que le programme du deuxième cycle secondaire commence en fait à 14 ans et non pas à 16 ans, année où les jeunes accèdent aux établissements du deuxième cycle secondaire (« collèges » allant jusqu'à la classe terminale, etc.).

<sup>36</sup> Dans la grande majorité des cas, les apprentissages au système dual débouchent sur l'accès direct au marché du travail, mais sont classés au niveau 3B car certains apprentis diplômés opèrent la transition vers des programmes de niveau 5B.

<sup>37</sup> Les programmes de baccalauréat professionnel sont conçus pour l'accès direct au marché du travail mais sont classés au niveau 3B car une minorité de diplômés accède aux programmes IUT de niveau 5B.

## 3.3 TYPES DE PRESTATION D'EFTP DANS LES DIFFERENTES REGIONS

### 3.3.1 Premier cycle de l'enseignement secondaire (CITE 2)

Au premier cycle du secondaire, l'EFTP est traditionnellement choisi par les élèves les moins «intellectuels» qui optent pour une filière plus professionnelle de l'école secondaire ou décident de quitter l'école prématurément et d'entrer dans des programmes professionnels spécialisés ou dans l'apprentissage prématuré.

Ce type de prestation a été graduellement abandonné au cours des dernières années dans beaucoup de pays, en particulier dans les régions les plus développées à mesure que les gouvernements ont cherché à introduire l'enseignement général universel dans les premier et second cycles secondaires. Quant aux pays en développement, par exemple l'Indonésie, ils ont récemment copié ces tendances. Cependant, cette prestation survit dans une certaine mesure à ce niveau aussi bien dans les pays de l'OCDE et dans d'autres et est classée comme niveau 2A, 2B ou 2C.

Dans les pays de l'OCDE, il y a des exemples de prestations professionnelles ou préprofessionnelles au niveau 2A. En Allemagne, le *Berufsvorbereitungsjahr* est un programme préprofessionnel dispensé dans une école professionnelle destiné à des étudiants qui ont déjà huit ou dix ans d'enseignement général et qui n'ont pas obtenu de contrat d'apprentissage dans le cadre du système dual. Le programme dure une année et prépare les étudiants à une formation professionnelle de niveau CITE 3B. Dans la communauté francophone de Belgique, le programme d'«enseignement technique» des écoles secondaires est un programme professionnel de deux à trois ans destiné à ceux qui ont terminé avec succès le cycle secondaire de deux ans. Ce programme donne un accès direct au marché du travail ou à une formation plus avancée.

L'EFTP de niveau CITE 2B dans les pays de l'OCDE comprend également les programmes préprofessionnels et professionnels. Au Danemark, le cours *Brobygning* préprofessionnel («passerelle») a été introduit pour faciliter la transition de l'école fondamentale au système de formation professionnelle pour ceux qui n'ont pas encore décidé du type d'enseignement à suivre. De même, la «classe préparatoire à l'apprentissage» en France est un cours d'une année en général dispensé dans une école secondaire («collège») destiné à des étudiants d'à peu près 14 ans pour les aider à décider de la formation à suivre plus tard. Comme exemples de cours professionnels à ce niveau, on peut citer les cours professionnels du premier cycle secondaire (LSBS – *lagere secundaire beroepsleergangen*) et les cours techniques du premier cycle secondaire (LSTL: *lagere secundaire technische leergangen*) dans le cadre du programme de promotion social (*secundair onderwijs voor sociale promotie*) de la communauté flamande de Belgique.

Les cours préprofessionnels et professionnels de niveau 2 qui préparent directement au marché du travail sont assez rares en Europe occidentale, mais il existe un certain nombre d'exemples dans d'autres pays de l'OCDE. En Hongrie, les programmes de la Liste nationale de qualification professionnelle sont conçus comme des programmes préprofessionnels qui requièrent moins de dix ans d'enseignement général et peuvent mener directement au marché du travail. Au Mexique, les programmes du premier cycle secondaire de formation à l'emploi (CONALEP) sont professionnels et destinés à préparer au travail. Ils sont suivis par des jeunes et des adultes et consistent généralement en cours professionnels d'une durée de quatre ans.

Dans les pays non OCDE, seul un petit nombre de programmes préprofessionnels et professionnels ont été officiellement classés au niveau 2. L'apprentissage tunisien de deux ans conçu pour les 15 à 17 ans constitue un exemple de programme de niveau 2C. Il y a divers autres programmes qui n'ont pas été mis dans la classification CITE et qui pourraient entrer dans l'une des catégories de niveau 2. Le Ghana possède des écoles techniques du premier cycle, aussi bien publiques que privées, qui dispensent une formation en gros préprofessionnel en même temps que des programmes de formation plus professionnelle. La Chine a également un grand nombre d'écoles techniques du premier cycle secondaire dans ses zones rurales (1477 selon le profil UNESCO) destinés à préparer les sortants du primaire au travail. En Indonésie, la Direction de l'éducation non formelle offre ce qu'elle appelle des programmes « hors école » (package kejar B) aux jeunes de 13 à 15 ans, avec un mélange de contenus général et professionnel. On pourrait probablement classer ces cours comme niveau 2B ou 2C préprofessionnel.

### 3.3.2 Deuxième cycle de l'enseignement secondaire (CITE 3)

Dans la plupart des pays du monde et certainement dans les pays de l'OCDE, le second cycle du secondaire est probablement le niveau le plus fréquent de début de l'EFTP. Le cours du second cycle du collège ou de l'école professionnelle, qui combine l'apprentissage général et professionnel est probablement le format le plus commun, mais il existe une grande variété d'autres cours, y compris plusieurs formes d'apprentissage.

Les cours du niveau 3A offrent une transition vers les cours d'enseignement supérieur CITE 5A et doivent donc donner une forte base théorique, ce qui en général signifie qu'ils sont de nature plus générale que professionnelle, bien qu'il y ait quelques exemples de cours de ce type qui sont à la fois préprofessionnels et professionnels. Dans l'OCDE, il existe des exemples de cours 3A préprofessionnels aussi bien en Hongrie qu'en Irlande. En Hongrie, l'enseignement de deuxième cycle secondaire avec des éléments préprofessionnels (*Szakközépiskola nappali képzés 9-12 évfolyam*) est destiné à préparer les étudiants à l'examen de la «Maturité». En Irlande, le programme professionnel du «Certificat de fin d'études» combine des matières d'enseignement général et celles d'enseignement professionnel, y compris les langues et l'expérience professionnelle et mène à un Certificat de fin d'études qui prépare à l'emploi, mais ces cours ont été classés comme 3A. Ces cours sont moins faciles à identifier dans les pays non OCDE, bien que les cours du baccalauréat technique tunisien et libanais peuvent probablement entrer dans cette catégorie.

Les cours de niveau 3B sont destinés à mener aux cours CITE 5B au niveau supérieur qui sont généralement professionnels. Les cours de niveau 3B comprennent aussi beaucoup de cours qui sont de nature professionnelle et beaucoup moins qui sont préprofessionnels.

La Hongrie et l'Islande offrent des programmes préprofessionnels classés comme niveau 3B. En Hongrie, le *Felnyittek szakközépiskolája 9-12* est un cours secondaire à temps partiel avec des éléments du général et du préprofessionnel qui conduit à l'examen de la «Maturité». En Islande, le *Listnám á framhaldsskólastigi* comprend des programmes de beaux-arts et d'arts appliqués au niveau du second cycle du secondaire qui sont conçus pour donner accès aux programmes de beaux-arts de niveau CITE 5B. Il n'y a pas de programmes classés à ce niveau pour les pays non OCDE. Cependant, les cours du second cycle professionnel malaisien qui comprennent des éléments d'enseignement général et professionnel et sont destinés à mener vers les cours polytechniques pourraient être classés ici (bien qu'ils aient été officiellement classés comme 3C). Depuis 1970, la Malaisie a aussi un examen EPT du second cycle du secondaire, le *Sijil Pelajaran Vokasional Malaisie (SPVM)*, complètement équivalent à son examen de fin d'études secondaires le *Sijil Pelajaran Malaisie (SPM)*.

Les programmes professionnels de niveau 3B sont relativement communs tant à l'intérieur qu'à l'extérieur de l'OCDE. L'OCDE classe les apprentissages de système dual autrichiens et allemands ainsi que le *baccalauréat professionnel* français à ce niveau, et aussi les cours de compétence australiens pour des métiers reconnus, car ces programmes peuvent dans certains cas mener à des programmes de niveau 5B. Cependant, la grande majorité des diplômés de ces cours accèdent directement au marché du travail, ce qui semble indiquer que sur la base du critère de la destination, un classement plus exact aurait été le niveau 3C.

Il peut également être difficile de classer les programmes de ce niveau dans les pays non OCDE. En Thaïlande, les cours professionnels du second cycle du secondaire pour les 15 à 18 ans des établissements publics et privés mènent à un certificat d'enseignement professionnel. La plupart des diplômés entrent directement au marché du travail, mais les programmes sont officiellement classés au niveau 3B. Beaucoup d'autres pays d'Asie ont des programmes de ce type bien qu'ils n'aient pas été officiellement classés. La Chine, l'Indonésie, le Japon, la Malaisie et la République de Corée ont tous des écoles professionnelles de second cycle qui dispensent une formation combinant enseignement général et formation professionnelle. Dans la plupart des cas, les diplômés entrent directement dans la production, bien que dans certains pays, la transition vers les niveaux d'enseignement supérieur soit possible. Sur la base d'une comparabilité avec la Thaïlande, ces cours pourraient être classés au niveau 3B, bien qu'ils préparent surtout à l'accès au marché du travail et pourraient sur cette base être classés comme 3C. En Tunisie les cours d'artisanat à l'école peuvent fournir la transition vers une formation en artisanat de niveau avancé et ont été classés au niveau 3B, bien qu'étant sanctionnés par le CAP qui est basé sur la qualification française équivalente qui est elle classée au niveau 2.

Les programmes de niveau CITE 3C sont conçus pour conduire directement au marché du travail et en pratique représentent probablement le type le plus fréquent de formation professionnelle de niveau 3 dans les pays OCDE et non OCDE. Les cours de ce niveau sont presque tous professionnels plutôt que préprofessionnels (en fait, 3C préprofessionnel est par définition une contradiction dans les termes puisque C désigne les destinations vers le marché du travail alors que préprofessionnel désigne les destinations vers une formation avancée).

Les exemples OCDE de programmes professionnels CITE 3C comprennent aussi bien les programmes basés à l'école que les programmes d'apprentissage. Au Danemark, l'*Erhvervsfaglige uddannelser* comprend 86 types de programmes de trois et quatre ans dans différents domaines techniques et des métiers et qui sont tous conçus pour l'accès au marché du travail. Dans la communauté flamande belge, le système d'apprentissage (*opleidingen in de leertijd georganiseerd door het VIZO*) est destiné aux 15-16 ans et inclut quatre jours d'apprentissage sur le tas et un cinquième jour dans un centre de formation VIZO avec des cours supplémentaires d'enseignement général, professionnel et social. Etant donné que la plupart des programmes d'apprentissage sont conçus pour l'accès direct au marché du travail, il y a beaucoup d'autres programmes qui pourraient être classés ici.

La plupart des exemples de programmes de ce niveau sont en dehors des pays de l'OCDE. Il existe des programmes d'apprentissage à l'intention des diplômés du premier cycle secondaire au Botswana, au Ghana, en Indonésie et au Zimbabwe entre autres pays. Au Ghana, les apprentis passent 15 à 17 semaines au collège, et les apprentis zimbabwéens prennent aussi des cours au collège. Il existe aussi d'autres prestations basées dans des écoles à ce niveau dans un certain nombre de pays. La Chine a un grand nombre d'écoles professionnelles spécialisées de trois à quatre ans pour les diplômés du premier cycle du secondaire et préparant à des métiers de niveau artisan ou technicien. Le Ghana a un Institut national de formation professionnelle offrant divers cours de deux à quatre ans pour les diplômés du premier cycle du secondaire, au contenu 75% formation professionnelle et menant à l'accès direct au marché du travail. Le Zimbabwe offre des cours de collège professionnel du second cycle pour les titulaires de diplôme de sortie du premier cycle menant aux qualifications du Certificat National dans différents métiers, y compris ceux d'ingénieur, du bâtiment, de l'horticulture, du cuir, des textiles et du bois. On trouve d'autres exemples de cours terminaux d'EFTP de niveau 3 dans les nombreux collèges maritimes et agricoles des Iles du Pacifique qui représentent souvent le niveau le plus élevé d'éducation que l'on puisse obtenir sans quitter les îles.<sup>38</sup>

L'OCDE a créé une nouvelle catégorie de programmes courts de niveau 3C pour couvrir ceux qui n'entrent pas facilement sous les définitions standard. Ces programmes ont une durée de plus d'une année mais sont plus courts que les programmes typiques des niveaux 3A et 3B. Parmi les programmes de cette catégorie on compte les cours préprofessionnels nationaux de qualification professionnelle générale (GNVQ) de niveau cours de base au Royaume-Uni qui ont normalement une durée d'une année et sont conçus comme une introduction générale aux domaines généraux tels que le commerce, la manufacture, le commerce de détail et la distribution. Les cours du GCSE britannique qui mènent à moins de cinq passages avec les notes de A\* à C ont été classés comme 3C courts et aussi au niveau 2. Comme autres exemples de programmes professionnels courts 3C de l'OCDE on pourrait citer les programmes du BEP (brevet d'études professionnelles) dans les lycées professionnels français et la *formazione professionale regionale* (FPR) italienne. Les programmes du BEP commencent entre 15 et 17 ans, ont une durée de deux ans et comprennent des éléments substantiels d'enseignement général avec l'expérience du travail (stage) ainsi qu'une formation professionnelle dans une large gamme de métiers. Ils peuvent mener soit directement au marché du travail, soit à une formation de niveau supérieur. La FPR est aussi un programme de deux années à la fin de la scolarité obligatoire qui forme des travailleurs qualifiés pour divers secteurs de l'économie.

Le regroupement de ces cours à un nouveau niveau 3C conduit certainement à se poser des questions quant à la comparabilité des niveaux de difficulté. Alors que les cours du BEP français préparent les étudiants à des emplois qualifiés ou à la transition vers les cours du baccalauréat professionnel et du baccalauréat technologique de niveau 3 qui peuvent donner accès aux études supérieures, le cours GNVQ, niveau cours de base est un cours introductif qui ne constitue pas normalement une préparation à l'emploi qualifié et donne accès aux cours avancés de GNVQ de niveau 3 – qualification normalement considérée comme comparable au baccalauréat professionnel français – après seulement un cours de GNVQ intermédiaire. Il est aussi difficile de considérer des GCSE avec moins de cinq notes au-dessus de la moyenne

---

<sup>38</sup> Voir liste des collèges maritimes : [http://www.spc.org.nc/coastfish/Reports/Training\\_Directeur/Centents.htm](http://www.spc.org.nc/coastfish/Reports/Training_Directeur/Centents.htm)

comme étant égaux au BEP. On peut repasser les GCSE à la fin du premier cycle secondaire, mais la grande majorité des étudiants les passent d'abord à la fin du premier cycle secondaire et ils constituent l'examen de fin d'études à ce niveau. Quant au BEP, il se situe clairement à un niveau plus élevé que l'examen de fin d'études du premier cycle français, le brevet, qui est en fait exigé pour y accéder. Voir par exemple Prais et Wagner (1985) pour une analyse de comparabilité des niveaux.

### 3.3.3 Enseignement postsecondaire non supérieur (CITE 4)

Les programmes CITE de niveau 4 sont postsecondaires mais non supérieurs, à cheval sur la frontière entre le second cycle du secondaire et l'enseignement postsecondaire du point de vue international, bien que pouvant être considérés soit comme second cycle du secondaire soit comme postsecondaires dans un contexte national.<sup>39</sup> Ils sont donc intermédiaires et transitionnels et peuvent être difficiles à classer. Les programmes de niveau 4A conduisent aux programmes de niveau 5A ; les programmes 4B aux programmes 5B; et les programmes 4C au marché du travail.

Au nombre des programmes professionnels de niveau 4 de l'OCDE on pourrait compter ceux-ci : la troisième année du troisième degré du second cycle de l'enseignement professionnel dans la communauté flamande de Belgique (*gewoon secundair onderwijs – 3de leerjaar van de 3de graad BSO*) donne accès à l'enseignement supérieur et est classé comme programme professionnel de type 4A. Les apprentissages du second cycle du système dual allemand donnent accès aux programmes *Fachschulen* (5B) et sont classés comme professionnels de niveau 4B.

On peut donner un certain nombre d'exemples de cours professionnels de niveau 4 dans les pays non OCDE. La Tunisie a des cours de BTS (*brevet de technicien supérieur*) de deux ans pour les titulaires du baccalauréat, lesquels cours sont classés comme professionnels niveau 4B. Ces cours peuvent mener à un emploi de niveau technicien ou à un niveau de formation supérieure. Les programmes professionnels postsecondaires du Pérou (*escuela de sub oficiales*) auxquels on accède après avoir terminé le niveau 3 et qui mènent à des certificats techniques. Ils sont classés au niveau 4C par l'OCDE. En Malaisie les cours de formation aux compétences d'un à deux ans pour étudiants du postsecondaire sont classés comme niveau 4C. Au Sri Lanka, les programmes de deux ans du collège technique, ouverts à ceux qui ont réussi à au moins six matières de fin d'études moyennes, mènent aux qualifications du certificat national donnant accès à des emplois qualifiés et à la formation de niveau 5B. Ces programmes peuvent être suivis soit à temps plein soit à temps partiel et sont classés comme programmes professionnels de niveau 4C.

La participation aux cours de niveau 4C semble particulièrement élevée dans les pays nordiques et dans ceux d'Europe centrale, comme le montre notre analyse à la section 2. Les pays asiatiques classent toutes leurs prestations de niveau 4 comme terminales, comme par exemple la Chine. Il semble probable qu'il y ait un nombre considérable et croissant de cours professionnels de type 4C organisés par des établissements privés dans beaucoup de pays. Ce genre de prestation n'est pas toujours autorisé et les données ne sont pas toujours enregistrées.

### 3.3.4 Enseignement supérieur (CITE 5)

Les prestations professionnelles au niveau supérieur sont classées au niveau CITE 5B. Les programmes de cette catégorie doivent avoir une durée d'au moins deux ans et mettre l'accent sur des compétences spécifiques à des métiers. Ceux qui durent de deux à trois ans sont appelés « courts », et ceux qui durent de trois à cinq ans sont appelés « de durée moyenne ».

Les pays de l'OCDE fournissent beaucoup d'exemples de programmes CITE 5B de cycle court. Les collèges professionnels finlandais (*ammattilinen opisto*) ont des programmes professionnels avancés de deux à trois ans menant à des diplômes et au titre d'ingénieur technique ; ils sont classés comme cours de niveau 5B. En France, les cours d'IUT (*Institut universitaire de technologie*) de deux ans et en Grande-Bretagne les programmes du diplôme supérieur national (*Higher National Diploma*) de deux ans sont également considérés comme étant de niveau 5B court. Les programmes du diplôme professionnel associé de deux ans au Mexique pour techniciens qualifiés sont aussi classés au même niveau. Il est intéressant de noter que le BTS français, qui est un programme de deux ans, est aussi placé ici, alors que son équivalent tunisien est classé comme 4C.

---

<sup>39</sup> OCDE, 2004

Parmi les exemples de programmes courts 5B dans les pays non OCDE on pourrait inclure les diplômes professionnels du cycle court des universités chinoises, ainsi que les programmes professionnels de deux ans en Thaïlande menant aux Certificats d'éducation professionnels. Les cours du Diplôme supérieur national ghanéen offerts par les écoles polytechniques pourraient également être inclus ici.

Au nombre des courts de durée moyenne de niveau CITE 5B des pays OCDE, on peut compter les cours suivants. Les programmes professionnels dans les *Fachschulen* allemandes, que l'on suit après le diplôme d'apprenti et plusieurs années d'expérience comme travailleur qualifié, peuvent varier en durée de deux à quatre ans. Les plus longs de ces programmes sont classés comme 5B de durée moyenne. Les programmes professionnels néo-zélandais de deux à trois ans menant aux qualifications du Diplôme national sont aussi classés comme étant de niveau 5B de durée moyenne. En République Tchèque, il y a des programmes universitaires de trois ans menant au *bakalar* («diplôme de licence») qui peuvent être classés comme 5B lorsqu'ils ne mènent pas aux programmes de maîtrise.

Hors OCDE, il y a aussi une gamme étendue de cours de type polytechnique qui pourraient être classés comme niveau 5B de durée moyenne. Les cours des écoles polytechniques malaisiennes durent entre deux et quatre ans et pourraient donc être classés comme 5B de durée moyenne. Au Sri Lanka, les cours des collèges professionnels pour les sortants de l'enseignement secondaire durent entre un et quatre ans. Le plus long de ces cours pourrait être classé comme 5B de durée moyenne.

### 3.4 TENDANCES ET PROBLEMES A TRAVERS LE MONDE

Ce rapport ne tente pas de procéder à une analyse systématique des tendances mondiales en matière d'EFTP. L'ISU n'a pas assez de données historiques, qui, de toute façon pour beaucoup de pays sont trop limitées pour fournir une base statistique pour une telle analyse. En outre, les différences inter- et intra-régionales en matière de prestation d'EFTP sont trop complexes pour permettre de générer une analyse complète de ces tendances dans un rapport de cette portée. Il existe des rapports qualitatifs sur les prestations d'EFTP dans beaucoup de pays, mais bien qu'ils soient descriptifs, la création d'une synthèse systématique et comparative au niveau international à partir de ces rapports constituerait une tâche herculéenne. Ici aussi, il serait possible de se faire une idée de ces tendances à l'aide d'études comparées de l'EFTP dans deux ou trois pays.

Cependant, il est possible d'attirer l'attention sur quelques-unes des tendances les plus courantes dans le développement de l'EFTP pour certaines régions qui ont été bien analysées dans les études comparées. Il est également possible de noter quelques-unes des différences les plus généralement présentes dans le contexte de la prestation d'EFTP et qui existent dans les régions, et en particulier entre les pays les plus développés de l'OCDE, les pays IME à revenus intermédiaire et les pays non IME à bas revenus. Dans cette section, nous nous concentrons sur l'EFTP initial, étant donné que les données sur l'EFTP continu sont si limitées pour beaucoup de régions qu'une vue générale serait impossible.

#### 3.4.1 Quelques tendances générales en EFTP

La demande mondiale de compétences s'est récemment accrue de manière substantielle du fait des avancées scientifiques et technologiques, du changement rapide des marchés et de l'intensification de la compétition économique mondiale due à une mondialisation accélérée.<sup>40</sup> Ces changements n'ont évidemment pas affecté tous les pays et toutes les régions du monde de la même manière. Les régions les plus économiquement mondialisées, y compris l'Amérique du Nord, l'Europe et l'Asie de l'Est ont connu l'accroissement le plus dramatique de la demande de compétences, surtout du fait de la naissance de ce qu'on appelle l'économie de la connaissance. Dans les autres régions moins développées du monde, où beaucoup de pays ne sont que très marginalement dans l'économie mondiale, les changements de cette demande ont été moins dramatiques. Cependant, toutes les régions ressentent les effets des transformations économiques mondiales et un nombre de plus en plus élevé de pays sont en compétition commerciale directe pour les biens et services les plus avancés de l'économie mondiale.

---

<sup>40</sup> Le projet SKOPE basé aux universités d'Oxford et de Warwick donne la prévue de la façon dont la demande de compétences s'est accrue dans certains pays européens.

Il n'y a pas si longtemps, seuls les pays les plus développés avaient l'ambition de créer une économie de «hautes compétences». Au début du 21<sup>ème</sup> siècle, ce ne sont pas seulement les économies industrialisées matures qui cherchent à maintenir leur prospérité en faisant entrer leurs économies dans les zones à haute valeur ajoutée, hautes compétences de la production et des services qui génèrent les plus gros bénéfices sur les marchés mondiaux. Les nouveaux pays industrialisés et même ceux qui commencent tout juste à s'industrialiser, adoptent aussi de plus en plus des politiques à long terme destinées à promouvoir les hautes compétences et l'économie de la connaissance.<sup>41</sup> Dans tous les pays et dans toutes les régions, à tous les niveaux de développement, la survie économique dépend de la création et du maintien du capital humain.

Les technologies plus avancées et les changements de modèle d'organisation du travail ont transformé la demande de compétences de plusieurs manières. D'une part, un nombre de plus en plus élevé de travailleurs doit avoir plus de compétences «de base» ou «essentiels» avancées.<sup>42</sup> Il s'agit non seulement des niveaux fonctionnels d'alphabetisation, mais aussi maintenant de la capacité à communiquer efficacement dans des registres, contextes et parfois langues différents ; les compétences de base dans l'utilisation des technologies d'information et de communication ; différentes techniques de résolution de problèmes ; et également, les compétences et attributs personnels nécessaires pour travailler d'une façon autonome, répondre avec souplesse à des situations nouvelles dans des environnements de travail en changement rapide, participer au travail d'équipe, et surtout, apprendre continuellement.<sup>43</sup> Dans beaucoup de sociétés du monde actuel, ne pas posséder ces compétences de base avancées, c'est se faire graduellement marginaliser du marché du travail. D'autre part, les avancées technologiques augmentent aussi la demande de compétences hautement spécialisées basées sur de hauts niveaux de connaissance dans des domaines spécifiques ou même à l'intersection de domaines, comme par exemple la biotechnologie.<sup>44</sup> Ces conditions nécessaires n'existent que pour les élites dans beaucoup de pays, mais ces élites s'accroissent rapidement.

Bien évidemment, l'étendue de cette demande de compétences varie selon les pays et les régions, et ce qu'on appelle économie de la connaissance se trouve encore dans un avenir lointain dans beaucoup de pays moins développés. Cependant, certaines nouvelles compétences, en particulier celles touchant aux fonctions de base de l'ordinateur et de l'informatique, commencent à être importantes pour un grand nombre d'employés et de citoyens même dans les zones rurales des pays les moins développés. Par exemple il est de plus en plus évident pour une partie croissante de la population mondiale qu'être «illettré» en informatique c'est de se marginaliser dans le monde de la communication globale. Devant cette nouvelle réalité, des références ont été établies dans beaucoup de pays pour les niveaux d'éducation et de formation estimés nécessaires pour fonctionner dans le monde moderne. Elles permettent d'analyser, quoi qu'en termes généraux, quelques-unes des tendances communes des prestations d'EFTP dans les régions du monde.

Un certain nombre de tendances très communes en EFTP initiale sont visibles dans les pays les plus développés et au moins commencent à apparaître dans quelques-uns des pays les moins développés.

### 3.4.2 La massification de l'EFTP au deuxième cycle de l'enseignement secondaire

Le niveau de base de l'EFTP est en train de changer. Jusqu'à une époque relativement récente, soit au milieu des années 1970, l'âge type le plus courant d'entrée dans le marché du travail dans les pays les plus développés était la fin de la scolarité obligatoire, en général après avoir terminé le premier cycle secondaire. La transition vers le travail se faisait parfois à travers un apprentissage, mais dans beaucoup de cas elle se faisait directement vers l'emploi à temps plein. Il est clair que cette situation a maintenant changé. Dans beaucoup de pays de l'OCDE, entre le tiers et la moitié des jeunes suivent un type d'enseignement supérieur. Pour le reste, il est devenu courant de poursuivre l'éducation et la formation au moins jusqu'à la fin de l'étape du second cycle du secondaire. Les qualifications de niveau 3 sont de plus en plus considérées comme étant le minimum nécessaire pour garantir des perspectives raisonnables dans le marché du travail

---

<sup>41</sup> Brown, Green et Lauder, 2001

<sup>42</sup> Une définition des «nouvelles compétences de base» est donnée par la Commission Européenne, 2001. En termes de compétences essentielles, les auteurs suivants sont utiles : Rychen et Salganik, 2001 ; Rychen et Salganik, 2003.

<sup>43</sup> Pour ceux qui occupent des emplois demandant des compétences plus élevées, y compris les professions libérales, Robert Reich, 1990, les classe comme «analystes symboliques» – une gamme plus étendue de compétences essentielles est nécessaire, qui de plus en plus signifie analyse de système complexe et manipulation de langages abstrait et symboliques.

<sup>44</sup> Commission Européenne, 1995

dans la plupart des pays de l'OCDE. En Amérique du Nord, en Europe de l'Est et de l'Ouest, et en Asie de l'Est, la grande majorité des jeunes poursuivent l'éducation et la formation jusqu'à la fin de cette étape. L'Allemagne constitue le seul cas où beaucoup de participants au système dual s'inscrivent à l'université après la fin de leur apprentissage. Beaucoup de pays à revenus intermédiaires, en particulier en Asie voient émerger des modèles similaires. Ce changement comporte un nombre important de conséquences pour l'EFTP.

Premièrement, le niveau 2 de l'EFTP est en train d'être graduellement éliminé dans beaucoup de régions. Beaucoup d'Etats ont maintenant adopté une politique d'enseignement général complet qui se poursuit au moins jusqu'à la fin de la scolarité obligatoire afin de garantir l'acquisition de nouvelles compétences de base à un bon niveau. Beaucoup de pays offrent encore quelques options professionnelles aux étudiants au cours de la phase du premier cycle du secondaire, et quelques pays de l'OCDE ont une filière professionnelle au niveau du premier cycle secondaire, mais de plus en plus rarement. Dans les pays moins développés les filières professionnelles dans les écoles du premier cycle du secondaire sont plus courantes, ainsi que le système d'apprentissage post primaire. Les Etats-Unis se sont adressés au problème des abandons à l'école secondaire en créant le programme TechPrep, qui offrent une transition impeccable des deux dernières années de l'école secondaire vers les deux premières années de l'enseignement post secondaire des collèges communautaires et/ou techniques.

Deuxièmement, à mesure que l'enseignement du second cycle du secondaire se massifie, son caractère change. D'une part, il faut qu'il se diversifie. Pour répondre aux besoins en apprentissage et en qualification d'un groupe plus grand et plus différencié de participants, il faut une gamme plus élargie de prestations. D'autre part, en se diversifiant, il devient plus complexe et plus sensible aux tensions et aux pressions internes, ce qui conduit à des demandes pour de nouvelles mesures de restauration de la transparence des systèmes et de création de nouveaux liens et de parité entre ses différentes parties.

### 3.4.3 La création de larges filières professionnelles

Le changement de technologies et de l'organisation du travail exige la présence de travailleurs possédant des compétences multiples et une capacité d'adaptation rapide par l'apprentissage continu, ce qui a conduit à la demande de formes plus larges de formation professionnelle initiale qui jettent les bases d'un apprentissage plus avancé. Dans beaucoup de pays, la réponse à cette situation a consisté au réajustement de quelques-uns des programmes professionnels de niveau 3 en vue d'y inclure un élément plus important d'enseignement général et des formes plus génériques de préparation professionnelle préparant les participants à une série de métiers dans un secteur donné plutôt qu'un seul métier. On remarque cette tendance dans la création de programmes professionnels avec un contenu d'enseignement général amélioré tel que le *baccalauréat professionnel* en France et les programmes MBO aux Pays-Bas créés dans les années quatre-vingt et dans lesquels jusqu'à la moitié du cours est basée sur l'enseignement général.<sup>45</sup> On peut également le voir dans le développement de programmes professionnels très larges, tels que les Programmes nationaux de qualification professionnelle générale mis en place au Royaume-Uni dans les années 1990, qui étaient divisés en douze domaines généraux. Dans le cas de l'apprentissage en Allemagne et en Autriche, une réponse quelque peu différente a consisté au maintien de la formation professionnelle mais avec un contenu général amélioré et des domaines professionnels légèrement plus larges pour réduire la liste globale des qualifications professionnelles.

Ce glissement vers des programmes de formation professionnelle initiale plus élargis est plus marqué en Europe. Cependant, il n'est pas nécessairement aussi évident dans les autres régions. Par exemple certains Etats d'Asie de l'Est avaient déjà un concept élargi d'enseignement professionnel du second cycle. Au Japon, en République de Corée et en Thaïlande, les lycées professionnels offrent traditionnellement une formation professionnelle initiale plutôt élargie avec généralement près de 30 à 50% du programme consacré à une large gamme de matière d'enseignement général. L'élargissement «académique» et professionnel ne constitue donc pas une priorité ici.<sup>46</sup> D'autre part, dans les régions où l'enseignement du second cycle du secondaire est toujours réservé à une minorité, il n'y a pas eu les mêmes pressions en faveur du développement de ces programmes de type intermédiaire. Ceux qui continuent dans le second cycle du secondaire ont généralement suivi une filière académique et ont choisi des matières générales. Là où les étudiants sont restés dans l'EFTP du niveau second cycle du secondaire, ils l'ont généralement fait à travers l'apprentissage ou des cours professionnels

---

<sup>45</sup> Voir Green, Wolf et Leney, 1999

<sup>46</sup> Les données ISU sur les inscriptions par orientation de programme masquent ces comparaisons car les pays asiatiques ont tendance à catégoriser toutes leurs prestations niveau 3 professionnelles comme professionnelles plutôt que préprofessionnelles, bien qu'une grande partie de ces prestations soient très générales.

tournés vers les arts et métiers traditionnels qui n'ont pas changé au point de requérir des types plus génériques de formation. Cependant, il est possible que l'accroissement des opportunités d'emploi dans le secteur des services dans ces pays encourage l'émergence d'une tendance similaire avec le temps.

### 3.4.4 La réforme de l'apprentissage

Les systèmes d'apprentissage ont eu à faire face à leur déclin potentiel dans de nombreux pays développés. Il y a un certain nombre de causes qui ont contribué à saper les fondements de la pertinence et de la popularité du style traditionnel d'apprentissage. Ils sont en général associés aux vieilles industries qui, dans beaucoup de cas, sont maintenant sur le déclin. Là où le système d'apprentissage n'a pas réussi à adopter les nouveaux domaines de l'emploi, il a à faire face à une marginalisation croissante. En outre, les changements de processus dans le travail et la redéfinition continue des emplois ont constitué un argument en faveur d'une formation globale mettant l'accent sur les compétences transversales et les connaissances théoriques applicables dans plusieurs domaines. Dans sa forme traditionnelle, l'apprentissage peut être considéré comme relativement rigide et sans inflexibilité, préparant les jeunes à des métiers spécifiques susceptibles de disparaître à brève échéance. Le système dual allemand a eu des apprentissages dans des métiers des services, sociaux et économiques pendant plusieurs décennies et la participation s'est accrue dans ces domaines, alors qu'elle déclinait dans des métiers plus directement en rapport avec la production industrielle ou l'agriculture.

Il est possible que la vitesse du changement des métiers soit l'une des raisons pour lesquelles l'apprentissage reste encore relativement rare dans les domaines en croissance rapide de production et de services high-tech dans certains pays.<sup>47</sup> Une autre raison possible est que dans la production high-tech, avec le prix extrêmement élevé du matériel et des processus intégrés, il est plus difficile d'utiliser des stagiaires, surtout lorsqu'il y a un prix fort à payer en cas de réparation du matériel et de temps perdu du fait d'erreurs éventuelles commises par des stagiaires. Plus généralement, il est possible que les grandes sociétés aient maintenant plus tendance à développer des systèmes de formation continue à l'interne, ce qui rend l'apprentissage superflu. Et cela est particulièrement le cas lorsque la compétitivité d'une société dépend largement de ses connaissances qui sont des biens incorporels pouvant tomber entre les mains de la concurrence du fait d'apprentis qui changent d'employeur. En outre, lorsque le niveau nécessaire d'investissement dans la formation continue augmente, les sociétés trouvent plus logique de faire bénéficier de cette formation les marchés du travail internes et les travailleurs essentiels et à long terme, comme dans les sociétés japonaises, au lieu d'investir dans un système d'apprenti plutôt tourné vers les marchés du travail et la mobilité inter firmes.

A cause de ces problèmes et d'autres du même genre beaucoup de pays ont récemment eu à reformer leur système d'apprentissage.<sup>48</sup> En règle générale, ces réformes ont cherché à rendre l'apprentissage plus souple, à accroître son prestige aux yeux des jeunes. On a cherché à introduire une plus grande souplesse en élevant la limite de l'âge des apprentis, en modularisant les programmes et en élargissant la formation à travers la réduction des spécialisations et l'amélioration de l'enseignement général. L'élargissement de la gamme des apprentissages s'est fait par la création de programmes dans de nouveaux secteurs et la mise en œuvre de diverses mesures pour encourager un plus grand nombre des très grands et très petits employeurs à mettre la main à la patte (par exemple dans le dernier cas avec des centres de formation conjoints). Diverses stratégies ont été mises en œuvre pour élever le prestige de l'apprentissage. On a par exemple amélioré la qualité et la cohérence de la formation en rendant plus rigoureux les contrats d'apprentissage et en formalisant davantage les rôles des partenaires sociaux à la création de modèles, le suivi et l'évaluation. On a aussi développé de meilleures voies de transition pour les apprentis vers l'enseignement et la formation de haut niveau. De nouvelles formes d'apprentissage hybride ont aussi été développées au Royaume-Uni (l'Apprentissage Moderne) et au Danemark (EFG), où des agences publiques (le collège au Danemark et le Conseil local pour l'apprentissage et les compétences, au Royaume-Uni) déchargent les employeurs de la responsabilité de l'organisation.

Dans les pays non européens, de tels changements dans les systèmes d'apprentissage ne sont pas si évidents. Une explication partielle de cette situation est que le système formalisé d'apprentissage n'a généralement pas été aussi bien développé dans les régions hors d'Europe et on a accordé la préférence à la promotion des filières d'EFTP initiales basées à l'école dans les Etats d'Asie. Là où les systèmes d'apprentissage ont constitué une partie importante des prestations d'EFTP, quelque limitées qu'elles ont pu être, comme dans les pays africains, ils ont en général servi les métiers d'artisanat qui sont les plus traditionnels et n'ont pas changé au point d'imposer une réforme du système.

---

<sup>47</sup> CEREQ, 2004

<sup>48</sup> Le Danemark et la Grèce en 1989; le Luxembourg en 1990; le Portugal en 1991/92; la France en 1992/93; l'Irlande et les Pays-Bas en 1993; l'Espagne et le Royaume-Uni en 1994 – voir : Ibid.

### 3.4.5 Mesures d'amélioration de la parité d'estime pour l'EFTP

La diversification des filières offertes après l'école obligatoire a inévitablement donné lieu à des inquiétudes concernant la différenciation de statut entre les différents enseignements, en particulier dans les pays possédant des systèmes d'apprentissage à statut faible ou bas et un enseignement largement basé sur l'école.<sup>49</sup> Historiquement, on a eu tendance à associer le second cycle du secondaire avec la préparation à l'entrée à l'université par des études générales, ce qui est resté la filière qui jouit du prestige le plus élevé. Les études professionnelles ont plus ou moins réussi à gagner en crédibilité auprès du grand public, selon la considération accordée par les employeurs aux qualifications auxquelles elles mènent et les opportunités qu'elles offrent aux jeunes qui les suivent. Cependant, elles sont en général moins valorisées que leur pendant de l'enseignement général et donc, au moins dans certains pays, tendent à recruter les étudiants qui ne parviennent pas à accéder aux programmes académiques. Les gouvernements et les éducateurs, en particulier dans les Etats d'Europe du nord mais aussi dans d'autres régions, se sont beaucoup préoccupés de trouver des moyens d'améliorer le statut et la valeur de ces études pour l'emploi.

On a tenté de recourir à plusieurs stratégies pour arriver à ce résultat. On a donné aux qualifications professionnelles des noms qui mettent l'accent sur leurs affinités avec les qualifications académiques traditionnelles (*A-level* professionnel ou appliqué au Royaume-Uni et *baccalauréat professionnel* en France) ; on a accordé aux diplômés de certaines filières professionnelles des équivalences en vue d'accéder à l'enseignement supérieur (*baccalauréat professionnel* en France et filières professionnelles du second cycle du secondaire en Suède) ; et on a développé de plus en plus de possibilités de transition entre les études professionnelles et académiques. Ce qu'il y a peut-être de plus remarquable ces dernières années c'est la politique très répandue en Europe de construction de meilleures voies d'entrée et de sortie des filières professionnelles.

Il reste à savoir si ces mesures serviront beaucoup à amenuiser les différences de statut entre les filières académiques et professionnelles. Quoiqu'il en soit, chez les décideurs politiques, en particulier ceux du nord de l'Europe, il y a une tendance croissante à accroître l'alignement entre les différents programmes et ainsi combler l'écart entre l'apprentissage professionnel et l'apprentissage académique. Dans certains cas, il s'est agi de créer des cadres généraux de qualification – avec parfois des cours modulaires et de l'accumulation et transfert de crédit – qui pour les étudiants facilitent la combinaison d'éléments de filières différentes ou le transfert entre filières. Dans ces cas-là et dans d'autres, on a proposé des politiques d'unification totale des systèmes de qualification et de création de certificats communs couvrant tous les programmes et combinaisons de programmes.

Différentes politiques ont été adoptées dans les systèmes où dominent les prestations basées sur l'école et dans les systèmes où domine le système d'apprentissage. Dans les systèmes où dominent les prestations d'EFTP basées sur l'école, l'élévation du statut des filières professionnelles s'est souvent révélée particulièrement difficile. L'enseignement professionnel est dispensé à côté de l'enseignement général ou « académique » dans les mêmes établissements ou dans des établissements similaires et est souvent jugé selon les normes des filières académiques. Le plus souvent, les comparaisons avec les filières académiques se sont révélées défavorables et les cours ont donc été estimés de qualité inférieure. Comme on l'a déjà dit, dans beaucoup de pays, une réponse à ce problème endémique a consisté à tenter de relever le contenu général de la filière professionnelle, parfois en l'assimilant aux composantes de base des filières générales. Là où cette solution a été adoptée, comme par exemple avec le *baccalauréat professionnel* en France, les filières professionnelles ont été intégrées dans le même système global de qualification que les filières générales. On a aussi conçu des possibilités de transition à partir des filières professionnelles permettant aux bons étudiants d'accéder à l'enseignement et à la formation de niveau supérieur.

Ces réformes ont eu des résultats mitigés. Dans certains pays, l'ajout d'un contenu académique aux filières professionnelles a donné lieu à des possibilités accrues de progrès (exemple GNVQ au Royaume-Uni et filières professionnelles en Suède) qui ont élevé leur prestige et accru leur popularité. Cependant, le prix payé en a souvent été une érosion de la nature essentiellement professionnelle de ces filières qui alors deviennent moins utiles comme préparation à l'accès direct au marché du travail. Le résultat global en a été l'accélération de la tendance déjà forte vers « l'académisation » déjà visible dans beaucoup de pays développés. Dans la mesure où les changements du marché du travail requièrent un plus grand nombre de diplômés plus instruits, on peut considérer que cela ne constitue pas un gros problème. Cependant, dans certains pays cette situation a conduit à une pénurie de compétence au niveau de l'artisanat et à une suroffre de personnes possédant des diplômes non monnayables sur le marché du travail. Dans de tels cas, ceux qui ont suivi la filière professionnelle et ont ensuite transité vers l'enseignement supérieur peuvent se trouver dans une situation où ils

---

<sup>49</sup> Lasonen, 1996

n'ont pas beaucoup amélioré leurs chances de trouver du travail car ils se retrouvent en position d'infériorité par rapport à ceux qui ont obtenu leurs diplômes en suivant la voie «académique» traditionnelle qui a plus de prestige. Dans certains pays, on a tenté de canaliser les étudiants de niveau 3 professionnel vers des filières professionnelles supérieures courtes (comme le *Foundation Degree* au Royaume-Uni) qui répondent à la demande du marché du travail et peuvent s'approprier un créneau distinctif du marché du travail.

Dans les systèmes où l'apprentissage domine dans les prestations d'EFTP de niveau 3, on a cherché des solutions différentes au problème de la parité d'estime. Etant donné que la popularité de l'apprentissage dépend beaucoup de l'étroitesse de ses liens avec le marché du travail et de sa capacité à garantir à ses diplômés l'accès à des emplois qualifiés, il est important de veiller à la crédibilité professionnelle de leurs qualifications sur le marché du travail, ce qui trouve que la formation de l'apprenti a dû rester relativement spécialisée. Cependant, beaucoup de jeunes qui envisagent de faire de l'apprentissage veulent aussi garder leurs options ouvertes pour ce qui est de prendre directement un emploi ou de poursuivre leur formation. Par conséquent, pour rendre l'apprentissage plus attractif, beaucoup de pays ont cru bon de créer des transitions vers des programmes de formation plus avancée aux niveaux 4 et 5. Cet objectif a été atteint en partie en Autriche et en Allemagne en renforçant la composante enseignement général des programmes du système dual et en créant de nouveaux «programmes de qualification duale» qui permettent aux étudiants, après un temps d'étude assez long, d'obtenir aussi bien la qualification d'apprenti que celle qui leur donne accès à l'enseignement supérieur.<sup>50</sup> Du fait de ces changements, la tendance est maintenant au classement des apprentissages du système dual au niveau 3B plutôt que 3C et, dans le cas d'apprentissage avancé, au niveau 4.

Les problèmes de la parité d'estime pour les filières professionnelles ne concernent pas seulement les décideurs politiques des pays européens ; ils constituent également un objet de préoccupation pour plusieurs pays asiatiques depuis des années. Il ne s'agit pas seulement de la formation d'apprentis car cette formation a tendance à rester sous-développée, mais plutôt de la formation dispensée dans les lycées professionnels qui, comme partout ailleurs bénéficient de moins de considération que le second cycle du secondaire de l'enseignement général. Des pays tels que le Japon et la République de Corée connaissent une «dérive académique» dans la participation au second cycle du secondaire car les jeunes optent de plus en plus pour les filières générales qui leur donnent accès à l'enseignement supérieur et à des emplois mieux rémunérés et plus stables dans des sociétés plus grandes et plus prestigieuses. Par exemple la tendance a été telle qu'au Japon les lycées professionnels sont maintenant considérés comme une impasse par beaucoup d'étudiants car ils ne peuvent donner accès qu'à des emplois d'ouvriers qualifiés dans de petites sociétés. Les Etats d'Asie de l'est ont adopté un certain nombre de stratégies différentes pour s'attaquer à ce problème. Cette «dérive académique» s'accompagne souvent d'une «dérive dans la mission».

Par exemple le Japon et la République de Corée, n'ont pas pu imposer des quotas sur l'accès aux lycées pour que les lycées professionnels conservent un pourcentage fixe de places quelque soient les préférences des jeunes, en partie parce qu'ils avaient un grand nombre de lycées privés à qui on ne pouvait pas imposer cette politique de la même façon.<sup>51</sup> On a donc essayé de trouver des moyens alternatifs de rendre les lycées professionnels plus attractifs. Par exemple, il s'est agi d'essayer de créer, comme en Europe, des moyens de transiter vers l'enseignement supérieur professionnel pour les sortants des lycées professionnels. A ce jour, ces efforts n'ont pas été particulièrement couronnés de succès. Mais il faudra certainement redoubler d'efforts dans ce domaine. Il y a déjà une suroffre considérable de diplômés de l'enseignement supérieur dans les domaines non professionnels au Japon et en Corée, et cette situation ne peut être améliorée que par de fortes mesures de limitation de la tendance actuelle à la dérive académique.

La parité d'estime des filières professionnelles constitue aussi très certainement un problème dans d'autres régions du monde, y compris d'Afrique. Dans la plupart des Etats africains, les jeunes qui le peuvent préfèrent entrer dans le second cycle de l'enseignement secondaire général qui donne accès à l'enseignement supérieur. Cependant, beaucoup d'entre eux ne vont pas trouver un emploi correspondant aux diplômes qu'ils pourront obtenir. Elever la qualité et augmenter l'attractivité des programmes de lycée professionnel devront constituer une priorité ici aussi, bien que le problème ne se pose que pour une minorité qui a actuellement accès aux cours de ce niveau.

---

<sup>50</sup> Voir : Green, Brown et Lauder, 2001.

<sup>51</sup> Ashton, Green, James et Sung, 1999

### 3.4.6 Diversification de l'EFTP de haut niveau

Dans la plupart des pays industrialisés, les emplois augmentent dans les domaines technique, managérial et professionnel, ce qui a créé une demande croissante de compétences et de qualifications de niveaux CITE 4 et 5 qui sont destinées à ces niveaux d'emploi. Et cela a donné naissance à plusieurs tendances qui s'appliquent à des degrés divers aux pays de l'OCDE, les plus riches comme ceux à revenus intermédiaires.

A mesure que la demande pour les inscriptions aux niveaux postsecondaire et tertiaire s'est accrue dans la plupart des pays, il y a eu une pression de plus en plus croissante pour la diversification des types de cours et de manières dont ces cours sont dispensés à ces niveaux. Dans beaucoup de pays, cela a conduit à la prolifération de nouveaux programmes professionnels aux niveaux 4 et 5. Beaucoup de « collèges » de deux ans au Japon qui étaient exclusivement réservés aux femmes ont été soit fermés, soit convertis en établissements de quatre ans d'études à mesure que le « plafond de verre » se modifie dans le marché du travail.

La définition des programmes au niveau 4 est extrêmement large, et il y a une large gamme de types de programmes qui peuvent y être classés, depuis les cours pré-emploi de courte durée à des cours plus longs orientés vers l'enseignement et la formation supérieure. Un domaine où il y a eu un taux de croissance marqué dans la participation à travers toutes les régions a été celui des programmes de formation en compétences pour les métiers techniques et administratifs de niveaux bas et moyen, en particulier les compétences en affaires, administration et TIC.

Une diversification comparable a eu lieu dans les programmes professionnels tertiaires. A mesure que s'accroît la demande d'enseignement supérieur, beaucoup de pays ont étendu la gamme des programmes professionnels courts et moyens disponibles au niveau CITE 5B. Ces programmes ont compris le développement de compétences pour un grand nombre de métiers qui n'existaient pas auparavant ou pour lesquels il n'y avait pas auparavant de qualification de haut niveau. Dans certains cas ces nouveaux programmes sont disponibles dans des environnements universitaires traditionnels, mais dans la plupart des cas ils ont été développés dans des établissements professionnels tertiaires de type polytechnique. Aux Etats-Unis, les collèges techniques et communautaires ont développé des programmes *post-diplôme* en vue de fournir ces compétences « nouvelles » aussi bien aux diplômés qu'aux non diplômés et aussi à ceux qui veulent procéder à une mise à jour de leurs compétences.

En outre, de même que s'est élargie la gamme des programmes en termes de contenu et d'utilité prévue pour le marché du travail, de même s'est élargie la gamme des types d'institutions prestataires et de modes de prestation. Beaucoup de pays, en particulier la Malaisie et la République de Corée, ont développé des systèmes très complets d'enseignement universitaire ouvert à distance, tant en enseignement général qu'en EFTP, bien que ce dernier domaine soit largement limité à ce qui peut s'apprendre sans matériel hautement spécialisé et coûteux. Les Etats-Unis ont également développé des programmes d'EFTP de « collèges ouverts ». Il est intéressant de noter que la plus grande partie de ces nouveaux programmes sont dispensés par des prestataires privés, en particulier en Asie, bien qu'ils soient souvent reconnus et subventionnés par l'Etat, mais de plus en plus, il y a aussi des prestataires totalement indépendants, en particulier au niveau 4.

## 3.5 DIVERSITE REGIONALE

Dans la section précédente, nous avons noté quelques-unes des tendances dans les types de prestations qui semblent être communes à plusieurs pays dans différentes régions. Cependant, il est aussi clair que la nature et la qualité des prestations d'EFTP varient considérablement d'une région à une autre, même dans les cas où il peut sembler possible d'identifier des classes similaires de prestation selon la typologie de la CITE. Les raisons de cet état de fait sont évidentes, mais méritent d'être rappelées. Premièrement, les types CITE se réfèrent aux caractéristiques prévues et formellement énoncées des programmes mais ne décrivent pas nécessairement les caractéristiques de qualité des véritables expériences d'apprentissage qui en déterminent les résultats. Deuxièmement, alors que la variété des types de prestation d'EFTP peut souvent être de plusieurs manières similaire à travers des régions différentes, l'incidence de la participation à ces prestations n'est très certainement pas la même.

Beaucoup de pays les moins développés sont confrontés à de multiples problèmes lorsqu'il s'agit de dispenser l'EFTP et de garantir un niveau élevé de participation, et ces problèmes sont plus sérieux que ceux auxquels sont confrontés les pays les plus développés. Il s'agit dans beaucoup de cas de problèmes d'offre comme par exemple :

- le manque de financement public pour les infrastructures et l'équipement;
- le manque de formateurs bien formés ;
- les problèmes de communication et de coordination, en particulier dans les zones les plus reculées ;
- des infrastructures TIC inadéquates ;
- des capacités inadéquates du système en matière d'agences de planification centrale, de facilités de recherche et développement, de structures de normalisation, etc.; et
- le manque de fonds et/ou de capacité à effectuer la maintenance préventive ou de routine des infrastructures physiques et de l'équipement.

Les barrières à l'accès du côté de la demande peuvent également poser problème dans beaucoup de pays les plus pauvres, y compris :

- un bas niveau d'alphabétisation qui empêche la participation à l'EFTP ;
- un manque de ressources pour payer les cours et matériels d'EFTP ;
- des information et conseil inadéquats en ce qui concerne les disponibilités ; et
- des mentalités traditionnelles qui constituent un frein à l'accès des filles/femmes à l'EFTP.

Il y a une énorme différence entre les régions pauvres et les régions riches en ce qui concerne ces facteurs contextuels de base qui déterminent la qualité des prestations d'EFTP et par conséquent les niveaux de participation et de réussite. Pour illustrer ces différences, nous incluons dans les sections suivantes une analyse de quelques-uns des contextes et tendances spécifiques qui caractérisent les prestations d'EFTP sur le continent africain, sur la base de nos dix-sept entretiens avec des officiels en Afrique ainsi que d'une sélection de commentaires secondaires sur l'EFTP dans la région.

On a décidé de mettre un accent particulier sur l'Afrique dans ce rapport, car elle abrite beaucoup de pays les moins développés du monde et est le centre de politiques d'aide intensive dans lesquelles l'EFTP devrait jouer un rôle.

### 3.5.1 Tendances et problèmes de l'EFTP en Afrique

Un dilemme qui préoccupe beaucoup de pays africains depuis longtemps est le problème de savoir s'il faut concentrer les investissements dans l'enseignement général ou dans l'enseignement professionnel. En termes de capital humain, l'enseignement général crée du capital humain général, alors que l'enseignement technique et professionnel produit du capital humain spécifique.<sup>52</sup> Le premier présente l'avantage de la flexibilité et donc de la portabilité au cours de la vie et d'un emploi à l'autre, ce qui n'est pas le cas du deuxième.<sup>53</sup> A cet égard, beaucoup considèrent que l'enseignement général est un type d'éducation plus approprié, capable d'apporter une réponse adéquate aux changements économiques et de la force de travail dans la société ; mais l'enseignement technique et professionnel présente également l'avantage de fournir des compétences pertinentes pour l'emploi qui préparent mieux le travailleur pour un emploi spécifique donné et le rendent plus productif.<sup>54</sup> Par conséquent, tous les deux types d'enseignement sont importants en Afrique, où le développement économique constitue un objectif essentiel, les systèmes éducatifs comprennent des filières aussi bien d'enseignement général que d'enseignement professionnel dans des proportions variées.

Dans la plupart des cas, les systèmes scolaires mènent à deux voies : enseignement général qui permet aux élèves qui y accèdent de poursuivre leurs études jusqu'à un niveau supérieur, et enseignement professionnel pour ceux qui choisissent de se focaliser sur un emploi immédiat ou ceux qui, du fait d'un accès limité aux opportunités en matière d'éducation, sont poussés hors de l'enseignement général. Certains pays ont des « passerelles » qui ouvrent à ce dernier groupe l'accès à l'enseignement supérieur. Cependant, dans la plupart des pays, les élèves qui optent pour les écoles professionnelles finissent par se retrouver dans une impasse pour ce qui est de l'enseignement supérieur.<sup>55</sup> Alors que l'enseignement général vise actuellement la réalisation des objectifs de l'Education pour tous (EPT) et les Objectifs de Développement du Millénaire (ODM), il y a plus de diversité dans les priorités et les prestations en matière d'EFTP à travers le continent.

---

<sup>52</sup> Becker, 1964

<sup>53</sup> Tilak, 2002

<sup>54</sup> Ibid. Atchoarena et Delluc, 2002

<sup>55</sup> Atchoarena et Delluc, 2002

Dans la plupart des cas, le mode, le fonctionnement et le contenu des systèmes d'EFTP ont été influencés et gardent toujours les modèles initiés par les anciennes puissances coloniales, ce qui a pour conséquence des différences significatives dans les modèles de prestation, les niveaux de participation et l'organisation générale de l'EFTP. Il y a un contraste très net entre pays africains francophones et anglophones.<sup>56</sup> On parlera des grandes différences plus tard dans ce rapport. Cependant, on peut généralement identifier deux grandes formes de prestation sur le continent. Dans la première l'EFTP est dispensé dans les systèmes d'enseignement formel au premier cycle du secondaire (niveau CITE 2) et au second cycle du secondaire (niveau CITE 3), au postsecondaire non tertiaire (niveau CITE 4), et au premier cycle du tertiaire (niveau CITE 5). La deuxième consiste en une formation en dehors du système éducatif formel. Il peut s'agir d'apprentissage informel ou de types traditionnels de formation dispensée dans des ateliers d'artisanat de maîtres artisans. Ces types de formation préparent généralement les participants à des métiers tels ceux de charpentier, maçon, soudeur, de mécanique automobile, la fonderie, la photographie, la couture, les cosmétiques, etc. Certains de ces types informels de formation sont fournis sur la base de liens familiaux, et les opérateurs ont tendance à faire preuve de créativité mais ils ne possèdent ni les connaissances technologiques nécessaires en rapport à leurs compétences ni le capital nécessaire à l'expansion de leurs entreprises.<sup>57</sup> Au Kenya, par exemple, ce secteur informel a crû en importance et est connu sous le nom populaire swahili de *jua kali*.

### 3.5.2 Professionnaliser ou ne pas professionnaliser ?

L'EFTP est surtout considéré comme de l'enseignement professionnel et d'abord perçu comme indésirable dans la plupart des pays africains qui voyaient la nécessité de mettre l'accent sur l'éducation «académique» comme une des promesses faites à l'indépendance. Cependant, peu de temps après l'indépendance beaucoup de pays se sont tournés vers l'EFTP en vue de résoudre les pressants problèmes de chômage urbain attribués à l'exode rural. On pensait que l'EFTP constituerait une mesure appropriée de stabilisation de la vie agricole traditionnelle et de frein à la «surproduction» dans le domaine de l'éducation – la tendance qu'ont les individus venant des zones rurales à poursuivre leurs études au-delà des capacités d'absorption du marché du travail.<sup>58</sup>

Au cours des premières années postindépendance, des arguments ont été avancés en faveur de l'EFTP, et des dirigeants comme feu Julius Nyerere de Tanzanie – ont été cités comme supporters de l'EFTP.<sup>59</sup> Cependant, l'EFTP n'avait pas forcément les faveurs de tous, et les arguments de Philip Foster (1965) ont ajouté à la confusion au niveau international concernant ce qui avait déjà constitué un dilemme pour beaucoup de ces nations africaines nouvellement indépendantes. Dans son article souvent cité, intitulé «Le mythe de l'école professionnelle», Foster procède à une démythification en règle de l'école professionnelle. En 1973 Mark Blaug poursuit avec l'argument selon lequel la professionnalisation ne saurait constituer un remède pour le chômage des gens instruits : elle ne peut pas préparer les étudiants à des métiers spécifiques et réduire l'inadéquation entre l'éducation et le marché du travail, et en général, tout le monde peut voir que les filières d'enseignement général promettent des salaires plus élevés que l'enseignement professionnel ; ensuite l'enseignement professionnel est pour ceux qui n'aspirent pas à des emplois bien payés.<sup>60</sup> Cependant ces puissants arguments n'ont pas découragé les pays africains dans le développement des programmes d'enseignement professionnel. Il est possible que certains pays aient momentanément abandonné leurs premiers efforts de développement de systèmes élaborés d'EFTP à la suite de ces débats des années 1960 et début 1970, mais à en juger par les évolutions observées dans les années suivantes, il semble que l'EFTP a conservé sa puissante et paradoxale attractivité dans les systèmes éducatifs africains. Beaucoup de pays s'en sont bien tirés et ont fixé des objectifs ambitieux, mais les défis sont aussi énormes. Quelques pays, comme le Botswana, ont mis plus l'accent sur l'esprit d'entreprise et l'auto-emploi dans les établissements d'EFTP afin de s'attaquer au problème de la sur-inscription dans des métiers tels que la couture, la mécanique auto, etc.

---

<sup>56</sup> Ibid., p. 33

<sup>57</sup> Ibid.

<sup>58</sup> Tilak, 2002

<sup>59</sup> Ibid.

<sup>60</sup> Foster, 1965; Blaug, 1973

### 3.5.3 Niveaux CITE d'entrée à l'EFTP

Les systèmes éducatifs peuvent la plupart du temps être divisés en quatre niveaux<sup>61</sup>:

- Enseignement primaire – d'une durée de six à neuf ans ;
- Premier cycle de l'enseignement secondaire – d'une durée de trois à quatre ans ;
- Second cycle de l'enseignement secondaire – d'une durée de deux à trois ans ; et
- Enseignement supérieur – d'une durée de quatre ans en moyenne.

L'accent mis sur l'EFTP à chaque niveau varie selon le pays et selon l'importance que chaque pays accorde à l'EFTP. Dans certains pays, l'EFTP forme un système distinct, parallèle au système d'enseignement général, avec ses propres établissements, enseignants, programmes, etc. Cependant dans la plupart des cas, l'EFTP est dispensé à côté de l'enseignement général dans des écoles intégrées formant un système scolaire dual. Dans beaucoup de pays, l'EFTP commence au niveau CITE 2. Cependant, il y a deux types de prestations : l'un dans les établissements secondaires et l'autre dans des établissements de formation post-primaires non secondaires. Parmi les exemples de ces derniers, on peut citer le Service National de la Jeunesse du Kenya, les Instituts de Formation Technique Villageois et les Brigades du Botswana. Il y a aussi entre autres pays le Burkina Faso, le Congo et l'Ouganda.<sup>62</sup>

Les écoles professionnelles post-primaires existent surtout dans les pays où l'enseignement primaire s'est développé rapidement et où la demande pour l'enseignement secondaire dépasse de loin les capacités disponibles. Ceux qui ne peuvent accéder à l'enseignement secondaire entre dans ces établissements post-primaires non secondaires d'EFTP qui constituent pour eux la seule option possible. Cependant, il existe également des cas, surtout chez les familles pauvres, où le coût élevé des études secondaires et le désir (ou la pression) d'entrer dans le marché informel du travail a conduit les élèves à opter pour l'EFTP à la fin de l'école primaire. Cependant, dans la plupart des cas, la formation dans ces établissements non secondaires comprend l'apprentissage de l'artisanat soit dans l'entreprise familiale, soit dans des établissements polytechniques villageois formalisés. Ce genre d'apprentissage est en général sanctionné par un diplôme professionnel.

Dans certains pays, par exemple le Ghana, la Guinée, le Mali, le Nigeria et le Swaziland, le choix d'accéder aux programmes d'EFTP peut s'effectuer à la fin du niveau 2 de la CITE (premier cycle du secondaire). La différence entre types d'établissements peut rendre la classification des cours de niveau 2 et niveau 3 plus difficile, et dans certains cas, la frontière entre ces deux niveaux peut être floue. Cependant, dans d'autres pays, comme par exemple le Cameroun et la Côte d'Ivoire, les élèves accèdent aux programmes d'EFTP après une ou deux années de premier cycle secondaire, ce qui reflète la pression qui existe pour ce qui est de l'accès aux niveaux élevés de l'enseignement général. Etant donné l'accès limité à l'enseignement secondaire dans beaucoup de pays, il n'est pas surprenant que l'EFTP existe comme option assez tôt dans le système éducatif.

### 3.5.4 Modèles de prestation d'EFTP

Il y a une distinction évidente à faire dans la façon dont l'EFTP est organisée dans les pays africains francophones et anglophones. Comme on l'a noté ci-dessus, cela est dû à l'influence et aux modèles initiés au cours de la période coloniale. Dans les pays africains francophones tels que l'Algérie, le Maroc, le Sénégal et la Tunisie, le contenu de l'EFTP est en grande partie constitué d'enseignement général, tout comme en France. Cela peut signifier que les programmes n'ont pas été liés aux compétences spécifiques nécessaires dans les marchés du travail locaux qui sont surtout informels. Par exemple, dans leur étude de cas sur l'EFTP dans quatre pays africains francophones (Côte d'Ivoire, Madagascar, Mali et Sénégal), David Atchoarena et André Delluc (2002) ont découvert que le défaut inhérent des programmes d'EFTP et leurs modèles de prestation est le fait qu'ils ignorent le secteur informel, en particulier les micro-entreprises des artisans. A l'origine calqué sur le système de l'école française, l'EFTP de ces pays ne prend souvent pas entièrement en compte le fait que l'apprentissage traditionnel est capable de répondre aux besoins du secteur de l'artisanat qui fournit des emplois mais a aussi besoin d'être amélioré.<sup>63</sup> Ceci est principalement parce que leurs programmes d'EFTP ont conservé une grande quantité de contenu général qui n'est pas pertinent pour les besoins spécifiques du secteur informel.

---

<sup>58</sup> Tilak, 2002

<sup>59</sup> Ibid.

<sup>60</sup> Foster, 1965; Blaug, 1973

<sup>61</sup> Atchoarena et Delluc, 2002

<sup>62</sup> UNEVOC, 1996

<sup>63</sup> Atchoarena et Delluc, 2002

Par contraste, comme le montrent les mêmes auteurs, les pays anglophones ont plus d'expérience dans les formes duales de la formation du secteur public et la formation du secteur de l'artisanat.<sup>64</sup> Dans ces formes de prestation l'aspect professionnel tend à être prédominant et l'enseignement général joue un rôle plus réduit. Un des inconvénients de ce système c'est qu'il rend plus difficile la transition entre les cours d'enseignement professionnel et général, ce qui fait que le plus souvent, ceux qui s'inscrivent à l'EFTP n'ont aucun moyen de faire des progrès en matière de niveau d'éducation ; de ce fait, ce type d'éducation est considéré comme une « impasse ». Cependant, certains pays africains comme le Botswana, le Ghana et l'Afrique du Sud ont enregistré des progrès dans la modernisation des programmes d'apprentissage traditionnel en les intégrant dans un système national de formation, ce qui, on l'espère, aura pour résultat un mouvement latéral et une transition entre les différents niveaux de la CITE.

Une autre différence notable entre pays francophones et anglophones est la place de l'EFTP dans le système éducatif, ainsi que sa situation dans le monde du travail. Atchoarena et Delluc font remarquer que malgré certaines spécificités nationales, les pays francophones semblent souvent être en butte à des difficultés de même nature, surtout lorsqu'ils tentent de parvenir à un équilibre entre l'offre et la demande. On peut attribuer cet état de fait à un manque de clarté dans la spécification de la quantité de contenu général devant entrer dans les programmes d'EFTP. La présence d'une trop grande quantité de contenu général peut se solder par des difficultés à parvenir à un équilibre entre l'offre et la demande.

### 3.5.5 Niveaux de participation à l'EFTP

En règle générale, l'EFTP occupe une place négligeable, sinon marginale, dans les systèmes scolaires africains, qui est exprimée en pourcentage d'élèves inscrits dans l'enseignement secondaire. Cependant, Atchoarena et Delluc notent que les problèmes liés à la collecte des données au niveau national et à l'absence de cohérence entre les différents systèmes en vigueur dans les différents pays rendent difficile toute tentative d'analyse comparative.<sup>65</sup> Comme nous l'avons déjà constaté dans les enquêtes nationales et comme le font observer Atchoarena et Delluc, certains problèmes touchant aux données résultent à la fois de la collecte et de la classification, qui font qu'il n'est pas aisé d'analyser la nature exacte de la mise en œuvre de l'EFTP dans différents pays. Il est plus facile d'observer les importantes différences qui existent entre les systèmes francophones et anglophones que les distinctions subtiles entre pays appartenant à chacun de ces ensembles.

Un autre problème tient au fait que la majeure partie des prestations privées, voire une partie des prestations publiques, d'EFTP ne sont pas prises en compte dans les exercices nationaux de collecte de données. Les programmes mis en œuvre sous l'égide des ministères du Travail, de l'Agriculture, etc. sont aussi rarement couverts par les statistiques relatives à l'EFTP. C'est pourquoi les statistiques officielles présentées dans le *Recueil de données mondiales sur l'éducation* de l'ISU sous-estiment probablement les effectifs de l'EFTP. Il ressort des chiffres mentionnés dans le *Recueil de données mondiales sur l'éducation* de l'ISU que l'importance de l'EFTP varie considérablement d'un pays à un autre. Dans l'ensemble, la part de l'EFTP en tant que pourcentage des effectifs de l'enseignement secondaire semble diminuer. De l'avis d'Atchoarena et Delluc, cette tendance est révélatrice de l'existence de doutes quant à l'adéquation entre l'EFTP et les besoins du marché du travail.<sup>67</sup>

Malgré les problèmes que posent les données, Atchoarena et Delluc ont étudié les schémas nationaux et classé les pays en trois catégories que nous avons jugées applicables au présent rapport. La première catégorie regroupe les pays dans lesquels la part des effectifs de l'EFTP dans l'enseignement secondaire général est inférieure à 2%. Il s'agit de l'Erythrée, de l'Éthiopie, du Malawi, de la Namibie, du Niger et de l'Afrique du Sud. La présence de l'Afrique du Sud dans cette catégorie est surprenante, compte tenu de ses célèbres Technikon, dont le nombre a cependant tendance à baisser rapidement. Dans ces pays, l'EFTP ne bénéficie pas de l'attention soutenue du gouvernement, une situation qui s'explique par plusieurs raisons complexes, qui varient d'un pays à un autre.<sup>68</sup> Au Malawi, par exemple, un pays dans lequel 90% de la population vit dans les zones rurales, le système scolaire tout entier est relativement déficient, la priorité étant donnée à la réalisation de l'objectif international d'améliorer l'accès à l'enseignement de base, en particulier à l'enseignement primaire. Le Niger fait partie des pays africains dans lesquels le taux de scolarisation des enfants âgés de 7 à 12 ans reste très faible (29%). D'autres pays enregistrent des proportions d'inscription à l'EFTP dans le total du secondaire tournant autour de 2% : Algérie (2,8%), Tchad (2,2%), Lesotho (1%) et Sénégal (1,9%).<sup>69</sup>

---

<sup>64</sup> Ibid.

<sup>65</sup> Ibid.

<sup>66</sup> Ibid., p. 39

<sup>67</sup> Ibid.

<sup>68</sup> Ibid.

<sup>69</sup> Ibid., p. 41. Le chiffre pour l'Algérie est basé sur le calcul du taux brut de scolarisation pour l'année 2000/2001.

La deuxième catégorie regroupe des pays dans lesquels la part d'inscription à l'EFTP dans l'enseignement secondaire général était comprise entre 5 et 9% au cours des dernières années. Le Botswana, le Burkina Faso, la Côte d'Ivoire, le Maroc, le Mozambique, le Togo, la Tunisie et l'Ouganda en font partie. Au Maroc et en Tunisie, par exemple, les chiffres étaient de 6,4% et 6,9%, respectivement, en 2000/2001.

Le troisième groupe est celui des pays dans lesquels la part des inscriptions à l'EFTP dans l'enseignement secondaire est supérieure à 10%. Le Cameroun, le Congo, l'Égypte, le Gabon et le Mali appartiennent à cette catégorie.<sup>70</sup> En Égypte, la part de l'EFTP était de 29% en 2000/2001. Au Mali, elle oscille entre 10 et 11% depuis le début des années 70, un résultat attribuable à l'attachement du gouvernement malien à ce type d'éducation, considéré par les autorités du pays comme un facteur important en faveur du développement du tissu industriel. Lors des États généraux de l'Éducation, en 1990, le gouvernement du Mali avait pris plusieurs initiatives dans le but d'améliorer la qualité de l'EFTP et d'augmenter le nombre des institutions dispensant ce genre d'enseignement.<sup>71</sup> Au Cameroun, l'EFTP représentait un volet important de l'enseignement secondaire général, avec une part de 26,8% des effectifs jusqu'en 1980. Cependant, sa part dans le système d'enseignement a commencé à reculer à la fin des années 80 (16,6% en 1994). La part de l'EFTP au Gabon a également connu un important recul au fil du temps, passant de 19,6% en 1985 à 9,4% en 1995. Au Congo, la part de l'EFTP a connu quelques fluctuations au cours des 30 dernières années, atteignant un pic de 11,7% en 1996, avant de chuter à 6,5% en 1991. Cela confirme l'échec de l'effort de promotion de l'EFTP et la déception provoquée par «l'école du peuple», qui était censée former le personnel qualifié nécessaire au développement de l'économie du Congo.<sup>72</sup>

En règle générale, la place négligeable que l'EFTP occupe dans l'enseignement secondaire est due en partie à l'image de cette forme d'enseignement au sein de la population, qui estime qu'elle débouche sur des emplois peu prestigieux et n'offrant pas de possibilités de s'inscrire dans des filières de formation de niveau plus élevé.<sup>73</sup> En outre, les élèves qui s'inscrivent dans ces filières sont considérés comme ayant échoué dans l'enseignement général. Il en résulte une contradiction entre l'image généralement négative de l'EFTP et le rôle stratégique qu'il est supposé jouer dans l'économie aussi bien pour ce qui concerne le secteur informel, si important mais instable, que pour ce qui est des secteurs mieux intégrés dans l'économie mondiale.<sup>74</sup>

Il ressort des données présentées que la fourniture de services d'EFTP ne couvre qu'une infime partie de la population d'âge scolaire, l'accès à ces services étant toujours difficile dans la plupart des pays africains. Dans de nombreux cas, les élèves qui optent pour la filière de l'EFTP se considèrent comme chanceux d'avoir réussi à passer les obstacles qui entravent l'accès aux établissements secondaires. Dans bon nombre de pays, une seule forme de formation professionnelle s'offre à la grande majorité des élèves n'ayant pas accès à l'enseignement secondaire, celle de l'apprentissage traditionnel.<sup>75</sup>

Si la situation générale décrite est sombre, elle l'est davantage pour les filles. En règle générale, il est relativement difficile aux filles d'accéder à l'enseignement secondaire, ce qui se traduit par des inégalités entre les genres dans l'EFTP. Autre facteur encore plus complexe, alors que l'EFTP est souvent considéré comme moins valorisant, les filles inscrites dans cette filière sont plus nombreuses que les garçons.

L'Érythrée, l'Éthiopie, le Malawi, la Namibie, le Niger et l'Ouganda font partie des pays dans lesquels le pourcentage des filles inscrites dans l'EFTP est inférieur à 15%. Pour ce groupe de pays, la part des effectifs de l'EFTP dans l'enseignement secondaire général est inférieure à 2% et le taux des filles est faible, non seulement dans l'enseignement technique et professionnel, mais encore dans l'ensemble du système éducatif.<sup>76</sup> Dans d'autres pays, comme le Bénin, le Botswana, le Tchad, la Guinée, la Mauritanie, le Mozambique, le Sénégal et le Togo, le pourcentage des filles dans l'EFTP variait entre 30 et 35% en 1995/1996.<sup>77</sup> Comme le note le Recueil de données mondiales sur l'éducation de l'ISU, en 1998/1999 et 2000/2001, les chiffres pour le Botswana avaient respectivement chuté à 27% et 28%. Dans beaucoup de cas, le pourcentage des filles inscrites en EFTP approchait à peine les 50%. L'Égypte et le Kenya, avec des proportions de 40% et 45%, respectivement, faisaient partie des quelques pays ayant enregistré les taux les plus élevés en 2000/2001, même s'il convient de faire montre de prudence, ces chiffres ne représentant que des estimations, et de rappeler que, comme l'ont noté Atchoarena et Delluc, dans de nombreux pays de la région, rares sont les filles qui atteignent le niveau de l'enseignement secondaire.

---

<sup>70</sup> Ibid.

<sup>71</sup> BREDA, 1994

<sup>72</sup> Ibid., p. 42

<sup>73</sup> Ibid.

<sup>74</sup> Ibid.

<sup>75</sup> Ibid.

<sup>76</sup> Ibid. p. 42

<sup>77</sup> Ibid. p. 42

### 3.5.6 Quelques préoccupations récentes concernant l'EFTP formel en Afrique

Outre les critiques précédentes de Philip Foster (1965) et Mark Blaug (1973), plusieurs préoccupations ont été exprimées au sujet de l'EFTP au cours de la dernière décennie. Atchoarena et Delluc<sup>78</sup> les résumant en termes de :

- Mauvaise qualité ;
- Coûts très élevés ;
- Formation inadaptée aux conditions socio-économiques courantes ;
- Non prise en compte des besoins du secteur informel et du marché du travail, taux de chômage élevé des diplômés.

Il a été constaté une diversification des objectifs de l'enseignement technique et professionnel suite aux mutations enregistrées dans le marché du travail, lesdits objectifs n'étant plus seulement économiques, mais également sociaux, notamment par le biais de la lutte contre la pauvreté et l'intégration des jeunes dans le monde du travail. Tous ces objectifs sont en harmonie avec les Objectifs du millénaire pour le développement. (OMD).<sup>79</sup> Compte tenu de la tendance économique actuelle, il a été identifié deux autres objectifs majeurs qu'il convient dorénavant : 1) de former la main d'œuvre à exercer un travail indépendant et 2) d'améliorer la productivité du secteur informel.<sup>80</sup> Cependant, l'insuffisance des ressources est considérée comme un obstacle qui entrave les efforts visant la réalisation de ces nouveaux objectifs cruciaux, d'autant plus que l'EFTP est considéré comme une forme d'éducation coûteuse et que ce n'est pas en le développant sans pour autant veiller à ce que les installations et équipements nécessaires et suffisants soient disponibles que l'on réussira à garantir sa productivité à long terme. Pourtant, dans le même temps, les critiques formulées contre l'EFTP ont entraîné une réduction du volume de la formation dispensée dans les institutions publiques et suscité un appel en direction des entreprises informelles, essentiellement familiales, de pays comme le Kenya afin de les amener à mieux s'impliquer dans la prise en charge de l'EFTP. L'étude du mode de financement de l'EFTP révèle l'existence d'une contradiction entre la priorité donnée aux aptitudes et l'insuffisance des financements que les gouvernements consentent à mettre à disposition dans le cadre de l'EFTP. Par ailleurs, du fait des pressions internationales exercées sur les pays afin de les inciter à atteindre les objectifs de l'EPT d'ici l'an 2015, des ressources supplémentaires ont été réorientées, aussi bien au niveau des budgets nationaux que de l'aide internationale, vers la réalisation de l'enseignement primaire universel, ce qui n'empêche cependant pas la polémique de se poursuivre sur les compétences et la valeur de l'EFTP.

### 3.5.7 Financement de l'EFTP formel en Afrique

Comme pour ce qui concerne les prestations, les schémas de mise en œuvre et les niveaux de participation, le financement de l'EFTP en tant que pourcentage des dépenses de l'éducation publique varie considérablement d'un pays à un autre. C'est ainsi qu'il y a une décennie il oscillait entre 0,9% en Ethiopie et 12,7% au Gabon.<sup>83</sup> Dans nos études de cas, il a été difficile d'obtenir le détail des montants alloués, étant donné que, dans de nombreux pays, les crédits sont mis à disposition au niveau de la CITE plutôt que par programme, si bien que les pays sont souvent incapables de fournir des informations fiables sur les dépenses consacrées à l'EFTP. Les difficultés à donner des précisions sur les dépenses consacrées à l'EFTP sont exacerbées par le fait que les prestations dans le secteur privé et celles assurées par les autres ministères sont rarement prises en compte par les données. Comme le laissent penser les personnes enquêtées, bon nombre de prestataires privés ne souhaitent pas communiquer des informations sur leurs finances et, lorsqu'ils acceptent de le faire, les chiffres fournis sont souvent erronés. Néanmoins, le **tableau 3** ci-dessous peut donner des éclaircissements sur les niveaux de dotation financière de l'EFTP dans des pays choisis. Il conviendra, dans les prochaines études, de prendre en considération les distinctions entre le financement de l'EFTP par le gouvernement central, la fiscalité sur les salaires et les autres sources de financement de l'EFTP.

---

<sup>78</sup> Ibid., p. 38

<sup>79</sup> Ibid., p. 38

<sup>80</sup> Caillods, 1994

<sup>81</sup> Atchoarena et Delluc, 2002

**Tableau 3 : Pourcentage des dépenses consacrées à l'enseignement technique et professionnel dans le total des dépenses de l'éducation**

Bénin	3,3	1995	Guinée	7,5	1993
Botswana	5,5	1991	Lesotho	3,3	1994
Tchad	2,0	1994	Malawi	1,1	1992
Congo	4,9	1980	Mali	9,1	1995
Côte d'Ivoire	4,8	1994	Mauritanie	2,3	1995
Erythrée	1,6	1994	Mozambique	6,2	1990
Ethiopie	0,9	1993	Namibie	2,0	1995
Gabon	12,7	1992	Sénégal	2,7	1990
Ghana	4,9	1990	Togo	3,7	1994

Source : OIT. Rapport sur l'emploi dans le monde 1998/1999, cité dans Atchoarena et Delluc, 2002, p. 45

L'EFTP revient généralement cher, compte tenu du fait que les infrastructures, le matériel, les équipements et la maintenance engendrent des coûts élevés. Cependant, en l'absence de ces équipements, la formation donne des résultats décevants et les diplômés ne réussissent pas à trouver du travail. Des recommandations ont été faites pour alléger ces problèmes financiers par la promotion de l'enseignement privé dans ce domaine. Il a également été recommandé l'instauration de relations plus étroites entre le monde des affaires et les institutions d'EFTP, ce qui permettra un investissement des employeurs dans la formation, notamment par des dons d'équipement. Au lendemain des indépendances, l'EFTP en Afrique était presque exclusivement financé par les gouvernements et les organismes caritatifs multilatéraux et bilatéraux, qui le considéraient comme un facteur potentiel de modernisation des sociétés africaines. C'est ainsi que de 1964 à 1969, l'EFTP dans le secondaire était le deuxième bénéficiaire des prêts accordés par la Banque mondiale au secteur de l'éducation, avec 20% environ du total des montants mobilisés. Cependant, la part de l'enseignement technique dans les prêts de la Banque mondiale devait reculer à 10% à la fin des années 70 et elle connaît, depuis, une baisse régulière, chutant à 6% dans la période 1993-1998.<sup>82</sup>

### 3.5.8 Problèmes à venir

Il ne fait aucun doute que l'EFTP est important pour le développement de l'Afrique. Selon certains auteurs, il ressort de l'analyse des tendances et questions qui se posent dans la région que le facteur clé est la transformation de l'EFTP afin de tenir compte des réalités du marché du travail et que cette transformation doit commencer en débarrassant l'EFTP de son moule traditionnel et en lui assignant un nouvel objectif, celui de créer des passerelles avec le secteur informel, notamment l'agriculture et la pêche. Du point de vue de l'UNEVOC, cependant, cette démarche ne semble pas avoir donné des résultats positifs au Botswana, au Kenya, au Ghana et dans d'autres pays d'Afrique.

En tout état de cause, il conviendrait de collecter des données supplémentaires pour suivre les schémas de fourniture des prestations d'EFTP dans les institutions publiques et privées. Dans l'idéal, les données devraient être disponibles pour qu'il soit possible de publier les indicateurs sur la part de l'EFTP dans le secondaire, par niveau, destination et types d'orientation ainsi que par genre et sur les taux nets de scolarisation à l'EFTP par niveau, type et genre. Les données relatives au pourcentage des dépenses consacrées à l'EFTP en tant que proportion des dépenses totales de l'éducation pourraient aussi être utiles si elles peuvent être collectées par pays. L'absence de données en quantité suffisante et d'une classification claire peut entraver les efforts d'évaluation de l'impact de l'EFTP.

<sup>82</sup> Atchoarena et Delluc, 2002, p. 47

<sup>82</sup> Atchoarena et Delluc, 2002, p. 47

# 4

## APERÇU STATISTIQUE DE L'EFTP PAR NIVEAUX CITE

Après une rapide synthèse des difficultés rencontrées en matière d'évaluation de l'EFTP et de ses tendances actuelles, la présente section fait l'analyse des données disponibles au niveau mondial. Ces données proviennent de l'enquête annuelle régulière de l'ISU qui se fonde généralement sur les statistiques des ministères de l'Éducation. Les données utilisées dans l'enquête marquent une transition de la structure du programme national à l'EFTP et sont appliquées aux estimations des Nations Unies en matière de démographie afin de faire de telle sorte que les données relatives à l'éducation et à la démographie soient cohérentes et comparables. Comme indiqué ci-dessus, les données ne concernent que les effectifs du système de l'éducation formelle. En conséquence, elles ne sauraient être utilisées pour donner une image exhaustive de l'EFTP. Cependant, compte tenu du débat mené ci-dessus pour déterminer dans quelle mesure l'EFTP devrait être pris en charge par le système d'éducation formelle des pays en développement, il serait opportun d'examiner le niveau général et la nature de cette fourniture de services dans le monde.

### 4.1 VUE D'ENSEMBLE : L'EFTP DANS LES DIFFÉRENTS NIVEAUX CITE

La présente section donne un aperçu des programmes techniques/professionnels et autres programmes y relatifs à chacun des quatre niveaux applicables de la CITE (premier cycle du secondaire, second cycle du secondaire, postsecondaire non supérieur et supérieur) et de leurs combinaisons, au niveau international et par région. La raison de la non prise en considération des autres niveaux est évidente : même si certains programmes de l'enseignement primaire pourraient contenir un volet professionnel, il n'existe pas de programme d'enseignement professionnel aux niveaux pré-primaire (CITE 0) et primaire (CITE 1) et ce genre de programme n'existe pas non plus de l'autre côté du système éducatif – seconde étape de l'enseignement supérieur (CITE 6). C'est pourquoi ces trois niveaux ne sont pas couverts par l'étude. La section commence par l'étude de chacun des quatre niveaux concernés dans un ordre chronologique ascendant.

Le premier cycle du secondaire (CITE 2) est le plus rare des quatre niveaux qui proposent des programmes professionnels : 125 pays ne dispensent aucun enseignement dans ces programmes, tandis que 49 pays notent l'existence d'élèves inscrits à ces programmes. Dans certaines régions, on pourrait considérer qu'il serait prématuré de proposer des filières d'EFTP à ce niveau. Cependant, d'autres pays proposent des programmes professionnels aux élèves ayant l'âge de l'enseignement obligatoire dans le but de doter les enfants qui arrêteraient leurs études d'aptitudes demandées sur le marché. Dans les pays développés, il arrive que les programmes d'enseignement préprofessionnel soient plus nombreux que les programmes professionnels à ce niveau, mais, étant donné qu'ils sont insérés dans des programmes généraux, ils échappent aux statistiques internationales.

**Tableau 4 : Fourniture de services d'EFTP par niveau et programme CITE 5B (nombre et pourcentage de pays)**

		Non	Oui	Données non disponibles	Total
Effectifs de l'enseignement professionnel au premier cycle du secondaire I (CITE 2)	N	125	49	33	207
	%	60,4%	23,7%	15,9%	100,0%
Effectifs de l'enseignement professionnel au deuxième cycle secondaire (CITE 3)	N	29	136	42	207
	%	14,0%	65,7%	20,3%	100,0%
Effectifs de l'enseignement professionnel postsecondaire non supérieur (CITE 4)	N	79	80	48	207
	%	38,2%	38,6%	23,2%	100,0%
Effectifs du supérieur (CITE 5B)	N	43	104	60	207
	%	20,8%	50,2%	29,0%	100,0%

Source : Base de données de l'Institut de statistique de l'UNESCO, 2005.

Par ailleurs, le second cycle de l'enseignement secondaire (CITE 3) est de loin la forme la plus fréquente d'enseignement professionnel, 136 pays ayant des élèves inscrits dans l'enseignement professionnel à ce niveau. Dans la plupart des pays, cette étape intervient après la fin de l'enseignement obligatoire et peut, par conséquent, être considérée comme un point de départ approprié pour la diversification des programmes.

Des programmes d'enseignement professionnel de l'enseignement postsecondaire non supérieur (CITE 4) sont dispensés dans 80 pays. Bien que toujours rare, la fourniture d'un enseignement professionnel à ce niveau a récemment connu une amélioration grâce à la création de nouveaux programmes et à la reclassification de programmes déjà existants qui étaient auparavant classés CITE 3 ou 5B.

En définitive, la CITE n'applique pas le critère de « l'orientation des programmes » au niveau supérieur et, par conséquent, les programmes de la CITE 5B ne sont pas formellement classés comme professionnels, malgré qu'ils se définissent comme « axés sur la pratique/liés à la profession ». Ces programmes sont plutôt courants, 104 pays dispensant des enseignements dans ces domaines.

En sus de l'étude de la répartition des programmes au niveau de chaque CITE par pays, il serait opportun de s'intéresser aux sous-systèmes de l'enseignement professionnel proprement dit : en associant trois des quatre critères susvisés (existence ou absence d'effectifs à chacun des niveaux CITE 2 à 4) il est possible de créer un indice de diversification variant de 0 (pour les pays qui ne proposent pas le moindre programme d'enseignement professionnel) à 3 (pour les pays qui proposent cette filière à tous les trois niveaux). Cet indice a été calculé pour les 143 pays à l'aide de données valides sur la participation à l'enseignement professionnel à tous les niveaux CITE 2 (premier cycle secondaire) à 4 (postsecondaire non supérieur).

### Encadré 1 : Les programmes techniques/professionnels sont-ils terminaux ?

Les programmes techniques et professionnels sont souvent considérés comme débouchant exclusivement sur le marché du travail. Officiellement, dans la classification de la CITE, les programmes ne sont pas considérés comme « terminaux », mais il est plutôt fait référence au critère du « type d'enseignement ou d'orientation ultérieurs » (appliqué sans tenir compte de l'orientation générale ou professionnelle du programme). Alors que d'autres programmes (classifiés sous les Types A ou B dans le secondaire et sous le Type A dans le postsecondaire non supérieur) dotent leurs diplômés des qualifications nécessaires pour accéder à des programmes du niveau éducatif suivant, nous pouvons penser que les programmes de Type C aux niveaux 2 et 3 (secondaire) et de Type B au niveau 4 (postsecondaire non supérieur) mènent directement au marché du travail, si bien qu'il s'agit de ceux qui se rapprochent le plus des programmes dits « terminaux » :

- 2C : programmes essentiellement conçus pour un accès direct au marché du travail à la fin de ce niveau (parfois qualifiés de programmes « terminaux »). (...)
- 3C : programmes de niveau 3 non conçus pour mener directement à la CITE 5A ou 5B. Par conséquent, ces programmes débouchent directement sur le marché du travail ainsi que sur les programmes CITE 4 et autres programmes CITE 3. (...)
- 4B : programmes n'ouvrant pas l'accès au niveau 5 (essentiellement conçus pour un accès direct au marché du travail). »<sup>83</sup>

Tous les programmes professionnels sont-ils « terminaux » ? Non. Le tableau ci-dessous montre, pour les niveaux CITE 2 à 4, la répartition des programmes d'enseignement général et professionnel par type d'éducation ultérieure ou de destination.

Niveau	Destination		Orientation			
			Générale		professionnelle	
			Nombre	%	Nombre	%
Secondaire (CITE 2 & 3)	Destination	A	531	89%	119	26%
		B	34	6%	115	25%
		C	33	6%	221	49%
		Total	598	*100%	455	100%
Postsecondaire non supérieur (CITE 4)	Destination	A	88	72%	62	28%
		B	34	28%	157	72%
		Total	122	100%	219	100%

Source : Base de données de l'Institut de statistique de l'UNESCO, 2005

\*Du fait de l'arrondi, la somme des pourcentages pourrait ne pas donner 100%

Au niveau secondaire (premier comme second cycle, CITE 2 et 3) un quart environ des programmes d'enseignement professionnel (26%) est de Type A, un second quart (25%) est de Type B, tandis que la moitié environ (49%) est de type C ou « terminal ». En ce qui concerne les programmes de l'enseignement général, 9 d'entre eux sur 10 (89%) sont de Type A, le reste étant équitablement réparti entre les Type B et C (6% chacun). En résumé, au niveau du secondaire, la moitié environ de l'ensemble des programmes professionnels est « terminale » (Type C). Pour ce qui est du niveau postsecondaire non supérieur (CITE 4) un quart environ (28%) des programmes de l'enseignement professionnel sont de Type A, les trois-quarts restants (72%) étant de Type B. En conclusion, même si les programmes de l'enseignement professionnel (par opposition à l'enseignement général) sont le plus souvent « terminaux », ce ne sont pas tous les programmes de l'éducation professionnelle qui entrent dans cette catégorie. En fait, les programmes de Type C ne couvrent que la moitié à peu près des programmes de l'enseignement professionnel au niveau secondaire et les trois quarts environ de ceux du niveau postsecondaire non supérieur.

<sup>83</sup> Classification internationale type de l'éducation, pp. 19, 23, 26

Le **tableau 5** décrit la répartition de cet indice par région, ainsi :

- Seuls 22 pays sur 143 dispensent des programmes d'enseignement professionnel aux trois niveaux de la CITE examinés. Un tiers de ces pays appartient à l'Europe, le reste étant réparti entre les autres régions.
- La moitié environ de l'ensemble des pays (67 sur 143) propose des programmes d'enseignement professionnel à deux niveaux différents de la CITE. Un tiers environ de ces pays appartient aussi à l'Europe.
- Un tiers à peu près de l'ensemble des pays (46 pays sur 143) propose un enseignement professionnel à l'un des niveaux de la CITE, 40% (17) environ de ces pays appartenant à la région Asie.
- Seuls huit pays ne proposent aucun programme d'enseignement professionnel aux trois niveaux de la CITE.

**Tableau 5 : Indice de diversification des programmes d'EFTP, par région (nombre de pays)**

Indice de diversification des programmes professionnels	Régions						Total
	Afrique	Amérique du Nord	Amérique du Sud	Asie	Europe	Océanie	
Aucun programme	0	2	1	2	1	2	8
1 niveau	8	9	6	17	6	0	46
2 niveaux	14	9	2	16	23	3	67
3 niveaux	4	5	2	3	8	0	22
Total	26	25	11	38	38	5	143

Source : Base de données de l'Institut de statistique de l'UNESCO, 2005

Le tableau 5 est également révélateur de quelques importantes variations régionales :

- L'Europe jouit du niveau de diversification le plus élevé et le plus homogène : la majeure partie des pays (plus de quatre cinquièmes) dispense des programmes d'enseignement professionnel à deux niveaux au moins de la CITE.
- En Asie et en Amérique du Sud, la diversification est manifestement plus faible, la moitié des pays de chaque région au moins dispensant des enseignements dans le domaine de l'enseignement professionnel à un minimum de deux niveaux de la CITE. Cependant, les deux régions ont des institutions d'EFTP non formel viables.
- L'Amérique du Nord est la région la plus hétérogène.
- L'Afrique est la seule région dans laquelle l'enseignement éducation professionnel est dispensé, à un niveau au moins, pour tous les pays dont les données sont disponibles.

En outre, il est possible de créer une typologie tenant compte du nombre de niveaux proposant des programmes d'enseignement professionnel et des différentes associations spécifiques de niveaux, ce qui donnera une classification permettant l'identification des différents modes de fourniture de services d'enseignement professionnel. Le tableau 6 montre la répartition de cette typologie par région (seuls les 143 pays pour lesquels l'on a accès à des informations valides sur l'inscription à d'enseignement professionnel de niveau CITE 2 à 4 sont aussi concernés ici).

**Tableau 6 : Typologie de la fourniture de services d'EFTP par région (nombre de pays)**

Typologie des pays en fonction de la fourniture de services d'EFTP par niveau de CITE	Régions						Total
	Afrique	Amérique du Nord	Amérique du Sud	Asie	Europe	Océanie	
Aucun programme	0	2	1	2	1	2	8
CITE 2	1	0	0	0	0	0	1
CITE 3	4	6	6	16	5	0	37
CITE 4	3	3	0	1	1	0	8
CITE 2 + 3	7	4	1	2	2	2	18
CITE 2 + 4	1	3	0	0	0	0	4
CITE 3 + 4	6	2	1	14	21	1	45
CITE 2 + 3 + 4	4	5	2	3	8	0	22
Total	26	25	11	38	38	5	143

Source : Base de données de l'Institut de statistique de l'UNESCO, 2005

Le schéma le plus courant de fourniture de services d'enseignement professionnel associe les deux niveaux les plus avancés : second cycle secondaire (CITE 3) et postsecondaire non supérieur (CITE 4). 21 pays sur 45 sont européens, 14 étant asiatiques et 6 africains.

- Le groupe européen comprend : tous les pays scandinaves, à l'exception du Danemark, quatre républiques de l'ancienne union soviétique (Biélorussie, Estonie, Fédération de Russie et Ukraine) et cinq autres pays de l'Europe de l'Est (la Hongrie, la Pologne, la Roumanie, la Slovénie et l'ancienne République yougoslave de Macédoine), ainsi que plusieurs pays de l'Europe centrale et occidentale (Autriche, France, Allemagne, Liechtenstein, Luxembourg et Suisse), plus les pays méditerranéens que sont la Grèce et l'Italie.
- Le groupe asiatique plutôt hétérogène comprend, notamment, quatre républiques de l'ancienne union soviétique : Arménie, Azerbaïdjan, Kazakhstan et Tadjikistan.
- Le groupe africain se compose, notamment, de deux pays voisins partiellement anglophones : Botswana et Afrique du Sud.
- Le groupe nord-américain est exclusivement composé de pays anglophones : Belize, Grenade et les Iles turques et caïques.
- L'Amérique du Sud et l'Océanie ont chacune un pays dans le groupe, l'Uruguay et la Nouvelle Zélande, respectivement.

Le second schéma le plus courant est circonscrit au niveau le plus fréquent : le second cycle secondaire (CITE 3). 16 pays sur 37 sont asiatiques. Trois pays européens sur cinq appartiennent à l'Europe de l'Est (Albanie, Croatie et République de Moldavie).

Le troisième schéma le plus courant est de portée réellement générale : il concerne les niveaux 2 à 4 de la CITE. Huit de ces 22 systèmes d'enseignement professionnel hautement diversifiés sont européens. Dans ce groupe, nous constatons la présence de cinq pays de l'Europe de l'Est (à savoir Bulgarie, République tchèque et Slovaquie et deux républiques baltes : Lettonie et Lituanie) de même que celle de deux voisins et vieux partenaires économiques, la Belgique et les Pays-Bas, plus celle de Malte.

Les quatre combinaisons les plus fréquentes associent le premier et le second cycle du secondaire (CITE 2 et 3) et elles sont présentes dans 18 pays. Même s'il n'existe pas de schéma clair, sont concernés : deux pays européens voisins, Espagne et Portugal, d'anciennes colonies portugaises en Asie (Macao, Chine) et en Afrique (Mozambique) et trois pays hispanophones d'Amérique du Nord (Mexique, Costa Rica et Nicaragua), d'anciennes colonies hollandaises (Aruba et Suriname), plusieurs anciennes colonies françaises en Afrique (Burkina Faso, Djibouti, Mauritanie et Tunisie) et en Asie (Liban). L'Ouganda est le seul pays anglophone du groupe.

En revanche, les quatre pays qui dispensent des enseignements professionnels au niveau du premier cycle du secondaire (CITE 2) et du postsecondaire non supérieur (CITE 4) sont tous anglophones : Swaziland, Dominique, Sainte Lucie et Saint Vincent ainsi que les Grenadines (les trois derniers pays appartenant aux Caraïbes).

**Encadré 2 : Les programmes techniques/professionnels sont-ils plus courts que les programmes généraux ?**

Les programmes techniques et professionnels sont généralement perçus comme étant plus courts que les programmes d'enseignement général. Le tableau ci-dessous présente des statistiques sommaires sur la durée des programmes en termes d'années et par orientation pour chaque niveau de CITE (2 à 4).

			N	Mode	Médiane	Moyenne	Ecart type
Niveau 2	Orientation	Général	281	3	3	3,25	0,99
		Professionnel	122	3	3	2,75	1,04
Niveau 3	Orientation	Général	317	3	3	2,88	0,94
		Professionnel	333	3	3	2,69	0,97
Niveau 4	Orientation	Général	122	2	2	1,82	0,69
		Professionnel	219	2	2	2,03	0,86

Source : Base de données de l'Institut de statistique de l'UNESCO, 2005

Les modes et médianes sont égaux pour les deux orientations relatives à chaque niveau de la CITE : dans le premier et le second cycle du secondaire, le mode et la médiane sont de trois ans, et cela quelque soit l'orientation des programmes. Au niveau postsecondaire non supérieur, le mode et la médiane sont de deux ans pour les deux orientations.

En ce qui concerne les moyennes, les différences entre l'enseignement général et l'enseignement professionnel sont peu importantes. En outre, pour ce qui concerne plus particulièrement l'enseignement postsecondaire non supérieur (CITE 4), les programmes professionnels ont en fait une durée plus longue que les programmes d'enseignement général.

En résumé, contrairement à une idée largement répandue, les programmes professionnels ne sont pas nécessairement plus courts que les programmes d'enseignement général, ils ont même tendance à être légèrement plus longs en moyenne.

Il est aussi possible de définir des grappes sous-régionales ou transrégionales de pays en prenant en considération des facteurs historiques et culturels afin de révéler de nouveaux schémas. Les pays hispanophones et lusophones d'Europe et des Amériques, qui s'identifient souvent comme « ibéro-américains », sont l'exemple d'une grappe transrégionale (un groupe de pays appartenant à différentes régions mais ayant néanmoins quelques caractéristiques communes). Ils semblent souvent peu disposés à offrir des programmes d'EFTP au niveau postsecondaire non supérieur (CITE 4). Seuls quatre pays (Cuba, Panama, Paraguay et Uruguay) dispensent ce genre d'enseignement tandis que quatorze autres ne proposent pas ces filières (Argentine, Brésil, Chili, Colombie, Costa Rica, République dominicaine, Salvador, Guatemala, Mexique, Nicaragua, Pérou, Portugal, Espagne et Venezuela). Cependant, 21 pays d'Amérique latine et des Caraïbes ne disposent pas de systèmes non formels d'EFTP au moins aussi viables que les systèmes formels de ces pays. Au Brésil, par exemple, la gestion des établissements d'EFTP est confiée au SENAI (Service national de formation industrielle).

En sus du fait que les combinaisons de programmes à différents niveaux de la CITE sont plus fréquentes dans certaines régions que dans d'autres, il convient également de noter que l'existence de ces combinaisons ne tient pas du hasard : l'existence de filières d'EFTP à un niveau donné semble associée à l'existence de ces mêmes filières à d'autres niveaux. Ainsi, comme le montre le **tableau 7** (qui couvre 116 pays présentant des données sur les effectifs en 5B et des informations détaillées sur les effectifs de l'EFTP aux niveaux 2 à 4), l'existence de programmes d'EFTP dans le second cycle secondaire (CITE 3) réduit la probabilité de leur existence dans le postsecondaire non supérieur (CITE 4).

**Tableau 7 : Effectifs de l'enseignement professionnel au niveau CITE 4 par rapport aux effectifs de l'enseignement professionnel au niveau CITE 3**

			Effectifs de l'enseignement professionnel au niveau CITE 4		
			Non	Oui	Total
Effectifs de l'enseignement professionnel au niveau CITE 3	Non	N	2	11	13
		%	15,4%	84,6%	100,0%
	Oui	N	44	59	103
		%	42,7%	57,3%	100,0%
Total		N	46	70	116
		%	39,7%	60,3%	100,0%

Source : Base de données de l'Institut de statistique de l'UNESCO, 2005

Les programmes de niveau CITE 5B sont aussi associés aux programmes d'EFTP, même s'ils ne sont pas nécessairement à vocation professionnelle. Ils sont plus souvent dispensés dans des pays proposant des filières dans le second cycle secondaire de l'EFTP et moins souvent dans des pays dispensant des programmes postsecondaires non supérieurs d'EFTP.

Comme le montre le **tableau 8**, seuls 13 pays ne dispensent aucun programme d'EFTP au niveau du second cycle secondaire (CITE 3). Plus de la moitié de ces pays ne proposent pas non plus de programmes de niveau CITE 5B. Cependant, 84 des 103 pays ayant des effectifs dans l'enseignement professionnel au niveau du second cycle du secondaire ont aussi des effectifs au niveau CITE 5B. En conséquence, l'existence de programmes d'EFTP augmente la probabilité de l'existence de programmes de niveau CITE 5B.

**Tableau 8 : Effectifs dans l'enseignement professionnel de niveau CITE 5 par rapport aux effectifs dans l'enseignement professionnel des niveaux CITE 3 et 4**

			Effectifs de l'enseignement professionnel au niveau CITE 5B		
			Non	Oui	Total
Effectifs de l'enseignement professionnel au niveau CITE 3	Non	N	7	6	13
		%	53,8%	46,2%	100,0%
	Oui	N	19	84	103
		%	18,4%	81,6%	100,0%
Effectifs de l'enseignement professionnel au niveau CITE 4	Non	N	8	38	46
		%	17,4%	82,6%	100,0%
	Oui	N	18	52	70
		%	25,7%	74,3%	100,0%
Total		N	26	90	116
		%	22,4%	77,6%	100,0%

Source : Base de données de l'Institut de statistique de l'UNESCO, 2005

Par ailleurs, la grande majorité des pays qui ne dispensent pas de programmes d'EFTP au niveau postsecondaire non supérieur (38 sur 46 ou 82,6%) proposent néanmoins des programmes de niveau CITE 5B. Seuls 52 (soit 74,3%) des 70 pays dispensant des programmes d'EFTP au niveau postsecondaire non supérieur proposent aussi des enseignements de niveau CITE 5B. Il en résulte que l'existence d'une formation en EFTP au niveau postsecondaire non supérieur réduit les probabilités d'existence d'une formation de niveau CITE 5B.

Par conséquent, les programmes de niveau CITE 5B et les programmes d'EFTP de niveau CITE 3 et 4 semblent suivre un schéma particulier :

- Les programmes d'EFTP de niveau CITE 3 et ceux de niveau CITE 5B seront probablement appliqués parallèlement. L'une des raisons de cette situation tient au fait que certains programmes d'EFTP de niveau CITE 3 sont précisément conçus pour déboucher sur des programmes de niveau CITE 5B.
- L'existence d'un programme de niveau CITE 4 est peu probable en cas d'existence de programmes de formation professionnelle de niveau CITE 3 ou de programmes de niveau CITE 5B, elle est encore moins probable en cas d'existence de ces deux formes de programme. S'il en est ainsi, c'est peut-être parce que certains pays optent pour la mise en œuvre de programmes de niveau CITE 4 qui (même s'ils requièrent manifestement l'achèvement avec succès du second cycle secondaire) comblent, dans une certaine mesure, un vide qui, dans d'autres pays, est comblé grâce à l'association des programmes professionnels de niveau CITE 3 et des programmes de niveau CITE 5B. (Une autre possibilité est celle de l'existence de programmes d'EFTP non formel dans plusieurs de ces pays.)

En résumé, les prestations d'EFTP sont plus fréquentes au niveau du second cycle secondaire (CITE 3) et plus rares au niveau postsecondaire non supérieur (CITE 4) et à celui du premier cycle secondaire (CITE 2). Le degré de diversification de l'EFTP varie considérablement d'une région à une autre, les niveaux de diversification les plus élevés étant enregistrés en Europe. Certaines des nombreuses combinaisons de programmes théoriquement applicables par niveau de la CITE sont beaucoup plus courantes que d'autres, avec des variations systématiques d'une région à une autre. En définitive, les services d'EFTP dans le second cycle de l'enseignement secondaire sont associés de manière positive à l'existence de programmes de niveau CITE 5B, alors que ces deux formules sont associées négativement aux prestations d'EFTP au niveau postsecondaire non supérieur.

## 4.2 EFFECTIFS DE L'EFTP FORMEL A TRAVERS LES DIFFERENTS NIVEAUX CITE

Dans les sections ci-dessous, nous étudions de manière plus approfondie les effectifs des programmes d'enseignement professionnel au niveau de chaque CITE par région.

Pour ce faire, nous utilisons un indicateur spécifiquement conçu pour évaluer la participation à d'enseignement professionnel : le taux brut de scolarisation dans l'enseignement professionnel, qui est un indicateur fondamental pour l'éducation formelle. Cet indicateur est semblable au déjà traditionnel taux brut de scolarisation. Le taux brut de scolarisation dans l'enseignement professionnel correspond au nombre d'élèves inscrits dans les programmes professionnels ou techniques à un niveau donné d'éducation, sans tenir compte de l'âge, exprimé en pourcentage de la population du groupe d'âge théorique pour le plus important programme d'EFTP au même niveau d'éducation. Pour le niveau postsecondaire non supérieur, la population de référence est celle du groupe d'âge qui couvre les deux années consécutives à l'âge de fin d'études secondaires, étant donné qu'il s'agit de la durée typique de ces programmes.

D'autres analyses seront alors menées, en particulier pour le secondaire : elles feront notamment appel à un second indicateur de participation (pourcentages des effectifs dans l'enseignement technique/professionnel ou EFTP) et impliqueront des variables contextuelles de niveau national, à savoir le produit intérieur brut (PIB) par habitant et le taux brut de scolarisation.

La relation entre l'EFTP et le genre sera enfin examinée jusqu'à un certain point pour ce qui est du second cycle du secondaire.

## 4.3 L'EFTP AU NIVEAU SECONDAIRE (CITE 2 ET 3)

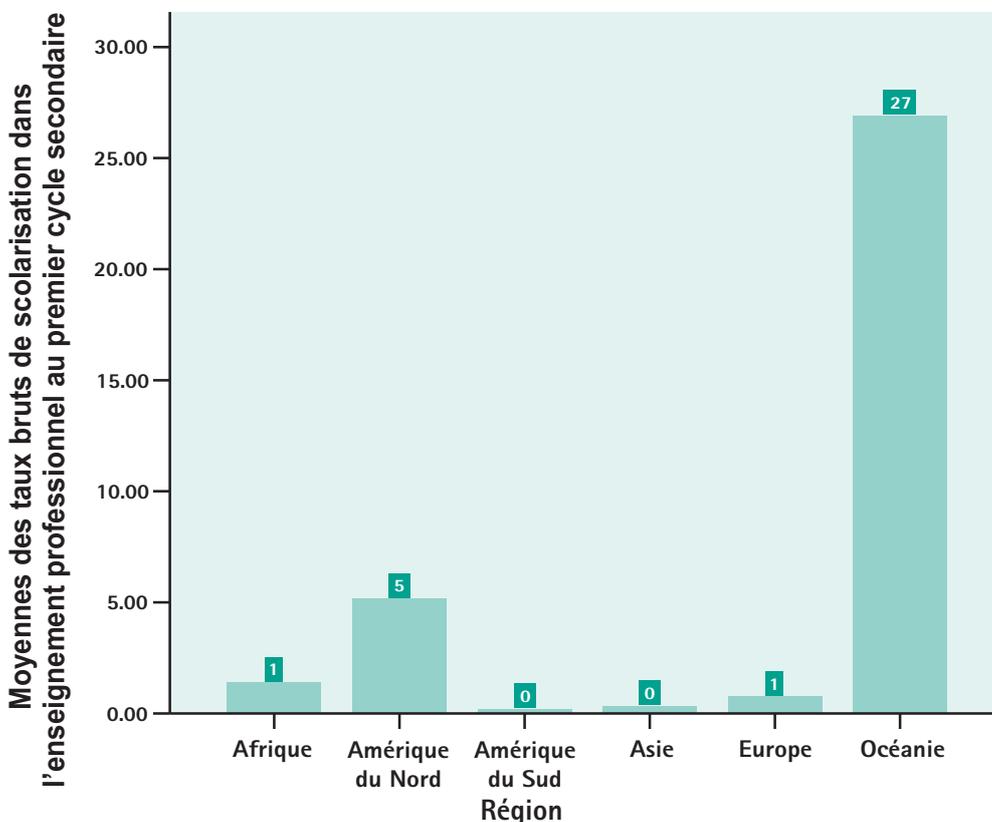
Comme le montre la section précédente, l'enseignement secondaire intègre tant les types de programmes d'enseignement professionnels les plus rares que les plus courants aux niveaux de ses premier et second cycles. C'est pourquoi il a été choisi de présenter séparément, et non conjointement, dans la présente section, les informations relatives aux effectifs pour ces deux niveaux.

Les pays qui dispensent des enseignements au niveau du premier cycle sont moins nombreux que ceux proposant des programmes de second cycle et le niveau moyen de scolarisation a également tendance à être plus élevé dans les seconds pays, même si nous nous sommes exclusivement intéressés aux pays proposant des programmes pour chaque niveau. Cependant, on note quelques rares exceptions dans lesquelles les pays concentrent leurs programmes d'enseignement secondaire d'EFTP dans le premier cycle plutôt que dans le second.

Pour les deux niveaux, il existe d'importants écarts en ce qui concerne la scolarisation dans les régions et pays de chaque région. Pour ce qui est des différences régionales, l'Océanie a des moyennes relativement élevées concernant les taux bruts de scolarisation dans l'enseignement professionnel aux niveaux du premier et du second cycle secondaires, tandis que l'Europe enregistre les chiffres les plus élevés au niveau du second cycle, tout en ayant de faibles effectifs dans le premier cycle de l'enseignement professionnel. L'Amérique du Nord est la région qui a le taux brut de scolarisation dans l'enseignement professionnel le plus élevé pour ce qui concerne le premier cycle. Les différences entre régions peuvent parfois s'expliquer par des déséquilibres constatés au sein de chaque région, certains pays se signalant par leur importante superficie ou une différence marquée quant à la répartition du niveau de participation à l'EFTP par niveau, ou par une association de ces deux facteurs (ex. : l'Australie en Océanie, le Mexique ou les Etats-Unis en Amérique du Nord). Dans d'autres cas, la moyenne régionale reflète réellement un schéma relativement homogène dans cette partie du monde (ex. : en Europe).

Le **graphique 2** présente des moyennes régionales pour le taux brut de scolarisation dans le premier cycle du secondaire de l'enseignement professionnel (calculé en évaluant le taux brut de scolarisation dans l'enseignement professionnel de chaque pays en fonction de la taille de sa population d'âge scolaire, si bien que les pays dont les populations d'âge scolaire sont plus importantes ont un impact plus marqué sur les moyennes régionales). Le graphique montre que l'Océanie a la moyenne la plus élevée, suivie de l'Amérique du Nord.

**Graphique 2 : Moyennes régionales des taux bruts de scolarisation dans l'enseignement professionnel au niveau CITE 2, 2002\***



Cas pondérés en fonction de la population d'âge scolaire

Source : Base de données de l'Institut de statistique de l'UNESCO, 2005.

\* Pour des explications Cf. p. xi du présent rapport.

L'Asie et l'Amérique du Sud ont la moyenne la plus basse en termes de taux brut de scolarisation dans l'enseignement secondaire à ce niveau, ce qui est plutôt remarquable pour le cas de cette région, qui enregistre la moyenne la plus élevée en ce qui concerne le taux brut de scolarisation,<sup>84</sup> sa moyenne étant même plus élevée que celle de l'Europe. Cependant, pour l'Afrique, la moyenne résulte d'une estimation de l'ISU et devrait être interprétée avec prudence.<sup>85</sup>

Si la majeure partie des pays ne dispose pas de programmes techniques/professionnels à ce niveau, le **tableau 9** montre que peu de pays enregistrent des niveaux élevés de participation.

**Tableau 9 : Taux bruts de scolarisation dans l'enseignement professionnel les plus élevés au niveau CITE 2, 2002**

Région	Pays	Taux brut de scolarisation dans l'enseignement professionnel au premier cycle secondaire
Europe	Belgique	64,54
Océanie	Australie	60,58
Amérique du Nord	Antilles néerlandaises	45,51
Amérique du Sud	Suriname	33,14
Amérique du Nord	Saint Vincent et les Grenadines	30,75
Europe	Pays-Bas	30,40
Amérique du Nord	Panama	27,70
Amérique du Nord	Mexique	14,17
Amérique du Nord	Costa Rica	12,40
Afrique	Maurice	10,13

Source : Base de données de l'Institut de statistique de l'UNESCO, 2005.

Le taux brut de scolarisation dans l'enseignement professionnel exceptionnellement élevé de l'Australie explique, en partie, le niveau élevé de la moyenne régionale de l'Océanie. Cependant, le pays qui enregistre le taux brut de scolarisation dans l'enseignement professionnel le plus élevé à ce niveau est situé en Europe, il s'agit de la Belgique, qui enregistre un taux constant de forte participation à l'enseignement professionnel à tous les niveaux. Son voisin et vieux partenaire

économique, les Pays-Bas, a le second taux brut de scolarisation dans l'enseignement professionnel le plus élevé à ce niveau, tandis que deux anciennes colonies hollandaises, le Suriname et les Antilles néerlandaises, enregistrent aussi un taux brut de scolarisation dans l'enseignement professionnel très élevé au niveau du premier cycle du secondaire.

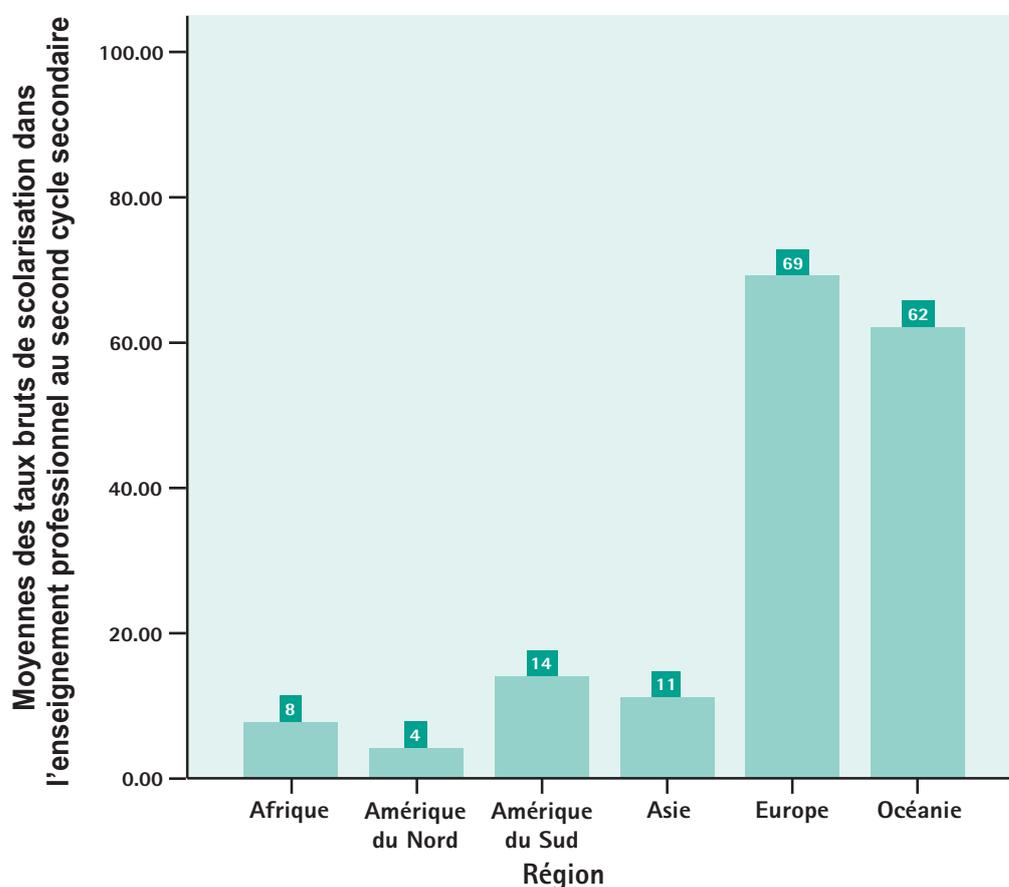
Au niveau régional, l'Amérique du Nord se distingue, cinq pays de cette région sur dix enregistrant les taux bruts de scolarisation dans l'enseignement professionnel les plus élevés.

Le **graphique 3** démontre que l'Europe enregistre le TBS pour l'enseignement professionnel le plus élevé au niveau CITE 3, suivie de près par l'Océanie.

<sup>84</sup> Selon l'Institut de statistique de l'UNESCO, 2005, la moyenne totale du taux brut de scolarisation est de 110 (p. 78), tandis que celle de l'Europe est de 100 (p. 80). Cependant, les taux bruts de scolarisation généraux sont sensibles au taux de redoublement, ces derniers ayant tendance à être plus élevés en Amérique du Sud qu'en Europe.

<sup>85</sup> Elle intègre des estimations non publiables pour une série de pays qui représentent plus de 25% de la population d'âge scolaire du pays. Ces estimations comblent les lacunes causées par les pays qui ne soumettent pas des données fiables en temps voulu. Dans certains cas, si les données ne sont pas soumises c'est du fait des conditions extrêmes vécues par ces pays, comme des bouleversements politiques et des catastrophes naturelles.

**Graphique 3 : Moyennes régionales des taux bruts de scolarisation dans l'enseignement professionnel au niveau CITE 3, 2002\***



Cas pondérés en fonction de la population d'âge scolaire

Source : Base de données de l'Institut de statistique de l'UNESCO, 2005.

Pour ce qui est de l'Amérique du Nord, la caractéristique la plus frappante du graphique 3 tient à la faible moyenne de la participation à l'enseignement professionnel de niveau CITE 3, qui est encore plus faible que celle de niveau CITE 2. Cette situation est, en partie, due au fait que le taux brut de scolarisation dans l'enseignement professionnel du Mexique pour le premier cycle du secondaire (14,2%) représente plus du triple de celui du second cycle du secondaire (4,3%).

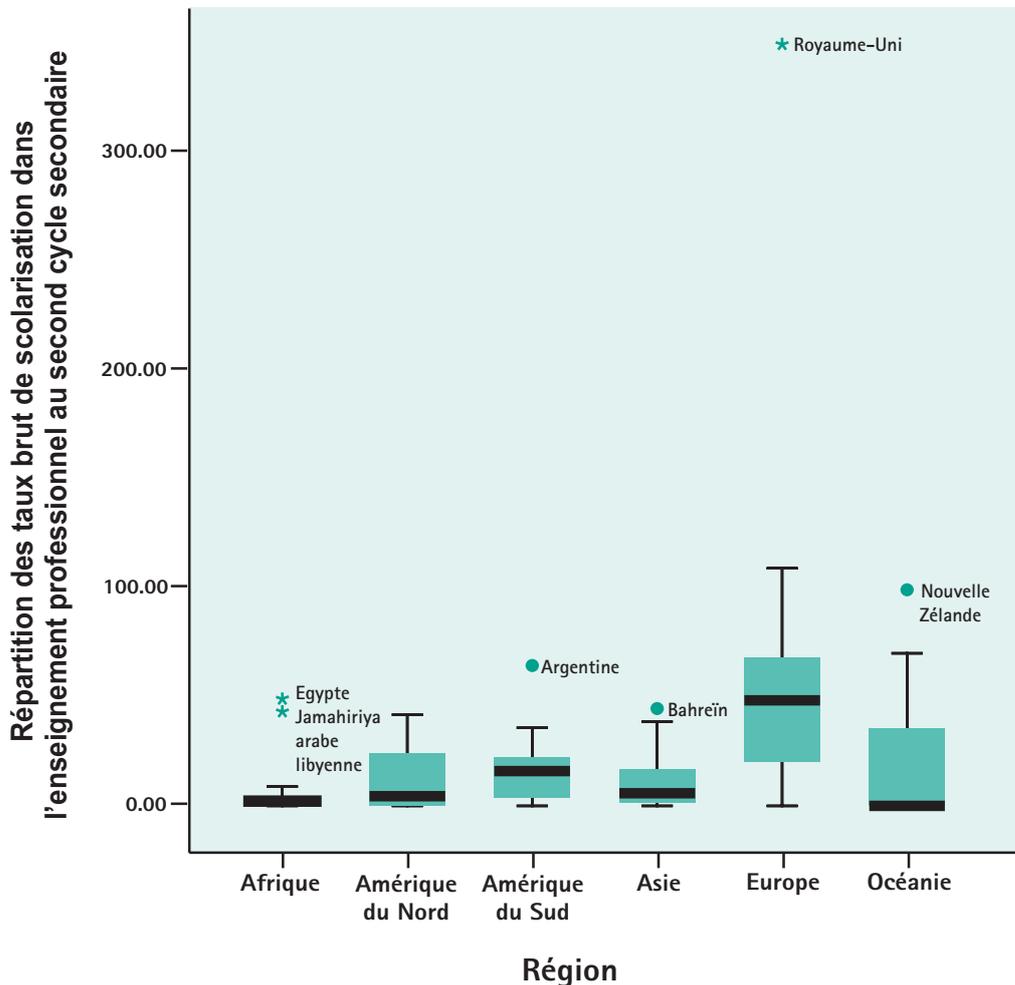
La moyenne africaine résulte d'une estimation de l'ISU et devrait être interprétée avec prudence.<sup>86</sup>

Le **graphique 4** est un tracé en boîte à moustaches qui rend compte de la répartition des taux bruts de scolarisation pour l'enseignement professionnel en ce qui concerne chaque région et met en exergue les cas extrêmes et les observations aberrantes – les pays qui enregistrent un taux brut de scolarisation pour l'enseignement professionnel exceptionnellement élevé en comparaison avec celui des autres pays de la région. La répartition du taux brut de scolarisation pour l'enseignement professionnel révèle d'importantes variations entre les différentes régions en ce qui concerne le second cycle secondaire. La médiane de l'Europe est proche de 50%, tandis que l'Océanie est exactement à 0% (ce qui signifie que la moitié au moins des pays ne dispense aucun enseignement professionnel à ce niveau). La médiane de l'Afrique est proche de 0% et tous les pays, à l'exception de deux d'entre eux, ont des taux bruts de scolarisation dans l'enseignement professionnel relativement faibles à ce niveau.

<sup>86</sup> Elle intègre des estimations non publiables pour une série de pays qui représentent plus de 25% de la population d'âge scolaire du pays.

\* Pour des explications Cf. p. xi du présent rapport.

Graphique 4 : Répartition des taux bruts de scolarisation dans l'enseignement professionnel au niveau CITE 3, 2002\*



	Afrique	Amérique du Nord	Amérique du Sud	Asie	Europe	Océanie
Valide	34	26	12	45	41	9
Total	53	31	12	50	44	17

Source : Base de données de l'Institut de statistique de l'UNESCO, 2005.

Le Royaume-Uni a le taux brut de scolarisation dans l'enseignement professionnel le plus élevé, une situation qui peut s'expliquer, en partie, par le fait que 68% de l'ensemble des élèves inscrits au niveau du secondaire dans l'EFTP a plus de 24 ans. En Afrique et en Asie, le taux brut de scolarisation dans l'enseignement professionnel le plus élevé a été constaté dans les pays arabes, notamment en Égypte, dans la Jamahiriya arabe libyenne et au Bahreïn.

Les sections ci-après fournissent des informations analogues pour les niveaux suivants de la CITE (4 et 5) tandis qu'une analyse plus approfondie de l'association entre la participation au secondaire de l'EFTP et d'autres variables sera faite plus tard.

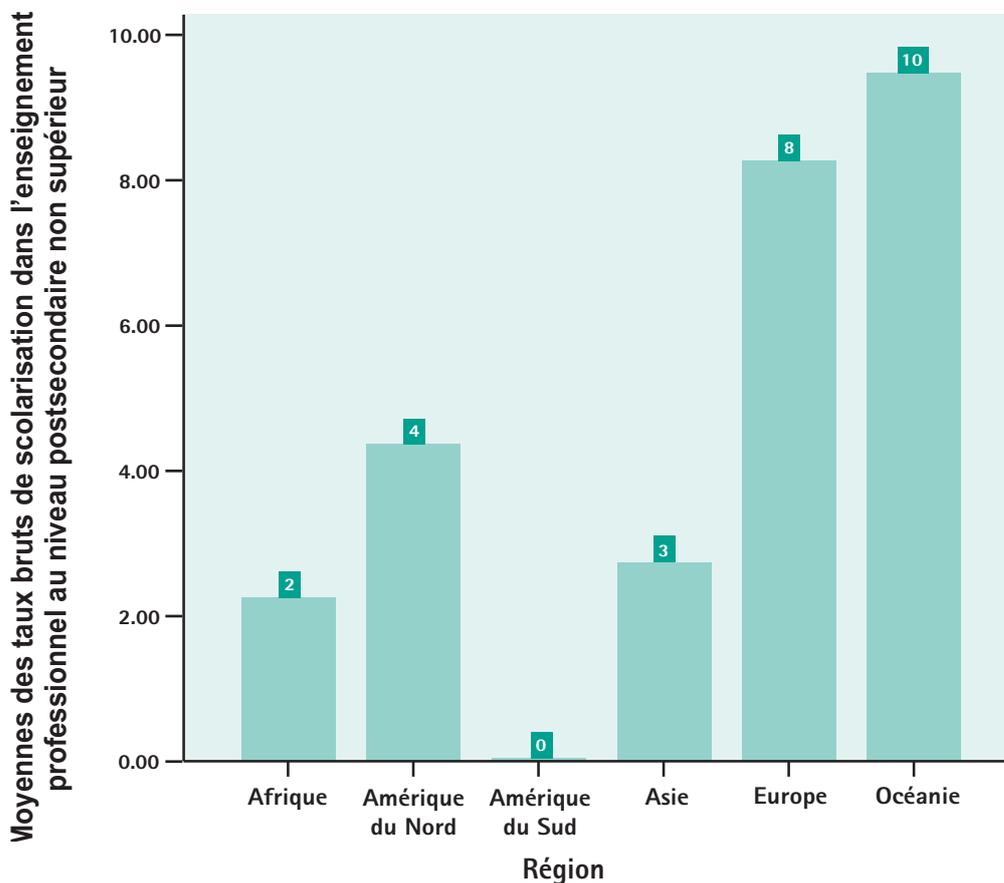
\* Pour des explications Cf. p. xi du présent rapport.

## 4.4 L'EFTP AU NIVEAU POSTSECONDAIRE NON SUPERIEUR (CITE 4)

L'EFTP au niveau 4 révèle de notables variations d'une région à une autre. Certains pays l'ont adopté comme principale forme d'EFTP, tandis que d'autres semblent l'ignorer tout simplement. La présente section présente un proxy de l'EFTP à ce niveau, calculé en divisant le nombre d'élèves inscrits aux programmes d'EFTP au niveau CITE 4 par la «population d'âge scolaire» – étant donné que la plupart des pays n'ont pas fourni de données sur les âges d'accès aux programmes post-secondaires non supérieurs à vocation professionnelle et la durée desdits programmes, la population de référence est celle du groupe<sup>87</sup> dont l'âge est compris dans la fourchette des deux ans consécutifs à l'âge de fin d'études secondaires.

Le **graphique 5** montre que l'Océanie a le taux régional le plus élevé (il faut noter qu'il s'agit d'une estimation de l'ISU qu'il convient d'interpréter avec prudence).<sup>88</sup> Par ailleurs, l'Amérique du Sud se distingue en ce qu'elle enregistre de loin la moyenne régionale la plus faible (seuls trois pays proposent des programmes d'enseignement professionnel à ce niveau). La moyenne africaine est aussi une estimation de l'ISU.

**Graphique 5 : Moyennes régionales pour les taux bruts de scolarisation dans l'enseignement professionnel au niveau CITE 4, 2002\***



Cas pondérés en fonction de la population d'âge scolaire

Source : Base de données de l'Institut de statistique de l'UNESCO, 2005.

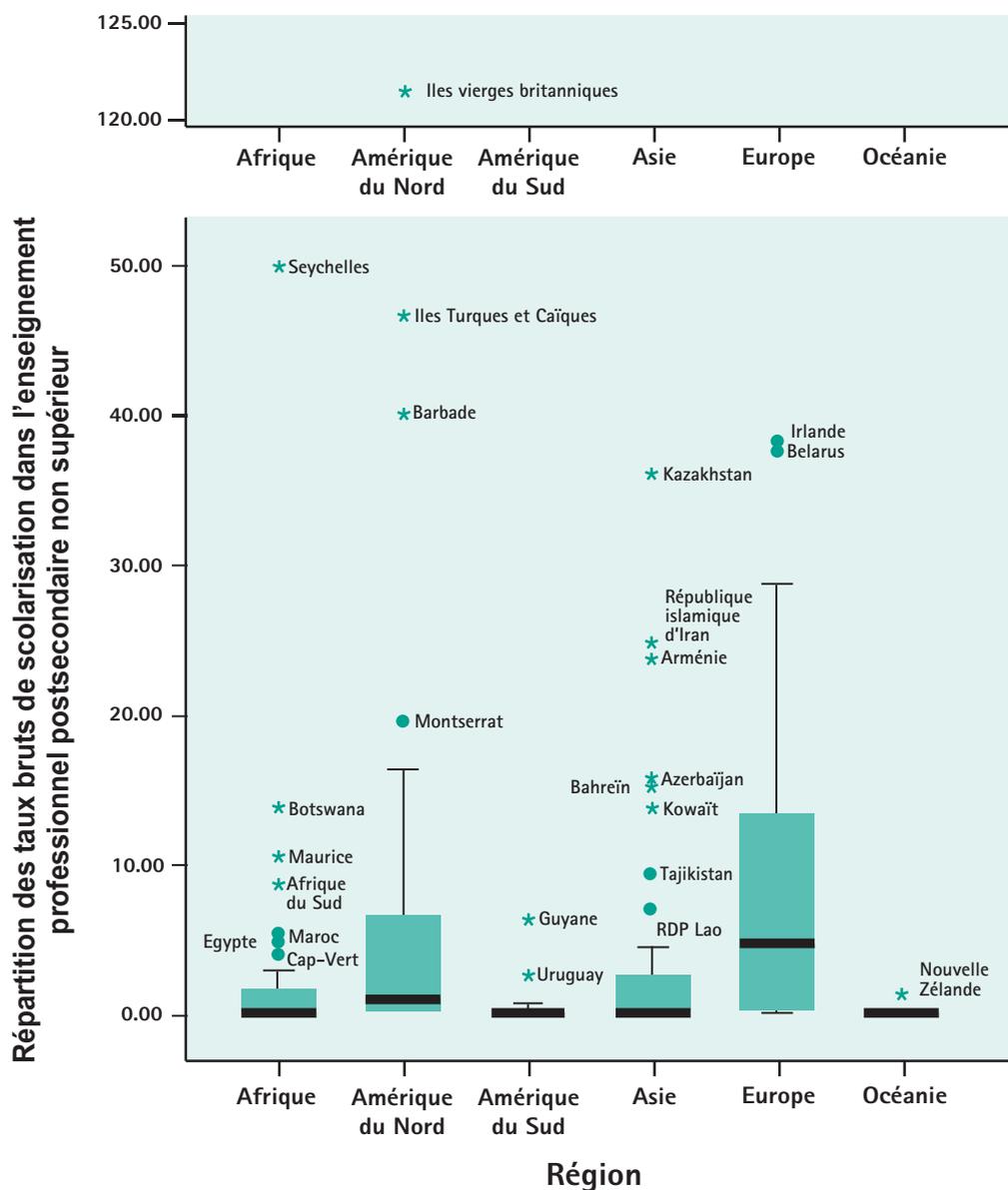
Le **graphique 6** révèle d'importantes variations régionales dans la répartition du taux brut de scolarisation dans l'enseignement professionnel de ce niveau. L'Europe a la médiane la plus élevée, suivie de l'Amérique du Nord. Les quatre autres régions ont des médianes de 0%, ce qui signifie que la moitié au moins des pays de chacune d'elle ne dispense pas de programmes d'enseignement professionnel au niveau 4. aussi une estimation de l'ISU.

<sup>87</sup> Deux ans représentent une valeur type (en ce qui concerne le mode et la médiane) de la durée des programmes professionnels au niveau postsecondaire non universitaire.

<sup>88</sup> Elle intègre des estimations non publiées pour une série de pays qui représente plus de 25% de la population d'âge scolaire de la région.

\* Pour des explications Cf. p. xi du présent rapport.

Graphique 6 : Répartition des taux bruts de scolarisation dans l'enseignement professionnel au niveau CITE 4, 2002\*



Source : Base de données de l'Institut de statistique de l'UNESCO, 2005.

Les cas ci-dessous sont à noter :

- Les cinq taux bruts de scolarisation généraux de l'enseignement professionnel les plus élevés sont enregistrés dans les Etats insulaires anglophones qui n'ont virtuellement aucun programme universitaire sur leur territoire<sup>89</sup> et, dans trois cas, aucun programme d'enseignement professionnel pour le second cycle secondaire.<sup>90</sup> Quatre d'entre eux sont des pays ou territoires des Caraïbes (Iles vierges britanniques, Saint Kitts et Nevis, Iles Turques et Caïques et Barbade).

<sup>89</sup> Les Etats des Caraïbes membres du Commonwealth organisent leur éducation universitaire au niveau régional par le biais de l'Université des Antilles, qui a ouvert des campus à la Barbade, en Jamaïque ainsi qu'à Trinidad et Tobago. Cependant, les Iles Turques et Caïques ont un taux brut de scolarisation dans l'enseignement secondaire de 0,7% au niveau CITE 5B.

<sup>90</sup> Les Iles vierges britanniques et les Iles Turques et Caïques dispensent des programmes professionnels dans le second cycle secondaire.

\* Pour des explications Cf. p. xi du présent rapport.

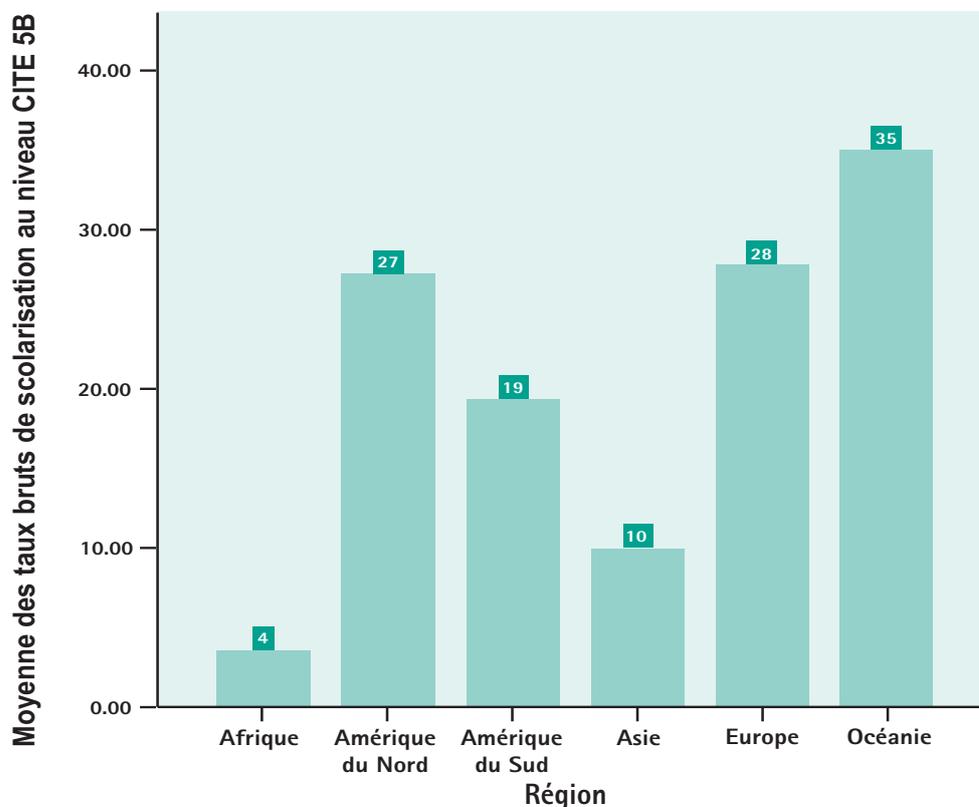
- En Afrique, les quatre taux bruts de scolarisation dans l'enseignement professionnel les plus remarquables sont enregistrés dans des pays au moins partiellement anglophones : les Etats insulaires, Maurice et Seychelles ainsi que les voisins de la pointe sud, Botswana et Afrique du Sud.
- L'Arménie, l'Azerbaïdjan, le Belarus et le Kazakhstan, soit un pays européen et trois pays asiatiques qui appartenaient à l'ex-république soviétique, enregistrent de remarquables taux bruts de scolarisation dans l'enseignement professionnel.
- La Nouvelle Zélande a le taux brut de scolarisation dans l'enseignement professionnel le plus élevé d'Océanie au niveau CITE 4.<sup>91</sup>

## 4.5 INSCRIPTIONS AUX PROGRAMMES CITE 5B

S'il est vrai, comme indiqué ci-dessus, que la CITE n'applique pas le critère de l'orientation des programmes au niveau supérieur, le manuel de collecte des données UOE utilise néanmoins les termes « technique » ou « professionnel » pour qualifier la plupart des programmes de niveau CITE 5B qu'elle présente comme exemples. Même si le niveau CITE 5B ne relève pas réellement de l'EFTP, le présent rapport n'aurait pas été complet s'il s'était abstenu d'y faire référence. La présente section présente un proxy des taux bruts de scolarisation dans l'enseignement professionnel pour les programmes de niveau CITE 5B, calculé en divisant le nombre d'inscrits par le groupe<sup>92</sup> compris dans la fourchette des deux ans consécutifs à l'âge de fin d'études secondaires.

Comme le montre le **graphique 7**, les programmes de niveau CITE 5B révèlent également d'importantes variations selon les régions : l'Océanie a la moyenne régionale de taux brut de scolarisation la plus élevée en ce qui concerne les programmes, suivie par l'Europe et l'Amérique du Nord, tandis que l'Afrique enregistre la moyenne la plus faible (il convient de noter que le chiffre indiqué est une estimation de l'ISU et devrait être interprété avec prudence). Le taux brut moyen de scolarisation de l'Amérique du Sud pour le niveau 5B est également une estimation de l'ISU.<sup>93</sup>

**Graphique 7 : Moyennes régionales des taux bruts de scolarisation dans les programmes de niveau CITE 5B, 2002\***



Cas pondérés en fonction de la population d'âge scolaire  
 Source : Base de données de l'Institut de statistique de l'UNESCO, 2005.

<sup>91</sup> La scolarisation dans l'enseignement professionnel en Australie est confondue avec la scolarisation dans l'enseignement général. Cette situation rend impossible le calcul des taux bruts de scolarisation dans l'enseignement professionnel.

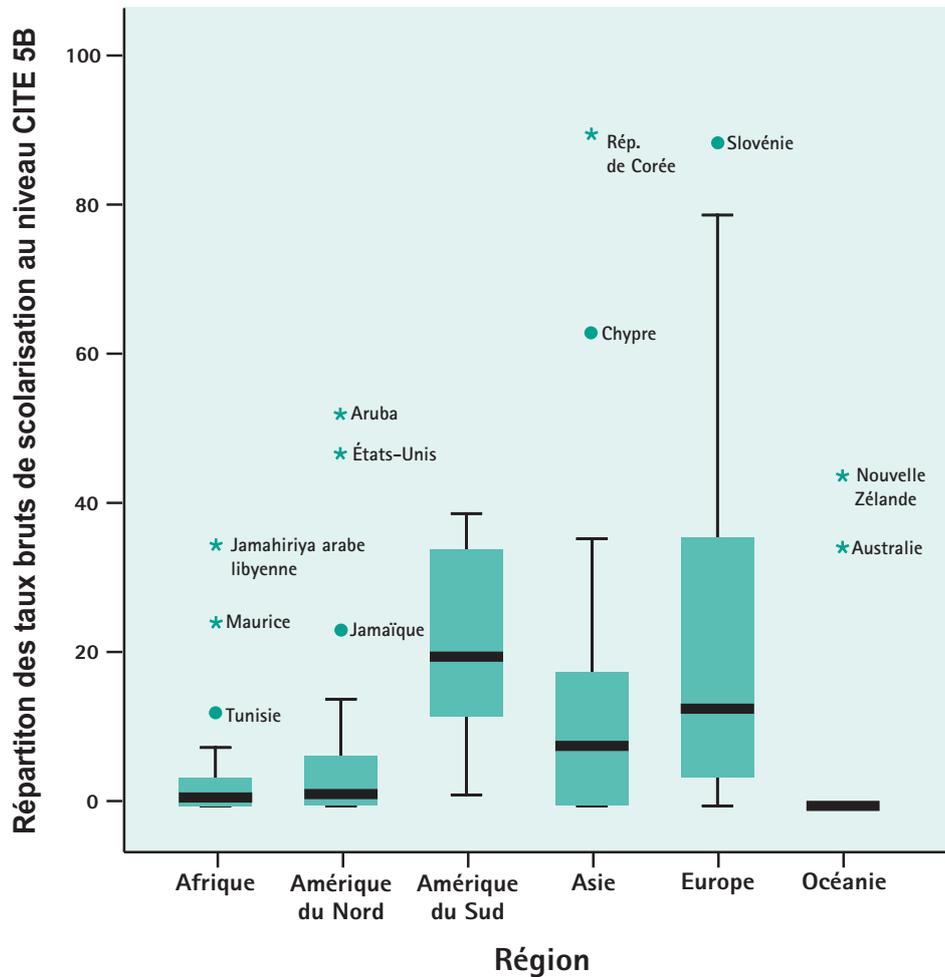
<sup>92</sup> Deux ans représentent la durée normale des programmes de niveau CITE 5B.

<sup>93</sup> Elle intègre des estimations non publiées pour une série de pays qui représentent plus de 25% de la population d'âge scolaire de la région.

\* Pour des explications Cf. p. xi du présent rapport.

Comme le montre le **graphique 8**, l'Amérique du Sud a la médiane la plus élevée, la répartition la plus symétrique et elle est relativement homogène et ne connaît pas de cas extrêmes. L'Europe a la seconde médiane la plus élevée, tout en ayant une répartition différente et plus déséquilibrée, la Slovénie représentant l'unique cas extrême. L'Asie a la troisième médiane la plus importante et une répartition encore plus hétérogène, la République de Corée et Chypre étant les cas extrêmes.

**Graphique 8 : Répartition des taux bruts de scolarisation dans les programmes de niveau CITE 5B, 2002\***



	Afrique	Amérique du Nord	Amérique du Sud	Asie	Europe	Océanie
<b>Valide</b>	28	23	8	44	43	17
<b>Total</b>	53	31	12	50	44	17

Source : Base de données de l'Institut de statistique de l'UNESCO, 2005.

L'Océanie a un taux brut médian de scolarité de 0, ce qui signifie que la moitié des pays de la région au moins ne dispense pas ce genre d'enseignement. Par ailleurs, l'Australie et la Nouvelle Zélande ont des taux bruts de scolarisation relativement élevés. L'Amérique du Nord a aussi un faible taux régional, mais Aruba, les États-Unis et, dans une moindre mesure, la Jamaïque, enregistrent des taux bruts de scolarisation élevés. De même, l'Afrique a une moyenne faible et deux de ses trois taux bruts de scolarisation les plus élevés sont enregistrés dans des États arabes (Jamahiriya arabe libyenne et Tunisie).

\* Pour des explications Cf. p. xi du présent rapport.

## 4.6 LIMITES DU TAUX BRUT DE SCOLARISATION DANS L'ENSEIGNEMENT PROFESSIONNEL ET NECESSITE D'UN INDICATEUR SUPPLEMENTAIRE : le pourcentage des effectifs dans l'enseignement technique et professionnel

Dans les sections précédentes, nous avons utilisé le taux brut de scolarisation dans l'enseignement professionnel aux niveaux du premier cycle et du second cycle du secondaire comme critères d'évaluation de la participation à ces filières d'enseignement. On obtient ainsi de précieuses informations pour les comparaisons entre régions et pays.

Cependant, les taux bruts de scolarisation dans l'enseignement professionnel peuvent être considérés comme des indicateurs ambigus en ce sens qu'ils dépendent de facteurs différents :

1. Quelle est la proportion de la population inscrite dans l'enseignement secondaire ?
2. Quelle proportion des élèves inscrits dans le secondaire suit des filières professionnelles plutôt que des filières générales ?

Les différences entre les moyennes régionales pourraient être dues : (a) à la scolarisation universelle ; (b) à l'importance relative des programmes d'enseignement général et professionnel ou (c) à une combinaison des deux scénarios susvisés.

Par exemple, comme le démontre le **tableau 10**, le Guatemala et l'Ukraine ont des taux bruts de scolarisation dans l'enseignement professionnel comparables pour ce qui concerne le second cycle du secondaire (niveau CITE 3), soit 21,4 et 21,5% respectivement. Néanmoins, ces deux chiffres cachent des situations très différentes, le Guatemala ayant un taux brut de scolarisation de 35,3%, tandis que celui de l'Ukraine est de 103,6%. Au Guatemala cependant, presque 9 élèves sur 10 (89%) inscrits dans le second cycle du secondaire suivent un programme professionnel, tandis qu'en Ukraine, seul 1 élève sur 5 inscrit à ce niveau suit une filière professionnelle. C'est pourquoi les taux bruts de scolarisation dans l'enseignement professionnel ne donnent qu'une image partielle de la situation de l'EFTP dans un pays donné et il conviendrait donc de les compléter en leur adjoignant un autre critère tenant compte de la proportion d'élèves qui, à un niveau donné, suivent des filières professionnelles plutôt que des filières générales. Ce critère est désigné ici «pourcentage des effectifs dans l'enseignement technique/professionnel», la scolarisation dans l'enseignement technique/professionnel étant exprimée en tant que pourcentage de la scolarisation totale à ce niveau. Il se définit comme «le nombre d'élèves inscrits dans l'enseignement technique/professionnel à un certain niveau d'enseignement en tant que pourcentage du nombre total d'élèves inscrits à tous les programmes (enseignement technique/professionnel et général) à ce niveau.»<sup>94</sup>

**Tableau 10 : Comparaison des taux bruts de scolarisation dans l'enseignement professionnel et des Pourcentages des inscriptions dans l'enseignement technique/professionnel de pays choisis, 2002**

Pays	CITE 3 Taux brut de scolarisation dans l'enseignement professionnel	CITE 3 Total des taux bruts de scolarisation	CITE 3 Pourcentage des inscriptions dans l'enseignement technique/professionnel
Guatemala	21,4%	35,3%	84,9%
Ukraine	21,5%	103,6%	20,8%

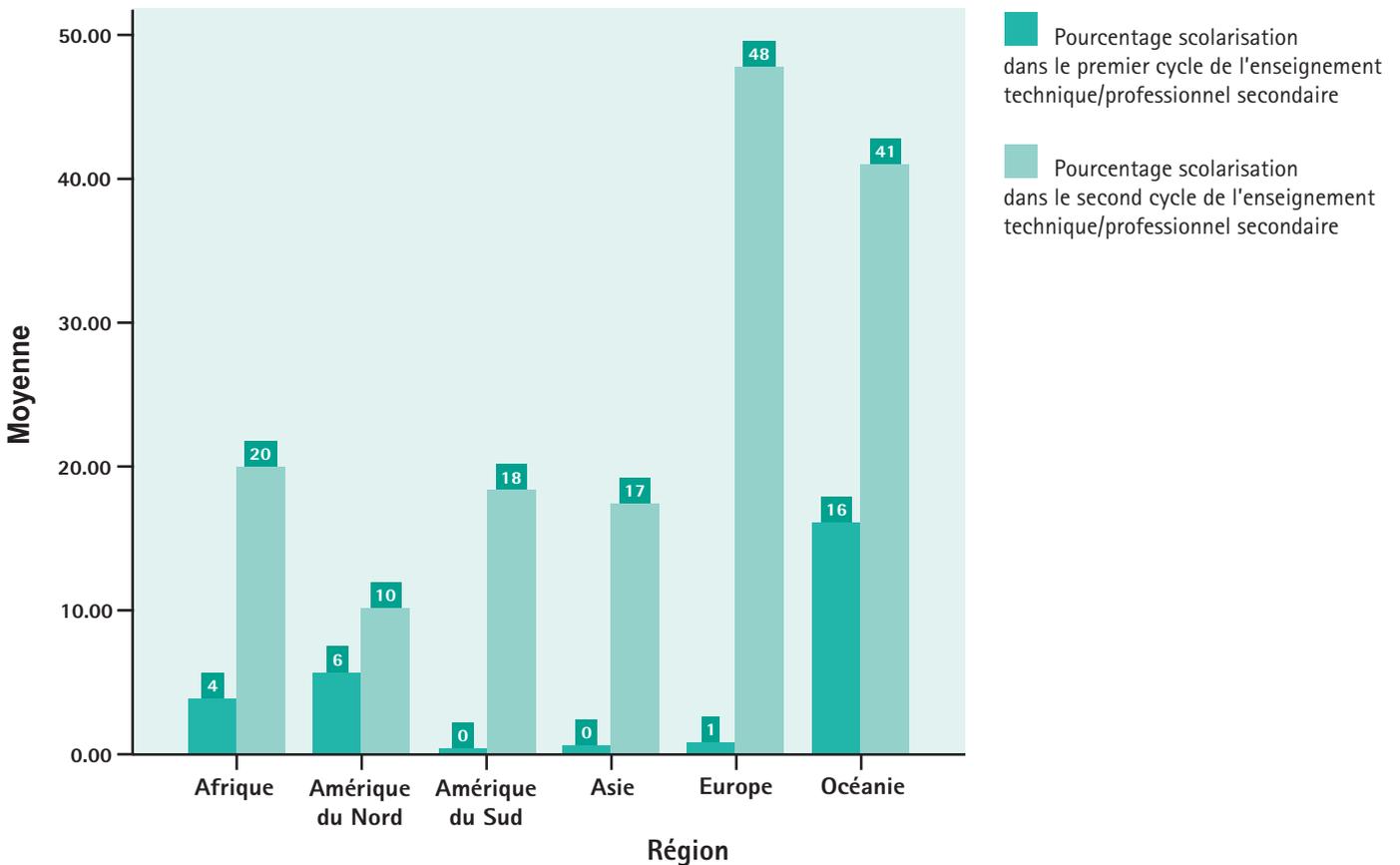
Les moyennes régionales concernant les pourcentages des effectifs dans l'enseignement technique/professionnel ont tendance à varier selon le même schéma que les moyennes régionales des taux bruts de scolarisation dans l'enseignement professionnel à ce niveau. Nous constaterons, cependant, qu'il n'en est pas nécessairement de même au niveau national.

Le **graphique 9** rend compte des moyennes régionales concernant le pourcentage des inscriptions dans l'enseignement technique/professionnel aux niveaux du premier cycle (CITE 2) et du second cycle (CITE 3) du secondaire. En ce qui concerne premier cycle du secondaire, c'est l'Océanie qui enregistre la moyenne la plus forte, suivie par l'Amérique du Nord. L'Amérique du Sud et l'Asie enregistrent les moyennes les plus faibles. Au niveau du second cycle du secondaire, c'est l'Europe qui a la moyenne la plus élevée, suivie de l'Océanie. Pour ce qui est des moyennes africaines, elles proviennent des estimations de l'ISU et devraient être interprétées avec prudence.<sup>95</sup>

<sup>94</sup> Institut de statistique de l'UNESCO, 2006, p. 184

<sup>95</sup> Elle intègre des estimations non publiables pour une série de pays qui représentent plus de 25% de la population d'âge scolaire de la région.

**Graphique 9 : Moyennes régionales des pourcentages des effectifs dans l'enseignement technique/professionnel secondaire, 2002\***



Cas pondérés en fonction de la population d'âge scolaire

Source : Base de données de l'Institut de statistique de l'UNESCO, 2005.

Ce critère a été utilisé sous diverses appellations au moins dès l'année 1983. Dans un article pionnier, Benavot (1983)<sup>96</sup> se focalise sur cette variable et pose le principe de son association avec le développement économique et le total des effectifs dans l'enseignement secondaire. Ces deux hypothèses, légèrement modifiées, guideront notre analyse pour le reste de la section.

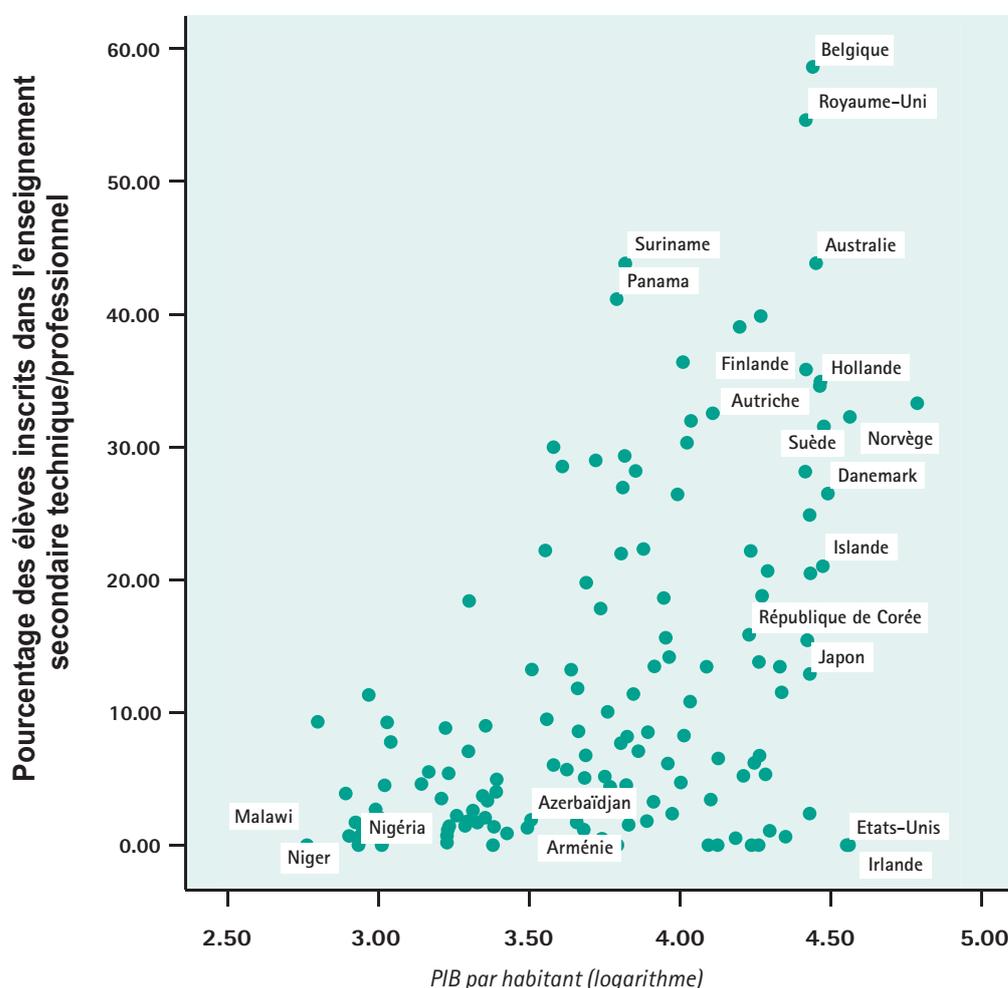
En expliquant la logique qui sous-tend sa première hypothèse, Benavot suggère que «ces économies dotées d'une proportion plus importante d'emplois qualifiés ont tendance à créer plus de programmes professionnels pratiques adaptés aux besoins de l'industrie.»

Le **graphique 10** démontre : plus le produit intérieur brut par habitant d'un pays est élevé, plus le pourcentage d'élèves inscrits dans le cycle secondaire de l'enseignement technique/professionnel est important. Ainsi, les trois pays ayant le pourcentage le plus élevé d'élèves inscrits dans le cycle secondaire de l'enseignement technique/professionnel (Australie, Belgique et Royaume-Uni) ont aussi le PIB par habitant le plus élevé. Cependant, le Malawi, le Niger et le Nigeria enregistrent de faibles valeurs, aussi bien en ce qui concerne leur PIB par habitant que leur pourcentage d'élèves inscrits dans l'enseignement technique/professionnel.

<sup>96</sup> Benavot, 1983, p. 71

\* Pour des explications Cf. p. xi du présent rapport.

**Graphique 10 : Pourcentage des élèves inscrits dans l'enseignement secondaire technique/professionnel par rapport au PIB par habitant (logarithme),\***



Source : Base de données de l'Institut de statistique de l'UNESCO, 2005.

Certains pays voisins et/ou relativement homogènes ont tendance à suivre les mêmes schémas, c'est ainsi que tous les cinq pays Nordiques ont des niveaux élevés de revenus et un pourcentage d'inscriptions dans l'enseignement technique/professionnel compris entre 20 et 35%. Le Japon et la République de Corée ont aussi des revenus élevés et un pourcentage d'élèves inscrits dans le cycle secondaire de l'enseignement technique/professionnel qui tourne autour de 15%, l'Arménie et l'Azerbaïdjan ayant des revenus plus modestes ainsi qu'un très faible pourcentage d'inscriptions dans l'enseignement technique/professionnel.

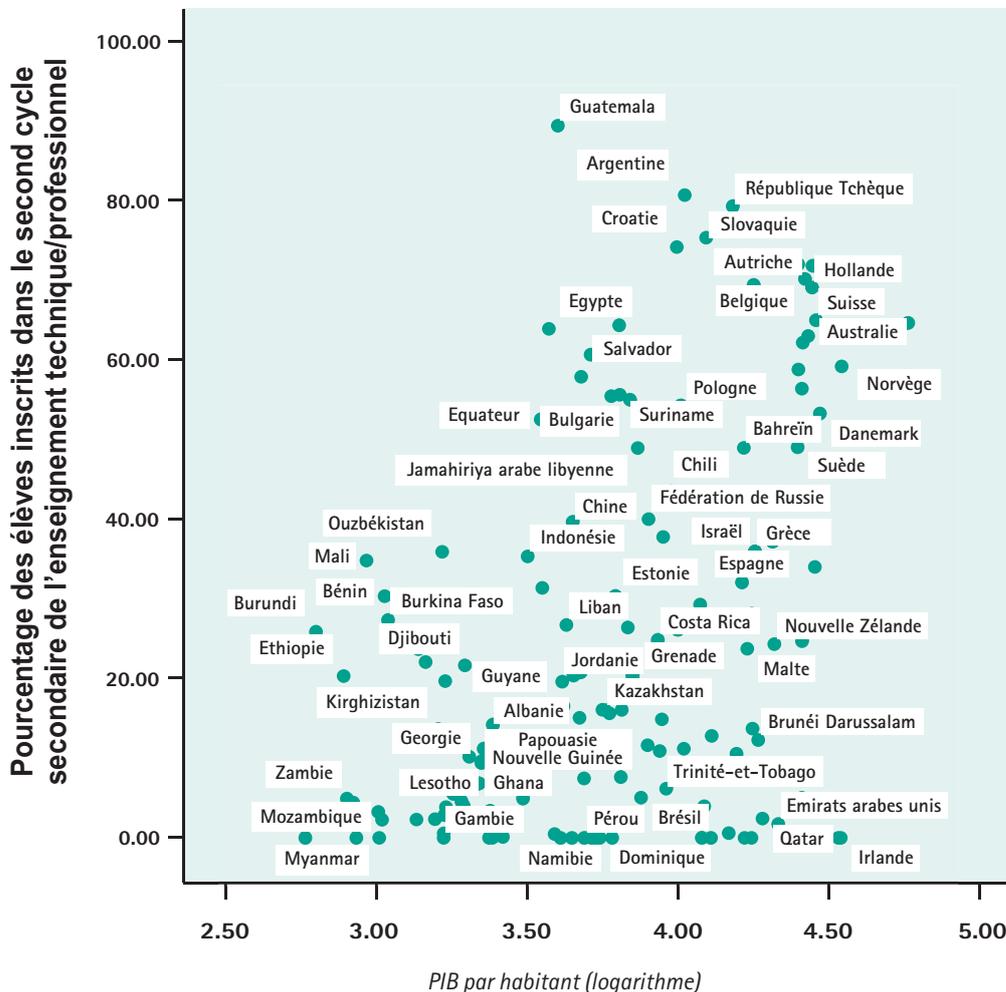
On note cependant quelques exceptions. Malgré leur PIB par habitant élevé, les Etats-Unis et l'Irlande<sup>97</sup> ne dispensent pas d'enseignements professionnels au niveau secondaire. En revanche, le Suriname et le Panama sont des pays à revenus intermédiaires dotés d'un fort pourcentage d'inscriptions dans l'enseignement technique/professionnel.

Une association similaire (sans toutefois être aussi forte) est constatée lorsque l'analyse est restreinte au second cycle de l'enseignement secondaire, comme le montre le **graphique 11**.

<sup>97</sup> Aux Etats-Unis, une importante proportion de la population achève ses études secondaires et poursuit dans l'enseignement supérieur (les étudiants inscrits aux programmes de niveau CITE 5B sont plus nombreux ici que dans tout autre pays). Dans le même temps, les Etats-Unis ne dispensent pas d'enseignement professionnel au niveau secondaire (aussi bien en ce qui concerne le premier que le second cycle). Il est possible que, dans le cas d'espèce, la transition entre l'éducation professionnelle et l'éducation générale ait lieu à la fin des études secondaires et non au cours de celles-ci. Ce phénomène a été qualifié de différenciation par le haut du pourcentage des inscriptions dans l'enseignement technique/professionnel des collèges communautaires et des collèges techniques.

\* Pour des explications Cf. p. xi du présent rapport.

Graphique 11 : Pourcentage des élèves inscrits dans le second cycle secondaire de l'enseignement technique/professionnel en fonction du PIB par tête (logarithme), 2002\*



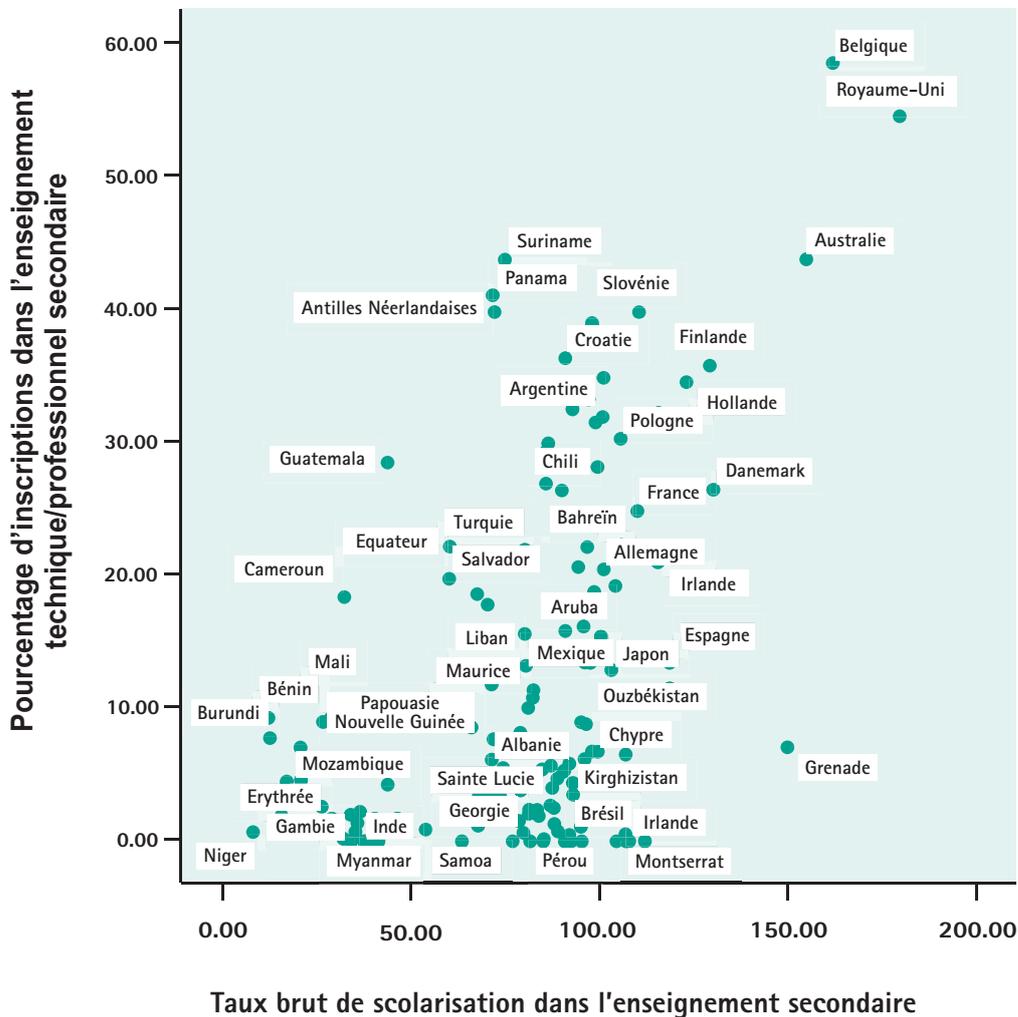
Source : Base de données de l'Institut de statistique de l'UNESCO, 2005.

La différence la plus frappante entre les graphiques 10 et 11 tient à la situation du Guatemala, qui jouit du pourcentage d'élèves inscrits au second cycle du secondaire de l'enseignement technique/secondaire le plus élevé malgré son PIB par habitant relativement faible. En revanche, la Belgique semble mieux suivre la tendance générale, une importante proportion de ses élèves inscrits dans l'EFTP au niveau du secondaire étant concentrée dans le premier cycle.

Le **graphique 12** montre que plus le taux brut de scolarisation dans le secondaire d'un pays est élevé, plus son pourcentage d'inscriptions dans l'enseignement technique/professionnel secondaire est élevé.

\* Pour des explications Cf. p. xi du présent rapport.

Graphique 12 : Pourcentage des effectifs dans l'enseignement technique/professionnel secondaire par rapport au taux brut de scolarisation dans le secondaire général, 2002\*



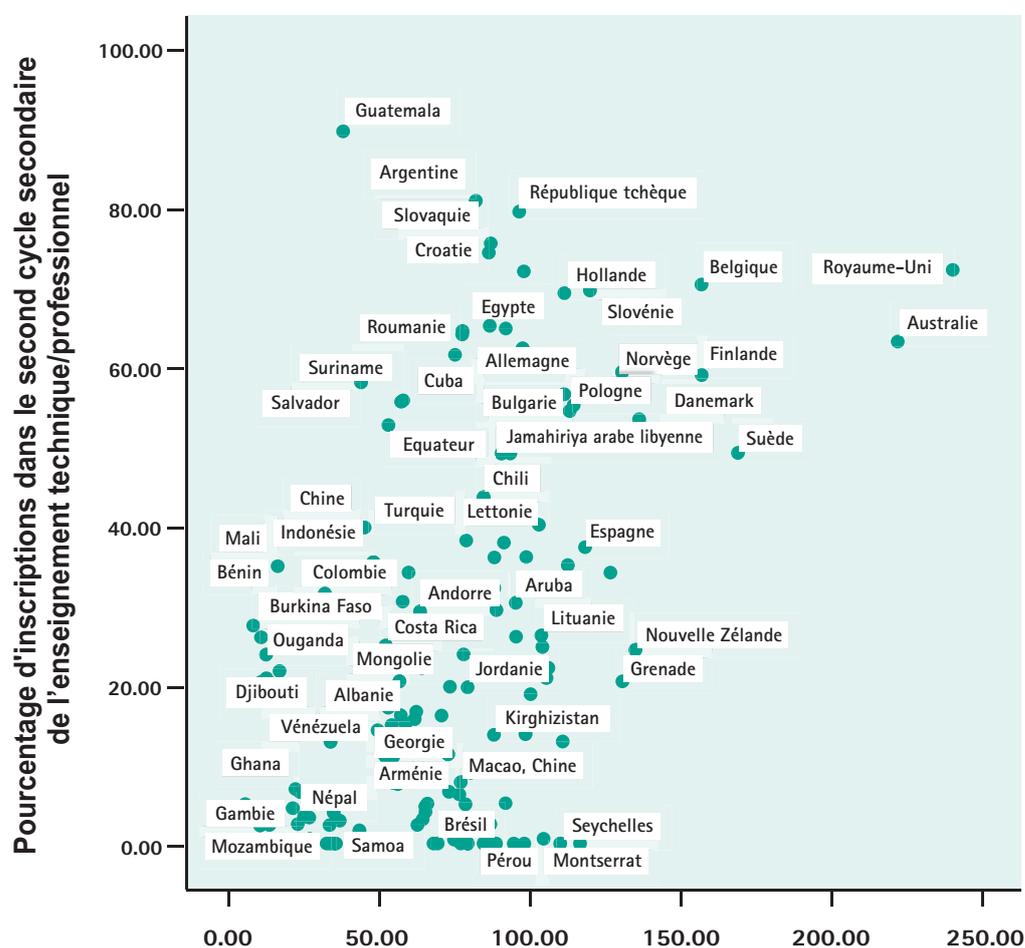
Source : Base de données de l'Institut de statistique de l'UNESCO, 2005.

L'Australie, la Belgique et le Royaume-Uni ont à la fois les taux bruts de scolarisation dans le secondaire (total) les plus élevés et les deuxièmes pourcentages les plus élevés d'inscriptions dans l'enseignement technique/professionnel. L'Erythrée, la Gambie et le Niger ont de très faibles taux bruts de scolarisation et pourcentages d'inscriptions dans l'enseignement technique/professionnel secondaire.

Le **graphique 13** montre qu'un schéma similaire est observé dans le second cycle de l'enseignement secondaire. Ce sont encore une fois l'Argentine et le Guatemala qui se distinguent à ce niveau, tandis que la Belgique et le Royaume-Uni se rapprochent de la tendance générale.

\* Pour des explications Cf. p. xi du présent rapport.

**Graphique 13 : Pourcentage des inscriptions dans le second cycle du secondaire de l'enseignement technique/professionnel par rapport au taux brut de scolarisation dans le deuxième cycle du secondaire, 2002\***



Taux brut de scolarisation dans le second cycle de l'enseignement secondaire (CITE 3)

Source : Base de données de l'Institut de statistique de l'UNESCO, 2005.

Du point de vue des décideurs, cette hypothèse est importante car (à l'inverse du PIB par habitant) ces deux variables appartiennent à la politique d'éducation. En conséquence, il convient d'examiner de manière plus approfondie les causes éventuelles de cette relation.

Premièrement, il s'agit de renoncer aux explications non conventionnelles, du moins à celles qui sont les plus évidentes : il a été établi que le pourcentage d'élèves inscrits dans l'enseignement technique/professionnel entretient une relation positive avec le PIB par habitant et le taux brut de scolarisation. Parallèlement, plus le produit intérieur brut par habitant d'un pays est élevé, plus son taux brut de scolarisation dans l'enseignement secondaire est élevé. En d'autres termes, il existe une corrélation positive entre le taux brut de scolarisation (total), le pourcentage d'élèves inscrits dans l'enseignement technique/professionnel et le PIB par habitant. Est-il alors possible que les liens apparents entre le taux brut de scolarisation et le pourcentage d'élèves inscrits dans l'enseignement technique/professionnel résultent de leur corrélation avec le PIB par habitant ? Des analyses plus approfondies nous amènent à conclure que la corrélation entre ces différents facteurs ne peut s'expliquer uniquement par les variations du PIB par habitant. En conséquence, le taux brut de scolarisation et le pourcentage d'élèves inscrits dans l'enseignement technique/professionnel sont associés, et pas seulement en raison de l'effet que le PIB par habitant a sur eux.

\* Pour des explications Cf. p. xi du présent rapport.

Cependant, pour ce qui concerne la série de données mises en exergue dans le présent document, il pourrait se poser un problème de calcul : «les données collectées auprès des pays participant au programme IME (Indicateurs mondiaux de l'éducation) et celles pour lesquelles des statistiques sont collectées par l'intermédiaire des questionnaires UOE, notamment en ce qui concerne l'enseignement secondaire, peuvent couvrir des programmes destinés aux élèves plus âgés.»<sup>98</sup> Le projet IME couvre 19 pays à revenu intermédiaire et les questionnaires UOE sont, pour l'essentiel, appliqués aux pays de l'OCDE et de l'UE. Il en résulte que les programmes destinés aux élèves les plus âgés ont souvent tendance à être dispensés par les pays dont les niveaux de revenus et les taux bruts de scolarisations sont au-dessus de la moyenne. L'insertion de ces programmes entraîne une surestimation des taux bruts de scolarisation et des pourcentages d'élèves inscrits dans l'enseignement technique/professionnel pour une série particulière de pays et, en conséquence, l'association entre les deux hypothèses peut aussi être surestimée. Cela peut avoir un effet sur les résultats de l'hypothèse qui constate une corrélation entre le PIB par habitant et le pourcentage des effectifs de l'enseignement technique/professionnel. Le problème demeure entier et devrait nous amener à interpréter ces données avec prudence. Cette situation devrait bientôt connaître une amélioration avec la récente modification de la collecte des données de l'UOE, qui a permis la création d'un tableau précis pour les programmes ciblant la population adulte (même si les risques de double comptage, pas seulement chez les adultes, ne sont pas totalement éliminés du fait des inscriptions multiples).

Selon Benavot (le premier à avoir avancé cette hypothèse, en utilisant une série de données plus anciennes qui n'étaient pas touchées par le problème susmentionné), «les pays ayant une plus grande partie de leur population admissible inscrite dans le secondaire sont plus susceptibles de développer l'enseignement professionnel grâce à leur aptitude à contrôler et à affecter les rares ressources de l'éducation.»<sup>99</sup> Ce raisonnement peut être considéré comme un argument basé sur l'offre qui touche essentiellement aux capacités inégales des Etats à mettre en œuvre des programmes d'EFTP, plutôt qu'au processus de prise de décision des élèves (ou de leurs familles).

D'aucuns pourraient aussi expliquer que les raisons de cette situation se trouvent dans le volet offre du profil des étudiants en EFTP. L'idée préconçue voudrait qu'ils soient issus de familles désavantagées et qu'ils aient de faibles aptitudes ou des résultats scolaires peu satisfaisants. Si ces hypothèses sont avérées, il serait alors raisonnable d'expliquer l'abandon de l'enseignement général par ces élèves par un certain nombre de facteurs, en particulier la pression économique qui les incite à intégrer prématurément le marché du travail ou les frustrations causées par leurs résultats scolaires peu satisfaisants. En vertu de ces hypothèses, certains pays pourraient dispenser l'EFTP afin de garantir le maintien de ces élèves à l'école en leur offrant un programme à la fois plus adapté aux nécessités d'une entrée rapide sur le marché du travail et moins exigeant que les matières purement conventionnelles que ces élèves pourraient trouver très difficiles. Dans ces circonstances, l'EFTP devient, entre autres, un instrument ayant vocation à maintenir les élèves à l'école, ce qui permettra, en cas de succès, une augmentation du taux brut de scolarisation (total) et du pourcentage des inscriptions dans l'enseignement technique/ professionnel. C'est ce qui se passe en Amérique latine avec la SENAI, la SENA et l'INA.

Cet argument est cependant dangereux en ce sens qu'il agit à deux niveaux : il affirme, d'une part, que l'EFTP peut constituer un moyen de maintenir les défavorisés à l'école, ce qui permet de réduire le nombre des abandons scolaires et peut-être, à plus long terme, de réduire le chômage et de renforcer l'intégration sociale. Il renforce également les stéréotypes négatifs qui s'attachent à l'EFTP et l'empêchent de parvenir à la si nécessaire «parité d'estime». En outre, cette question n'est pas seulement sensible d'un point de vue politique, mais elle est également très difficile à prendre en charge d'un point de vue empirique : la vérification de cette hypothèse relative à l'impact de l'EFTP sur les taux d'abandon scolaire nécessiterait des études complexes, onéreuses et même irréalisables.

En conclusion, il s'agit d'une question pertinente, mais également sensible, qui se caractérise par plusieurs interprétations concurrentes. Cette rapide évaluation de quelques possibles explications ne permettra probablement pas d'épuiser ce sujet controversé, qui reste ouvert à la discussion.

---

<sup>98</sup> UNESCO, 2004b, pp. 248-9

<sup>99</sup> Benavot, 1983, p. 71

## 4.7 EFTP ET GENRE : Le cas du deuxième cycle de l'enseignement secondaire (CITE 3)

Les données sur les effectifs par sexe dans l'EFTP sont disponibles séparément pour les niveaux CITE 2 et CITE 3 :

- Au niveau du premier cycle du secondaire (CITE 2), tous les 173 pays ayant fourni des informations sur les effectifs de l'EFTP ont aussi fourni les détails par sexe. Cependant, 125 de ces pays ne dispensent pas de programmes d'enseignement professionnel à ce niveau.
- Au niveau du second cycle du secondaire (CITE 3), 162 des 164 pays ayant communiqué des statistiques sur les effectifs de l'EFTP fournissent également des chiffres sur les inscriptions par sexe.

Ainsi, il conviendra de procéder à des analyses sur le second cycle secondaire.

La principale hypothèse avancée dans la présente section postule que plus le pourcentage des élèves d'un pays inscrits dans l'enseignement technique/professionnel est important, moins on constate des inégalités entre filles et garçons en ce qui concerne cet indicateur. L'indice de parité entre les sexes (IPS)<sup>100</sup> et une variation moins connue, l'indice de parité entre les sexes transformé, seront utilisés comme indicateurs de la dimension genre.

L'utilisation de l'indice de parité entre les sexes transformé est essentiellement motivée au fait que «l'indice de parité entre les sexes, exprimé en termes de rapport entre les effectifs des femmes et des hommes (...), peut être supérieur à l'unité quand les filles/femmes inscrites sont plus nombreuses que les garçons/hommes»,<sup>101</sup> ce qui constitue également une forme de disparité entre les sexes. Ce facteur est, pour plusieurs raisons, particulièrement important dans le cas de l'enseignement professionnel :

- Dans de nombreux pays, l'enseignement professionnel n'est pas encore arrivé à une «parité d'estime» avec l'enseignement général. Dans certains de ces pays, il arrive que les femmes soient orientées vers l'enseignement professionnel tandis qu'une importante partie des filières prestigieuses est réservée aux hommes. Il en résulte que les indicateurs de l'enseignement professionnel semblent, de façon trompeuse, plus avantageux pour les femmes.
- Par ailleurs, les questions de genre ne concernent pas seulement les filles. Les systèmes éducatifs de certains pays ont tendance à exclure les garçons, plutôt que les filles, l'enseignement professionnel pouvant faire exception ou non.

La première version de notre hypothèse pose le principe selon lequel «plus le pourcentage des effectifs du second cycle de l'enseignement technique/professionnel est élevé, plus son Indice de parité entre les sexes est élevé».

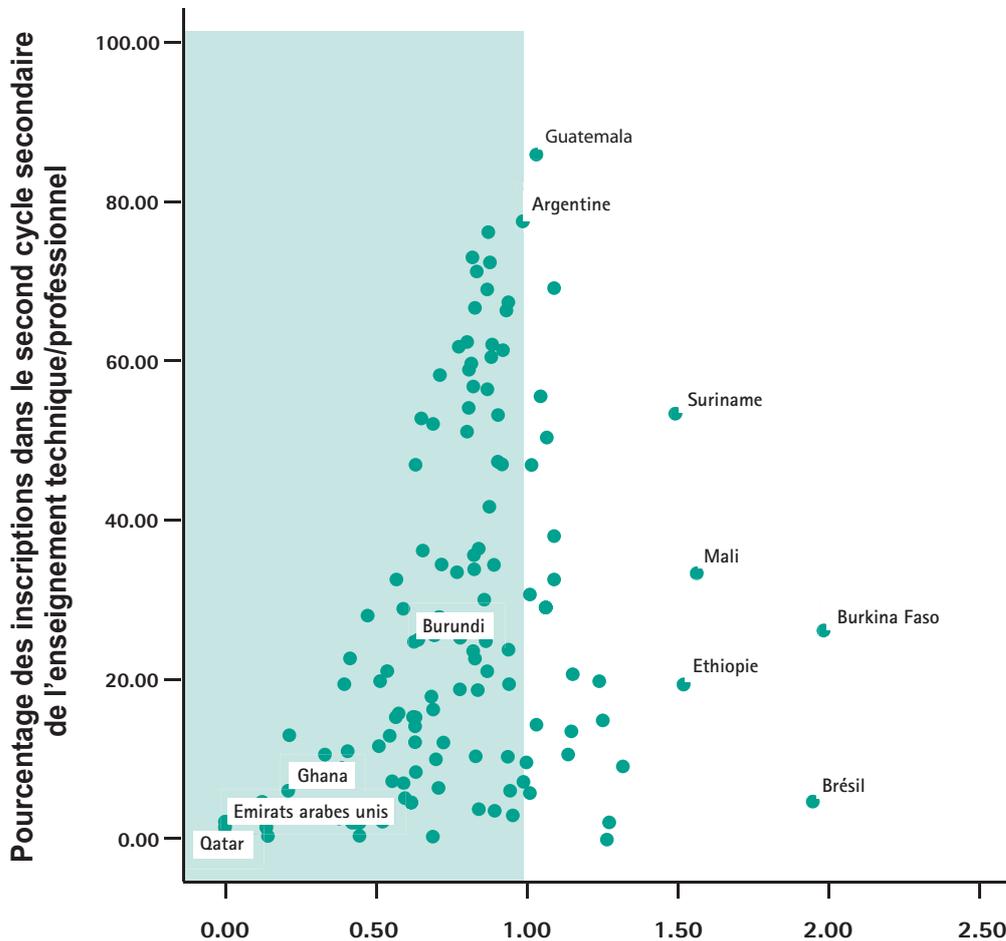
On peut observer grâce au **graphique 14** que le pourcentage d'élèves inscrits dans l'enseignement technique/professionnel tend à augmenter quand l'indice de parité entre les sexes se rapproche de la valeur 1 (ex. : Argentine et Guatemala). Cependant, il baisse encore lorsque l'indice de parité entre les sexes évolue vers des valeurs plus importantes (ex. : Burkina Faso et Mali). Ce scénario est raisonnable, étant donné qu'un indice de parité entre les sexes supérieur à 1,3 est généralement considéré comme révélateur de l'existence d'un déséquilibre entre les sexes. Cette difficulté peut être surmontée par l'utilisation d'un indicateur plus approprié : «l'indice de parité entre les sexes transformé» a été créé pour mettre en exergue, sans parti pris, les disparités entre les sexes, que ces disparités soient au détriment des femmes ou des hommes.»<sup>102</sup>

<sup>100</sup> «Indice de parité entre les sexes (IPS). Rapport entre la valeur correspondant au sexe féminin et celle correspondant au sexe masculin pour un indicateur donné. Un indice de parité de 1 indique une égalité entre les sexes.» (Institut de statistique de l'UNESCO, 2006, p. 184)

<sup>101</sup> Pour ce qui concerne l'indice de parité entre les sexes transformé, lorsque l'indice de parité entre les sexes est supérieur à 1, la formule habituelle homme/femme est inversée en formule femme/homme (UNESCO, 2004b, p. 241). Il en résulte que la limite supérieure de l'indice de parité entre les sexes devient la valeur 1, qui représente la parité parfaite. Un indice de parité entre les sexes transformé inférieur à 0,97% est révélateur d'une disparité en faveur des hommes ou des femmes.

<sup>102</sup> UNESCO, 2003, p. 285

Graphique 14 : Pourcentage des effectifs dans le deuxième cycle de l'enseignement technique/professionnel par rapport à l'indice de parité entre les sexes, 2002\*



Indice de parité entre les sexes pour le pourcentage des effectifs du deuxième cycle secondaire de l'enseignement technique/professionnel

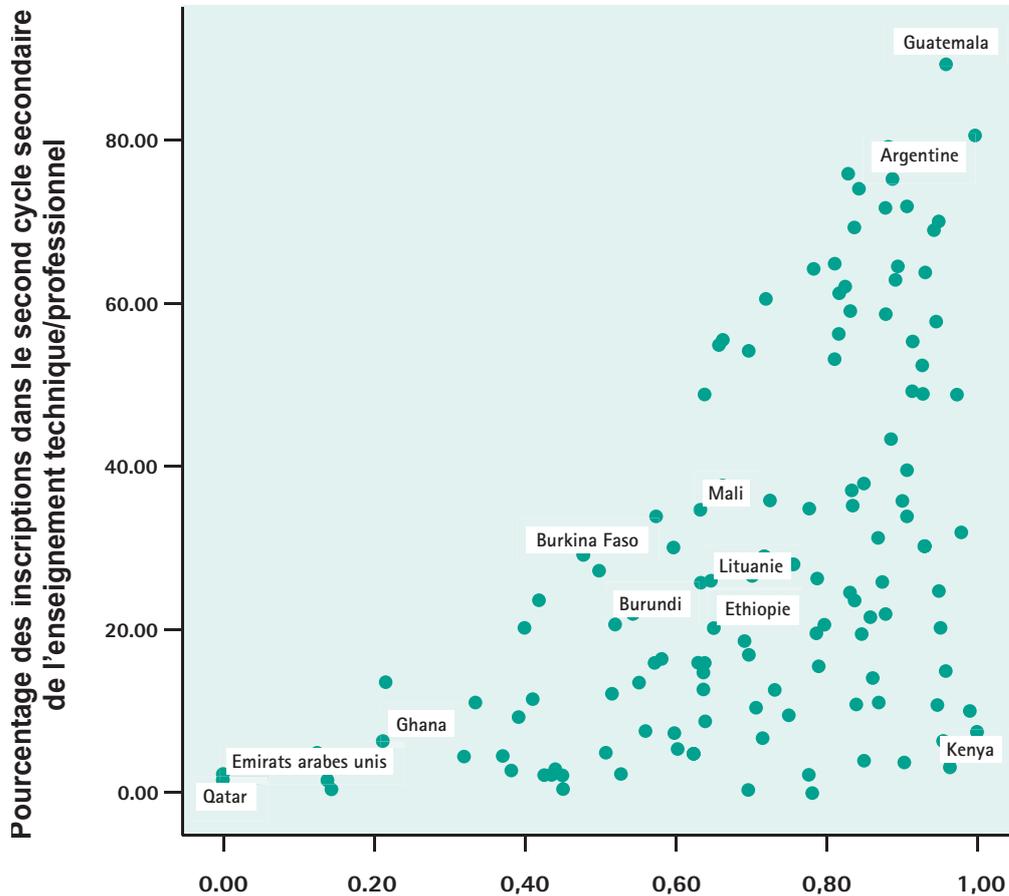
Source : Base de données de l'Institut de statistique de l'UNESCO, 2005.

Ainsi, la seconde version de notre hypothèse pose comme postulat que «plus le pourcentage des effectifs d'un pays dans le second cycle secondaire de l'enseignement technique/professionnel est important, plus son propre indice de parité entre les sexes transformé est important.»

Comme le montre le **graphique 15**, le Guatemala et l'Argentine, les deux pays ayant les pourcentages d'inscriptions dans l'enseignement technique/professionnel les plus élevés, font partie de ceux qui se sont rapprochés le plus de la parité parfaite entre les sexes. Dans le coin gauche inférieur du graphique, le Qatar et les Emirats arabes unis sont au nombre des pays dans lesquels aucune fille n'est inscrite et dont les pourcentages des effectifs dans l'enseignement technique/professionnel sont faibles. Les pays dotés d'un indice de parité entre les sexes supérieur à 1 font aujourd'hui partie des pays qui enregistrent une disparité entre les sexes modérée, même si, dans ces cas, les filles sont plus nombreuses que les garçons. Le Burkina Faso et le Mali en sont deux exemples. Ils se sont rapprochés du Burundi, un pays dans lequel la situation est presque à l'opposé, en termes de genre, mais très similaire en termes de pourcentage des élèves inscrits. Cela montre que la disparité freine le développement de l'EFTP, et cela quel que soit le genre moins ciblé ou moins réactif.

\* Pour des explications Cf. p. xi du présent rapport.

**Graphique 15 : Pourcentage des effectifs dans le deuxième cycle de l'enseignement technique/professionnel par rapport à l'indice de parité entre les sexes transformé, 2002\***



Indice de parité entre les sexes transformé pour le pourcentage des inscriptions dans le deuxième cycle secondaire de l'enseignement technique/professionnel

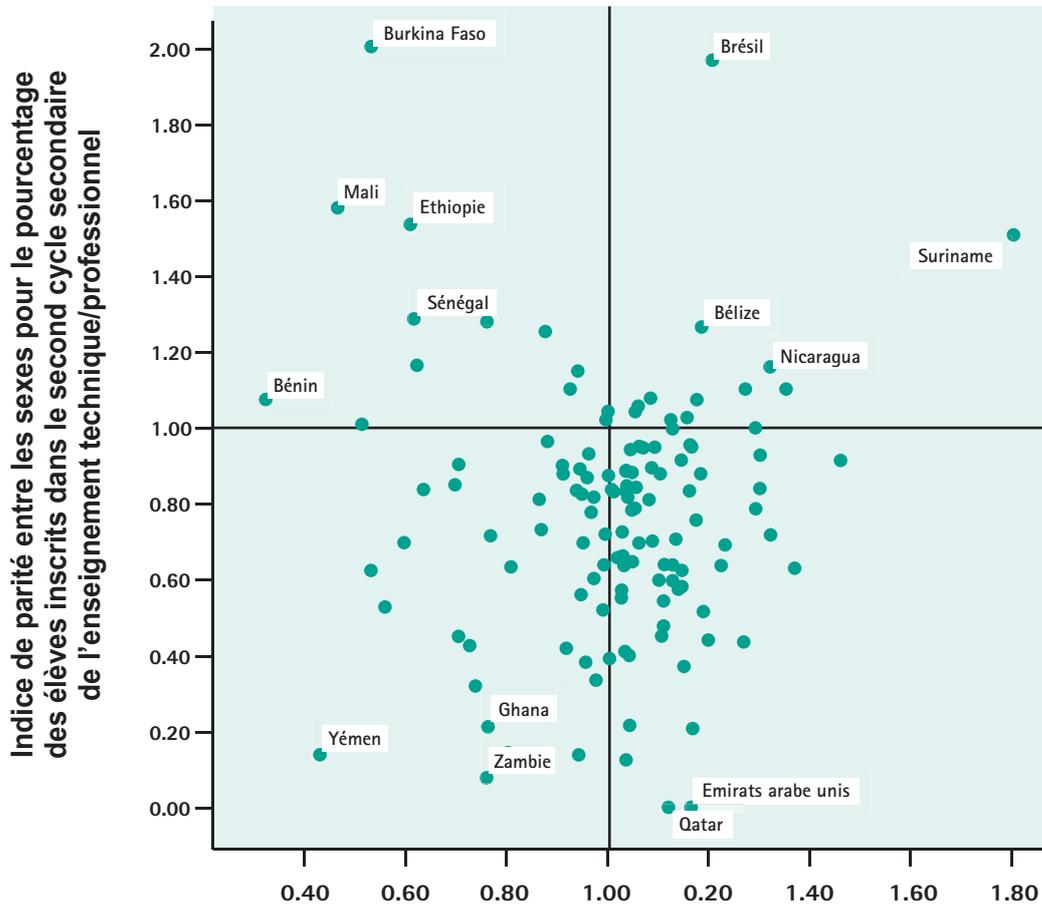
Source : Base de données de l'Institut de statistique de l'UNESCO, 2005.

Même si le Kenya, par exemple, a une parité entre les sexes relativement élevée et un faible pourcentage d'élèves inscrits dans l'enseignement technique/professionnel, aucun pays n'a une faible parité entre les sexes tout en ayant un pourcentage élevé d'élèves inscrits dans l'enseignement technique/professionnel. En conséquence, la parité entre les sexes apparaît comme une condition nécessaire, mais pas suffisante, au développement de l'EFTP.

Quelle est la corrélation entre les écarts entre les sexes dans le second cycle de l'enseignement secondaire dans son ensemble et la disparité entre les sexes dans l'EFTP à ce niveau ? Dans les pays dans lesquels le second cycle de l'enseignement secondaire accueille moins de filles que de garçons, les filles inscrites sont-elles plus susceptibles ou moins susceptibles de suivre des filières professionnelles ?

\* Pour des explications Cf. p. xi du présent rapport.

**Graphique 16 : Indice de parité entre les sexes pour le pourcentage des élèves inscrits dans l'enseignement technique/professionnel par rapport à l'indice de parité entre les sexes du taux brut de scolarisation, second cycle du secondaire, 2002\***



Indice de parité entre les sexes pour le pourcentage des élèves inscrits dans le second cycle secondaire de l'enseignement technique/professionnel

Indice de parité entre les sexes pour le taux brut de scolarisation dans le deuxième cycle secondaire

Source : Base de données de l'Institut de statistique de l'UNESCO, 2005.

Il semble que ce genre de relation n'existe pas. Le graphique 16 représente les indices de parité entre les sexes pour les taux bruts de scolarisation globaux dans le second cycle de l'enseignement secondaire et les pourcentages des effectifs de l'enseignement technique/professionnel. Même si les données ne rendent compte d'aucune tendance (ou peut-être pour cette raison), le graphique sert de typologie visuelle des relations entre le genre et la participation à l'EFTP dans différents pays :

- Au Brésil (quadrant supérieur droit), les filles sont plus susceptibles que les garçons de s'inscrire dans le second cycle de l'enseignement secondaire et les filles inscrites sont deux fois plus susceptibles que les garçons de suivre les filières professionnelles. Il en résulte que cinq filles environ pour deux garçons sont inscrites dans l'EFTP.
- Le cas du Burkina Faso (quadrant supérieur gauche) est différent : les filles inscrites sont deux fois plus susceptibles que les garçons de suivre une filière d'EFTP (comme c'est le cas au Brésil), mais elles ne font que la moitié des garçons admis dans le second cycle de l'enseignement secondaire. En conséquence, le taux brut de scolarisation dans l'enseignement professionnel est le même pour les deux sexes, mais, en ce qui concerne l'enseignement général, le taux des garçons est beaucoup plus élevé que celui des filles.
- Au Qatar et aux Emirats arabes unis (quadrant droit inférieur), les filles sont plus nombreuses que les garçons dans le second cycle de l'enseignement secondaire, même si elles sont totalement absentes de l'EFTP. Cela signifie que la surreprésentation des filles est encore plus marquée dans l'enseignement général.
- Au Yémen (quadrant inférieur gauche), les filles sont considérablement sous-représentées dans le second cycle du secondaire, une situation encore plus visible dans la filière de l'EFTP.

\* Pour des explications Cf. p. xi du présent rapport.

Les pays présentent donc des images très différentes de la relation entre les disparités entre les sexes en termes de participation à l'enseignement général ainsi qu'à l'enseignement et à la formation techniques et professionnelles.

En résumé, les relations entre les sexes et l'EFTP sont complexes et ont tendance à varier considérablement d'une région et d'un pays à un autre. On note que parmi les pays dans lesquels les filles sont très sous-représentées dans l'enseignement général, certains enregistrent une sous-représentation encore plus prononcée des filles dans l'enseignement professionnel, tandis que dans d'autres les filles sont en réalité surreprésentées dans les filières professionnelles si l'on prend en considération le total de la population scolarisée. En outre, certains des pays dans lesquels les filles sont surreprésentées dans l'enseignement général enregistrent une surreprésentation encore plus marquée dans les filières professionnelles, tandis que dans d'autres pays, on note leur absence totale de l'EFTP. Cette question devrait être examinée à la lumière de la question de la parité d'estime dans l'EFTP et de la participation des filles à l'enseignement général – ainsi qu'au marché du travail.

### Encadré 3 : Croissance de l'EFTP et participation des filles au Bahreïn

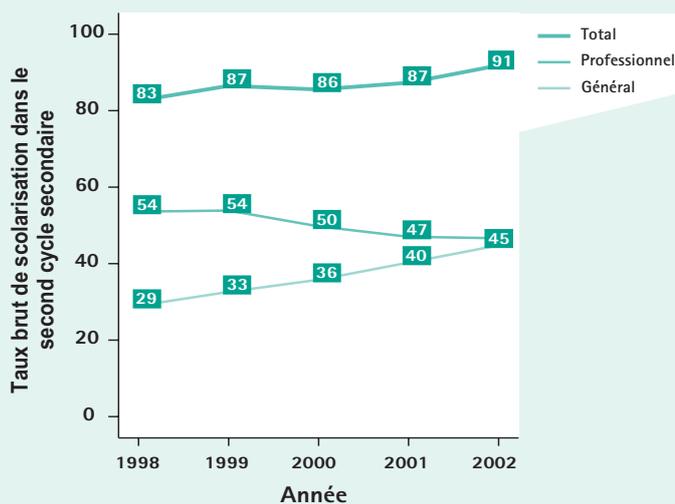
Au Bahreïn, l'enseignement technique/professionnel enregistre une croissance régulière depuis cinq ans. Au niveau du second cycle du secondaire, ce pays est actuellement le pays asiatique ayant le taux brut de scolarisation dans l'enseignement professionnel le plus élevé. De nouveaux programmes ont été institués à ce niveau : 1999, nouveaux programmes de niveau 3C ; 2000, reclassification des trois programmes professionnels de niveau 3A en 3B, ces derniers ouvrant dorénavant l'accès à plusieurs programmes de niveau CITE 5B créés deux ans plus tard. Les inscriptions dans le second cycle de l'enseignement professionnel secondaire ont connu une augmentation régulière entre 1998 et 2002, entraînant ainsi une hausse du taux brut de scolarisation total (même si les effectifs globaux ont tendance à reculer).

Comme le montre le graphique ci-dessous (gauche), le taux brut de scolarisation (total) augmente lorsque le taux brut de scolarisation dans l'enseignement général, en baisse, et le taux brut de scolarisation dans l'enseignement professionnel, en hausse, convergent autour de 45%.

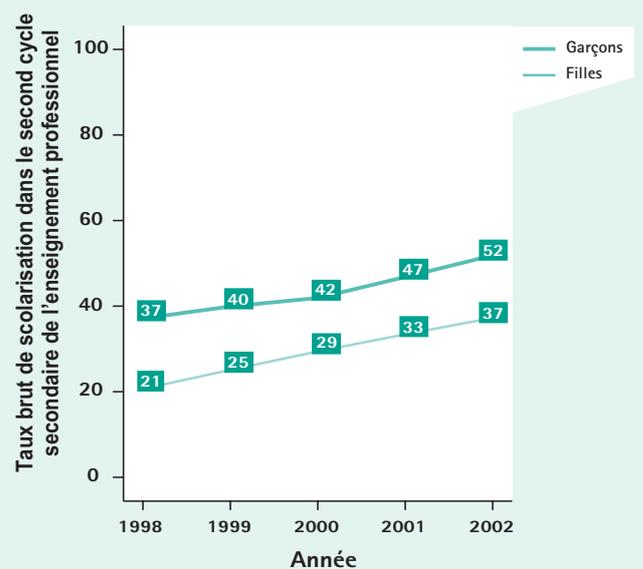
De la même manière que la participation à l'enseignement technique/professionnel tend à favoriser l'augmentation du total des effectifs, la hausse de l'EFTP a été en partie alimentée par une plus forte participation des filles : leur taux brut de scolarisation dans l'enseignement professionnel ayant presque doublé en cinq ans, passant de 21%, en 1998, à 37%, en 2002 (voir graphique ci-dessous, droite).

Il convient de noter que le Bahreïn offre plusieurs avantages pour un changement planifié dans l'éducation : il est l'Etat arabe le plus petit et celui qui a la plus forte densité de population, il est aussi riche et fortement urbanisé. Cependant, cette croissance pourrait être le résultat de la dynamique initiale provoquée par les nouveaux programmes.

En conséquence, il reste à déterminer si les changements au Bahreïn sont durables et si les autres pays dans lesquels le développement de l'EFTP et la participation des femmes sont faibles y voient une opportunité de changement.



Source : Base de données de l'Institut de statistique de l'UNESCO, 2005



Source : Base de données de l'Institut de statistique de l'UNESCO, 2005

## 4.8 CONCLUSIONS

Le degré d'hétérogénéité des prestations d'EFTP dans le monde est considérable. Les combinaisons de programmes proposés à différents niveaux de la CITE et leurs niveaux de scolarisation respectifs varient considérablement d'une région à une autre, ainsi que d'un pays à un autre et au sein des régions.

Les pays industrialisés offrent des combinaisons de programmes ayant tendance à être plus diversifiées en fonction des niveaux de CITE et enregistrant des degrés plus élevés de participation à l'EFTP au niveau du second cycle secondaire (CITE 3), où ils ont également tendance à enregistrer des valeurs plus importantes, aussi bien en ce qui concerne les taux bruts de scolarisation dans l'enseignement professionnel que les pourcentages des effectifs de l'enseignement technique/professionnel.

Le schéma dominant, pour ce qui est des prestations formelles d'EFTP, associe des programmes de niveau CITE 3 et de niveau CITE 4. Le second schéma le plus fréquent concentre exclusivement les prestations d'EFTP au niveau CITE 3. Les différents schémas sont étroitement liés aux institutions culturelles, à l'histoire coloniale et à la proximité géographique, c'est-à-dire que les pays anglophones ont tendance à enregistrer des niveaux de prestations d'EFTP plus élevés au niveau CITE 4, ce qui est plutôt rare en Amérique latine, tandis que des niveaux élevés sont enregistrés en Belgique, au Pays-Bas et dans les anciennes colonies hollandaises en ce qui concerne la CITE 2.

Les données fournies soutiennent l'hypothèse selon laquelle plus le PIB par habitant est élevé, plus les pourcentages des inscriptions dans l'enseignement technique/professionnel sont élevés. Les données confirment également l'hypothèse selon laquelle plus le taux brut de scolarisation total est élevé, plus les pourcentages des effectifs de l'enseignement technique/professionnel sont élevés. Ces affirmations sont vraies pour l'enseignement général comme pour le second cycle du secondaire, le contrôle du PIB par habitant confirmant d'ailleurs cette dernière hypothèse. Cela pourrait suggérer que la promotion de l'EFTP dans le second cycle du secondaire pourrait constituer un moyen pour favoriser la scolarisation universelle dans ledit cycle, mais il convient de traiter cette idée avec prudence et de prendre en considération d'autres explications, si l'on note, en particulier, que les procédures de collecte des données dans ce domaine entravent les possibilités de comparaison au plan international.

Les données actuelles confirment également l'hypothèse selon laquelle la participation à l'EFTP, telle que mesurée par le pourcentage d'élèves inscrits dans l'enseignement technique/professionnel, est associée à sa propre parité entre les sexes : plus l'équité en termes de genre est observée, plus le pourcentage de participation à l'EFTP est élevé.

Quelles sont alors les mesures à prendre ? En ce qui concerne la collecte des données, quelques changements pourraient être mis en œuvre afin de renforcer les possibilités de comparaison entre pays développés et pays en développement. En fait, certaines de ces modifications, comme celles touchant aux programmes préprofessionnels et d'éducation des adultes, sont déjà en cours.

Quant aux stratégies d'analyse des données, nous pourrions probablement mieux comprendre ces relations en nous intéressant à l'évolution dans le temps de ces variables et en identifiant les schémas de croissance. A l'heure actuelle, les données ont été collectées en utilisant la même méthodologie pendant cinq ans, un délai assez long pour permettre la constatation des changements dans les systèmes éducatifs.

## 5

## TABLEAUX STATISTIQUES

TABLEAU 1 : Présence des inscriptions au professionnel et 5B

Région	Récapitulatif des Effectifs des filières professionnelles			Indice de diversification	Typologie de l'EFTP par niveau de la CITE	Effectifs des programmes CITE 5B
	Effectifs par niveau					
Pays ou territoire	CITE 2	CITE 3	CITE 4			
<b>Afrique</b>						
Algérie	Oui	Oui	Oui	3	CITE 2 + 3 + 4	...
Angola	...	...	Non	...	...	Non
Bénin	Oui	Oui	...	...	...	...
Botswana	No	Oui	Oui	2	CITE 3 + 4	Oui
Burkina Faso	Oui	Oui	Non	2	CITE 2 + 3	...
Burundi	...	Oui	Non	...	...	...
Cameroun	...	...	...	...	...	...
Cap-Vert	Non	Oui	Oui	2	CITE 3 + 4	Non
République Centre Africaine	...	...	...	...	...	...
Tchad	...	...	Non	...	...	...
Comores	Non	Oui	Oui	2	CITE 3 + 4	Oui
Congo	...	...	...	...	...	Oui
Côte d'Ivoire	...	...	...	...	...	...
République démocratique du Congo	...	...	Non	...	...	...
Djibouti	Oui	Oui	Non	2	CITE 2 + 3	Oui
Egypte	...	Oui	Oui	...	...	...
Guinée Equatoriale	...	...	Non	...	...	...
Erythrée	Non	Oui	Oui	2	CITE 3 + 4	Non
Ethiopie	Non	Oui	...	...	...	Non
Gabon	...	...	...	...	...	...
Gambie	Oui	Non	Non	1	CITE 2	Non
Ghana	Non	Oui	Non	1	CITE 3	...
Guinée-Bissau	Non	...	Non	...	...	...
Guinée	Non	...	Non	...	...	...
Kenya	Oui	Oui	Oui	3	CITE 2 + 3 + 4	...
Lesotho	Oui	Oui	Non	2	CITE 2 + 3	Oui
Libéria	...	...	Non	...	...	...
Jamahiriya arabe libyenne	Oui	Oui	...	...	...	Oui
Madagascar	...	...	Non	...	...	Oui
Malawi	Non	Non	...	...	...	Non
Mali	Non	Oui	Non	1	CITE 3	Non
Mauritanie	Oui	Oui	Non	2	CITE 2 + 3	Oui
Maurice	Oui	Oui	Oui	3	CITE 2 + 3 + 4	Oui
Maroc	Oui	Oui	Oui	3	CITE 2 + 3 + 4	Oui
Mozambique	Oui	Oui	Non	2	CITE 2 + 3	...
Namibie	Non	Non	Oui	1	CITE 4	Oui
Niger	Non	Oui	Oui	2	CITE 3 + 4	...
Nigéria	Non	Non	...	...	...	Oui
Rwanda	...	...	Non	...	...	Oui
Sao Tome et Principe	Non	...	...	...	...	Non
Sénégal	...	Oui	...	...	...	...
Seychelles	Non	Non	Oui	1	CITE 4	Non
Sierra Léone	Non	...	...	...	...	...

Participation aux programmes formels d'EFTP au niveau mondial : étude statistique préliminaire

Région	Récapitulatif des Effectifs des filières professionnelles				Indice de diversification	Typologie de l'EFTP par niveau de la CITE	Effectifs des programmes CITE 5B
	Effectifs par niveau						
Pays ou territoire	CITE 2	CITE 3	CITE 4				
Somalie	...	...	...	...	...	Non	
Afrique du Sud	Non	Oui	Oui	2	CITE 3 + 4	Oui	
Soudan	Non	Oui	Non	1	CITE 3	...	
Swaziland	Oui	Non	Oui	2	CITE 2 + 4	Non	
Togo	...	...	Non	...	...	...	
Tunisie	Oui	Oui	Non	2	CITE 2 + 3	Oui	
Ouganda	Oui	Oui	Non	2	CITE 2 + 3	Oui	
République réunie de Tanzanie	...	...	Non	...	...	Oui	
Zambie	Non	Oui	Non	1	CITE 3	...	
Zimbabwe	Non	Non	Oui	1	CITE 4	Oui	
<b>Amérique du Nord</b>							
Anguilla	Non	Oui	Non	1	CITE 3	Non	
Antigua et Barbuda	...	...	...	...	...	Non	
Aruba	Oui	Oui	Non	2	CITE 2 + 3	Oui	
Bahamas	Non	Non	...	...	...	...	
Barbade	Oui	Oui	Oui	3	CITE 2 + 3 + 4	...	
Belize	Non	Oui	Non	1	CITE 3	Non	
Bermudes	Non	Non	Non	0	Pas de programmes	...	
Iles vierges Britanniques	Oui	Oui	Oui	3	CITE 2 + 3 + 4	Non	
Canada	Non	...	...	...	...	...	
Iles Caïmans	...	...	...	...	...	...	
Costa Rica	Oui	Oui	Non	2	CITE 2 + 3	Oui	
Cuba	Oui	Oui	Oui	3	CITE 2 + 3 + 4	Non	
Dominique	Oui	Non	Oui	2	CITE 2 + 4	Non	
République Dominicaine	Non	Oui	Non	1	CITE 3	Oui	
Salvador	Non	Oui	Non	1	CITE 3	Oui	
Grenade	Non	Oui	Oui	2	CITE 3 + 4	Non	
Guatemala	Non	Oui	Non	1	CITE 3	Oui	
Haïti	...	...	...	0	Pas de programmes	Non	
Honduras	...	...	Non	...	...	...	
Jamaïque	Non	Oui	...	...	...	Oui	
Mexique	Oui	Oui	Non	2	CITE 2 + 3	Oui	
Montserrat	Non	Non	Oui	1	CITE 4	Non	
Antilles Néerlandaises	Oui	Oui	Oui	3	CITE 2 + 3 + 4	...	
Nicaragua	Oui	Oui	Non	2	CITE 2 + 3	Oui	
Panama	Oui	Oui	Oui	3	CITE 2 + 3 + 4	Oui	
Saint Kitts et Nevis	Non	Non	Oui	1	CITE 4	Non	
Sainte Lucie	Oui	Non	Oui	2	CITE 2 + 4	...	
Saint Vincent et Grenadines	Oui	Non	Oui	2	CITE 2 + 4	Non	
Trinidad et Tobago	Non	Oui	Non	1	CITE 3	Oui	
Iles Turques et Caïques	Non	Oui	Oui	2	CITE 3 + 4	Oui	
Etats-Unis	Non	Non	Oui	1	CITE 4	Oui	
<b>Amérique du Sud</b>							
Argentine	Non	Oui	Non	1	CITE 3	Oui	
Bolivie	Oui	Non	...	...	...	...	
Brésil	Non	Oui	Non	1	CITE 3	...	
Chili	Non	Oui	Non	1	CITE 3	Oui	
Colombie	Non	Oui	Non	1	CITE 3	Oui	

Participation aux programmes formels d'EFTP au niveau mondial : étude statistique préliminaire

Région	Récapitulatif des Effectifs des filières professionnelles				Indice de diversification	Typologie de l'EFTP par niveau de la CITE	Effectifs des programmes CITE 5B
	Effectifs par niveau						
Pays ou territoire	CITE 2	CITE 3	CITE 4				
Equateur	Non	Oui	Non	1	CITE 3	...	
Guyane	Oui	Oui	Oui	3	CITE 2 + 3 + 4	Oui	
Paraguay	Oui	Oui	Oui	3	CITE 2 + 3 + 4	Oui	
Pérou	Non	Non	Non	0	Pas de programmes	Oui	
Suriname	Oui	Oui	Non	2	CITE 2 + 3	...	
Uruguay	Non	Oui	Oui	2	CITE 3 + 4	Oui	
Vénézuéla	Non	Oui	Non	1	CITE 3	Oui	
<b>Asie</b>							
République islamique d'Afghanistan	...	...	...	...	...	...	
Arménie	Non	Oui	Oui	2	CITE 3 + 4	Non	
Azerbaïdjan	Non	Oui	Oui	2	CITE 3 + 4	Non	
Bahreïn	Non	Oui	Oui	2	CITE 3 + 4	Oui	
Bangladesh	Non	Oui	Oui	2	CITE 3 + 4	Oui	
Bhutan	Non	Oui	Oui	2	CITE 3 + 4	...	
Brunei Darussalam	Non	Oui	No	1	CITE 3	Oui	
Cambodge	Non	Oui	Oui	2	CITE 3 + 4	Non	
Chine	Non	Oui	Oui	2	CITE 3 + 4	Oui	
Chypre	Non	Oui	Non	1	CITE 3	Oui	
République populaire démocratique de Corée	...	...	...	...	...	...	
Georgie	Non	Oui	Non	1	CITE 3	No	
Hong Kong (Chine)	Non	Oui	...	...	...	Oui	
Inde	Oui	Oui	Oui	3	CITE 2 + 3 + 4	Oui	
Indonésie	Non	Oui	Non	1	CITE 3	Oui	
République islamique d'Iran	Non	Oui	Oui	2	CITE 3 + 4	Oui	
Irak	Non	Oui	Non	1	CITE 3	...	
Israël	Non	Oui	Non	1	CITE 3	Oui	
Japon	Non	Oui	...	...	...	Oui	
Jordanie	Non	Oui	Non	1	CITE 3	Oui	
Kazakhstan	Non	Oui	Oui	2	CITE 3 + 4	Non	
Koweït	Oui	Oui	Oui	3	CITE 2 + 3 + 4	...	
Kyrgyzstan	Non	Oui	Non	1	CITE 3	Non	
République démocratique du Laos	Oui	Oui	Oui	3	CITE 2 + 3 + 4	Oui	
Liban	Oui	Oui	Non	2	CITE 2 + 3	Oui	
Macao, Chine	Oui	Oui	Non	2	CITE 2 + 3	Oui	
Malaysie	Non	Oui	Oui	2	CITE 3 + 4	Oui	
Maldives	Non	Oui	Oui	2	CITE 3 + 4	Non	
Mongolie	Non	Oui	Oui	2	CITE 3 + 4	Oui	
Myanmar	Non	Non	Non	0	Pas de programmes	...	
Népal	Non	Oui	Non	1	CITE 3	Non	
Oman	Non	Non	...	...	...	...	
Pakistan	Non	Oui	...	...	...	Oui	
Territoires autonomes de Palestine	Non	Oui	...	...	...	Oui	
Philippines	Non	Non	Oui	1	CITE 4	Oui	
Qatar	Non	Oui	Non	1	CITE 3	Oui	
République de Corée	Non	Oui	Non	1	CITE 3	Oui	
Arabie Saoudite	Oui	Oui	...	...	...	Oui	
Singapour	Non	...	...	...	...	...	

Participation aux programmes formels d'EFTP au niveau mondial : étude statistique préliminaire

Région	Récapitulatif des Effectifs des filières professionnelles				Indice de diversification	Typologie de l'EFTP par niveau de la CITE	Effectifs des programmes CITE 5B
	Effectifs par niveau						
Pays ou territoire	CITE 2	CITE 3	CITE 4				
Sri Lanka	Non	...	Non	...	...	...	
République arabe de Syrie	Non	Oui	Oui	2	CITE 3 + 4	...	
Tadjikistan	Non	Oui	Oui	2	CITE 3 + 4	Non	
Thaïlande	Non	Oui	Non	1	CITE 3	Oui	
Timor Oriental	Non	Non	Non	0	Pas de programmes	...	
Turquie	Non	Oui	Non	1	CITE 3	Oui	
Turkménistan	...	...	...	...	...	...	
Emirats arabes unis	Non	Oui	Non	1	CITE 3	...	
Ouzbékistan	Non	Oui	Non	1	CITE 3	Oui	
Viet Nam	Non	Oui	Non	1	CITE 3	Oui	
Yémen	Non	Oui	...	...	...	...	
<b>Europe</b>							
Albanie	Non	Oui	Non	1	CITE 3	Oui	
Andorre	Non	Oui	Non	1	CITE 3	Oui	
Autriche	Non	Oui	Oui	2	CITE 3 + 4	Oui	
Bélarus	Non	Oui	Oui	2	CITE 3 + 4	Oui	
Belgique	Oui	Oui	Oui	3	CITE 2 + 3 + 4	Oui	
Bosnie Herzégovine	...	...	...	...	...	Non	
Bulgarie	Oui	Oui	Oui	3	CITE 2 + 3 + 4	Oui	
Croatie	Non	Oui	Non	1	CITE 3	Oui	
République Tchèque	Oui	Oui	Oui	3	CITE 2 + 3 + 4	Oui	
Danemark	Non	Oui	Non	1	CITE 3	Oui	
Estonie	Non	Oui	Oui	2	CITE 3 + 4	Oui	
Finlande	Non	Oui	Oui	2	CITE 3 + 4	Oui	
France	Non	Oui	Oui	2	CITE 3 + 4	Oui	
Allemagne	Non	Oui	Oui	2	CITE 3 + 4	Oui	
Gibraltar	...	...	...	...	...	Non	
Grèce	Non	Oui	Oui	2	CITE 3 + 4	Oui	
Vatican	Non	Non	Non	0	Pas de programmes	...	
Hongrie	Non	Oui	Oui	2	CITE 3 + 4	Oui	
Islande	Non	Oui	Oui	2	CITE 3 + 4	Oui	
Irlande	Non	Non	Oui	1	CITE 4	Oui	
Italie	Non	Oui	Oui	2	CITE 3 + 4	Oui	
Lettonie	Oui	Oui	Oui	3	CITE 2 + 3 + 4	Oui	
Liechtenstein	Non	Oui	Oui	2	...	Non	
Lituanie	Oui	Oui	Oui	3	CITE 2 + 3 + 4	Oui	
Luxembourg	Non	Oui	Oui	2	CITE 3 + 4	Oui	
Malte	Oui	Oui	Oui	3	CITE 2 + 3 + 4	Oui	
Monaco	Non	...	Non	...	...	Non	
Hollande	Oui	Oui	Oui	3	CITE 2 + 3 + 4	Oui	
Norvège	Non	Oui	Oui	2	CITE 3 + 4	Oui	
Pologne	Non	Oui	Oui	2	CITE 3 + 4	Oui	
Portugal	Oui	Oui	Non	2	CITE 2 + 3	Oui	
République de Moldavie	Non	Oui	Non	1	CITE 3	Oui	
Roumanie	Non	Oui	Oui	2	CITE 3 + 4	Oui	
Fédération Russe	Non	Oui	Oui	2	CITE 3 + 4	Oui	
San Marin	Non	Non	...	...	...	...	
Serbie et Montenegro	Non	...	...	...	...	...	
Slovaquie	Oui	Oui	Oui	3	CITE 2 + 3 + 4	Oui	

Participation aux programmes formels d'EFTP au niveau mondial : étude statistique préliminaire

Région	Récapitulatif des Effectifs des filières professionnelles				Indice de diversification	Typologie de l'EFTP par niveau de la CITE	Effectifs des programmes CITE 5B
	Effectifs par niveau						
Pays ou territoire	CITE 2	CITE 3	CITE 4				
Slovénie	Non	Oui	Oui	2	CITE 3 + 4	Oui	
Espagne	Oui	Oui	Non	2	CITE 2 + 3	Oui	
Suède	Non	Oui	Oui	2	CITE 3 + 4	Oui	
Suisse	Non	Oui	Oui	2	CITE 3 + 4	Oui	
République de Macédoine	Non	Oui	Oui	2	CITE 3 + 4	Oui	
Ukraine	Non	Oui	Oui	2	CITE 3 + 4	Oui	
Royaume-Uni	Non	Oui	...	...	...	Oui	
<b>Océanie</b>							
Australie	Oui	Oui	...	...	CITE 2 + 3	Oui	
Iles Cook	Non	Non	...	...	...	Non	
Fiji	Non	...	...	...	...	...	
Kiribati	...	...	...	...	...	...	
Iles Marshall	Non	Non	...	...	...	...	
Micronésie (Etats fédérés de)	...	...	...	...	...	...	
Nauru	Non	Non	...	...	...	Non	
Nouvelle Zélande	Non	Oui	Oui	2	CITE 3 + 4	Oui	
Niue	...	...	Non	0	Pas de programmes	Non	
Palau	Non	Non	...	...	...	Non	
Papouasie Nouvelle-Guinée	Oui	Oui	Non	2	CITE 2 + 3	...	
Samoa	Non	Non	Non	0	Pas de programmes	...	
Iles Solomon	Non	...	Non	...	...	Non	
Tokelau	...	...	...	...	...	Non	
Tonga	...	...	Non	...	...	...	
Tuvalu	Non	...	...	...	...	Non	
Vanuatu	...	...	...	...	...	...	

Symboles et notes de bas de pages

- \*\* Estimation ISU
- \* Estimation nationale
- ... Données non disponibles
- Importance nulle ou négligeable
- s.o. Sans objet

**TABLEAU 2: Enseignement secondaire, CITE 2 et 3. Inscriptions au professionnel**

Régions	Second cycle secondaire (CITE 3)											
	Enseignement professionnel		Effectifs		Effectifs des programmes techniques et professionnels				Taux brut de scolarisation dans l'enseignement professionnel			
Pays ou territoire	Age d'entrée	Durée	Tous les programmes	Programmes professionnels	GF	G	F	GPI	GF	G	F	GPI
<b>Afrique</b>												
Algérie	...	...	2 349 883	163 545	7	9	5	.58	...	...	...	...
Angola	10	4	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Bénin	12	3	* 247 843	* 9 264	* 4	* 4	* 3	* 0,59	* 2	* 3	* 1	* 0,30
Botswana	s.o.	s.o.	** 114 016	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.
Burkina Faso	15	3	194 395	6 789	3	3	4	1,33	1	1	1	0,93
Burundi	13	4	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Cameroun	12	4	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Cap-Vert	s.o.	s.o.	24 592	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.
République Centre Africaine	15	3	** 53 860	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Tchad	14	3	** 159 039	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Comores	s.o.	s.o.	25 689	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.
Congo	12	2	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Côte d'Ivoire	15	2	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
République démocratique du Congo	13	5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Djibouti	12	4	** 14 925	** 174	** 1	** 2	** 0	** 0,22	** 0	** 0	** 0	** 0,14
Egypte	13	3	** 4 699 109	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Guinée Equatoriale	13	3	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Erythrée	s.o.	s.o.	86 644	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.
Ethiopie	s.o.	s.o.	1 502 701	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.
Gabon	13	4	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Gambie	13	3	** 43 842	** 428	** 1	** 1	** 2	** 2,88	** 0	** 0	** 1	** 2,04
Ghana	s.o.	s.o.	865 298	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.
Guinée-Bissau	13	3	...	-	-	-	-	s.o.	-	-	-	s.o.
Guinée	s.o.	s.o.	225 456	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.
Kenya	14	2	993 180	14 778	1	** 1	** 1	** 0,98	1	1	1	0,93
Lesotho	13	2	61 434	423	1	0	1	5,08	0	0	1	6,73
Libéria	16	2	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Jamahiriya arabe libyenne	12	1	** 438 658	** 2 158	** 0	** 1	** 0	** 0,59	** 2	** 2	** 1	** 0,59
Madagascar	14	2	** 365 785	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Malawi	s.o.	s.o.	391 391	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.
Mali	s.o.	s.o.	237 298	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.
Mauritanie	12	3	49,910	771	2	2	1	0,60	0	1	0	0,49
Maurice	13	3	57 159	5 966	10	14	7	0,52	10	13	7	0,53
Maroc	15	2	1 147 922	28 342	2	2	3	1,55	2	2	2	1,26
Mozambique	13	3	337 103	18 795	6	7	4	0,63	1	2	1	0,41
Namibie	s.o.	s.o.	110 998	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.
Niger	s.o.	s.o.	107 330	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.

Second cycle secondaire (CITE 3)												Régions
Enseignement professionnel		Effectifs		Effectifs des programmes techniques et professionnels				Taux brut de scolarisation dans l'enseignement professionnel				
Age d'entrée	Durée	Tous les programmes	Programmes professionnels	GF	G	F	GPI	GF	G	F	GPI	Pays ou territoire
												<b>Afrique</b>
16	3	1 198 601	192 692	16	20	13	0,63	9	10	8	0,86	Algérie
14	4	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Angola
16	3	* 64 584	* 19 603	* 30	* 30	* 32	* 1,08	* 4	* 6	* 2	0,34	Bénin
16	4	** 44 488	** 5 168	** 12	** 17	** 7	** 0,41	** 3	** 4	** 2	** 0,42	Botswana
18	3	42 519	11 632	27	20	41	2,00	1	1	2	1,06	Burkina Faso
17	3	** 36 900	** 9 552	** 26	** 31	** 20	** 0,63	** 2	** 3	** 1	** 0,51	Burundi
16	3	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Cameroun
14	4	24 930	1 856	7	9	6	0,60	4	5	3	0,66	Cap-Vert
16	3	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	République Centre Africaine
16	3	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Tchad
16	3	12 583	69	1	1	0	0,14	0	0	0	0,12	Comores
16	3	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Congo
16	3	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Côte d'Ivoire
13	5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	République démocratique du Congo
16	4	** 6 027	** 1 305	** 22	** 20	** 24	** 1,16	** 2	** 3	** 2	** 0,72	Djibouti
14	3	** 3 684 955	** 2 355 481	** 64	** 66	** 62	** 0,93	** 48	** 51	** 45	** 0,89	Egypte (p)
16	3	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Guinée Equatoriale
16	3	74 629	1 817	2	3	2	0,53	1	1	0	0,29	Erythrée
17	1	355 116	72 162	20	17	26	1,54	5	5	5	0,93	Ethiopie
16	3	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Gabon
...	...	** 16 379	-	-	-	-	s.o.	-	-	-	s.o.	Gambie
15	3	** 305 466	19 770	** 6	** 10	** 2	** 0,21	1	2	0	0,16	Ghana
16	3	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Guinée-Bissau
17	3	** 85,026	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Guinée
16	1	396 638	12 909	3	3	3	0,96	2	2	1	0,85	Kenya
16	2	20 824	705	3	6	1	0,21	1	1	0	0,24	Lesotho
19	2	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Libéria
15	3	** 359 334	** 175 894	** 49	** 48	** 50	** 1,03	** 43	** 40	** 47	** 1,19	Jamahiriya arabe libyenne
15	3	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Madagascar
s.o.	s.o.	** 126 299	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	Malawi
18	2	114 173	39 754	35	30	47	1,58	7	9	6	0,73	Mali
15	3	34 497	2 358	7	8	6	0,72	1	2	1	0,55	Mauritanie
15	4	54 607	6 113	11	17	6	0,33	8	12	4	0,33	Maurice
15	3	610 135	77 755	13	15	11	0,73	4	5	3	0,63	Maroc
16	3	161 736	3 660	2	3	1	0,45	0	0	0	0,32	Mozambique
s.o.	s.o.	27 101	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	Namibie
17	3	17 459	859	5	6	4	0,62	0	0	0	0,33	Niger

TABLEAU 2: Enseignement secondaire, CITE 2 et 3. Inscriptions au professionnel

Régions	Second cycle secondaire (CITE 3)											
	Enseignement professionnel		Effectifs		Effectifs des programmes techniques et professionnels				Taux brut de scolarisation dans l'enseignement professionnel			
Pays ou territoire	Age d'entrée	Durée	Tous les programmes	Programmes professionnels	GF	G	F	GPI	GF	G	F	GPI
Nigéria	13	2	3 593 650	-	-	-	-	s.o.	-	-	-	s.o.
Rwanda	13	4	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Sao Tome et Principe	13	2	...	-	-	-	-	s.o.	-	-	-	s.o.
Sénégal	15	3	241 756	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Seychelles	s.o.	s.o.	4 652	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.
Sierra Leone	s.o.	s.o.	...	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.
Somalie	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Afrique du Sud	s.o.	s.o.	2 025 796	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.
Soudan	s.o.	s.o.	770 976	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.
Swaziland	13	3	46 152	1 072	2	1	3	2,52	1	1	2	2,61
Togo	12	4	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Tunisie	15	2	624 486	1 652	0	0	0	2,54	0	0	1	2,52
Ouganda	13	3	** 584 564	** 7 235	** 1	** 2	** 0	** 0,23	** 0	** 1	** 0	** 0,19
République unie de Tanzanie	14	2	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Zambie	s.o.	s.o.	215 464	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.
Zimbabwe	s.o.	s.o.	424 947	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.
<b>Amérique du Nord</b>												
Anguilla	s.o.	s.o.	705	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.
Antigua et Barbuda	15	2	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Aruba	12	3	3 214	217	7	10	4	0,41	5	7	3	0,42
Bahamas	s.o.	s.o.	** 15 690	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.
Barbade	11	3	12 568	60	0	1	0	0,19	1	1	0	.18
Bélize	s.o.	s.o.	21 037	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.
Bermudes	s.o.	s.o.	...	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.
Iles vierges Britan.	14	3	1 149	25	2	4	1	0,24	2	4	1	0,25
Canada	s.o.	s.o.	...	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.
Iles Caïmans	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Costa Rica	12	3	203 452	32 543	16	16	16	0,97	12	12	12	1,02
Cuba	12	3	524 229	20 803	4	6	2	.32	4	6	2	0,31
Dominique	14	3	5 459	406	7	6	9	1,63	10	8	12	1,59
République Dominicaine	s.o.	s.o.	267 174	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.
Salvador	s.o.	s.o.	304 542	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.
Grenade	s.o.	s.o.	9 693	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.
Guatemala	s.o.	s.o.	414 324	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.
Haïti	s.o.	s.o.	...	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.
Honduras	14	3	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Jamaïque	s.o.	s.o.	150 254	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.
Mexique	12	4	6 892 913	1 232 843	18	14	21	1,53	14	11	18	1,69
Montserrat	s.o.	s.o.	** 180	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.
Antilles Néerlandaises	12	2	** 7 132	** 3 320	** 47	** 45	** 48	** 1,06	** 46	** 45	** 46	** 1,01

Participation aux programmes formels d'EFTP au niveau mondial : étude statistique préliminaire

Second cycle secondaire (CITE 3)												Régions
Enseignement professionnel		Effectifs		Effectifs des programmes techniques et professionnels				Taux brut de scolarisation dans l'enseignement professionnel				
Age d'entrée	Durée	Tous les programmes	Programmes professionnels	GF	G	F	GPI	GF	G	F	GPI	Pays ou territoire
13	2	2 719 460	-	-	-	-	s.o.	-	-	-	s.o.	Nigéria
16	3	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Rwanda
16	3	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Sao Tome et Principe
17	3	68 203	** 1 590	** 2	** 2	** 3	** 1,29	** 0	** 0	** 0	** 0,79	Sénégal
s.o.	s.o.	2 873	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	Seychelles
15	3	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Sierra Leone
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Somalie
16	3	2 328 021	245 108	11	13	8	0,61	8	10	7	0,66	Afrique du Sud
14	3	520 047	28 598	5	7	4	0,60	1	2	1	0,58	Soudan
s.o.	s.o.	16 524	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	Swaziland
16	3	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Togo
17	2	524 037	15 855	3	4	2	0,44	4	5	3	0,53	Tunisie (p)
17	1	** 103 049	** 24 427	** 24	** 25	** 21	** 0,84	** 4	** 6	** 3	** 0,53	Ouganda
18	2	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	République unie de Tanzanie
16	3	135 978	6 000	4	7	1	0,08	1	2	0	0,06	Zambie
s.o.	s.o.	403 509	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	Zimbabwe (p)
												<b>Amérique du Nord</b>
15	2	** 458	** 60	** 13	** 11	** 15	** 1,29	** 15	** 13	** 17	** 1,35	Anguilla
15	3	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Antigua et Barbuda
14	2	3 655	1 104	30	38	23	0,60	42	50	34	0,67	Aruba
s.o.	s.o.	** 16 285	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	Bahamas
14	2	8 379	49	1	1	0	.45	1	1	0	0,50	Barbade
15	2	** 6 843	** 1 070	** 16	** 14	** 17	** 1,27	** 9	** 7	** 11	** 1,50	Bélize
s.o.	s.o.	...	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	Bermudes
15	2	484	239	49	52	48	0,91	36	31	42	1,33	Iles vierges Britan.
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Canada (p)
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Iles Caïmans
15	3	85 513	21 266	25	26	24	.95	8	8	9	1,10	Costa Rica
15	4	413 818	251 088	61	70	51	0,72	38	45	32	0,71	Cuba
s.o.	s.o.	2,402	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	Dominique
14	4	390 990	** 29 789	** 8	** 8	** 8	** 1,00	** 4	** 3	** 4	** 1,29	République Dominicaine
16	3	157 959	** 91 450	** 58	** 56	** 59	** 1,06	** 24	** 23	** 25	** 1,12	Salvador
16	2	5 167	1 052	20	29	12	0,40	26	37	15	0,42	Grenade
16	3	194 096	173 590	89	88	91	1,04	21	20	22	1,10	Guatemala
s.o.	s.o.	...	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	Haïti
16	4	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Honduras
15	2	79,447	376	0	1	0	0,70	0	0	0	0,74	Jamaïque (p)
15	4	3 295 272	359 171	11	11	11	0,95	4	4	4	1,01	Mexique (p)
s.o.	s.o.	** 125	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	Montserrat
14	2	** 8 136	** 2 768	** 34	** 32	** 35	** 1,10	** 39	** 32	** 45	** 1,40	Antilles Néerlandaises

TABLEAU 2: Enseignement secondaire, CITE 2 et 3. Inscriptions au professionnel

Régions	Second cycle secondaire (CITE 3)											
	Enseignement professionnel		Effectifs		Effectifs des programmes techniques et professionnels				Taux brut de scolarisation dans l'enseignement professionnel			
Pays ou territoire	Age d'entrée	Durée	Tous les programmes	Programmes professionnels	GF	G	F	GPI	GF	G	F	GPI
Nicaragua	13	3	266 296	2 364	1	1	1	0,39	1	1	0	0,43
Panama	12	3	155 188	50 080	32	33	31	0,95	28	28	27	0,98
Saint Kitts et Nevis	s.o.	s.o.	3 342	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.
Sainte Lucie	14	3	8 033	325	4	5	3	0,55	4	4	3	0,66
Saint Vincent et Grenadines	13	2	6 876	1 715	25	33	17	0,52	31	40	21	0,52
Trinidad et Tobago	s.o.	s.o.	66 462	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.
Iles Turques et Caïques	s.o.	s.o.	828	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.
Etats-Unis	s.o.	s.o.	12 942 848	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.
<b>Amérique du Sud</b>												
Argentine	s.o.	s.o.	2 401 473	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.
Bolivie	12	2	** 420 811	** 40 030	** 10	** 6	** 13	** 0,98	** 10	** 7	** 13	** 2,00
Brésil	s.o.	s.o.	17 204 625	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.
Chili	s.o.	s.o.	587 567	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.
Colombie	s.o.	s.o.	2 782 163	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.
Equateur	s.o.	s.o.	561 775	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.
Guyane	15	1	50 112	4 899	10	11	9	0,86	33	27	39	1,44
Paraguay	12	2	307 644	1 459	0	1	0	.02	1	1	0	0,02
Pérou	s.o.	s.o.	1 687 554	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.
Suriname	12	4	** 29 924	** 11 802	** 39	** 50	** 30	** 0,61	** 33	** 38	** 28	** 0,73
Uruguay	s.o.	s.o.	181 321	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.
Vénézuéla	s.o.	s.o.	1 348 191	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.
<b>Asie</b>												
Republique islamique d'Afghanistan	...	...	...	-	-	-	-	s.o.	-	-	-	s.o.
Arménie	s.o.	s.o.	270 849	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.
Azerbaïdjan	s.o.	s.o.	824 767	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.
Bahreïn	s.o.	s.o.	36 764	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.
Bangladesh	s.o.	s.o.	6 604 177	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.
Bhutan	s.o.	s.o.	** 16 345	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.
Brunei Darussalam	s.o.	s.o.	21 900	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.
Cambodge	16	1	417 193	-	-	-	-	s.o.	-	-	-	s.o.
Chine	s.o.	s.o.	67 153 407	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.
Chypre	s.o.	s.o.	32 868	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.
République populaire démocratique de Corée	s.o.	s.o.	...	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.
Georgie	s.o.	s.o.	351 533	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.
Hong Kong (Chine)	s.o.	s.o.	256 753	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.
Inde	14	2	47 523 454	678 247	1	2	0	0,21	2	3	0	0,17

Participation aux programmes formels d'EFTP au niveau mondial : étude statistique préliminaire

Second cycle secondaire (CITE 3)												Régions
Enseignement professionnel		Effectifs		Effectifs des programmes techniques et professionnels				Taux brut de scolarisation dans l'enseignement professionnel				
Age d'entrée	Durée	Tous les programmes	Programmes professionnels	GF	G	F	GPI	GF	G	F	GPI	Pays ou territoire
16	2	116 655	16 575	14	13	15	1,16	7	5	8	1,53	Nicaragua
15	3	96 040	53 270	55	58	53	0,91	30	30	31	1,04	Panama
s.o.	s.o.	879	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	Saint Kitts et Nevis
s.o.	s.o.	4 954	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	Sainte Lucie
s.o.	s.o.	2 748	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	Saint Vincent et Grenadines
16	2	** 41 418	** 2 550	** 6	** 6	** 6	** 1,02	** 4	** 4	** 5	** 1,14	Trinidad et Tobago
15	2	** 567	** 125	** 22	** 24	** 21	** 0,88	** 23	** 23	** 23	** 0,97	Iles Turques et Caïques
s.o.	s.o.	10 911 610	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	Etats-Unis (p)
												<b>Amérique du Sud</b>
15	3	1 574 740	1 271 093	81	81	81	1,00	64	61	68	1,12	Argentine (p)
s.o.	s.o.	575 766	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	Bolivie
15	3	9 584 585	471 227	5	5	5	1,01	4	4	5	1,22	Brésil (p)
14	4	909 370	395 557	43	46	41	0,89	36	37	34	0,91	Chili (p)
15	2	941 185	285 922	30	29	31	1,07	17	15	19	1,26	Colombie
15	3	411 002	215 933	53	51	54	1,08	27	25	29	1,17	Equateur
15	2	14 842	690	5	9	1	0,06	2	4	0	0,07	Guyane
15	2	212 286	43 933	21	** 22	** 20	** 0,92	17	** 17	** 16	** 0,97	Paraguay (p)
s.o.	s.o.	852 128	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	Pérou (p)
16	4	** 11 076	** 6 164	** 56	** 42	** 63	** 1,51	** 16	** 9	** 23	** 2,71	Suriname
15	3	150 854	28 271	19	22	16	0,69	18	20	17	0,85	Uruguay (p)
15	3	517 923	56 746	11	12	10	0,84	4	3	4	1,09	Vénézuéla
												<b>Asie</b>
...	...	...	-	-	-	-	s.o.	-	-	-	s.o.	République islamique d'Afghanistan
15	2	96 676	4 757	5	6	4	0,62	4	4	3	0,71	Arménie
15	2	269 620	20 753	8	10	5	0,56	6	7	4	0,53	Azerbaïdjan
15	3	30 396	14 886	49	60	38	0,64	45	52	37	0,72	Bahreïn
16	3	4 420 149	126 355	3	4	2	0,38	1	2	1	0,36	Bangladesh
15	4	** 12 849	** 521	** 4	** 4	** 4	** 0,85	** 0	** 0	** 0	** 0,65	Bhutan
15	2	16 792	2 061	12	16	8	0,52	17	21	13	0,62	Brunei Darussalam
15	3	143 004	14 537	10	10	10	1,01	1	2	1	0,51	Cambodge
15	3	28 471 353	11 298 031	40	38	42	1,10	17	17	17	1,02	Chine (p)
15	3	31 843	4,363	14	22	5	0,22	13	21	5	0,22	Chypre
s.o.	s.o.	...	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	République populaire démocratique de Corée
15	3	98 812	9 296	9	13	5	0,39	4	5	2	0,39	Georgie
15	2	230 465	11 545	5	9	1	0,12	7	11	1	0,13	Hong Kong (Chine) SAR
16	2	33 526 675	32 129	0	0	0	1,28	0	0	0	0,97	Inde (p)

**TABLEAU 2: Enseignement secondaire, CITE 2 et 3. Inscriptions au professionnel**

Régions	Second cycle secondaire (CITE 3)											
	Enseignement professionnel		Effectifs		Effectifs des programmes techniques et professionnels				Taux brut de scolarisation dans l'enseignement professionnel			
Pays ou territoire	Age d'entrée	Durée	Tous les programmes	Programmes professionnels	GF	G	F	GPI	GF	G	F	GPI
Indonésie	s.o.	s.o.	9 930 748	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.
République islamique d'Iran	s.o.	s.o.	4 921 526	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.
Irak	s.o.	s.o.	...	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.
Israël	s.o.	s.o.	246 917	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.
Japon	s.o.	s.o.	3 886 331	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.
Jordanie	s.o.	s.o.	435 233	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.
Kazakhstan	s.o.	s.o.	1 501 589	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.
Koweït	13	4	136 470	464	0	1	-	0,00	0	1	-	0,00
Kyrgyzstan	s.o.	s.o.	548 757	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.
République démocratique du Laos	11	4	229 301	278	0	0	0	2,60	0	0	0	1,99
Liban	13	2	201 390	6 498	3	5	2	0,32	4	6	2	0,35
Macao, Chine	12	3	27 245	1 483	5	6	5	0,85	6	6	6	0,86
Malaysia	s.o.	s.o.	1 350 506	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.
Maldives	s.o.	s.o.	23 938	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.
Mongolie	s.o.	s.o.	226 905	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.
Myanmar	s.o.	s.o.	1 755 491	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.
Népal	s.o.	s.o.	1 137 101	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.
Oman	s.o.	s.o.	153 357	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.
Pakistan	...	...	3 918 146	-	-	-	-	s.o.	-	-	-	s.o.
Territoires autonomes de Palestine	s.o.	s.o.	490 427	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.
Philippines	s.o.	s.o.	4 915 451	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.
Qatar	s.o.	s.o.	28 913	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.
République de Corée	s.o.	s.o.	1 851 685	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.
Arabie Saoudite	15	2	1 116 025	33 561	3	5	1	0,10	4	6	1	0,09
Singapour	s.o.	s.o.	...	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.
Sri Lanka	s.o.	s.o.	** 1 345 138	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.
Rép. arabe de Syrie	s.o.	s.o.	896 417	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.
Tadjikistan	s.o.	s.o.	798 568	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.
Thaïlande	s.o.	s.o.	** 3 051 852	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.
Timor Oriental	s.o.	s.o.	...	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.
Turquie	s.o.	s.o.	** 2 427 258	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.
Turkménistan	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Emirats arabes unis	s.o.	s.o.	173 297	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.
Ouzbékistan	s.o.	s.o.	3 139 408	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.
Viet Nam	11	3	6 497 548	-	-	-	-	s.o.	-	-	-	s.o.
Yémen	s.o.	s.o.	814 766	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.
<b>Europe</b>												
Albanie	s.o.	s.o.	263 163	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.

Second cycle secondaire (CITE 3)												Régions
Enseignement professionnel		Effectifs		Effectifs des programmes techniques et professionnels				Taux brut de scolarisation dans l'enseignement professionnel				
Age d'entrée	Durée	Tous les programmes	Programmes professionnels	GF	G	F	GPI	GF	G	F	GPI	Pays ou territoire
16	3	5 941 787	2 099 753	35	38	32	0,84	16	18	14	0,78	Indonésie (p)
15	2	5 102 579	819 264	16	19	12	0,64	22	27	17	0,63	République islamique d'Iran
15	3	...	62 841	...	...	...	...	4	6	1	0,25	Irak
15	3	356 404	124 629	35	39	30	0,78	39	44	33	0,75	Israël (p)
15	3	4 244 886	1 047 720	25	27	22	0,83	25	27	23	0,84	Japon (p)
16	2	177 887	34 855	20	21	18	0,85	15	16	14	0,88	Jordanie (p)
16	3	565 579	90 778	16	20	12	0,57	10	12	7	0,59	Kazakhstan
17	3	124 225	13 128	11	12	9	0,71	12	13	11	0,82	Koweït
16	1	190 502	25 972	14	18	10	0,55	23	30	17	0,57	Kyrgyzstan
14	3	124 061	4 775	4	4	4	0,90	1	2	1	0,63	République démocratique du Laos
15	3	148 821	39 773	27	32	22	0,70	18	21	16	0,76	Liban
15	3	17 180	1 112	6	7	6	0,96	5	4	5	1,11	Macao, Chine
15	2	949 556	141 242	15	18	12	0,64	15	17	13	0,78	Malaysie (p)
16	2	1 427	296	21	19	23	1,25	2	2	2	1,09	Maldives
16	2	85 869	16 900	20	22	18	0,79	14	14	14	1,01	Mongolie
15	1	627 117	-	-	-	-	s.o.	-	-	-	s.o.	Myanmar
16	3	684 962	15,708	2	3	1	0,43	1	2	0	0,31	Népal
s.o.	s.o.	125 945	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	Oman
15	1	1 816 147	83 000	5	6	2	0,32	2	4	1	0,23	Pakistan
16	2	92 309	4 283	5	7	3	0,37	3	4	2	0,43	Territoires autonomes de Palestine (p)
s.o.	s.o.	1 153 612	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	Philippines
15	3	22 975	557	2	5	na	0,00	2	4	s.o.	0,00	Qatar
15	3	1 810 074	580 274	32	32	32	1,02	28	27	28	1,01	Rép. de Corée (p)
15	3	879 418	34 873	4	7	1	0,14	2	4	1	0,13	Arabie Saoudite
16	2	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Singapour
14	2	** 999 822	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Sri Lanka (p)
15	3	387 940	121 744	31	33	29	0,87	9	10	8	0,83	Rép. arabe de Syrie
14	2	149 773	25 546	17	19	13	0,70	8	11	5	0,41	Tadjikistan
15	3	** 2 313 702	** 610 943	** 26	** 30	** 23	** 0,79	** 18	** 20	** 17	** 0,83	Thaïlande (p)
...	...	...	-	-	-	-	s.o.	-	-	-	s.o.	Timor Oriental
14	3	3 314 812	1 261 077	38	** 40	** 34	** 0,85	29	** 37	** 22	** 0,59	Turquie (p)
15	2	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Turkménistan
15	3	100 194	1 724	2	4	s.o.	0,00	1	2	s.o.	0,00	Emirats arabes unis
16	3	1 021 495	366 927	36	38	34	0,90	21	23	19	0,82	Ouzbékistan
15	3	2,768 253	309 807	11	10	12	1,15	6	6	6	1,08	Viet Nam
15	2	558 596	9 233	2	2	0	0,14	1	2	0	0,06	Yémen
												<b>Europe</b>
14	5	132 976	20 032	15	15	15	1,04	7	7	7	1,04	Albanie

TABLEAU 2: Enseignement secondaire, CITE 2 et 3. Inscriptions au professionnel

Régions	Second cycle secondaire (CITE 3)											
	Enseignement professionnel		Effectifs		Effectifs des programmes techniques et professionnels				Taux brut de scolarisation dans l'enseignement professionnel			
Pays ou territoire	Age d'entrée	Durée	Tous les programmes	Programmes professionnels	GF	G	F	GPI	GF	G	F	GPI
Andorre	s.o.	s.o.	2 442	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.
Autriche	s.o.	s.o.	392 892	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.
Bélarus	s.o.	s.o.	793 292	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.
Belgique	12	2	420 442	** 158 652	** 38	** 33	** 42	** 1,25	** 65	** 54	** 76	** 1,41
Bosnie Herzégovine	8	4	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Bulgarie	13	2	348 317	1 826	1	1	0	0,55	1	1	1	0,51
Croatie	s.o.	s.o.	203 698	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.
République Tchèque	15	1	510 304	1 796	0	0	0	0,89	1	1	1	0,90
Danemark	s.o.	s.o.	224 860	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.
Estonie	s.o.	s.o.	66 614	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.
Finlande	s.o.	s.o.	194 146	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.
France	s.o.	s.o.	3 275 540	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.
Allemagne	s.o.	s.o.	5 664 699	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.
Gibraltar	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Grèce	s.o.	s.o.	341 048	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.
Vatican	s.o.	s.o.	0	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.
Hongrie	s.o.	s.o.	504 202	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.
Islande	s.o.	s.o.	13 225	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	na
Irlande	s.o.	s.o.	175 370	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	na
Italie	s.o.	s.o.	1 837 831	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.
Lettonie	15	2	175 860	1 254	1	1	0	0,31	2	3	1	0,30
Liechtenstein	s.o.	s.o.	1 641	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.
Lituanie	11	6	335 632	7 633	2	4	1	0,27	2	4	1	0,26
Luxembourg	s.o.	s.o.	16 842	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.
Malte	13	3	28 812	252	1	2	-	0,00	1	3	-	0,00
Monaco	s.o.	s.o.	...	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.
Hollande	16	1	790 524	57 761	7	9	6	0,62	30	38	22	0,58
Norvège	s.o.	s.o.	175 121	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.
Pologne	s.o.	s.o.	1 720 469	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.
Portugal	12	3	393 673	948	0	0	0	0,75	0	0	0	0,76
République de Moldavie	s.o.	s.o.	307 967	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.
Roumanie	s.o.	s.o.	1 207 505	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.
Fédération Russe	s.o.	s.o.	9 614 812	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.
San Marin	s.o.	s.o.	...	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.
Serbie et Montenegro	s.o.	s.o.	...	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.
Slovaquie	15	2	380 637	85	0	0	0	1,84	0	0	0	1,82
Slovénie	s.o.	s.o.	92 671	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	na	s.o.	s.o.
Espagne	16	2	1 971 841	8 237	0	0	0	0,69	1	1	1	0,69
Suède	s.o.	s.o.	391 034	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.
Suisse	s.o.	s.o.	285 842	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.

Second cycle secondaire (CITE 3)												Régions
Enseignement professionnel		Effectifs		Effectifs des programmes techniques et professionnels				Taux brut de scolarisation dans l'enseignement professionnel				
Age d'entrée	Durée	Tous les programmes	Programmes professionnels	GF	G	F	GPI	GF	G	F	GPI	Pays ou territoire
17	2	752	219	29	34	25	0,72	18	18	17	0,95	Andorre
14	3	371 534	266 909	72	76	67	0,88	92	102	82	0,80	Autriche (p)
16	1	204 468	4 744	2	3	1	0,44	3	4	2	0,55	Bélarus
14	4	760 885	533 969	70	72	68	0,95	109	107	111	1,03	Belgique (p)
14	4	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Bosnie Herzégovine
15	3	358 934	197 521	55	66	44	0,66	62	74	49	0,67	Bulgarie
15	4	196 147	145 510	74	81	68	0,84	62	66	59	0,89	Croatie
15	4	490 189	388 862	79	84	74	0,88	75	78	72	0,92	République Tchèque (p)
16	4	222 003	118 329	53	59	48	0,81	54	57	50	0,87	Danemark (p)
16	4	56 460	16 544	29	40	19	0,48	19	25	13	0,53	Estonie
16	3	302 688	178 044	59	63	55	0,88	92	90	93	1,04	Finlande (p)
18	2	2 583 587	1 457 240	56	62	51	0,82	93	101	85	0,85	France (p)
16	3	2 781 860	1 729 839	62	68	56	0,83	59	67	52	0,78	Allemagne (p)
15	2	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Gibraltar
15	2	372 802	134 099	36	42	30	0,73	53	61	45	0,74	Grèce (p)
s.o.	s.o.	0	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	Vatican
16	1	525 777	67 269	13	16	10	0,64	57	68	45	0,66	Hongrie (p)
16	4	21 362	7 266	34	44	25	0,57	43	51	33	0,65	Islande (p)
s.o.	s.o.	145 250	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	Irlande (p)
14	3	2 690 469	698 717	26	28	24	0,87	41	44	38	0,87	Italie (p)
16	3	100 212	37 869	38	45	30	0,66	34	40	27	0,68	Lettonie
...	...	1 614	1 227	76	82	68	0,83	...	...	...	...	Liechtenstein
17	3	112 320	29 341	26	32	21	0,65	18	21	15	0,68	Lituanie
15	4	17 874	11 558	65	68	61	0,90	58	59	57	0,97	Luxembourg (p)
16	2	8 744	2 075	24	33	14	0,42	18	26	10	0,38	Malte
16	5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Monaco
16	3	624 646	431 683	69	71	67	0,94	77	77	76	0,98	Hollande (p)
16	3	209 888	124 230	59	65	54	0,83	76	82	70	0,86	Norvège (p)
15	4	2 174 698	1 180 964	54	63	44	0,70	46	55	36	0,66	Pologne (p)
15	3	372 499	104 805	28	32	24	0,76	30	32	28	0,89	Portugal (p)
16	2	102 623	22 647	22	29	16	0,54	14	17	10	0,60	République de Moldavie
15	4	1,010,619	650,482	64	72	57	0,78	49	53	44	0,82	Roumanie
15	2	4 907 006	1 413 885	29	37	20	0,54	29	38	20	0,53	Fédération Russe (p)
14	5	...	-	-	-	-	s.o.	-	-	-	s.o.	San Marin
15	4	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Serbie et Monténégro
15	4	288 941	217 764	75	80	71	0,89	64	67	61	0,92	Slovaquie (p)
15	4	124 916	86 738	69	75	63	0,84	82	89	75	0,84	Slovénie
16	2	1 080 821	402 064	37	41	34	0,83	43	44	43	0,97	Espagne (p)
16	4	526 944	258 379	49	51	47	0,93	62	57	68	1,21	Suède (p)
16	3	269 663	175 281	65	71	58	0,81	73	85	60	0,70	Suisse (p)

**TABLEAU 2: Enseignement secondaire, CITE 2 et 3. Inscriptions au professionnel**

Régions	Second cycle secondaire (CITE 3)											
	Enseignement professionnel		Effectifs		Effectifs des programmes techniques et professionnels				Taux brut de scolarisation dans l'enseignement professionnel			
Pays ou territoire	Age d'entrée	Durée	Tous les programmes	Programmes professionnels	GF	G	F	GPI	GF	G	F	GPI
République de Macédoine	s.o.	s.o.	122 699	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.
Ukraine	s.o.	s.o.	3 253 164	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.
Royaume-Uni	s.o.	s.o.	2 345 939	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.
<b>Océanie</b>												
Australie	15	2	1 292 377	332 371	26	26	25	0,98	61	61	60	0,98
Iles Cook	s.o.	s.o.	...	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.
Fiji	s.o.	s.o.	...	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.
Kiribati	14	3	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Iles Marshall	s.o.	s.o.	...	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.
Micronésie (États fédérés de)	s.o.	s.o.	...	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.
Nauru	s.o.	s.o.	...	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.
Nouvelle Zélande	s.o.	s.o.	254 470	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.
Niue	s.o.	s.o.	...	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.
Palau	s.o.	s.o.	...	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.
Papouasie Nouv.-Guinée	15	3	170 738	15 258	9	11	6	0,49	4	6	2	0,40
Samoa	s.o.	s.o.	** 8 782	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.
Iles Solomon	s.o.	s.o.	24 382	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.
Tokelau	s.o.	s.o.	...	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.
Tonga	13	4	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Tuvalu	s.o.	s.o.	...	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.
Vanuatu	12	4	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...

Second cycle secondaire (CITE 3)												Régions
Enseignement professionnel		Effectifs		Effectifs des programmes techniques et professionnels				Taux brut de scolarisation dans l'enseignement professionnel				
Age d'entrée	Durée	Tous les programmes	Programmes professionnels	GF	G	F	GPI	GF	G	F	GPI	Pays ou territoire
15	4	95 950	58 891	61	67	55	0,82	45	50	39	0,79	République de Macédoine
15	2	1 570 913	326 213	21	27	14	0,52	22	28	15	0,51	Ukraine
16	2	6 873 115	4 744 242	69	65	73	1,12	313	248	382	1,54	Royaume-Uni (p)
												<b>Océanie</b>
17	4	1 221 293	769 687	63	66	59	0,89	70	76	64	0,84	Australie (p)
s.o.	s.o.	...	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	Iles Cook
16	2	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Fiji
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Kiribati
s.o.	s.o.	...	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	Iles Marshall
14	1	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Micronésie (États fédérés de)
s.o.	s.o.	...	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	Nauru
17	1	228 489	55 591	24	22	27	1,22	99	78	122	1,56	Nouvelle Zélande (p)
s.o.	s.o.	...	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	Niue
s.o.	s.o.	...	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	Palau
17	1	13 913	1 341	10	9	11	1,33	1	1	1	0,94	Papouasie Nouv.-Guinée
s.o.	s.o.	14 159	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	Samoa
15	2	21 700	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Iles Solomon
s.o.	s.o.	0	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	Tokelau
17	2	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Tonga
16	2	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Tuvalu
16	2	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Vanuatu

## Symboles et notes de bas de pages

- \*\* Estimation ISU
- \* Estimation nationale
- ... Données non disponibles
- Importance nulle ou négligeable
- s.o. Sans objet

**TABLEAU 3 : Enseignement postsecondaire : inscriptions au non supérieur professionnel, inscriptions au supérieur 5B**

Régions	Education universitaire (CITE 5 ET 6)					
	Effectifs		Taux brut d'inscription aux programmes 5B			
Pays ou territoire	Tous les programmes	Programmes 5B	GF	G	F	GPI
<b>Afrique</b>						
Algérie	39 729	39 729	3	3	3	1,04
Angola	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.
Bénin	...	...	...	...	...	...
Botswana	** 15 843	** 11 282	** 14	** 12	** 15	** 1,26
Burkina Faso	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.
Burundi	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.
Cameroun	...	...	...	...	...	...
Cap-Vert	827	827	4	3	5	1,90
République Centre Africaine	...	...	...	...	...	...
Tchad	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.
Comores	719	719	2	2	2	0,85
Congo	...	...	...	...	...	...
Côte d'Ivoire	...	...	...	...	...	...
République démocratique du Congo	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.
Djibouti	-	-	-	-	-	s.o.
Egypte	151 992	151 992	5	5	5	1,08
Guinée Equatoriale	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.
Erythrée	1 152	1 152	1	1	0	0,13
Ethiopie	...	...	...	...	...	...
Gabon	...	...	...	...	...	...
Gambie	1 734	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.
Ghana	** 18 986	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.
Guinée-Bissau	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.
Guinée	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.
Kenya	60 149	22 167	1	1	1	0,92
Lesotho	-	-	-	-	-	s.o.
Libéria	...	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.
Jamahiriya arabe libyenne	...	...	...	...	...	...
Madagascar	...	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.
Malawi	...	...	...	...	...	...
Mali	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.
Mauritanie	1 309	-	-	-	-	s.o.
Maurice	** 4 184	** 4 184	** 10	** 16	** 5	** 0,31
Maroc	71 525	66 429	5	6	4	0,75
Mozambique	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.
Namibie	** 1 283	** 1 283	** 2	** 3	** 1	** 0,31
Niger	2 547	2 547	1	1	0	0,59
Nigéria	...	...	...	...	...	...
Rwanda	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.

Education universitaire (CITE 5 ET 6)						Régions
Effectifs		Taux brut d'inscription aux programmes 5B				Pays ou territoire
Tous les programmes	Programmes 5B	GF	G	F	GPI	
						<b>Afrique</b>
** 682 775	...	...	...	...	...	Algérie
12 566	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	Angola
...	...	...	...	...	...	Bénin
** 9 161	** 1 047	** 1	** 2	** 1	** 0,40	Botswana
** 16 054	...	...	...	...	...	Burkina Faso
** 11 915	...	...	...	...	...	Burundi
81 318	...	...	...	...	...	Cameroun
2 215	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	Cap-Vert
...	...	...	...	...	...	République Centre Africaine
...	...	...	...	...	...	Tchad
1 707	547	2	2	2	1,11	Comores
** 12 456	** 1 868	** 1	** 2	** 0	** 0,14	Congo
...	...	...	...	...	...	Côte d'Ivoire
...	...	...	...	...	...	République démocratique du Congo
** 742	** 350	** 1	** 1	** 1	** 0,95	Djibouti
2 153 865	...	...	...	...	...	Egypte (p)
...	...	...	...	...	...	Guinée Equatoriale
** 5 755	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	Erythrée
147 954	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	Ethiopie
...	...	...	...	...	...	Gabon
...	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	Gambie
70 293	...	...	...	...	...	Ghana
...	...	...	...	...	...	Guinée-Bissau
...	...	...	...	...	...	Guinée
...	...	...	...	...	...	Kenya
6 108	2 996	3	2	5	2,26	Lesotho
...	...	...	...	...	...	Libéria
** 375 028	** 96 284	** 35	** 35	** 35	** 1,02	Jamahiriya arabe libyenne
32 593	6 611	1	1	1	0,82	Madagascar
4 565	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	Malawi
** 28 332	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	Mali
** 9 198	** 454	** 0	** 1	** 0	** 0,23	Mauritanie
16 764	9 964	25	16	34	2,09	Maurice
335 755	36 231	3	3	3	0,86	Maroc
17 225	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	Mozambique
** 13 536	** 6 052	** 8	** 10	5	** 0,54	Namibie
...	...	...	...	...	...	Niger
947 538	357 212	7	8	6	0,84	Nigéria
20 393	736	0	0	0	0,25	Rwanda

**TABLEAU 3: Enseignement postsecondaire : inscriptions au non supérieur professionnel, inscriptions au supérieur 5B**

Régions	Education universitaire (CITE 5 ET 6)					
	Effectifs		Taux brut d'inscription aux programmes 5B			
Pays ou territoire	Tous les programmes	Programmes 5B	GF	G	F	GPI
Sao Tome et Principe	...	...	...	...	...	...
Sénégal	...	...	...	...	...	...
Seychelles	1 636	1 335	50	46	53	1,16
Sierra Leone	...	...	...	...	...	...
Somalie	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.
Afrique du Sud	161 036	161 036	9	10	7	0,66
Soudan	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.
Swaziland	404	404	1	1	0	0,38
Togo	...	-	-	-	-	s.o.
Tunisie	3,131	s.o.	na	na	na	s.o.
Ouganda	s.o.	s.o.	na	na	na	s.o.
République réunie de Tanzanie	-	-	-	-	-	s.o.
Zambie	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.
Zimbabwe	1 045	1 045	0	0	0	0,12
<b>Amérique du Nord</b>						
Anguilla	55	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.
Antigua et Barbuda	...	...	...	...	...	...
Aruba	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.
Bahamas	...	...	...	...	...	...
Barbade	4 061	3 385	40	41	39	0,94
Belize	1,890	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.
Bermudes	s.o.	s.o.	s.o.	na	s.o.	s.o.
Iles vierges Britanniques	** 750	** 750	** 122	** 73	** 172	** 2,34
Canada	...	...	...	...	...	...
Iles Caimans	...	...	...	...	...	...
Costa Rica	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.
Cuba	24 471	18 429	6	2	10	4,10
Dominique	1 872	104	3	2	5	2,49
République Dominicaine	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.
Salvador	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.
Grenade	1 106	182	5	0	9	60,08
Guatemala	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.
Haïti	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.
Honduras	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.
Jamaïque	...	...	...	...	...	...
Mexique	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.
Montserrat	** 20	** 20	** 19	...	...	...
Antilles Néerlandaises	** 445	** 445	** 7	** 2	** 11	** 5,43
Nicaragua	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.
Panama	3 833	1 990	2	2	2	0,93

Education universitaire (CITE 5 ET 6)						Régions
Effectifs		Taux brut d'inscription aux programmes 5B				Pays ou territoire
Tous les programmes	Programmes 5B	GF	G	F	GPI	
...	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	Sao Tome et Principe
...	...	...	...	...	...	Sénégal
s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	Seychelles
...	...	...	...	...	...	Sierra Leone
...	...	...	...	...	...	Somalie
675 160	82 628	4	3	6	1,91	Afrique du Sud
...	...	...	...	...	...	Soudan
** 5 369	...	...	...	...	...	Swaziland
...	...	...	...	...	...	Togo
263 414	50 718	12	...	...	...	Tunisie (p)
** 74 090	** 31 637	** 3	** 4	** 2	** 0,44	Ouganda
31 049	7 895	1	1	0	0,34	République réunie de Tanzanie
...	...	...	...	...	...	Zambie
** 60 221	36 526	6	6	5	0,86	Zimbabwe (p)
						<b>Amérique du Nord</b>
...	...	...	...	...	...	Anguilla
...	...	...	...	...	...	Antigua et Barbuda
1 672	1 291	53	49	56	1,15	Aruba
...	...	...	...	...	...	Bahamas
...	...	...	...	...	...	Barbade
527	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	Bélice
...	...	...	...	...	...	Bermudes
s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	Iles vierges Britanniques
...	...	...	...	...	...	Canada (p)
...	...	...	...	...	...	Iles Caïmans
77 283	11 317	7	8	6	0,78	Costa Rica
235 997	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	Cuba
s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	Dominique
286 954	24 082	7	10	3	0,35	République Dominicaine
113 366	13 592	5	5	6	1,24	Salvador
s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	Grenade
111 739	5 183	1	1	1	2,03	Guatemala
...	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	Haïti
...	...	...	...	...	...	Honduras
** 45 770	** 25 728	** 24	** 15	** 32	** 2,16	Jamaïque (p)
2 236 791	65 815	2	2	1	0,69	Mexique
s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	Montserrat
...	...	...	...	...	...	Antilles Néerlandaises
100 363	4 527	2	2	2	1,48	Nicaragua
117 601	16 181	14	14	14	1,00	Panama

**TABLEAU 3 : Enseignement postsecondaire : inscriptions au non supérieur professionnel, inscriptions au supérieur 5B**

Régions	Education universitaire (CITE 5 ET 6)					
	Effectifs		Taux brut d'inscription aux programmes 5B			
Pays ou territoire	Tous les programmes	Programmes 5B	GF	G	F	GPI
Saint Kitts et Nevis	820	249	16	** 13	** 20	** 1,56
Saint Lucie	1 568	846	14	13	15	1,08
Saint Vincent et Grenadines	1 245	236	4	3	5	1,73
Trinidad et Tobago	8 159	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.
Iles Turques et Caïques	578	231	46	25	67	2,71
Etats-Unis	423 316	423 316	5	3	7	2,06
<b>Amérique du Sud</b>						
Argentine	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.
Bolivie	...	...	...	...	...	...
Brésil	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.
Chili	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.
Colombie	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.
Equateur	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.
Guyane	2 318	1 938	6	10	3	0,28
Paraguay	* 1 447	* 1 447	* 1	...	...	...
Pérou	...	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.
Suriname	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.
Uruguay	2 564	2 564	3	3	2	0,57
Vénézuéla	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.
<b>Asie</b>						
République islamique d'Afghanistan	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.
Arménie	29 417	29 417	24	15	32	2,13
Azerbaïdjan	51 410	51 410	15	9	22	2,30
Bahreïn	3 732	3 293	15	20	9	0,46
Bangladesh	23,259	11 869	0	0	0	0,82
Bhutan	** 3 602	** 779	** 1	** 1	** 1	** 0,46
Brunei Darussalam	55	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.
Cambodge	8 534	8 534	1	2	1	0,47
Chine	** 611 786	** 611 786	** 1	** 2	** 1	** 0,65
Chypre	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.
République populaire démocratique de Corée	...	...	...	...	...	...
Georgie	28 173	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.
Hong Kong (Chine)	32 934	...	...	...	...	...
Inde	521 538	93 395	0	0	0	1,13
Indonésie	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.
République islamique d'Iran	** 881 044	** 881 044	** 25	** 40	** 8	** 0,21
Irak	...	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.
Israël	14 325	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.

Education universitaire (CITE 5 ET 6)						Régions
Effectifs		Taux brut d'inscription aux programmes 5B				Pays ou territoire
Tous les programmes	Programmes 5B	GF	G	F	GPI	
s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	Saint Kitts et Nevis
...	...	...	...	...	...	Saint Lucie
s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	Saint Vincent et Grenadines
12 316	3 438	6	4	8	1,98	Trinidad et Tobago
9	9	2	** 2	** 1	** 0,49	Iles Turques et Caïques
16 611 711	3 871 711	47	40	54	1,35	Etats-Unis (p)
						<b>Amérique du Sud</b>
2 026 735	520 816	39	23	56	2,39	Argentine (p)
311 015	...	...	...	...	...	Bolivie
3 582 105	...	...	...	...	...	Brésil (p)
521 609	89 678	17	18	16	0,89	Chili (p)
989 745	190 141	11	12	11	0,88	Colombie
...	...	...	...	...	...	Equateur
4 848	472	2	** 1	** 2	** 1,15	Guyane
** 146 892	30 318	13	8	17	2,25	Paraguay (p)
** 831 345	380 984	36	31	40	1,30	Pérou (p)
...	...	...	...	...	...	Suriname
** 98 520	23 248	23	8	38	5,04	Uruguay (p)
** 983 217	* 337 428	* 33	** 28	** 39	** 1,41	Vénézuela
						<b>Asie</b>
...	...	...	...	...	...	République islamique d'Afghanistan
73 603	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	Arménie
121 156	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	Azerbaïdjan
19 079	3 412	16	14	18	1,28	Bahreïn
877 335	79 905	1	2	0	0,18	Bangladesh
...	...	...	...	...	...	Bhutan
4 418	1 560	12	9	16	1,81	Brunei Darussalam
43 210	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	Cambodge
15 186 217	7 363 004	18	19	16	0,85	Chine (p)
18 272	14 614	63	71	56	0,79	Chypre
...	...	...	...	...	...	République populaire démocratique de Corée
155 453	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	Georgie
159 254	67 805	35	35	34	0,98	Hong Kong (Chine)
11 295 041	88 011	0	0	0	0,58	Inde (p)
3 441 429	890 525	10	10	10	0,98	Indonésie (p)
1 714 433	404 439	11	13	10	0,75	République islamique d'Iran
...	...	...	...	...	...	Irak
301 326	59 168	28	27	29	1,09	Israël (p)

**TABLEAU 3: Enseignement postsecondaire : inscriptions au non supérieur professionnel, inscriptions au supérieur 5B**

Régions	Education universitaire (CITE 5 ET 6)					
	Effectifs		Taux brut d'inscription aux programmes 5B			
Pays ou territoire	Tous les programmes	Programmes 5B	GF	G	F	GPI
Japon	14 398	...	...	...	...	...
Jordanie	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.
Kazakhstan	211 346	211 346	36	31	41	1,30
Koweït	16 259	9 617	14	9	19	2,22
Kyrgyzstan	25 989	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.
République démocratique du Laos	20 104	15 997	7	8	6	0,74
Liban	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.
Macao, Chine	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.
Malaysie	172 783	39 263	4	6	3	0,55
Maldives	...	343	2	2	3	1,15
Mongolie	2 593	2 593	2	2	2	0,85
Myanmar	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.
Népal	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.
Oman	...	...	...	...	...	...
Pakistan	...	...	...	...	...	...
Territoires autonomes de Palestine	...	...	...	...	...	...
Philippines	452 223	28 897	1	1	1	0,88
Qatar	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.
République de Corée	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.
Arabie Saoudite	...	...	...	...	s.o.	0,00
Singapour	...	...	...	...	...	...
Sri Lanka	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.
République arabe de Syrie	39 870	20 197	2	3	2	0,89
Tadjikistan	25,125	25,125	9	9	9	1,05
Thaïlande	** 18 576	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.
Timor Oriental	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.
Turquie	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.
Turkménistan	...	...	...	...	...	...
Emirats arabes unis	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.
Ouzbékistan	...	...	...	...	...	...
Viet Nam	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.
Yémen	...	...	...	...	...	...
<b>Europe</b>						
Albanie	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.
Andorre	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.
Autriche	54 840	54 840	29	22	36	1,67
Bélarus	127 813	127 813	37	45	29	0,64
Belgique	53 618	52 878	22	21	22	1,02
Bosnie Herzégovine	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.
Bulgarie	3 165	3 165	1	1	1	0,92

Education universitaire (CITE 5 ET 6)						Régions
Effectifs		Taux brut d'inscription aux programmes 5B				Pays ou territoire
Tous les programmes	Programmes 5B	GF	G	F	GPI	
3 984 400	974 733	33	23	44	1,90	Japon (p)
186 189	26 967	12	9	16	1,82	Jordanie (p)
603 072	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	Kazakhstan
...	...	...	...	...	...	Koweït
201 128	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	Kyrgyzstan
28 117	18 950	8	10	6	0,54	République démocratique du Laos
144 050	20 679	15	17	13	0,79	Liban
26 272	2 934	20	14	25	1,78	Macao, Chine
632 309	319 445	36	33	39	1,16	Malaisie (p)
s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	Maldives
98 031	4 052	4	2	5	2,27	Mongolie
...	...	...	...	...	...	Myanmar
124 817	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	Népal
...	...	...	...	...	...	Oman
401 056	281	0	0	0	0,52	Pakistan
104 567	7 913	6	5	7	1,25	Territoires autonomes de Palestine
2 427 211	228 716	7	6	7	1,18	Philippines (p)
7 826	105	1	0	1	4,69	Qatar
3 210 142	1 317 325	90	111	68	0,61	République de Corée (p)
525 344	68 982	8	13	3	0,19	Arabie Saoudite
...	...	...	...	...	...	Singapour
...	...	...	...	...	...	Sri Lanka (p)
...	...	...	...	...	...	République arabe de Syrie
97 466	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	Tadjikistan
** 2 205 581	** 415 979	** 18	** 19	** 17	** 0,92	Thaïlande (p)
...	...	...	...	...	...	Timor Oriental
1 918 483	575 712	20	23	18	0,77	Turquie (p)
...	...	...	...	...	...	Turkménistan
** 68 182	...	...	...	...	...	Emirats arabes unis
393 910	158 478	14	14	15	1,08	Ouzbékistan
** 797 087	** 220 912	** 7	** 10	** 3	** 0,27	Viet Nam
...	...	...	...	...	...	Yémen
						<b>Europe</b>
43 600	570	1	0	1	4,77	Albanie
306	220	17	19	15	0,82	Andorre
229 802	26 167	14	9	18	2,02	Autriche (p)
488 650	160 913	47	40	55	1,37	Bélarus
374 532	193 063	79	67	92	1,36	Belgique (p)
...	...	...	...	...	...	Bosnie Herzégovine
230 513	14 801	7	6	8	1,39	Bulgarie

**TABLEAU 3 : Enseignement postsecondaire : inscriptions au non supérieur professionnel, inscriptions au supérieur 5B**

Régions	Education universitaire (CITE 5 ET 6)					
	Effectifs		Taux brut d'inscription aux programmes 5B			
Pays ou territoire	Tous les programmes	Programmes 5B	GF	G	F	GPI
Croatie	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.
République Tchèque	73 629	53 428	18	20	16	0,80
Danemark	1 015	-	-	-	-	s.o.
Estonie	11 551	11 551	28	21	36	1,75
Finlande	11 229	11 229	8	9	8	,91
France	33 288	15 894	1	1	1	2,05
Allemagne	463 341	395 013	21	21	21	1,00
Gibraltar	...	...	...	...	...	...
Grèce	32 813	32 813	12	10	13	1,28
Vatican	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.
Hongrie	83 727	67 555	25	23	27	1,19
Islande	553	553	6	8	5	0,70
Irlande	50 957	50 957	38	33	43	1,30
Italie	45 714	45 714	4	3	5	1,83
Lettonie	7 410	6 923	10	6	14	2,15
Liechtenstein	102	102	...	...	...	...
Lithuanie	7 697	7 697	8	6	10	1,71
Luxembourg	1 052	1 052	11	17	5	0,27
Malte	344	284	2	4	1	0,20
Monaco	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.
Hollande	6 295	6 295	2	3	1	0,24
Norvège	6 150	4 829	5	7	2	0,24
Pologne	215 739	215 739	16	13	19	1,47
Portugal	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.
République de Moldavie	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.
Roumanie	61 855	61 855	9	6	11	1,71
Fédération Russe	234 174	234 174	5	4	6	1,46
San Marin	...	...	...	...	...	...
Serbie et Monténégro	...	...	...	...	...	...
Slovaquie	6 377	6 377	4	3	4	1,53
Slovénie	1 550	324	1	0	1	1,74
Espagne	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.
Suède	11 316	8 471	4	4	5	1,24
Suisse	29 097	22 937	15	7	23	3,03
République de Macédoine	266	266	0	1	0	0,07
Ukraine	175 667	175 667	11	11	12	1,18
Royaume-Uni	...	...	...	...	...	...
<b>Océanie</b>						
Australie	175 899	...	...	...	...	...
Iles Cook	...	...	...	...	...	...

Education universitaire (CITE 5 ET 6)						Régions
Effectifs		Taux brut d'inscription aux programmes 5B				Pays ou territoire
Tous les programmes	Programmes 5B	GF	G	F	GPI	
121 722	41 691	34	34	35	1,03	Croatie
287 001	29 453	10	7	14	2,11	République Tchèque (p)
201 746	17 550	16	18	13	0,75	Danemark (p)
63 625	24,185	59	41	78	1,90	Estonie
291 664	475	0	0	0	0,70	Finlande (p)
2 119 149	508 932	33	29	37	1,29	France (p)
** 2 334 569	339 989	18	14	23	1,67	Allemagne (p)
s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	Gibraltar
561 468	182 692	65	65	65	1,00	Grèce (p)
...	...	...	...	...	...	Vatican
390 453	15 021	5	4	7	1,62	Hongrie (p)
13 347	742	9	8	9	1,08	Islande (p)
181 557	64 873	48	44	53	1,23	Irlande (p)
1 913 352	20 868	2	1	2	1,98	Italie (p)
118 944	22 402	32	28	36	1,26	Lettonie
440	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	Liechtenstein
167 606	48 058	47	35	60	1,71	Lithuanie
3 077	1 216	12	12	13	1,14	Luxembourg (p)
8 946	1 929	16	12	21	1,68	Malte
s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	Monaco
526 767	6 603	2	1	2	1,54	Hollande (p)
212 395	7 178	7	7	7	1,10	Norvège (p)
1 983 360	20 745	2	1	3	4,25	Pologne (p)
400 831	5 466	2	2	2	1,18	Portugal (p)
114 238	15 291	9	8	11	1,39	République de Moldavie
643 911	50,892	7	6	9	1,58	Roumanie
** 8 115 305	2 013 770	41	36	46	1,29	Fédération Russe (p)
...	...	...	...	...	...	San Marin
...	...	...	...	...	...	Serbie et Monténégro
158 089	6 118	3	1	6	4,39	Slovaquie (p)
101 458	50 885	89	82	96	1,18	Slovénie
1 840 607	248 035	24	23	25	1,07	Espagne (p)
414 657	14 464	7	8	7	0,92	Suède (p)
185 965	38 231	25	28	21	0,74	Suisse (p)
45 624	2 914	4	5	4	0,92	République de Macédoine
2 296 221	582 855	38	* 35	* 41	* 1,17	Ukraine
2 287 833	748 687	51	39	63	1,62	Royaume-Uni (p)
						<b>Océanie</b>
1 012 210	190 374	35	34	36	1,06	Australie (p)
s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	Iles Cook

**TABLEAU 3: Enseignement postsecondaire : inscriptions au non supérieur professionnel, inscriptions au supérieur 5B**

Régions	Education universitaire (CITE 5 ET 6)					
	Effectifs		Taux brut d'inscription aux programmes 5B			
Pays ou territoire	Tous les programmes	Programmes 5B	GF	G	F	GPI
Fiji	...	...	...	...	...	...
Kiribati	...	...	...	...	...	...
Iles Marshall	...	...	...	...	-	0,00
Micronésie (États fédérés de)	...	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.
Nauru	...	...	...	...	...	...
Nouvelle Zélande	45 487	1 245	1	2	0	0,04
Niue	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.
Palau	...	...	...	...	...	...
Papouasie Nouvelle-Guinée	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.
Samoa	203	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.
Iles Solomon	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.
Tokelau	...	...	...	...	...	...
Tonga	...	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.
Tuvalu	...	...	...	...	...	...
Vanuatu	...	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.

Education universitaire (CITE 5 ET 6)						Régions
Effectifs		Taux brut d'inscription aux programmes 5B				Pays ou territoire
Tous les programmes	Programmes 5B	GF	G	F	GPI	
...	...	...	...	...	...	Fiji
...	...	...	...	...	...	Kiribati
...	...	...	...	...	...	Iles Marshall
...	...	...	...	...	...	Micronésie (États fédérés de)
s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	Nauru
185 099	47 428	44	34	55	1,59	Nouvelle Zélande (p)
s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	Niue
...	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	Palau
...	...	...	...	...	...	Papouasie Nouvelle-Guinée
...	...	...	...	...	...	Samoa
s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	Iles Solomon
s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	Tokelau
...	...	...	...	...	...	Tonga
s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	Tuvalu
...	...	...	...	...	...	Vanuatu

Symboles et notes de bas de pages

- \*\* Estimation ISU
- \* Estimation nationale
- ... Données non disponibles
- Importance nulle ou négligeable
- s.o. Sans objet

# Bibliographie

- Ashton, D. et Sung, J. (1994). *The State, Economic Development and Skill Formation: A New East Asian Model?* Centre for Labour Market Studies, University of Leicester.
- Ashton, D. et Green, F. (1996). *Education, Training and the Global Economy*. Edward Elgar, Aldershot.
- Ashton, D., Green, F., James, D. et Sung, J. (1999). *Education and Training for Development: The Political Economy of Skill Formation in East Asian Newly Industrialised Economies*. Routledge, London.
- Atchoarena, D. et Delluc, A. (2002). *Revisiting Technical and Vocational Education in sub-Saharan Africa: an Update on Trends, Innovations and Challenges*. UNESCO-IIEP.
- Becker, G. S. (1964). *Human Capital*. National Bureau of Economic Research, New York.
- Benavot, A. (1983). 'The Rise and Decline of Vocational Education' dans: *Sociology of Education*, 56 (2) pp. 63-76.
- Blaug, M. (1973). *Education and the Employment Problem in Developing Countries*. International Labour Office, Geneva.
- Boucher, L. (1982). *Tradition and Change in Swedish Education*.
- BREDA (1994). *Situation de l'Enseignement Technique et Professionnel dans les Pays d'Afrique Francophone – Bilan et Perspectives*. UNESCO/BREDA, Dakar.
- Brown, P., Green, A. et Lauder, H. (2001). *High skills: Globalisation, Competitiveness and Skills Formation*, Oxford University Press, Oxford.
- Caillods, F. (1994). 'Diversité et convergences des systèmes de formation professionnelle' dans : *Revue internationale du travail*, 133, 2, ILO, Genève.
- CEDEFOP (1992). *Vocational Education and Training in Denmark*. Berlin.
- CEREC (2004). *Apprenticeship: Which Way Forward?* OECD, Paris.
- Crouch, C., Finegold, D. et Sako, M. (1999). *Are Skills the Answer? The Political Economy of Skill Creation in Advanced Industrial Countries*. Oxford University Press.
- Dore, R. et Sako, M. (1989). *How Japanese Learn to Work*. (London, Routledge).
- European Commission (1995). *White Paper: Teaching and Learning – Towards the Learning Society*. European Commission, Brussels.
- European Commission (1999). *Continuing Training in Enterprises: Facts and Figures*. European Commission, Brussels.
- European Commission (2001). *Lifelong Learning Memorandum*, European Commission. Brussels.
- Foster, P.J. (1965). 'The Vocational School Fallacy in Development Planning' dans : Anderson et Bowman (eds.). *Education and Economic Development*. Aldine, Chicago.
- Green, A. (1995). 'Technical Education and State Formation in Nineteenth-Century England and France' dans : *History of Education Journal*, 24 (2), pp.123-139.
- Green, A. (1998). 'Core Skills, Key Skills and General Culture: In Search of the Common Foundation in Vocational Education' dans : *Evaluation and Research in Education*, 12 (1), pp. 23-44.
- Green, A. (1999). 'East Asian Skills Formation Systems and the Challenge of Globalization' dans : *Journal of Education and Work*, 21 (3), pp.253-279.
- Green, A. (2000). 'Converging Paths or Ships Passing in the Night? An English Critique of Japanese School Reform' dans : *Journal of Comparative Education*, à paraître 36 (4).

- Green, A. (2000). International Benchmarking Study of Education Systems – Report on Singapore for DFEE, non publié, 2000.
- Green, A., Hodgson, A. et Sakamoto, A. (2000). 'Financing Vocational Education and Training' dans : Descy, P., Tessaring, M. (eds.) Training in Europe. Second report on vocational training research in Europe 2000: Volume 1. Cedefop Reference series, Office for Official Publications of the European Communities, Luxembourg.
- Green, A., Wolf, A. et Leney, T. (1999). Convergence and Divergence in European Education and Training Systems. Institute of Education, London.
- Hernes, G. Education for work or education from work, dans : IIEP Newsletter, Vol. XXII, number 3, July– September 2004. IIEP/UNESCO, Paris.
- Holmes, K. (2003). The Reform of Public Technical and Vocational Education Institutions: background review paper. UNESCO-IIEP, Paris.
- Koike, K. et Inoki, T. (eds.) (1990). Skill Formation in Japan and South East Asia. University of Tokyo Press.
- Lasonen J. (ed.) (1996). Reforming Upper Secondary Education in Europe. University of Jvaskyla, Finland.
- OCDE (1985). Beyond Basic Schooling. OCDE, Paris.
- OCDE (2003). Education at a Glance. OCDE, Paris.
- OCDE (2003). Beyond Rhetoric: Adult Learning Policies and Practice. OCDE, Paris.
- OCDE (2004). OECD Handbook for Internationally Comparative Education Statistics. OCDE, Paris.
- OCDE/Statistics Canada (2000). Literacy in the Information Age: Final Report of the International Adult Literacy Survey. Paris: OCDE.
- Prais, S. et Wagner K. (1985). 'Schooling Standards in England and Germany' dans : National Institute Economic Review, no. 112, pp. 53-76.
- Reich, R. (1991). The Work of Nations: A Blueprint for the Future. Simon and Schuster, London.
- Rychen, D.S. et Salganik, L.H. (2001). Defining and selecting key competencies. Hogrefe and Huber, Göttingen.
- Rychen, D.S. et Salganik, L.H. (2003). Key competencies for a successful life and a well-functioning society. Hogrefe and Huber, Göttingen.
- Shain, F. et Gleeson, D. (1999). 'Under New Management: Changing conceptions of teacher professionalism and policy in the further education sector' dans : Journal of Education Policy Vol. 14, No. 4, pp. 445-462.
- Steedman, H. et Green, A. (1997). Into the Twenty First Century: An Assessment of British Skill Profiles and Prospects. Special Report. Centre for Economic Performance, LSE, London.
- Tilak, J. (2002). 'Vocational Education and Training in Asia' dans : Keeves, P.J. et Watanabe, R. (eds.) The Handbook on Educational Research in the Asia Pacific Region. Kluwer Academic Publishers.
- UNESCO (1997). International Standard Classification of Education 1997. UNESCO, Paris.
- UNESCO (2000). The Dakar Framework for Action: Education for All: Meeting our Collective Commitments. UNESCO, Paris.
- UNESCO (2003). Education For All – Global Monitoring Report 2003/4: Gender and Education for All: The Leap to Equality. UNESCO, Paris.

UNESCO (2004a). Synthesis Report: Improving Access, Equity and Relevance in Technical and Vocational Education and Training. UNESCO, Bangkok.

UNESCO (2004b). Education For All – Global Monitoring Report 2005: The Quality Imperative. UNESCO, Paris.

UNESCO et OIT (2002). Technical and vocational education for the 21st century: UNESCO and ILO recommendations. UNESCO et OIT, Paris et Genève.

Institut de statistiques de l'UNESCO (2005). Global Education Digest 2005. UNESCO Institute for Statistics, Montreal.

Institut de statistiques de l'UNESCO (2006). Global Education Digest 2006. UNESCO Institute for Statistics, Montreal.

UNESCO-UNEVOC (1996). The Development of Technical and Vocational Education in Africa. UNESCO, Dakar.

UNESCO-UNEVOC (2004). The Bonn Declaration on Learning for Work, Citizenship and Sustainability. UNEVOC, Bonn.

Wade, R. (1990). Governing the Market, Economic Theory and the Role of Government in East Asian Industrialisation. Princeton University Press.

**Age (théorique) d'admission :**

Age auquel les élèves ou étudiants entameraient un programme donné ou une année d'études donnée en admettant qu'ils aient commencé leur scolarité à l'âge d'admission officiel au niveau d'études le plus bas, qu'ils aient étudié à plein temps tout au long de leur vie scolaire et qu'ils aient évolué dans le système scolaire sans redoubler ni sauter de classe. Il faut noter que l'âge d'admission théorique pour un programme ou une classe donné(e) est souvent mais pas toujours l'âge d'inscription réel ou le plus fréquemment observé.

**Classification internationale type de l'éducation (CITE) :**

Système de classification fournissant un cadre pour la description statistique complète des systèmes éducatifs nationaux et une méthodologie permettant de traduire les programmes éducatifs nationaux en niveaux d'éducation comparables sur le plan international. Le programme d'enseignement est l'unité de classement de base de la CITE. Les programmes y sont également classés selon le domaine d'études, l'orientation et les débouchés.

**Durée d'études :**

Nombre d'années d'études d'un cycle d'éducation donné.

**Effectifs scolarisés :**

Nombre de personnes (élèves ou étudiants) inscrits dans un niveau ou une année d'études, quel que soit leur âge. De manière générale, ces données sont recueillies au début de l'année scolaire.

**Etudiants :****Etudiant/élève :**

Personne inscrite dans un programme d'études.

**Etudiants à temps plein :**

Etudiants inscrits dans un programme d'études pour un certain nombre d'heures d'études, statutairement considérés comme étant à temps plein à ce niveau particulier dans un pays donné.

**Etudiants à temps partiel :**

Etudiants dont les heures d'études statutaires sont moindres que celles requises des étudiants à temps plein à un niveau particulier dans un pays donné.

**Nombre d'étudiants en équivalent plein temps :**

Généralement exprimé en personnes – années. L'unité de mesure correspondant à un équivalent temps plein est le temps d'études d'un étudiant à temps plein. Ainsi, un étudiant à plein temps équivaut à une unité. La proportion de temps d'études d'un étudiant à temps partiel, par rapport à un temps d'études d'un étudiant à temps plein, est déterminée en rapportant le nombre d'heures d'études à temps partiel au nombre réglementaire d'heures d'études d'un étudiant à temps plein au cours d'une année scolaire. Par exemple, un étudiant qui poursuit des études durant un tiers du nombre d'heures réglementaires d'un étudiant à temps plein équivaut à un tiers d'équivalent plein temps.

**Orientation des programmes éducatifs :****Enseignement général :**

Enseignement principalement conçu pour amener les élèves à mieux comprendre une matière ou un groupe de matières, afin de les préparer, en particulier mais non nécessairement, à poursuivre d'autres études (complémentaires) au même niveau ou à un niveau plus élevé. Les programmes d'enseignement général sont habituellement dispensés en milieu scolaire et peuvent comprendre des éléments d'enseignement professionnel. Ils peuvent aussi conduire à une qualification ou un titre académique. Cependant, ils ne permettent pas, d'une manière générale, aux élèves qui l'achèvent avec succès d'entamer une carrière ou d'entrer dans une

branche ou dans une catégorie professionnelle particulière sans une formation complémentaire préalable. Les programmes d'enseignement général ont un contenu de nature technique ou professionnelle de moins de 25 %. Toutefois, les données touchant les programmes préparatoires à l'enseignement technique et professionnel (c'est-à-dire ceux qui ont un contenu technique ou professionnel supérieur à 25 % mais qui ne permettent pas d'obtenir une qualification professionnelle ou technique reconnue sur le marché du travail) sont généralement présentées avec celles des programmes d'enseignement général.

**Enseignement préprofessionnel et prétechnique (préparatoire à l'enseignement technique et professionnel) :** Enseignement principalement destiné à familiariser les élèves avec le monde du travail et à les préparer à suivre un programme d'enseignement technique ou professionnel. La réussite d'un programme préparatoire ne permet pas d'obtenir une qualification professionnelle ou technique reconnue sur le marché. Afin qu'un programme soit considéré comme faisant partie de l'enseignement préparatoire à l'enseignement technique et professionnel, au moins 25 % de son contenu doit être de nature professionnelle ou technique.

**Enseignement technique et professionnel :**

Enseignement principalement destiné à préparer les élèves directement à un métier particulier ou à une branche professionnelle particulière (ou à une catégorie de professions ou d'activités professionnelles). L'élève qui achève avec succès un programme de ce type obtient une qualification reconnue sur le marché du travail ainsi que par les instances compétentes du pays où elle est obtenue (par exemple le ministère de l'Éducation, les associations d'employeurs, etc.).

**Population d'âge scolaire :**

Population du groupe d'âge correspondant à un niveau d'éducation donné tel qu'indiqué par l'âge théorique d'admission et la durée d'étude.

**Produit intérieur brut (PIB) :**

Somme des valeurs ajoutées brutes des biens et des services produits dans un pays donné par l'ensemble des personnes qui y résident, y compris les services de distribution et de transport, en plus de toutes les taxes imposées sur les produits et services, moins toutes les subventions non comprises dans la valeur des produits.

**Scolarisation obligatoire :**

Nombre d'années ou limites d'âge pendant lesquels les enfants et les adolescents sont tenus, au regard de la loi, de bénéficier d'un enseignement en milieu scolaire.

**Indice de parité entre les sexes (IPS) :**

Rapport entre la valeur correspondant au sexe féminin et celle correspondant au sexe masculin pour un indicateur donné. Un indice de parité de 1 indique une égalité entre les sexes.

**Indice de parité entre les sexes transformé :**

Il s'agit du rapport entre la valeur correspondant au sexe féminin et celle correspondant au sexe masculin pour un indicateur donné pour les cas dans lesquels la première valeur est inférieure à la deuxième ou du rapport entre la valeur correspondant au sexe féminin et celle correspondant au sexe masculin pour un indicateur donné pour les cas dans lesquels la valeur correspondant au sexe masculin est inférieure à celle correspondant au sexe féminin. Un indicateur de parité entre les sexes transformé de 1 est indicateur d'une parité entre les sexes.

**Pourcentage des effectifs dans l'enseignement technique et professionnel :**

Nombre d'étudiants inscrits dans l'enseignement technique et professionnel à un niveau d'enseignement donné, exprimé en pourcentage du nombre total d'étudiants inscrits dans tous les programmes (technique/professionnel et général) à ce niveau.

**Taux brut de scolarisation (TBS) :**

Nombre d'élèves scolarisés dans un niveau d'enseignement donné, quel que soit leur âge, exprimé en pourcentage de la population du groupe d'âge officiel qui correspond à ce niveau d'enseignement. Pour l'enseignement supérieur, la population observée regroupe les cinq dernières années suivant l'âge de sortie du niveau secondaire.

**Taux brut de scolarisation au niveau CITE 5B :**

Nombre d'élèves inscrits aux programmes de niveau CITE 5B, quel que soit leur âge, exprimé en pourcentage de la population du groupe d'âge officiel qui correspond à ce niveau d'enseignement. Pour l'enseignement supérieur, la population observée regroupe les cinq dernières années suivant l'âge de sortie du niveau secondaire.

**Taux brut de scolarisation dans l'enseignement professionnel :**

Nombre d'élèves inscrits à des programmes technique/professionnel à un niveau d'éducation donné, quel que soit leur âge, exprimé en pourcentage de la population du groupe d'âge officiel qui correspond à ce niveau d'enseignement. Pour l'enseignement postsecondaire non supérieur, la population observée regroupe les deux dernières années suivant l'âge de sortie du niveau secondaire.

# annexe C

## Description des niveaux CITE 97, critères de classification et sous-catégories

0 EDUCATION PREPRIMAIRE		Critères principaux
Première étape de l'instruction organisée, visant essentiellement à préparer les très jeunes enfants à un environnement de type scolaire.	Doit être dispensé dans une école ou dans un autre centre d'accueil, et être conçu pour répondre aux besoins d'apprentissage et de développement des enfants de 3 ans au moins. Le personnel enseignant doit être suffisamment formé (c.à.d. diplômé) pour dispenser un programme éducatif.	
1 ENSEIGNEMENT DU 1 <sup>ER</sup> DEGRE (PRIMAIRE)		Critères principaux
Normalement conçu pour donner aux élèves un solide enseignement de base en lecture, écriture et mathématiques.	Début des études systématiques caractéristiques de l'enseignement primaire, notamment en lecture, écriture et mathématiques. Accès aux établissements ou aux programmes d'enseignement primaire créés à l'échelon national. Le début des activités de lecture ne constitue pas à lui seul un critère suffisant pour classer un programme d'enseignement au niveau 1 de la CITE.	
2 ENSEIGNEMENT DU 1 <sup>ER</sup> CYCLE DU SECONDAIRE		Critères principaux
Le premier cycle de l'enseignement secondaire prolonge en général le programme de base du primaire, bien qu'il soit d'ordinaire plus axé sur les disciplines enseignées et suppose souvent l'intervention d'enseignants plus spécialisés qui donnent leurs cours dans leur domaine de spécialisation.	<p>Au début du niveau 2, les programmes doivent être ceux dans lesquels l'enseignement commence à être plus monovalent (un enseignant par discipline) et pour lesquels on fait appel à des enseignants plus spécialisés qui dispensent leur domaine de spécialisation.</p> <p>Si ce point de transition dans l'organisation ne correspond pas à une coupure normale dans les systèmes éducatifs nationaux, il convient de subdiviser les programmes au stade où ceux-ci commencent à refléter ce changement d'organisation.</p>	
3 ENSEIGNEMENT DU 2 <sup>E</sup> CYCLE DU SECONDAIRE		Critères principaux
Phase finale de l'enseignement secondaire dans la plupart des pays. L'enseignement est souvent plus organisé par discipline qu'au niveau 2 et les enseignants doivent en général posséder un diplôme de niveau plus élevé ou plus spécialisé qu'au niveau 2.	<p>La frontière séparant les premier et second cycles du secondaire dans les différents pays devrait être l'élément déterminant pour distinguer le niveau 2 du niveau 3.</p> <p>Pour accéder à ces programmes d'enseignement, il faut d'ordinaire avoir achevé une formation de niveau 2, ou une formation de base qui, conjuguée aux acquis de l'expérience vécue, démontre l'aptitude à maîtriser les disciplines enseignées au niveau 3 de la CITE.</p>	
4 ENSEIGNEMENT POSTSECONDAIRE NON SUPERIEUR		Critères principaux
<p>Ces programmes se trouvent à la limite entre le 2<sup>e</sup> cycle du secondaire et le postsecondaire, même si, d'un point de vue national, ils peuvent clairement être rattachés soit à l'un, soit à l'autre de ces deux niveaux.</p> <p>Souvent ces programmes ne sont pas d'un niveau beaucoup plus avancé que ceux classés au niveau 3, mais ils permettent d'élargir les connaissances des participants qui ont déjà achevé une formation à ce niveau. Les élèves sont en général plus âgés que ceux des programmes de niveau 3.</p> <p>Durée des programmes : les programmes de niveau 4 durent en général entre 6 mois et 2 ans.</p>	Les élèves accédant à des programmes de niveau 4 de la CITE ont en général achevé le niveau 3.	
5 ENSEIGNEMENT DU 1 <sup>ER</sup> CYCLE DU SUPERIEUR		Critères de classification retenus pour le niveau et les sous-catégories (5A et 5B)
Les programmes de niveau 5 ont des contenus d'enseignement plus approfondis que ceux proposés aux niveaux 3 et 4.	L'accès à ces programmes exige normalement d'avoir terminé avec succès une formation de niveau 3A ou 3B, ou de posséder une qualification équivalente de niveau 4A.	
CITE 5A : programmes fondés sur un enseignement largement théorique et axés sur l'acquisition de compétences suffisantes pour accéder à des programmes de recherche de haut niveau et à des professions exigeant de grandes qualifications.	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Les programmes ont une durée théorique cumulée minimale (dans le supérieur) de 3 ans.</li> <li>2. En général, les enseignants doivent être titulaires d'un diplôme de recherche de haut niveau.</li> <li>3. La réalisation d'un projet de recherche ou la soutenance d'une thèse peut s'avérer nécessaire.</li> <li>4. Les programmes assurent le niveau de formation requis pour accéder à une profession exigeant de grandes compétences ou à un programme de recherche de haut niveau.</li> </ol>	
CITE 5B : programmes ayant des contenus généralement plus pratiques et techniques, et une finalité professionnelle plus précise que ceux de niveau 5A.	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Les programmes ont une orientation plus pratique et une finalité professionnelle plus précise que les programmes de niveau 5A et ne préparent pas les étudiants à accéder directement à des formations à la recherche de haut niveau.</li> <li>2. Ils ont une durée minimale de 2 ans.</li> <li>3. Leurs contenus sont en général conçus pour préparer les étudiants à intégrer une profession précise.</li> </ol>	
6 ENSEIGNEMENT DU 2 <sup>E</sup> CYCLE DU SUPERIEUR (CONDUISANT A UN DIPLOME DE RECHERCHE APPROFONDIE)		
Ce niveau est réservé aux programmes du supérieur qui conduisent à l'obtention d'un diplôme de recherche de haut niveau. Les programmes sont consacrés à des études approfondies et à des travaux de recherche originaux.	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Ce niveau exige la soutenance d'une thèse ou d'un mémoire publiable qui soit le produit de travaux de recherche originaux et représente une contribution appréciable à la connaissance.</li> <li>2. Ne doit pas reposer uniquement sur le travail effectué en cours.</li> <li>3. Prépare les étudiants à enseigner dans les établissements proposant des formations de niveau 5A et à faire de la recherche dans le secteur public et l'industrie.</li> </ol>	

Critères subsidiaires		Sous-catégories	
Le personnel enseignant doit être titulaire des diplômes correspondants ; mise en œuvre d'un programme ayant des contenus éducatifs.			
Critères subsidiaires			
Dans les pays où l'âge de scolarité obligatoire (ou au moins l'âge auquel la quasi-totalité des élèves commencent leur formation) est postérieur au début de l'étude systématique des disciplines mentionnées, c'est la première année de la scolarité obligatoire qui doit être utilisée pour déterminer la limite entre les niveaux 0 et 1 de la CITE.			
Critères subsidiaires	Débouchés auxquels le programme est censé préparer les élèves	Orientation du programme	
En l'absence, toutefois, de coupure distincte marquant ce changement d'organisation, il convient de créer une subdivision artificielle dans les programmes après la 6 <sup>e</sup> année d'enseignement primaire pour marquer le passage du niveau 1 au niveau 2 de la CITE.  Dans les pays où il n'y a pas de coupure dans le système entre les 1 <sup>er</sup> et 2 <sup>e</sup> cycles de l'enseignement secondaire, et dans ceux où le 1 <sup>er</sup> cycle dure plus de 3 ans, seules les 3 premières années qui suivent l'enseignement primaire doivent être comptées dans le 1 <sup>er</sup> cycle du secondaire.	A Programmes conçus pour préparer les élèves à accéder directement au niveau 3 dans une filière pouvant déboucher ultérieurement sur l'enseignement supérieur, autrement dit à des formations classées aux niveaux 3A ou 3B de la CITE.	Générale	Enseignement pas spécialement conçu pour préparer les participants à accéder à un groupe précis de professions ou de métiers, ou à des formations professionnelles/techniques plus poussées.
	B Programmes conçus pour préparer les élèves à accéder directement au niveau 3C.		
	C Programmes (dits parfois « finals ») principalement conçus pour accéder directement au marché du travail à la fin de ce niveau.	Professionnelle	Enseignement préparant les participants, sans autre formation, à l'exercice de métiers spécifiques. Si achevé avec succès, est sanctionné par un diplôme professionnel utilisable sur le marché du travail.
Programmes modulaires	Débouchés auxquels le programme est censé préparer les élèves	Orientation du programme	
Pour obtenir un diplôme dans un programme modulaire, il faut associer des blocs d'enseignements, ou modules, pour en faire un programme répondant à des exigences précises.  Un seul module, toutefois, peut n'avoir ni débouché précis dans le système éducatif ou sur le marché du travail ni orientation particulière.	A CITE 3A : programmes de niveau 3 conçus pour permettre d'accéder directement au niveau 5A de la CITE.	Générale	Enseignement pas spécialement conçu pour préparer les participants à accéder à un groupe précis de professions ou de métiers, ou à des formations professionnelles/techniques plus poussées.
	B CITE 3B : programmes de niveau 3 conçus pour permettre d'accéder directement au niveau 5B de la CITE.		
	C CITE 3C : programmes de niveau 3 qui, dans leur conception, ne conduisent pas directement au niveau 5A ou 5B. Par conséquent, ils débouchent directement sur le marché du travail, sur les programmes de niveau 4 ou d'autres programmes de niveau 3.	Professionnelle	Enseignement préparant les participants, sans autre formation, à l'exercice de métiers spécifiques. Si achevé avec succès, est sanctionné par un diplôme professionnel utilisable sur le marché du travail.
Types de programmes pouvant faire partie du niveau 4	Débouchés auxquels le programme est censé préparer les élèves	Orientation du programme	
Premier type : formations professionnelles courtes dont les contenus ne sont pas assimilés à un enseignement « supérieur » dans de nombreux pays ou les programmes qui ne répondent pas au critère de durée retenu pour le niveau 5B de la CITE - au moins 2 années.  Ces programmes sont souvent conçus pour les élèves qui ont terminé le niveau 3, mais leur accès n'est pas nécessairement subordonné à la possession d'un diplôme de niveau 3.  Second type : programmes affectés par les pays à l'enseignement du 2 <sup>e</sup> cycle, même si les élèves qui y accèdent ont en général déjà achevé un autre programme à ce niveau d'enseignement (deuxième cursus, par exemple).	A Programmes de niveau 4 conçus pour donner directement accès au niveau 5A ou 5B de la CITE.	Générale	Enseignement pas spécialement conçu pour préparer les participants à accéder à un groupe précis de professions ou de métiers, ou à des formations professionnelles/techniques plus poussées.
	B Programmes de niveau 4 qui, dans leur conception, ne conduisent pas directement au niveau 5A ou 5B de la CITE. Ils débouchent directement sur le marché du travail ou sur d'autres formations de niveau 4.		
Durée théorique cumulée des études du supérieur		Position dans la structure nationale de délivrance de titres et diplômes	
	A Catégories de durées : moins de 5 ans ; 5 ans ou plus.	A	Catégories : premier diplôme ; deuxième diplôme ou +.
	B Catégories de durées : aucune.	B	Catégories : aucune.

**Afrique (53 pays ou territoires)**

Algérie, Angola, Bénin, Botswana, Burkina Faso, Burundi, Cameroun, Cap-Vert, République centrafricaine, Tchad, Comores, Congo, Côte d'Ivoire, République démocratique du Congo, Djibouti, Egypte, Guinée équatoriale, Erythrée, Ethiopie, Gabon, Gambie, Ghana, Guinée, Guinée-Bissau, Kenya, Lesotho, Libéria, Jamahiriya arabe libyenne, Madagascar, Malawi, Mali, Mauritanie, Maurice, Maroc, Mozambique, Namibie, Niger, Nigeria, Rwanda, Sao-Tomé-Et-Principe, Sénégal, Seychelles, Sierra Leone, Somalie, Afrique du Sud, Soudan, Swaziland, Togo, Tunisie, Ouganda, République unie de la Tanzanie, Zambie, Zimbabwe.

**Amérique du Nord (31 pays ou territoires)**

Anguilla, Antigua-et-Barbuda, Aruba, Bahamas, Barbade, Belize, Bermudes, Iles Vierges britanniques, Canada, Iles Caïmanes, Costa Rica, Cuba, Dominique, République dominicaine, Salvador, Grenade, Guatemala, Haïti, Honduras, Jamaïque, Mexique, Montserrat, Antilles néerlandaises, Nicaragua, Panama, Saint Kitts-et-Nevis, Sainte-Lucie, Saint Vincent-et-les-Grenadines, Trinidad-et-Tobago, Iles Turques et Caïques, Etats-Unis.

**Amérique du Sud (12 pays ou territoires)**

Argentine, Bolivie, Brésil, Chili, Colombie, Equateur, Guyana, Paraguay, Pérou, Suriname, Uruguay, Venezuela.

**Asie (50 pays ou territoires)**

Afghanistan, Arménie, Azerbaïdjan, Bahreïn, Bangladesh, Bhoutan, Brunéi Darussalam, Cambodge, Chine, Chypre, République populaire démocratique de Corée, Géorgie, Hong Kong (région administrative spéciale de la Chine), Inde, Indonésie, République islamique d'Iran, Irak, Israël, Japon, Jordanie, Kazakhstan, Koweït, Kirghizistan, République démocratique populaire lao, Liban, Macao (Chine), Malaisie, Maldives, Mongolie, Myanmar, Népal, Oman, Pakistan, Territoires autonomes palestiniens, Philippines, Qatar, République de Corée, Arabie saoudite, Singapour, Sri Lanka, République arabe syrienne, Tadjikistan, Thaïlande, Timor-Leste, Turquie, Turkménistan, Emirats arabes unis, Ouzbékistan, Vietnam, Yémen.

**Europe (44 pays ou territoires)**

Albanie, Andorre, Autriche, Belarus, Belgique, Bosnie-Herzégovine, Bulgarie, Croatie, République tchèque, Danemark, Estonie, Finlande, France, Allemagne, Gibraltar, Grèce, Saint-Siège, Hongrie, Islande, Irlande, Italie, Lettonie, Liechtenstein, Lituanie, Luxembourg, Malte, Monaco, Pays-Bas, Norvège, Pologne, Portugal, République de Moldavie, Roumanie, Fédération de Russie, Saint-Marin, Serbie-Monténégro, Slovaquie, Slovénie, Espagne, Suède, Suisse, ex-République yougoslave de Macédoine, Ukraine, Royaume-Uni de Grande-Bretagne et d'Irlande du Nord.

**Océanie (17 pays ou territoires)**

Australie, Iles Cook, Fidji, Kiribati, Iles Marshall, Micronésie (états fédérés de), Nauru, Nouvelle Zélande, Niue, Palau, Papouasie-Nouvelle Guinée, Samoa, Îles Salomon, Tokelau, Tonga, Tuvalu, Vanuatu.



48328 8789945 778624 895186 726871 45641 789578

148328 456 89 45146 783647 694512 789547 795498

78941 9958 65456 6 99844 4456

5216 99 489545 25994 97

78 484726

76216 99 65456 99844 4456

77899

Le présent rapport représente, à ce jour, l'une des analyses statistiques les plus fouillées des effectifs de l'enseignement et de la formation techniques professionnels (EFTP) dans le monde. Il s'agit d'une étude internationale comparative qui fait le point sur l'accès à l'EFTP formel par niveau, âge et sexe.

La collecte et l'analyse des données de l'EFTP, en particulier au niveau international, posent un défi conceptuel et administratif. S'il en est ainsi c'est parce que l'EFTP est complexe, polyvalent et qualitativement différent de l'enseignement général, avec l'implication d'une large gamme d'institutions et des responsabilités qui se chevauchent.

La rédaction du rapport fait suite à la prise de conscience croissante, au niveau international, de l'importance des qualifications pour le développement, d'une part, et de l'absence de données statistiques susceptibles d'être utilisées pour des comparaisons transnationales, de l'autre. La présente enquête représente une première étape vers l'étude de l'impact potentiel de la statistique sur l'accès à l'EFTP formel pour aider à la prise de décision aux niveaux national et international.

Les décideurs, donateurs, chercheurs, praticiens, administrateurs et planificateurs de l'éducation sont les destinataires du rapport.