



©Tendance Floue/Mat Jacob



©Tendance Floue/Olivier Culmann



©VU/Bernard Descamp



©Tendance Floue/Olivier Culmann

Chapitre 2

Vers l'EPT – évaluation des progrès accomplis

Le présent chapitre offre une évaluation des progrès accomplis dans le monde vers la réalisation des six objectifs de l'EPT. Il utilise les données les plus récentes sur les systèmes éducatifs disponibles pour 2000, en actualisant l'analyse de l'an dernier et en lui apportant des compléments importants.

Reflétant le thème du rapport, l'analyse accorde une particulière importance aux objectifs concernant le genre et à leur incidence sur la réalisation de tous les objectifs éducatifs de Dakar. La parité entre les sexes dans l'enseignement primaire et secondaire est un objectif pour 2005 et l'égalité dans tout le domaine de l'éducation doit être réalisée au cours de la décennie suivante. Aussi l'examen de chacun des objectifs est-il centré sur le genre dans toute la mesure où les données disponibles le permettent.

Le chapitre comprend sept sections. Après une analyse des tendances en matière de PEPE, trois sections évaluent les progrès accomplis dans les domaines de l'accroissement des taux de scolarisation, de la qualité et de la parité entre les sexes dans le primaire, le secondaire et le supérieur. L'examen des programmes relatifs aux compétences indispensables dans la vie courante et des programmes d'alphabétisation est suivi de quelques informations récentes sur les tendances de la qualité de l'éducation. La dernière section tente de comparer les progrès d'ensemble réalisés par les différents pays et régions. Elle s'attache à déterminer dans quelle mesure les objectifs de parité entre les sexes sont réalisables en 2005 et introduit un nouvel Indice du développement de l'EPT propre à offrir un moyen de comparaison plus global des progrès accomplis par les pays vers la réalisation des buts éducatifs.

Protection et éducation de la petite enfance

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

La protection et l'éducation de la petite enfance constituent un domaine d'apprentissage varié, qui

va de l'éducation préprimaire formelle, intégrée dans le système national d'éducation, à des activités plus informelles et souvent centrées sur la famille, en passant par des jardins d'enfants où puériculture, jeu et éducation sont associés. On dispose actuellement de données internationalement comparables pour les effectifs du préprimaire dans à peu près les trois-quarts (152) des pays. Bien que l'on s'efforce de collecter des informations sur les activités plus informelles du groupe d'âge correspondant au préprimaire

Tableau 2.1. Éducation préprimaire : répartition des pays selon leur taux brut de scolarisation (2000)

(dans chaque case, les pays sont rangés selon l'ordre croissant des TBS)

Régions	Niveaux du TBS				
	≤ 30%	30,1%-50%	50,1%-70%	70,1%-90%	Plus de 90%
Afrique subsaharienne	R. D. du Congo, Niger, Burkina Faso, Burundi, Mali, Comores, Éthiopie, Togo, Rwanda, Côte d'Ivoire, Congo, Madagascar, Sénégal, Guinée-Bissau, Sierra Leone, Ouganda, Érythrée, Bénin, Cameroun, Gabon, Lesotho, Gambie, Namibie, Guinée équatoriale (24)	Afrique du Sud, Zimbabwe, Kenya, Jordanie, T. A. (3)	Cap-Vert, Ghana, Libéria (3)		Maurice (1)
États arabes	Yémen, Djibouti, Algérie, Oman, Arabie saoudite, Irak, J. A. libyenne, R. A. syrienne, Égypte, Tunisie, Soudan, Qatar (12)	palestiniens, Bahreïn (3)	Maroc (1)	Liban, Émirats A. U. (2)	Koweït (1)
Asie centrale	Tadjikistan, Kazakhstan, Kirghizistan, Azerbaïdjan, Mongolie (5)	Géorgie (1)			
Asie de l'Est et Pacifique	Myanmar, Cambodge, RDP lao, Papouasie-Nouvelle-Guinée, Indonésie, Chine (6)	Philippines, Tonga, Samoa, Viet Nam, Brunéi Darussalam, Malaisie (6)	Palaos (1)	Vanuatu, Rép. de Corée, Thaïlande, Japon, Iles Cook (5)	Macao (Chine), Australie, Nioué (3)
Asie du Sud et de l'Ouest	Népal, Rép. isl. d'Iran, Bangladesh, Inde (4)	Maldives (1)	Pakistan (1)		
Amérique latine et Caraïbes	Bahamas, Honduras, Nicaragua (3)	Belize, Colombie, Rép. dominicaine, El Salvador, Bolivie, Panama, Venezuela (7)	Guatemala, Argentine, Sainte-Lucie, Uruguay, Trinité et Tobago, Brésil, Pérou, Équateur (8)	Mexique, Chili, Barbade, Jamaïque, Paraguay, Costa Rica, Antilles néerl. (7)	Suriname, Aruba, Cuba, Guyana (4)
Amérique du Nord et Europe occidentale			Finlande, Chypre, États-Unis, Canada, Portugal (5)	Grèce, Suède, Norvège, Royaume-Uni, Autriche, Danemark (6)	Suisse, Italie, Pays-Bas, Malte, Espagne, Allemagne, Islande, Israël, Belgique, France, Luxembourg (11)
Europe centrale et orientale	Turquie, ex-Rép. youg. de Macédoine (2)	Serbie et Monténégro, Rép. de Moldova, Croatie, Albanie, Pologne (5)	Lituanie, Lettonie, Bulgarie (3)	Roumanie, Slovaquie, Hongrie, République tchèque, Fédération de Russie (6)	Rép. tchèque, Estonie (2)
Nombre total de pays	152	56	26	22	26

Note générale : Voir le tableau source pour des données détaillées sur les pays.

Source : Annexe statistique, tableau 3.

(généralement de 3 à 5 ans), il n'y a encore que quinze pays qui puissent fournir de telles données (Annexe statistique, tableau 3). Un troisième indicateur – le pourcentage des nouveaux inscrits en première année du primaire qui ont suivi un programme organisé de développement de la petite enfance – est disponible pour un plus grand nombre (43) de pays. Bien que ces indicateurs de participation plus généraux soient de plus en plus largement disponibles, le taux brut de scolarisation (TBS) dans l'éducation préprimaire demeure le principal indicateur utilisable pour suivre les progrès accomplis vers la réalisation du premier objectif de Dakar.

Scolarisation dans l'éducation préprimaire

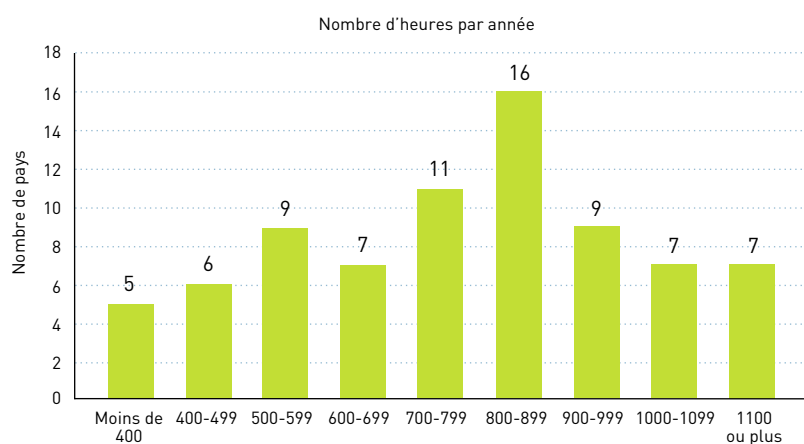
L'éducation préprimaire est définie comme les programmes d'instruction organisée qui sont dispensés dans des écoles ou dans des centres (CITE, 1997) et occupent au moins deux heures par jour et 100 jours par an. De par leur nature même, ces données sont difficiles à collecter. En premier lieu, nombre de programmes sont des programmes privés – représentant dans certains pays la totalité des effectifs préscolaires. Les fournisseurs privés, dont les ONG, les communautés locales et les institutions religieuses, ne sont pas toujours faciles à inclure dans les enquêtes, et il est fréquent qu'ils ne soient pas reconnus par les autorités en tant que fournisseurs agréés¹. En second lieu, même dans le secteur public, les programmes dispensés sous la responsabilité d'autorités autres que les ministères de l'éducation – principaux partenaires de l'UNESCO en ce qui concerne les enquêtes statistiques annuelles – ne sont pas toujours inclus dans les réponses aux enquêtes.

Il est donc possible que les informations statistiques sur l'éducation préprimaire ne donnent pas un tableau complet de la situation dans de nombreux pays. De plus, même dans la catégorie relativement homogène des programmes dispensés par le secteur public, la durée et le contenu de ces programmes ainsi que les qualifications des enseignants sont si hétérogènes qu'il est difficile de se livrer à des comparaisons internationales.

Le tableau 2.1 montre la répartition des pays selon le niveau de leur taux brut de scolarisation dans l'éducation préprimaire. Plus d'un tiers des pays (56 sur 152) présentent des taux très bas (moins de 30% du groupe d'âge concerné); près de la moitié de ces pays se trouvent en Afrique subsaharienne. À l'exception de la Géorgie, tous

les pays d'Asie centrale font aussi partie de cette catégorie, et beaucoup ont vu leur taux de scolarisation baisser depuis 1990. Tous les pays d'Amérique du Nord et d'Europe occidentale et la plupart des pays d'Europe centrale et orientale scolarisent plus de la moitié du groupe d'âge préscolaire. Plus de la moitié des pays du premier groupe ont des TBS supérieurs à 90%, ce qui indique que dans ces pays riches la scolarisation dans le préprimaire est quasiment universelle.

Figure 2.1. Répartition des pays selon la durée des horaires scolaires annuels dans le préprimaire (1999) (en heures par année scolaire)



Source : Réponses aux questionnaires des ateliers de l'ISU sur la durée des horaires scolaires (2000).

Durée de l'année scolaire dans le préprimaire

L'intensité de l'instruction varie également beaucoup selon les pays. Le tableau 2.2 indique, pour 77 pays, le nombre moyen d'heures d'enseignement durant l'année scolaire dans le préprimaire. La durée moyenne de l'année scolaire varie de 195 heures en Iraq et 231 heures au Tadjikistan à 1260 à 1560 heures en Colombie, à Cuba et à Saint-Kitts-et-Nevis. Comme le montre la figure 2.1, près de la moitié (36) des pays sont dans la fourchette de 700 à 999 heures.

Comparaisons entre 1990 et 2000

La scolarisation dans le préprimaire a généralement beaucoup progressé au cours de la dernière décennie. La figure 2.2 montre que les TBS ont régulièrement augmenté entre 1990 et 2000 dans toutes les régions, particulièrement en Amérique latine et dans les Caraïbes, où l'éducation préprimaire – déjà bien implantée au début des années 90 – a continué à se développer.

1. En Afrique subsaharienne et dans certains États arabes, mais aussi dans des pays ayant une forte population musulmane, les écoles coraniques relèvent particulièrement de cette catégorie. Au Niger, par exemple, en 2001, sur les quelque 34 000 nouveaux inscrits qui avaient suivi un type de PEPE, plus de 80% venaient d'écoles coraniques, et cette proportion s'est accrue au cours des trois dernières années pour lesquelles on dispose de données (Niger, 2002a, p. 18). Il n'est pas toujours possible de déterminer dans quelle mesure les centres ou établissements dispensant ce type d'enseignement sont inclus dans les enquêtes.

Tableau 2.2. Durée des horaires scolaires dans l'éducation préprimaire, par pays (1999)

Pays	Heures par semaine	Jours par semaine	Semaines par année	Jours par année	Heures par année	Pays	Heures par semaine	Jours par semaine	Semaines par année	Jours par année	Heures par année
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5) = (1) x (3)		(1)	(2)	(3)	(4)	(5) = (1) x (3)
Afrique subsaharienne						Asie de l'Est et Pacifique					
Afrique du Sud	...	5	41	205	...	Cambodge ²	12	5	38	190	456
Bénin	23	4,5	34	154	782	Fidji	15	5	41	205	615
Burkina Faso	21	6	37	222	777	Iles Cook	10	5	41	205	410
Cameroun ¹	30	5	36	180	1080	Iles Marshall	15	5	36	180	540
Éthiopie*	23,1	5	42	210	971	Macao, Chine*	14,2	5,3	40,5	213	575
Gambie	20	5	39	195	780	Myanmar	...	5	36	180	...
Ghana	27,3	5	40	200	1092	Nioué	12	3	40	120	480
Guinée-Bissau	24	5	35	175	840	Palaos	17,3	5	34	170	588
Kenya	...	5	39	195	...	Papouasie-N.-G. ²	10	5	41	205	410
Libéria	25	5	37	185	925	RDP lao ²	10	5	36	180	360
Mali	26	5	38	190	988	Samoa	15	5	40	200	600
Maurice	25	5	40	200	1000	Tuvalu	15	5	40	200	600
Mauritanie	30	5	36	180	1080	Vanuatu*	15	5	39	195	585
Namibie*	...	5	39	195	...	Viet Nam	15	5	33	165	495
Niger	25	5	36	180	900	Asie du Sud et de l'Ouest					
Nigéria	20	5	40	200	800	Bangladesh	12	6	37	222	444
R. U. de Tanzanie	17,3	5	42	210	727	Bhoutan	22	5	39	195	858
Sao Tomé/Principe	25	5	36	180	900	Maldives	7,3	5	40	200	292
Sénégal	22,3	5	35	175	781	Népal	24	6	36,7	220	881
Seychelles	26,2	5	40	200	1046	Pakistan*	28	5,5	30	165	840
Sierra Leone	20	5	35	175	700	Amérique latine et Caraïbes					
Togo	21,3	5	40	200	852	Anguilla	15	5	39	195	585
Zambie*	17,3	5	34	170	588	Antigua-et-Barbuda	25	5	39	195	975
États arabes						Antilles néerl.*	23	5	40	200	920
Arabie saoudite	22,3	5	29	145	647	Bahamas*	25	5	38	190	950
Émirats Arabes Unis	22	5	33	165	726	Barbade	25	5	38	190	950
Irak*	5	6	39	234	195	Belize	15	5	36	180	540
J. A. libyenne	21	6	28	168	588	Bolivie*	25	5	44	220	1100
Koweït	25	5	34	170	850	Colombie	30	5	42	210	1260
Liban ²	26,3	5	32	160	840	Costa Rica	14	5	44	220	616
Maroc*	32,3	6	35	210	1131	Cuba ³	32	5	41	205	1312
R. A. syrienne	32	6	36	216	1152	Dominique	25	5	40	200	1000
Soudan	21	6	39	234	819	El Salvador	30	5	40	200	1200
Yémen	20	5	28	140	560	Équateur	20	5	40	200	800
Asie et Pacifique						Guatemala	17,3	5	36	180	623
Asie centrale						Guyana	20	5	39	195	780
Kazakhstan ¹	24	5	33	165	792	Iles Turques et Caïques	20	5	39	195	780
Mongolie	10	5	34	170	340	Jamaïque	22,3	5	38	190	847
Tadjikistan	7	5	33	165	231	Nicaragua	20	5	43,5	218	870
						Panama	25	5	42	210	1050
						Pérou	20	5	36	180	720
						Rép. dominicaine	20	5	44	220	880
						Sainte-Lucie	20	5	40,4	202	808
						Saint-Kitts-et-Nevis	40	5	39	195	1560
						Suriname	20	5	42	210	840
						Trinité et Tobago	22,3	5	39	195	870

* Les chiffres en italiques sont des durées moyennes calculées à partir de durées variables dans différentes années d'études, cycles ou programmes.

1. Le nombre de semaines par an est tiré de la base de données sur l'éducation du Bureau international d'éducation (UNESCO-BIE, 1999).

2. Le nombre d'heures par semaine a été recalculé sur la base du temps effectif d'enseignement par heure.

3. Y compris le temps consacré à jouer et le temps consacré aux habitudes d'hygiène et aux habitudes culturelles.

Source : Réponses aux questionnaires des ateliers de l'ISU sur la durée des horaires scolaires (Institut de statistique de l'UNESCO, 2000).

2. Cela reste vrai pour l'ensemble de la décennie malgré une certaine reprise dans certains pays depuis 1998.

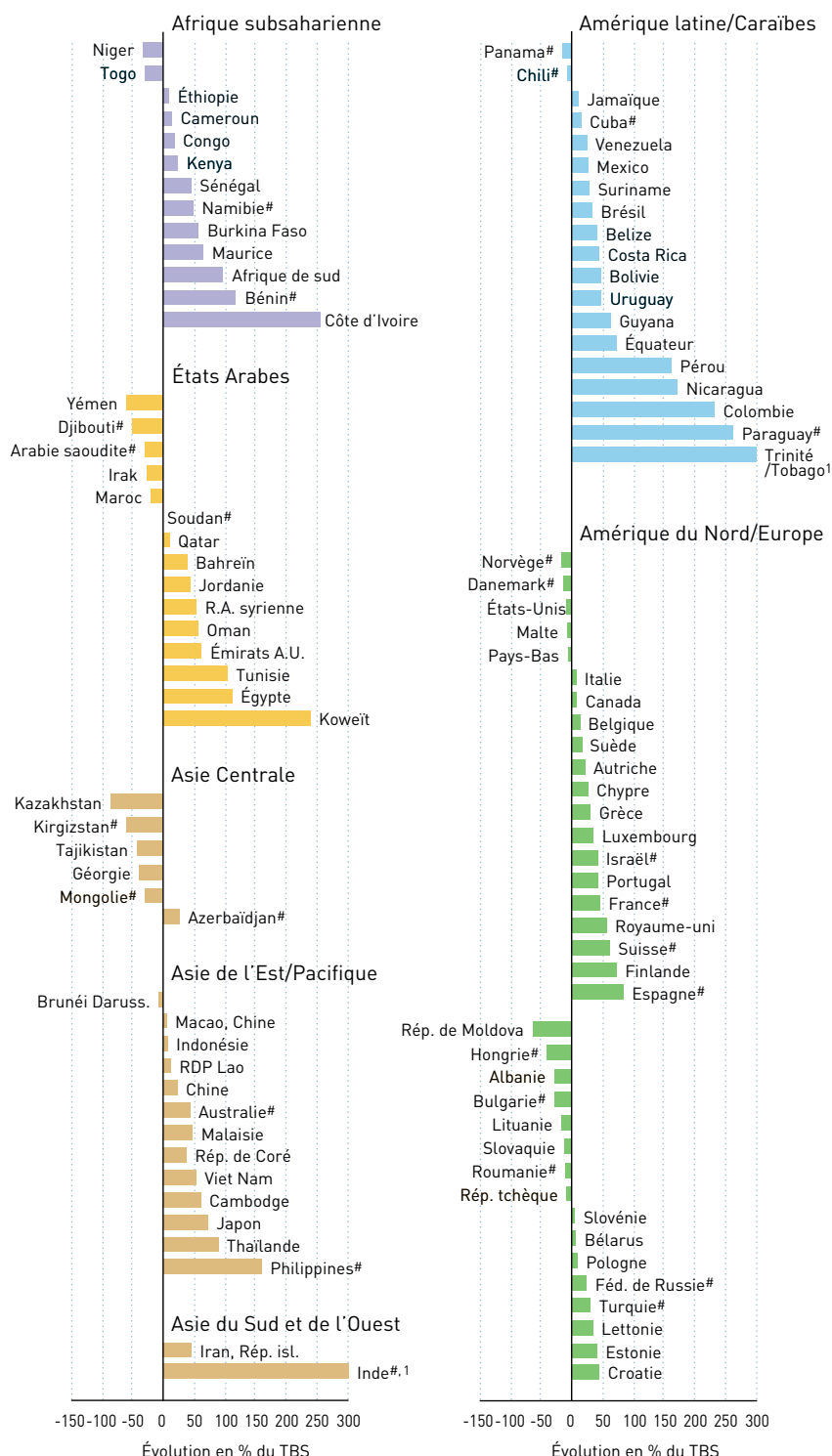
Cette tendance n'a néanmoins pas été universelle. Les taux de scolarisation ont baissé dans un ou deux pays d'Afrique et d'Amérique latine, mais les reculs ont été substantiels et nombreux en Asie centrale et en Europe centrale et orientale, où la valeur réelle des dépenses publiques consacrées à l'éducation, comme à d'autres secteurs, a diminué² (voir encadré 2.1).

En Amérique du Nord et en Europe occidentale, le recul est évident en Norvège et au Danemark, probablement en raison de changements concernant les groupes d'âge de référence utilisés pour calculer les taux de scolarisation (voir tableau 2.3), ainsi que, dans une moindre mesure, aux États-Unis, à Malte et aux Pays-Bas.

Il faut cependant souligner que certains de ces changements sont plus apparents que réels. D'une part, la définition de l'éducation préprimaire adoptée dans la Classification internationale type de l'éducation (UNESCO, 1997) a légèrement changé et d'autre part il est possible que de nouvelles catégories de services d'éducation préprimaire jusque-là non prises en compte soient maintenant incluses dans les réponses aux enquêtes de l'Institut de statistique de l'UNESCO (ISU), reflétant l'accent mis depuis la Conférence de Jomtien en 1990 sur une conception élargie de la PEPE.

Il est cependant encore plus notable que les changements des groupes d'âge de référence utilisés dans le dénominateur du TBS ont une forte incidence sur la valeur indiquée de l'indicateur. Le tableau 2.3 montre les pays où de tels changements ont été apportés pour les données indiquées pour 1990 et 2000. Dans le cas des Philippines, le TBS de 199 a été calculé pour un groupe d'âge comprenant deux années (5-6 ans). Toutefois, en 2000, il est obtenu sur la base de la cohorte comprenant uniquement les enfants âgés de 5 ans, ce qui, en l'absence d'autres changements, doublerait en gros le TBS estimé. En Suisse, le TBS de 1990 a été calculé pour les enfants âgés de 4 à 6 ans tandis que l'estimation pour 2000 n'utilise que le groupe d'âge des 5-6 ans. Cela explique pour une bonne part l'augmentation indiquée de 59% du TBS. L'Inde est un cas particulier puisque l'augmentation dépasse les limites du cadre de la figure 2.2. Ici, la modification du groupe d'âge (qui augmente au lieu de diminuer) n'explique pas que le TBS ait plus que sextuplé depuis 1990. Il est probable que de nouvelles catégories de scolarisation (en particulier des enfants âgés de moins de 4 ans) sont incluses dans les données, et aussi qu'il y a eu un réel développement des activités

Figure 2.2. Éducation préprimaire : Évolution en pourcentage des taux bruts de scolarisation entre 1990 et 2000 (ne sont inclus que les pays pour lesquels on dispose de données pour les deux années)



Indique un changement du groupe d'âge de référence entre 1990 et 2000 ; les données fournies pour les deux années ne sont donc pas strictement comparables. Les changements précis des groupes d'âge sont indiqués dans le tableau 2.3.

1. En Inde, l'évolution a été de 647% et à la Trinité et Tobago de 612%.

Source : Annexe statistique, tableau 3.

Encadré 2.1. Tendances de l'éducation préprimaire dans les pays en transition

En 1989, la scolarisation des enfants dans le préprimaire était déjà très inégale dans les pays en transition, avec des taux élevés en Europe centrale et des taux beaucoup plus bas dans le Caucase et en Asie centrale. Dans toute la région, la scolarisation dans le préprimaire a régressé à mesure que l'emploi se dégradait, que les droits d'inscription augmentaient et que davantage de parents commençaient à s'occuper de leurs enfants à plein temps. Dans les pays d'Europe centrale et les États baltes, les taux de scolarisation dans le préprimaire ont commencé à remonter au milieu des années 90 et en 2000 ils avaient rattrapé leur niveau de 1989 bien que, comme la population de jeunes enfants avait fortement diminué, le nombre de places dans le préprimaire ait été beaucoup plus faible en 2000 qu'en 1989. Les réductions les plus fortes sont intervenues en République de Moldova, en Ukraine, dans le Caucase et en Asie centrale. Au Kirghizistan, l'éducation préscolaire a beaucoup souffert des coupes budgétaires, qui ont entraîné la fermeture d'un grand nombre d'écoles. En République de Moldova, l'augmentation des droits d'inscription dans les établissements préscolaires a réduit la demande. En revanche, à la fin des années 90, la Géorgie et l'Azerbaïdjan ont commencé à enregistrer une reprise des taux de scolarisation dans le préprimaire, il est vrai à partir de niveaux très bas.

Source : UNICEF (2002a).

préscolaires. Une analyse plus détaillée des situations nationales est nécessaire pour mieux expliquer des variations aussi exceptionnelles entre les deux années.

Nouveaux inscrits dans le primaire ayant une expérience de la PEPE

L'indicateur du pourcentage des élèves entrant dans le primaire qui ont suivi une forme de PEPE a été inclus dans l'exercice d'évaluation de 2000 et les enquêtes suivantes de l'ISU afin de déterminer la couverture des programmes de PEPE. Le taux de réponse a été un des plus faibles de l'évaluation et il demeure malheureusement assez bas. La figure 2.3 montre les valeurs de cet indicateur pour les 42 pays pour lesquels on dispose de données³. Étant donné les effets bénéfiques importants qui sont ceux des programmes de PEPE en termes de préparation des enfants à l'éducation de base et de facilitation du processus de socialisation, on peut constater que les enfants qui entrent à l'école primaire dans les différentes régions sont très diversement équipés pour faire face à leur nouvel environnement.

3. Il n'est pas collecté de données pour les pays d'Amérique du Nord et d'Europe dans l'enquête annuelle de l'ISU, sauf dans le cas de la Fédération de Russie.

Tableau 2.3. Éducation préprimaire : groupes d'âge et taux brut de scolarisation (1999 et 2000) et évolution en pourcentage des TBS (1999-2000) dans certains pays

Région/pays	1990		2000		Évolution en% du TBS	Région/pays	1990		2000		Évolution en% du TBS
	Groupe d'âge	TBS (%)	Groupe d'âge	TBS (%)			Groupe d'âge	TBS (%)	Groupe d'âge	TBS (%)	
Afrique subsaharienne						LAC					
Namibie	6-6	14,4	3-5	21,4	49	Panama	5-5	53,0	4-5	47,1	-11
Bénin	3-5	2,6	4-5	6,1	131	Chili	5-5	82,4	4-5	77,5	-6
États arabes						Amérique du N/Europe occ.					
Djibouti	4-5	0,7	3-5	0,4	-50	Cuba	5-5	101,1	3-5	108,8	8
Arabie saoudite	4-5	7,2	3-5	5,0	-31	Paraguay	6-6	27,1	3-5	83,0	206
Soudan	5-6	19,7	4-5	22,2	13	Europe centrale/orientale					
Asie centrale						Hongrie					
Kirghizistan	3-6	33,5	3-5	14,2	-58	Bulgarie	3-5	113,4	3-6	79,5	-30
Mongolie	4-7	39,1	3-7	28,7	-27	Roumanie	3-5	91,6	3-6	67,9	-26
Azerbaïdjan	3-6	19,5	3-5	24,1	23	Fédération de Russie	3-6	74,0	4-6	87,2	18
Asie de l'Est et Pacifique						Turquie					
Australie	5-5	71,3	4-4	98,0	37		4-5	4,6	3-5	5,7	25
Philippines	5-6	11,7	5-5	30,2	159						
Asie du Sud/de l'Ouest											
Inde	4-5	3,5	3-5	25,8	647						

Source : Annexe statistique, tableau 3 ; UNESCO (1999).

Deux profils très différents apparaissent. En Afrique subsaharienne, très peu d'enfants ont bénéficié de la PEPE, seules Maurice et les Seychelles indiquant une proportion de 100%.

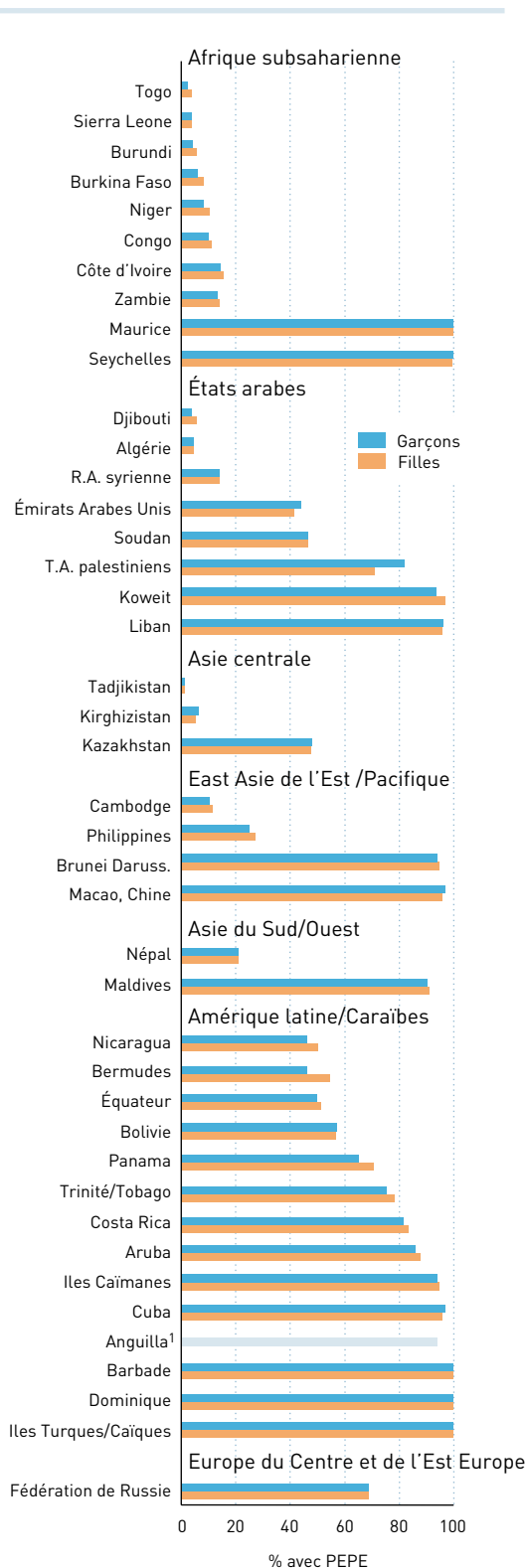
À l'autre extrême, les chiffres de l'Amérique latine et des Caraïbes dépassent 50% dans la plupart des pays et approchent 100% à Anguilla, à la Barbade, à Cuba, à la Dominique, au Guyana et dans les Iles Turques et Caïques. En revanche, dans les États arabes, le chiffre se situe entre 90 et 100% au Koweït et au Liban mais il est très faible en Algérie et à Djibouti.

En ce qui concerne les différences par sexe, on peut voir à la figure 2.3 que les filles sont en proportion un peu plus nombreuses que les garçons à avoir suivi des programmes de PEPE. C'est le cas dans un petit peu plus de la moitié des 42 pays pour lesquels on dispose de données par sexe. En revanche, le pourcentage des filles n'est inférieur à celui des garçons que dans cinq pays, et dans quinze pays la proportion est identique.

Les informations qui précèdent couvrent un large éventail de programmes offerts aux enfants d'âge préscolaire. Un examen plus détaillé des pays pris individuellement peut donner une idée de la diversité et du type des services de PEPE proposés aux élèves qui entrent dans le primaire. Comme le montre le tableau 2.4, dans le cas du Niger, seuls 16,6% des nouveaux inscrits dans le primaire en 2001 ont suivi une forme de PEPE. Une grande partie de celle-ci est dispensée dans les écoles coraniques, qui accueillent plus des trois-quarts des élèves concernés. Durant une période d'accroissement rapide du nombre des nouveaux inscrits dans le primaire - de plus d'un tiers sur la période de trois ans écoulée entre 1999 et 2001 - la proportion de ceux qui avaient suivi une forme de PEPE n'a que légèrement diminué. Parmi ces derniers, 43% étaient des filles en 2001 - proportion légèrement plus élevée que celle de l'ensemble des nouveaux inscrits.

La PEPE est souvent répartie de manière très inégale à l'intérieur des pays - et elle l'est plus que les autres niveaux d'éducation (voir encadré 2.2). Les disparités entre zones rurales et zones urbaines sont particulièrement marquées, comme l'indiquent les données de la Multiple Indicator Cluster Survey (MICS) de l'UNICEF pour 2000. Le tableau 2.5 montre que les disparités de scolarisation entre zones urbaines et zones rurales sont généralement plus fortes que les disparités entre les sexes qui, dans trois des cinq pays considérés, sont en faveur des filles.

Figure 2.3. Nouveaux inscrits en première année du primaire qui ont suivi une forme de programme de PEPE, par sexe (2000)



1. Se rapporte aux deux sexes.

Source : Annexe statistique, tableau 3.

Tableau 2.4. Niger : nouveaux inscrits dans le primaire ayant suivi une forme de programme de PEPE (1999 et 2001)

	1999				2001				Augmentation 1991-2001 (%)
	Total	Garçons	Filles	% filles	Total	Garçons	Filles	% filles	
Jardins d'enfants, classes préprimaires	6 040	3 126	2 914	48,2	6 762	3 605	3 157	46,7	12,0
Écoles coraniques	19 553	11 131	8 422	43,1	27 137	15 794	11 343	41,8	38,8
Total	25 593	14 257	11 336	44,3	33 899	19 399	14 500	42,8	32,5
Écoles coraniques en % du total	76,4	78,1	74,3		80,1	81,4	78,2		
Nombre total de nouveaux inscrits	145 581	87 601	57 980	39,8	204 069	120 563	83 506	40,9	40,2
% ayant suivi une forme de PEPE	17,6	16,3	19,6		16,6	16,1	17,4		

Source : Niger (2002a, p. 18).

Encadré 2.2. Les moyennes nationales recouvrent des inégalités considérables

Les moyennes nationales peuvent dissimuler des écarts considérables pour ce qui est de la disponibilité et de l'utilisation des possibilités en matière de PEPE à l'intérieur des pays. Les parents des zones urbaines sont plus sensibilisés que ceux des zones rurales aux bienfaits des services d'éducation préscolaire. Du point de vue de l'offre, ces services sont concentrés dans les zones urbaines et riches d'un pays. Ainsi, au Cameroun, les taux de scolarisation, qui s'établissent en moyenne nationale à 12 %, varient d'un minimum de 1 à 3 % dans les provinces pauvres de l'Extrême-Nord et de l'Adamaoua à des niveaux de 41 et 32 % dans les provinces riches du Centre et du Littoral, comme le montre le tableau ci-dessous. Le coût élevé de l'éducation préprimaire publique et le coût encore plus élevé de l'enseignement privé en font un domaine réservé aux couches les plus aisées de la population. Il convient toutefois de noter que la parité entre les sexes selon les provinces n'est pas aussi variable que le niveau de scolarisation, avec un IPS qui va de 0,90 dans la province du Nord à 1,08 dans la province de l'Est.

Source : Cameroun (2001).

Cameroun : taux brut de scolarisation dans l'éducation préprimaire, par province (1999)

Provinces	TBS (%) F et M	IPS ¹ F/M
Adamaoua	3	0,98
Centre	41	0,95
Est	19	1,08
Extrême-Nord	1	1,02
Littoral	32	0,99
Nord	4	0,90
Nord-Ouest	6	1,06
Ouest	15	0,97
Sud	19	0,97
Sud-Ouest	9	0,97
Total national	12	0,97

1. Calculé sur la base des effectifs de filles (F) et de garçons (M).

Tableau 2.5. Pourcentage des enfants âgés de 3 à 5 ans qui suivent une forme de programme organisé d'éducation de la petite enfance, par zones urbaines/rurales et par sexe (2000)

	Total	Garçons	Filles	Zones urbaines	Zones rurales
Azerbaïdjan	11,4	12,2	10,5	19,1	3,5
Bolivie	17,3	16,6	17,9	18,2	15,9
Côte d'Ivoire	6,2	6,8	5,7	12,9	1,2
Kenya	15,6	14,1	17,3	30,1	11,0
Philippines	29,2	25,9	32,5	33,7	25,5

Source : UNICEF (2000).

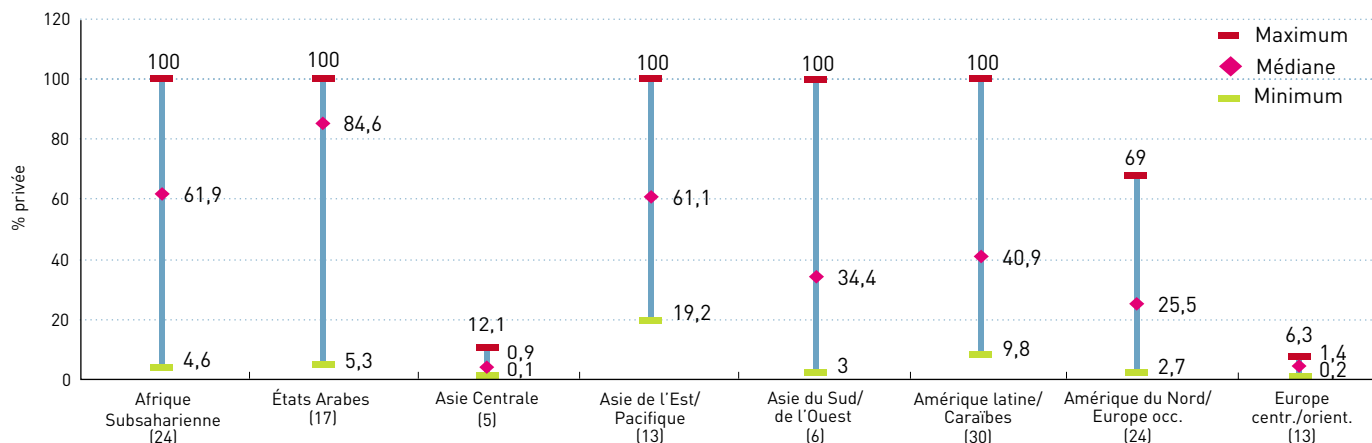
Scolarisation dans des établissements préprimaires privés

La part des dépenses consacrées au préprimaire par rapport aux autres types d'éducation est faible dans de nombreux pays en développement. Dans les pays de l'OCDE, où l'éducation préprimaire est bien implantée, la part du PIB consacrée aux

établissements préprimaires est en moyenne de 0,4 %, contre 2,3 % pour l'enseignement primaire et le premier cycle du secondaire. Dans les pays couverts par les indicateurs de l'éducation dans le monde (WEI)⁴, où le préprimaire est mieux établi que dans les autres pays en développement, cette proportion est en moyenne de 0,2 % [Institut de statistique de l'UNESCO/OCDE, 2003a, p. 184].

Le financement et la gestion privés occupent une grande place dans le préprimaire par comparaison avec les autres niveaux d'éducation. Cela reflète le fait que les gouvernements, en particulier ceux des pays en développement, ne se sentent pas obligés de prendre en charge ce niveau d'éducation. Il n'est généralement pas inclus dans le domaine de l'enseignement obligatoire et, contrairement à l'enseignement primaire et secondaire, le préprimaire n'a pas été défini historiquement comme une responsabilité gouvernementale dans les traités internationaux relatifs aux droits de l'homme (Tomasevski, 2003,

Figure 2.4. Pourcentage des élèves inscrits dans des établissements préprimaires privés (2000) : valeurs médianes et variation à l'intérieur des régions



Source : Annexe statistique, tableau 11.

p. 16). Dans tous les pays, les TBS les plus élevés sont associés à des proportions plus faibles d'élèves du préprimaire dans des écoles privées⁵.

La figure 2.4 montre la proportion des élèves du préprimaire scolarisés dans des établissements privés⁶. On trouve les valeurs médianes les plus élevées dans les États arabes (85%), où la PEPE est souvent dispensée par des établissements religieux. Toutefois, l'Afrique subsaharienne et l'Asie de l'Est/Pacifique présentent aussi des valeurs médianes élevées (un petit peu plus de 60%). L'Asie du Sud et de l'Ouest de même que l'Amérique latine et les Caraïbes présentent un large éventail de valeurs (de 3% pour l'Inde à 100% dans le cas du Bhoutan et de nombreux États des Caraïbes). En Amérique du Nord et en Europe occidentale, les établissements privés n'accueillent jamais plus de 70% de l'effectif total, la valeur la plus basse étant enregistrée au Danemark (2,7%) où la part des financements publics représentait 82% en 1999 (Institut de statistique de l'UNESCO/OCDE, 2003a, p. 185). Comme il était à prévoir, on trouve les proportions les plus faibles de scolarisation dans des établissements privés en Europe centrale et orientale et en Asie centrale, où ces services étaient traditionnellement fournis par l'État (figure 2.5).

Disparités entre les sexes

Dans la plupart des pays pour lesquels on dispose de données, les disparités entre les sexes en faveur des garçons paraissent moins prononcées

dans l'éducation préprimaire que dans les autres niveaux d'éducation. De plus, plusieurs pays font état de disparités marquées en faveur des filles. Moins d'un tiers des pays (51 sur 145) indiquent des disparités entre les sexes dans lesquelles l'indice de parité entre les sexes (IPS) – qui mesure le rapport entre la valeur correspondant au sexe féminin et celle correspondant au sexe masculin pour un indicateur donné – est inférieur à 0,96 ou supérieur à 1,04. Le tableau 2.6 montre que les disparités ne sont réellement significatives (IPS inférieur à 0,90 ou supérieur à 1,10) que dans très peu de ces pays. Le Maroc, où l'éducation préprimaire est exclusivement privée et essentiellement dispensée par les écoles coraniques, présente les disparités les plus marquées en faveur des garçons (IPS = 0,57). Les autres pays sont le Libéria (IPS = 0,89), le Tadjikistan (0,84), le Népal (0,79) et le Pakistan (0,74). En revanche, Djibouti enregistre la disparité la plus forte en faveur des filles (IPS = 1,44) mais les taux de scolarisation y sont très faibles. On trouve les autres fortes disparités en faveur des filles (IPS > 1,10) en Afrique subsaharienne (Namibie) et dans la région Asie et Pacifique (Bangladesh, Malaisie, Mongolie et Tonga).

Comme on le verra plus loin dans ce chapitre, l'accès des filles à la PEPE est de beaucoup meilleur que leur accès à l'enseignement primaire. Comment cela s'explique-t-il ?

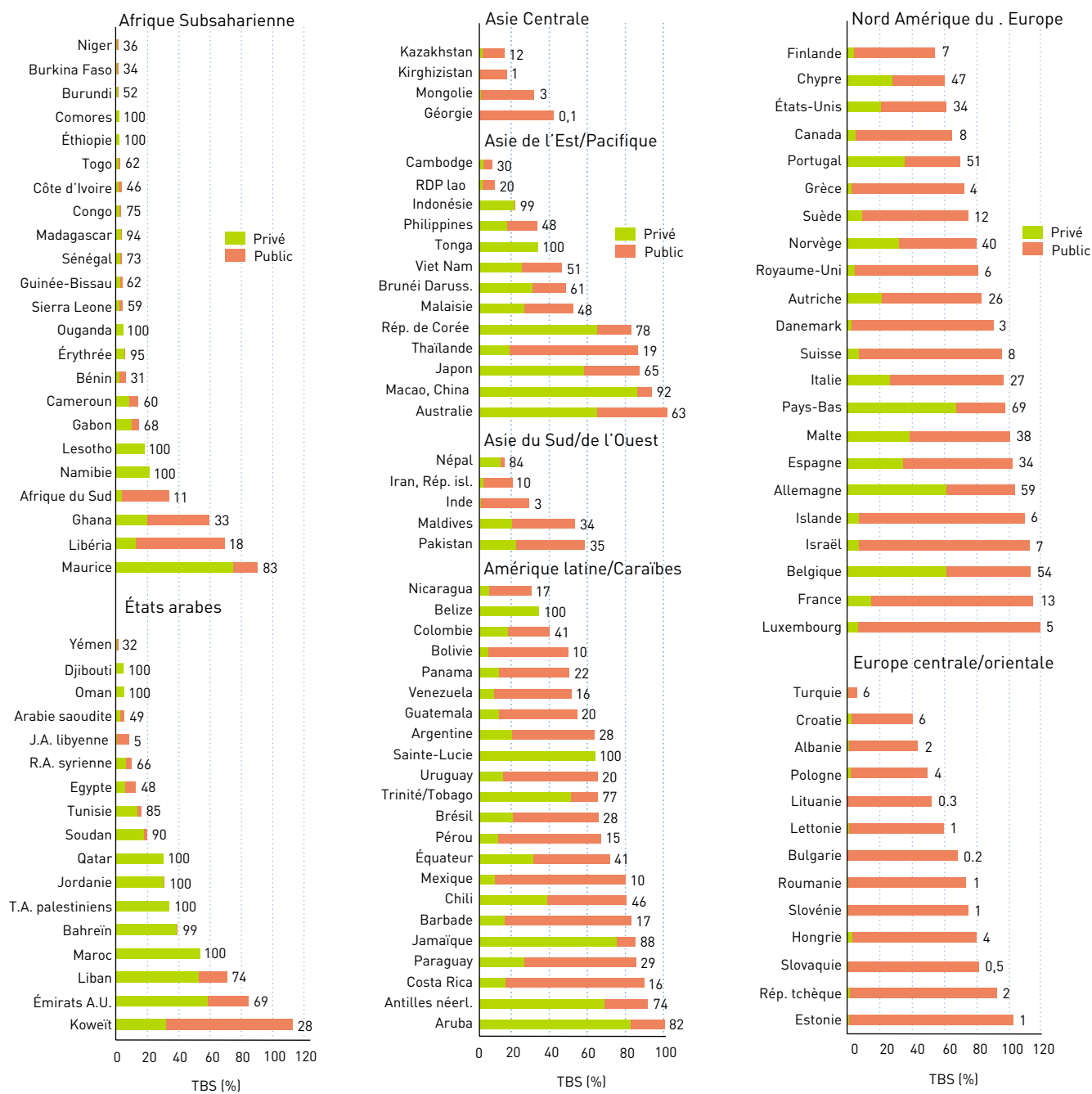
Les données disponibles pour le Sénégal peuvent aider à répondre à cette question. En 1998, 2,7% de tous les enfants étaient scolarisés dans

4. Le programme des indicateurs de l'éducation dans le monde (WEI) a été lancé en 1997 par un certain nombre de pays en coopération avec l'UNESCO et l'OCDE et avec le concours financier de la Banque mondiale. Le but du programme est de contribuer aux travaux de conceptualisation et de développement menés par l'OCDE et l'UNESCO dans le domaine des indicateurs de l'éducation. Dix-huit pays participent actuellement au programme.

5. Cette corrélation négative, bien qu'elle ne soit pas forte, vaut pour tous les pays et pour les pays en développement pris séparément (R = 0,1).

6. Il convient de noter qu'un établissement est défini ici comme privé si sa gestion relève du secteur privé, qu'il reçoive ou non des contributions financières de l'État. Les pays présentant une forte proportion d'élèves dans les établissements privés peuvent donc néanmoins apporter un soutien public substantiel à la PEPE.

Figure 2.5. Éducation préprimaire : part des effectifs de l'enseignement privé et de l'enseignement public dans les taux bruts de scolarisation (2000)



Note: Le chiffre qui figure à côté de chaque bâton représente le pourcentage des élèves du préprimaire fréquentant des écoles privées.
 Source: Annexe statistique, tableau 11.

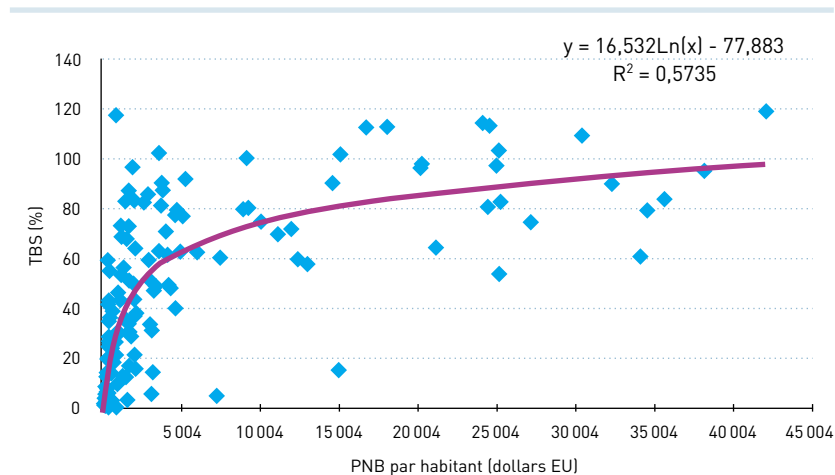
l'éducation préscolaire formelle. Le privé représentait 2,0% et le public seulement 0,7%. L'IPS avantagéait nettement les filles, s'établissant à 1,06 (en 1999). Beaucoup plus forte, puisqu'elle touchait 8,1% de tous les enfants, était la scolarisation dans le secteur non formel, consistant en programmes spéciaux financés par des ONG (UNESCO, 2003b). Ce groupe plus nombreux n'est pas encore pris en compte par les statistiques officielles, et on ignore à quel niveau se situe l'IPS en ce qui le concerne. Toutefois, il est probable que les filles sont à peu près aussi nombreuses que les garçons à s'inscrire dans ces programmes ciblés vu que la réduction de l'inégalité entre les sexes et l'autonomisation des femmes figurent souvent parmi leurs objectifs déclarés.

L'important secteur non formel de la PEPE au Sénégal n'est pas un exemple unique. Le projet Integrated Child Development Services (ICDS) en Inde, par exemple, était initialement un petit programme destiné aux groupes les plus pauvres et a fini par desservir 16 millions d'enfants en 1992 (Groupe consultatif sur la PEPE, 1993). Ces programmes comprennent généralement des milliers de petits projets gérés à l'échelon local, chacun desservant quinze à vingt enfants (Eming Young, 2002).

Le secteur formel de la PEPE est généralement plutôt réduit dans les pays pauvres, comme la figure 2.6 le montre clairement. Pourtant, comme on l'a montré, la part des services privés peut être forte dans les pays ayant une faible scolarisation d'ensemble (figure 2.5). Il y a un relatif équilibre entre les sexes dans la PEPE privée. Myers (2001) confirme que l'accès à la PEPE dépend beaucoup du revenu familial. Les parents qui ont les moyens d'envoyer leurs enfants dans des centres privés de PEPE risquent moins de devoir être sélectifs en n'inscrivant que leurs fils.

On trouve donc deux sous-secteurs de la PEPE dans les régions les plus pauvres où se concentre l'essentiel de l'effectif total : les programmes non formels, qui sont souvent ciblés sur les groupes les plus pauvres, et les services privés formels. Dans les deux sous-secteurs, la parité entre les sexes a des chances d'être forte, bien que pour des raisons différentes. C'est beaucoup moins le cas dans l'enseignement primaire, où il y a peu de soutien ciblé et où les enfants en âge de fréquenter l'école primaire risquent davantage que les enfants plus jeunes de ne pas être scolarisés pour des raisons économiques.

Figure 2.6. Éducation préscolaire : PNB par habitant et taux brut de scolarisation (2000)



Annexe statistique, tableaux 1 et 5.

Tableau 2.6. Éducation préscolaire : indice de parité entre les sexes du taux brut de scolarisation (2000)

Pays ayant un IPS inférieur à 0,96 ou supérieur à 1,04			
Pays présentant des disparités en faveur des garçons		Pays présentant des disparités en faveur des filles	
Pays	IPS	Pays	IPS
Afrique subsaharienne			
Libéria	0,89	Guinée-Bissau	1,05
Gambie	0,90	Congo	1,06
Érythrée	0,91	Cap-Vert	1,06
Bénin	0,95	Burkina Faso	1,07
Burundi	0,95	Comores	1,08
		Namibie	1,15
États arabes			
Maroc	0,57	Djibouti	1,44
Oman	0,90		
Jordanie	0,91	Asie et Pacifique	
Yémen	0,92	<i>Asie centrale</i>	
R. A. syrienne	0,93	Mongolie	1,11
Qatar	0,93	<i>Asie de l'Est et Pacifique</i>	
Arabie saoudite	0,93	Philippines	1,05
T. A. palestiniens	0,94	Cambodge	1,07
Bahreïn	0,94	RDP lao	1,09
Égypte	0,95	Vanuatu	1,09
		Samoan	1,09
Asie et Pacifique			
<i>Asie centrale</i>			
Tadjikistan	0,84	Palaos	1,10
<i>Asie de l'Est et Pacifique</i>			
Viet Nam	0,92	Malaisie	1,18
Nioué	0,93	Tonga	1,30
Macao, Chine	0,93	<i>Asie du Sud et de l'Ouest</i>	
Chine	0,93	Iran, Rép. isl.	1,07
Papouasie-Nelle-Guinée	0,94	Bangladesh	1,12
<i>Asie du Sud et de l'Ouest</i>			
Pakistan	0,74	LAC	
Népal	0,79	Sainte-Lucie	1,05
		Honduras	1,05
Europe centr./orient.			
Turquie	0,94	Belize	1,06
Lettonie	0,94	Barbade	1,07
Féd. de Russie	0,94	Bahamas	1,09
		Amérique du N/Europe occ.	
		Norvège	1,06
		Europe centr./orient.	
		Albanie	1,07

Source : Annexe statistique, tableau 3.

La parité et l'égalité entre les sexes dans l'éducation signifient des choses différentes.

Enseignement primaire universel et objectifs relatifs au genre

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

Objectif 5 : Éliminer les disparités entre les sexes dans l'enseignement primaire et secondaire d'ici à 2005 et instaurer l'égalité dans ce domaine en 2015 en veillant notamment à assurer aux filles un accès équitable et sans restriction à une éducation de base de qualité.

Parité et égalité – quelles différences ?

La parité et l'égalité entre les sexes dans l'éducation signifient des choses différentes. La première est un concept purement numérique. Obtenir la parité entre les sexes dans l'éducation veut dire que la même proportion de garçons et de filles – par rapport à leurs groupes d'âge respectifs – entre dans le système éducatif et participe à ses différents cycles.

L'égalité entre les sexes, d'autre part, signifie que garçons et filles font face aux mêmes avantages ou désavantages en matière d'accès à l'éducation, de traitement et de résultats. Dans la mesure où elle se situe au-delà des questions d'équilibre numérique, l'égalité est plus difficile à définir⁷ et à mesurer que la parité.

La réalisation d'une pleine égalité entre les sexes dans l'éducation implique :

- *L'égalité des chances*, au sens que filles et garçons se voient offrir les mêmes chances d'accès à l'école, c'est-à-dire que les parents, les enseignants et la société en général n'ont pas à cet égard d'attitudes marquées par des préjugés tenant au genre ;
- *L'égalité dans le processus d'apprentissage*, à savoir que filles et garçons bénéficient du même traitement et de la même attention, suivent les mêmes programmes d'enseignement, se voient appliquer les mêmes méthodes et outils pédagogiques exempts de stéréotypes et de partis pris tenant au genre, bénéficient d'une orientation et de conseils éducatifs exempts de tels partis pris et jouissent d'infrastructures éducatives appropriées en aussi grande quantité et de même qualité ;

- *L'égalité des résultats*, à savoir que les acquis d'apprentissage, la longueur des carrières scolaires, les titres académiques et les diplômes ne varient pas selon le sexe ;
- *L'égalité des résultats externes*, à savoir que les possibilités de trouver un emploi, le temps nécessaire pour trouver un emploi au terme d'études à plein temps, la rémunération des hommes et des femmes ayant des titres et une expérience similaires, etc. se situent au même niveau.

Cette dernière condition, bien qu'elle ne fasse pas partie *stricto sensu* de la notion d'égalité dans l'éducation, en est néanmoins le corollaire : la persistance de la discrimination tenant au genre sur le marché du travail empêche de réaliser l'égalité d'accès, de traitement et de résultats dans l'éducation en ayant une incidence sur les coûts relatifs et les avantages attendus de l'éducation des filles et des garçons. En conséquence, si l'on voulait réaliser la pleine égalité entre les sexes dans l'éducation, il est probable qu'il faudrait mettre fin à toutes les formes de discrimination tenant au genre sur le marché du travail.

Telles sont donc les implications ambitieuses des objectifs de l'EPT relatifs au genre, dont toutes les ramifications sont étudiées aux chapitres 3 et 4 du présent rapport. Il s'agit ici d'évaluer les progrès accomplis vers leur réalisation. La parité entre les sexes est mesurée par le rapport entre la valeur correspondant au sexe féminin et celle correspondant au sexe masculin pour un indicateur donné (tel que les taux de scolarisation ou d'admission). Cet indice de parité entre les sexes indique que les garçons sont avantagés lorsque sa valeur est inférieure à 1 et que les filles sont avantagées lorsque cette valeur dépasse 1. Il est en revanche beaucoup plus compliqué de mesurer l'égalité entre les sexes dans l'éducation. On dispose déjà pour certains pays d'indicateurs relatifs à certains de ses aspects. Ces indicateurs sont actuellement standardisés et leur application s'étend, comme dans le cas des indicateurs des résultats éducatifs et des acquis d'apprentissage (voir « Qualité de l'éducation » ci-dessous).

Cependant, pour d'autres aspects, il sera besoin d'indicateurs de caractère plus qualitatif que ceux qui sont actuellement utilisés. Ils pourraient inclure les sentiments des élèves, des enseignants et des parents concernant le traitement des filles et des garçons, leurs attentes concernant les effets bénéfiques de la scolarisation des garçons et des filles, les raisons que ces mêmes groupes

7. Pour un examen approfondi de l'équité et de l'égalité et des indicateurs pertinents, voir Humacher et autres (2001, Introduction, p. 7).

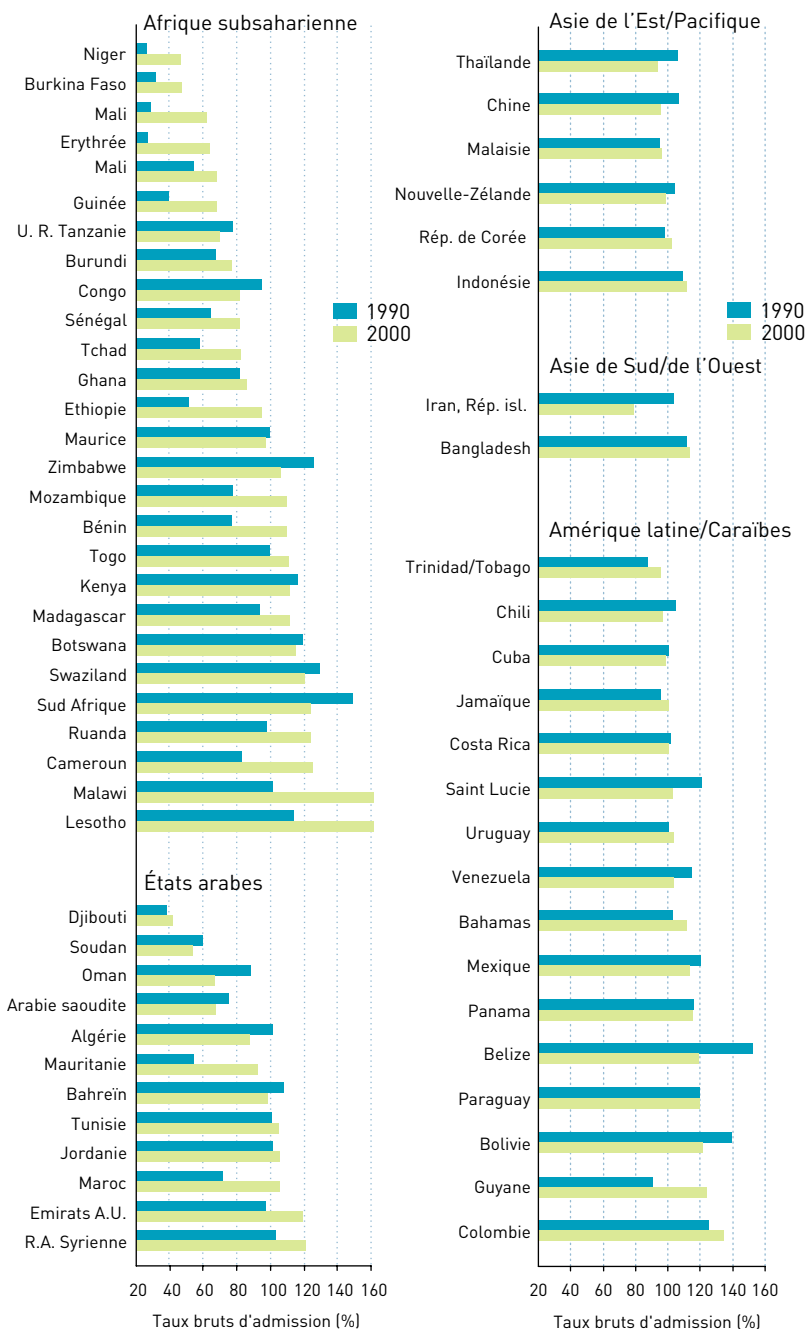
proposent pour expliquer les abandons scolaires, le manque d'assiduité et l'inachèvement des études des garçons et des filles, etc.

Aujourd'hui, la plupart des données internationalement comparables sont centrées sur la parité. Ces données sont examinées et comparées pour l'enseignement secondaire et tertiaire dans les deux sections suivantes du présent chapitre. La présente section évalue les progrès réalisés vers la parité entre les sexes dans le primaire et se penche sur les aspects plus généraux des progrès accomplis vers la réalisation de l'enseignement primaire universel (EPU).

Accès à l'enseignement primaire

La scolarisation universelle des enfants ne peut être réalisée si les admissions en première année n'englobent pas la quasi totalité du groupe des enfants en âge d'entrer à l'école. En conséquence, les taux bruts et nets d'admission fournissent des indicateurs utiles d'un aspect des progrès accomplis vers la réalisation de l'EPT. L'accent est mis ci-après sur le taux brut d'admission (TBA), essentiellement parce que les taux nets d'admission (TNA) ajustés en fonction de l'âge d'admission sont moins largement disponibles. Cependant, en second lieu, le TNA dépend beaucoup du choix de l'âge de référence. Dans beaucoup de pays en développement, l'âge « officiel » d'entrée à l'école n'a guère de signification. La forte proportion d'enfants qui entrent à l'école alors qu'ils ont dépassé l'âge officiel en Afrique subsaharienne ainsi qu'en Amérique latine et dans les Caraïbes implique que le TNA sous-estime souvent l'accès effectif. Par exemple, en 1996, au Chili, où l'âge officiellement prescrit est 6 ans, le TNA des enfants de 6 ans s'établissait à 38% contre 60% pour les enfants âgés de 7 ans. Au Lesotho (1996), les chiffres étaient respectivement 30% pour l'âge officiel d'entrée et 35% pour les enfants ayant un an de plus. Dans d'autres pays, la proportion d'enfants entrant à l'école sans avoir encore atteint l'âge officiel peut être importante (Indonésie, Maroc, Ukraine) (UNESCO, 1999, tableau II.10). En revanche, lorsqu'il y a beaucoup d'enfants dont l'entrée à l'école est précoce ou tardive, le TBS risque effectivement de surestimer l'accès. Il faut donc interpréter les deux indicateurs avec précaution.

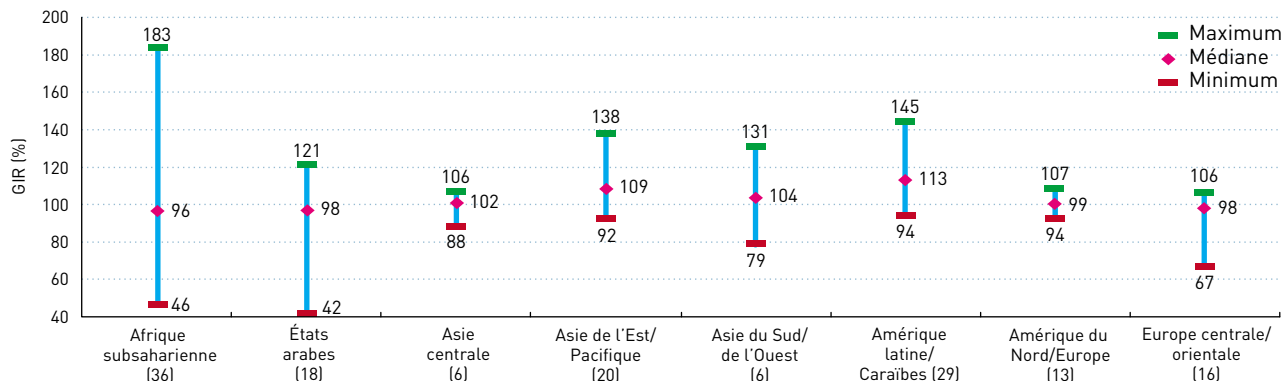
Figure 2.7. Enseignement primaire : taux brut d'admission en première année (1990 et 2000)¹ (pays disposant de données pour les deux années, rangés par ordre croissant du TBA en 2000)



Note générale : Voir le tableau source pour des données détaillées sur les pays.
 1. À l'exclusion de l'Amérique du Nord et de l'Europe.
 Source : Annexe statistique, tableau 4.

La figure 2.7 montre que depuis 1990, les admissions exprimées en termes de TBA ont augmenté dans la majorité des pays en développement (environ 60% des pays ayant des données comparables). Certaines de ces

Figure 2.8. Enseignement primaire : taux brut d'admission, valeurs médianes et variation à l'intérieur des régions (2000)



Source : Annexe statistique, tableau 4.

progressions ont été assez importantes, la plus forte étant intervenue au Lesotho où le TBA, déjà élevé en 1990 (114%) est monté à 183% du fait de l'introduction de la gratuité de l'enseignement en 1999. D'autres progressions notables (30 points ou plus) ont été enregistrées au Bénin, au Cameroun – où les frais d'inscription ont été supprimés en 2000 – en Érythrée, en Éthiopie, au Guyana, au Malawi, au Mali, en Mauritanie, au Maroc et au Mozambique.

Des reculs ont cependant été enregistrés dans environ 40% des pays, souvent ceux où les TBA dépassaient 100% en 1990 et se sont rapprochés de 100%. Il y avait parmi ces pays quelques pays d'Amérique latine et des Caraïbes (Bolivie, Chili, Sainte-Lucie, Venezuela) mais aussi l'Afrique du Sud, Bahreïn, la Chine et le Zimbabwe. Il se peut que ces diminutions reflètent en partie une régularisation de l'âge d'admission à l'école des enfants, du fait d'une réduction du nombre des enfants entrant à l'école après l'âge normal⁸.

En revanche, certains reculs des TBA reflètent une réelle régression de l'accès à l'école, comme au Congo et en République-Unie de Tanzanie en Afrique subsaharienne, en République islamique d'Iran et en Thaïlande en Asie, et en Algérie, à Oman, en Arabie saoudite et au Soudan dans les États arabes. Il est préoccupant de noter que dans certains cas ces valeurs étaient déjà assez faibles en 1990, comme en République-Unie de Tanzanie, où le recul – qui a commencé dans les années 80 avec l'introduction des frais d'inscription – a ramené le TBA à 70%. Celui-ci s'élevait à 95% en 1975, lorsque l'EPU était réalisable.

Variation à l'intérieur des régions

L'accès à l'école est encore extrêmement limité dans de nombreux pays, bien qu'on puisse observer de grandes différences à l'intérieur de diverses régions. La figure 2.8 et le tableau 4 de l'Annexe statistique montrent que c'est en Afrique subsaharienne que les TBA varient le plus, avec des valeurs exceptionnellement élevées au Lesotho et au Malawi, associées à des mesures de suppression des frais d'inscription. Dans les pays en transition pour lesquels on dispose de données, le TBA est toujours supérieur à 95%, sauf en République de Moldova (92%), en Géorgie (88%) en Asie centrale, et en Serbie et Monténégro (67%) et en Croatie (87%) en Europe centrale et orientale. De même, en Amérique du Nord et en Europe occidentale, les TBA sont rarement inférieurs à 98% et même dans ce cas (par exemple 94% en Suisse et 95% en Italie), il est permis de se demander si des catégories résiduelles d'enfants restent non scolarisées, si des catégories particulières ne sont pas prises en compte dans le recensement des élèves du primaire ou si cela est dû à des erreurs de calcul.

Alors que le TBA peut donner une image exagérément grossière de l'accès à l'enseignement primaire (comme dans le cas du Lesotho et du Malawi), le taux net d'admission, qui ne prend en compte que les enfants ayant l'âge officiellement prescrit pour l'entrée à l'école, peut sous-estimer la mesure dans laquelle les enfants de différents âges entrent en définitive à l'école. Les chiffres sont néanmoins suffisamment bas dans certains pays pour être préoccupants (Yémen 28%, Burkina Faso 21%, Angola 17,5%).

8. Bien que les pays européens ne soient pas inclus dans la figure 2.7, l'accès à l'éducation y est pratiquement universel et les TBA se situaient généralement autour de 100% en 1990 comme en 2000, à l'exception du cas de la Serbie et Monténégro. L'obtention par Chypre et la Roumanie d'un TBA de 100% contre 88 et 85% respectivement est le fait nouveau le plus notable survenu au cours de la décennie.

Disparités entre les sexes dans l'accès à l'école

Il est évident que les résultats comparés de la scolarisation des filles et des garçons sont fortement déterminés par la question de savoir d'abord si leurs parents les envoient à l'école. Toutefois, les circonstances qui déterminent l'accès ont une particulière importance du fait qu'une fois scolarisées, les filles tendent à avoir des résultats aussi bons, voire meilleurs, que les garçons. Comme le montre la figure 2.9, il y a eu une évolution significative vers une plus grande parité des admissions depuis 1990. Les gains les plus remarquables ont été enregistrés au Bangladesh, au Bénin, en Guinée, au Mali, au Maroc, en Mauritanie et au Tchad. Contrairement à la tendance générale, le désavantage des filles s'est accru au Burundi et à Djibouti et, dans une moindre mesure, au Cameroun. Dans certains pays où l'IPS révélait un déséquilibre en faveur des filles en 1990, la situation paraît aujourd'hui être à l'avantage des garçons (Colombie, Lesotho, Madagascar).

Récapitulation de la situation en 2000

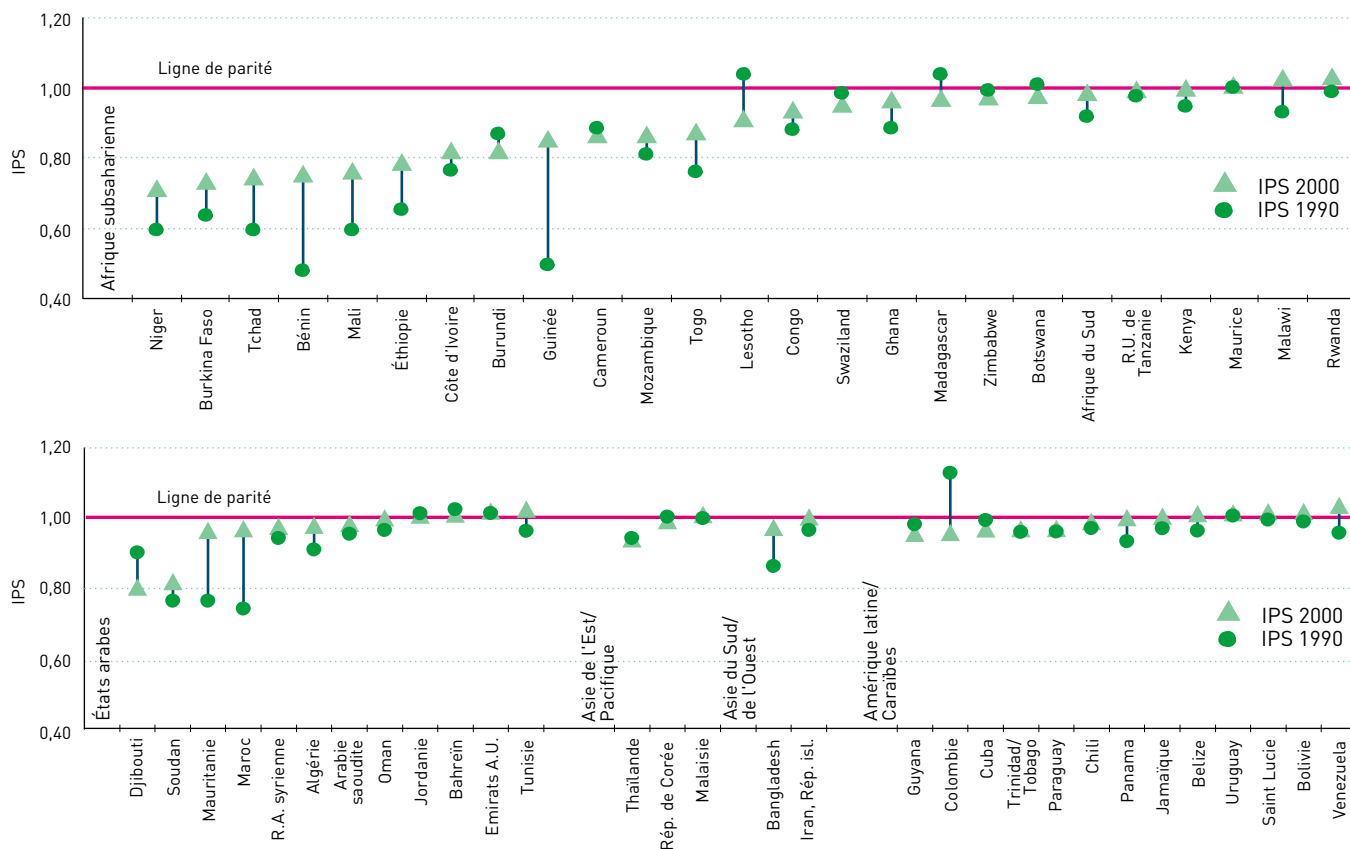
La réalisation de la parité entre les sexes dans les taux d'admission est une condition nécessaire mais pas suffisante pour obtenir la parité dans la participation à l'enseignement primaire et l'achèvement de ce cycle⁹. Cela signifie que pour qu'un pays réalise l'EPU d'ici à 2015, les admissions en première année devraient atteindre 100% vers l'année 2010. De même, la parité entre les sexes dans le primaire en 2005 aurait exigé la parité dans les admissions au plus tard en 2000.

Les perspectives d'obtention de ces résultats sont donc suggérées par le tableau 2.7, qui démontre clairement que la discrimination dans l'accès à l'école est fortement concentrée sur les filles. Onze pays, dont sept se trouvent en Afrique subsaharienne, indiquent des taux d'admission des filles qui atteignaient moins de 80% de ceux des garçons en 2000. On trouve les valeurs les plus basses de l'IPS (inférieures à 0,74) dans trois pays d'Afrique subsaharienne (Mali, Niger, Burkina Faso) suivis du Pakistan, du Tchad, de la Guinée-Bissau et du Bénin – qui ont tous un IPS

Une fois scolarisées, les filles tendent à avoir des résultats aussi bons, voire meilleurs, que les garçons.

9. Bien que les inégalités initiales dans les admissions puissent être compensées ensuite par des inégalités dans les taux d'abandon, ce ne semble pas un moyen souhaitable de réaliser la parité en matière de scolarisation.

Figure 2.9. Enseignement primaire : indice de parité entre les sexes dans le taux brut d'admission (1990 et 2000) (pays en développement pour lesquels on dispose de données pour 1990 et 2000)



Source : Annexe statistique, tableau 4.

Tableau 2.7. Enseignement primaire : indice de parité entre les sexes dans le taux brut d'admission (2000) (pays ayant un IPS inférieur à 0,98 – en faveur des garçons – ou supérieur à 1,02 – en faveur des filles)¹

Pays ayant un IPS inférieur à 0,98			
Pays	IPS TBA	Pays	IPS TBA
Afrique subsaharienne		Asie et Pacifique	
Niger	0,71	<i>Asie centrale</i>	
Burkina Faso	0,73	Tadjikistan	0,94
Tchad	0,75	Kirghizistan	0,96
Guinée-Bissau	0,75	<i>Asie de l'Est et Pacifique</i>	
Bénin	0,75	RDP lao	0,88
Mali	0,76	Philippines	0,94
Éthiopie	0,78	Thaïlande	0,94
Côte d'Ivoire	0,82	Cambodge	0,94
Burundi	0,82	Indonésie	0,95
Érythrée	0,84	Viet Nam	0,95
Guinée-Bissau	0,85	Samoa	0,96
Comores	0,86	Fidji	0,96
Cameroun	0,86	Macao, Chine	0,97
Mozambique	0,86	<i>Asie du Sud et de l'Ouest</i>	
Togo	0,87	Pakistan	0,74
Angola	0,88	Inde	0,84
Lesotho	0,91	Népal	0,90
Congo	0,93	Bangladesh	0,97
Gambie	0,95	Amérique latine et Caraïbes	
Swaziland	0,95	Suriname	0,77
Ghana	0,96	Rép. dominicaine	0,91
Sierra Leone	0,97	Bahamas	0,92
Madagascar	0,97	Nicaragua	0,94
Zimbabwe	0,97	Guyana	0,95
États arabes		Colombie	0,96
Yémen	0,76	El Salvador	0,96
Djibouti	0,80	Cuba	0,97
Soudan	0,82	Trinité/Tobago	0,97
Irak	0,89	Paraguay	0,97
Mauritanie	0,96	Guatemala	0,97
Maroc	0,97	Europe occidentale	
R. A. syrienne	0,97	Malte	0,97
Égypte	0,97	Europe centrale et orientale	
		Estonie	0,96

IPS ≤ 0,80

0,80 < IPS ≤ 0,90

0,90 > IPS ≤ 0,97

Pays ayant un IPS supérieur à 1,02			
Pays	IPS TBA	Pays	IPS TBA
Afrique subsaharienne		Europe occidentale	
Cap-Vert	1,03	Luxembourg	1,04
Malawi	1,03	Suisse	1,04
Rwanda	1,03	Europe centrale et orientale	
Namibie	1,03	Serbie et Monténégro	1,04
Amérique latine et Caraïbes			
Venezuela	1,03		

1,10 > IPS ≥ 1,03

1. Les pays suivants présentent des valeurs se situant entre 0,98 et 1,02 (pays rangés selon l'ordre croissant de leur IPS) :

Afrique subsaharienne : Botswana, Gabon, Afrique du Sud, Sénégal, République-Unie de Tanzanie, Kenya, Maurice, Zambie.

États arabes : Algérie, Liban, Arabie saoudite, Oman, Koweït, Jordanie, Bahreïn, Territoires autonomes palestiniens, Émirats Arabes Unis, Tunisie.

Asie centrale : Azerbaïdjan, Géorgie, Kazakhstan, Mongolie.

Asie de l'Est et Pacifique : République de Corée, Myanmar, Tonga, Nouvelle-Zélande, Vanuatu, Malaisie, Brunei Darussalam, Palaos.

Asie du Sud et de l'Ouest : Maldives, République islamique d'Iran.

Amérique latine et Caraïbes : Costa Rica, Antilles néerlandaises, Aruba, Chili, Équateur, Barbade, Panama, Honduras, Argentine, Jamaïque, Mexique, Pérou, Belize, Uruguay, Sainte-Lucie, Bolivie.

Amérique du Nord et Europe occidentale : Autriche, Islande, Pays-Bas, Italie, France, Allemagne, Irlande, Finlande, Danemark, Chypre.

Europe centrale et orientale : République de Moldova, Albanie, Bélarus, Hongrie, Bulgarie, Lituanie, République tchèque, Croatie, Roumanie, Lettonie, Slovaquie, Pologne, Slovaquie, ex-République yougoslave de Macédoine.

Note générale : Voir le tableau source pour des notes détaillées sur les pays.

Source : Annexe statistique, tableau 4.

légèrement inférieur ou égal à 0,75. Le Yémen, l'Éthiopie, le Suriname et Djibouti – avec des IPS se situant entre 0,76 et 0,80 – ont aussi un long chemin à parcourir pour réaliser la parité des admissions dans l'enseignement primaire. Quatorze pays ont des IPS compris entre 0,80 et 0,90, dont la plupart en Afrique subsaharienne, mais aussi l'Inde, la République démocratique populaire lao et le Soudan. Dans ces pays, les taux d'admission sont plus proches de la parité mais là encore il semble que la parité des effectifs dans tout le système ne puisse être réalisée d'ici à 2005, eu égard aux taux d'admission actuels et historiquement inégaux. En revanche, les disparités en défaveur des garçons semblent constituer un aspect beaucoup moins significatif dans l'enseignement primaire puisque l'IPS ne dépasse en aucun cas 1,04.

En conclusion, la figure 2.10 montre que les pays présentant les disparités les plus accusées (IPS inférieur à 0,80) tendent aussi à être ceux qui enregistrent les valeurs les plus basses en ce qui concerne les taux d'admission dans l'éducation. Ceux qui sont inclus dans la figure 2.10 sont essentiellement des pays d'Afrique de l'Ouest. Comme indiqué dans un précédent rapport (UNESCO, 2002b), ils tendent aussi à faire partie des pays les plus défavorisés sur le plan économique : ils appartiennent au groupe des pays les moins avancés, où le revenu par habitant est inférieur à un dollar EU par jour et a diminué, dans la plupart des cas, durant la dernière décennie (voir Annexe statistique, tableau 1). Ils font aussi partie du groupe des pays pauvres très endettés (PPTE). Comme indiqué plus loin dans le présent rapport, la pauvreté est un des facteurs qui ont une incidence négative sur l'accès et la participation des filles à l'éducation.

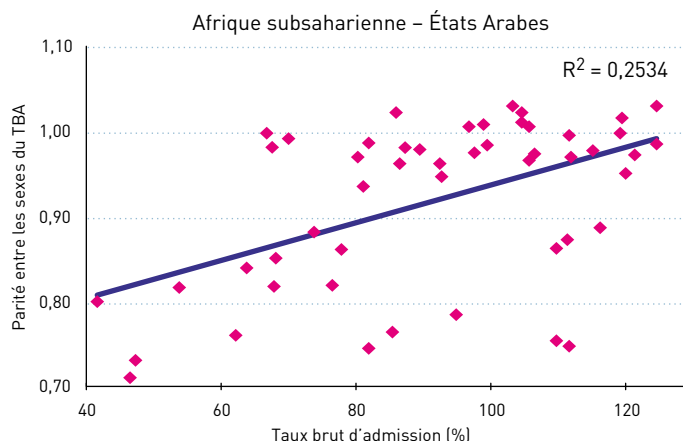
Participation : effectif total par région

L'effectif total de l'enseignement primaire est passé de 596 millions d'élèves en 1990 à 648 millions en 2000, soit un accroissement de 8,7% en dix ans (tableau 2.8). Cet accroissement est essentiellement dû aux gains réalisés dans les pays en développement. L'accroissement relatif le plus important a été enregistré en Afrique subsaharienne (38%), avec des progressions plus modestes mais importantes en Asie du Sud et de l'Ouest (19%) ainsi que dans les États arabes (17%). Dans ces régions, les gains d'effectifs ont été sensiblement plus rapides que l'augmentation de la population d'âge scolaire, avec pour résultat une progression des taux de scolarisation durant la décennie (tableau 2.9). L'Amérique latine et les Caraïbes enregistrent une diminution de 6% due

dans une large mesure aux changements apportés à la classification de l'enseignement primaire entre 1990 et 2000 dans de nombreux pays de la région (voir Annexe statistique, tableau 5). C'est ainsi qu'au Brésil et au Chili, la durée de l'enseignement primaire, qui était de huit ans en 1990, n'était plus que de quatre ans au Brésil et de six ans au Chili en 2000. Au Venezuela, la durée de l'enseignement primaire était de neuf ans en 1990 et de six ans en 2000, ce qui explique pourquoi les taux de scolarisation ont augmenté durant cette période. Dans les pays en transition, en revanche, une diminution substantielle des effectifs a été enregistrée (- 21 % en Europe centrale et orientale) en raison principalement, mais pas exclusivement, du déclin démographique concomitant.

Toutefois, l'Afrique subsaharienne reste la région la plus éloignée de la réalisation de l'EPU. Les gains d'effectifs enregistrés en Asie du Sud et de l'Ouest et dans les États arabes ont été importants, mais près de 20% des enfants du groupe d'âge scolaire, dans ces régions, ne sont toujours pas scolarisés. La région Asie de l'Est/Pacifique était en 1990 une des régions les plus proches de la réalisation de l'EPU mais la progression des effectifs au cours de la décennie n'a pas suffi à empêcher le TNS d'y tomber de 96 à 93%. C'est sur le compte de la Chine qu'il faut mettre, pour l'essentiel, cette contre-performance. L'Amérique latine et les Caraïbes ont enregistré des gains spectaculaires de 18 et 10 points, respectivement, pour ce qui est du TBS et du TNS. Le taux net de 97% atteint en 2000

Figure 2.10. Enseignement primaire :
taux d'admission et parité entre les sexes (2000)



Source : Annexe statistique, tableau 4.

montre que la région dans son ensemble est très proche de la réalisation de l'EPU.

Les taux de parité entre les sexes des effectifs (comme pour les taux d'admission dont il a été question plus haut) ont leurs valeurs les plus basses en Asie du Sud et de l'Ouest, en Afrique subsaharienne et dans les États arabes. Dans chacune de ces régions, l'indice de parité entre les sexes pour les TBS reste inférieur à 0,9. Le tableau 2.9 montre cependant que les IPS sont constamment meilleurs pour les TNS que pour les TBS – ce qui veut dire que les élèves qui n'ont pas l'âge officiellement prescrit sont plus souvent des

Tableau 2.8. Effectifs (en millions d'élèves) de l'enseignement primaire, par région (1990 et 2000)

	Effectifs					
	1990			2000		
	Total	Filles	% F	Total	Filles	% F
Monde	595,5	273,2	45,9	647,5	302,7	46,7
Pays en développement	505,0	229,1	45,4	562,2	261,2	46,5
Pays développés	61,3	29,8	48,6	62,3	30,3	48,7
Pays en transition	29,3	14,3	48,9	23,0	11,1	48,6
Afrique subsaharienne	62,0	28,0	45,2	85,8	39,9	46,5
États arabes	30,5	13,2	43,4	35,7	16,4	46,0
Asie et Pacifique						
Asie centrale	5,1	2,5	49,1	6,7	3,3	48,7
Asie de l'Est et Pacifique	206,7	97,4	47,1	211,2	100,9	47,8
Asie du Sud et de l'Ouest	134,9	56,0	41,5	160,5	70,7	44,1
Amérique latine et Caraïbes	75,0	36,6	48,8	70,3	34,1	48,5
Amérique du Nord et Europe occ.	50,1	24,3	48,6	52,7	25,7	48,7
Europe centrale et orientale	31,2	15,1	48,5	24,5	11,8	48,0

Note : Il faut faire preuve de prudence lorsqu'on compare les deux années car la classification de l'enseignement primaire a changé dans de nombreux pays. Certains pays, en particulier, ont indiqué une durée de plus de six ans en 1990, assimilant souvent le primaire à l'éducation de base. Dans ces pays, la durée du primaire a maintenant été abaissée à six ans ou moins. Voir les indications des changements par pays dans le tableau source.

Source : Annexe statistique, tableau 5.

Tableau 2.9. Taux brut et net de scolarisation dans l'enseignement primaire, par région (1990 et 2000)

	1990				2000				1990				2000			
	TBS (%)			IPS	TBS (%)			IPS	TBS (%)			IPS	TBS (%)			IPS
	Total	Fille	% F		Total	Fille	% F		Total	Fille	% F		Total	Fille	% F	
Monde	99	105	93	0,89	101	104	97	0,93	82	87	77	0,88	84	86	81	0,94
Pays en développement	99	106	92	0,87	101	105	96	0,92	80	86	73	0,86	82	85	79	0,93
Pays développés	103	103	102	0,99	102	102	102	1,00	97	97	97	1,01	97	97	97	1,01
Pays en transition	95	95	94	0,99	100	100	99	0,99	88	88	88	1,00	90	89	91	1,02
Afrique subsaharienne	74	81	67	0,83	82	87	76	0,88	55	59	51	0,86	58	61	56	0,92
États arabes	87	97	78	0,80	92	97	86	0,89	76	84	68	0,82	81	85	77	0,90
Asie et Pacifique																
Asie centrale	85	86	85	0,99	100	100	99	0,99	81	82	81	0,99	91	91	90	0,99
Asie de l'Est et Pacifique	117	120	114	0,94	110	111	109	0,99	96	98	94	0,96	93	93	93	1,00
Asie du Sud et de l'Ouest	92	104	79	0,76	96	104	87	0,84	73	87	58	0,67	81	87	74	0,85
Amérique latine et Caraïbes	105	106	104	0,98	123	125	122	0,97	87	87	86	0,99	97	97	96	0,99
Amérique du Nord et Europe occ.	103	104	103	0,99	102	103	102	1,00	96	96	97	1,01	96	96	97	1,01
Europe centrale et orientale	98	98	97	0,98	100	101	98	0,97	90	90	89	0,99	92	92	92	1,00

Source : Annexe statistique, tableau 5.

Un nombre estimatif de 104 millions d'enfants en âge de fréquenter l'école primaire n'étaient pas scolarisés au tournant du millénaire.

garçons que des filles. Cela est dû en partie aux taux de redoublement qui sont plus élevés chez les garçons.

Au niveau mondial, les effectifs féminins ont augmenté plus vite que les effectifs masculins au cours de la décennie qui s'est achevée en 2000. En conséquence, l'IPS est passé de 0,89 à 0,93 pour le TBS et de 0,88 à 0,94 pour le TNS. Il est à noter en particulier que dans les trois régions où les inégalités entre les sexes sont les plus fortes (Afrique subsaharienne, États arabes et Asie du Sud et de l'Ouest) les disparités semblent avoir considérablement diminué, surtout en ce qui concerne le TNS en Asie du Sud et de l'Ouest, où l'IPS est passé de 0,67 à 0,85. Les gains ont aussi été importants en Asie de l'Est et dans le Pacifique

où, pour ce qui est du TBS, l'écart entre les sexes s'est complètement résorbé. De plus, dans les pays développés et les pays en transition, un IPS voisin de 1 tant en ce qui concerne le TBS que le TNS indique que là aussi, la parité entre les sexes dans l'enseignement primaire est réalisée dans ces pays depuis 1990.

Enfants non scolarisés

Un nombre estimatif de 104 millions d'enfants en âge de fréquenter l'école primaire (selon la définition retenue par chaque pays) n'étaient pas scolarisés au tournant du millénaire¹⁰. Presque tous ces enfants vivaient dans des pays en développement. Globalement, leur nombre a baissé de quelque 4% au cours de la décennie

10. Le nombre des enfants non scolarisés a fait l'objet d'une nouvelle estimation de l'ISU en 2003, sur la base de la dernière révision des données. Ces enfants incluent tous les enfants ayant, dans chaque pays, l'âge officiellement prescrit pour s'inscrire à l'école primaire qui ne sont pas scolarisés. L'estimation actuelle – soit 104 millions d'enfants non scolarisés en 2000 – est beaucoup plus basse que l'estimation de 115 millions donnée dans le Rapport sur l'EPT 2002 (UNESCO 2002b, p. 54). Cette différence est la conséquence du changement de la durée de l'enseignement primaire en Chine, en Inde et en Russie, entre autres pays. Dans chacun de ces cas, la durée officielle du primaire a été diminuée d'un an, ce qui a eu pour effet de réduire la taille de la population d'âge scolaire et par conséquent (pour un taux de scolarisation donné) le nombre des enfants comptés comme non scolarisés.

Tableau 2.10. Nombre estimatif des enfants non scolarisés, par sexe et par région (1990 et 2000)

	Enfants non scolarisés (en milliers)							
	1990				2000			
	Total	Garçons	Filles	% F	Total	Garçons	Filles	% F
Monde	108 782	40 169	68 613	63	104 189	45 144	59 045	57
Pays en développement	103 301	37 311	65 990	64	100 169	42 862	57 307	57
Pays développés	1 831	1 020	811	44	1 829	1 035	794	43
Pays en transition	3 649	1 837	1 812	50	2 191	1 247	944	43
Afrique subsaharienne	37 647	17 225	20 422	54	44 025	20 797	23 228	53
États arabes	8 531	3 121	5 410	63	7 408	2 971	4 437	60
Asie et Pacifique								
Asie centrale	1 120	555	566	50	623	323	300	48
Asie de l'Est et Pacifique	7 091	2 046	5 044	71	14 023	7 114	6 909	49
Asie du Sud et de l'Ouest	39 917	10 087	29 830	75	32 411	11 094	21 317	66
Amérique latine et Caraïbes	9 390	4 558	4 832	51	1 949	850	1 099	56
Amérique du Nord et Europe occ.	1 809	1 001	807	45	1 808	1 021	788	44
Europe centrale et orientale	1 576	1 702	52	52	1 943	974	969	50

Source : Estimations de l'ISU, révision de 2003.

1990-2000 mais leurs caractéristiques sont très variables selon les régions (tableau 2.10). En premier lieu, les enfants non scolarisés sont fortement concentrés dans les pays d'Afrique subsaharienne et d'Asie du Sud et de l'Ouest : les trois-quarts d'entre eux vivent dans ces deux régions. Cependant les tendances ne sont pas les mêmes dans ces deux régions. En Asie du Sud et de l'Ouest, les systèmes scolaires ont connu un développement rapide dans les années 90 si bien que malgré la croissance de la population, le nombre des enfants non scolarisés a baissé d'environ 20%. En revanche, en Afrique subsaharienne, le développement a été plus lent et la croissance de la population plus forte. En conséquence, le nombre des enfants africains non scolarisés a augmenté de 17% au cours de la décennie.

En second lieu, les filles représentent 57% de tous les enfants non scolarisés, soit 6 points de moins qu'il y a dix ans. La réduction la plus forte est intervenue en Asie de l'Est et dans le Pacifique, où ce pourcentage est tombé de 71 à 49% ; la contrepartie négative de cette tendance apparemment favorable est que dans cette région le nombre des garçons non scolarisés a plus que triplé, tandis que le nombre des filles non scolarisées a augmenté plus modérément. C'est en Afrique subsaharienne que le nombre des filles non scolarisées est le plus élevé (23 millions), cette région étant suivie par l'Asie du Sud et de l'Ouest (21 millions). Cette dernière région contient toutefois la proportion la plus forte de filles non scolarisées, qui représentent les deux tiers de ses enfants non scolarisés (au lieu des trois-quarts en 1990). Dans les autres régions, le nombre des enfants non scolarisés tend à décroître – sauf en Asie de l'Est et dans le Pacifique, où leur nombre a doublé, passant de 7 à 14 millions au cours des années 90. Cela est presque entièrement imputable à la réduction des effectifs du primaire en Chine – qui a eu pour effet de ramener son TNS de 97 à 93% au cours de la décennie.

Pour y voir de plus près : analyse du TBS du primaire par pays

Aucune statistique unique ne permet de suivre les progrès accomplis vers la réalisation de l'EPU. Historiquement, le TBS a été utilisé depuis 1980 (date du plan d'Addis-Abeba) comme le principal indicateur des progrès réalisés. Toutefois, plus récemment, à mesure que les pays progressent vers la réalisation de l'EPU, de plus en plus ont des TBS supérieurs à 100%, la valeur de ce taux

étant gonflée par le nombre d'inscrits précoces et tardifs et de redoublants.

Le TNS présente aussi des inconvénients. Ainsi, là où l'âge officiel d'admission diffère de l'âge habituel d'admission, cela conduit à sous-estimer la participation effective. En incluant seulement les enfants en âge de fréquenter l'école primaire, le TNS ne prend pas en compte les autres enfants qui finiront par achever le cycle primaire. Aussi faut-il examiner les indicateurs les uns par rapport aux autres et avec d'autres paramètres, tels que le pourcentage d'élèves plus âgés que l'âge normal, le pourcentage de redoublants, les taux de survie et les taux d'achèvement. Chacun de ces paramètres fournit des éléments importants et complémentaires¹¹.

En ce qui concerne le TBS, on peut constater à la lecture du tableau 2.11 que vingt-deux pays ont encore un TBS inférieur à 80%. Les deux tiers de ces pays se trouvent en Afrique subsaharienne, les États arabes représentant un autre quart. Pour certains de ces pays, la situation est particulièrement critique : non seulement leur TBS est très bas mais la participation est gonflée par une forte proportion de redoublants (c'est le cas par exemple du Burundi, de la Côte d'Ivoire et du Tchad). Cependant, près des deux tiers des pays pour lesquels on dispose de données ont un TBS supérieur à 100%. Pourtant, les pays de ce groupe ayant des TBS élevés ne sont pas forcément près de réaliser l'EPU. Certains pays où le nombre des redoublants et des élèves plus âgés que l'âge normal est élevé (par exemple le Cambodge, le Cameroun, Madagascar, le Népal, la République démocratique populaire lao, le Rwanda, le Togo) restent loin d'avoir scolarisé tous leurs enfants d'âge scolaire.

Taux nets de scolarisation

Le tableau 2.12 indique les taux nets de scolarisation (TNS). Dans un quart des pays pour lesquels on dispose de données, moins de 80% des enfants du groupe en âge de s'inscrire à l'école primaire sont scolarisés. Quatorze de ces pays, avec un TNS égal ou inférieur à 60%, sont des pays africains. Ils restent très loin de la réalisation de l'objectif de l'EPU. Les pays africains représentent aussi la moitié des pays dont le TNS est compris entre 60 et 80%, où il est fréquent que les enfants ne soient pas scolarisés. En revanche, presque tous les pays d'Amérique du Nord et d'Europe occidentale ont des TNS élevés, dépassant 95%, de même que la moitié des pays d'Amérique latine et des Caraïbes et un certain nombre de pays d'Asie de l'Est et du Pacifique.

Le nombre des enfants africains non scolarisés a augmenté de 17% au cours de la décennie.

Certains pays où le nombre des redoublants et des élèves plus âgés que l'âge normal est élevé restent loin d'avoir scolarisé tous leurs enfants d'âge scolaire.

11. Pour un examen plus détaillé, voir « Mesurer et suivre l'enseignement primaire universel » (UNESCO 2002b, encadré 2.2, p. 56-57).

Tableau 2.11. Enseignement primaire : groupement des pays selon leur taux brut de scolarisation (2000)

(dans chaque case, les pays sont rangés selon l'ordre croissant du TBS)

Régions	Niveaux du TBS				
	≤ 80 %	80,1 %-95 %	95,1 %-100 %	Plus de 100 %	
Afrique subsaharienne	Niger, Burkina Faso, Érythrée, Mali, R. U. de Tanzanie, Éthiopie, Burundi, Guinée, Tchad, Angola, Sénégal, Rép. centrafricaine, Zambie, Côte d'Ivoire (14)	Ghana, Gambie, Guinée-Bissau, Comores, Mozambique, Kenya, Zimbabwe (7)	Bénin, Congo (2)	Madagascar, Cameroun, Botswana, Maurice, Afrique du Sud, Namibie, Lesotho, Rwanda, Libéria, Guinée équatoriale, Togo, Swaziland, Ouganda, Malawi, Cap-Vert, Gabon (16)	
États arabes	Djibouti, Soudan, Arabie saoudite, Oman, Yémen (5)	Mauritanie, Koweït, Maroc (3)	Liban, Émirats Arabes Unis, Égypte (3)	Jordanie, Irak, Bahreïn, Qatar, T. A. palestiniens, Rép. arabe syrienne, Algérie, Jam. arabe libyenne, Tunisie (9)	
Asie centrale			Géorgie, Kazakhstan, Mongolie (3)	Azerbaïdjan, Kirghizistan, Tadjikistan (3)	
Asie de l'Est et Pacifique		Papouasie-Nouvelle-Guinée, Myanmar, Thaïlande (3)	Iles Cook, Malaisie, Nioué, Nouvelle-Zélande (4)	Japon, Rép. de Corée, Australie, Samoa, Macao (Chine), Brunéi Darussalam, Viet Nam, Vanuatu, Fidji, Indonésie, Cambodge, Palaos, Philippines, Tonga, RDP lao, Chine, Kiribati (17)	
Asie du Sud et de l'Ouest	Afghanistan, Pakistan (2)	Rép. isl. d'Iran (1)		Bangladesh, Inde, Népal, Maldives (4)	
Amérique latine et Caraïbes		Bahamas, Grenade (2)	Jamaïque (1)	Trinité et Tobago, Venezuela, Cuba, Guatemala, Chili, Nicaragua, Honduras, Costa Rica, Antilles néerl., El Salvador, Uruguay, Barbade, Aruba, Panama, Sainte-Lucie, Colombie, Paraguay, Mexique, Équateur, Bolivie, Guyana, Argentine, Rép. dominicaine, Suriname, Pérou, Belize, Brésil (27)	
Amérique du Nord et Europe occidentale			Chypre, Royaume-Uni, Grèce, Canada (4)	Italie, Luxembourg, États-Unis, Norvège, Finlande, Danemark, Islande, Autriche, Allemagne, France, Belgique, Espagne, Malte, Suisse, Pays-Bas, Suède, Israël, Irlande, Portugal (19)	
Europe centrale et orientale	Serbie et Monténégro (1)	Rép. de Moldova, Croatie (2)	Roumanie, ex-Rép. youg. de Macédoine, Pologne (3)	Slovénie, Lettonie, Turquie, Lituanie, Hongrie, Slovaquie, Estonie, Bulgarie, Rép. tchèque, Albanie, Bélarus, Féd. de Russie (12)	
Nombre total de pays	167	22	18	20	107

Source : Annexe statistique, tableau 5.

Disparités entre les sexes dans les taux bruts de scolarisation

La figure 2.11 présente les taux bruts de scolarisation par sexe pour 2000. Afin de mettre en évidence les pays où les inégalités sont les plus fortes, seuls ceux qui ont un IPS égal ou inférieur à 0,96 ou égal ou supérieur à 1,04 sont inclus. Les pays qui sont très près de réaliser la parité entre les sexes ne sont pas inclus.

Les disparités entre les sexes dans les effectifs du primaire sont massivement en défaveur des filles. L'Afrique subsaharienne est caractérisée par des TBS bas et de fortes inégalités dans la scolarisation. Dans un tiers des pays mentionnés, les effectifs féminins représentent environ les trois-quarts ou moins des effectifs masculins (IPS

inférieur à 0,76). Ces pays comprennent le Tchad, le Burkina Faso, le Mali, l'Éthiopie, la Guinée, la Guinée-Bissau, le Bénin, la République centrafricaine et le Libéria. Parmi les dix-sept pays restants qui présentent des disparités importantes entre les sexes, un seul (le Lesotho) affiche une disparité en faveur des filles. Les États arabes comptent des pays ayant certains des TBS les plus bas (Djibouti et le Soudan) et les plus fortes disparités entre les sexes (le Yémen et Djibouti, avec des IPS de 0,63 et de 0,76 respectivement). En Asie et dans le Pacifique, une majorité de pays ont atteint la parité entre les sexes ou en sont proches. Il reste cependant de très fortes disparités en Asie du Sud et de l'Ouest, particulièrement au Pakistan (IPS = 0,74) ainsi qu'au Népal (0,85) et en Inde (0,83). On trouve aussi des valeurs inférieures à 0,90 au Cambodge

Tableau 2.12. Enseignement primaire : groupement des pays selon leur taux net de scolarisation (2000)

(dans chaque case, les pays sont rangés selon l'ordre croissant du TNS)

Régions	Niveaux du TNS			
	≤ 60 %	60,1%-80 %	80,1%-95 %	Plus de 95 %
Afrique subsaharienne	Niger, Burkina Faso, Angola, Érythrée, R. U. de Tanzanie, Éthiopie, Guinée, Guinée-Bissau, Burundi, Mozambique, Rép. centrafricaine, Comores, Tchad, Ghana (14)	Côte d'Ivoire, Sénégal, Zambie, Madagascar, Kenya, Gambie, Bénin, Guinée équatoriale, Lesotho, Zimbabwe (10)	Namibie, Botswana, Gabon, Afrique du Sud, Togo, Swaziland, Maurice (7)	Cap-Vert (1)
États arabes	Djibouti, Soudan, Arabie saoudite (3)	Mauritanie, Oman, Yémen, Maroc (4)	Koweït, Liban, Émirats Arabes Unis, Égypte, Irak, Jordanie (6)	Bahreïn, Rép. arabe syrienne, T. A. palestiniens, Algérie, Tunisie (5)
Asie centrale			Kirghizistan, Kazakhstan, Mongolie, Azerbaïdjan (4)	Géorgie, Tadjikistan (2)
Asie de l'Est et Pacifique			RDP lao, Myanmar, Papouasie-Nouvelle-Guinée, Îles Cook, Macao (Chine), Cambodge, Thaïlande, Vanuatu, Tonga, Indonésie, Chine, Philippines (12)	Viet Nam, Australie, Samoa, Malaisie, Nioué, Palaos, Fidji, Nouvelle-Zélande, Rép. de Corée, Japon (10)
Asie du Sud et de l'Ouest		Pakistan, Népal, Rép. isl. d'Iran (3)	Inde, Bangladesh (2)	Maldives (1)
Amérique latine et Caraïbes			Nicaragua, Bahamas, Grenade, Guatemala, Honduras, Venezuela, Colombie, Chili, Uruguay, Costa Rica, Antilles néerl., Paraguay, Trinité et Tobago, Rép. dominicaine, Jamaïque (15)	Brésil, Bolivie, Aruba, Cuba, Guyana, Belize, Suriname, Équateur, Mexique, Argentine, Barbade, Sainte-Lucie, Pérou, Panama (14)
Amérique du Nord et Europe occidentale			Irlande, Autriche, États-Unis, Chypre (4)	Luxembourg, Grèce, Malte, Royaume-Uni, Suisse, Danemark, Pays-Bas, Suède, Espagne, Italie, France, Canada, Israël, Norvège, Belgique, Islande, Finlande, Portugal (18)
Europe centrale et orientale	Serbie et Monténégro (1)	Rép. de Moldova (1)	Croatie, Slovaquie, Hongrie, Rép. tchèque, Lettonie, ex-Rép. youg. de Macédoine, Roumanie, Slovénie, Bulgarie, Lituanie (10)	Albanie, Estonie, Pologne, Bélarus (4)
Nombre total de pays	151	18	60	55

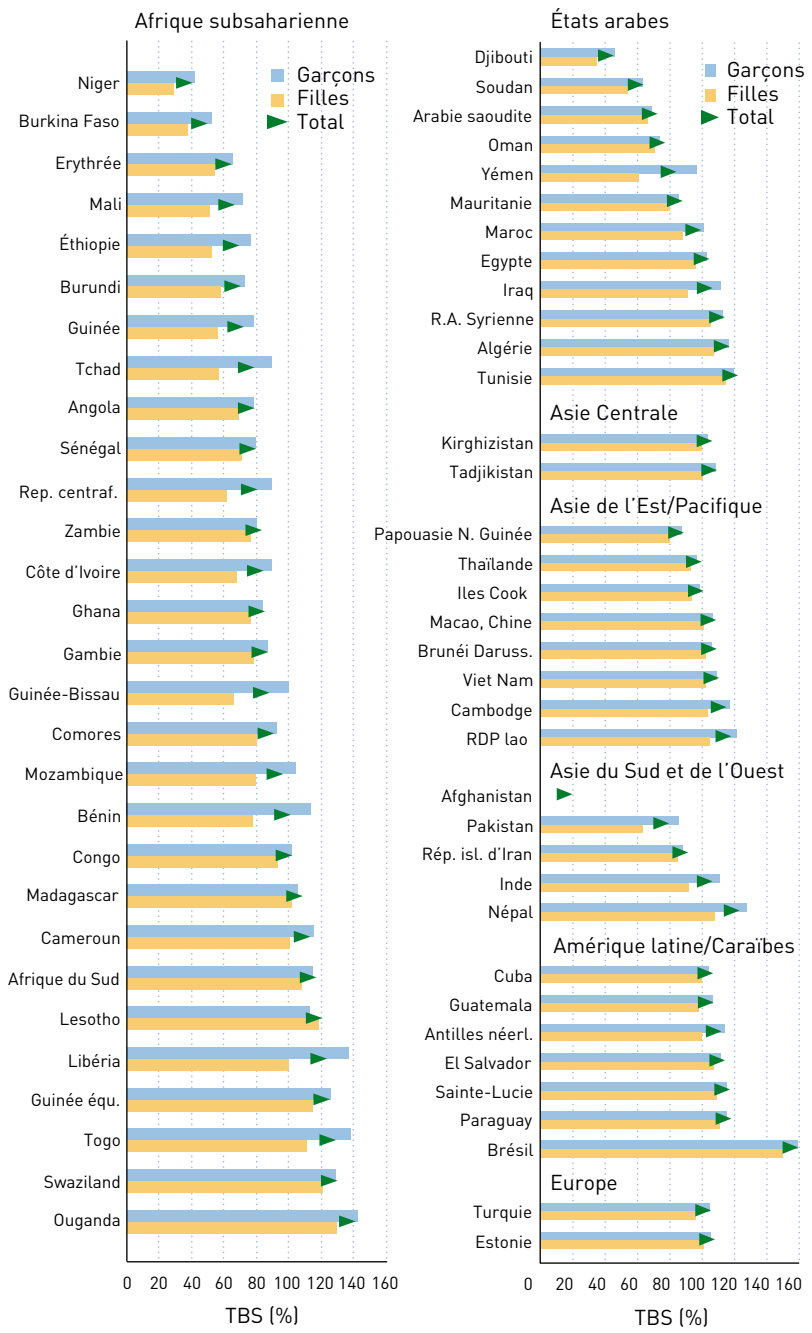
Source : Annexe statistique, tableau 5.

(0,88) et en République démocratique populaire lao (0,86). En Amérique latine et dans les Caraïbes, presque tous les pays ont atteint la parité entre les sexes dans l'enseignement primaire. C'est aussi le cas en Amérique du Nord et en Europe, à l'exception de la Turquie, avec un IPS de 0,92.

En résumé, les disparités importantes en défaveur des filles sont très répandues dans les pays d'Afrique subsaharienne, certains États arabes et plusieurs pays d'Asie du Sud et de l'Ouest. Ce sont – et ce n'est pas étonnant – ces mêmes pays aux faibles revenus où les disparités entre les sexes en ce qui concerne l'accès à l'école sont les plus prononcées et où les niveaux d'accès sont eux-mêmes les plus faibles.

Beaucoup de pays n'apparaissent pas dans la figure 2.11 parce qu'ils ont atteint la *parité* entre les sexes ou en sont très proches. Comme on l'a indiqué, cela ne veut pas dire, bien entendu, que l'*égalité* entre les sexes y soit assurée. L'Arabie saoudite offre un exemple de la distance qui peut séparer les deux concepts. Ce pays, avec un IPS de 0,96, contre 0,87 en 1990, est proche de la parité entre les sexes. Cependant, lorsqu'on examine l'orientation nationale du système éducatif, on peut se demander si l'égalité entre les sexes progresse de la même manière. Ainsi, le rapport national sur le développement de l'éducation (Arabie saoudite, 2001, p. 17-18) conçoit comme suit le but de l'éducation des filles : « Le but de l'éducation des filles est de les élever selon de sains principes islamiques de

Figure 2.11. Enseignement primaire : taux brut de scolarisation par sexe (2000) (ne sont pas inclus les pays dont l'IPS est compris entre 0,97 et 1,03, c'est-à-dire les pays très proches de la parité ; les pays sont rangés selon l'ordre croissant du TBS total)



Note générale : Voir le tableau source pour des notes détaillées sur les pays.
 Source : Annexe statistique, tableau 5.

12. Les pays concernés sont indiqués dans le tableau 5 de l'Annexe statistique.

13. Pour des exemples des mesures prises dans certains de ces pays, voir Cussó (2003). Voir aussi l'analyse de l'expérience du Bangladesh aux chapitres 3 et 4.

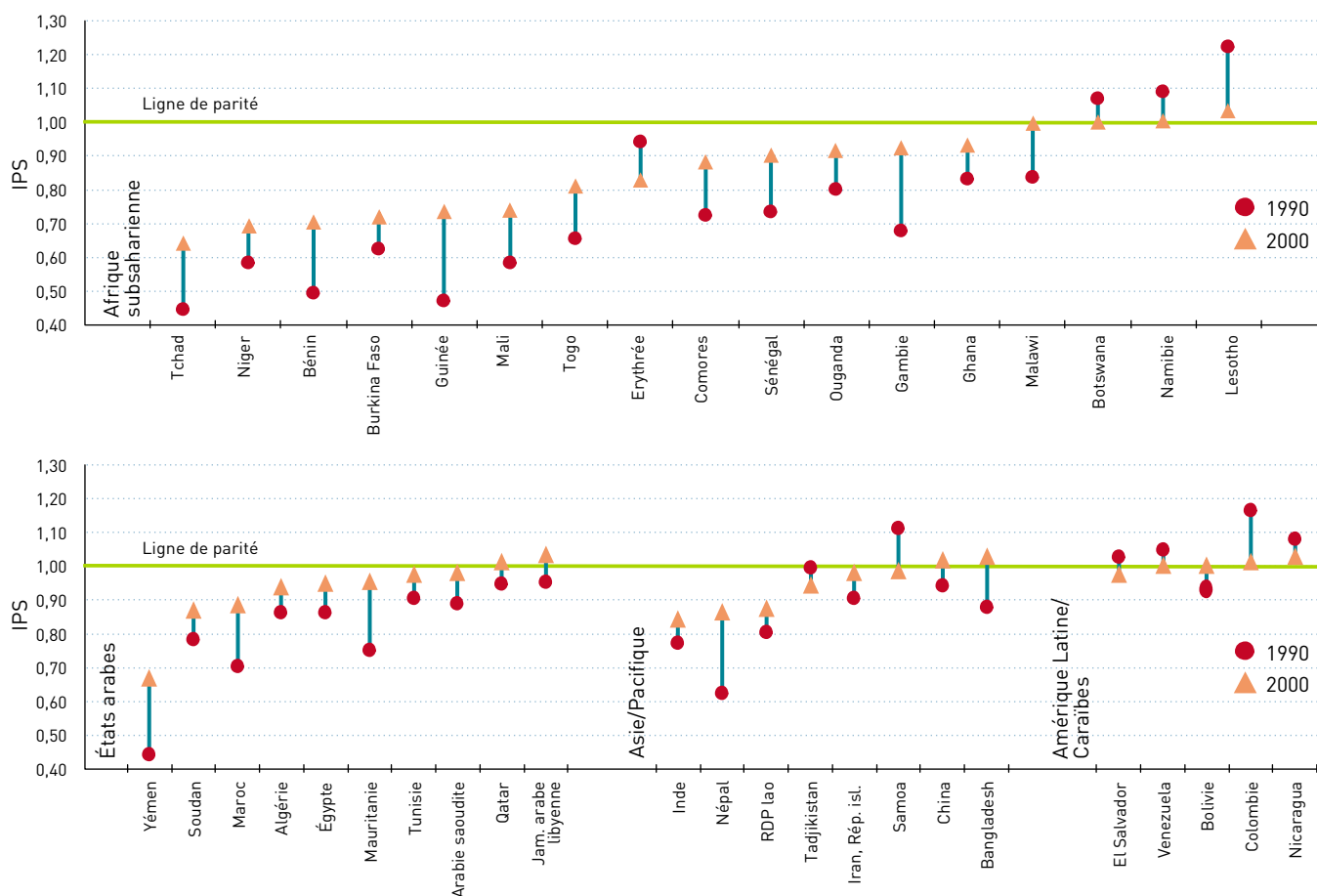
façon qu'elles puissent remplir au mieux dans la vie leur rôle d'épouses et de mères et de les préparer à d'autres activités convenant à leur nature telles que l'enseignement, les soins infirmiers et la médecine». On peut trouver des obstacles similaires aux progrès vers l'égalité dans l'éducation dans certains autres pays qui ont presque atteint la parité entre les sexes (voir chapitre 3).

Comparaisons avec 1990

Il faut faire preuve de prudence lorsqu'on compare les deux années de référence en raison de la révision de la CITE et en particulier des différentes approches adoptées par l'ISU en matière de classification. Même si la révision de la CITE a eu moins d'effets sur l'enseignement primaire que sur les autres niveaux d'éducation (en particulier le secondaire et le tertiaire, voir encadré 2.5), une approche plus rigoureuse a été adoptée en ce qui concerne l'indication de la durée de l'enseignement primaire afin de l'harmoniser avec les définitions de la CITE. En conséquence, dans 63 pays, la durée de la scolarité primaire et/ou le groupe d'âge concerné ont changé entre 1990 et 2000. Dans certains cas, c'est une conséquence de changements intervenus au niveau national tandis que dans d'autres, c'est le résultat d'une plus grande précision dans la fourniture des données¹². Ces différences posent des problèmes lorsqu'on veut comparer la croissance des effectifs au cours de la décennie mais cela est moins vrai en ce qui concerne les disparités entre les sexes, qui ne sont pas fortement affectées par les changements de durée.

La figure 2.12 montre les pays qui ont remporté des succès ou connu des échecs notables dans leurs efforts pour atteindre la parité entre les sexes (c'est-à-dire où l'évolution de l'IPS a été d'au moins cinq points de pourcentage durant les années 90). On peut voir que ces progrès ont dans certains cas été tout à fait substantiels. Cela a particulièrement été le cas au Bénin, en Gambie et en Guinée en Afrique subsaharienne, en Mauritanie, au Maroc et au Yémen parmi les États arabes, au Népal et dans une moindre mesure au Bangladesh en Asie du Sud et de l'Ouest. Ce sont là des exemples prometteurs qui montrent que des politiques bien ciblées visant à améliorer la participation des filles à l'école peuvent donner des résultats satisfaisants¹³. Les diminutions de l'IPS sont presque toutes intervenues dans des pays où la disparité était en faveur des filles (Botswana, Lesotho et Namibie en Afrique subsaharienne, Colombie et Samoan), avec pour résultat de rapprocher l'IPS de la parité. Il est

Figure 2.12. Évolution des disparités entre les sexes dans les taux bruts de scolarisation entre 1990 et 2000 (pays où l'évolution a été d'au moins 5 points de pourcentage, rangés selon l'ordre croissant de l'IPS en 2000)



Source : Annexe statistique, tableau 5.

toutefois préoccupant de noter dans quelle mesure le conflit en Érythrée a eu pour conséquence une aggravation majeure des disparités entre les sexes dans le système éducatif de ce pays.

Scolarisation et assiduité

Les taux estimatifs de scolarisation, tant bruts que nets, sont fondés sur le nombre d'élèves officiellement inscrits, généralement comptés à une date proche du début de l'année scolaire. Cependant, ils ne donnent pas d'informations sur l'assiduité scolaire effective, informations qui sont collectées à l'occasion de recensements ou d'enquêtes par sondage. Une comparaison des taux nets de scolarisation et des taux d'assiduité portant sur 22 pays africains montre que les taux d'assiduité sont plus bas dans seize cas

(tableau 2.13)¹⁴. Les différences dépassent dans certains cas 25 points (Angola et Togo).

Les deux séries de données permettent aussi de comparer les estimations de la parité entre les sexes pour les deux indicateurs. L'IPS est plus élevé pour le taux d'assiduité dans seize cas sur vingt-deux ; on trouve les différences les plus notables – au moins 10 points de pourcentage dans l'IPS – en Angola, aux Comores, en Côte d'Ivoire, en Guinée-Bissau, en République centrafricaine et au Soudan. Cela semble indiquer qu'une fois scolarisées, les filles ont des taux d'assiduité plus élevés que les garçons dans ces pays. La section «Qualité de l'éducation» du présent chapitre approfondit l'examen des différences entre garçons et filles pour ce qui est de la motivation à apprendre et du temps consacré à l'apprentissage.

Le conflit en Érythrée a eu pour conséquence une aggravation majeure des disparités entre les sexes dans le système éducatif de ce pays.

14. Voir aussi UNESCO (2002b) pour une comparaison avec des données antérieures.

Tableau 2.13. Estimations des taux de scolarisation et d'assiduité dans le primaire (2000)

Pays	MICS et DHS année	Groupe d'âge	ISU				MICS et DHS				Différence NAR-TNS (en points de pourcentage)	Différence IPS NAR-IPS TNS
			TNS (%)			IPS F/M	NAR (%)			IPS F/M		
			Total	Garçons	Filles		Total	Garçons	Filles			
Angola	2000	6-9	36,9**	38,6**	35,1**	0,91**	64,2	63,8	64,6	1,01	27,3	0,10
Burundi	2000	7-12	53,7	58,8	48,7	0,83	46,5	49,3	43,8	0,89	-7,2	0,06
Comores	2000	6-11	56,2**	60,0**	52,3**	0,87**	33,7	33,6	33,8	1,01	-22,5	0,13
Côte d'Ivoire	2000	6-11	62,2	70,9	53,6	0,76	57,3	61,5	52,4	0,85	-4,9	0,10
Égypte	2000	6-10	92,6**	94,9**	90,3**	0,95**	85,1	87,0	83,1	0,96	-7,5	0,00
Éthiopie	2000	7-12	46,7	52,8	40,7	0,77	30,2	32,8	27,5	0,84	-16,5	0,07
Gambie	2000	7-12	68,7	71,1	66,3	0,93	46,3	48,5	44,2	0,91	-22,4	-0,02
Guinée	1999	7-12	47,0	52,4	41,5	0,79	39,3	45,3	33,3	0,74	-7,7	-0,06
Guinée-Bissau	2000	7-12	53,5	62,6	44,5	0,71	41,1	44,4	37,7	0,85	-12,4	0,14
Kenya	2000	6-12	68,5	67,8	69,3	1,02	73,8	72,7	74,8	1,03	5,3	0,01
Lesotho	2000	6-12	78,4	75,0	81,8	1,09	65,0	62,1	68,0	1,10	-13,4	0,00
Namibie	2000	6-12	81,6	78,8	84,5	1,07	86,2	85,9	86,5	1,01	4,6	-0,07
Niger	2000	7-12	30,4	36,3	24,4	0,67	30,2	35,8	24,6	0,69	-0,2	0,01
République centrafricaine	2000	6-11	54,7**	64,3**	45,0**	0,70**	42,9	46,5	39,1	0,84	-11,8	0,14
Rép. Unie de Tanzanie	1999	7-13	46,7**	45,8**	47,6**	1,04**	48,9	47,2	50,7	1,07	2,2	0,04
Sénégal	2000	7-12	63,1**	66,3**	59,9**	0,90**	47,3	50,6	44,0	0,87	-15,8	-0,03
Soudan ¹	2000	6-11	49,5**	54,0**	44,7**	0,83**	55,2	56,6	53,8	0,95	5,7	0,12
Swaziland	2000	6-12	92,8**	92,1**	93,6**	1,02**	70,7	70,8	70,6	1,00	-22,1	-0,02
Tchad	2000	6-11	58,2	69,6	46,7	0,67	39,2	45,5	32,8	0,72	-19,0	0,05
Togo	2000	6-11	92,3	100,0	83,3	0,83	63,0	67,0	58,9	0,88	-29,3	0,05
Zambie	1999	7-13	65,5	65,8	65,2	0,99	60,1	60,0	60,2	1,00	-5,4	0,01
Zimbabwe	1999	6-12	79,6	79,6	79,6	1,00	84,9	84,0	85,8	1,02	5,3	0,02

1. Soudan septentrional pour les données MICS.

** Estimation de l'ISU.

Notes explicatives : Taux net d'assiduité (NAR) : Multiple Indicator Cluster Survey (MICS) de l'UNICEF ; Enquête démographique et santé (DHS) de l'USAID. Taux net de scolarisation (TNS) : données de l'ISU. Voir le tableau 5 de l'Annexe statistique pour des données détaillées sur les pays.

Exemples nationaux de disparités géographiques

Les TBS nationaux se rapportent bien entendu à l'ensemble d'un pays. Surtout dans les pays les plus pauvres, il y a souvent des disparités énormes de scolarisation selon les différentes régions.

Tableau 2.14. Cameroun : taux brut de scolarisation et IPS dans l'enseignement primaire, par province (1999/2000)

Provinces	TBS (%) F et M	IPS F/M*
Adamaoua	54	0,89
Centre	123	0,89
Est	84	0,79
Extrême-Nord	53	0,77
Littoral	116	0,74
Nord	56	0,75
Nord-Ouest	67	0,97
Ouest	107	0,93
Sud	123	1,03
Sud-Ouest	64	0,83
Total national	83	0,91

Source : Cameroun (2001).

* Les données relatives à l'IPS ont été réestimées par l'Équipe du Rapport.

L'encadré 2.3 illustre la grande variabilité des taux d'assiduité scolaire selon les différents États de l'Inde. De même, dans le cas du Cameroun, le tableau 2.14 montre que les zones et provinces aux conditions de vie difficiles (zones enclavées, mauvaises conditions climatiques, difficultés de logement) ont les taux de scolarisation les plus faibles. Ainsi, alors qu'on enregistre des TBS de plus de 100 % dans les provinces aisées comme le Centre, le Littoral, l'Ouest et le Sud, les TBS n'atteignent que 53 et 56 % dans l'Extrême-Nord et le Nord. L'indice de parité entre les sexes (0,91 à l'échelon national) varie lui aussi de 0,74 à 1,03 selon les provinces, sans que cette variation paraisse liée au niveau général de disponibilité des services éducatifs.

Les disparités géographiques interagissent avec la situation socio-économique. Ainsi, alors que les zones urbaines sont généralement considérées comme privilégiées par rapport aux zones rurales, les inégalités sont bien entendu importantes au sein même des zones urbaines. Des statistiques récentes et des résultats d'enquêtes au Burkina Faso démontrent que tandis que la capitale, Ouagadougou, est la ville la mieux pourvue en termes de services scolaires et de taux de scolarisation, les zones périphériques se distinguent nettement des zones centrales

Encadré 2.3. Disparités entre les sexes sur le plan de l'assiduité dans les États de l'Inde

Les deux National Family Health Surveys (NFHS) (Enquêtes nationales sur la santé des familles) réalisées par l'Inde en 1992-1993 et 1998-1999 révèlent que les taux d'assiduité scolaire chez les enfants âgés de 6 à 14 ans ont progressé de 68% lors de la première enquête à 79% lors de la deuxième. Elles montrent aussi que durant les années 90, les gains ont été particulièrement évidents chez les filles, réduisant ainsi l'écart entre les sexes dans l'éducation en Inde. Toutefois, ces données portant sur l'ensemble du territoire indien peuvent être trompeuses car – comme pour d'autres indicateurs sociaux et économiques nationaux – elles recouvrent des différences considérables pour ce qui est du fonctionnement de l'éducation au niveau des États. Le tableau ci-après récapitule l'expérience récente au niveau des États en matière de taux d'assiduité pour la population âgée de 6 à 10 ans – le groupe d'âge correspondant à l'enseignement primaire – garçons et filles étant considérés séparément.

On peut voir que la variation est considérable, particulièrement pour les filles : les taux d'assiduité au Kerala et en Himachal Pradesh, par exemple, sont deux fois plus élevés qu'au Bihar. Plus généralement, il est clair que les quatre grands États du Nord – Bihar, Madhya Pradesh, Rajasthan et Uttar Pradesh – sont à la traîne pour ce qui est de l'assiduité scolaire globale et de la parité entre les sexes. Toutefois, le tableau montre aussi que récemment, ces États ont commencé à rattraper leur retard. Les taux d'assiduité ont augmenté particulièrement fortement chez les filles au Rajasthan, au Bihar et en Uttar Pradesh, avec pour résultat que leurs ratios d'assiduité filles/garçons (tels que mesurés par l'IPS) ont progressé respectivement de 21, 16 et 17 points de pourcentage. Le tableau met aussi en évidence la supériorité bien connue du Kerala sur le plan éducatif, bien qu'il montre que l'Himachal Pradesh paraît avoir fait encore mieux sur ce plan ces dernières années et que les autres États du Sud, en particulier le Tamil Nadu, ne sont plus très loin derrière.

Inde : Taux d'assiduité scolaire par État et par sexe, pour la population âgée de 6 à 10 ans (1992-1993 et 1998-1999)
(États rangés selon l'ordre croissant de l'IPS relatif à l'assiduité en 1998-1999)

	Garçons			Filles			IPS		
	1992-93	1998-99	augmentation (points de pourcentage)	1992-93	1998-99	augmentation (points de pourcentage)	1992-93	1998-99	augmentation (points de pourcentage)
Rajasthan	72,4	87,7	15,3	42,4	69,6	27,2	0,59	0,79	0,21
Bihar	60,6	69,3	8,7	38,5	55,0	16,5	0,64	0,79	0,16
Uttar Pradesh	71,1	83,7	12,6	50,2	73,7	23,5	0,71	0,88	0,17
Andhra Pradesh	73,4	88,2	14,8	59,9	82,6	22,7	0,82	0,94	0,12
Madhya Pradesh	66,0	83,1	17,1	55,2	77,1	21,9	0,84	0,93	0,09
Orissa	77,9	85,4	7,5	65,5	81,2	15,7	0,84	0,95	0,11
Gujarat	82,6	86,8	4,2	70,5	80,4	9,9	0,85	0,93	0,07
Haryana	87,5	92,5	5,0	76,7	89,9	13,2	0,88	0,97	0,10
Assam	75,7	81,8	6,1	67,3	77,9	10,6	0,89	0,95	0,06
Karnataka	79,9	87,7	7,8	71,1	85,2	14,1	0,89	0,97	0,08
Bengale occ.	72,5	83,7	11,2	66,6	82,1	15,5	0,92	0,98	0,06
Maharashtra	87,5	92,7	5,2	82,2	90,3	8,1	0,94	0,97	0,03
Himachal Pradesh	94,4	98,9	4,5	89,1	98,9	9,8	0,94	1,00	0,06
Tamil Nadu	92,0	95,8	3,8	87,4	95,6	8,2	0,95	1,00	0,05
Punjab	85,7	94,1	8,4	81,6	94,1	12,5	0,95	1,00	0,05
Kerala	95,2	97,0	1,8	95,5	98,0	2,5	1,00	1,01	0,01
Inde		85,2			78,3			0,92	

Source : tiré de Goujon et McNay (2003).

(Kaboré et Pilon, 2003). Bien que la situation socio-économique des zones périphériques soit très variable, elles se caractérisent par un fort pourcentage d'immigrants des zones rurales, de chefs de famille travaillant dans l'agriculture, souvent analphabètes et fréquemment musulmans. Dans ces zones, la demande, compte tenu de la population d'âge scolaire, est supérieure à l'offre. Ainsi, dans les zones périphériques, où il n'y a pas assez d'écoles publiques, les parents ont le choix entre envoyer

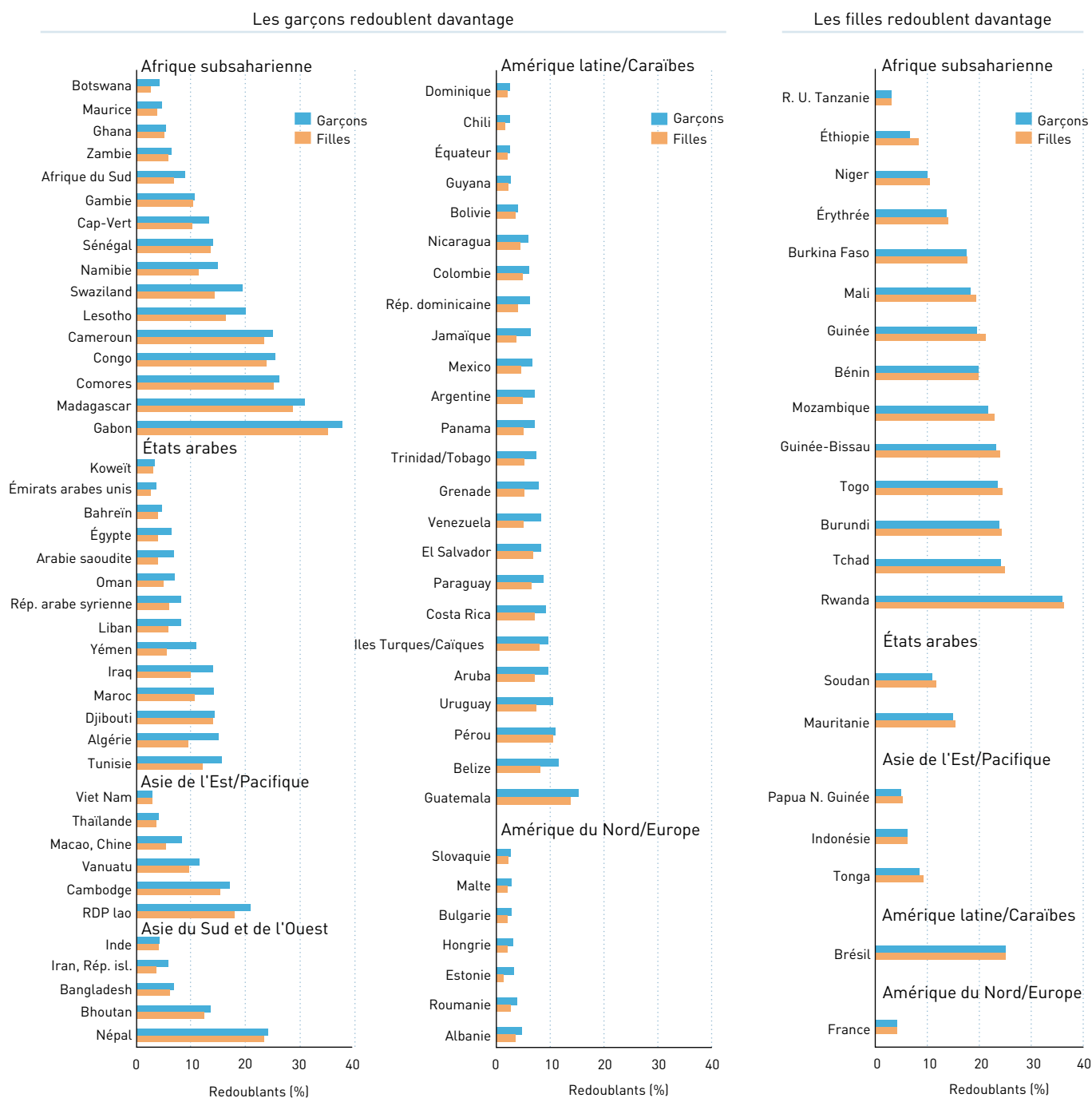
leurs enfants dans des écoles privées coûteuses, comme le font les parents dans les zones périphériques les plus résidentielles, ou les laisser hors de l'école.

Les redoublements dans l'enseignement primaire

Des niveaux élevés d'accès et de scolarisation ne suffisent pas à garantir la réalisation de l'objectif 2. Pour que « tous les enfants... aient la possibilité

Figure 2.13. Enseignement primaire : pourcentage de redoublants par sexe (2000)

(ne sont pas inclus les pays où les redoublements représentent moins de 2% des effectifs¹ ; les pays sont rangés selon l'ordre croissant du pourcentage de garçons redoublants)



1. Pays où les redoublants représentent moins de 2% -
 Afrique subsaharienne : Seychelles ;
 États arabes : Jordanie, Territoires autonomes palestiniens ;

Asie centrale : tous les pays ;
 Asie de l'Est et Pacifique : Brunéi Darussalam, Chine, Myanmar, Philippines ;

Caraïbes : Anguilla, Cuba, Îles Vierges britanniques, Montserrat, Sainte-Lucie ;
 Europe occidentale : Allemagne, Autriche, Chypre, Finlande, Irlande, Italie, Suisse ;

Europe centrale et orientale : Bélarus, Croatie, ex-République yougoslave de Macédoine, Lettonie, Lituanie, Pologne, République de Moldova, République tchèque, Serbie et Monténégro, Slovénie.

Note générale : Voir le tableau source pour des notes détaillées sur les pays.
 Source : Annexe statistique, tableau 6.

d'accéder à un enseignement primaire obligatoire et gratuit de qualité et de le suivre jusqu'à son terme», il est nécessaire que les élèves franchissent les étapes du cursus éducatif aussi harmonieusement et efficacement que possible. Tous les pays, en particulier ceux où le niveau de participation au primaire est très bas, ont le souci que leurs ressources limitées soient bien employées. Si le temps passé par les élèves qui redoublent n'est pas nécessairement gaspillé, il est indéniable que les efforts visant à réduire les taux de redoublement et d'abandon sont des éléments cruciaux de toute stratégie d'EPU.

Dans les pays dont les ressources sont limitées, il se peut que les redoublants, en occupant des places à l'école, contribuent à la non-scolarisation d'autres enfants. La figure 2.13 montre que c'est en Afrique subsaharienne que l'incidence des redoublements est la plus forte – dépassant 15% dans environ la moitié des pays – avec des redoublants qui représentent parfois le quart des effectifs. Les taux de redoublement tendent à être particulièrement élevés là où l'accès s'est développé rapidement, peut-être par suite de la suppression des frais d'inscription (comme au Cameroun) ou dans des situations de sortie de conflits (comme au Burundi, au Mozambique, au Rwanda et au Tchad). En Amérique du Nord et en Europe, une politique de passage automatique dans la classe supérieure est appliquée par la plupart des pays. Dans cette région, pour les pays pour lesquels on dispose de données, la proportion de redoublants n'atteint 4% qu'en Albanie et en France.

Pour ce qui est des disparités entre les sexes, dans la plupart des pays, les garçons redoublent davantage que les filles. L'écart est particulièrement prononcé dans certains pays d'Afrique subsaharienne, certains États arabes et en Amérique latine et dans les Caraïbes. Les pays où les filles redoublent davantage que les garçons se trouvent presque exclusivement en Afrique subsaharienne et la plupart présentent des taux de redoublement élevés (15% ou plus). Enfin, en Amérique du Nord et en Europe, où les taux sont très bas, les garçons redoublent autant ou davantage que les filles dans tous les pays sauf l'ex-République yougoslave de Macédoine.

Taux de redoublement par année d'études

Le redoublement varie d'une année d'études à l'autre mais dans les différents pays, certaines tendances importantes ressortent. Le tableau 2.15 montre que l'on trouve généralement les taux les

plus élevés en première année. Cela est particulièrement vrai en Asie de l'Est/Pacifique et en Asie du Sud et de l'Ouest : au Népal, près de la moitié des élèves redoublent la première année du primaire tandis que le Cambodge et la République démocratique populaire lao ont des taux de redoublement voisins de 30%. Les redoublements sont aussi répandus en Amérique latine et dans les Caraïbes mais on constate ailleurs des tendances moins nettes.

Par exemple, alors que dans un tiers des pays d'Afrique subsaharienne et des États arabes on trouve la plus forte proportion de redoublements en première année – cette proportion étant particulièrement forte au Rwanda (42,5%), aux Comores, au Lesotho, à Madagascar, au Tchad et au Togo – dans un autre tiers de pays environ, c'est en dernière année du primaire que cette proportion est la plus forte. Au Burkina Faso, au Burundi, à Djibouti, au Mozambique et au Niger, les redoublants représentent à peu près un tiers des élèves de la dernière année du primaire.

Survie scolaire

La survie scolaire est un indicateur crucial de l'aptitude du système à conserver les élèves. Le tableau 2.16 montre que les taux de survie en cinquième année du primaire sont plus bas en Afrique subsaharienne qu'ailleurs. C'est aussi la seule région où ces taux sont plus fréquemment plus élevés pour les garçons que pour les filles, particulièrement en Guinée-Bissau, au Malawi et au Mozambique. On trouve aussi des taux de survie très bas (égaux ou inférieurs à 50%) dans plusieurs pays d'Asie, notamment l'Inde, le Myanmar et la République démocratique populaire lao. L'Inde présente la plus forte disparité en matière de survie en faveur des garçons (IPS = 0,81). Dans les États arabes pour lesquels on dispose de données, les taux de survie dépassent tous 90% sauf au Maroc et en Mauritanie. En revanche, en Amérique latine et dans les Caraïbes,

La survie scolaire est un indicateur crucial de l'aptitude du système à conserver les élèves.

Le pourcentage global de redoublants dans l'enseignement primaire est le nombre total de redoublants dans l'enseignement primaire pour une année donnée, exprimé en pourcentage de l'effectif total du même niveau au cours de la même année.

Le taux de redoublement par année d'études est le nombre de redoublants d'une année d'études donnée pour une année donnée, exprimé en pourcentage de l'effectif total de la même année d'études au cours de l'année précédente.

où l'accès universel au primaire est quasiment atteint, les taux de survie sont souvent inférieurs à 80% et ils constituent un obstacle à la pleine réalisation de l'EPU¹⁵. Les taux de survie ne sont pas automatiquement calculés pour les pays industrialisés. Toutefois, les quelques données disponibles révèlent des niveaux proches de 100% et des valeurs de l'IPS proches de la parité.

Survie et achèvement

Les taux de survie sont depuis longtemps la principale mesure de la progression dans les systèmes éducatifs. Plus récemment, on s'est intéressé au calcul des taux d'achèvement, en partie pour tenir compte de l'importance primordiale accordée à la notion d'achèvement du primaire dans les objectifs de Dakar et les Objectifs de développement du Millénaire.

La principale différence entre ces deux concepts est que le premier mesure la survie en cinquième année *des élèves scolarisés*. Il ne tient donc pas compte de la proportion parfois importante d'enfants qui n'ont pas accès à l'école primaire. Le second mesure la proportion *de tous les enfants* qui «achèvent» l'école primaire. Toutefois, en raison de problèmes de données, on utilise habituellement un indicateur de substitution qui mesure la proportion d'élèves qui atteignent la 6^e année, ou la 5^e dans le cas des cycles plus courts (encadré 2.4).

Les moyens proposés pour mesurer et utiliser le taux d'achèvement du primaire posent un certain nombre de problèmes. D'abord, et c'est le problème le plus évident, cette statistique de substitution ne mesure pas, en fait, l'achèvement du primaire puisqu'elle ne tient pas compte des enfants qui atteignent la dernière année mais abandonnent l'école avant qu'elle ne se termine. Elle fournit donc une estimation de l'accès à la dernière année, tout comme le taux brut d'admission mesure l'accès à la première année. L'ISU examine actuellement la possibilité de collecter des données utiles sur les «diplômés» de l'école primaire. Ce concept n'est pas nécessairement comparable d'un pays à un autre, en partie parce que les pratiques diffèrent en ce qui concerne la certification au niveau du primaire. La notion de sortants du primaire serait peut-être plus simple à exploiter sur le plan statistique. Pour l'instant, les estimations de l'accès à la dernière année du primaire qui sont actuellement disponibles (Bruns, B. et autres, 2003) surestiment généralement les taux «réels» d'achèvement du primaire.

En second lieu, l'accent mis sur l'achèvement du primaire comme seul indicateur de l'Objectif de développement du millénaire (ODM) relatif à l'achèvement n'est pas satisfaisant, en partie parce que cette statistique ne peut pas tenir pleinement compte de la qualité de l'éducation. Les données MICS de l'UNICEF semblent montrer l'existence d'un lien manifeste entre l'achèvement du cycle primaire et les acquis éducatifs. Pourtant, si l'on considère la norme CITE-1 – un cycle primaire de six ans –, parmi ceux qui ont terminé six années d'études, la proportion d'alphabètes est encore bien inférieure à 100%. En Afrique subsaharienne, par exemple, cette proportion est de 70% en République centrafricaine (voir figure 2.14) et de 85% au Togo.

En troisième lieu, étant donné que le taux d'achèvement ne porte que sur une seule année du primaire, les variations de la scolarisation durant les cinq années précédentes ne sont pas prises en compte. Comme ces fluctuations peuvent être très fortes (dans les deux sens), la statistique ne fournit pas un guide fiable de la couverture du système à un moment donné. Tel qu'il est actuellement mesuré, le taux d'achèvement est un indicateur utile de l'histoire de l'accès à la scolarisation et de la rétention dans le système¹⁶. Cependant, tant le TBS que le TNS (mesurés sur une certaine période) sont des critères supplémentaires indispensables pour évaluer les progrès accomplis vers la réalisation de l'objectif¹⁷.

15. Cela malgré le fait que les taux de survie en Amérique latine et dans les Caraïbes ont augmenté au cours des années 90 en raison du développement de l'éducation préscolaire et de l'introduction du passage automatique dans la classe supérieure dans de nombreux pays.

16. Le document statistique de référence de MINEDAF VIII utilise un indicateur correspondant au taux substitutif d'achèvement du primaire qu'il dénomme «taux d'accès à la 6^e année d'études» (voir UNESCO-BREDA, 2002).

17. Pour un examen plus approfondi de ces dernières questions, voir «Mesurer et suivre l'enseignement primaire universel» (UNESCO, 2002b, encadré 2.2, p. 56-57).

Encadré 2.4. Taux de survie et d'achèvement

Le taux de survie en 5^e année d'études est le pourcentage d'enfants ayant commencé l'école primaire qui atteignent la 5^e année. L'estimation est fondée sur les taux de passage obtenus à partir des données sur les effectifs et les redoublants pour deux années consécutives.

Le taux d'achèvement du primaire (TAP) est le nombre total d'élèves qui terminent avec succès la dernière année du primaire pour une année donnée, rapporté au nombre total, dans la population, des enfants ayant l'âge officiellement prescrit pour l'achèvement du primaire.

Comme il est difficile d'obtenir des données fiables et comparables sur l'achèvement, il a été convenu d'utiliser un taux substitutif d'achèvement du primaire (TSAP) :

Le TSAP est le nombre total d'élèves inscrits pour la première fois en dernière année de l'école primaire – c'est-à-dire l'effectif moins les redoublants – rapporté au nombre total, dans la population, des enfants ayant l'âge officiellement prescrit pour l'achèvement du primaire.

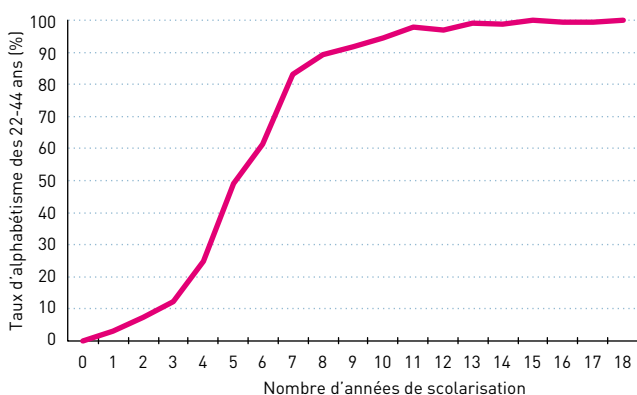
Sources : UNESCO (1998b), ISU (2003).

Tableau 2.15. Enseignement primaire : taux de redoublement par année d'études (1999/2000)

Pays ou territoire	Durée du primaire	Taux de redoublement (%)						
		Année 1	Année 2	Année 3	Année 4	Année 5	Année 6	Année 7
Afrique subsaharienne								
Afrique du Sud	7	11,6	7,6	7,1	7,4	6,7	5,3	4,5
Angola	4	25,2	26,2	25,0	20,5			
Bénin	6	14,7	21,2	25,5	24,0	29,8	28,3	
Botswana	7	4,3	2,5	1,9	10,7	1,6	1,2	0,3
Burkina Faso	6	12,2	12,8	17,4	16,0	18,6	41,6	
Burundi	6	24,1	23,3	22,9	22,8	32,2	39,7	
Cameroun	6	31,2	24,2	32,2	24,6	28,4	26,5	
Comores	6	33,9	27,7	26,3	21,8	20,5	27,7	
Congo	6	32,8	21,6	38,5	33,5	28,6	14,2	
Côte d'Ivoire	6	19,6	18,8	21,4	19,0	24,1		
Érythrée	5	22,2	11,1	11,1	11,8	6,4		
Éthiopie	6	16,2	6,9	6,4	8,5	8,7	5,7	
Gambie	6	16,1	10,6	10,3	9,0	8,6	6,6	
Ghana	6	8,0	5,1	4,6	4,1	3,6	3,8	
Guinée	6	20,9	19,8	23,1	20,2	21,4	27,9	
Guinée-Bissau	6	23,9	26,9	24,4	23,9	20,6	27,9	
Lesotho	7	30,0	21,9	20,0	20,4	15,7	12,4	17,4
Madagascar	5	39,1	27,4	29,5	24,1			
Mali	6	11,1	11,7	18,2	21,3	26,0		
Mozambique	5	26,9	25,4	25,5	21,4	31,2		
Namibie	7	15,6	12,0	11,2	12,0	19,3	11,5	10,1
Niger	6	1,1	6,5	9,6	10,5	15,3	38,8	
R. U. de Tanzanie	7	3,3	2,2	1,5	12,7	0,1	0,0	0,0
Rwanda	6	42,5	31,0	32,3	37,2	41,7	30,4	
Sénégal	6	10,0	12,5	12,5	12,9	16,1	29,5	
Seychelles	6	0,1	0,1	0,1	0,2	0,3	...	
Swaziland	7	19,5	17,7	20,0	18,3	16,5	16,7	10,5
Tchad	6	31,4	26,9	26,5	24,9	21,0	28,7	
Togo	6	30,7	25,4	26,5	20,5	20,8	19,7	
Zambie	7	4,3	4,8	5,0	6,3	6,3	7,0	12,3
États arabes								
Algérie	6	12,2	9,9	10,5	11,5	12,0	17,0	
Arabie saoudite	6	8,2	5,6	7,1	5,1	5,0	1,6	
Bahreïn	6	4,6	4,0	3,7	4,3	4,6	4,8	
Djibouti	6	8,9	9,3	9,9	9,5	9,7	33,7	
Émirats A. U.	6	3,4	3,4	2,3	4,0	3,4	2,4	
Jordanie	6	0,3	0,2	0,2	0,6	1,3	1,4	
Koweït	4	3,3	3,1	4,0	2,5			
Liban	6	4,8	6,1	7,2	9,3	7,5		
Maroc	6	16,9	14,5	14,6	11,7	10,1	7,0	
Mauritanie	6	14,1	13,9	14,1	12,9	15,4	25,8	
Oman	6	7,0	7,8	6,1	6,2	4,8	3,9	
R. A. syrienne	6	13,4	9,8	6,8	4,1	3,5	4,2	
Soudan	6	10,0	10,5	12,1	14,0	13,1	11,4	
T. A. palestiniens	4	1,1	1,1	2,2	3,4			
Tunisie	6	10,8	12,5	13,4	11,3	15,7	18,0	
Asie et Pacifique								
Asie centrale								
Azerbaïdjan	4	0,5	0,4	0,4	0,4			
Géorgie	4	0,2	0,3	0,2	0,3			
Kirghizistan	4	0,2	0,2	0,3	0,2			
Mongolie	4	1,0	0,6	0,3	0,3			
Tadjikistan	4	0,2	0,5	0,5	0,6			
Asie de l'Est et Pacifique								
Brunéi Darussalam	6	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	
Cambodge	6	29,5	18,0	15,1	9,3	5,8	2,9	
Chine	5	1,9	1,1	0,2	0,1	0,1	0,2	
Iles Cook	6	5,1	0,5	0,3	2,4	1,7	3,2	
Indonésie	6	12,2	7,9	6,6	5,0	3,5	0,4	
Macao, Chine	6	2,4	3,4	5,8	8,0	10,5	8,7	
Myanmar	5	1,3	0,7	0,6	0,4	0,2		
Philippines	6	4,3	2,3	1,5	0,9	0,8		
RDP lao	5	34,3	19,9	11,9	7,5	5,4		
Samoa	6	2,8	0,7	0,4	0,6	0,5		
Thaïlande	6	9,2	3,8	2,1	2,1	1,9		
Vanuatu	6	11,5	10,7	9,9	8,8	6,5	17,2	
Viet Nam	5	5,9	3,0	2,1	2,2	0,4		
Asie du Sud et de l'Ouest								
Bangladesh	5	6,7	5,6	7,9	6,7	5,4		
Bhoutan	7	15,6	14,7	14,7	12,3	14,6	13,2	9,7
Inde	5	3,7	2,7	5,6	4,3	3,9		
Iran, Rép. isl.	5	7,9	5,4	3,6	4,0	2,5		
Népal	5	45,9	15,8	12,1	12,2	10,1		
Amérique latine et Caraïbes								
Argentine	6	9,8	6,9	6,1	5,2	4,6	3,8	
Aruba	6	14,1	10,3	8,7	7,2	7,1	3,0	
Belize	6	14,1	8,3	8,3	9,8	8,8	9,1	
Bolivie	6	6,3	2,8	2,8	3,0	3,0	4,6	
Chili	6	0,9	3,8	0,8	2,5	2,3	1,6	
Colombie	5	9,6	5,2	4,2	3,3	2,4		
Costa Rica	6	14,7	8,5	6,8	8,4	6,4	0,9	
Cuba	6	1,9	2,7	0,3	1,8	0,9	0,3	
Dominique	7	5,0	0,8	0,5	0,7	0,7	0,8	6,1
El Salvador	6	18,6	7,3	4,4	3,3	2,3	2,1	
Équateur	6	4,3	3,2	2,0	1,6	0,9	0,5	
Grenade	7	3,9	5,2	4,3	4,2	3,7	8,4	
Guatemala	6	27,5	14,4	11,0	7,7	4,9	2,0	
Guyana	6	4,0	2,6	2,6	1,7	1,2	2,0	
Jamaïque	6	6,0	2,4	2,0	10,5	2,0	5,9	
Mexique	6	8,9	8,3	6,0	4,6	3,2	0,4	
Nicaragua	6	8,5	4,9	4,5	4,2	3,2	1,8	
Panama	6	10,7	9,4	6,4	4,0	2,9	1,0	
Paraguay	6	13,1	10,1	7,9	5,9	3,6	1,7	
Pérou	6	5,9	18,3	15,0	10,4	8,3	4,0	
Rép. dominicaine	6	2,6	3,0	11,0	6,1	4,8		
Trinité et Tobago	7	10,4	6,2	5,9	5,2	6,7	6,8	1,3
Uruguay	6	17,3	12,1	7,5	6,5	4,9	2,5	
Venezuela	6	9,5	7,6	8,8	6,8	4,6		
Amérique du Nord et Europe occidentale								
Allemagne	4	1,7	2,3	1,6	1,2			
Autriche	4	1,8	1,7	1,4	1,2			
Chypre	6	1,6	0,1	0,0	0,0	0,0	0,0	
Finlande	6	0,9	1,0	0,5	0,2	0,2	0,2	
France	5	5,6	6,2	3,1	2,5	3,4		
Irlande	6	1,2	3,4	2,3	1,3	1,0	0,9	
Italie	5	0,4	0,4	0,2	0,2	0,4		
Malte	6	0,8	0,8	1,3	1,2	0,6	8,4	
Suisse	6	1,1	2,5	2,4	2,0	1,6	1,0	
Europe centrale et orientale								
Albanie	4	5,2	4,2	3,0	3,3			
Bulgarie	4	1,6	3,5	2,0	2,0			
Croatie	4	1,0	0,4	0,3	0,2			
Estonie	6	1,0	1,2	1,7	2,1		2,6	4,0
ex-R. youg. Macédoine	4	0,1	0,0	0,1	0,1			
Hongrie	4	4,7	2,1	1,5	1,6			
Lettonie	4	4,0	1,4	1,1	1,0			
Lituanie	4	1,5	0,4	0,3	0,3			
Pologne	6	0,7	0,2	0,2	0,6	0,9	1,0	
République tchèque	5	1,5	1,0	0,9	1,0	1,1		
Roumanie	4	5,3	2,6	2,1	1,9			
Slovaquie	4	4,3	1,9	1,5	1,7			

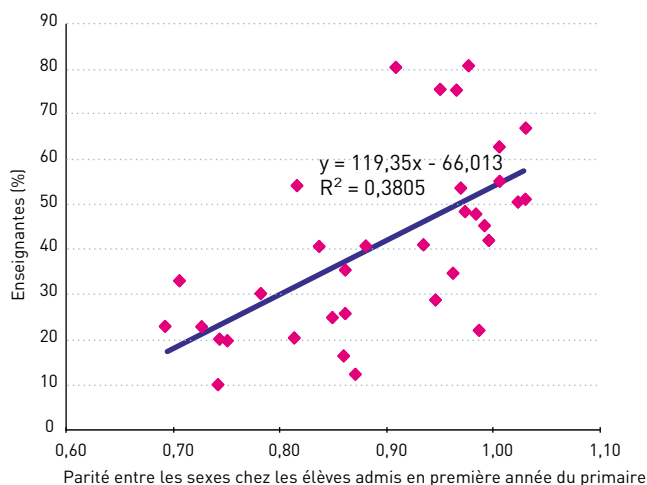
Notes générales : Voir le tableau source pour des notes détaillées sur les pays. Les chiffres en gras indiquent l'année d'études où le taux de redoublement est le plus élevé.
Source : Annexe statistique, tableau 6.

Figure 2.14. Taux d'alphabétisme des adultes âgés de 22 à 44 ans en République centrafricaine, selon le nombre d'années de scolarisation (2000)



Source : données MICS de l'UNICEF (2000).

Figure 2.15. Afrique subsaharienne : pourcentage d'enseignantes et parité entre les sexes dans l'accès à l'école (2000)



Source : Annexe statistique, tableaux 4 et 10.

L'équilibre entre les sexes au sein du personnel enseignant et sa relation avec la parité entre les sexes dans la scolarisation

Un indicateur potentiellement important des résultats sexospécifiques dans la scolarisation est la proportion d'enseignantes. Les effectifs de filles augmentent par rapport aux effectifs de garçons à mesure que la proportion d'enseignantes, faible au départ, s'accroît. La figure 2.15 indique qu'en Afrique subsaharienne, les pays présentant des proportions à peu près égales d'institutrices et d'institutrices tendent aussi à présenter une égalité approximative des garçons et des filles dans les admissions dans le primaire. En

revanche, là où la proportion d'enseignantes représente autour de 20% du total, les admissions sont beaucoup plus inégales, avec sept ou huit filles admises pour dix garçons. Bien entendu, il est difficile de démêler causes et effets : lorsque de plus en plus de femmes ayant reçu une éducation sortent de l'école, cela a un effet sur le nombre de femmes disponibles pour enseigner, et il en est de même de la demande de scolarisation des filles émanant des familles. Cependant, la corrélation semble solide, au moins en Afrique, une fois contrôlées les autres variables pertinentes telles que le revenu par habitant (Colclough et autres, 2003, p. 69-70). Il semble bien, en conséquence, qu'une action visant à instaurer l'équilibre entre les effectifs d'institutrices et d'instituteurs favorise la parité entre les sexes (voir chapitres 3 et 4).

La figure 2.16 montre le degré de féminisation du personnel enseignant et les changements intervenus entre 1990 et 2000.

Le tableau confirme que l'on trouve les niveaux les plus faibles de féminisation du personnel enseignant du primaire dans les pays où les niveaux globaux de scolarisation sont les plus bas et les disparités entre les sexes les plus prononcées. Les femmes n'occupent qu'un tiers, ou moins, des postes d'enseignants dans seize pays d'Afrique subsaharienne – représentant 40% de ceux disposant de données. À l'exception du Népal, il n'y a pas de pays, dans aucune autre région du monde, où la répartition des enseignants par sexe soit aussi inégale¹⁸. Dans les systèmes d'école primaire de quatorze de ces seize pays africains, la moyenne de l'IPS pour les TNS est de 0,79, la valeur la plus élevée étant de 0,93 (en Gambie). En revanche, dans les pays d'Afrique australe que sont le Botswana, le Lesotho et le Swaziland, où l'on trouve des IPS favorables aux filles, le personnel enseignant est fortement féminisé, trois-quarts des enseignants étant des femmes.

Hors de l'Afrique subsaharienne, on trouve aussi de faibles niveaux de représentation des femmes dans certains pays arabes d'Afrique septentrionale (Djibouti et Mauritanie), en Asie de l'Est et dans le Pacifique (Cambodge et Papouasie-Nouvelle-Guinée) et en Asie du Sud et de l'Ouest (Bangladesh, Bhoutan, Inde et Népal).

Enfin, la situation est très différente dans treize des dix-sept États arabes, où les femmes constituent la majorité du personnel enseignant. Cela est aussi vrai de l'Amérique latine et des Caraïbes et de la plupart des pays d'Asie centrale

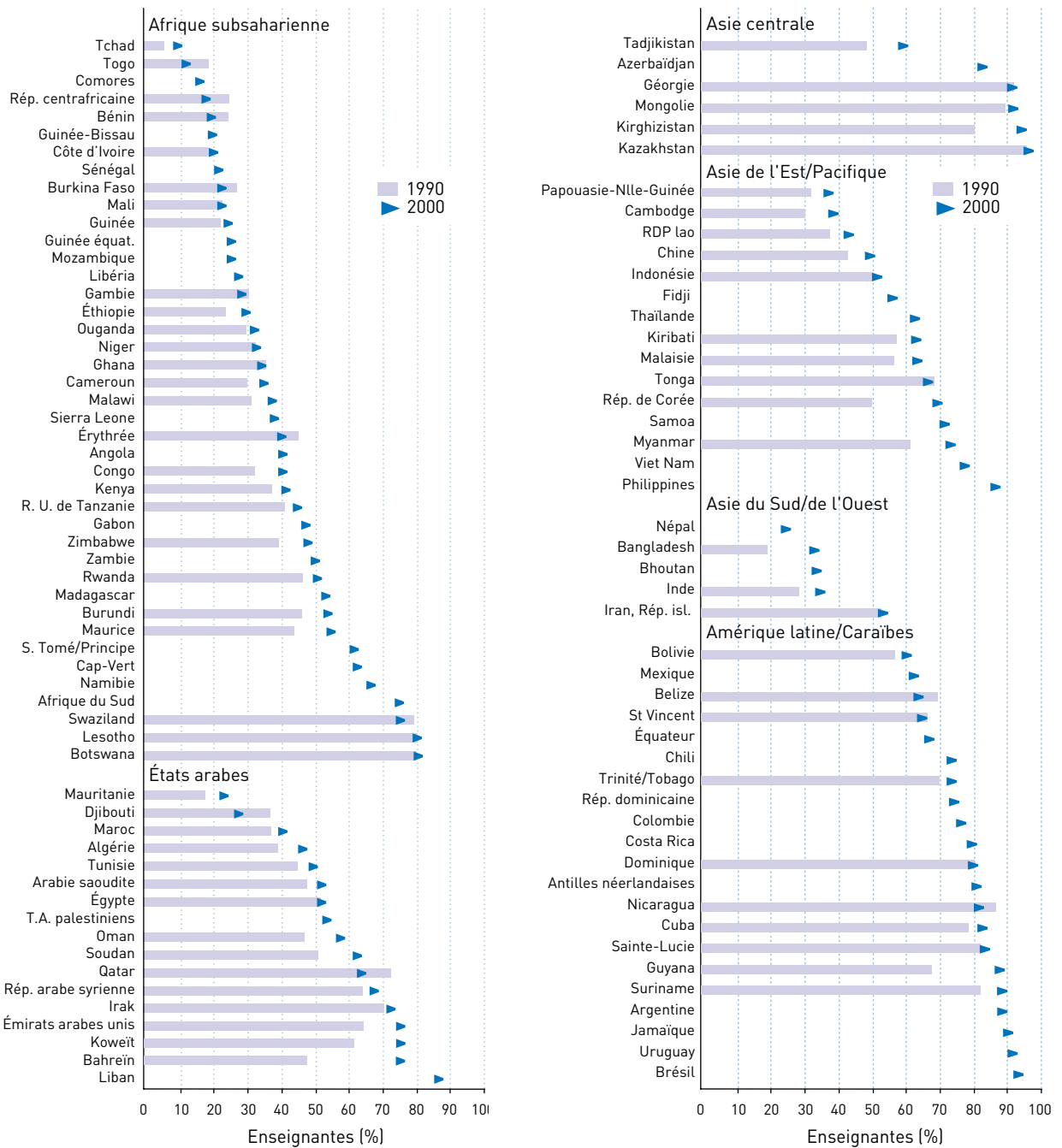
18. On notera toutefois qu'au Bangladesh et en Inde, les femmes ne représentent guère plus d'un tiers des enseignants du primaire.

Tableau 2.16. Taux de survie en cinquième année de l'enseignement primaire, par sexe (1999)
(les pays sont rangés selon l'ordre croissant de l'IPS dans chaque région)

Taux de survie plus élevés chez les garçons					Mêmes taux de survie				Taux de survie plus élevés chez les filles					
Régions	Taux de survie en 5 ^e année (%)				Taux de survie en 5 ^e année (%)				Taux de survie en 5 ^e année (%)					
	Total	Garçons	Filles	IPS	Total	Garçons	Filles	IPS	Total	Garçons	Filles	IPS		
	Afrique subsaharienne													
Malawi	49,0	55,3	42,6	0,77	Mali	79,3**	79,7**	78,7**	0,99	Namibie	92,2	91,5	92,9	1,02
Mozambique	42,7	47,0	37,2	0,79	Érythrée	60,5	60,8	60,1	0,99	Madagascar	51,1	50,7	51,6	1,02
Guinée-Bissau	38,1**	41,2**	33,8**	0,82	Côte d'Ivoire	77,7	77,9	77,4	0,99	Swaziland	84,2**	82,9**	85,4**	1,03
Gambie	69,2**	75,2**	62,8**	0,83	Éthiopie	63,8	63,9	63,8	1,00	R. U. de Tanzanie	81,8**	80,4**	83,2**	1,03
Tchad	53,9	57,5	48,3	0,84					Rwanda	39,1	38,3	39,9	1,04	
Guinée	84,4	90,4	77,0	0,85					Burkina Faso	69,1	67,6	71,3	1,06	
Bénin	84,0	88,7	77,5	0,87					Botswana	86,6	84,3	89,0	1,06	
Togo	73,8	78,1	68,7	0,88					Lesotho	74,5	68,2	80,5	1,18	
Sénégal	72,3	75,0	69,3	0,92										
Niger	74,0	75,8	71,2	0,94										
Afrique du Sud	64,5**	66,5**	62,5**	0,94										
Zambie	80,6	83,1	78,1	0,94										
Ghana	66,3	67,3	65,2	0,97										
Burundi	58,4	58,9	57,9	0,98										
États arabes														
Mauritanie	61,2	67,6	55,0	0,81	Jordanie	97,7	98,0	97,4	0,99	Oman	95,9	95,2	96,7	1,02
Bahreïn	98,9**	100,0**	97,8**	0,98	Arabie saoudite	93,7	93,9	93,5	1,00	Maroc	80,0	79,1	81,0	1,02
					R. A. syrienne	92,1	92,2	92,0	1,00	Soudan	86,8**	85,6**	88,2**	1,03
					Émirats A. U.	98,1	98,1	98,2	1,00	Liban	96,9	95,2	98,8	1,04
					Égypte	99,0**	98,8**	99,2**	1,00					
					Algérie	97,2	96,9	97,5	1,01					
					Tunisie	93,1	92,4	93,8	1,01					
Asie de l'Est/Pacifique														
Samoan	82,6	89,0	77,3	0,87	Cambodge	62,8	62,9	62,7	1,00	RDP lao	53,2	52,6	53,9	1,02
Vanuatu	82,9**	84,4**	81,3**	0,96	Myanmar	55,2	55,3	55,2	1,00	Thaïlande	94,1**	92,3**	96,0**	1,04
					Brunéi Daruss.	91,8	91,9	91,8	1,00	Indonésie	95,1**	90,8**	100,0**	1,10
					Macao, Chine	99,4	98,9	100,0	1,01					
Asie du Sud/de l'Ouest														
Inde	46,8**	51,2**	41,7**	0,81	Iran, Rép. isl.	97,5	98,2	96,8	0,99	Bhoutan	90,4	88,9	92,2	1,04
										Bangladesh	64,9	60,3	70,1	1,16
										Népal	62,2	56,8	70,1	1,23
Amérique latine/Caraïbes														
Guyana	94,8	100,0	89,6	0,90	Chili	99,9	100,0	99,9	1,00	Cuba	95,3	94,5	96,2	1,02
Uruguay	90,8	93,3	88,4	0,95	Belize	81,5	81,5	81,5	1,00	Mexique	88,5	87,5	89,5	1,02
Bolivie	83,0**	84,5**	81,5**	0,96	Argentine	90,3	90,1	90,5	1,00	Trinité/Tobago	98,2	96,5	100,0	1,04
Dominiq	86,2	87,5	84,9	0,97	Panama	91,9	91,5	92,4	1,01	Aruba	98,1	96,5	100,0	1,04
Pérou	87,4	88,2	86,6	0,98					Équateur	77,8	76,4	79,4	1,04	
									El Salvador	70,7**	69,4**	72,2**	1,04	
									Jamaïque	88,9	87,0	90,8	1,04	
									Paraguay	78,1**	76,2**	80,2**	1,05	
									Guatemala	56,0	54,5	57,7	1,06	
									Venezuela	90,8	87,6	94,3	1,08	
									Colombie	66,6	64,0	69,3	1,08	
									Costa Rica	80,2	76,7	84,2	1,10	
									Rép. dominicaine	75,1**	71,4**	79,1**	1,11	
									Nicaragua	48,4	44,6	52,6	1,18	
Europe														
Italie	99,2	100,0	98,5	0,98	France	98,0	98,4**	97,5**	0,99	Irlande	98,5	97,6	99,4	1,02
Rép. tchèque	99,2**	100,0**	98,4**	0,98	Suisse	99,6	100,0	99,2	0,99					
					Estonie	99,2	99,7	98,5	0,99					
					Pologne	99,3	99,4**	99,2**	1,00					
					Chypre	99,4	99,2	99,6	1,00					
					Malte	99,5	99,1	99,8	1,01					
					Finlande	99,4	98,8	100,0	1,01					

Note générale : Voir le tableau source pour des notes détaillées sur les pays. ** Estimation de l'ISU
Source : Annexe statistique, tableau 6.

Figure 2.16. Enseignement primaire : pourcentage d'enseignantes (1990 et 2000)



Note générale : Voir le tableau source pour des notes détaillées sur les pays.
 Source : Annexe statistique, tableau 10.

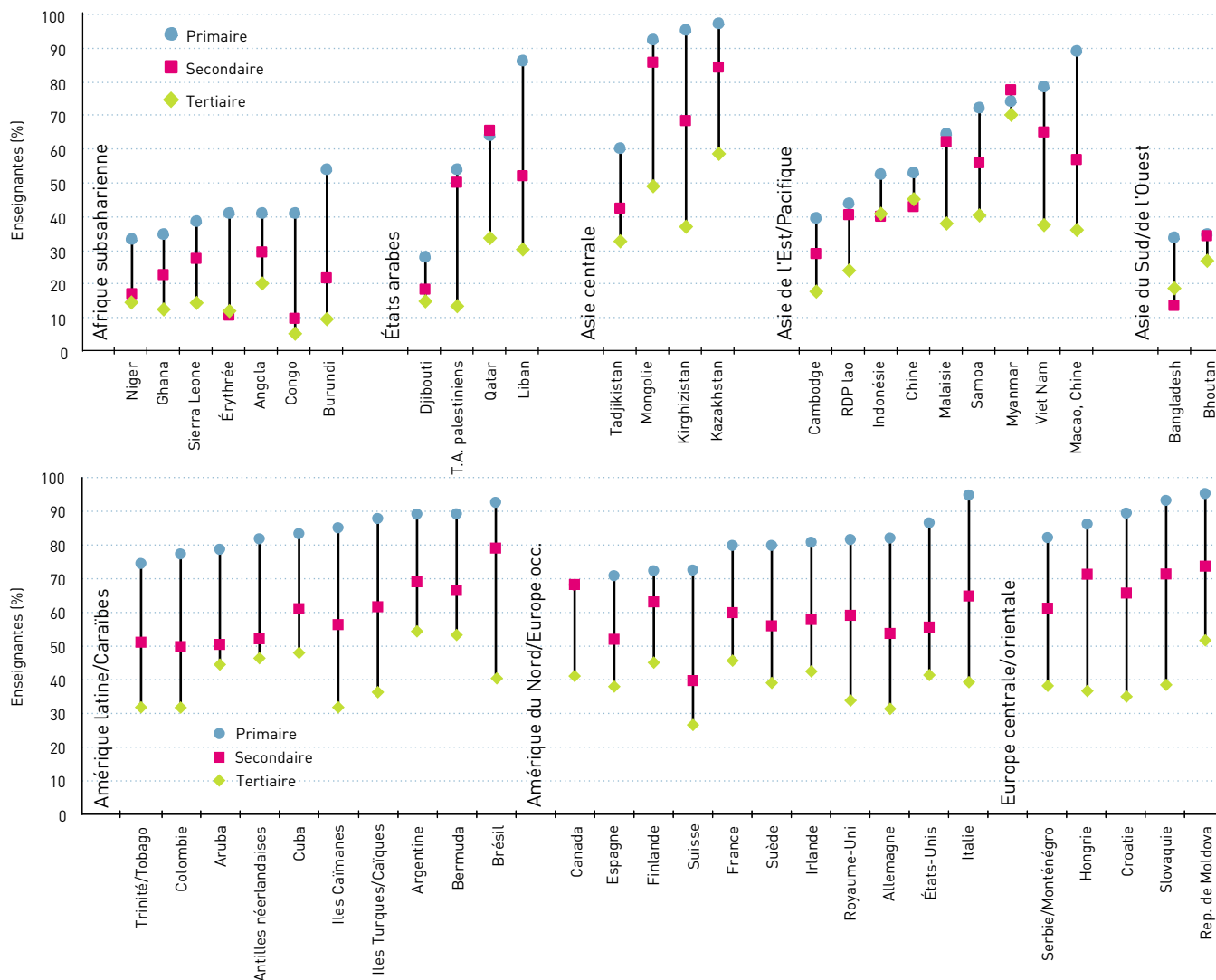
et d'Asie de l'Est, où la féminisation de la profession enseignante atteint des niveaux similaires à ceux qu'on observe dans les pays industrialisés, soit les quatre cinquièmes ou plus du total.

Quant aux tendances depuis 1990, la participation des femmes à la profession enseignante s'est

accrue dans presque tous les pays où des données sont disponibles pour les deux années. Dans certains cas – comme celui du Bangladesh – cette progression est le résultat de mesures bien ciblées destinées à encourager la scolarisation des filles en accroissant le nombre des enseignantes, en particulier dans les zones reculées ou difficiles (Cussó, 2003).

Figure 2.17. Pourcentage d'enseignantes par niveau d'éducation (2000)

(les pays sont rangés selon l'ordre croissant du pourcentage d'enseignantes dans le primaire)



Note générale : Voir le tableau source pour des notes détaillées sur les pays.
Source : Annexe statistique, tableau 10.

Chose plus préoccupante, il semble qu'un recul se soit produit dans un certain nombre de pays où les pourcentages d'enseignantes étaient déjà parmi les plus bas en 1990 (Bénin, Burkina Faso, Djibouti, République centrafricaine et Togo).

Dans les pays où les femmes ont un statut socio-économique défavorable, la féminisation de la profession enseignante constitue un moyen d'autonomiser les femmes et, dans le même temps, contribue à encourager à la fois les parents à donner une éducation aux filles et les jeunes femmes à poursuivre leurs études. Dans les régions les plus développées, où la profession enseignante est déjà très féminisée dans les

premiers cycles d'enseignement depuis de nombreuses années, les traitements sont souvent moins attrayants dans le primaire. En revanche, dans les cycles supérieurs, où les enseignants sont mieux rémunérés, les femmes restent relativement moins nombreuses, comme le montre la figure 2.17. On peut constater que dans tous les pays, leur présence décroît à mesure que l'on passe du primaire au secondaire et ensuite au supérieur, où les femmes sont généralement minoritaires. Les seules exceptions, parmi les pays de la figure, sont l'Argentine, les Bermudes, le Kazakhstan, le Myanmar et la République de Moldova.

Toutefois, des taux de transition favorisant les filles ne sont pas exceptionnels, particulièrement en Amérique latine et dans les Caraïbes.

L'enseignement secondaire et les objectifs relatifs au genre

Comme on l'a déjà indiqué dans le présent chapitre, les années 90 ont vu une augmentation substantielle des effectifs du primaire, qui a été plus rapide que la croissance de la population dans certaines régions en développement, dont l'Afrique subsaharienne, les États arabes et l'Asie du Sud et de l'Ouest. La priorité que continuent de donner à la réalisation de l'EPU les plans nationaux et les objectifs définis à l'échelon international devrait intensifier la demande de services d'enseignement secondaire dans de nombreux pays au cours des années à venir, à mesure que de plus larges cohortes d'élèves sortent de l'enseignement primaire.

Transition de l'enseignement primaire à l'enseignement secondaire

Les taux de transition de l'enseignement primaire indiquent le pourcentage d'une cohorte d'élèves qui passe de la dernière année du primaire à la première année du secondaire. Le calcul est fondé sur les données relatives aux nouveaux admis (inscriptions moins redoublants) dans le secondaire pour une année donnée, exprimés en pourcentage des inscrits en dernière année du primaire l'année précédente.

Les taux de transition vers le secondaire sont presque toujours supérieurs à 95 % dans les pays industrialisés et les pays en transition, et presque toujours supérieurs à 50 % dans les autres régions à l'exception de l'Afrique subsaharienne, où l'on trouve des taux beaucoup plus bas¹⁹. La figure 2.18 montre que les disparités des taux de transition en faveur des garçons sont fréquentes en Afrique subsaharienne et dans certains États arabes. Toutefois, des taux de transition favorisant les filles ne sont pas exceptionnels, particulièrement en Amérique latine et dans les Caraïbes.

La comparaison de l'indice de parité entre les sexes dans les admissions du primaire et du secondaire révèle que les admissions dans le secondaire sont beaucoup plus également réparties entre les sexes que les admissions dans le primaire. Cela est particulièrement vrai dans les

régions où la scolarisation est faible et les déséquilibres entre les sexes prononcés dans le primaire. La figure 2.19 compare l'IPS des admissions dans le primaire et des taux de transition vers le secondaire en Afrique subsaharienne et dans les États arabes.

Dans la plupart des pays mentionnés, les disparités entre les sexes dans les taux d'admission sont fortement réduites dans le secondaire par rapport au primaire. Cela semble indiquer que les difficultés qui entravent l'accès des filles au primaire ne les empêchent pas d'avoir, une fois inscrites²⁰, des résultats aussi bons, voire meilleurs, que les garçons. Cela ne veut néanmoins pas dire que les filles bénéficieront automatiquement d'un parcours scolaire sans heurts dans le secondaire. À ce niveau d'enseignement, d'autres problèmes – la puberté, les mariages précoces, les grossesses – influent fortement sur la participation et la rétention scolaires selon le sexe.

Participation à l'enseignement secondaire

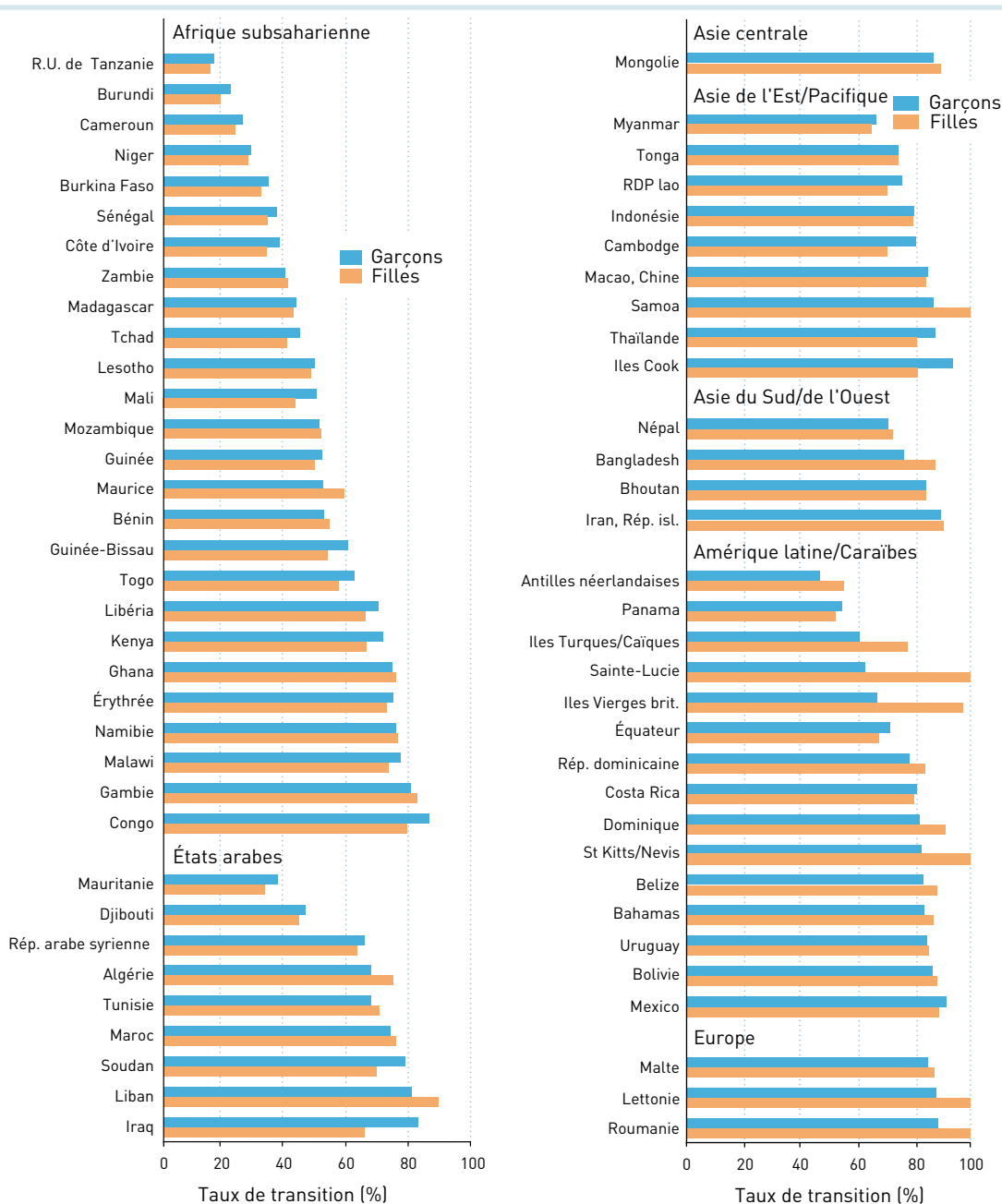
Au niveau mondial, la variation des niveaux de scolarisation est plus grande pour le secondaire que pour le primaire. Les effectifs équivalent à moins de 30 % du groupe d'âge concerné dans 26 pays – dont 19 se trouvent en Afrique subsaharienne – tandis que dans 17 autres pays ils représentent moins de la moitié du groupe d'âge scolaire. Les États arabes et l'Amérique latine tendent à scolariser davantage d'enfants à ce niveau, avec des TBS supérieurs à 70 % dans la plupart des pays. D'autre part, les pays de l'OCDE et la plupart des autres pays européens ont réalisé ou sont près de réaliser l'enseignement secondaire universel, avec des TBS qui dépassent généralement 90 % (tableau 2.17).

En raison des changements de classification indiqués dans l'encadré 2.5, il est impossible de bien comparer les effectifs du secondaire en 1990 à ceux de 2000, mais il est possible de comparer leurs caractéristiques par sexe, qui sont moins affectées par ces changements. C'est ce que fait la figure 2.20, qui montre qu'une évolution notable vers la parité entre les sexes dans les effectifs du secondaire s'est produite dans toutes les régions en développement durant les années 90. À l'exception de l'Éthiopie, tous les pays où les filles étaient fortement sous-représentées dans les effectifs en 1990 ont enregistré des progrès, avec des évolutions très notables (de plus de 20 points sur l'échelle de l'IPS) en Algérie, au Bangladesh, au Malawi, en Mauritanie, au Népal, au Niger, au

19. Il convient de rappeler que les élèves ont souvent le choix plusieurs formes différentes d'enseignement secondaire, dont l'enseignement général, technique et professionnel et la formation des enseignants. Alors que l'on dispose généralement de données pour la première année de l'enseignement secondaire général, ce n'est souvent pas le cas pour l'enseignement technique et professionnel. Une certaine surestimation des taux de transition est donc probable là où il existe de tels programmes pour les élèves qui sortent du primaire. C'est peut-être le cas, entre autres pays, pour la Bolivie, la Côte d'Ivoire, Djibouti et la République-Unie de Tanzanie.

20. On notera que là où les effectifs de filles sont très faibles par rapport à ceux des garçons, la discrimination dans la sélection peut signifier que les filles qui obtiennent l'accès sont plus brillantes que les garçons, ce qui accroît la probabilité de leur future réussite.

Figure 2.18. Taux de transition du primaire au secondaire, par sexe (1999)
(pays dont les taux de transition chez les garçons ou chez les filles – ou les deux – sont inférieurs à 90%¹ ; les pays sont rangés selon l'ordre croissant du taux de transition des garçons)

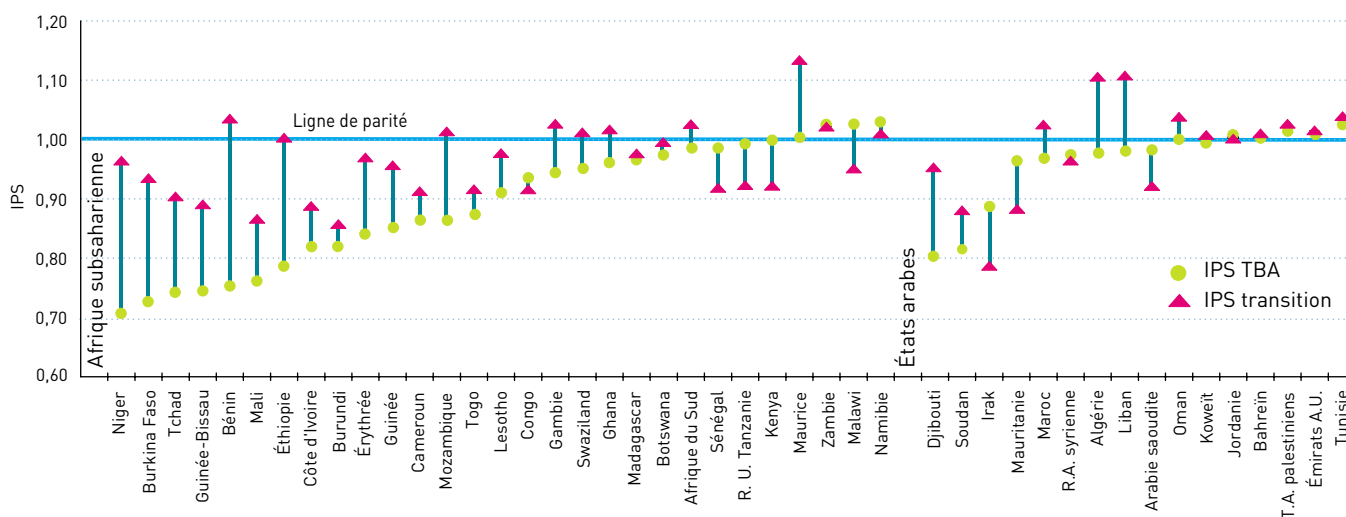


1. Les taux de transition des filles et des garçons dépassent 90% dans les pays suivants (rangés selon l'ordre croissant du taux de transition) :

Afrique subsaharienne	États arabes	Asie et Pacifique	Amérique lat./Caraïbes	Amérique du N./ Europe occ.	Europe centrale/ orientale
Afrique du Sud	Oman	Asie Centrale	Venezuela	Autriche	Lituanie
Swaziland	T. A. Palestinien	Azerbaïdjan	Colombie	Irlande	Albanie
Éthiopie	Koweït	Tadjikistan	Argentine	Pays-Bas	Estonie
Botswana	Jordanie	Géorgie	Cuba	Allemagne	Bulgarie
Seychelles	Émirats A. U.	Kirghizistan	Guatemala	France	Slovaquie
	Bahreïn	Asie de l'Est/Pacifique	Iles Caïmanes	Suisse	Bélarus
	Arabie Saoudite	Brunéï Daruss.	Paraguay	Danemark	Rép. tchèque
		Chine	Pérou	Chypre	Hongrie
		Viet Nam	Trinité/Tobago	Finlande	Croatie
			Jamaïque	Italie	Slovénie
			Aruba		
			Chili		
			Anguilla		
			St Vincent		
			Barbade		
			Nicaragua		

Note générale : Voir le tableau source pour des notes détaillées sur les pays.
Source : Annexe statistique, tableau 6.

Figure 2.19. Afrique subsaharienne et États arabes : indice de parité entre les sexes dans l'accès au primaire (2000) et dans les taux de transition du primaire au secondaire (1999/2000)
 (les pays sont rangés selon l'ordre croissant de la parité entre les sexes pour l'accès au primaire)



Source : Annexe statistique, tableaux 4 et 6.

Encadré 2.5. Comparaison de la CITE de 1976 et de la CITE de 1997 : conséquences pour les comparaisons touchant les effectifs

CITE 1976		CITE 1997	
Niveaux		Niveaux	
0	Éducation précédant le premier niveau	0	Éducation préprimaire
1	Éducation du premier niveau	1	Enseignement primaire ou premier cycle de l'éducation de base
2	Éducation du deuxième niveau, premier cycle	2	Premier cycle de l'enseignement secondaire ou deuxième cycle de l'éducation de base
3	Éducation du deuxième niveau, deuxième cycle	3	Enseignement secondaire (deuxième cycle)
5	Éducation du troisième niveau, premier cycle, du type conduisant à un titre non équivalent à un premier grade universitaire	4	Enseignement postsecondaire qui n'est pas du supérieur
6	Éducation du troisième niveau, premier cycle, du type conduisant à un premier grade universitaire ou à un titre équivalent	5	Premier cycle de l'enseignement supérieur (ne conduisant pas directement à un titre de chercheur de haut niveau)
7	Éducation du troisième niveau, deuxième cycle, conduisant à un grade universitaire de hautes études ou à un titre équivalent	6	Deuxième cycle de l'enseignement supérieur (conduisant à un titre de chercheur de haut niveau)
9	Éducation non définissable par niveau		

Les changements apportés à la classification lors de la révision de 1997 de la Classification internationale type de l'éducation (CITE) sont résumés ci-dessus. La nouvelle catégorisation a une incidence sur la comparabilité à long terme des statistiques, en particulier pour l'enseignement secondaire et tertiaire. L'enseignement primaire et l'éducation préprimaire ne sont pas affectés, mais les niveaux supérieurs, y compris l'enseignement secondaire, sont maintenant groupés différemment, ce qui fait qu'il est difficile de comparer les effectifs à partir du niveau 3.

Tableau 2.17. Enseignement secondaire : groupement des pays selon leur taux brut de scolarisation, par région (2000)
(dans chaque case, les pays sont rangés selon l'ordre croissant du TBS)

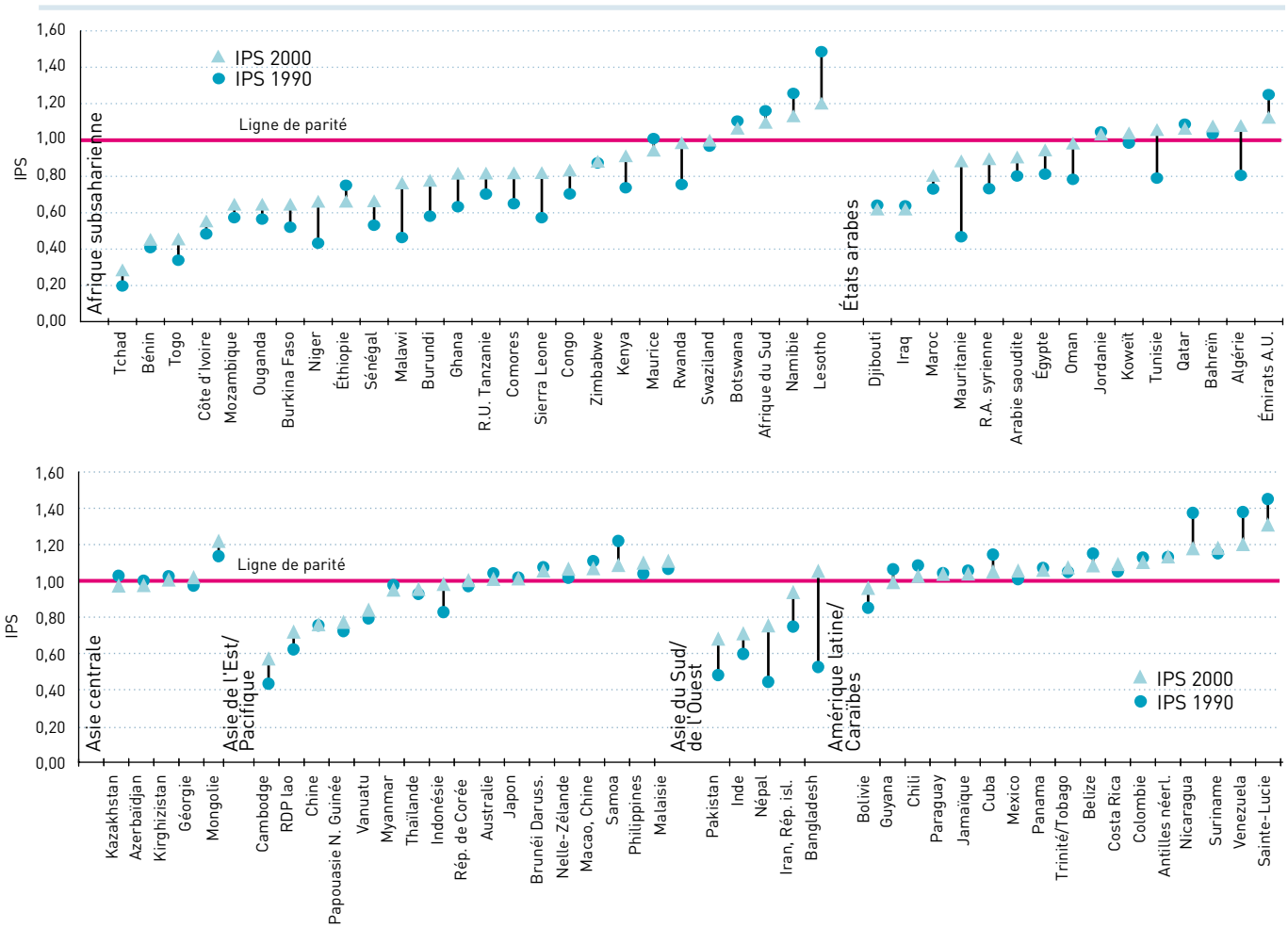
Régions	Niveaux du TBS					
	≤ 30%	30,1 %-50%	50,1 %-70%	70,1 %-90%	Plus de 90%	
Afrique subsaharienne	R. U. Tanzanie, Niger, Burkina Faso, Burundi, Tchad, Mozambique, Rwanda, Ouganda, Angola, Sénégal, Éthiopie, Guinée-Bissau, Comores, Bénin, Libéria, Côte d'Ivoire, Zambie, Sierra Leone, Érythrée (19)	Kenya, Guinée équatoriale, Lesotho, Malawi, Ghana, Gambie, Togo, Congo, Zimbabwe (9)	Gabon, Swaziland, Namibie (3)	Cap-Vert, Maurice, Afrique du Sud, Botswana (4)		
États arabes	Djibouti, Mauritanie, Soudan (3)	Irak, Maroc, Rép. arabe syrienne (3)	Koweït, Arabie saoudite, Oman (3)	Algérie, Émirats A. U., Liban, Tunisie, T. A. palestiniens, Égypte, Jordanie, Qatar (8)	Bahreïn (1)	
Asie centrale			Mongolie (1)	Géorgie, Tadjikistan, Azerbaïdjan, Kirghizistan, Kazakhstan (5)		
Asie de l'Est et Pacifique	Cambodge, Papouasie-Nouvelle-Guinée, Vanuatu (3)	RDP lao, Myanmar (2)	Indonésie, Iles Cook, Viet Nam, Chine (4)	Samoan, Malaisie, Philippines, Fidji, Thaïlande, Macao (Chine), Brunéi Darussalam, Palaos (8)	Rép. de Corée, Nioué, Tonga, Japon, Nouvelle-Zélande, Australie (6)	
Asie du Sud et de l'Ouest	Pakistan (1)	Bangladesh, Inde (2)	Népal, Maldives (2)	Rép. isl. d'Iran (1)		
Amérique latine et Caraïbes		Guatemala (1)	Nicaragua, El Salvador, Équateur, Venezuela, Rép. dominicaine, Paraguay, Costa Rica, Grenade, Panama, Colombie (10)	Belize, Mexique, Bolivie, Trinité et Tobago, Jamaïque, Antilles néerl., Cuba, Chili, Pérou, Suriname, Sainte-Lucie (11)	Argentine, Aruba, Uruguay, Barbade, Brésil, Guyana, Bahamas (7)	
Amérique du Nord et Europe occidentale				Malte (1)	Israël, Chypre, Luxembourg, États-Unis, Italie, Grèce, Autriche, Allemagne, Suisse, Belgique, Canada, France, Islande, Portugal, Norvège, Espagne, Irlande, Pays-Bas, Finlande, Danemark, Suède, Royaume-Uni (21)	
Europe centrale et orientale			Turquie, Serbie et Monténégro (2)	Rép. de Moldova, Albanie, Roumanie, Croatie, Fédération de Russie, Bélarus, ex-Rép. youg. de Macédoine, Slovaquie (8)	Lettonie, Estonie, Bulgarie, Rép. tchèque, Lituanie, Hongrie, Pologne, Slovénie (8)	
Nombre total de pays	158	26	17	25	46	44

Source : Annexe statistique, tableau 7.

Pakistan, au Rwanda, en Sierra Leone et en Tunisie. Ailleurs, les progrès les plus nets sont intervenus au Bangladesh (l'IPS y est passé de 0,52 à 1,05 en dix ans), où les disparités se sont inversées et où les filles constituent maintenant la majorité des effectifs du secondaire (voir chapitre 3). Là où les disparités étaient nettement en faveur des filles – comme dans plusieurs pays d'Amérique latine et des Caraïbes et dans

quelques pays d'Afrique subsaharienne – l'IPS s'est généralement rapproché de 1. Enfin, En Amérique du Nord et en Europe, qui sont absentes de la figure 2.20, les changements n'ont pas été particulièrement frappants, vu que les pays de cette région étaient déjà proches de la parité en 1990. Il convient cependant de noter l'élargissement des écarts de scolarisation en faveur des jeunes femmes dans le secondaire

Figure 2.20. Enseignement secondaire : évolution de l'indice de parité entre les sexes dans les taux bruts de scolarisation (1990-2000)



Note générale : Voir le tableau source pour des notes détaillées sur les pays.
Source : Annexe statistique, tableau 7.

dans certains pays. Cela est particulièrement notable en Suède et au Royaume-Uni [où les IPS sont passés respectivement de 1,05 à 1,26 et de 1,06 à 1,17].

Outre les tendances sur une période, il est intéressant de comparer les profils des disparités entre le primaire et le secondaire. C'est ce que fait la figure 2.21, qui montre les valeurs de l'indice de parité entre les sexes pour les effectifs du primaire et du secondaire.

Cette figure montre que :

- Les pays présentant de fortes disparités en faveur des garçons dans le primaire – essentiellement les pays d'Afrique subsaharienne, mais aussi le Cambodge, l'Inde, l'Iraq, le Népal, le Pakistan et la République

démocratique populaire lao – accentuent ces disparités dans le secondaire.

- Les pays présentant des disparités modérées en faveur des garçons dans le primaire semblent les avoir réduites ou avoir comblé l'écart (certains États arabes et plusieurs pays de l'Asie et du Pacifique).
- Les pays très proches de la parité ou présentant de faibles disparités en faveur des filles dans le primaire tendent soit à combler l'écart soit à renforcer l'avantage des filles dans le secondaire. Les pays d'Amérique latine et des Caraïbes en sont les exemples les plus nets mais certains pays européens appartiennent aussi à cette catégorie, notamment la Finlande, le Royaume-Uni et la Suède.

Figure 2.21. Indices de parité entre les sexes dans les taux bruts de scolarisation du primaire et du secondaire (2000)
(les pays sont rangés selon l'ordre croissant de l'IPS du primaire dans chaque région)



Note générale : Voir le tableau source pour des notes détaillées sur les pays.
Source : Annexe statistique, tableaux 5 et 7.

Ces généralisations peuvent aussi être formulées au vu de la figure 2.22 : aux valeurs de l'IPS du primaire allant jusqu'à 0,95 sont associées des valeurs inférieures de l'IPS du secondaire. Aux valeurs proches de 1 dans le primaire correspondent dans le secondaire des valeurs supérieures, et l'ampleur de l'écart s'accroît avec la valeur de l'IPS du primaire²¹. Toutefois, la première des observations formulées ci-dessus, qui concerne les pays présentant de fortes disparités en faveur des garçons dans le primaire, peut sembler contredire la tendance ressortant de la figure 2.19, qui indique que dans de tels cas les taux de transition vers l'école secondaire sont plus

proches de la parité que les taux d'admission dans le primaire. Il n'y a cependant pas forcément de relation entre les taux d'admission et les effectifs dans tout le système. Il se peut que dans les pays où les effectifs sont faibles, de fortes pressions discriminatoires s'exercent au cours de la période de fréquentation de l'école secondaire, qui fassent que les circonstances économiques et les valeurs sociales et culturelles conspirant pour provoquer des abandons scolaires plus nombreux chez les filles que chez les garçons (voir chapitre 3).

21. Cette corrélation est très forte dans chacune des régions, à l'exception de l'Amérique latine, où il n'y a pas de relation notable entre les IPS du primaire et du secondaire. C'est pourquoi les pays de cette région sont absents de cette figure.