

## Protection et éducation de la petite enfance

La protection et l'éducation de la petite enfance (PEPE) se réfèrent à un large éventail de programmes qui visent tous à favoriser le développement physique, cognitif et social des enfants avant leur entrée à l'école primaire – théoriquement de la naissance jusqu'à l'âge de 7 ou 8 ans. Les avantages que procurent les programmes de PEPE, qui se prolongent jusqu'à l'âge adulte, sont abondamment attestés, comme l'a montré le chapitre 2. Ils contribuent à des résultats satisfaisants en matière de développement de l'enfant qui jettent les fondements de l'apprentissage tout au long de la vie et aident à suivre son état de santé et son état nutritionnel durant cette période critique de son développement.

La mise en place de programmes de PEPE peut libérer les membres de la famille des tâches de puériculture, permettant à un parent de travailler ou à un frère ou sœur plus âgé de fréquenter l'école. Bien entendu, la protection de la petite enfance est aussi assurée dans le cadre familial. Les pratiques parentales ont des effets importants sur l'apprentissage et le développement de l'enfant (Myers, 2004).

### Suivi de la protection et de l'éducation de la petite enfance

Afin de suivre l'objectif énoncé dans le cadre de Dakar, à savoir « 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 », il importe de distinguer entre la protection et l'éducation, d'identifier les groupes d'âge types auxquels sont destinés les programmes et la mesure dans laquelle les statistiques couvrent les programmes formels et non formels.

La Classification internationale type de l'éducation (CITE) définit l'éducation préprimaire, ou niveau 0 de la CITE, comme incluant les programmes qui offrent des activités d'apprentissage organisées dans une école ou un centre (par opposition au cadre familial) à des enfants âgés d'au moins 3 ans (UNESCO, 1997). Ces programmes sont normalement censés inclure des activités d'apprentissage organisées qui occupent en moyenne l'équivalent d'au moins 2 heures par jour et 100 jours par an.

Il se peut que ces critères ne reflètent pas dans sa totalité la participation aux programmes de PEPE, vu qu'ils excluent les services de protection et d'éducation destinés aux enfants âgés de moins de 3 ans. En outre, les systèmes de collecte de données qui sont dans une large mesure axés sur les programmes publics ou réglementés par les pouvoirs publics peuvent ne pas prendre en compte les activités non formelles de protection et d'éducation administrées par d'autres autorités publiques ou par des entités privées à l'intention d'enfants âgés de 3 ans ou plus.

Il est difficile, sur le plan conceptuel comme sur le plan pratique, d'évaluer la qualité des services de PEPE et cette évaluation est insuffisante au niveau mondial. Il y a un réel manque d'informations sur les intrants et sur la façon dont ils sont utilisés pour obtenir de bons résultats dans les programmes destinés aux jeunes enfants. L'utilisation de normes devient de plus en plus courante dans les pays les plus développés, de même que les instruments d'évaluation pour mesurer les résultats. Cependant, les acquis d'apprentissage ne suffisent pas pour juger de la qualité des programmes, surtout dans les pays en développement où on s'attache avant tout à obtenir un éventail plus large de résultats sur le plan du développement de l'enfant.

Un élément important de l'évaluation des services de PEPE est celui qui consiste à déterminer dans quelle mesure les programmes atteignent les enfants les plus vulnérables et défavorisés. Cela est devenu plus réalisable grâce à la plus grande disponibilité des résultats des enquêtes sur les ménages, qui permettent de ventiler les données relatives à la participation par sexe, par richesse des ménages et par lieu de résidence (rural ou urbain). Cependant, il se peut que ces résultats sous-estiment l'ampleur des différences, vu que les enquêtes nationales ne sont généralement pas utilisées pour obtenir des informations sur les populations les plus marginalisées.

### Participation aux programmes de PEPE

Les systèmes nationaux de PEPE révèlent une grande diversité quant au groupe d'âge concerné, au nombre d'années d'éducation et aux contenus. Le groupe d'âge visé est très variable, comme le montre la figure 3.1. Toutefois, dans

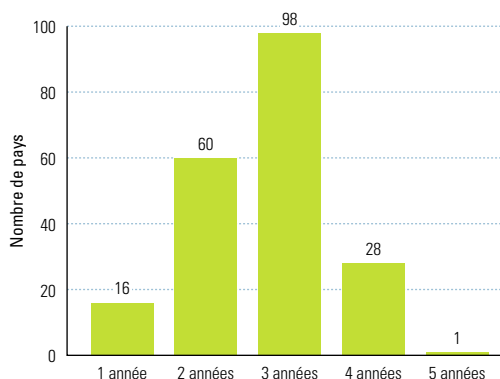
**Il est difficile, sur le plan conceptuel comme sur le plan pratique, d'évaluer la qualité des services de PEPE et cette évaluation est insuffisante au niveau mondial.**

1. L'analyse porte essentiellement sur la période 1998-2001 ; 1998 a été choisie comme année de base parce que c'était la dernière couverte par le bilan de l'EPT à l'an 2000 présenté au Forum mondial sur l'éducation (2000). C'était aussi la première pour laquelle ont été recueillies des données après la révision de la CITE de 1997, de telle sorte que toutes les données de 1998 et des années suivantes sont comparables sur la durée.

la plupart des pays, la participation n'est pas obligatoire et les enfants peuvent commencer à se joindre aux programmes à n'importe quel âge. Dans certains cas, ceux-ci peuvent être suivis pendant un an seulement comme à Sri Lanka et aux Philippines. Dans d'autres, ils peuvent l'être pendant 4 ans, comme dans de nombreux pays d'Europe centrale et orientale, ou même 5 ans, par exemple en Mongolie. La durée la plus courante est de 3 ans, normalement destinée aux enfants de 3 à 5 ans ou, moins fréquemment, de 4 à 6 ans. Dans quelques pays, participer à un programme de PEPE pendant l'année précédant celle de l'âge officiellement fixé pour l'entrée à l'école primaire est obligatoire.

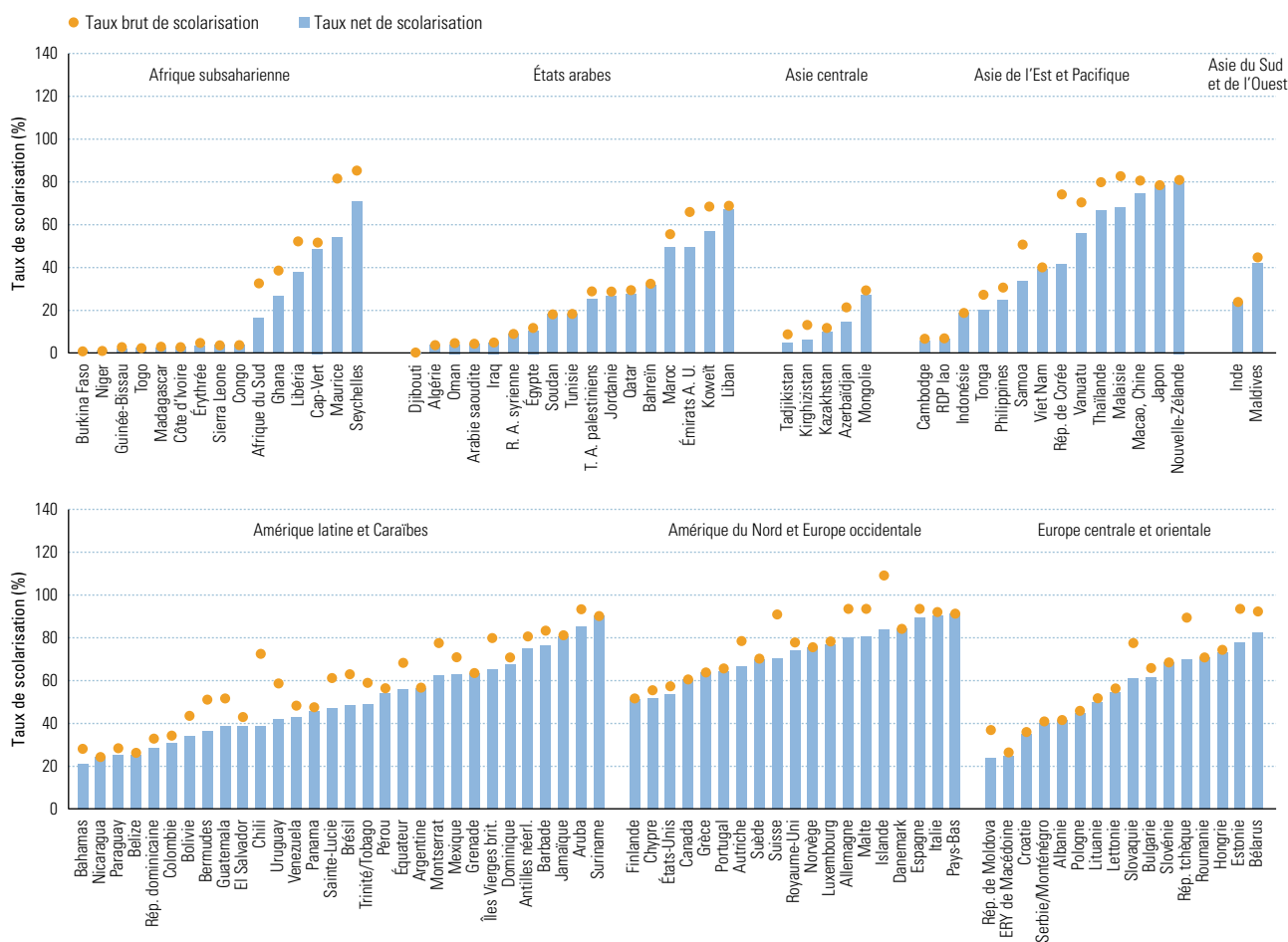
Le nombre annuel statutaire d'heures d'éducation préprimaire dans les pays en développement en

**Figure 3.1: Répartition des pays selon le nombre d'années d'éducation préprimaire offert, 2001**



Source : annexe statistique, tableau 3

**Figure 3.2: Taux bruts et nets de scolarisation dans le préprimaire, 2001**



Note : voir le tableau source pour les notes détaillées sur les pays.

Source : annexe statistique, tableau 3 ; base de données de l'Institut de statistique de l'UNESCO

**L'impact des programmes de PEPE sur les résultats des enfants dépend du soutien assuré dans la famille et de la qualité des activités.**

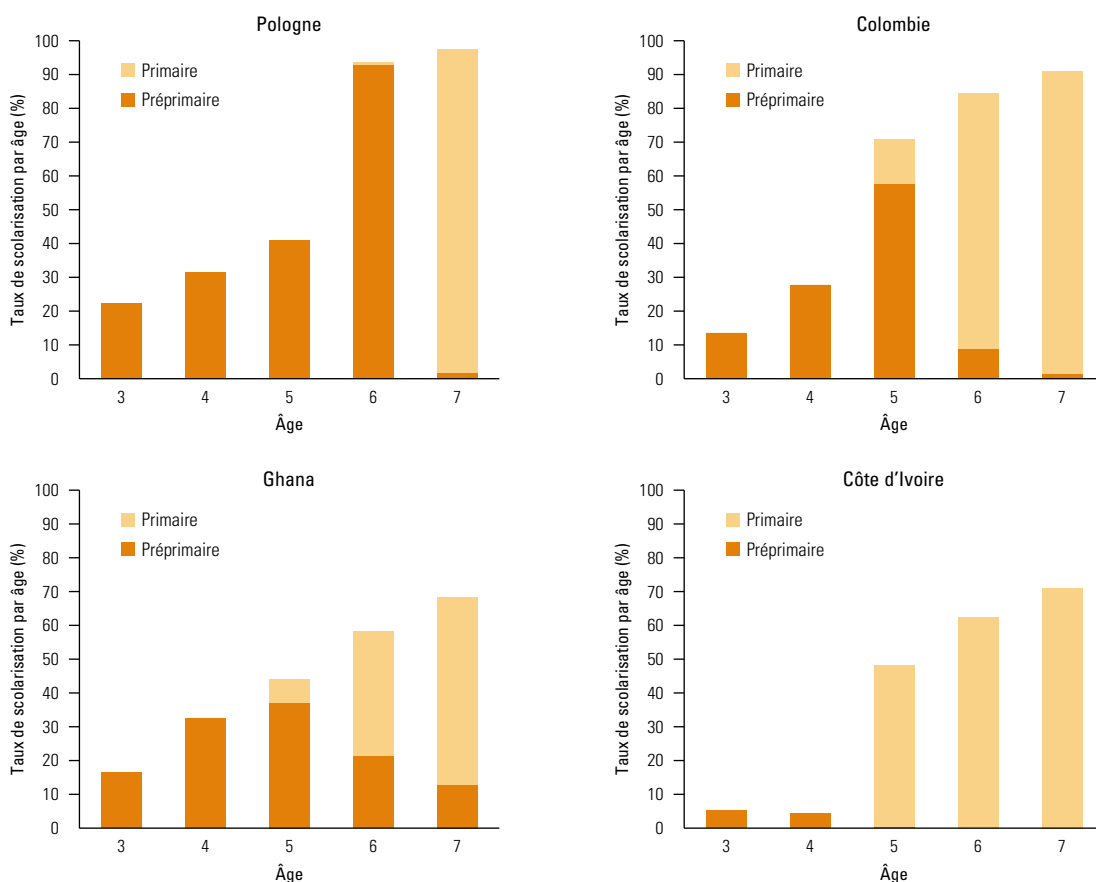
1999 allait de 195 heures en Iraq à plus de 1250 en Colombie, à Cuba et à Saint-Kitts-et-Nevis, soit un rapport de 1 à 8 entre le minimum et le maximum (UNESCO, 2003a). Dans la moitié des pays pour lesquels on dispose de données, ce nombre s'établissait à 700 à 999 heures par an. Les programmes de plus longue durée ne sont pas forcément de meilleure qualité – leur impact sur les résultats des enfants dépend aussi du soutien assuré dans la famille et de la qualité des activités.

Les taux bruts et nets de scolarisation (les TBS et TNS, expliqués plus en détail dans la section ci-dessous consacrée à la participation scolaire) sont généralement utilisés pour mesurer les niveaux de participation aux programmes de PEPE. Le TBS doit être interprété en fonction des groupes d'âge officiellement prévus pour l'éducation préprimaire, qui varient beaucoup selon les pays (on les trouvera dans l'annexe

statistique, tableau 3). La figure 3.2 indique les taux de scolarisation dans certains pays pour l'année scolaire 2001/2002. La plupart des pays des régions EPT<sup>2</sup> de l'Afrique subsaharienne, des États arabes, de l'Asie centrale et de l'Asie du Sud et de l'Ouest affichent de faibles taux de scolarisation, tandis que les pays de la région Amérique latine et Caraïbes et de la région Amérique du Nord et Europe occidentale ont des taux généralement plus élevés. La différence considérable existant entre le TBS et le TNS dans plusieurs pays indique qu'une forte proportion des inscrits se situe en dehors du groupe d'âge visé.

Les pays inclus dans la figure 3.3 illustrent 3 profils types de participation par âge. Dans le plus courant, les taux de participation augmentent avec l'âge et atteignent leur maximum l'année précédant l'entrée à l'école primaire. En Pologne, ce maximum couvre

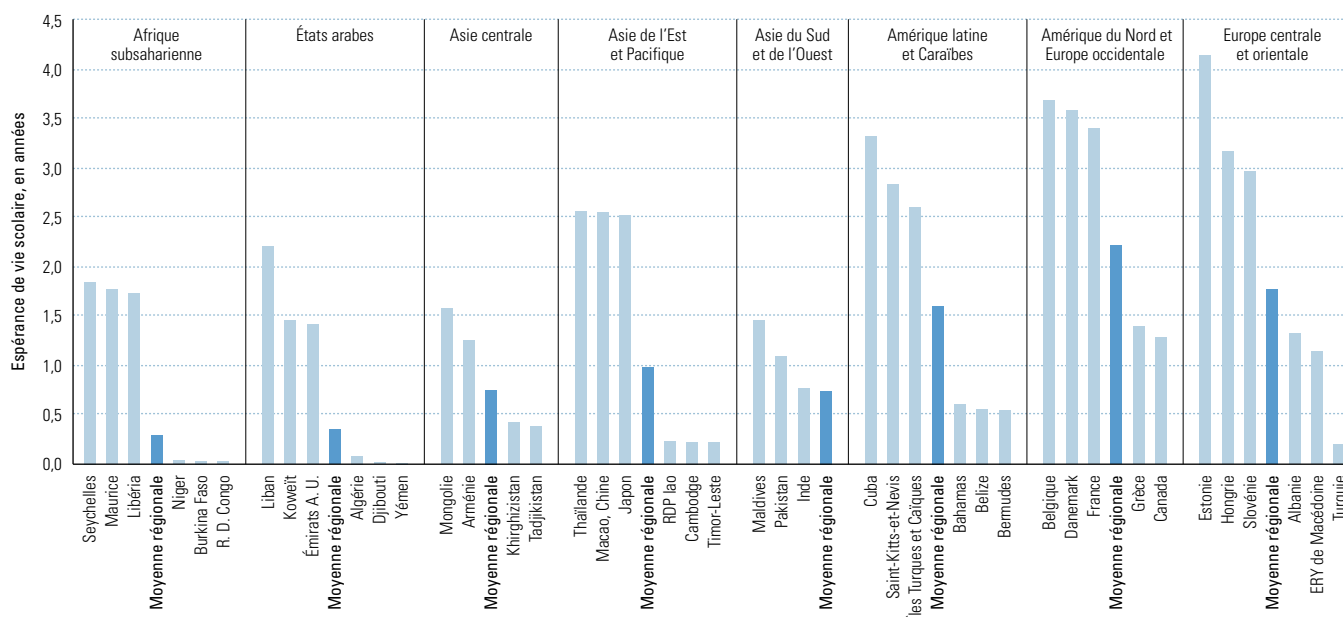
**Figure 3.3 : Taux de scolarisation par âge dans l'éducation préprimaire et l'enseignement primaire, 2001**



Source : base de données de l'Institut de statistique de l'UNESCO

2. Voir l'introduction à l'annexe statistique pour la composition des régions EPT.

**Figure 3.4: Espérance de vie scolaire dans le préprimaire dans certains pays, par région, 2001**  
(moyennes régionales et pays présentant les valeurs les plus hautes et les plus basses)



Notes : Les moyennes régionales ne sont pas pondérées. Elles sont fondées sur le nombre suivant de pays : Afrique subsaharienne : 34 ; États arabes : 19 ; Asie centrale : 8 ; Asie de l'Est et Pacifique : 22 ; Asie du Sud et de l'Ouest : 8 ; Amérique latine et Caraïbes : 3 ; Amérique du Nord et Europe occidentale : 23 ; Europe centrale et orientale : 19.

Source : base de données de l'Institut de statistique de l'UNESCO

pratiquement tous les enfants de 6 ans parce que la participation à la dernière année du préprimaire est obligatoire. Une année d'éducation préprimaire obligatoire est devenue la norme dans la plupart des pays européens (OCDE, 2001). Alors qu'en Pologne, presque tous les enfants entrent à l'école primaire à l'âge de 7 ans, la situation est très différente en Colombie et au Ghana. Dans ces deux pays, le préprimaire et le primaire se partagent davantage les enfants du même âge, même lorsqu'il s'agit de l'âge officiel fixé pour l'entrée à l'école primaire. En revanche, en Côte d'Ivoire, comme dans beaucoup d'autres pays d'Afrique subsaharienne, les niveaux de participation au préprimaire sont extrêmement bas à tous les âges et ceux de participation à l'école primaire sont aussi relativement bas.

L'espérance de vie scolaire dans le préprimaire récapitule ces divers profils de participation à chaque âge en donnant le nombre moyen d'années d'éducation préprimaire sur lequel peut compter un enfant si les taux actuels de participation restent inchangés. La figure 3.4 montre les pays de chaque région EPT

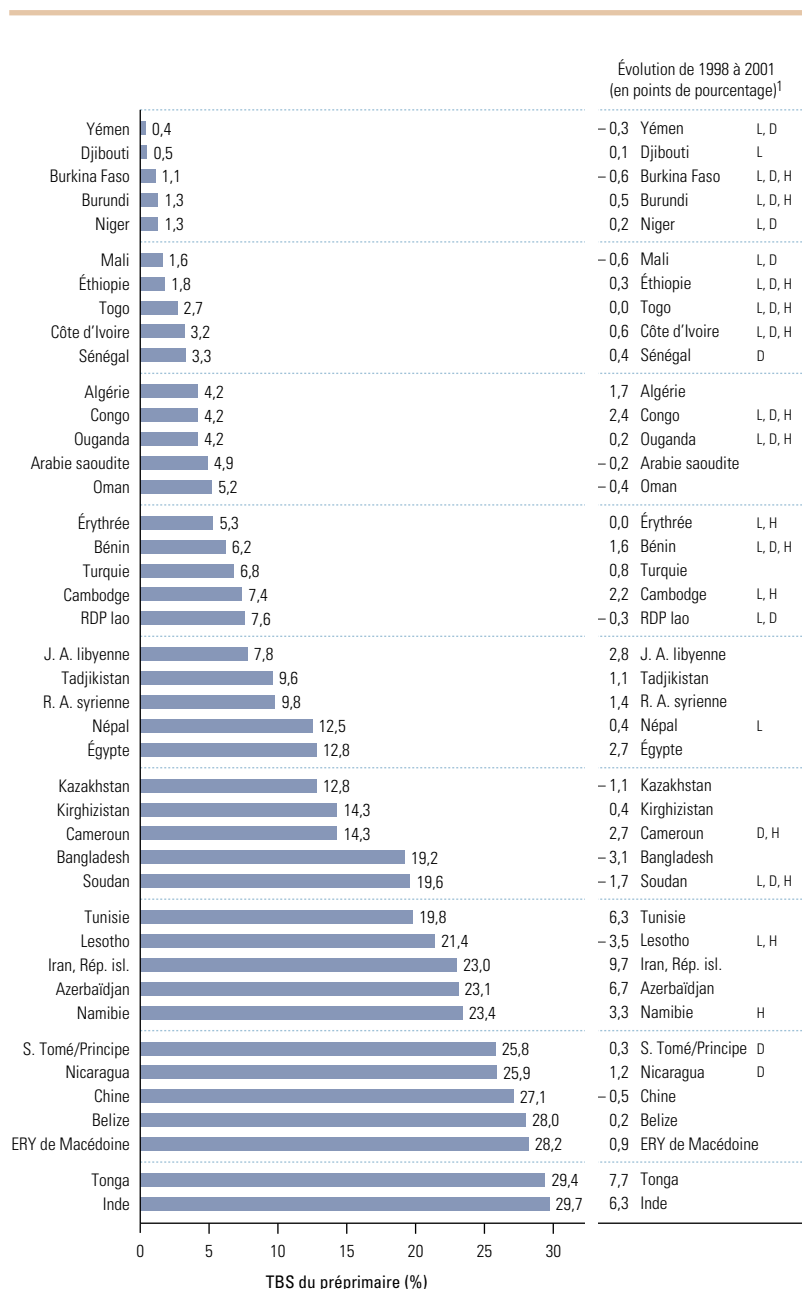
enregistrant les taux les plus élevés et les plus faibles de participation à la PEPE, ainsi que la moyenne d'un groupe plus nombreux de pays de cette région. Il apparaît que l'on trouve les taux les plus élevés d'espérance de vie scolaire dans le préprimaire en Amérique du Nord et en Europe occidentale (2,2 années), puis viennent l'Europe centrale et orientale (1,8 année) et l'Amérique latine et les Caraïbes (1,6 année). Les taux élevés enregistrés en Europe centrale et orientale reflètent en partie l'héritage de programmes de préprimaire fortement subventionnés accompagnant une large participation féminine à la population active (UNICEF, 1999b). Dans les pays d'Afrique subsaharienne les plus performants, un enfant peut compter sur près de 2 années de préprimaire, mais les chiffres chutent ensuite brutalement et la moyenne régionale n'est que d'environ 0,3 année. Malgré des taux élevés au Liban et au Koweït, la moyenne régionale des États arabes est proche de celle de l'Afrique subsaharienne. L'espérance de vie préscolaire mesure la quantité des services éducatifs et ne reflète pas nécessairement la qualité des programmes, mais des niveaux de participation

**La moyenne régionale des États arabes est proche de celle de l'Afrique subsaharienne.**

extrêmement bas indiquent que dans les pays concernés, la PEPE ne peut guère profiter à la société.

Les progrès accomplis en matière d'élargissement de l'accès aux programmes

**Figure 3.5 : Taux bruts de scolarisation dans le préprimaire en 2001 et évolution depuis 1998 (pays dont le TBS est inférieur à 30 %)**



Note : voir les tableaux sources pour les notes détaillées sur les pays.

1. L = pays les moins avancés, D = pays pauvres très endettés (PPTE), H = prévalence du VIH parmi les adultes (15-49 ans) > 2 %.

Source : annexe statistique, tableaux 1 et 3 ; classement des PPTE disponible à l'adresse [www.worldbank.org/hipc](http://www.worldbank.org/hipc)

préprimaires depuis 1998 ont été lents. Les taux bruts de scolarisation ont progressé de plus de 10 % dans 14 pays d'Afrique subsaharienne, mais le point de départ était très bas. Le TBS a augmenté de 133 % au Congo (passant de 1,8 à 4,2 %) du fait du redressement opéré à l'issue des perturbations causées par le conflit. Des progressions supérieures à 50 % ont aussi été enregistrées en Algérie, au Burundi, en République islamique d'Iran et en Jamahiriya arabe libyenne. Le recul subi dans les pays d'Europe orientale et d'Asie centrale durant les années 1990 a été contenu et la situation a commencé à s'améliorer dans la plupart des pays (UNESCO, 2003a).

La figure 3.5 montre l'évolution de la participation dans les pays ayant des TBS inférieurs à 30 %. Les gains les plus sensibles ont été obtenus par les pays déjà dotés d'une base (TBS se situant entre 20 et 30 %) : Azerbaïdjan, Inde, République islamique d'Iran, Tonga et Tunisie. En revanche, dans d'autres pays appartenant au même groupe, comme la Chine et le Lesotho, les niveaux sont demeurés stables ou ont baissé. La plupart des pays d'Afrique subsaharienne et autres pays « les moins avancés » ont enregistré des niveaux de participation faibles (souvent inférieurs à 10 %), voire des baisses de participation. Ils appartiennent principalement au groupe des « pays pauvres très endettés » et sont généralement touchés par la pandémie de VIH/sida et des niveaux élevés de pauvreté. Ce sont eux qui sont confrontés au plus redoutable défi, s'agissant de bien assurer la protection, la santé, l'éducation et le développement des jeunes enfants.

La difficulté d'élargir l'accès aux programmes de PEPE dans les pays les moins avancés est le sujet d'une récente étude de la Banque mondiale (Jaramillo et Mingat, 2003). Près de la moitié des 133 pays en développement qu'elle examine n'atteindraient même pas un TBS de 25 % dans le préprimaire d'ici à 2015 sur la base des tendances actuelles. L'étude donne à penser qu'un des principaux moyens, pour les pays pauvres, de faire progresser la PEPE est de développer le rôle du secteur privé par la fourniture de services communautaires. Cependant, une telle stratégie risque d'aggraver les inégalités, étant donné qu'en règle générale, seules les communautés et les ménages les plus aisés sont en mesure d'investir dans des programmes de PEPE.

La réalisation de l'égalité entre les sexes dans l'accès et la fourniture des services est particulièrement importante durant cette phase critique du développement de l'enfant. Les pays pour lesquels on dispose de ces données se partagent quasi également entre ceux où les disparités entre les sexes dans l'éducation préprimaire, telles que les mesure l'indice de parité entre les sexes (IPS<sup>3</sup>), sont en faveur des garçons et ceux où elles sont en faveur des filles. Les disparités en faveur des garçons sont généralement moins frappantes que dans l'enseignement primaire en Asie du Sud et de l'Ouest, en Afrique subsaharienne et dans certains États arabes. Une explication possible est le degré de participation de la société civile aux services de PEPE (UNESCO, 2003a). Soucieuses des intérêts des femmes et des jeunes enfants, de nombreuses organisations non gouvernementales (ONG) et autres associations cherchent à faire en sorte que les filles participent au moins autant que les garçons. Toutefois, il y a encore des pays comme le Maroc et le Pakistan où le TBS des filles n'atteint que les trois quarts de celui des garçons ou moins. Dans les îles Vierges britanniques, au Népal, en Oman, au Tadjikistan et dans les îles Turques et Caïques, la participation des filles reste inférieure de 12 à 15% à celle des garçons.

Le tableau 3.1 présente des données sur l'assiduité des enfants de 3 et 4 ans aux programmes destinés à la petite enfance collectées lors des enquêtes sur les ménages. Les enquêtes par grappes à indicateurs multiples (*multiple indicator cluster surveys*, MICS) de l'UNICEF menées en 2000 ou autour de cette date ont recueilli des données sur le pourcentage d'enfants âgés de 3 et 4 ans qui participaient à des programmes organisés d'apprentissage ou d'éducation de la petite enfance, ainsi que le nombre d'heures moyen de fréquentation durant la semaine ayant précédé l'enquête.

Le nombre d'heures de fréquentation allait de 10 ou moins dans les pays d'Afrique subsaharienne comme le Burundi, la Guinée-Bissau, la Sierra Leone et le Tchad à plus de 30 en Azerbaïdjan, en Mongolie et au Tadjikistan. Les pays dont les taux d'assiduité et le nombre d'heures de fréquentation étaient relativement élevés comprenaient la République dominicaine, la République de Moldova, le Suriname, Trinité-

**Tableau 3.1: Taux nets d'assiduité aux programmes de PEPE chez les enfants de 3 et 4 ans, par sexe, et nombre d'heures de fréquentation, 2000**

Pays	Taux net d'assiduité (%)			IPS (F/G)	Nombre moyen d'heures de fréquentation <sup>1</sup>
	Total	Garçons	Filles		
Albanie	16,1	15,9	16,2	1,02	14,9
Angola	6,7	6,8	6,7	0,99	...
Azerbaïdjan	11,6	12,3	10,9	0,89	32,5
Bolivie	17,6	16,9	18,2	1,08	19,1
Bosnie/Herzég.	8,9	8,3	9,7	1,17	21,8
Botswana	14,5	11,8	17,0	1,44	...
Burundi	4,5	3,9	5,0	1,28	8,4
Cameroun	15,9	16,7	18,4	1,10	...
Comores	16,5	15,7	17,3	1,10	13,4
Côte d'Ivoire	6,6	7,2	5,9	0,82	16,6
Guinée équatoriale	45,8	46,5	44,9	0,97	15,5
Gambie	17,2	16,6	17,6	1,06	20,1
Guinée-Bissau	6,7	7,2	6,1	0,85	9,4
Guyana	36,1	36,9	35,1	0,95	...
Kenya	17,9	15,9	19,9	1,25	28,5
RDP lao	7,0	5,2	8,9	1,71	25,0
Lesotho	22,6	21,6	23,7	1,10	19,6
Madagascar	5,6	5,6	5,5	0,98	15,5
Mongolie	21,8	21,7	21,8	1,00	32,7
Myanmar	9,7	9,1	10,4	1,14	22,5
Niger	2,6	3,4	1,7	0,50	19,9
Ouzbékistan	20,7	18,2	23,3	1,28	17,3
Philippines <sup>2</sup>	10,9	8,6	13,3	1,55	...
Rép. centrafricaine	2,8	2,7	2,9	1,07	13,0
Rép. dominicaine	49,8	48,3	51,5	1,07	16,1
Rép. Moldova	30,3	28,7	32,1	1,12	27,0
R. D. Congo	3,0	3,1	2,9	0,94	15,1
Rwanda	2,7	2,5	2,9	1,16	...
S. Tomé/Principe	19,4	20,3	19,3	0,95	15,2
Sénégal	9,1	9,7	8,6	0,89	17,7
Sierra Leone	11,5	11,4	11,5	1,01	10,0
Suriname <sup>2</sup>	40,1	42,2	38,1	0,90	19,8
Swaziland	12,6	11,7	13,7	1,17	16,0
Tadjikistan	4,1	4,6	3,5	0,76	32,2
Tchad	0,8	1,0	0,6	0,60	7,3
Togo	8,6	8,3	8,9	1,07	...
Trinité/Tobago	71,5	67,9	75,4	1,11	24,7
Venezuela	33,1	32,5	33,9	1,04	...
Viet Nam	32,5	30,6	34,6	1,13	24,4
Zambie <sup>2</sup>	8,0	7,6	8,5	1,12	...
<b>Moyenne</b>	<b>17,1</b>	<b>16,6</b>	<b>17,7</b>	<b>1,06</b>	<b>19,1</b>

1. Nombre d'heures de fréquentation durant la semaine ayant précédé l'entretien.

2. Les données se rapportent à 1999.

Source : calculs fondés sur la base de données MICS de l'UNICEF

et-Tobago et le Viet Nam. En revanche, au Burundi, en Guinée-Bissau, au Niger, en République centrafricaine, en République démocratique du Congo et au Tchad, seule une faible proportion des enfants de 3 et 4 ans fréquentaient l'école, et ce durant seulement quelques heures par semaine.

3. L'IPS est le rapport entre les valeurs correspondant au sexe féminin et au sexe masculin pour un indicateur donné. Un IPS de 1 indique la parité entre les sexes; un IPS se situant entre 0 et 1 signifie une disparité en faveur des garçons/hommes; un IPS supérieur à 1 signifie une disparité en faveur des filles/femmes.

**Les recherches ont montré que les enfants des milieux les plus pauvres sont ceux qui bénéficient le plus des services de PEPE.**

### Qui bénéficie des programmes de PEPE ?

Alors que les pays qui indiquent des TBS se répartissent également entre ceux qui favorisent les garçons et ceux qui favorisent les filles, la disparité des taux nets d'assiduité parmi les enfants de 3 et 4 ans dans les pays étudiés est plus souvent en faveur des filles. Elles participent davantage que les garçons aux programmes de PEPE dans près des deux tiers des pays étudiés. De plus, les disparités en faveur de l'un ou de l'autre sexe sont plus prononcées pour les taux d'assiduité que pour les TBS. C'est en République démocratique populaire lao, aux Philippines et au Botswana que la disparité en faveur des filles est la plus accusée, tandis que c'est au Niger, au Tadjikistan et au Tchad qu'elle est la plus forte en faveur des garçons.

Les taux nets d'assiduité aux programmes préprimaires sont beaucoup plus élevés pour les enfants des zones urbaines que pour ceux des zones rurales (figure 3.6) et plus élevés pour les enfants des ménages aisés que pour ceux des ménages pauvres (figure 3.7). Les pays enregistrant des taux d'assiduité supérieurs à la moyenne qui ont minimisé les différences entre fréquentation urbaine et fréquentation rurale comprennent la Guinée équatoriale et le Suriname. C'est en République dominicaine, en République de Moldova et au Viet Nam qu'on trouvait les plus grands écarts de fréquentation entre riches et pauvres. Les recherches ont montré que les enfants des milieux les plus pauvres sont ceux qui bénéficient le plus des services de PEPE en termes de protection, de santé et d'éducation (Jarousse *et al.*, 1992), et pourtant les données MICS de l'UNICEF et d'autres études montrent qu'ils sont aussi ceux qui risquent le plus d'en être exclus.

### Évaluer la qualité et le coût de la PEPE

Il est difficile d'évaluer la qualité des services de PEPE car les résultats ne se prêtent pas facilement à la mesure, bien que soient mis en œuvre des projets qui utilisent des instruments de plus en plus raffinés<sup>4</sup>. La plupart de ces études mesurent l'impact de la participation à la PEPE sur la progression et les acquis à l'école primaire. Le chapitre 2 du présent rapport examine les données disponibles dans les pays

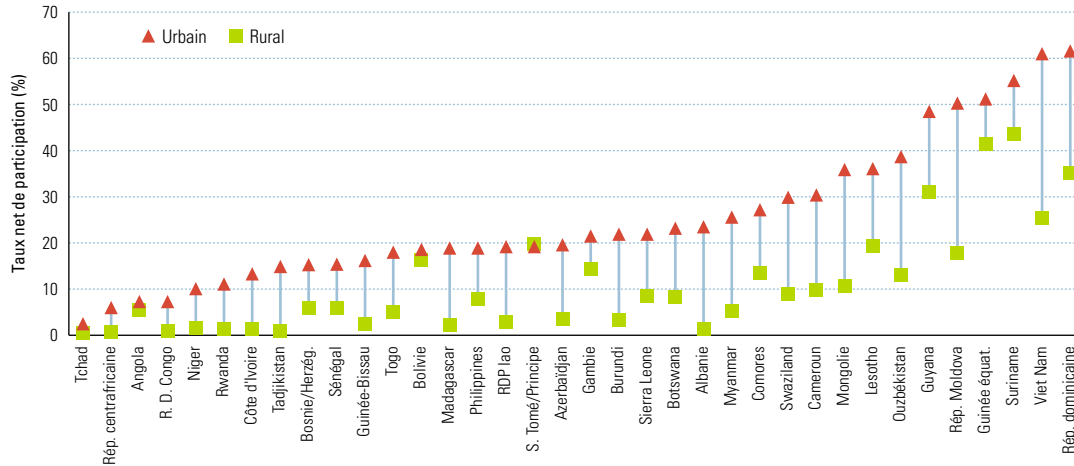
développés et en développement (voir aussi Myers, 2004). Les indicateurs qui peuvent aider à évaluer la qualité des programmes destinés à la petite enfance couvrent des aspects tels que l'environnement physique, la formation et le niveau de qualification du personnel et le nombre d'enfants par classe et par éducateur. Les caractéristiques de l'organisation et de la gestion des services, la clarté des objectifs du programme d'enseignement et la qualité du processus éducatif sont aussi des facteurs clés de bons résultats sur le plan du développement de l'enfant. Cependant, ces indicateurs sont souvent difficiles à collecter et à interpréter dans un cadre comparatif.

Les rapports élèves/enseignant (REE), appelés aussi taux d'encadrement, sont très variables dans l'éducation préprimaire. Le REE est le rapport entre le nombre total d'élèves et le nombre total d'enseignants à un niveau donné. C'est en Afrique subsaharienne, où plus de 40% des pays pour lesquels on dispose de données comptent de 25 à 34 élèves par enseignant, que les REE sont les plus élevés, et en Europe centrale et orientale et en Asie centrale, où ils sont inférieurs à 15/1 dans 7 pays sur 10, qu'ils sont les plus bas. En général, ils tendent à être plus élevés dans le primaire que dans le préprimaire, étant donné que les jeunes enfants ont besoin chacun de plus de soins et d'attention. En Afrique subsaharienne, par exemple, près des trois quarts des pays présentent des REE supérieurs à 35/1 dans le primaire, contre 1 sur 10 seulement dans le préprimaire. En Europe centrale et orientale et en Asie centrale, plus de 70% des pays comptent moins de 15 élèves par enseignant dans le préprimaire mais de 15 à 24 dans le primaire. Ce profil est moins net dans les États arabes et en Amérique du Nord et Europe occidentale.

Ces moyennes ne représentent que des indications approximatives de la qualité des processus et des résultats. Une étude récente portant essentiellement sur des pays industrialisés indique que 10 pays sur 21 présentaient des rapports enfants/personnel qui différaient en fonction de l'âge des élèves, de leur milieu socio-économique ou de leur lieu de résidence, des qualifications du personnel et de l'emplacement de l'établissement (Bertram et Pascal, 2002). Ces rapports variaient d'une moyenne de 25-30/1 pour les élèves de 5 et 6 ans

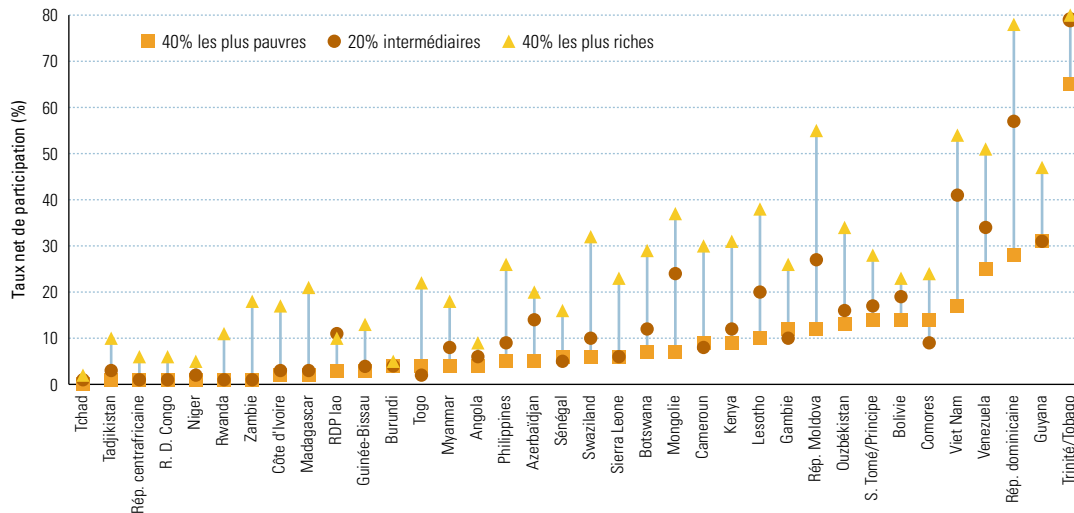
4. Un exemple d'un tel instrument est le Projet préprimaire de l'Association internationale pour l'évaluation des acquis scolaires (IEA), étude longitudinale destinée à explorer la qualité de la vie des enfants d'âge préscolaire dans divers environnements de protection et d'éducation. La phase finale, récemment terminée, a examiné la relation entre les expériences à l'âge de 4 ans et le développement cognitif et linguistique à l'âge de 7 ans (Weikart *et al.*, 2004).

**Figure 3.6: Taux nets d'assiduité aux programmes de PEPE des enfants de 3 et 4 ans selon le lieu de résidence (urbain ou rural), 2000**



Source : calculs fondés sur la base de données MICS de l'UNICEF

**Figure 3.7: Taux nets d'assiduité aux programmes de PEPE des enfants de 3 et 4 ans selon la richesse du ménage, 2000**



Source : calculs fondés sur la base de données MICS de l'UNICEF

à 15/1 pour les enfants de 3 et 4 ans. Les crèches, accueillant les enfants de 0 à 2 ans, comptaient généralement moins de 8 enfants par adulte. Pour les enfants de 4 à 6 ans, le rapport moyen n'atteignait que 15/1 dans les programmes ciblés sur les enfants socialement et économiquement défavorisés. Selon une autre

source, les normes nationales relatives aux rapports enfants/personnel dans les pays de l'OCDE vont de 3/1 au Danemark à 10/1 au Portugal dans le cas des enfants de 0 à 3 ans, et de 6/1 au Danemark et en Suède à 20-28/1 en Italie dans le cas des enfants de 3 à 6 ans (OCDE, 2001).

**Dans les pays en développement à faible revenu, les qualifications et les rémunérations sont moindres dans le préprimaire que dans le primaire.**

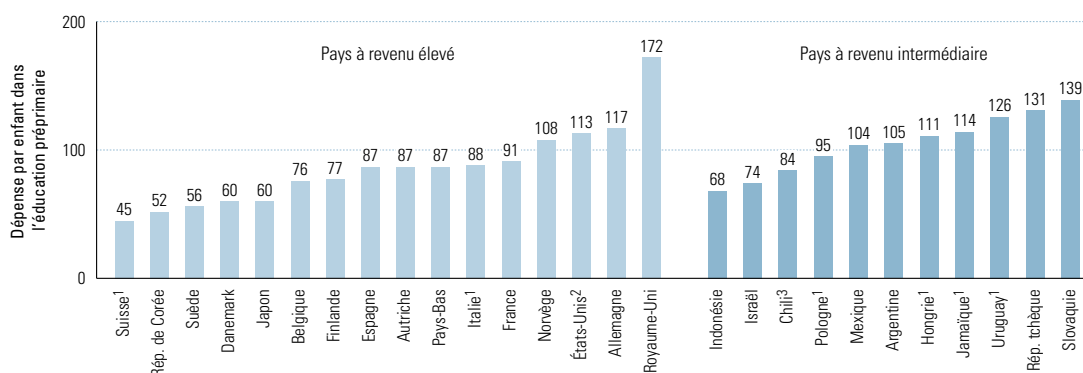
La qualité des programmes de PEPE est limitée dans certains pays par le faible niveau de qualification du personnel. De nombreux enseignants sont employés sur une base contractuelle, perçoivent des rémunérations peu élevées et n'ont reçu que peu ou pas de formation professionnelle. Parmi les 69 pays ayant fourni des données, 20% indiquent que tous les enseignants de PEPE ont reçu une formation, tandis que dans un autre cinquième de ces pays, moins de la moitié sont formés. Le personnel formé représente moins du quart du personnel enseignant à la Trinité-et-Tobago, au Cap-Vert et au Ghana (voir annexe statistique, tableau 13A). Dans les trois quarts de ces 69 pays, la proportion des enseignants dépourvus de formation est plus forte, et parfois beaucoup plus forte, dans le préprimaire que dans le primaire.

Dans les pays de l'OCDE, le personnel du préprimaire a généralement un niveau de qualification satisfaisant. Dans la plupart des pays d'Europe occidentale et au Japon, un titre universitaire est requis, tandis qu'aux États-Unis un niveau de qualification moins élevé suffit (CERI, 1999). Une étude des qualifications du personnel dans 19 pays développés montre que les programmes du préprimaire sont enseignés par du personnel très qualifié (Bertram et Pascal, 2002). Les récents changements apportés aux

qualifications exigées sont le signe d'une professionnalisation accrue. Le personnel s'occupant des enfants de 4 ans dans tous ces pays, à l'exception de 2 d'entre eux, possédait des qualifications similaires à celles des enseignants du primaire, c'est-à-dire ordinairement au moins 3 années de formation universitaire.

Parmi les pays à revenu intermédiaire pour lesquels on dispose de données, les normes de qualification et les niveaux de rémunération (niveau de début avec des qualifications minimales) des enseignants ne présentent pas de grandes différences entre le préprimaire et le primaire. Dans les pays en développement à faible revenu, les qualifications et les rémunérations sont moindres dans le préprimaire que dans le primaire. Les rémunérations minimales sont, semble-t-il, voisines dans l'un et l'autre en Inde, en Indonésie, en Malaisie, au Paraguay et aux Philippines, par exemple, mais le nombre d'heures d'instruction est plus faible dans le préprimaire que dans le primaire, ce qui entraîne des coûts unitaires supérieurs dans le préprimaire. La dépense par enfant dans le préprimaire est aussi plus élevée là où les REE sont plus bas que ceux du primaire, comme au Brésil, au Chili, en Indonésie, aux Philippines et en Tunisie (Institut de statistique de l'UNESCO/OCDE, 2003).

**Figure 3.8: Comparaison de la dépense par enfant dans l'éducation préprimaire et l'enseignement primaire, 2001 (enseignement primaire = 100)**



Note : calculs fondés sur la dépense par enfant en dollars EU à parité de pouvoir d'achat, en utilisant des équivalents plein temps.

1. Établissements publics seulement.

2. Établissements publics et établissements privés indépendants seulement.

3. Sur la base des données de 2002.

Source : base de données de l'Institut de statistique de l'UNESCO

Comme le montre la figure 3.8, les coûts unitaires sont aussi nettement plus élevés dans le préprimaire que dans le primaire en République tchèque, au Royaume-Uni et en Slovaquie. Alors que dans ce dernier pays, les REE (10/1 dans le préprimaire, 19/1 dans le primaire) peuvent expliquer le niveau des coûts, cette explication ne tient sans doute pas au Royaume-Uni, qui présente des REE de 24/1 dans le préprimaire et de 17/1 à l'école primaire. Cependant, on peut constater que les coûts unitaires sont moindres dans le préprimaire que dans le primaire dans près des deux tiers des pays qui fournissent des données (16 pays sur 27).

## Conclusion

Les progrès accomplis vers la réalisation de l'objectif relatif à la PEPE ont été lents, surtout pour ce qui est d'atteindre les catégories de la population marginalisées. Le nombre des pays indiquant des TBS inférieurs à 15% n'a guère évolué depuis 1998. Des progressions sont enregistrées en particulier dans les pays ayant déjà établi une base de participation, mais certains pays de ce groupe indiquent des reculs. La participation telle qu'elle est mesurée par le TBS présente un meilleur équilibre entre les sexes qu'à l'école primaire, bien que les filles restent désavantagées dans plusieurs pays. Les données fournies par les enquêtes sur les ménages indiquent néanmoins que la participation des filles est supérieure à celle des garçons (tableau 3.1). L'accès aux programmes de PEPE est inégal à l'intérieur des pays, les enfants des zones urbaines et des ménages les plus aisés étant avantagés. Dans plusieurs pays, le TBS et le TNS sont très divergents, indiquant qu'une forte proportion des inscrits se situent hors du groupe d'âge officiel.

Pour ce qui est de la définition et du suivi de la qualité des programmes de PEPE, il reste beaucoup de terrain à défricher. Il faudrait plus de données pour évaluer les progrès accomplis vers la réalisation de l'objectif en termes de qualité dans les pays à faible revenu.

## Participation scolaire

La présente section est centrée sur la participation des élèves à l'enseignement primaire et examine brièvement la participation à l'enseignement secondaire et supérieur. L'enseignement primaire universel (EPU) signifie que tous les enfants en âge de fréquenter l'école primaire participent au système scolaire et achèvent le cycle du primaire. Cela requiert la scolarisation initiale à l'âge officiellement prescrit, une assiduité régulière et la progression de la plupart des élèves d'une classe à la suivante en temps voulu, de façon que chacun suive jusqu'à son terme le programme d'enseignement. Pareils résultats ne peuvent être obtenus que si le système scolaire a la capacité d'accueillir des cohortes entières d'enfants et d'assurer un enseignement de qualité raisonnable. L'achèvement en temps voulu de la scolarité primaire accompagné d'une maîtrise convenable du programme d'enseignement – notamment des compétences cognitives de base telles que la capacité de lire, d'écrire et de compter – paraît nécessaire pour que l'enseignement primaire puisse produire à long terme les bienfaits escomptés, et il conditionne évidemment une participation réussie à l'éducation post-primaire.

Les objectifs quantitatifs et qualitatifs sont indissociables dans le cas de l'EPU. Par exemple, améliorer la qualité de l'école est un moyen d'accroître la demande d'éducation et d'améliorer la participation scolaire. Les bénéfices que les enfants retirent d'une durée donnée de scolarité sont ainsi influencés de manière cruciale par sa qualité.

### Où en est le monde par rapport à l'enseignement primaire universel ?

#### Scolarisation

La scolarisation est l'élément le plus fondamental de la participation au système scolaire ; elle est aussi l'indicateur le plus aisément mesurable des progrès accomplis dans la réalisation de l'EPU. Comme on l'a déjà noté, 2 taux de scolarisation sont d'ordinaire distingués. Le taux brut de scolarisation est le rapport entre le nombre d'enfants scolarisés dans un niveau d'enseignement donné (par exemple à l'école primaire), quel que soit leur âge, et le nombre des enfants du groupe d'âge correspondant officiellement à ce niveau (par

**L'enseignement primaire universel (EPU) signifie que tous les enfants en âge de fréquenter l'école primaire participent au système scolaire et achèvent le cycle du primaire.**

Tableau 3.2 : Groupement des pays selon le niveau de leur TNS et de leur TBS dans le primaire, 2001

		Niveau du TNS				TNS non disponible
		< 50 %	50,1-70 %	70,1-90 %	90,1-100 %	
TBS < 100 %	Afrique subsaharienne	Burkina Faso, Érythrée, Éthiopie, Guinée-Bissau, Niger	Burundi, Côte d'Ivoire, Ghana, Guinée, Kenya, Mozambique, R. U. Tanzanie, Sénégal, Tchad, Zambie	Gambie, Zimbabwe		Comores, Congo, Mali, Nigéria, République centrafricaine, Sierra Leone
	États arabes	Djibouti	Arabie saoudite, Mauritanie, Yémen	Émirats arabes unis, Koweït, Oman	Bahreïn, Égypte, Iraq, Jordanie	Soudan
	Asie centrale			Arménie, Azerbaïdjan, Kazakhstan, Mongolie	Géorgie	
	Asie de l'Est et Pacifique			Îles Cook, Myanmar, Pap.-N.-Guinée, Thaïlande	Malaisie, Nouvelle-Zélande	
	Asie du Sud et de l'Ouest		Pakistan	Bangladesh, Inde, République islamique d'Iran		Afghanistan
	Amérique latine et Caraïbes			Bahamas	Anguilla	
	Amérique du Nord et Europe occidentale				Canada, Chypre, États-Unis, Grèce, Islande	
	Europe centrale et orientale			Croatie, Lettonie, Rép. de Moldova, Roumanie, Serbie/Monténégro, Turquie, Ukraine	Bulgarie, ERY de Macédoine, Pologne	
TBS > 100 %	Afrique subsaharienne		Libéria, Madagascar	Afrique du Sud, Bénin, Botswana, Gabon, Guinée équatoriale, Lesotho, Malawi, Namibie, Rwanda, Swaziland	Cap-Vert, Maurice, S. Tomé/ Príncipe, Seychelles, Togo	Cameroun, Ouganda
	États arabes			Liban, Maroc	Algérie, Qatar, R. A. syrienne, T. A. palestiniens, Tunisie	J. A. libyenne
	Asie centrale				Kirghizistan, Tadjikistan	Ouzbékistan
	Asie de l'Est et Pacifique			Cambodge, Macao (Chine), République démocratique populaire lao	Australie, Chine, Fidji, Indonésie, Japon, Nioué, Palaos, Philippines, Rép. de Corée, Samoa, Tonga, Vanuatu, Viet Nam	Brunéi Darussalam, Timor-Leste
	Asie du Sud et de l'Ouest			Népal	Maldives, Sri Lanka	
	Amérique latine et Caraïbes			Antilles néerlandaises, Chili, Colombie, El Salvador, Guatemala, Honduras, îles Turques et Caïques, Nicaragua, Uruguay	Argentine, Aruba, Barbade, Belize, Bermudes, Bolivie, Brésil, Costa Rica, Cuba, Équateur, Guyana, îles Vierges brit., Jamaïque, Mexique, Montserrat, Panama, Paraguay, Pérou, Rép. dominicaine, St Vincent/Grenad., Sainte-Lucie, Suriname, Trinité/Tobago, Venezuela	
	Amérique du Nord et Europe occidentale			Autriche	Belgique, Danemark, Espagne, Finlande, France, Irlande, Israël, Italie, Luxembourg, Malte, Norvège, Pays-Bas, Portugal, Royaume-Uni, Suède, Suisse	Allemagne
	Europe centrale et orientale			République tchèque, Slovaquie	Albanie, Bélarus, Estonie, Hongrie, Lituanie, Slovaquie	Fédération de Russie

Note : voir le tableau source pour les notes détaillées sur les pays.

Source : annexe statistique, tableau 5

exemple les 6-12 ans). Le TBS est exprimé sous la forme d'un pourcentage, et il peut dépasser 100% du fait des scolarisations précoces ou, plus fréquemment, des scolarisations tardives ainsi que des redoublements, qui font que d'autres enfants que ceux ayant l'âge officiellement prescrit sont scolarisés à un niveau donné. Les TBS mesurent la capacité globale des systèmes scolaires en termes purement quantitatifs, bien que l'importance des écarts entre les niveaux de ressources par élève rende souvent les comparaisons difficiles.

Le taux net de scolarisation ne prend en compte que les enfants scolarisés qui appartiennent au groupe d'âge officiel (par exemple les 6-12 ans scolarisés à l'école primaire), faisant abstraction du fait que des enfants plus jeunes ou plus âgés peuvent aussi l'être; il ne peut donc dépasser 100%. Du fait qu'il mesure la couverture des enfants du groupe d'âge correspondant officiellement à un niveau d'enseignement donné, le TNS est un meilleur indicateur de la qualité de l'éducation. L'EPU suppose un TNS égal à 100% ou proche de ce niveau. Un TBS élevé ne dénote pas nécessairement l'accomplissement de progrès dans la réalisation de l'EPU si le TNS est beaucoup plus bas<sup>5</sup>.

Le tableau 3.2 groupe les pays selon leur TBS et leur TNS dans l'enseignement primaire en 2001. La figure 3.9 indique le TBS et le TNS de plus de 100 pays qui n'avaient pas atteint un TNS de 95% en 2001. Plus d'un tiers des pays pour lesquels on dispose de données présentent encore un TBS inférieur à 100%, bien que ceux présentant un TNS supérieur à 90% aient peut-être une capacité suffisante pour réaliser l'EPU.

Dans les pays – plus de 40 – présentant un TBS inférieur à 100% et un TNS inférieur à 90%, la capacité du système scolaire devra être fortement accrue pour réaliser l'EPU. La figure 3.9 révèle en outre que l'écart entre le TBS et le TNS est souvent prononcé dans les pays dont le TNS est faible. Cela montre que le manque de couverture et l'inefficacité de l'enseignement primaire tendent à aller de pair.

Des profils régionaux frappants se dessinent. Comme la pauvreté en général, le déficit éducatif est concentré en Afrique et en Asie du Sud. En Afrique subsaharienne, seule une poignée de petits États atteignent un TBS de 100% ou plus s'accompagnant d'un TNS supérieur à 90%.

Quelques pays plus vastes combinent un TBS inférieur à 100% avec un TNS inférieur à 70%, voire inférieur à 50%. Les seuls autres pays indiquant un TNS inférieur à 70% sont quelques États arabes et le Pakistan. Six pays seulement, tous en Afrique, présentent un TNS inférieur à 50% dans l'enseignement primaire. Cependant, le traitement de ces données au niveau des pays dissimule l'ampleur du déficit éducatif en Asie du Sud et de l'Ouest. Là, en dépit de TBS et de TNS nationaux un peu plus élevés, certaines régions fortement peuplées ont, au sein de ces pays, des niveaux de scolarisation inférieurs à ceux de nombreux pays africains.

Toutefois, la plupart des pays du monde ont atteint un TNS égal ou supérieur à 70% et, en Amérique du Nord et en Europe occidentale, en Amérique latine et dans les Caraïbes, en Asie de l'Est et dans le Pacifique, la plupart des pays affichent un TBS supérieur à 100% associé à un TNS dépassant 90%. Pourtant, en Europe centrale et orientale, la situation est problématique: plus de la moitié des pays de la région présentent un TBS inférieur à 100% et certains un TNS se situant entre 70 et 90%.

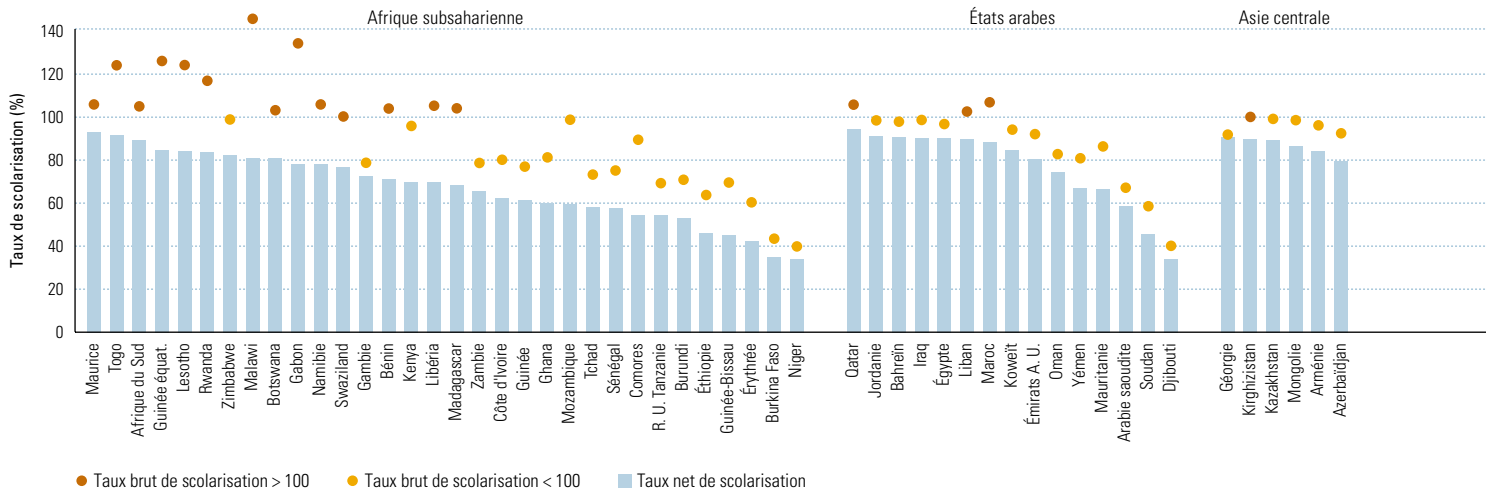
Aussi insatisfaisante que puisse être la situation actuelle, de grands progrès ont été enregistrés sur le plan de la scolarisation durant les années 1990, tant pour l'ensemble de la décennie (1990-2001) que pour son dernier tiers (1998-2001), comme le montre la figure 3.10. En 2001, les TNS avaient progressé dans presque tous les pays qui avaient commencé la décennie avec un TNS inférieur à 70%, entraînant une certaine convergence au niveau mondial – les TNS dans l'enseignement primaire s'échelonnaient de 16 à 100% en 1990 mais de 34 à 100% en 2001. Dans 20 pays, le TNS a dépassé 90% et plusieurs pays qui n'avaient toujours pas atteint un TNS de 90% en 2001 affichaient néanmoins des progrès spectaculaires depuis 1998, avec des augmentations de plus de 10 points de pourcentage (Burundi, Éthiopie, Guinée, Lesotho, Maroc, Mozambique et Sao Tomé-et-Principe).

En revanche, dans environ un cinquième des pays fournissant des données, le TNS a diminué de plus de 2 points de pourcentage entre 1990 et 2001. Dans de nombreux cas, il s'agissait de pays d'Europe centrale et orientale ou d'Asie centrale qui avaient des TNS relativement élevés au début de la période; d'autres étaient des pays

**Comme la pauvreté en général, le déficit éducatif est concentré en Afrique et en Asie du Sud.**

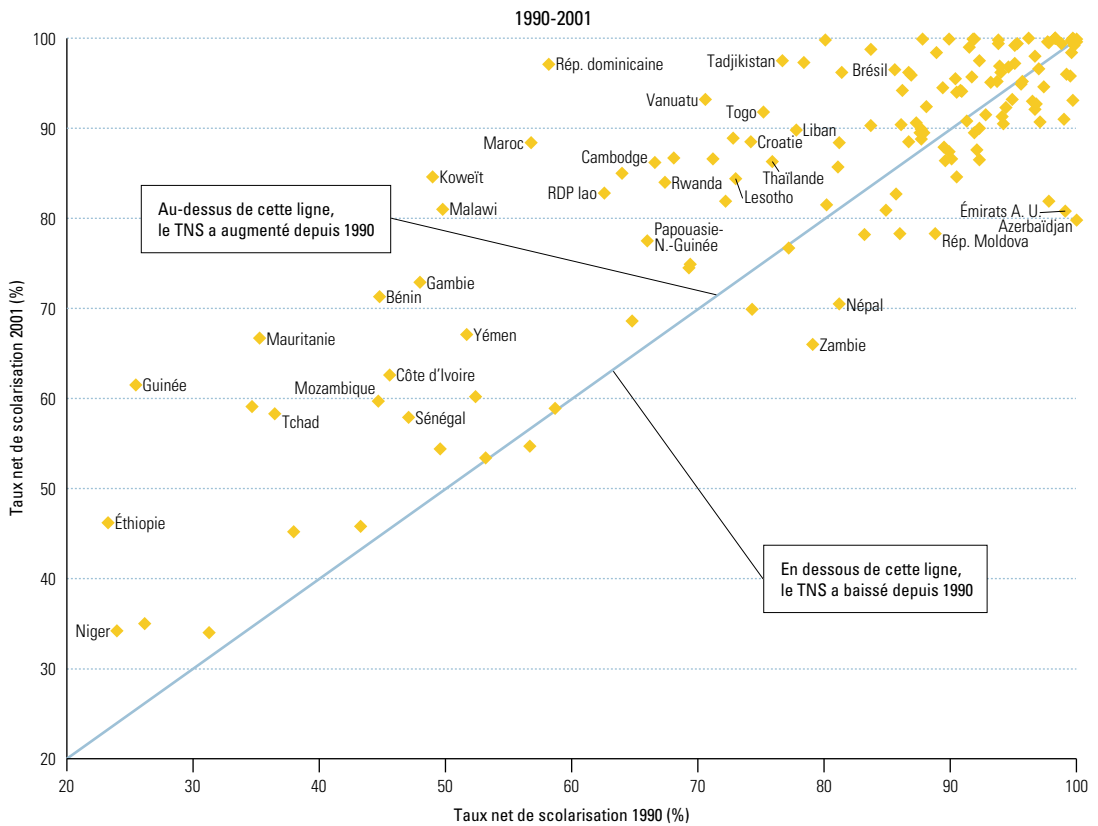
5. Par exemple, les TBS dans l'enseignement primaire dépassent 120% au Cambodge, au Gabon, en Guinée équatoriale, au Lesotho, au Malawi, au Népal et au Togo, mais tous ces pays présentent des TNS se situant entre 70 et 89% à l'exception du Togo, dont le TNS est supérieur à 90% (voir tableau 3.2). Les pays se trouvant dans cette situation ont probablement besoin d'améliorer la couverture de l'enseignement primaire tout en réduisant les scolarisations tardives et les redoublements. Ainsi, contrairement à ce que pourraient indiquer des TBS élevés, il se peut que des réformes majeures de l'organisation du système scolaire et des améliorations de la qualité de l'enseignement soient nécessaires dans ces pays.

Figure 3.9: TNS et TBS dans l'enseignement primaire pour les pays dont le TNS est inférieur à 95%, 2001



Note: voir le tableau source pour les notes détaillées sur les pays.  
 Source: annexe statistique, tableau 5

Figure 3.10: Taux nets de scolarisation dans l'enseignement primaire, 1990-2001 et 1998-2001



Note: voir le tableau source pour les notes détaillées sur les pays.  
 Source: annexe statistique, tableau 15

Figure 3.9 (suite)

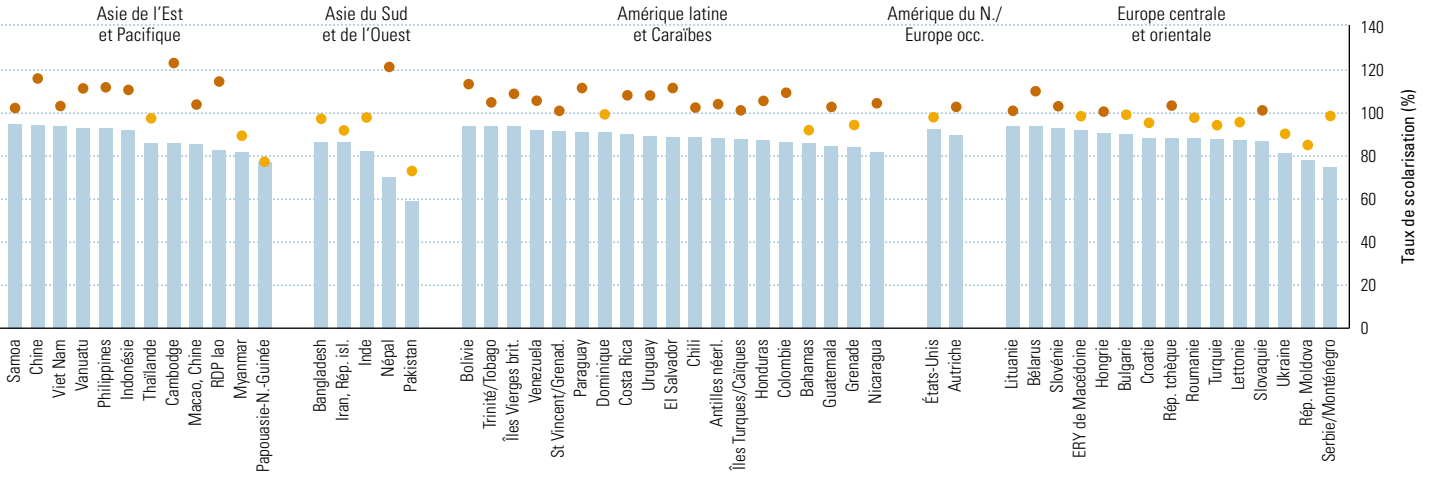
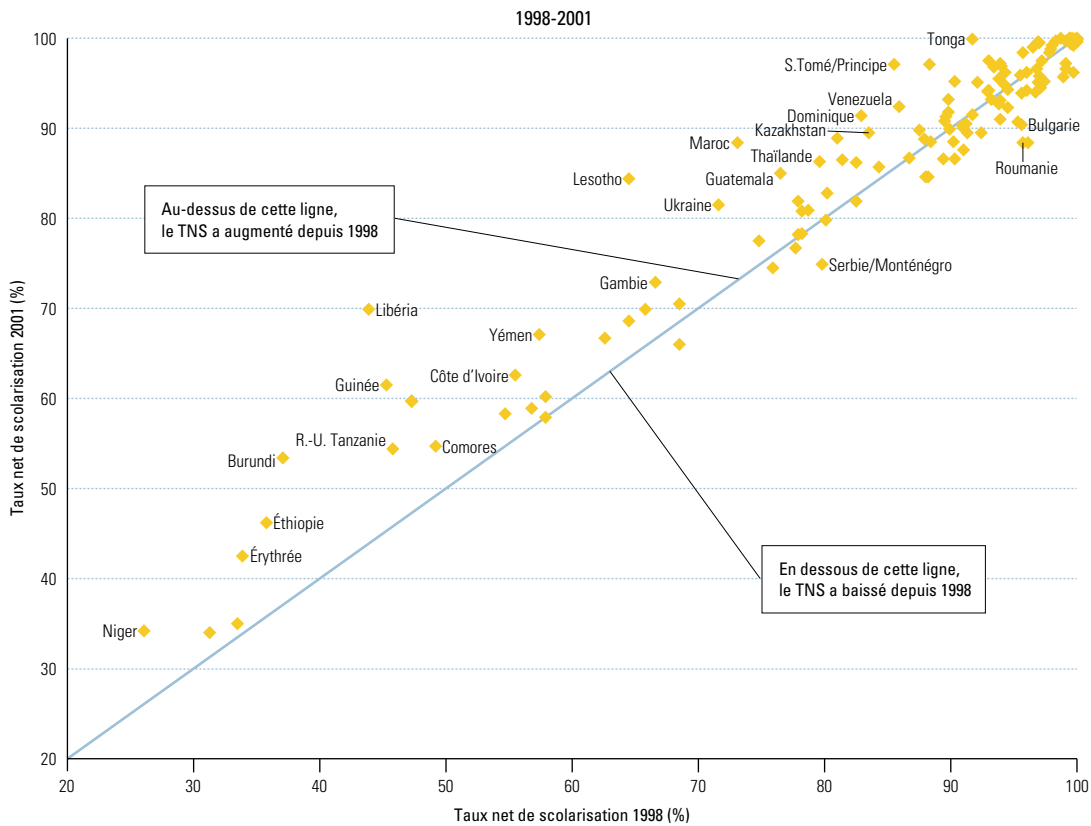


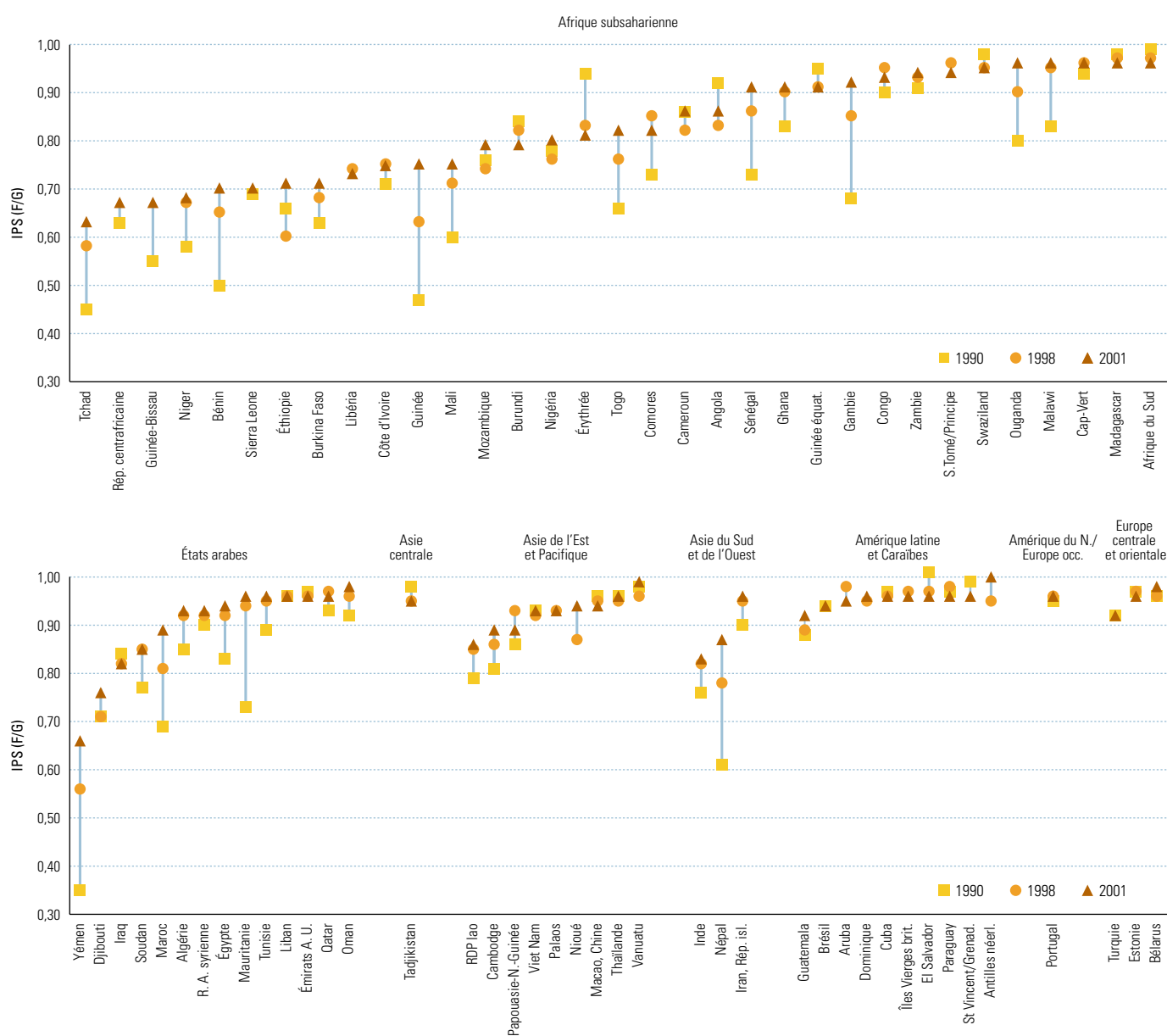
Figure 3.10 (suite)



en développement, surtout en Afrique subsaharienne, qui avaient connu une longue crise économique durant la décennie. Au Népal, en République de Moldova et en Zambie, pays dont les TNS étaient déjà inférieurs à 90% en 1990, la scolarisation a régressé de plus de 10 points de pourcentage au cours de la période 1990-2001.

Des évolutions similaires, mais de moindre ampleur, ont été enregistrées entre 1998 et 2001. En l'état actuel des choses, le monde semble se diviser entre un large groupe de pays ayant des TNS élevés et stables et un groupe plus restreint (mais encore relativement important) de pays présentant des TNS bas, dont certains seulement progressent rapidement vers le premier groupe.

**Figure 3.11: Disparités entre les sexes dans le taux brut de scolarisation de l'enseignement primaire, 1990, 1998 et 2001**  
(pays dont l'IPS était inférieur à 0,97 en 1998 ou en 2001)



Note : voir le tableau source pour les notes détaillées sur les pays.

Source : annexe statistique, tableau 16

Cela est assurément un motif de préoccupation, de même que le fait que des composantes importantes de la population demeurent exclues de l'école primaire dans les pays présentant les TNS les plus élevés, s'agissant en particulier des zones ou des communautés défavorisées.

Par définition, la réalisation de l'EPU suppose la réalisation de la parité entre les sexes dans les effectifs. Lorsque les effectifs initiaux sont bas, leur croissance est souvent déséquilibrée du point de vue du genre, les taux de scolarisation des garçons progressant beaucoup plus tôt que ceux des filles. La figure 3.11 montre l'évolution de 1990 à 1998 et de 1990 à 2001 de l'IPS, qui est le rapport entre le TBS des filles et celui des garçons. Un IPS se situant entre 0,97 et 1,03 est considéré comme reflétant la parité entre les sexes. La figure 3.11 n'inclut que les pays qui en présentaient un inférieur à 0,97 en 1998 ou en 2001, ou pour ces deux années, reflétant un déséquilibre en faveur des garçons. En 2001, il y avait 71 pays dans cette catégorie, soit environ 40% des pays pour lesquels des données sont disponibles.

La disparité entre les sexes dans les effectifs est une caractéristique de nombre des pays ayant dans l'ensemble une faible scolarisation. Tous les pays présentant un IPS inférieur à 0,90 – à l'exception de 3 d'entre eux – se trouvent en Afrique subsaharienne (notamment en Afrique de l'Ouest), dans les États arabes et en Asie du Sud et de l'Ouest. Les progrès réalisés vers la

parité entre les sexes depuis 1990 ont été notables et cette tendance a persisté durant la période 1998-2001. Ainsi, des progrès rapides dans ce domaine peuvent être accomplis même dans les pays pauvres ayant de faibles taux de scolarisation<sup>6</sup>. Cependant, l'IPS a reculé récemment dans plusieurs pays.

### Enfants non scolarisés

Malgré les progrès de la scolarisation enregistrés tout au long des années 1990 dans une majorité de pays en développement, un grand nombre d'enfants en âge de fréquenter l'école primaire ne participent toujours pas au système scolaire. L'estimation la plus aisément disponible du nombre de ces « enfants non scolarisés » est calculée à partir du TNS bien que, comme certains enfants en âge de fréquenter l'école primaire sont scolarisés dans l'éducation préprimaire et, occasionnellement, dans l'enseignement secondaire, cette méthode surestime légèrement le nombre effectif des enfants qui ne sont pas scolarisés.

Le tableau 3.3 présente des estimations du nombre d'enfants non scolarisés en 1998 et 2001<sup>7</sup>. Ils étaient dans le monde quelque 103 millions en 2001 après une lente diminution depuis 1998 (106,9 millions) et 2000 (104,1 millions). Il est clair que les taux de scolarisation n'augmentent pas assez rapidement pour que l'enseignement primaire universel devienne une réalité à court ou même à moyen terme. Au niveau mondial, le TNS a progressé, passant de

**Les taux de scolarisation n'augmentent pas assez rapidement pour que l'enseignement primaire universel devienne une réalité à court ou même à moyen terme.**

**Tableau 3.3 : Nombre d'enfants non scolarisés par région, 1998 et 2001**

	1998				2001			
	Total	Garçons	Filles	% filles	Total	Garçons	Filles	% filles
	Milliers				Milliers			
Monde	106 916	44 062	62 853	59	103 466	44 985	58 481	57
Pays en développement	101 905	41 537	60 368	59	99 056	42 667	56 389	57
Pays développés	2 447	1 251	1 196	49	2 992	1 612	1 380	46
Pays en transition	2 563	1 274	1 289	50	1 419	706	713	50
Afrique subsaharienne	43 082	19 736	23 346	54	40 291	18 301	21 990	55
États arabes	8 491	3 501	4 991	59	7 441	2 992	4 450	60
Asie centrale	879	429	450	51	390	169	222	57
Asie de l'Est et Pacifique	7 830	3 912	3 917	50	11 993	6 159	5 835	49
Asie du Sud et de l'Ouest	37 410	12 179	25 231	67	35 808	13 518	22 289	62
Amérique latine et Caraïbes	3 759	1 699	2 059	55	2 468	1 300	1 168	47
Amérique du Nord et Europe occidentale	1 884	967	917	49	2 386	1 301	1 085	45
Europe centrale et orientale	3 581	1 640	1 941	54	2 688	1 245	1 443	54

Note : il se peut que la somme des chiffres ne soit pas égale au total indiqué, du fait des arrondis.

Source : annexe statistique, tableau 5

6. Voir UNESCO (2003a) pour une analyse complète de ce sujet.

7. Le nombre d'enfants non scolarisés est celui fourni par les estimations de l'ISU de 2004, fondées sur la dernière révision des données. Pour une explication des précédentes révisions des données, voir UNESCO, 2003a, p. 50.

**Une maîtrise tardive des compétences cognitives de base assied sur des fondations moins solides les apprentissages ultérieurs.**

81,7% en 1990 à 84% en 2001. Si cette tendance se poursuivait, le TNS atteindrait 85% en 2005 et 87% en 2015. La répartition par région des enfants non scolarisés reflète naturellement le TNS et les données démographiques. Quelque 96% des enfants non scolarisés vivent dans les pays en développement. L'Afrique subsaharienne et l'Asie du Sud et de l'Ouest comptent à elles seules près des trois quarts des enfants non scolarisés. Environ 57% de ces enfants sont des filles, et cette proportion est égale ou supérieure à 60% dans les États arabes et en Asie du Sud et de l'Ouest.

### Progression des élèves : la quantité alliée à la qualité

Assurer la scolarisation de tous les enfants dans les écoles primaires est nécessaire pour réaliser l'EPU, mais cela ne suffit pas en soi. L'EPU requiert aussi l'achèvement universel (ou, pour être plus réaliste, quasi universel) du programme du primaire, ce qui n'est possible que si les écoles sont d'une qualité suffisante. L'évaluation de la progression des élèves à l'école primaire fournit des informations sur d'autres aspects quantitatifs du système scolaire, ainsi qu'une première approche de l'évaluation de la qualité.

#### Scolarisations tardives

Une première question est celle de l'âge auquel les enfants entrent à l'école. Alors que la scolarité primaire est censée officiellement commencer à l'âge de 5 ou 6 ans dans la plupart des pays, les scolarisations tardives sont chose courante dans tout le monde en développement pour diverses raisons, par exemple la participation des enfants aux activités économiques de leur famille et la difficulté de se rendre à pied dans des écoles éloignées. L'encadré 3.1 examine les profils et les causes des scolarisations tardives dans 2 pays d'Afrique subsaharienne.

Une scolarisation tardive signifie que les enfants risquent de terminer leur scolarité primaire à un âge auquel les contraintes pesant sur la participation scolaire deviennent plus fortes que durant la petite enfance : il se peut qu'ils aient plus d'occasions ou soient soumis à davantage de pressions pour travailler ou se marier et que la mobilité des filles soit plus sévèrement entravée, ce qui peut réduire la probabilité de terminer la scolarité primaire. De plus, une

maîtrise tardive des compétences cognitives de base assied sur des fondations moins solides les apprentissages ultérieurs.

Les taux d'admission peuvent servir à mesurer l'ampleur des scolarisations tardives par rapport aux scolarisations à l'âge officiel. Le taux brut d'admission (TBA) est le rapport entre le nombre de nouveaux admis en 1<sup>re</sup> année de l'enseignement primaire, quel que soit l'âge des enfants, et le nombre de ceux qui ont l'âge officiel d'admission dans le primaire, exprimé en pourcentage. Le taux net d'admission (TNA) ne prend en compte que les nouveaux admis qui ont l'âge officiel requis. Comme le TNS, le TNA ne peut dépasser 100% alors que le TBA peut dépasser ce niveau, là où les scolarisations précoces ou tardives sont chose courante. La figure 3.13 montre la répartition des TBA par région. Cette répartition est remarquablement complexe. Tous les pays d'Europe occidentale et d'Amérique du Nord présentent des TBA proches de 100%, indiquant des systèmes scolaires ayant la capacité d'accueillir tous les enfants et dans lesquels l'âge officiel d'entrée à l'école est respecté. La même situation prévaut, dans une certaine mesure, en Europe centrale et orientale et en Asie centrale, quoique avec des TBA un peu plus élevés. Les pays d'Asie de l'Est et du Pacifique et ceux d'Amérique latine et des Caraïbes présentent des TBA généralement plus élevés – avec une valeur médiane supérieure à 105% et pratiquement aucun pays n'en ayant un inférieur à 95% –, ce qui indique soit que l'insuffisance d'accès à l'éducation préprimaire entraîne des scolarisations précoces dans le primaire, soit que beaucoup d'enfants sont scolarisés tardivement, soit encore que l'un et l'autre phénomènes coexistent. La situation est similaire en Asie du Sud et de l'Ouest, bien qu'avec des taux plus bas. Les États arabes et l'Afrique subsaharienne comprennent certains pays présentant des TBA très élevés et d'autres présentant des TBA très bas ; nombre de systèmes scolaires de ces 2 régions n'ont probablement pas atteint une capacité suffisante pour accueillir tous les enfants en 1<sup>re</sup> année du primaire, tandis que d'autres sont submergés par les élèves scolarisés tardivement. Les faibles niveaux du TBA sont dans l'ensemble propres à ces 2 régions ; sur 107 pays pour lesquels on dispose de données, les seuls extérieurs à ces régions présentant des TBA inférieurs à 90% sont les Antilles néerlandaises, l'Azerbaïdjan, la République islamique d'Iran et la Lettonie.

### Encadré 3.1 Scolarisation tardive et préoccupations touchant l'équité

Les enquêtes sur les ménages telles que les enquêtes DHS (démographie et santé) EdData réalisées en Ouganda (2001) et en Zambie (2002) fournissent des informations sur le parcours scolaire de chaque enfant et reflètent les caractéristiques socio-économiques des enfants qui entrent à l'école tardivement. Bien que pour beaucoup de pays on ne dispose pas de données, les conclusions de ces enquêtes indiquent que les scolarisations tardives posent un important problème d'équité.

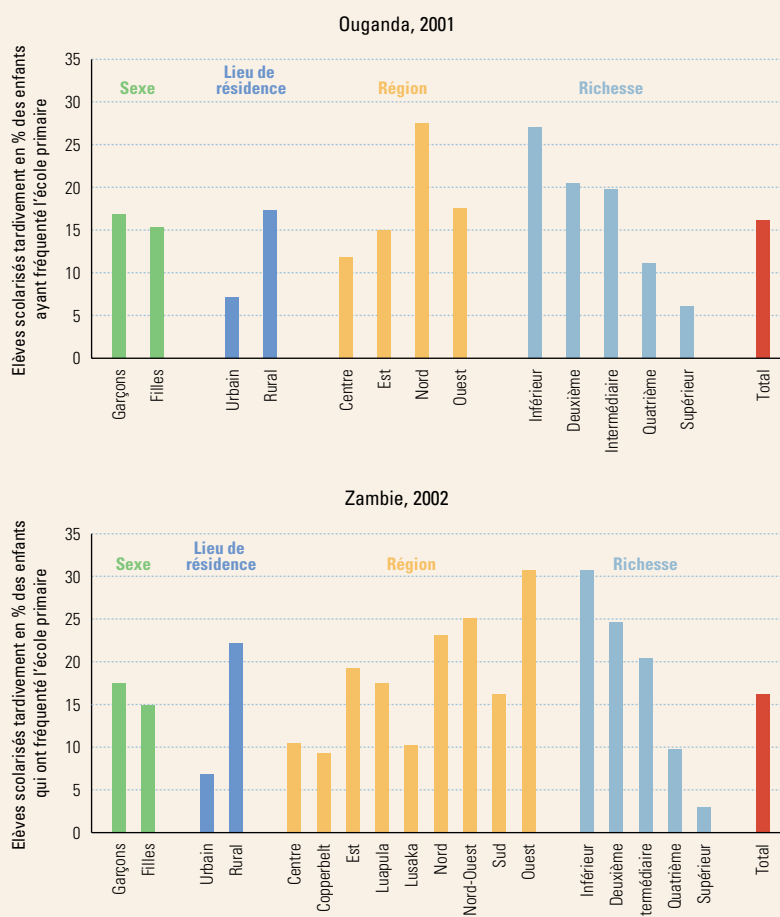
La figure 3.12 compare les taux de scolarisation tardive dans divers groupes de population. Elle prend en compte les enfants (âgés de 6 à 18 ans en Zambie et de 6 à 14 ans en Ouganda) qui sont entrés tard à l'école et continuent à la fréquenter et ceux qui l'ont déjà quittée. En Ouganda, les enfants habitant les zones rurales risquent plus de 2 fois plus que ceux des zones urbaines de commencer tard leur scolarité. En Zambie, ce risque est 3 fois plus élevé. Les moyennes nationales dissimulent des différences notables entre les régions d'un même pays pour ce qui est des capacités scolaires et de la demande d'éducation.

Les scolarisations tardives sont aussi liées au niveau des revenus des ménages. En Ouganda, la proportion des enfants des ménages pauvres qui entrent à l'école tardivement est 5 fois plus grande que celle des enfants des ménages les plus aisés. En Zambie, cette proportion est 10 fois plus élevée.

Pourquoi les enfants entrent-ils tard à l'école ? Lorsqu'on a posé la question aux parents et aux tuteurs des enfants concernés en Ouganda, ils ont répondu en mentionnant le coût de la scolarité pour à peu près la moitié des enfants. La deuxième raison le plus souvent évoquée, à savoir que l'école était trop éloignée, concernait 22 % des enfants des zones rurales scolarisés tardivement, contre 11 % des enfants des zones

urbaines. Enfin, 20 % des enfants scolarisés tardivement l'étaient au moins en partie parce que leur famille avait besoin qu'ils travaillent.

Figure 3.12 : Caractéristiques des élèves scolarisés tardivement en Ouganda et en Zambie



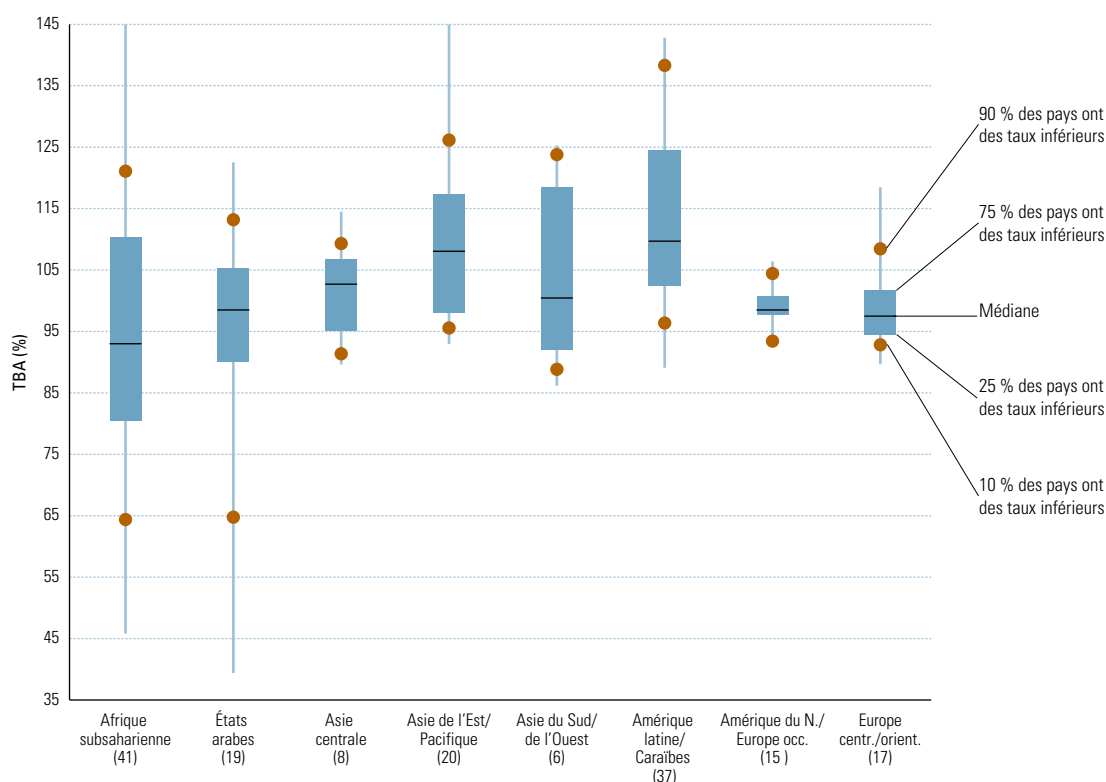
Sources : Bureau de statistique de l'Ouganda et ORC Macro, 2002 ; Office central de statistique de la Zambie et ORC Macro, 2003

Le TBA tombe sous les 65% dans 8 pays : le Burkina Faso, le Congo, l'Érythrée, le Mali, le Niger et la République centrafricaine en Afrique subsaharienne, et Djibouti et le Soudan parmi les États arabes.

Il est possible d'obtenir des informations plus directes sur les scolarisations tardives en examinant les TNA. La figure 3.14 illustre la situation de 5 pays d'Afrique subsaharienne et de 1 pays d'Europe centrale et orientale, montrant l'évolution des TNA à mesure que

les enfants ayant dépassé l'âge officiel prescrit pour l'admission en 1<sup>re</sup> année du primaire sont progressivement pris en compte. Le profil de la Slovaquie est caractéristique de la plupart des pays à revenu élevé ou intermédiaire : 90% des enfants admis en 1<sup>re</sup> année ont l'âge officiellement prescrit ou 1 an de plus. Compte tenu de ce repère, l'ampleur des scolarisations tardives en Afrique subsaharienne apparaît clairement : les enfants ayant dépassé de 2 ans ou plus l'âge officiel représentent environ de 20 à 40% des élèves de 1<sup>re</sup> année du primaire.

Figure 3.13 : Répartition des pays par TBA, médianes, quartiles et déciles supérieurs et inférieurs, par région, 2001



Notes : les cases représentent la fourchette intermédiaire dans laquelle se situent 50 % des pays. Le nombre des pays qui fournissent des données est indiqué entre parenthèses pour chaque région.

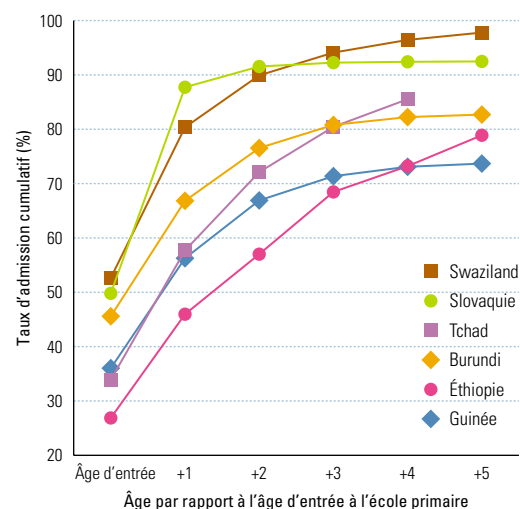
Source : annexe statistique, tableau 4

Une fois les enfants scolarisés, il est crucial de faire en sorte qu'ils restent à l'école suffisamment longtemps pour terminer le programme d'enseignement et acquérir les compétences de base.

### Rétention

Une fois les enfants scolarisés, il est crucial de faire en sorte qu'ils restent à l'école suffisamment longtemps pour terminer le programme d'enseignement et acquérir les compétences de base. Pour diverses raisons tenant à l'école ou à la famille, un grand nombre d'enfants abandonnent l'école ou, plus exactement, en sont écartés (par exemple par le coût de la scolarité ou par un environnement hostile à l'enfant dans la salle de classe) ou retirés (pour participer aux activités économiques de la famille) avant d'avoir terminé la 5<sup>e</sup> année d'études. Ces enfants risquent d'être ceux qui ont éprouvé le plus de difficultés à s'adapter à l'école et dont les niveaux d'acquis sont particulièrement faibles. Le profit qu'ils retireront de 2 ou 3 années de scolarité infructueuses risque d'être insignifiant comparé à celui que procurerait l'achèvement de la scolarité primaire. Il est donc crucial de réduire les taux d'abandon.

Figure 3.14 : Taux nets d'admission cumulatifs par âge dans certains pays, 2001



Note : les enfants admis précocement sont inclus dans le taux cumulatif correspondant à l'âge d'admission.

Source : base de données de l'Institut de statistique de l'UNESCO

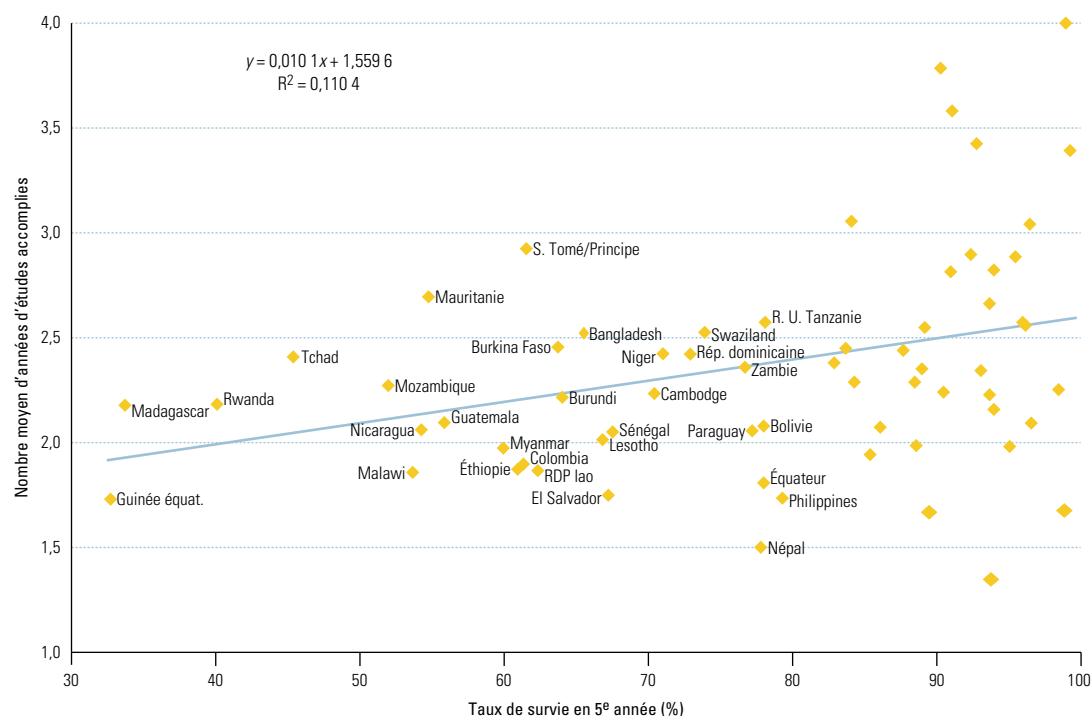
La figure 3.15, qui couvre 91 pays, montre que le taux de survie en 5<sup>e</sup> année du primaire (la proportion des enfants inscrits en 1<sup>re</sup> année qui parviennent en 5<sup>e</sup> année) varie considérablement et est particulièrement faible en Afrique subsaharienne. Il est inférieur à 75 % dans 30 pays et à 66 % dans la moitié des pays d'Afrique subsaharienne pour lesquels on dispose de données. La figure montre en outre la relation entre le taux de survie et le nombre d'années d'études accomplies avant l'abandon scolaire : ce dernier se situe généralement entre 1,5 et 2,5 quand le premier est inférieur à 80 %. La variation est cependant beaucoup plus grande dans les pays présentant de forts taux de survie.

Les taux de survie tendent à être plus élevés chez les filles que chez les garçons dans toutes les régions. Cela n'est pas incompatible avec l'écart typique de scolarisation entre garçons et

filles ; dans les pays où la préférence parentale pour les garçons est forte et/ou le système scolaire et la société sont discriminatoires pour les filles, les familles qui réussissent à envoyer leurs filles à l'école tendent à être plus avantagées que celles qui n'y envoient que leurs fils. Ainsi, en moyenne, les élèves filles bénéficient d'un contexte familial plus favorable que les élèves du sexe masculin<sup>8</sup>. Les taux de survie ont progressé dans de nombreux pays durant les années 1990 (voir annexe statistique, tableau 17). Par exemple, entre 1998 et 2001, la progression a été d'environ 10 points de pourcentage au Cambodge, à Djibouti, au Malawi, au Mozambique, en Namibie, en République démocratique populaire lao et au Samoa. Cependant, durant la même période, des reculs substantiels ont été enregistrés en Afrique du Sud, en Colombie, en Érythrée, au Ghana<sup>9</sup>, à Madagascar, en Mauritanie, au Rwanda et au Tchad.

**En moyenne, les élèves filles bénéficient d'un contexte familial plus favorable que les élèves du sexe masculin.**

**Figure 3.15: Taux de survie en 5<sup>e</sup> année d'études et nombre moyen d'années d'études accomplies au moment de l'abandon, 2001**



Notes : le nombre moyen d'années d'études accomplies avant l'abandon de l'école primaire est pondéré par la proportion d'une cohorte scolaire qui abandonne l'école lors de cette année d'études. Cette proportion est estimée à partir des taux de survie par année sur la base de la méthode de la cohorte reconstituée. Les pays dont les taux de survie sont faussés par les migrations ne sont pas pris en compte. Les noms des pays dont les taux de survie sont inférieurs à 80 % sont indiqués.

Voir le tableau source pour les notes détaillées sur les pays.

Source : annexe statistique, tableau 7 ; base de données de l'Institut de statistique de l'UNESCO

8. Pour une analyse plus détaillée de cette question et d'autres questions connexes, voir UNESCO, 2003a.

9. Dans ce pays, le taux de survie est tombé de 98 % en 1998 à 66 % en 2000. Il semble néanmoins que le taux enregistré en 1998 ait été exagérément gonflé du fait que la présence en 1999 d'un beaucoup plus grand nombre d'enfants qu'en 1998 dans plusieurs années d'études a été indiquée, ce qui donne à penser qu'un nombre relativement important d'enfants qui avaient précédemment abandonné l'école l'ont réintégré cette année-là.

Un niveau élevé de redoublement dénote un système scolaire dysfonctionnel.

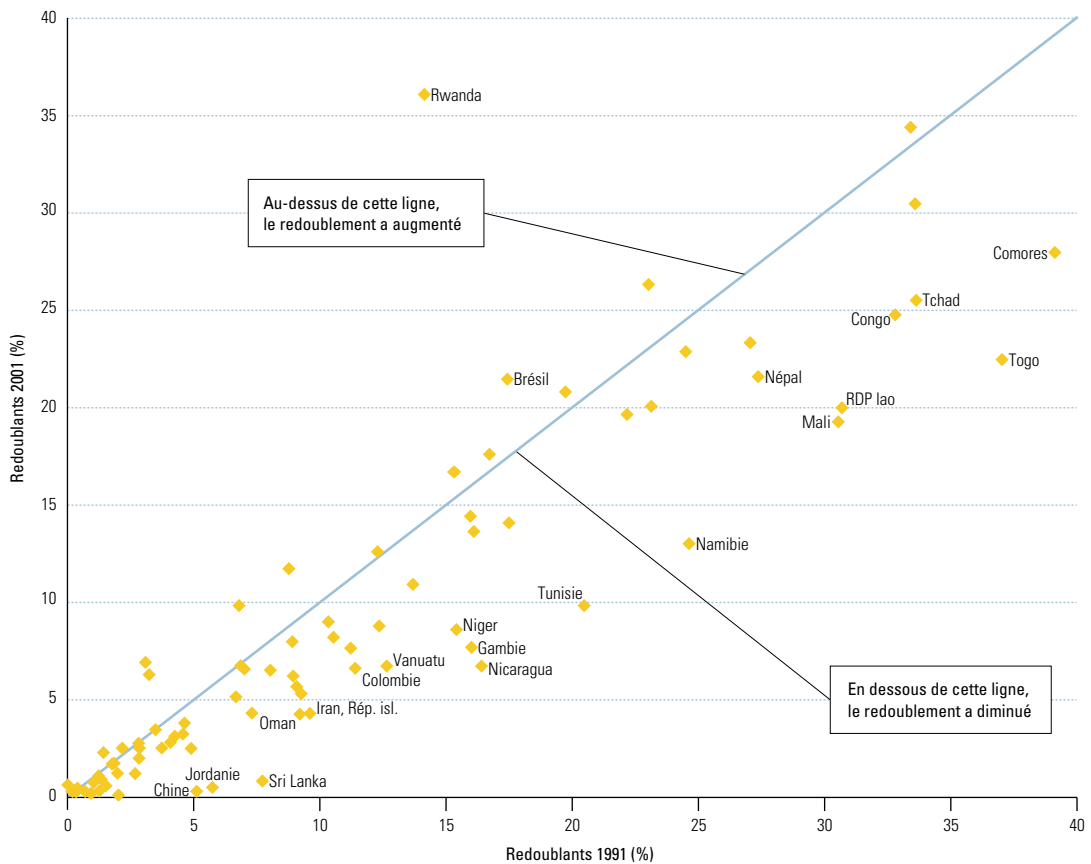
### Redoublement

Le redoublement est un autre indicateur de la progression des élèves mais il peut être difficile à interpréter parce qu'il dépend de la politique suivie : dans certains pays, les élèves passent systématiquement dans la classe supérieure tandis que dans d'autres, on applique des critères rigoureux concernant les acquis. Cependant, là où le redoublement est possible, son incidence permet de mesurer la proportion d'enfants qui ne maîtrisent pas le programme, par exemple parce que la qualité de l'école est insuffisante. Un niveau élevé de redoublement dénote un système scolaire dysfonctionnel. Le redoublement aggrave souvent les abandons et peut aussi avoir pour résultat un surpeuplement des écoles. Au Sénégal, où 14% des élèves du primaire redoublent, une étude portant sur une cohorte de quelque 2000 élèves dans près de

100 écoles (1995–2000) a conclu que le redoublement d'une des premières années du primaire accroissait de 11% le risque de redoubler l'année suivante (CONFENEM, 2004).

La figure 3.16 montre le pourcentage de redoublants dans l'enseignement primaire en 1991 et en 2001 pour 81 pays. Relativement peu nombreux sont les pays qui sont confrontés à des niveaux très élevés de redoublement : les deux tiers des pays indiqués présentent des taux inférieurs à 10%. Il y a beaucoup de diversité, néanmoins, entre les autres pays et, dans ceux où plus du quart des élèves redoublent (Comores, Gabon, Madagascar, Rwanda et Tchad, par exemple), le redoublement équivaut à une année supplémentaire de scolarité par élève (Institut de statistique de l'UNESCO, 2004a). La figure montre en outre que le redoublement

Figure 3.16 : Pourcentage de redoublants dans les écoles primaires, 1991 et 2001



Notes : les noms des pays où l'évolution a été supérieure à 4 points de pourcentage sont indiqués.

Voir le tableau source pour les notes détaillées sur les pays.

Source : annexe statistique, tableau 6 ; base de données de l'Institut de statistique de l'UNESCO

est devenu moins fréquent au cours des années 1990, mais c'est peut-être là le résultat de modifications des règles de passage dans la classe supérieure aussi bien que d'une amélioration des acquis d'apprentissage.

Enfin, le meilleur moyen de juger de l'état d'un système d'enseignement primaire est de considérer la proportion d'enfants de chaque cohorte qui terminent le cycle ainsi

que le niveau et la répartition de leurs acquis d'apprentissage. Ces derniers sont examinés dans la quatrième section du présent chapitre. Le premier de ces indicateurs est plus difficile à mesurer que les autres indicateurs mentionnés dans la présente sous-section. L'encadré 3.2 traite des efforts déployés pour parvenir à des mesures internationalement comparables de l'achèvement de l'enseignement primaire.

### Encadré 3.2 Vers une meilleure mesure internationale de l'achèvement de l'enseignement primaire

La Banque mondiale et l'Institut de statistique de l'UNESCO (ISU) entreprennent d'améliorer les mesures comparatives de suivi de l'achèvement du cycle primaire. Un objectif majeur de l'éducation pour tous est de permettre à tous les enfants d'accéder à l'école, de la terminer et d'acquérir les compétences de base – lecture, écriture et calcul – en vue d'améliorer à la fois les résultats pour les individus et pour la société. Dans les Objectifs de développement du millénaire, la cible 3 est libellée comme suit : « Faire en sorte que d'ici à 2015, les enfants partout dans le monde, garçons et filles, soient en mesure d'achever un cycle complet d'études primaires. » Si l'achèvement du cycle primaire paraît être une condition de l'acquisition définitive des compétences cognitives de base, il n'est souvent pas suffisant ; là où la qualité de l'école est inadéquate, nombre d'enfants achèvent le cycle primaire sans maîtriser les compétences de base ou le reste du programme.

L'indicateur actuellement utilisé pour mesurer l'achèvement du cycle primaire est une mesure d'approximation qui est le nombre d'élèves de la dernière année du primaire moins les redoublants de cette année, exprimé en pourcentage du nombre des enfants ayant l'âge prévu pour l'achèvement du primaire. Un meilleur indicateur d'approximation serait le nombre d'élèves terminant avec succès la dernière année du primaire rapporté au nombre total d'enfants ayant l'âge normal d'achèvement du primaire, mais souvent les pays n'indiquent pas le nombre d'élèves terminant avec succès le primaire.

Comme l'ont noté les précédents rapports de suivi, la mesure d'approximation de l'achèvement se heurte à plusieurs limitations importantes. Elle ne tient pas compte, par exemple, des élèves qui abandonnent l'école durant la dernière année du primaire et risque ainsi de surestimer les niveaux d'achèvement (UNESCO, 2003a). Pour surmonter ce problème, l'ISU collecte des données sur les abandons au cours de la dernière année.

Une mesure nationale fondée sur les diplômés du primaire pourrait fournir une estimation raisonnable de l'achèvement, mais elle comporterait deux limites sur le plan des comparaisons entre pays. D'abord, les critères utilisés pour définir ce concept peuvent sensiblement diverger. Il se peut que les élèves doivent satisfaire à diverses conditions pour être reconnus comme « diplômés ».

Parmi les 87 pays ayant répondu à une enquête de l'ISU, 67 % ont indiqué que la réussite à un examen final était une condition de l'octroi du diplôme. Parmi les autres critères figuraient l'évaluation par les enseignants (29 %) et l'accumulation d'un nombre déterminé d'heures de cours (18 %). Treize pays ont indiqué d'autres critères. Dans 15 des pays (17 %), les élèves inscrits en dernière année du primaire passaient automatiquement dans le secondaire (Institut de statistique de l'UNESCO, 2004a).

Ensuite, il est difficile d'harmoniser les définitions nationales de la durée de l'enseignement primaire dans un cadre comparatif international comme la CITE. Parmi les pays qui ont répondu à une enquête de l'ISU, 54 % ont indiqué que la 6<sup>e</sup> année était la dernière année de leur cycle primaire mais, dans les autres pays, la dernière année pouvait s'échelonner de la 3<sup>e</sup> à la 10<sup>e</sup> année.

Alors que les indicateurs fondés sur les données administratives sont en voie d'amélioration, d'autres efforts visant à examiner les tendances des taux d'achèvement ont été centrés sur les données des enquêtes sur les ménages. Dans ce domaine, une limitation majeure a concerné le groupe d'âge considéré. Initialement, les taux d'achèvement du primaire ont été examinés chez tous les adultes (Bruns *et al.*, 2003) ou chez les adultes appartenant à la population active. Cependant, ces évaluations reflètent le système éducatif d'il y a 10 ans ou davantage et sont d'une utilité limitée pour ce qui est de guider la politique actuelle. Pour résoudre ce problème, d'autres études ont projeté les taux d'achèvement des cohortes adultes sur les cohortes plus jeunes (Guadalupe et Louzano, 2003) ou analysé les cohortes plus jeunes, telles que les 16-17 ans. Ces mesures reflètent mieux les tendances les plus récentes du système éducatif, bien que le fait que nombre de jeunes âgés de 16 ans ou davantage soient encore à l'école primaire dans les pays en développement risque de nuire à leur exactitude.

Les travaux se poursuivent, à l'aide de tout un ensemble de sources de données et d'approches, en vue d'améliorer le calcul et l'interprétation du taux d'achèvement du primaire, ainsi qu'au moyen d'indicateurs de la participation et de la progression, en vue de suivre les progrès accomplis vers la réalisation de l'EPU.

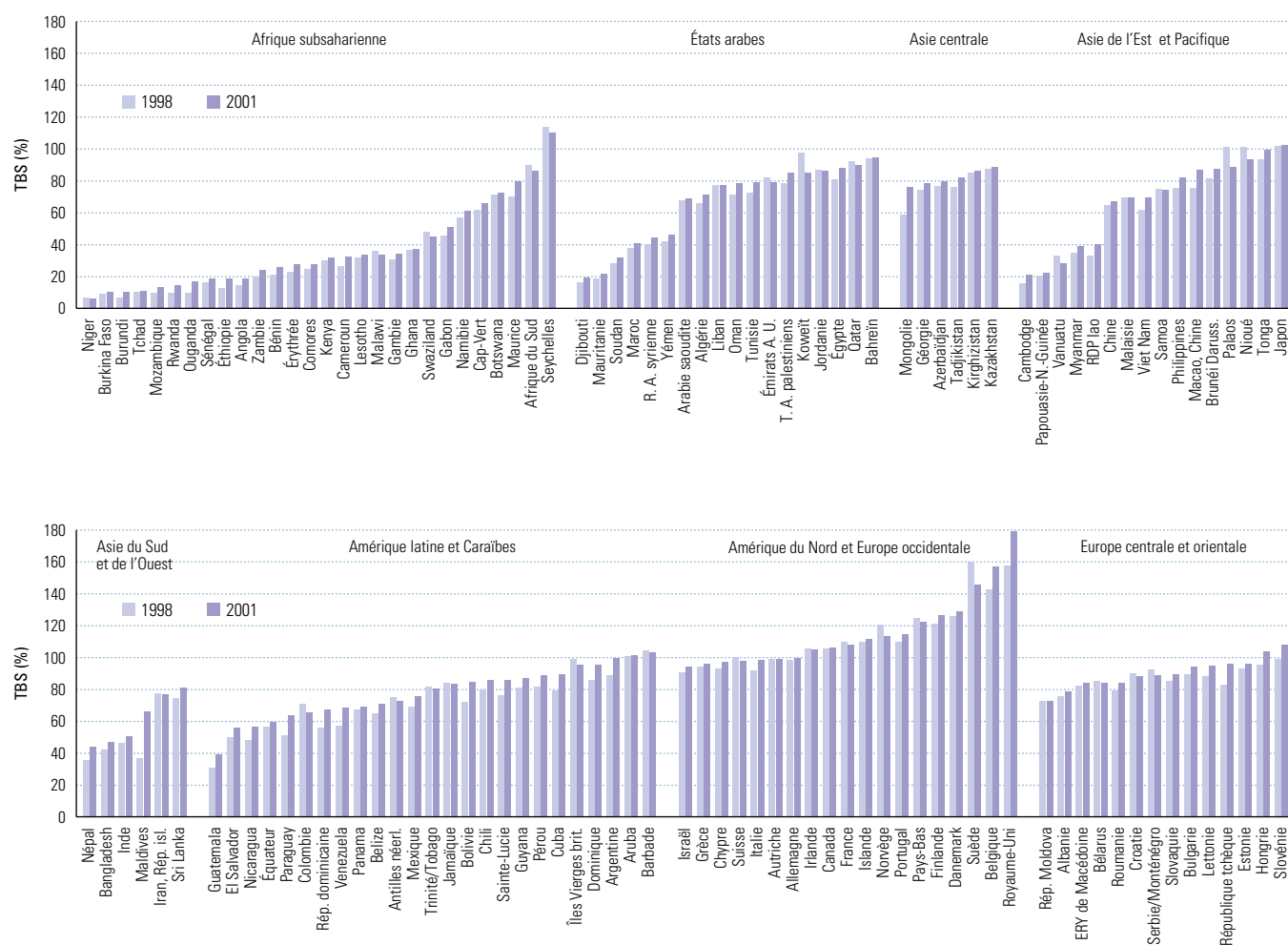
## L'éducation pour tous s'étend bien au-delà de l'enseignement primaire.

### Répondre aux besoins d'apprentissage après l'enseignement primaire

L'éducation pour tous s'étend bien au-delà de l'enseignement primaire. L'enseignement secondaire est le niveau minimum standard d'éducation depuis longtemps dans la plupart des pays à revenu élevé et avoir fait des études secondaires est de plus en plus souvent exigé dans les pays en développement pour accéder à la plupart des emplois. La mise en place de systèmes d'écoles secondaires de qualité est donc un important objectif des politiques d'éducation, surtout dans les pays qui ont pour l'essentiel réalisé l'EPU.

Au moins une certaine quantité d'études secondaires est obligatoire dans 144 des 183 pays pour lesquels on dispose de données (la plupart des exceptions sont des pays d'Afrique subsaharienne et d'Asie du Sud et de l'Ouest). Pourtant, les règles ne sont pas appliquées dans de nombreux pays et les normes internationales sont moins explicites pour l'enseignement secondaire que pour l'enseignement primaire. La Constitution de 1950 de l'Inde, par exemple, prescrit l'enseignement gratuit et obligatoire jusqu'à l'âge de 14 ans et un récent amendement a fait de l'éducation de 6 à 14 ans un « droit fondamental ».

Figure 3.17 : Taux bruts de scolarisation dans le secondaire, 1998 et 2001



Notes : ne figurent que les pays disposant de données comparables pour les 2 années.

Voir le tableau source pour les notes détaillées sur les pays.

Source : annexe statistique, tableau 8

Dans la plupart des pays en développement, une forte proportion des diplômés de l'école primaire ne poursuivent pas leurs études dans le secondaire. Parmi les pays où le premier cycle de l'enseignement secondaire est censé être obligatoire, un tiers seulement ont, dans le secondaire, un TBS supérieur à 80%. Malheureusement, il y a moins de données disponibles pour l'enseignement secondaire et supérieur que pour l'enseignement primaire. Le débat qui suit est centré sur la scolarisation.

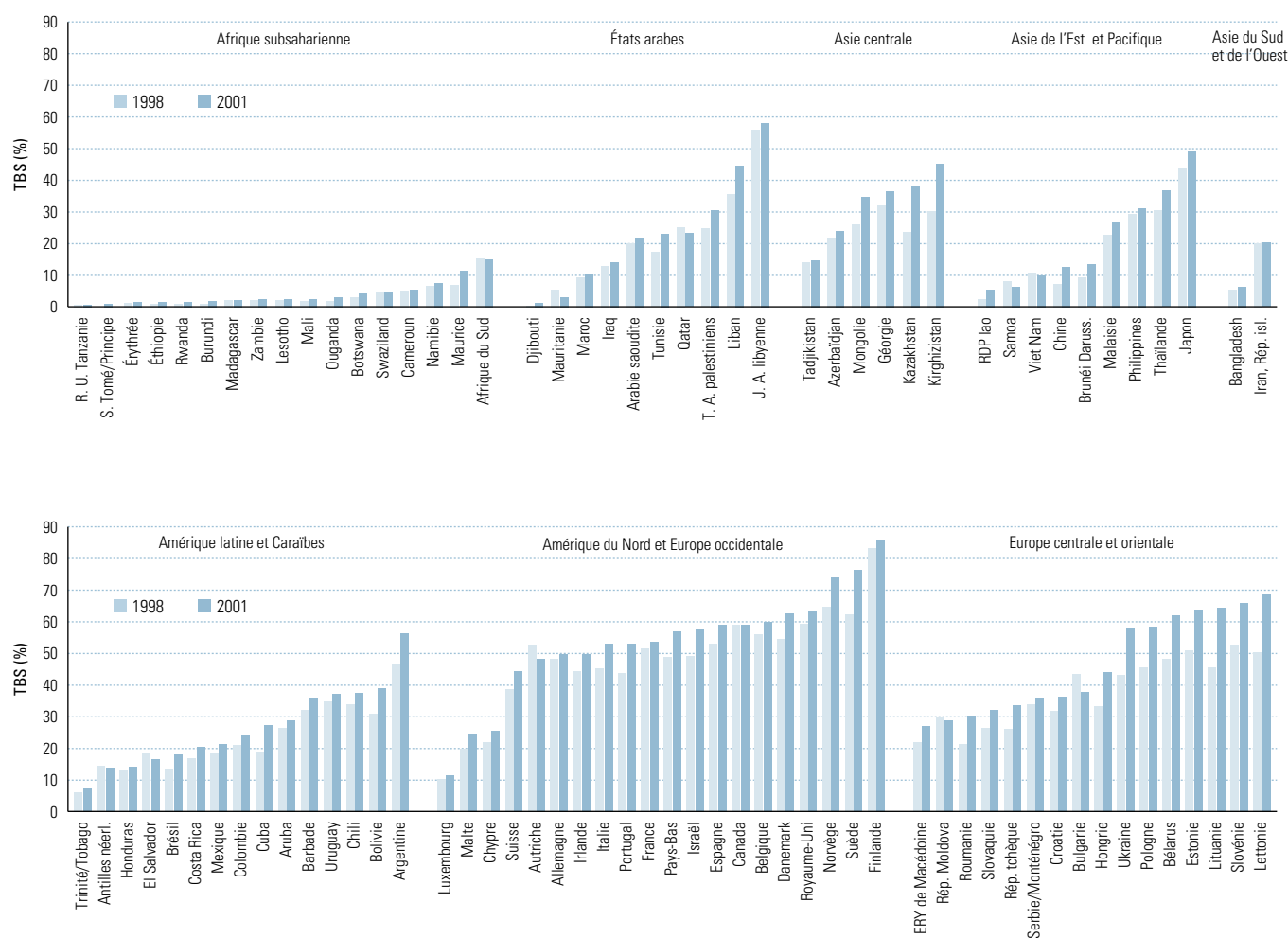
Comme le montrent le tableau 3.2 et la figure 3.9, la plupart des pays du monde avaient atteint des TBS égaux ou supérieurs à 80% dans

le primaire en 2001, les exceptions se trouvant en Afrique subsaharienne, en Asie du Sud et de l'Ouest et dans les États arabes. En revanche, le TBS moyen dans le secondaire pour les pays en développement en 2001 (57%) était environ inférieur de moitié à celui des pays développés (106%) et les seuls pays en développement présentant des TBS supérieurs à la médiane de ceux des pays développés étaient les Seychelles et le Brésil (voir annexe statistique, tableau 8).

La figure 3.17 montre que les profils régionaux sont similaires à ceux qu'on observe dans l'enseignement primaire, mais les contrastes sont plus accusés. Les pays industrialisés

**Dans la plupart des pays en développement, une forte proportion des diplômés de l'école primaire ne poursuivent pas leurs études dans le secondaire.**

Figure 3.18 : Taux bruts d'inscription dans l'enseignement supérieur, 1998 et 2001



Notes : ne figurent que les pays disposant de données comparables pour les 2 années.

Voir le tableau source pour les notes détaillées sur les pays.

Source : annexe statistique, tableau 9

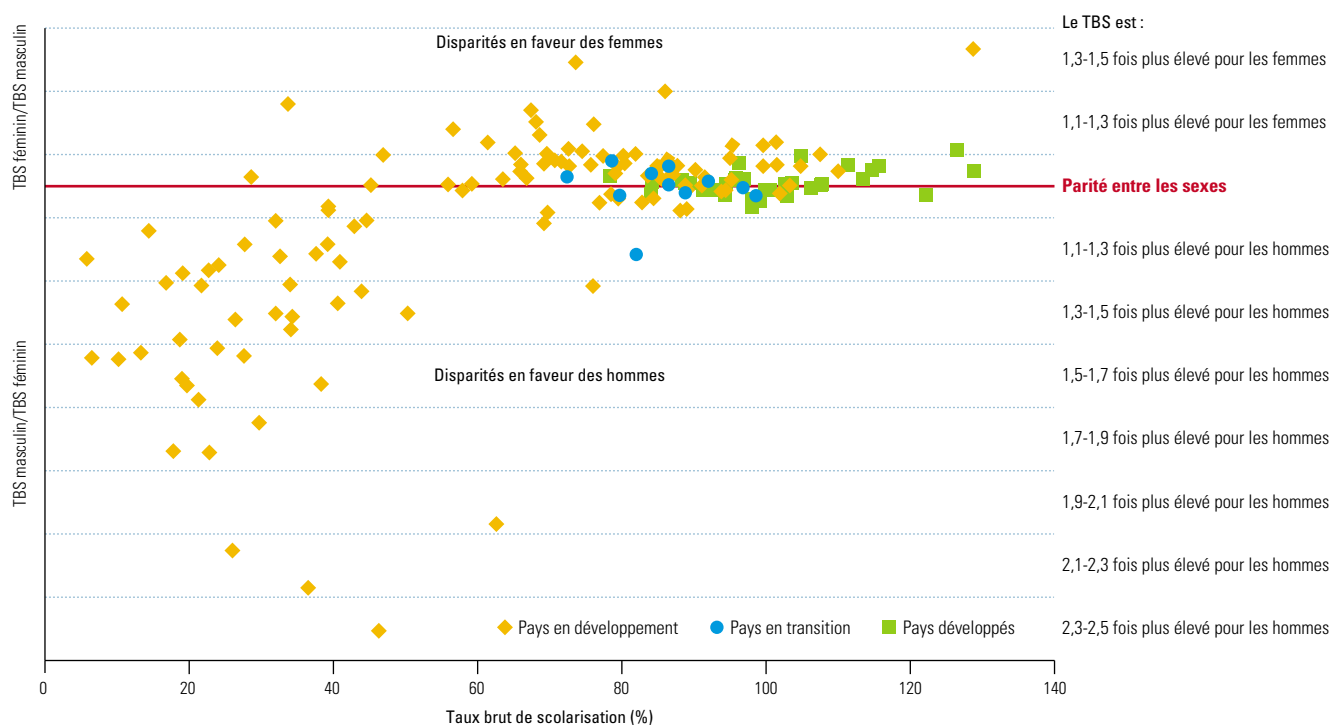
**La grande majorité des jeunes de l'Afrique subsaharienne n'ont guère accès à l'enseignement secondaire.**

d'Amérique du Nord et d'Europe occidentale ont presque réalisé l'enseignement secondaire universel, avec des TBS souvent supérieurs à 100% et des TNS supérieurs à 90% (voir aussi annexe statistique, tableau 8). L'enseignement secondaire est aussi très développé en Europe centrale et orientale, où la plupart des TBS vont de 80 à 100%. Ces niveaux sont également atteints par quelques pays d'Asie de l'Est et du Pacifique, d'Amérique latine et des Caraïbes et des États arabes, mais ces régions comptent aussi beaucoup de pays dont les TBS se situent autour de 60%, voire moins. D'autre part, on constate une extrême diversité en Afrique subsaharienne, région qui, comme l'Asie du Sud et de l'Ouest, certains États arabes et quelques pays d'Asie de l'Est et du Pacifique, contient nombre de pays présentant des TBS inférieurs à 40%. À l'exception notable de l'Afrique du Sud, les pays africains présentant des TBS élevés dans le secondaire sont peu peuplés. La grande majorité des jeunes du sous-continent n'ont donc guère accès à l'enseignement secondaire. Il en est de même, en gros, pour l'Asie du Sud et de

l'Ouest, où les pays les plus peuplés, tels le Bangladesh, l'Inde et le Pakistan, ont des TBS dans le secondaire compris entre 24 et 50%.

La figure 3.18 montre les taux d'inscription dans l'enseignement supérieur. Là, l'écart entre pays développés et pays en développement est encore plus prononcé : le TBS médian est de 55% parmi les premiers et de 11% parmi les seconds (voir annexe statistique, tableau 9). À quelques exceptions près, les pays d'Amérique du Nord et d'Europe occidentale atteignent des taux de 40% ou plus, de même que certains pays d'Europe centrale et orientale et une poignée de pays développés d'Asie de l'Est et du Pacifique. Ailleurs, les systèmes d'enseignement supérieur sont beaucoup moins développés. Les TBS de la Chine et de l'Inde dans l'enseignement supérieur sont nettement inférieurs à 15%. Dans plus d'un tiers de tous les pays en développement pour lesquels des données sont disponibles, les TBS sont inférieurs à 5%. C'est le cas de la plupart des pays d'Afrique subsaharienne. Dans l'ensemble, la facilité d'accès à l'enseignement

**Figure 3.19 : Parité entre les sexes et taux bruts de scolarisation dans le secondaire, 2001**



Note : les disparités sont présentées sur une échelle comparable pour les deux sexes : celles qui sont en faveur des femmes sont exprimées sous la forme du rapport du TBS féminin au TBS masculin tandis que celles qui sont en faveur des hommes sont exprimées sous la forme du rapport du TBS masculin au TBS féminin.

Source : annexe statistique, tableau 8

supérieur reste un privilège des habitants des pays à revenu élevé.

Par ailleurs, la participation à l'enseignement secondaire et supérieur progresse dans de nombreux pays. Entre 1998 et 2001, les TBS ont augmenté de plus de 2 points de pourcentage dans 80 pays sur 131 pour ce qui est du secondaire et dans 56 pays sur 95 pour ce qui est de l'enseignement supérieur.

### Disparités entre les sexes dans l'enseignement secondaire et supérieur

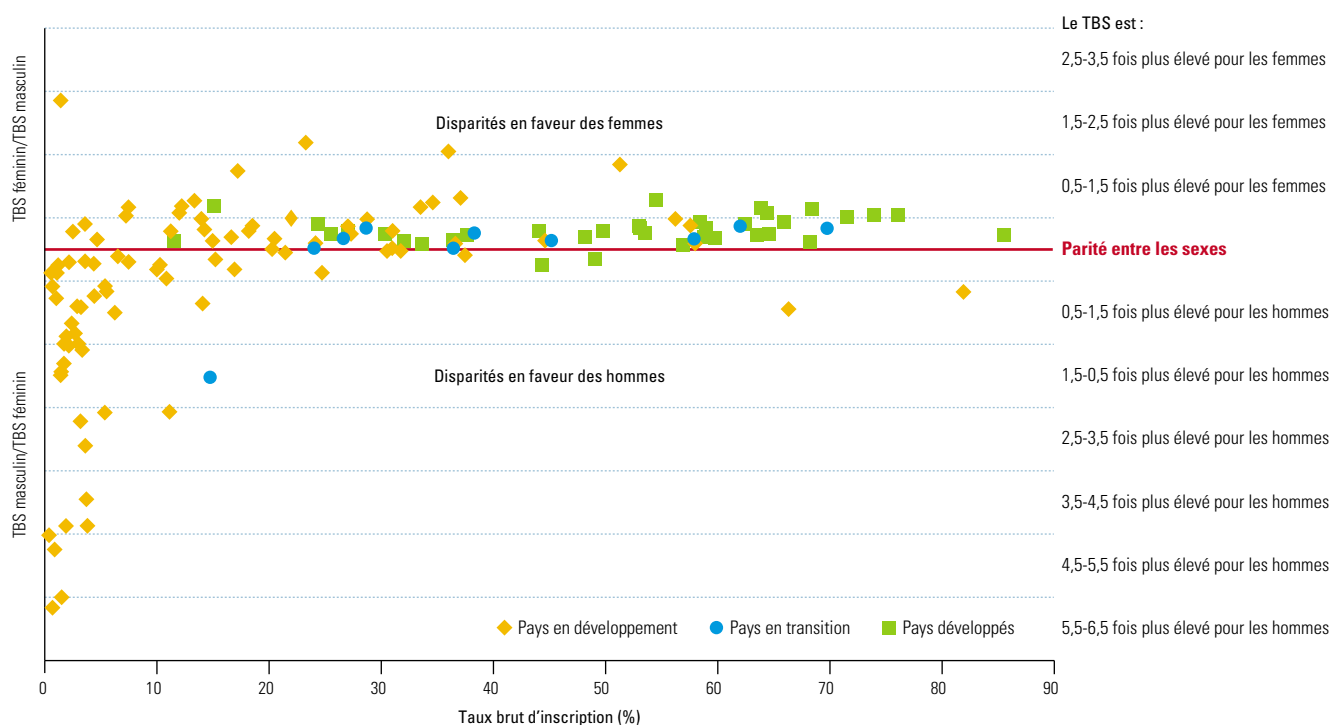
Les disparités entre les sexes sont encore plus répandues dans l'enseignement secondaire et supérieur que dans l'enseignement primaire. Parmi les 83 pays en développement pour lesquels on dispose de données pour les 3 niveaux, environ 50% ont atteint la parité entre les sexes (c'est-à-dire un IPS se situant entre 0,97 et 1,03) dans les TBS du primaire, mais cette proportion tombe à moins de 20% dans le secondaire et à peine 5% dans le supérieur. Parmi les 37 pays développés

disposant de données, quelque 95% (tous sauf l'Estonie et le Portugal) ont réalisé la parité entre les sexes dans l'enseignement primaire, environ 66% l'ont réalisée dans le secondaire et environ 60% dans l'enseignement supérieur. Enfin, parmi les 10 pays en transition pour lesquels on dispose de données, tous à l'exception du Tadjikistan ont réalisé la parité dans le primaire et le secondaire, et la moitié dans l'enseignement supérieur.

La figure 3.19 montre les rapports entre les TBS masculins et féminins dans l'enseignement secondaire et la figure 3.20 fait de même pour l'enseignement supérieur. Un groupe important de pays présente des taux de scolarisation peu élevés associés à un déséquilibre en faveur des hommes qui est très variable – il n'y a guère de corrélation entre les inscriptions et l'amplitude de la disparité entre les sexes lorsque les taux d'inscription sont bas. Sur les 46 pays présentant des TBS dans le secondaire inférieurs à 50%, 42 accusent des disparités entre les sexes en faveur des hommes. D'autre part, un groupe

**Les disparités entre les sexes sont encore plus répandues dans l'enseignement secondaire et supérieur que dans l'enseignement primaire.**

Figure 3.20 : Parité entre les sexes et taux bruts d'inscription dans l'enseignement supérieur, 2001



Note : voir la note de la figure 3.19.

Source : annexe statistique, tableau 9

**Un enfant d'Afrique subsaharienne peut compter en moyenne sur 5 ou 6 années de scolarité primaire et secondaire de moins qu'un enfant d'Europe occidentale ou des Amériques.**

important de pays présente un déséquilibre en faveur des femmes, associé dans la plupart des cas à un fort taux de scolarisation global : la plupart des 53 pays ayant des TBS supérieurs à 90% présentent une disparité en faveur des femmes. La situation est très similaire dans l'enseignement supérieur.

#### Espérance de vie scolaire

Il est possible d'obtenir une bonne mesure de synthèse des profils de scolarisation en combinant les taux de scolarisation par âge aux différents niveaux du système éducatif. L'indicateur qui résulte de cette opération, l'espérance de vie scolaire (EVS), représente le nombre moyen d'années de scolarité que les individus peuvent s'attendre à suivre.

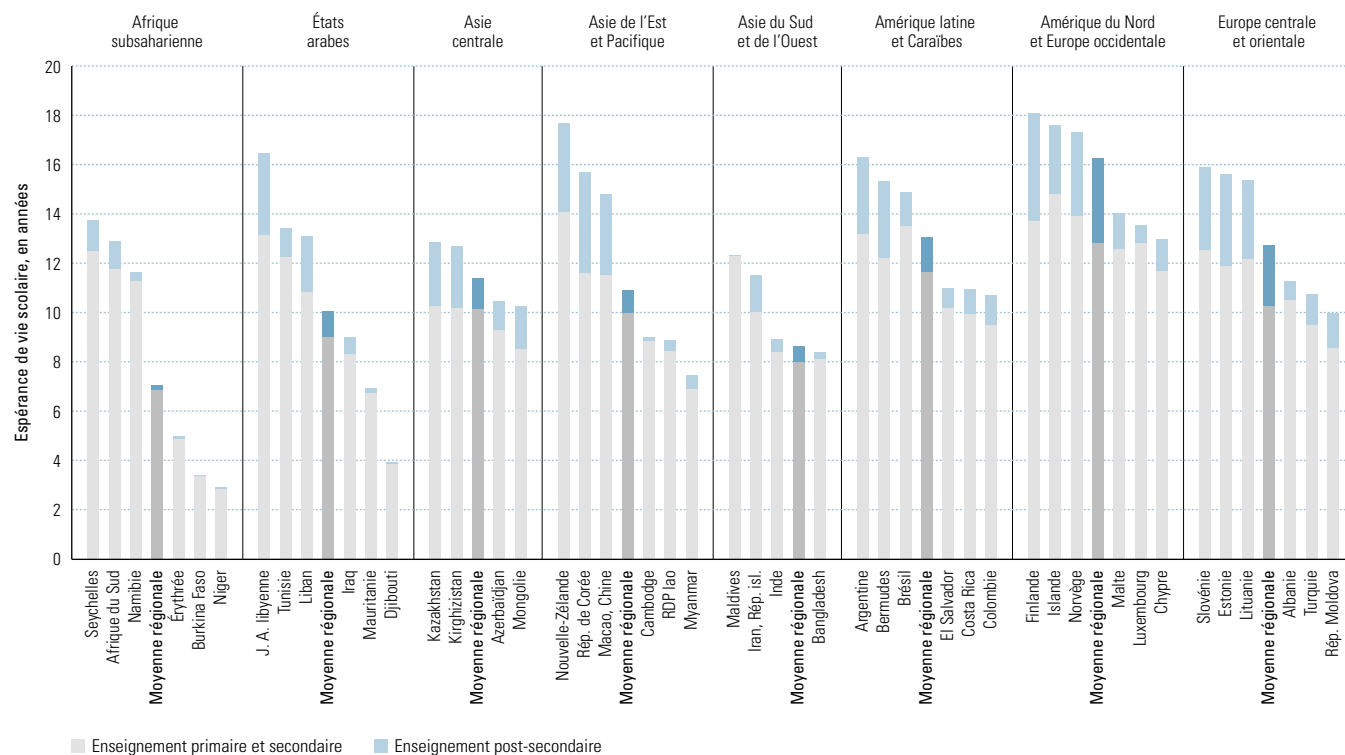
Il faut néanmoins faire preuve de prudence lorsqu'on utilise l'EVS ; comme le TBS, elle est sensible à l'ampleur des redoublements. Dans au moins 20 pays, le redoublement ajoute

plus de 1 année à l'espérance de vie scolaire – et jusqu'à 2 années en Algérie, au Brésil, au Gabon, au Rwanda et au Togo (Institut de statistique de l'UNESCO, 2004b).

La figure 3.21 montre les moyennes régionales de l'EVS et les pays présentant les valeurs les plus hautes et les plus basses, tant pour l'enseignement primaire et secondaire que pour l'enseignement post-secondaire.

Les profils régionaux concordent avec ceux qui ont été examinés précédemment : un enfant d'Afrique subsaharienne peut compter en moyenne sur 5 ou 6 années de scolarité primaire et secondaire de moins qu'un enfant d'Europe occidentale ou des Amériques. On trouve des disparités sous-régionales spectaculaires en Afrique subsaharienne et dans les États arabes, l'écart entre les pays ayant les EVS les plus longues et les plus courtes allant du simple au quintuple.

**Figure 3.21: Espérance de vie scolaire par région, 2001**  
(moyennes régionales et pays présentant les valeurs les plus hautes et les plus basses)



Notes : les moyennes régionales sont pondérées par le nombre d'enfants âgés de 5 ans. La figure couvre 194 pays et 99,7 % de la population mondiale. Plus de 98 % de la population est couverte dans chaque région. Voir le tableau source pour les notes détaillées sur les pays.

Source : annexe statistique, tableau 17 ; base de données de l'Institut de statistique de l'UNESCO

**Tableau 3.4 : Nombre d'années d'études prévisible, par région, 2001, et évolution depuis 1990**

	Espérance de vie scolaire, en années						
	2001			Évolution depuis 1990			Évolution depuis 1998
	Primaire/ secondaire	Post- secondaire	Tous niveaux	Primaire/ secondaire	Post- secondaire	Tous niveaux	Tous niveaux
Afrique subsaharienne	6,8	0,2	7,1	+ 0,9	+ 0,1	+ 1,0	+ 0,3
États arabes	9,0	1,0	10,0	+ 1,0	+ 0,4	+ 1,4	+ 0,2
Asie centrale	10,1	1,3	11,4	+ 0,0	- 0,1	- 0,2	+ 0,3
Asie de l'Est et Pacifique	10,0	1,0	10,9	+ 0,7	+ 0,6	+ 1,3	+ 0,4
Asie du Sud et de l'Ouest	8,0	0,6	8,6	+ 0,5	+ 0,5	+ 1,0	+ 0,2
Amérique latine et Caraïbes	11,6	1,4	13,0	+ 2,1	+ 0,5	+ 2,6	+ 0,9
Amérique du Nord Europe occidentale	12,8	3,5	16,3	+ 0,7	+ 0,8	+ 1,5	+ 0,1
Europe centrale et orientale	10,2	2,5	12,7	+ 0,5	+ 0,8	+ 1,3	+ 0,9
<b>Monde</b>	<b>9,2</b>	<b>1,1</b>	<b>10,3</b>	<b>+ 0,6</b>	<b>+ 0,4</b>	<b>+ 1,0</b>	<b>+ 0,3</b>

Source : annexe statistique, tableau 17 ; base de données de l'Institut de statistique de l'UNESCO

La moyenne mondiale est de 10,3 – 9,2 années de primaire plus secondaire et 1,1 année de post-secondaire – comme le montre le tableau 3.4, qui présente aussi l'évolution de l'EVS entre 1990 et 2001 et entre 1998 et 2001. Globalement, les enfants du monde ont gagné 1 année d'espérance de vie scolaire durant les années 1990. C'est dans les régions ayant déjà des EVS élevées, comme l'Amérique latine et les Caraïbes (où les redoublements sont chose courante) et l'Amérique du Nord et l'Europe occidentale que les progrès ont été les plus rapides. Ils ont été moindres en Afrique subsaharienne et en Asie du Sud et de l'Ouest. Il n'est pas surprenant que la plupart des progrès enregistrés l'aient été dans l'enseignement primaire et secondaire pour ce qui est des pays en développement et dans l'enseignement supérieur pour ce qui est des pays développés.

## Conclusion

Si la moyenne de 10,3 années de scolarité par enfant en 2001 est relativement élevée, la participation est néanmoins très inégalement répartie. Un sévère déficit éducatif persiste en Afrique subsaharienne, en Asie du Sud et de l'Ouest et dans certains États arabes, où l'EPU est loin d'être réalisé. La double tâche de cibler des groupes sociaux spécifiques qui continuent d'être privés d'accès à l'enseignement primaire tout en développant l'offre générale d'enseignement secondaire devient urgente en Amérique latine et dans les Caraïbes ainsi que dans de nombreux pays en développement d'Asie de l'Est et du Pacifique. Enfin, l'enseignement supérieur pourrait sembler moins prioritaire dans les pays en développement – d'autant qu'il a souvent bénéficié d'une part disproportionnée des dépenses d'éducation – mais le niveau extrêmement bas des taux d'inscription dans certains d'entre eux est préoccupant.

**Un sévère déficit éducatif persiste en Afrique subsaharienne, en Asie du Sud et de l'Ouest et dans certains États arabes.**

**Il y a beaucoup à attendre de la réduction de l'inefficience des systèmes scolaires existants.**

## Enseignants, ressources financières et qualité

Le niveau relativement élevé des taux de scolarisation dans le primaire enregistré dans le monde aujourd'hui est le résultat du développement rapide de l'offre scolaire au long du XX<sup>e</sup> siècle et surtout durant sa seconde moitié. On discute beaucoup de la relation entre, d'une part, les progressions rapides des effectifs et de la quantité d'éducation offerte (en termes d'années de scolarité) et, d'autre part, de la qualité de cette éducation, qu'il s'agisse des caractéristiques d'un système scolaire ou des acquis des élèves. L'idée que l'accent mis sur l'accès à l'éducation a conduit à accorder une attention insuffisante à la qualité et que l'amélioration de la qualité des écoles existantes devrait désormais constituer une priorité des politiques d'éducation gagne du terrain. Cependant, même s'il y a dans une certaine mesure un effet de balance entre la couverture d'un système scolaire et le niveau de la dépense par élève, cela n'implique pas nécessairement que les pays en développement doivent choisir entre continuer de développer l'accès à l'enseignement primaire et en améliorer la qualité.

Exprimée en pourcentage du PIB, l'augmentation des dépenses d'éducation nécessaire pour améliorer à la fois la couverture et la dépense par élève n'est pas un problème insurmontable si on la considère à la lumière du total des dépenses publiques ; le vrai problème est l'économie politique de la répartition des dépenses publiques entre les secteurs plutôt que l'existence de contraintes pesant sur les budgets de l'éducation. De plus, il y a beaucoup à attendre de la réduction de l'inefficience des systèmes scolaires existants ; en particulier, le développement des programmes de PEPE accompagné de l'amélioration du fonctionnement des écoles primaires devrait avoir pour résultats l'entrée des enfants dans le système scolaire en temps plus opportun et une diminution des redoublements, permettant ainsi une augmentation des effectifs. Et si la dépense par élève risque de ne pas augmenter aussi rapidement que les effectifs lorsque, par exemple, de grands programmes de constructions scolaires sont mis en route, il se peut que certains pays présentent à la fois des taux de scolarisation plus élevés et de meilleures écoles que d'autres grâce à des politiques donnant la priorité à l'éducation.

Le souci accru de la qualité de l'éducation s'est traduit par des pressions croissantes en faveur de la collecte de données sur la qualité des écoles et de la mise au point d'indicateurs adéquats de cette qualité. Certaines de ces pressions résultent d'initiatives mondiales comme l'éducation pour tous. Des évolutions se produisent aussi au niveau national, les responsables de la formulation des politiques ayant besoin de mieux comprendre les facteurs les plus efficaces de l'amélioration des résultats d'apprentissage. Compte tenu de l'examen du concept de qualité de l'éducation qui a fait l'objet du chapitre 1, il devrait être clair qu'il n'existe pas d'ensemble unique ou simple d'indicateurs permettant aux responsables de la formulation des politiques d'évaluer les progrès en matière d'amélioration de la qualité ; il faut en revanche une série d'indicateurs pour saisir la nature complexe, multiniveau, du concept. De plus, certains aspects d'une vision élargie de l'éducation sont difficiles à quantifier selon des modalités internationalement comparables.

La présente section examine les indicateurs concernant la qualité qui sont aisément disponibles et internationalement comparables. Elle tend par conséquent à mettre l'accent sur les intrants, tels que le nombre et les caractéristiques des enseignants et le niveau et la répartition des fonds alloués à l'éducation. On sait que nombre d'autres aspects, comme les pratiques pédagogiques et les incitations offertes aux enseignants, sont tout aussi importants (voir chapitre 2), mais les données les concernant sont insuffisantes. Cependant, les ressources sont une condition nécessaire quoique non suffisante de l'apprentissage, et l'inadéquation des niveaux de ressources dont souffrent de nombreux pays en développement implique que la réforme de l'éducation devrait inclure l'attribution de fonds supplémentaires à côté de considérations plus complexes. Une masse de données indiquent non seulement que les enfants des familles pauvres ont moins accès à l'éducation que ceux des familles plus aisées, mais aussi que ceux d'entre eux qui vont à l'école reçoivent une éducation de moins bonne qualité. Même les pays qui ont réussi à instaurer une certaine équité globale dans l'accès tendent encore à favoriser certains groupes de population ou certaines zones dans l'allocation des ressources consacrées à l'éducation.

## Suivi de la qualité des enseignants et de l'enseignement

Comme le démontre le chapitre 2, la qualité des enseignants et celle de l'enseignement, au sens large, ont souvent été considérées comme les plus importants des facteurs organisationnels associés aux acquis des élèves. Malheureusement, elles sont difficiles à mesurer et à suivre, comme le montre l'encadré 3.3.

La formation des enseignants est un indicateur critique de la qualité de l'éducation. Préparer les enseignants à affronter les défis d'un monde en mutation signifie les équiper d'une expertise spécifique concernant les matières enseignées, de pratiques pédagogiques efficaces, d'une compréhension de la technologie et de l'aptitude à collaborer avec les autres enseignants, les membres de la communauté et les parents.

### Qualifications et formation des enseignants et connaissance par ceux-ci des contenus dans l'enseignement primaire

Les données disponibles paraissent indiquer qu'une forte proportion des enseignants du primaire sont dépourvus de qualifications académiques, d'une formation et d'une connaissance des contenus adéquates, surtout dans les pays en développement. Cela donne à penser que la formation initiale est souvent inefficace. Elle combine généralement les connaissances théoriques et la connaissance des contenus avec la pratique de l'enseignement dans les écoles, mais le poids relatif accordé à ces deux éléments et les modalités de leur mise en œuvre sont très variables. Dans certains pays où s'exercent des pressions pour que de nouveaux enseignants soient recrutés rapidement, la durée de la formation dans les instituts pédagogiques diminue et le séquençage de la formation pratique et académique change (Lewin, 1999).

Pour commencer, la figure 3.22 montre le niveau d'éducation (sur la base des niveaux de la CITE) requis par les normes nationales de qualification à remplir pour être admis à enseigner à l'école primaire et la proportion du corps enseignant qui satisfait à ces normes dans 26 pays d'Afrique subsaharienne. Les normes nationales sont très variables, allant d'études secondaires du premier cycle (équivalant à 9 ou 10 années de scolarité de base plus 1 ou 2 années de formation) à un

### Encadré 3.3 Comment mesurer la qualité des enseignants ?

La qualité des enseignants est très difficile à définir, étant donné qu'elle dépend non seulement d'indicateurs observables et stables mais aussi du comportement et de la nature des relations que les enseignants entretiennent avec leurs élèves. Cependant, les qualifications des enseignants ont une définition administrative ; elles sont fondées sur une évaluation relativement objective des compétences, aptitudes et connaissances qui sont reconnues comme importantes (bien que ce point continue d'être sujet à débat). De plus, malgré les insuffisances des mesures et les problèmes de données, les « qualifications des enseignants » sont, sur le plan conceptuel et pratique, d'une approche plus aisée que la « qualité des enseignants » ou la « qualité de l'enseignement ». Les indicateurs potentiels concernent les aspects suivants :

- titres académiques ;
- formation pédagogique ;
- ancienneté/expérience ;
- aptitude ;
- connaissance des contenus.

Il est possible de mesurer ces deux derniers aspects au moyen d'une évaluation individuelle.

Ces indicateurs présentent l'avantage de se prêter à l'action des politiques. Les gouvernements peuvent énoncer et mettre en œuvre des normes relatives aux titres académiques, ajuster les barèmes de rémunération de manière à récompenser l'expérience et à favoriser le perfectionnement et la motivation des enseignants par la mise à l'épreuve et la récompense des compétences.

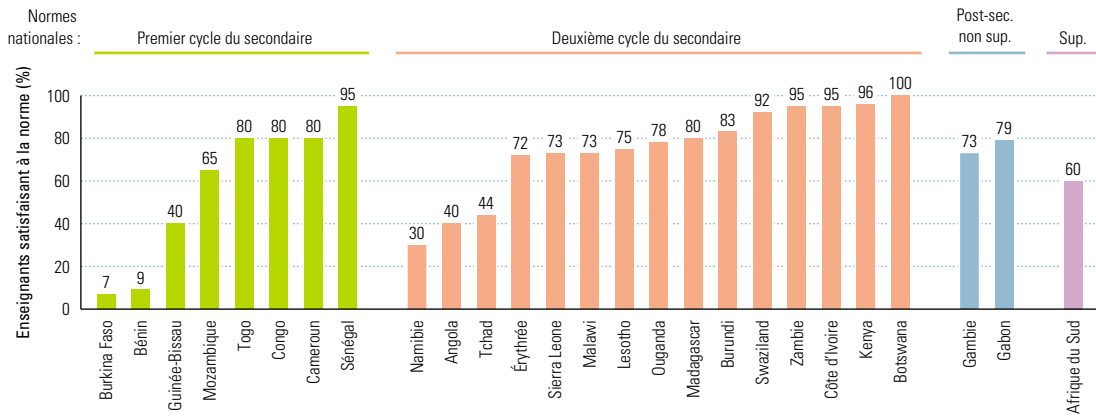
Source : Kasprzyk, 1999

grade de l'enseignement supérieur en Afrique du Sud. Le nombre moyen d'années d'études académiques et de formation pédagogique requis pour enseigner à l'école primaire va d'un peu plus de 12 années dans les pays où la norme est le premier cycle du secondaire à 17 années là où la norme est l'enseignement supérieur.

Le respect par les pays de leurs propres normes est lui aussi très variable. Moins de 10% du corps enseignant satisfait même à la norme la moins exigeante du premier cycle du secondaire au Bénin et au Burkina Faso, et beaucoup d'autres pays ne réussissent pas à respecter les normes fixées au niveau du deuxième cycle du secondaire, notamment l'Angola, la Namibie et le Tchad. Cependant, au Botswana, en Côte d'Ivoire, au Kenya et en Zambie, presque tout le corps enseignant satisfait à la norme du deuxième cycle du secondaire.

**La formation des enseignants est un indicateur critique de la qualité de l'éducation.**

**Figure 3.22 : Pourcentage des enseignants du primaire satisfaisant aux normes nationales de qualification en Afrique subsaharienne, 2001**



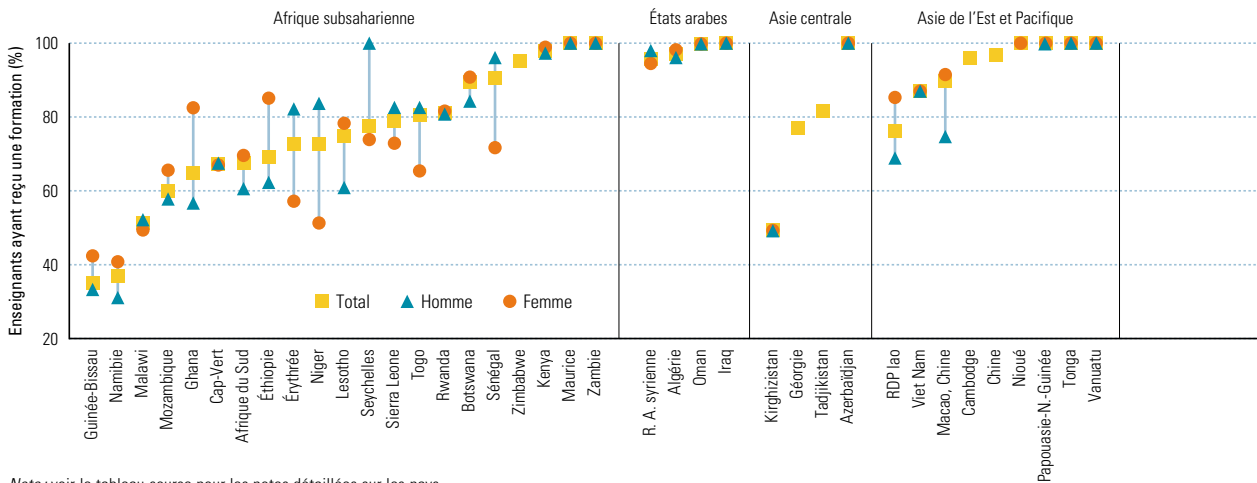
Notes : premier cycle du secondaire = CITE 2 ; deuxième cycle du secondaire = CITE 3 ; post-secondaire non supérieur = CITE 4 ; supérieur = CITE 5.  
Source : Institut de statistique de l'UNESCO, 2001

La proportion des nouveaux enseignants du primaire qui satisfont aux normes nationales a en fait diminué dans plusieurs pays.

De plus, alors que le nombre croissant de jeunes instruits dans la plupart des pays pourrait être considéré comme signifiant que les enseignants qui viennent d'être recrutés auront des niveaux de qualification plus élevés, la proportion des nouveaux enseignants du primaire qui satisfont aux normes nationales a en fait diminué dans plusieurs pays. Par exemple, 30% seulement des enseignants exerçant pour leur première année satisfaisaient aux normes (enseignement post-secondaire non supérieur) en Gambie.

Les proportions étaient encore plus basses au Botswana (10%), au Lesotho (11%) et au Tchad (19%), où la norme était le deuxième cycle du secondaire, ainsi qu'au Togo (2%), en Guinée-Bissau (15%), et au Cameroun (15%) où la norme était le premier cycle du secondaire. Ce phénomène reflète peut-être la pratique de plus en plus courante consistant à recruter des enseignants dépourvus des qualifications voulues, face aux pressions résultant du développement de la scolarisation.

**Figure 3.23 : Pourcentage des enseignants du primaire ayant reçu une formation, 2001**



Note : voir le tableau source pour les notes détaillées sur les pays.  
Source : annexe statistique, tableau 13A

Des indications supplémentaires sont fournies par les enquêtes sur les écoles primaires réalisées en 1995 dans 14 des pays les plus pauvres du monde, en Afrique subsaharienne et en Asie du Sud et de l'Ouest. Le tableau 3.5 illustre les niveaux variables mais généralement bas d'instruction et de formation des enseignants du primaire dans ces pays. Il est intéressant de noter que dans la plupart de ces pays, une majorité d'enseignants avaient reçu au moins quelque formation, bien qu'ils n'aient guère de qualifications académiques (un cas extrême est celui du Bénin, où 92% des enseignants du primaire avaient fait moins de 10 années d'études mais 99% avaient reçu une formation). L'Éthiopie et l'Ouganda sont remarquables en ce que leurs proportions d'enseignants éduqués et formés sont, dans le cas du premier pays, plus forte et, dans le cas du deuxième, plus faible que la moyenne.

La figure 3.23 élargit le tableau puisqu'elle couvre 72 pays disposant de données sur la formation des enseignants pour 2001. Bien que la couverture soit insuffisante pour mettre en évidence des tendances générales (par exemple, on ne dispose pas de données pour les pays de l'OCDE et la plupart des grands pays d'Amérique latine/Caraïbes), on peut constater de grandes disparités entre les pays ; une minorité de pays assurent une formation à presque tous leurs enseignants. Plusieurs pays, notamment en Afrique subsaharienne, se caractérisent par

**Tableau 3.5 : Niveaux de qualification et de formation des enseignants du primaire dans 14 pays à faible revenu, 1995**

	Enseignants ayant fait 9 années d'études ou moins (%)	Enseignants dépourvus de formation (%)
Bangladesh	44	18
Bénin	92	1
Bhoutan	30	8
Burkina Faso	70	27
Cap-Vert	87	35
Éthiopie	0	13
Guinée équatoriale	77	8
Madagascar	46	10
Maldives	89	22
Népal	32	3
Ouganda	91	50
Togo	77	41
R. U. Tanzanie	91	0
Zambie	24	14

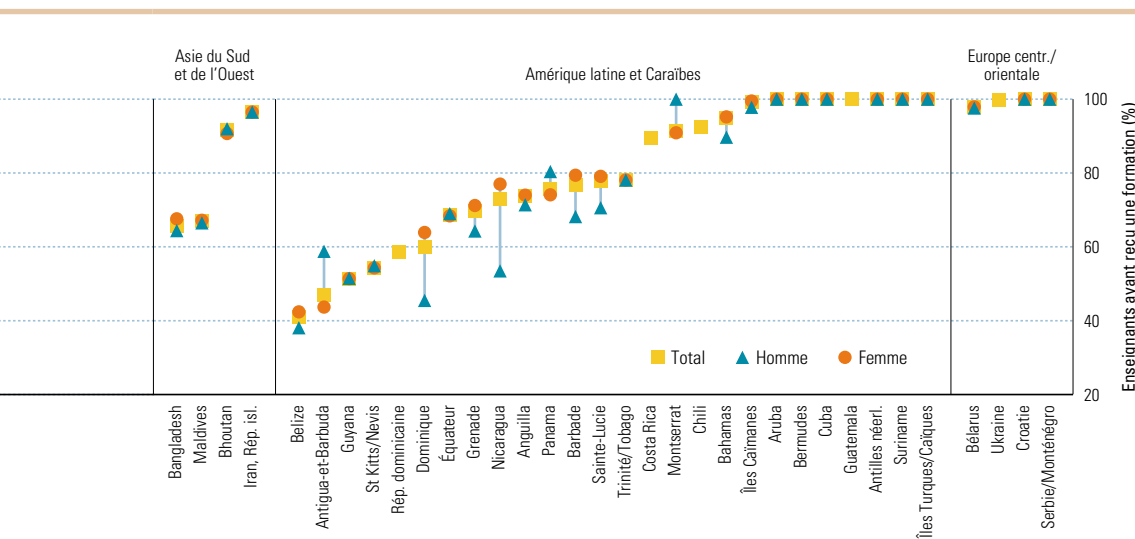
Source : Schleicher *et al.*, 1995.

des écarts importants entre les sexes, bien que dans certains cas ce soient les femmes qui sont favorisées (c'est dans une certaine mesure le cas dans un tiers des pays de l'échantillon).

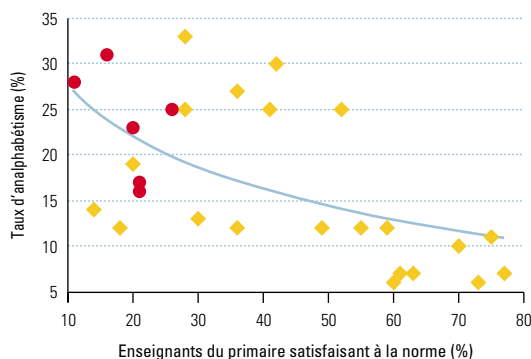
De bas niveaux de qualifications et de formation des enseignants peuvent fort bien s'accompagner d'une répartition inégale à l'intérieur des pays. À titre d'exemple frappant, la figure 3.24 illustre la relation entre la proportion d'enseignants du primaire qui

**De bas niveaux de qualifications et de formation des enseignants peuvent fort bien s'accompagner d'une répartition inégale à l'intérieur des pays.**

Figure 3.23 (suite)



**Figure 3.24 : Enseignants du primaire satisfaisant aux normes nationales et analphabétisme des adultes au Brésil, par État, 2000**



Note : les points rouges représentent les États de la région du Nordeste.  
Source : INEP, 2002

**La connaissance par les enseignants des matières qu'ils enseignent est cruciale, elle est un bon instrument de prédiction des acquis des élèves.**

satisfont aux normes nationales en matière de qualifications et le taux d'analphabétisme des adultes dans les 27 États du Brésil. Des niveaux élevés d'analphabétisme constituent un bon indicateur du dénuement socio-économique et éducatif car ils reflètent l'histoire des systèmes scolaires locaux ainsi que l'investissement des familles dans l'éducation des enfants. La plupart des enseignants ayant reçu une formation tendent à exercer dans les régions qui en ont le moins besoin. Dans les États présentant, au pire, un taux d'analphabétisme de 12%, 60% ou plus des enseignants satisfont aux normes nationales de formation, mais ailleurs, la situation est très contrastée. Les 6 États de la région du Nordeste, généralement la zone la plus défavorisée du Brésil, sont parmi ceux qui ont les proportions les plus faibles d'enseignants ayant reçu une formation.

Cependant, il se peut que les qualifications formelles des enseignants ne reflètent pas la qualité de ceux-ci aussi adéquatement que l'aptitude à utiliser au mieux les matériels d'apprentissage, le travail des élèves et leur propre connaissance des matières qu'ils enseignent. Ces compétences sont pertinentes dans les situations particulièrement difficiles, telles que celles des pays plongés dans un conflit (voir encadré 3.4).

La connaissance par les enseignants des matières qu'ils enseignent est cruciale, et il a été montré qu'elle est un bon instrument de

prédiction des acquis des élèves (Darling Hammond, 2000). Dans beaucoup de pays en développement, les niveaux de connaissance des matières font problème. Une étude récente menée dans 7 pays d'Afrique australe conclut que certains enseignants du primaire qui enseignent les mathématiques n'ont que des connaissances de base en arithmétique, obtenant en fait des résultats inférieurs à ceux des élèves aux tests (Postlethwaite, 2004). Une formation et d'autres formes de soutien fondées sur des indicateurs pertinents de la qualité peuvent aider à renforcer la confiance en soi des enseignants insuffisamment formés et à leur permettre de devenir plus compétents.

### Absentéisme des enseignants

L'absentéisme des enseignants, problème tenace dans nombre de pays, réduit la qualité de l'éducation et entraîne un gaspillage de ressources. En 2003, les chercheurs participant à une étude de la Banque mondiale qui ont visité au hasard 200 écoles primaires de l'Inde n'ont trouvé aucune activité d'enseignement dans la moitié d'entre elles. En Éthiopie, jusqu'à 45% des enseignants avaient été absents au moins 1 journée au cours de la semaine ayant précédé la visite – dont 10% au moins 3 jours; en Ouganda et en Zambie, les proportions d'enseignants qui avaient été absents lors de la semaine précédente étaient respectivement de 26 et 17% (Banque mondiale, 2004j). Cela confirme les conclusions des enquêtes scolaires menées dans 14 pays à faible revenu en 1995, qui ont révélé des taux élevés d'absentéisme, en particulier dans les pays d'Afrique subsaharienne, par exemple en République-Unie de Tanzanie (38%), en Ouganda (30%) et en Zambie (25%), ainsi qu'en Asie du Sud et de l'Ouest, par exemple au Bhoutan (14%), au Népal (11%) et au Bangladesh (8%) (Schleicher *et al.*, 1995).

Un niveau élevé d'absentéisme des enseignants est généralement le signe de graves dysfonctionnements du système scolaire, mais il peut avoir nombre de causes directes différentes. Le laxisme des normes professionnelles et le défaut de soutien et de contrôle de la part des autorités éducatives sont des problèmes majeurs dans de nombreux pays. Les déficiences de la politique d'éducation peuvent aussi jouer un rôle, par exemple lorsque les enseignants qui sont réaffectés à d'autres classes ou à d'autres écoles (Jessee *et al.*, 2003) doivent se déplacer pour

### Encadré 3.4 Définir et promouvoir un enseignement de qualité dans les situations particulièrement difficiles

Dans nombre de pays en proie à un conflit ou sortant d'un conflit, le système éducatif ne peut pourvoir aux besoins de tous les enfants. Il se peut que le système se soit effondré ou que, dans une situation comme celle de l'Afghanistan, le processus de reconstruction entrepris à l'issue du conflit par le ministère de l'éducation ne puisse faire face à une demande accrue. De plus, les enfants réfugiés, en particulier ceux qui vivent dans des camps, n'ont guère de chances d'être directement pris en charge par le système national d'éducation. Dans pareilles situations, les communautés, souvent avec le soutien d'organismes internationaux, peuvent prendre la situation en main et recruter comme enseignants des membres de la communauté. Bien que ceux-ci puissent recevoir quelque formation, beaucoup risquent de n'avoir achevé que l'enseignement primaire.

Peut-il exister un enseignement et un apprentissage de qualité dans de telles situations, où les indicateurs traditionnels de la qualité des enseignants, tels que les qualifications académiques, semblent moins pertinents ? L'International Rescue Committee (IRC), ONG basée aux États-Unis qui travaille avec les réfugiés, aide les enseignants sous-qualifiés à fixer localement des objectifs appropriés pour un enseignement de qualité et à identifier des indicateurs (méthodologie, comportement et activités des enseignants) susceptibles de les aider à évaluer si ces objectifs sont atteints.

Dans une école d'un camp de réfugiés du nord de l'Éthiopie, où l'IRC met notamment en œuvre un programme d'éducation, rares sont les enseignants qui ont achevé le secondaire ou se sentent en mesure de remplir un rôle pour lequel ils n'ont pas les qualifications voulues, alors même que la confiance en soi est un trait important d'un bon enseignant. D'autres éléments d'un bon enseignement qui sont critiques dans des classes dont les élèves ont subi les effets de la guerre sont la créativité et la promotion de la cohésion sociale. Lorsque des enfants de différents groupes ethniques, ne parlant pas la même langue, appartenant à des milieux différents et ayant vécu des expériences différentes, vivent et vont à l'école ensemble, il est important de promouvoir la compréhension, par exemple en chargeant certains enfants de traduire pour s'assurer que tous les enfants ont compris. Pareille créativité n'est pas seulement importante pour encourager la liberté d'expression des enfants, mais elle peut aussi revêtir une importance plus générale dans des environnements pauvres en ressources. Enseigner un cours de sciences au moyen de ressources minimales et des seuls matériels disponibles localement requiert souvent beaucoup d'originalité.

Source : Kirk et Winthrop, 2004

obtenir leur paie mensuelle (Moses, 2000) ou ont besoin d'exercer un second métier pour compléter une rémunération insuffisante (Michaelowa, 2002). Un soutien approprié et de meilleures structures d'incitation peuvent aider à réduire le niveau d'absentéisme des enseignants.

Le niveau élevé de prévalence du VIH/sida dans un nombre croissant de pays en développement, en particulier en Afrique subsaharienne, est un facteur majeur qui influe sur l'absentéisme des enseignants et leur inefficience, entraînant parfois des taux élevés de déperdition de l'effectif enseignant (voir encadré 3.5). Son impact sur les efforts déployés pour développer ou améliorer le système scolaire national peut être dramatique. On estime par exemple qu'en Zambie, 815 enseignants du primaire sont morts du sida en 2000, l'équivalent de 45 % des enseignants formés cette année-là. L'impact de la maladie sur les systèmes scolaires est une raison majeure pour laquelle le VIH/sida a de vastes incidences à long terme. Avec le développement de l'épidémie dans de nombreux pays d'Asie du Sud et de l'Ouest, d'Asie de l'Est et du Pacifique, d'Asie centrale et d'Europe centrale et orientale,

le VIH/sida constitue une contrainte mondiale majeure pesant sur la fourniture d'une éducation de qualité.

#### Affectation des enseignants et résultats éducatifs

Outre les qualifications et la formation, le nombre et la répartition des enseignants sont des paramètres importants des politiques d'éducation qui aident à déterminer la qualité de l'éducation que reçoivent les élèves et les étudiants. Au niveau scolaire, l'élément le plus visible de la répartition des enseignants est la taille des classes ou le nombre des élèves dont chacun d'eux a la charge. Alors que l'impact de la taille des classes sur les résultats éducatifs reste sujet à débat (voir chapitre 2) et dépend de la pédagogie employée, les classes pléthoriques observées dans les écoles primaires de nombreux pays en développement ne sont à l'évidence pas propices à un apprentissage adéquat. Les enfants des zones qui n'étaient précédemment pas desservies par le système d'écoles primaires ont sans doute besoin de classes plus restreintes que la moyenne, car

**On estime qu'en Zambie, 815 enseignants du primaire sont morts du sida en 2000, l'équivalent de 45 % des enseignants formés cette année-là.**

### Encadré 3.5 VIH/sida et tendances de la déperdition de l'effectif enseignant au Kenya

L'impact de l'épidémie de VIH/sida sur le corps enseignant comporte au moins trois dimensions. Premièrement, le taux de mortalité des enseignants risque d'augmenter avec le temps, à supposer que le taux d'infection soit similaire à celui de l'ensemble de la population. Deuxièmement, étant donné que le secteur privé recrute traditionnellement ses ressources humaines qualifiées dans la profession enseignante, les décès dus au sida dans l'ensemble de la population active pourraient avoir pour résultat une nouvelle diminution de la disponibilité d'enseignants qualifiés. Troisièmement, la longue et épuisante maladie qui précède généralement le décès causé par le sida implique un affaiblissement du temps de contact, de la qualité, de la continuité et de l'expérience des enseignants (Badcock-Walters *et al.*, 2003).

Le premier aspect est peut-être le plus facile à quantifier. Au Kenya, par exemple, le Ministère de la santé a déclaré que le VIH/sida a compromis l'efficacité du secteur éducatif en accroissant le taux de mortalité et de déperdition de l'effectif enseignant au cours de la dernière décennie. Selon la Teachers Service Commission, le nombre de décès d'enseignants serait passé de 450 en 1995 à 1400 en 1999. Bien que l'on ne collecte pas de données sur les causes de la mortalité des enseignants, l'ampleur de l'augmentation est probablement due au VIH/sida.

Une enquête réalisée dans 4 districts du Kenya a constaté que dans celui de Kisumu, le plus touché par le VIH/sida, le taux de déperdition de l'effectif enseignant du primaire était passé de 1 % en 1998 à environ 5 % en 1999 et était resté à ce niveau depuis lors. À ce rythme, un quart du corps enseignant disparaîtrait en 5 ans. S'il est difficile de dire avec certitude combien de décès sont liés au sida, le fait est que la plupart interviennent dans les districts présentant des taux élevés de prévalence du VIH, confortant l'hypothèse selon laquelle le sida est une cause majeure de mortalité. Le taux des retraités a aussi augmenté, passant de moins de 0,5 % en 1998 à 2 % en 2001. L'hypothèse selon laquelle une partie des départs à la retraite supplémentaires ont été motivés par des raisons de santé est tout à fait plausible.

Source : Carr-Hill, 2004a

ce sont souvent des apprenants de la première génération venant de groupes sociaux défavorisés et ils risquent fortement d'appartenir à une minorité dont la langue n'est pas utilisée comme langue d'instruction. De plus, les programmes d'enseignement sont d'ordinaire divisés en années d'études, nécessitant un enseignant par année pour que l'enseignement soit efficace ou une formation spéciale dans le cas des classes multiniveaux. Si les données sur la taille des classes et le nombre d'enseignants par année d'études dans chaque école ne sont pas aisément disponibles, il est possible d'approcher les politiques d'affectation en utilisant le rapport élèves/enseignant.

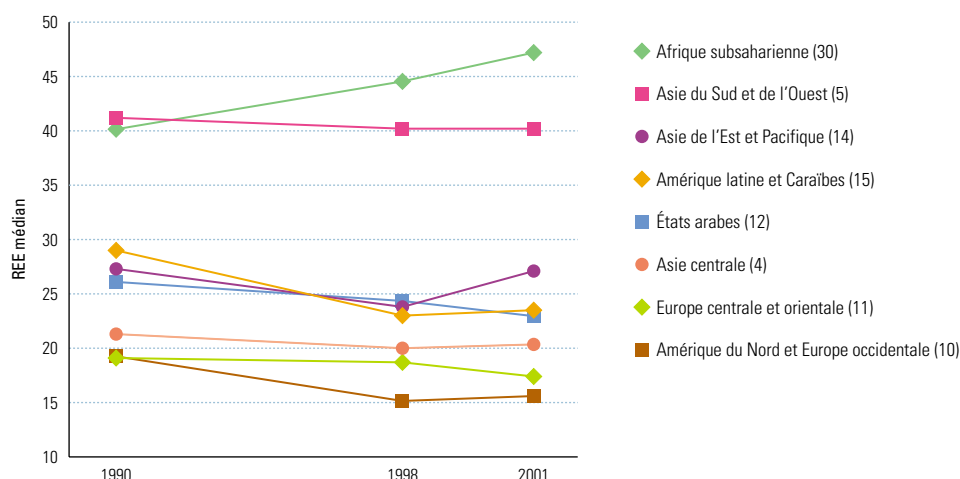
Des REE élevés peuvent signifier une surcharge du personnel enseignant tandis que des REE bas peuvent indiquer une capacité excédentaire. Toutefois, les REE mesurés au niveau national peuvent dissimuler des disparités entre les régions comme entre les écoles. Par exemple, le REE national dans le primaire en Mauritanie est de 35/1 mais il se peut que certaines écoles disposent de 1 enseignant pour 10 élèves tandis que d'autres en ont 1 pour 60 élèves. De plus, le REE dépend d'un comptage exact des enseignants qui ont la charge d'une classe et doit être ajusté, dans toute la mesure du possible, pour tenir compte de l'enseignement à temps partiel, de l'enseignement par classes alternées et des classes multiniveaux.

Ces mises en garde étant faites, le tableau 3.6 propose un classement des pays selon leur REE national. Les REE sont faibles (inférieurs à 20/1) dans les régions où les taux de scolarisation sont élevés – en particulier en Amérique du Nord et en Europe occidentale, en Europe centrale et orientale et en Asie centrale – et élevés dans les régions où la scolarisation est faible, notamment en Asie du Sud et de l'Ouest et en Afrique subsaharienne, avec des valeurs médianes de 40/1 et 44/1 respectivement. Cela veut dire que le nombre des enseignants constitue un problème précisément dans les pays qui ont le plus besoin de davantage d'enseignants pour développer sensiblement la couverture de leur système d'écoles primaires. Dans les États arabes, en Asie de l'Est et dans le Pacifique, en Amérique latine et dans les Caraïbes, la plupart des pays comptent de 15 à 34 élèves par enseignant. On trouve des REE inacceptables dans de nombreuses écoles et de nombreux districts de tel ou tel pays, bien entendu, mais il s'agit là d'un problème de répartition plus que de nombre total des enseignants.

La figure 3.25, qui montre l'évolution du REE médian dans le primaire par région de 1990 à 1998 et 2001, s'agissant des pays pour lesquels on dispose de données pour les 3 années, fait ressortir encore plus clairement ces profils régionaux. Elle montre que les REE sont relativement bas et ont diminué ou sont restés assez stables dans toutes les régions à l'exception de l'Afrique subsaharienne, où leur valeur médiane est passée de 40/1 en 1990 à 47/1 en 2001. La situation dans cette région peut s'expliquer par la démographie – forte croissance de la population se traduisant par



**Figure 3.25 : Rapports élèves/enseignant médians dans le primaire, par région, 1990, 1998 et 2001**  
(pays disposant de données pour les 3 années; le nombre de pays par région est indiqué entre parenthèses)



Source : annexe statistique, tableau 17

des cohortes plus nombreuses d'élèves potentiels du primaire et accroissement des taux de scolarisation – à laquelle ne peut faire

face le système scolaire. Dans 3 pays d'Afrique subsaharienne qui ont connu un accroissement particulièrement prononcé du REE entre 1998

### Encadré 3.6 Élargissement de l'accès à l'enseignement primaire : facteurs quantitatifs et qualitatifs

Quelles relations y a-t-il entre les tendances de la scolarisation, du recrutement des enseignants et des rapports élèves/enseignant ? L'expérience de 3 pays apporte quelque lumière sur le type de choix auquel sont confrontés les responsables des politiques, par exemple entre développement du système scolaire et maintien de REE stables, ou entre amélioration de la qualité de l'éducation par la réduction du REE et accroissement des dépenses consacrées à d'autres postes. Entre 1998 et 2001, le nombre d'élèves du primaire au Cambodge a connu un accroissement substantiel, de 28 %, tandis que le TNS du primaire est passé de 82 à 86 %. Le nombre d'enseignants n'a augmenté que de 9 %, si bien que le REE est passé de 48/1 à 56/1. Bien que les dépenses publiques d'éducation aient constamment augmenté, les politiques d'éducation ont cherché à améliorer la qualité de l'éducation en affectant les fonds disponibles au recyclage des enseignants, à l'achat de manuels plus récents, à la réforme des méthodes d'évaluation et à l'amélioration des infrastructures. En conséquence, le recrutement d'enseignants a été limité et les enseignants n'ont pas pu faire face à l'augmentation des effectifs (Cambodge, 1999).

En Éthiopie, durant la même période, le nombre d'élèves a augmenté de 40 %, faisant grimper le TNS du primaire de 36 à

46 %. Les décisions prises en matière de politique de l'éducation ont eu pour conséquence que le REE a augmenté de 24 %, passant de 46/1 à 57/1, vu que le nombre d'enseignants n'a progressé que de 13 %. Le Ministère de l'éducation a décidé d'autoriser l'augmentation de la taille des classes pour réaffecter les fonds aux manuels, aux pupitres et autres besoins, afin d'accroître l'efficacité des enseignants en fonction et l'efficacité du système dans son ensemble (Éthiopie, Ministère de l'éducation, 1999).

Contrairement à la plupart des pays d'Afrique subsaharienne, le Togo a connu une diminution substantielle du REE du primaire entre 1998 et 2001 – il est tombé de 41/1 à 35/1 – tandis que son TNS a augmenté, passant de 90 à 92 %. Alors que les dépenses totales d'éducation auraient augmenté de 18 % entre 1998 et 2000, un quart des nouveaux enseignants ont été engagés au titre de contrats de courte durée nettement moins rémunérateurs que ceux de leurs collègues nommés à titre permanent (Kigotho, 2004). Si la décision de recruter davantage d'enseignants a eu pour résultat une diminution des REE, ce qui devrait améliorer la qualité générale de l'instruction et de l'éducation, une étude réalisée au Togo semble indiquer que les enseignants contractuels étaient moins efficaces que les autres (Vegas et De Laat, 2003).

et 2001 – l'Éthiopie (23%), le Nigéria (28%) et la République-Unie de Tanzanie (22%) –, les efforts déployés pour élargir l'accès à l'enseignement primaire expliquent en partie cette augmentation. De fait, le REE s'est accru dans presque tous les pays où le taux net de scolarisation a progressé, par exemple en Éthiopie, où il est passé de 46/1 à 57/1, et en République-Unie de Tanzanie, où il est passé de 38/1 à 46/1. Plus généralement, dans les pays d'Afrique subsaharienne dont le REE s'est accru durant la décennie, cette croissance s'est légèrement accélérée après 1998. Le REE a aussi augmenté entre 1998 et 2001 en Asie de l'Est et dans le Pacifique (passant de 24/1 à 27/1), inversant la tendance enregistrée au début et au milieu des années 1990.

Là encore, tandis que les pays faisant preuve d'un fort engagement politique en faveur de l'éducation présentent à la fois une forte scolarisation et des REE bas, ceux qui partent de faibles taux de scolarisation risquent à court terme d'être confrontés à des choix difficiles entre quantité et qualité. Pareil dilemme ne peut être évité que si les pays parviennent à mobiliser un volume substantiel de ressources supplémentaires en faveur de l'éducation ou à recruter des enseignants supplémentaires moins rémunérés sans compromettre la qualité de l'enseignement. C'est cette dernière voie qu'ont tenté d'emprunter de nombreux pays, mais il faudrait, pour déterminer son efficacité, plus de données qu'on n'en dispose pour l'instant (voir aussi le chapitre 4). Assurément, le développement des chances d'éducation et la demande concomitante d'enseignants tendent à mettre en péril la qualité si les conditions de recrutement des enseignants sont abaissées et/ou si la charge de travail du personnel enseignant en place s'accroît (voir encadré 3.6). Dans les pays où les REE sont déjà très élevés, imposer des charges supplémentaires aux enseignants pourrait être préjudiciable à leur capacité et à leur moral, et avoir pour résultat une diminution des résultats d'apprentissage des élèves (voir l'appendice, qui montre la relation entre les REE et les résultats d'apprentissage).

La figure 3.26 montre qu'en général, les REE bas sont associés à des taux élevés de survie en dernière année de l'école primaire. Cependant, la dispersion afférente au taux de survie est plus prononcée au sein du groupe des pays présentant des REE élevés qu'au sein

de celui présentant des REE bas. La relation négative semble donc être entre ces deux groupes plutôt qu'en leur sein. Ici, le REE doit être interprété davantage comme un indicateur général de l'état du système scolaire que comme une cause de la faiblesse des taux de survie, vu que des pays présentant des REE comparables enregistrent des taux de survie remarquablement différents. De nombreux autres facteurs entrent en ligne de compte. En revanche, il est difficile de croire que les REE élevés ne sont pas un problème dans des pays comme le Tchad, où le REE dépasse 70/1 et où seul 1 élève sur 3 ayant commencé l'école primaire atteint la dernière année.

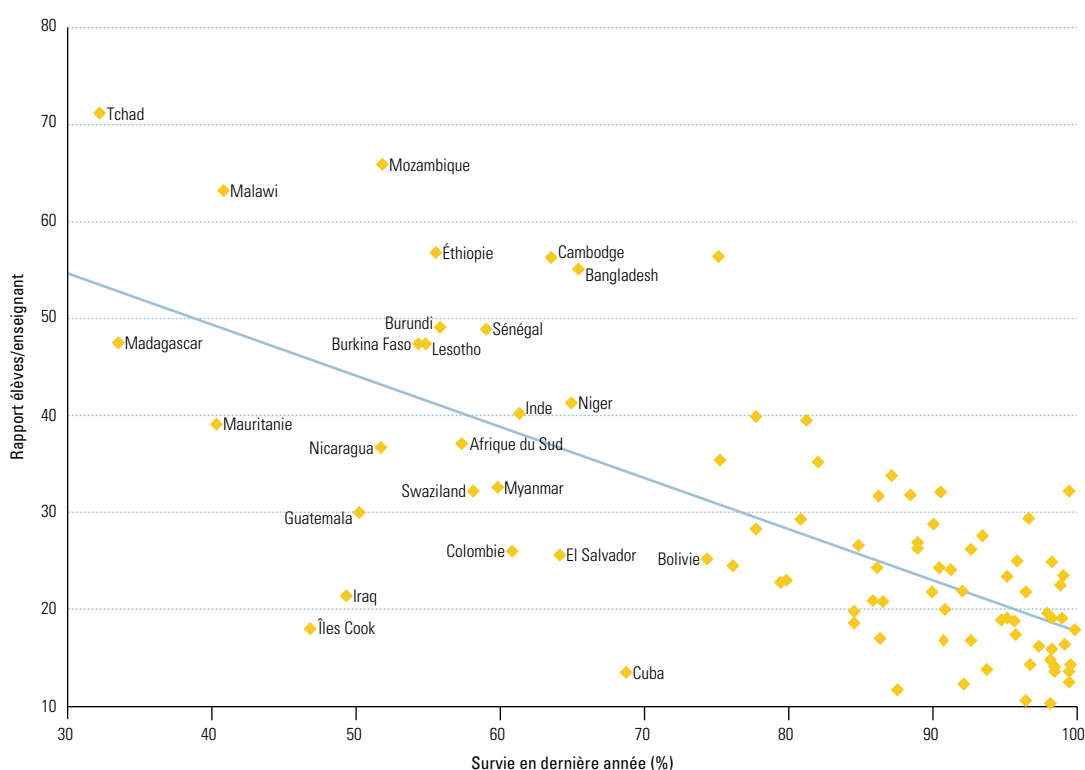
### Quand les finances importent : investir dans l'éducation

Si les enseignants sont la ressource majeure de l'éducation, il est bon de porter le regard sur d'autres ressources à la disposition des écoles qui ont un impact considérable sur les chances d'obtenir un enseignement de haute qualité. Il se peut que l'on ne dispose pas, pour un large échantillon de pays, de données détaillées sur des facteurs tels que les bâtiments et les équipements scolaires ou les matériels d'enseignement/apprentissage, et ces données ne seraient du reste pas très informatives en soi. Cependant, les dépenses globales consacrées à l'éducation constituent un bon indicateur de l'engagement des responsables de la formulation des politiques en faveur de la qualité de l'éducation.

La figure 3.27 présente le montant total des dépenses publiques d'éducation en pourcentage du PIB, montrant les médianes régionales et les pays affichant les pourcentages les plus élevés et les plus faibles. Cet indicateur des préférences des politiques n'a peut-être pas la même signification partout ; les différences de prix relatif des intrants à l'éducation, de répartition des fonds entre les traitements des enseignants et les autres intrants, et de structure démographique signifient que des pays différents peuvent devoir consentir des niveaux de dépenses différents pour obtenir une qualité comparable. Par exemple, l'Allemagne et l'Inde consacrent une part comparable de leur PIB à l'éducation (un peu plus de 4%), mais la population prospère, vieillissante, de l'Allemagne a accès à un système éducatif complètement différent de celui auquel a accès la population

**Au Tchad, seul 1 élève sur 3 ayant commencé l'école primaire atteint la dernière année.**

Figure 3.26 : Enseignement primaire : rapports élèves/enseignant et survie en dernière année, 2001



Notes : les noms des pays présentant un taux de survie inférieur à 75 % sont indiqués.

Voir les tableaux sources pour les notes détaillées sur les pays.

Source : annexe statistique, tableaux 7 et 13A

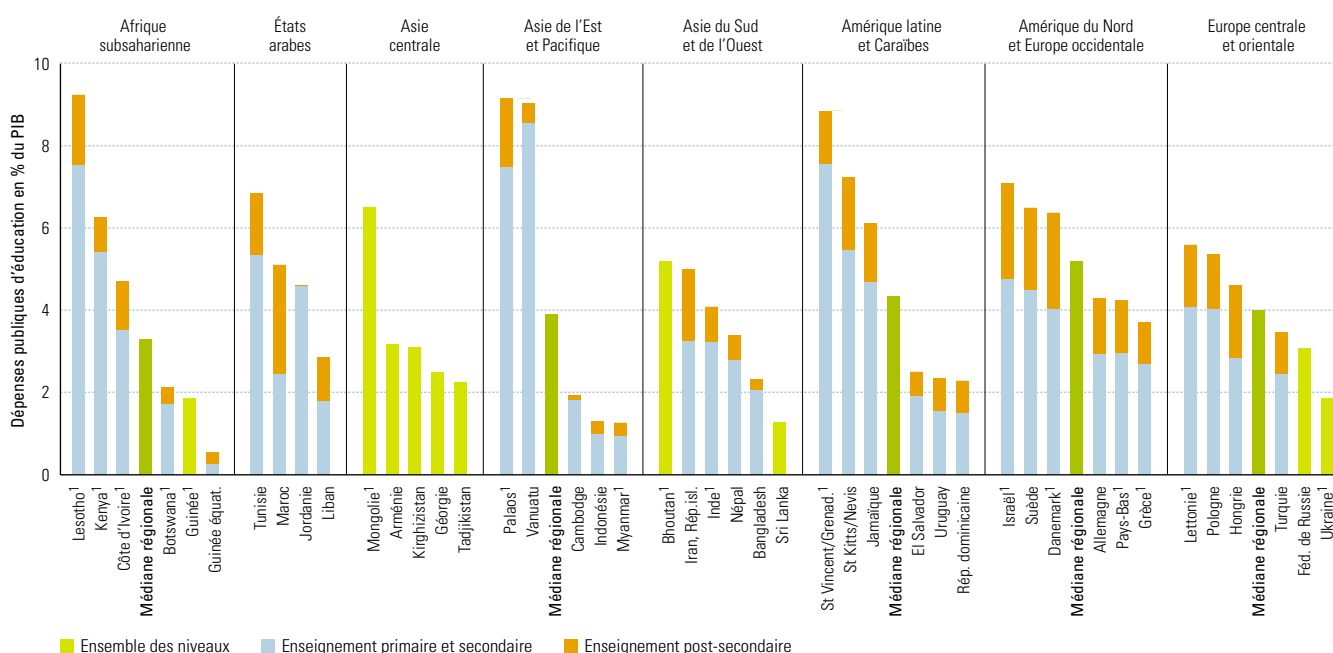
**Les dépenses d'éducation des ménages sont généralement substantielles même dans les pays où au moins la scolarité primaire est assurée gratuitement par l'État.**

pauvre et jeune de l'Inde, qui continue par ailleurs d'augmenter rapidement. Les profils régionaux sont compatibles avec ceux qui sont observés pour les taux de scolarisation et l'affectation des enseignants : la médiane la plus élevée est celle de l'Amérique du Nord et de l'Europe occidentale, et la plus basse celle de l'Afrique subsaharienne. Étant donné les différences de niveau du PIB et les proportions d'enfants d'âge scolaire dans la population, cela implique des différences spectaculaires entre les 2 régions pour ce qui est des ressources par élève. Plusieurs grands pays d'Asie du Sud et de l'Ouest et d'Asie de l'Est et du Pacifique sont aussi remarquables par leur faible niveau de dépenses. Les hauts niveaux constatés dans quelques États insulaires peuvent s'expliquer par des facteurs spécifiques ; par exemple, leur PIB est peut-être faible, ils ne bénéficient pas d'économies d'échelle parce que leur population d'âge scolaire est réduite et les élèves sont souvent contraints de quitter le pays pour faire

des études supérieures, ce qui implique des dépenses substantielles si ces études sont subventionnées par l'État.

Bien que la plupart des pays aient des systèmes éducatifs dans lesquels le secteur public est prédominant, les dépenses gouvernementales ne représentent pas le total des dépenses. Une image différente se dessinerait si l'on disposait de données sur les dépenses privées consacrées à l'éducation. Les pays présentent différentes combinaisons d'enseignement public et d'enseignement privé, et il est nécessaire, pour tenir compte de ce fait, de ne pas tant mettre l'accent sur ce que les *gouvernements* investissent dans l'éducation que sur ce que les *sociétés* y investissent. Les dépenses d'éducation des ménages, par exemple, sont généralement substantielles même dans nombre de pays où au moins la scolarité primaire est officiellement assurée gratuitement par l'État. La part des dépenses privées dans l'enseignement primaire

**Figure 3.27 : Dépenses publiques consacrées à l'éducation en pourcentage du PIB, par niveau d'enseignement, 2001**  
(médianes régionales et pays présentant les valeurs les plus hautes et les plus basses)



Note : médianes fondées sur les nombres suivants de pays : Afrique subsaharienne : 19 ; Asie de l'Est et Pacifique : 17 ; Amérique latine et Caraïbes : 20 ; Amérique du Nord et Europe occidentale : 17 ; Europe centrale et orientale : 8. Les médianes régionales n'ont pas été calculées pour les États arabes, l'Asie centrale et l'Asie du Sud et de l'Ouest parce que les données disponibles couvrent un trop petit nombre de pays.

1. Les données se rapportent à 2000.

Source : Institut de statistique de l'UNESCO, 2004b

et secondaire a été estimée à 42% en Jamaïque, 33% aux Philippines, 30% au Chili, 24% en Indonésie et 21% en Colombie, pour ne citer que quelques exemples (Institut de statistique de l'UNESCO/OCDE, 2003).

La figure 3.28 retrace les tendances des dépenses publiques d'éducation durant la fin des années 1990, indiquant l'évolution des dépenses réelles dans les pays relativement peu nombreux qui ont fourni des données pour 1998 et 2001. Les niveaux des dépenses sont généralement restés stables en Amérique du Nord et en Europe occidentale, mais ils se sont considérablement élevés dans un assez grand nombre de pays en développement, notamment en Asie de l'Est et dans le Pacifique et en Amérique latine et dans les Caraïbes. Quelques grands pays les ont cependant réduits sensiblement, comme les Philippines (- 24%) et l'Indonésie (- 8%).

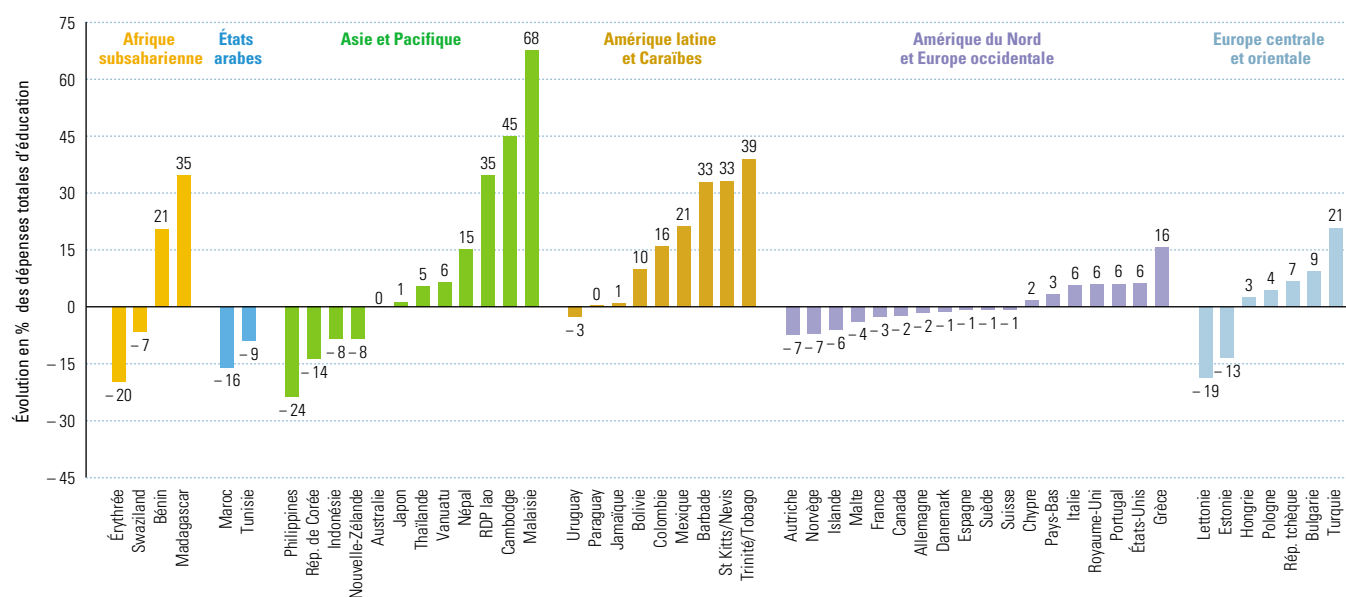
Les dépenses publiques et privées d'éducation sont souvent entremêlées et complémentaires,

notamment là où les gouvernements financent partiellement les établissements privés. Au Zimbabwe, par exemple, 80% des élèves du primaire fréquentent des écoles privées dépendant de l'État dont les enseignants sont rémunérés par l'État, tandis que les autres dépenses sont prises en charge par les communautés locales. De tels partenariats public/privé sont de plus en plus encouragés en tant que moyen d'atténuer l'impact des incertitudes et des insuffisances des dépenses publiques. Ils posent néanmoins des problèmes de qualité et d'équité étant donné que les communautés n'ont pas d'égales aptitudes à attirer les dépenses gouvernementales ainsi qu'à mobiliser des fonds privés.

L'allocation des dépenses d'éducation revêt une grande importance lorsqu'il s'agit de traduire les fonds en résultats d'apprentissage. Les rémunérations des enseignants tendent à représenter le poste de dépenses le plus important et de loin, surtout dans les pays en développement. Les débats font rage autour

**Les partenariats public/privé posent des problèmes de qualité et d'équité.**

Figure 3.28 : Évolution des dépenses totales d'éducation en valeur réelle dans certains pays, 1998-2001



Source : base de données de l'Institut de statistique de l'UNESCO ; Banque mondiale (2003)

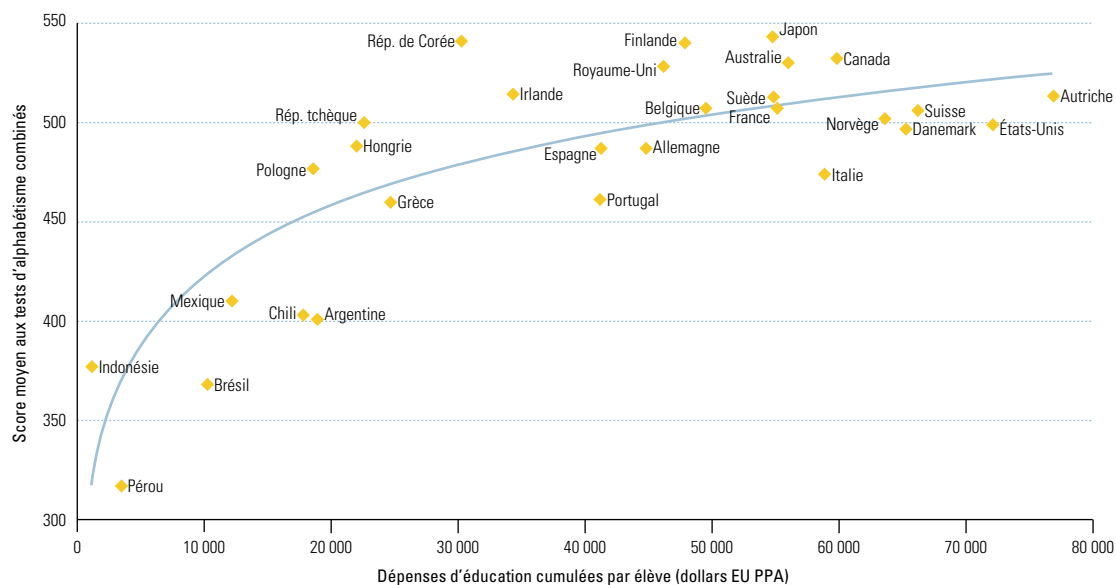
**Les ressources peuvent avoir un fort impact sur les résultats lorsque le niveau initial des dépenses est bas mais cet impact se stabilise à mesure que les dépenses augmentent.**

des différentiels de rémunération entre les pays et de la question de savoir si les hauts niveaux de rémunération entravent les efforts visant à développer et améliorer les systèmes scolaires de façon à atteindre les objectifs de l'EPT. On dispose de données sur la part des traitements des enseignants du primaire dans le total des dépenses publiques courantes consacrées à l'enseignement primaire pour 51 pays ; cette part dépasse 90% dans 11 pays. En comparaison, celle des manuels et autres matériels d'enseignement dans les dépenses publiques courantes consacrées à l'enseignement primaire, dans les 20 pays fournissant de telles données, va de 0,8% au Belize à 12% en République de Moldova. Il est clair que les traitements des enseignants sont une question centrale de l'économie politique de l'éducation. Plus généralement, il a été estimé qu'une part disproportionnée des dépenses va aux intrants en relation avec les enseignants. La conception d'incitations salariales et non salariales adéquates destinées à motiver les enseignants paraît être une priorité, étant donné qu'il faut concilier la nécessité d'économiser les ressources pour d'autres intrants avec celle de rémunérer suffisamment les enseignants pour attirer et retenir des individus qualifiés.

Bien que le degré de la relation de causalité entre dépenses d'éducation et résultats d'apprentissage se soit révélé difficile à estimer (voir chapitre 2), le lien entre les unes et les autres est évident. Sur la base des résultats de tests passés par des élèves de 15 ans dans le cadre du Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA), la figure 3.29 montre que les élèves des pays qui investissent davantage dans l'éducation (investissements mesurés sous la forme des dépenses cumulées par élève jusqu'à l'âge de 15 ans) tendent à acquérir de meilleures compétences en matière d'alphabétisme. La relation apparaît de la façon la plus manifeste dans le cas des quelques pays en développement participant à l'étude, des pays d'Europe centrale et orientale et des pays d'Europe occidentale ayant des niveaux de dépenses relativement bas tels que la Grèce et l'Irlande. Parmi les autres pays d'Europe occidentale, la variation des scores pour ce qui est de l'alphabétisme est limitée, même lorsque les dépenses doublent, passant d'environ 40 000 à environ 80 000 dollars EU PPA<sup>10</sup>. Cela semble indiquer que les ressources peuvent avoir un fort impact sur les résultats lorsque le niveau initial des dépenses est bas mais que cet impact se stabilise à mesure que les dépenses augmentent ; des dépenses supplémentaires

10. PPA signifie parité du pouvoir d'achat. Voir le glossaire dans les annexes.

**Figure 3.29 : Performances en matière d'alphabétisme et dépenses d'éducation cumulées – élèves âgés de 15 ans, PISA, 2000/2001**



Source : Institut de statistique de l'UNESCO, sur la base de OCDE/Institut de statistique de l'UNESCO (2003)

risqueraient d'être inutiles ou il vaudrait mieux les consacrer à d'autres fins que l'amélioration du type de performances que mesurent les tests d'alphabétisme.

Comme la figure 3.29 ne tient pas compte de facteurs tels que l'efficacité de l'allocation et de l'utilisation des ressources ou le milieu familial, il est possible d'observer de grandes différences dans les scores aux tests d'alphabétisme entre des pays ayant des niveaux comparables de dépenses, par exemple la Pologne et le Chili ou l'Argentine. À noter aussi que le Mexique, le Chili et l'Argentine atteignent des scores moyens similaires bien que le Mexique ne dépense que 12 189 dollars EU PPA par élève, contre 17 820 dans le cas du Chili et 18 893 dans celui de l'Argentine. La figure ne renseigne pas non plus sur la question de savoir s'il y a une relation de causalité ou une simple corrélation entre dépenses et performances. Ce qui importe, c'est plutôt la cohérence des profils régionaux concernant les variables analysées dans le présent chapitre. Certains pays présentent des niveaux élevés d'acquis associés à des taux de scolarisation et des niveaux de dépenses qui le sont eux aussi ; d'autres conjuguent des taux de scolarisation

avec des niveaux de dépenses et d'acquis tous faibles. Ainsi, bien qu'il soit vrai que l'augmentation des ressources demeure fondamentale, elle n'a guère de chances d'améliorer sensiblement les performances si d'autres facteurs ne sont pas pris en compte.

### Qualité et égalité de l'apprentissage

Les systèmes scolaires sont censés générer une multitude de produits, qu'il s'agisse de doter les élèves de connaissances et de compétences cognitives ou d'encourager les esprits créatifs et de promouvoir les valeurs civiques et morales. Il est difficile d'évaluer dans quelle mesure ils y parviennent, pour deux raisons. La première est que différentes parties prenantes assignent leurs propres valeurs à différents objectifs (Banque mondiale, 2004) et que la maximisation d'un type de produits risque de ne pas être compatible avec celle des autres : par exemple, la créativité risque d'être en conflit avec les valeurs privilégiées par les programmes d'enseignement à caractère autoritaire. Comparer les systèmes scolaires sur la base d'un type de produits risque de ne pas rendre justice à ceux qui mettent

**L'augmentation des ressources demeure fondamentale, mais elle n'a guère de chances d'améliorer sensiblement les performances si d'autres facteurs ne sont pas pris en compte.**

l'accent sur d'autres types de produits. En second lieu, certains produits sont plus faciles à mesurer et à comparer que d'autres. Il est relativement aisé de mesurer la maîtrise de compétences simples au moyen de tests standardisés, mais il est plus difficile de le faire pour la pensée critique et la créativité.

Bien que les connaissances et les compétences cognitives n'aient pas nécessairement été la seule priorité de nombre de systèmes scolaires publics, elles ont bénéficié de la part du lion dans les exercices d'évaluation qui ont fourni des données internationalement comparables.

Si chaque pays possède son propre système d'évaluation centrée sur la classe et d'exams publics, les évaluations nationales et internationales de l'apprentissage des élèves au moyen de tests standardisés sont de plus en plus utilisées pour suivre et évaluer la qualité d'ensemble des systèmes éducatifs, diagnostiquer leurs forces et leurs faiblesses relatives et éclairer les options qui pourraient permettre d'obtenir un apprentissage de qualité pour tous (Kellaghan et Greaney, 2001). La présente section est centrée sur les éléments d'appréciation qui ressortent de ces évaluations. Il convient de noter que,

### Encadré 3.7 Définir l'insuffisance d'acquis

Un certain nombre d'études ont défini explicitement des niveaux d'acquis ou de compétence reflétant les cibles et les attentes représentées par les programmes d'enseignement nationaux ou les normes internationales. Lorsque de telles définitions sont disponibles, le niveau le plus bas des scores aux tests représente l'insuffisance d'acquis. Parmi les exemples de ces évaluations figurent celles, nationales, menées dans 4 pays d'Amérique latine (figure 3.30) ainsi que celles du Consortium de l'Afrique australe pour le pilotage de la qualité de l'éducation (SACMEQ, figure 3.31) et du PISA, déjà mentionné (figure 3.34).

Deux autres évaluations, celles du Programme d'analyse des systèmes éducatifs de la CONFEMEN\* (PASEC) (figure 3.32) et du Programme international de recherche en lecture scolaire (PIRLS) (figure 3.33), ne fournissent pas de niveaux d'acquis explicites. Dans ces évaluations, les élèves ayant des performances égales ou inférieures au 25<sup>e</sup> percentile de l'échelle des acquis sont considérés comme peu performants. Par exemple, dans le PASEC, moins de la moitié des élèves étaient capables de s'acquitter avec succès de la tâche suivante :

*Classer par ordre décroissant les nombres suivants*

35,7      25,9      35,8      35,6

L'étude du SACMEQ a été menée pour la première fois en 1995 dans 7 pays. Cinquante-neuf questions ont été utilisées pour tester les compétences en lecture des élèves de 6<sup>e</sup> année dans trois types de textes : narratifs, descriptifs et documents. Des experts nationaux ont sélectionné un sous-ensemble de « questions essentielles » et défini des niveaux de performance « minimums » et « souhaitables » en fonction du nombre de questions essentielles auxquelles les élèves répondaient correctement. Le nombre de ces questions et les seuils pour les niveaux de compétence variaient selon les pays.

Par exemple :

	Questions essentielles	Nombre de réponses correctes requis	
		Niveau minimum	Niveau souhaitable
Zimbabwe	34	14	17
Zambie	46	23	37

L'étude PIRLS a été réalisée dans 35 pays en 2001 sous les auspices de l'Association internationale pour l'évaluation des acquis scolaires. Elle a évalué une série de stratégies de compréhension de la lecture chez les élèves de 4<sup>e</sup> année dans des textes littéraires et informationnels. Plus de la moitié des questions obligeaient les élèves à rédiger les réponses ; les autres étaient des questions à choix multiple. Le 25<sup>e</sup> percentile du score de compétence en lecture était utilisé comme seuil. Le rapport de l'étude a noté que les questions relevant de ce niveau ou d'un niveau inférieur exigeaient « la recherche de détails explicites des divers textes littéraires et informationnels » et que « généralement, ce processus ne demande guère de déduction ou d'interprétation » (Mullis *et al.*, 2003).

Le PISA étudie le « degré de préparation à la vie adulte » des élèves de 15 ans qui sont près d'achever la scolarité obligatoire dans la plupart des pays de l'OCDE et dans quelques autres pays. Il évalue l'alphabétisme, les connaissances et les compétences en lecture, mathématiques et sciences. Il vise à déterminer dans quelle mesure les élèves sont capables d'utiliser ce qu'ils ont appris dans les situations de la vie réelle. La première évaluation du PISA, réalisée en 2000 et 2002 dans 43 pays, a été centrée sur les compétences en lecture. Le PISA divise les performances en lecture en 5 niveaux, sur la base de la complexité et de la difficulté des tâches, le niveau 1 étant le niveau le plus bas de compétence en lecture et le niveau 5 le plus élevé. Il se peut que les élèves se situant au niveau 1 ne soient capables d'effectuer que les tâches de lecture les plus élémentaires.

\* Le sigle CONFEMEN désigne la Conférence des ministres de l'éducation des pays ayant le français en partage.

bien que les compétences cognitives soient mesurables, la définition de niveaux d'acquis satisfaisants et insatisfaisants est une tâche complexe (voir encadré 3.7).

### Évaluations nationales et internationales des compétences cognitives

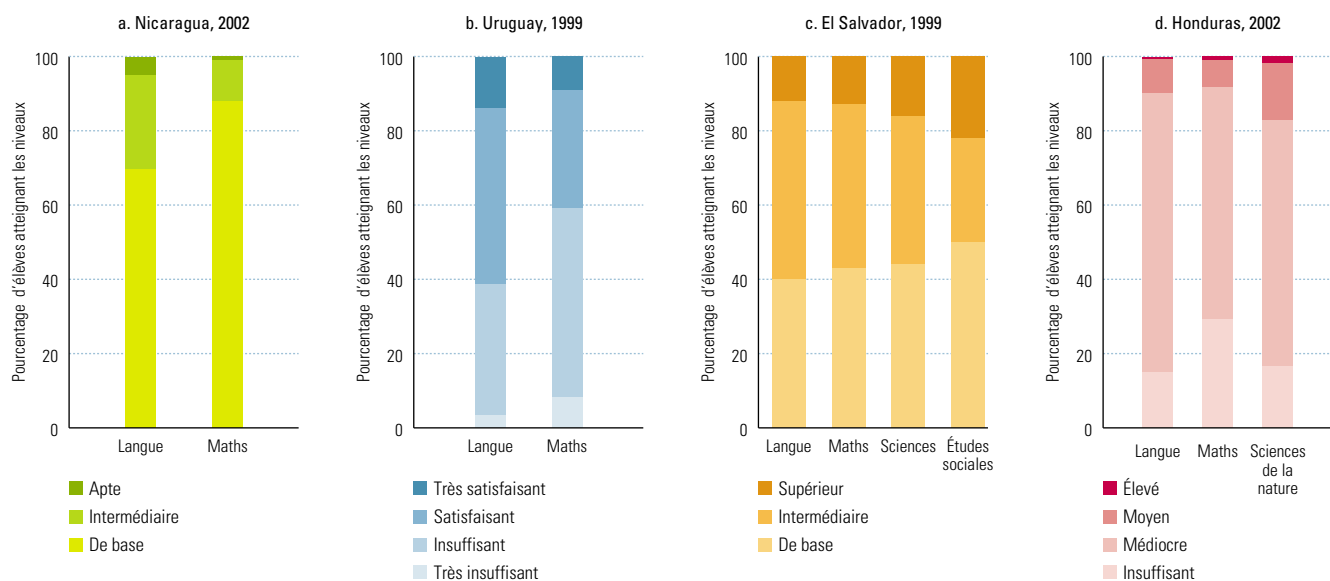
Les exercices nationaux d'évaluation du genre de ceux qui sont décrits dans l'encadré 3.7 ne sont pas facilement comparables entre les pays, mais ils indiquent comment les autorités chargées de l'éducation évaluent les résultats des systèmes qu'elles administrent. La figure 3.30 montre le pourcentage d'élèves se trouvant à la fin de la scolarité primaire qui ont atteint des niveaux de performance définis nationalement dans 4 pays d'Amérique latine. Au Nicaragua, en 2002, 70% des élèves n'atteignaient que le niveau «de base» en langue tandis que plus de 80% atteignaient ce niveau en mathématiques. En Uruguay, en 1999, les performances de 40% des élèves de 6<sup>e</sup> année étaient considérées comme «insuffisantes» ou «très insuffisantes» en langue et cette proportion était de 60% en mathématiques. En El Salvador, en 1999, 40% des élèves de 6<sup>e</sup> année n'atteignaient que le niveau «de base» en langue, en mathématiques, en sciences et en études sociales. Au Honduras, en 2002, 90% des élèves de 6<sup>e</sup> année avaient un niveau «médiocre» ou «insuffisant» en langue et en mathématiques. En conséquence, quelle que soit la pertinence des critères utilisés, les 4 pays jugent tous insatisfaisante la performance globale de leur système scolaire.

L'étude du SACMEQ a révélé un faible niveau de performances chez les élèves de l'école primaire en lecture selon les normes établies par des experts nationaux en lecture et des enseignants de 6<sup>e</sup> année. Dans 4 pays sur 7, moins de la moitié des élèves de 6<sup>e</sup> année atteignaient le niveau minimum en lecture (figure 3.31). Seulement 1% des élèves de 6<sup>e</sup> année testés au Malawi et 37% au Zimbabwe atteignaient le niveau souhaitable en lecture. En fait, aucun des pays couverts par cette étude n'atteignait la cible suggérée en 1990 à Jomtien pour 2000 (au moins 80% des élèves atteignant un niveau minimum d'acquis défini) en ce qui concernait les compétences en lecture.

L'étude du PASEC (figure 3.32) met aussi en évidence la faiblesse des niveaux d'acquis ; elle montre par exemple qu'au Sénégal, plus de 40% des élèves de 5<sup>e</sup> année avaient du mal à résoudre le problème de l'encadré 3.7 consistant à classer des nombres comportant une décimale.

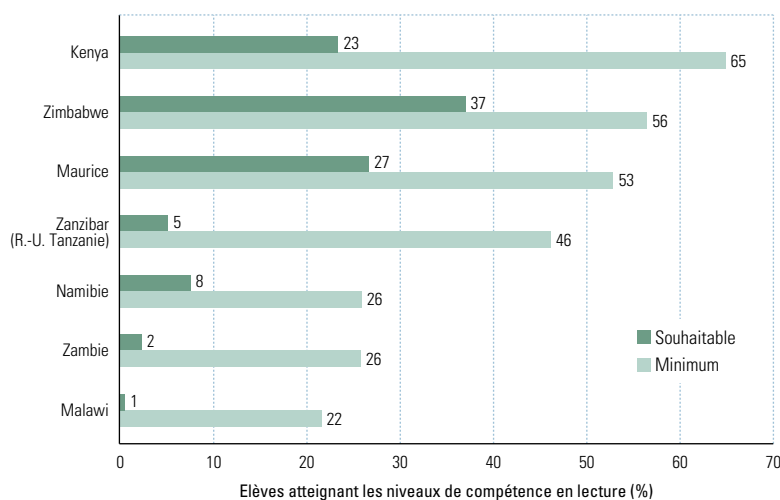
**L'étude du SACMEQ a révélé un faible niveau de performances chez les élèves de l'école primaire en lecture.**

Figure 3.30 : Résultats de l'évaluation des élèves de 6<sup>e</sup> année du primaire dans 4 pays d'Amérique latine



Sources : a. Nicaragua, Ministère de l'éducation, 2003 ; b. Ravela, 2002 ; c. El Salvador, 2003 ; d. Honduras, Ministère de l'éducation, 2003

**Figure 3.31: SACMEQ: pourcentage des élèves de 6<sup>e</sup> année atteignant les niveaux de compétence en lecture dans 7 pays africains, 1995-1998**



Note: les pays sont présentés en ordre décroissant de la proportion des élèves atteignant les niveaux minimums de compétence.

Sources: Kulpoo, 1998; Machingaidze *et al.*, 1998; Milner *et al.*, 2001; Nassor et Mohammed, 1998; Nkamba et Kanyika, 1998; Nzomo *et al.*, 2001; Voigts, 1998

**La faiblesse des acquis constitue un problème dans beaucoup de pays à revenu intermédiaire et elle affecte des minorités importantes dans les pays à revenu élevé.**

Bien que les acquis moyens soient beaucoup plus élevés dans les pays développés que dans les pays en développement, la faiblesse des acquis constitue un problème dans beaucoup de pays à revenu intermédiaire et elle affecte des minorités importantes dans les pays à revenu élevé. Les résultats de l'étude PIRLS indiquent que dans plusieurs des 35 pays participant à l'étude, un grand nombre d'élèves de 4<sup>e</sup> année

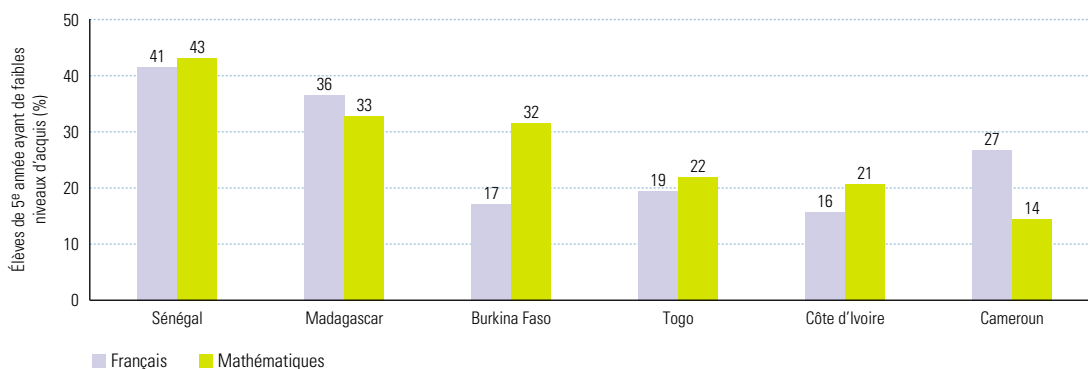
ont en lecture des compétences limitées (figure 3.33). Plus de la moitié des élèves n'ont pas réussi à atteindre le quartile inférieur (la norme internationale) en Argentine, au Belize, en Colombie, en République islamique d'Iran et au Maroc, parmi les pays à revenu intermédiaire, et au Koweït, parmi les pays à revenu élevé, qui présentent d'ordinaire une proportion de moins de 20% d'élèves ayant un faible niveau d'acquis.

Selon le PISA, 18% des élèves de 15 ans de l'ensemble des pays de l'OCDE (pour la plupart des pays à revenu élevé et quelques pays à revenu intermédiaire) se situaient au niveau 1, ou en dessous de ce niveau, ce qui indique une très faible compétence en lecture. Parmi les élèves des pays à revenu intermédiaire et à faible revenu, au moins 40% se situaient au niveau 1 ou en dessous – par exemple, plus de 60% en Albanie, en Indonésie et en ex-République yougoslave de Macédoine, et jusqu'à 80% au Pérou (figure 3.34).

### Disparités d'acquis à l'intérieur des pays

Les données présentées ci-dessus s'accordent à montrer que les niveaux d'acquis scolaires insuffisants sont largement répandus et qu'ils touchent le plus gravement les pays dont les systèmes scolaires sont faibles sur le plan de la scolarisation et des ressources. La répartition des niveaux d'acquis à l'intérieur des pays est une autre cause de préoccupation, vu que les élèves peu performants ne représentent jamais

**Figure 3.32: PASEC: pourcentage des élèves de 5<sup>e</sup> année ayant de faibles niveaux d'acquis dans 6 pays africains, 1996-2001**



Note: l'évaluation a été menée au Burkina Faso, au Cameroun, en Côte d'Ivoire et au Sénégal en 1995-1996, à Madagascar en 1997-1998 et au Togo en 2000-2001. Les pays sont rangés selon la proportion d'élèves ayant des acquis faibles en mathématiques. Un acquis faible est défini comme un score inférieur au 25<sup>e</sup> percentile.

Sources: Bernard, 2003; Michaelowa, 2004

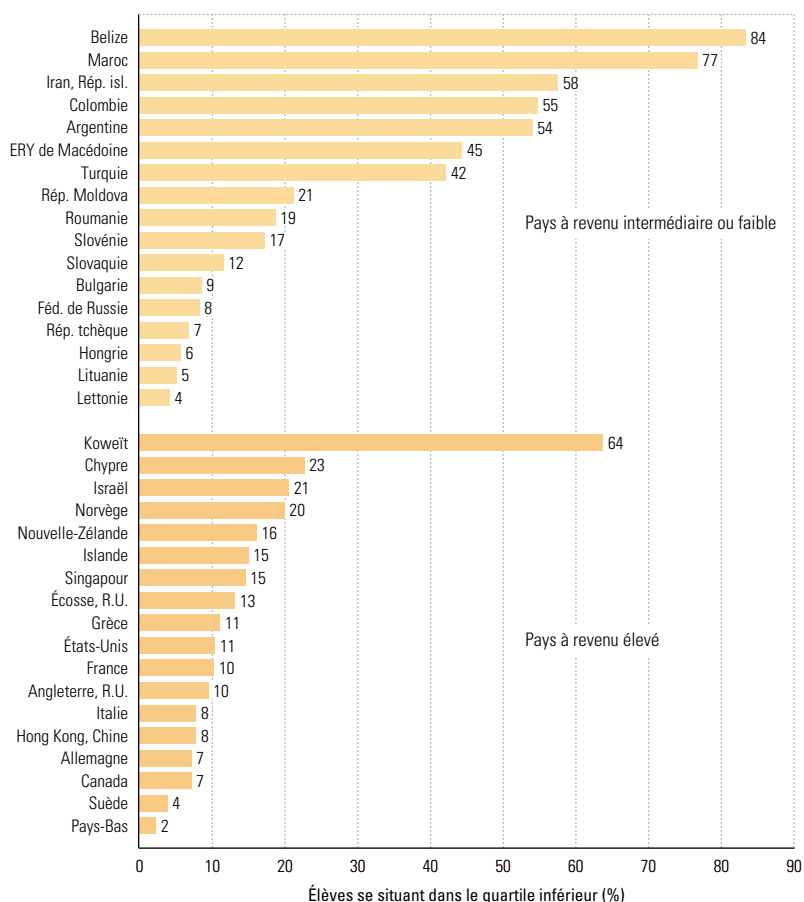
un échantillon aléatoire de la population. Bien qu'on ait tout intérêt à examiner les déterminants spécifiques des faibles niveaux d'acquis dans un contexte national, les résultats des évaluations nationales et internationales semblent indiquer que les élèves des zones rurales et des milieux économiquement désavantagés sont particulièrement vulnérables.

Les disparités d'apprentissage associées au statut socio-économique commencent dès les premières années de scolarité et persistent à travers tous les niveaux d'enseignement. Les enfants dont les acquis scolaires sont insuffisants risquent d'être plus vulnérables au redoublement et à l'abandon scolaire que les autres. Étant donné que la plupart des matières scolaires se fondent sur les notions de base inculquées lors des premières années d'études, les élèves du primaire aux performances médiocres risquent aussi d'être confrontés à des difficultés dans la suite de leur scolarité. De fait, de faibles résultats d'apprentissage lors des premières années de scolarité sont souvent de bons instruments de prédiction des désavantages éducatifs, sociaux et économiques à l'âge adulte.

La relation entre performances académiques et statut socio-économique varie selon les pays dans les mêmes proportions que les acquis moyens eux-mêmes. La figure 3.35 montre cette relation pour 12 pays d'Amérique latine et des Caraïbes qui ont participé à une étude menée en 1997 par le Laboratoire latino-américain d'évaluation de la qualité de l'éducation (LLECE), et pour un groupe de pays à revenu intermédiaire qui ont participé au PISA en 2000. La relation est parfois qualifiée de « gradient socio-économique » ou de « barre d'apprentissage » (Willms, 2003 ; OCDE/Institut de statistique de l'UNESCO, 2003). Dans le graphique illustrant les résultats du LLECE, les barres d'apprentissage montrent la relation entre les acquis en lecture des élèves de 3<sup>e</sup> et de 4<sup>e</sup> année et les années de scolarité accomplies par leurs parents. Le graphique du PISA montre la relation entre les performances en lecture et un composite statistique indiquant le statut socio-économique (SSE), constitué du niveau éducatif et professionnel des parents et d'indices des biens matériels, éducatifs et culturels de la famille.

Comme on l'a noté, les gradients socio-économiques varient beaucoup selon les pays. Dans l'étude du LLECE, Cuba présentait le niveau

**Figure 3.33 : PIRLS : pourcentage des élèves de 4<sup>e</sup> année se situant dans le quartile inférieur de l'échelle internationale des capacités de lecture, 2001**

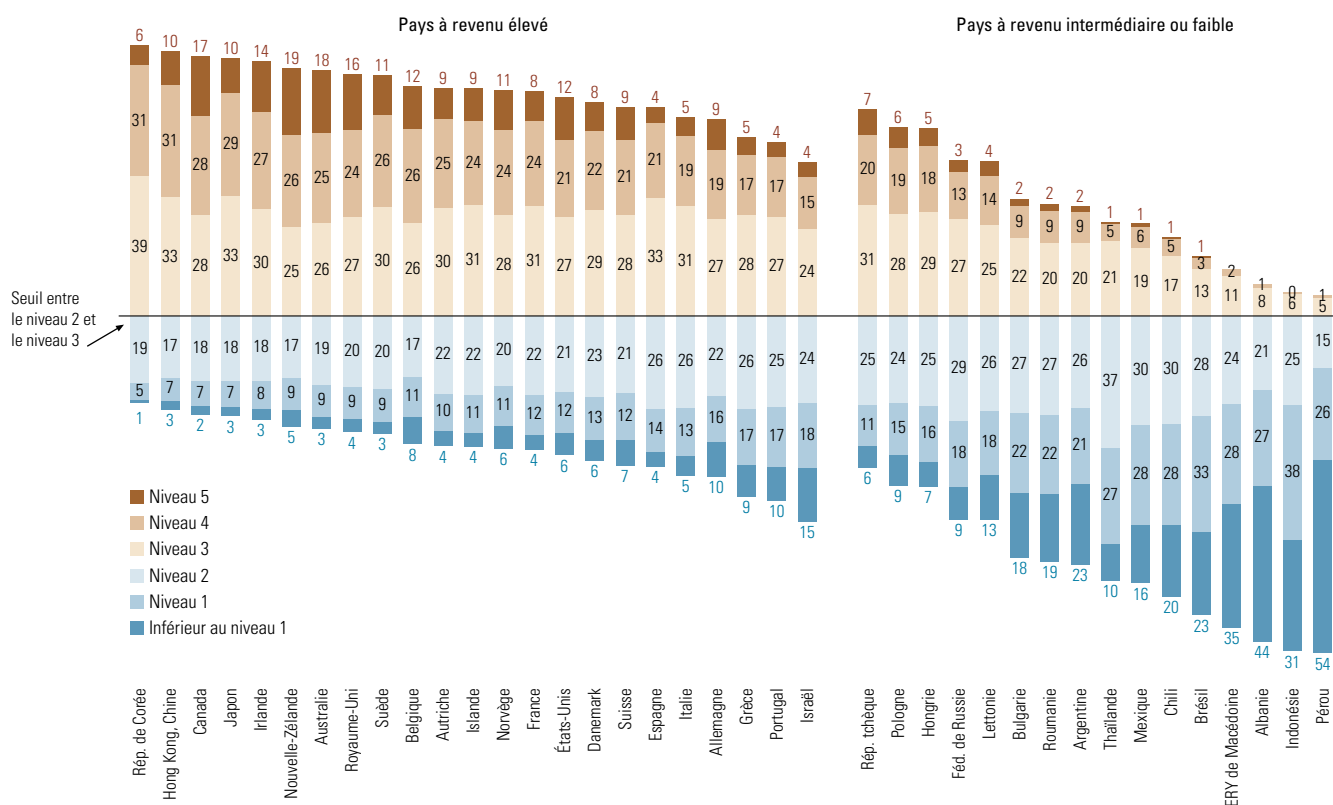


Note : le classement des pays par niveau de revenu est fondé sur Banque mondiale, 2003b.  
Source : Mullis et al., 2003

le plus élevé d'acquis des élèves et le moins de disparités associées au niveau éducatif des parents. Des analyses détaillées des données du LLECE ont révélé plusieurs facteurs de la réussite de Cuba, dont l'existence de crèches pour tous, une plus grande prévalence des activités éducatives dans le cadre familial, des classes plus petites, des niveaux plus élevés de ressources en matériels dans la classe et l'école, des enseignants mieux formés, une plus grande participation des parents à l'école, une grande discipline dans les classes et relativement peu de classes multiniveaux et de classes groupées par aptitudes (Willms et Somers, 2001). La figure 3.35 montre que les élèves des pays à revenu intermédiaire ont des performances inférieures à la moyenne de l'OCDE correspondant à leur statut socio-économique ;

**Les élèves du primaire aux performances médiocres risquent aussi d'être confrontés à des difficultés dans la suite de leur scolarité.**

Figure 3.34 : PISA : pourcentage des élèves de 15 ans atteignant 5 niveaux de compétence en lecture, 2000-2002  
(dans certains pays)



Note : le classement des pays par niveau de revenu est fondé sur Banque mondiale, 2003b.

Source : OCDE/Institut de statistique de l'UNESCO, 2003

**Il risque d'être difficile de développer rapidement le système scolaire sans sacrifier sa qualité.**

dans plusieurs grands pays, comme l'Indonésie, les élèves des milieux les plus favorisés ont de moins bonnes performances que les élèves des pays de l'OCDE des milieux les moins favorisés, ce qui indique clairement que c'est le système scolaire lui-même qui n'est pas performant.

### Assurer la qualité tout en développant l'accès : un double défi

Parvenir à un apprentissage de qualité pour tous exige que tous les enfants d'âge scolaire aient accès à des possibilités d'apprentissage et que tous les élèves reçoivent une instruction de qualité. En pratique, les pays recourent à diverses combinaisons d'éléments quantitatifs et qualitatifs. La figure 3.36 présente des indicateurs d'approximation de ces éléments au moyen de diagrammes de dispersion des taux nets de scolarisation et des scores moyens aux tests, fondés là encore sur les données du

SACMEQ, du PASEC, du PIRLS et du PISA. On peut distinguer quatre scénarios : certains systèmes scolaires combinent quantité et qualité, d'autres échouent dans ces deux domaines et d'autres encore conjuguent une faible quantité avec une qualité insatisfaisante. Les priorités des politiques d'éducation peuvent varier en conséquence, allant de simples ajustements visant à continuer d'améliorer un système déjà de haute qualité jusqu'à une refonte complète du système. L'idée largement répandue d'un effet de compensation réciproque entre quantité et qualité est souvent considérée comme impliquant que les pays ne sauraient conjuguer grande quantité et haute qualité, mais cette idée est probablement plus pertinente dans une perspective dynamique à court terme. Ainsi, dans un pays donné, il risque d'être difficile de développer rapidement le système scolaire sans sacrifier sa qualité, ou d'obtenir immédiatement une haute qualité dans les nouvelles écoles.

De fait, on ne trouve d'effet de compensation réciproque sur aucun de ces graphiques. Il n'y pas de tendance claire dans les cas du SACMEQ et du PASEC, et les pays du PIRLS enregistrent une qualité très variable pour des taux de scolarisation relativement élevés. La variation est plus grande dans l'échantillon du PISA, dans lequel il apparaît clairement, une fois encore, que les pays aux systèmes scolaires les plus solides conjuguent une meilleure qualité et une plus grande quantité que les autres. La question clé pour ce qui est de la réalisation de l'EPT est donc de savoir non pas s'il faut développer les systèmes scolaires existants, étant donné que cela peut compromettre la qualité, mais comment les pays qui conjuguent haute qualité et grande quantité sont parvenus à cette situation satisfaisante.

## Conclusion

La présente section conclut l'analyse de l'école qui a commencé par les sections consacrées aux profils de participation et aux enseignants et autres ressources scolaires. En résumé, les divers indicateurs qui dépeignent les progrès accomplis vers la réalisation de l'EPT, qu'ils soient quantitatifs ou qualitatifs, sont liés par une corrélation positive : les régions où l'accès à l'enseignement primaire demeure limité à une fraction de la population – en particulier l'Afrique subsaharienne, l'Asie du Sud et de l'Ouest et certains États arabes – ont besoin de politiques holistiques pour reconstruire leurs systèmes scolaires, tandis que d'autres pays peuvent se concentrer sur des aspects spécifiques des politiques d'éducation, notamment les acquis ou l'accès des groupes de population défavorisés. La section suivante est centrée non plus sur l'éducation formelle mais sur les programmes d'alphabétisation et sur le développement des compétences des jeunes et des adultes.

Note : SSE = statut socio-économique.

1. Les gradients ou « barres d'apprentissage » sont les lignes optimales. Cela signifie que les points sur la ligne ne représentent pas nécessairement une observation empirique mais que les lignes indiquent la variation entre les performances scolaires et le milieu familial des élèves dans chaque pays. La pente de chaque ligne indique dans quelle mesure l'inégalité des performances est attribuable au milieu familial. La longueur de chaque ligne est déterminée par l'éventail des milieux familiaux utilisés dans chaque étude et par la pente. Elle indique le degré de diversité des élèves en termes de milieu familial.

Sources : a. Willms et Somers, 2001 ; b. OCDE/Institut de statistique de l'UNESCO, 2003

Figure 3.35 : Gradients socio-économiques des performances en matière d'alphabétisme

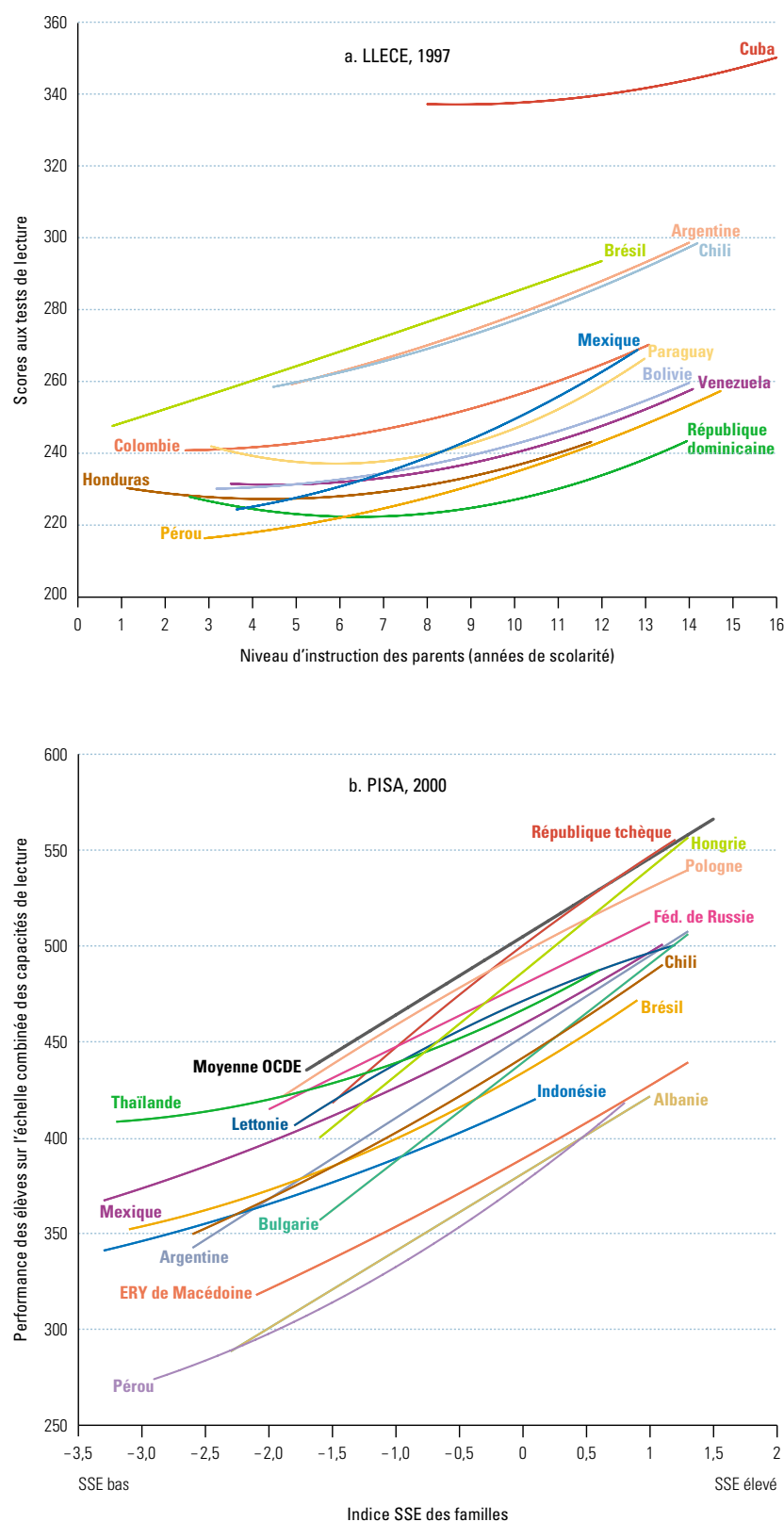
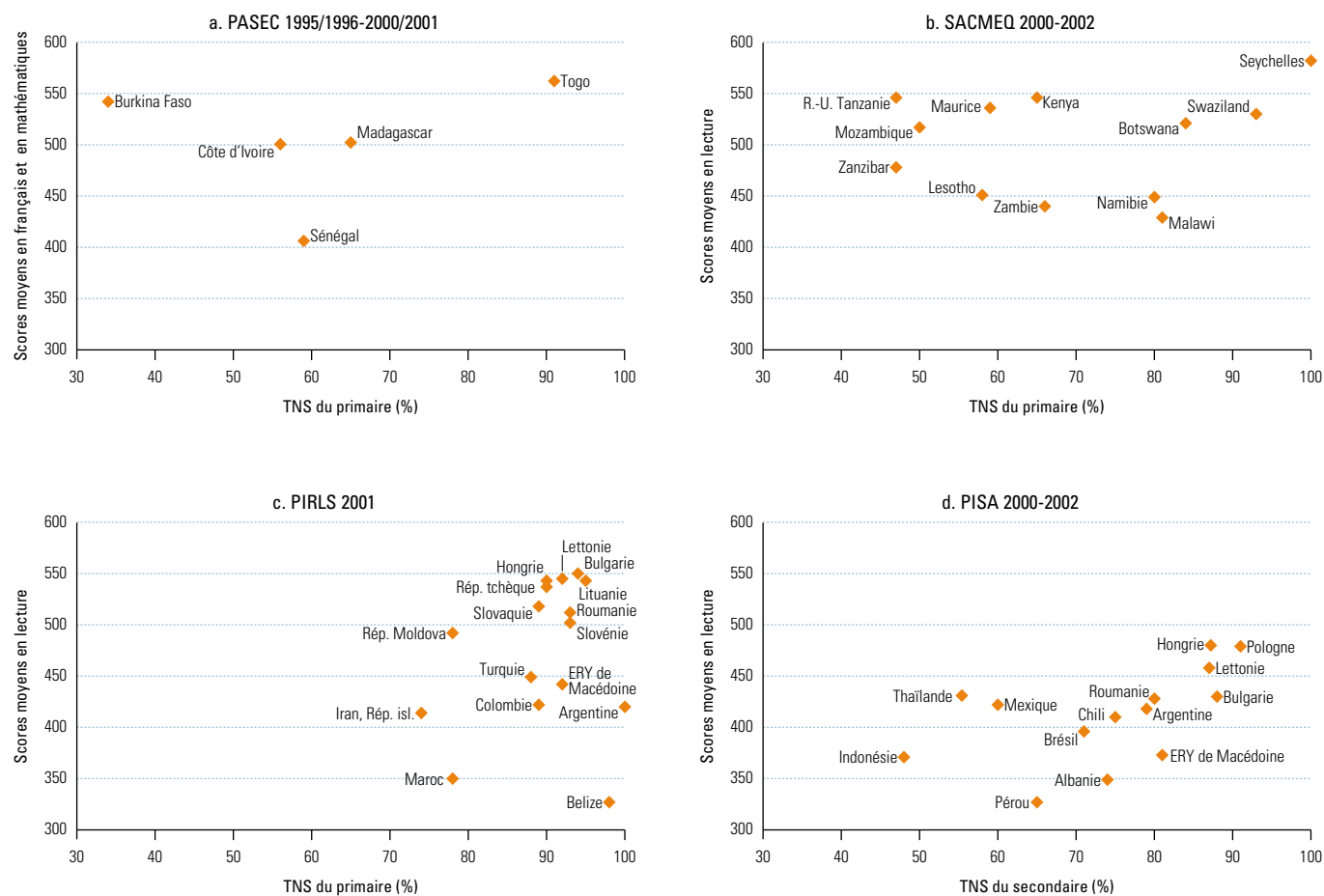


Figure 3.36 : Quels pays atteignent les objectifs de quantité et de qualité de l'éducation ?



Notes : a. Les TNS du primaire concernent 1998/1999 sauf dans le cas du Togo (2000/2001). b. Les TNS du primaire concernent 1999/2000 sauf dans les cas du Malawi (2001/2002) et des Seychelles (2000/2001). c. Les TNS du primaire concernent 2000/2001 sauf dans le cas de la Turquie (2001/2002). d. Les TNS du secondaire concernent 2000/2001 sauf dans les cas de l'Indonésie et de l'ex-République yougoslave de Macédoine (1999/2000).

Sources : données sur les TNS : base de données de l'Institut de statistique de l'UNESCO ; données sur les acquis d'apprentissage : a. Bernard (2003) et Michaelowa (2004) ; b. Dolata *et al.* (2004) ; c. Mullis *et al.* (2003) ; d. OCDE/Institut de statistique de l'UNESCO (2003)

## Alphabétisation et développement des compétences

La diffusion de compétences cognitives de base comme la capacité de lire, d'écrire et de compter est la clé du développement individuel et sociétal. L'universalisation d'une éducation de qualité décente implique que les enfants qui en bénéficient seront des adultes alphabètes, mais l'éducation élémentaire ne devrait pas s'arrêter à la simple maîtrise des compétences cognitives de base et beaucoup peut être fait aussi à l'extérieur du système scolaire formel pour aider les jeunes et les adultes qui n'ont jamais été scolarisés ou n'ont pas suivi une scolarité suffisante pour devenir alphabètes. La question de savoir si les bénéfices immédiats des programmes d'alphabétisation des adultes sont du même ordre de grandeur que les bénéfices futurs d'une éducation formelle est une question difficile, mais les possibilités de réduire la proportion de la population adulte qui est analphabète ne devraient pas être négligées, vu qu'il s'agit d'un complément important de l'EPT dans la population des enfants. La propagation de l'alphabétisme est un changement sociétal majeur, mais sa nature

est forcément propre à chaque nation, étant donné l'histoire de chaque langue écrite et les utilisations individuelles et collectives qui seront faites de l'alphabétisme. Celui-ci dépend donc non seulement des efforts déployés par les gouvernements, les organisations internationales et les ONG pour assurer une instruction primaire et une alphabétisation mais aussi du contexte familial et socioculturel des individus et de leurs attitudes vis-à-vis de l'écrit. Un processus connexe est celui de l'enseignement des «compétences nécessaires dans la vie courante», qui sont censées aider les individus à fonctionner efficacement dans la société.

**Les compétences nécessaires de la vie courante sont censées aider les individus à fonctionner efficacement dans la société.**

### Définition et mesure de l'alphabétisme

La mesure de l'objectif de l'EPT et des autres objectifs internationaux relatifs à l'alphabétisation exige que l'on s'accorde sur des définitions opérationnelles de l'alphabétisme d'un individu. Comme l'explique l'encadré 3.8, il s'agit d'un exercice difficile et plusieurs indicateurs sont utilisés. Les données proviennent d'ordinaire des recensements ou, plus rarement, d'enquêtes sur les ménages.

#### Encadré 3.8 Objectifs et indicateurs internationaux

La Décennie des Nations Unies pour l'alphabétisation a été lancée en 2003 pour renouveler l'engagement et les efforts en faveur de l'amélioration de l'alphabétisme dans le monde. La décennie s'inscrit dans le contexte du dessein de l'éducation pour tous, qui fixe des cibles en matière d'alphabétisation (objectif 4 de l'EPT) : « Améliorer de 50 % les niveaux d'alphabétisation des adultes, et notamment des femmes, d'ici à 2015, et assurer à tous les adultes un accès équitable aux programmes d'éducation de base et d'éducation permanente. » Dans un pays ayant un taux d'alphabétisme des adultes de 40 %, l'objectif pour 2015 serait d'atteindre un taux de 60 %. Dans le cas des pays ayant des taux supérieurs à 66 %, l'objectif pour 2015 serait l'alphabétisme de toute la population.

Les progrès accomplis dans la réalisation de cet objectif sont suivis au moyen de trois indicateurs :

- le taux d'alphabétisme des jeunes (15-24 ans) ;
- le taux d'alphabétisme des adultes (population âgée de plus de 15 ans)
- le rapport entre le taux d'alphabétisme des femmes et celui des hommes

De même, les Objectifs de développement du millénaire, qui couvrent non seulement l'éducation mais aussi la santé, le bien-être économique, l'égalité entre les sexes et d'autres besoins ou droits humains fondamentaux, utilisent deux indicateurs de l'alphabétisme :

- le taux d'alphabétisme des jeunes (le même que pour l'objectif de l'EPT) ;
- le rapport entre le nombre de femmes alphabètes et le nombre d'hommes alphabètes dans la population âgée de 15 à 24 ans.

L'utilité de ces indicateurs est limitée car ils sous-entendent une dichotomie entre alphabètes et analphabètes alors que la réalité est un continuum de compétence ; ils ne tiennent pas compte du niveau des compétences (par exemple la vitesse de lecture), qui est fondamental dans la vie courante, et ils ne reflètent pas les différents types de compétences en rapport avec l'alphabétisme qui sont nécessaires dans diverses situations, par exemple au travail ou dans le contexte familial. Les mesures globales de l'alphabétisme ont radicalement besoin d'être améliorées.

**Une récente évolution du discours des organisations internationales est reflétée dans la notion d'« alphabétisation de qualité ».**

En règle générale, ces indicateurs sont fondés sur la définition traditionnelle que l'UNESCO donne de l'alphabétisme, à savoir « la capacité de lire et écrire, en le comprenant, un énoncé simple et bref se rapportant à sa vie quotidienne ». D'autres définitions sont aussi utilisées. (Pour des détails sur le traitement par l'Institut de statistique de l'UNESCO des données relatives à l'alphabétisation, voir l'introduction à l'annexe statistique).

Une récente évolution du discours des organisations internationales, qui est passé d'une approche dichotomique (alphabètes et analphabètes) à la reconnaissance d'un continuum de niveaux d'alphabétisme, est reflétée dans la notion d'« alphabétisation de qualité », examinée dans l'encadré 3.9. Cette notion tente de prendre en compte l'éventail des compétences fonctionnelles applicables dans diverses situations (par exemple la lecture d'un contrat juridique ou d'un journal, ou l'utilisation d'un ordinateur) et le fait que ce qui importe en dernière analyse est l'aptitude à saisir la (les) signification(s) d'un texte et à former un jugement critique.

La plupart des réflexions sur l'alphabétisation mettent l'accent sur la lecture, mais l'aptitude à écrire correctement est tout aussi importante et les compétences complémentaires en arithmétique ne doivent pas non plus être négligées. Les données actuellement disponibles sur l'alphabétisme sont trop étroitement focalisées pour refléter un ensemble de compétences qui inclut bien davantage que l'aptitude à déchiffrer un texte.

Une des difficultés pratiques auxquelles se heurte l'évaluation de l'alphabétisation est que différentes méthodes peuvent produire des taux d'alphabétisme différents. Il arrive que l'on fasse passer un test dans lequel les enquêtés doivent lire une phrase sur une fiche imprimée, le testeur jugeant s'ils sont capables de le lire correctement à haute voix, mais la plupart des ensembles de données disponibles font confiance à la réponse fournie par l'enquêté à une question relative à son alphabétisme (cette question cite parfois la définition de l'UNESCO). Souvent le chef de famille répond pour tous les membres de la maisonnée. Des distorsions importantes peuvent survenir du fait, par

**Encadré 3.9 Mesurer l'« alphabétisation de qualité » dans les pays en développement**

Pour quantifier l'idée d'« alphabétisation de qualité », de nombreux pays s'adressent aux enquêtes d'évaluation plutôt qu'aux méthodes traditionnelles de collecte des données. Au moyen du Projet d'évaluation et de suivi de l'alphabétisation (LAMP), l'Institut de statistique de l'UNESCO cherche à promouvoir des enquêtes d'évaluation de l'alphabétisation susceptibles de donner des résultats comparables même compte tenu de milieux socioculturels et linguistiques différents, et qui s'appuient sur une méthodologie robuste et techniquement viable. Le LAMP met à profit les méthodes utilisées dans l'Enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes (EIAA), évaluation de l'alphabétisation menée dans les pays développés.

Le LAMP a mis au point des instruments de collecte des données qui sont particulièrement sensibles au niveau le plus bas de l'échelle des compétences, en partie pour résoudre les problèmes posés par l'ampleur de ce niveau dans l'EIAA (environ 40 % des adultes au Chili et en Pologne, par exemple, se situent à ce niveau en lecture). Pour tracer un

tableau utile de l'alphabétisation dans les pays en développement, il importe de distinguer divers niveaux ou éléments des compétences en matière d'alphabétisme à cette extrémité de l'échelle.

Le LAMP évalue les compétences fonctionnelles. Les instruments d'évaluation sont conçus pour placer, dans toute la mesure du possible et compte tenu des contraintes pratiques, l'enquêté face à des situations de la vie réelle. Certaines parties du test mesurent la vitesse afin de recueillir des données indicatives de la reconnaissance des mots et de la facilité d'expression. Le LAMP collecte aussi des informations sur les langues que parle et écrit l'enquêté, afin de renseigner sur les questions se rapportant aux langues dominantes et aux langues d'usage plus local. Bien que les contraintes pratiques empêchent une évaluation complète des compétences d'expression écrite, le test requiert quelques éléments écrits, dans l'intention, aussi limitée soit-elle, de prendre en compte les compétences d'expression écrite en raison de leur importance.

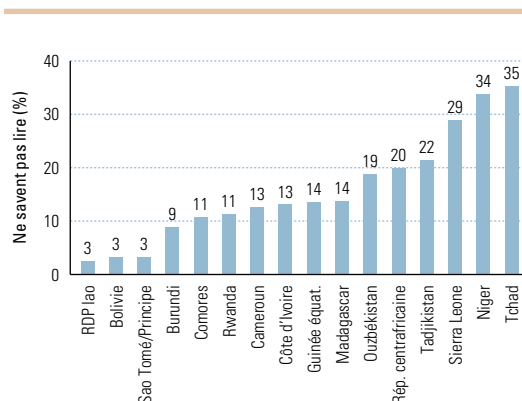
Source : Institut de statistique de l'UNESCO

exemple, que les enquêtés se considèrent comme alphabètes puisqu'ils savent écrire leur nom ou qu'ils répugnent à admettre qu'ils ne savent pas lire. Dans une étude menée dans une région rurale du Bangladesh, plus de la moitié de ceux qui ont affirmé savoir écrire n'ont pas été reconnus comme capables de le faire selon une norme minimale (Greaney *et al.*, 1999).

De nombreux pays ne collectent pas de données nationales sur l'alphabétisme, utilisant les niveaux d'instruction comme mesures d'approximation. Dans certains pays, par exemple, tous ceux qui ont accompli un certain nombre d'années de scolarité ou atteint une année d'études déterminée sont considérés comme alphabètes. L'utilisation du niveau d'instruction comme mesure d'approximation de l'alphabétisme risque néanmoins d'aboutir à une forte sous-estimation des niveaux d'analphabétisme, car il n'est pas rare que les habitants de pays ayant des systèmes scolaires médiocres fréquentent l'école primaire, parfois jusqu'à son terme, sans jamais acquérir de compétences durables en matière d'alphabétisme. Par exemple, la figure 3.37 présente les données d'enquêtes sur les ménages qui montrent que plus d'un tiers des adultes ayant atteint la 5<sup>e</sup> année du primaire au Niger et au Tchad ont indiqué qu'il ne savaient pas lire.

Le cas du Ghana, illustré par la figure 3.38, montre combien il est difficile de parvenir à une mesure non équivoque de l'alphabétisme.

**Figure 3.37 : Pourcentage des adultes n'ayant pas dépassé le niveau d'instruction du primaire qui indiquent ne pas savoir lire, 2000**

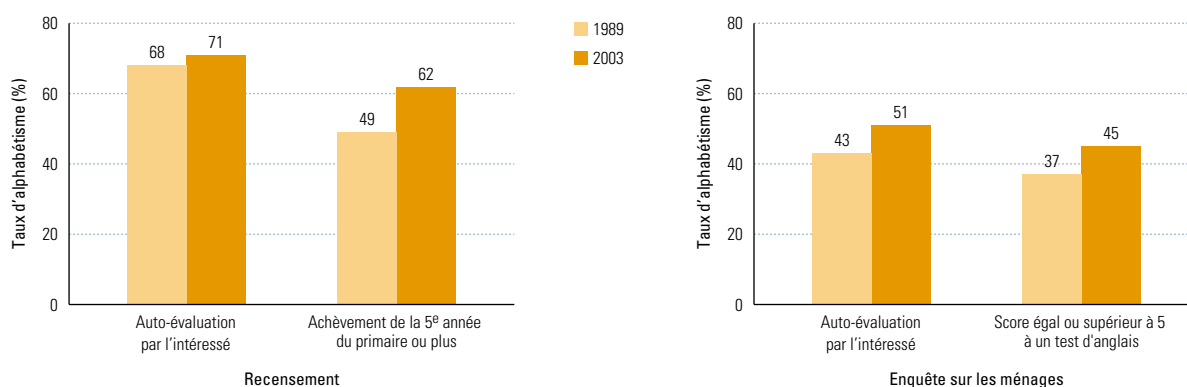


Source : calculs fondés sur la base de données MICS de l'UNICEF

Non seulement les chiffres des recensements et ceux des enquêtes concernant le début des années 1990 et 2000 diffèrent les uns des autres, mais les niveaux d'alphabétisme indiqués par les intéressés diffèrent aussi des chiffres relatifs à l'achèvement de la 5<sup>e</sup> année du primaire et des résultats d'un test linguistique. Les deux sources donnent à penser que le niveau d'alphabétisme indiqué par les intéressés est plus élevé que le niveau réel, et le test linguistique, qui peut être considéré comme la plus exacte des trois mesures, donne les niveaux d'alphabétisme les plus bas. De même, l'accroissement de l'alphabétisme enregistré

**Le cas du Ghana montre combien il est difficile de parvenir à une mesure non équivoque de l'alphabétisme.**

**Figure 3.38 : Mesures de l'alphabétisme au Ghana dans la population âgée de 15 ans et plus, 1989 et 2003**



Notes : les données des recensements datent de janvier 1990 et février 2000. Les données d'enquête ont été calculées à partir de la Ghana Living Standard Survey 2 et de l'enquête du Ghana Statistical Service/OED. Lorsqu'on compare les résultats des recensements et ceux des enquêtes, il est important de noter que les questions utilisées pour collecter les données, ainsi que la couverture et le groupe cible, peuvent différer.

Source : White (2004)

À peu près un quart de la population adulte du monde est analphabète.

pour les années 1990 dépend beaucoup de la méthode utilisée : la progression du niveau d'alphabétisme tel qu'indiqué par les intéressés lors des recensements a été de 3 points de pourcentage, contre 8 selon un test linguistique soumis dans le cadre de l'enquête sur les ménages.

Les exemples fournis ci-dessus illustrent la diversité des définitions et des mesures en vigueur, qui contribue aux difficultés rencontrées pour faire des comparaisons et émettre des conclusions au sujet de la situation globale de l'alphabétisme. Il faut garder à l'esprit ces mises en garde lorsqu'on examine les chiffres disponibles concernant l'alphabétisme, comme dans la sous-section qui suit.

### Estimations de l'alphabétisme des adultes et des jeunes au niveau mondial

#### Structures de l'alphabétisme des adultes

Le tableau 3.7 donne les estimations les plus récentes disponibles (fondées sur des données du début des années 2000) des taux d'alphabétisme et du nombre d'analphabètes adultes par sexe, pour le monde et les régions EPT, les adultes étant définis comme la population âgée de 15 ans et plus et l'alphabétisme comme l'aptitude à lire et écrire, en le comprenant, un énoncé simple et bref se rapportant à sa vie quotidienne.

Selon ces estimations, il y a près de 800 millions d'analphabètes adultes dans le monde, soit 18 % de la population adulte<sup>11</sup>. Deux faits ressortent. D'abord, 64 % des analphabètes adultes sont des femmes. Cette proportion est très variable selon les régions, allant de 55 % en Amérique latine et dans les Caraïbes à 77 % en Europe centrale et orientale et étant proche de la moyenne mondiale en Afrique subsaharienne, dans les États arabes et en Asie du Sud et de l'Ouest. Les chiffres absolus peuvent cependant être influencés par les caractéristiques démographiques ; le rapport entre le taux d'alphabétisme des femmes et celui des hommes (c'est-à-dire l'indice de parité entre les sexes) offre une meilleure mesure des disparités entre les sexes. Il se situe entre 0,63 et 0,77 en Afrique subsaharienne, dans les États arabes et en Asie du Sud et de l'Ouest, et il est supérieur à 0,90 dans le reste du monde. De fait, l'IPS est le plus bas lorsque le taux moyen d'alphabétisme est aussi le plus bas, par exemple 0,53 au Pakistan et moins de 0,50 dans des pays comme le Bénin, le Burkina Faso, le Mali, le Népal, le Niger et le Yémen, où le taux global d'alphabétisme des adultes est inférieur à 50 % (voir le tableau 2 de l'annexe statistique). Étant donné l'impact de l'alphabétisme sur le bien-être, l'autonomie et les moyens d'agir des femmes, il est urgent d'entreprendre des actions visant à réaliser la parité entre les sexes. Ces actions engendreront aussi des effets bénéfiques de grande portée à long terme, vu la relation entre

Tableau 3.7 : Alphabétisme des adultes (15 ans et plus) par sexe et par région, 2000-2004<sup>1</sup>

	Taux d'alphabétisme des adultes				Adultes analphabètes	
	Total	%		IPS (F/H)	Total (milliers)	% femmes
		Homme	Femmes			
Monde	82	87	77	0,88	799 147	64
Pays en développement	76	83	69	0,83	788 999	64
Pays développés	99	99	99	1,00	9 151	62
Pays en transition	100	100	99	1,00	998	70
Afrique subsaharienne	62	70	54	0,77	137 000	61
États arabes	62	73	51	0,69	69 298	64
Asie centrale	99	100	99	1,00	333	70
Asie de l'Est et Pacifique	91	95	88	0,92	134 978	71
Asie du Sud et de l'Ouest	58	71	45	0,63	402 744	64
Amérique latine et Caraïbes	89	90	88	0,98	39 383	55
Amérique du Nord et Europe occidentale	99	99	99	1,00	6 946	61
Europe centrale et orientale	97	99	96	0,97	8 464	77

Note : il se peut que la somme des chiffres ne soit pas égale au total du fait des arrondis.

1. Les données pour la période 2000–2004 sont tirées de l'évaluation à laquelle a procédé en 2004 l'Institut de statistique de l'UNESCO, qui utilise les chiffres directement fournis par les pays ainsi que ses propres estimations. Pour les pays qui n'ont pas communiqué de données pour la période de référence 2000–2004, les estimations de l'ISU de 2002 ont été utilisées. Voir l'introduction à l'annexe statistique pour de plus amples détails sur l'estimation des données relatives à l'alphabétisme.

Source : annexe statistique, tableau 2

11. Le nombre des analphabètes a été estimé à nouveau par l'Institut de statistique de l'UNESCO sur la base des dernières révisions des données. L'estimation actuelle est beaucoup plus basse que celle de 862 millions d'analphabètes donnée par le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2003/4* (UNESCO, 2003a, p. 87). Cela est dû à plusieurs facteurs, notamment la divulgation de données récentes sur l'alphabétisme venant des plus récents recensements et enquêtes dans un certain nombre de pays. Le recensement effectué en Chine en 2000, par exemple, a eu pour résultat une diminution de plus de 50 millions du nombre des analphabètes de ce pays dans l'estimation de l'ISU.

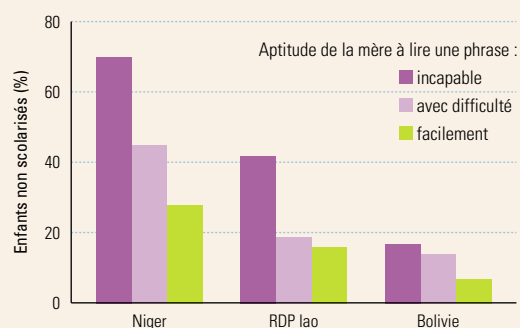
### Encadré 3.10 Liens entre les compétences des mères en matière d'alphabétisme et la situation scolaire de leurs enfants

L'alphabétisme des adultes est lié aux progrès vers la réalisation de l'EPU. Le niveau d'instruction ou les compétences en matière d'alphabétisme d'une mère ou d'une personne qui s'occupe d'un enfant peut accroître la probabilité que celui-ci participe à l'enseignement primaire ou achève sa scolarité primaire. Parmi les facteurs probablement en cause figurent l'augmentation du niveau de revenu, qui réduit les coûts d'opportunité ou permet de payer les frais de scolarité, une meilleure appréciation de la valeur de l'éducation et l'aptitude à aider les enfants à apprendre. Les enquêtes sur les ménages fournissent des éléments qui prouvent que l'alphabétisme des mères est souvent associé à la scolarisation de leurs enfants.

La figure 3.39 montre, pour le Niger, la République démocratique populaire lao et la Bolivie, la relation entre le niveau d'alphabétisme indiqué par la mère (ou la personne s'occupant de l'enfant) et le risque que les enfants ne soient pas scolarisés. Dans chaque cas, c'est chez les mères ayant un faible niveau d'alphabétisme que le risque est le plus

élevé. Au Niger, 70 % des enfants en âge de fréquenter l'école primaire de mères analphabètes ne sont pas scolarisés, contre 30 % des enfants des mères qui indiquent savoir lire couramment.

**Figure 3.39 : Alphabétisme des mères et scolarisation des enfants au Niger, en RDP lao et en Bolivie, 2000**



Source : calculs fondés sur la base de données MICS de l'UNICEF

l'éducation des femmes, leur fécondité et le développement de leurs enfants (encadré 3.10).

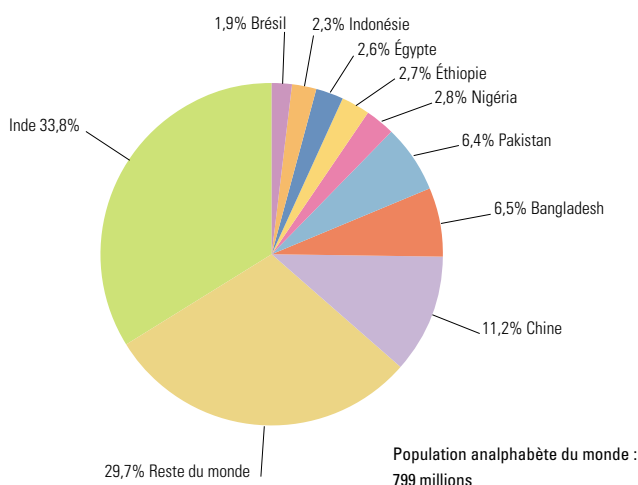
Le second fait frappant qui ressort du tableau 3.7 est que l'alphabétisme des adultes présente une répartition géographique très inégale, encore qu'il s'agisse d'un phénomène concernant presque exclusivement les pays en développement : les pays développés et les pays en transition ont des taux d'alphabétisme proches de 99 % et ne comptent ensemble qu'à peine 1,3 % des analphabètes du monde. Près du quart de la population du monde en développement est analphabète ; l'Amérique latine et les Caraïbes ainsi que l'Asie de l'Est et le Pacifique ont des taux d'alphabétisme se situant autour de 90 % mais, s'agissant de régions relativement très peuplées, elles comptent 22 % de tous les analphabètes du monde. L'alphabétisme vraiment sévère se concentre dans les 3 régions dont il a été montré dans les sections précédentes qu'elles ont les systèmes scolaires les plus faibles : l'Afrique subsaharienne, les États arabes et l'Asie du Sud et de l'Ouest, avec des taux d'alphabétisme voisins de 60 %. Ces régions comptent les trois quarts des analphabètes du monde ; l'Asie du

Sud et de l'Ouest, avec sa population très nombreuse, en compte à elle seule plus de la moitié. On trouve des taux d'alphabétisme inférieurs à 60 % dans 22 des 119 pays pour lesquels on dispose de données. À l'exception d'Haïti, tous se situent dans ces 3 régions. Les taux les plus bas sont ceux du Burkina Faso (13 %), du Niger (17 %) et du Mali (19 %) en Afrique subsaharienne. Il y a lieu de noter qu'en Asie du Sud et de l'Ouest, certaines entités sous-nationales ont des populations et des taux d'alphabétisme comparables à ceux de ces pays.

Plus de 70 % des analphabètes adultes du monde, soit 562 millions de personnes, vivent dans 9 pays seulement, comme le montre la figure 3.40, et 34 % rien qu'en Inde. Les autres pays sont soit des pays d'Afrique subsaharienne, des États arabes ou d'Asie du Sud et de l'Ouest ayant des taux d'alphabétisme faibles (inférieurs à 70 %) et des populations importantes (Bangladesh, Égypte, Pakistan, Nigéria, Éthiopie), soit des pays très peuplés d'Amérique latine et des Caraïbes et d'Asie de l'Est et du Pacifique ayant des taux d'alphabétisme élevés mais un grand nombre d'analphabètes en valeur absolue (essentiellement la Chine, avec un taux

**Plus de 70 % des analphabètes adultes du monde, soit 562 millions de personnes, vivent dans 9 pays seulement.**

**Figure 3.40 : Population analphabète adulte dans le monde, pourcentage par pays, 2000-2004<sup>1</sup>**



1. Voir la note du tableau 3.7.

Source : annexe statistique, tableau 2

d'alphabetisme de 91 %, mais aussi l'Indonésie et le Brésil, avec un taux d'alphabetisme de 88 % dans les deux cas.

De nets progrès ont été accomplis au cours des années 1990 sur le plan de l'alphabetisation, comme le montrent les résultats des recensements disponibles pour 5 pays comptant 46 % de la population mondiale et 56 % des analphabètes adultes du monde (tableau 3.8). La Chine a spectaculairement fait reculer l'alphabetisme des femmes par des efforts précoces et soutenus de promotion de la scolarisation des filles et des femmes, et l'écart entre les sexes a été ramené de 18,9 à 8,6 points de pourcentage. Cet écart a commencé à se réduire en Inde, où les taux d'alphabetisme des

hommes et des femmes ont connu une augmentation rapide entre les deux derniers recensements<sup>12</sup>. Pourtant, un contraste frappant persiste entre, d'une part, le Pakistan (où l'alphabetisme a stagné, surtout chez les hommes) et l'Inde et, d'autre part, le Brésil, la Chine et l'Indonésie avec leurs taux d'alphabetisme maintenant supérieurs à 80 % pour les deux sexes.

### Alphabetisme des jeunes

Le taux d'alphabetisme dans la population âgée de 15 à 24 ans constitue un autre indicateur des progrès accomplis dans la réalisation des objectifs de l'éducation pour tous et des Objectifs de développement du millénaire. L'alphabetisme des jeunes reflète l'aptitude du système éducatif à inculquer des compétences de base en la matière, ainsi que l'étendue des activités liées à l'alphabetisation et autres formes de soutien que les enfants et les jeunes reçoivent chez eux (encadré 3.11).

D'une manière générale, les taux d'alphabetisme tendent à être plus élevés chez les jeunes que chez les adultes du fait du développement récent de l'accès à l'éducation de base. Les dernières estimations disponibles indiquent qu'il y a près de 137 millions de jeunes analphabètes dans le monde (17 % de tous les analphabètes adultes), dont 85 millions (62 %) sont des femmes. Comme le montre le tableau 3.9, les taux d'alphabetisme des jeunes dépassent 70 % dans toutes les régions, bien que certains pays en aient qui sont inférieurs à cette moyenne. Dans les régions en développement, ils vont de 2 % en Asie de l'Est et dans le Pacifique à 28 % en Asie du Sud et de l'Ouest. Les disparités entre les sexes sont généralement moins prononcées dans l'alphabetisme des jeunes que dans celui des adultes, mais les variations régionales sont

**Tableau 3.8 : Taux d'alphabetisme des adultes dans 5 pays très peuplés, par sexe, 1990-1994 et 2000-2004<sup>1</sup>**

	Hommes			Femmes		
	Taux d'alphabetisme (%)		Évolution (points de pourcentage)	Taux d'alphabetisme (%)		Évolution (points de pourcentage)
	1990-1994	2000-2004		1990-1994	2000-2004	
Brésil	80,1	88,0	7,9	79,7	88,3	8,6
Chine	87,0	95,1	8,1	68,1	86,5	18,4
Inde	61,6	...	...	33,7	...	...
Indonésie	88,0	92,5	4,5	75,3	83,4	8,1
Pakistan	52,8	53,4	0,6	23,8	28,5	4,7

1. Voir la note du tableau 3.7.

Sources : 2000-2004 : annexe statistique, tableau 2 ; 1990-1994 : estimations nationales fournies à l'Institut de statistique de l'UNESCO

12. Dans la population âgée de 7 ans et plus, les taux d'alphabetisme ont progressé de 11,2 points de pourcentage chez les hommes/garçons et de 14,4 points chez les femmes/filles entre le recensement de 1991 et celui de 2001.

### Encadré 3.11 Activités en rapport avec l'alphabétisation au foyer : données transnationales provenant du PIRLS

Le Programme international de recherche en lecture scolaire, évaluation transnationale des capacités de lecture des élèves de 4<sup>e</sup> année du primaire dans 35 pays, a aussi tenté de mesurer les activités en rapport avec l'alphabétisation au foyer en mettant au point un indice fondé sur les indications fournies par les parents sur la fréquence de leur participation aux activités suivantes avec leurs enfants d'âge préscolaire : lire des livres, raconter des histoires, chanter des chansons, jouer avec des jouets représentant les lettres de l'alphabet, jouer à des jeux sur les mots et lire à haute voix des panneaux et des étiquettes. Les niveaux les plus élevés ont été relevés en Angleterre et en Écosse, où plus de 80 % des élèves faisaient partie de la catégorie des enfants ayant eu un niveau élevé d'activités précoces. Parmi les pays où les parents indiquaient des niveaux plus bas de participation figuraient la Turquie, la République islamique d'Iran et Hong Kong (Chine), avec 30 % ou plus des élèves dans la catégorie inférieure, les parents ayant indiqué ne jamais avoir pratiqué – ou quasiment jamais – de telles activités avant que les enfants entrent à l'école.

Les pays enregistrant les scores moyens les plus élevés en lecture (Suède, Pays-Bas) n'étaient pas nécessairement ceux présentant les pourcentages les plus élevés d'élèves appartenant à la catégorie des hauts niveaux d'activités précoces. Il y avait néanmoins une relation positive entre la participation à des activités précoces d'alphabétisation et les performances en lecture dans chaque pays et, au niveau international, les élèves de la catégorie supérieure affichaient en moyenne un avantage de 20 points dans leurs performances en lecture par rapport à ceux de la catégorie intermédiaire, qui eux-mêmes obtenaient 20 points de plus que les élèves de la catégorie inférieure. Les pays où les élèves de la catégorie supérieure présentaient le plus grand écart de performances par rapport à ceux de la catégorie intermédiaire (30 points ou plus) comprenaient l'Angleterre, la Nouvelle-Zélande, le Belize, Singapour et la République islamique d'Iran.

Source : Mullis et al., 2003

similaires à celles enregistrées pour les adultes, avec des écarts entre les hommes et les femmes qui restent notables en Asie du Sud et de l'Ouest, dans les États arabes et en Afrique subsaharienne.

Si les taux d'alphabétisme nationaux sont très variables selon les régions et les pays, la variation est encore plus grande en ce qui concerne leur répartition à l'intérieur des pays.

**Tableau 3.9 : Alphabétisme des jeunes (15-24 ans), par sexe et par région, 2000-2004<sup>1</sup>**

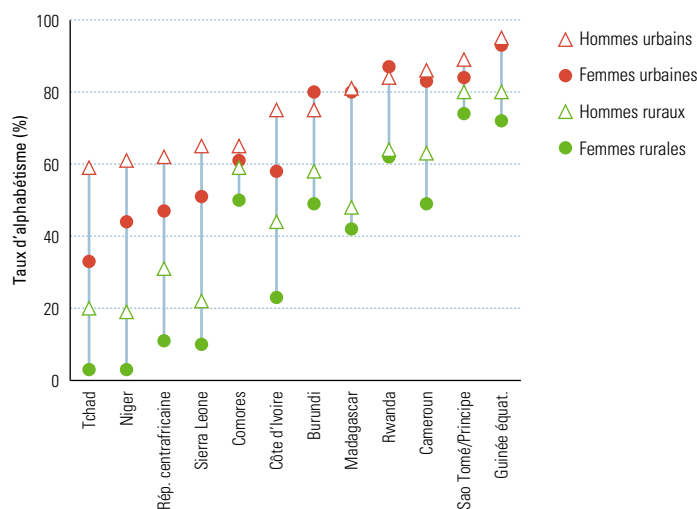
	Taux d'alphabétisme des jeunes				Jeunes analphabètes	
	Total	%		IPS (F/H)	Total (milliers)	% femmes
	Hommes	Femmes				
Monde	88	91	84	0,92	136 710	63
Pays en développement	85	89	81	0,91	136 052	63
Pays développés	100	100	100	1,00	354	49
Pays en transition	99	99	99	1,00	304	50
Afrique subsaharienne	77	81	72	0,89	31 135	59
États arabes	78	84	72	0,85	12 946	64
Asie centrale	98	98	98	1,00	257	50
Asie de l'Est et Pacifique	98	98	97	0,99	7 446	58
Asie du Sud et de l'Ouest	72	82	63	0,77	79 344	65
Amérique latine et Caraïbes	96	95	96	1,01	4 589	46
Amérique du Nord et Europe occidentale	100	100	100	1,00	203	49
Europe centrale et orientale	99	99	98	0,99	790	69

Note : il se peut que la somme des chiffres ne soit pas égale au total du fait des arrondis.

1. Voir la note du tableau 3.7.

Source : annexe statistique, tableau 2

**Figure 3.41: Taux d'alphabétisme dans la population âgée de 15 à 24 ans, par sexe et par lieu de résidence (rural ou urbain) en Afrique subsaharienne, 2000**



Source : calculs fondés sur la base de données MICS de l'UNICEF

La figure 3.41 examine les différences concernant les niveaux d'alphabétisme indiqués par les femmes et les hommes jeunes dans les zones rurales et urbaines de 12 pays d'Afrique subsaharienne. Dans les petits États insulaires comme Sao Tomé-et-Principe et les Comores, on constate des différences très mineures de niveau d'alphabétisme entre les jeunes des deux sexes, particulièrement dans les zones urbaines. Dans les pays plus vastes et plus hétérogènes, les écarts entre femmes et hommes et entre zones rurales et urbaines sont considérables.

Dans les 6 pays ayant des taux de scolarisation dans le primaire relativement élevés (Cameroun, Comores, Guinée équatoriale, Madagascar, Rwanda, Sao Tomé-et-Principe, avec des TBS proches de ou supérieurs à 90 %), les différences de taux d'alphabétisme par sexe sont relativement mineures mais les différences entre zones rurales et zones urbaines sont énormes, comme à Madagascar, au Cameroun et au Rwanda. Dans les 6 autres pays, les taux globaux d'alphabétisme des jeunes sont plus bas et les écarts entre les sexes comme entre les zones rurales et urbaines sont saisissants, sauf au Burundi. Il y a plus de probabilités de différences entre les jeunes des zones urbaines selon le sexe, par exemple les taux d'alphabétisme y sont

de 10 à 20 points de pourcentage plus bas pour les filles que pour les garçons. En République centrafricaine, en Sierra Leone, au Tchad et au Niger, moins du quart des jeunes gens des zones rurales sont alphabètes, contre un dixième ou moins des jeunes femmes. Ces données reflètent un accès restreint, stratifié, aux chances d'apprentissage et montrent combien il importe de ne pas se contenter d'examiner les moyennes nationales afin d'identifier les populations qui sont marginalisées par un faible niveau d'alphabétisme.

### Développement des compétences dans 4 pays

L'objectif 3 du Cadre d'action de Dakar porte sur les besoins d'apprentissage de tous les jeunes et de tous les adultes, en particulier ceux qui n'ont pas pu bénéficier d'une bonne éducation de base. Il concerne diverses sortes de compétences : les compétences génériques, les compétences plus contextuelles, y compris les compétences nécessaires pour s'assurer des moyens d'existence, et les compétences professionnelles, qui sont ordinairement acquises dans des cadres plus formels<sup>13</sup>. Les efforts visant à promouvoir systématiquement ces compétences sont de plus en plus désignés sous l'appellation collective de développement des compétences<sup>14</sup>. L'alphabétisation n'est pas toujours considérée comme en faisant partie, bien que le chapitre 2 montre qu'il existe des liens importants entre les deux<sup>15</sup>.

Quatre pays ont récemment passé en revue leurs activités de développement des compétences. Avec le concours de l'UNESCO et de son Institut international de planification de l'éducation (IIPPE), le Mali, le Népal, la République démocratique populaire lao et le Sénégal ont mis au point un cadre commun en vue d'évaluer les besoins d'apprentissage des jeunes et des adultes et l'offre de possibilités appropriées d'apprentissage. Le but est d'identifier les écarts entre les uns et les autres et d'élaborer, à l'issue de réunions consultatives, un plan de développement des compétences dans le cadre de l'éducation pour tous<sup>16</sup>. Il est prévu d'appliquer dans un proche avenir cette approche à d'autres pays, en premier lieu à la sous-région du Pacifique, de façon à permettre l'émergence d'un instrument plus ou moins standardisé pour le suivi de l'objectif 3<sup>17</sup>.

13. Les compétences génériques comprennent la résolution des problèmes, le travail en équipe, la mise en réseau, la communication, la négociation, etc. Pour une analyse plus détaillée de toutes ces compétences, souvent désignées sous le nom de «compétences nécessaires dans la vie courante», voir UNESCO, 2003a, p. 84-86.

14. Voir par exemple Groupe de travail pour la coopération internationale en matière de développement des compétences, 2002.

15. Voir la section intitulée «Qualité des programmes de PEPE et d'alphabétisation» dans le chapitre 2.

16. UNESCO/IIPPE, 2004 décrit brièvement le projet. Les informations fournies dans la présente section sont dans une large mesure tirées d'Atchoarena et Nozawa, 2004, étude commandée sur la base des 4 rapports de pays.

17. D'autres pays pourraient produire des rapports en vue de rendre plus transparent le développement des compétences, même s'ils ne suivent pas le modèle UNESCO/IIPPE.

Dans les 4 pays, des équipes nationales d'examen ont conclu que les gouvernements tendent à accorder trop peu d'attention aux jeunes non scolarisés, désavantagés et vulnérables. L'habitude a été prise de s'en remettre aux ONG pour répondre à leurs besoins. Il existe de nombreuses initiatives visant à atteindre et autonomiser les marginalisés par une formation non formelle aux compétences professionnelles, mais ces initiatives sont souvent locales, risquent d'être éphémères et ne sont pas intégrées à une stratégie nationale d'ensemble. La formation des compétences patronnée par les gouvernements est souvent dispersée par nature et elle n'est pas convenablement coordonnée, vu qu'elle implique non seulement le ministère chargé de l'éducation, mais aussi d'autres ministères s'occupant d'autres secteurs et questions (par exemple travail, agriculture, femmes, jeunes).

### Définir les programmes de développement des compétences

Les 4 pays ont examiné les questions ci-après.

- Quels sont les groupes cibles ?
- Quelles compétences sont pertinentes dans des contextes spécifiques ?
- Quels programmes sont proposés dans des cadres formels et non formels, publics et privés ?
- Parmi les méthodes de formation, lesquelles fonctionnent le mieux dans les programmes basés dans des centres, dans les programmes communautaires, dans l'éducation à distance ?
- Quels sont les rôles des gouvernements et des ONG ?
- Qui sont les formateurs ? Comment mieux les recruter, les former et les soutenir ?
- Quelles langues faut-il utiliser ?
- Quels sont les sources et les mécanismes de financement pour le développement des compétences ?
- Comment assurer au mieux le suivi et l'évaluation des stratégies et des programmes de développement des compétences ?

Le reste de la présente section récapitule certaines de leurs conclusions.

Les jeunes qui abandonnent l'école primaire ou qui ne l'ont jamais fréquentée sont un groupe cible majeur du développement des compétences (bien que dans les pays ou régions où la plupart des enfants achèvent le primaire, les décrocheurs du secondaire puissent se

trouver relativement désavantagés). Quel que soit le contexte éducatif, certains groupes ont été identifiés comme vulnérables. Les principaux groupes vulnérables comprennent ceux qui vivent dans un environnement difficile (République démocratique populaire lao), les groupes professionnels sensibles, par exemple les apprentis du secteur informel (Mali et Sénégal), les groupes minoritaires marginalisés (membres des castes inférieures au Népal), diverses minorités ethniques (Népal et République démocratique populaire lao), les enfants des rues (Mali et Sénégal) et les jeunes handicapés (dans les 4 pays).

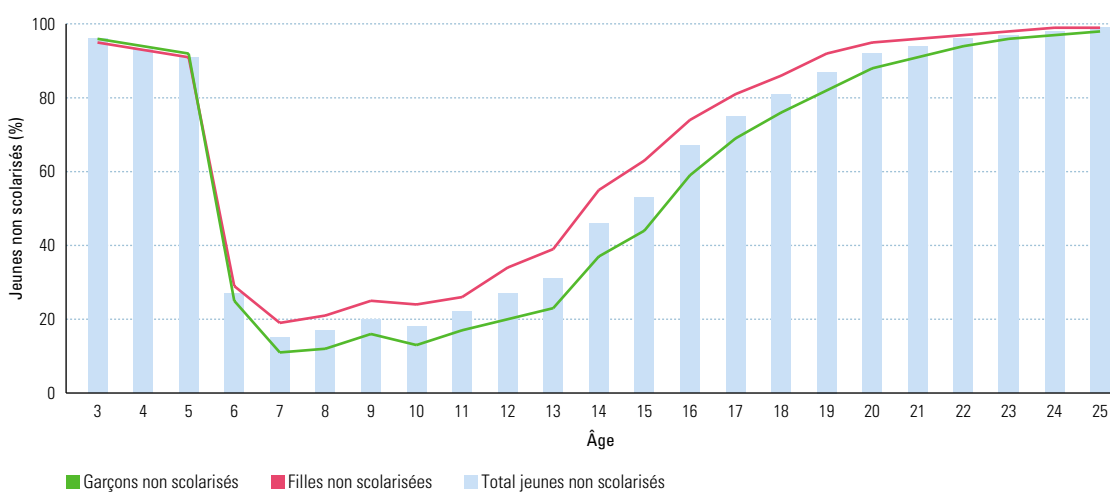
On ne dispose que d'indications fragmentaires sur la taille de ces groupes exclus de l'école, vu que les données fiables sont rares. Au Népal, quelque 80 % des adolescents ne fréquentent ni l'école ni un établissement de formation. En République démocratique populaire lao, environ 53 % des jeunes de 15 ans, 67 % des jeunes de 16 ans et 75 % des jeunes de 17 ans ne sont pas scolarisés (figure 3.42).

Dans chaque pays, les équipes d'examen ont identifié un ensemble de compétences importantes du point de vue de l'intégration sociale et de la lutte contre la pauvreté dans le contexte local. L'accent a été mis en particulier sur les compétences agricoles et artisanales ; dans bien des cas, surtout dans les zones rurales pauvres, les emplois salariés sont rares, de sorte que le développement des compétences doit être axé sur les moyens d'existence – les activités et moyens par lesquels les individus peuvent subvenir de manière autonome à leurs besoins. Il faut tenir compte des besoins des ménages et de la communauté. Soucieux d'améliorer l'impact de leurs programmes de développement des compétences, les pays (la République démocratique populaire lao, par exemple) y insèrent parfois des initiatives de microcrédit post-formation, qui posent des problèmes supplémentaires du point de vue de la gestion des programmes et de la mise au point des instruments de suivi et d'évaluation.

Les pays ne peuvent commencer à concevoir de stratégies de développement des compétences que s'ils disposent d'informations adéquates sur les fournisseurs de programmes, le contenu et la durée des cours, les effectifs, les coûts et les frais. Parmi les nombreux ministères qui peuvent être impliqués, ceux qui sont chargés de

**Les jeunes qui abandonnent l'école primaire ou qui ne l'ont jamais fréquentée sont un groupe cible majeur du développement des compétences.**

Figure 3.42 : RDP lao : jeunes non scolarisés, par âge et par sexe, 2001



Source : Ministère de l'éducation de la République démocratique populaire lao, recensement scolaire de 2001

**Repérer les groupes les plus vulnérables est un problème, surtout dans les pays vastes et culturellement divers présentant de fortes disparités entre les zones les plus riches et les plus pauvres.**

L'éducation tendent à disposer des meilleures données sur le développement des compétences. Pour ce qui est de la participation des ONG, certains programmes sont soutenus par de grandes organisations internationales et d'autres par des groupes locaux, à base communautaire. Dans les 4 pays, ces derniers constituent la majorité des ONG, mais on ne dispose guère de données à leur sujet. Les premiers, bien que de dimensions plus modestes, sont généralement plus transparents.

Au Mali et au Sénégal, la passation de contrats avec des ONG est un moyen important de mise en œuvre des programmes de développement des compétences, en particulier ceux destinés aux apprentis du secteur informel. Le Népal envisage cette approche, éventuellement *via* un fonds pour le développement des compétences. La participation de sous-traitants rend encore plus nécessaire un suivi rigoureux. L'allocation de ressources publiques à des fournisseurs privés requiert normalement l'établissement de mécanismes destinés à garantir la qualité, l'efficacité et la transparence. Pareil contrôle est plus aisé lorsque certaines fonctions d'appui sont remplies par les pouvoirs publics, telles que le financement ou la formation des formateurs.

Repérer les groupes les plus vulnérables est aussi un problème, surtout dans les pays vastes et culturellement divers présentant de fortes disparités entre les zones les plus riches et les

plus pauvres. La République démocratique populaire lao utilise un système d'information géographique pour déterminer les zones où il est le plus urgent de remédier à la pauvreté, aux taux d'abandon scolaire et aux disparités entre les sexes et où les possibilités d'apprentissage risquent d'être insuffisantes.

### Évaluer les programmes de développement des compétences

Comme pour les autres programmes d'éducation, il est possible de mesurer l'efficacité des programmes de développement des compétences au moyen des taux d'abandon et d'achèvement, tandis que l'efficacité devrait être mesurée par l'évaluation directe des compétences et connaissances acquises. Cependant, comme pour les programmes d'alphabetisation, on dispose rarement de telles données. Les programmes courts sont rarement suivis d'un examen et là où ils le sont, les résultats ne sont pas souvent consignés.

Toutefois, le Mali et le Népal se soucient de plus en plus de délivrer des certificats attestant que leurs titulaires ont achevé avec succès les programmes longs, et la République démocratique populaire lao se préoccupe aussi de définir l'équivalence de ces certificats avec les qualifications formelles. Les politiques d'équivalence devraient permettre aux apprenants de construire leurs propres parcours, par exemple en suivant d'abord un

apprentissage non formel et en effectuant ensuite une transition (un retour) vers l'école (option qui est réaliste avant tout pour les membres les plus jeunes des groupes cibles). Les débats qui ont lieu en République démocratique populaire lao et au Népal sur l'établissement d'un cadre national de qualifications donnent à penser qu'il sera possible un jour de parvenir à une collecte plus systématique des données sur les acquis.

Les programmes non formels de développement des compétences tendent à coûter moins cher que ceux, formels, de formation professionnelle, bien qu'il soit difficile d'obtenir des informations précises sur les coûts parce que ces programmes sont souvent subventionnés par des bailleurs de fonds extérieurs et ne sont pas couverts par les statistiques nationales. De plus, la diversité des programmes offerts par un fournisseur donné (longs/courts, dispensés dans des centres/à base communautaire, compétences agricoles/compétences industrielles) fait qu'il est souvent difficile d'évaluer les coûts unitaires. Le gouvernement népalais estime que 47 000 élèves sont inscrits dans des programmes de formation proposés par des ministères autres que le ministère de l'éducation. Bien que l'on dispose d'informations sur les coûts, elles ne sont pas reliées à la durée des cours et il est donc difficile de faire des comparaisons avec les coûts dans l'éducation formelle.

Le Ministère de l'éducation de la République démocratique populaire lao a estimé les coûts unitaires des programmes non formels de développement des compétences professionnelles de base, des programmes de formation professionnelle dispensés par les centres communautaires d'apprentissage et des programmes de vulgarisation organisés par les écoles techniques et professionnelles. Ces estimations sont actuellement utilisées dans un modèle de simulation de l'EPT qui permet d'évaluer les implications financières et les résultats probables de diverses options.

Le développement des compétences n'occupe qu'une place marginale dans les budgets nationaux d'éducation des 4 pays. Au Mali et au Népal, l'éducation non formelle représente moins de 1 % des dépenses publiques d'éducation. L'enseignement technique et professionnel absorbe 2,6 % du budget de l'éducation en République démocratique populaire lao et 1,4 % au Népal. Comme dans la plupart des pays, cette composante des services éducatifs reste un partenaire très mineur du système formel.

La décentralisation est en cours dans les 4 pays et les provinces et districts exercent des responsabilités croissantes. Étant donné la nature contextuelle d'un grand nombre de besoins d'apprentissage, il y a toutes les raisons de différencier les programmes de développement des compétences au niveau local. Cependant, à ce niveau, les systèmes d'information ne fournissent pas facilement les informations analytiques dont les responsables des politiques nationales ont besoin pour assurer efficacement le suivi, l'évaluation et l'élaboration des politiques. Il faudrait regrouper les données pertinentes au niveau local pour qu'elles puissent être utilisées comme instruments d'analyse et de diagnostic au niveau national. La République démocratique populaire lao et le Sénégal s'y emploient.

**Il y a toutes les raisons de différencier les programmes de développement des compétences au niveau local.**

## L'indice du développement de l'éducation pour tous

Au Forum de Dakar, en 2000, les pays et institutions participants se sont engagés à atteindre les 6 objectifs de l'EPT d'ici à 2015. Si tous ces objectifs sont importants en soi, il est néanmoins utile de disposer d'un moyen synthétique d'indiquer les niveaux relatifs de progrès vers la réalisation de l'EPT dans son ensemble. L'indice du développement de l'EPT (IDE), associant les indicateurs pertinents, offre un moyen d'y parvenir.

L'élaboration et l'interprétation des indices posent des problèmes bien connus. Ceux-ci ont trait aux questions de savoir quels éléments et indicateurs choisir, comment ils devraient être composés et pondérés en fonction des différents domaines et comment les résultats devraient être utilisés. On peut par exemple débattre des éléments constitutifs d'un indice du développement humain en discutant de la signification du concept, de ce qui doit constituer ses éléments les plus importants, des possibilités de trouver des éléments de substitution et – plus fondamentalement – de la question de savoir s'il existe d'autres objectifs, plus importants, de la politique de développement qui vont à l'encontre de la nécessité d'un tel indice. Dans le cas de l'EPT, certains de ces problèmes sont moins gênants. La communauté internationale a défini l'EPT en énonçant 6 objectifs assortis d'une échéance; au moins certains d'entre eux peuvent être quantifiés et des indicateurs ont été adoptés à titre de mesures d'approximation. Ainsi, dans le cas de l'indice du développement de l'EPT, les problèmes de sélection des indicateurs, de pondération et d'interprétation sont moins difficiles à résoudre.

Les éléments constitutifs de l'IDE devraient dans l'idéal refléter la totalité des 6 objectifs, mais cela est difficile en pratique. L'objectif 3, relatif aux programmes d'apprentissage et à ceux concernant les compétences nécessaires dans la vie courante, n'est pas facile à quantifier, tandis que l'objectif 1, relatif à la PEPE, ne peut encore être incorporé car les données nationales sur les effectifs ne sont disponibles que pour quelques États et elles ne sont pas suffisamment standardisées. En conséquence, l'IDE incorpore pour l'instant des indicateurs pour l'EPU, l'alphabetisation des adultes, la parité entre les sexes et la qualité de l'éducation.

Tous les objectifs de l'EPT étant considérés comme revêtant une égale importance, pour accorder le même poids à chacun des éléments constitutifs de l'indice, chacun des 4 objectifs est représenté par un indicateur d'approximation. La valeur de l'IDE pour un pays déterminé est la moyenne arithmétique des valeurs observées pour chacun des indicateurs. Celles-ci sont exprimées sous la forme de pourcentages et la valeur de l'IDE peut varier de 0 à 1. Plus proche il est de 1, plus le pays en question a fait pour réaliser l'EPT.

Les éléments constitutifs de l'IDE et les indicateurs qui leur sont associés<sup>18</sup> sont les suivants :

- enseignement primaire universel : taux net de scolarisation ;
- alphabétisation des adultes : taux d'alphabetisme de la population âgée de 15 ans ou plus ;
- genre : indice de l'EPT relatif au genre (IEG, représentant la moyenne arithmétique des IPS de l'enseignement primaire, de l'enseignement secondaire et de l'alphabetisation des adultes) ;
- qualité de l'éducation : taux de survie en 5<sup>e</sup> année du primaire.

Les données utilisées se rapportent à 1998 et 2001 (ou 2000 là où l'on ne dispose pas de données plus récentes). Seuls les pays disposant d'un ensemble complet des indicateurs requis pour calculer l'IDE sont pris en compte dans l'analyse. Bien que le nombre de ces pays soit passé de 94 à 127 entre 2000 et 2001, la couverture demeure incomplète, si bien qu'il n'est pas encore possible de donner un aperçu mondial complet des progrès accomplis vers la réalisation des objectifs.

### A quelle distance sommes-nous de l'EPT ?

L'IDE peut être calculé pour 127 pays, soit près des deux tiers des pays du monde, pour 2001. Le tableau 1 de l'appendice présente les valeurs de l'indice pour ces pays. Le tableau 3.10 récapitule ces valeurs pour les régions de l'EPT. Des estimations sont disponibles pour 50 à 80 % des pays des 8 régions. Un effort particulier a été fait pour inclure davantage de pays de l'OCDE et de pays d'Europe centrale et orientale en comblant les lacunes de leurs données relatives à l'alphabetisation des adultes et à la survie en 5<sup>e</sup> année du primaire. L'appendice traite plus en détail de cette méthodologie.

**L'IDE peut être calculé pour 127 pays, soit près des deux tiers des pays du monde, pour 2001.**

18. L'appendice explique pourquoi ont été retenus ces indicateurs particuliers.

**Tableau 3.10 : Répartition des pays selon leur distance moyenne par rapport aux objectifs de l'EPT, 2001**

	Objectifs déjà atteints IDE: 0,98-1,00	Proches des objectifs IDE: 0,95-0,97	Position intermédiaire IDE: 0,80-0,94	Éloignés des objectifs IDE: moins de 0,80	Sous-total échantillon	Nombre total de pays
États arabes			12	4	16	20
Europe centrale et orientale	3	8	3		14	20
Asie centrale		3	4		7	9
Asie de l'Est et Pacifique	1	1	9	3	14	33
Amérique latine et Caraïbes	1	4	15	2	22	26
Amérique du N./Europe occ.	11	7			18	26
Asie du Sud et de l'Ouest		1	1	4	6	9
Afrique subsaharienne		1	7	22	30	45
Total	16	25	51	35	127	203

Source : appendice, tableau 1

Quarante et un pays, soit un tiers de ceux disposant de données, ont atteint les 4 objectifs les plus quantifiables de l'EPT ou sont près de les atteindre. Il n'est pas surprenant que la plupart d'entre eux se trouvent en Amérique du Nord et en Europe occidentale ainsi qu'en Europe centrale et orientale, régions où l'enseignement est obligatoire depuis plus d'un siècle dans certains cas. Aucun des États arabes n'est près d'atteindre les objectifs. Certains des pays qui les ont atteint ou sont près de le faire se situent en Amérique latine et Caraïbes et en Asie centrale ; ils ont une longue tradition consistant à mettre l'accent sur une large participation à l'éducation de base. Il en va aussi de même pour les Fidji en Asie de l'Est et dans le Pacifique, les Maldives en Asie du Sud et de l'Ouest et les Seychelles en Afrique subsaharienne.

Cinquante et un pays enregistrent une valeur intermédiaire de l'IDE (0,80-0,94). Ils se trouvent dans toutes les régions à l'exception de l'Amérique du Nord et de l'Europe occidentale. Il est évident que plusieurs d'entre eux présentent des performances inégales selon les objectifs de l'EPT représentés dans l'IDE. Souvent, le développement de l'éducation n'a pas pour contrepartie une égale attention à sa qualité : dans près de la moitié des pays dont l'IDE se situe à un niveau intermédiaire (principalement en Amérique latine), la qualité de l'éducation telle qu'elle est mesurée par le taux de survie en 5<sup>e</sup> année du primaire laisse à désirer. Dans ces pays, de nombreux enfants qui ont accès à l'école la quittent prématurément, en partie à cause de la mauvaise qualité de l'éducation.

Trente-cinq pays, soit plus de 25% de ceux dont l'IDE a pu être calculé, sont très loin d'atteindre les objectifs de l'EPT, avec des valeurs de l'IDE inférieures à 0,80. Vingt-deux de ces pays (plus de 60% de la catégorie en question) se trouvent en Afrique subsaharienne. Ce groupe comprend aussi 3 pays participant à l'initiative E-9 de l'UNESCO concernant les pays très peuplés : le Bangladesh, l'Inde et le Pakistan. Le tableau 1 de l'appendice révèle que la plupart de ces 35 pays se caractérisent par de médiocres performances pour tous les objectifs de l'EPT. La scolarisation dans le primaire est faible, les disparités entre les sexes sont prononcées, l'analphabétisme est largement répandu et la qualité de l'éducation est médiocre, entraînant des taux d'abandon élevés, si bien que beaucoup d'élèves n'atteignent jamais la 5<sup>e</sup> année du primaire. Les pays de ce groupe sont confrontés à de multiples défis qui devront être relevés simultanément pour que l'EPT devienne une réalité (encadré 3.12).

### Progrès accomplis vers la réalisation de l'EPT de 1998 à 2001

La valeur de l'IDE dépend du niveau de ses éléments constitutifs et son évolution peut s'expliquer par les progrès accomplis – ou non – par les pays vers la réalisation des 4 objectifs. Comment les pays progressent-ils vers l'EPT depuis Dakar ? Accordent-ils une égale attention à tous les objectifs de l'EPT, comme le recommande le Cadre d'action de Dakar ?

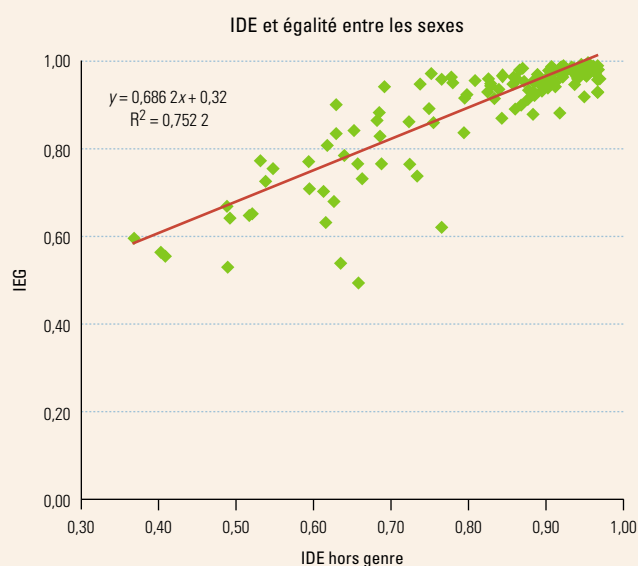
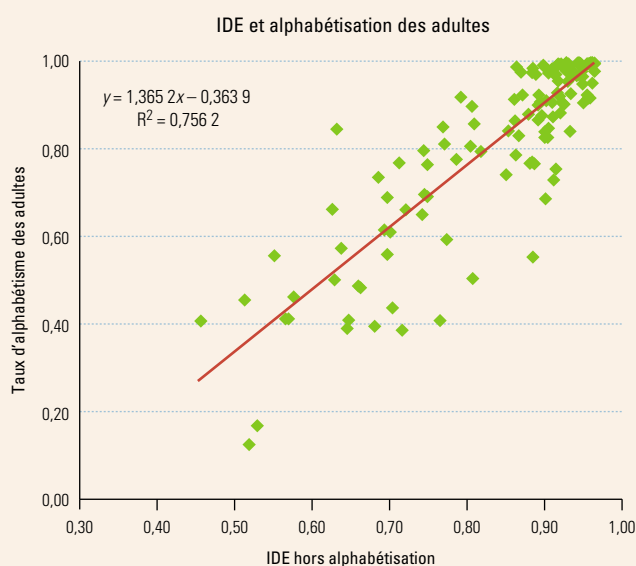
Il n'est possible d'analyser les tendances de l'indice du développement de l'EPT que pour les 74 pays disposant de données sur

**Trente-cinq pays, soit plus de 25% de ceux dont l'IDE a pu être calculé, sont très loin d'atteindre les objectifs de l'EPT.**

### Encadré 3.12. La réduction de l'analphabétisme et l'amélioration de la parité entre les sexes sont les meilleurs instruments prédictifs des progrès vers la réalisation de l'EPT

Il est facile de démontrer dans quelle mesure la réalisation de l'un des objectifs de l'EPT est intimement liée à la réalisation de tous les autres. Les graphiques ci-dessous montrent comment la variation de chacun des éléments constitutifs de l'IDE est associée à la variation des trois autres. D'une façon générale, les pays qui remportent des succès en ce qui concerne un

des objectifs de l'EPT tendent à bien se comporter en ce qui concerne les autres. Cela implique cependant que ceux qui sont éloignés de l'EPT sont confrontés à de multiples carences éducatives, ce qui complique considérablement les tâches qu'ils doivent accomplir dans les délais fixés.



les 4 éléments constitutifs à la fois pour 1998 et pour 2001. Le tableau 3.11 démontre clairement l'existence d'un mouvement général vers la réalisation de l'EPT. Pour 54 de ces pays, soit près des trois quarts de ceux de l'échantillon, l'IDE a progressé. Les progrès ont été

relativement plus sensibles pour les pays dont l'IDE était bas ou ceux qui étaient éloignés de l'EPT comme les Comores, le Libéria, le Mozambique, le Togo et le Yémen, qui ont connu chacun une progression de 15% ou plus entre 1998 et 2001 (figure 3.43).

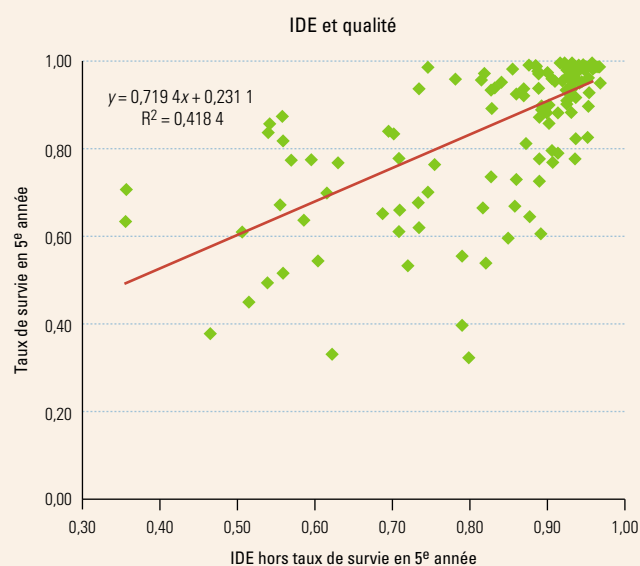
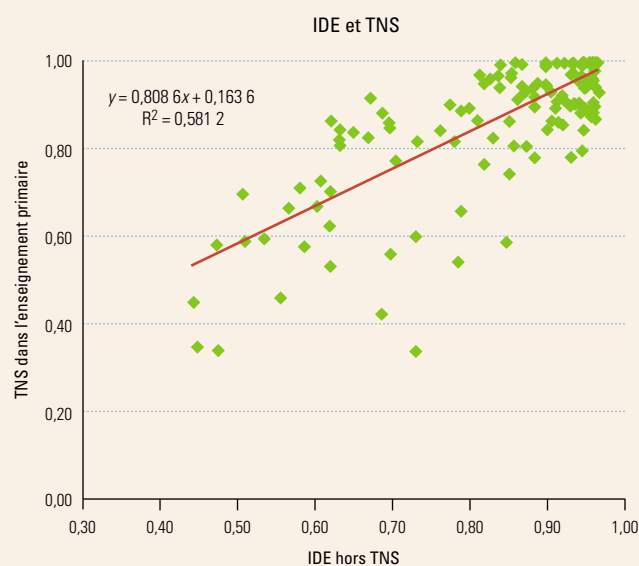
**Tableau 3.11: Répartition des pays selon l'évolution de leur distance moyenne par rapport aux objectifs de l'EPT de 1998 à 2001**

	Se rapprochent des objectifs de l'EPT, l'IDE a progressé	S'éloignent des objectifs de l'EPT, l'IDE a reculé	Total
Objectifs déjà atteints [IDE: 0,98-1,00]	1	1	2
Proches des objectifs [IDE: 0,95-0,97]	6	5	11
Position intermédiaire [IDE: 0,80-0,94]	26	8	34
Éloignés des objectifs [IDE: moins de 0,80]	21	6	27
<b>Total</b>	<b>54</b>	<b>20</b>	<b>74</b>

Source: appendice, tableau 3

Les résultats montrent aussi que les indicateurs dont la corrélation avec les autres éléments constitutifs de l'IDE est la plus forte sont l'IEG (indice de l'EPT relatif au genre) et l'alphabétisation des adultes\*.

Chacune de ces variables explique plus de 75 % de la variance des scores moyens combinés pour les autres éléments. Le TNS et le taux de survie en 5<sup>e</sup> année du primaire sont un peu moins étroitement associés aux autres éléments, expliquant respectivement 58 et 42 % de leur variance.



\* La corrélation plus étroite constatée l'an dernier entre l'alphabétisation et les trois autres composantes de l'IDE est principalement attribuable à l'évolution des taux d'alphabétisme des adultes enregistrée dans un certain nombre de pays et à l'amélioration de la couverture des données relatives à l'alphabétisation, s'agissant en particulier des pays de l'OCDE.

Cependant, dans les 20 autres pays, l'IDE a reculé pendant la période considérée. L'évolution a été modeste dans la plupart des cas mais, en Afrique du Sud, au Ghana et au Burundi, la valeur de l'indice a chuté de 3 à 7 %, le taux de survie en 5<sup>e</sup> année du primaire étant un point particulièrement faible<sup>19</sup>.

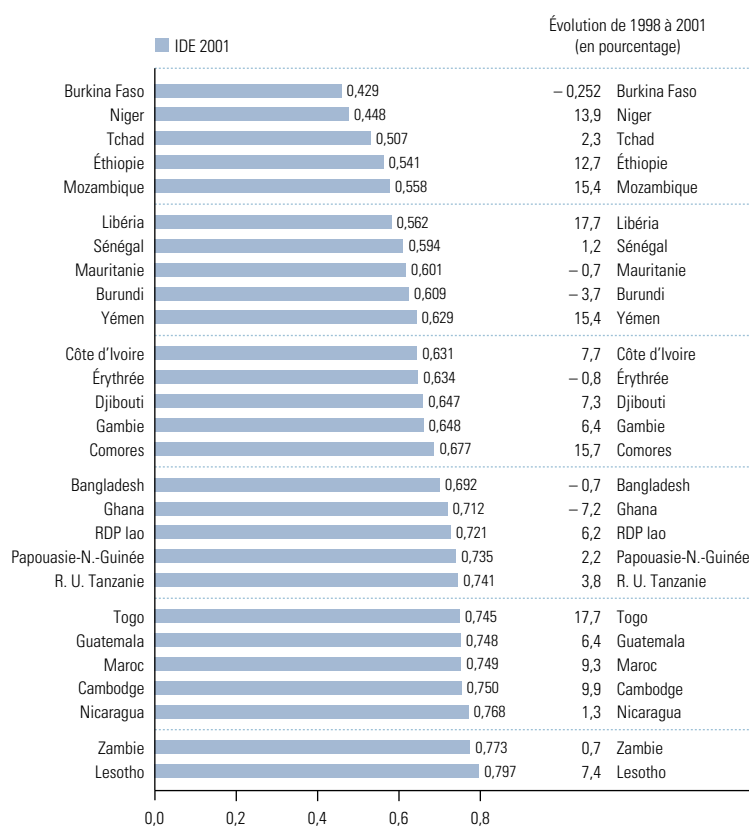
Le classement d'ensemble des pays pour ce qui est de l'IDE n'a pas sensiblement été modifié et la plupart des pays des catégories supérieure, intermédiaire et inférieure de l'IDE n'ont pas changé de catégorie. Le Venezuela, la Namibie et le Togo ont gagné plus de 5 places, prouvant que même les pays pauvres sont capables de faire des progrès rapides vers l'EPT. Seuls le Ghana, l'Afrique du Sud, la Mongolie, l'Azerbaïdjan et la Géorgie ont perdu plus de 5 places. D'une manière générale, l'ampleur de l'évolution de l'IDE sur la période a été

relativement réduite : l'indice (non pondéré) d'ensemble a progressé de 2,2 % et l'évolution moyenne par pays (positive ou négative) a été de 2,8 %. Dans certains cas, des pays enregistrant une progression rapide sur certains indicateurs l'ont obtenue au détriment d'autres indicateurs. Comme le montre le tableau 3 de l'appendice, dans près des deux tiers des pays (48 sur 74), au moins un indicateur a évolué dans le sens contraire des autres.

Cela implique que lorsqu'on suit les progrès d'ensemble accomplis vers la réalisation de l'EPT, il faut revenir à chacun des éléments constitutifs de l'IDE pour comprendre comment sont intervenus ces progrès. La plupart des pays où l'EPT a été réalisée accordent une égale attention aux questions d'accès et de participation, à la question de la parité entre les sexes, à l'alphabétisation et à la rétention

19. Pour une explication de l'évolution du taux de survie au Ghana, voir la note 9, p. 111.

**Figure 3.43 : Indice du développement de l'EPT en 2001 et évolution depuis 1998 (pays dont l'IDE est inférieur à 0,80 en 2001)**



Source : appendice, tableau 3

des enfants à l'école<sup>20</sup>. Dans ces pays, le droit à l'éducation n'est pas un vain mot ; l'enseignement obligatoire est une institution établie de longue date et rigoureusement appliquée et la scolarité est gratuite. Dans de nombreux pays qui sont encore éloignés de l'objectif, l'IDE et les tendances de l'indice dissimulent de notables variations entre les éléments constitutifs de l'IDE qui résultent en partie d'un défaut d'équilibre des politiques d'éducation. Là où l'éducation est développée sans que soit accordée l'attention voulue à la qualité ou à la scolarisation des plus pauvres, il est plus difficile de réaliser et de maintenir l'EPT. Pourtant, il est possible d'éviter un tel déséquilibre. Le Yémen, par exemple, a été capable de faire progresser la valeur de son IDE de 15%, de 0,546 en 1998 à 0,629 en 2001, en améliorant les 4 composantes de l'IDE, obtenant de fortes progressions de son TNS dans le primaire, de son taux d'alphabétisme des

adultes, de son IPS et de son taux de survie en 5<sup>e</sup> année du primaire au cours de ces 3 années. Cet exemple et d'autres montrent qu'une attention à tous les objectifs n'est pas incompatible avec la réalisation et le maintien de gains substantiels pour ce qui est de l'IDE. ■

20. La principale exception, dans les pays industrialisés, concerne le genre. Dans plusieurs pays, les filles réussissent régulièrement mieux que les garçons aux niveaux supérieurs de la scolarité, de sorte que ces pays restent assez loin de réaliser la parité entre les sexes. Pour une analyse plus détaillée de cette question, voir UNESCO, 2003.

