

Chapitre 1

Les six objectifs de l'EPT





La vie en suspens :
enfants dans le camp de réfugiés
de Naisingpara (Inde).



Objectif 1 : éducation et protection de la petite enfance	32
Regard sur les politiques publiques	
Amélioration de la santé des enfants : l'importance de l'éducation des mères	38
Objectif 2 : enseignement primaire universel	45
Regard sur les politiques publiques	
Combattre la crise de l'abandon scolaire dans les écoles primaires	52
Objectif 3 : répondre aux besoins éducatifs des jeunes et des adultes	60
Regard sur les politiques publiques	
Surmonter la marginalisation des travailleurs peu qualifiés dans les pays développés	63
Objectif 4 : améliorer les niveaux d'alphabétisation des adultes	72
Regard sur les politiques publiques	
Œuvrer résolument en faveur de l'alphabétisation des adultes	75
Objectif 5 : évaluer la parité et l'égalité entre les sexes dans l'éducation	81
Regard sur les politiques publiques	
Gérer les transitions à l'école et vers le monde du travail pour les adolescentes	85
Objectif 6 : la qualité de l'éducation	93
Regard sur les politiques publiques	
Comblar les écarts d'apprentissage dans les pays pauvres	98

Depuis 2002, date à laquelle il a commencé d'exercer sa fonction essentielle d'observation des tendances nationales, le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT* a relevé plusieurs progrès remarquables. Mais les gouvernements n'ont pas tenu leurs engagements collectifs envers l'éducation. Il faut qu'ils prennent conscience de l'ampleur du problème et rattrapent d'urgence leur retard, sans quoi aucun des objectifs fixés à Dakar en 2000 ne sera atteint.

Objectif 1 : éducation et protection de la petite enfance

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

Les possibilités d'éducation des enfants prennent forme bien avant qu'ils n'entrent à l'école primaire. Les compétences linguistiques, cognitives et sociales qu'ils acquièrent dans la petite enfance sont les bases de leur apprentissage tout au long de la vie. S'ils n'acquièrent pas ces bases à cause d'une mauvaise alimentation, d'une absence de stimulation, par suite de stress affectif ou toute autre raison, ce sont alors non seulement les individus mais aussi les sociétés entières et les systèmes éducatifs qui paieront le prix, tant en termes d'efficacité que d'équité. L'objectif 1, dont le but est de rompre le lien entre pauvreté et désavantage dans la petite enfance, est l'une des priorités les plus urgentes du programme de l'éducation pour tous. La mortalité infantile est un baromètre sensible des progrès vers l'objectif 1 – et la lecture en est décourageante (tableau 1.1). Les taux de mortalité des moins de 5 ans ont certes baissé dans le monde entier, mais il est peu probable que l'on parvienne à réaliser l'objectif du millénaire pour le développement qui consiste à réduire la mortalité infantile des deux tiers de 1990 à 2015 (zoom 1.1). La pauvreté et l'accès restreint à des soins de santé de bonne qualité sont au nombre des principaux obstacles à l'accélération des progrès.

Rien ne peut remplacer la santé et une bonne alimentation dans les premières années de la vie. Pourtant, la mauvaise santé et la faim privent des millions d'enfants de la possibilité de se développer convenablement, physiquement et mentalement. Et les progrès de la lutte contre la malnutrition restent décevants (zoom 1.2).

De bons programmes de la petite enfance peuvent contribuer à améliorer les chances de toute une vie des enfants vulnérables et défavorisés (zoom 1.3). Ces programmes concernent à la fois la santé, l'alimentation et l'apprentissage, et vise à préparer les enfants à l'école primaire. Pourtant, ceux qui en tireraient le plus d'avantages sont aussi ceux qui ont le moins de chances d'y participer. L'accès à l'enseignement préprimaire a augmenté depuis 1999 mais reste très inéquitable au sein d'un pays (tableau 1.1).

L'éducation des mères est un puissant catalyseur des progrès en matière de santé et d'alimentation des enfants. Plus le niveau scolaire des mères est élevé, plus leurs enfants ont des chances de survie et moins ils risquent de connaître la malnutrition. L'enseignement secondaire universel pour les filles en Afrique subsaharienne pourrait sauver chaque année jusqu'à 1,8 million de vies. La section « Regard sur les politiques publiques » examine les voies par lesquelles l'éducation autonomise les femmes et élargit les choix. L'un des grands messages à l'intention des décideurs est que pour obtenir des progrès plus marqués vers les objectifs de survie de l'enfant fixés au niveau international, il faudra qu'ils s'engagent plus énergiquement en faveur de l'égalité entre les sexes dans l'éducation.

Tableau 1.1 : Principaux indicateurs pour l'objectif 1

	Protection			Éducation préprimaire					
	Taux de mortalité des moins de 5 ans		Retard de croissance moyen et grave (enfants de moins de 5 ans)	Effectifs scolarisés		Taux brut de scolarisation (TBS)		Indice de parité entre les sexes du TBS (F/G)	
	2005-2010 (%)	Évolution depuis 2000-2005 (%)		2008 (milliers)	Évolution depuis 1999 (%)	2008 (%)	Évolution depuis 1999 (%)	2008	Évolution depuis 1999 (%)
Monde	71	- 8	26	148 113	31	44	34	0,99	2
Pays à faible revenu	122	- 8	41	13 837	42	18	29	0,99	2
Pays à revenu moyen inférieur	70	- 9	26	80 529	45	42	52	0,99	4
Pays à revenu moyen supérieur	27	- 16	11	28 215	23	66	31	1,00	0,3
Pays à revenu élevé	7	- 7	...	25 667	4	77	7	1,00	1
Afrique subsaharienne	149	- 8	38	10 902	74	17	43	0,99	3
États arabes	50	- 13	19	3 158	31	19	27	0,92	20
Asie centrale	52	- 9	19	1 494	11	29	42	1,02	6
Asie de l'Est et Pacifique	31	- 11	...	39 147	7	48	27	1,01	0,4
Asie du Sud et de l'Ouest	82	- 10	42	42 353	98	42	96	1,00	7
Amérique latine et Caraïbes	28	- 14	16	20 654	27	68	23	1,00	- 1
Amérique du N./Europe occ.	6	- 6	...	20 153	5	80	6	1,00	1
Europe centrale et orientale	19	- 17	9	10 252	9	66	34	0,98	2

Note : la parité entre les sexes est atteinte lorsque l'indice de parité est compris entre 0,97 et 1,03.

Sources : annexe, tableaux statistiques 3A et 3B (version imprimée), et tableau statistique 3A (version en ligne) ; base de données de l'ISU.

Zoom 1.1 – Les taux de mortalité infantile baissent dans le monde entier, mais des disparités demeurent

Le rapport d'étape sur la mortalité infantile est contrasté. La bonne nouvelle est que les décès d'enfants reculent et que la baisse de la mortalité infantile s'est accélérée ces 10 dernières années. En revanche, le rythme des progrès est loin d'être suffisant pour qu'on puisse atteindre la cible fixée dans les objectifs du millénaire pour le développement (OMD).

En 2008, 8,8 millions d'enfants sont morts avant d'atteindre leur cinquième anniversaire. Cette statistique effroyable représente certes un recul important par rapport aux 12,5 millions de décès de 1990, année de référence pour les OMD. Les taux de mortalité infantile ont baissé dans toutes les régions. Mais cette baisse reste très largement en deçà de ce qu'il faudrait pour atteindre la cible des OMD. Des 68 pays du monde où les taux de mortalité infantile sont élevés, 19 seulement progressent au rythme voulu pour atteindre cette cible (Compte à rebours 2015, 2010 ; OMS et UNICEF, 2010). La plupart des pays qui ont pris du retard sont des pays d'Afrique subsaharienne, région qui compte le cinquième des enfants du monde mais qui enregistre la moitié de la mortalité infantile – part qui continue à augmenter (Banque mondiale et FMI, 2010).

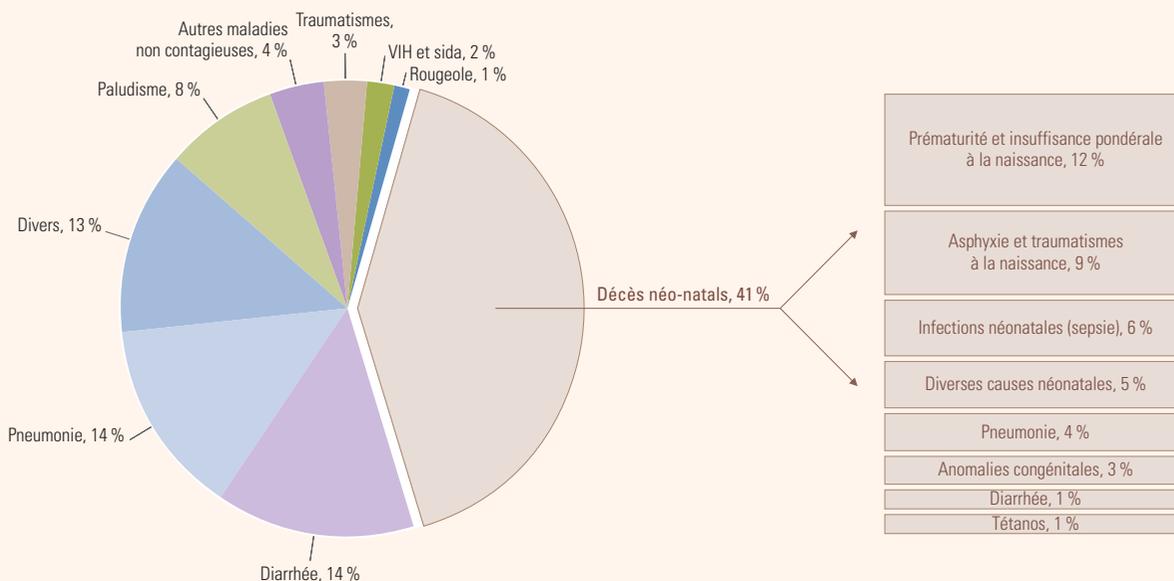
Le schéma mondial des décès d'enfants révèle les problèmes sous-jacents. Plus de 6 millions de décès se produisent au cours de la première année de vie, la majorité au cours du premier mois. Quatre affections – pneumonie,

diarrhée, paludisme et sida – ont causé le tiers de l'ensemble des décès d'enfants de moins de 5 ans (figure 1.1). La plupart de ces vies auraient pu être sauvées par des moyens de prévention et de traitement peu coûteux, notamment les antibiotiques pour lutter contre les infections respiratoires aiguës, les vaccins, les moustiquaires traitées à l'insecticide et les médicaments essentiels.

Des droits humains de base il découle que la situation d'un ménage ne doit pas déterminer les perspectives de survie. Pourtant, dans le monde entier, le risque de décès infantile est étroitement lié aux ressources du ménage et à l'éducation de la mère (figure 1.2). Aux Philippines, au Rwanda et au Sénégal, les taux de mortalité des enfants de moins de 5 ans sont au minimum trois fois plus élevés parmi ceux dont la mère n'a aucune instruction que parmi ceux dont la mère a au moins commencé des études secondaires. Comme il est souligné plus loin dans la section sur les « Regards sur les politiques publiques », en donnant des pouvoirs aux femmes par l'éducation, on sauve des vies. Plus les femmes ont fait d'études et plus il y est probable qu'elles aient un meilleur accès à l'information sur la santé génésique, à la planification familiale et aux soins prénatals, qu'elles retardent l'âge auquel elles donnent naissance à leur premier enfant, qu'elles aient moins d'enfants et les nourrissent mieux, tous facteurs qui réduisent le risque de mortalité infantile (Cohen, 2008 ; Lewis et Lockheed, 2008 ; Singh-Manoux *et al.*, 2008).

Figure 1.1 : Ce qui tue le plus : les causes de la mortalité infantile

Causes de mortalité des enfants de moins de 5 ans et de la mortalité infantile dans le monde entier, en pourcentage, 2008

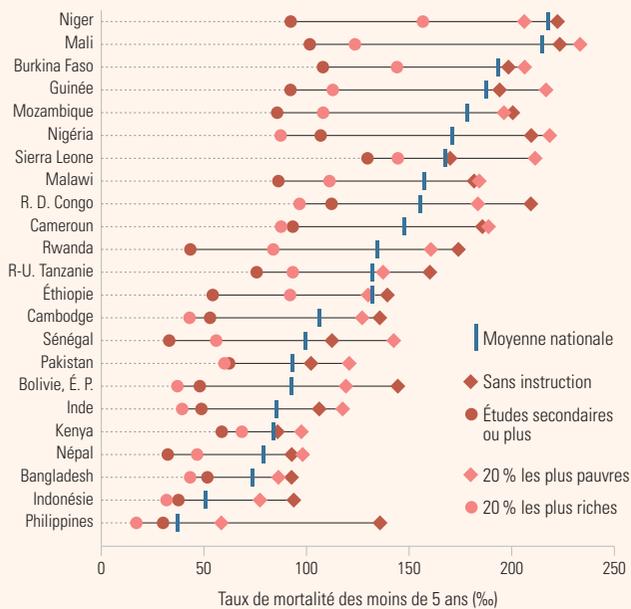


Source : Black *et al.* (2010).

Objectif 1 : éducation et protection de la petite enfance

Figure 1.2 : Les enfants dont la mère a fait des études secondaires sont moins exposés que les autres au risque de décès

Taux de mortalité des moins de 5 ans, selon le degré d'instruction et le niveau de richesse de la mère, pays sélectionnés, 2003-2009



Note : les données se réfèrent à l'année la plus récente disponible au cours de la période spécifiée.
Source : ICF Macro (2010).

Il est très généralement admis que les campagnes de vaccination contre les grandes maladies de l'enfance sont une stratégie éprouvée pour réduire la mortalité infantile avec un bon rapport coût/efficacité et à peu de frais. La vaccination permet d'éradiquer nombre des grandes causes de mortalité infantile – rougeole, pneumonie, tétanos... Des succès ont été enregistrés à cet égard. Le nombre de pays qui sont parvenus à une couverture vaccinale de 90 % contre les principales maladies a nettement augmenté, puisqu'ils étaient 63 en 2007 contre 13 en 1990 (Overseas Development Institute, 2010). Mais des écarts importants subsistent. Des 23 millions d'enfants du monde qui ne sont pas protégés par le triple vaccin DTCoq (diphtérie, tétanos, coqueluche), 16 millions vivent dans 10 pays et près de la moitié sont en Inde (UNICEF, 2010c). Comme dans d'autres domaines, les pauvres sont souvent les derniers à être vaccinés, alors que ce sont eux qui sont le plus exposés au risque. Il est possible d'élargir la couverture vaccinale avec de modestes incitations financières destinées aux familles pauvres, comme on a pu l'observer dans les zones rurales du Rajasthan (Inde) (Banerjee *et al.*, 2010).

Zoom 1.2 – Le bien-être nutritionnel et la sécurité alimentaire sont essentiels au développement cognitif

La malnutrition est une tragédie à l'échelle planétaire pour le genre humain. Chaque année, c'est une cause directe de la mort de plus de 3 millions d'enfants et plus de 100 000 mères (Bhutta *et al.*, 2008 ; OMS et UNICEF, 2010). Une mauvaise nutrition ravage les systèmes immunitaires (rendant les enfants plus vulnérables aux maladies), accroît le risque d'anémie et empêche le cerveau de se développer normalement. L'avitaminose A, à elle seule, est à l'origine d'environ 6 % des décès d'enfants et la carence en fer entraîne 1 décès maternel sur 5 (Bhutta *et al.*, 2008). Les décès ne sont que la partie visible de l'iceberg. Les dernières estimations font apparaître ce qui suit :

- chaque année, ce sont quelque 19 millions d'enfants des pays en développement qui souffrent d'une insuffisance pondérale à la naissance en raison d'un retard de croissance intra-utérin ;
- le tiers environ de tous les enfants âgés de moins de 5 ans des pays en développement souffrent d'un retard de croissance (ils sont petits pour leur âge) ;

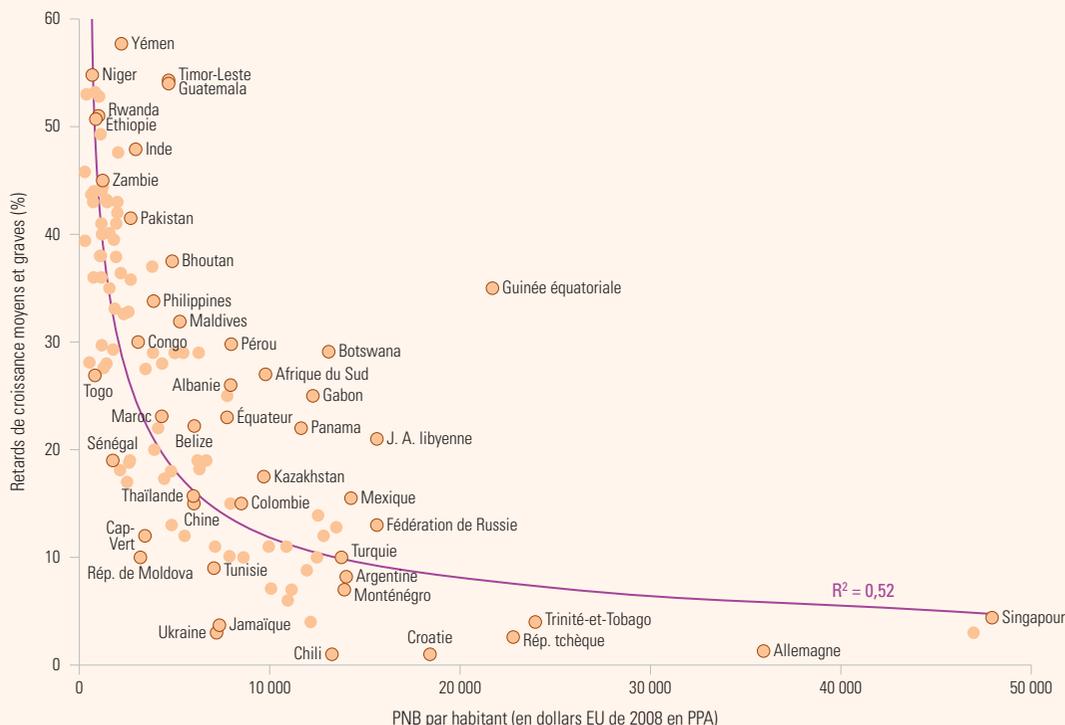
- sur ces 195 millions d'enfants souffrant d'un retard de croissance, 31 % vivent en Inde et, en Afrique de l'Est et en Afrique australe, c'est près de 1 enfant sur 2 qui en sont atteints (UNICEF, 2009d).

Au-delà des coûts humains immédiats, ces chiffres sont aussi catastrophiques pour les systèmes éducatifs nationaux. Car les enfants qui n'ont pas été assez nourris *in utero* ou dans leur petite enfance arrivent à l'âge de la scolarisation dans le primaire avec un gros handicap. Les enfants connaissant des taux élevés de malnutrition, surtout au cours des premières années de leur vie, ont de moins bons résultats que les autres (Grantham-McGregor *et al.*, 2007 ; Macours *et al.*, 2008 ; Paxson et Schady, 2007). L'anémie ferriprive, par exemple, est constamment associée à l'obtention de moins bons résultats aux examens (Banque mondiale, 2006b). Les enfants souffrant de malnutrition sont aussi ceux qui risquent le plus de commencer l'école tard et de l'abandonner plus vite que les autres (Alderman *et al.*, 2006).

La malnutrition est associée au faible revenu, mais la relation n'est pas simple (figure 1.3). Dans plusieurs pays à revenu moyen, dont le Botswana et la Jamahiriya arabe libyenne,

Figure 1.3 : Des pays au revenu analogue peuvent avoir des taux de malnutrition très différents

Prévalence des retards de croissance moyens et graves chez les enfants âgés de moins de 5 ans, selon la richesse nationale (PNB par habitant), 2008



Note : la prévalence des retards de croissance est celle de la dernière année disponible entre 2003 et 2008.
Source : annexe, tableaux statistiques 1 et 3A.

la prévalence du retard de croissance est forte et celle du Guatemala est bien plus élevée que ce que l'on attendrait au vu de la richesse nationale. Autrement dit, la croissance économique ne garantit pas l'amélioration rapide de la situation nutritionnelle d'un pays. Depuis le milieu des années 1990, le revenu moyen en Inde a plus que doublé mais cela a un effet limité sur la malnutrition. Le taux des retards de croissance en Inde, à l'origine nettement plus élevé qu'au Viet Nam, baisse deux fois moins vite que celui du second pays (où la croissance est plus lente). Après 20 ans de forte croissance économique, l'Inde connaît encore une des prévalences les plus élevées au monde d'enfants souffrant de retards de croissance, de cachexie et de trop faible poids pour leur âge. Près de la moitié d'entre eux souffrent chroniquement de malnutrition (ce que manifeste le retard de croissance) et la proportion d'enfants au poids trop faible est presque deux fois plus élevée que la moyenne en Afrique subsaharienne. Sept enfants sur 10 âgés de 6 mois à 5 ans sont anémiés (Arnold *et al.*, 2009 ; Overseas Development Institute, 2010).

Les progrès de la lutte contre la malnutrition ont été décevants. Réduire de moitié d'ici à 2015 la proportion des adultes et des enfants souffrant de malnutrition entre dans les objectifs du millénaire pour le développement (objectif 1). L'échéance est dans moins de 5 ans et la malnutrition reste

à peine moins fréquente qu'en 1990. Qui plus est, les estimations indiquent que 114 millions de personnes de moins que ce qui avait été prévu avant la flambée des prix des denrées alimentaires en 2008 et la récession mondiale qui s'en est suivie ont pu sortir de la pauvreté en 2009 et 2010 (Banque mondiale et FMI, 2010). Même si les prix ont chuté des sommets qu'ils avaient atteints, la hausse des prix des denrées alimentaires continue, dans nombre de pays en développement, à saper les efforts faits pour lutter contre la faim. Les données sur les effets de la flambée des prix sont peu nombreuses, mais les estimations de la Banque mondiale pour 2009 laissent à penser que des pays comme le Burkina Faso, le Kenya et la République-Unie de Tanzanie pourraient avoir vu la malnutrition augmenter de 3 à 5 % et que, au Mozambique, cette augmentation pourrait avoir atteint 8 % (Banque mondiale, 2010b). Une autre hausse des prix internationaux survenue en 2010 peut avoir exacerbé le risque d'une avancée de la faim, ce qui souligne la nécessité urgente d'une réaction internationale plus efficace (voir plus loin la section « Regards sur les politiques publiques »).

Qu'est-ce qui empêche de progresser plus vite dans la lutte contre la malnutrition des enfants ? Les obstacles sont plus d'ordre social et politique que financier ou technique. Les interventions qui visent les causes immédiates de la malnutrition – carences en micronutriments, rationnement

Objectif 1 : éducation et protection de la petite enfance

alimentaire, maladies – offrent des solutions efficaces et peu coûteuses. Une vaste étude a abouti à la constatation que des mesures existantes, telles que l'alimentation d'appoint, l'apport de micronutriments et l'allaitement, pouvaient réduire les retards de croissance d'environ 36 % et empêcher un quart environ des décès d'enfants (Bhutta *et al.*, 2008). Les coûts supplémentaires qu'entraîneraient

ces mesures – de l'ordre de 10 milliards de dollars EU par an – semblent insignifiants par rapport aux pertes causées par la faim (Horton *et al.*, 2010). Force est d'admettre que la plupart des gouvernements et des prestataires d'aide n'attachent pas assez d'importance à la mise en place de stratégies performantes de lutte contre la malnutrition.

Zoom 1.3 – La fréquentation des établissements préprimaires augmente, mais reste limitée et inégale

L'enseignement préprimaire vise les enfants entre 3 ans et l'âge officiel d'entrée à l'école primaire. En 2008, 148 millions d'enfants fréquentaient des établissements préprimaires, soit 31 % de plus qu'en 1999. Mais avec un taux brut de scolarisation (TBS) mondial de 44 %, on constate que nombre d'enfants du monde n'ont pas accès à l'enseignement préprimaire.

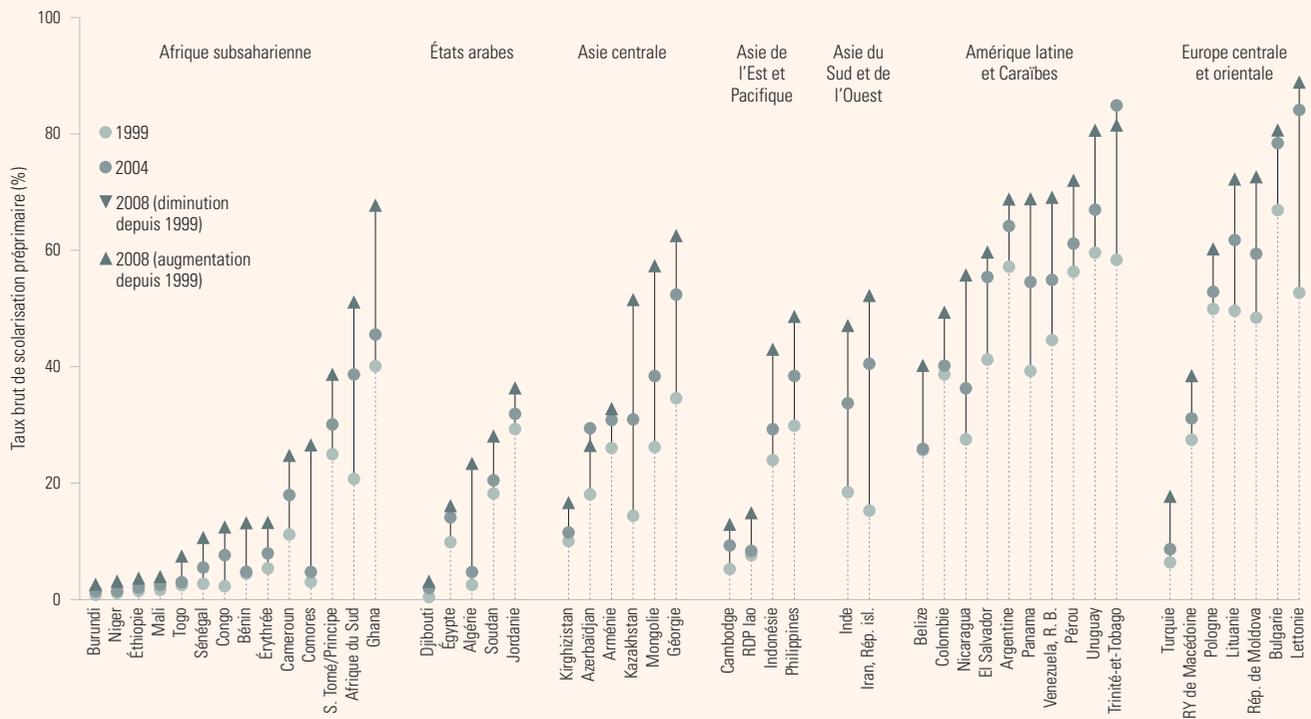
En Afrique subsaharienne, il y a également eu des progrès, les effectifs augmentant de 4,6 millions d'enfants. Dans les États arabes, les progrès ont été plus lents : malgré l'augmentation des effectifs, le TBS reste faible (19 %).

C'est dans les deux régions qui avaient le plus de retard en 1999 que les effectifs scolarisés dans le préprimaire ont le plus augmenté. En Asie du Sud et de l'Ouest, les effectifs ont presque doublé, augmentant de 21 millions d'enfants.

La progression globale des effectifs depuis 1999 est à replacer dans son contexte, en particulier du fait que beaucoup de pays étaient partis d'un niveau très bas. Mais il y a de nombreux pays où les avancées ont été importantes (figure 1.4). L'Afrique du Sud, la Mongolie et le Nicaragua, par exemple, ont plus que doublé leur TBS dans le préprimaire depuis 1999. La rapidité des progrès de

Figure 1.4 : La fréquentation des établissements préprimaires a fortement augmenté dans de nombreux pays

Taux brut de scolarisation préprimaire, choix de pays, 1999, 2004 et 2008



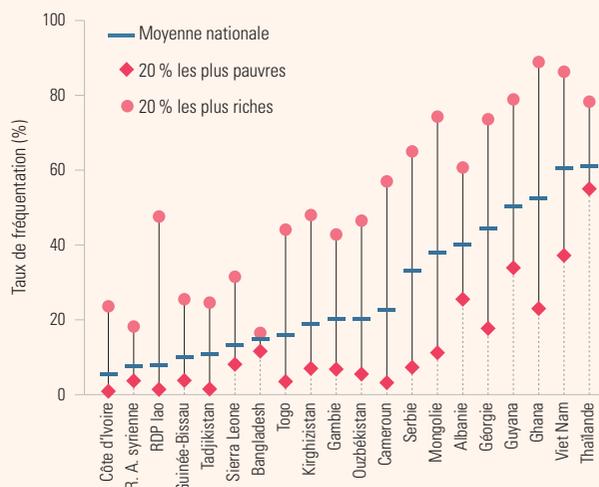
Note : ne sont inclus que les pays à revenu faible et à revenu moyen où l'augmentation du taux brut de scolarisation préprimaire a été supérieure à 20 % entre 1999 et 2008. Sources : annexe, tableau statistique 3B ; base de données de l'ISU.

la scolarisation à ce niveau a été inégale. Certains pays ont commencé à progresser dans la première moitié des années 2000, d'autres plus récemment. Les effectifs scolarisés dans le préprimaire ont par exemple augmenté plus vite au cours de la première moitié de la décennie que de la seconde en El Salvador, en Géorgie et en République islamique d'Iran. En Algérie, en Indonésie et au Nicaragua, l'augmentation a été beaucoup plus lente avant 2004 que les progrès enregistrés depuis lors.

Au niveau des pays, les schémas actuels de fréquentation sont contre-productifs. Les enfants vivant dans la grande pauvreté sont ceux qui ont le plus besoin de soutien et ce sont pourtant ceux qui, probablement, bénéficient le moins de programmes d'apprentissage précoce (figure 1.5). Il existe de grandes disparités sociales à tous les niveaux moyens de scolarisation. En Côte d'Ivoire, la fréquentation de programmes préscolaires va de près de zéro pour les enfants des 20 % les plus pauvres à près d'un quart des enfants des ménages les plus riches. À l'autre extrémité, le Ghana a un taux de fréquentation national de 52 %, mais la probabilité de bénéficier d'un programme d'apprentissage précoce est près de 4 fois plus élevée pour les enfants des foyers les plus riches que pour les enfants pauvres (Nonoyama-Tarumi et Ota, 2010). Ces résultats éclairent la grande diversité des obstacles que rencontrent les parents pauvres, notamment en termes de frais d'inscription et de scolarité ainsi que de rareté des établissements pour la première enfance proches du domicile.

Figure 1.5 : Probabilité plus élevée pour les enfants des ménages riches que pauvres de fréquenter un programme d'apprentissage précoce

Pourcentage d'enfants âgés de 3 et 4 ans fréquentant un programme d'apprentissage précoce, selon le niveau de revenu, choix de pays, 2005-2007



Note : les données se réfèrent à l'année la plus récente disponible au cours de la période spécifiée. Source : Nonoyama-Tarumi et Ota (2010).

Regard sur les politiques publiques Amélioration de la santé des enfants, l'importance de l'éducation des mères

Bien que l'éducation des mères porte en soi des promesses de progrès considérables en matière de survie et d'alimentation des enfants, elle est négligée par les décideurs.

Nombre de pays les plus pauvres ont rapidement progressé, depuis 10 ans, vers la scolarisation de tous les enfants dans le primaire. Les résultats sont malheureusement moins spectaculaires pour ce qui est de l'éducation et de la protection de la petite enfance, en raison de la lenteur des avancées en matière de lutte contre les maladies et la malnutrition infantiles. Les enfants sont très nombreux à entrer à l'école avec, gravées dans leur corps et leur esprit, les séquelles de la faim et des maladies.

La recherche scientifique rapporte les preuves irréfutables de l'importance majeure que présente la petite enfance. C'est la période où le cerveau se dote des connexions nerveuses et sensorielles sur lesquelles se bâtira par la suite l'apprentissage

(Fox *et al.*, 2010). Des perturbations biologiques ou développementales dans les premières années de la vie peuvent affaiblir les réactions physiologiques, modifier l'architecture cérébrale, gêner l'apprentissage et augmenter la vulnérabilité à toute une gamme de maladies jusque dans l'âge adulte (National Scientific Council on the Developing Child, 2005, 2010).

Lorsqu'un enfant souffre de malnutrition, les atteintes irréversibles qu'a subies sa capacité d'apprentissage compromettent ce que fait l'enseignant pour améliorer ses résultats scolaires et peuvent entraîner des problèmes tels que l'inscription tardive à l'école, le redoublement et l'abandon précoce – tous problèmes qui rendent moins rentable l'investissement dans l'éducation. C'est pour cela que la santé des enfants est un sujet de préoccupation central en matière d'éducation pour tous.

La survie et l'alimentation de l'enfant sont vues essentiellement sous l'angle des politiques de santé.

Objectif 1 : éducation et protection de la petite enfance

D'une certaine manière, c'est compréhensible : il s'agit d'un domaine où des interventions sanitaires de base peuvent sauver des vies. Pourtant, le rôle de l'éducation face aux problèmes de la petite enfance est très généralement négligé par les décideurs. L'éducation n'offre pas de solution instantanée, certes, mais la promesse de progrès très importants à moyen et à long terme. Cela est notamment vrai pour les filles. Comme le montre cette partie du *Rapport*, l'autonomisation des filles par l'éducation peut renforcer l'effet des interventions sanitaires de plusieurs manières et un meilleur accès à de bons programmes de la petite enfance peut également donner lieu à des progrès plus vastes en matière de santé, d'alimentation et d'apprentissage.

L'autonomisation par l'éducation catalyse l'amélioration de la santé des enfants

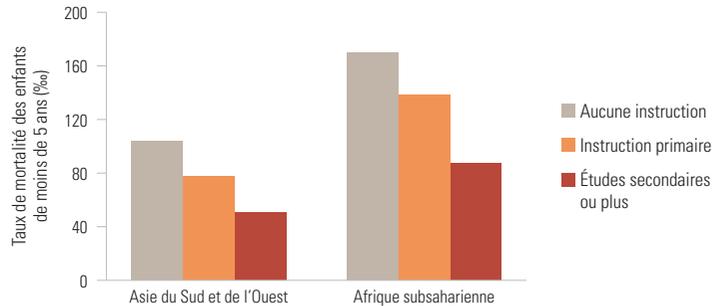
Les données issues d'enquêtes sur les ménages établissent sans conteste une forte association entre éducation des mères et santé des enfants. Les enfants dont la mère a fait plus d'études ont de meilleures chances de survie que les autres (figure 1.6). Chaque année supplémentaire de scolarisation de la mère peut réduire de 7 à 9 % le risque de décès de l'enfant (Caldwell, 1986). Une estimation récente permet de penser que l'amélioration de l'éducation des femmes explique la moitié de la baisse des décès d'enfants entre 1990 et 2009 (Gakidou *et al.*, 2010). Au Kenya, le taux de mortalité des enfants de moins de 5 ans dont la mère a fait des études secondaires est de moins de la moitié de celui des enfants de mère n'ayant pas terminé l'école primaire (Kenya National Bureau of Statistics et ICF Macro, 2010).

Les effets de l'éducation interagissent avec d'autres caractéristiques telles que les écarts de richesse et la dichotomie population urbaine/population rurale, mais ce sont les disparités des taux de mortalité infantile liés à l'éducation de la mère qui sont souvent plus flagrantes que les autres facteurs. Cela vaut tout particulièrement pour les pays où les taux de mortalité infantile sont élevés (voir la section précédente). L'association entre éducation de la mère et qualité de l'alimentation est très marquée elle aussi. Il est moins probable aussi que les enfants dont la mère a fait des études manifestent un retard de croissance ou une insuffisance pondérale, ou souffrent de carences en micronutriments.

Le lien entre éducation et santé de l'enfant est lourd de conséquences pour les stratégies qui visent la réalisation des OMD. Prenons par exemple l'association entre éducation de la mère et survie

Figure 1.6 : L'éducation sauve des vies – les taux de mortalité baissent plus le niveau scolaire de la mère s'élève

Taux de mortalité des enfants de moins de 5 ans, moyenne régionale pondérée, selon le degré d'instruction de la mère, 2004-2009



Note : les moyennes régionales sont calculées avec les pays disposant de données pour l'année la plus récente de la période spécifiée (4 en Asie du Sud et de l'Ouest et 25 en Afrique subsaharienne), ces données étant pondérées selon l'effectif de la population âgée de moins de 5 ans. Sources : ICF Macro (2010) ; Organisation des Nations Unies (2009).

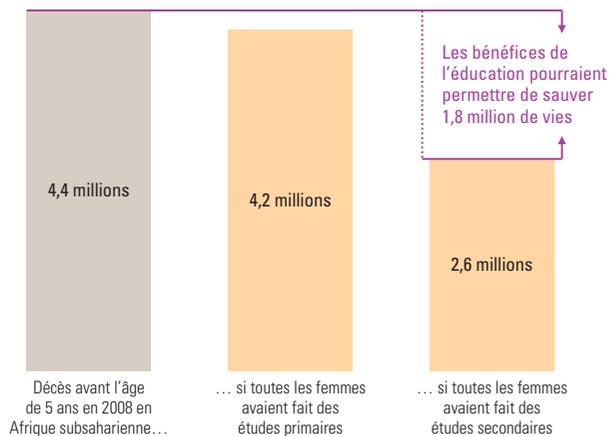
de l'enfant en Afrique subsaharienne. Si le taux moyen de mortalité infantile de la région tombait au niveau du taux enregistré pour les enfants dont la mère a fait des études secondaires (même incomplètes), il y aurait 1,8 million de décès en moins, soit une baisse de 41 % (figure 1.7).

L'avantage pour la survie de l'enfant qu'apporte l'éducation de la mère n'est pas un simple rapport de cause à effet, il ne faut pas confondre association

Il est moins probable que les enfants dont la mère a fait des études manifestent un retard de croissance ou une insuffisance pondérale.

Figure 1.7 : Les bénéfices de l'éducation pourraient permettre de sauver 1,8 million de vies

Estimation du nombre de décès d'enfants de moins de 5 ans selon différentes hypothèses de degré d'instruction de la mère en Afrique subsaharienne, 2003-2008



Note : les chiffres des décès d'enfants de moins de 5 ans sont ceux de 2008. Les estimations sont fondées sur 26 pays disposant de données pour l'année la plus récente de la période spécifiée. Sources : ICF Macro (2010) ; UNICEF (2010e).

et causalité. L'éducation est également en corrélation avec un revenu plus élevé, ce qui retentit sur la qualité de l'alimentation et l'accès à l'eau potable, au logement et aux services de base. Il est

souvent difficile d'isoler un « effet de l'éducation » distinct, et l'influence de cet effet est extrêmement variable. Mais bon nombre d'études ont montré que l'éducation de la mère avait un effet statistiquement significatif, même une fois les autres facteurs contrôlés (Arif, 2004 ; Cleland et van Ginneken, 1988 ; Glewwe, 1999 ; Sandiford *et al.*, 1995). Au Pakistan, on a constaté que l'éducation de la mère avait des effets positifs marqués sur la taille et le poids des enfants, même après contrôle d'autres déterminants importants comme le revenu du ménage. En moyenne, les enfants de mère ayant achevé le premier cycle du secondaire étaient nettement plus grands et pesaient nettement plus lourd que ceux de mère illettrée (Aslam et Kingdon, 2010).

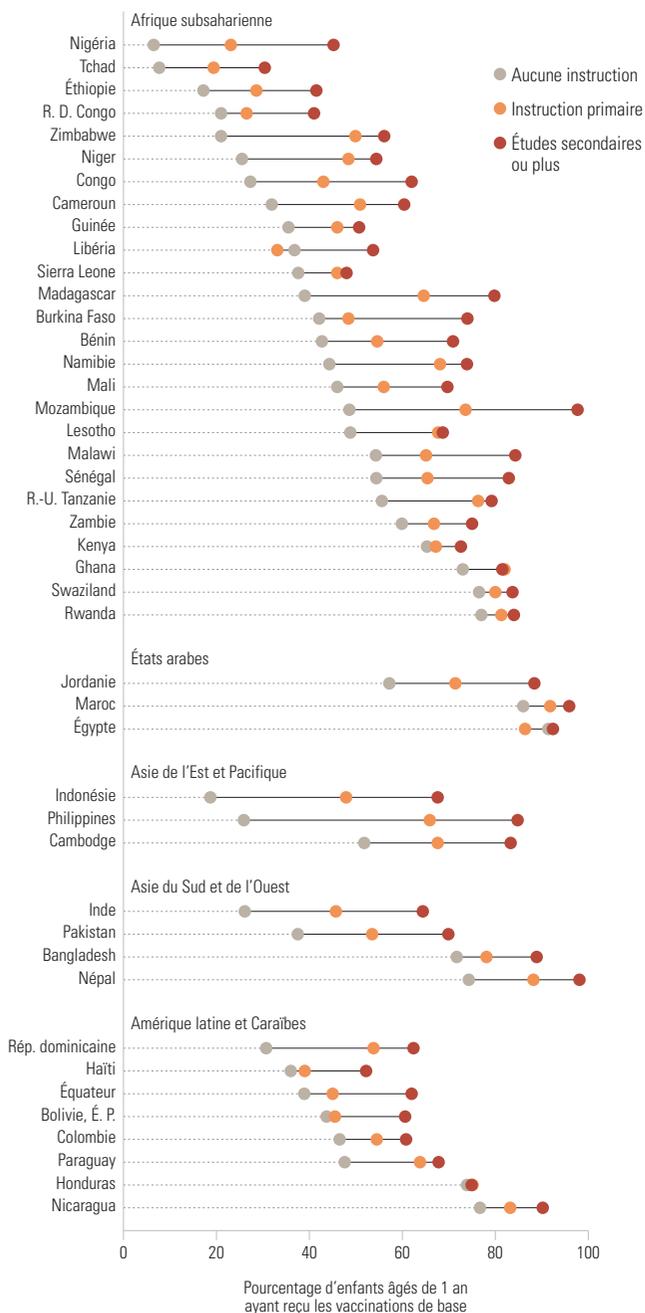
On ne comprend pas bien par quelle chaîne de causalité précise l'éducation influence la santé des enfants. Il est possible que la scolarité de type classique permette de transmettre des connaissances sanitaires aux futures mères, de les rendre plus réceptives aux thérapeutiques médicales modernes et de leur faire acquérir des compétences en lecture et en calcul qui aident à poser un diagnostic (Glewwe, 1999). Il est possible aussi qu'elle donne aux femmes confiance en elles-mêmes et élève leur condition, de sorte que celles qui ont fait des études exigent que leurs enfants soient soignés quand c'est nécessaire et négocient la répartition des ressources du ménage.

Ces effets, qui ne s'excluent pas mutuellement, s'ajoutent à l'impact de la scolarisation sur le revenu et l'emploi des ménages. Quelle que soit la combinaison exacte des influences, globalement le résultat est que l'éducation est un élément crucial d'un processus d'autonomisation plus général qui permet aux femmes de mieux contrôler leur vie et d'améliorer le bien-être de leurs enfants.

La notion d'autonomisation, fait connu, se prête mal à la mesure. Mais on a toutes les raisons de penser néanmoins que c'est par l'autonomisation principalement que l'éducation permet d'améliorer la survie et l'alimentation des enfants. Plus les femmes sont instruites, plus il est probable qu'elles bénéficieront de soins prénatals, qu'elles feront vacciner leurs enfants et les feront soigner en cas d'infection respiratoire aiguë, qui est la cause principale des décès infantiles (figure 1.8). En Indonésie, 68 % des enfants dont la mère a fait des études secondaires sont vaccinés, alors que ceux dont la mère n'est pas allée à l'école primaire ne sont que 19 % à l'être.

Figure 1.8 : La couverture vaccinale augmente avec le degré d'instruction des femmes

Pourcentage d'enfants âgés de 1 an ayant reçu les vaccinations de base, selon le degré d'instruction de la mère, choix de pays, 2003-2009



Notes : les vaccinations de base sont celles contre la tuberculose (BCG), la rougeole, la polio (3 doses) et contre la diphtérie, la coqueluche et le tétanos (triple vaccin DTCq, 3 doses). Les données se réfèrent à l'année la plus récente disponible au cours de la période spécifiée. Source : ICF Macro (2010).

Objectif 1 : éducation et protection de la petite enfance

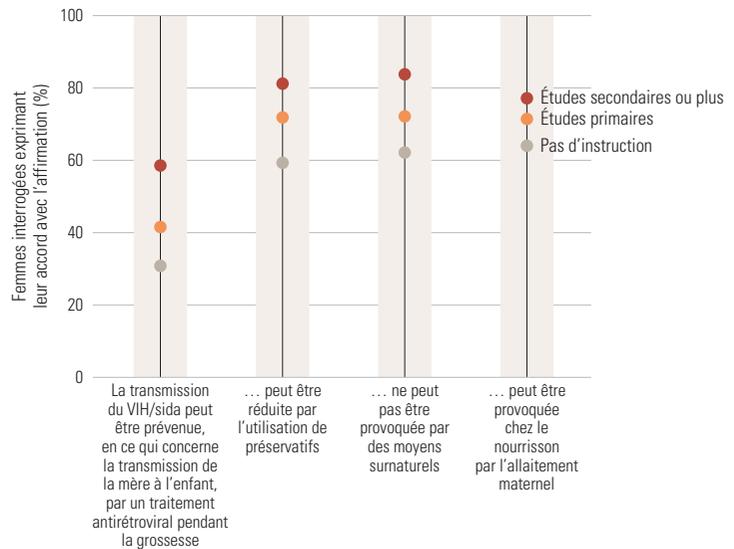
Le savoir est en soi un indicateur d'autonomisation. Les parents qui manquent d'informations sur la façon d'identifier et de traiter les maladies infectieuses peuvent par inadvertance s'exposer eux-mêmes et exposer leurs enfants à des risques accrus. C'est particulièrement vrai du VIH et du sida. Les résultats d'enquêtes sur les ménages en Afrique subsaharienne démontrent puissamment la protection qu'offre l'éducation des mères. Celles qui ont fait le plus d'études ont plus de chances de savoir que le VIH peut se transmettre par l'allaitement maternel et que le risque de transmission de la mère à l'enfant peut être réduit par la prise de médicaments pendant la grossesse (figure 1.9). Au Malawi, 27 % des femmes qui n'ont pas été scolarisées savent que le risque de transmission de la mère à l'enfant peut être réduit si la mère prend des médicaments pendant la grossesse ; parmi les femmes ayant fait des études secondaires, cette proportion monte à 60 %. On dispose aussi des éléments qui prouvent que les femmes instruites auront plus tendance que les autres à recourir aux services de soins prénatals pour demander un dépistage du VIH (figure 1.10).

On constate aussi dans le domaine du VIH/sida que l'effet d'autonomisation de l'éducation peut sauver des vies. Il y a chaque jour quelque 1 000 enfants de moins de 15 ans qui sont infectés par le VIH et l'ONUSIDA estime que 2,5 millions d'enfants vivent avec cette maladie, dont 92 % en Afrique subsaharienne. En 2009, l'ONUSIDA estimait que 260 000 enfants de moins de 15 ans étaient morts de maladies liées au VIH (ONUSIDA, 2010). L'énorme majorité des enfants touchés attrapent le virus *in utero* ou lors de l'accouchement, ou encore lorsqu'ils sont allaités par une mère séropositive. Les différences marquées de connaissances sur les voies de transmission que l'on constate en fonction des niveaux d'instruction donnent à penser qu'une éducation plus poussée permettrait de faire baisser substantiellement les taux d'infection.

Bien entendu, le savoir seul ne suffit pas. Pour convertir l'information en action, il faut avoir accès à des services de soins et à des médicaments abordables. Dans le cas du VIH et du sida, la première chose à faire est de veiller à ce que les femmes enceintes aient accès à des systèmes de soins assurant conseils, tests et thérapies. Pourtant en 2008, moins de la moitié des 1,4 million de femmes enceintes (chiffre estimatif) séropositives des pays à faible revenu et à revenu moyen ont bénéficié d'une thérapie antirétrovirale (Fonds mondial, 2010c). Même là où des services existent, les consultations payantes et le prix des médicaments sont souvent autant d'obstacles à leur

Figure 1.9 : Connaissances sur le VIH et le sida – l'éducation protège

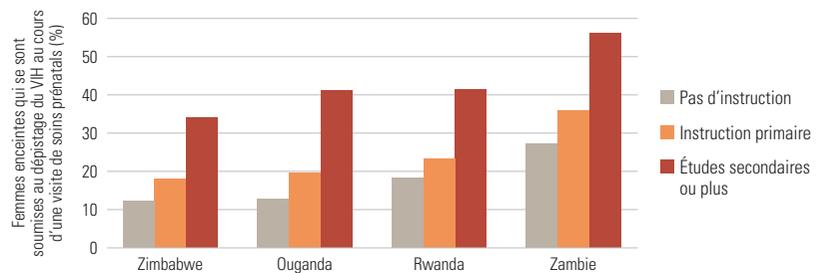
Pourcentage de femmes interrogées répondant à des questions concernant leurs connaissances sur le VIH et le sida, selon leur degré d'instruction, choix de pays d'Afrique subsaharienne, 2004-2007



Notes : les calculs sont fondés sur des moyennes non pondérées pour 16 pays d'Afrique subsaharienne. Les données se réfèrent à l'année la plus récente disponible au cours de la période spécifiée. Source : ICF Macro (2010).

Figure 1.10 : La probabilité que les femmes demandent un dépistage du VIH pendant leur grossesse s'élève avec le niveau d'instruction

Pourcentage de femmes enceintes qui, lorsqu'il était offert au cours d'une visite de soins prénatals, se sont soumises au dépistage du VIH et se sont fait communiquer les résultats, selon le degré d'instruction, choix de pays d'Afrique subsaharienne, 2004-2007



Note : les données se réfèrent à l'année la plus récente disponible au cours de la période spécifiée. Source : ICF Macro (2010).

consultation. On peut obtenir des résultats rapides en rendant les services gratuits. Dans des pays comme le Burundi, le Libéria, le Népal et la Sierra Leone, les services de santé maternelle et infantile sont devenus gratuits depuis quelques années et les dispensaires ont vu monter en flèche le nombre des consultations. Au Burundi, les consultations pour enfants ont triplé et le nombre de naissances dans une maternité a augmenté de 146 % depuis l'instauration de la gratuité en 2006 (Yates, 2010).

Aux États-Unis, les programmes d'EPPE ont entraîné une amélioration des résultats scolaires et, par conséquent, des perspectives d'emploi.

Les programmes de transfert de fonds peuvent aussi améliorer la santé des mères et des enfants en réduisant les restrictions liées à la pauvreté. Au Mexique, le programme Oportunidades, qui verse aux parents une allocation conditionnée par l'application de programmes alimentaires, a permis de faire baisser la prévalence des retards de croissance et d'améliorer les résultats des enfants lorsqu'on mesure leur développement cognitif (Fernald *et al.*, 2008). Au Nicaragua, un programme de transfert conditionnel de fonds dans les zones rurales a aidé les familles à dépenser plus pour que leur régime alimentaire devienne plus sain et plus varié qu'avant, ce qui a eu pour résultat, notamment, l'amélioration de l'expression verbale et d'autres indicateurs du développement cognitif (Macours *et al.*, 2008). Un programme novateur lancé en Inde

consiste en un transfert conditionnel de fonds incitant les femmes à accoucher dans une maternité (encadré 1.1). Les interventions directes pour la qualité de l'alimentation sont également importantes. Au Viet Nam, un programme de nutrition préscolaire a été associé à de meilleures notes aux examens obtenues en 1^{re} et 2^e années du primaire (Watanabe *et al.*, 2005).

Tous ces éléments montrent qu'il est possible d'obtenir des progrès rapides en matière de santé et d'alimentation des enfants et mettent en valeur l'importance des méthodes intégrées et de l'équité dans la prestation des services. L'éducation des mères a des effets multiplicateurs puissants sur la santé, bien qu'on n'ait pas besoin de cette constatation pour agir en faveur d'une éducation respectant l'égalité des sexes. La conception actuelle de la survie et de l'alimentation des enfants est trop étroite et trop concentrée sur le développement de l'offre de services de santé de base. En augmentant la demande de ces services, l'éducation des mères pourrait en renforcer l'efficacité et accélérer les progrès vers une amélioration de la survie et de l'alimentation des enfants. C'est aux gouvernements nationaux qu'il appartient d'intervenir pour améliorer la santé et l'alimentation des enfants, mais il faut aussi que les donateurs intensifient leur appui (encadré 1.2).

Encadré 1.1 – Encourager l'accouchement sans risque en Inde

L'état de la santé maternelle et infantile en Inde est une question d'importance mondiale. Plus de 1 million de nouveau-nés ne survivent pas au-delà du premier mois de leur vie – soit le tiers des décès néonataux du monde entier. La mortalité tant maternelle que néonatale recule beaucoup trop lentement pour que soient atteints les objectifs du millénaire pour le développement.

En 2005, le Gouvernement indien, face aux progrès limités et disparates enregistrés par l'amélioration de la santé maternelle et néonatale, a lancé un nouveau programme. Le programme national Janani Suraksha Yojana (JSY) consiste en un transfert conditionnel de fonds visant à inciter les femmes de faible situation socio-économique à accoucher dans un établissement de santé. Après avoir accouché dans un établissement accrédité, les femmes perçoivent en moyenne l'équivalent de 13 à 15 dollars EU, montant qui peut atteindre 31 dollars EU dans certaines zones rurales des 10 États où les indicateurs sont très mauvais. En 2008-2009, le programme a touché 8,4 millions de femmes.

A-t-il été une réussite ? Les premières évaluations ont fait apparaître des signes encourageants mais plusieurs problèmes. Les accouchements dans un établissement de soins ont nettement augmenté et les décès néonataux ont un peu diminué. Toutefois, les femmes les plus pauvres et les moins instruites n'ont pas toujours été bien ciblées. Plus grave, les centres d'accouchement connaissent un manque chronique de personnel et ne répondent pas aux normes de qualité de base. Par ailleurs, il a été fait état de cas de corruption.

Malgré tous les problèmes qu'il rencontre, le programme JSY tente bel et bien de régler l'un des problèmes de développement humain les plus urgents que connaisse l'Inde. Il a les qualités voulues pour s'inscrire dans un train de mesures plus large susceptible de sauver de nombreuses vies. Pour que ces possibilités deviennent réalité, il faudra des interventions de soutien énergiques dans d'autres domaines, notamment un financement accru pour le système public de santé, et des réformes de gouvernance pour améliorer la qualité des soins et la responsabilisation des prestataires de services.

Sources : Lim *et al.* (2010) ; Paul (2010).

Il est possible d'étoffer les programmes visant la petite enfance, même quand les ressources sont rares

Les programmes d'éducation et de protection de la petite enfance peuvent transformer les possibilités éducatives. Ils offrent une chance de préparer les enfants pour l'école et d'atténuer les effets des privations subies par les ménages. Pourtant, dans nombre de pays en développement, les politiques publiques visant la petite enfance souffrent encore d'une combinaison de ressources insuffisantes et de planification fragmentée.

Une grande partie des éléments permettant de parler d'effets positifs de l'éducation et de la protection de la petite enfance (EPPE) vient des pays développés. Des études de longue durée consacrées, aux États-Unis d'Amérique, aux enfants ayant fréquenté ce type de programme ont montré une amélioration des résultats scolaires et, par conséquent, des perspectives d'emploi (Schweinhart, 2003). Les éléments dont on dispose pour les pays en développement sont beaucoup plus rares. Il n'empêche que la recherche a montré des résultats impressionnants. Les enfants qui participent à des programmes de bonne qualité destinés à la petite enfance manifestent un niveau

Encadré 1.2 – Renforcer la réaction internationale

La lutte contre la malnutrition des enfants progresse lentement en raison non seulement de politiques nationales manquant de vigueur mais aussi de défaillances au niveau international. En partie parce que la malnutrition n'est que le symptôme de problèmes qui touchent de nombreuses sphères d'intervention publique, les plans d'action internationaux ont pâti d'un manque de coordination et d'un leadership timoré et se sont trop souvent concentrés sur des domaines sanitaires trop étroits.

Les lacunes de la réaction internationale se sont manifestées à plusieurs niveaux. Le financement consacré à l'alimentation est insuffisant, les donateurs bilatéraux dépensant chaque année moins de 500 millions de dollars des États-Unis. Les secours humanitaires d'urgence sont souvent tardifs et insuffisants. Et il y a tant d'organismes impliqués que l'efficacité de l'action a été compromise par le chevauchement des mandats et la tendance à intervenir de manière fragmentée dans différents secteurs.

La crise alimentaire de 2008 a peut-être fait changer un peu les choses. Lors du Sommet du Groupe des Huit (G8) à L'Aquila (Italie), ont été annoncés

22 milliards de dollars EU de contribution destinés à des domaines allant des interventions directes pour l'alimentation à l'appui au développement agricole des petites exploitations et à l'élargissement de la protection sociale. Mais le climat n'est plus aussi favorable à la lutte contre la malnutrition.

L'accroissement de la population, le changement climatique, la dégradation environnementale et la spéculation financière sur les marchés des denrées alimentaires risquent fort d'accentuer à la hausse les pressions sur les prix des denrées de base et d'aggraver la vulnérabilité à la faim.

La concertation sur la réponse internationale à apporter à ces problèmes peut sembler éloignée du programme d'action de l'éducation pour tous. Pourtant, elle a des conséquences profondes sur le bien-être des enfants et les perspectives de réalisation des objectifs du millénaire pour le développement relatifs à la survie de l'enfant et à l'alimentation. C'est pourquoi il faut voir dans la tenue des promesses faites à L'Aquila un élément central de l'action pour la protection de la petite enfance.

Sources : DfID (2010c) ; von Braun (2010).

élevé de développement cognitif et, globalement, sont mieux préparés à l'entrée à l'école primaire que les autres, redoublent moins et ont un plus faible taux d'abandon scolaire dans les petites classes, obtiennent de meilleurs résultats scolaires et sont plus nombreux à achever leurs études. Parmi les exemples dont on dispose, on peut citer les suivants :

- au Bangladesh, les enfants fréquentant un programme préscolaire rural de haute qualité maîtrisent mieux lecture et calcul, et sont donc mieux préparés pour l'école, que les autres. Leurs résultats à un test normalisé étaient supérieurs de 58 % à ceux d'un groupe de contrôle d'enfants du même âge (Aboud, 2006) ;
- en Argentine, suivre 1 année de programme préscolaire permet, selon les estimations, d'accroître de 8 % les notes moyennes obtenues en mathématiques et en espagnol en 3^e année du primaire (Berlinski *et al.*, 2009) ;
- au Népal, des enfants de milieu défavorisé fréquentant un programme préscolaire ont vu progresser fortement leur développement cognitif et, par la suite, ont été plus largement scolarisés dans le primaire et sont passés plus facilement d'une classe à l'autre (Engle *et al.*, 2007) ;

- en Jamaïque, des interventions en faveur de l'alimentation conjuguées avec des visites à domicile aidant les parents à mettre en pratique des techniques de jeu et d'apprentissage ont permis des progrès nettement plus importants des notes de développement cognitif que les seules interventions en faveur de l'alimentation (Grantham-McGregor *et al.*, 1991).

Envisagés sous l'angle de la planification de l'éducation, les programmes d'éducation et de protection de la petite enfance sont au nombre des investissements les plus rentables que puisse faire un pays. De nombreux pays membres de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) consacrent plus de 2 % de leur PIB aux services destinés aux enfants de moins de 6 ans (OCDE, 2006b). Il a été proposé que tous les pays s'efforcent d'y consacrer au moins 1 % de leur PIB – et on a toutes les raisons de penser que cet investissement offrirait un rendement élevé (Heckman, 2008). Mais comme on l'a montré dans la section précédente, la fréquentation des programmes préscolaires est très limitée dans la plupart des pays à faible revenu.

Elle est aussi très inégale. On peut se faire une idée, à partir des données issues d'enquêtes sur les ménages, sur le type d'enfants qui fréquentent les

Les programmes d'éducation et de protection de la petite enfance sont au nombre des investissements les plus rentables que puisse faire un pays.

Encadré 1.3 – Le programme préprimaire du Mozambique

Les écoles préprimaires implantées dans un centre peuvent donner aux enfants de milieux défavorisés la possibilité de bénéficier d'une certaine gamme d'interventions. Le programme préprimaire d'Escolinhas, au Mozambique, est ouvert aux enfants vulnérables âgés de 3 à 5 ans et cible en particulier ceux vivant en milieu pauvre ou avec le VIH. Des bénévoles de la communauté, dont 2 enseignants par classe, concentrent leur action sur la stimulation cognitive avec des jeux et des activités artistiques et musicales visant à développer les compétences de base en calcul et lecture pour préparer les enfants à l'école primaire. Le programme comprend également un enseignement et un soutien sanitaires et nutritionnels destinés aux parents. Il assure un service de bonne qualité à faible coût, susceptible d'être développé et adopté dans d'autres pays.

Source : Banque mondiale (2010e).

secondaires est au moins 2 fois plus élevé que celui des enfants dont la mère n'a pas été scolarisée.

Ce schéma révèle deux problèmes. Le premier tient à la place de l'éducation et de la protection de la petite enfance dans la planification de l'éducation. La petite enfance occupe fréquemment une place périphérique. La planification de l'EPPE est souvent gênée par une très forte fragmentation et une faible coordination entre les ministères qui s'occupent des enfants – éducation, santé, protection sociale... L'une des conséquences de cet état de choses est que l'on perd l'occasion d'intégrer, d'une part, l'éducation dans les programmes de santé et d'alimentation de la petite enfance et, d'autre part, la santé et l'alimentation dans les programmes préscolaires.

Le deuxième problème est celui du financement. Parce que la responsabilité de l'éducation et de la protection de la petite enfance est répartie entre différents ministères, on a souvent du mal à déterminer le niveau des dépenses. Mais les dépenses que les ministères de l'Éducation consacrent à l'éducation préprimaire traduisent généralement le faible niveau de priorité dont elle jouit dans de nombreux pays. Des dépenses peu importantes des pouvoirs publics, auxquelles correspond aussi la faiblesse du soutien des donateurs, donnent peu de possibilités de recruter et de former des enseignants pour la petite enfance ou de fournir matériel pédagogique et locaux. Les ressources nécessaires varient selon les pays, mais il faudra que les montants dépensés par les donateurs et par les pouvoirs publics augmentent très nettement pour que les pays avancent vers le premier objectif de l'éducation pour tous.

L'insuffisance des investissements consacrés à la petite enfance par les pouvoirs publics a une autre conséquence, celle de transférer la responsabilité du financement aux ménages. Autrement dit, le financement de l'éducation et de la protection de la petite enfance est privatisé dans nombre de pays pauvres, ce qui a pour effet de fermer aux pauvres l'accès au système, en raison de son coût. Certains gouvernements ont commencé à s'en préoccuper. On peut citer l'exemple du programme préscolaire du Mozambique, avec son approche ciblée (encadré 1.3), ou encore celui du Ghana qui a tenté d'intégrer l'éducation préprimaire au programme national d'enseignement de base (encadré 1.4). Ces expériences démontrent qu'il est possible de développer l'éducation préprimaire, même avec des budgets très serrés. □

Il faudra que les montants dépensés par les donateurs et par les pouvoirs publics augmentent très nettement pour que les pays avancent vers le premier objectif de l'éducation pour tous.

programmes préscolaires (Nonoyama-Tarumi et Ota, 2010). La probabilité est à peu près 2 fois plus forte pour les enfants des villes que pour ceux des campagnes, et les enfants du quintile des ménages les plus pauvres ont moitié moins de chances de les fréquenter que ceux du quintile des plus riches (voir la section précédente). Là encore, l'éducation de la mère exerce aussi une grande influence sur les perspectives de fréquentation de programmes préscolaires. Dans les 17 pays pour lesquels les données sont disponibles, le taux de fréquentation des enfants dont la mère a fait des études

Encadré 1.4 – Multiplier les services offerts au Ghana

En 2007, le Ghana a adopté une politique de développement de la petite enfance visant à offrir 2 années d'éducation préprimaire gratuite et obligatoire à partir de 4 ans. Les effectifs augmentent fortement. En 2008, 1,3 million d'enfants étaient inscrits, soit près du double de l'effectif du début des années 2000. Les programmes de formation des maîtres de jardin d'enfants ont été étoffés. Les subventions proportionnelles au nombre d'élèves, mises en place pour financer la suppression des frais de scolarité dans les écoles primaires, sont désormais étendues aux jardins d'enfants. Le gouvernement s'est efforcé aussi de développer l'enseignement préprimaire en établissant des partenariats avec des collectivités locales, des organisations non gouvernementales et des associations religieuses.

Sources : Adamu-Issah *et al.* (2007) ; ministère de l'Éducation du Ghana (2007) ; Conseil économique et social de l'Organisation des Nations Unies (2007).

Objectif 2 : enseignement primaire universel

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

La décennie qui vient de s'écouler a été celle des progrès rapides vers l'objectif de l'enseignement primaire universel (EPU). Dans beaucoup de pays les plus pauvres du monde, des avancées extraordinaires ont été enregistrées. Mais le rythme de la progression a été inégal – et il se ralentit. Le monde n'est pas en passe de réaliser l'objectif 2. Si les tendances actuelles se poursuivent, on pourrait avoir jusqu'à 72 millions d'enfants non scolarisés en 2015 – effectif en augmentation par rapport au chiffre actuel. Pour les contrer, il faudra un effort concerté afin d'intensifier la scolarisation et de prévenir l'abandon scolaire subséquent.

De 1999 à 2008, 52 millions d'enfants de plus ont été inscrits dans le primaire. Tant l'Afrique subsaharienne que l'Asie du Sud et de l'Ouest, les deux régions parties des niveaux les plus bas, ont très nettement progressé vers l'EPU. L'Afrique subsaharienne a accru son taux net de scolarisation de près d'un tiers, malgré une forte augmentation de la population d'âge scolaire. L'Asie du Sud et de l'Ouest a réduit de moitié son effectif d'enfants non scolarisés.

Malgré ces résultats spectaculaires, le monde est sur le point de faillir à la promesse faite en 2000 au Forum

mondial de l'éducation de Dakar. Au niveau mondial, en 2008, il y avait 67 millions d'enfants non scolarisés (tableau 1.2). Plus du tiers de ces enfants vivaient dans des pays à faible revenu. Trois des facteurs de risque de non-scolarisation les plus fréquents étaient d'être une fille, d'être pauvre et de vivre dans un pays touché par un conflit.

Les progrès vers l'EPU semblent ralentir. L'analyse de données réalisée pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT* de cette année s'est fondée sur deux scénarios. Dans le premier, on prend pour hypothèse une poursuite jusqu'en 2015 de la tendance des 10 dernières années ; dans le second, on projette jusqu'en 2015 celle qui prévaut depuis 2004. Les prévisions sont partielles car, faute de données, le nombre de pays étudiés est limité, mais les résultats sont inquiétants. Ils indiquent que la tendance récente laisserait en 2015 une population non scolarisée de 50 % plus nombreuse que dans le scénario fondé sur la période plus longue (zoom 1.4).

Pour que cela change, il faudra intervenir sur divers fronts (zoom 1.5). Scolariser les enfants dans le primaire forme la première partie du contrat d'EPU. Une fois les enfants entrés à l'école, les pouvoirs publics devront s'attacher à les y faire rester, y progresser et achever le cycle. On trouvera, dans la section « Regard sur les politiques publiques », une étude des causes profondes de l'abandon scolaire et une esquisse des stratégies par lesquelles des pays ont réussi à lutter contre le phénomène. Celles-ci consistent notamment à faire en sorte que les enfants commencent l'école à l'âge voulu, que les écoles et les enseignants puissent assurer un enseignement de bonne qualité et que les groupes vulnérables bénéficient d'un appui particulier.

Tableau 1.2 : Principaux indicateurs pour l'objectif 2

	Scolarisation dans le primaire		Taux brut d'admission dans le primaire		Taux net ajusté de scolarisation ¹		Taux de survie jusqu'à la dernière année du primaire	Enfants non scolarisés	
	2008 (milliers)	Évolution depuis 1999 (%)	2008 (%)	Évolution depuis 1999 (%)	2008 (%)	Évolution depuis 1999 (%)	2007 (%)	2008 (milliers)	Évolution depuis 1999 (%)
Monde	695 952	8	112	8	90	7	93	67 483	- 36
Pays à faible revenu	137 835	46	119	25	82	28	67	24 838	- 42
Pays à revenu moyen inférieur	397 520	5	111	6	90	6	88	35 846	- 36
Pays à revenu moyen supérieur	89 689	- 9	112	2	95	1	94	3 740	- 15
Pays à revenu élevé	71 287	- 2	102	2	96	- 0,3	98	3 065	3
Afrique subsaharienne	128 548	57	116	27	77	31	70	28 867	- 32
États arabes	40 840	17	99	14	86	11	97	6 188	- 34
Asie centrale	5 596	- 19	104	3	94	- 1	99	322	- 11
Asie de l'Est et Pacifique	188 708	- 14	103	4	95	1	...	7 869	- 27
Asie du Sud et de l'Ouest	192 978	26	122	7	90	14	66	17 919	- 51
Amérique latine et Caraïbes	67 687	- 3	121	1	95	1	86	2 946	- 21
Amérique du N./Europe occ.	51 747	- 2	103	0,2	96	- 2	99	2 224	55
Europe centrale et orientale	19 847	- 20	100	1	94	1	97	1 148	- 32

1. Le taux net ajusté de scolarisation du primaire donne le pourcentage d'enfants en âge de fréquenter l'école primaire qui sont scolarisés dans le primaire ou dans le secondaire.

Sources : annexe, tableaux statistiques 4, 5 et 6 (version imprimée) et tableau statistique 5 (version en ligne) ; base de données de l'ISU.

Zoom 1.4 – Le nombre d'enfants non scolarisés baisse, mais pas assez vite

Le nombre d'enfants non scolarisés est un des indicateurs des progrès obtenus vers l'EPU. De 1999 à 2008, l'effectif des enfants en âge d'être scolarisés dans le primaire et qui ne l'étaient pas a diminué de 39 millions. Plus de 80 % de cette baisse est à imputer à l'Afrique subsaharienne et à l'Asie du Sud et de l'Ouest (tableau 1.2). Malgré ce succès, ces deux régions comptent encore 69 % de l'ensemble des enfants non scolarisés.

Les effectifs mondiaux d'enfants non scolarisés sont très sensibles à l'évolution survenant dans un petit groupe de pays. Plus de la moitié de ces enfants vivent actuellement dans 15 pays seulement (figure 1.11). La plupart de ces pays – comme le Bangladesh, l'Éthiopie et le Niger – sont à faible revenu. Mais des pays à revenu moyen comme le Brésil, le Nigéria et le Pakistan figurent eux aussi en bonne place dans ce groupe. Dans ces 15 pays, l'effectif des enfants non scolarisés baisse à des rythmes divers. De 1999 à 2008, celui de l'Éthiopie est passé de 6,5 à 2,7 millions, tandis que des pays tels que le Burkina Faso et le Niger enregistraient des baisses beaucoup plus modestes. L'effectif des enfants non scolarisés a augmenté au Nigéria – qui, en 2007, comptait 1 million d'enfants non scolarisés de plus qu'en 1999 – et en Afrique du Sud.

Le rythme des progrès obtenus dans la scolarisation des enfants a été très divers selon les régions. En Asie du Sud et

de l'Ouest, la diminution du nombre d'enfants non scolarisés s'est ralentie et, ces dernières années, ce nombre a augmenté. Entre 1999 et 2004, il avait baissé de 3,9 millions par an en moyenne mais, entre 2004 et 2008, il a recommencé à croître. En revanche, en Afrique subsaharienne, la baisse des effectifs d'enfants non scolarisés s'est accélérée, passant d'environ 1,4 million par an entre 1999 et 2004 à 1,6 million entre 2004 et 2008.

Effectifs non scolarisés : prévisions

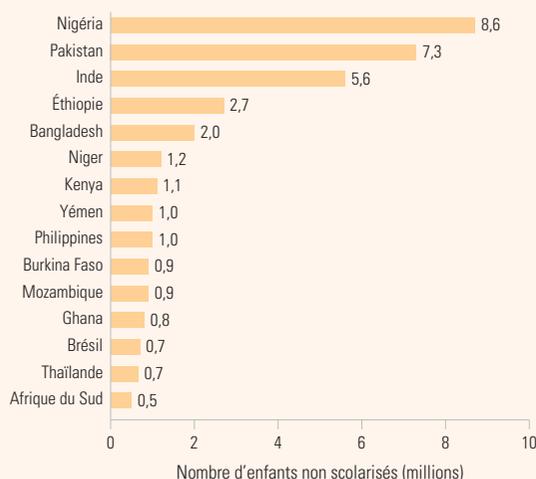
Où en sera le monde en 2015 par rapport à l'objectif de l'enseignement primaire universel ? C'est difficile à dire. L'avenir n'est jamais une simple extrapolation des tendances passées, car les priorités et les choix des pouvoirs publics peuvent entraîner une modification spectaculaire, en bien ou en mal, du rythme des progrès. Mais une analyse des tendances peut donner une idée des scénarios plausibles pour 2015. Toute extrapolation des tendances actuelles est très sensible à la qualité et à la disponibilité des données, de même qu'au choix des années de référence. La remarque est surtout vraie pour les effectifs non scolarisés. Deux extrapolations simples des tendances observées depuis 1999 montrent à quel point le choix de l'année de référence retentit sur l'issue possible en 2015 (tableau 1.3). La première donne une image de l'aspect que le monde pourrait présenter en 2015 si la tendance de la période 1999-2009 se poursuivait. La seconde illustre la poursuite de la tendance d'une période plus courte et plus récente, celle de 2004 à 2009. Les différences entre les résultats obtenus rendent compte du rythme de l'évolution au fil des années. Des données réduites limitent le nombre des pays apparaissant dans les prévisions. Et malgré cela, les 128 pays inclus compteraient 40 millions d'enfants non scolarisés en 2008 – soit 60 % des effectifs mondiaux – dont 14 pays avec plus d'un demi-million d'enfants non scolarisés. La constatation la plus frappante qui ressort de ces deux extrapolations est que le rythme des progrès ralentit.

La comparaison entre les deux scénarios pour les 128 pays fait ressortir les différences qu'accusent les perspectives mondiales d'EPU et la répartition des populations d'enfants non scolarisés :

- *Rythme des progrès.* Le pourcentage moyen de baisse annuelle des effectifs d'enfants non scolarisés a été d'environ 6 % entre 1999 et 2009. Mais de 2004 à 2009, ces effectifs n'ont baissé que de 3 % par an.
- *Effectifs d'enfants non scolarisés.* Selon l'extrapolation de la tendance de la période la plus longue, les effectifs baisseraient, avec 29 millions d'enfants non scolarisés en 2015. Selon celle de la période courte, cette population augmenterait pour passer de 40 à 43 millions d'ici à 2015.

Figure 1.11 : La moitié des enfants non scolarisés du monde vivent dans 15 pays seulement

Effectifs d'enfants en âge de fréquenter l'école primaire qui n'étaient pas scolarisés en 2008, choix de pays



Notes : les données pour l'Inde, le Nigéria et l'Afrique du Sud sont celles de 2007. Les pays cités dans la figure sont ceux qui comptent les effectifs les plus nombreux d'enfants non scolarisés.

Source : annexe, tableau statistique 5.

Tableau 1.3 : Les prévisions pour 128 pays montrent que de nombreux enfants ne seront toujours pas scolarisés en 2015

Population non scolarisée en 2008, et prévisions pour 2015, choix de pays

	Enfants non scolarisés		Prévisions d'effectifs d'enfants non scolarisés		
	Année scolaire se terminant en 2008 (milliers)	Prévisions à long terme (fondées sur la tendance 1999-2009) 2015	Évolution depuis 2008	Prévisions à court terme (fondées sur la tendance 2004-2009) 2015	Évolution depuis 2008
		(milliers)	(milliers)	(%)	(milliers)
Nigéria ¹	8 650	8 324	- 4	12 207	41
Pakistan	7 261	5 833	- 20	6 793	- 6
Inde ¹	5 564	752	- 86	7 187	29
Éthiopie	2 732	957	- 65	388	- 86
Niger	1 213	982	- 19	1 103	- 9
Kenya	1 088	579	- 47	386	- 65
Yémen	1 037	553	- 47	1 283	24
Philippines	961	961	- 0,01	1 007	5
Burkina Faso	922	729	- 21	447	- 52
Mozambique	863	379	- 56	523	- 39
Ghana	792	744	- 6	295	- 63
Brésil	682	452	- 34	1 045	53
Mali	506	302	- 40	193	- 62
Afrique du Sud ¹	503	754	50	866	72
Ensemble des autres pays	7 599	6 557	- 14	9 641	27
Total (128 pays)	40 371	28 857	- 29	43 364	7

1. Les données sur les effectifs d'enfants non scolarisés sont de 2007.

Sources : calculs effectués par l'équipe du *Rapport mondial de suivi sur l'EPT* ; annexe, tableau statistique 5 ; base de données de l'ISU.

- **Répartition régionale de la population d'enfants non scolarisés.** Si les tendances de la période courte et récente devaient se poursuivre, la part de l'Afrique subsaharienne diminuerait tandis que celle de l'Asie du Sud et de l'Ouest augmenterait.
- **Pays comptant de forts effectifs d'enfants non scolarisés.** Dans l'un et l'autre scénario, les 15 pays où il y a le plus d'enfants non scolarisés représenteraient ensemble en 2015 plus des trois quarts de l'effectif total (des pays inclus dans les prévisions). Mais quand on compare les deux scénarios, on constate des différences importantes. Dans les prévisions fondées sur les éléments de la tendance de la période courte, plusieurs pays, dont le Mozambique, le Niger et le Pakistan, voient la baisse de ces effectifs ralentir d'ici à 2015. Cela souligne le ralentissement des progrès depuis 2004. Au Pakistan, par exemple, les effectifs non scolarisés ont baissé en moyenne de 351 000 enfants par an de 2001 à 2004, mais de 102 000 enfants par an seulement de 2004 à 2008. Dans certains pays, dont l'Inde, le Nigéria et le Yémen, l'extrapolation des tendances de 2004-2009 donne une augmentation des effectifs non scolarisés d'ici à 2015. Dans ces pays, ces effectifs s'accroissent depuis 2004. Au Nigéria, notamment, ils ont augmenté de 1,4 million d'enfants entre 2004 et 2007. En revanche, les prévisions fondées sur la période courte indiquent pour certains

pays, dont le Burkina Faso, le Ghana et le Kenya, une accélération des progrès.

Il faut souligner que ces prévisions sont partielles. Le manque de données a fait exclure plusieurs pays touchés par un conflit où il y a un grand nombre d'enfants non scolarisés, dont l'Afghanistan, la République démocratique du Congo, la Somalie et le Soudan. De même, le Bangladesh n'est pas inclus, alors qu'il compte l'un des plus forts effectifs mondiaux d'enfants non scolarisés. Si on tenait compte de ces pays dans les prévisions, on obtiendrait un effectif beaucoup plus important d'enfants non scolarisés en 2015. Moyennant un ajustement simple faisant entrer en ligne de compte les pays qui ne sont pas inclus dans les prévisions, on obtient un effectif de 48 millions d'enfants non scolarisés dans le scénario fondé sur la période longue, et de 72 millions d'enfants dans celui qui est fondé sur la période courte¹.

Caractéristiques des enfants non scolarisés

Les perspectives, pour ce qui est de modifier les tendances et de se rapprocher de l'objectif de 2015, dépendent considérablement des politiques mises en œuvre pour toucher les enfants qui ne sont pas scolarisés actuellement.

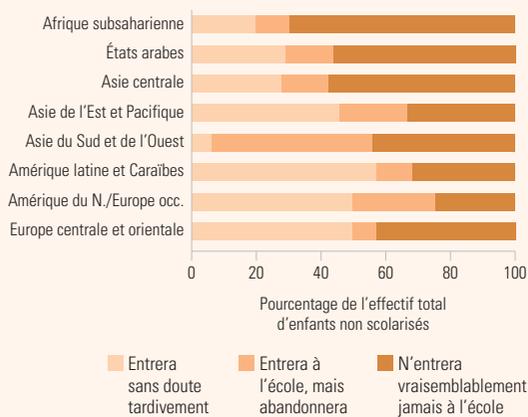
1. L'effectif mondial des enfants non scolarisés est calculé en prenant pour hypothèse que la proportion de cet effectif revenant aux 128 pays inclus dans les prévisions restera la même en 2015 qu'en 2008.

C'est un autre aspect pour lequel les éléments sur les résultats obtenus par le passé ne renseignent guère sur ceux que l'on pourra obtenir à l'avenir. Mais les données d'enquêtes sur les ménages, elles, fournissent des renseignements utiles sur lesquels fonder la définition des politiques publiques.

Les recherches de l'Institut de statistique de l'UNESCO (ISU) partent de données administratives pour calculer la probabilité que les enfants actuellement non scolarisés entrent à l'école primaire. Si les tendances passées se poursuivent, plus de 40 % des enfants de nos jours non scolarisés en Afrique subsaharienne et Asie du Sud et de l'Ouest n'y entreront pas (figure 1.12). Dans l'une et l'autre région, la probabilité d'entrer à l'école est plus faible pour les filles que pour les garçons, ce qui signale la persistance d'un désavantage lié au sexe. En Afrique subsaharienne, on prévoit que près des trois quarts des filles non scolarisées ne le seront jamais, contre deux tiers seulement des garçons (ISU, 2010a). L'importance cruciale de la lutte contre l'abandon scolaire est mise en valeur par l'expérience de l'Asie du Sud et de l'Ouest, où la moitié des enfants actuellement non scolarisés ont abandonné l'école.

Figure 1.12 : Beaucoup d'enfants non scolarisés n'entreront vraisemblablement jamais à l'école

Répartition des enfants non scolarisés, selon l'expérience scolaire et la région, 2008



Source : base de données de l'ISU.

Parallèlement au sexe, la richesse et la situation géographique du ménage exercent une forte influence sur le schéma de la non-scolarisation. Au Pakistan, 49 % des enfants de 7 à 16 ans les plus pauvres n'étaient pas scolarisés en 2007, pourcentage à comparer à celui des enfants issus des ménages les plus riches, qui n'étaient que 5 % à ne pas l'être (figure 1.13). La situation géographique et le sexe d'un enfant renforcent ces disparités – les filles pauvres des zones rurales ont 16 fois moins de chances d'être scolarisées que les garçons des ménages les plus riches des zones urbaines.

Au niveau mondial, l'écart entre filles et garçons non scolarisés s'est rétréci, mais les filles représentaient encore 53 % de la population non scolarisée en 2008. C'est en Asie du Sud et de l'Ouest que les disparités sont le plus marquées, les filles y représentant 59 % des enfants non scolarisés.

Les enfants qui vivent dans les pays touchés par un conflit ont également une probabilité plus forte que les autres de n'être pas scolarisés. Comme cela est montré au chapitre 3, un conflit amenuise les chances d'entrer à l'école, accroît le risque d'abandon scolaire et exacerbe les inégalités liées à la richesse et au sexe.

Figure 1.13 : Les chances d'être scolarisé varient énormément à l'intérieur d'un même pays

Pourcentage d'enfants âgés de 7 à 16 ans non scolarisés au Pakistan, 2007



Source : UNESCO et al. (2010).

Zoom 1.5 – Les pays qui veulent parvenir à l'EPU se heurtent à des difficultés très diverses

L'enseignement primaire universel est un objectif qui semble uniforme et simple, mais qui recouvre des difficultés diverses dans les politiques publiques à suivre. Les pays qui partent d'un niveau de scolarisation faible ont beaucoup plus de chemin à parcourir que les autres. Pour nombre de pays d'Afrique subsaharienne, parvenir à l'EPU d'ici à 2015 nécessiterait de progresser à un rythme qui n'a encore jamais été atteint. Plus généralement, la rapidité des progrès vers l'EPU est déterminée par ceux qu'on obtient dans trois domaines : faire entrer les enfants à l'école à

l'âge voulu, veiller à ce qu'ils passent sans aléas d'une classe à l'autre et faciliter l'achèvement du cycle primaire complet.

La figure 1.14 met en relief les différents efforts à faire pour parvenir à l'EPU d'ici à 2015. Elle attire aussi l'attention sur les limites de la simple analyse de tendance comme outil d'évaluation des résultats. Certains pays, comme le Niger, partant d'un taux de scolarisation très faible, ont fait de grands progrès, encore qu'il soit peu probable qu'ils

Figure 1.14 : Les progrès vers l'enseignement primaire universel ont été inégaux

Taux net ajusté de scolarisation dans le primaire, choix de pays, 1999 et 2008



Note : ne sont inclus que les pays où le taux net ajusté de scolarisation dans le primaire était inférieur à 97 % en 1999 ou en 2008.
Source : annexe, tableau statistique 5 (site web).

parviennent à l'objectif en 2015. En 1999, toute analyse de tendance appliquée au Burundi ou à la République-Unie de Tanzanie aurait montré que l'un et l'autre pays aurait été très loin de l'EPU en 2015. Or, tous les deux sont près d'avoir scolarisé tous les enfants en âge de fréquenter l'école primaire. À l'autre bout de l'échelle des revenus, plusieurs pays, dont les Philippines, ont eu du mal à franchir la dernière étape jusqu'à l'EPU, ce qui traduit la forte marginalisation de certains groupes sociaux (UNESCO, 2010a).

L'analyse des cohortes d'âge illustre les problèmes que rencontrent les pays pour surmonter les obstacles à l'EPU. Quatre grands schémas se profilent (figure 1.15) :

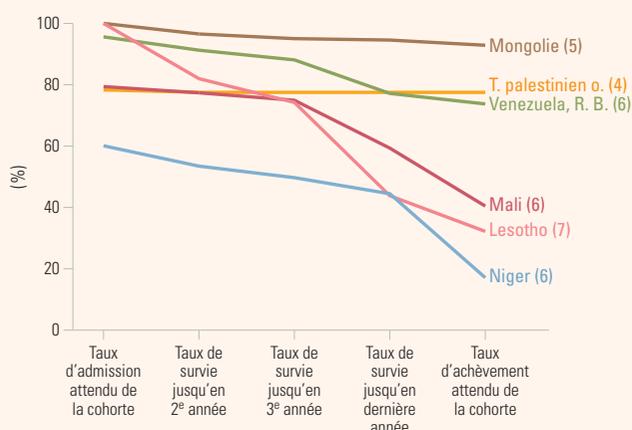
- taux d'admission faible au départ, avec des taux élevés de rétention et d'achèvement, ce qu'illustre l'expérience du Territoire palestinien occupé ;
- taux d'admission faible au départ, avec des taux faibles de rétention et d'achèvement, comme au Mali et au Niger ;
- taux d'admission élevé, suivi de taux élevés d'abandon et de taux faibles d'achèvement, comme dans le cas du Lesotho ;
- taux d'admission élevé, taux d'abandon faible et taux d'achèvement élevé, ce qui traduit une bonne

progression d'un bout à l'autre du système scolaire, comme en Mongolie.

Les schémas d'admission ont des conséquences cruciales sur la manière dont les enfants progressent ensuite. Faire commencer l'école à l'âge voulu est un préalable indispensable pour l'EPU (figure 1.16). Il y a à cela deux raisons : d'une part, au strict sens technique, l'EPU consiste à achever la totalité du cycle primaire à l'âge voulu et, d'autre part, l'entrée à l'école tardive est étroitement associée à un risque accru d'abandon. Cela s'explique par le fait que l'entrée tardive est souvent associée à des taux de redoublement plus élevés dans les premières années, ce qui peut augmenter le coût de l'éducation pour les ménages et entamer l'efficacité interne du système éducatif (EPDC, 2008). Une enquête sur les ménages récemment réalisée au Sénégal a montré que les taux de rétention jusqu'en 5^e année scolaire étaient plus bas de 10 points de pourcentage pour les enfants qui avaient commencé l'école avec 2 ans de retard que pour ceux qui l'avaient commencée à temps. Entrer à l'école trop tôt peut aussi avoir des conséquences néfastes : les taux de redoublement des enfants en avance sont généralement beaucoup plus élevés que ceux des enfants qui sont scolarisés à l'âge voulu. Au Kenya par exemple, les taux de redoublement en 1^{re} année du primaire sont au minimum deux fois plus forts pour les enfants qui entrent à l'école avant l'âge officiel que pour les autres (EPDC, 2008).

Figure 1.15 : Les obstacles à surmonter pour parvenir à l'EPU sont différents selon les pays

Taux de survie et d'achèvement attendus des cohortes, choix de pays et territoires, 2005-2007



Note : les données se réfèrent à l'année la plus récente disponible au cours de la période spécifiée. Le nombre entre parenthèses qui suit le nom du pays indique la durée de l'enseignement primaire, en années. Le taux d'admission attendu de la cohorte est la proportion d'enfants en âge d'entrer à l'école dont on attend qu'ils commencent l'école primaire, quel que soit l'âge auquel ils le commencent. La courbe de chaque pays illustre les perspectives pour ces enfants de se maintenir à l'école jusqu'à l'année indiquée et d'achever l'enseignement primaire. Le taux d'achèvement attendu de la cohorte est la proportion d'enfants en âge d'entrer à l'école dont on attend qu'ils achèvent l'école primaire, y compris ceux qui la commencent tard et ceux qui redoublent une ou plusieurs classes de l'école primaire. Source : calculs effectués par l'équipe du Rapport mondial de suivi sur l'EPT à partir de la base de données de l'ISU.

Beaucoup de pays ont du mal à faire entrer les enfants à l'école primaire à l'âge officiel. C'est ce que montrent les données sur les taux d'admission nets. En 2008, il n'y avait que 56 % des enfants commençant l'école en Afrique subsaharienne qui avaient l'âge officiel d'entrée à l'école primaire, et en Érythrée ce taux n'était que de 16 %. Mais une évolution rapide est possible. En République-Unie de Tanzanie, la proportion d'enfants commençant l'école à l'âge voulu est passée de 14 % en 1999 à 87 % en 2007, grâce à des mesures politiques telles que la suppression des frais de scolarité, une réglementation plus stricte sur les limites d'âge et des programmes de remplacement pour les enfants ayant dépassé l'âge voulu (voir, plus loin, « Regards sur les politiques publiques »).

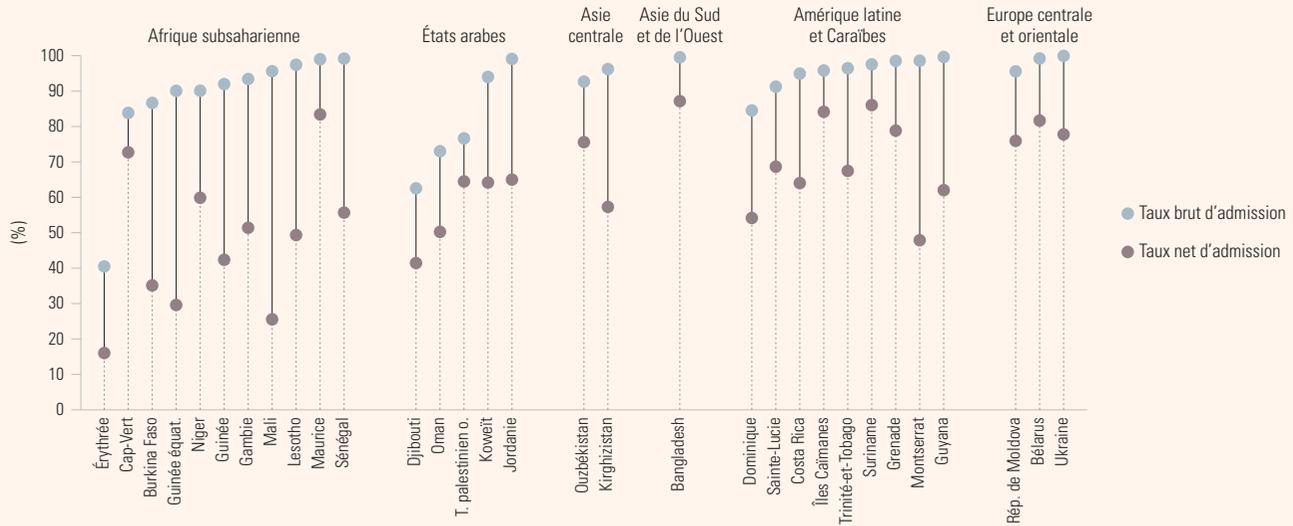
Une fois que les enfants sont entrés à l'école à l'âge voulu, il n'est pas simple de faire en sorte qu'ils achèvent le cycle primaire. C'est en Afrique subsaharienne et en Asie du Sud et de l'Ouest que le problème est le plus aigu : moins de 7 enfants sur 10 qui entrent à l'école primaire achèvent le cycle complet (tableau 1.2).

Faute de données, on peine à broser un tableau global des tendances mondiales de la progression d'un bout à l'autre du cycle primaire. Mais les données de niveau national indiquent des résultats contrastés (figure 1.17). Les taux de survie scolaire ont baissé ou n'ont augmenté que de

Objectif 2 : enseignement primaire universel

Figure 1.16 : Le nombre d'enfants qui entrent à l'école à l'âge voulu est faible dans bien des pays

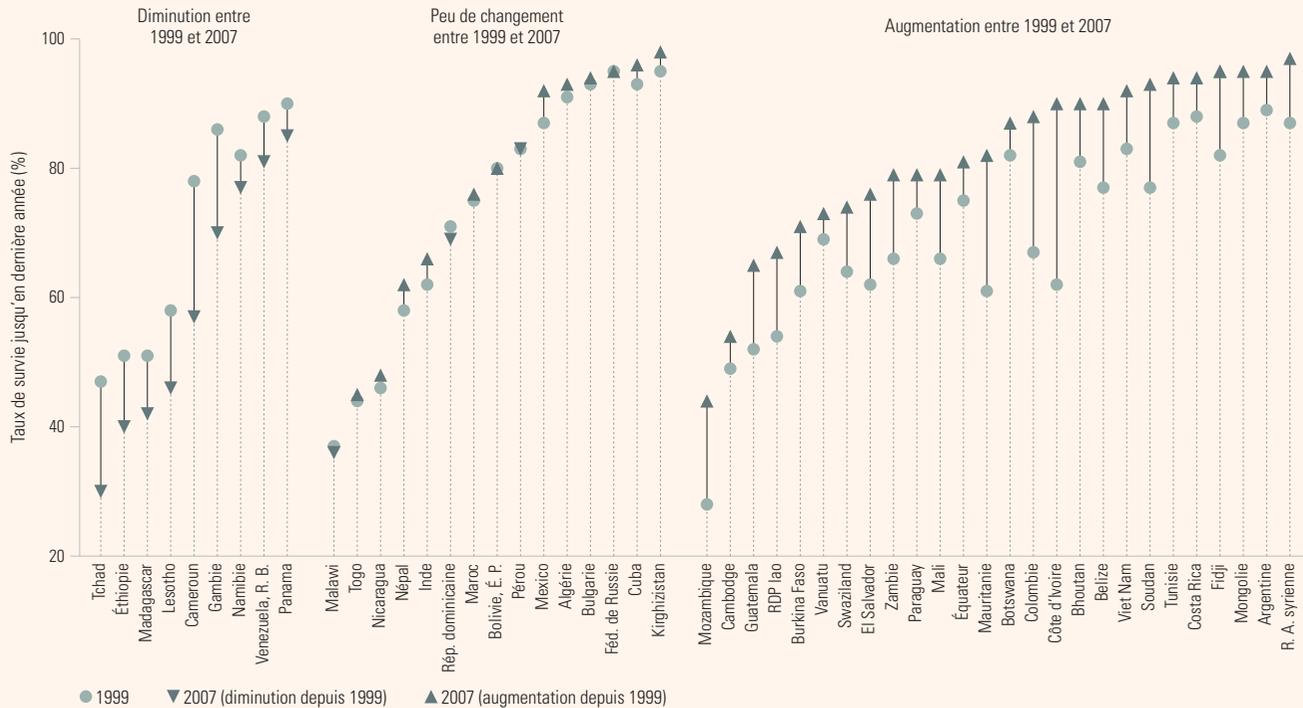
Taux d'admission brut et net dans l'enseignement primaire, choix de pays, 2008



Notes : ne sont inclus que les pays où le taux brut d'admission dans l'enseignement primaire est inférieur à 100 %. Sont exclus Andorre, Nauru et Fidji.
Source : annexe, tableau statistique 4.

Figure 1.17 : Les progrès du taux de survie jusqu'en dernière année de l'école primaire sont mitigés

Taux de survie jusqu'en dernière année de l'enseignement primaire, 1999 et 2007



Note : ne sont inclus que les pays à revenu faible et à revenu moyen où les taux de survie étaient inférieurs à 95 % en 1999, et pour lesquels des données étaient disponibles pour les 2 années.
Source : annexe, tableau statistique 6.

manière marginale dans plusieurs pays qui sont assez loin de l'EPU, dont le Tchad, Madagascar, le Malawi et le Népal. Pour les gouvernements de tels pays, un progrès accéléré vers l'EPU passe par des politiques visant beaucoup plus spécifiquement la rétention scolaire. D'autres pays ont combiné une réduction des effectifs non scolarisés avec une amélioration de la rétention scolaire, encore qu'ils soient partis d'assez bas. On peut citer dans ce cas le Burkina Faso et le Mozambique, où les taux de rétention ont progressé tandis que les taux globaux de scolarisation augmentaient. Néanmoins, au Mozambique en 2007, seuls 2 enfants sur 5 entrant à l'école primaire avaient des chances d'atteindre la dernière année du cycle. En Amérique latine, le taux de rétention jusqu'en dernière année du primaire de la Colombie s'est spectaculairement amélioré.

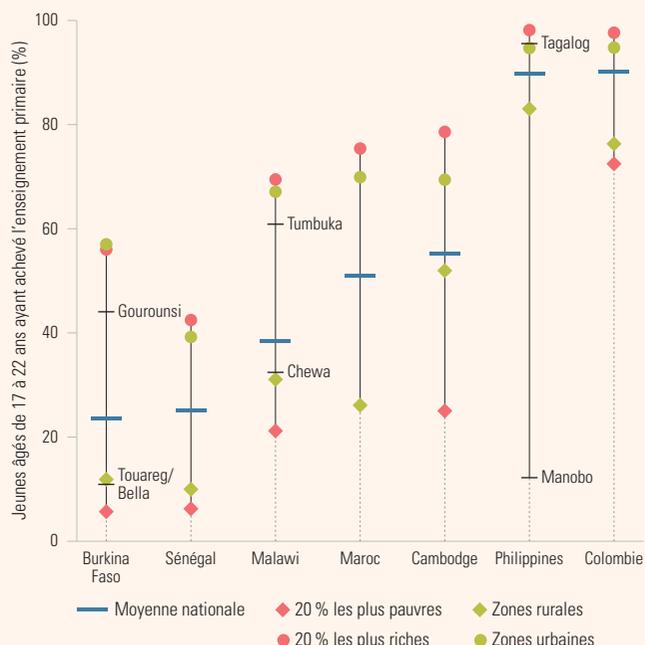
Les taux de rétention jusqu'à la dernière année et les taux d'achèvement du cycle primaire connaissent généralement un schéma analogue (figure 1.18).

Pourtant, dans certains pays, une proportion importante d'enfants échoue à la fin du primaire. Au Sénégal, 58 % des enfants entrant dans le système scolaire étaient parvenus en dernière année du primaire en 2007, mais 36 % seulement avaient achevé cette année scolaire. Un écart important entre les taux de rétention et ceux d'achèvement reflète généralement l'effet des examens permettant d'entrer dans le secondaire.

Les perspectives d'entrée à l'école primaire, de progression et d'achèvement sont étroitement liées à la situation du ménage. Pour les enfants pauvres, ruraux ou appartenant à une minorité ethnique ou linguistique, les risques d'abandon sont plus marqués que pour les autres. Au Burkina Faso, les taux d'achèvement pour les 20 % les plus riches de la population sont 10 fois plus élevés que pour les plus pauvres. Appartenir à un foyer rural au Sénégal signifie avoir moins de la moitié de chances que les autres d'achever l'école primaire. Ces résultats attirent l'attention sur l'importance cruciale des interventions publiques qui atténuent les désavantages sociaux, notamment sous la forme de dépenses publiques plus équitables et de moyens d'incitation ciblés.

Figure 1.18 : La pauvreté et la vulnérabilité exercent une forte influence sur les chances qu'a un enfant d'achever l'école primaire

Pourcentage de la population âgée de 17 à 22 ans ayant achevé l'école primaire, selon le niveau de revenu, la situation géographique, l'appartenance ethnique et le groupe linguistique, choix de pays, 2003-2006



Notes : les données se réfèrent à l'année la plus récente disponible au cours de la période spécifiée. Au Burkina Faso et au Malawi, c'est l'appartenance ethnique qui est représentée. Aux Philippines, ce sont les groupes linguistiques qui sont décrits. Source : UNESCO et al. (2010).

À mesure que les pays avancent vers l'EPU, les gouvernements sont confrontés au défi d'assurer l'instruction des catégories de la population difficiles à toucher. Cette dernière étape appelle des politiques qui se préoccupent particulièrement de ceux qui ont été laissés à la traîne. Le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT* de l'année dernière préconisait l'introduction d'objectifs fondés sur l'équité, susceptibles de concentrer l'attention sur les inégalités. On pourrait inclure dans ces objectifs celui qui consisterait à faire baisser de moitié d'ici à 2015 les écarts de fréquentation scolaire liés au revenu.

Regard sur les politiques publiques Combattre la crise de l'abandon scolaire dans les écoles primaires

Pour les enfants qui entrent à l'école primaire, l'éducation est souvent « affreuse, brutale et brève », pour reprendre la définition de la vie donnée au XVII^e siècle par Thomas Hobbes. On examine ici

le profil des enfants qui risquent de ne pas achever le cycle primaire, et les stratégies par lesquelles on peut prévenir l'abandon scolaire².

L'ampleur du problème de l'abandon scolaire n'est pas très largement reconnue. Rien qu'en Afrique subsaharienne, ce sont chaque année quelque 10 millions d'enfants qui abandonnent l'école primaire. La pauvreté des ménages, les inégalités

2. Cette section s'inspire en grande partie de Sabates et al. (2010).

tenant à la langue et à l'appartenance ethnique ainsi que les différences entre zones urbaines et zones rurales jouent toutes leur rôle, de même que la mauvaise qualité de l'éducation dans des écoles aux classes surchargées, aux livres rares et aux enseignants insuffisamment qualifiés et peu motivés (Alexander, 2008).

La crise de l'abandon scolaire prive d'une partie de leurs chances des enfants extrêmement vulnérables, leur fermant une des voies possibles de sortie de la pauvreté et réduisant le pouvoir de renforcer la mobilité sociale de l'éducation. Outre qu'ils reviennent à dénier aux enfants l'exercice de leur droit à l'éducation, les hauts niveaux d'abandon scolaire sont à l'origine de gaspillage économique et d'inefficacité. Une part importante de l'investissement national consacrée à l'enseignement primaire en Afrique subsaharienne est dépensée chaque année en places à l'école pour des enfants qui abandonnent l'école primaire avant d'avoir acquis les compétences qui contribuent à l'augmentation de la productivité, à la création d'emplois et à l'accélération de la croissance économique.

La plupart des plans nationaux d'éducation ne donnent pas une priorité suffisante au règlement du problème de l'abandon scolaire. Ils font une grande place à l'augmentation des admissions et à l'amélioration de la qualité, plutôt qu'au renforcement de la progression de classe en classe, souvent parce qu'ils partent de l'hypothèse que l'abandon scolaire recule automatiquement à mesure que les admissions augmentent. Les éléments rapportés dans la section qui suit amènent à douter fortement de cette hypothèse.

Il est crucial de mettre en évidence les schémas et les causes de l'abandon scolaire

Pourquoi les enfants abandonnent-ils l'école primaire ? La réponse n'est pas la même d'un pays à l'autre, ni d'une région à l'autre au sein d'un même pays, mais les pressions économiques jouent un rôle de premier plan. Pour nombre de ménages pauvres, il peut être difficile de faire face aux coûts directs de la scolarisation de leurs enfants et aux coûts indirects liés à la perte d'une source de main-d'œuvre pendant un cycle primaire complet. Ces coûts s'alourdissent si les enfants doivent redoubler. Si les parents ont l'impression que la qualité de l'enseignement laisse à désirer, ils seront moins enclins à maintenir leurs enfants à l'école. Plus généralement, de faibles revenus et perception de la qualité de l'enseignement interagissent avec des

facteurs sociaux, économiques et culturels plus généraux, pour expulser certains enfants du système éducatif. Si, par exemple, l'éducation des filles est perçue comme moins importante que celle des garçons, les pressions économiques qui s'exercent sur les ménages risquent fort de creuser les disparités entre filles et garçons.

Un enseignement de mauvaise qualité aggrave les problèmes liés aux coûts. Des études récentes ont montré un lien incontestable entre les résultats d'apprentissage et le risque de ne pas achever l'école primaire. Des recherches menées en Égypte ont permis de constater que pour les élèves d'écoles où les résultats sont bons, le risque d'abandon est beaucoup moins important que pour ceux d'écoles où les résultats sont médiocres (Hanushek *et al.*, 2008). Au Pakistan, une étude a montré que les élèves qui avaient plus appris au cours de l'année scolaire précédente risquaient moins d'abandonner l'école que les autres (King *et al.*, 2008). Compte tenu des éléments plus généraux signalant des problèmes de qualité de l'éducation (voir, par exemple, Das et Zajonc, 2008 ; Vegas et Petrow, 2008 ; Verspoor, 2006), ces études soulignent le rôle essentiel que jouent les bons résultats d'apprentissage dans la poursuite de l'enseignement primaire universel.

L'abandon scolaire présente des schémas différents tout au long du cycle primaire

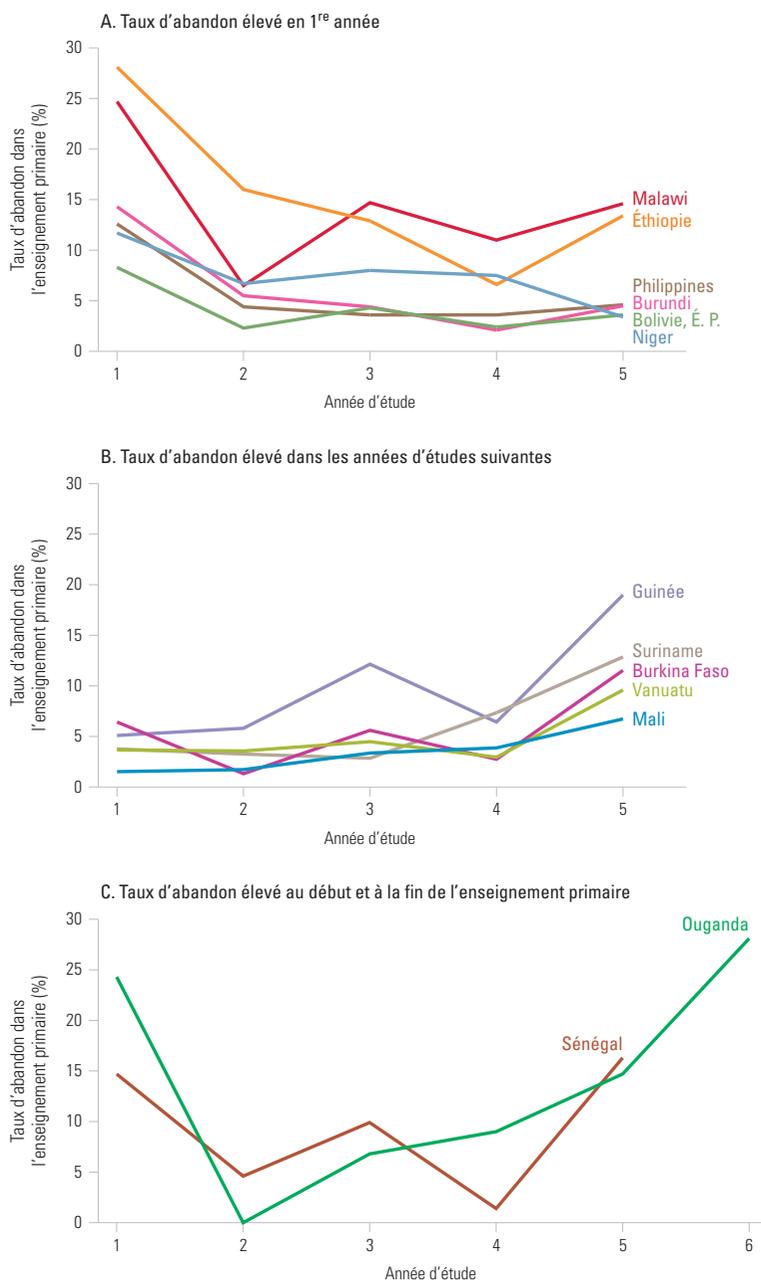
Pour choisir les bonnes interventions et le bon moment de l'action publique, il est capital de comprendre quand les enfants abandonnent l'école. Un profil national détaillé des schémas de l'abandon est un outil essentiel permettant de déterminer les périodes où les enfants risquent le plus d'abandonner l'école et de concevoir des modes d'action publique propres à en atténuer le risque.

Les profils d'abandon sont extrêmement variés (figure 1.19). Dans des pays aussi différents que l'Éthiopie, les Philippines et l'Ouganda, les enfants sont nombreux à peiner au cours des premières années d'école. Il arrive fréquemment que les abandons augmentent fortement dans ces années après la suppression des frais de scolarité car les admissions, alors beaucoup plus nombreuses, surchargent les classes et sollicitent lourdement les ressources disponibles. Des classes chargées, où les élèves sont en majorité des apprenants de première génération, souvent bien plus âgés que ne le prévoit la réglementation, confrontent les écoles et les enseignants à des problèmes extrêmement ardues (Lewin, 2007). En Éthiopie, la réduction des effectifs d'enfants non scolarisés (de 6,5 millions en 1999 à 2,7 millions en 2008) a été obtenue

Les hauts niveaux d'abandon scolaire sont à l'origine de gaspillage économique et d'inefficacité.

Figure 1.19 : Les schémas de l'abandon différent selon l'année d'études

Taux d'abandon par année d'études de l'école primaire, choix de pays, 2007



Note : les taux d'abandon pour chaque pays sont donnés pour toutes les années d'études sauf la dernière.
 Source : annexe, tableau statistique 7 (site web).

essentiellement par une augmentation du taux brut d'admission en 1^{re} année, qui a atteint 153 % en 2008. En moyenne, il y avait dans le primaire, en 2008, 59 élèves par enseignant ; le rapport était encore plus élevé dans les petites classes – et plus de 1 élève sur 4 a abandonné en 1^{re} année (ministère de l'Éducation de l'Éthiopie, 2007). L'augmentation rapide du taux net d'admission

– de 78 % en 2008 – a abouti en Éthiopie à une baisse du maintien à l'école.

Des schémas faisant apparaître un fort taux d'abandon au cours de la 1^{re} année amènent à s'interroger sur la meilleure manière de gérer les pics d'admissions. La persistance de taux d'abandon élevés dans des pays comme le Malawi et l'Ouganda, où les frais de scolarité ont été supprimés il y a plus de 10 ans, montre combien il reste difficile à long terme de préserver la qualité de l'enseignement et le maintien à l'école après une forte augmentation des admissions. Mais ces difficultés peuvent être résolues par des interventions publiques, comme le montre l'expérience de la République-Unie de Tanzanie (voir, plus loin, « Améliorer la qualité de l'enseignement »).

La manière dont les écoles pratiquent les examens peut avoir des conséquences cruciales pour l'abandon scolaire. Dans nombre de pays d'Afrique subsaharienne, on ne soumet plus le passage d'une année d'études à l'autre, dans les petites classes, au succès à un examen – ce qui a permis de réduire les redoublements et l'abandon vers la 2^e et la 3^e année d'études. Mais les taux élevés d'abandon dans l'avant-dernière année d'études, dans des pays comme le Burkina Faso, le Mali et le Sénégal, sont en partie l'effet de l'échec aux examens ou d'une aversion pour le risque d'échec de la part des parents d'élèves n'obtenant que des résultats médiocres. Au Sénégal par exemple, l'examen national du certificat d'études primaires, qui sanctionne la dernière année du primaire, a entraîné des taux d'abandon élevés (Sarr, 2010 ; ministère de l'Éducation du Sénégal, 2008). Au niveau des écoles, les pratiques renforcent parfois l'association entre examens et abandon scolaire. Au Kenya, par exemple, les élèves dont on pense qu'ils ont peu de chances de réussir l'examen de fin de cycle sont souvent empêchés de le passer, tandis que d'autres abandonnent pour éviter les frais d'examen (Somerset, 2007).

Des taux élevés d'abandon dans les plus grandes classes sont souvent associés à une entrée tardive à l'école. Les éléments dont on dispose pour de nombreux pays montrent que le risque d'abandon de l'école primaire augmente avec l'âge, encore que cette association soit plus ou moins marquée selon les cas. Au Burkina Faso, les taux d'abandon étaient inférieurs à 1 % pour les enfants âgés de 6 à 8 ans, mais atteignaient 6 % pour les adolescents âgés de 12 à 14 ans (Sabates *et al.*, 2010). Pourquoi ce lien entre âge et abandon ? À mesure que les enfants des ménages pauvres grandissent, la pression se

fait souvent plus forte pour les inciter à gagner de l'argent ou à participer aux travaux domestiques, surtout dans les périodes de difficultés économiques. Des facteurs liés au sexe entrent également en jeu. Dans les pays où il est courant de se marier tôt, les filles qui commencent l'école tard peuvent être considérées comme en âge d'être mariées longtemps avant d'avoir achevé le cycle primaire. Une étude réalisée en Ouganda a montré que le mariage et les grossesses précoces étaient deux des principales raisons pour lesquelles les filles abandonnaient l'école primaire (Boyle *et al.*, 2002). Les craintes qu'éprouvent les parents pour la sécurité de leurs filles augmentent en outre à l'adolescence.

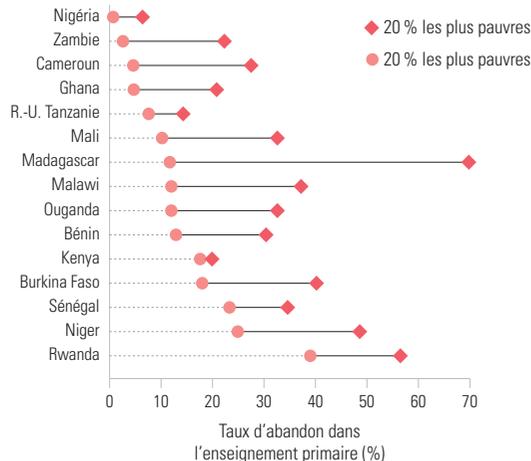
La pauvreté est un facteur essentiel

La probabilité d'abandon est beaucoup plus forte pour les enfants issus de foyers pauvres que pour ceux issus de foyers plus riches, ce qui met en relief l'interaction de la pauvreté avec les coûts de l'éducation (Hunt, 2008). Dans des pays comme le Burkina Faso, le Niger, l'Ouganda et la Zambie, la probabilité d'abandon des enfants des 20 % de ménages les plus pauvres est deux fois plus élevée que celle des enfants des ménages les plus riches (figure 1.20). Il y a des exceptions, la République-Unie de Tanzanie par exemple, qui montrent que ces écarts de richesse peuvent être atténués, mais la pauvreté du ménage reste un des facteurs prédictifs les plus puissants du risque d'abandon.

Il n'est pas difficile de mettre en évidence les mécanismes qui font que la pauvreté d'un ménage entraîne l'abandon scolaire. Les coûts, directs et indirects, de l'éducation peuvent constituer un obstacle de taille pour des parents pauvres. Les pays sont nombreux à avoir éliminé progressivement les frais officiels de scolarité, mais les enquêtes continuent de montrer qu'une des principales raisons qui poussent les parents à retirer leur enfant de l'école est qu'ils ne sont pas en mesure d'en assumer les frais (Hunt, 2008). Une enquête nationale sur les ménages du Nigéria réalisée en 2004 a montré que 52 % des enfants de moins de 16 ans avaient abandonné l'école primaire à cause de facteurs liés aux coûts, et cela malgré la gratuité théorique de l'enseignement (Nigeria National Population Commission et ORC Macro, 2004). De même au Bangladesh, les parents ne sont pas tenus de payer des frais de scolarité dans les écoles primaires publiques mais, en 2005, un ménage moyen dépensait encore l'équivalent d'environ 20 dollars EU par enfant pour l'école primaire (Financial Management Reform Programme et OPM, 2006). Or, ce montant équivalait à 5 % environ du revenu moyen annuel par habitant.

Figure 1.20 : La probabilité d'abandon est plus forte pour les enfants issus de ménages pauvres

Taux d'abandon de l'école primaire pour les jeunes âgés de 16 et 17 ans selon le revenu, choix de pays d'Afrique subsaharienne, 2003-2007



Note : les données se réfèrent à l'année la plus récente disponible au cours de la période spécifiée.

Source : Sabates *et al.* (2010).

Comme ces cas le donnent à penser, la suppression des frais de scolarité officiels n'est qu'une partie de la réponse au problème du maintien des enfants à l'école. Parfois, une telle suppression entraîne des pertes de recettes pour les écoles, ce qui peut favoriser la perception de frais officieux. Le Ghana a aboli officiellement les frais de scolarité au milieu des années 1990, mais la mesure n'a pas eu un effet très marqué sur les coûts supportés par les ménages. Au départ, les pouvoirs publics n'ont pas remboursé aux écoles les recettes perdues, de sorte que celles-ci ont mis en place de leur propre chef des frais officieux (Gershberg et Maikish, 2008).

La vulnérabilité des ménages pauvres aux chocs soudains – sécheresse, chômage, maladie ou accident – renforce les effets de la pauvreté sur l'abandon scolaire. Faute d'épargne ou d'accès au crédit, les parents les plus pauvres peuvent n'avoir d'autre option que de réduire les dépenses dans des domaines essentiels, dont l'éducation. Les recherches menées au Nicaragua ont permis de constater que les taux d'admission à l'école primaire baissaient de 4 points de pourcentage après une période de sécheresse et de 16 points de pourcentage après un décès dans la famille (de Janvry *et al.*, 2006).

Les parents fondent rarement leurs décisions de scolarisation sur des calculs économiques étroits. Leurs décisions procèdent aussi de ce qu'ils pensent

Pour rompre le lien entre pauvreté et abandon scolaire, il est fondamental que l'éducation soit abordable.

En Éthiopie, les transferts d'espèces ont permis aux ménages de maintenir leurs enfants plus longtemps à l'école.

de la valeur de l'éducation, ce qui est souvent lié à leur propre éducation (encadré 1.5). Outre qu'ils sont en moyenne plus riches, les parents qui ont achevé l'école primaire et fait des études secondaires peuvent être plus avertis des avantages et des possibilités qu'offre l'éducation. C'est ce qui explique que dans les régions rurales du Pakistan, les filles dont la mère a fait des études risquent moins l'abandon scolaire que les autres (Lloyd *et al.*, 2009).

Lutter contre l'abandon scolaire

Il est rare que des parents prévoient de retirer leurs enfants de l'école. Dans la plupart des cas, les enfants abandonnent à cause de facteurs liés à la pauvreté dont leurs parents ne sont pas maîtres et de problèmes qui tiennent à la qualité de l'enseignement, ou encore de facteurs particuliers à l'école qui jouent sur le passage d'une classe à l'autre. Pour diminuer le risque d'abandon, il faut toute une gamme d'interventions publiques qui visent à réduire ces vulnérabilités sous-jacentes (Ampiah et Adu-Yeboah, 2009 ; Hunt, 2008 ; Lewin, 2008).

Contre les effets de la pauvreté

Accroître le revenu des pauvres par des transferts d'espèces peut jouer en faveur des perspectives éducatives. Plusieurs pays ont mis en place des transferts d'espèces conditionnels pour les ménages vulnérables, le droit à ces transferts étant soumis à la présentation des enfants à des contrôles de santé et de nutrition, et à l'assiduité scolaire. Au Mexique, le programme de transfert conditionnel d'espèces a été associé à de meilleurs taux d'admission et à une augmentation du nombre moyen d'années d'école achevées (Behrman *et al.*, 2009 ; Schultz, 2004). Les transferts d'espèces peuvent aussi protéger les ménages pauvres des incidences des chocs économiques, leur permettant d'ajuster leur budget sans avoir à retirer les enfants de l'école (de Janvry *et al.*, 2006).

Une bonne partie des éléments concernant les transferts d'espèces provient de pays à revenu moyen d'Amérique latine mais, récemment, des études réalisées dans des pays à faible revenu donnent à penser que ces transferts pourraient être utilisés beaucoup plus largement (UNESCO, 2010a). En Éthiopie, le Programme productif de sécurité distribue des espèces ou des denrées alimentaires

Encadré 1.5 – Pas facile de garder les enfants à l'école en Inde

L'expansion rapide de l'instruction primaire qu'a connue l'Inde ces 10 dernières années a amené dans le système éducatif nombre d'enfants issus de groupes sociaux marginalisés, tels que les Dalit (de basse caste) et les Adivasi (groupe tribal). Faire en sorte maintenant qu'à ces admissions plus nombreuses corresponde un plus grand nombre d'enfants achevant l'enseignement primaire pose des problèmes à bien des niveaux.

Des recherches menées sur le terrain au Madhya Pradesh et au Rajasthan ont permis de mettre en lumière les difficultés rencontrées à l'issue d'entretiens détaillés avec les parents, les élèves et les enseignants.

Les parents ont signalé que les coûts étaient ce qui les préoccupait le plus. L'enseignement primaire est désormais officiellement gratuit en Inde, mais les écoles sont nombreuses à continuer d'exiger des frais de scolarité. Les parents, bien souvent, ne savaient pas très bien ce qu'ils payaient. De plus, on les encourageait à faire donner des cours particuliers à leurs enfants, ce qui n'était généralement considéré qu'à la portée des parents riches.

La discrimination sociale et culturelle pesait très lourd. La plupart des enseignants étaient de caste

élevée et plusieurs ont exprimé de forts préjugés à l'encontre des enfants dalit et adivasi. Ces élèves étaient considérés comme n'apprenant pas bien, leurs parents comme violents, alcooliques, aimant les jeux de hasard et ne s'intéressant guère à l'avenir de leurs enfants. Ces préjugés se traduisaient en discrimination concrète, les enfants dalit et adivasi risquant plus que les autres d'encourir des châtiments corporels – phénomène très fréquemment cité par les parents comme raison de retirer leurs enfants de l'école. Les parents, par ailleurs, n'avaient guère de moyens de recours contre les pratiques discriminatoires, n'ayant pas vraiment voix au chapitre dans les associations parents-enseignants et les comités d'enseignement.

Contrairement à ce que pensaient les enseignants, les parents dalit et adivasi étaient très largement convaincus qu'il est important d'envoyer leurs enfants à l'école. Ils étaient conscients que les compétences acquises grâce à l'instruction pouvaient déboucher sur des moyens d'existence plus sûrs et plus productifs. Mais ils savaient aussi que l'éducation offerte à leurs enfants était de piètre qualité, ce qui les amenait à mettre en question la valeur de l'école.

Source : Subrahmaniam (2005).

à des ménages pauvres depuis 2005. Dans des ménages dont le chef est une femme, cet argent a servi à payer les frais d'inscription scolaire et 69 % des ménages payant en espèces l'éducation de leurs enfants sont en mesure de les maintenir plus longtemps à l'école, ce qui est à rapporter directement à ce programme [Slater *et al.*, 2006]. Il peut certes être compliqué de cibler ces transferts et de décider du montant à transférer pour parvenir aux objectifs fixés par ces interventions publiques, mais même des transferts relativement modestes peuvent jouer en faveur du maintien des enfants à l'école (encadré 1.6).

Les soins de santé sont un facteur essentiel

Pour maintenir les enfants à l'école, il faut qu'ils soient bien préparés à y aller. C'est là qu'intervient de manière cruciale la relation entre santé et éducation dont il était question dans la partie consacrée à l'éducation et à la protection de la petite enfance. Les enfants dont le développement a été entravé par la malnutrition et des carences en micronutriments risquent plus que les autres de commencer l'école en retard par rapport à l'âge légal, d'avoir des résultats d'apprentissage médiocres et d'interrompre leur scolarité. Il faut donc considérer que les programmes alimentaires destinés aux enfants sont indissociables du programme de l'éducation pour tous. Les résultats du programme Oportunidades du Mexique montrent que les enfants qui reçoivent des compléments nutritionnels et passent des visites médicales après la naissance ont plus de chances d'entrer à l'école à l'âge voulu, de passer sans aléas de classe en classe et d'obtenir de meilleurs résultats que ceux qui ne participent pas au programme [Behrman *et al.*, 2009].

Les soins de santé sont également importants après le début de la scolarité. Les carences nutritionnelles et les maladies infantiles sont les principales causes d'abandon scolaire dans de nombreux pays et, pourtant, les soins de santé scolaires et les programmes de repas scolaires ne sont pas suffisamment développés [Pridmore, 2007]. On a pu constater que la vermifugation était une intervention particulièrement efficace. Un programme expérimental de vermifugation dans les zones rurales du Kenya, où les médicaments étaient livrés aux élèves des écoles primaires, a amélioré la fréquentation de 7 points de pourcentage – soit une réduction d'environ un quart des taux moyens d'absentéisme. Les élèves qui n'ont pas reçu de vermifuges mais qui fréquentaient les mêmes écoles ont bénéficié indirectement du programme en raison de la baisse de la prévalence des infestations par les vers dans leur environnement [Miguel et Kremer, 2004].

Encadré 1.6 – Comment on fait reculer l'abandon scolaire au Malawi par des transferts inconditionnels en espèces

Les transferts en espèces peuvent contribuer à contrer des facteurs qui poussent les parents à retirer les enfants de l'école. Une étude réalisée dans le sud du Malawi par des techniques d'évaluation randomisées a permis de voir le rôle que jouent les versements en espèces pour affaiblir le lien entre l'abandon scolaire et le mariage des très jeunes. Des filles âgées de 13 à 22 ans qui poursuivaient des études ont reçu des versements en espèces (de 5 à 15 dollars EU). Un an plus tard, le taux d'abandon parmi ces filles était de 6,3 %, alors qu'il s'élevait à 10,8 % parmi les filles qui ne recevaient pas de transfert d'espèces. Il semble donc qu'une incitation relativement modeste à différer le mariage ait un effet marqué sur les décisions prises dans les ménages.

Source : Baird *et al.* (2010).

Améliorer la qualité de l'enseignement

La mauvaise qualité de l'enseignement est une des grandes causes de l'abandon scolaire. Le remède, manifestement, est d'améliorer les résultats d'apprentissage. Il faut tout d'abord faire en sorte que les écoles aient bien les enseignants, les ressources et les équipements voulus. Mais les planificateurs de l'éducation doivent regarder au-delà des résultats moyens pour s'intéresser aux problèmes particuliers auxquels se heurtent les enfants exposés au risque d'abandon scolaire.

Plusieurs pays ont prouvé qu'un changement rapide était possible. En Colombie, un programme dans les écoles rurales, conçu pour améliorer la qualité et l'intérêt de l'enseignement, a permis de réduire sensiblement les taux d'abandon (encadré 1.7). Mais ce n'est pas seulement la qualité de l'éducation qui intervient en la matière. Une approche modulée du calendrier scolaire et de l'horaire des cours peut contribuer à réduire les tiraillements entre éducation et tâches domestiques dans l'emploi du temps des enfants [Hadley, 2010 ; Kane, 2004]. Au Mali, dans les écoles villageoises, l'année scolaire commence après la récolte en novembre et dure jusqu'en mai. Les cours durent 2 à 3 heures par jour, 6 jours par semaine, ce qui laisse aux enfants la possibilité de participer aux travaux des champs. Cela a permis, entre autres, de faire progresser les inscriptions scolaires des filles [Colclough *et al.*, 2004]. Les enseignants aussi peuvent faire la différence. Des recherches menées dans le sud du Ghana ont montré que lorsque les enseignants repèrent les élèves en difficulté et leur apportent un soutien, le taux de rétention augmente. Des écoles se sont organisées aussi pour que les enseignants aillent voir les élèves absents et leurs parents [Sabates *et al.*, 2010].

Les carences nutritionnelles et les maladies infantiles sont les principales causes d'abandon scolaire dans de nombreux pays.

Encadré 1.7 – Améliorer les écoles pour faire reculer l'abandon scolaire : le Projet d'éducation rurale en Colombie

De 1999 à 2007, la proportion d'élèves atteignant la dernière année de l'enseignement primaire en Colombie a augmenté de 21 points de pourcentage. Une partie de cette avancée est à attribuer à l'effet du Proyecto de Educación Rural (Projet d'éducation rurale, ou PER), lancé en 2002 et qui touchait en 2006 plus de 435 000 élèves d'environ 6 500 écoles rurales.

Ce programme, dont la réalisation passe par les autorités municipales, a consisté à évaluer les besoins de chacune de ces écoles. Puis les enseignants ont suivi une formation spécialisée selon un des 9 modèles pédagogiques modulables visant spécifiquement les élèves défavorisés.

Une évaluation portant sur un grand nombre d'écoles, réalisée entre 2000 et 2005, a permis de constater que 14 % des écoles rurales avaient été touchées par

le projet. Ce dernier n'a pas eu d'effet marqué sur les admissions, mais les élèves des écoles incluses ont obtenu de meilleures notes que les autres aux tests d'expression et une proportion nettement plus importante d'entre eux a réussi ses examens. De plus, l'abandon scolaire dans ces écoles a reculé de 3,2 % de plus que dans les écoles qui n'ont pas été incluses dans le programme.

Les interventions visant la demande, telles que les transferts conditionnels d'espèces, ont été souvent évoquées ces dernières années comme moyen de faire reculer l'abandon scolaire, mais l'évaluation du PER est, dans un ensemble d'expériences toujours plus nombreuses, un élément de preuve supplémentaire de l'importance des stratégies de l'offre consistant à rendre les écoles plus performantes et plus attrayantes pour les élèves qu'auparavant.

Source : Rodríguez *et al.* (2010).

La lutte des écoles contre l'abandon scolaire doit commencer tôt. Les enfants, surtout issus de milieux défavorisés, sont nombreux à entrer à l'école mal préparés à apprendre, lire et calculer. C'est en veillant à ce qu'ils aient accès à des enseignants qualifiés et expérimentés que l'on peut jeter les bases d'une bonne progression dans le primaire. Pourtant, les maîtres les mieux qualifiés sont souvent concentrés dans les grandes classes et non dans les petites (voir la section « Regard sur les politiques publiques » se rapportant à l'objectif 6). La langue peut être un autre obstacle au passage d'une classe à la suivante. Les enfants issus de minorités ethniques abandonnent souvent parce qu'ils peinent à comprendre la langue d'enseignement. En assurant un enseignement dans la langue maternelle dans les petites classes, on arrive à améliorer les résultats et à mieux garder les enfants à l'école (UNESCO, 2010a). L'évaluation d'écoles bilingues au Niger en 2007 a montré que les taux d'abandon y chutaient jusqu'à 1 %, alors que la moyenne nationale était de 33 % (Alidou *et al.*, 2006).

Les pays qui cherchent à accroître rapidement les admissions devront prendre des précautions pour éviter que l'abandon scolaire n'augmente dans les petites classes. On peut tirer d'utiles leçons d'expériences récentes. La République-Unie de Tanzanie entre dans un petit groupe de pays qui a réussi à combiner une augmentation rapide de la scolarisation dans le primaire avec de faibles taux d'abandon dans les petites classes.

L'un des facteurs essentiels de ce succès a été l'application d'un train de politiques publiques dont le déroulement avait été mûrement pesé. Comprenant qu'une masse d'enfants plus âgés que l'âge légal en 1^{re} année d'études risquait de nuire gravement au maintien à l'école, les pouvoirs publics ont accompagné l'élimination des frais de scolarité en 2001 d'une réglementation fixant l'âge maximum d'admission à 7 ans. Le projet d'Éducation de base complémentaire en Tanzanie (COBET) a été mis au point pour assurer aux enfants plus âgés un enseignement de type non classique. Le programme d'études (calcul, lecture, écriture et compétences liées à la vie courante) permet aux élèves d'entrer dans le système scolaire classique en 5^e année d'études. En 2006, environ 556 000 élèves non scolarisés (soit environ 8 % de la population en âge de l'être dans le primaire) étaient inscrits dans les centres COBET. Le nécessaire avait été fait par ailleurs pour renforcer l'enseignement, des enseignants expérimentés ayant été nommés dans les petites classes et le kiswahili étant devenue la langue d'enseignement officielle dans ces classes. Nombre d'élèves abandonnaient précédemment en 4^e année d'études à cause d'un examen sélectif. Ce dernier a été remplacé par un examen qui sert de diagnostic pour cerner les difficultés d'apprentissage et repérer les élèves qui ont besoin de cours de rattrapage.

Ces réformes ont donné des résultats impressionnants. L'effectif des enfants non scolarisés, qui était de 3,2 millions d'enfants en

La République-Unie de Tanzanie entre dans un petit groupe de pays qui a réussi à combiner une augmentation rapide de la scolarisation dans le primaire avec de faibles taux d'abandon.

Objectif 2 : enseignement primaire universel

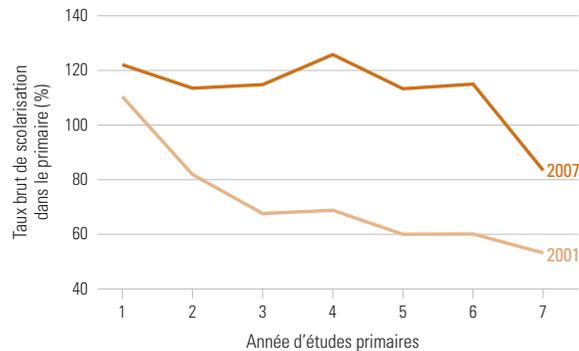
1999, est tombé à 33 000 à peine en 2008. De 2000 à 2006, les taux d'abandon sont passés de 26 à 17 %. Il est possible de suivre d'année en année le recul régulier des abandons (figure 1.21). En 2001, presque 6 enfants sur 10 qui étaient entrés en 1^{re} année de primaire avaient abandonné en 3^e année. Lors de l'introduction des réformes, les taux d'admission par classe ont suivi un schéma analogue à celui de nombreux autres pays de la région – taux d'admission élevés au départ, suivis d'abandon dans les classes suivantes. La situation s'est détériorée en 2002, tout de suite après l'élimination des frais de scolarité, mais on a pu constater dès 2007 que très peu d'enfants abandonnaient l'école dans les 3 premières années et que les taux d'admission étaient généralement stables dans les 6 premières années.

Il faut souligner que la mise en place de filières de substitution vers l'éducation pour les enfants plus âgés ne fait pas automatiquement baisser les taux d'abandon. L'enseignement de type non classique pour les enfants plus âgés que l'âge légal est parfois considéré comme une solution de remplacement de l'enseignement classique peu coûteuse – mais il ne peut guère faciliter l'entrée à l'école de type classique s'il ne dispose pas des ressources et du personnel voulus. Si le projet COBET de la République-Unie de Tanzanie a donné de très bons résultats, c'est en partie parce qu'il s'inscrit dans une stratégie nationale intégrée. De même, au Bangladesh, le programme non classique géré par l'organisation non gouvernementale BRAC offre une bonne voie d'accès au système d'enseignement classique par le biais de centres où l'enseignement, étalé sur 3 ou 4 ans, permet de couvrir le programme du primaire.

Les taux d'abandon des élèves suivant ce programme sont beaucoup plus faibles que les moyennes nationales et plus de 90 % des élèves ayant fini le programme BRAC passent dans le système scolaire classique (Nath, 2006).

Figure 1.21 : Les bonnes réformes permettent d'améliorer nettement le passage dans la classe supérieure

Taux de scolarisation par classe dans le primaire, République-Unie de Tanzanie, 2001 et 2007



Source : Lewin et Sabates (2009).

Conclusion

Pour des millions d'enfants, la possibilité d'aller à l'école primaire n'a pas débouché sur une éducation qui les aurait dotés des compétences de base dont ils ont besoin. Les taux d'abandon élevés signifient que les enfants ne disposent pas de véritables possibilités d'apprentissage et que les pays ne bénéficient pas d'une source essentielle de croissance économique et de stabilité.

On n'a progressé que lentement pour faire reculer l'abandon scolaire. Si on ne fait pas du maintien à l'école la plus grande des priorités, on n'atteindra pas l'objectif de l'enseignement primaire universel. Comprendre les facteurs qui, à la maison et à l'école, influencent l'abandon scolaire est la première chose à faire afin de concevoir des modes d'intervention. Plusieurs pays ont progressé à pas de géant en matière de diminution du taux d'abandon scolaire et d'achèvement par les enfants du cycle primaire complet. Leur expérience montre que pour que les enfants restent à l'école, il faut une approche soigneusement coordonnée agissant sur les causes multiples de l'abandon. □

Si on ne fait pas du maintien à l'école la plus grande des priorités, on n'atteindra pas l'objectif de l'enseignement primaire universel.

Objectif 3 : répondre aux besoins éducatifs des jeunes et des adultes

Répondre aux besoins éducatifs de tous les jeunes et de tous les adultes en assurant un accès équitable à des programmes adéquats ayant pour objet l'acquisition des connaissances ainsi que des compétences liées à la vie courante.

L'engagement, pris en 2000 à Dakar, de répondre aux besoins éducatifs de tous les jeunes et de tous les adultes était à la fois ambitieux et peu détaillé. Il a donné lieu à des interprétations divergentes, qui ne permettent guère d'évaluer sa mise en œuvre. L'objectif 3 constitue pourtant une partie essentielle du programme de l'éducation pour tous. Les compétences que l'éducation permet d'acquérir sont fondamentales non seulement pour le bien-être des jeunes et des adultes mais aussi pour l'emploi et la prospérité économique.

L'enseignement secondaire est la base des apprentissages ultérieurs. Le nombre d'adolescents non scolarisés a baissé, mais de façon inégale d'une région à l'autre, et s'établissait à un peu moins de 74 millions en 2008 (tableau 1.4). En Asie de l'Est et dans le Pacifique, l'effectif des adolescents non scolarisés a baissé de plus de 9 millions entre 1999 et 2008. En Afrique subsaharienne, en revanche, il n'y a pas eu beaucoup de changement, l'accroissement de la population ayant contrebalancé les progrès de la scolarisation dans le secondaire.

Dans la plupart des pays riches, la scolarisation dans le secondaire est pratiquement universelle, encore qu'un nombre préoccupant de jeunes quittent le système scolaire sans qualification. Les pays en développement ont également accru l'accès au secondaire. Mais en 2008, le taux brut de scolarisation en Afrique subsaharienne, 34 %, soulignait que d'importants besoins n'étaient pas satisfaits. De fortes inégalités s'observent dans chaque pays, la scolarisation secondaire étant fortement corrélés à la richesse, au niveau d'instruction des parents et à d'autres facteurs (zoom 1.6).

Parallèlement à l'enseignement secondaire général, les systèmes éducatifs inculquent des compétences par le biais des cours techniques et professionnels. Dans la plupart des régions, les admissions dans l'enseignement technique et professionnel ont progressé. Mais la proportion des élèves du secondaire qui sont inscrits dans ces établissements est très différente selon les régions (tableau 1.4).

L'enseignement supérieur joue un rôle essentiel dans l'acquisition de compétences de plus en plus demandées par l'économie mondialisée. Or l'enseignement supérieur se développe plus rapidement dans les pays riches que dans les pays pauvres (zoom 1.7). Cette évolution risque d'influer sur la répartition de la croissance économique et sur la mondialisation. Les jeunes faiblement qualifiés arrivant sur le marché du travail des pays riches risquent d'être cantonnés dans l'emploi précaire faiblement rémunéré. La section « Regard sur les politiques publiques » examine les conséquences, sur le marché du travail, des faibles niveaux de compétences et souligne la nécessité de systèmes de formation plus justes et plus efficaces.

Tableau 1.4 : Principaux indicateurs pour l'objectif 3

	Adolescents en âge d'être scolarisés dans le premier cycle du secondaire et non scolarisés (milliers)		Effectifs scolarisés dans le secondaire (milliers)		Taux brut de scolarisation dans le secondaire (%)		Part de l'enseignement technique et professionnel dans les effectifs du secondaire (%)	
	2008	Évolution depuis 1999 (%)	2008	Évolution depuis 1999 (%)	2008	Évolution depuis 1999 (%)	2008	Évolution depuis 1999 (%)
Monde	73 604	- 19	525 146	21	67	14	11	- 2
Pays à faible revenu	24 466	- 1	59 771	51	43	29	6	47
Pays à revenu moyen inférieur	45 241	- 24	288 564	31	63	22	10	7
Pays à revenu moyen supérieur	3 002	- 50	92 856	0,2	90	7	13	- 2
Pays à revenu élevé	922	- 20	84 463	1	100	1	14	- 11
Afrique subsaharienne	19 675	1	36 349	75	34	40	7	- 6
États arabes	4 571	- 16	29 858	35	68	20	13	- 7
Asie centrale	325	- 50	10 913	16	97	13	15	123
Asie de l'Est et Pacifique	13 277	- 41	164 021	25	77	22	16	9
Asie du Sud et de l'Ouest	31 486	- 12	130 312	33	54	21	1	- 5
Amérique latine et Caraïbes	2 100	- 45	59 101	13	89	11	11	3
Amérique du N./Europe occ.	471	- 24	62 333	3	100	0,3	13	- 10
Europe centrale et orientale	1 699	- 46	32 258	- 21	88	1	19	5

Sources : annexe, tableaux statistiques 4 et 7 (version imprimée) et tableau statistique 8 (version en ligne) ; base de données de l'ISU.

Objectif 3 : répondre aux besoins éducatifs des jeunes et des adultes

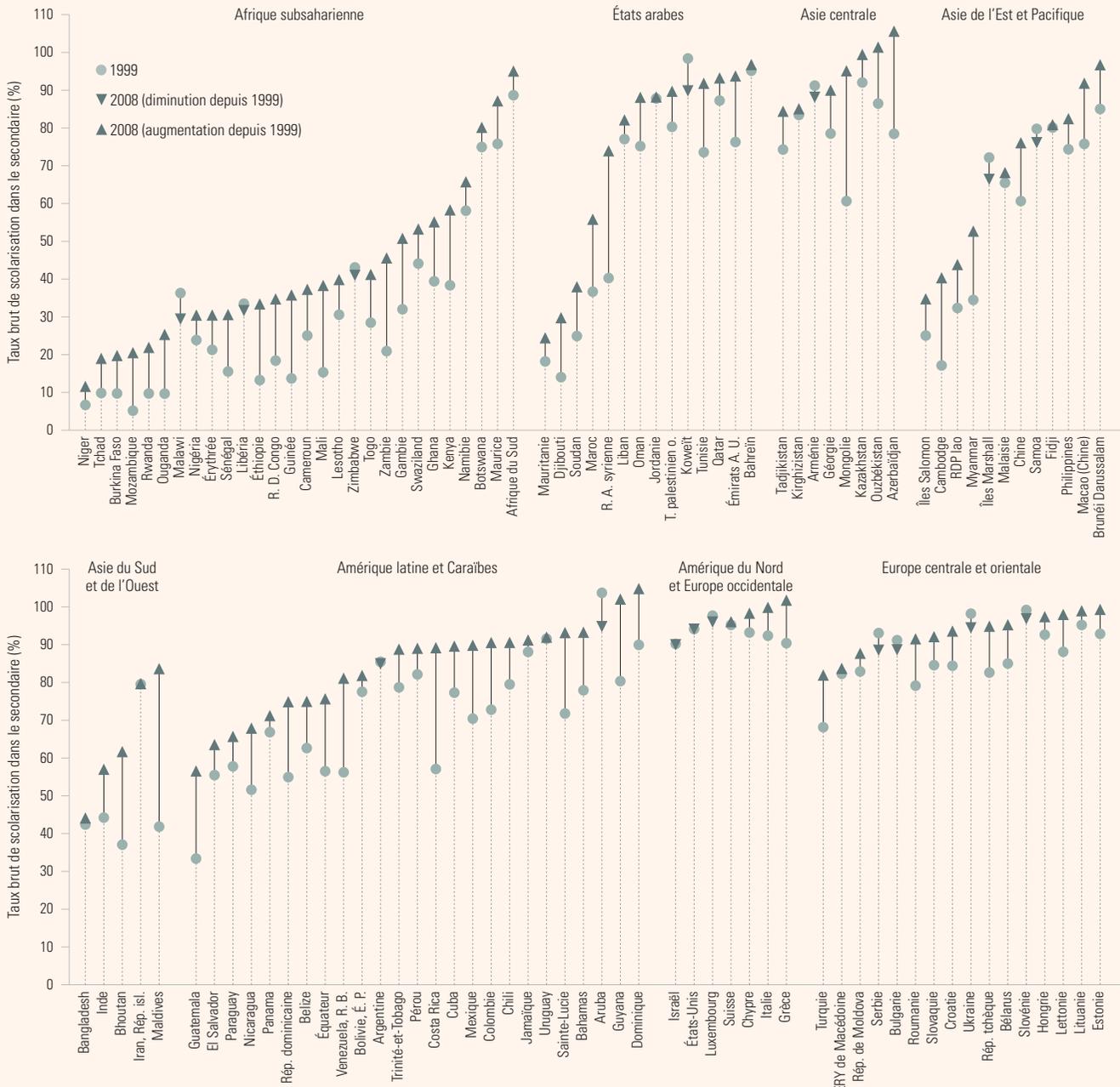
Zoom 1.6 – L'accès à l'enseignement secondaire s'est amélioré malgré la persistance de fortes inégalités

Parce qu'il y a plus d'enfants qui finissent l'école primaire, la demande d'enseignement secondaire augmente dans tous les pays en développement. C'est ce que traduisent les taux de scolarisation croissants dans le secondaire (figure 1.22).

Toutefois, certaines régions partent d'un taux très faible et les fortes inégalités qui subsistent à l'intérieur d'un même pays freinent les progrès.

Figure 1.22 : Développement de la fréquentation des établissements d'enseignement secondaire

Taux brut de scolarisation dans le secondaire, 1999 et 2008



Note : seuls sont inclus les pays où le TBS dans le secondaire était inférieur à 97 % en 1999 ou en 2008.
Source : annexe, tableau statistique 7.

En Afrique subsaharienne, la scolarisation dans le secondaire a progressé rapidement. Les taux de scolarisation ont augmenté de 40 % depuis 1999 – c'est le taux de croissance le plus rapide du monde. Le Mozambique a vu quintupler son taux de scolarisation dans le secondaire, tandis que des pays comme l'Éthiopie, la Guinée et l'Ouganda l'ont vu plus que doubler. Malgré ces avancées impressionnantes, la probabilité que les enfants d'Afrique subsaharienne fréquentent une école secondaire n'est que de la moitié de celle des enfants des États arabes.

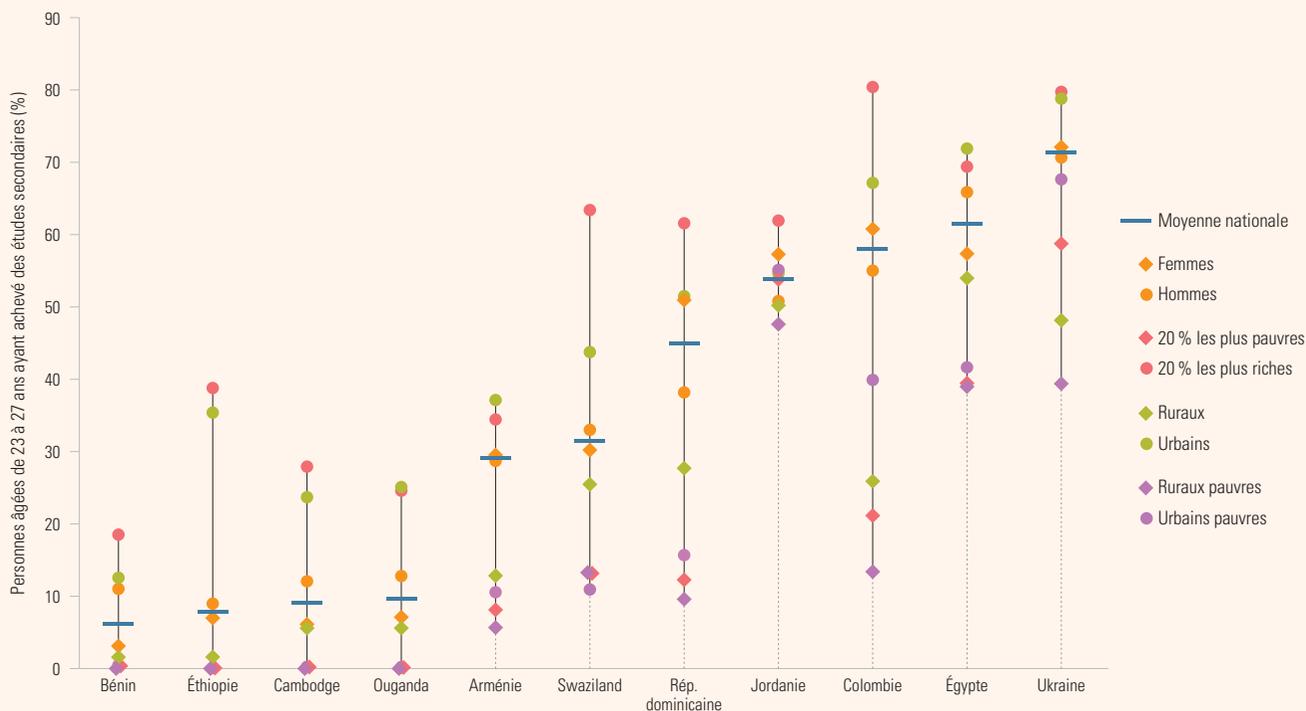
La fréquentation des établissements d'enseignement secondaires est fortement influencée par la pauvreté, la situation géographique et le sexe (figure 1.23). Au Cambodge, 28 % des personnes âgées de 23 à 27 ans issues des 20 % de ménages les plus riches ont terminé des études secondaires, contre 0,2 % des personnes du même groupe d'âge issues des ménages les plus pauvres. En Colombie, les citadins pauvres ont presque 3 fois plus de chances de terminer leurs études secondaires que les ruraux pauvres. Les fortes inégalités de l'enseignement secondaire sont la manifestation d'obstacles très divers. Les études

secondaires coûtent plus cher par élève que l'enseignement primaire et rares sont les pays à faible revenu qui proposent leur gratuité. Les établissements du secondaire sont souvent plus éloignés du domicile que ceux du primaire. En outre, il est beaucoup plus fréquent que les enfants issus des ménages pauvres soient happés par le marché du travail que ceux des ménages riches.

Les programmes de la deuxième chance offrent aux jeunes et aux adultes qui n'ont pas pu le faire plus tôt la possibilité de valoriser leurs compétences. Les résultats de ces programmes sont contrastés mais, dotés des ressources nécessaires et conçus pour permettre d'acquérir les compétences dont les employeurs ont besoin, ils peuvent ouvrir de grandes possibilités. Les programmes Jovens en Amérique latine, qui visent les familles à faible revenu, combinent l'enseignement de compétences liées à la vie courante à une formation technique, des programmes d'internat et de formation et d'autres services de soutien. Les évaluations réalisées dans 6 pays donnent à penser qu'ils ont grandement amélioré les possibilités d'emploi et les salaires de leurs participants (UNESCO, 2010a).

Figure 1.23 : Les jeunes citadins ont les meilleures chances d'achever des études secondaires

Taux d'achèvement des études secondaires parmi les personnes âgées de 23 à 27 ans, selon la situation géographique, le sexe et le niveau de revenu, 2005-2007



Notes : les données se réfèrent à l'année la plus récente disponible au cours de la période spécifiée. Les ruraux et les citadins pauvres sont définis comme les 20 % les plus pauvres. Source : UNESCO et al. (2010).

Zoom 1.7 – Une participation à l'enseignement supérieur de plus en plus différenciée entre les régions

L'enseignement supérieur se développe dans le monde entier avec, en 2008, 65 millions d'étudiants inscrits de plus qu'en 1999. Une bonne part de cette croissance s'est produite dans la région d'Asie de l'Est et du Pacifique, la Chine à elle seule ayant vu augmenter le nombre de places dans le supérieur de plus de 20 millions. Dans les pays pauvres, les progrès ont été plus modestes. Ni l'Afrique subsaharienne ni l'Asie du Sud et de l'Ouest n'ont connu d'augmentation notable des taux de scolarisation bruts dans l'enseignement supérieur au cours de la décennie écoulée.

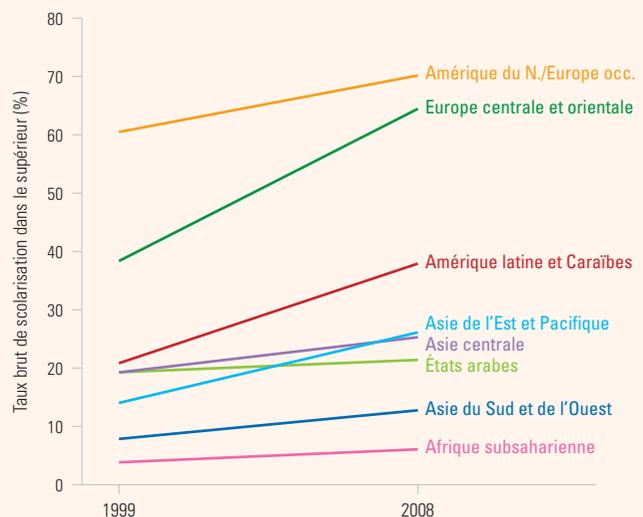
Par conséquent, les disparités des taux de scolarisation dans l'enseignement supérieur, déjà très marquées au niveau mondial, se creusent encore. En Amérique du Nord et Europe occidentale, le taux brut de scolarisation à ce niveau est de 70 %, alors qu'il est de 6 % en Afrique subsaharienne. Si certaines régions, dont celle d'Asie de l'Est et du Pacifique, rattrapent leur retard, les régions les plus pauvres l'accroissent (figure 1.24). L'écart de participation aux études supérieures entre pays riches et pauvres est davantage creusé par l'énorme différence des dépenses qui leur sont consacrées. En France, au Royaume-Uni et aux États-Unis, le gouvernement dépense l'équivalent de plus de 10 000 EU (en parité de pouvoir d'achat) par étudiant du supérieur, contre moins de 3 000 dans les pays à faible revenu tels que le Bénin, le Cameroun et l'Inde (ISU, 2009).

Ce sont là des tendances dont les incidences débordent largement le secteur de l'éducation. Les systèmes d'enseignement supérieur jouent un rôle crucial dans

le développement des compétences à forte teneur en savoirs et des innovations dont dépendent ensuite, à l'ère de la mondialisation, la productivité, la création d'emplois et la compétitivité. Les disparités entre les possibilités de poursuivre des études supérieures, déjà marquées et qui le deviennent de plus en plus, ne pourront que renforcer les écarts de richesse déjà extrêmes entre les pays.

Figure 1.24 : La participation à l'enseignement supérieur accuse des écarts de plus en plus marqués entre régions

Taux brut de scolarisation dans le supérieur, par région, 1999 et 2008



Source : annexe, tableau statistique 9A (site web).

Regard sur les politiques publiques

Surmonter la marginalisation des travailleurs peu qualifiés dans les pays développés

La plupart des pays à revenu élevé ont atteint l'objectif de l'enseignement secondaire universel mais sont confrontés à de gros problèmes d'inégalité sociale dans leur système scolaire. Les élèves issus de ménages pauvres, de minorités ethniques et d'autres groupes défavorisés quittent souvent l'école plus tôt, et en ayant acquis moins de qualifications, que les autres. Ces disparités ne sont pas nouvelles, mais sont de plus en plus à l'origine d'inégalités plus générales, à mesure que la mondialisation accroît l'interdépendance économique et que les savoirs prennent de plus

en plus d'importance dans la production. Ceux qui arrivent ou reviennent sur le marché du travail avec des qualifications médiocres – surtout les jeunes et les travailleurs plus âgés peu qualifiés – risquent fort de n'occuper que des emplois précaires, avec des contrats de travail incertains et de faibles salaires.

La crise financière a placé les disparités de compétences au centre des préoccupations éducatives dans nombre de pays. Les travailleurs peu qualifiés ont été particulièrement touchés par la récession. Le chômage des jeunes a fortement augmenté, portant atteinte aux perspectives d'une génération entière de jeunes sortant de l'école. Les travailleurs peu qualifiés plus âgés doivent s'attendre à être exclus pour longtemps du monde du travail. Pourtant, le ralentissement de l'activité

La crise financière a placé les disparités de compétences au centre des préoccupations éducatives.

Dans les pays développés, la création d'emplois est de plus en plus concentrée dans des domaines exigeant des compétences élevées, tandis que les emplois détruits sont ceux de travailleurs peu qualifiés.

donne aussi aux gouvernements l'occasion de définir des mesures qui renforcent les compétences et offrent une deuxième chance. Certaines des raisons expliquant les disparités de compétences, ainsi que les politiques publiques, qui pourraient contribuer à les éliminer, sont examinées ici.

Décalage entre compétences et emplois

L'économiste Joseph Schumpeter a dit du capitalisme qu'il était caractérisé par la « destruction créatrice ». L'expression est particulièrement adaptée aux marchés du travail à l'ère de la mondialisation. Dans les pays développés, la création d'emplois est de plus en plus concentrée dans des domaines exigeant des compétences élevées, tandis que les emplois détruits sont ceux de travailleurs peu qualifiés.

Les éléments dont on dispose pour l'Union européenne confirment cette asymétrie. Des prévisions récentes donnent à penser que dans les 10 années à venir, l'Europe perdra 2,8 millions d'emploi dans le secteur primaire et 2,2 millions dans celui de la production de biens manufacturés, créant dans le même temps 10,7 millions d'emplois dans des secteurs allant de la distribution aux transports, au commerce et aux services. Ces chiffres cachent l'ampleur des mutations du profil de compétences associé aux emplois. Globalement, selon les mêmes prévisions, la création nette de 7,2 millions d'emplois résulterait de la destruction de 12,1 millions d'emplois, exigeant au maximum des études du niveau du premier cycle du secondaire, ainsi que de la création de 3,7 millions d'emplois exigeant des études du niveau du deuxième cycle du secondaire et de 15,6 millions d'emplois exigeant des études du niveau du supérieur (CEDEFOP, 2010). Ce que font ressortir ces chiffres, c'est que la marginalisation sociale des jeunes arrivant sur le marché du travail avec peu de qualifications ne fera que s'aggraver.

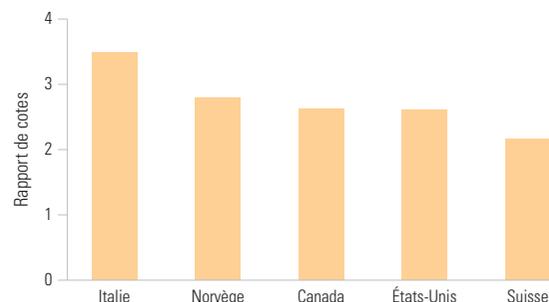
Dans le monde entier, on constate de plus en plus que pour éviter le chômage, les bas revenus et la précarité de l'emploi, il faut avoir un bon niveau de qualifications. Une enquête de 2005 portant sur 15 pays d'Europe³ a permis de constater que 5 ans après leur entrée sur le marché du travail, les diplômés n'étaient que 4 % au chômage, tandis que 80 % d'entre eux travaillaient à plein temps et que les trois quarts étaient des cadres avec un contrat à durée indéterminée (Allen et van der Velden, 2007 ; Guégnard *et al.*, 2008). Le revers de la médaille est que les jeunes moins qualifiés se trouvent pénalisés. Dans bien des pays, les personnes peu qualifiées ont moins de chances que les autres de trouver du

travail et risquent plus de connaître le chômage de longue durée (figure 1.25). Dans le secteur industriel, en France, l'accès aux postes de cadres supérieurs est beaucoup plus réservé que par le passé aux personnes ayant terminé des études supérieures, tandis que les jeunes titulaires au maximum d'un diplôme de fin d'études secondaires ont peu de chances de dépasser le stade de techniciens spécialisés dans un domaine limité (Fournié et Guitton, 2008). Aux États-Unis, un jeune qui quitte l'école attend en moyenne 6,3 mois avant de trouver un premier emploi. Mais il faut 10,9 mois à ceux qui n'ont pas de qualifications alors qu'il n'en faut que 4,3 aux titulaires d'un diplôme de fin d'études secondaires et 1,4 à ceux qui ont fini des études supérieures (OCDE, 2009*d*). Au Royaume-Uni, 40 % environ des jeunes sans qualifications n'avaient pas d'emploi et ne suivaient ni études ni formation en 2005 – et 35 % de plus occupaient des postes faiblement rémunérés, gagnant moins des deux tiers du salaire médian des adultes (OCDE, 2008*b*).

Un taux de chômage élevé dans les pays riches résulte généralement d'un décalage entre les compétences des demandeurs d'emploi et les qualifications exigées dans les offres d'emploi, plutôt que d'un manque global d'emplois. Les enquêtes d'opinion auprès des employeurs ont montré, dans plusieurs pays, que les entreprises considèrent que les jeunes peu qualifiés n'ont pas les compétences voulues. Aux États-Unis, 42 % des employeurs considéraient que les jeunes titulaires

Figure 1.25 : Les personnes peu qualifiées sont exposées à un risque accru de chômage

Rapport de cotes entre la probabilité de se trouver inactif pendant plus de 6 mois et celle d'être pourvu d'un emploi pendant 12 mois pour des adultes ayant une faible maîtrise du calcul et ceux ayant une bonne maîtrise du calcul, Enquête sur la littératie et les compétences des adultes, 2003



Note : la figure donne le rapport entre les personnes ayant obtenu la note 1 ou 2 et celles ayant obtenu une note comprise entre 3 et 5 pour la probabilité d'être inactif pendant plus de 6 mois et celle d'être pourvu d'un emploi pendant 12 mois. Par exemple en Italie, pour une personne ayant obtenu la note 1 ou 2, la probabilité d'être inactif est 3,5 fois plus élevée que pour une personne ayant obtenu la note 3 ou plus.

Source : Statistique Canada et OCDE (2005).

3. L'étude REFLEX, qui portait sur 40 000 jeunes 5 ans après la fin de leurs études supérieures.

Objectif 3 : répondre aux besoins éducatifs des jeunes et des adultes

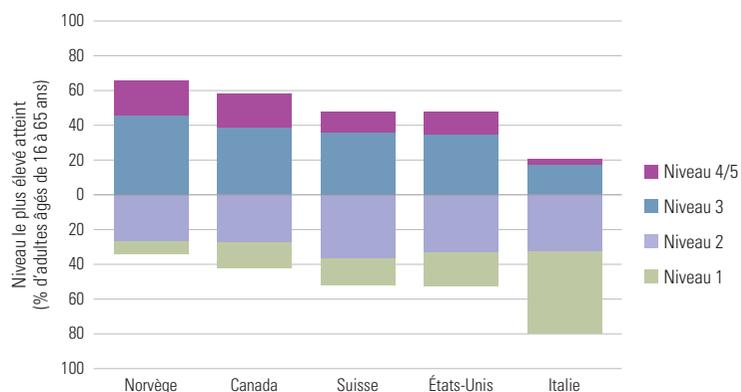
d'un diplôme de fin d'études secondaires n'étaient pas aptes aux emplois offerts, alors qu'ils ne le pensaient que pour 9 % des jeunes ayant achevé 4 ans d'études supérieures. L'écart ressenti était notable tant pour les compétences cognitives enseignées dans le système scolaire que pour les compétences comportementales plus générales (OCDE, 2009d).

Le niveau des déficits de compétences dans les pays riches n'est pas entièrement connu. Dans de nombreux pays, un effectif important d'adultes ne maîtrise pas les compétences de base en lecture et en calcul – effectif constamment reconstitué par de nouvelles générations d'élèves qui abandonnent l'école avant de l'avoir finie. L'Enquête sur la littératie et les compétences des adultes, réalisée par l'OCDE en 2003, a montré que dans certains pays riches, une proportion notable d'adultes avaient le niveau 1 de compétence en lecture d'un texte en prose (figure 1.26). Cela signifie qu'ils ne pouvaient comprendre qu'un texte court et en extraire qu'une seule information. Entre un tiers et deux tiers des adultes n'atteignaient pas le niveau 3, considéré comme nécessaire pour pouvoir agir de façon autonome dans la société et au travail (Statistique Canada et OCDE, 2005). Les résultats de l'enquête montrent aussi qu'il existe une forte demande non satisfaite de formation parmi les personnes pourvues d'un emploi. Une des constatations de l'enquête était que 11 à 42 % de l'ensemble des travailleurs avaient moins de compétences que ce que nécessitait leur emploi (Statistique Canada et OCDE, 2005).

On peut remonter la filière des déficits de compétences dans les systèmes éducatifs. La hausse de la scolarisation dans le secondaire a fait augmenter le nombre moyen d'années passées dans le système, mais elle n'a guère eu de prise sur les inégalités de résultats de l'apprentissage (Field *et al.*, 2007). Ces inégalités prennent leur origine dans la petite enfance et tendent à s'élargir plutôt qu'à s'atténuer à mesure que les enfants passent de classe en classe. Dans les pays de l'OCDE, il y a presque 1 élève sur 5 qui ne termine pas le deuxième cycle du secondaire (OCDE, 2009a). Les facteurs de risque sont différents selon les pays, mais les garçons, les élèves issus de l'immigration et de ménages où les parents n'ont pas fait beaucoup d'études ont tous un risque accru de ne pas terminer leurs études (Arneberg, 2009). L'abandon dans l'enseignement supérieur est un autre sujet de préoccupation. En France, 20 % des jeunes quittant l'enseignement supérieur en 2004 avaient abandonné avant d'avoir obtenu leur diplôme. Des résultats faibles au départ, des

Figure 1.26 : Les enquêtes dans les pays riches signalent des disparités d'alphabétisme

Pourcentage d'adultes (âgés de 16 à 65 ans) à chaque niveau de compétence de lecture d'un texte en prose, Enquête sur la littératie et les compétences des adultes, 2003



Source : Statistique Canada et OCDE (2005).

problèmes de méthodes d'enseignement et une mauvaise orientation lors du choix des matières, tels sont les principaux facteurs qui poussent à l'abandon (Beaupère et Boudesseul, 2009).

La formation continue, la formation professionnelle et la formation en entreprise peuvent servir de passerelles pour l'acquisition des compétences manquantes, mais le niveau du soutien diffère de pays à pays, de même que le niveau d'ambition. L'Union européenne cherche à faire monter le taux de participation à la formation continue à 12,5 % de sa population adulte en 2010 et à 15 % en 2020. En 2008, les pays nordiques, les Pays-Bas et le Royaume-Uni avaient déjà dépassé le pourcentage prévu pour 2020. D'autres grands pays, dont la France, l'Italie et la Pologne, étaient loin des pourcentages visés et enregistraient peu de progrès. C'est en Europe du Sud-Est que la participation à ce type de formation était la plus faible (figure 1.27).

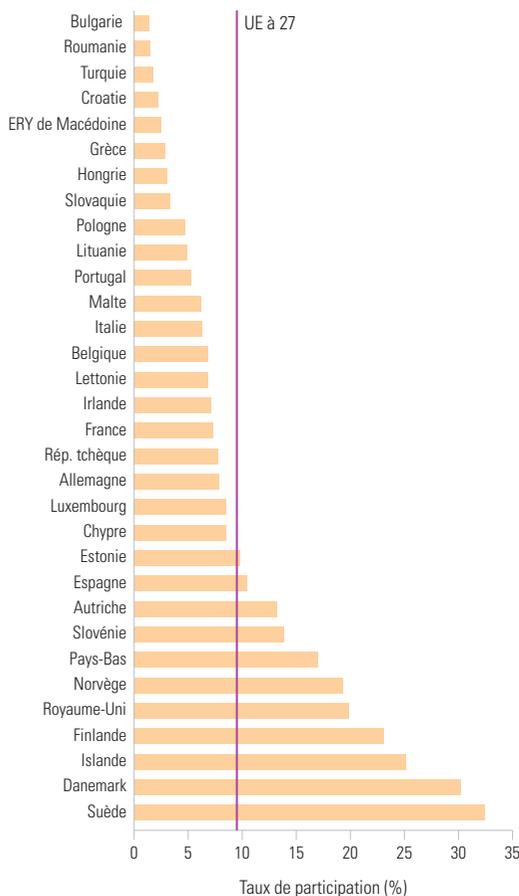
L'accès à la formation est inégal aussi au sein des pays, les individus qui en auraient le plus besoin y ayant le moins accès. Ceux qui quittent l'école avec des qualifications élevées ont plus de chances d'être embauchés dans une entreprise offrant une formation et sont souvent mieux à même de rechercher de nouvelles possibilités de parfaire leurs compétences. À l'inverse, ceux ayant moins de compétences ont moins de chances d'avoir accès à une formation.

Ce schéma, où les gens ayant peu de compétences sont défavorisés, se retrouve dans un grand groupe de pays membres de l'OCDE. Une enquête portant sur 19 pays de l'Union européenne a permis de

En France, 20 % des jeunes quittant l'enseignement supérieur en 2004 avaient abandonné avant d'avoir obtenu leur diplôme.

Figure 1.27 : L'accès à l'éducation permanente et à la formation continue est insuffisant dans nombre de pays d'Europe

Pourcentage de personnes âgées de 25 à 64 ans participant à l'éducation permanente et à la formation continue, 2008



Source : Commission des Communautés européennes (2009).

Tableau 1.5 : Les possibilités de formation professionnelle aux États-Unis sont le reflet des fractures sociales

Participation à des cours en rapport avec le travail, adultes de 16 ans et plus, 2004-2005

	Taux de participation (%)
Ensemble des adultes (âgés de 16 ans et plus)	27
Éducation	
Moins de 1 diplôme de fin d'études secondaires	4
Diplôme de fin d'études secondaires ou équivalent	17
Études supérieures entamées, formation professionnelle ou niveau équivalent	31
Licence	44
Études supérieures de 3 ^e cycle ou diplôme professionnel supérieur	51
Revenus du ménage (en dollars EU par an)	
20 000 ou moins	11
20 001-35 000	18
35 001-50 000	23
50 001-75 000	33
75 001 et plus	39
Groupe professionnel	
Commerce, ouvriers	19
Vente, services et emplois de bureau	31
Cadres et professions libérales	56
Situation professionnelle	
Inactif	6
Chômeur à la recherche d'un emploi	14
Emploi à temps partiel	32
Emploi à temps plein	40

Source : UIL (2009).

subventionne la formation en entreprise, donne la préférence aux hommes titulaires de diplômes d'études supérieures, travaillant dans de grandes entreprises et se trouvant en milieu de carrière (tableau 1.6). Au Japon, où la formation, longtemps considérée comme relevant de la responsabilité des entreprises, est très généralement assurée, 54 % des entreprises offraient en 2005 à leurs employés permanents une formation sur le lieu de travail et 72 % une formation extérieure mais, pour leurs employés intérimaires, elles ne le faisaient respectivement que dans 32 et 38 % des cas (OCDE 2009c). On constate donc que la formation en entreprise peut avoir pour effet d'élargir à la longue l'écart de compétences.

La formation en entreprise fluctue avec la situation économique. Pendant une récession, les employés vulnérables auraient besoin de plus de soutien pour acquérir de nouvelles compétences, mais les entreprises ont tendance à offrir plus de formation en période de croissance et moins lorsque l'économie se ralentit. En France, ce comportement

La formation en entreprise peut ouvrir des portes à certains et accentuer les désavantages pour d'autres.

constater que moins de 10 % des travailleurs peu qualifiés âgés de 20 à 29 ans avaient reçu une formation professionnelle en entreprise en 2003, alors que c'était le cas pour plus de 15 % des travailleurs aux qualifications moyennes et pour plus de 30 % de ceux qui avaient des qualifications élevées (OCDE, 2008b). Aux États-Unis, 27 % de l'ensemble des adultes âgés de 16 ans et plus avaient bénéficié de cours en relation avec leur travail, mais les proportions connaissaient des variations énormes en fonction du niveau d'instruction, du statut professionnel, du secteur d'emploi et du revenu (tableau 1.5). La formation était assurée en tout premier lieu aux diplômés travaillant à plein temps comme cadres ou dans le secteur libéral et qui avaient un salaire élevé (UIL, 2009). En République de Corée, le Système d'assurance-emploi, organisme public qui

Objectif 3 : répondre aux besoins éducatifs des jeunes et des adultes

procyclique s'observe aussi bien dans les secteurs qui consentent de gros investissements pour la formation (industries manufacturières, transports, communications) que dans ceux où ces investissements sont plus limités (hôtellerie et restauration, bâtiment) (Checcaglini *et al.*, 2009).

Avec l'élargissement de la scolarisation dans le secondaire, le niveau moyen de qualifications a augmenté, mais on a vu aussi se creuser l'écart de compétences entre les générations. C'est ce qu'a clairement montré l'Enquête sur la littératie et les compétences des adultes, d'où il ressort qu'en moyenne, les adultes âgés de 46 à 65 ans n'atteignaient pas le niveau 3 de littératie (figure 1.28) (Thorn, 2009). Les travailleurs plus âgés connaissent des problèmes qui leur sont propres. Les compétences acquises en apprentissage peuvent être devenues moins utiles, ou même désuètes, du fait de l'évolution des techniques. Les perspectives d'emploi sont moindres pour les travailleurs dont les qualifications sont spécifiques à l'entreprise et qui se sont formés sur le tas que pour ceux qui ont acquis des qualifications formelles et dont le type d'activité est clairement défini sur le marché du travail (Bertrand et Hillau, 2008). Les possibilités de formation pour les adultes de plus de 50 ans sont souvent très limitées ou mal conçues. Alors que les travailleurs plus âgés préfèrent des stages courts qui leur permettent d'approfondir ce qu'ils ont acquis par l'expérience, en rapport étroit avec leur contexte professionnel, ce qui leur est offert, ce sont souvent des stages plus longs, fondés sur des cours de type classique (OCDE, 2006a)

Surmonter l'écart de compétences

De nombreux pays ont entrepris de revoir et de réformer leurs politiques afin de mieux accorder les systèmes d'éducation et de formation au marché de l'emploi, motivés au moins en partie par le ralentissement de l'activité économique. Les difficultés qu'ils connaissent sont diverses, mais ils ont en commun le souci de perfectionner et de mieux adapter les compétences des jeunes qui quittent le système éducatif, d'offrir une deuxième chance à ceux qui n'ont pas eu la possibilité de se former convenablement auparavant et de lutter contre les problèmes systémiques du chômage des jeunes, de la précarité et des bas salaires.

Le moyen le plus efficace pour régler le problème est de le traiter à sa source. Autrement dit, il faut chercher à prévenir les mauvais résultats et à maintenir les jeunes dans le système éducatif jusqu'à ce qu'ils aient acquis les compétences nécessaires pour ne pas grossir les effectifs des

Tableau 1.6 : En République de Corée, les hommes ayant fait des études et travaillant dans une grande entreprise sont favorisés en matière de formation

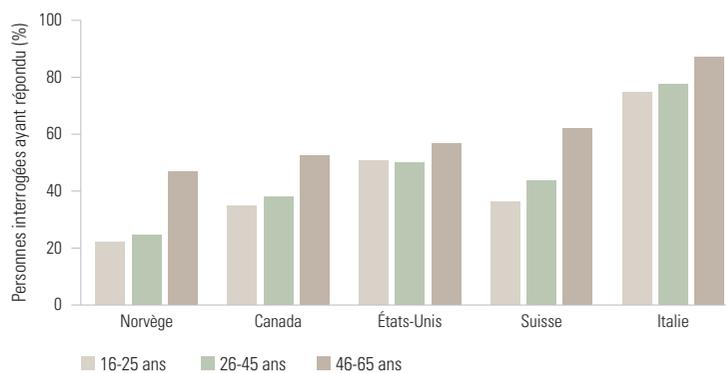
Participation à des cours de formation en entreprise subventionnés par le Système d'assurance-emploi, 2005

	Participants		Participants en proportion de l'ensemble des salariés assurés de la catégorie
	Effectif	Pourcentage	Pourcentage
Total	2 355 990	100	29
Sexe			
Femmes	476 298	20	17
Hommes	1 861 063	79	35
Âge			
15-19 ans	15 179	1	24
20-29 ans	602 475	26	27
30-39 ans	1 024 523	44	37
40-49 ans	563 447	24	30
50 ans et plus	133 738	6	12
Degré d'instruction			
Premier cycle du secondaire et moins	36 487	2	6
Deuxième cycle du secondaire	664 613	28	17
Premier cycle du supérieur	263 587	11	23
Deuxième cycle du supérieur et plus	1 371 089	58	56
Taille de l'entreprise			
Moins de 50 salariés	163 512	7	4
50-299	306 183	13	16
300-999	289 384	12	33
1 000 et plus	1 596 911	68	131

Source : OCDE (2007a).

Figure 1.28 : Les déficits d'alphabétisme augmentent avec l'âge

Pourcentage de la population n'arrivant pas à atteindre le niveau 3 du barème, par groupe d'âge, Enquête sur la littératie et les compétences des adultes, 2003



Note : le barème permettait une évaluation des connaissances et compétences pour utiliser l'information contenue dans divers types de documents.

Source : Statistique Canada et OCDE (2005).

Les programmes de la deuxième chance offrent aux groupes marginalisés un moyen d'élever leur niveau de compétences.

adultes peu qualifiés. Plusieurs pays ont adopté des mesures ciblées pour prévenir l'abandon scolaire, tout en offrant tôt la possibilité d'une expérience professionnelle. La loi sur l'éducation et les compétences (2008) du Royaume-Uni rend l'instruction et la formation obligatoires à compter de 2015 pour les moins de 18 ans, sous la forme de formation en alternance à plein temps ou d'études et de formation à temps partiel pour les jeunes pourvus d'un emploi (House of Commons et House of Lords, 2008). Cette loi vise les jeunes qui n'ont pas fait d'études dans le deuxième cycle du secondaire. Des lois analogues ont été adoptées aux Pays-Bas et dans la province canadienne de l'Ontario (OCDE, 2009b). Des pays ont également mis en place certaines incitations financières. Au Royaume-Uni, l'allocation de poursuite des études [*educational maintenance allowance*] existe depuis 2004 à l'intention des jeunes âgés de 16 à 19 ans qui entreprennent de suivre des cours de quelque type que ce soit, de type classique ou de formation professionnelle. Les évaluations réalisées donnent à penser que l'allocation a fait augmenter la participation et les taux de rétention aux cours et a amélioré les résultats, surtout parmi les jeunes dont les résultats étaient faibles ou moyens, les jeunes filles et les élèves issus de minorités ethniques (OCDE, 2008b).

Tous les systèmes d'éducation et de formation sont confrontés à un même problème : comment toucher les jeunes adultes et les travailleurs âgés qui ont quitté l'école avec peu de qualifications. Les programmes de la deuxième chance offrent aux groupes marginalisés un moyen d'élever leur niveau de compétences. Au milieu des années 1990, une proposition novatrice de la Commission européenne visait la création d'« écoles de la deuxième chance » destinées aux jeunes âgés de 18 à 25 ans ayant quitté l'école depuis plus de 1 an sans qualifications. En 2008, il y avait une cinquantaine de ces écoles, où les cours en petits groupes alternaient avec des stages en entreprise. Plusieurs d'entre elles ont obtenu des résultats. La première créée, à Marseille (France), avait en 2007 accueilli 3 000 élèves : 90 % d'entre eux n'avaient aucune qualification, 83 % n'avaient pas d'expérience professionnelle et 78 % vivaient dans des quartiers défavorisés. En 2007, un tiers environ de ce groupe était pourvu d'un emploi et un peu plus du quart suivait d'autres cours de formation professionnelle (OCDE, 2009b). Aux États-Unis, l'expérience a montré que bien conçues, des mesures de deuxième chance peuvent donner des résultats impressionnants. Le programme désormais bien établi du Job Corps cible les jeunes de 16 à 24 ans, ayant un faible revenu et peu de qualifications. Les 124 internats offrent gratuitement

un enseignement de type classique, une formation professionnelle et des conseils, pendant une période intensive de 8 mois, à 60 000 jeunes par an. Ceux qui terminent la formation et se qualifient comme ayant terminé le deuxième cycle du secondaire reçoivent une bourse et un soutien pour l'obtention d'un emploi. Les évaluations ont montré que cela avait des effets favorables sur l'emploi et les revenus, surtout pour les jeunes âgés de 20 à 24 ans, ainsi que des retombées sociales importantes (OCDE, 2010).

Les écoles supérieures de premier cycle (*community colleges*), aux États-Unis, jouent aussi un rôle essentiel pour l'acquisition de compétences. Ces établissements, où l'on fait 2 ans d'études, accueillent le tiers environ des étudiants américains ayant fait des études secondaires, offrant une voie de passage vers les études supérieures à partir de l'école secondaire. Les élèves titulaires d'un diplôme supérieur de premier cycle (qui peut être de formation professionnelle) ont acquis des qualifications qui leur ouvrent l'accès aux études universitaires mais dont la valeur est également reconnue sur le marché du travail. Dans ces écoles, les frais de scolarité sont moins élevés que dans les universités, de sorte qu'elles ouvrent largement leurs portes aux étudiants à faible revenu ou issus de minorités ethniques (OCDE, 2009d). La loi sur les soins de santé et l'éducation [*Health Care and Education Reconciliation Act*], adoptée en mars 2010, prévoit 2 milliards de dollars EU sur 4 ans pour renforcer les écoles supérieures de premier cycle, ce qui s'inscrit dans un train de mesures plus générales de relance économique. Il s'agit notamment de programmes d'enseignement de rattrapage et d'éducation des adultes destinés aux moins bons élèves, de conseils personnalisés sur l'orientation professionnelle et de la validation des diplômes d'écoles supérieures de premier cycle par les autres établissements d'enseignement. La loi encourage également les partenariats conclus avec des entreprises locales afin d'adapter la formation aux besoins du marché du travail et faciliter le recrutement des diplômés de ces écoles (Maison Blanche, 2010a).

Les systèmes d'enseignement et de formation professionnels peuvent faciliter le passage des études à l'emploi. Les résultats en ont été contrastés, mais les plus efficaces d'entre eux ont contribué à aligner les compétences de ceux qui recherchent leur premier emploi sur les exigences des employeurs. Les modèles réussis sont ceux qui combinent études et engagement solide en faveur de la formation en entreprise, avec la participation des employeurs, des syndicats et des responsables

Objectif 3 : répondre aux besoins éducatifs des jeunes et des adultes

de l'éducation pour la conception des programmes d'études. Mais ces programmes ont souvent acquis une mauvaise réputation, on leur reproche de dispenser un enseignement médiocre, visant l'acquisition d'une gamme étroite de compétences, et de n'offrir en fin d'études que peu d'avantages dans la recherche d'un emploi. On s'inspire désormais des modèles de réforme des pratiques d'excellence pour doter les élèves de compétences plus adaptables et des capacités d'apprentissage exigées sur des marchés du travail en évolution rapide (UNESCO, 2010a). Les exemples qui suivent donnent une idée des différentes approches qui permettent d'espérer plus d'égalité dans l'acquisition de compétences.

■ *Passerelles entre études et travail.* Au Danemark, le système de formation professionnelle s'inspire du système allemand de formation en alternance. Les périodes d'étude à l'école y alternent avec les stages en entreprise, de manière que les compétences acquises soient celles qui sont demandées sur le marché du travail. La haute qualité de l'enseignement et le niveau fiable des certificats délivrés donnent aux employeurs potentiels confiance dans les qualifications des élèves passés par le système. La formation continue fait également l'objet d'une grande attention. Le droit à la formation subventionnée par l'État est accordé à des individus ayant déjà une carrière derrière eux ou étant au chômage. Le système apporte des avantages tangibles aux élèves qui terminent le cycle, mais connaît pourtant un taux d'abandon élevé, particulièrement parmi les hommes et les immigrés, de sorte que les écoles ont dû prévoir des mesures pour augmenter le taux de rétention. Ces mesures consistent en particulier à affecter à chaque élève un enseignant à contacter, qui assume des fonctions d'orientation, et à mettre en place des programmes courts pour les élèves dont les compétences sont faibles (OCDE, 2010). La Nouvelle-Zélande a aussi adopté un système de formation en alternance (encadré 1.8).

■ *Possibilités d'apprentissage offertes aux jeunes marginalisés.* Les employeurs hésitent souvent à prendre en apprentissage des jeunes sans qualifications au sortir de l'école. Les pouvoirs publics peuvent y remédier en offrant une formation liée à l'apprentissage sur le tas. En France par exemple, les centres de formation d'apprentis ont connu un développement très rapide depuis 20 ans. En 2007, sur 408 000 apprentis, 40 % environ n'avaient pas de qualifications au départ. Les évaluations du

Encadré 1.8 – Une passerelle entre l'éducation et le marché du travail : le programme Gateway en Nouvelle-Zélande

Le programme Gateway de la Nouvelle-Zélande, lancé en 2001, place des élèves d'écoles secondaires dans des entreprises locales. Ils peuvent ainsi combiner leurs études avec l'acquisition de compétences spécifiques de telle ou telle branche d'activité et de compétences professionnelles plus générales qui peuvent être sanctionnées par le certificat national de fin d'études. En 2007, ce programme était en place dans plus de la moitié des établissements d'enseignement secondaire du pays et 4 % des élèves du secondaire y étaient inscrits, dont une proportion appréciable de filles et d'élèves issus de minorités ethniques. Le Programme moderne d'apprentissage, également lancé en 2001, vise les jeunes défavorisés âgés de 16 à 21 ans, mais ne peuvent s'y inscrire que ceux qui possèdent des qualifications initiales minimums ou minima, ce qui a laissé de côté les plus marginalisés.

Source : OCDE (2008a).

programme montrent que les jeunes qui en sortent ont plus de chances de trouver un emploi que les élèves des lycées professionnels et que cet avantage persiste à long terme (OCDE, 2009b). Au Japon, le système Carte de travail introduit en avril 2008 permet aux « jeunes inactifs » qui souhaitent revenir sur le marché du travail de participer à des programmes de développement des qualifications professionnelles, qui comportent des cours dans des universités spécialisées et une formation en entreprise. Ce système cherche à toucher 1 million de jeunes et à éviter qu'une autre « génération perdue » se trouve exclue du marché du travail (OCDE, 2009c). En Espagne, les *escuelas taller* (écoles d'apprentissage) et les *casas de oficios* (centres d'artisanat) combinent 2 années d'enseignement général en classe avec des travaux pratiques de sauvegarde des monuments et d'autres travaux d'intérêt social et public. La plupart des participants n'ont pas terminé le deuxième cycle du secondaire et les deux tiers environ sont des garçons. En 2004, il y avait déjà 80 % des jeunes ayant achevé le programme qui avaient trouvé un emploi ou qui avaient monté leur propre entreprise dans l'année suivante. Mais ces deux programmes de petite envergure, qui en 2004 ne comptaient que 20 000 jeunes, sont au nombre des rares possibilités offertes en Espagne (OCDE, 2007b).

■ *Orientation des jeunes vers les possibilités d'éducation, d'emploi et de formation pertinentes.* Les jeunes n'ayant pas fait beaucoup d'études sont souvent mal informés des possibilités de formation qui leur sont offertes. Dans bien des

Les employeurs hésitent souvent à prendre en apprentissage des jeunes sans qualifications au sortir de l'école.

Les employeurs donnent de plus en plus d'importance aux compétences transférables, rapidement adaptables à des situations différentes.

cas, ils ont besoin aussi de conseils et de soutien sur la voie à suivre pour étoffer leurs compétences. Les pouvoirs publics ont un rôle capital à jouer en ce sens, en facilitant l'accès à l'information et aux conseils. Au Danemark, des centres d'orientation de la jeunesse prennent contact avec les jeunes de moins de 25 ans qui sont au chômage ou ne sont pas étudiants à plein temps, offrant des séances d'orientation individuelles et en groupe, des cours d'introduction et des informations sur les établissements de formation pour jeunes (OCDE, 2010). En République de Corée, le Service emploi jeunes, lancé en 2006, offre d'abord des conseils et des avis d'orientation, puis une formation professionnelle et des services intensifs de recherche d'emploi (OCDE, 2007a).

- *Développement – et validation – des compétences.* Tous les pays de l'OCDE s'attachent à refondre les programmes de formation professionnelle pour parvenir à un ensemble équilibré de compétences spécifiques et de capacités permettant de résoudre des problèmes plus généraux. Les employeurs donnent de plus en plus d'importance aux compétences transférables, rapidement adaptables à des situations différentes (UNESCO, 2010a). Certains pays ont tenté de faire participer employeurs et employés à l'évaluation des besoins. La Norvège en donne un exemple : le niveau de compétences des adultes y est élevé, la participation à la formation continue y est forte et on y reconnaît depuis longtemps les compétences acquises en dehors du système d'éducation classique. La réforme en cours comprend notamment des « cartes de compétences » qui aident chacun à évaluer ses compétences. Les employeurs remplissent et signent ces cartes. Elles servent ensuite aux employés à cerner leurs besoins de formation et à trouver les établissements d'enseignement voulus, et sont pour les employeurs une source d'information sur les compétences des candidats aux postes qu'ils proposent (Payne *et al.*, 2008).

- *Institution de droits.* La formation continue est fréquemment considérée comme un droit, mais les possibilités sont souvent limitées, surtout pour les groupes marginalisés. Les droits à l'éducation ne représentent pas grand-chose quand les prestataires ne sont pas tenus d'assurer un service. De plus, la probabilité est forte que les groupes les plus défavorisés travaillent dans de petites entreprises qui n'ont guère les moyens d'assurer une formation. Les pouvoirs publics peuvent s'employer à résoudre ces problèmes en créant un environnement porteur. En France, une loi de 2004 a créé le droit individuel à la formation, au titre duquel sont prévues 20 heures de formation par an. En 2006, 14 % des entreprises en ont tiré parti pour la formation de quelque 300 000 salariés – soit 3 % de la main-d'œuvre. La loi ne touche pas une forte proportion des travailleurs mais il semble qu'elle fasse diminuer les inégalités de formation entre petites et grandes entreprises, et entre employés et cadres (Marion-Vernoux *et al.*, 2008). Certains programmes visent directement les groupes défavorisés qui sous-utilisent les systèmes de formation. Au Danemark, le système complet de formation professionnelle des adultes offre des programmes de formation courts à tout résident ou travailleur pourvu d'un emploi, avec des programmes spécifiques destinés aux immigrants et aux réfugiés qui ne maîtrisent pas le danois (OCDE, 2010). Il est important aussi, pour l'institution de droits, que les compétences acquises en dehors du système scolaire soient validées. Leur validation peut les rendre plus visibles et négociables, tout en donnant un passeport vers une formation complémentaire ou vers l'éducation de type classique. À l'inverse, si ces formations ne sont guère reconnues, comme c'est le cas dans de nombreux pays membres de l'OCDE, leur valeur s'en trouve diminuée (Werquin, 2008, 2010).

- *Mesures destinées spécifiquement aux travailleurs plus âgés.* Il y a peu d'exemples de politiques publiques par lesquelles on ait réussi à développer les compétences des travailleurs âgés. Cela tient, d'une part, aux difficultés qu'il y a à assurer le recyclage et, de l'autre, au fait que le problème est très généralement laissé de côté. Aux Pays-Bas, une mesure d'incitation fiscale a été introduite à la fin des années 1990 pour les employeurs qui investissent dans la formation de salariés de plus de 40 ans. La mesure a été suspendue en 2004, lorsqu'il a été constaté que les investissements des employeurs étaient insuffisants et que les salariés peu qualifiés avaient du mal à suivre les programmes de formation. En Suède, ils n'étaient que 1 sur 8, parmi les 50 à 64 ans qui avaient participé entre 2002 et 2004 au programme de formation Garantie d'activité, à trouver un emploi régulier par la suite, ce qui donne à penser que le programme n'avait pas été suffisamment pensé en fonction des besoins du marché du travail. La République tchèque a eu, en 2002, plus de succès avec un programme de recyclage qui a permis à 70 % environ des participants de trouver un emploi dans l'année qui a suivi ; il est vrai que les participants au programme n'étaient pas très nombreux (OCDE, 2006a).

Conclusion

Pour mettre en place des systèmes de formation plus justes et plus performants, les pouvoirs publics se heurtent à de grosses difficultés à de multiples niveaux. Face à des problèmes tels que le chômage des jeunes, les emplois précaires et les bas salaires, les systèmes éducatifs doivent faire augmenter la proportion de jeunes adultes arrivant sur le marché du travail en ayant terminé leurs études secondaires. Mais élargir l'offre de travailleurs qualifiés sans mettre en place des politiques publiques efficaces pour promouvoir l'emploi et accroître la demande sur le marché du travail, c'est être voué à l'échec. C'est pour cette raison qu'une bonne formation consiste en dernière analyse à faire en sorte que les jeunes adultes aient les compétences correspondant aux réalités de marchés du travail en évolution rapide.

Le ralentissement économique a donné une nouvelle impulsion à la réforme des systèmes d'enseignement et de formation professionnels. Les pouvoirs publics recourent à toute sorte de techniques pour empêcher les jeunes de quitter l'école prématurément, pour mettre en place des passerelles entre éducation et emploi et pour inciter les employeurs à développer la formation. Motivés par la constatation du chômage croissant des jeunes, les gouvernements redoublent d'efforts pour toucher les groupes marginalisés. Le ralentissement a certes causé de grandes difficultés, mais il a aussi donné l'occasion de repenser toute la conception de l'enseignement et de la formation professionnels (Scarpetta *et al.*, 2010). Il importe que les gouvernements profitent de cette occasion et procèdent à des réformes institutionnelles durables. □

Le ralentissement économique a donné une nouvelle impulsion à la réforme des systèmes d'enseignement et de formation professionnels.

Objectif 4 : améliorer les niveaux d'alphabétisation des adultes

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.

L'alphabétisme ouvre la voie à des revenus plus élevés, à une meilleure santé et à des chances plus grandes dans la vie. Il donne aux individus les moyens de participer activement à la vie de leur communauté et de bâtir un avenir plus sûr pour leur famille. Pour l'enfant, avoir des parents alphabètes confère d'énormes avantages en termes d'accès à l'éducation et d'acquis d'apprentissage. À l'inverse, l'analphabétisme enferme les individus dans le piège de la pauvreté et d'une vie restreinte en chances – sans compter qu'il compromet la prospérité nationale.

Ce n'est pas sans raison que l'on a qualifié l'objectif de l'alphabétisation de « grand oublié » de l'agenda de l'éducation pour tous. Les progrès accomplis vers la réduction de moitié des taux d'analphabétisme des adultes d'ici à 2015 ont été au mieux décevants et au pire sporadiques. En 2008, il y avait un peu moins de 796 millions d'adultes analphabètes, soit 17 % environ de la population d'adultes mondiale (tableau 1.7). Près des deux tiers d'entre eux sont des femmes. Les pays d'Afrique subsaharienne et

d'Asie du Sud et de l'Ouest entrent pour 73 % dans le déficit mondial d'alphabétisation des adultes, même si les États arabes, eux aussi, comptent un grand nombre d'adultes analphabètes. Certes, le taux d'alphabétisme augmente en Afrique subsaharienne et en Asie du Sud et de l'Ouest, mais à un rythme trop lent pour compenser les effets de la croissance démographique. Par conséquent, en chiffres absolus, le nombre d'analphabètes dans ces régions continue de croître (zoom 1.8).

Pour renverser cette tendance, nécessité s'impose que les gouvernements du monde entier agissent avec détermination. Comme pour les autres objectifs de l'éducation pour tous, le défi est d'atteindre les groupes sociaux marginalisés (zoom 1.9), un défi dont il importe de ne pas sous-estimer l'ampleur. De nombreux adultes sont, depuis des années, maintenus à l'état d'analphabètes parce qu'ils ne se sont vu offrir dans leur enfance que des possibilités d'éducation réduites. Dans le même temps, de nouvelles générations d'enfants entrent dans l'âge adulte privés des compétences de base en lecture, écriture et calcul, soit parce qu'ils ont abandonné l'école, soit parce qu'ils ont reçu une éducation de qualité médiocre. Il faut que les gouvernements enrayerent l'afflux de nouveaux adultes analphabètes en améliorant l'éducation, tout en luttant contre les poches d'analphabétisme qui persistent au sein de la population adulte. Aussi décourageante que puisse paraître l'étendue du problème, les ingrédients nécessaires au succès des programmes d'alphabétisation sont bien connus, comme on le verra ci-après dans la section intitulée « Regard sur les politiques publiques ».

Tableau 1.7 : Indicateurs clés pour l'objectif 4

	Adultes analphabètes				Taux d'alphabétisme des adultes				Taux d'alphabétisme des jeunes			
	Total		Femmes		Total		Indice de parité entre les sexes (IPS)		Total		Indice de parité entre les sexes (IPS)	
	2005-2008	Évolution depuis 1985-1994	2005-2008	Évolution depuis 1985-1994	2005-2008	Évolution depuis 1985-1994	2005-2008	Évolution depuis 1985-1994	2005-2008	Évolution depuis 1985-1994	2005-2008	Évolution depuis 1985-1994
	(milliers)	(%)	(%)	(points de %)	(%)	(%)	(F/M)	(%)	(%)	(%)	(F/M)	(%)
Monde	795 805	- 10	64	0,8	83	10	0,90	6	89	7	0,94	5
Pays à faible revenu	202 997	17	61	0,2	66	19	0,81	11	75	18	0,91	11
Pays à revenu moyen inférieur	531 704	- 16	66	1	80	19	0,85	15	89	9	0,93	8
Pays à revenu moyen supérieur	47 603	- 26	61	- 0,1	93	5	0,97	2	98	4	1,00	1
Pays à haut revenu	13 950	- 9	61	- 1	98	0,4	0,99	0,2	100	0,3	1,00	- 0,2
Afrique subsaharienne	167 200	25	62	1	62	17	0,75	10	71	10	0,87	8
États arabes	60 181	2	65	1	72	30	0,78	26	87	18	0,92	18
Asie centrale	362	- 61	67	- 10	99	1	1,00	2	100	- 0,1	1,00	0,1
Asie de l'Est et Pacifique	105 322	- 54	71	1	94	14	0,94	12	98	4	1,00	4
Asie du Sud et de l'Ouest	412 432	4	63	3	62	31	0,70	25	79	32	0,86	27
Amérique latine et Caraïbes	36 056	- 22	56	- 0,1	91	8	0,98	2	97	6	1,01	0,1
Amérique du N./Europe occ.	6 292	- 14	57	- 3	99	0,3	1,00	0,2	100	0,05	1,00	- 1
Europe centrale et orientale	7 960	- 36	80	1	98	2	0,97	2	99	1	0,99	1

Note : les données se réfèrent à l'année la plus récente disponible au cours de la période spécifiée. La parité entre les sexes est atteinte lorsque l'indice de parité entre les sexes est compris entre 0,97 et 1,03. Sources : annexe, tableau statistique 2 ; UNESCO (2007).

Objectif 4 : améliorer les niveaux d'alphabétisation des adultes

Zoom 1.8 – L'analphabétisme recule, mais trop lentement

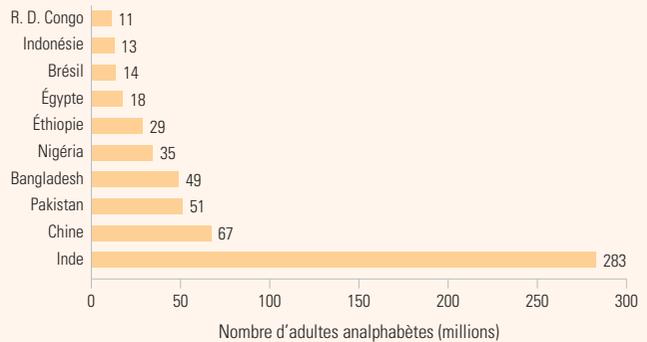
La majorité des adultes non alphabètes est concentrée dans un petit nombre de pays (figure 1.29). Il s'agit en grande partie de pays à revenu faible ou moyen inférieur, comme l'Inde, le Nigéria et le Pakistan. Les pays plus riches n'en sont pas moins absents. Le Brésil et l'Égypte possèdent une population importante d'adultes analphabètes, tout comme la Chine.

Les progrès ont été inégaux dans les 10 pays comptant le plus grand nombre d'adultes analphabètes, qui représentent 72 % de l'analphabétisme des adultes. En Chine, le nombre d'adultes analphabètes a enregistré une baisse de 19 millions entre 2000 et 2008, assortie d'une poussée du taux d'alphabétisme des adultes qui a atteint 94 %. D'après les données de l'ISU, le Brésil a également réduit le nombre d'analphabètes dans sa population, qui a diminué de 2,8 millions entre 2000 et 2007. Dans ces 2 pays, l'accroissement du taux d'alphabétisme a été plus rapide que la croissance démographique. Rares sont les pays qui ont été capables d'une performance aussi spectaculaire. Ainsi, en Inde, si le taux d'alphabétisme s'est amélioré, le nombre d'adultes analphabètes a augmenté de 10,9 millions entre 2001 et 2006.

Quelles sont les perspectives d'atteindre l'objectif visant à réduire de moitié le taux d'analphabétisme des adultes

Figure 1.29 : La majorité des adultes analphabètes vivent dans 10 pays

Nombre d'adultes analphabètes dans une sélection de pays, 2005-2008

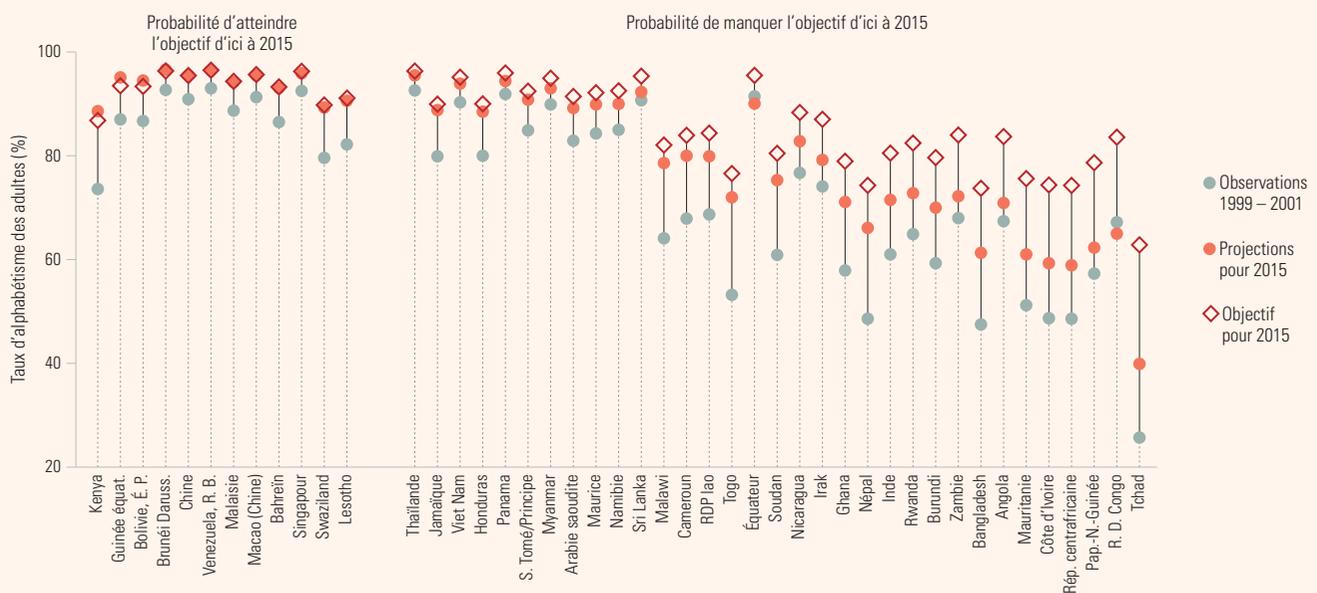


Note : les données se réfèrent à l'année la plus récente disponible au cours de la période spécifiée. Source : annexe, tableau statistique 2.

d'ici à 2015 ? On peut répondre à cette question en utilisant les données de pays qui prennent en compte les profils par âge, les tendances démographiques et l'évolution de la scolarisation dans le primaire. En raison du caractère incomplet des données disponibles, 67 pays seulement sont couverts. À eux tous, cependant, ils représentent près des deux tiers du nombre total d'adultes analphabètes (figure 1.30). Le point positif, c'est que des pays qui, comme la Chine et le Kenya, possèdent une forte population

Figure 1.30 : De nombreux pays ont peu de chances d'atteindre l'objectif de l'alphabétisation

Taux d'alphabétisme des adultes (âgés de 15 ans et plus), dans une sélection de pays, 1999-2001, projections et objectif jusqu'à 2015



Note : les objectifs des taux d'alphabétisme pour 2015 correspondent à une réduction de moitié du taux d'analphabétisme relevé dans chaque pays en 1999-2001. Seuls les pays dont les taux d'alphabétisme en 2005-2008 étaient inférieurs à 97 % sont cités.

Sources : annexe, tableau statistique 2 ; UNESCO (2007).

d'analphabètes, sont sur la bonne voie pour atteindre l'objectif énoncé à Dakar. Ce qui l'est moins, c'est qu'un groupe important de pays est à la traîne et que nombre d'entre eux sont même très loin du compte. Au rythme actuel de leur progression, le Bangladesh et l'Inde n'auront parcouru guère plus que la moitié du chemin pour atteindre l'objectif fixé pour 2015, tandis que l'Angola, le Tchad et la République démocratique du Congo accuseront un retard encore plus marqué.

Il y a lieu d'insister sur le fait que les tendances que reflètent ces projections n'ont rien de ferme ni de définitif. Plusieurs pays ont démontré qu'il était possible d'accélérer ces tendances, pourvu que des politiques efficaces soient

prises en œuvre. Le Burundi, l'Égypte, le Malawi et le Yémen ont, tous, augmenté leur taux d'alphabétisme des adultes de plus de 20 points de pourcentage au cours des 15 à 20 dernières années. De même au Népal, grâce à un engagement fort et une coordination efficace au niveau politique, s'ajoutant à l'instauration de programmes diversifiés et spécialement conçus pour des groupes particuliers, le taux d'alphabétisme des adultes est passé de 49 % en 2001 à 58 % en 2008 (UNESCO, 2008). Même s'il revient à chaque pays de façonner ses politiques en fonction du contexte qui est le sien, un certain nombre de politiques représentant les meilleures pratiques semblent se dégager dans des pays qui ont réussi, ainsi que le montre la section intitulée « Regard sur les politiques publiques ».

Zoom 1.9 – Les disparités sont grandes en matière d'alphabétisme au sein des pays

Les données nationales relatives à l'alphabétisme peuvent masquer l'ampleur des disparités sociales à l'intérieur même d'un pays. Au vu des chiffres mondiaux, les femmes ont beaucoup moins de chances que les hommes d'être alphabètes, ce qui reflète les inégalités passées et présentes en termes d'accès aux possibilités d'éducation. Le sexe n'est toutefois qu'une des composantes de la fracture entre alphabètes et analphabètes, au nombre desquelles on compte la richesse, le lieu de résidence et d'autres marqueurs du désavantage.

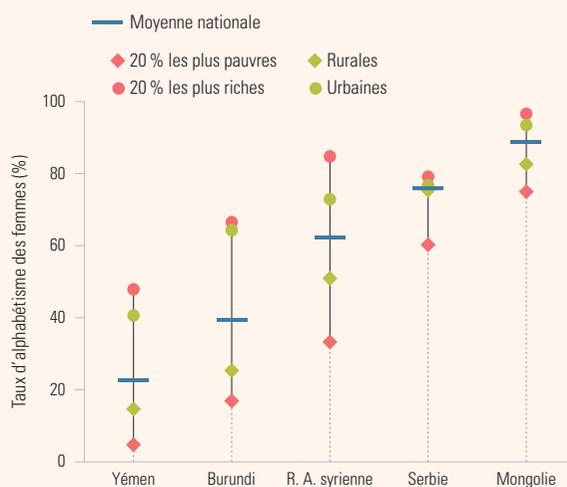
En matière d'alphabétisme, l'héritage du désavantage lié au sexe pèse lourdement à l'échelle mondiale. Le taux d'alphabétisme des femmes n'excède celui des hommes que dans 19 des 143 pays pour lesquels des données sont disponibles. Dans 41 pays, les femmes risquent 2 fois plus que les hommes d'être analphabètes. Quel que soit le niveau global d'alphabétisme des adultes, le taux d'alphabétisme des femmes adultes est, d'une façon générale, nettement plus faible dans les pays en développement qu'ailleurs. Si les disparités entre les sexes dans les pays en développement les plus riches tendent à se réduire, elles demeurent souvent importantes. En Turquie, par exemple, le taux global d'alphabétisme est élevé, mais celui des femmes est inférieur de 15 points de pourcentage à celui des hommes.

Les profils d'alphabétisme sont aussi étroitement liés à la richesse et au lieu de résidence du foyer (figure 1.31). L'effet de la richesse et les clivages entre zones rurales et zones urbaines se combinent, à leur tour, avec les disparités liées au sexe. Au Yémen, les femmes qui résident en ville ont pratiquement 3 fois plus de chances d'être alphabètes que celles vivant en milieu rural, et les femmes des 20 % de ménages les plus pauvres ont 10 fois moins de chances d'être alphabètes que celles des ménages les plus riches.

De même, en République arabe syrienne, le taux d'alphabétisme est de 85 % pour les femmes des ménages les plus riches, contre 33 % pour celles des ménages les plus pauvres. Dans certains pays, les groupes ethniques et linguistiques minoritaires enregistrent parfois un taux d'alphabétisme très nettement inférieur à celui de groupes de population plus importants. En Serbie, par exemple, le taux d'alphabétisme des femmes est voisin de 46 % dans la communauté des Roms, alors qu'il s'élève à 78 % dans la population serbe majoritaire.

Figure 1.31 : Les profils d'alphabétisme sont étroitement liés au lieu de résidence et à la richesse du ménage

Pourcentage de femmes alphabètes âgées de 15 à 49 ans, par lieu de résidence et par niveau de revenu, dans une sélection de pays, 2005



Note : le taux d'alphabétisme des femmes se rapporte aux femmes âgées de 15 à 49 ans qui sont capables de lire la totalité ou une partie d'une phrase simple.

Source : UNESCO et al. (2010).

Regard sur les politiques publiques

Œuvrer résolument en faveur de l'alphabétisation des adultes

La lenteur des progrès accomplis vers l'objectif consistant à réduire de moitié l'analphabétisme reflète la faiblesse de l'engagement politique dans ce domaine. Alors que la majorité des gouvernements se déclarent favorables à l'idée de promouvoir l'alphabétisation des adultes, rares sont ceux qui ont mis en place les stratégies nécessaires pour parvenir à de réelles avancées dans cette direction.

La négligence dont fait l'objet l'alphabétisation des adultes a des conséquences importantes à plusieurs niveaux. Bien que l'accès à l'enseignement primaire progresse, des millions d'enfants continuent d'entrer dans l'adolescence et l'âge adulte sans avoir acquis les compétences élémentaires en matière de lecture, d'écriture et de calcul. Ils vont ainsi grossir les rangs des générations précédentes – les 796 millions d'adultes dans le monde qui n'ont pas eu la chance d'acquérir ces compétences quand ils étaient en âge d'être scolarisés.

Améliorer l'alphabétisation des adultes devrait figurer au premier rang des priorités sur l'agenda international du développement. L'alphabétisme favorise l'autonomisation des individus en améliorant leur estime de soi et en leur donnant les moyens d'échapper à la pauvreté. Il confère aux femmes les connaissances et la confiance en soi dont elles ont besoin pour mieux maîtriser leur santé génésique, protéger la santé de leurs enfants et participer aux décisions qui ont une incidence sur leur vie. Les programmes d'alphabétisation ont aussi un rôle plus large à jouer dans le renforcement de l'équité car ils ciblent des catégories de la population dont la marginalisation scolaire et sociale est ancienne (UNESCO, 2010a). La réalisation de progrès dans le domaine de l'alphabétisme des adultes est donc d'une importance vitale pour l'agenda de l'éducation pour tous et, plus largement, pour la réalisation des objectifs du millénaire pour le développement (UNESCO, 2005).

La présente section examine les raisons pour lesquelles l'alphabétisation des adultes progresse à un rythme aussi lent et les mesures à prendre pour hâter le processus. L'absence de leadership politique fort est considérée comme un obstacle majeur à l'amélioration des résultats. Les éléments d'information provenant de nombreux pays suggèrent que les planificateurs de l'éducation

jugent qu'il n'est, matériellement et financièrement, pas possible d'obtenir des progrès rapides en matière d'alphabétisation des adultes. Cette conviction n'est pas véritablement corroborée par les faits. Si le bilan des programmes d'alphabétisation des adultes est mitigé, il n'en demeure pas moins que des politiques efficaces et économiquement acceptables sont possibles. Ces programmes conjuguent un leadership fort avec des objectifs clairement définis, s'appuyant sur des engagements de financement, et répondent aux besoins réels d'apprentissage des participants en leur inculquant des compétences pertinentes selon des méthodes et des langues d'instruction adaptées.

Le faible niveau d'engagement politique et de financement entrave les efforts d'alphabétisation

Les politiques d'alphabétisation ont, durant des décennies, pâti du scepticisme des gouvernements et des donateurs d'aide. Certes, il y a eu pléthore de déclarations et d'annonces de haut niveau successives, mais elles n'ont, le plus souvent, abouti qu'à des gestes purement symboliques. Pour prendre un exemple récent, la Décennie des Nations Unies pour l'alphabétisation (2003-2013) n'a pas fait grand-chose pour instaurer un changement significatif ou insuffler une dynamique aux objectifs internationaux de l'alphabétisation. Rares sont les gouvernements qui, après avoir proclamé leur adhésion aux déclarations formulées lors de sommets internationaux, les ont traduites en actes par des mesures concrètes destinées à toucher des catégories de la population qui, faute d'être alphabétisées, étaient privées des moyens de se prendre en charge. Dans le même temps, l'alphabétisation des adultes a fait figure de parent pauvre de l'éducation formelle dans les priorités de la plupart des donateurs d'aide.

Les résultats des programmes d'alphabétisation des adultes confirment la faiblesse de l'engagement politique. En dépit des différences qui existent inévitablement au sein des régions, le bilan d'ensemble se résume à une négligence persistante. Les pays d'Afrique subsaharienne ont, pour la majorité d'entre eux, adopté des programmes nationaux d'alphabétisation, mais une évaluation régionale d'ensemble a mis en évidence le petit nombre de stratégies détaillées, donnant à penser que « les approches engagées en faveur de l'alphabétisation ne sont pas clairement définies » et que « la création d'un environnement plus alphabétisé ne semble guère susciter de réel intérêt » (Aitchison et Alidou, 2009, p. 31). Dans les États arabes, « seul un nombre restreint de pays ont

Les programmes d'alphabétisation ont un rôle plus large à jouer dans le renforcement de l'équité car ils ciblent des catégories de la population dont la marginalisation est ancienne.

Pour réaliser l'objectif de l'alphabétisation des adultes, il faudrait moins de 2 % du financement global requis pour atteindre l'ensemble des objectifs de l'éducation pour tous.

réussi à traduire leurs politiques d'alphabétisation et d'éducation des adultes en plans d'action » (Yousif, 2009, p. 7). Les conclusions d'une analyse menée au Pakistan pourraient avoir une application quasi universelle : « Aucune politique claire et précise visant à promouvoir l'alphabétisation et l'éducation non formelle des adultes n'a pu être adoptée. Il n'a pas été possible de convaincre les responsables des politiques de l'importance et de la signification de l'alphabétisation des adultes. » (Saleem, 2008, p. 28).

L'Amérique latine et les Caraïbes font peut-être exception à la règle de la négligence. Depuis la fin des années 1990, les programmes d'alphabétisation des adultes dans la région ont bénéficié d'un nouvel élan politique, comme le montre le Plan ibéro-américain d'alphabétisation et d'éducation de base pour les jeunes et les adultes (PIA). Lancé en 2007, il a pour objectif de réaliser l'alphabétisation universelle d'ici à 2015 en offrant à 34 millions d'adultes analphabètes un cursus d'éducation de base de 3 ans. Pour les 110 millions d'adultes n'ayant pas achevé leur scolarité primaire et considérés comme analphabètes du point de vue fonctionnel, un soutien est également prévu. Le programme Yo, sí puedo (Moi, oui, je peux), introduit en 2003 par le Gouvernement cubain, a lui aussi rencontré un large écho. Opérationnel dans 12 des 19 pays d'Amérique latine en 2008, il fait partie de stratégies plus larges en faveur de la réalisation de l'alphabétisation universelle dans l'État plurinational de Bolivie, en Équateur, au Nicaragua, au Panama et en République bolivarienne du Venezuela (Croso *et al.*, 2008 ; Torres, 2009). Au Brésil, une autre initiative, le Programa Brasil Alfabetizado (programme Brésil alphabète), a délivré une formation d'alphabétisation à 8 millions de jeunes et d'adultes n'ayant reçu qu'une éducation formelle de courte durée (UNESCO, 2010a).

Dans d'autres régions, le manque d'engagement politique fort s'est manifesté par de faibles niveaux de financement. Les systèmes nationaux de rapport rendent souvent difficile d'établir le montant des dépenses publiques allant à l'alphabétisation des adultes, ce qui accentue l'invisibilité du secteur. Les données, lorsqu'elles sont disponibles, font apparaître un sous-financement chronique. En général, la part du budget de l'éducation consacrée à l'alphabétisation et à l'éducation des adultes est inférieure à 3 % – et inférieure à 1 % dans des pays comme le Tchad et le Pakistan qui comptent une forte proportion d'adultes analphabètes (UIL, 2009).

Accroître le montant des dépenses publiques est une condition essentielle pour promouvoir l'alphabétisme des adultes. Parce que la pauvreté est fortement associée à l'analphabétisme, les

adultes qui ne savent ni lire ni écrire sont souvent aussi trop pauvres pour financer leur participation à des programmes. En d'autres termes, c'est aux gouvernements et aux donateurs d'aide qu'il incombe de prendre en charge les salaires des enseignants, les matériels d'apprentissage et les autres dépenses d'ordre plus général (UNESCO, 2005). Les estimations préparées pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2010* donnent à penser que, pour réduire de moitié l'analphabétisme d'ici à 2015 dans les pays à faible revenu, il faudrait consacrer en tout 0,6 milliard de dollars EU en moyenne par an (UNESCO, 2010a ; Van Ravens et Aggio, 2005 et 2007). Si ce chiffre global masque la très forte variation du coût des programmes d'alphabétisation efficaces, il démystifie aussi l'idée selon laquelle l'objectif de l'alphabétisation serait inabordable au regard de son coût : pour le réaliser, il faudrait moins de 2 % du financement global requis pour atteindre l'ensemble des objectifs de l'éducation pour tous qui sont identifiés dans l'exercice de calcul des coûts présenté dans le *Rapport 2010*.

Un leadership fort et des programmes sur mesure peuvent modifier le tableau

L'indifférence des gouvernements envers l'alphabétisation des adultes est un phénomène qui s'autoalimente. Dans maints pays, c'est à des organisations non gouvernementales qu'a été confiée la responsabilité de combler cette lacune. La prolifération de prestataires et de projets a favorisé l'émergence d'initiatives innovantes, d'enseignements pertinents et de débats animés avec des praticiens et des universitaires. Mais l'on manque souvent d'informations rigoureuses, en particulier sur la possibilité de généraliser des projets à l'échelle nationale. Les efforts réalisés pour persuader les gouvernements de la rentabilité des programmes d'alphabétisation ont dès lors fléchi, ce qui n'a fait qu'entraver davantage encore le développement de ces derniers (Abadzi, 2003 ; Aitchison et Alidou, 2009 ; Oxenham, 2008).

Rôle clef de l'État dans la planification à long terme

Le rôle de l'État dans des programmes d'alphabétisation peut prendre des formes diverses, depuis celui de prestataire exclusif à celui de sous-traitant d'organisations non gouvernementales ou de prestataires privés (Oxenham, 2008). Il existe cependant un certain nombre de règles générales qui sont susceptibles de servir de guide à l'élaboration de politiques efficaces.

Objectif 4 : améliorer les niveaux d'alphabétisation des adultes

En premier lieu, les agences gouvernementales doivent prendre en compte le fait que l'analphabétisme est peu sensible aux solutions miracle et aux interventions partielles. Les campagnes intensives mais brèves n'ont guère de chances de réussir. Il faut que les gouvernements fixent des objectifs à long terme qui soient clairs et qui reposent sur des dispositifs institutionnels viables. Au Mexique, le Modelo Educativo para la Vida y el Trabajo (Modèle éducatif pour la vie privée et professionnelle) vise les personnes âgées de plus de 15 ans qui n'ont pas achevé leur éducation de base. Il s'adresse aussi bien à des hispanophones qu'à des communautés autochtones bilingues et monolingues. Quelque 120 000 personnes suivent chaque année la totalité du module en espagnol. Le programme est mis en œuvre par l'Institut national mexicain pour l'éducation des adultes, qui reçoit 1 % du budget de l'éducation et, en 2007, on comptait environ 77 000 alphabétiseurs (Valdes Cotera, 2009). En Namibie, la stratégie nationale vise à atteindre un taux d'alphabétisme de 90 % d'ici à 2015 (Singh et Mussot, 2007 ; UIL, 2007). La Direction pour l'éducation de base des adultes qui fait partie du ministère namibien de l'Éducation est chargée de mettre en œuvre la politique nationale d'apprentissage des adultes. Dans ces deux pays, les Gouvernements ont fixé des objectifs d'alphabétisation à long terme, tout en inscrivant leur politique dans une structure institutionnelle clairement définie.

La coordination des acteurs institutionnels est une autre fonction essentielle qui incombe à l'État. Plusieurs ministères sont souvent impliqués dans les programmes d'alphabétisation, sans compter les nombreux groupes non gouvernementaux qui interviennent dans le financement et l'offre de services. L'absence de coordination peut nuire à l'efficacité des programmes et en favoriser la fragmentation. Éviter ces problèmes exige de coordonner des organismes qui ont un soutien politique de haut niveau. Au Maroc, l'existence d'un comité qui, sous la direction du Premier Ministre, supervise les efforts en faveur de l'alphabétisation, est un signal fort adressé aux parties prenantes de l'ensemble du secteur (encadré 1.9).

Pour qu'une intervention soit efficace, il faut aussi que les populations analphabètes aient été clairement identifiées. Les responsables des politiques doivent avoir une connaissance précise de l'identité des personnes analphabètes, du degré d'alphabétisme des différentes populations, du lieu où vivent les analphabètes et des prestataires qui sont les mieux équipés pour les toucher. Les profils d'alphabétisme établis sur la base des résultats

Encadré 1.9 – Maroc : la coordination efficace des programmes d'alphabétisation par les pouvoirs publics

Le Maroc a adopté en 2004 une stratégie nationale d'alphabétisation et d'éducation non formelle visant à réduire le taux d'analphabétisme de 43 % en 2003 à 20 % en 2012. La responsabilité de la gestion globale et de la conception des programmes scolaires revient au Secrétariat d'État chargé de l'alphabétisation et de l'éducation non formelle, et un comité, présidé par le Premier Ministre, assure la coordination entre les ministères.

L'État finance 4 types de programmes :

- des bureaux régionaux et locaux des administrations publiques mettent en œuvre un programme général axé sur l'alphabétisation de base (152 000 participants en 2006/2007) ;
- ces bureaux gèrent aussi d'autres programmes publics orientés vers des activités d'alphabétisation fonctionnelle et de création de revenus (242 000 participants) ;
- un partenariat, créé en 1998 avec des ONG, offre des programmes complémentaires destinés aux femmes et s'emploie à encourager la professionnalisation de groupes non gouvernementaux (310 000 participants) ;
- des entreprises privées gèrent un programme d'alphabétisation fonctionnelle à l'échelle plus réduite, conçu comme une première étape vers l'accès d'employés analphabètes à une formation professionnelle continue (5 000 participants).

Sur les 709 000 participants inscrits à ces programmes en 2006/2007, 82 % étaient des femmes et 50 % vivaient en milieu rural.

Source : Maroc SECAENF (2008).

d'enquêtes et de recensements sont essentiels pour identifier les régions, les groupes ethniques et les communautés linguistiques ayant besoin de soutien et pour étayer les décisions à prendre en matière de financement, de ressources humaines et de conception de programmes. Le programme Brésil alphabète a été élaboré d'après les résultats détaillés d'enquêtes menées pour répertorier et cibler 1 928 municipalités comptant, dans leur population adulte, plus d'un quart d'analphabètes ; 84 % d'entre elles étaient concentrées dans le Nordeste (Brésil, ministère de l'Éducation, 2010). En 2009, le Nigéria a conduit une enquête nationale sur l'alphabétisme en 15 langues auprès de 15 000 ménages environ. Cette enquête, qui reposait sur des tests de lecture et d'écriture, a mis en évidence des disparités entre les sexes, entre les zones rurales et les zones urbaines et entre les États (l'alphabétisme dans une langue quelconque chez des adultes âgés de 25 à 69 ans allait de 14 % dans l'État de Yobe à 88 % à Lagos). Elle a par ailleurs attiré l'attention sur les défis que des défaillances institutionnelles importantes posent en termes de politiques. Un tiers seulement des personnes interrogées connaissaient l'existence d'une structure d'alphabétisation et 10 % d'entre

Au Mexique et en Namibie, les Gouvernements ont fixé des objectifs d'alphabétisation à long terme, tout en inscrivant leur politique dans une structure institutionnelle clairement définie.

Si les problèmes de l'alphabétisation des adultes sont d'ampleur nationale, c'est à l'échelon local que résident les solutions.

elles seulement en avaient bénéficié (Nigéria, ministère fédéral de l'Éducation, 2010).

Répondre aux besoins spécifiques des apprenants

Si les problèmes de l'alphabétisation des adultes sont d'ampleur nationale, c'est à l'échelon local que résident les solutions. Les programmes d'alphabétisation doivent délivrer des compétences utiles et pertinentes. Cela suppose d'adapter les cours aux conditions de vie des participants et à leurs moyens de subsistance. Bon nombre de programmes nationaux d'alphabétisation ont pâti de l'uniformisation du contenu et des méthodes d'enseignement, ainsi que de la méconnaissance qu'avaient les alphabétiseurs de la langue, de la culture et du contexte social des apprenants. Décentraliser la gestion et la conception peut aider à résoudre ces problèmes. La Namibie offre un exemple de réussite d'un programme d'alphabétisation dans lequel les fonctions de la Direction pour l'éducation de base des adultes sont très décentralisées, la responsabilité de l'élaboration du programme scolaire, de la conception des matériels d'apprentissage, de la formation des alphabétiseurs et des activités de suivi et d'évaluation s'exerçant en dehors du ministère central. L'objectif est de parvenir à une répartition équilibrée du contenu entre les différentes composantes nationale, régionale et locale et de dispenser le programme dans les 11 langues locales et en langue anglaise (Singh et Mussot, 2007 ; UIL, 2007). Au Sénégal, dans le programme « faire-faire », extrêmement décentralisé, le Gouvernement central est principalement chargé de définir le cadre politique d'ensemble et de négocier des contrats de sous-traitance avec des prestataires locaux. Là encore, l'objectif est d'aligner au mieux les programmes d'alphabétisation avec les besoins existants à l'échelon local. En dépit de quelques problèmes de mise en œuvre, des prestataires ayant gonflé les chiffres dans leurs projets de financement et détourné des ressources, la méthode « faire-faire » est largement considérée comme un succès et d'autres pays l'ont adoptée, notamment le Burkina Faso, le Tchad et le Mali (Diagne et Sall, 2009 ; Lind, 2008)⁴.

La langue d'instruction a une forte incidence sur l'efficacité des programmes d'alphabétisation des adultes. À l'âge adulte, l'acquisition initiale des compétences de base est habituellement beaucoup plus facile lorsqu'elle se fait dans la langue maternelle. Pourtant, il n'est pas rare que les apprenants préfèrent étudier la langue dominante, qu'ils considèrent comme potentiellement riche en perspectives plus prometteuses. Contourner cette

difficulté est souvent délicat, mais cela est possible sous réserve d'une conception judicieuse de programmes qui prévoient une introduction progressive de la langue dominante. Au Maroc, le programme Passerelles est dispensé dans les principales langues vernaculaires du pays, c'est-à-dire le darija (arabe marocain) et l'amazighe (berbère). Les apprenants inscrits à des cours d'alphabétisation en arabe fusha (arabe standard) commencent par étudier les lettres de l'alphabet arabe, de façon à pouvoir lire leur langue maternelle transcrite dans cet alphabet. Ils acquièrent ensuite des notions élémentaires de lecture et d'écriture en arabe fusha, en utilisant des mots qui sont communs aux deux langues (Wagner, 2009). L'évaluation d'un programme pilote mené entre 2005 et 2007 auprès de 10 000 femmes montre que 2 % seulement d'entre elles ont abandonné en cours de route et que 90 % ont réussi. Dans le « programme général » monolingue, en revanche, le taux d'abandon était de 15 à 20 %, et le taux de réussite de 70 % (AED, 2008). Cet exemple illustre l'importance capitale que revêt l'utilisation d'une langue adéquate pour l'enseignement.

Comme dans tout environnement d'apprentissage, les approches peuvent jouer un rôle déterminant. Les enseignements que l'on tire des programmes les plus réussis ne permettent guère d'aller au-delà de grandes généralisations. Il est essentiel que les matériels pédagogiques mettent clairement en évidence les liens entre les symboles écrits et les sons prononcés, et que le vocabulaire et les sujets abordés présentent un intérêt pour les apprenants (Abadzi, 2003). Si les besoins individuels d'apprentissage sont très divers, il est admis qu'une durée de 300 à 400 heures est nécessaire à tous les participants d'un programme pour qu'ils acquièrent les compétences attendues en 2^e ou 3^e année d'enseignement primaire formel (Oxenham, 2008). Pour les apprenants qui souhaitent obtenir une qualification officielle ou réintégrer le système éducatif, l'accès à des manuels officiels et l'utilisation du programme scolaire formel sont essentiels, comme le montre l'expérience du Burkina Faso destinée aux apprenants vivant en milieu urbain (encadré 1.10). À l'autre extrémité du spectre, certains programmes d'alphabétisation adoptent une approche « descendante ». Dans les programmes REFLECT, un animateur recense les savoirs locaux, puis s'en sert comme base pour construire le programme d'enseignement. Aucun manuel préexistant n'est utilisé. Chaque programme est conçu pour refléter, identifier et aider à résoudre les problèmes définis par la communauté (Archer et Newman, 2003).

4. Entre 1994 et 2002, 1,5 million de personnes, dont 77 % de femmes, ont suivi des programmes d'alphabétisation calqués sur le modèle « faire-faire » sénégalais.

Objectif 4 : améliorer les niveaux d'alphabétisation des adultes

La participation à des programmes d'alphabétisation des adultes ne devrait être perçue que comme une étape sur le long chemin qui mène à l'alphabétisme. Les premiers acquis sont vite perdus s'ils ne sont pas entretenus au fil du temps. Les mettre en pratique ou participer à des cours de postalphabétisation est un moyen de les consolider (Oxenham, 2008). Quant aux gouvernements et aux organisations non gouvernementales, ils peuvent contribuer à créer un environnement plus propice à l'alphabétisme en favorisant le contact avec les livres, les journaux et d'autres médias.

- *Livres et bibliothèques.* Les campagnes d'alphabétisation peuvent être un moyen de favoriser l'accès à des documents écrits. En République bolivarienne du Venezuela, 2,5 millions de lots de 25 livres ont été distribués à des diplômés de la campagne nationale d'alphabétisation entre 2004 et 2006. Au Pérou, en 2008, 700 bibliothèques communautaires itinérantes, dotées chacune de 100 livres, ont été créées dans des districts où le programme national d'alphabétisation avait été un succès (Torres, 2009).
- *Accès des groupes marginalisés à l'information.* L'accès à des informations pertinentes peut stimuler l'alphabétisation et nourrir le débat public. En Inde, l'organisation non gouvernementale Nirantar a lancé en 2002 un journal hebdomadaire, appelé *Khabar Lahariya*, qui est diffusé dans les zones rurales de 2 districts défavorisés de l'Uttar Pradesh. Écrit en bundeli, le dialecte local, et distribué aux femmes des communautés marginalisées dalit et musulmanes, ce journal compte 25 000 lectrices dans 400 villages (Nirantar, 2009).
- *Technologies de l'information.* Téléphones portables, postes de télévision et de radio sont des sources potentielles d'alphabétisation. Au Pakistan, un projet pilote géré par l'organisation non gouvernementale Bunyad, avec l'appui de l'UNESCO, a distribué des téléphones portables à 250 apprenants qui avaient suivi pendant 1 mois un cours d'alphabétisation initiale. Six cents messages ont transité par le téléphone : rédigés en ourdou, ils portaient sur une grande variété de thèmes, allant de la santé et l'hygiène à la religion, tout cela dans le but de consolider la formation initiale (Miyazawa, 2009). En Inde, un autre organisme non gouvernemental, PlanetRead, propose le sous-titrage dans la même langue de chansons de films passant à la télévision, dans le cadre d'un projet qui vise un public potentiel de quelques centaines de millions

Encadré 1.10 – Burkina Faso : des cours du soir pour les jeunes adultes

Au Burkina Faso, une nouvelle voie vers l'alphabétisme s'est ouverte avec les cours du soir. Selon une enquête réalisée en 2004, 142 cours informels ont été organisés le soir à l'intention de jeunes adultes vivant en milieu urbain pour leur dispenser le programme scolaire du niveau du primaire ou du secondaire. C'est à Ouagadougou, la capitale, que 95 % de ces cours étaient concentrés, rassemblant plus de 18 000 inscrits. Pour la plupart âgés de 15 à 24 ans, ces apprenants avaient abandonné l'école pour des raisons financières et étaient devenus commerçants, artisans et travailleurs à domicile dans le secteur informel. Leur principale motivation était d'apprendre à lire et écrire et de passer les examens nationaux pour obtenir le certificat d'études primaires.

Nombre de ces cours, dispensés le plus souvent par des enseignants publics dans des écoles publiques, n'étaient pas reconnus par les pouvoirs publics. Leur financement dépendait donc entièrement des droits d'inscription, ce qui constituait un obstacle potentiel pour de nombreux jeunes. En 2008, les ministères ont décidé d'y apporter un soutien plus direct. Mais il reste encore beaucoup à faire avant que ces cours du soir ne deviennent véritablement une offre de la deuxième chance. Parmi les domaines prioritaires figurent la mise au point de programmes scolaires adaptés, la fourniture de matériels pédagogiques et l'amélioration de l'efficacité du suivi et de l'évaluation

Source : Pilon et Compaoré (2009).

de personnes. Une évaluation aléatoire réalisée entre 2002 et 2007 auprès de 13 000 personnes fait apparaître l'impact considérable du projet. Parmi les enfants scolarisés, 56 % de ceux qui avaient regardé les émissions sous-titrées pendant 30 minutes au minimum par semaine durant 5 ans étaient capables de lire couramment, contre 24 % de ceux qui ne les avaient pas regardées. Parmi les adultes analphabètes, 12 % des téléspectateurs étaient devenus de bons lecteurs après avoir regardé les émissions, alors que seuls 3 % étaient parvenus à ce résultat sans regarder les émissions (Kothari, 2008).

Formation et soutien des alphabétiseurs

L'éducation des enfants et celle des adultes, en dépit des différences significatives qu'elles présentent, ont toutefois un point commun : le rôle clef des enseignants. Rien ne remplace des enseignants bien formés, fortement motivés et convenablement soutenus. Les données quantitatives et qualitatives dont on dispose sur les alphabétiseurs d'adultes sont limitées dans la plupart des pays, mais le constat qui en ressort n'est pas encourageant. Les conclusions d'une évaluation régionale réalisée en Afrique subsaharienne font apparaître une « grave pénurie d'alphabétiseurs qualifiés » qui « nuit globalement à l'efficacité des actions engagées pour promouvoir l'alphabétisation et la formation des adultes » (Aitchison et Alidou, 2009, p. 43). Au Kenya, le nombre d'alphabétiseurs à plein temps a chuté de 27 % entre 1979 et 2006, alors que le nombre d'apprenants a

La participation à des programmes d'alphabétisation des adultes ne devrait être perçue que comme une étape sur le long chemin qui mène à l'alphabétisme.

Des progrès plus rapides vers l'objectif d'alphabétisation des adultes sont possibles et financièrement abordables.

augmenté de 40 %. Dans les pays francophones et lusophones, le problème est d'une acuité plus grande encore. De même, dans les États arabes, une étude conclut que « la question du personnel est le maillon le plus faible de la chaîne d'alphabétisation et d'éducation des adultes » (Yousif, 2009, p. 11). Les alphabétiseurs travaillent souvent à temps partiel et, même si quelques pays exigent d'eux qu'ils soient titulaires de diplômes, la formation initiale et la formation continue sont peu développées. Le manque d'alphabétiseurs, ajouté au soutien limité qui leur est offert, est un obstacle à la propagation

des approches centrées sur l'apprenant, qui nécessitent plus de temps que les autres approches⁵ (McCaffery *et al.*, 2007 ; Oxenham, 2008). Les exemples qui font exception à cette situation démontrent que tout investissement dans le soutien aux enseignants peut avoir des effets bénéfiques sur l'efficacité des programmes (encadré 1.11).

Conclusion

À long terme, la meilleure des stratégies qui permette d'atteindre l'alphabétisme universel consiste à faire en sorte que tous les enfants soient scolarisés, qu'ils aient au moins acquis des compétences de base en lecture, écriture et calcul à l'issue de leur scolarité et qu'ils aient, ultérieurement, la possibilité de consolider ces acquis au fil du temps. Toutefois, l'importance accordée à la consolidation de l'éducation de base et à l'alphabétisation des générations futures ne devrait pas détourner l'attention du défi que pose, dans un avenir plus immédiat, l'accumulation de l'analphabétisme des adultes héritée du passé.

Les progrès réalisés durant la dernière décennie en direction de l'alphabétisme des adultes sont décevants. Contrairement à d'autres objectifs de l'agenda de l'éducation pour tous, la progression vers la réalisation de celui qui nous intéresse ici, formulé en l'an 2000, est lente. La négligence en est à l'origine. Pourtant, cette négligence est, en soi, à la fois la cause et l'effet d'un problème plus profond. L'engagement insuffisant des gouvernements et des donateurs reflète une idée largement répandue selon laquelle l'alphabétisme des adultes n'est pas un problème facile à résoudre.

Or c'est là une idée erronée. Des progrès plus rapides vers l'objectif d'alphabétisation des adultes sont possibles et financièrement abordables si les gouvernements appliquent les principes des meilleures pratiques au contexte local – et si les responsables des politiques font de l'alphabétisation une priorité. L'alphabétisation universelle est un défi d'une ampleur décourageante, en particulier dans un grand nombre de pays les plus pauvres du monde. Mais c'est un défi que tout gouvernement, animé d'une volonté de lutter pour la défense des droits fondamentaux de l'homme et pour la réduction de la pauvreté ou soucieux d'éliminer un obstacle majeur à la croissance économique, se doit de relever. □

Encadré 1.11 – Égypte : les effets bénéfiques du soutien aux alphabétiseurs

Améliorer durablement les niveaux d'alphabétisation exige un corps d'alphabétiseurs formés pour inculquer des compétences. L'exemple de l'Égypte illustre à quel point un soutien aux formateurs est utile.

Au milieu des années 1990, la General Authority for Literacy and Adult Education (GALAE) a lancé une campagne ambitieuse d'une durée de 10 ans pour promouvoir les compétences de base en lecture et écriture. Le programme prévoyait, outre des compétences en matière d'alphabétisme, des cours menant à des certificats d'équivalence d'un niveau primaire et des possibilités de formation professionnelle. Des allocations mensuelles étaient versées aux diplômés du secondaire qui devaient alphabétiser parents, amis et membres de la communauté après obtention d'une certification. La GALAE fournissait les manuels et autres matériels mais n'avait pas les moyens d'assurer une formation et un suivi réguliers. Après le succès suscité par la campagne dans les premiers temps, les taux d'inscription et d'achèvement ont baissé et l'intérêt a faibli, en particulier dans les districts ruraux, les plus pauvres et parmi les femmes.

Les autorités nationales ont réagi en proposant une variante. Avec l'appui de donateurs, la GALAE a mis au point le programme CELL (*capacity enhancement for lifelong learning*) axé sur le renforcement des capacités d'apprentissage à long terme. Les méthodes participatives ont remplacé l'enseignement livresque en utilisant du matériel adapté au mode de vie des apprenants. Les villages défavorisés où la précédente campagne s'était soldée par un échec ont constitué le public cible. Des dirigeants communautaires ont été mobilisés pour sensibiliser à l'intérêt du programme. Les alphabétiseurs, des membres de la communauté locale, étaient diplômés du secondaire. Outre le versement des mêmes allocations que dans le programme d'origine, ils avaient droit à 3 cours de formation initiale et, une fois par mois, à une rencontre avec un instructeur CELL.

Ce soutien renforcé a produit des résultats. En 2005, une évaluation a fait apparaître une hausse des taux de rétention, 82 % des nouveaux inscrits achevant la première période de 5 mois et 62 % la seconde période. On a aussi relevé une progression des niveaux de réussite : 65 % des apprenants CELL inscrits la deuxième année ont réussi l'évaluation finale, contre moins de 50 % pour la première campagne. Le projet a également attiré les femmes, qui représentaient 75 % des apprenants. L'évaluation a mis en évidence la relation entre l'amélioration des performances et le recrutement local d'alphabétiseurs, l'adéquation de l'enseignement avec les besoins locaux et la qualité du soutien fourni aux formateurs.

Sources : McCaffery *et al.* (2007) ; Oxenham (2005).

5. L'évaluation de 16 programmes REFLECT (Regenerated Freirean Literacy through Empowering Community Techniques) a montré que les alphabétiseurs avaient tendance à se concentrer sur les compétences de base en lecture et en écriture, et ce au détriment des activités de postalphabétisation, et à séparer les cours d'alphabétisation à proprement parler des activités se rapportant à l'autonomisation et à la participation à la vie de la communauté (Duffy *et al.*, 2008).

Objectif 5 : évaluer la parité et l'égalité entre les sexes dans l'éducation

Objectif 5 : évaluer la parité et l'égalité entre les sexes dans l'éducation

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

La parité entre les sexes dans l'éducation est un droit fondamental, un principe de base de l'égalité des chances et une source de croissance économique, d'emploi et d'innovation. Le Cadre d'action de Dakar a défini des cibles audacieuses pour surmonter les disparités entre les sexes et certaines d'entre elles ont déjà été manquées. Pourtant, des progrès ont été réalisés dans de nombreuses régions du monde au cours de la décennie passée.

D'un point de vue global, le monde s'achemine lentement vers une parité entre les sexes dans la scolarisation (tableau 1.8). La convergence vers la parité dans l'enseignement primaire a été particulièrement marquée dans les États arabes, en Asie du Sud et de l'Ouest et en Afrique subsaharienne, autant dire des régions qui, au début de la décennie, accusaient les écarts les plus importants entre les sexes. Ce processus doit être situé dans son contexte. Si ces régions en étaient restées au stade de la parité entre les sexes qui étaient le leur en 1999, il y aurait 1,4 million de filles en moins dans leurs écoles primaires.

Le libellé de l'objectif 5 est mal conçu. Éliminer les disparités entre les sexes dans l'enseignement primaire et dans l'enseignement secondaire d'ici à 2005 – l'objectif fixé à l'origine – était démesurément audacieux : il a donc été manqué, et de loin. Atteindre cet objectif d'ici à 2015 est d'un niveau d'ambition plus crédible. Toutefois, bon nombre de pays pauvres n'atteindront pas cet objectif à moins qu'ils ne changent radicalement leurs politiques et leurs priorités en matière de planification de l'éducation (zoom 1.10).

L'égalité d'accès et de progression à l'école primaire est un impératif évident pour réaliser la parité entre les sexes. Mais des progrès en la matière passent aussi par des interventions dans l'enseignement secondaire (zoom 1.11). Les défis varient d'une région à l'autre. Si l'Afrique subsaharienne, bien qu'étant partie de très bas, a enregistré une augmentation marquée de la scolarisation des filles dans l'enseignement secondaire, aucune amélioration n'a été observée en matière de parité entre les sexes. Dans les États arabes, les avancées en direction de la parité entre les sexes sont plus lentes dans l'enseignement secondaire que dans l'enseignement primaire.

En dépit d'une répartition plus équilibrée des possibilités éducatives entre les sexes, de profondes inégalités persistent dans le monde du travail, en termes de catégorie d'emploi et de niveau de rémunération. La section « Regard sur les politiques publiques » examine la question de la transition des adolescentes au cours de la scolarité, puis de l'école à l'emploi. Elle met en évidence le rôle important que peut jouer l'éducation pour réduire les disparités entre les sexes sur le marché de l'emploi.

Tableau 1.8 : Indicateurs clés pour l'objectif 5

	Enseignement primaire				Enseignement secondaire			
	Parité entre les sexes réalisée en 2008		IPS du taux brut de scolarisation		Parité entre les sexes réalisée en 2008		IPS du taux brut de scolarisation	
	Nombre total de pays	Pays disposant de données	2008	Évolution depuis 1999 (points)	Nombre total de pays	Pays disposant de données	2008	Évolution depuis 1999 (points)
Monde	116	185	0,97	0,04	62	168	0,96	0,05
Pays à faible revenu	13	38	0,93	0,08	3	34	0,87	0,04
Pays à revenu moyen inférieur	31	51	0,97	0,06	12	41	0,94	0,09
Pays à revenu moyen supérieur	30	41	0,97	0,003	16	40	1,05	0,01
Pays à haut revenu	40	50	1,00	-0,01	30	49	0,99	-0,02
Afrique subsaharienne	16	43	0,91	0,06	1	35	0,79	-0,03
États arabes	9	19	0,92	0,05	3	16	0,92	0,03
Asie centrale	7	8	0,98	-0,01	4	8	0,98	-0,01
Asie de l'Est et Pacifique	19	27	1,01	0,01	8	22	1,04	0,09
Asie du Sud et de l'Ouest	3	8	0,96	0,14	1	7	0,87	0,12
Amérique latine/Caraïbes	22	36	0,97	-0,002	11	36	1,08	0,01
Amérique du N./Europe occ.	22	25	1,00	-0,01	17	25	1,00	-0,02
Europe centrale et orientale	18	19	0,99	0,02	17	19	0,96	-0,004

Note : l'indice de parité entre les sexes (IPS) désigne le rapport filles [femmes]/garçons [hommes] pour un indicateur donné.

Source : annexe, tableaux statistiques 5 et 7.

Zoom 1.10 – Malgré de réels progrès, de nombreux pays n'atteindront pas la parité entre les sexes d'ici à 2015

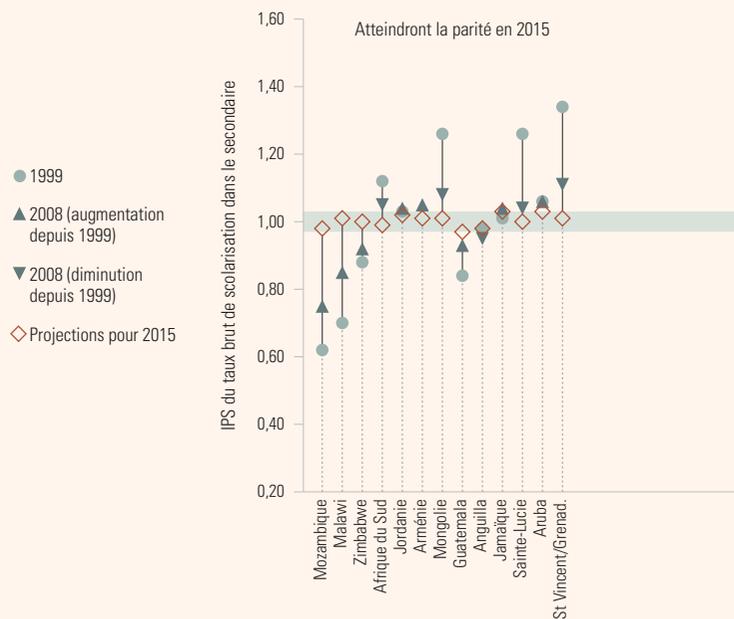
Combien de pays n'ont pas encore réalisé la parité entre les sexes dans l'éducation ? Où en seront-ils en 2015 si le rythme actuel est maintenu ? Compte tenu du manque de données, les réponses que l'on peut apporter à ces questions ne peuvent être que partielles. Dans 52 pays, la proportion de filles par rapport aux garçons – c'est-à-dire l'indice de parité entre les sexes (IPS) – dans les taux bruts de scolarisation est égale ou inférieure à 0,95 dans l'enseignement primaire et, dans 26 pays, l'IPS pour le primaire est égal ou inférieur à 0,90. Sur les 47 pays n'ayant pas encore atteint la parité et disposant de données suffisantes pour permettre une projection pour 2015, la majorité avance dans la bonne direction, mais 38 d'entre eux n'atteindront pas l'objectif. Quelques pays qui sont encore loin du compte au regard de la parité entre les sexes ont néanmoins considérablement progressé depuis 1999. Au Yémen par exemple, où, en 1999, pratiquement 2 fois plus de garçons que de filles allaient à l'école primaire, la proportion de garçons par rapport aux filles est tombée à 1,3 en 2008. D'autres pays qui, comme la Côte d'Ivoire et l'Érythrée, ne sont pas sur la bonne trajectoire, n'ont pas ou peu avancé depuis 1999 en direction de la réduction des fortes inégalités entre les sexes.

Dans l'enseignement secondaire, le tableau est plus inégal et les perspectives de réaliser la parité entre les sexes d'ici à 2015 sont moins prometteuses. Un tiers seulement de tous les pays ont atteint la parité entre les sexes dans l'enseignement secondaire et, dans de nombreux pays, on recense un nombre nettement moins élevé de filles que de garçons dans ce niveau. En 2008, l'IPS pour le secondaire était inférieur ou égal à 0,90 dans 24 pays d'Afrique subsaharienne et dans 3 pays d'Asie du Sud et de l'Ouest – et il était inférieur à 0,70 dans 10 pays. Sur les 74 pays n'ayant pas atteint la parité entre les sexes et disposant des données nécessaires pour effectuer des projections, 14 seulement sont sur la bonne voie pour éliminer les disparités entre les sexes d'ici à 2015 (figure 1.32).

Les politiques visant à lutter contre les disparités entre les sexes ont de meilleures chances d'aboutir lorsqu'elles font partie d'une stratégie intégrée. Le Bhoutan est parvenu à faire chuter le nombre d'enfants non scolarisés et les taux d'abandon scolaire ont baissé plus rapidement chez les filles que chez les garçons : 95 % des filles entrées à l'école primaire en 2008 y poursuivront probablement leur scolarité jusqu'en dernière année. Cette réussite s'explique par l'action que le pays a menée sur plusieurs fronts contre les disparités entre les sexes au travers de divers programmes (Gouvernement du Bhoutan, 2009 ; Narayan et Rao, 2009). La construction de salles de classe supplémentaires et un nouveau modèle d'affectation des enseignants ont contribué à rapprocher les écoles des communautés. L'implantation

Figure 1.32 : Les perspectives d'atteindre la parité entre les

Indice de parité entre les sexes du taux brut de scolarisation dans



Note : seuls les pays qui n'avaient pas atteint la parité entre les sexes en 2008 sont cités. Les progrès réalisés en direction de la parité entre les sexes sont mesurés en considérant la différence entre les valeurs observées en 2008 et les projections pour 2015 et le sens d'évolution des valeurs. Pour Anguilla et Saint-Vincent-et-les-Grenadines, les données de 2000 sont utilisées à la place de celles de 1999 (non disponibles).

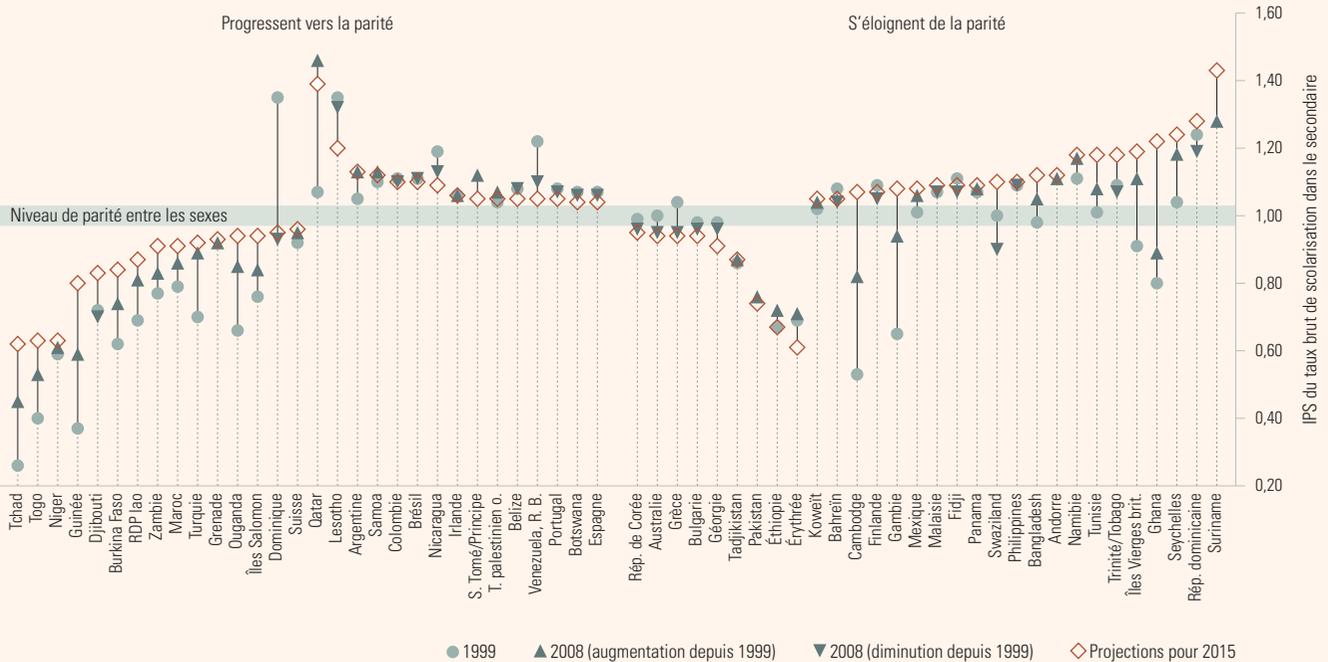
d'écoles primaires communautaires dans des régions isolées a joué un rôle majeur, les parents étant davantage enclins à envoyer leurs filles à l'école quand celle-ci se trouve à proximité de leur domicile. Les investissements dans les infrastructures ont été soutenus par des programmes ciblés de santé et d'alimentation scolaires et par l'expansion de l'éducation non formelle. Le nombre d'apprenants dans des structures non formelles a triplé entre 2000 et 2006, et 70 % des participants étaient de jeunes femmes.

Il est indispensable que chaque pays dresse son propre état des lieux des obstacles qui empêchent d'améliorer la parité entre les sexes. Réduire la distance entre la communauté et l'école, comme au Bhoutan, élimine un obstacle majeur à la scolarisation des filles en contribuant à dissiper l'inquiétude des parents en termes de sécurité et à améliorer le partage du temps entre l'école et le domicile (Lehman *et al.*, 2007 ; Conseil national de recherches et Panel sur les transitions vers l'âge adulte dans les pays en développement, 2005). Au Burkina Faso, la construction d'écoles satellites dans les zones rurales a permis un rapprochement entre l'environnement éducatif et les communautés locales et réduit les écarts entre les sexes. En Éthiopie, un programme

Objectif 5 : évaluer la parité et l'égalité entre les sexes dans l'éducation

sexes dans l'enseignement secondaire d'ici à 2015 sont faibles pour de nombreux pays

l'enseignement secondaire, 1999, 2008 et projections pour 2015



Source : calculs de l'équipe du Rapport mondial de suivi sur l'EPT à partir du tableau statistique 7 de l'annexe ; base de données de l'ISU.

de construction d'écoles de grande envergure a joué un rôle essentiel en améliorant la fréquentation scolaire et en atténuant les disparités entre les sexes. La mise en place de programmes ciblés et d'incitations financières fait aussi partie de la panoplie des stratégies de lutte contre les

disparités entre les sexes. Certains pays, comme le Bangladesh et le Cambodge, ont offert des bourses pour financer l'éducation des filles. Au Népal, les efforts ont porté plus spécialement sur l'octroi d'un soutien aux filles appartenant à une caste inférieure (UNESCO, 2010a).

Zoom 1.11 – Sources de disparité entre les sexes dans l'enseignement primaire et secondaire

Les disparités entre les sexes se manifestent à différents stades du système éducatif. Comprendre le profil des disparités est une phase cruciale de l'élaboration de toute stratégie visant à atteindre les cibles définies dans l'objectif 5.

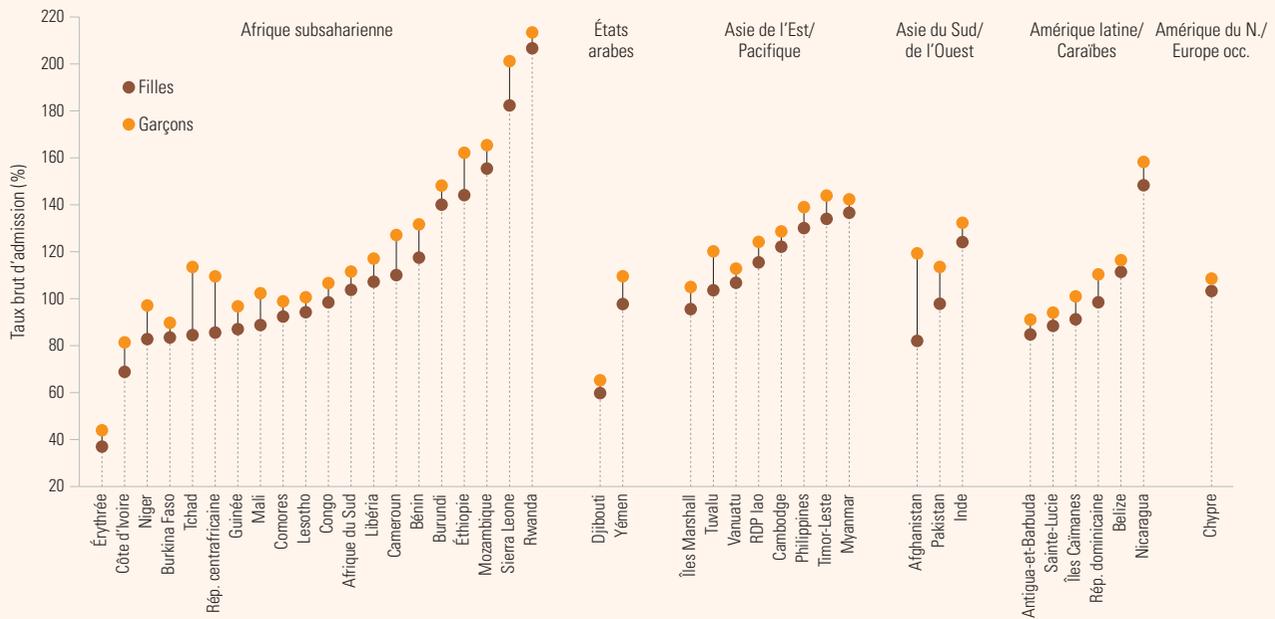
Dans de nombreux pays, les écarts entre les sexes commencent à apparaître le jour où l'enfant entre à l'école. L'admission en 1^{re} année est souvent déséquilibrée au profit des garçons. Dans les trois quarts des pays n'ayant pas atteint l'objectif de la parité entre les sexes dans l'enseignement primaire, le taux de scolarisation des garçons est supérieur à celui des filles dès l'entrée

à l'école primaire (figure 1.33). Au Mali, par exemple, le taux brut d'admission pour les garçons est de 102 %, contre 89 % pour les filles. À moins que ce déséquilibre ne soit compensé ultérieurement par un accroissement des taux de survie pour les filles, les inégalités qui existent à l'admission génèrent inévitablement un déséquilibre permanent en faveur des garçons tout au long du cycle primaire.

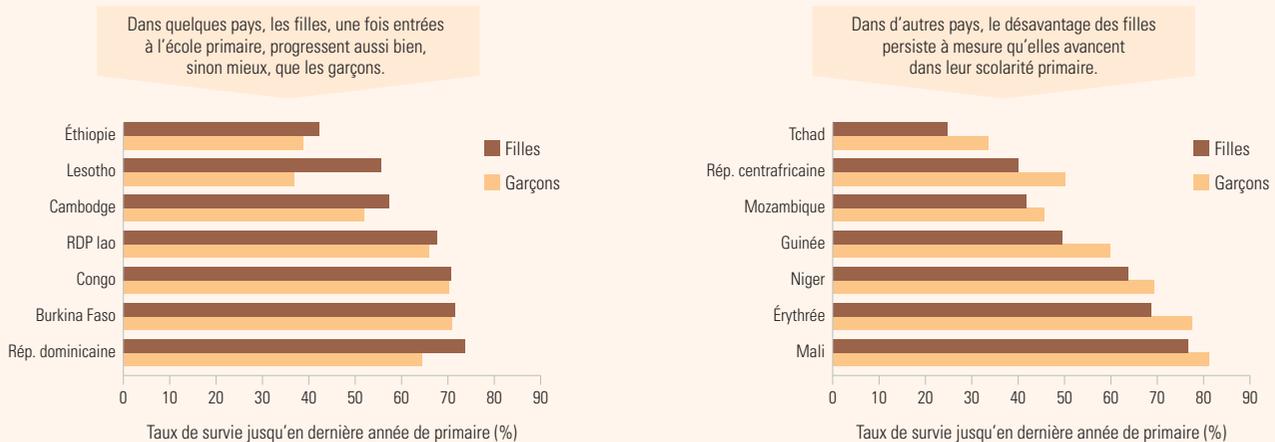
Lorsque les enfants sont scolarisés, les disparités entre les sexes s'expriment dans les profils de progression. Dans des pays où l'on relève d'importants écarts de scolarisation entre les garçons et les filles, les taux de survie jusqu'en dernière année sont proches de la parité entre les sexes.

Figure 1.33 : Les disparités entre les sexes en matière de participation scolaire dans l'enseignement primaire ont des profils distincts

Taux brut d'admission dans l'enseignement primaire, par sexe, dans une sélection de pays, 2008



Taux de survie jusqu'en dernière année de l'enseignement primaire, par sexe, dans une sélection de pays, 2007



Note : seuls les pays dans lesquels le déséquilibre du taux brut d'admission au profit des garçons est supérieur à 5 points de pourcentage sont cités.
Source : annexe, tableaux statistiques 4 et 6.

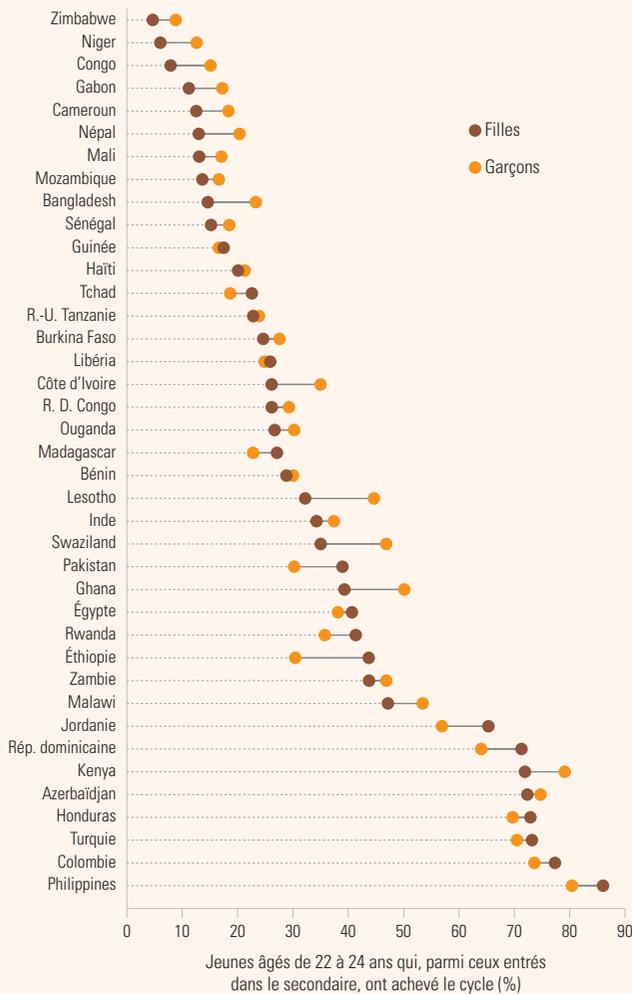
Au Burkina Faso, plus de 70 % des garçons comme des filles qui entrent à l'école primaire y restent jusqu'en dernière année et, en Éthiopie, les filles ont une probabilité plus grande que les garçons d'achever leur scolarité primaire (figure 1.33). Dans ce type de schéma, les disparités entre les sexes observées à l'école sont le reflet des disparités des taux d'admission. Dans d'autres pays, l'écart entre garçons et filles en termes de taux d'admission se creuse à mesure de leur progression dans le système scolaire. En Guinée, par exemple, les taux d'abandon sont élevés chez les filles comme chez les garçons mais, en dernière année de primaire, la différence en faveur des garçons atteint 10 points de pourcentage.

Les disparités entre les sexes dans l'enseignement secondaire peuvent être imputées à celles qui existent dans l'enseignement primaire. Bien qu'il existe des exceptions, il reste que, dans la plupart des pays, les filles ayant achevé une scolarité primaire ont autant de chances que les garçons de passer dans le secondaire. Cependant, une fois dans l'enseignement secondaire, les filles risquent souvent plus d'abandonner (figure 1.34). Cela est également vrai au Bangladesh, où les bourses accordées par les pouvoirs publics ont contribué à corriger le déséquilibre qui était, antérieurement, très largement au profit des garçons et à privilégier davantage les filles en matière de transition vers l'enseignement secondaire. Toutefois, l'écart en faveur des

Objectif 5 : évaluer la parité et l'égalité entre les sexes dans l'éducation

Figure 1.34 : Le profil des disparités entre les sexes en matière d'achèvement de l'enseignement secondaire est variable

Taux d'achèvement de l'enseignement secondaire des jeunes âgés de 22 à 24 ans, par sexe, dans une sélection de pays, 2000-2008



Notes : les données correspondent à l'année la plus récente disponible au cours de la période spécifiée. Le taux d'achèvement de l'enseignement secondaire est calculé uniquement pour les jeunes âgés de 22 à 24 ans qui sont entrés dans l'enseignement secondaire.

Source : calculs de l'équipe du *Rapport mondial de suivi sur l'EPT* à partir de bases de données de l'EDS Standard (ICF Macro, 2010).

filles se resserre vite à mesure de la progression scolaire, au point que le taux d'achèvement est de 23 % pour les garçons et de 15 % pour les filles. De surcroît, les garçons réussissent mieux que les filles à l'examen de fin de premier cycle de l'enseignement secondaire (Bureau of Educational Information and Statistics, 2008). Le défi politique auquel le Bangladesh est confronté aujourd'hui est d'accroître le taux de transition des garçons vers l'enseignement secondaire, tout en abaissant le taux d'abandon des filles.

Lutter contre les disparités entre les sexes dans l'enseignement secondaire pose de multiples défis. Les obstacles à la parité entre les sexes qui existent dans le

primaire sont encore plus importants dans le secondaire. Le coût de la scolarité dans le secondaire est infiniment plus élevé, contraignant souvent les ménages à rationner les ressources qu'ils ont à répartir entre leurs enfants. Dans les milieux où l'éducation des filles est moins valorisée que celle des garçons, ou perçue comme générant moins de revenus, les parents peuvent avoir tendance à favoriser leurs fils plutôt que leurs filles. Le mariage précoce peut aussi être une barrière à la progression dans l'enseignement secondaire. Il arrive également que les parents s'inquiètent pour la sécurité de leurs adolescentes, du fait que les écoles secondaires sont souvent plus éloignées de leur domicile que les écoles primaires.

Aucun de ces obstacles n'est insurmontable. Comme il ressort de la section intitulée « Regard sur les politiques publiques », les gouvernements disposent de moyens pour faire face aux causes sous-jacentes de l'inégalité entre les sexes. La première étape consiste à garantir l'égalité des chances d'entrée et de progression à l'école primaire. Des politiques spécifiques, comme l'octroi de bourses d'études pour les filles, peuvent contribuer à améliorer la rétention scolaire et à promouvoir la transition vers l'enseignement secondaire. Mettre fin aux inégalités auxquelles sont confrontées les femmes sur le marché du travail est un autre moyen de promouvoir la scolarisation. Mais l'une des responsabilités majeures qui incombent aux chefs de gouvernement est de combattre les attitudes et les pratiques sociales qui portent atteinte à l'équité entre les sexes dans l'éducation.

Regard sur les politiques publiques

Gérer les transitions à l'école et vers le monde du travail pour les adolescentes

L'augmentation du nombre de femmes qui rejoignent la population active a bouleversé le paysage social et économique des pays développés. Bien que de nombreuses femmes luttent pour parvenir à un équilibre entre un emploi rémunéré et leurs obligations familiales non rémunérées, la féminisation des marchés du travail a eu pour effet d'améliorer le revenu des femmes, de leur conférer une autonomie plus large et de favoriser leur émancipation (Blau, 1997 ; Goldin, 1990). L'éducation a contribué à cette évolution en ouvrant de nouvelles perspectives d'emploi. Cette section examine le potentiel qu'offre l'éducation d'accompagner un processus similaire dans les pays en développement⁶.

6. Cette section doit beaucoup à Lloyd (2010).

Le nombre de filles qui entrent dans le secondaire est en baisse et les abandons sont souvent plus fréquents que pour les garçons.

Les déséquilibres entre les sexes dans l'éducation se répercutent directement sur le marché du travail. S'il est vrai que l'écart entre les filles et les garçons en matière de scolarisation se resserre, il n'en demeure pas moins important dans de nombreux pays pauvres et il tend même à se creuser à mesure de la progression dans la scolarité. Le nombre de filles qui entrent dans le secondaire est en baisse et, pour celles qui parviennent jusqu'à ce niveau, les abandons sont souvent plus fréquents que pour les garçons. Les filles qui quittent l'école et cherchent du travail pâtissent inévitablement des désavantages liés à une scolarité écourtée. Les marchés du travail eux-mêmes accentuent souvent les disparités entre les sexes. Ce ne sont pas seulement l'offre de main-d'œuvre et les compétences que recherchent les employeurs qui influent sur le niveau de salaires des femmes et leurs conditions d'embauche. Ce sont aussi les barrières sociales, les pratiques culturelles et la discrimination.

Les gouvernements ont de bonnes raisons de s'attaquer aux écarts entre les sexes, que ce soit dans l'éducation ou dans le domaine de l'emploi. L'équité entre les sexes dans l'éducation n'est pas une question de calcul économique mais bien de droits de l'homme. À l'école, les filles ont la possibilité d'acquérir les capacités dont elles ont besoin pour élargir le champ de leurs choix, influencer les décisions qui seront prises dans le ménage et prendre part aux processus économiques et sociaux plus larges qui sont en œuvre. De même, il est clairement démontré que les bienfaits économiques associés à l'éducation des filles sont extrêmement élevés et que, dans l'enseignement secondaire, ils le sont même plus que pour les garçons. Par conséquent, en tolérant de fortes

inégalités entre les sexes dans l'éducation, les pays sacrifient des gains potentiels de croissance économique, de productivité et de réduction de la pauvreté, autant qu'ils sacrifient les droits fondamentaux de la moitié de leur population.

La discrimination sur le marché du travail porte atteinte aux intérêts économiques d'un pays et compromet les perspectives de développement humain. Les barrières auxquelles se heurtent les femmes pour trouver un emploi à la hauteur de leurs compétences et de leurs qualifications se traduisent par des pertes d'efficacité qui ont des effets préjudiciables sur les entreprises et altèrent la productivité. Les enfants aussi sont fragilisés, tant il est vrai que, quand les mères de famille savent mieux maîtriser la gestion des ressources du ménage, l'alimentation, la santé et l'éducation des enfants sont améliorées (Buvinic et Morrison, 2009 ; Fiszbein *et al.*, 2009). Qui plus est, la discrimination sur les marchés du travail diminue les bienfaits de la scolarisation, avec pour résultat une moindre incitation des parents à maintenir leurs filles à l'école et une aggravation du cercle vicieux de l'inégalité entre les sexes.

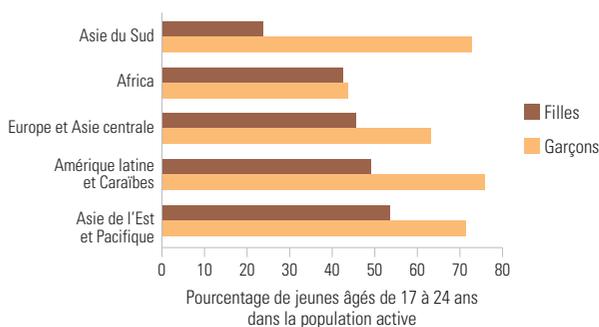
Obstacles à l'emploi et salaires moins élevés : le lot des femmes

Si tant est que l'on puisse tirer des conclusions, les indications émanant de plusieurs pays en développement donnent à penser que les progrès en direction de l'équité entre les sexes ont été beaucoup plus lents sur les marchés du travail que dans les systèmes scolaires.

Le taux de participation à la population active donne une mesure de la situation des femmes vis-à-vis de l'emploi. Les résultats d'enquêtes réalisées auprès de ménages font apparaître d'importants écarts entre les sexes dans toutes les régions et, plus spécialement, dans les pays d'Asie du Sud, où les hommes ont au moins 3 fois plus de chances que les femmes de faire partie de la population active (figure 1.35). Bien que ces taux de participation soient en hausse, des écarts considérables persistent chez les adolescents et les jeunes adultes. D'après les enquêtes portant sur l'année 2006, 64 % des femmes âgées de 20 à 24 ans en Asie du Sud n'ont pas d'occupation scolaire ou professionnelle à plein temps, contre 5 % des hommes (Morrison et Sabarawal, 2008). L'exemple du Bangladesh démontre que les disparités entre les sexes dans l'éducation et dans l'emploi peuvent se réduire à des rythmes très différents. Au cours des 15 dernières années, le Bangladesh a été le théâtre d'avancées majeures vers la parité entre les sexes en matière de scolarisation dans le primaire

Figure 1.35 : Les disparités entre les sexes sur le marché du travail sont fortes dans de nombreuses régions

Pourcentage des jeunes âgés de 17 à 24 ans dans la population active, par sexe, 1995-2004



Note : les régions présentées ici sont différentes des régions de l'éducation pour tous.
Source : Buvinic *et al.* (2007).

Objectif 5 : évaluer la parité et l'égalité entre les sexes dans l'éducation

et dans le secondaire (UNESCO, 2008). En 2007, le taux brut de scolarisation était légèrement plus élevé pour les filles que pour les garçons. Ces évolutions positives dans l'éducation n'ont toutefois pas été accompagnées d'évolutions aussi encourageantes dans le secteur de l'emploi. En effet, le taux d'activité féminine n'a progressé que dans des proportions marginales et est demeuré très nettement inférieur au taux d'activité masculine (Al-Samarrai, 2007). Résultat : l'offre de main-d'œuvre féminine plus instruite croît plus rapidement que la demande de main-d'œuvre du marché du travail, d'où une pression à la baisse sur les salaires.

L'inégalité en termes de participation à la population active est amplifiée par celle des rémunérations. Il est difficile d'établir avec exactitude l'ampleur des disparités de revenu entre les sexes dans les pays en développement, notamment au regard des éléments d'information limités dont on dispose pour le secteur informel et les petites entreprises. Quant à l'effet de la discrimination en matière de salaires qui se reflète dans l'inégalité de rémunération à travail égal, il est tout aussi difficile de le déterminer à partir de données transnationales comparables. En revanche, on ne manque pas d'éléments qui attestent des importants écarts de rémunération entre les hommes et les femmes dans un grand nombre de pays. Au Kenya, le revenu annuel des hommes qui travaillent à leur compte ou dans le secteur formel privé s'élève à plus du double de celui des femmes dans les mêmes secteurs (Kabubo-Mariara, 2003). On observe une situation identique en République-Unie de Tanzanie, où le niveau de revenu des femmes qui travaillent à leur compte est inférieur de 26 % à celui de leurs homologues masculins (Chen *et al.*, 2004).

Les obstacles à l'emploi des femmes et à l'équité entre les sexes varient d'un pays à l'autre. Bien que la discrimination formelle soit en baisse dans la majorité des pays, les pratiques informelles au sein des familles et par les employeurs restent une source omniprésente d'inégalité entre les sexes. Trois grandes causes de disparité peuvent être identifiées.

- *Différences entre les sexes en matière de compétences et d'expérience.* L'inégalité des chances éducatives, souvent liée à des inégalités sociales plus profondes, signifie que les jeunes filles et les femmes possèdent moins de compétences lorsqu'elles arrivent sur le marché du travail que les jeunes gens et les hommes. Une conséquence fréquente de l'accès préférentiel à l'enseignement secondaire, en

particulier, est que les hommes possèdent des compétences qui sont plus valorisées sur le marché du travail et mieux rémunérées. Dans de nombreux pays en développement, l'éducation est un déterminant majeur du salaire – et de l'inégalité des salaires (Kabubo-Mariara, 2003 ; Kapsos, 2008). Selon une analyse récente d'une enquête menée en 2007 sur la population active aux Philippines, l'éducation formelle apparaît comme la cause unique et majeure des écarts de rémunération, aggravant l'écart de pourcentage entre les femmes actives (37 %) et les hommes actifs (24 %) (Luo et Terada, 2009).

- *Normes sociales régissant le rôle des femmes dans la vie économique.* Les rôles et les responsabilités traditionnellement dévolus aux hommes et aux femmes créent une division du travail par le sexe. Dans certains pays, les pratiques sociales et culturelles sont ainsi faites que les jeunes femmes n'ont pas la possibilité de passer du temps hors de chez elles. Ces pratiques sont liées à divers facteurs, par exemple une certaine conception de l'honneur de la famille ou le souci de la sécurité des femmes, et, dans de multiples pays, elles ont une grande influence sur les modèles de participation à la population active (Banque mondiale, 2005a). Les pratiques en matière de travail domestique jouent également un rôle. D'une manière générale, on attend des adolescentes et des jeunes femmes qu'elles consacrent plus de temps que les garçons et les hommes à des activités telles que la corvée d'eau et de bois de chauffe, la cuisine et les soins à prodiguer aux enfants ou à des membres de la famille qui sont malades, de sorte qu'elles ont moins de possibilité que leurs homologues masculins de générer des revenus en travaillant à l'extérieur.

- *Segmentation et discrimination sur le marché du travail.* Les marchés du travail peuvent accentuer les disparités sociales en contribuant à une classification entre les métiers dits masculins et ceux dits féminins. Il est fréquent que la discrimination entre les sexes conduise à un accroissement de la demande de main-d'œuvre féminine pour les emplois les moins bien rémunérés et qualifiés. Ainsi, dans le secteur informel, les hommes ont souvent plus de chances que les femmes d'être employeurs ou travailleurs indépendants et de bénéficier d'une meilleure rémunération, tandis que les femmes ont une probabilité plus grande de travailler comme ouvrière dans le secteur informel ou à domicile (Chen *et al.*, 2004).

Au Bangladesh, les progrès en matière de scolarisation des filles n'ont pas été accompagnés d'évolutions aussi encourageantes dans le secteur de l'emploi.

En Inde, une année de scolarité supplémentaire dans le secondaire en 2004 permettait aux filles de gagner 7 % de plus, contre 4 % pour les garçons.

En raison des disparités entre les sexes sur les marchés du travail, le potentiel qu'offre l'éducation pour améliorer la productivité et l'équité est amoindri. Les observations effectuées dans des pays en développement suggèrent que l'incidence de l'éducation sur un meilleur niveau de revenu est plus marquée pour les femmes que pour les hommes [Psacharopoulos et Patrinos, 2004]. La « prime liée au sexe » dans l'éducation est particulièrement forte dans l'enseignement secondaire. En Inde, par exemple, une année de scolarité supplémentaire dans le secondaire en 2004 permettait aux filles de gagner 7 % de plus, contre 4 % pour les garçons (Reilly et Dutta, 2005). Cela signifie clairement que l'inégalité entre les sexes dans l'enseignement secondaire en Inde entrave la croissance économique et la réduction de la pauvreté. Sous la pression de systèmes de production de plus en plus largement fondés sur le savoir, la demande de main-d'œuvre plus qualifiée tend à augmenter et le bénéfice d'un enseignement secondaire (et postsecondaire) a toutes les chances de croître au fil du temps (Luo et Terada, 2009 ; Conseil national de recherches et Panel sur les transitions vers l'âge adulte dans les pays en développement, 2005). Il s'ensuit que le coût des inégalités entre les sexes dans l'enseignement secondaire, lui aussi, augmente, pour l'individu comme pour la société.

L'éducation est un moyen de combattre la discrimination sur le marché du travail

Si le désavantage sur le marché du travail peut diminuer les retours générés par l'éducation des filles, l'amélioration de la parité entre les sexes à l'école peut contribuer à éliminer les obstacles formels et informels à l'emploi. La corrélation entre le niveau d'études et les possibilités d'embauche n'est pas simple à établir. Dans quelques pays, toutefois, une longue scolarité est la condition nécessaire pour atténuer le désavantage lié au sexe sur le marché du travail.

Une étude récente effectuée au Pakistan a montré que les femmes trouvaient d'autant plus facilement un emploi que leur scolarité avait été plus longue, à condition néanmoins qu'elle ait duré au minimum 10 ans (Aslam *et al.*, 2008). Or, au Pakistan, chez les femmes âgées de 17 à 22 ans, la durée moyenne de la scolarité n'est que de 5 ans, et elle se réduit à 1 an chez les femmes appartenant à des ménages pauvres des zones rurales (UNESCO *et al.*, 2010). Ce qui compte, ce n'est pas seulement le nombre d'années passées à l'école. C'est aussi le niveau d'acquis d'apprentissage des filles qui détermine les perspectives d'emploi. Les éléments d'information dont on dispose pour plusieurs pays montrent qu'il

existe une association forte, quoique variable, entre un niveau élevé d'acquis d'apprentissage et une transition plus rapide de l'enseignement secondaire à l'emploi (Egel et Salehi-Isfahani, 2010 ; Lam *et al.*, 2009). Une étude menée dans la région du Cap, en Afrique du Sud, a montré qu'une augmentation de 1 écart type aux tests d'alphabétisme et de calcul est associée à une amélioration de 6 points de pourcentage des chances d'obtenir un emploi (Lam *et al.*, 2009).

L'école influe sur l'offre de compétences à l'entrée sur le marché du travail. Cependant, ce qui définit les perspectives d'embauche, c'est la demande de ce marché du travail, elle-même dictée par les entreprises privées et les employeurs publics. Le chômage en général et le chômage des jeunes en particulier sont un baromètre sensible du décalage qui existe entre le système éducatif et les compétences recherchées par les employeurs (UNESCO, 2010a). Au sortir de l'école, les adolescents et les jeunes adultes ont souvent reçu une éducation de qualité médiocre et acquis des compétences peu valorisées par les employeurs. Dans le même temps, la rigidité des pratiques du marché du travail, la segmentation des possibilités d'emploi et les capacités limitées de formation peuvent ne pas inciter les employeurs à embaucher. Là encore, les effets liés au sexe sont très marqués dans de nombreux pays, même pour les femmes les plus instruites. C'est en République islamique d'Iran que la transition de l'école à l'emploi est la plus longue pour les femmes ayant fait des études de niveau secondaire et postsecondaire, et il n'est pas rare que cette transition se compte en années (Egel et Salehi-Isfahani, 2010 ; Salehi-Isfahani et Egel, 2007). Ces problèmes soulèvent des questions qui dépassent le cadre de l'éducation, comme l'existence d'une discrimination profondément enracinée sur le marché du travail. Mais ils dénotent aussi un décalage entre les compétences acquises au sein du système scolaire et la demande sur le marché du travail.

Assurer l'égalité des chances pour les adolescentes dans l'enseignement formel

Lorsqu'elles entrent à l'école, les filles emportent les désavantages associés à des inégalités plus vastes entre les sexes, inégalités qui sont la plupart du temps transmises par les familles, les communautés et les pratiques sociales établies. Les systèmes éducatifs peuvent secouer le joug de ces règles, mais construire des écoles et des classes et les doter d'enseignants ne saurait suffire. Encourager la scolarisation des filles et leur inculquer les compétences indispensables à leur épanouissement requiert fréquemment des

Objectif 5 : évaluer la parité et l'égalité entre les sexes dans l'éducation

politiques axées sur l'élimination des causes plus profondes des désavantages liés au sexe. Les politiques publiques peuvent changer les choses dans trois principaux domaines : créer des incitations pour promouvoir la scolarisation, faciliter la création d'un environnement d'apprentissage « accueillant pour les filles » et faire en sorte que l'école délivre des compétences pertinentes. Dans la plupart des cas, des actions simultanées sur ces trois fronts sont nécessaires. S'appuyant sur une enquête mondiale portant sur 322 programmes nationaux ciblés en direction des adolescentes, cette section examine des solutions possibles pour resserrer l'écart entre les sexes (Lloyd et Young, 2009).

Créer des incitations sous la forme d'un soutien financier. Un ensemble d'éléments convergents démontre que les programmes d'incitation financière peuvent être un antidote puissant à la disparité entre les sexes. Ces programmes peuvent prendre la forme de transferts en espèces ou de mesures destinées à abaisser la barrière du coût pour l'éducation des filles. Près de la moitié des 322 programmes comportaient des incitations en espèces ou en nature liées à la fréquentation scolaire (Lloyd et Young, 2009).

Quelques-uns de ces programmes ont donné des résultats impressionnants. L'exemple du Bangladesh avec son programme de bourses qui offre la gratuité de l'enseignement secondaire et le versement d'une somme d'argent aux filles scolarisées est une remarquable réussite. En l'espace de 10 ans, ce programme a contribué à la disparition d'un écart important entre les sexes dans l'éducation. Au Pakistan, un programme de bourses d'études soutenu par la Banque mondiale dispense des aides pour encourager la scolarisation des filles dans des écoles publiques de premier cycle du secondaire (de la 6^e à 8^e année) et pour neutraliser les pressions qui peuvent les inciter à l'abandonner (Chaudhury et Parajuli, 2006). Certains programmes ont tenté d'apporter spécifiquement leur soutien aux groupes particulièrement exposés au risque d'abandon scolaire. Au Cambodge, un programme de bourses destiné aux filles de familles pauvres a pour objet de leur permettre de poursuivre leur scolarité jusqu'en dernière année du primaire (Filmer et Schady, 2008).

À beaucoup plus grande échelle, plusieurs programmes de transferts d'espèces destinés à lutter contre la pauvreté, qui fournissent une aide conditionnée au maintien des enfants à l'école, ont été instaurés en Amérique latine. Les indications provenant du Brésil, du Mexique, du Nicaragua et d'autres pays montrent que ces programmes, outre

qu'ils ont amélioré la fréquentation scolaire, ont eu des effets positifs sur la santé et la nutrition⁷ (UNESCO, 2010a). Les responsables politiques doivent faire face à des questions importantes concernant les bénéficiaires et la couverture du soutien, ainsi que le montant des transferts. Mais, dans les pays où les disparités entre les sexes dans l'éducation sont fortes, il existe d'excellentes raisons d'intégrer les incitations en faveur des filles dans le cadre plus large de programmes de transferts d'espèces destinés aux familles pauvres.

Un environnement scolaire accueillant pour les filles. Des incitations peuvent favoriser la scolarisation des filles et restreindre les obstacles à leur progression dans le système éducatif. Mais ce qui se passe en classe est également d'une importance capitale. Il faut que les planificateurs de l'éducation garantissent aux filles un environnement accueillant, propice pour élargir leur horizon et traquer les stéréotypes qui limitent leurs ambitions. On pourrait faire bien plus dans ce domaine : un quart seulement des 322 programmes couverts par cette enquête ont pour objectif de recruter et de former des femmes pour exercer le métier d'enseignant.

La composition de l'effectif enseignant peut changer beaucoup de choses. On dispose d'une abondance de données qui démontrent la corrélation positive existant entre la présence de femmes enseignantes, d'une part, et la scolarisation et les acquis d'apprentissage des filles, d'autre part (Lloyd et Young, 2009). Une étude conduite récemment dans 30 pays en développement a fait ressortir que seuls les taux de scolarisation des filles étaient positivement corrélés à la proportion d'enseignantes (Huisman et Smits, 2009). Selon une étude portant sur 5 pays d'Afrique de l'Ouest, les résultats aux tests de 5^e année d'études étaient meilleurs pour les filles ayant eu une enseignante que pour celles ayant eu un enseignant (Michaelowa, 2001).

Dispenser aux enseignants une formation qui intègre le souci de l'égalité entre les sexes est un complément essentiel au recrutement d'enseignantes. Les enseignants emportent inévitablement dans leur classe certaines attitudes sociales, notamment certains préjugés concernant les aptitudes des élèves. Des recherches effectuées dans des régions rurales du Kenya ont montré que non seulement les enseignants consacraient davantage de temps aux garçons en classe et leur prodiguaient plus de conseils qu'aux filles, reflétant ainsi leurs attentes plus faibles à l'égard de celle-là, mais qu'ils toléraient aussi le harcèlement sexuel (Lloyd *et al.*, 2000). Quant aux filles, elles souffraient

Il faut que les planificateurs de l'éducation garantissent aux filles un environnement accueillant, propice pour élargir leur horizon et traquer les stéréotypes qui limitent leurs ambitions.

7. Pour un résumé des résultats relatifs au Mexique, voir le Conseil national de recherches et le Panel sur les transitions vers l'âge adulte dans les pays en développement (2005).

Le recrutement et la formation d'enseignantes peuvent créer un cercle vertueux : les filles étant plus nombreuses à suivre une scolarité et à devenir enseignantes pour la génération suivante.

d'attitudes négatives et discriminatoires à l'école, et ce que ce soit dans les bonnes ou dans les mauvaises écoles. De tels éléments soulignent donc combien il est important de changer les attitudes des enseignants dans le cadre d'une stratégie plus vaste axée sur l'égalité entre les sexes et l'amélioration des résultats d'apprentissage.

Mettre fin aux pratiques qui compromettent les chances d'apprentissage des filles exige d'élaborer une stratégie intégrée dans laquelle les enseignants occupent une place centrale. Les désavantages, mêmes les plus profondément enracinés, peuvent être dilués grâce à l'instauration de pratiques qui valorisent les filles. Il en existe un exemple frappant au Pakistan, où une initiative visant à renforcer l'alphabétisation des femmes par le biais d'une amélioration de la formation des enseignants s'est traduite par une hausse spectaculaire des taux

de transition des jeunes filles vers le secondaire. Le recrutement de femmes pour enseigner a été un facteur déterminant de réussite (encadré 2.12). Plus généralement, le recrutement et la formation d'enseignantes peuvent créer un cercle vertueux : les filles étant plus nombreuses à suivre une scolarité, un plus grand nombre d'entre elles sont susceptibles de devenir enseignantes pour la génération suivante.

Doter les filles de compétences pertinentes. Chômage élevé chez les jeunes, faible niveau de productivité et bas salaires sont autant de symptômes qui illustrent le décalage entre l'éducation et l'emploi que l'on a évoqué ci-dessus. Pour y remédier, il faut que les planificateurs de l'éducation soient conscients des barrières qui peuvent empêcher les filles d'acquérir les compétences de base et les capacités de résolution

Encadré 1.12 – Pakistan : l'autonomisation grâce à l'enseignement scolaire : un projet de l'ONG Developments in Literacy

Le Pakistan est l'un des pays du monde où les disparités entre les sexes dans l'éducation sont les plus fortes. Les jeunes filles ont moins de chances que les garçons d'être scolarisées et risquent davantage de décrocher en primaire. En outre, elles sont très peu nombreuses à poursuivre leur scolarité dans le secondaire. Les obstacles à leur entrée et à leur progression dans le système scolaire tiennent à des formes imbriquées d'inégalités entre les sexes associées à la pauvreté, à la demande de main-d'œuvre, aux pratiques culturelles et aux attitudes à l'égard de l'éducation des filles qui empêchent nombre d'entre elles de réaliser leurs espoirs et leurs ambitions.

Developments in Literacy (DIL), une ONG créée il y a 13 ans et soutenue par la diaspora pakistanaise au Canada, au Royaume-Uni et aux États-Unis, assure la gestion de 147 écoles dans 9 districts répartis dans les 4 provinces du Pakistan. Son objectif est de « dispenser une éducation de qualité aux enfants défavorisés, notamment aux filles, en créant et en gérant des écoles dans les régions sous-développées du Pakistan, et de mettre l'accent sur l'égalité entre les sexes et la participation à la vie de la communauté ». Travaillant avec des groupes non gouvernementaux locaux, la DIL offre un enseignement à plus de 16 000 élèves, dont 60 à 70 % de filles.

Consciente de la qualité médiocre de l'éducation dans la plupart des écoles publiques, la DIL a créé son propre centre de formation à l'enseignement. La formation aux méthodes centrées sur l'élève est obligatoire pour les enseignants de la DIL, qui comptent 96 % de femmes. La DIL a également mis au point ses propres matériels de lecture en anglais et ourdou : conçus pour combattre les stéréotypes, ils montrent des filles qui exercent un leadership et pratiquent des activités et des métiers non traditionnels. Des méthodes pédagogiques novatrices, destinées à promouvoir la résolution de problèmes et l'esprit critique et à éviter un apprentissage passif, sont mises en avant.

À mesure de l'évolution du programme, la DIL a reconnu le besoin de faciliter la transition des filles vers l'enseignement secondaire et vers le marché du travail. Les filles diplômées de la DIL reçoivent une aide financière pour leur permettre de poursuivre une scolarité secondaire dans des établissements publics. Les taux de transition du primaire vers le secondaire ont affiché des résultats impressionnants. Dans la majorité des écoles, plus de 80 % d'élèves continuent jusqu'à la 9^e année d'études. Parmi les filles ayant participé au projet à ses débuts, nombreuses sont celles qui sont allées à l'université et exercent une activité professionnelle, notamment dans l'enseignement ou les soins de santé, montrant ainsi que l'éducation peut créer des cercles vertueux en renforçant les compétences et en élargissant les possibilités.

Source : Lloyd (2010).

Objectif 5 : évaluer la parité et l'égalité entre les sexes dans l'éducation

de problèmes requises pour réaliser leur potentiel. Selon l'enquête mondiale sur les programmes destinés aux adolescentes, 1 programme sur 5 environ comportait un volet axé sur la formation professionnelle ou sur les moyens de subsistance (Lloyd et Young, 2009).

Les possibilités de formation professionnelle et technique dans le système formel sont, en général, plus limitées pour les filles que pour les garçons. En 2008, les filles représentaient 31 % des effectifs dans la formation technique et professionnelle en Asie du Sud et de l'Ouest et 40 % en Afrique subsaharienne. Bien souvent, ces cours orientent les filles vers des secteurs caractérisés par un faible niveau de compétences et de salaire, ce qui alimente le cercle vicieux de faibles attentes et de chances limitées (Adams, 2007).

Des programmes non formels pour les adolescentes laissées-pour-compte

Il est essentiel que les adolescentes et les jeunes femmes qui ont été privées d'éducation dans leur

enfance aient droit à une seconde chance et puissent ainsi acquérir les compétences, notamment en lecture, en écriture et en calcul, qui leur sont indispensables pour élargir leurs choix et disposer de moyens de subsistance plus sûrs. L'éducation non formelle peut leur en donner les moyens. Près d'un quart des 322 programmes mentionnés ci-dessus offraient des activités formelles avec, le plus souvent, une composante orientée vers la formation professionnelle (Lloyd et Young, 2009).

Les approches offertes aux adolescentes en matière d'éducation non formelle varient d'un pays à l'autre et au sein des pays. Certains gouvernements ont intégré des programmes non formels dans le cadre plus large de leur système éducatif. Dans de nombreux pays, toutefois, l'éducation non formelle est dispensée principalement par des organisations non gouvernementales, parfois en partenariat avec les pouvoirs publics. Au Mali, par exemple, le gouvernement a mis en place des centres d'éducation pour le développement, conçus pour

Les cours de formation professionnelle et technique orientent souvent les filles vers des secteurs caractérisés par un faible niveau de compétences et de salaire.

Encadré 1.13 – Les centres Employment and Livelihood for Adolescents du BRAC

Au Bangladesh, aujourd'hui, il y a plus de filles que de garçons qui s'inscrivent dans des établissements d'enseignement secondaire, mais les possibilités d'embauche demeurent limitées pour les adolescentes et les jeunes femmes. ONG réputée pour son savoir-faire en matière de microfinancements, le BRAC a lancé un programme novateur pour faire face à cette situation.

L'objectif du programme de centres ELA (Employment and Livelihood for Adolescents) est de renforcer les compétences et la confiance en soi des jeunes femmes, scolarisées ou non. En 2009, plus de 21 000 centres avaient été créés. Leurs quelque 430 000 membres peuvent s'y rencontrer, entretenir leurs compétences en alphabétisme et participer à des débats sur des thèmes tels que la santé, le mariage des enfants et le rôle des filles au sein de la famille. Ces centres offrent aussi une formation à des activités génératrices de revenus, ainsi qu'un programme d'épargne et de prêts de faibles montants pour les femmes qui souhaitent créer une petite entreprise.

Les évaluations de programmes non formels sont rarement efficaces, d'où la difficulté d'en identifier les points faibles, mais aussi d'en tirer des leçons utiles. Or, l'un des avantages du programme du BRAC est qu'il a fait l'objet d'une évaluation.

Les résultats montrent que la mobilité sociale a augmenté, de même que la participation à des activités génératrices de revenus. Les réponses des personnes consultées indiquent que le programme leur a redonné confiance et permis de développer leurs aptitudes à négocier sur des questions touchant à leur vie. Les filles adolescentes qui, grâce au programme, avaient acquis une plus grande confiance en soi et un meilleur niveau de compétences, avaient plus de chances de s'engager dans des activités génératrices de revenus et gagnaient mieux leur vie que celles n'y ayant pas participé. Bénéficiant d'un revenu plus élevé, elles étaient aussi plus autonomes. Ces adolescentes ont déclaré qu'elles participaient plus activement à la prise de décisions au sein de la famille et de la communauté et que, grâce à leur revenu plus élevé, elles pouvaient faire des projets et, parfois même, envisager de poursuivre leurs études.

Le modèle ELA est en cours d'adaptation dans d'autres pays. Des programmes pilotes sont expérimentés en Afghanistan, au Soudan, en Ouganda et en République-Unie de Tanzanie. Un suivi minutieux sera nécessaire pour s'assurer que cette adaptation se prête au contexte local. Néanmoins, l'expérience du BRAC au Bangladesh illustre le potentiel qu'offrent les programmes non formels pour promouvoir l'équité entre les sexes.

Sources : Shahnaz et Karim (2008) ; Kashfi (2009).

Il y a de puissantes raisons de placer l'équité entre les sexes au centre du vaste agenda de l'éducation et de l'emploi.

répondre aux besoins des filles qui n'ont jamais été scolarisées. Mais leur financement, la formation et le suivi sont pris en charge par CARE et par des organismes non gouvernementaux locaux. Les programmes s'étendent sur 3 années, dont 2 sont axées sur des disciplines scolaires comme la lecture d'une langue locale et l'arithmétique, la 3^e année étant consacrée à la formation professionnelle (Lloyd et Young, 2009).

L'éducation non formelle a une réputation mitigée mais divers éléments prouvent qu'elle peut aboutir à des résultats positifs même dans les environnements les plus difficiles. Les pays en proie à un conflit posent des défis particulièrement rudes, notamment parce que les conflits violents ont tendance à exacerber les disparités entre les sexes (voir chapitre 2). Mis au point par le Conseil norvégien pour les réfugiés, le projet Youth Education Pack vise les adolescents qui vivent dans des régions touchées par un conflit et qui ont dépassé l'âge scolaire. Actuellement opérationnel dans 9 pays, il offre un enseignement à plein temps pendant 1 an et comporte trois volets : alphabétisme et calcul, compétences nécessaires dans la vie courante et formation professionnelle. La priorité est donnée aux mères célibataires, aux jeunes qui sont chefs de famille et à ceux qui sont les moins instruits. D'après une évaluation récente menée au Burundi, les stagiaires avaient progressé à l'issue du programme, et la pertinence et la qualité de la formation professionnelle dispensée étaient de haut niveau (Ketel, 2008). Un autre exemple est celui du Bangladesh où des centres gérés par le Bangladesh Rural Advancement Committee (BRAC), grande organisation non gouvernementale nationale, appliquent une approche intégrée de la formation professionnelle et fournissent un soutien pour la transition vers l'emploi (encadré 1.13).

Conclusion

Considérées séparément, les inégalités entre les sexes dans l'éducation et sur le marché du travail ont des conséquences profondément désastreuses sur les individus, en compromettant gravement leurs chances dans la vie, ainsi que sur les économies nationales. Ces conséquences se renforcent mutuellement, les disparités dans l'éducation amplifiant encore les inégalités sur le marché du travail, ce qui ne fait qu'amoindrir les incitations pour que les filles achèvent leur scolarité secondaire. Les gouvernements qui tolèrent des écarts importants entre les sexes dans leurs systèmes scolaires privent non seulement les jeunes filles d'un droit fondamental, mais agissent aussi contrairement aux intérêts économiques de leur pays. Les inégalités entre les sexes fragilisent le socle de compétences d'un pays, génèrent l'inefficacité et sont préjudiciables aux entreprises en quête de main-d'œuvre qualifiée.

Que l'on examine la situation sous l'angle étroit de la croissance économique ou sous l'angle plus large des droits de l'homme et de la justice sociale, il y a de puissantes raisons de placer l'équité entre les sexes au centre du vaste agenda de l'éducation et de l'emploi. □

Objectif 6 : la qualité de l'éducation

Améliorer sous tous ses aspects la qualité de l'éducation dans un souci d'excellence de façon à obtenir pour tous des résultats d'apprentissage reconnus et quantifiables – notamment en ce qui concerne la lecture, l'écriture et le calcul et les compétences indispensables dans la vie courante.

Scolariser les enfants est une condition nécessaire, mais non suffisante, pour atteindre les objectifs de l'éducation pour tous. Ce qui compte en définitive, c'est l'expérience scolaire que vivent les enfants, ce qu'ils apprennent à l'école et les compétences qu'ils y acquièrent. Cette section analyse quelques-uns des indicateurs clefs de la qualité de l'éducation et des acquis scolaires.

Malgré des différences de profils d'un pays à l'autre et d'une région à l'autre, le rythme des progrès vers une amélioration des résultats d'apprentissage est plus lent que vers l'élargissement de l'accès à l'école. L'inégalité des acquis scolaires entre pays riches et pays pauvres dans le monde est aussi marquée que celle qui prévaut en matière de scolarisation. La réalité sous-jacente que recouvre cette inégalité est celle de niveaux moyens de réussite scolaire

qui restent désespérément faibles dans un grand nombre de pays en développement – avec de nombreux enfants qui émergent de plusieurs années de scolarité primaire sans disposer de compétences de base en lecture, écriture et calcul. En outre, ces chiffres moyens masquent l'ampleur du problème. À l'intérieur même d'un pays, l'inégalité dans les acquis d'apprentissage est aussi criante, voire plus dans bien des cas, que l'inégalité dans l'accès à l'éducation (zoom 1.12). Face à l'expansion de la scolarisation dans le primaire qui a généré un afflux massif d'enfants de familles marginalisées dans l'éducation, nécessité s'impose d'accorder un regain d'attention à l'équité dans l'apprentissage. Ces enfants emportent à l'école les désavantages liés à la pauvreté de leur famille et à l'analphabétisme de leurs parents. Comme le montre la section intitulée « Regard sur les politiques publiques », l'école peut contribuer à atténuer ces désavantages même si, bien souvent, elle produit l'effet contraire.

Des progrès continus en direction d'une meilleure qualité de l'éducation supposent de doter toutes les écoles d'un nombre suffisant d'enseignants, convenablement formés, soutenus et motivés. Pour l'heure, aucune de ces conditions n'est réunie. Si l'on veut parvenir à l'enseignement primaire universel d'ici à 2015, il faudra créer 1,9 million de postes d'enseignants supplémentaires. Plus de la moitié d'entre eux seront nécessaires en Afrique subsaharienne, où les rapports élèves/enseignant sont élevés (tableau 1.9).

Tableau 1.9 : Indicateurs clés pour l'objectif 6

	Espérance de vie scolaire du primaire au supérieur (années)		Enseignement préprimaire				Enseignement primaire				Enseignement secondaire			
	2008	Évolution depuis 1999 (%)	Personnel enseignant		Rapport élèves/enseignant		Personnel enseignant		Rapport élèves/enseignant		Personnel enseignant		Rapport élèves/enseignant	
			2008	Évolution depuis 1999 (%)	2008	Évolution depuis 1999 (%)	2008	Évolution depuis 1999 (%)	2008	Évolution depuis 1999 (%)	2008	Évolution depuis 1999 (%)	2008	Évolution depuis 1999 (%)
	(milliers)	(%)	(milliers)	(%)	(milliers)	(%)	(milliers)	(%)	(milliers)	(%)	(milliers)	(%)	(milliers)	(%)
Monde	11	13	7 244	32	20	- 1	27 821	9	25	- 1	29 650	24	18	- 2
Pays à faible revenu	8	24	551	38	25	3	3 381	43	41	2	2 538	58	24	- 5
Pays à revenu moyen inférieur	10	16	3 166	50	25	- 3	15 326	5	26	0,2	14 357	35	20	- 3
Pays à revenu moyen supérieur	14	9	1 835	12	15	10	4 184	0,4	21	- 10	6 170	8	15	- 7
Pays à haut revenu	16	4	1 701	29	15	- 19	4 952	10	14	- 11	6 584	9	13	- 7
Afrique subsaharienne	8	24	564	68	19	4	2 835	44	45	9	1 442	75	25	0,1
États arabes	10	7	165	36	19	- 3	1 899	25	22	- 6	1 820	37	16	- 1
Asie centrale	12	13	153	2	10	9	330	- 1	17	- 18	960	11	11	4
Asie de l'Est et Pacifique	12	15	1 832	32	21	- 19	10 010	- 1	19	- 13	10 150	34	16	- 6
Asie du Sud et de l'Ouest	10	22	1 059	102	40	- 2	4 970	18	39	6	4 091	39	32	- 4
Amérique latine/Caraïbes	14	9	988	29	21	- 2	2 919	8	23	- 10	3 484	26	17	- 11
Amérique du N./ Europe occ.	16	2	1 417	32	14	- 20	3 739	9	14	- 10	4 855	9	13	- 5
Europe centrale et orientale	14	12	1 067	- 5	10	14	1 120	- 17	18	- 4	2 847	- 11	11	- 11

Sources : annexe, tableaux statistiques 4 et 8 ; base de données de l'ISU.

Zoom 1.12 – Les acquis scolaires présentent de grandes disparités d'un pays à l'autre et à l'intérieur d'un pays

Quelle est l'ampleur des disparités dans les acquis d'apprentissage d'un pays à l'autre et à l'intérieur d'un pays ? Les évaluations internationales apportent une réponse partielle à cette question.

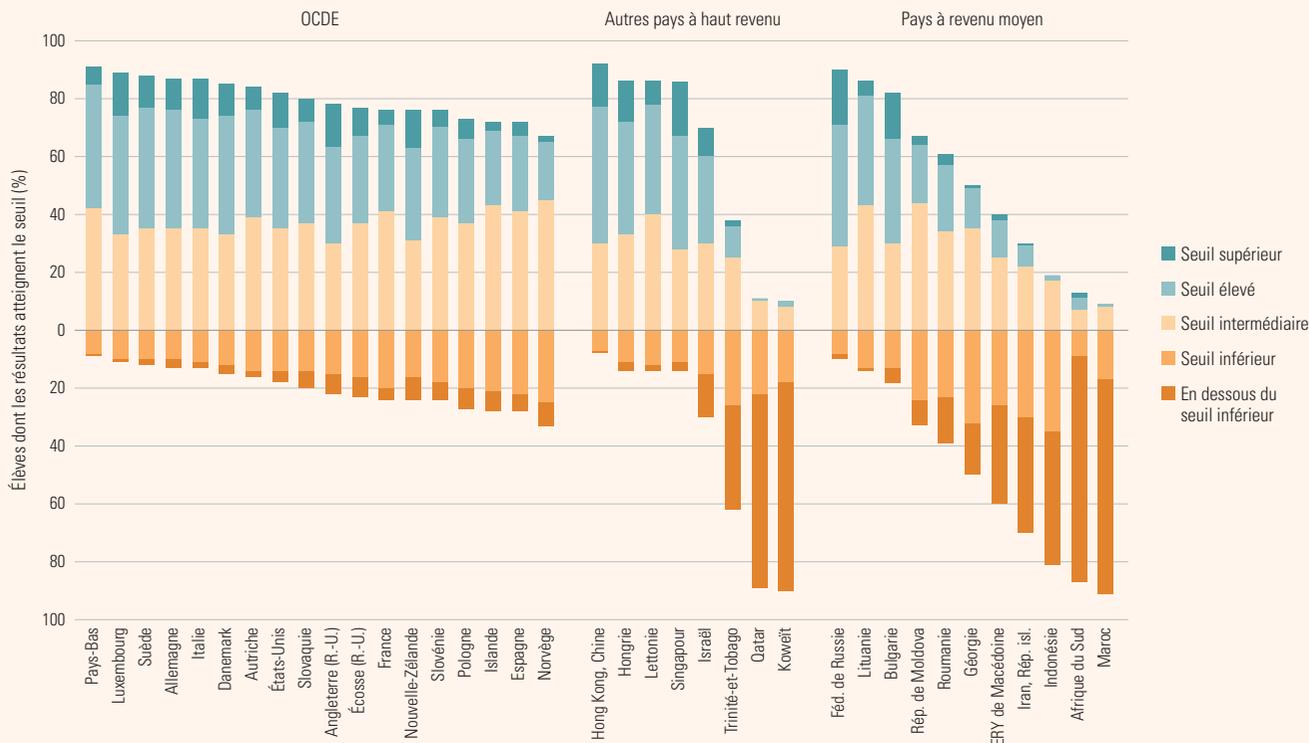
Dans le cadre du Programme international de recherche en lecture scolaire 2006 (PIRLS), les compétences en lecture d'élèves de 4^e année ont été évaluées dans 40 pays, sur la base de 4 critères internationaux de référence. Les élèves classés au seuil inférieur possédaient des compétences élémentaires en lecture, c'est-à-dire qu'ils étaient capables de lire un texte simple en le comprenant. Les élèves classés au seuil supérieur pouvaient interpréter des textes plus compliqués, intégrer et utiliser des informations données dans différents paragraphes (Mullis *et al.*, 2007). Dans les pays développés, la grande majorité des élèves atteignaient ou dépassaient le seuil intermédiaire (figure 1.36). À l'opposé, dans des pays à revenu intermédiaire, comme l'Afrique du Sud et le Maroc, la majorité des élèves n'avaient pas acquis les compétences élémentaires en lecture après 4 années de scolarité primaire. De même, dans les États arabes riches, tels le Koweït et le Qatar, les élèves enregistraient des

résultats nettement inférieurs au niveau que l'on était en droit d'espérer dans des pays disposant d'un tel revenu. En fait, dans l'étude PIRLS, ces deux États font partie des pays qui affichent les performances les plus médiocres.

Aussi bien en termes absolus qu'en termes relatifs, les niveaux d'apprentissage sont extrêmement faibles dans de nombreux pays en développement. Le troisième cycle d'évaluation du Consortium de l'Afrique australe et orientale pour le pilotage de la qualité de l'éducation (SACMEQ, Southern and Eastern African Consortium for Monitoring Education Quality), mené en 2007 dans 14 pays, a mis en évidence des déficits aigus en termes d'acquis scolaires (figure 1.37). Au Malawi et en Zambie, plus du tiers des élèves de 6^e année n'avaient même pas atteint le stade le plus élémentaire de compétences en lecture et écriture. Autrement dit, un grand nombre d'entre eux ne savaient pas lire couramment après 5 ou 6 années de scolarité primaire. Ce bilan est particulièrement inquiétant : les élèves n'ayant pas acquis ces compétences les plus fondamentales n'ont, en effet, aucune chance de développer une autonomie d'apprentissage. L'évaluation du SACMEQ apporte

Figure 1.36 : Les résultats d'apprentissage sont marqués par de fortes disparités d'un pays à l'autre

Pourcentage d'élèves de 4^e année dont les résultats atteignent les seuils internationaux du PIRLS en lecture, 2006



Source : Mullis *et al.* (2007).

Figure 1.37 : Les capacités en lecture sont très variables en Afrique subsaharienne

Pourcentage d'élèves de 6^e année atteignant les différents niveaux de compétences en lecture du SACMEQ, 2007



Note : compétences en lecture, niveau 3 : l'élève possède des compétences élémentaires ; niveau 5 : l'élève est capable de lire un texte et de l'interpréter ; niveau 7 : l'élève est capable de repérer des informations dans des textes plus longs et d'en tirer des conclusions.
Source : Hungi et al. (2010).

néanmoins quelques résultats plus encourageants. En Tanzanie continentale, parmi les élèves de 6^e année, environ 1 élève sur 4 avait dépassé le niveau 4, et moins de 4 % d'entre eux n'étaient pas parvenus à acquérir des compétences élémentaires en lecture. Ces résultats sont particulièrement impressionnants au regard de l'accroissement des effectifs scolaires qui est intervenu après 2001. Ils apportent la preuve qu'une augmentation de la participation scolaire n'est pas automatiquement synonyme de baisse du niveau d'apprentissage, bien que les enfants entrés à l'école aient, en l'occurrence, été issus de ménages à faible revenu.

Des évaluations de l'apprentissage réalisées dernièrement en Asie du Sud attirent également l'attention sur le problème de la qualité de l'éducation. Une enquête menée à l'échelle nationale, en 2009, dans des zones rurales de l'Inde a montré que 38 % seulement des élèves de 4^e année étaient capables de lire un texte conçu pour des élèves de 2^e année. Même à l'issue de 8 années de scolarité, 18 % des élèves n'étaient toujours pas en mesure de lire ce texte (Pratham Resource Centre, 2010). Une évaluation similaire, conduite en 2008 dans les zones rurales des provinces du Punjab et du Sind, au Pakistan, fait apparaître que 35 % seulement des élèves de 4^e année étaient capables de lire un texte conçu pour des élèves de 2^e année, tandis que, en mathématiques, 61 % des élèves de 4^e année savaient effectuer des soustractions à 2 chiffres, mais que 24 %

seulement d'entre eux pouvaient diviser un nombre à 3 chiffres par un nombre à 1 chiffre (South Asia Forum for Education Development, 2010). Ces résultats soulignent combien il est important de conjuguer une hausse des effectifs scolaires avec une plus grande efficacité de l'enseignement.

En Amérique latine, les évaluations du niveau d'apprentissage ont mis en évidence de grandes différences entre les pays et de profondes inégalités au sein même des pays (figure 1.38). Ces deux formes de disparités se dégagent d'enquêtes régionales sur les résultats en mathématiques à l'école primaire. En 2006, un tiers des élèves de 3^e année au Chili était classé au niveau 3 ou 4, contre à peine 13 % au Salvador. Dans plusieurs pays, de fortes inégalités vont de pair avec des concentrations de faibles résultats. En Argentine, environ 10 % des élèves de 3^e année se situaient en dessous du niveau 1 en mathématiques, tandis qu'une proportion identique parvenait au niveau le plus élevé (UNESCO-OREALC, 2008). À Cuba, plus de la moitié des élèves de 3^e année se situaient au niveau 4 – soit le triple de la proportion relevée en Argentine ou au Chili. Cuba comptait, de loin, la proportion la plus élevée d'élèves ayant atteint le seuil supérieur et, de loin aussi, la proportion la plus faible d'élèves ayant des résultats inférieurs ou égaux au niveau 1.

Figure 1.38 : Acquis d'apprentissage en mathématiques en Amérique latine

Pourcentage d'élèves de 3^e année atteignant les différents niveaux de compétences en mathématiques de la SERCE, 2006



Note : niveau 1 : l'élève est capable d'interpréter des tableaux et des graphiques, de trouver le rapport entre des nombres et des formes géométriques et de localiser les positions relatives d'un objet dans l'espace ; niveau 4 : l'élève est capable d'identifier la règle qui régit une suite de nombres, de résoudre des multiplications à une inconnue et d'appliquer les propriétés des carrés et des rectangles pour résoudre des problèmes.
Source : UNESCO-OREALC (2008).

Évolution des acquis d'apprentissage

Les évaluations internationales des niveaux d'apprentissage ne fournissant pas de données complètes sur les pays, s'ajoutant au fait que les enquêtes nationales ne produisent pas de résultats comparables, il est difficile de se risquer à des extrapolations pour dégager des tendances générales. Au vu des données fragmentaires disponibles, on ne voit guère se dessiner de mouvement dans une direction clairement définie :

- l'Enquête internationale sur les mathématiques et les sciences (TIMSS, Trends in International Mathematics and Science Study), réalisée pour la première fois en 1995, a depuis lors été réitérée à quatre reprises. Vingt-trois des 36 pays ayant participé à l'évaluation d'élèves de 4^e année en 2007 y avaient déjà participé antérieurement au moins une fois. Pour ce qui est des mathématiques, le niveau moyen de performances avait progressé dans 10 pays et baissé dans 5 autres, tandis qu'il demeurait quasiment inchangé dans 8 pays (Mullis *et al.*, 2008). Même dans les pays ayant enregistré des progrès, ceux-ci étaient de faible ampleur ;

- des évaluations nationales menées en Inde auprès d'élèves du primaire ont fait apparaître l'absence de changement majeur. En 2009, la moitié environ des élèves de 5^e année étaient capables de lire un texte correspondant à un niveau de difficulté de 2^e année, soit une situation inchangée par rapport à 2006 (Pratham Resource Centre, 2010). Toutefois, les résultats nationaux cachent de fortes variations dans la progression à l'échelle des États. Entre 2006 et 2009, par exemple, la proportion d'élèves de 5^e année capables de lire un texte conçu pour des élèves de 2^e année était passée de 44 à 64 % dans l'État du Punjab, alors qu'elle avait chuté de 65 à 46 % dans le Bengale occidental ;
- il est possible d'extrapoler quelques indicateurs de tendance à la lumière des deux dernières études du SACMEQ pour l'Afrique subsaharienne (tableau 1.10). Entre 2000 et 2007, les niveaux d'acquis en mathématiques se sont améliorés. En Namibie, les résultats moyens ont progressé de 9 % (mais ils demeurent relativement faibles par rapport à ceux d'autres pays ayant participé à l'enquête). Les niveaux d'acquis n'ont baissé que dans 2 pays seulement :

Tableau 1.10 : Les progrès vers une amélioration de la qualité de l'éducation ont été mitigés en Afrique subsaharienne

Résultats SACMEQ en mathématiques d'élèves de 6^e année et taux net ajusté de scolarisation dans l'enseignement primaire, 2000 et 2007

	Score des élèves en mathématiques			Pourcentage d'élèves atteignant les 5 ^e -8 ^e années			Taux net ajusté de scolarisation dans le primaire		
	2000	2007	Évolution entre 2000 et 2007	2000	2007	Évolution entre 2000 et 2007	2000	2007	Évolution entre 2000 et 2007
			(en points de %)	(%)	(%)	(en points de %)	(%)	(%)	(en points de %)
Amélioration statistiquement significative des résultats d'apprentissage									
Namibie	431	471	9	5	6	1	90	91	1
Maurice	585	623	7	41	55	14	93	92	- 0,5
Lesotho	447	477	7	1	5	4	78	73	- 5
R.-U. Tanzanie	522	553	6	18	31	13	53	96	43
Swaziland	517	541	5	12	19	7	71	83	12
Malawi	433	447	3	0,2	2	2	99	85	- 14
Zanzibar	478	490	2	5	6	1
Évolution statistiquement non significative des résultats d'apprentissage									
Afrique du Sud	486	495	2	15	15	0,3	94	93	- 1
Botswana	513	521	2	15	16	1	84	90	5
Zambie	435	435	- 0,01	2	2	- 1	69	94	25
Seychelles	554	551	- 1	34	31	- 2	94
Kenya	563	557	- 1	33	30	- 3	66	86	21
Baisse statistiquement significative des résultats d'apprentissage									
Ouganda	506	482	- 5	17	7	- 10	...	96	...
Mozambique	530	484	- 9	13	5	- 8	56	75	19

Notes : le SACMEQ utilise 8 niveaux de classement pour les compétences en mathématiques d'élèves de 6^e année. Niveau 1 : les élèves n'en sont qu'au stade du précalcul. Niveau 5 : les élèves ont acquis un certain niveau de compétences en mathématiques. Niveau 8 : les élèves possèdent des capacités abstraites de résolution de problèmes en mathématiques. Le taux net ajusté de scolarisation dans le primaire en 2000 est, pour le Malawi, celui de 1999 et, pour les Seychelles, celui de 2001. Les taux nets ajustés de scolarisation dans le primaire en 2007 utilisés pour le Botswana, le Mozambique et la République-Unie de Tanzanie sont ceux de 2006. Pour la République-Unie de Tanzanie, Zanzibar est inclus dans les taux de scolarisation, ce qui n'est pas le cas pour les résultats en mathématiques qui couvrent uniquement la Tanzanie continentale.

Sources : Hungi *et al.* (2010) ; base de données de l'ISU.

le Mozambique et l'Ouganda. Au Mozambique, la baisse a été associée à une forte poussée des effectifs scolaires. En Ouganda, elle a été particulièrement marquée, la proportion d'élèves dépassant le stade élémentaire en calcul accusant une chute de 10 points de pourcentage.

Les données du SACMEQ n'offrent pas une base suffisamment large pour permettre de tirer des conclusions générales. Elles semblent cependant apporter un démenti à l'affirmation selon laquelle la hausse des effectifs scolaires dans l'ensemble de la région est allée de pair avec une dégradation marquée et généralisée de la qualité, impliquant qu'une corrélation négative existe entre le niveau d'apprentissage et l'accès :

- le niveau des acquis d'apprentissage a progressé de façon significative dans 7 des 14 pays couverts, la Tanzanie continentale combinant une augmentation de 6 % des résultats obtenus aux tests avec un accroissement de 53 à 96 % du taux net de scolarisation ;
- dans de nombreux pays, aucun changement statistiquement significatif des résultats aux tests n'était perceptible, le niveau d'acquis restant globalement inchangé par rapport à 2000, tandis que le Kenya et la Zambie enregistraient une hausse rapide de leurs

effectifs scolaires, sans pour autant qu'elle soit assortie d'effets négatifs sur les acquis d'apprentissage.

Pour analyser la relation entre les niveaux d'acquis et les taux de scolarisation, il ne suffit pas de prendre en considération les pressions qui s'exercent sur les systèmes scolaires. Il faut aussi tenir compte de la composition sociale des nouveaux inscrits. Une forte proportion des enfants qui sont entrés à l'école entre les deux périodes d'enquête couvertes par le SACMEQ appartiennent à des groupes marginalisés. Si on les compare avec l'enfant moyen scolarisé à l'époque de l'enquête de l'année 2000, ils ont une probabilité plus grande d'avoir connu la malnutrition et la pauvreté et une probabilité plus faible d'avoir des parents alphabètes – caractéristiques qui sont fortement associées à de faibles niveaux d'acquis d'apprentissage. Bon nombre de pays ont, semble-t-il, mis en place des stratégies efficaces pour maintenir le niveau de réussite scolaire en dépit de l'afflux d'enfants défavorisés dans le système scolaire. Il est possible de tirer de ces stratégies des leçons fort utiles pour élaborer des politiques dans d'autres pays.

Les études du SACMEQ révèlent clairement l'association qui existe entre les caractéristiques des ménages et les acquis d'apprentissage (figure 1.39). La majorité des pays enregistrent une dispersion forte, quoique plus ou moins

Figure 1.39 : Les écarts entre les acquis d'apprentissage sont liés à la richesse et à la région

Pourcentage d'élèves de 6^e année obtenant des scores en lecture compris entre les niveaux 5 et 8 dans l'évaluation SACMEQ, 2007



Note : le SACMEQ utilise 8 niveaux de classement pour les compétences en lecture des élèves de 6^e année. Niveau 1 : les élèves en sont uniquement au stade de la prélecture. Niveau 5 : les élèves ont des compétences pour l'interprétation d'un texte lu. Niveau 8 : les élèves ont des compétences critiques en lecture.

Source : Hungi *et al.* (2010).

prononcée, des résultats aux tests. La Namibie et l'Afrique du Sud ont, par exemple, des niveaux moyens d'acquis similaires, mais les écarts liés à la richesse sont beaucoup plus importants en Afrique du Sud. Ainsi, dans ce pays, les enfants ont 10 fois plus de chances d'obtenir de bons résultats en lecture s'ils sont issus des ménages les plus riches plutôt que des ménages les plus pauvres, soit le double de l'écart comparable lié à la richesse relevé pour la Namibie dans les résultats aux tests. Les disparités fondées sur la richesse ne sont, semble-t-il, pas fortement corrélées à des niveaux moyens d'acquis. Au Malawi, où la moyenne des résultats des élèves aux tests est la plus faible, et en Tanzanie continentale, où cette moyenne est la plus élevée, l'écart de résultats entre les élèves pauvres et les élèves riches est réduit.

La question de la qualité de l'éducation place les responsables politiques devant trois défis qui, bien que distincts, sont interdépendants. Le premier est de garantir à tous les enfants l'accès à l'école. Le deuxième est de préparer les systèmes éducatifs à accueillir des enfants de milieux très marginalisés. Il est essentiel de faire en sorte que les enseignants soient suffisamment nombreux, convenablement formés, fortement motivés et efficacement soutenus. Le troisième défi est d'élever le niveau moyen des acquis d'apprentissage tout en réduisant les écarts en la matière grâce à des programmes ciblés en direction des écoles et des élèves qui réussissent le moins bien (voir la section « Regard sur les politiques publiques »).

Regard sur les politiques publiques Comblant les écarts d'apprentissage dans les pays pauvres

Les gouvernements ont la lourde tâche de tenter d'élever le niveau scolaire général, tout en évitant que les enfants marginalisés ne soient laissés-pour-compte.

Le double engagement d'élargir l'accès à l'éducation et de dispenser une éducation de bonne qualité est au cœur de l'agenda de l'éducation pour tous. Nombre de pays n'épargnent pas leurs efforts pour traduire cet engagement en actes. Mais si l'accès à l'éducation s'élargit, les progrès réalisés en direction d'une amélioration de la qualité de l'éducation et d'une réduction des écarts d'apprentissage d'un pays à l'autre et au sein des pays sont beaucoup plus lents. Les données sur le suivi qui sont présentées au début de cette section montrent que, dans les pays en développement, une grande proportion, sinon une majorité, d'élèves ont un niveau de résultats extrêmement bas. Au sein d'un même pays, l'écart de réussite pour l'ensemble de la population scolaire est considérable. Les grandes inégalités de résultats d'apprentissage dans un pays contribuent à des performances moyennes faibles. À mesure qu'un plus grand nombre d'enfants marginalisés et vulnérables intègrent le système éducatif, les gouvernements ont la lourde tâche de tenter d'élever le niveau scolaire général, tout en évitant que ces enfants ne soient laissés-pour-compte.

Lutter contre les disparités d'ordre qualitatif et quantitatif entre les élèves est important pour de multiples raisons. Les parents et les enfants défavorisés ont, à l'évidence, le même droit fondamental à l'éducation que tout autre membre de la société. Des facteurs tels que le niveau de richesse, le sexe, la race ou le lieu de résidence

ne devraient pas avoir d'influence sur les capacités d'apprentissage des enfants à l'école. En outre, les inégalités d'acquis d'apprentissage renforcent les disparités sociales et économiques et ont, en même temps, des conséquences préjudiciables sur la croissance économique, l'innovation et les objectifs plus larges du développement (Hanushek et Woessmann, 2009).

Cette section est plus particulièrement consacrée aux disparités d'apprentissage observées dans les pays à faible revenu et aux stratégies que les gouvernements peuvent mettre en œuvre pour les réduire. Trois principaux messages s'en dégagent.

- *L'école joue un rôle crucial.* Les enfants emportent en classe les désavantages ou les avantages liés à la situation de leur famille. L'école est capable d'atténuer ces désavantages, mais il arrive qu'elle les renforce et les perpétue en favorisant les inégalités en matière de réussite scolaire.
- *Traiter les enfants sur un pied d'égalité n'est pas toujours suffisant.* Pour contrecarrer ces désavantages que les enfants emportent en classe, il faut que l'école leur apporte davantage de soutien, sous la forme d'heures de cours et de ressources supplémentaires par exemple.
- *Des évaluations sont essentielles.* Trop souvent, les enseignants et les planificateurs de l'éducation ne disposent pas des informations requises pour permettre un suivi des évolutions. Les évaluations nationales sont une composante essentielle des efforts menés pour améliorer la qualité et concevoir des stratégies efficaces en direction des enfants vulnérables.

Profils des inégalités d'apprentissage à l'intérieur d'un pays

Les écoles ne fonctionnent pas isolément. Les résultats d'apprentissage sont variables en fonction de la situation du ménage et des désavantages hérités de la pauvreté et des inégalités extrêmes. Certes, les systèmes éducatifs ne peuvent pas venir à bout de ces désavantages sociaux et économiques, mais ils peuvent en amplifier leurs effets ou, au contraire, les contrecarrer. Les écoles qui sont pourvues de ressources suffisantes, bien gérées et dotées d'enseignants motivés et adéquatement soutenus jouent un rôle moteur dans l'amélioration de l'équité et de la mobilité sociale.

Dans un monde où l'égalité des chances serait une réalité, ce sont les aptitudes et les efforts des élèves qui seraient les principaux déterminants des possibilités d'apprentissage, et non la situation de leur famille. Mais aucun pays ne réunit ces conditions. Les acquis d'apprentissage sont invariablement associés à des facteurs, comme les niveaux de richesse et d'instruction des parents, la langue, l'appartenance ethnique et l'implantation géographique. D'une manière générale, les enfants des milieux les plus aisés débutent leur scolarité avec davantage d'atouts que les autres car ils ont été mieux pris en charge en matière d'éducation de la petite enfance et ils ont bénéficié d'un environnement familial plus instruit. Les enfants appartenant à des minorités ethniques qui ne parlent pas la langue d'enseignement sont, à l'inverse, fortement pénalisés lorsqu'ils entrent à l'école.

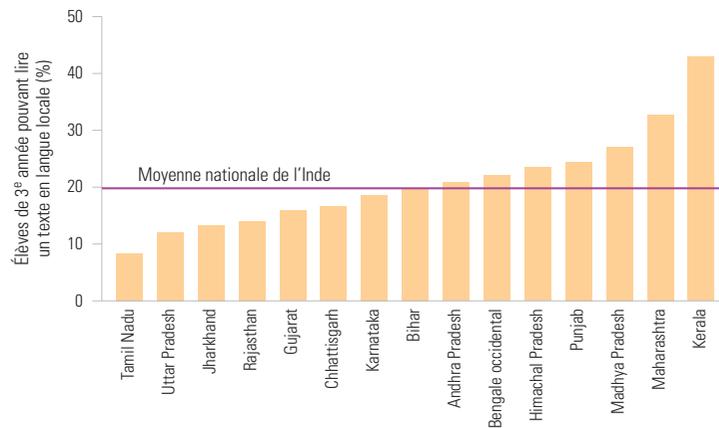
Les disparités en matière d'acquis d'apprentissage sont souvent plus marquées à l'intérieur des pays en développement que d'un pays à l'autre. Au Bangladesh, plus de 80 % des élèves qui parviennent jusqu'en 5^e année passent avec succès l'examen de fin de cycle primaire. Mais les taux de réussite sont très variables dans le pays. Dans l'upazila (sous-district) de Wazirpur (district de Barisal), la quasi-totalité des élèves de 5^e année sont reçus à l'examen, alors que dans celui de Jamalganj (district de Sylhet), ils sont moins de la moitié à réussir. Les différences de niveau, facteur important qui détermine les perspectives de transition vers l'enseignement secondaire, sont également plus marquées. Dans le district de Dhaka, un élève a 47 % de chances d'obtenir la meilleure moyenne, contre 24 % dans le district de Sylhet (Bangladesh DPE, 2010). Le lieu où l'élève est scolarisé au Bangladesh a visiblement une importance absolument fondamentale sur sa scolarité.

On retrouve un schéma identique dans d'autres pays à faible revenu. Les disparités régionales se manifestent souvent dans les toutes premières années de scolarité. Pour des élèves de 3^e année, en Inde, les chances d'être capables de lire un texte dans leur propre langue sont 5 fois plus élevées s'ils grandissent dans l'État de Kerala plutôt que dans l'État du Tamil Nadu (figure 1.40). Au Kenya, toujours en 3^e année, le pourcentage d'élèves qui peuvent lire un récit en kiswahili correspondant à un niveau de difficulté de 2^e année est de 17 % dans la Province nord-orientale (figure 1.41), alors qu'il est de plus du double dans la province côtière (Uwezo, 2010). Les données disponibles à l'échelon des districts font apparaître des écarts encore plus saisissants. Dans le district de Lagdera, situé dans la Province nord-orientale, 4 % seulement

Au Kenya, dans la province nord-orientale seulement 17% des élèves de 3^e année peuvent lire un récit en kiswahili de niveau 2^e année.

Figure 1.40 : En Inde, les niveaux d'ensemble en lecture sont faibles et présentent des écarts très marqués d'une région à l'autre

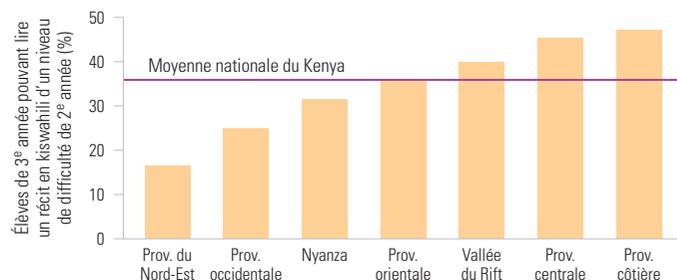
Pourcentage d'élèves de 3^e année capables de lire un texte en langue locale correspondant à un niveau de difficulté de 2^e année, dans une sélection d'États, 2009



Source : Pratham Resource Centre (2010).

Figure 1.41 : Au Kenya, les compétences en lecture dans les petites classes du primaire présentent de fortes disparités

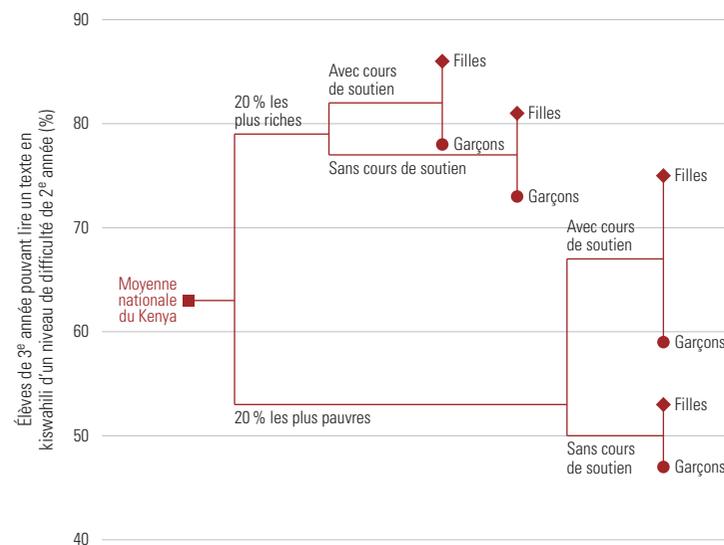
Pourcentage d'élèves de 3^e année capables de lire un récit en kiswahili correspondant à un niveau de difficulté de 2^e année, par province, 2009



Source : Uwezo (2010).

Figure 1.42 : Les différences d'apprentissage entre les enfants sont liées au niveau de richesse et au sexe

Pourcentage d'élèves de 3^e année capables de lire un texte en kiswahili correspondant à un niveau de difficulté de 2^e année, en fonction du niveau de revenu, de l'accès à des cours de soutien scolaire et du sexe, Kenya, 2009



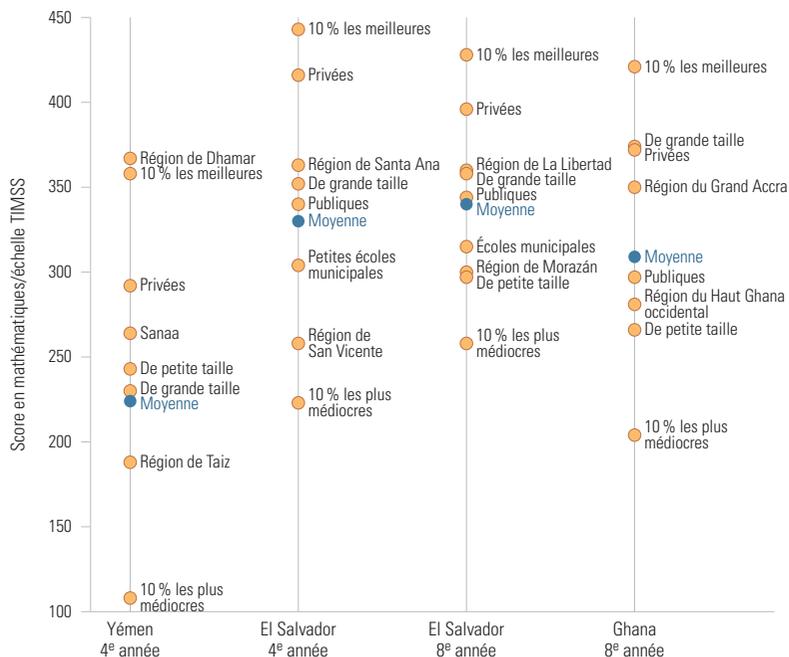
Source : Uwezo (2010).

des élèves de 3^e année ont passé avec succès un test simple de lecture en kiswahili, contre 64 % dans le district de Taita situé dans la province côtière. Autrement dit, au Kenya, selon la localisation géographique de son école, les chances qu'a un élève de réussir un test de base en lecture varient dans un rapport de 1 à 16.

La situation du ménage a une incidence majeure sur les inégalités géographiques entre les acquis d'apprentissage. Au Kenya, la moitié des élèves de 3^e année les plus pauvres peuvent lire un texte en kiswahili d'un niveau standard de difficulté de 2^e année alors que, parmi les élèves les plus riches, les trois quarts en sont capables. Les facteurs qui sont à l'origine de tels résultats sont multiples mais la capacité des ménages de financer des cours de soutien constitue un facteur important (figure 1.42). Pour les enfants de ménages riches, le soutien scolaire améliore dans des proportions relativement modestes, mais néanmoins significatives, les résultats obtenus aux tests, tandis que pour les enfants des ménages les plus pauvres, et plus spécialement les filles, bénéficiant d'un soutien scolaire augmente considérablement les chances de réussir le test de lecture en kiswahili. Les filles de familles pauvres dont les parents peuvent financer des cours de soutien ont 1,4 fois plus de chances de réussir le test que celles dont les parents ne le peuvent pas. Ces données éclairent crûment deux obstacles à une amélioration de l'équité qui sont interdépendants : l'incapacité de l'école à réduire les écarts associés à la richesse en matière d'acquis d'apprentissage et la dépendance croissante des ménages pauvres vis-à-vis du système scolaire public, à défaut de pouvoir financer des cours privés.

Les caractéristiques de l'école que fréquente l'élève jouent souvent un rôle non négligeable sur le niveau d'ensemble des résultats. Dans de nombreux pays, la taille de l'école est fortement associée aux disparités d'apprentissage (figure 1.43). Au Salvador et au Ghana, les performances des écoles de grande taille sont parfois très significatives d'une école à l'autre. Les scores moyens en mathématiques d'élèves de 8^e année sont, dans les écoles de grande taille, supérieurs de 40 % à ceux des écoles de petite taille. De même, les écoles privées sont généralement plus performantes que les écoles publiques. Au Ghana, leurs scores sont en moyenne 25 % plus élevés (figure 1.43). Fréquenter une école privée peut aussi réduire les inégalités dans l'éducation qui sont liées à la richesse. Au Kenya, le pourcentage de filles de familles pauvres qui, en 3^e année de scolarité, sont capables de lire un texte

Figure 1.43 : On observe de grandes disparités d'apprentissage d'une école à l'autre
Scores moyens en mathématiques sur l'échelle TIMSS observés dans des écoles présentant des caractéristiques différentes, pays à faible revenu, 2007



Notes : 10 % les plus médiocres = écoles se situant dans le décile le plus faible en termes de scores en mathématiques. Écoles de grande taille = plus de 1 000 élèves. Écoles de petite taille = 250 élèves au maximum.
Source : calculs de l'équipe du Rapport mondial de suivi sur l'EPT à partir des données du TIMSS 2007 (Foy et Olson [dir. publ.], 2009).

conçu pour des élèves de 2^e année est de 57 % dans les écoles publiques, alors qu'il atteint 92 % dans les écoles privées (Uwezo, 2010).

La prudence est de mise dans les comparaisons entre écoles. Il est essentiel de tenir compte du biais de sélection, bien que cela soit difficile dans les pays en développement en raison des contraintes liées aux données. Les écoles privées affichent parfois de meilleurs résultats que les écoles publiques, non pas que l'enseignement qu'elles dispensent soit de meilleure qualité mais parce qu'elles recrutent des enfants de milieux plus riches. Au Kenya, seuls 5 % des élèves fréquentant des écoles privées sont issus des 20 % de ménages les plus pauvres (Uwezo, 2010). Les différences de résultats obtenus aux tests sont aussi imputables à d'autres facteurs. Les écoles privées sont souvent mieux dotées en ressources que les écoles publiques, notamment parce que les parents ont les moyens de contribuer à leur financement.

De surcroît, une comparaison simple peut masquer une autre forme de déséquilibre lié à la sélection : les enfants pauvres qui sont scolarisés dans des écoles privées ont parfois de meilleurs résultats que leurs camarades des écoles publiques parce que, lors de leur admission, ils faisaient partie des élèves les plus performants.

Réduire les lacunes de l'apprentissage

Les gouvernements des pays les plus pauvres sont confrontés à d'immenses défis pour élever le niveau moyen d'apprentissage dans leur système éducatif. Tenter d'agir à l'échelon du système sans chercher à réduire les inégalités entre les élèves a peu de chances d'aboutir. En effet, les disparités dans le niveau des acquis d'apprentissage sont elles-mêmes un facteur important qui contribue à abaisser le niveau des résultats d'ensemble.

La qualité de l'école est déterminante

La concentration de désavantages sociaux dans les effectifs d'une école est étroitement liée à un niveau plus faible de performances scolaires, mais l'école aussi peut générer des inégalités. Selon une étude effectuée récemment dans 6 pays d'Amérique latine ayant participé au cycle 2006 du Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) mis en œuvre par l'OCDE, les différences de caractéristiques des écoles sont une source importante d'inégalités d'apprentissage liées à la richesse et au sexe (Macdonald *et al.*, 2010). De même, des recherches conduites dans l'État plurinational de Bolivie et au Chili révèlent que les différences d'acquis d'apprentissage observées

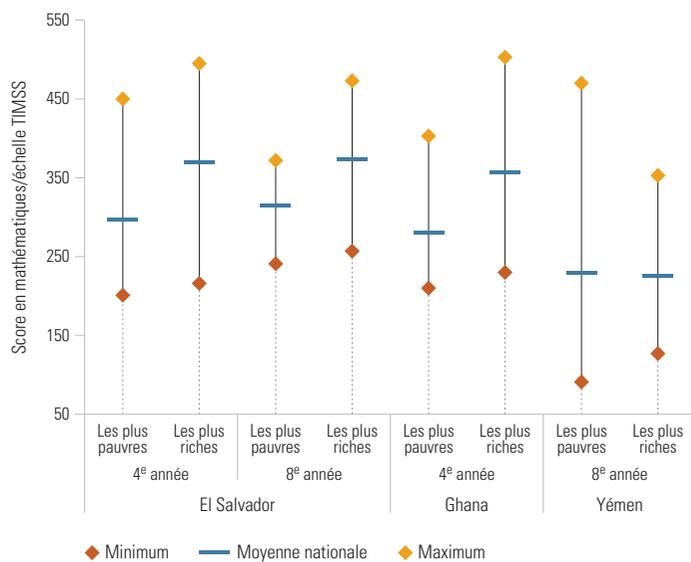
entre des élèves autochtones et des élèves non autochtones peuvent, pour une large part, être attribuées aux caractéristiques des écoles (McEwan, 2004).

Une des manières d'analyser l'importance de la qualité de l'école consiste à comparer des écoles ayant des effectifs scolaires de composition similaire. La figure 1.44 illustre les disparités d'apprentissage observées dans 3 pays à faible revenu à partir des données du TIMSS. Ces 3 pays affichent tous des résultats inférieurs au score moyen global qui est de 500 sur l'échelle TIMSS, ce qui dénote un faible niveau de performances. Mais il est également frappant d'examiner les disparités entre des écoles qui présentent une composition socio-économique très voisine de leurs effectifs. Au Salvador, les scores obtenus par les écoles qui accueillent les élèves de 4^e année les plus pauvres vont de 232 points (ne possèdent pas de compétences utilisables en mathématiques) à 450 (possèdent des connaissances élémentaires). Selon les pays et les niveaux de scolarité, les meilleures écoles implantées auprès des catégories les plus pauvres de la population supportent parfaitement bien la comparaison avec les écoles

Tenter d'agir à l'échelon du système sans chercher à réduire les inégalités entre les élèves a peu de chances d'aboutir.

Figure 1.44 : La différence de qualité des écoles est un facteur important de disparités dans l'apprentissage

Scores moyens en mathématiques sur l'échelle TIMSS observés dans des écoles, sélection de pays à revenu faible, 2007



Note : les écoles sont divisées en 3 groupes en fonction du statut socio-économique des élèves : seuls sont indiqués le tiers le plus pauvre et le tiers le plus riche. Le calcul du statut socio-économique diffère selon que les élèves sont en 4^e année ou en 8^e année, mais il est fonction du nombre de livres existant dans le foyer, des ressources d'apprentissage disponibles (bureau, calculatrice, par exemple), du temps consacré à l'apprentissage et du niveau d'instruction des parents.

Source : calculs de l'équipe du Rapport mondial de suivi sur l'EPT à partir des données du TIMSS 2007 (Foy et Olson [dir. publ.], 2009).

Au Ghana et au Yémen, les écoles ayant des classes à petits effectifs et une forte proportion d'enseignants certifiés sont celles qui réussissent le mieux.

qui accueillent les enfants de familles plus riches du point de vue du score national moyen. Au Ghana, par exemple, les scores obtenus par les meilleures écoles accueillant les élèves les plus pauvres sont équivalents aux scores moyens obtenus par celles accueillant des élèves d'un milieu plus aisé. En revanche, au Yémen, les écoles les plus performantes qui accueillent le tiers le plus pauvre de la population surpassent les écoles qui accueillent le groupe le plus riche de la population. La diversité de ces observations illustre l'incidence des facteurs liés à l'école sur les résultats d'apprentissage.

Les fortes disparités en termes d'acquis d'apprentissage que l'on observe après contrôle, même très approximatif, du statut socio-économique des élèves démontrent à quel point une réduction des écarts de qualité entre écoles peut améliorer l'égalité des chances d'apprentissage. Il est difficile d'identifier les caractéristiques liées aux écoles qui jouent un rôle majeur, en particulier dans les pays pauvres où des données fiables font défaut. Les résultats du TIMSS renseignent sur quelques-unes des caractéristiques qui sont aisément observables dans des écoles performantes accueillant des groupes défavorisés et qui peuvent servir de base pour élaborer des politiques. Les données provenant du Ghana et du Yémen indiquent, par exemple, que les écoles ayant des classes à petits effectifs et une forte proportion d'enseignants certifiés sont celles qui réussissent le mieux (tableau 1.11). Réduire les inégalités entre écoles en agissant sur ces caractéristiques observables confère des chances plus grandes d'améliorer les

acquis d'apprentissage des groupes les plus pauvres dans ces 2 pays. Mais il est rare de pouvoir appliquer partout des règles simples. Au Salvador, les qualifications des enseignants et la taille des classes semblent n'avoir que peu d'incidence sur les performances – et la probabilité de disposer de matériels d'apprentissage appropriés est plus faible dans les bonnes écoles. Cette apparente anomalie peut s'expliquer par le fait que les effectifs moyens d'élèves se placent en bonne position dans la classification des seuils internationaux de référence et que la corrélation entre les qualifications et de bonnes compétences pédagogiques des enseignants est faible.

Compte tenu des écarts importants associés aux facteurs d'apprentissage liés à l'école que l'on observe d'un pays à l'autre et au sein des pays, il est difficile de tirer des leçons universellement applicables. On peut néanmoins identifier un certain nombre de facteurs susceptibles d'avoir une incidence significative dans différents pays.

L'enseignant joue un rôle central. Attirer des personnes qualifiées dans la profession enseignante, les y retenir et les doter des compétences et du soutien nécessaires est, clairement, le facteur le plus important pour améliorer le niveau des acquis d'apprentissage. En outre, les affecter dans des classes d'enfants défavorisés est l'une des clés pour instaurer une plus grande équité dans les résultats d'apprentissage. L'exemple du Yémen met en évidence une forte corrélation entre le nombre d'enseignants et les performances des écoles,

Tableau 1.11 : La qualité des écoles accueillant des élèves pauvres est variable

Caractéristiques des « bonnes » ou « mauvaises » écoles accueillant des élèves pauvres, TIMSS, pays à faible revenu, 2007

Mauvaises écoles	4 ^e année				8 ^e année			
	Yémen		El Salvador		El Salvador		Ghana	
	Mauvaises écoles	Bonnes écoles	Mauvaises écoles	Bonnes écoles	Mauvaises écoles	Bonnes écoles	Mauvaises écoles	Bonnes écoles
Score moyen des écoles en mathématiques	150	310	251	338	289	345	239	332
Nombre d'écoles	15	16	16	17	16	16	18	18
Enseignants titulaires d'un certificat (%)	42	92	100	100	100	100	62	77
Effectifs des classes (nombre d'élèves)	51	39	23	26	27	28	43	42
Écoles dotées de matériels d'apprentissage inappropriés (%)	29	8	33	43	23	36	17	30
Écoles dotées d'espaces pédagogiques inappropriés (%)	33	50	0	22	25	11	31	32
Élèves regroupés selon leurs aptitudes (%)	42	64	5	33	28	17	32	4
Écoles où la durée exigée de travail à la maison excède 1 heure (%)	46	56	40	42	20	18	27	22

Notes : toutes les écoles citées dans le tableau faisaient partie du tercile inférieur en termes de statut socio-économique des élèves.

Les « bonnes » (ou « mauvaises ») écoles sont celles qui se situent dans le tercile supérieur (ou inférieur) en matière de performances en mathématiques.

Les données indiquées dans le tableau reposent sur les réponses d'élèves et d'enseignants de ces écoles.

Une école dotée de matériels d'apprentissage inappropriés désigne une école qui, selon les termes de son directeur, rencontre de grandes difficultés par rapport aux matériels d'apprentissage.

Une école dotée d'espaces pédagogiques inappropriés désigne une école qui, selon les termes de son directeur, rencontre de grandes difficultés par rapport aux espaces pédagogiques.

Source : calculs de l'équipe du Rapport mondial de suivi sur l'EPT à partir des données du TIMSS 2007 (Foy et Olson [dir. publ.], 2009).

ainsi que des disparités d'accès à des enseignants qualifiés (tableau 1.11). Les variations importantes des rapports élèves/enseignant sont l'un des traits communs à de nombreux pays à faible revenu.

Au Malawi, ces rapports dans les écoles primaires en 2006 variaient entre 36 et 120 élèves par enseignant d'une région à l'autre (Pôle de Dakar, 2009). Ces disparités peuvent avoir une grande influence sur les résultats d'apprentissage.

Au Kenya, c'est dans la Province nord-orientale que les niveaux d'apprentissage sont les plus bas et c'est là aussi que l'on trouve les enseignants les moins expérimentés (Onsumu *et al.*, 2005).

Le temps réel d'enseignement est déterminant.

Quelle que soit la règle officielle, le temps réellement dévolu à l'enseignement est fréquemment très variable. L'absentéisme des enseignants et le temps de cours passé à des activités non scolaires peuvent réduire sensiblement le nombre d'heures effectivement consacrées à dispenser un enseignement aux enfants. Une enquête menée en Inde dans les États du Bihar et de l'Uttar Pradesh montre que, dans les écoles publiques rurales du système général, les enseignants étaient absents au moins 1 jour par semaine et qu'ils ne consacraient que les trois quarts de leur temps scolaire à l'enseignement (Kingdon et Banerji, 2009). La réduction du temps d'apprentissage à l'école a un effet beaucoup plus sensible sur les enfants plus pauvres qui sont davantage tributaires de l'école en matière de possibilités d'apprentissage. L'absentéisme des enseignants est souvent plus fort dans les écoles accueillant les élèves les plus pauvres et les plus vulnérables que dans les autres. Des recherches menées dans 5 pays à faible revenu et à revenu moyen inférieur indiquent que le taux d'absentéisme des enseignants est plus faible dans les écoles mieux équipées et où les parents des élèves sont plus instruits (Chaudhury *et al.*, 2006). Diminuer l'absentéisme exige en général de mettre en œuvre des politiques axées sur la résolution de problèmes tels que de bas salaires, de mauvaises conditions de travail et un manque de motivation des enseignants, tout en renforçant la gouvernance des écoles et la responsabilisation des enseignants envers les parents.

Les premières années de scolarité sont fondamentales. Il n'est pas rare que le temps d'enseignement effectif varie en fonction de l'année d'études. Les classes sont la plupart du temps moins nombreuses à mesure que le niveau d'études augmente, de sorte que, dans leurs dernières années de scolarité, les élèves reçoivent un enseignement plus dense. Au Bangladesh, que

ce soit dans les écoles publiques ou les écoles privées, les classes comptent en moyenne 30 élèves en dernière année de primaire, soit la moitié environ des effectifs en 1^{re} année qui sont, en moyenne, de 59 élèves. Le temps d'enseignement, lui aussi, augmente dans les dernières années de scolarité : en début de primaire, les élèves ont droit en moyenne à 2 heures d'enseignement par jour, contre 3,5 dans les dernières années de primaire (Financial Management Reform Programme et OPM, 2006). Une question importante qui se pose à de nombreux gouvernements pour l'élaboration de leurs politiques publiques est de déterminer s'il est opportun de redimensionner les effectifs des classes en affectant des enseignants en plus grand nombre et mieux qualifiés dans les premières années de primaire, période durant laquelle les enfants acquièrent les compétences fondamentales pour l'apprentissage de la lecture, de l'écriture et du calcul.

La salle de classe tient une place importante. Ce que les enseignants sont en mesure d'enseigner est, à son tour, associé au degré d'équipement de leur école. Une salle de classe dans laquelle il manque des tables, des chaises et un tableau noir n'offre pas un environnement propice à un apprentissage efficace. Qui plus est, si les élèves ne disposent pas de manuels, de cahiers d'exercice et de quoi écrire, les enseignants, aussi compétents soient-ils, auront probablement bien du mal à garantir une plus grande égalité des chances d'apprentissage. Dans l'évaluation SACMEQ 2000 réalisée au Kenya, la proportion d'élèves disposant de leur propre manuel de mathématiques est de 8 % dans la Province nord-orientale, alors qu'ils sont 44 % à Nairobi (Onsumu *et al.*, 2005). Au Malawi, 83 % des élèves de 6^e année possèdent leur propre manuel de mathématiques sur les hauts plateaux du Shire, contre 38 % seulement dans le Sud-Ouest (Chimombo *et al.*, 2005). Les gouvernements peuvent contribuer à réduire ces disparités en veillant à ce que les écoles soient dotées des ressources financières dont elles ont besoin pour fournir des matériels d'apprentissage à tous leurs élèves et en destinant leur aide aux ménages les plus pauvres.

Les procédures de sélection influent sur les résultats. La sélection opérée par les écoles a souvent une incidence sur les écarts de performances. Les bonnes écoles recrutent en général leurs élèves dans les milieux les plus favorisés. Dans bien des cas, aussi, elles appliquent des critères de sélection qui tendent à exclure les enfants de familles défavorisés. Selon une étude effectuée récemment en Turquie sur la base des

L'absentéisme des enseignants est souvent plus fort dans les écoles accueillant les élèves les plus pauvres et les plus vulnérables que dans les autres.

données du PISA 2006, les procédures d'admission scolaire conduisent au regroupement d'élèves issus des mêmes milieux socio-économiques dans certaines écoles (Alacaci et Erbas, 2010). Outre de grandes disparités d'apprentissage entre élèves riches et élèves pauvres, il en résulte une uniformisation qui amplifie les désavantages initiaux. Organiser les processus de sélection scolaire afin d'accroître la mixité sociale peut aider à gommer cette source d'inégalité dans les résultats d'apprentissage.

Le regroupement en classes homogènes peut creuser les inégalités d'apprentissage. Le regroupement des élèves selon leurs aptitudes risque de creuser les inégalités d'apprentissage associées à la sélection scolaire. D'aucuns font valoir que le regroupement selon les aptitudes permet aux enseignants de mieux ajuster leur enseignement aux besoins des élèves. Toutefois, à en juger par les données provenant principalement des pays riches, les résultats d'apprentissage des élèves sont étroitement liés au niveau moyen de performances de leurs camarades de classe. Le fait d'être dans une classe où les autres élèves sont plus forts peut avoir un effet d'entraînement sur un élève en renforçant sa motivation pour apprendre ; dans une classe homogène, à l'inverse, cet effet d'entraînement risque d'être annulé, sans compter que ce système de regroupement peut aller à l'encontre du rôle de l'école en faveur d'une plus grande équité (Gamoran, 2002 ; Lleras et Rangel, 2009 ; Slavin, 1987 et 1990). Les données limitées dont on dispose sur les pays en développement sont insuffisantes pour permettre de tirer des conclusions générales sur le regroupement en classes homogènes. D'après une évaluation aléatoire réalisée récemment au Kenya, ce système de regroupement des élèves selon leurs aptitudes se traduit par une amélioration des scores moyens obtenus aux tests mais n'a aucune incidence sur les disparités d'apprentissage (Duflo *et al.*, 2010a). En fin de compte, il semble que le regroupement en classes homogènes risque d'exacerber les inégalités à moins qu'il ne soit accompagné, en parallèle, de mesures de soutien efficaces en direction des élèves en difficulté. Des méthodes de sélection innovantes peuvent aider à améliorer le niveau moyen d'apprentissage et l'équité. En Inde, des écoles de l'État du Punjab, qui avaient enregistré de médiocres résultats aux évaluations nationales, ont opté pour une approche novatrice. Pour l'enseignement de la lecture, dispensé quotidiennement pendant 2 heures, les élèves sont répartis par groupe de niveaux, au lieu de rester en classe entière. Les enseignants peuvent ainsi offrir un enseignement sur mesure et mieux ajusté aux

besoins des élèves qui sont d'un niveau comparable. Le bilan des premières évaluations est positif. Il fait apparaître une amélioration des niveaux d'apprentissage et une réduction des écarts d'apprentissage entre l'État du Punjab et la moyenne nationale en Inde (Pratham Resource Centre, 2010).

Améliorer l'apprentissage des enfants marginalisés

Parvenir à une plus grande équité dans les résultats d'apprentissage exige plus qu'une simple égalité de traitement. Les enfants qui entrent à l'école en ployant sous le fardeau des désavantages liés à la pauvreté, à l'appartenance ethnique, à la langue et à d'autres facteurs, ont besoin d'un soutien renforcé de la part des enseignants et du système éducatif dans son ensemble.

Scolariser les enfants ne suffit pas. Il faut que les progrès accomplis vers un élargissement de l'accès à l'éducation soient étayés par des mesures capables de convertir la hausse des effectifs scolarisés en une meilleure réussite scolaire. De nombreux pays s'emploient à relever ce défi – un défi d'autant plus grand que les nouveaux inscrits sont issus, pour une large part, de milieux extrêmement marginalisés. Au Cambodge, un programme de bourses instauré en 2005 a entraîné une augmentation de 21 points de pourcentage des effectifs inscrits en premier cycle de l'enseignement secondaire, doublée d'un allongement de 1 an de la durée de scolarisation pour 1 bénéficiaire sur 5. L'impact positif sur la scolarisation et le niveau d'études n'a toutefois pas eu d'effet visible sur les acquis d'apprentissage (Fiszbein *et al.*, 2009). Ces exemples attirent l'attention sur l'importance d'instaurer des politiques axées sur la qualité et l'équité dans l'éducation. S'il est nécessaire d'élaborer ces politiques à la lumière de désavantages particuliers, quelques principes directeurs sont là encore applicables.

Équité dans la dotation en ressources des écoles.

Les mécanismes d'attribution de fonds publics peuvent jouer un rôle déterminant dans la réduction des écarts d'apprentissage. En Inde, les districts où les indicateurs éducatifs étaient les plus mauvais ont vu le montant des allocations par élève, qui leur étaient versées par les pouvoirs publics, fortement augmenter. La nouvelle formule vise les districts caractérisés par des infrastructures scolaires médiocres, un accès limité aux dernières années du cycle primaire, d'importants groupes d'enfants défavorisés (issus, en particulier, de castes répertoriées) et de larges disparités de scolarisation entre les sexes. En 2008-2009, les allocations par

Les mécanismes d'attribution de fonds publics peuvent jouer un rôle déterminant dans la réduction des écarts d'apprentissage.

élève versées à ces districts ont quasiment doublé par rapport aux montants attribués à des districts ayant les meilleurs indicateurs. Ce supplément de ressources a contribué à financer le salaire d'enseignants supplémentaires et à réduire le déficit d'investissement dans les infrastructures (Jhingran et Sankar, 2009). D'autres expériences sont moins positives. Au Nigéria, par exemple, un fonds fédéral visant à accroître le soutien de l'État en faveur de l'éducation de base a attribué environ 70 % de ses ressources à parts égales entre les différentes provinces. Le faible niveau d'engagement en faveur de la redistribution n'a pas permis de s'attaquer aux causes financières sous-jacentes des écarts d'apprentissage entre les provinces les plus riches et les plus pauvres (Adediran *et al.*, 2008).

Affectation de bons enseignants au service des enfants défavorisés. Lutter contre les désavantages dont souffrent les enfants marginalisés face à l'apprentissage passe par l'affectation d'enseignants bien formés et motivés pour prendre en charge les enfants défavorisés. Trop souvent, les meilleurs enseignants sont concentrés dans des écoles qui accueillent des enfants majoritairement issus de groupes socio-économiques plus favorisés. Diverses politiques ont été expérimentées pour corriger les déséquilibres dans la répartition des enseignants. Certains pays ont introduit des mesures incitatives, telles que des compléments de salaire ou des logements, destinées aux enseignants qui étaient prêts à aller travailler dans des régions reculées et plutôt défavorisées. En Gambie, dans le cadre d'un projet pilote, les enseignants travaillant dans les écoles les plus éloignées ont bénéficié d'une majoration de 40 % de leur salaire de base. Une enquête récente a montré que ces mesures d'incitation avaient produit l'effet attendu, des enseignants nouvellement qualifiés ayant demandé à être nommés dans les écoles qui offraient ces indemnités (Pôle de Dakar, 2009).

Gestion renforcée des enseignants. Il est crucial de prendre des mesures pour favoriser la présence des enseignants à l'école et d'optimiser le temps qu'ils consacrent à l'enseignement. Dans les régions confrontées au problème de l'absentéisme, il faut améliorer le système de gestion des enseignants. Renforcer l'autorité des directeurs d'établissement et des administrateurs de l'éducation est une première étape importante. En Inde, par exemple, on a observé que les enseignants étaient moins souvent absents dans les écoles qui recevaient régulièrement la visite d'inspecteurs scolaires (Chaudhury *et al.*, 2006). La combinaison d'un complément de salaire et d'un suivi de l'absentéisme des enseignants peut aussi s'avérer

très efficace. En Inde, une étude récente a été effectuée auprès d'une sélection aléatoire d'écoles non formelles dont chacune s'est vu remettre une caméra avec fonction horodatage inviolable (Duflo *et al.*, 2010b). Les élèves devaient prendre une photo de leur enseignant au début et à la fin de chaque journée scolaire. Le salaire des enseignants était calculé sur la base du nombre d'heures passées à l'école. Le taux d'absentéisme a immédiatement chuté. Au cours des 2 années et demie qui ont suivi l'instauration de ce dispositif, le taux d'absentéisme des enseignants a atteint en moyenne 21 % dans les écoles appliquant les incitations de salaire et de présence, contre 42 % dans les écoles témoins. On a par ailleurs noté une amélioration du niveau d'apprentissage des élèves, imputable à l'allongement du temps de présence des enseignants en classe. Si ces résultats sont impressionnants, il reste que le transfert de responsabilité en matière de suivi de l'absentéisme des enseignants est un bien piètre substitut à une gouvernance efficace des administrations publiques.

Soutien ciblé grâce à des cours de rattrapage. Les programmes éducatifs de rattrapage, bien que rares dans les pays en développement, peuvent se révéler efficaces. En Inde, un programme géré par une organisation non gouvernementale, appelée Pratham, a ainsi permis de relever le niveau des écoles publiques tout en réduisant les écarts d'apprentissage (encadré 1.14). Au Chili, le Programa de las 900 escuelas (Programme des 900 écoles) fournit aux écoles les moins performantes des ressources supplémentaires pour améliorer l'apprentissage, notamment sous la forme d'ateliers hebdomadaires pour renforcer les compétences pédagogiques, d'activités extrascolaires pour les enfants et de fourniture de manuels et d'autres matériels d'apprentissage. Le programme s'est traduit par une amélioration du niveau d'acquis des élèves de 4^e année et par une réduction des écarts d'apprentissage (Garcia-Huidobro, 2006).

Langue d'instruction appropriée. Il est également important de favoriser l'accès de minorités ethniques et linguistiques à un apprentissage pertinent dans une langue appropriée. Il a été démontré que, dans plusieurs pays à revenu faible, l'enseignement bilingue améliorerait les acquis d'apprentissage (UNESCO, 2010). Au Mali, les élèves bénéficiant d'un enseignement bilingue réussissent systématiquement mieux que ceux qui reçoivent un enseignement uniquement en français (Alidou *et al.*, 2006).

Le transfert de responsabilité en matière de suivi de l'absentéisme des enseignants est un bien piètre substitut à une gouvernance efficace des administrations publiques.

Encadré 1.14 – Le programme Balsakhi de Pratham

Pratham est une grande ONG indienne qui s'emploie à offrir une éducation de qualité aux enfants pauvres et vulnérables. Son programme, initialement sous forme de cours de rattrapage, visait des élèves d'écoles publiques de 3^e et de 4^e année qui étaient en échec scolaire. Ces cours quotidiens de 2 heures portaient sur les compétences élémentaires en lecture, en écriture et en calcul et respectaient le programme scolaire officiel. Ils étaient dispensés par des *balsakhi* (tuteurs) recrutés localement qui, outre 2 semaines de formation préalable, bénéficiaient d'un soutien continu.

Une évaluation aléatoire du programme réalisée en 2001 et 2002 a fait apparaître une amélioration du niveau général des résultats obtenus par les élèves aux tests en lecture, en écriture et en calcul. Les écarts d'apprentissage ont également été réduits,

les enfants les plus marginalisés étant ceux pour lesquels le programme avait été le plus profitable. Au début de l'année scolaire, entre 5 et 6 % seulement des élèves, classés au prétest dans le dernier tiers, pouvaient effectuer des additions à deux chiffres. À la fin de l'année, 51 % d'élèves ayant suivi le programme en étaient capables, contre 39 % dans des classes d'enseignement général.

Ce succès a incité à élaborer une variante : lancé dans 19 États, le programme Read India a, selon les estimations, touché 33 millions d'enfants en 2008/2009. Les résultats aux tests nationaux donnent à penser que le programme de tutorat a une incidence bénéfique sur les acquis d'apprentissage dans l'Inde rurale.

Sources : Banerjee *et al.* (2005 et 2008) ; J-PAL (2006) ; Pratham Resource Centre (2008).

Améliorer l'information sur l'enseignement et l'apprentissage dans les écoles

Élever les niveaux d'acquis d'apprentissage et renforcer l'équité exige des planificateurs de l'éducation qu'ils sachent d'où partent les enfants, comment ils progressent et quels sont ceux qui sont laissés pour compte. Il est aussi de la responsabilité des gouvernements de s'assurer que les choix politiques sont étayés par des données factuelles dans divers domaines tels que le recrutement, la formation et l'affectation des enseignants ou encore l'attribution des ressources et la gestion scolaire.

Les évaluations nationales des apprentissages offrent un outil qui permet de réunir des données probantes dans l'optique d'améliorer les résultats d'apprentissage et de réduire les inégalités⁸. À l'heure actuelle, leur couverture est limitée, tout spécialement dans les pays en développement⁹. Néanmoins, la plupart des gouvernements reconnaissent aujourd'hui que les évaluations sont une composante essentielle de tout programme de réforme de l'éducation visant à améliorer le niveau des performances, à renforcer la responsabilisation et à permettre l'examen des politiques et le suivi des progrès d'ensemble de l'éducation scolaire. Sous réserve d'être judicieusement conçues, les

évaluations peuvent aider à identifier les écoles et les apprenants qui affichent des résultats médiocres et faciliter le ciblage des programmes. D'une manière générale, il existe deux types d'évaluation de l'apprentissage :

- les évaluations « à enjeux élevés » ont des conséquences directes sur les écoles et les élèves. Elles sont utilisées pour mesurer la progression des enfants dans le système éducatif et peuvent fournir des indications sur les ressources dont sont pourvues les écoles et sur leur gestion. La mise en œuvre de systèmes à enjeux élevés à l'échelle d'un pays requiert d'importantes capacités humaines, financières et institutionnelles, en particulier si les résultats sont utilisés pour orienter des choix en matière de dotation en ressources et de politiques. Les examens à grands enjeux sont de pratique courante dans de nombreux pays, mais ceux qui influent sur des décisions relatives au financement des écoles, aux salaires des enseignants ou à leur carrière sont plus rares et existent principalement dans les pays les plus riches ;
- les évaluations fondées sur des échantillons fournissent des informations sur la qualité du système éducatif dans son ensemble. Leur degré de détails ne permet pas de connaître le niveau d'apprentissage des élèves ou les résultats d'ensemble d'une école en particulier. Mais les informations qu'elles délivrent sont d'une grande utilité pour les responsables politiques. C'est l'option la plus répandue dans bon nombre des pays les plus pauvres.

8. Par « évaluation nationale », on entend ici un test commun que passent des élèves d'une année donnée, plutôt que l'évaluation formative d'élèves en général organisée par les enseignants ou l'évaluation individuelle réalisée à l'échelon de l'école.

9. Entre 2000 et 2007, seuls 18 des 45 pays d'Afrique subsaharienne et 4 des 9 pays d'Asie du Sud et de l'Ouest avaient conduit des évaluations nationales (UNESCO, 2007).

Les approches des évaluations à enjeux élevés sont d'une extrême diversité. L'un des modèles les plus connus est le programme américain « Aucun enfant laissé pour compte ». S'appuyant sur des évaluations de l'apprentissage réalisées au niveau des États, ce programme identifie les écoles et les groupes d'élèves affichant de mauvais résultats et mesure la progression de leurs niveaux d'apprentissage au fil des années (encadré 1.15). Les écoles aux performances médiocres se voient octroyer un soutien supplémentaire, mais elles encourent aussi des sanctions : à défaut d'une amélioration des résultats d'apprentissage de leurs élèves, elles peuvent être contraintes de fermer. En Angleterre, des tests nationaux sont organisés à la fin du cycle primaire pour évaluer les enseignants, les écoles et les autorités locales¹⁰. Ils fournissent aussi des indications pour établir un classement des écoles qui permet d'éclairer le choix des parents.

Les partisans des tests à grands enjeux affirment avec force qu'ils sont un moyen efficace pour élever le niveau et venir à bout des inégalités d'apprentissage (Kellaghan *et al.*, 2009). Certains faits confirment que ces tests ont contribué à augmenter le niveau général des acquis scolaires aux États-Unis (Braun, 2004 ; Carnoy et Loeb, 2002 ; Hanushek et Raymond, 2004 ; Wong *et al.*, 2009). Toutefois, leurs effets positifs ne sont pas nettement établis et, pour les esprits critiques, leur équité est

un sujet de préoccupation à plusieurs titres. Si les résultats obtenus aux tests conditionnent les paiements effectués aux écoles et aux enseignants, le risque de telles évaluations est que les écoles concentrent leur attention sur les élèves qu'elles jugent les plus aptes à réussir les épreuves en question. Une autre préoccupation d'ordre plus général est la crainte que les examens à grands enjeux n'incitent les écoles et les enseignants à se focaliser sur la préparation aux épreuves et que ceux-ci n'en viennent, dès lors, à ne mettre l'accent que sur le petit nombre de matières sur lesquelles portent les épreuves et qu'ils doivent enseigner aux élèves selon des méthodes d'enseignement qui privilégient la mémorisation et une « approche passive de l'apprentissage, et à délaissier les approches qui valorisent l'aptitude générale à la réflexion et à la résolution de problèmes de plus haut niveau » (Harlen, 2007 ; Kellaghan *et al.*, 2009, p. 10). Les préoccupations portent aussi sur le fait que, précisément à cause de l'importance déterminante que revêtent les résultats, les tests à grands enjeux peuvent inciter les écoles et les enseignants à frauder (Jacob et Levitt, 2003).

Les évaluations fondées sur des échantillons sont parfois perçues comme une formule plus souple et moins efficace que les évaluations à grands enjeux, mais cette interprétation est sujette à caution. Des évaluations soigneusement conçues peuvent fournir

Bien que les tests à grands enjeux aient pu contribuer à l'amélioration des acquis scolaires, leurs effets positifs ne sont pas nettement établis.

Encadré 1.15 – Améliorer la loi « Aucun enfant laissé pour compte »

Instaurée en 2002 aux États-Unis, la loi « Aucun enfant laissé pour compte » était une réponse aux profondes inégalités liées à la race, à la richesse et à la langue dans l'éducation. Son principal objectif est de réduire les écarts de réussite dans les écoles primaires et secondaires implantées auprès de groupes désavantagés. Bien que le système américain soit fortement décentralisé, les mesures d'incitation au respect de cette loi sont financées par le Gouvernement fédéral. Les districts scolaires qui reçoivent une aide fédérale pour les enfants issus de familles à bas revenu doivent par exemple effectuer des tests réguliers du niveau d'apprentissage, fixer des objectifs pour augmenter la proportion d'élèves atteignant des niveaux de compétence bien définis chaque année et sanctionner les écoles qui n'enregistrent pas de progrès.

Le système des sanctions est progressif. La première année, l'école est simplement tenue d'informer les parents des résultats qu'elle a obtenus par rapport aux objectifs fixés. Si l'école n'atteint pas ses objectifs

la deuxième année, les autorités éducatives doivent donner aux parents la possibilité de transférer leur enfant vers une meilleure école. Si l'absence de progrès persiste au cours de la 3^e année, l'école a l'obligation de mettre en place des programmes complémentaires pour améliorer les performances. Une quatrième année d'échec peut conduire au remplacement des enseignants et, la 5^e année, à la fermeture de l'école.

Le programme a ses défenseurs et ses adversaires dans les milieux politiques. Alors que la loi a inscrit une plus grande équité dans les acquis d'apprentissage parmi les priorités politiques, d'aucuns critiquent l'insuffisance du soutien accordé aux écoles et aux élèves dont les performances sont médiocres. La loi introduite par l'administration Obama vise à améliorer les approches de l'évaluation des élèves, notamment en ne considérant pas uniquement les scores obtenus à des tests simples. De même, l'accent est mis non pas tant sur les sanctions que sur le soutien et les mesures incitatives.

Sources : Bireda (2010) ; US Department of Education (2010).

10. Des évaluations nationales ont également lieu en fin de 2^e année (élèves âgés de 6 à 7 ans).

L'efficacité des évaluations fondées sur des échantillons dépend essentiellement de la façon dont sont utilisées les informations.

des échantillons représentatifs du niveau des acquis, tout en identifiant les groupes et les sous-groupes d'élèves que l'on peut tester dans des domaines d'apprentissage particuliers. Les techniques d'échantillonnage peuvent ainsi être utilisées pour obtenir des données agrégées et fournir une évaluation plus large dans l'ensemble des matières scolaires¹¹. Les informations ainsi recueillies sur le milieu familial des élèves, l'environnement scolaire et la politique institutionnelle offrent un aperçu des facteurs qui influent sur l'apprentissage et permettent, simultanément, de faire ressortir les caractéristiques des apprenants en difficulté et d'étayer les choix politiques.

L'efficacité des évaluations fondées sur des échantillons dépend essentiellement de la façon dont sont utilisées les informations. Le fait que les résultats soient rendus publics peut éclairer les parents et les communautés sur les faiblesses du système scolaire en augmentant la pression exercée sur les prestataires de l'éducation. Au Bangladesh et en Inde, des évaluations des acquis menées par des organisations de la société civile ont révélé les possibilités limitées d'apprentissage que pouvaient offrir de nombreuses écoles primaires (Campagne pour l'éducation populaire, 2001 ; Pratham Resource Centre, 2010). Dans son premier rapport annuel sur l'état de l'éducation au Bangladesh, la Campagne pour l'éducation populaire (CAMPE, Campaign for Popular Education) a révélé que seuls 30 % des élèves âgés de 11 et 12 ans avaient atteint le niveau minimum de compétences fixé dans le programme scolaire national (Campagne pour l'éducation populaire, 2000). Les résultats ont fait l'objet d'une large information publique. S'ils ont contribué à alimenter le débat avec des décideurs et des enseignants, ils ont aussi été utilisés par les parents comme moyen de pression sur les prestataires de l'éducation pour qu'ils rendent compte de leurs performances. En Afrique subsaharienne, les évaluations du SACMEQ ont également été intégrées dans la conception des politiques. Aux Seychelles,

elles ont attiré l'attention sur les disparités entre les classes en matière d'apprentissage et servi de base pour la prise d'une décision politique concernant l'abandon du système de regroupement selon les aptitudes (Leste, 2005). Les résultats des enquêtes du SACMEQ ont, par ailleurs, fourni des éléments d'information sur la conception de programmes et de politiques axés sur l'amélioration du niveau d'ensemble des acquis et la réduction des écarts de réussite au Kenya et en Namibie (Nzomo et Makuwa, 2006).

Malgré ces expériences positives, il faut reconnaître que les évaluations fondées sur des échantillons ne vont pas sans difficultés. Certains aspects sont négligés, comme la taille des échantillons, la sélection des populations et la conception des matériels d'échantillonnage, et les problèmes techniques qui se posent en la matière limitent l'utilité des données produites. Qui plus est, même les meilleures évaluations ne sont efficaces que pour autant que les responsables des politiques disposent des capacités institutionnelles requises pour traiter les données et résoudre les problèmes qui sont mis au jour. Trop souvent, dans les pays les plus pauvres, les gouvernements manquent d'inspecteurs scolaires, de statisticiens, d'unités d'évaluation et de structures de soutien à l'enseignement pour traduire ces résultats en actes. Pour mettre en place des systèmes efficaces d'évaluation fondée sur les échantillons, 5 conditions essentielles doivent être réunies :

- *une conception judicieusement choisie.* Il ne s'agit pas là d'une simple considération technique. Une méthodologie fiable est nécessaire pour que les résultats produits par les évaluations soient largement acceptés par les décideurs et les autres parties concernées. Les échantillons doivent être de taille suffisante pour garantir une représentativité, une ventilation et une identification correctes des groupes en difficulté. De même, les tests doivent couvrir des sujets relatifs à l'ensemble du programme scolaire ;

11. Les enquêtes internationales, telles que le TIMSS et le PISA, utilisent ces techniques pour l'évaluation d'un large éventail de compétences et d'aptitudes.

- *des informations sur le contexte social.* Les évaluations fondées sur des échantillons ne doivent pas se contenter de délivrer un état des lieux des acquis d'apprentissage. Elles doivent aussi fournir des données sur l'environnement scolaire et familial des élèves qui puissent être traitées avec les résultats des enquêtes ;
- *des évaluations régulières.* Pour élaborer des politiques, une bonne connaissance des processus sous-jacents du changement est capitale. Des évaluations comparables et régulières sont des sources d'information indispensables sur les tendances et les effets des réformes ;
- *des capacités institutionnelles renforcées et une meilleure cohérence des politiques.* Les gouvernements doivent s'assurer que leur ministère de l'Éducation dispose du personnel et des ressources dont il a besoin pour pouvoir traiter les données produites par les enquêtes, mais aussi agir en conséquence. C'est pourquoi les mesures visant à améliorer le niveau des acquis d'apprentissage devraient se refléter clairement dans les stratégies et les budgets nationaux de l'éducation ;
- *la diffusion des résultats dans le public.* Les informations relatives à la qualité des systèmes scolaires peuvent constituer un puissant catalyseur de changement en conférant un plus large pouvoir de décision aux parents, en mobilisant les communautés et en favorisant un dialogue constructif avec les responsables des politiques.

Conclusion

Dans de nombreux pays pauvres, le niveau d'apprentissage reste faible, en valeur absolue, et de grandes disparités persistent. À mesure que l'accès des groupes les plus pauvres à l'éducation s'améliore, les gouvernements sont confrontés à un double défi : élever le niveau moyen des acquis d'apprentissage et renforcer l'équité. Ces deux objectifs sont complémentaires : en réduisant les disparités dans l'apprentissage, il est possible d'améliorer le niveau global de performances. Parvenir à une plus grande équité dans les résultats d'apprentissage exige de mettre en œuvre des politiques spécialement adaptées au contexte, sans pour autant oublier qu'une répartition plus équitable des enseignants qualifiés et des financements accordés aux écoles font aussi partie de conditions quasiment universelles. À ces impératifs de la qualité, il est indispensable d'ajouter des programmes conçus pour offrir aux apprenants les plus pauvres et les plus vulnérables un soutien supplémentaire et des possibilités d'apprentissage élargies.

Une meilleure information est également fondamentale. Les évaluations peuvent délivrer des données essentielles sur ce que les enfants apprennent à l'école, permettant par là même aux enseignants et aux responsables des politiques d'identifier les enfants en difficulté et de concevoir des programmes de soutien appropriés. Elles fournissent aussi aux parents des informations utiles sur ce que leurs enfants apprennent et elles sont un moyen de pression sur les gouvernements pour qu'ils améliorent l'éducation scolaire. Malgré ces avantages, les évaluations régulières sont rarement pratiquées dans les pays à revenu faible. Il importe de remédier au plus vite à ce manque si l'on veut que l'objectif d'un apprentissage de qualité pour tous puisse être atteint. ■

À mesure que l'accès des groupes les plus pauvres à l'éducation s'améliore, il faut redoubler d'efforts pour élever le niveau des acquis d'apprentissage.