



*L'éducation compte

RAPPORT MONDIAL DE SUIVI SUR L'ÉDUCATION

2017/8

Rendre des comptes en matière d'éducation :

TENIR NOS ENGAGEMENTS



Organisation
des Nations Unies
pour l'éducation,
la science et la culture



Objectifs de
développement
durable



Rapport
mondial de
suivi sur
l'éducation

RAPPORT MONDIAL DE SUIVI SUR L'ÉDUCATION

2017/8

Rendre des comptes en matière d'éducation :

TENIR NOS ENGAGEMENTS



Organisation
des Nations Unies
pour l'éducation,
la science et la culture

Éditions
UNESCO

Comme le précisent la Déclaration d'Incheon Éducation 2030 et le cadre d'action afférent, le *Rapport mondial de suivi sur l'éducation* « constituera le mécanisme de suivi et de rapport sur l'ODD 4 et sur l'éducation dans les autres ODD » et devra « rendre compte de l'application des stratégies nationales et internationales visant à ce que tous les partenaires concernés respectent leurs obligations, dans le cadre du suivi et de l'examen d'ensemble des ODD ». Ce Rapport est préparé par une équipe indépendante qui siège à l'UNESCO.

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

Le choix et la présentation des données contenues dans cette publication et les opinions qui y sont exprimées sont ceux de l'équipe du *Rapport mondial de suivi sur l'éducation* ; ils ne reflètent pas nécessairement les points de vue de l'UNESCO et n'engagent en aucune façon l'Organisation. Le directeur du Rapport assume la responsabilité globale des opinions et des points de vue qui y sont exprimés.

© UNESCO, 2017

Première édition

Publié en 2017 par l'Organisation des Nations Unies
pour l'éducation, la science et la culture
7, place de Fontenoy, 75352 Paris 07 SP, France

Titre original en anglais : Global Education Monitoring
Report 2017/8: Accountability in education:
Meeting our commitments

Création graphique : FHI 360

Mise en page : Gérard Prosper/Oriata Création

Photo de couverture : David Tett

Bandes dessinées : Godfrey Mwampembwa (GADO)

Illustration 1.1 : Housatonic Design Network

Datavisualisation : Valerio Pellegrini

*Photo de couverture : manifestation organisée
à l'école primaire Wendell, au Royaume-Uni.*

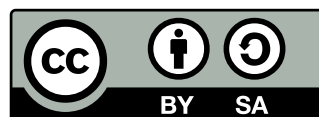
Composition : UNESCO

ISBN : 978-92-3-200143-6

<https://doi.org/10.54676/SPTA4309>

Cette publication est disponible en libre accès sous la
licence Attribution-ShareAlike 3.0 IGO (CC-BY-SA3.0
IGO) (<http://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/igo/>). En utilisant le contenu de la présente publication,
les utilisateurs acceptent les conditions d'utilisation
de l'Archive en libre accès de l'UNESCO (<http://www.unesco.org/open-access/terms-useccbysa-fr>).

Ladite licence s'applique uniquement au texte contenu
dans la publication. Pour l'usage de tout autre
matériel qui ne serait pas clairement identifié comme
appartenant à l'UNESCO, une demande d'autorisation
préalable est nécessaire auprès de l'UNESCO :
publication.copyright@unesco.org ou Éditions
l'UNESCO, 7, place de Fontenoy,
75352 Paris 07 SP France.



Avant-propos

Aujourd'hui, 264 millions d'enfants et de jeunes ne sont pas scolarisés dans le monde. Nous devons nous mobiliser pour surmonter cet échec, car l'éducation constitue une responsabilité partagée et seule une action collective nous permettra de progresser sur le long terme. Cette démarche est indispensable à la réussite du quatrième Objectif de développement durable (ODD 4) du Programme de développement durable à l'horizon 2030. Les gouvernements, les établissements et les enseignants doivent jouer un rôle de premier plan et agir en étroite collaboration avec les parents et les élèves eux-mêmes.

La réussite de notre action suppose de délimiter clairement les responsabilités et d'être capables de repérer les éventuels points de rupture et, le cas échéant, de trouver des solutions adaptées. Autrement dit, nous devons rendre des comptes. Cette notion constitue le thème central du présent *Rapport mondial de suivi sur l'éducation*, dont la conclusion est on ne peut plus évidente : le manque d'obligation redditionnelle risque de mettre en péril les progrès en matière d'éducation et de laisser le champ libre à des pratiques préjudiciables qui s'enracineront dans les systèmes éducatifs. Tout d'abord, l'absence de plans d'éducation clairs élaborés par les gouvernements risque de brouiller les rôles ; les promesses resteront vaines et les politiques ne bénéficieront d'aucun financement.

Les systèmes publics se trouvent parfois dans l'incapacité de fournir une éducation de qualité suffisante et sont alors supplantés par des acteurs à but lucratif agissant hors de toute réglementation. Le cas échéant, ce sont les populations marginalisées qui en subissent les conséquences. Il incombe en premier aux gouvernements de respecter le droit à l'éducation. Toutefois, dans presque la moitié des pays, les citoyens ne peuvent pas faire entendre leurs revendications, car il n'existe aucune voie de recours pour faire valoir ce droit.

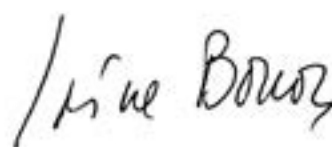
Chacun de nous a un rôle à jouer en faveur de l'éducation, à commencer par les citoyens. Ces derniers mettent en évidence le manque de qualité et d'équité de l'éducation, avec l'aide des organisations de la société civile et des instituts de recherche. Dans un certain nombre de pays, les mouvements étudiants ont souvent contribué à faire passer des politiques visant à rendre l'éducation plus équitable et abordable. Ces réussites témoignent du pouvoir collectif qui est le nôtre et que nous devons exercer pour faire progresser l'ODD 4. De leur côté, les organisations internationales œuvrent activement à l'élaboration de nouveaux objectifs et cibles adaptés aux défis complexes de notre époque.

Par ailleurs, les méthodes visant à garantir la reddition des comptes ne favorisent pas nécessairement la réussite de l'ODD 4. Dans certains pays, il est de plus en plus courant, sous prétexte d'améliorer la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage, de sanctionner les enseignants et les établissements en cas de taux de réussite insuffisant aux examens. Cette méthode doit cependant être appliquée avec la plus grande prudence pour éviter des retombées négatives inopinées. De multiples données confirment que la tenue d'épreuves « couperet » et l'adoption de systèmes de notation très stricts peuvent favoriser la manipulation du système, avec des conséquences négatives sur l'apprentissage et au détriment des populations marginalisées. Il est indispensable de recueillir des données sur les résultats d'apprentissage, afin de mieux cerner les facteurs d'inégalité en matière d'éducation. L'élaboration de rapports détaillés exige néanmoins du temps, des ressources et des compétences dont peu de pays disposent, ce qui rend le risque d'erreur d'autant plus élevé.

La notion d'obligation de rendre des comptes implique une capacité d'action en cas de difficulté, par le biais des politiques, de la législation et du plaidoyer, notamment par l'intervention de médiateurs chargés de défendre les droits des citoyens. Nous devons instaurer des mécanismes plus rigoureux à tous les niveaux, afin de consacrer et de faire respecter le droit à l'éducation, et de garantir que l'ensemble des gouvernements, en particulier les donateurs, honorent leurs engagements.

L'expression « rendre des comptes » revient régulièrement dans le Cadre d'action Éducation 2030, signe de l'importance accordée par l'UNESCO et par la communauté internationale au suivi et à l'évaluation, en vue d'accélérer et de contrôler les progrès. Cela signifie également que tous les pays devraient publier des rapports nationaux de suivi sur l'éducation et rendre compte des progrès accomplis dans la mise en œuvre de leurs engagements. À l'heure actuelle, presque la moitié des pays seulement publient ces rapports, la plupart de manière irrégulière. Rendre des comptes consiste à interpréter les données, à repérer les écueils et à mettre au point des solutions. Tous nos efforts en faveur d'une éducation équitable et de qualité pour tous doivent s'articuler autour de cette pratique.

Irina Bokova
Directrice générale de l'UNESCO



Remerciements

Le présent *Rapport* n'aurait pu voir le jour sans les précieuses contributions de nombreuses personnes et institutions, que l'équipe du *Rapport mondial de suivi sur l'éducation (Rapport GEM)* souhaite remercier pour leur soutien, leur temps et leurs efforts.

L'équipe tient à saluer le travail de son directeur sortant, M. Aaron Benavot, qui a dirigé les recherches et l'élaboration du *Rapport*.

Le Comité consultatif du *Rapport mondial de suivi sur l'éducation* nous a apporté sa précieuse contribution et nous tenons particulièrement à remercier son président sortant, M. Jeffrey Sachs, ainsi que sa vice-présidente, Mme Baela Raza Jamil. Notre gratitude va tout spécialement à nos bailleurs de fonds, engagés et déterminés, sans le soutien financier desquels le *Rapport* n'aurait pu exister.

Nous exprimons toute notre reconnaissance à l'UNESCO pour son rôle prépondérant au Siège comme sur le terrain, ainsi qu'aux instituts de l'UNESCO. Nous sommes très reconnaissants envers de nombreuses personnes, divisions et unités de l'UNESCO, principalement le Secteur de l'éducation et le Bureau de la gestion des services de soutien, qui ont facilité notre travail au quotidien. Comme toujours, l'Institut de statistique de l'UNESCO a joué un rôle capital en nous donnant accès à ses données et en nous apportant un soutien méthodologique, et nous aimerions remercier sa Directrice, Mme Silvia Montoya, et son personnel dévoué. Nous remercions en outre les nombreux collaborateurs de l'Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie, du Bureau international d'éducation de l'UNESCO, de l'Institut international de l'UNESCO pour la planification de l'éducation et du dispositif hors Siège de l'UNESCO.

L'équipe du *Rapport GEM* souhaiterait remercier les chercheurs qui ont rédigé des documents de référence qui ont étayé les analyses du *Rapport* : Helen Abadzi, Kwame Akyeampong, Hilla Aurén, Sandy Balfour, Batjargal Batkhuyag, Joseph Besong, Sergio Cárdenas, Roy Carr-Hill, Pearl Chung, Prema Clarke, Aurélien Decamps, Apostolis Dimitropoulos, Isy Faingold, Haider Fancy, Gunay Faradova, Nisa Felicia, Megan Gavin, Radhika Gorur, Fatine Guedira, Megan Haddock, Lan Hoang, Catherine Honeyman, Mobarak Hossain, Natalia Isaeva, Maciej Jakubowski, Vaso Kindi, Kevin Kinser, Anna Kobtseva, Kimmo Kosonen, Jason Lane, Kate Lapham, Rebecca Lavinson, Christian Maroy, Mohammed Matar, Fatou Niang, Remigius Chidozie Nnadozie, Paulo Rocha e Oliveira, Lluís Parcerisa, Francesco Pastore, Tejendra Pherali, Daria Platonova, Rajesh Ramachandran, Dhitta Puti Sarasvati Ramli, Jamila Razzaq, Emma Rowe, Dante Salto, Jaap Scheerens, Dmitry Semyonov, Gita Steiner-Khamsi, Marcellus Taylor, Antoni Verger et Annelise Voisin.

Nous sommes également reconnaissants envers plusieurs institutions et leur personnel de recherche, qui a rédigé des documents de référence qui ont étayé les analyses du *Rapport* : ECOZI (Maxwell Rafomoyo), GRADE (Santiago Cueto), HakiElimu (Godfrey Boniventura, John Kalage), l'Institute of International Education (Rajika Bhandari, Aminou Yaya), Leonard Cheshire Disability (Ola Abu Alghaib), l'Initiative Droit à l'éducation (Delphine Dorsi, Erica Murphy), l'Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie (Ulrike Hanemann), et le University College de Londres (Douglas Bourn, Frances Hunt, Phil Bamber). Les institutions ci-après ont également apporté des contributions très utiles : l'Internationale de l'éducation (Jelmer Evers, Martin Henry, Dennis Singolo) et le Partenariat mondial pour l'éducation (Margaret Irving, Raphaëlle Martínez, Élisé Miningou, Vania Salgado). Nous remercions en outre Building Evidence in Education, le Partenariat mondial pour l'éducation et l'Institut international de l'UNESCO pour la planification de l'éducation d'avoir accueilli des consultations en personne sur la note conceptuelle du *Rapport*.

Rebecca Allen, Francesca Borgonovi, Mark Bray, Paul Comyn, Fredrik Eriksson, Mihály Fazekas, Sérgio Haddad, Sabina Handschin, David Morgan, Ali Nurghozhayev, Yuanyue Wu, et bien d'autres, ont également apporté une précieuse contribution en formulant des observations aux différents stades de l'élaboration du *Rapport*.

Un groupe d'experts indépendants a par ailleurs révisé les chapitres du *Rapport* et formulé de précieux commentaires. Nous remercions Kristina Brezicha, Beth Button, Soo-yong Byun, Jess Cross, Sherman Dorn, Anton de Grauwe, Brent Edwards Jr., Melanie Ehren, Birger Fredriksen, Michael Fullan, Radhika Gorur, Francine Menashy, Meng Yew Tee, Anna Persson, Dennis Singolo et Bryn Welham de leurs contributions.

Nous remercions tout spécialement Melvin Dubnick et Christian Ydesen, qui ont révisé les premières versions du *Rapport* complet et fait part de leurs observations utiles et éclairées. Nous remercions également l'Overseas Development Institute (en particulier Susan Nicolai et Joseph Wales), dont les contributions à l'élaboration et à la finalisation des recommandations stratégiques ont été inestimables.

La relecture du *Rapport* a été assurée par Jessica Hutchings, que nous remercions pour ses efforts inlassables. Nos remerciements s'adressent aussi à Justine Doody, qui a rédigé le *Résumé du Rapport*.

Nous tenons par ailleurs à remercier celles et ceux qui ont travaillé sans relâche pour accompagner la production du *Rapport*, notamment Rebecca Brite, Erin Crum, Shannon Dyson, FHI 360, Kristen Garcia, Melanie Tingstrom, Gérard Prosper et Isabelle Hannebicque.

De nombreux collègues, de l'UNESCO et d'ailleurs, ont pris part à la conception et à la production du *Rapport GEM 2017* ; qu'ils soient tous chaleureusement remerciés pour leur aide. Nous souhaitons également remercier l'unité de traduction française de l'UNESCO ainsi que Strategic Agenda pour cette traduction de grande qualité. Plusieurs personnes ont participé à l'élaboration des supports de communication et d'information sur le *Rapport GEM*, notamment Kate Holt, Housatonic Design Network, Godfrey Mwampembwa (GADO) et Valerio Pellegrini.

Enfin, nous aimerions remercier les stagiaires et les consultants qui ont grandement épaulé l'équipe du *Rapport GEM* dans divers domaines : Bianca Bozzeda, Matias Egeland, Karen Gerónimo, Fatine Guedira, Glen Hertelendy, Mobarak Hossain, Kate Linkins, Manbo Ouyang, Merybell Reynoso, Benedetta Ruffini, Ellen Stay, Julieta Vera et Hajar Yassine.

L'équipe du *Rapport mondial de suivi sur l'éducation*

Directeur : Manos Antoninis

Madeleine Barry, Nicole Bella, Nihan Köseleci Blanchy, Anna D'Addio, Priyadarshani Joshi, Katarzyna Kubacka, Leila Loupis, Kassiani Lythrangomitis, Alasdair McWilliam, Anissa Mehtar, Branwen Millar, Claudine Mukizwa, Yuki Murakami, Taya Louise Owens, Judith Randrianatoavina, Kate Redman, Maria Rojnov, Will Smith et Rosa Vidarte.

L'équipe tient à remercier son directeur sortant Aaron Benavot, qui a dirigé les travaux de recherche et développement pour ce Rapport.

Le *Rapport mondial de suivi sur l'éducation* est une publication annuelle indépendante financée par des gouvernements, des organismes multilatéraux et des fondations privées, et facilitée et soutenue par l'UNESCO.



Pour plus d'informations, contacter :

Équipe du *Rapport mondial de suivi sur l'éducation*
UNESCO, 7, place de Fontenoy
75352 Paris 07 SP, France

Courriel : gemreport@unesco.org
Tél. : +33 1 45 68 07 41
www.unesco.org/gemreport
<https://gemreportunesco.wordpress.com>

Toute erreur ou omission constatée dans la version imprimée du présent *Rapport* sera corrigée dans la version en ligne disponible à l'adresse :
<http://fr.unesco.org/gem-report/>

Nouvelle série des *Rapports mondiaux de suivi sur l'éducation*

- 2017/8 Rendre des comptes en matière d'éducation : tenir nos engagements
- 2016 L'éducation pour les peuples et la planète : créer des avenir durables pour tous

Rapports mondiaux de suivi sur l'Éducation pour tous

- 2015 Éducation pour tous 2000-2015 : progrès et enjeux
- 2013/4 Enseigner et apprendre : atteindre la qualité pour tous
- 2012 Jeunes et compétences : l'éducation au travail
- 2011 La crise cachée : les conflits armés et l'éducation
- 2010 Atteindre les marginalisés
- 2009 Vaincre l'inégalité : l'importance de la gouvernance
- 2008 L'éducation pour tous en 2015 : un objectif accessible ?
- 2007 Un bon départ : éducation et protection de la petite enfance
- 2006 L'alphabétisation, un enjeu vital
- 2005 Éducation pour tous : l'exigence de qualité
- 2003/4 Genre et éducation pour tous : le pari de l'égalité
- 2002 Éducation pour tous : le monde est-il sur la bonne voie ?

Table des matières

Avant-propos	i
Remerciements	ii
Table des matières	v
Points majeurs.....	xii
Suivi de l'ODD 4.....	xvi

CHAPITRE 1 • Introduction.....	1
L'obligation de rendre des comptes est un moyen au service des finalités spécifiques de l'éducation.....	3
L'éducation est une responsabilité collective.....	6
Un environnement porteur aide les acteurs à assumer leurs responsabilités.....	13
Guide de lecture du Rapport.....	14
CHAPITRE 2 • Les gouvernements	17
L'opinion publique, un élément primordial pour amener les gouvernements à rendre des comptes.....	21
Les gouvernements doivent établir des mécanismes redditionnels officiels	26
Conclusion.....	39
CHAPITRE 3 • Les établissements scolaires.....	41
La réglementation facilite le suivi qualitatif des établissements scolaires.....	43
La concurrence du marché accentue les clivages.....	49
Il n'y a pas de relation réellement probante entre l'obligation redditionnelle fondée sur les performances et la qualité de l'éducation	52
Parents, communautés, élèves et personnels peuvent influencer et contrôler les politiques et les pratiques scolaires.....	56
Les chefs d'établissement influent sur la qualité de l'école et subissent la pression des mécanismes redditionnels	59
Conclusion.....	61
CHAPITRE 4 • Les enseignants	63
L'apport d'un enseignement de qualité constitue la principale responsabilité des enseignants	65
Les systèmes de responsabilité des enseignants peuvent prendre bien des formes.....	68
L'obligation de rendre des comptes des enseignants est surtout assurée par le biais d'évaluations formelle	71
La responsabilité professionnelle peut contribuer à transformer la culture de l'enseignement	78
Les citoyens peuvent aider les enseignants à assumer leurs responsabilités	81
Conclusion.....	83
CHAPITRE 5 • Les parents et les élèves	85
Il existe des mécanismes pour demander des comptes aux parents sur l'assiduité des élèves	88
Les parents et les élèves contribuent largement à favoriser la sécurité du cadre d'apprentissage	90
Conclusion.....	91
CHAPITRE 6 • Les organisations internationales	93
Définir les responsabilités des acteurs internationaux.....	95
Fixer des objectifs communs.....	96
Établir des normes et influencer sur les politiques.....	98
Soutenir les pays par l'aide au développement.....	99
Conclusion.....	102

CHAPITRE 7 • Les acteurs privés et à but lucratif	105
Les programmes d'alimentation scolaire doivent être encadrés par les pouvoirs publics pour être efficaces	107
Soutien scolaire privé régi par le marché : un risque pour l'équité dans l'éducation	108
Les pouvoirs publics et la société civile ont les moyens de rappeler les fournisseurs de matériel pédagogique à leurs responsabilités	110
Conclusion.....	113
CHAPITRE 8 • Suivi de l'éducation dans le cadre des Objectifs de développement durable.....	115
Cadre de suivi des ODD	116
Cadre de communication des ODD	117
CHAPITRE 9 • Cible 4.1 : Enseignement primaire et secondaire	119
Vue d'ensemble	120
Point sur les données 9.1 : Progression vers des indicateurs portant sur des acquis de base véritablement utiles	125
Point sur les données 9.2 : La qualité des évaluations nationales dans les pays de l'E-9 est cruciale pour le suivi mondial des résultats d'apprentissage	127
Point sur les données 9.3 : L'amélioration de l'accès à l'éducation varie selon les pays	129
Point sur les politiques 9.1 : Avantages et risques des données sur l'apprentissage au niveau des établissements et des élèves	130
CHAPITRE 10 • Cible 4.2 : Petite enfance.....	139
Vue d'ensemble	140
Point sur les données 10.1 : Utilisation des enquêtes auprès des ménages pour estimer la participation et les écarts en matière d'éducation de la petite enfance.....	144
Point sur les politiques 10.1 : Garantir la qualité de l'éducation de la petite enfance.....	145
CHAPITRE 11 • Cible 4.3 : Enseignement technique, professionnel et supérieur, et éducation des adultes	149
Vue d'ensemble	150
Point sur les données 11.1 : Estimation de la participation des jeunes et des adultes à un programme d'enseignement ou de formation.....	153
Point sur les données 11.2 : Mesure de la participation et de la réussite dans le cycle d'enseignement supérieur grâce aux enquêtes auprès des ménages.....	158
Point sur les politiques 11.1 : L'assurance qualité dans l'enseignement supérieur.....	159
Point sur les politiques 11.2 : Reddition de comptes et accessibilité financière de l'enseignement supérieur.....	166
CHAPITRE 12 • Cible 4.4 : Compétences nécessaires au travail.....	171
Vue d'ensemble	172
Point sur les données 12.1 : Les compétences en TIC obtenues par mesure indirecte sont-elles un bon indicateur de la maîtrise de l'outil informatique, évaluée directement ?.....	174
Point sur les politiques 12.1 : Garantir la qualité du développement et de la certification des compétences.....	176
CHAPITRE 13 • Cible 4.5 : Équité.....	183
Vue d'ensemble.....	184
Point sur les données 13.1 : L'inégalité entre les sexes persiste au sein de la direction des établissements scolaires.....	189
Point sur les données 13.2 : Il est difficile d'évaluer la proportion d'élèves qui reçoivent un enseignement dans la langue parlée à la maison	190
Point sur les politiques 13.1 : Inciter les pouvoirs publics à respecter leurs obligations concernant le droit des personnes handicapées à l'éducation inclusive	192
Point sur les politiques 13.2 : Suivre la situation scolaire des groupes défavorisés	196
CHAPITRE 14 • Cible 4.6 : Alphabétisme et numératie.....	201
Vue d'ensemble	202
Point sur les données 14.1 : Les politiques relatives à la langue d'enseignement influencent les résultats en matière d'alphabétisme en Afrique subsaharienne	205
Point sur les données 14.2 : Les disparités entre les sexes et entre les riches et les pauvres en matière d'alphabétisme dans les pays à revenu élevé évoluent dans des directions opposées pendant les premières années de l'âge adulte.....	206
Point sur les politiques 14.1 : Le suivi comme outil de reddition de comptes concernant les programmes d'alphabétisation des adultes.....	207
CHAPITRE 15 • Cible 4.7 : Développement durable et citoyenneté mondiale.....	211
Vue d'ensemble	212
Point sur les données 15.1 : Le suivi de la mise en œuvre de la Recommandation de l'UNESCO de 1974 constitue une première étape vers le suivi des progrès	213

Point sur les données 15.2 : Les pays adoptent différentes approches pour former les enseignants au développement durable	216
Point sur les données 15.3 : La mise en œuvre des programmes d'éducation sexuelle complète varie d'un pays à l'autre	217
Point sur les données 15.4 : Mesurer les connaissances sur le développement durable dans l'enseignement supérieur	219
Point sur les politiques 15.1 : Les manuels scolaires sont essentiels pour faire progresser les objectifs de tolérance, de paix et de réconciliation.....	220
CHAPITRE 16 • Cible 4.a : Établissements scolaires et cadres d'apprentissage.....	225
Vue d'ensemble.....	226
Point sur les données 16.1 : À la recherche d'autres indicateurs pour les infrastructures scolaires	227
Point sur les politiques 16.1 : La lutte contre la violence liée au genre en milieu scolaire est essentielle pour garantir un cadre d'apprentissage sûr.....	229
CHAPITRE 17 • Cible 4.b : Bourses d'études.....	235
Vue d'ensemble.....	236
Point sur les données 17.1 : Les données relatives au financement des bourses d'études et leur suivi doivent être normalisés.....	237
Point sur les politiques 17.1 : Il est difficile de mettre en place des mécanismes de reddition de comptes pour les programmes de bourses internationaux.....	238
Point sur les politiques 17.2 : Les étudiants en mobilité internationale doivent être protégés	240
CHAPITRE 18 • Cible 4.c : Enseignants.....	243
Vue d'ensemble.....	244
Point sur les données 18.1 : Est-il possible de parvenir à une définition du terme d'« enseignant formé » qui soit comparable entre les différents pays ?	246
Point sur les politiques 18.1 : Les pressions en faveur de la reddition de comptes ont des implications sur la formation des enseignants dans les pays à revenu élevé	249
CHAPITRE 19 • L'éducation dans les autres ODD : la santé, l'alimentation et l'eau	255
L'éducation influence les comportements et contribue à prévenir les maladies non transmissibles	256
L'éducation contribue à renforcer les capacités de mise en œuvre des stratégies nationales de réalisation des ODD	259
CHAPITRE 20 • Financement	263
Dépenses publiques.....	264
Point sur les politiques 20.1 : La corruption empêche les systèmes éducatifs de réaliser leur potentiel	267
Dépenses liées à l'aide	271
Point sur les politiques 20.2 : Le paiement aux résultats à l'essai pour améliorer l'efficacité de l'aide et la reddition de comptes	275
Dépenses des ménages	282
Point sur les politiques 20.3 : Mettre en place des comptes nationaux de l'éducation en s'inspirant de l'expérience du secteur de la santé.....	285
CHAPITRE 21 • Conclusions et recommandations.....	291
L'éducation soulève des problèmes d'envergure auxquels des solutions doivent être apportées	292
La reddition de comptes : un élément de réponse qui doit être conçu avec humilité	293
Les mécanismes de reddition de comptes sont efficaces dans certains contextes.....	294
... mais peuvent être contre-productifs dans d'autres contextes s'ils sont mal conçus	295
Comment les gouvernements doivent-ils concevoir et mettre en œuvre des mécanismes de reddition de comptes solides ?.....	295
Annexe.....	289
Tableaux statistiques	299
Tableaux relatifs à l'aide.....	407
Annexe sur l'obligation de rendre des comptes	421
Glossaire	427
Sigles et acronymes	430
Références.....	432

Liste des figures, tableaux et encadrés

FIGURES

Figure 1.1 : Comment les acteurs de l'éducation sont actuellement tenus de rendre des comptes	8
Figure 1.2 : Des acteurs interdépendants pour assurer une éducation inclusive, équitable et de qualité	14
Figure 2.1 : Les contre-pouvoirs officiels et officieux imposent aux gouvernements de rendre compte de leurs engagements en faveur de l'éducation.....	20
Figure 2.2 : Les citoyens doivent pouvoir engager des poursuites contre l'État en cas de violation de leur droit à l'éducation	34
Figure 3.1 : Moins de 50 % des systèmes éducatifs possèdent une réglementation spécifiant un taux plafond d'encadrement	44
Figure 3.2 : Les effectifs du secteur privé ont augmenté dans l'enseignement primaire et le premier cycle du secondaire	47
Figure 3.3 : L'utilisation des résultats des élèves aux examens pour sanctionner ou récompenser l'établissement est plus répandue dans les pays riches.....	50
Figure 3.4 : Les systèmes d'obligation redditionnelle axée sur les examens n'ont pas entraîné d'amélioration des résultats d'apprentissage.....	55
Figure 3.5 : Au Nigéria, la participation active de femmes et d'enfants aux comités de gestion scolaire, initialement faible, a progressé.....	60
Figure 4.1 : Les pairs, les communautés, les parents et les élèves aident aussi les enseignants à assumer leurs responsabilités.....	68
Figure 4.2 : Les élèves sénégalais perdent chaque année plus de 50 jours de classe en raison de la fermeture des écoles	69
Figure 4.3 : Près de la moitié des absences d'enseignants en Indonésie était autorisée pour cause de travail personnel.....	69
Figure 4.4 : Les enseignants inspirent plus confiance que les systèmes éducatifs	71
Figure 4.5 : La plupart des systèmes de rémunération à la performance des pays riches sont en partie fondés sur les résultats des élèves	76
Figure 5.1 : La responsabilité des parents concernant l'assiduité, les efforts et le comportement des élèves est transférée à ces derniers à mesure qu'ils progressent dans leur scolarité.....	87
Figure 5.2 : L'amende est la sanction la plus fréquente en cas d'absentéisme scolaire.....	89
Figure 6.1 : Les organismes donateurs doivent répondre aux besoins des bénéficiaires en termes de renforcement institutionnel	100
Figure 9.1 : De nombreux élèves ne maîtrisent pas les apprentissages élémentaires	122
Figure 9.2 : Dans près de la moitié des pays, moins d'un jeune sur deux achève ses études secondaires	130
Figure 10.1 : La participation à l'éducation de la petite enfance a connu une progression rapide dans de nombreux pays.....	141
Figure 10.2 : De nombreux enfants des pays à revenu faible et intermédiaire ne sont pas prêts à démarrer l'école	143
Figure 10.3 : Les enfants des ménages les plus pauvres sont moins susceptibles de pratiquer des activités d'éveil à la maison	143
Figure 10.4 : Les taux de fréquentation des activités d'éducation de la petite enfance présentent d'importantes disparités.....	144
Figure 10.5 : L'âge de fréquentation des structures d'éducation de la petite enfance varie selon les pays.....	145
Figure 11.1 : En Europe, la participation des jeunes à l'enseignement technique et professionnel a évolué dans des directions opposées au cours des 15 dernières années.....	151
Figure 11.2 : Les inscriptions dans les établissements privés de l'enseignement supérieur ont augmenté rapidement dans nombre de pays à revenu faible et intermédiaire	152
Figure 11.3 : Les femmes forment la majorité des diplômés du supérieur, mais sont sous-représentées parmi les diplômes obtenus dans les filières des sciences, de la technologie, de l'ingénierie et des mathématiques.....	153
Figure 11.4 : Les adultes sont plus susceptibles de reprendre l'école dans les pays à revenu intermédiaire que dans ceux à faible revenu	154
Figure 11.5 : L'indicateur thématique relatif à l'enseignement technique et professionnel chez les jeunes est un sous-ensemble de l'indicateur mondial portant sur l'éducation des adultes	154
Figure 11.6 : La plupart des jeunes ne suivent pas une formation sur le terrain	155
Figure 11.7 : En Europe, la participation des adultes à des programmes d'enseignement et de formation est plus élevée chez les femmes, chez les plus jeunes et chez les salariés.....	157
Figure 11.8 : Peu d'enquêtes sur la population active posent des questions utiles en matière de suivi de l'éducation des adultes.....	158
Figure 11.9 : On observe de fortes variations en matière de fréquentation et de réussite dans le cycle postsecondaire	160
Figure 11.10 : Les plus pauvres ont très peu de possibilités d'accès à l'enseignement postsecondaire dans les pays à revenu faible et intermédiaire.....	162
Figure 12.1 : Dans les pays à revenu faible et intermédiaire, très peu d'adultes disposent des compétences élémentaires en matière de TIC	173
Figure 12.2 : Les compétences en matière de TIC sont beaucoup moins courantes chez les femmes que chez les hommes	173
Figure 12.3 : Évalués indirectement, tous les types de compétences en matière de TIC ne permettent pas d'estimer avec précision les résultats de l'évaluation directe du niveau de maîtrise d'une population donnée de la résolution de problèmes dans des environnements technologiques.....	175
Figure 12.4 : L'indicateur mondial des compétences en TIC évaluées indirectement rend mieux compte des compétences relativement élémentaires de la population	176
Figure 12.5 : Nombre de mécanismes de reddition de comptes relatifs au développement de compétences professionnelles ne sont pas appliqués systématiquement dans les pays à revenu faible et intermédiaire.....	180

Figure 13.1 : Un plus grand nombre de pays ont atteint la parité entre les sexes, mais le défi reste à relever, en particulier dans l'enseignement supérieur	185
Figure 13.2 : La disparité entre les sexes en matière de compétences en mathématiques est défavorable aux filles dans l'enseignement primaire, mais non dans le premier cycle du secondaire	186
Figure 13.3 : Le degré de disparité varie même entre les pays présentant des taux d'achèvement similaires	188
Figure 13.4 : Au Japon, seuls 6 % des chefs d'établissement du premier cycle du secondaire sont des femmes	189
Figure 13.5 : En moyenne, dans les pays participant à l'étude TIMSS, 21 % des élèves ne parlent que rarement, voire jamais, la langue d'évaluation à la maison	192
Figure 13.6 : La Convention relative aux droits des personnes handicapées a été ratifiée rapidement par comparaison avec d'autres traités majeurs relatifs aux droits de l'homme	193
Figure 13.7 : Les jeunes européens handicapés sont plus susceptibles d'abandonner prématurément leurs études	197
Figure 14.1 : Les adultes dont les parents sont moins instruits sont moins susceptibles de maîtriser les compétences minimales en numératie	204
Figure 14.2 : Les adultes issus de l'immigration sont plus susceptibles de ne pas atteindre les niveaux minimaux d'aptitude en lecture, en écriture et en calcul	204
Figure 14.3 : Les systèmes éducatifs qui privilégient l'enseignement dans les langues autochtones assurent plus efficacement l'alphabétisation des adultes en Afrique subsaharienne	205
Figure 14.4 : Les disparités entre les groupes privilégiés et défavorisés en matière d'alphabétisme s'accroissent pendant les premières années de l'âge adulte, tandis que les disparités entre les hommes et les femmes disparaissent à la même période	206
Figure 15.1 : Les connaissances scientifiques des adolescents varient grandement d'un pays à l'autre	213
Figure 15.2 : Les connaissances des élèves du primaire sur la structure et les systèmes terrestres ont légèrement progressé	214
Figure 15.3 : Seuls 7 % des pays ont intégré l'éducation au développement durable dans la formation des enseignants	215
Figure 15.4 : Au Kenya, seul un élève sur cinq indique avoir étudié les méthodes contraceptives	218
Figure 15.5 : Peu de manuels scolaires offrent la possibilité de discuter des moyens de prévention et de résolution des conflits	221
Figure 16.1 : Les ordinateurs des écoles rurales sont moins susceptibles d'être connectés à Internet	226
Figure 16.2 : La mauvaise qualité des infrastructures compromet l'enseignement dans les écoles accueillant des élèves défavorisés	228
Figure 16.3 : De nombreux directeurs d'écoles primaires d'Asie de l'Ouest indiquent que le manque d'espace et l'inefficacité des systèmes de chauffage ou de climatisation dans les écoles entravent l'enseignement	229
Figure 16.4 : En Amérique latine, les élèves pauvres sont bien moins susceptibles de fréquenter une école primaire équipée d'installations sanitaires et d'approvisionnement en eau de base	229
Figure 17.1 : Le financement des bourses d'études est globalement resté au niveau de 2010	236
Figure 17.2 : Les étudiants internationaux sont de plus en plus nombreux à suivre des études en dehors de leur région d'origine	240
Figure 18.1 : Dans certains pays d'Afrique subsaharienne, le pourcentage d'enseignants formés a diminué depuis 2000	245
Figure 18.2 : Dans de nombreux pays, il existe d'importantes disparités en matière de disponibilité entre les enseignants qualifiés et formés	246
Figure 18.3 : Les exigences des programmes de formation initiale des enseignants varient selon les pays	248
Figure 18.4 : De nombreux enseignants du premier cycle du secondaire n'ont pas été formés à la pédagogie de la matière qu'ils enseignent	249
Figure 18.5 : Les enseignants et les chefs d'établissement se voient confier des responsabilités accrues	250
Figure 19.1 : Le niveau d'éducation est inversement proportionnel à la consommation de tabac	257
Figure 19.2 : Dans de nombreux pays, les campagnes antitabac servent de mécanisme d'éducation informelle	258
Figure 19.3 : L'effet de l'éducation sur l'obésité évolue en fonction du niveau de richesse des pays	258
Figure 20.1 : Au moins 33 pays n'ont atteint aucun seuil de financement de l'éducation	265
Figure 20.2 : Un quart des pays ont augmenté leurs dépenses publiques d'éducation d'au moins 0,5 % du revenu national depuis 2010	266
Figure 20.3 : Exceptions à la règle voulant que les dépenses publiques par élève augmentent selon le niveau d'études et le revenu par habitant	268
Figure 20.4 : L'aide consacrée à l'éducation continue de stagner	272
Figure 20.5 : Les donateurs continuent d'accorder moins d'importance à l'éducation	272
Figure 20.6 : Plus d'un milliard de dollars EU par an sont consacrés à l'éducation et la formation dans les autres secteurs	273
Figure 20.7 : La part de l'aide à l'éducation de base en faveur des pays à faible revenu et des pays les moins avancés a considérablement reculé en 2015	274
Figure 20.8 : L'aide humanitaire à l'éducation a atteint un pic historique en 2016	275
Figure 20.9 : Il existe de nombreux modèles de paiement aux résultats en matière d'aide à l'éducation	277
Figure 20.10 : Les contributions des ménages représentent une part substantielle des dépenses totales d'éducation	283
Figure 20.11 : Les ménages couvrent au moins un tiers des dépenses totales d'éducation dans un tiers des pays	284
Figure 20.12 : Dans les pays à faible revenu, comme le Népal et l'Ouganda, les ménages sont les principaux contributeurs aux dépenses totales d'éducation	287
Figure 20.13 : Au Kazakhstan, les ménages urbains consacrent une part substantielle de leur revenu à l'éducation préscolaire et professionnelle	288

TABLEAUX

Tableau 1.1 : Correspondance des termes « responsabilité » et « reddition des comptes » dans différentes langues	5
Tableau 1.2 : Mécanismes de reddition de comptes	7
Tableau 1.3 : Fil conducteur du thème de la reddition de comptes traité dans le <i>Rapport</i>	15
Tableau 3.1 : Effets pervers des mécanismes redditionnels à enjeux élevés dans les écoles	55
Tableau 4.1 : Critères servant de base à l'évaluation des enseignants dans des pays à revenu faible et intermédiaire	72
Tableau 4.2 : Codes des enseignants et procédures de signalement des fautes dans un échantillon de pays	81
Tableau 8.1 : Indicateurs mondiaux relatifs à l'ODD 4 par organisation chargée de la mise en œuvre et par niveau de classification	117
Tableau 9.1 : Pourcentage de pays réalisant une évaluation nationale des apprentissages, ainsi qu'une évaluation aux fins de rapport sur l'indicateur mondial, 2015 ou année la plus récente	121
Tableau 9.2 : Sélection d'indicateurs relatifs à la fréquentation et à l'achèvement scolaires, 2015 ou année la plus récente	124
Tableau 9.3 : Pourcentage de pays garantissant une instruction gratuite et obligatoire dans leur cadre juridique, par nombre d'années d'enseignement, 2015 ou année la plus récente	125
Tableau 9.4 : Composantes fondamentales permettant d'harmoniser les rapports des pays sur les indicateurs relatifs aux résultats d'apprentissage de niveau élémentaire	126
Tableau 9.5 : Évaluations de l'apprentissage nationales et transnationales dans l'enseignement primaire et secondaire, pays de l'E-9, 2017	128
Tableau 9.6 : Cadre pour la qualité de l'enseignement	131
Tableau 9.7 : Examens du programme national en Angleterre, par étape principale	135
Tableau 10.1 : Sélection d'indicateurs relatifs à l'éducation de la petite enfance, 2015 ou année la plus récente	141
Tableau 10.2 : Outils de mesure du développement du jeune enfant	142
Tableau 11.1 : Indicateurs relatifs à la participation à l'enseignement technique et professionnel, 2000 et 2015	151
Tableau 11.2 : Indicateurs relatifs à la participation à l'enseignement supérieur	152
Tableau 12.1 : Un cadre de qualité dans le développement des compétences professionnelles	177
Tableau 13.1 : Indice de parité entre les sexes pour le taux brut de scolarisation et pourcentage de pays ayant atteint la parité, par niveau d'enseignement, 2015	185
Tableau 13.2 : Indices de parité par zone géographique et par niveau de richesse pour le taux d'achèvement, et taux d'achèvement des garçons et des filles les plus pauvres, par niveau d'enseignement, par région et par groupe de revenu, 2010-2015	187
Tableau 13.3 : Les politiques relatives à la langue d'enseignement prévoient le plus souvent une sortie rapide	191
Tableau 13.4 : Pourcentage d'enfants recevant un enseignement dans la langue parlée à la maison en Asie du Sud-Est	191
Tableau 13.5 : Mécanismes de reddition de comptes concernant le droit à l'éducation inclusive	193
Tableau 14.1 : Indicateurs d'alphabétisme des jeunes et des adultes, 2000 et 2016	203
Tableau 17.1 : Informations collectées au sujet des bénéficiaires de bourses par une sélection d'organismes, de bailleurs de fonds et de programmes dans cinq pays à revenu élevé	238
Tableau 18.1 : Pourcentage d'enseignants formés, par niveau d'études, 2015	245
Tableau 18.2 : Taux d'encadrement, par niveau d'études, 2000-2015	246
Tableau 18.3 : Proposition de classification normalisée des programmes de formation des enseignants	247
Tableau 20.1 : Dépenses publiques d'éducation, par groupe de revenu et région, 2015 ou année la plus récente	265
Tableau 20.2 : Typologie des pratiques de corruption dans le domaine de l'éducation	269

ENCADRÉS

Encadré 1.1 : Dans de nombreuses langues, reddition de comptes et responsabilité sont des termes équivalents	5
Encadré 2.1 : Le Brésil institutionnalise une large participation à la préparation de son plan d'éducation	28
Encadré 2.2 : Le mécanisme de suivi et d'examen sur les ODD permet aux gouvernements et aux organisations non gouvernementales de présenter des rapports à titre volontaire	33
Encadré 2.3 : Le rôle accru des bureaux d'évaluation autonomes en Amérique latine	38
Encadré 3.1 : L'essor de Bridge International Academies met en péril le système éducatif au Kenya et en Ouganda	48
Encadré 3.2 : Les limites de l'obligation redditionnelle liée au marché : l'échec du système universel chilien de bons d'études	53
Encadré 3.3 : L'expérience des États-Unis : des enfants laissés pour compte	53
Encadré 3.4 : Faire participer les étudiants aux décisions pour en faire des partenaires à part entière	57
Encadré 4.1 : Un enseignement soucieux d'équité entre les sexes favorise la réussite scolaire	66
Encadré 4.2 : Au Sénégal et en Indonésie, l'absentéisme des enseignants est surtout dû à des facteurs structurels	69
Encadré 4.3 : La contractualisation a des répercussions sur la confiance, la motivation et la responsabilité des enseignants	70
Encadré 4.4 : L'impact de la rémunération basée sur la performance peut varier selon le sexe de l'enseignant	78

Encadré 4.5 : Lesson Study utilise les processus collaboratifs pour améliorer l'enseignement.....	79
Encadré 4.6 : Les technologies de suivi sont surtout axées sur l'absentéisme des enseignants	82
Encadré 6.1 : Le <i>Rapport GEM</i> , un outil de responsabilisation	101
Encadré 7.1 : Une approche combinée adoptée aux Philippines pour réformer la chaîne d'approvisionnement en manuels.....	111
Encadré 7.2 : Pearson PLC : trop puissant pour rendre des comptes ?	112
Encadré 9.1 : Les données sur les résultats d'apprentissage en Angleterre : exhaustif ou exténuant ?	134
Encadré 10.1 : Le Chili a recours à plusieurs outils pour évaluer et accompagner les éducateurs de jeunes enfants.....	147
Encadré 13.1 : De nombreuses populations vulnérables ne sont pas prises en compte dans les enquêtes auprès des ménages	188
Encadré 14.1 : L'alphabétisme est-il à la baisse dans les pays de l'OCDE ?	203
Encadré 20.1 : La reddition de comptes peut améliorer l'établissement de rapports sur les dépenses publiques – Partenariat mondial pour l'éducation	267
Encadré 20.2 : Plus d'un milliard de dollars EU d'aide sont consacrés à l'éducation, la formation et la recherche dans les autres secteurs	273
Encadré 20.3 : Les comptes nationaux de l'éducation facilitent l'estimation des disparités régionales au Kazakhstan	288
Définition de l'obligation de rendre des comptes et principales approches.....	422

POINTS MAJEURS

Rendre des comptes en matière d'éducation : Tenir nos engagements

POURQUOI EST-IL IMPORTANT DE RENDRE DES COMPTES ?

Malgré d'importants progrès accomplis dans le secteur de l'éducation, la réalisation de l'objectif mondial relatif à l'éducation, l'ODD 4, se heurte encore à des obstacles majeurs : en Afrique subsaharienne, les enfants ne savent pas lire même après plusieurs années de scolarisation ; la pression des examens influe sur les écarts entre les sexes en Chine ; l'accent excessif mis par le secteur éducatif sur l'employabilité est remis en question en Allemagne ; la décentralisation soulève des difficultés pour les écoles rurales sous-financées au Pakistan ; au Paraguay, les universités privées de mauvaise qualité prolifèrent ; les chances en matière d'éducation des enfants réfugiés – notamment ceux qui fuient la guerre en République arabe syrienne – sont très limitées.

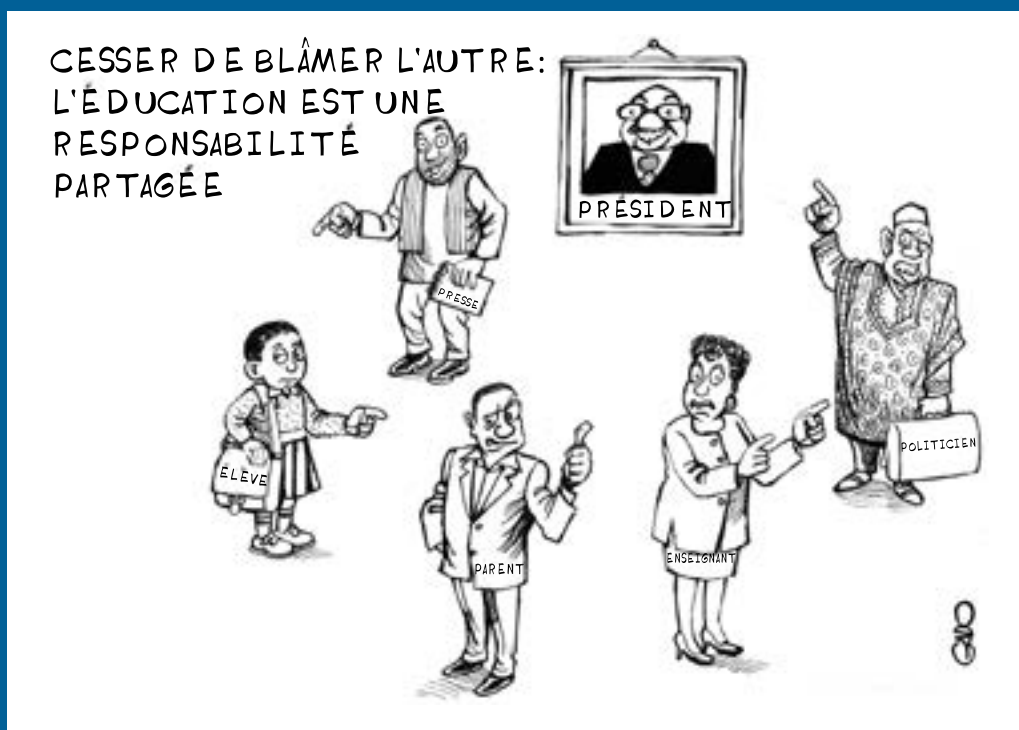
Conscients des difficultés en matière d'éducation, le grand public souhaite savoir qui tenir responsable, et les décideurs politiques recherchent des solutions urgentes pour y remédier. Parmi celles-ci, une plus forte obligation de rendre des comptes arrive souvent en tête de liste. En cas d'échec des systèmes, la population tient à ce que des responsables soient désignés et appelle à la mise en place de mécanismes assurant l'application de mesures correctives.

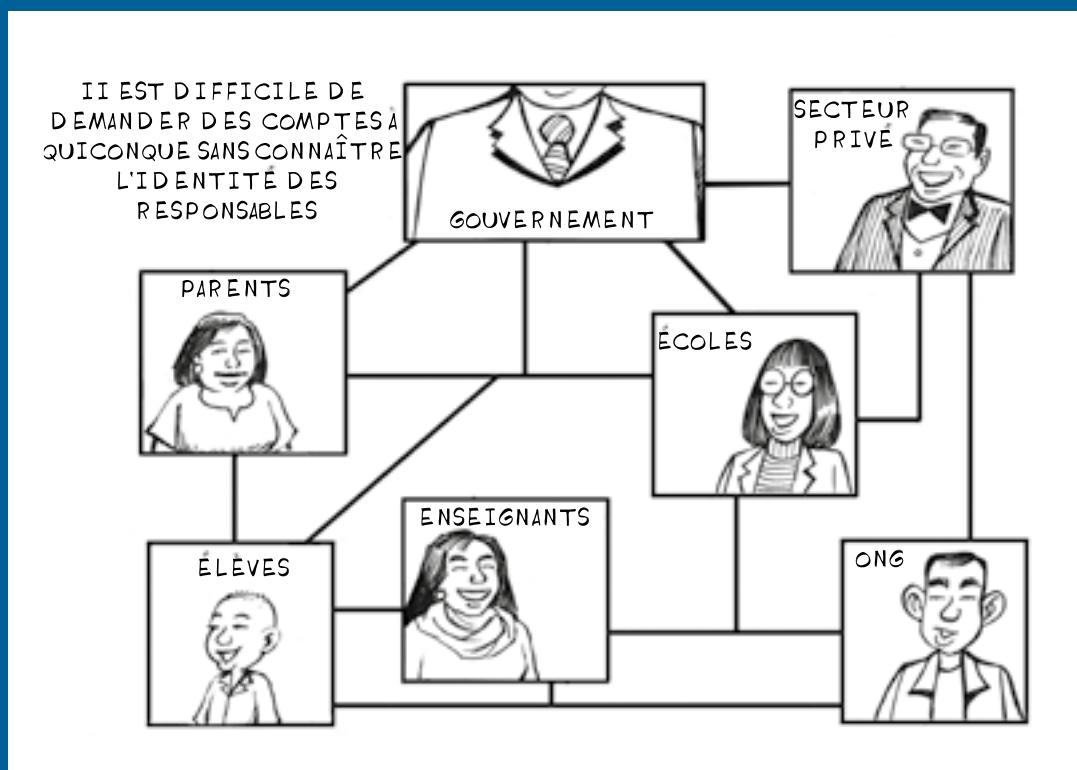
COMMENT SE DÉFINIT L'OBLIGATION DE RENDRE DES COMPTES ? QUI EST CONCERNÉ ?

L'obligation de rendre des comptes est un processus ayant pour objet d'aider les parties prenantes à faire face à leurs responsabilités et à atteindre leurs objectifs. Les individus et les institutions sont tenus, sur la base de justifications juridiques, politiques, sociales ou morales, de rendre des comptes sur la façon dont ils se sont acquittés de responsabilités clairement définies.

Mais la réalisation de l'ODD 4 résulte en général d'une entreprise collective. Pour garantir une éducation équitable, inclusive et de qualité, tous les acteurs doivent s'efforcer d'assumer ensemble leurs responsabilités.

Il est donc rare que les responsabilités reviennent à un seul acteur. Par exemple, les établissements scolaires peuvent être chargés de fournir des cadres d'apprentissage constructifs, mais dépendent pour cela des ressources que leur octroient les autorités, du respect des normes professionnelles par les enseignants et du comportement approprié des élèves.





Pourtant, de plus en plus de voix s'élèvent pour obliger des personnes à rendre des comptes sur des résultats échappant à leur contrôle. Les individus ne peuvent être tenus responsables d'un résultat qui ne dépend pas entièrement d'eux.

À QUOI RESSEMBLE UN SYSTÈME DE REDDITION DE COMPTES EFFICACE ?

Chacun de nous a un rôle à jouer en faveur de l'éducation. Les mouvements étudiants ont souvent contribué à faire passer des politiques visant à rendre l'éducation plus équitable et plus abordable. Les médias participent largement en menant des enquêtes sur les irrégularités et en signalant les cas de corruption. La société civile peut apporter un appui essentiel.

Mais l'obligation de rendre des comptes commence avec les gouvernements, auxquels revient le devoir impératif de garantir le droit à l'éducation.

Un plan d'éducation crédible représente le fondement de l'obligation de rendre des comptes. Il doit être doté d'objectifs explicites, délimiter clairement les responsabilités et affecter des ressources dans le cadre de budgets transparents qui peuvent être contrôlés et questionnés.

Les processus politiques doivent être ouverts à une consultation vaste et significative. Au Brésil, près de 3,5 millions de personnes ont participé à la consultation relative au plan d'éducation national.

La transparence des informations est cruciale pour assurer l'efficacité de l'obligation de rendre des comptes. Depuis 2010, près de la moitié des pays ont publié un rapport national de suivi sur l'éducation analysant leurs progrès vis-à-vis du plan et du budget nationaux établis pour le secteur de l'éducation ; il ne s'agit toutefois d'un rapport annuel que dans un cas sur six.

L'existence de contrôles et contrepoids indépendants permet d'inciter les pouvoirs publics à respecter leurs obligations. Les bureaux des médiateurs d'Amérique latine – qui ne détenaient pourtant aucun pouvoir de sanction – ont contribué à améliorer l'accès à l'éducation entre 1982 et 2011. Aux Philippines, des bénévoles ont contrôlé jusqu'à 85 % des 7 000 points de livraison de manuels scolaires, réduisant ainsi des deux tiers les coûts et de moitié les délais d'approvisionnement.

La mise en œuvre juridique et réglementaire de l'obligation de rendre des comptes est la clé de voûte d'un État qui fonctionne correctement. Au Kenya, le Conseil de l'éducation a fermé les écoles privées qui ne répondaient pas aux normes. Mais ces dernières doivent être fixées à un niveau compatible avec les ressources

humaines ou matérielles disponibles, afin que les pays n'adoptent pas une myriade de réglementations ignorées dans la pratique.

LES MÉCANISMES DE REDDITION DE COMPTES MAL CONÇUS PEUVENT PRODUIRE DES EFFETS NÉFASTES

Il y a peu d'indications que l'obligation de rendre des comptes axée sur les performances améliore les systèmes éducatifs lorsqu'elle cible les résultats au lieu des ressources et se fonde sur des critères restreints. Les mesures incitatives se sont souvent limitées à des sanctions visant à forcer le respect des règles ou à faire évoluer les comportements. L'obligation de rendre de comptes axée sur le blâme entraîne des conséquences fâcheuses. Les récompenses, telles que la rémunération des enseignants fondée sur la performance, ont elles aussi des effets néfastes : la collaboration entre collègues se dégrade, le champ d'application du programme se réduit, l'accent est mis sur l'enseignement axé sur les examens.

Les approches fondées sur le marché créent une pression concurrentielle qui marginalise les parents et les établissements scolaires défavorisés. Si les bons d'études spéciaux mis en place dans certains pays ont aidé à surmonter les contraintes, d'autres établissements scolaires ont préféré augmenter leurs tarifs. Les

politiques relatives au choix de l'établissement ont sapé les efforts déployés en faveur d'une éducation inclusive, équitable et de qualité, ce qui a débouché sur une ségrégation accrue. Bien qu'elle représente l'un des fondements du marché, l'information est rarement disponible. Même lorsqu'elle est accessible, elle n'est pas nécessairement exploitable : au Kenya, 72 % des parents ont indiqué ne pas savoir comment utiliser les données sur l'apprentissage des élèves.

Les approches en matière de reddition de comptes, souvent financées par des acteurs extérieurs, sont rarement conçues pour durer. Les systèmes reposant sur la satisfaction des demandes des donateurs par les autorités cessent de fonctionner lorsque les financements s'assèchent.

COMMENT ASSURER LE FONCTIONNEMENT PÉRENNE DE LA REDDITION DE COMPTES ?

Il est essentiel de disposer de ressources et de capacités suffisantes, et que les acteurs concernés prennent de véritables engagements. Les gouvernements doivent consacrer au moins 4 % de leur PIB à l'éducation, ou y affecter 15 % de leurs dépenses totales. Mais un quart des pays n'atteignent pas ces objectifs de référence.

LES TESTS À ENJEUX ÉLEVÉS PEUVENT CONDUIRE
LES ENSEIGNANTS À N'ENSEIGNER QU'AUX
ÉLÈVES SUSCEPTIBLES
D'OBTENIR DE BONS
RÉSULTATS





Les pays les plus pauvres ont besoin du soutien des donateurs.

En 2015, seuls 6 des 28 États membres du Comité d'aide au développement (CAD) de l'OCDE ont affecté 0,7 % de leur produit national brut à l'aide, conformément à leurs engagements. La prévisibilité de l'aide, au moins à court terme, a légèrement reculé sur la période 2010-2015. Les pays donateurs doivent faire attention lorsqu'ils accordent des aides dans le cadre de mécanismes axés sur les résultats qui transmettent les risques à des pays qui n'y sont pas préparés.

Des données transparentes et pertinentes sur les points forts et les faiblesses des systèmes éducatifs doivent être accessibles.

Mais les pays doivent faire des choix judicieux sur les données qu'ils collectent et sur la façon dont ils les exploitent, en gardant à l'esprit les coûts associés et les compétences nécessaires pour interpréter ces données, les analyser et prendre des mesures pour améliorer l'enseignement et l'apprentissage. Bon nombre de pays à revenu faible et intermédiaire ne sont pas en mesure d'en assumer le coût. Plus de la moitié des enseignants d'Angleterre ont fait valoir que l'accroissement de la collecte de données leur donnait davantage de travail inutile.

Le renforcement des capacités est fondamental. Les acteurs ont besoin des compétences nécessaires pour mener à bien leur mission. Les gouvernements doivent s'assurer que les inspecteurs qui contrôlent les enseignants sont correctement formés pour reconnaître la qualité de l'enseignement et formuler des commentaires constructifs. À New Delhi, en Inde, les inspecteurs des écoles ont pour mission d'évaluer plus de 50 établissements scolaires par an. Les syndicats d'enseignants qui visent à améliorer le professionnalisme doivent renforcer les compétences des personnes chargées d'appliquer des mécanismes de reddition de comptes en interne.

Les pays doivent participer activement à l'action des organisations internationales et en assurer le suivi. Les responsabilités des organisations internationales en matière de réalisation des objectifs internationaux ne sont pas définies, en raison de la multiplicité des rôles et de la divergence des priorités. Toutefois, les États doivent eux aussi se tenir prêts à rendre des comptes : l'expression « rendre des comptes » brille par son absence dans le document portant création des ODD élaboré par les gouvernements.

Suivi de l'ODD 4

OBJECTIF 4.1 : ENSEIGNEMENT PRIMAIRE ET SECONDAIRE

- En 2015, 264 millions d'enfants et de jeunes en âge d'être scolarisés dans l'enseignement primaire ou secondaire ne l'étaient pas.
- En 2010-2015, les taux d'achèvement de la scolarité étaient de 83 % pour l'enseignement primaire, 69 % pour le premier cycle du secondaire et 45 % pour le deuxième cycle du secondaire.
- Environ 387 millions d'enfants en âge de fréquenter l'école primaire, soit 56 %, n'ont pas atteint le niveau minimal de compétences en lecture.
- Moins d'un pays sur cinq assure douze années d'éducation gratuite et obligatoire.

OBJECTIF 4.2 : PETITE ENFANCE

- En 2015, 69 % des enfants ont participé à des activités organisées d'apprentissage de niveau préprimaire ou primaire un an avant l'âge officiel d'entrée dans l'enseignement primaire.
- En 2010-2015, dans 52 pays à revenu faible et intermédiaire, les enfants de 3 à 4 ans des ménages les plus riches avaient 5 fois plus de chances de participer à des activités organisées d'apprentissage que ceux des plus pauvres.
- À peine 17 % des pays prévoient dans leur législation au moins une année d'enseignement préscolaire gratuit et obligatoire.

OBJECTIF 4.3 : ENSEIGNEMENT TECHNIQUE, PROFESSIONNEL ET SUPÉRIEUR ET ÉDUCATION DES ADULTES

- Les femmes sont plus nombreuses que les hommes à obtenir un diplôme de l'enseignement supérieur, sauf dans les domaines des sciences, des technologies, de l'ingénierie et des mathématiques, où la proportion s'inverse ; au Chili, au Ghana et en Suisse, les femmes représentent moins d'un quart des diplômés dans ces filières.
- Il existe de grandes disparités en termes de possibilités d'accès à l'enseignement supérieur, dans les pays à revenu faible ou intermédiaire, entre les étudiants les plus riches et les plus pauvres. À El Salvador, 51 % du quintile le plus riche et moins de 2 % du quintile le plus pauvre recevaient une forme quelconque d'enseignement supérieur.

- Seul un très faible nombre des adultes qui n'ont pas achevé l'enseignement primaire retournent à l'école. Au Mozambique, à peine 20 % des adultes ont achevé des études primaires, mais seulement 0,5 % étaient inscrits dans un établissement d'enseignement formel.

OBJECTIF 4.4 : COMPÉTENCES NÉCESSAIRES AU TRAVAIL

- La plupart des adultes des pays à revenu faible ou intermédiaire ne possèdent même pas les compétences de base en informatique. En 2014-2016, seuls 4 % des adultes au Soudan et au Zimbabwe savaient copier/coller des fichiers.
- L'écart de compétences entre hommes et femmes dans le domaine des TIC est important. En Italie, en Allemagne et aux Pays-Bas, environ 75 femmes pour 100 hommes savent utiliser des formules arithmétiques de base dans un tableur.
- Mettre en place une réglementation et des procédures d'agrément pour les formateurs, publics et privés, est important pour la reddition de comptes, mais nécessite des ressources et une expertise dont beaucoup de pays manquent.

OBJECTIF 4.5 : ÉQUITÉ

- La parité en termes de participation est assurée à tous les niveaux d'enseignement, sauf dans l'enseignement supérieur. Cependant, les moyennes mondiales masquent des disparités : seuls 66 % des pays ont atteint la parité entre les sexes dans l'enseignement primaire, 45 % dans le premier cycle du secondaire et 25 % dans le deuxième cycle du secondaire.
- Les enseignantes tendent à être plus nombreuses que les enseignants, mais les femmes sont bien moins nombreuses que les hommes à la tête des établissements. Ainsi, au Japon, seuls 6 % des chefs d'établissement du premier cycle du secondaire sont des femmes.
- Les inégalités sont sous-estimées, car la façon dont les enquêtes sont conçues peut exclure jusqu'à 250 millions de personnes vulnérables dans le monde, tandis que 100 autres millions, comme les habitants des bidonvilles, peuvent être sous-représentés.
- Dans 42 pays sur 86, la constitution, le droit ou les politiques font explicitement référence à l'éducation inclusive, bien que les interprétations de cette expression diffèrent.

OBJECTIF 4.6 : ALPHABÉTISME ET NUMÉRATIE

- Le taux d'alphabétisme des adultes est passé de 81,5 % à 86 % dans le monde entre 2000 et 2015. Il est inférieur à 60 % dans les pays à revenu faible.
- Le nombre de jeunes ne possédant pas de compétences en matière de lecture a diminué de 27 % depuis 2000. Néanmoins, plus de 100 millions de jeunes ne savent toujours pas lire.
- En Afrique subsaharienne, 69 % des adultes ayant été scolarisés pendant cinq ans dans un établissement privilégiant les langues locales savaient lire une phrase, contre 41 % des adultes ayant suivi leur scolarité totalement ou partiellement dans des langues coloniales.
- Des éléments montrent que les taux d'alphabétisation et d'acquisition de compétences de base en calcul seraient en recul dans les pays à hauts revenus, dont le Danemark, l'Allemagne, la Norvège et la Suède.

OBJECTIF 4.7 : DÉVELOPPEMENT DURABLE ET CITOYENNETÉ MONDIALE

- En 2009-2012, seulement 7 % des programmes de formation des enseignants traitaient de l'éducation au développement durable.
- Une étude portant sur 48 pays a révélé que près de 80 % de ces pays étaient dotés de politiques d'éducation à la sexualité, mais que celles-ci n'étaient pas toujours mises en œuvre.
- Près de 30 % des jeunes de 15 ans n'atteignaient pas le niveau minimal de compétences en matière de sciences dans les domaines de la terre et de l'espace.

OBJECTIF 4.A : ÉTABLISSEMENTS SCOLAIRES ET CADRES D'APPRENTISSAGE

- En Afrique subsaharienne, 22 % seulement des écoles primaires disposaient de l'électricité.
- Dans la moitié des 148 pays étudiés, moins des trois quarts des écoles primaires avaient accès à l'eau potable.
- En 2015, près de 40 % des chefs d'établissement du secondaire en Indonésie et en Jordanie et 25 % à 30 % en Israël et en Italie indiquaient que des problèmes d'infrastructure entravaient considérablement l'enseignement.
- Les attaques contre les écoles sont en forte hausse depuis 2004 et ce, de manière disproportionnée en Asie du Sud, en Afrique du Nord et en Asie occidentale.

OBJECTIF 4.B : BOURSES D'ÉTUDES

- L'aide consacrée aux bourses d'études a diminué de 4 % entre 2010 et 2015, pour s'établir à 1,15 milliard de dollars EU, reflétant la baisse globale de l'aide à l'éducation.
- Les dépenses pour les bourses d'études sont sous-estimées, puisque nombre de pays, comme le Brésil, la Chine et l'Inde, ne les incluent pas dans leurs programmes d'aide.
- En 2015, 2 % de l'ensemble des élèves de l'enseignement supérieur ont fait leurs études à l'étranger. Le pourcentage de ceux qui étudient en dehors de leur région d'origine a augmenté, passant de 57 % en 2000 à 63 % en 2015.

OBJECTIF 4.C : ENSEIGNANTS

- À l'échelle mondiale, 86 % des enseignants sont formés au niveau de l'enseignement primaire.
- Il est nécessaire de convenir d'une définition commune de ce que signifie « être formé » pour un enseignant.
- Les renseignements relatifs au salaire des enseignants sont rares. Dans les pays de l'OCDE, les enseignants du primaire gagnent 81 % de ce que gagnent les autres professionnels travaillant à plein temps et ayant suivi des études supérieures.

L'ÉDUCATION ET LES AUTRES ODD

- Les personnes n'ayant pas reçu d'éducation formelle ont 6,5 fois plus de risques de fumer que celles ayant au moins suivi le cycle du secondaire, dans les pays à revenu intermédiaire inférieur.
- En 2013, la pénurie mondiale de professionnels de santé s'élevait à 17,4 millions de personnes, dont 2,6 millions de médecins et 9 millions d'infirmières et de sages-femmes.

FINANCEMENT

- Les dépenses publiques consacrées à l'éducation équivalaient à 4,7 % du PIB et à 14,1 % des dépenses publiques totales en 2015.
- En 2009-2014, dans l'Union européenne, l'éducation était même davantage exposée au risque de corruption que le secteur de la construction.
- La part de l'éducation dans l'aide totale a chuté pendant six années consécutives, passant de 10 % en 2009 à 6,9 % en 2015.
- Selon de nouvelles estimations, la part des dépenses d'éducation à la charge des ménages se montait à 18 % dans les pays à revenu élevé, 25 % dans les pays à revenu intermédiaire et 33 % dans les pays à revenu faible.

Des élèves d'une école de Kaboul
fiers de brandir leurs résultats
d'examen (Afghanistan).

CRÉDIT : Ivan Armando Flores/Arete/
Rapport GEM



CHAPITRE

1

Introduction



MESSAGES CLÉS

La reddition de comptes est un processus qui a pour but d'aider des individus ou des institutions à assumer leurs responsabilités et à atteindre leurs objectifs. Pour des raisons juridiques, politiques, sociales ou morales, les acteurs sont tenus de rendre des comptes sur la manière dont ils ont exercé des responsabilités clairement définies.

La reddition de comptes est une notion dont la définition varie d'une discipline à l'autre et qui prend des acceptions différentes selon les langues.

L'obligation de rendre des comptes est cruciale pour améliorer un système éducatif, mais elle doit être, non pas une fin en soi, mais un moyen au service des finalités de l'éducation.

La propension à tenir ses engagements est plus grande quand on doit répondre des décisions que l'on prend. Mais devoir répondre de résultats indépendants de sa volonté peut inciter à éviter les risques, minimiser son rôle ou ajuster son comportement de façon inattendue pour se protéger.

Il n'y a guère de place pour la confiance lorsque se profile la crainte d'une sanction. Réunir des acteurs autour d'un but commun qui galvanise la confiance est essentiel pour une reddition de comptes efficace.

Les exigences redditionnelles auxquelles sont soumis les acteurs de l'éducation s'exercent à travers les processus politiques, les lois et les réglementations, l'évaluation des performances, la concurrence du marché, les pressions sociales et les normes professionnelles.

Tel mécanisme redditionnel se prêtera parfaitement à tel contexte et pour tel aspect de l'éducation, mais aura des retombées négatives ailleurs. Un mécanisme de reddition de comptes ne peut pas être toujours et partout efficace.

L'obligation redditionnelle doit tendre vers l'amélioration de l'inclusion, de l'équité et de la qualité des systèmes éducatifs et des pratiques plutôt que vers la recherche de responsables.

Le succès d'une démarche visant l'obligation de rendre compte n'est possible que si les acteurs bénéficient d'un environnement propice et solide où puiser les ressources, la capacité, la motivation et l'information dont ils ont besoin pour faire face à leurs responsabilités.

Réaliser les objectifs ambitieux de l'éducation qu'ils ont en commun exige des responsables politiques qu'ils aient conscience de l'interdépendance des acteurs et qu'ils œuvrent en faveur de systèmes fondés sur le principe de responsabilisation mutuelle.

L'obligation de rendre des comptes est un moyen au service des finalités spécifiques de l'éducation.....	3
L'éducation est une responsabilité collective.....	6
Un environnement porteur aide les acteurs à assumer leurs responsabilités	13
Guide de lecture du <i>Rapport</i>	14

L'éducation est en crise : ce constat fait l'unanimité aux quatre coins du monde, en particulier dans les médias. Mais, derrière le mot « crise », se cachent des réalités très différentes selon les pays : en Afrique subsaharienne, ce sont les enfants qui ne savent pas lire après plusieurs années de scolarité (Africa Progress Panel, 2012) ; en Chine, c'est l'incidence de la pression des examens sur les disparités liées au genre (Yangcheng Evening News, 2016) et, en Allemagne, l'attention privilégiée qui est accordée à l'employabilité dans l'enseignement (SWR, 2017) ; au Pakistan, la décentralisation met en péril les écoles rurales en proie au sous-financement (Dawn, 2011) tandis qu'au Paraguay, les universités privées de qualité médiocre prolifèrent (ABC Color, 2017) ; ou encore, ce sont les chances d'accès à l'éducation qui sont gravement compromises pour les enfants réfugiés, notamment pour ceux qui fuient la guerre en République arabe syrienne (Reliefweb, 2016).

Le présent *Rapport* reprend le terme de « crise » dans le but d'alerter la communauté internationale sur le chemin qui lui reste à parcourir pour tenir ses engagements dans le domaine de l'éducation. Parmi les plus récents figurent les engagements énoncés dans le quatrième Objectif de développement durable des Nations Unies (ODD 4) qui a pour objet d'assurer à tous une éducation équitable, inclusive et de qualité, et des possibilités d'apprentissage tout au long de la vie d'ici à 2030. À l'heure où des centaines de millions d'enfants et de jeunes n'ont pas accès à l'enseignement primaire et secondaire, sans compter ceux, plus nombreux encore, qui peinent à acquérir des compétences de base, il est capital de recentrer l'attention sur les carences persistantes de l'offre et de la qualité, surtout lorsque les budgets de l'éducation sont serrés.

L'OBLIGATION DE RENDRE DES COMPTES EST UN MOYEN AU SERVICE DES FINALITÉS SPÉCIFIQUES DE L'ÉDUCATION

Face aux défis de l'éducation, les citoyens veulent savoir qui est responsable et les dirigeants cherchent des solutions d'urgence. Une plus forte obligation de rendre des comptes arrive souvent en tête de la liste.

Dans quelque secteur que ce soit, les problèmes de gouvernance et de gestion sont fréquemment imputés à un manque de clarté dans la chaîne des responsabilités. Lorsqu'un système est défaillant, la population réclame

“ La reddition de comptes est un processus qui a pour but d'aider des individus ou des institutions à assumer leurs responsabilités et à atteindre leurs objectifs ”

que l'on demande des comptes au responsable et que l'on mette en place des dispositifs adaptés pour corriger les erreurs et en empêcher la répétition. Dans l'idéal, la reddition de comptes est un processus qui permet d'aider des individus ou des institutions à assumer leurs responsabilités et à atteindre leurs objectifs. La relation entre les individus ou les institutions est au cœur de l'obligation redditionnelle. Pour les besoins du présent *Rapport*, trois principaux éléments définissent la reddition de comptes :

- une définition claire des responsabilités,



Australie : « La triste vérité sur l'éducation : il est plus facile de blâmer quelqu'un d'autre que de régler le problème »

~ Sydney Morning Herald, mars 2017

- l'obligation de rendre des comptes sur la manière dont les responsabilités ont été exercées,
- les raisons juridiques, politiques, sociales ou morales qui justifient l'obligation de rendre des comptes.

La reddition de comptes est à évaluer à l'aulne d'objectifs spécifiques (Maroy et Voisin, 2017 ; Perie et al., 2007). Considérer l'obligation de rendre des comptes comme une fin en soi, donnant à penser qu'une bonne gouvernance équivaut à renforcer la reddition de comptes, revient à oublier qu'elle peut avoir à la fois des effets bénéfiques et des effets néfastes (Bovens, 2006 ; Gorur, 2017).

On a qualifié la reddition de comptes de concept culturel, qui n'a pas de définition propre et tire son sens du contexte par interaction avec d'autres mots de la culture dans laquelle il joue un rôle plus ou moins central et, la plupart du temps, controversé. À l'origine usité dans des domaines d'application spécifiques, habituellement dans le monde de l'entreprise, ce terme a été étendu à des applications plus larges et plus ambiguës dans différents secteurs ou domaines des administrations publiques. La définition de la reddition de comptes varie d'une discipline à l'autre et d'une langue à l'autre (Bovens et al., 2014) (**encadré 1.1**).

L'OBLIGATION DE RENDRE DES COMPTES EN MATIÈRE D'ÉDUCATION REFLÈTE DES ÉVOLUTIONS CULTURELLES ET SOCIALES PLUS GÉNÉRALES

Diverses évolutions sociales, politiques, économiques et culturelles sont à l'origine de la place accrue donnée à l'obligation redditionnelle dans la politique éducative. Ces évolutions suivent parfois un cours parallèle, se renforcent mutuellement et, plus rarement, se neutralisent.

L'essor rapide de l'éducation durant la seconde moitié du XX^e siècle s'est traduit par un afflux massif d'élèves à tous les niveaux d'enseignement et a nécessité l'introduction de nouvelles méthodes de gestion publique pour garantir la fourniture des intrants clés, assurer le respect des règles et prévenir la corruption. Les efforts déployés dans le monde de l'entreprise pour accroître la fiabilité des

“

Le gouvernement a réagi face à l'essor rapide de l'éducation en gérant les résultats plutôt que les intrants

”

états financiers par le biais d'audits indépendants ont accompagné cette dynamique. L'exportation de procédures d'audit et de vérification du secteur privé vers le secteur public a donné naissance à un système de valeurs et d'objectifs plus ou moins adapté, selon le cas, au contexte de l'éducation (Power, 1997).

Dans les pays à revenu élevé, les gouvernements ont notamment résolu le problème en passant, comme cela a été fait dans d'autres secteurs, d'une gestion des ressources, où le gouvernement central a traditionnellement tendance à s'occuper de la micro-gestion de détails administratifs, à une gestion des résultats. Ils ont, dans le même temps, mis en place des indicateurs et des instruments normalisés pour permettre des comparaisons entre les établissements scolaires et les collectivités locales. Certains pays ont même opté pour des politiques de reddition de comptes qui consistent à mesurer et évaluer les performances des établissements scolaires et des enseignants en fonction des résultats de leurs élèves aux examens, créant dès lors un lien entre les résultats et l'attribution de récompenses et de sanctions. Le programme américain « No Child Left Behind » (Aucun enfant laissé pour compte) en est sans doute l'exemple le plus connu (Harris et Herrington, 2006). Étayés par un ensemble de postulats, les arguments en faveur d'une normalisation des programmes d'études et des évaluations ont rencontré un accueil favorable dans tous les milieux politiques, depuis les adeptes d'un retour aux fondamentaux jusqu'aux tenants de la volonté de ne laisser personne de côté.

Mettre l'accent sur la gestion des résultats est efficace à condition que les gouvernements génèrent une plus grande quantité et une meilleure qualité d'information. D'ordinaire, les gouvernements partagent l'information en réponse aux appels à la transparence ou à l'adoption de législations sur la liberté de l'information, processus désormais facilités par les progrès technologiques qui ont abaissé le coût d'accès aux données. S'inscrivant dans une démarche de démocratisation, de nombreux gouvernements ont, en outre, ouvert aux organisations de la société civile la possibilité de produire leurs propres données, d'exprimer leurs préoccupations et d'interpeller les pouvoirs publics, les établissements scolaires et les enseignants pour les rappeler à leurs responsabilités.

Une autre évolution a été la décentralisation qui étend le contrôle des autorités locales sur l'offre et, souvent, sur le financement de l'éducation, le pouvoir central conservant la responsabilité du suivi et de la réglementation (Verger et Parcerisa, 2017). Ce mouvement de décentralisation est né, dans une large mesure, de l'exaspération



Ouganda: « Nous avons besoin de mécanismes de responsabilisation solides pour une éducation de qualité »

~ *The Monitor*, février 2017

ENCADRÉ 1.1

Dans de nombreuses langues, reddition de comptes et responsabilité sont des termes équivalents

Pour faire de la reddition de comptes un levier de développement, il faut à tout le moins que sa signification soit claire. Or, la plupart du temps, les études à ce sujet sont rédigées en anglais, langue dans laquelle responsabilité et reddition de comptes sont des termes distincts. Ces deux termes ont une racine latine et signifient, respectivement, « répondre » et « rendre des comptes » (ou rendre compte d'un événement ou d'une expérience). Ils sont, cependant, utilisés de façon interchangeable et, tels que définis, sont pratiquement synonymes.

Les listes de fréquence linguistique montrent que les termes « responsable » et « responsabilité » figurent parmi les 1 000 premiers lemmes, alors que le terme « reddition de comptes » n'apparaît qu'après les 3 000 premiers lemmes. Cette fréquence étant relativement faible, on peut penser que, même en anglais, la responsabilité désigne la nécessité de rendre compte de performances et que la reddition de comptes constitue un cas particulier. Les données recueillies dans près d'un million d'ouvrages numérisés par Google révèlent que la reddition de comptes est une expression de plus en plus usitée depuis les années 70. Le premier terme qui a fait son apparition est celui de *financial accountability* (responsabilité financière), suivi de *corporate accountability* (responsabilité des entreprises) dans les années 50. Et, à partir des années 70, l'emploi de *government accountability* (obligation des gouvernements de rendre des comptes) en rapport avec l'éducation commence à se répandre.

On retrouve cette distinction entre les deux termes dans d'autres langues, comme le chinois et le vietnamien. En chinois, *zeren* désigne un devoir et une tâche professionnelle en lien avec l'exercice d'une fonction, tandis que *wenze* ou *jixiao wenze* signifie rendre compte de ce qui est nécessaire pour s'acquitter d'un devoir ou d'une tâche. En vietnamien, *trách nhiệm* représente une tâche ou un devoir à accomplir, tandis que *trách nhiệm giải trình* renvoie à une tâche ou un devoir à accomplir qui fera l'objet d'un contrôle par une autre personne et à propos duquel il faudra répondre à toutes sortes de questions (tableau 1.1).

TABLEAU 1.1

Correspondance des termes « responsabilité » et « reddition des comptes » dans différentes langues

Langue	Responsabilité	Est responsable de	Reddition des comptes	Rendre des comptes
Albanien	përgjegjësi	është përgjegjës për	llogaridhënjë	llogaridhënës
Anglais	responsibility	responsible for	accountability	accountable for
Arabe	مسؤولية mas'ulīa	هو مسؤول عن mas'ul an	مسائلة masa'ala	هو مسؤول عن mas'ul an
Bahasa Indonesia	tanggung jawab	dia bertanggung jawab untuk	akuntabilitas	dia bertanggung jawab untuk
Bengali	দায়িত্ব dayitbo	তিনি জন্য দায়ী tini jon daitbo	দায়িত্ব/জবাবদিহিতা dayitbo	তিনি জন্য দায়ী tini jon daitbo
Chinois	责任 zeren	(他/她) 负责 (ta) fuze	问责/绩效问责 wenze (jixiao wenze)	(他/她) 应该对.....负责 (ta) yinggai dui.....fuze
Hollandais	verantwoordelijkheid	antwoordelijk voor	verantwoording	is antwoordelijk voor
Allemand	Verantwortung	ist verantwortlich für	Rechenschaftspflicht	ist rechenschaftspflichtig für
Grec	επιθύμη efthymi	είναι υπεύθυνος για ine ypéftlynos gia	λογοδοσία logodosia	είναι υπόλογος για ine ypólogos gia
Hébreu	אחריות aharayut	הוא אחראי hu ahara'i	דין וחשבון Din heshbon	הוא אחראי hu ahara'i
Hindi	जिम्मेदारी jimedarii	वह जिम्मेदार है vo jimmedaar hai	जवाबदेही javaabdehi	वह जवाबदेह है vo javaabdeh hai
Italien	responsabilità	è responsabile di	responsabilità	è responsabile di
Japonais	責任 sekinin	彼は責任があります kare wa sekinin ga arimasu	アカウンタビリティ akauntabiriti	彼は責任があります kare wa sekinin ga arimasu
Kinyarwanda	inshingano	kuzuza inshingano ze	guhiga	Imihigo
Malgache	andraikitra	tompon' andraikitra amin'ny	maha-tompon' andraikitra	mpiandraikitra ny
Népal	जिम्मेवारी jimevaarii	उहाँ जिम्मेवार हुनुहुन्छ uha jimmevaar hunuhunchha	उत्तरदायित्व uttardayitv	उहाँ उत्तरदायी हुनुहुन्छ uha uttardayi hunuhunchha
Polonais	odpowiedzialność	jest odpowiedzialny/a za	rozliczalność	jest rozliczany/a za
Portugais	responsabilidade	é responsável por	prestação de contas	é responsável por
Roumain	responsabilitate	este responsabil pentru	responsabilitate	este responsabil pentru
Russe	обязанность abyzannost	отвечает за atviechaet za	Подотчетность atvietvennost	отвечает за atviechaet za
Cinghalais	වගකීමක් vagakivak	ඔහු වගකිව ohu vagakiva	වගකීමයි accountability	ඔහු වගකිව ohu vagakiva
Espagnol	responsabilidad	es responsable de	rendición de cuentas	es responsable de
Swahili	wajibu	yeye ni kuwajibika kwa ajili ya	uajibikaji	yeye ni kuwajibika kwa ajili ya
Vietnamien	trách nhiệm	tôi chịu trách nhiệm	trách nhiệm giải trình	tôi chịu trách nhiệm giải trình

(suite page suivante)

ENCADRÉ 1.1 (SUITE)

La responsabilité (en anglais *responsibility*) peut être individuelle ou collective, pratique ou morale. Une personne peut être responsable de diverses tâches ou se sentir moralement responsable de promouvoir tel ou tel idéal, sans être nécessairement tenue ou obligée de rendre compte des résultats. La littérature consacrée à cette question insiste sur la dimension individuelle que revêt la reddition de comptes. Si plusieurs personnes peuvent être responsables d'une action donnée, la responsabilité finale d'en rendre compte ne peut incomber qu'à une seule personne.

Les langues qui disposent d'un mot distinct pour qualifier la reddition de comptes (en anglais, *accountability*) utilisent souvent des expressions qui évoquent le fait de répondre de quelque chose et de fournir des comptes rendus ou des explications. En russe et en swahili, par exemple, ce mot correspond à l'obligation de s'expliquer ; en albanais et en allemand, il exprime le fait de rendre des comptes ou de fournir des explications. Il n'en demeure pas moins que, dans un grand nombre de langues, comme en italien et en malgache, le seul mot usité est celui de responsabilité. Comme d'autres langues, le bahasa Indonesia et le japonais ont recours à un néologisme importé de l'anglais qui est adapté en fonction du contexte. Le terme espagnol qui désigne la reddition de comptes est, par exemple, employé dans le domaine de la coopération pour le développement.

Sources : Abadzi (2017) ; Dubnick (2012 ; 2014).

ressentie devant le constat d'échec des systèmes bureaucratiques centralisés (Rado, 2010). En Argentine, 43 % des établissements primaires et 75 % des établissements secondaires relevaient du pouvoir central avant que les lois de décentralisation de 1993 et 1995 ne les placent sous le contrôle des collectivités locales (Salto, 2017). En 1999, la Pologne a adopté une réforme visant à transférer aux administrations locales la totalité de la propriété et du financement, avec le soutien d'outils de suivi central, parmi lesquels un nouveau système d'évaluation des établissements scolaires (Jakubowski, 2017). Au Viet Nam, la loi de 1996 et 2002 relative au budget de l'État a délégué le pouvoir central d'une partie de la responsabilité du financement et, en 2006, les sources de financement des établissements scolaires étaient, à plus de 80 %, locales (Hoang, 2017).

Dans certains pays, l'insatisfaction vis-à-vis de l'enseignement public a favorisé la diversification de l'offre et l'apparition d'un « marché » de l'éducation, les parents pouvant ainsi sélectionner l'établissement de leur enfant en fonction des classements publiés dans l'intention de stimuler la concurrence et d'optimiser la qualité de l'enseignement. S'insérant dans un mouvement plus vaste touchant tous les secteurs sociaux, la « marchandisation » fait passer l'éducation du statut de bien public au service de l'intérêt national à celui de bien privé répondant aux besoins du consommateur (Ball, 2003). L'idée selon laquelle la concurrence sur le marché peut corriger les dysfonctionnements des systèmes éducatifs date des années 50 aux États-Unis (Friedman, 1962 ; Chubb et Moe, 1990).

Certaines de ces idées ont été adoptées et défendues par des organisations internationales. La Banque mondiale promeut la normalisation, la décentralisation et l'obligation redditionnelle depuis les années 90. Dans sa stratégie pour le secteur de

l'éducation de 1999, l'obligation de rendre compte est mentionnée deux fois, contre 32 fois dans la version révisée de 2011 (Joshi et Smith, 2012). Quant à son *Rapport sur le développement dans le monde 2004*, il souligne qu'il est important que les services publics répondent aux besoins des utilisateurs finaux à l'échelon local et œuvrent en faveur de la décentralisation et du contrôle local, ainsi que de l'obligation de rendre des comptes (Banque mondiale, 2004).

L'ÉDUCATION EST UNE RESPONSABILITÉ COLLECTIVE

« Assurer une éducation de qualité est une responsabilité qui incombe à tous les principaux acteurs de l'éducation. Mettre le niveau médiocre des élèves à l'école sur le compte du gouvernement n'a, par exemple, aucun sens. Enseignants, chefs d'établissement, inspecteurs scolaires, élèves et parents doivent pouvoir veiller à ce que les enfants aillent à l'école et y acquièrent des connaissances pour améliorer leurs performances. »

IDDRISU BARIHAM, FORMATEUR D'ENSEIGNANTS, GHANA

Pour qu'une personne se sente obligée de rendre compte, il faut qu'elle puisse être identifiée. Entre deux personnes animées de la même motivation intrinsèque pour accomplir une tâche, l'incitation à fournir l'effort requis est moindre pour la plus anonyme d'entre elles. Les acteurs auxquels on demande de rendre compte de leurs actions investissent davantage d'efforts dans la réalisation de leur tâche. Ils vont élaborer des stratégies leur permettant de mener à bien leur mission.

Relations réciproques, altruisme et désir d'exercer une mission de service public suggèrent que, dans des petits groupes dont les membres entretiennent des relations étroites et suivies, l'obligation de rendre des comptes est renforcée. Dans des groupes disparates et

“ La propension à tenir ses engagements est également plus grande quand on doit répondre des décisions que l'on prend plutôt que de résultats qui sont indépendants de sa volonté ”

plus importants, le sentiment d'obligation personnelle peut ne pas être ressenti avec autant d'intensité. La propension à tenir ses engagements est également plus grande quand on doit répondre des décisions que l'on prend plutôt que de résultats qui sont indépendants de sa volonté. La peur de perdre l'emporte sur l'envie de gagner. Devoir répondre de résultats difficiles à atteindre

peut inciter à éviter les risques, minimiser son rôle ou ajuster son comportement de façon inattendue pour se protéger (Abadzi, 2017).

Il est rare de pouvoir lier des résultats attendus en matière d'éducation, en particulier ceux qui sont associés à l'ODD 4, à des individus. Il s'agit,

en effet, de résultats complexes, portés par une multiplicité d'acteurs dont les responsabilités se croisent, de sorte qu'il est difficile de faire peser l'obligation d'en rendre compte sur un seul acteur. Comme l'explique le présent Rapport, la garantie d'une éducation inclusive, équitable et de qualité résulte d'une entreprise collective dans laquelle tous les acteurs s'efforcent d'assumer ensemble leurs responsabilités (figure 1.1). L'éducation est, par essence, une responsabilité partagée, autant pour développer des compétences professionnelles pertinentes que pour former des citoyens tolérants et sensibles aux réalités culturelles.

Certes, on a généralement tendance à faire reposer l'essentiel de la responsabilité sur les acteurs directs de l'offre éducative. Pour autant, les établissements scolaires et les enseignants ne travaillent pas en vase clos et tiennent compte des décisions des pouvoirs publics ou des activités de la communauté. Cette interdépendance est l'un des freins à l'efficacité des mécanismes redditionnels en matière d'éducation ; la prudence est de mise pour analyser les principes qui sous-tendent la reddition de comptes. Tout d'abord, les responsabilités ne sont pas toujours clairement établies. Il n'est, par exemple, pas possible de décomposer l'enseignement en une succession de tâches de routine bien définies. Et quand bien même ce serait le cas, les enseignants sont parfois tributaires de ce que font d'autres personnes pour s'acquitter de leurs responsabilités.

Rien ne dit non plus que des incitations extérieures comme l'attribution de récompenses et de sanctions font évoluer les comportements dans le bon sens. Les mesures d'incitation adoptées ne s'accordent guère avec les théories sur la psychologie et la pédagogie de la motivation. La notion de responsabilité partagée va à l'encontre du discours public dominant sur la reddition de comptes qui prône une vision excessivement simpliste selon laquelle les comportements ne changent que si des conséquences graves sont explicitement formulées (Braun et Kanjee, 2006). La reddition de comptes, telle qu'elle est traitée dans ce Rapport, n'est pas obligatoirement liée à la promesse d'une récompense ou à la menace d'une sanction comme l'expriment certaines (mais non toutes les) définitions utilisées dans le domaine des sciences sociales.

Devant la diversité des résultats possibles que l'on ne peut souvent pas mesurer avec précision, il est tentant de se cantonner à des indicateurs quantitatifs qui ne reflètent pas l'impact variable de l'éducation sur les personnes et sur la société à court comme à long terme.

UN MÉCANISME REDDITIONNEL ADAPTÉ À CHAQUE CONTEXTE

Il est néanmoins possible d'identifier des responsabilités individuelles ou institutionnelles et d'attendre des responsables qu'ils rendent compte de leurs actions. Il importe, toutefois, de préciser le contexte éducatif dans lequel un mécanisme redditionnel est censé fonctionner. Les contraintes ne sont pas les mêmes pour ceux qui travaillent à l'école du village et pour ceux qui travaillent

dans une grande structure bureaucratique du secteur de l'éducation. Les attentes ne sont pas non plus les mêmes, tant s'en faut, dans un système où les élèves souffrent de malnutrition et qui manque de matériels pédagogiques et dans un système largement pourvu en ressources et en technologies de pointe. Rendre quelqu'un comptable de la livraison effective des manuels scolaires à la totalité des écoles n'est pas du tout la même chose que rendre quelqu'un comptable de la réalisation de l'objectif d'un plan national pour l'éducation qui prévoit, en cinq ans, de doter tous les enfants d'un niveau minimal de compétences en lecture.

Les problèmes et les solutions varient en fonction du contexte. Tel mécanisme redditionnel qui se prête parfaitement à tel contexte et pour tel aspect de l'éducation peut avoir des retombées négatives ailleurs. Le présent Rapport examine une série d'outils de reddition de comptes utilisables dans des contextes divers, de même que leurs effets éventuels sur l'évolution des comportements des acteurs de l'éducation en faveur de la réalisation des cibles de l'ODD 4 (tableau 1.2).

Dans des systèmes démocratiques, par exemple, tous les citoyens peuvent exercer leur droit de vote pour exiger des responsables politiques et, notamment, des responsables de l'éducation, qu'ils rendent compte de leurs accomplissements. Tous les acteurs de l'éducation peuvent invoquer des lois et des réglementations pour se rappeler mutuellement à leurs obligations. Les mécanismes redditionnels possibles sont d'une grande variété, que ce soit à travers les gouvernements qui veillent au respect du règlement interne des différentes instances aux différents échelons, les cabinets d'audit indépendants qui vérifient les budgets et les rapports comptables pour prévenir et sanctionner la corruption, les

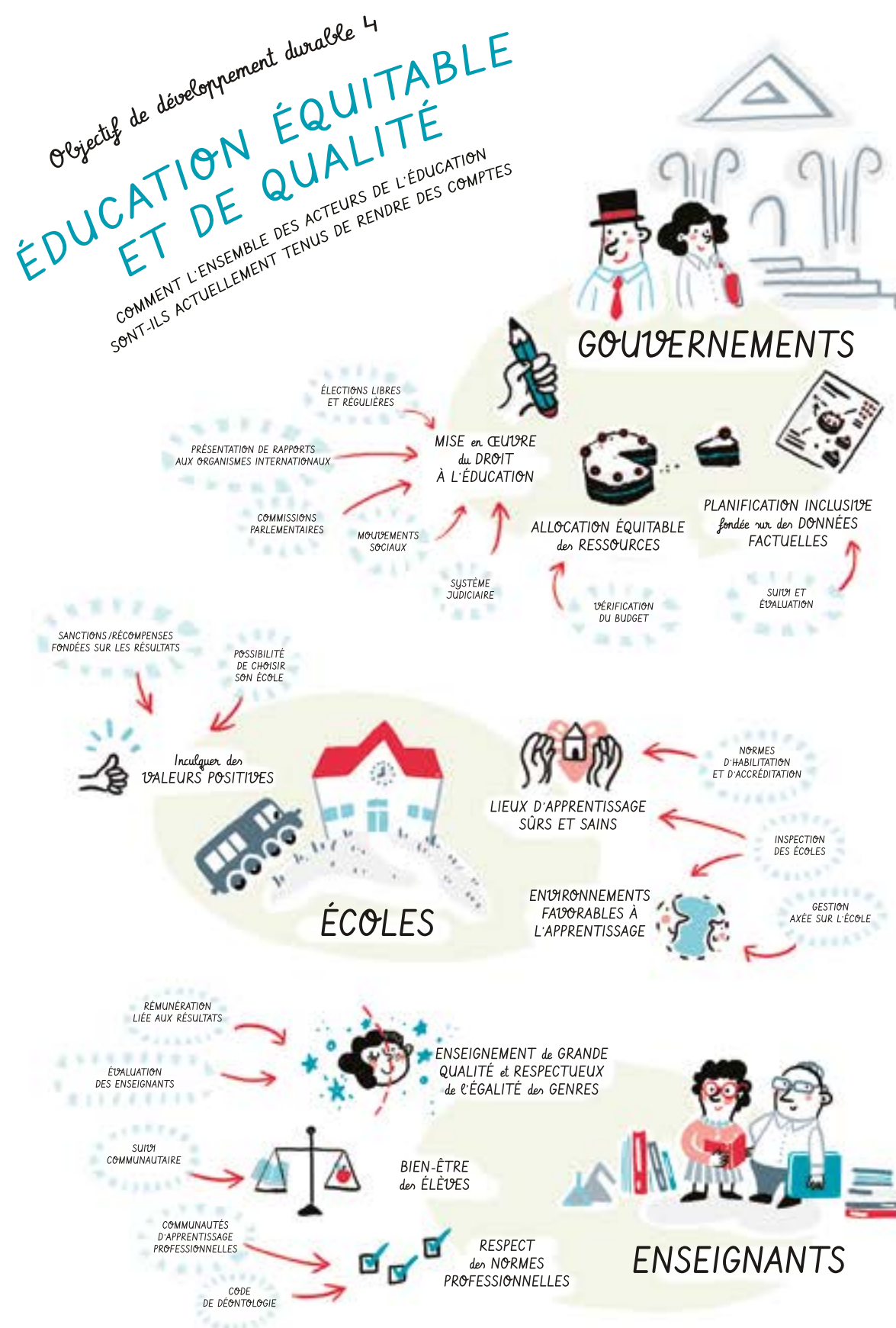
TABEAU 1.2 : Mécanismes de reddition de comptes

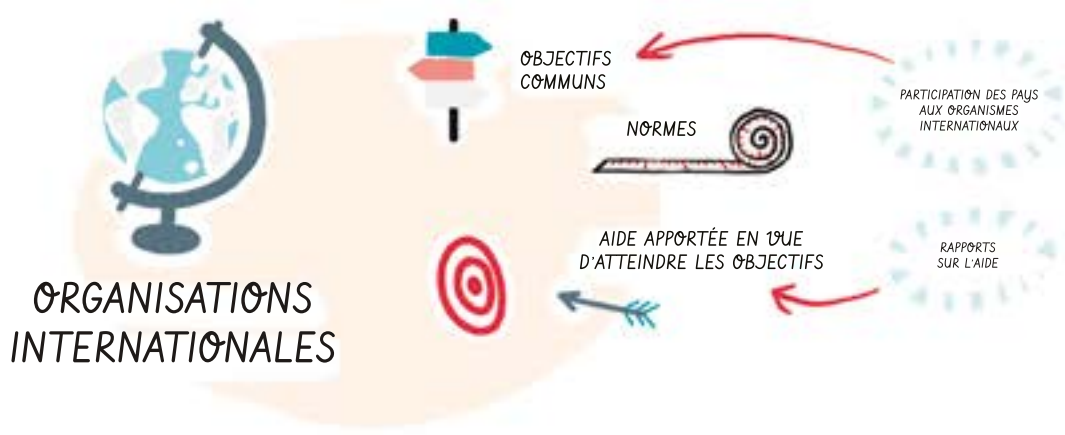
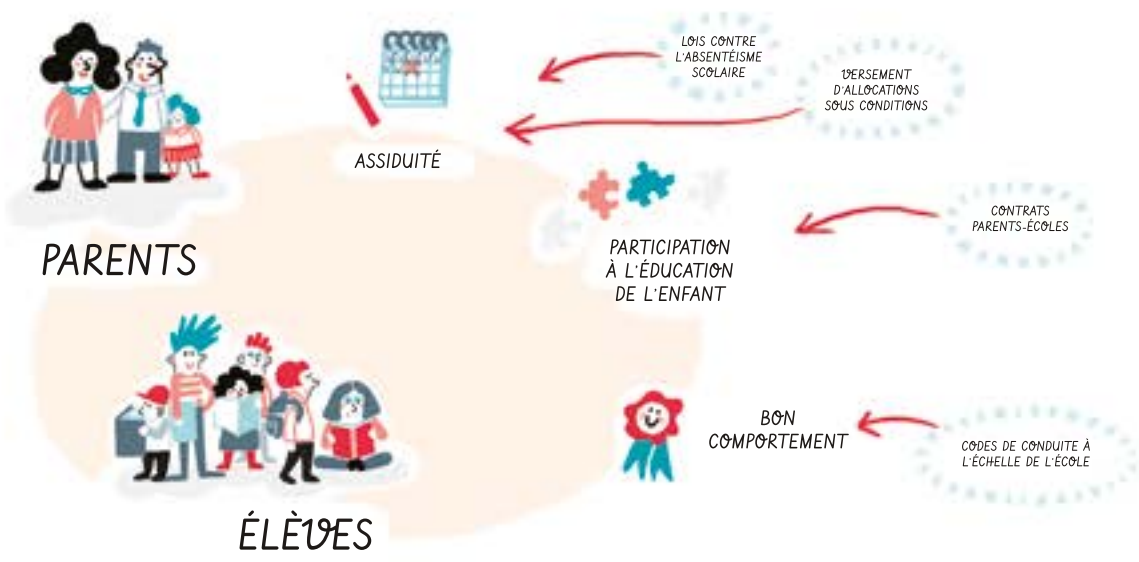
Mécanisme	Description	Incitation potentielle
Électoral	Les citoyens votent pour élire ou ne pas réélire des responsables politiques	Révocation
Juridique/ Réglementaire	Les lois ou les réglementations prévoient des mécanismes régulateurs, et les pouvoirs publics publient des rapports d'inspection ou d'audit	Mesure disciplinaire
Fondé sur les performances	Les autorités évaluent les données relatives aux performances par rapport aux processus, aux réalisations ou aux résultats	Sanctions ou récompenses
Axé sur le marché	Les parents et les élèves évaluent les données comparables qui sont publiées et choisissent l'établissement qu'ils préfèrent	Profit
Social	Les individus ou les communautés s'appuient sur leur expérience ou sur d'autres informations pour faire pression sur les prestataires éducatifs afin qu'ils adoptent un comportement approprié et conforme aux normes	Devoir moral Pression publique
Professionnel	Les pairs observent et examinent les autres membres de leur groupe pour s'assurer qu'ils partagent des normes et des attentes communes	Devoir professionnel Pression des pairs

Source : Équipe du Rapport mondial de suivi sur l'éducation.

FIGURE 1.1 :

Comment les acteurs de l'éducation sont actuellement tenus de rendre des comptes





établissements scolaires qui réclament aux parents des explications sur des absences injustifiées de leur enfant. Les règles de bonne conduite formelles ou, plus souvent, de morale constituent le fondement de la responsabilité sociale et professionnelle dans l'éducation, en obligeant les individus à respecter les normes acceptées par leurs communautés et leurs pairs en matière de responsabilité.

Dernièrement, l'attention s'est portée sur les mécanismes redditionnels qui visent à transformer les systèmes éducatifs par des mesures radicales plutôt que par des corrections progressives. Centrés sur l'évaluation des performances et, en particulier, des résultats de l'éducation, ces mécanismes partent du principe que, si les objectifs ne sont pas atteints, il est possible de mettre en cause l'attitude irresponsable et négligente d'un individu. L'obligation redditionnelle fondée sur les performances relie les résultats aux décisions prises en matière d'affectation des ressources et de gestion. L'obligation redditionnelle axée sur le marché obéit à une logique similaire, à ceci près que, dans les systèmes qui offrent la liberté de choix de l'école, la publication des données sur les performances permet aux parents et aux élèves de décider en connaissance de cause.

Il existe une grande diversité de mécanismes de reddition de comptes, mais leur utilisation est très variable d'un pays à l'autre. Dans certains pays, l'absence totale de contre-pouvoirs est signe de la négligence des pouvoirs publics ou des professionnels dans l'exercice de leurs fonctions. Dans d'autres, la reddition de comptes est devenue un outil de contrôle policier et administratif qui a pour but de désigner des responsables et se soucie fort peu des moyens utilisés et des effets produits sur l'équité. L'efficacité de ces mécanismes redditionnels dans le domaine de l'éducation n'est pas prouvée. Certains pays atteignent les objectifs de l'éducation sans mettre explicitement l'accent sur les récompenses et les sanctions ; d'autres se servent de ces mécanismes pour recentrer l'attention sur les priorités et les moyens d'éviter les abus.

LA CONFIANCE, ÉLÉMENT ESSENTIEL DE LA REDDITION DE COMPTES ET DE LA RÉALISATION DES OBJECTIFS DE L'ÉDUCATION

Le bon fonctionnement des mécanismes redditionnels nécessite de tenir dûment compte des facteurs sociaux, politiques, économiques et culturels. La réalisation des objectifs ambitieux de l'éducation requiert la confiance entre les parties prenantes afin qu'elles puissent collaborer et communiquer entre elles et compter sur leur capacité mutuelle de tenir leurs engagements.

La confiance entre individus peut naître d'une interaction directe entre eux. Les élèves ont, par exemple, davantage confiance dans l'autorité d'un enseignant qui se montre bienveillant et à l'écoute de leurs besoins individuels (Gregory et Ripski, 2008). La confiance entre groupes s'instaure plus facilement quand ils partagent des

valeurs communes. La confiance repose sur l'anticipation de la bienveillance de l'autre, même si celui-ci est relativement anonyme. Il ressort d'un échantillon de 74 pays que, lorsque la polarisation sociale qui se présente sous la forme de la diversité ethnique et des inégalités de revenus s'accroît, le niveau de confiance générale baisse (Bjørnskov, 2006).

La confiance des individus vis-à-vis des institutions reflète la confiance qu'ils ont dans leur qualité et leur équité, et tend à être corrélée positivement à la satisfaction de la population à l'égard du système éducatif. D'après le sondage mondial Gallup de 2013, 66 % des individus dans le monde étaient satisfaits du système éducatif de leur pays, un pourcentage qui varie selon les régions et se situe dans une fourchette allant de près de 80 % dans la région Asie de l'Est et Pacifique à moins de 60 % en Afrique subsaharienne (Brixi *et al.*, 2015). La perte de confiance dans le système éducatif peut amener des citoyens à penser qu'ils ne peuvent pas faire entendre leur voix et à se tourner vers d'autres offres éducatives.

L'efficacité des mécanismes de reddition de comptes dans l'éducation dépend pour beaucoup du climat de confiance qui existe à l'égard des personnes, des professions et des processus. L'enseignant qui sent qu'on lui fait confiance est, par exemple, plus enclin à s'investir pleinement dans l'amélioration de l'école et à travailler en équipe avec ses pairs (Borgonovi et Burns, 2015). Plus la confiance vis-à-vis des enseignants et de la profession enseignante est grande, moins il est nécessaire de recourir à des dispositifs externes de responsabilisation.

Il est possible de développer la confiance à l'égard du système éducatif en améliorant le statut professionnel des enseignants, en renforçant les capacités des chefs d'établissement et en encourageant la coopération entre les communautés d'apprentissage professionnelles (Fullan, 2011 ; Sahlberg, 2015). Définir les rôles et les responsabilités de façon plus claire et transparente contribue aussi à promouvoir la confiance. Des responsabilités clairement établies génèrent plus aisément un sentiment d'équité de traitement entre les individus (Cerna, 2014). La transparence peut faciliter la communication et assurer l'accès de tous aux mêmes informations.



Afrique du Sud : « Arrêtez le jeu de blâmer l'autre en matière d'éducation »

~ Mail and Guardian, octobre 2016

“

Rendre des comptes renvoie à la manière dont les élèves apprennent, les professeurs enseignent et les gouvernements agissent

”

À l'inverse, des mécanismes externes de reddition de comptes risquent de susciter la méfiance si les citoyens estiment qu'ils portent atteinte à leur autonomie (NCAHE, 2005 ; Stensaker et Harvey, 2011). Un cercle vicieux s'amorce alors : un faible niveau de confiance conduit à une stratégie de reddition de comptes plus rigoureuse qui, à son tour, affaiblit la confiance. L'un des moyens de lutter contre le sentiment de menace extérieure est d'associer les parties prenantes à l'élaboration d'objectifs communs en vue d'accroître leur motivation et, à terme, leur confiance à l'égard du processus.

Partant de postulats différents, deux exemples de systèmes éducatifs sans enjeux élevés montrent que la confiance est le meilleur fondement des performances dans l'éducation. En Finlande, les enseignants et les établissements d'enseignement primaire et secondaire ne sont pas tenus responsables des résultats des élèves aux examens, mais un suivi des normes est effectué sur la base d'évaluations nationales conduites dans un échantillon d'établissements (Aurén et Joshi, 2016). La création d'un climat de responsabilité et confiance mutuelles est un objectif prioritaire (Sahlberg, 2009). Là encore, plus la confiance vis-à-vis des professionnels de l'enseignement supérieur est grande, moins le besoin d'un processus d'accréditation ou d'agrément s'impose ; l'accent est mis sur l'auto-évaluation et le développement professionnel (Välimaa, 2004).

En Grèce, la profonde méfiance qui règne entre les enseignants et les pouvoirs publics a paralysé le débat sur la reddition de comptes. Perçues comme un instrument d'oppression politique, les inspections externes des enseignants et des établissements scolaires ont été supprimées en 1981. Sept propositions de lois différentes ont, depuis lors, été déposées pour réintroduire l'évaluation externe. Aucune d'elles n'a abouti, pas même les plus récentes qui promeuvent l'auto-évaluation à laquelle les enseignants sont en général favorables. L'absence d'évaluation nationale des acquis des élèves fait de ce pays une exception en Europe. Si une tentative de réforme de la gestion des établissements d'enseignement supérieur destinée à accroître la transparence et améliorer les normes a pu réunir un certain consensus entre les partis, elle n'a jamais été mise en œuvre (Dimitropoulos et Kindi, 2017).

RENDRE DES COMPTES : UN DILEMME POUR TOUS LES ACTEURS DE L'ÉDUCATION

Même si cela peut paraître abstrait, rendre des comptes renvoie à la manière dont les élèves apprennent, les professeurs enseignent et

les gouvernements agissent. Pour peu qu'ils soient judicieusement conçus, les mécanismes redditionnels favorisent la collaboration, ouvrant la voie à une éducation inclusive, équitable et de qualité ; à défaut, ils donnent une apparence trompeuse d'efficacité ou pire, déforment l'éducation et vont à l'encontre de la finalité même recherchée. Instaurer un mécanisme de reddition de comptes est source de dilemmes.

Imaginons un élève qui fait une heure et demie de marche pour se rendre à l'école dans une région où il n'y a ni chemin ni moyen de transport public et qui, à son arrivée, constate que l'enseignant n'est pas là. À qui la faute ? Que peuvent faire ses parents s'ils sont analphabètes et ne sont pas en mesure de savoir si l'enseignant est absent parce qu'il doit assumer, en plus de ses heures de cours, d'autres fonctions administratives ou parce qu'il est tout simplement négligent, protégé qu'il est par un responsable politique local qui a appuyé sa nomination à ce poste ?

Imaginons un chef d'établissement dont les élèves obtiennent, deux années de suite, des résultats médiocres aux examens de fin d'année, malgré les efforts faits pour inverser la tendance. Son établissement, qui est évalué à l'aune de ces résultats, sera contraint de fermer si cette tendance se maintient pour la troisième année consécutive. Ce chef d'établissement a beau penser qu'il est important, dans cette région défavorisée, que l'école dispense une éducation diversifiée et adaptée aux besoins des élèves, il peut être amené à demander aux enseignants de modifier leurs cours dans la perspective de l'examen afin que les élèves aient de meilleures notes l'année suivante.

Imaginons des parents qui apprennent que l'établissement où est scolarisé leur enfant a reculé dans le classement. Une nouvelle politique publique leur permet de choisir l'établissement, et la publication de données dans la presse leur fournit des éléments de comparaison. Ils sont intéressés par un établissement situé dans un quartier aisé, mais, ce dernier étant très demandé, ils n'obtiennent pas de place. Leur frustration est d'autant plus grande qu'un voisin qui a plus de relations y parvient. La communauté peut légitimement se demander pourquoi les autorités locales ne font pas davantage d'efforts pour améliorer leur établissement plutôt que de laisser s'installer l'espoir d'un meilleur établissement ailleurs.

Imaginons un professeur d'université dans un système éducatif où l'évaluation nationale des établissements d'enseignement supérieur est fondée sur les performances des étudiants. Ce professeur croit au mérite et attribue les notes en conséquence, mais il reçoit, en

CESSER DE BLÂMER L'AUTRE: L'ÉDUCATION EST UNE RESPONSABILITÉ PARTAGÉE



retour, une mauvaise appréciation des étudiants qui sont mécontents de leurs notes. Cela fait baisser la moyenne de son département, qui perd des places au classement et n'a, par conséquent, plus droit aux subventions de recherche. Craignant pour son avancement, le professeur peut décider de renoncer à ses principes et de se montrer plus indulgent avec les étudiants la fois suivante.

Imaginons un ministre de l'éducation vilipendé par la presse à cause du classement de son pays aux dernières évaluations internationales de l'apprentissage. Son service de communication diffuse aussitôt des communiqués sur la question de la responsabilité des dirigeants ministériels vis-à-vis des résultats des politiques de leurs prédécesseurs et des promesses de mesures susceptibles d'influer sur les performances après la fin du mandat de l'actuel gouvernement. Le ministre va plutôt traiter les questions urgentes dont dépend sa réélection, par exemple bloquer une réforme du programme d'études dans un domaine protégé par un groupe de pression influent, différer une réforme qui rencontre une vive opposition de la part de puissants syndicats ou passer sous silence des résultats d'audit accablants pour un prestataire privé bien introduit dans ce milieu.

Imaginons un organisme donateur qui, depuis des dizaines d'années, promeut avec succès le développement de l'éducation dans plusieurs pays. Mais ses gestionnaires font l'objet de pressions de la part de leurs dirigeants politiques qui réclament des résultats rapides et tangibles, capables de convaincre un électoral sceptique quant au bon emploi de l'argent du contribuable. Fourniture de manuels scolaires en plus grand nombre ou réforme de la commission nationale en charge des manuels scolaires ? La première mesure est d'un bienfait largement moindre sur le développement, mais la seconde ne laisse escompter aucun gain électoral. Qui plus est, le renforcement des capacités de cette commission en collaboration avec le pays partenaire est une entreprise délicate, à l'issue incertaine, sans compter qu'elle exige aussi une certaine continuité dans le personnel qui fait défaut de part et d'autre.

Imaginons un électeur qui, à la veille d'une élection, doit choisir entre les différents programmes des candidats en matière d'éducation. Même à supposer que la liberté de la presse favorise une comparaison objective des programmes, on peut s'attendre à une certaine partialité de l'information reçue ou assimilée par les électeurs. Aucun budget public ne fait ressortir les disparités de financement d'un établissement ou d'une région à l'autre ;

aucun rapport de suivi ne compare les promesses du programme gouvernemental annuel avec le bilan de l'actuel gouvernement, sans parler des résultats ; quant aux débats entre les responsables politiques, lorsqu'ils effleurent la question de l'éducation, ils visent plus à frapper les esprits qu'à analyser des faits.

Prendre la mesure de l'enseignement va au-delà des résultats

La question de la reddition de comptes ramène aux enseignants qui portent la responsabilité de l'éducation et le poids des efforts récents de responsabilisation. Dans le portrait qu'il dresse d'un médecin de campagne anglais dans les années 60, bien avant que les mécanismes redditionnels modernes ne voient le jour, le romancier et critique John Berger se demande si l'on doit juger un médecin professionnellement, simplement en tenant compte de ses compétences professionnelles. La question est adressée au généraliste plutôt qu'au spécialiste et, de la même manière, les grandes questions relatives à la reddition de comptes en matière d'éducation s'appliquent à la multitude des enseignants du primaire et du secondaire plutôt qu'aux professeurs d'université.

Imaginons que le niveau général des résultats de [...] le praticien] puisse se mesurer en tant que technique. On pourrait alors le noter comme technicien. Étant donné qu'avec sa technique il soigne les maladies et que les maladies exigent des traitements, sa notation technique devrait pouvoir déterminer la valeur de son travail. Est-ce que cela nous satisferait ? La valeur de ses capacités plutôt que la valeur de ce qu'il a en fait réalisé ? [...]

On ne peut pas espérer évaluer le travail de toute une vie comme si c'était une marchandise stockée dans un entrepôt. Il n'y a pas d'échelle de mesure possible. [...] Dans] notre société, nous ne savons pas comment connaître, comment mesurer la contribution du médecin ordinaire. Par mesurer, je n'entends pas *calculer* selon un barème fixe, mais plutôt *prendre la mesure de*. [...] Le problème est très différent quand nous nous efforçons par l'imagination de prendre la mesure d'un homme qui fait ni plus ni moins qu'adoucir – et à l'occasion sauver – la vie de quelques milliers de nos contemporains. Bien entendu, nous considérons cela, par principe, comme une bonne chose. Mais pour en prendre pleinement la mesure, il nous faut parvenir à une forme de conclusion au sujet de la valeur que ces vies ont à nos yeux.

(Berger, 1967)

En remplaçant médecin par enseignant, maladie par ignorance et soulager par enrichir, on peut se faire une idée des dilemmes

“ Les réponses aux problèmes systémiques incombent de plus en plus souvent aux établissements scolaires et aux enseignants ”

auxquels sont confrontés les responsables de l'élaboration des politiques qui veulent remanier les systèmes éducatifs en y introduisant une dimension redditionnelle fondée sur les performances. Les réponses aux problèmes systémiques incombent

de plus en plus souvent aux établissements scolaires et aux enseignants. Dans des pays aussi divers que l'Afrique du Sud, l'Arabie saoudite, l'Australie, le Bangladesh et Oman, les enseignants sont souvent présentés dans les médias partisans comme des individus paresseux qui manquent de professionnalisme et commettent parfois des fautes (Alhamdan et al., 2014). Au Pakistan, le niveau de rémunération des enseignants est pointé du doigt comme étant le nœud du problème, alors que ce pays est l'un de ceux au monde où les inégalités sont les plus marquées et où les dépenses d'éducation sont les plus faibles (Pakistan Education Task Force, 2011). En Turquie, suite aux mauvais résultats enregistrés aux éditions 2003 et 2006 du Programme international pour le suivi des acquis des élèves, le ministère a mis en cause les enseignants et leur incapacité d'appliquer le nouveau programme d'études (Gür et al., 2012). Il ne faut pas perdre de vue qu'en la matière, la responsabilité est partagée.

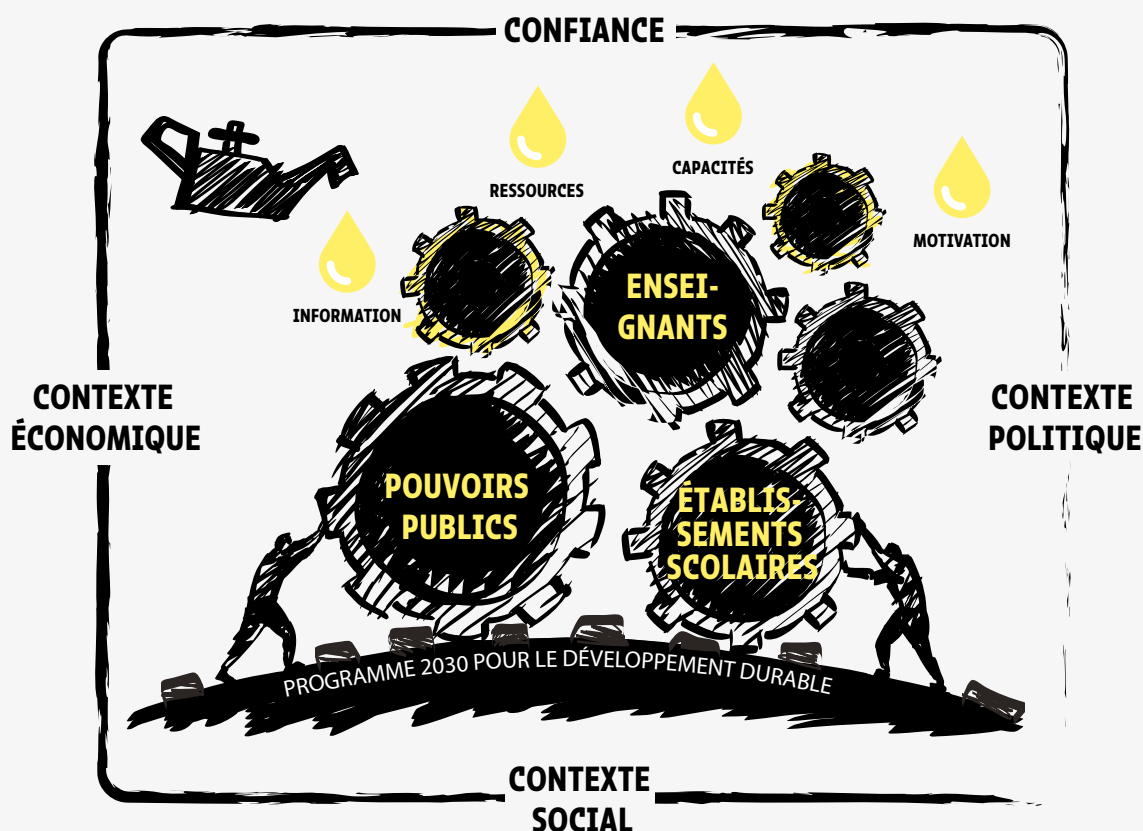
UN ENVIRONNEMENT PORTEUR AIDE LES ACTEURS À ASSUMER LEURS RESPONSABILITÉS

Le succès d'une démarche visant l'obligation de rendre compte n'est possible que si les acteurs bénéficient d'un environnement propice et disposent des outils adéquats pour faire face à leurs responsabilités. Quatre caractéristiques essentielles définissent un environnement porteur. En premier lieu, les acteurs ont besoin d'informations claires. Ils doivent connaître, comprendre et accepter les responsabilités qui sont les leurs, ainsi que les méthodes appliquées pour évaluer la façon dont ils s'en acquittent. Ils doivent aussi avoir accès à des données pertinentes. En deuxième lieu, les acteurs doivent disposer des ressources nécessaires pour mener à bien leurs tâches. Il n'est pas rare que les pouvoirs publics fixent des objectifs aux établissements scolaires sans leur fournir les moyens financiers qui leur faut pour y parvenir. En troisième lieu, les acteurs doivent posséder les capacités, notamment humaines, collectives et institutionnelles, requises pour assumer leurs responsabilités. En quatrième lieu, les individus doivent être motivés pour exercer leurs responsabilités. La motivation implique la confiance à l'égard de l'approche choisie et de sa finalité, de même que la volonté politique et personnelle d'accomplir les tâches fixées (Fullan, 2000 ; Olsen, 2014).

Enfin, les acteurs sont tributaires les uns des autres pour réaliser les objectifs communs de l'éducation ; la réussite passe par une collaboration et une communication entre les acteurs. En outre, le public accordera sa confiance et son soutien à condition que les objectifs soient perçus comme légitimes et réalisables compte tenu des ressources disponibles. L'instauration de la confiance nécessite d'associer un maximum de parties prenantes à l'élaboration d'objectifs communs et à l'adoption d'approches modulables permettant d'exploiter intelligemment les données existantes. Un environnement qui présente les quatre caractéristiques essentielles mentionnées précédemment aide les acteurs à exercer leurs responsabilités respectives de manière efficiente et efficace dans le contexte social, politique et économique général (figure 1.2).

FIGURE 1.2 :

Des acteurs interdépendants pour assurer une éducation inclusive, équitable et de qualité



Source : Équipe du Rapport mondial de suivi sur l'éducation.

GUIDE DE LECTURE DU RAPPORT

L'obligation de rendre des comptes est cruciale pour améliorer un système éducatif. Le présent *Rapport* se veut « un outil indispensable de plaidoyer fondé sur des données probantes, conçu pour obliger la communauté internationale et les gouvernements

“ Le présent *Rapport* développe un argumentaire puissant en faveur d'une reddition de comptes efficace, élément clé d'un système éducatif de qualité ”

à rendre compte de leurs engagements internationaux et pour assurer à tous une éducation équitable, inclusive et de qualité et des possibilités d'apprentissage tout au long de la vie ». Il développe un argumentaire

puissant en faveur d'une reddition de comptes efficace, estimant qu'elle est un élément clé d'un système éducatif de qualité, tout en reconnaissant qu'elle ne constitue pas la finalité d'un système éducatif, mais un moyen de parvenir à une fin, un outil pour atteindre les cibles de l'ODD 4.

Certaines hypothèses avancées par les tenants d'une approche inconditionnelle de l'obligation de rendre des comptes en matière d'éducation doivent être remises en question. L'obligation de rendre des comptes ne se suffit pas à elle-même. On ne saurait réduire les problèmes systémiques à une simple dualité succès/échec de l'éducation.

Le *Rapport mondial de suivi sur l'éducation 2017/8* passe en revue les données mondiales relatives aux divers mécanismes interdépendants visant à demander des comptes aux principaux

acteurs de l'éducation. Il entend répondre aux questions suivantes concernant la reddition de comptes en matière d'éducation :

- Quels sont les mécanismes de reddition de comptes les plus susceptibles d'aider des pays à assurer une éducation inclusive, équitable et de qualité ?
- Quelles sont les conditions ou circonstances dans lesquelles les différents mécanismes redditionnels sont efficaces pour garantir une éducation inclusive, équitable et de qualité ?
- En quoi un environnement propice contribue-t-il à une reddition de comptes efficace et que faut-il mettre en place afin de créer cet environnement porteur pour les acteurs concernés ?
- Comment les politiques de reddition de comptes prennent-elles en compte l'interdépendance d'acteurs qui œuvrent à la réalisation d'un objectif commun ?

La partie thématique du Rapport (**chapitres 2 à 7**) est consacrée aux principaux acteurs de l'éducation et aux divers moyens pouvant les obliger à rendre des comptes. Tous ces acteurs jouent un rôle, chacun à son niveau respectif de responsabilités. Si les gouvernements, les établissements scolaires et les enseignants tiennent un rôle de premier plan, les parents et les élèves, les organisations internationales, les acteurs privés et à but lucratif ont aussi des fonctions bien distinctes. Chaque chapitre pose trois questions d'ordre général :

- Sur quoi porte la responsabilité de l'acteur ?
- Quels mécanismes ont été utilisés pour obliger cet acteur à rendre compte de l'exercice de ses responsabilités ? Ces mécanismes sont-ils efficaces, et pourquoi ?
- Quelles sont les caractéristiques requises d'un environnement propice pour aider cet acteur à assumer ses responsabilités ?

La partie relative au suivi (**chapitres 8 à 20**) répond à un double objectif : d'une part, faire le point traditionnel sur les progrès accomplis dans la réalisation des objectifs internationaux de l'éducation, et, d'autre part, reconnaissant que le suivi est un outil redditionnel essentiel, compléter la partie thématique en intégrant à la plupart des chapitres des gros plans sur les politiques publiques qui traitent de questions spécifiques connexes. La corruption dans l'éducation est, par exemple, abordée dans le Point sur les politiques 20.1 (**tableau 1.3**). L'introduction (**chapitre 8**) est suivie de dix chapitres portant sur les sept cibles et trois moyens de mise en œuvre (**chapitres 9 à 18**). Le **chapitre 19** analyse le rôle de l'éducation dans trois autres Objectifs de développement durable, en l'occurrence ceux relatifs à la nutrition, à la santé et à l'eau. Le **chapitre 20** se penche sur les financements publics, les financements extérieurs et les dépenses des ménages.

TABEAU 1.3 :
Fil conducteur du thème de la reddition de comptes
traité dans le Rapport

Acteurs	Partie thématique	Partie suivie
Gouvernements	Chapitre 2	Point sur les politiques 13.1 : rendre des comptes sur le droit à une éducation inclusive Point sur les politiques 17.1 : rendre des comptes dans les programmes de bourses Point sur les politiques 14.1 : protéger les étudiants mobiles internationaux Point sur les politiques 20.1 : la corruption dans l'éducation
Établissements scolaires	Chapitre 3	Point sur les politiques 9.1 : les données d'apprentissage à l'échelle des élèves et des établissements Point sur les politiques 10.1 : l'assurance qualité dans l'éducation de la petite enfance Point sur les politiques 11.1 : l'assurance qualité dans l'enseignement supérieur Point sur les politiques 11.2 : rendre des comptes sur les possibilités d'accès abordables à l'enseignement supérieur Point sur les politiques 12.1 : l'assurance qualité en matière de développement des compétences Point sur les politiques 14.1 : rendre des comptes dans les programmes d'alphabétisation des adultes
Enseignants	Chapitre 4	Point sur les politiques 18.1 : préparer les enseignants à faire face aux pressions liées à l'obligation redditionnelle
Parents et élèves	Chapitre 5	
Organisations internationales	Chapitre 6	Point sur les politiques 20.2 : le paiement aux résultats dans le domaine de l'aide
Acteurs privés et à but lucratif	Chapitre 7	

Source : Équipe du Rapport mondial de suivi sur l'éducation.

En conclusion, le **chapitre 21** dresse une synthèse des principaux éléments probants et énonce des recommandations essentiellement destinées aux gouvernements.

Dans les rues de Santiago, Chili, des étudiants manifestent pour demander la réduction des frais d'inscription dans l'enseignement supérieur.

CRÉDIT : Hugo Infante/UNESCO



CHAPITRE

2

Les gouvernements



MESSAGES CLÉS

L'obligation de rendre des comptes incombe d'abord et avant tout aux gouvernements, premiers responsables de la réalisation du droit à l'éducation.

Les élections sont pour les citoyens un moyen d'amener les gouvernements à rendre des comptes mais, entre 2001 et 2011, seules 45 % des élections ont été considérées comme libres et régulières. Par ailleurs, les responsables politiques ont souvent tendance à donner la priorité aux promesses les plus visibles, comme les infrastructures scolaires, plutôt qu'à des objectifs moins tangibles, comme le développement professionnel des enseignants.

Les mouvements sociaux font pression sur les gouvernements. Dans 84 pays, 17 % des manifestations organisées entre 2006 et 2013 avaient pour but de dénoncer la corruption dans le service public.

Les médias jouent un rôle essentiel en publiant des enquêtes sur les irrégularités commises. En Ouganda, les subventions versées aux écoles augmentent de près de 10 points de pourcentage dans les zones situées à moins de 2,2 km d'un point de vente de journaux.

Les syndicats d'enseignants peuvent demander des comptes aux gouvernements sur les réformes de l'éducation. Pourtant, dans les 50 pays étudiés, 60 % des syndicats déclarent ne jamais avoir été consultés, ou uniquement en de rares occasions, sur des sujets tels que la conception et le choix des matériels d'enseignement.

L'obligation de rendre des comptes doit prendre appui sur un plan d'éducation crédible qui fixe des objectifs clairs et alloue des ressources au moyen de budgets transparents pouvant être suivis et consultés.

Les processus politiques doivent faire l'objet d'une consultation large et réelle. Au Brésil, 3,5 millions de personnes ont participé aux consultations sur le plan national d'éducation.

Les assemblées législatives jouent un rôle de supervision mais leur capacité de mise en application est souvent limitée. Au Bangladesh, il s'écoule en moyenne cinq ans avant que les organismes publics répondent aux observations d'audits relatives à l'enseignement primaire et dix ans lorsqu'il s'agit du secondaire.

Les audits internes et externes sont indispensables pour limiter le gaspillage, la mauvaise affectation des ressources et la corruption. L'appui de la société civile peut être déterminant. Aux Philippines, ce sont des bénévoles qui contrôlent les points de livraison des manuels scolaires, ce qui permet de diminuer les coûts de deux tiers et de réduire de moitié les délais d'approvisionnement.

Le bureau du médiateur contribue à enquêter sur les plaintes mettant en cause le gouvernement. Entre 1982 et 2011, alors qu'ils ne disposaient d'aucun pouvoir de sanction, les bureaux des médiateurs d'Amérique latine ont contribué à généraliser l'accès à l'éducation.

Les citoyens ne peuvent engager de poursuites contre l'État pour non-respect du droit à l'éducation que dans 55 % des pays. Ils ont exercé ce droit dans 41 % des pays, ce qui a eu une incidence sur les services de cantine en Inde, le financement de l'enseignement préprimaire en Argentine et les infrastructures scolaires en Afrique du Sud.

Bien que les rapports nationaux de suivi de l'éducation soient essentiels pour mesurer les progrès accomplis au regard des engagements pris, seuls les gouvernements de 108 pays sur 209 ont publié un tel rapport entre 2010 et 2016.

L'opinion publique, un élément primordial pour amener les gouvernements à rendre des comptes.....	21
Les gouvernements doivent établir des mécanismes redditionnels officiels.....	26
Conclusion.....	39

« La qualité de l'éducation relève d'une responsabilité partagée. En dernière instance, cependant, c'est aux pouvoirs publics qu'il incombe de veiller à ce que le fonctionnement des systèmes éducatifs favorise la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage. »

AMY LIGHTFOOT, ENSEIGNANTE, ROYAUME-UNI

Protecteur des droits et prestataire des biens et des services essentiels que les individus ne peuvent se procurer eux-mêmes, le gouvernement a une double attribution. Ces deux attributions sous-tendent la responsabilité qui lui incombe de garantir à tous une éducation inclusive, équitable et de qualité.

Le droit humain fondamental à l'éducation est garanti par la Déclaration universelle des droits de l'homme de 1948 ainsi que par d'autres instruments internationaux relatifs aux droits de l'homme. Les gouvernements ont tous ratifié l'un au moins de ces instruments, qui leur imposent de garantir le droit à l'éducation et donc d'offrir une éducation disponible, accessible, acceptable et adaptable à des besoins divers (Tomaševski, 2001a). Si, pour la plupart, les obligations juridiques internationales portent sur l'accès universel à l'enseignement primaire, les pays sont également censés mettre en place, de façon progressive, un enseignement secondaire et supérieur gratuit (CESCR, 1999). Outre leurs engagements conventionnels, les gouvernements ont récemment adopté les cibles de l'Objectif de développement durable 4, consacré à l'éducation (ODD 4).

Conformément à ces obligations, c'est aux gouvernements qu'il échoit de définir et d'exécuter la politique de l'éducation compte tenu des ressources dont ils disposent. Tout cycle de gestion des finances publiques comprend plusieurs étapes : élaboration des politiques, allocation des ressources, mise en œuvre et justification de l'emploi des fonds. Les rapports doivent contribuer à l'évaluation des résultats en termes d'accès, d'inclusion et de qualité. Les retours d'information obtenus à cette étape ultime servent à guider l'élaboration du cycle suivant (**figure 2.1**).

C'est une évidence, il n'est pas facile d'amener les gouvernements à rendre des comptes. Les gouvernements ne disposent pas d'une recette unique qui leur expliquerait comment mettre en place une éducation de qualité. En outre, un gouvernement n'est pas un acteur unique et homogène, il se compose d'une mosaïque de secteurs, départements, niveaux et autorités. Les difficultés que rencontrent les gouvernements, leurs capacités à les surmonter et les mécanismes qui leur permettent de rendre compte de la façon dont ils s'acquittent de leurs responsabilités font intervenir une multitude de structures et de capacités. Ainsi, les systèmes très centralisés se caractérisent-ils par une multiplicité d'outils de contrôle et de commandement contraignants. Dans les systèmes plus décentralisés, la coordination repose davantage sur des mécanismes indirects et plus souples qui permettent aux pouvoirs publics de collaborer à l'échelle centrale et locale, tout en laissant aux responsables politiques toute latitude d'organiser la mise en œuvre (Bray, 1999 ; Lassnigg, 2016). Par ailleurs, après un conflit ou une catastrophe, les États fragiles aux capacités et aux structures administratives limitées sont moins en mesure, eux aussi, de faire appliquer les politiques et les réglementations.

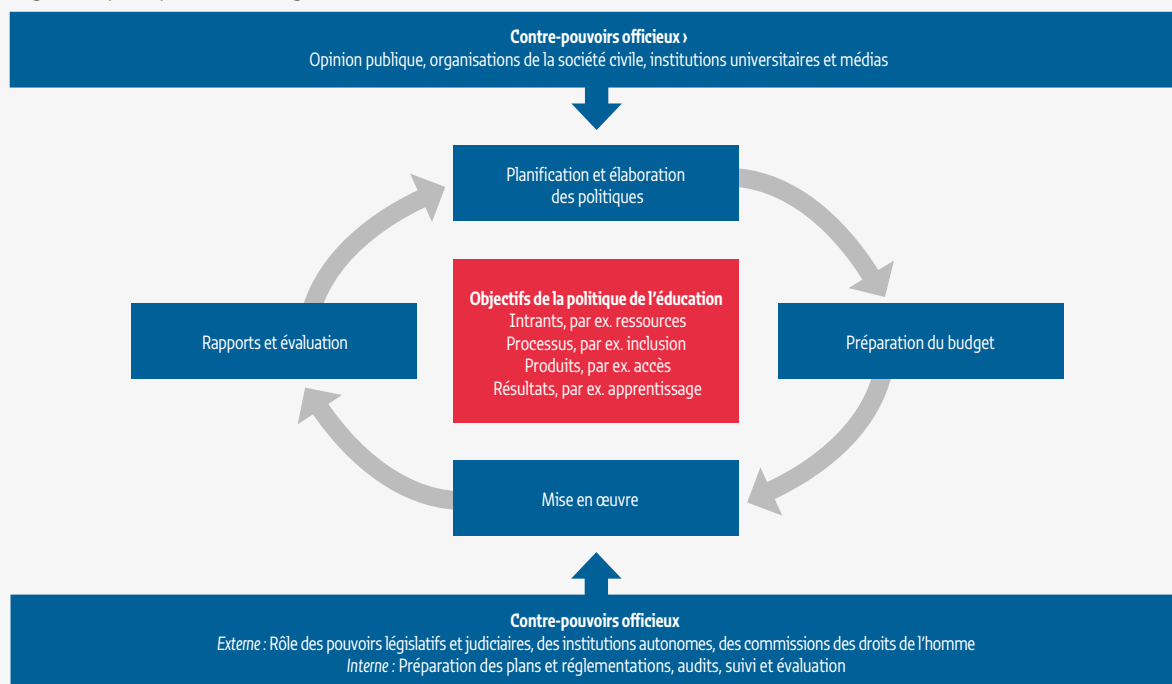


Afghanistan: « La violence et la corruption compromettent les progrès accomplis par le pays pour scolariser les enfants »

~ Reuters, mars 2017

FIGURE 2.1 :

Les contre-pouvoirs officiels et officiels imposent aux gouvernements de rendre compte de leurs engagements en faveur de l'éducation
Le cycle des politiques et des budgets de l'éducation



Source : Équipe du Rapport GEM.

En fonction du contexte qui lui est propre, chaque pays dispose d'un système de contre-pouvoirs afin que le gouvernement exerce son autorité en conformité avec ses engagements. Premièrement, les gouvernements sont soumis à des contrôles internes officiels et à des procédures administratives qui vérifient que le fonctionnement des divers organismes est compatible avec l'ensemble des règles et des réglementations en vigueur.

Deuxièmement, dans les systèmes démocratiques, la séparation des pouvoirs est garantie par des mécanismes externes officiels afin qu'aucune institution ne puisse abuser de son autorité. Ainsi, les pouvoirs législatifs et judiciaires contrôlent-ils l'exécutif. De même, les gouvernements établissent des institutions autonomes chargées d'évaluer l'action menée. En outre, les cadres des instruments internationaux relatifs aux droits de l'homme prévoient des obligations en matière de suivi et de présentation de rapports, même s'ils ne disposent que d'une autorité limitée pour faire appliquer leurs recommandations.

Troisièmement, dans le cadre d'un processus politique plus large, l'action non officielle des acteurs externes – partis politiques, organisations de la société civile, syndicats, instituts de recherche, médias, cercles de réflexion, organisations internationales à titre consultatif – incite elle aussi le gouvernement à rendre compte

de ses engagements, de ses politiques et de ses résultats. Cette action s'appuie en particulier sur la libre circulation de l'information, qui est un gage de transparence. Les élections libres et régulières constituent également un mécanisme redditionnel fondamental.

Le présent chapitre examinera la façon dont les trois types de contre-pouvoir – officiel, officiels externes et officiels internes – contribuent à amener les gouvernements à respecter leurs obligations redditionnelles et s'interroge sur les conditions nécessaires à réunir pour qu'ils parviennent efficacement à offrir à tous une éducation inclusive, équitable et de qualité. Dans la première partie, nous nous pencherons sur les mécanismes officiels qui influent sur les différentes étapes du cycle politique et budgétaire. Nous étudierons dans la seconde partie les mécanismes redditionnels officiels au niveau interne et externe qui permettent de rendre compte de l'action du gouvernement, qu'il s'agisse de la préparation des plans et des budgets, du rôle de l'assemblée législative ou encore des outils juridiques qui contribuent à protéger le droit à l'éducation.

L'obligation redditionnelle du gouvernement est un vaste sujet. Nous n'en aborderons pas tous les aspects ici. Les lecteurs sont notamment invités à consulter le **chapitre 7**, qui concerne la responsabilité du gouvernement en partenariat avec le secteur privé.

L'OPINION PUBLIQUE, UN ÉLÉMENT PRIMORDIAL POUR AMENER LES GOUVERNEMENTS À RENDRE DES COMPTES

La capacité de la population à réclamer la transparence et à examiner les actions menées est déterminante pour construire et exprimer des opinions éclairées et amener le gouvernement à répondre de ses actes. Ces opinions sont relayées de multiples façons, par l'expression générale de l'opinion publique via les élections et les mouvements de protestation, ou encore par un engagement spécifique dans les organisations de la société civile et les syndicats. En tentant ainsi de participer réellement aux prises de décisions qui concernent leur vie, les individus s'appuient sur les éléments que leur fournissent un large éventail d'acteurs, des médias aux institutions universitaires.

LES ÉLECTIONS, UN OUTIL FONDAMENTAL POUR AMENER LES GOUVERNEMENTS À RENDRE COMPTE DE LEUR ACTION

Les élections sont le premier mécanisme dont disposent les citoyens pour demander des comptes aux gouvernements. Elles établissent des liens officiels entre le public et les responsables politiques (Ashworth, 2012 ; Mulgan, 2003). La crainte de ne pas être réélu est censée inciter les élus à satisfaire les demandes de leur électorat (Gelineau, 2013). Pour constituer un mécanisme efficace, toutefois, les élections doivent être légitimes. Or, entre 1975 et 2011, seules 469 des 890 élections nationales organisées dans 169 pays ont été jugées libres et régulières. Avec le temps, le pourcentage d'élections légitimes recule : 45 % seulement des élections organisées entre 2001 et 2011 ont été jugées libres et régulières (Bishop et Hoeffler, 2016). Par ailleurs, les élections étant peu fréquentes, il peut être difficile d'établir un lien irréfutable entre telle ou telle action politique et tel effet particulier.

C'est notamment le cas dans le domaine de l'éducation. Bien que faisant l'objet de promesses de campagne, la politique de l'éducation ne figure généralement pas en tête de liste des priorités électorales, ce qui signifie que le lien entre responsabilité électorale et éducation est relativement ténu. En outre, le mandat d'un gouvernement est habituellement trop court pour que les effets de la politique de l'éducation, même lorsqu'elle est bien menée, puissent se faire sentir.

L'abolition des frais de scolarité qui, sur le plan politique, suscite un grand intérêt en Afrique subsaharienne, fait exception à la règle. Ainsi, en Ouganda, le président Museveni doit sa victoire électorale de 1996 à sa promesse d'abolir les frais de scolarité dans

“ Dans 16 pays d'Afrique subsaharienne, la probabilité que les frais de scolarité soient abolis est multipliée par quatre au moins pendant les années électorales ”



LES PROMESSES ÉLECTORALES SONT SOUVENT CREUSES

l'enseignement primaire. De fait, les frais ont été abolis en janvier 1997 (Stasavage, 2005). Il ressort d'une analyse de l'abolition des frais de scolarité dans les pays d'Afrique subsaharienne entre 1990 et 2007 que la probabilité que les frais soient abolis est multipliée par quatre au moins pendant les années électorales, passant ainsi de 1,3 % à 5,8 % (Harding et Stasavage, 2014).

Très souvent néanmoins, la responsabilité électorale n'est pas suffisante pour inciter les responsables politiques à honorer leurs promesses en faveur de l'éducation. Il est en effet difficile pour les électeurs de savoir qui est chargé de les mettre en œuvre, et avec quel budget. Bien que l'abolition des frais de scolarité ait entraîné une augmentation de 5,5 % du taux de scolarisation, dans 16 pays d'Afrique subsaharienne, on compte désormais huit élèves de plus par enseignant (Harding et Stasavage, 2014). Les responsables politiques ont souvent tendance à donner la priorité aux promesses politiques plus visibles, dont les résultats leur seront plus facilement attribués, par exemple en matière d'infrastructures scolaires, plutôt qu'à des objectifs moins tangibles, comme le développement professionnel des enseignants (Akyeampong, 2017 ; Mbiti, 2016).

D'autre part, rien ne permet clairement d'affirmer que la concurrence électorale encourage les gouvernements à satisfaire les demandes des citoyens. Au Brésil, il semble établi que l'incitation soit moindre dans le cas des responsables politiques dont le mandat n'est pas renouvelable. Si les maires ont une chance d'être réélus, contrairement à ceux dont le mandat n'est pas renouvelable, les détournements de fonds baissent de 27 % (Ferraz et Finan, 2011). Une autre étude montre que le versement d'allocations subordonné à l'assiduité des élèves a une plus grande incidence sur les taux de décrochage lorsque le maire peut perdre les élections (de Janvry et al., 2010). En revanche, en République de Corée, entre 1990 et 2006, le passage progressif à l'élection directe des commissaires à l'éducation, qui jusqu'alors étaient directement désignés, n'a produit

“

Les actions anticorruption, déclenchées par les plaintes concernant les insuffisances des services publics, représentaient 17 % des mouvements de protestation organisés dans 84 pays entre janvier 2006 et juillet 2013

”

d'effets visibles ni sur les dépenses d'éducation ni sur les taux d'achèvement ou de scolarisation (Jeong et al., 2017).

Le fait est que la qualité de l'éducation peut être élevée même dans les sociétés où la gouvernance démocratique est déficiente et où le gouvernement fait peu de cas de l'opinion publique. En effet, l'éducation

est déterminante pour créer l'identité nationale, favoriser la croissance économique et juguler les troubles sociaux (Dahlum et Knutsen, 2017). À l'inverse, et ce, même dans les contextes démocratiques, afin d'inciter les gouvernements à tenir leurs engagements, les acteurs de la société civile participent de plus en plus à des mouvements informels de protestation ou à des actions structurées liées à la responsabilité sociale, qui se multiplient en raison de l'échec supposé des mécanismes redditionnels classiques tels que les élections (Fox, 2015).

LES MOUVEMENTS SOCIAUX AJOUTENT SOUVENT UNE DIMENSION IMPORTANTE AU PROCESSUS POLITIQUE

Les processus qui permettent à la population d'exprimer ses préoccupations en dehors des mécanismes politiques formels jouent un rôle considérable dans l'obligation de rendre des comptes. Les mouvements sociaux peuvent avoir une plus grande influence sur les décisions politiques que la seule responsabilité électorale (Fairfield et Garay, 2017). Ils remplissent un vide entre les années électorales – soit la majeure partie du temps, lorsque les politiques des gouvernements sont à l'œuvre – et exercent ainsi sur les responsables politiques une pression plus forte que les choix ponctuels exprimés par les électeurs.

Les mouvements durables, qui incarnent souvent une dynamique de changement social, se produisent généralement lorsque les gouvernements ne respectent pas leurs engagements (Tarrow, 2011). L'analyse de 843 mouvements de protestation organisés dans 84 pays entre janvier 2006 et juillet 2013 montre que 58 % d'entre eux étaient liés à des questions de justice économique et d'austérité et 45 % aux carences de la représentation politique et des systèmes politiques. Les actions anticorruption, déclenchées par les plaintes concernant les insuffisances des services publics, représentaient 17 % du total (voir le **chapitre 20** pour une analyse plus approfondie des mécanismes redditionnels et de la corruption dans l'éducation).

Dans le secteur de l'éducation, les contestations étudiantes et enseignantes prennent en général pour cible les réformes qui entraînent une hausse des frais de scolarité ou une forte réduction budgétaire, par exemple à la suite de la crise financière internationale de 2008. En 2009, une campagne nationale a vu le jour aux États-Unis pour exiger l'arrêt des coupes budgétaires dans l'enseignement public. En 2012 et 2013, des enseignants en Australie

et au Danemark ainsi que des étudiants en Hongrie et en Italie ont protesté contre les compressions budgétaires dans l'éducation publique. Citons également les mouvements d'opposition organisés en 2011 en Colombie contre l'expansion de l'enseignement supérieur à but lucratif, en 2006 en Inde contre les systèmes de quota utilisés dans l'enseignement supérieur à l'encontre des castes répertoriées, en 2010 en Turquie lorsque la langue kurde a été bannie de l'enseignement dans les écoles publiques et en 2013 aux Philippines contre les coûts élevés de l'éducation (Ortiz et al., 2013).

Au Chili, où le système éducatif est parmi les plus fragmentés au monde, les élèves du secondaire ont commencé à protester contre la privatisation et la ségrégation socioéconomique de l'éducation en 2006. Ils ont été rejoints en 2011 par les étudiants des universités qui dénonçaient leur niveau d'endettement insoutenable, dû à un système d'enseignement supérieur extrêmement privatisé (Bellei et Cabalin, 2013). Les dirigeants de la Fédération étudiante chilienne se sont fait connaître dans l'ensemble du pays, jusqu'à jouer un rôle décisif lors du changement de gouvernement en 2014. Le nouveau gouvernement a engagé la réforme de l'éducation la plus vaste de ces 30 dernières années afin de contrecarrer les effets les plus préjudiciables de la privatisation. Au premier stade de la réforme, en 2015, il a été interdit aux écoles privées subventionnées par l'État de réaliser des profits et de sélectionner les étudiants (Gouvernement du Chili, 2015). En 2016, la gratuité de l'enseignement a été étendue aux étudiants pauvres inscrits dans certains types d'établissements d'enseignement supérieur (de Gayardon et Bernasconi, 2016). Face aux nouvelles promesses d'exemptions, les étudiants ont fait savoir qu'ils continueraient à se mobiliser jusqu'à ce que leurs demandes soient satisfaites (Peralta, 2017).

En Afrique du Sud, seuls 19 % des étudiants du supérieur ont perçu des aides de l'État en 2014-15 (Nnadozie, 2017). Les frais de scolarité annuels représentent entre 20 % et 40 % du revenu annuel moyen des ménages, soit un coût prohibitif pour beaucoup d'étudiants. Par ailleurs, 20 % des étudiants ayant contracté un prêt sont en défaut de paiement (KPMG Afrique du Sud, 2016). Fin 2015, sous la pression du mouvement de protestation « Fees must fall », qui a suscité la plus forte mobilisation étudiante depuis 1976, le Gouvernement



Hongrie: « Après une vague de protestations, la Hongrie adoucit la réforme de l'éducation »

~ Reuters, mars 2016

a annoncé le gel des frais de scolarité pour 2016. En septembre 2016, le relèvement des frais de scolarité a été échelonné et les hausses prévues pour 2017 ont été plafonnées à 8 % tandis que le Gouvernement déclarait le gel des frais de scolarité pour les étudiants aux revenus les plus modestes (Nnadozie, 2017). La commission sur les frais de scolarité, qui devait présenter ses recommandations au Gouvernement en novembre 2016 et juin 2017, n'a pas respecté les délais fixés.

Ce mouvement illustre bien l'importance grandissante des médias sociaux et notamment des blogs, des sites de réseaux sociaux et des sites Web interactifs, qui permettent aux usagers de diffuser des informations à grande échelle gratuitement ou à un faible coût, en échappant au filtrage des journalistes et à la censure des pouvoirs publics (Dempsey et Meier, 2017). Les médias sociaux permettent aux mouvements sociaux de surmonter les obstacles de la communication. Le hashtag de Twitter #FeesMustFall, qui s'est répandu dans tout le pays, a occupé une place centrale dans les débats politiques nationaux et a été abondamment cité par les grands médias couvrant le mouvement de protestation (Bosch, 2016).

LA SOCIÉTÉ CIVILE DIFFUSE DES INFORMATIONS ESSENTIELLES SUR L'ÉDUCATION

Travaillant souvent en collaboration avec les mouvements sociaux, les organisations de la société civile s'appuient sur les enquêtes et la recherche, les coalitions et les campagnes médiatiques afin de placer les pouvoirs publics face à leurs responsabilités au niveau local et national.

Les enquêtes et la recherche permettent aux organisations de la société civile de lever le voile sur les carences des politiques et de plaider en faveur du changement. En Inde, au Kenya, au Pakistan, au Sénégal, en Ouganda et en République-Unie de Tanzanie, les citoyens ont réalisé eux-mêmes des enquêtes pour évaluer les acquis de base des élèves en lecture, en écriture et en calcul (UNESCO, 2015a). En Inde, le *Rapport annuel sur l'état de l'éducation* (Annual Status of Education Report, ASER) a permis de placer l'apprentissage au cœur du débat politique. Entre 2006 et 2017, les partis politiques se sont appuyés sur les résultats de l'ASER pour adresser au Parlement 70 questions sur le faible niveau des apprentissages, en chute libre, les taux de décrochage, l'absentéisme des enseignants et la situation des écoles rurales (ASER, 2017). En République-Unie de Tanzanie, *HakiElimu*, fondé en 2001, a constaté au terme d'une analyse budgétaire qu'en 2011 93 % des écoles n'avaient pas perçu les allocations par élève qui leur avaient été promises. Son rapport, relayé par une grande campagne médiatique, a incité le Gouvernement à améliorer le versement des subventions aux écoles (Carlitz et McGee, 2013).

Les organisations de la société civile forment des coalitions pour accroître les pressions qu'elles exercent sur le gouvernement. La fourniture des matériels pédagogiques est un domaine d'intervention fréquent. Au Malawi, la Coalition de la société civile pour la qualité de l'éducation de base a constaté, après analyse du

budget de l'éducation, que pendant quatre années consécutives des crédits avaient été alloués à des matériels d'enseignement et d'apprentissage alors qu'aucun achat n'avait été réalisé (Claasen, 2013).

La Campagne pour l'éducation populaire, coalition d'organisations non gouvernementales (ONG) au Bangladesh, s'est fait connaître par ses rapports annuels, *Education Watch*, publiés depuis 2004 (CAMPE, 2017). En 2015, la Campagne a convié les communautés locales à des audiences publiques pour débattre du budget de l'éducation et a également organisé un dialogue politique sur le financement de l'éducation qui a réuni les partenaires du développement, des associations d'enseignants, des parlementaires et des ministres. La part de l'éducation dans le budget de l'État étant actuellement sous la barre des 15 %, seuil minimal proposé par le Cadre d'action Éducation 2030, elle a en outre appelé le Premier Ministre à la porter à 20 % d'ici à 2021 (GPE, 2016a).

Les médias sont les principaux outils qui permettent aux organisations de la société civile de faire connaître leur action. En République-Unie de Tanzanie, le dernier rapport annuel d'évaluation des apprentissages d'Uwezo a été largement médiatisé : en 2016, il a en effet été cité à plus de 300 reprises dans les médias (Twaweza East Africa, 2017). *The Citizen*, premier journal du pays en langue anglaise, a fait état de vastes disparités entre les régions (Gregory, 2017). L'absentéisme chez les enseignants (25 %) comme chez les étudiants (29 %) et ses conséquences financières ont en outre fait l'objet d'une grande attention (UWEZO, 2017).

LES MÉDIAS, PARTENAIRES CLÉS POUR AMENER LE GOUVERNEMENT À RESPECTER SES OBLIGATIONS REDDITIONNELLES

Les médias sont un outil précieux pour faire connaître au public les problèmes qui se posent dans l'éducation, dans la mesure où ils poussent les acteurs de l'éducation à assumer leurs responsabilités et à réviser les politiques. En exposant les faits et en canalisant l'attention publique, ils contribuent à définir les priorités, pour le public comme pour les responsables politiques. Aux États-Unis, une couverture médiatique plus intense de la vie politique a permis aux citoyens de mieux s'informer, aux dirigeants politiques d'être plus dynamiques et à la société civile de peser davantage sur l'élaboration des politiques (Snyder Jr et Stromberg, 2010).

En Angleterre et au Pays de Galles (Royaume-Uni), le School Teachers' Review Body, organisme indépendant qui étudie la rémunération et les conditions de travail, indique qu'entre 2007 et 2017 les revenus des enseignants avaient augmenté à un rythme inférieur à celui de la croissance économique globale et à la moyenne du secteur public. Le rapport a averti que les écoles risquaient de ne plus pouvoir recruter et conserver un personnel de qualité, en recommandant de revoir à la hausse l'augmentation de salaire de 1 % qui avait été proposée (School Teachers' Review Body, 2017). Ces recommandations, ainsi que les réponses apportées par le Gouvernement, ont été abondamment commentées dans

l'ensemble des médias, de la presse écrite aux médias en ligne (BBC News, *The Independent* et *Tes*, ex-*Times Educational Supplement*) (Coughlan, 2017 ; Cowburn, 2017 ; Hazell, 2017).

Les médias manifestent souvent un grand intérêt pour les questions d'équité. En Turquie, les principaux médias, à l'instar de *Cumhuriyet* et *Hürriyet*, ainsi que des médias en ligne comme *Al Jazeera Türk*, ont amplement commenté les conclusions du rapport annuel de suivi du cercle de réflexion Initiative pour la réforme de l'éducation (2014), qui mettent en évidence les liens entre milieu socioéconomique, langue parlée en famille, lieu de résidence et résultats scolaires. Il ressort notamment de ces travaux que les élèves qui ne parlent pas la langue d'enseignement lorsqu'ils sont dans leur famille accusent un retard de deux ans par rapport aux autres enfants (Atalay, 2014 ; Oral et McGivney, 2014 ; Ozkan, 2014 ; Salman, 2014).

Les publications en ligne permettent de porter à la connaissance du public des travaux de recherche sur l'éducation qui ne seraient sans quoi accessibles qu'aux seuls spécialistes. Les lecteurs sont ainsi en mesure d'exprimer leur désaccord avec certaines décisions politiques : le *New York Times* s'est par exemple interrogé sur l'efficacité du régime de rémunération fondé sur le rendement, tandis que *The Guardian* mettait en cause les critères utilisés pour évaluer l'efficacité de l'enseignement supérieur (Glaeser, 2010 ; Wilsdon, 2015). Pour généraliser l'accès aux résultats des recherches, des sites Web spécialisés ont été créés, comme *The Conversation* (2017). Les médias sont l'une des conditions essentielles d'une opinion publique éclairée.

Les médias ont joué un rôle dans les enquêtes sur les malversations et font état de cas de corruption (voir **Point sur les politiques 20.1**). Lorsque les médias leur fournissent des informations sur le versement des financements publics, les citoyens sont mieux à même d'accroître les pressions sur les responsables de l'éducation pour les inciter à agir de façon responsable. À la fin des années 90, le Gouvernement ougandais a lancé une campagne de presse pour informer le public du montant des subventions par élève et du calendrier de versement de ces aides par le Gouvernement aux districts scolaires. Résultat, à moins de 2,2 km d'un point de vente de journaux, les financements versés aux écoles ont alors augmenté de près de 10 points de pourcentage (Kuecken et Valfort, 2015 ; Reinikka et Svensson, 2011).

À Madagascar, dans 20 % des cas, les subventions perçues par les écoles en 2002/03 ne correspondaient pas aux montants déclarés par les districts. Il semblerait que des fonds aient été détournés à d'autres fins, parfois même au profit de certains responsables locaux. Les campagnes lancées par voie de presse, à la radio et à la télévision ont permis de diminuer les risques de telles malversations, bien que leur efficacité ait été fonction des taux d'alphabétisme au niveau local. Tant que le taux d'analphabétisme est très élevé, l'incidence des campagnes par voie de presse ou d'affichage reste

limitée, la radio et la télévision étant alors plus efficaces (Francken et al., 2009).

Au Mexique, l'enquête nationale de 2013 sur les écoles, les enseignants et les élèves de l'éducation de base et de l'éducation spécialisée a révélé que quelque 39 000 enseignants étaient inconnus sur leur lieu de travail supposé. Ces résultats ont été publiés dans les grands médias nationaux et internationaux tels que *El Universal*, *Milenio* et *The Wall Street Journal* (Carballo, 2014 ; Harrup, 2014 ; Miranda, 2014). Le Ministère de l'éducation publique a procédé à l'examen de ses données administratives pour mettre à jour ses statistiques et ouvert une enquête sur les personnes qui, bien que n'ayant fourni aucun travail, percevaient une rémunération (Rojo et Bonilla, 2017).

Dans la Fédération de Russie, au Royaume-Uni et aux États-Unis, l'analyse des informations relatives à l'enseignement supérieur entre 1998 et 2007 révèle que les médias font régulièrement état de cas de corruption, y compris de versements de pots-de-vin, de fraude et de plagiat, mais que dans l'ensemble ils passent sous silence les problèmes d'ordre éthique, abus sexuels, autres écarts de conduite et abus de biens publics. Si au Royaume-Uni et aux États-Unis les médias accordent une grande importance à la fraude, au plagiat et à la tricherie, en Russie ils s'intéressent davantage aux affaires de corruption liées à l'admission et à l'obtention des diplômes (Osipian, 2008).

En 2016, l'indépendance de 12 grandes universités suisses a été remise en cause lorsque la radio publique Schweizer Radio und Fernsehen a enquêté sur les accords de mécénat conclus en particulier avec l'industrie pharmaceutique et sur d'éventuels conflits d'intérêt. Les normes de transparence différaient selon les universités, où la part du budget allouée par des sources privées variait de 9 à 45 %. L'enquête a ainsi révélé qu'un groupe pharmaceutique se réservait le droit d'altérer les résultats des recherches. Cette enquête a provoqué un débat national sur l'opportunité de rendre publics ces accords contractuels (SRF, 2016).

Les médias ne sont pas toujours à la hauteur de la tâche

Alors que l'éducation traverse une période de changements rapides, il est essentiel que les médias divulguent des informations et dénoncent les problèmes afin que le gouvernement soit comptable de ses engagements en faveur de l'éducation. Pour y parvenir dans le respect de la diversité des opinions au sein de la société, les médias doivent être indépendants, compétents, attentifs, démocratiques et responsables, qualités qui leur font trop souvent défaut, d'où la méfiance de l'opinion publique à leur égard. Il ressort d'une enquête réalisée dans 36 pays que moins de la moitié des personnes interrogées (43 %) faisaient confiance aux médias et que près du tiers d'entre elles (29 %) s'abstenaient de suivre les informations. Si le développement d'Internet et des médias sociaux ont exacerbé le problème, la méfiance observée dans de nombreux pays est due, dans une large mesure, à la politisation du paysage

médiatique. Lorsque les médias se concentrent entre les mains d'un petit nombre d'acteurs et que la liberté de la presse est limitée, l'impartialité des médias est compromise (Newman et al., 2017).

Dans beaucoup de pays, la qualité du traitement de l'information laisse à désirer. Outre leur partialité intrinsèque, ce sont les médias eux-mêmes qui décident des sujets à aborder. L'analyse du traitement médiatique du Programme international d'évaluation des compétences des adultes en Angleterre (Royaume-Uni), en France et au Japon montre que ces informations ont une durée de vie limitée, bien que les médias sociaux et en ligne, notamment lorsqu'ils ciblent les professionnels, offrent davantage de possibilités pour approfondir ces sujets et influencer l'élaboration des politiques (Yasukawa et al., 2017).

Les compétences des personnes chargées de la recherche, de l'analyse, de l'organisation et de la rédaction ou de la diffusion des informations sont déterminantes pour la qualité du traitement médiatique. Ainsi, les évaluations nationales et internationales des apprentissages font généralement l'objet d'un traitement simpliste, qui fait la part belle aux classements et au palmarès au lieu de fournir une analyse nuancée des causes, des mises en garde et des conséquences sur le plan politique, pour lesquelles il y aurait lieu de demander des comptes aux gouvernements.

À la lumière d'une analyse comparative des articles de presse publiés en Finlande, en France, en Allemagne et au Royaume-Uni sur les résultats du Programme international de recherche en lecture scolaire et du Programme international pour le suivi des acquis des élèves, il apparaît que les résultats nationaux font l'objet d'une attention excessive et préjudiciable, alors que les politiques et les pratiques susceptibles d'expliquer les différences ne sont pas abordées. Selon les pays, les gouvernements, et les responsables politiques à titre personnel, sont plus ou moins tenus pour responsables des résultats obtenus, compte tenu des traditions de la presse nationale et de la structure du système éducatif. L'ampleur de la réaction dépend en général de la façon dont les résultats sont présentés mais aussi de l'incidence de la couverture médiatique sur les intentions de vote, paramètre variable selon les pays mais dont on sait qu'il est particulièrement important en Allemagne (Dixon et al., 2013).

LES SYNDICATS D'ENSEIGNANTS PEUVENT OBLIGER LE GOUVERNEMENT À RENDRE COMPTE DE SON ACTION

Les syndicats d'enseignants, qui représentent des parties prenantes puissantes dans beaucoup de pays, peuvent obliger le gouvernement à rendre compte de son action soit en propulsant les réformes de l'éducation, soit en s'y opposant. Si les pays où les étudiants obtiennent les meilleurs résultats ont souvent des syndicats d'enseignants puissants (OCDE, 2011), les syndicats ont une incidence variable sur l'élaboration des réformes. Là où des syndicats puissants s'opposent à une réforme, le gouvernement

prend fréquemment des mesures d'envergure plus modeste, moins susceptibles de provoquer des blocages. Ailleurs, le gouvernement associe les syndicats et coopère avec eux pour mettre en œuvre des changements radicaux dans les politiques de l'éducation. L'histoire politique et le discours ambiant sur le syndicalisme peuvent avoir une incidence sur les relations entre les syndicats d'enseignants et le gouvernement ainsi que sur la capacité des syndicats à demander des comptes au gouvernement.

Parce que les syndicats d'enseignants sont perçus comme des groupes d'intérêts particuliers, dans de nombreux pays leurs relations avec le gouvernement sont très tendues. Pour leurs détracteurs, les syndicats d'enseignants tirent les dépenses à la hausse lorsqu'ils réclament des augmentations de salaire, ils privilégient les enseignants au détriment des étudiants et, en se posant en défenseurs du statu quo, ils bloquent toute espèce de progrès. S'il en va peut-être parfois ainsi, surtout lorsque les changements prévus mettent en cause le statut des enseignants ou la part du budget qui leur est allouée (Bruns et al., 2011 ; Grindle, 2004 ; OCDE, 2011), il arrive aussi que les syndicats apportent leur soutien aux réformes (Honeyman, 2017). Aux États-Unis, les États où la syndicalisation est la plus forte ont traditionnellement des lois plus strictes sur la certification des enseignants (Kleiner et Petree, 1988). Par ailleurs, depuis 1996, le Réseau des syndicats d'enseignants pour la réforme (TURN) mobilise des soutiens en faveur d'une réforme progressiste destinée à améliorer la qualité de l'enseignement (Eberts, 2007). L'analyse des conventions collectives soutenues par TURN témoigne de son engagement en faveur de nombreuses réformes, qu'il s'agisse de la formation professionnelle, du personnel scolaire, de l'établissement des budgets par les écoles et de l'implication renforcée des parents (Kerchner et Koppich, 2004).

En Amérique latine, les politiques sont depuis longtemps influencées par des syndicats puissants. À compter des années 90, dans un contexte régional de plus en plus orienté vers l'économie de marché, les syndicats ont adopté une attitude plus protectrice, principalement lorsque la législation sur les enseignants est modifiée de manière unilatérale. Au Mexique, le Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación est le seul syndicat latino-américain qui négocie régulièrement les choix d'orientation avec le gouvernement (Gindin et Finger, 2013). Disposant quasiment d'un droit de veto, il a pu influencer de nombreuses mesures en garantissant en particulier que toute augmentation de performance accordée à un enseignant soit irrévocable (Hecock, 2014). Au Honduras, les syndicats d'enseignants jouent un rôle majeur dans l'élaboration des politiques de l'éducation ainsi que dans la vie politique (Gavin, 2017), alors qu'au Pérou, du fait de l'opposition des syndicats, une nouvelle loi a été élaborée pour modifier le mode d'évaluation des enseignants (Gindin et Finger, 2013).

Les mouvements pour ou contre une mesure politique ont parfois de nature « pédagogique ». Ils débattent des recherches menées

par les syndicats d'enseignants et défendent des objectifs que le gouvernement peut hésiter à adopter. En Colombie, par exemple, l'action de plaidoyer menée par la Federación Colombiana de Educadores a ouvert un débat sur l'éducation gratuite et obligatoire ainsi que sur la responsabilité accrue du Gouvernement lors de la rédaction de la Constitution de 1991. La confédération nationale des enseignants en zone rurale de l'État plurinational de Bolivie a fortement contribué à pousser le Gouvernement à reconnaître l'enseignement dans les langues maternelles aymara et quechua. Elle a de plus été à la pointe des revendications en faveur des droits à l'éducation des populations autochtones (Gindin et Finger, 2013).

La participation directe à l'élaboration des politiques via une collaboration institutionnalisée avec le gouvernement peut permettre de renvoyer le gouvernement à ses obligations redditionnelles et améliorer ainsi les relations entre les différents partenaires tout en favorisant l'adhésion des enseignants à la réforme. La Confederacion de Trabajadores de la Educacion de la Republica Argentina a été officiellement intégrée au Conseil national de la qualité de l'éducation, organe consultatif qui contribue à

“ Lors d'une enquête réalisée auprès de 70 syndicats dans une cinquantaine de pays, plus de 60 % des syndicats ont déclaré n'avoir jamais été consultés, ou très rarement, sur l'élaboration et le choix des matériels d'enseignement ”

l'élaboration des politiques et à l'évaluation de leur mise en œuvre. En Uruguay, où prévaut un système très hiérarchisé, les syndicats d'enseignants se sont mobilisés en faveur d'une gestion plus démocratique de l'éducation, ce qui a poussé le conseil central de l'éducation à accueillir en son sein des représentants syndicaux (Gindin et Finger, 2013).

Cependant, les syndicats d'enseignants ne sont pas régulièrement consultés dans le cadre du dialogue social ou des débats politiques sur la réforme

de l'éducation. Lors d'une enquête réalisée par l'Internationale de l'éducation auprès de 70 syndicats dans une cinquantaine de pays, plus de 60 % des syndicats ont déclaré n'avoir jamais été consultés, ou uniquement en de rares occasions, sur la conception et le choix des matériels d'enseignement (Symeonidis, 2015). Selon le projet mis en œuvre au Bénin, en Côte d'Ivoire, en République démocratique du Congo, en Haïti, au Libéria, au Mali, au Népal, au Sénégal, en Sierra Leone et en Ouganda dans le but d'améliorer le soutien et la participation des enseignants aux groupes d'éducation locaux, dans la plupart de ces pays, les enseignants ne disposent ni des informations ni de la formation nécessaires pour participer (Gottelmann, 2017).

LES GOUVERNEMENTS DOIVENT ÉTABLIR DES MÉCANISMES REDDITIONNELS OFFICIELS

Si les citoyens ont à leur disposition un large éventail d'outils pour contester l'action du gouvernement dans le domaine de l'éducation, de son côté, le gouvernement doit donner la preuve de son engagement en faveur de l'éducation et manifester sa volonté de répondre de son action. Il lui incombe à cette fin de s'assurer de l'existence et du bon fonctionnement de mécanismes, de processus et d'institutions officiels qui auront la charge de prévoir une répartition claire des responsabilités.

Il appartient aux gouvernements de préparer des plans de l'éducation crédibles et adaptés aux ressources disponibles tout en fixant des objectifs précis. Ces plans seront transposés dans des budgets transparents qui pourront être suivis et consultés. Les règles et les réglementations doivent être claires et susciter des attentes, tout en donnant aux acteurs responsables une autonomie suffisante pour décider eux-mêmes de la façon de les appliquer. Les processus politiques qui établissent le cadre des budgets et des réglementations doivent donner lieu à une réelle consultation. Les organismes chargés du traitement des plaintes et de la vérification des comptes et des résultats, qu'il s'agisse d'organes publics ou de groupes indépendants, doivent être libres de toute ingérence politique. La loi doit autoriser les citoyens à interpellier les gouvernements qui manquent à leurs engagements en faveur de l'éducation ou qui les enfreignent. De leur côté, conformément à leurs obligations conventionnelles, les gouvernements doivent produire des rapports, notamment en réunissant et en publiant des données sur les mesures qu'ils ont prises pour réaliser les objectifs auxquels ils ont souscrit. Ils donneront ainsi aux citoyens les moyens de leur poser des questions pertinentes et pourront utiliser ces données afin d'améliorer à l'avenir leurs plans et leurs budgets.

LES PLANS ET LES BUDGETS DE L'ÉDUCATION DOIVENT DÉFINIR CLAIREMENT LES OBJECTIFS ET LES CHAÎNES DE RESPONSABILITÉ

Les documents et les processus relatifs à la planification de l'éducation sont des outils essentiels pour la coordination des organes administratifs responsables de l'éducation. Ils sont aussi nécessaires du point de vue de l'obligation de rendre des comptes: ils fixent des priorités et des cibles tout en définissant clairement les attributions des ministères, des départements, des agences et des institutions à tous les niveaux.

Bien que chaque pays poursuive une approche spécifique de la planification de l'éducation, en amont de chaque plan il convient de procéder à l'analyse de la situation, de fixer des priorités, de traduire les objectifs en cibles, de concevoir des programmes, de décrire les principales activités, d'évaluer les besoins en ressources et d'établir un cadre de suivi (IIPE, 2010a).

“

Établir des plans d'éducation crédibles qui définissent clairement les objectifs et les chaînes de responsabilité

”

De plus en plus souvent, ce sont les collectivités locales qui ont la charge de l'éducation jusqu'au terme de l'enseignement secondaire. Or, dans les systèmes décentralisés, il est rare que le partage des responsabilités entre les autorités centrales et locales soit clairement défini. Selon les études de cas réalisées pour le présent Rapport, il en va notamment ainsi dans des pays comme le Bangladesh, le Ghana, la République de Corée et le Viet Nam, où les responsabilités sont mal définies et empiètent les unes sur les autres (Akyeampong, 2017 ; Chung, 2017 ; Hoang, 2017 ; Hossain, 2017). Au Mexique et en Pologne, en raison du manque de clarté des chaînes de responsabilités, les responsables se renvoient mutuellement la balle et les citoyens sont bien en peine de déterminer qui a raison

“

Au Mexique et en Pologne, en raison du chevauchement des responsabilités, les citoyens ont bien du mal à savoir qui est responsable de quoi

”

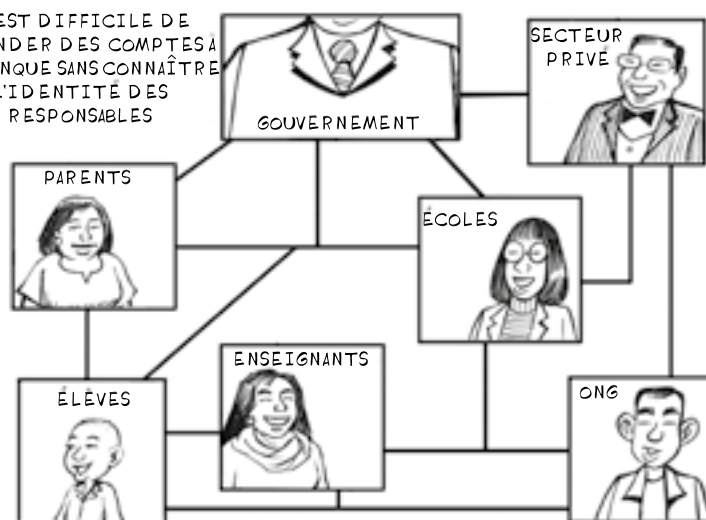
(Cardenas, 2017 ; Jakubowski, 2017). Au Maroc, les volontés de décentralisation exprimées dans la Charte nationale de l'éducation et de la formation de 1999 n'ont pas encore entièrement trouvé d'expression concrète, en raison entre autres du manque de formation des différents acteurs en prévision de leurs nouvelles attributions (Guedira, 2017).

Dans certains pays, le gouvernement tente de définir plus clairement les responsabilités en liant le financement de l'éducation par les collectivités locales aux objectifs de résultat, variables selon les pays. Les objectifs peuvent être fonction des apports : les collectivités locales peuvent être tenues d'allouer une certaine proportion des dépenses à l'éducation ou de garantir un niveau minimal de dépenses par étudiant. Telle est l'approche choisie au Brésil par le Fonds pour le développement de l'éducation de base et l'évaluation des enseignants, dont l'objectif est de faire en sorte que les États et les municipalités aient un niveau égal de dépenses (Bruns et al., 2011).

À l'inverse, les collectivités locales n'ont parfois pour rôle que de garantir le respect des bonnes pratiques en matière de planification et de gestion financière publique, qu'il s'agisse de préparer un plan, d'établir des comptes dans les délais impartis ou de mettre en place une unité d'audit interne. En République-Unie de Tanzanie, le pourcentage de collectivités locales remplissant les conditions fixées pour l'obtention d'une subvention est passé de 53 % à 98 % dans les quatre années qui ont suivi l'instauration d'un tel processus (FENU, 2011).

Les pays riches accordent désormais moins d'attention à la fourniture d'apports prédéterminés et privilégient davantage la responsabilité en matière de résultats. Cependant, une obligation

II EST DIFFICILE DE DEMANDER DES COMPTES À QUI CONQUE SANS CONNAÎTRE L'IDENTITÉ DES RESPONSABLES



redditionnelle stricte concernant des résultats fixés de manière centralisée peut avoir des conséquences néfastes. En 2011, le Conseil des gouvernements australiens a tenté d'améliorer la collaboration entre les instances centrales et régionales en instituant un système de financement axé sur les résultats, en vertu duquel 70 % du financement des écoles correspond à une prime pour bons résultats. Toutefois, le dispositif a été compromis en raison de la manipulation des résultats lors des épreuves nationales d'écriture, de lecture et de calcul, par l'intégration d'échantillons d'étudiants sélectionnés (Rowe, 2017).

Lorsque les résultats peuvent être mesurés avec précision, que la collecte des données est simple et directe et que les orientations politiques sont claires, une telle approche peut être facteur d'améliorations. Il est rare néanmoins que toutes ces conditions soient réunies dans le domaine de l'éducation, où les objectifs quantitatifs sont sujets à polémique, où les progrès ne sont pas linéaires et demandent plusieurs années pour se concrétiser et où la cause des améliorations ne peut être déterminée avec certitude. En outre, lorsque la responsabilisation s'exerce au moyen d'objectifs définis au niveau central, les responsabilités réelles peuvent être éclipsées, la collaboration, la flexibilité et l'utilisation des éléments de preuve risquent d'être réduites, tandis que les prestataires peuvent être amenés à considérer les cibles comme le seul objectif de l'amélioration, plutôt que son corrélat (Geyer, 2012 ; Hummelbrunner et Jones, 2013).

La participation des parties prenantes à la préparation des plans d'éducation contribue à renforcer la responsabilisation

Une plus large participation des partenaires à la planification nationale permet non seulement d'éviter les incohérences en termes de responsabilités mais aussi de favoriser l'appropriation du plan d'éducation (Fancy et Razzaq, 2017). Les mécanismes institutionnels qui accordent des pouvoirs accrus aux parties prenantes lors de la préparation contribuent à renforcer la responsabilité, comme au Brésil (**encadré 2.1**). La Colombie reconnaît depuis longtemps l'importance des mécanismes de consultation



Népal: « Le Ministère de l'éducation en quête de suggestions sur la réglementation de l'éducation »

~ *Nepali Headlines*, novembre 2016

ENCADRÉ 2.1

Le Brésil institutionnalise une large participation à la préparation de son plan d'éducation

Après des années de dictature militaire, la Constitution de 1988, ou Constitution citoyenne, encourage la participation citoyenne à l'élaboration et à l'examen du plan de l'éducation. La loi de 1996 sur l'éducation préconise un plan national d'éducation sur dix ans (Plano Nacional de Educacao, PNE). À partir de 1997, le Conseil national de l'éducation entame des consultations avec les organisations de la société civile, les associations professionnelles et les experts afin de fixer les grandes orientations de l'éducation nationale. En prévision du second PNE, le Gouvernement institutionnalise un dialogue avec la société civile. Cette démarche, qui a impliqué quelque 3,5 millions de participants, dont plus de 450 000 délégués, a abouti à la Conférence nationale sur l'éducation de 2010, à l'issue de laquelle ont été rédigés les amendements définitifs au document de référence publié par le Ministère de l'éducation et présenté devant la Chambre des députés.

Toutefois, la Chambre des députés a rejeté certaines propositions pour en ajouter de nouvelles. Le débat parlementaire sur le plan a été renvoyé au lendemain des élections de 2010. La Conférence nationale sur l'éducation suivante, prévue pour décembre 2012, a été reportée de près de deux ans, entamant la légitimité et l'indépendance du processus. Au cours des quatre années qui se sont écoulées entre la présentation et la signature du Président, des divergences sont apparues concernant l'objectif de financement public de l'éducation. La société civile a proposé plusieurs amendements au Congrès, lancé des campagnes médiatiques, organisé des rencontres directes avec les principaux dirigeants politiques et rédigé une note technique où elle explique pourquoi un financement public à hauteur de 7 % du PIB n'est pas suffisant pour garantir la qualité de l'éducation. Au final, le PNE de 2014-2023 s'est fixé pour objectif de consacrer 10 % du PIB à l'éducation.

Sources: Bodiao (2016) ; Brock et Schwartzman (2004) ; de Andrade Tosta et Coutinho (2016) ; République fédérale du Brésil (2014).

et de retour d'information : depuis 1994, le Conseil national de la planification fait appel à des représentants des régions, des minorités et des différents secteurs pour analyser le projet de Plan national de développement et proposer des recommandations non contraignantes. En prévision du plan 2014-2018, 33 dialogues régionaux et 27 forums sectoriels (y compris dans le secteur de l'éducation) ont été organisés afin de favoriser la participation locale et nationale (OCDE, 2016a).

Une préparation rigoureuse et réellement participative du plan du secteur de l'éducation est une démarche de longue haleine qui s'étale sur 8 à 12 mois au moins, surtout lorsqu'elle est également engagée au niveau local (IIPE, 2010b). Afin de bénéficier d'une subvention du Partenariat mondial pour l'éducation (GPE), les pays répondant aux conditions requises doivent non seulement présenter un plan crédible à moyen terme mais aussi adopter une démarche participative au cours de la préparation afin de garantir l'appropriation locale et la responsabilité devant les parties prenantes nationales et d'empêcher ainsi les experts nationaux ou internationaux de prendre les rênes (IIPE et GPE, 2015). Le GPE finance l'implication de la société civile dans les groupes d'éducation locaux participant à l'élaboration des plans sectoriels de l'éducation. En 2014, 35 coalitions nationales se sont engagées au sein des groupes d'éducation locaux, en signant un accord écrit dans un tiers des cas. Au Cambodge, le groupe d'éducation local est coprésidé par le Partenariat des ONG pour l'éducation (GPE, 2015).

Une grande diversité d'acteurs, toutefois, n'est pas un gage de participation égale. Dans les contextes où les capacités d'organisation sont limitées, les parties prenantes ne sont pas toujours représentatives de ceux qu'elles sont censées représenter, et leur participation n'est pas nécessairement efficace (Martinez et al., 2017 ; OCDE, 2016a).

Un processus budgétaire ouvert, fondement de la responsabilité

La rigueur des processus est indispensable pour que les budgets allouent des ressources aux priorités qui ont été fixées et qu'ils posent les bases de la responsabilité. Une surveillance éclairée des dépenses prévues favorisera également la bonne adéquation entre les allocations, d'une part, et le plan d'éducation et les objectifs, d'autre part. Bien qu'il constitue un exercice technique, le chiffrage des plans d'éducation peut n'avoir qu'une incidence limitée sur le budget en tant que tel. La préparation du budget est souvent précipitée, les priorités étant fixées à huis clos ou ne se traduisant que par une modification marginale du budget précédent. Les ministères compétents majorisent leurs demandes, escomptant qu'elles seront unilatéralement revues à la baisse (Long et Welham, 2016 ; Wilhelm et Krause, 2008).

Une fois le budget annuel établi, l'examen par un organe législatif indépendant est le principal mécanisme redditionnel permettant de garantir que les décisions afférentes aux dépenses concordent avec les priorités nationales. Pour qu'un tel examen soit efficace, il importe que l'organe législatif dispose d'un laps de temps suffisant

pour analyser les propositions et en débattre et qu'il ait la volonté politique, la capacité analytique et le pouvoir d'y mettre son veto ou de les modifier (Wehner, 2003).

La transparence de la documentation sur le budget est un plus pour l'examen législatif. Les budgets sont généralement regroupés en fonction des instances administratives et organisés par postes, salaires ou dépenses d'équipement, par exemple. La préparation de budgets par programme – le budget étant alors subdivisé en programmes et en activités, dont les objectifs sont indiqués en détail – permet d'évaluer les dépenses de manière plus efficace. Les budgets axés sur les résultats, dans lesquels les dépenses afférentes aux programmes sont liées aux produits et aux résultats escomptés, permettent d'aller plus loin. Pour les établir, il est cependant indispensable que les ministères compétents disposent de capacités

“ Les organisations de la société civile peuvent jouer un rôle important en aidant les législateurs à analyser les propositions de budget, comme c'est le cas en Indonésie et au Kenya ”

importantes. Dans les pays pauvres, le recours à ce genre de budget a entraîné des résultats mitigés (Folscher, 2007 ; Moynihan et Beazley, 2016 ; Shah et Shen, 2007).

Étant donné la densité et la nature technique de la documentation sur les budgets, les organes législatifs doivent absolument posséder une bonne capacité

analytique (Wehner, 2003). Les organisations de la société civile peuvent jouer un rôle déterminant en aidant les législateurs à évaluer les propositions budgétaires et en leur fournissant des éléments utiles en amont des débats et des discussions, comme en Indonésie et au Kenya (de Renzio, 2016a). En République-Unie de Tanzanie, HakiElimu a donné une formation aux membres de la commission parlementaire compétente qui, pour la première fois, a renvoyé le budget 2012/13 devant le Ministère de l'éducation et le bureau chargé des collectivités locales en leur adressant des questions (Carlitz et McGee, 2013).

LES LÉGISLATEURS NE S'ACQUITTENT PAS TOUJOURS DE LEURS FONCTIONS DE SUPERVISION

Les parlements et autres types d'organes législatifs, qu'ils se réunissent en séances plénières ou en commissions, ont trois grands rôles à jouer. Ils votent des lois (lois budgétaires comprises), représentent les citoyens et contestent les décisions du gouvernement. Ce rôle de supervision, qui n'est pas universel, peut être défini de la façon suivante : « examen, suivi et supervision des organes du gouvernement et de l'État, et notamment de la mise en œuvre des mesures politiques et législatives » (Yamamoto, 2007, p. 9). La supervision a pour buts de protéger les droits contre les abus que sont susceptibles de commettre les instances publiques, d'améliorer l'efficacité de l'action gouvernementale, de garantir l'efficacité de la législation, de suivre la réalisation des objectifs fixés par le gouvernement et d'affermir la confiance dans les pouvoirs publics.

Pour s'acquitter de ces différentes fonctions, les législateurs disposent d'une large gamme d'outils. En séance plénière, ils peuvent soulever des points précis et réclamer des débats pour demander des comptes au gouvernement. Dans certains cas, ils exigent la révocation des titulaires de certaines charges publiques. Les commissions peuvent exiger des informations ou exprimer des opinions et inviter des experts ou toute autre partie intéressée à présenter des éléments lors des audiences, établissant ainsi un lien avec le public. Le degré de séparation des pouvoirs exécutifs et législatifs est très variable selon les pays, ainsi que le nombre de chambres et le système de gouvernement, ce qui n'est pas sans incidence sur le mode de responsabilité exercé (Pelizzo et Stapenhurst, 2013).

Deux types de commissions concernent directement l'éducation. Premièrement, la commission d'audit, ou commission des comptes publics, procède au suivi des rapports présentés par les institutions de contrôle des finances publiques et posent au gouvernement des questions qui restent parfois en suspens. Au Sri Lanka, la commission des comptes publics a demandé un suivi des objections soulevées par le Contrôleur général. Des mesures auraient dû être prises à l'encontre du directeur d'un département d'éducation, mais cette recommandation est restée sans suite (Rahman, 2007).

Le second type de commission traite précisément d'éducation. L'analyse des commissions permanentes sur l'éducation au sein des organes législatifs en Nouvelle-Zélande, en Norvège, au Pérou, aux États-Unis et en Zambie qui a été menée en vue du présent Rapport montre que les rôles varient d'un pays à l'autre. Bien que toutes les commissions prennent part à l'examen et à la révision des propositions de loi et de budget, la commission néo-zélandaise a procédé à l'examen financier des organismes publics ; ailleurs, cette tâche est confiée à des instances externes. En Norvège, les commissions procèdent habituellement à des examens a posteriori et exercent une fonction de contrôle des lois et des mesures exécutives – ils surveillent l'action gouvernementale, examinent les lois en vigueur et préconisent des changements.

Les audiences et les enquêtes organisées par les commissions en amont du dernier rapport annuel jettent un éclairage sur la façon dont les commissions s'acquittent de leur fonction de contrôle administratif. En Nouvelle-Zélande, dans la plupart des cas, les enquêtes ont donné lieu à des réunions d'information qui n'ont pas immédiatement débouché sur des propositions de loi ou de politique. La commission péruvienne avait prévu d'organiser cinq audiences afin d'examiner l'état de l'éducation ainsi qu'une séance consacrée à l'évaluation de la décision du gouvernement de déclarer le secteur de l'éducation en situation d'urgence en raison des difficultés de financement. Or, la commission n'a pris aucune décision. La commission américaine a organisé 14 audiences d'investigation et, plutôt que de se pencher sur une loi en particulier, elle a abordé des thèmes ou des difficultés d'ordre plus général. La commission zambienne a organisé deux audiences sur l'enseignement et les manuels dans le supérieur et invité l'exécutif à donner suite aux recommandations qui lui avaient été adressées précédemment.

Les commissions de l'éducation peuvent amender les propositions de politiques lorsque les législateurs qui les composent possèdent des compétences spécialisées. Une étude a été menée afin de déterminer dans quelle mesure les commissions parlementaires sur l'éducation et les compétences avaient influencé la politique gouvernementale au Royaume-Uni entre 1997 et 2005. Il ressort que dans 20 cas sur 86, les recommandations formulées par la commission étaient identiques ou similaires aux mesures adoptées par le gouvernement. L'influence de la commission était plus particulièrement marquée dans le projet de réforme du système d'inspection (Hindmoor *et al.*, 2009).

Une étude empirique a été réalisée au Danemark, aux Pays-Bas et au Royaume-Uni afin de savoir qui sont les personnes qui viennent témoigner devant les commissions. D'après cette étude, lorsque l'accès est laissé à la libre appréciation des membres de la commission au lieu d'être régi par des règles, et ce, afin de favoriser la diversité des opinions, certains groupes d'intérêts particuliers deviennent prépondérants. À l'inverse, la réglementation de l'accès renforce la diversité et la représentativité des personnes qui se présentent devant la commission. Il apparaît donc que les processus institutionnels ont un effet décisif sur les personnes qui interviennent devant les commissions, et qui ne représentent pas nécessairement les plus démunis (Helboe Pedersen *et al.*, 2015). Au Ghana, où les audiences des commissions permanentes sont ouvertes au public, 62 % des citoyens se disent très ou relativement confiants dans l'efficacité de ces instances. Dans leurs réponses à un questionnaire, des parlementaires, des membres du personnel parlementaire, des représentants de la société civile et des journalistes ont indiqué que les commissions permanentes ghanéennes étaient plus efficaces dans la lutte contre les actes de fraude mineure que dans les affaires de corruption massive (Stapenhurst et Pelizzo, 2012).

De façon générale, nombre d'organes législatifs se heurtent au manque d'efficacité institutionnelle et à la faiblesse de l'exécution des règles et des sanctions. Au Bangladesh, les organismes publics sont censés répondre aux observations préliminaires des audits dans un délai de 45 jours mais il s'écoule en moyenne cinq ans avant qu'ils répondent aux observations d'audits relatives à l'enseignement primaire et dix ans lorsqu'il s'agit du secondaire. La commission parlementaire n'a réussi à traiter que 18 % des 800 rapports émanant de l'Office du contrôleur et de l'auditeur général au cours des huit premières sessions parlementaires qui se sont succédé depuis l'indépendance en 1971 (Rahman, 2007). Les pays à revenu élevé pâtissent également de la faiblesse des liens entre les instances de contrôle et les organes législatifs (Breteche et Swarbrick, 2017).

LES CONTRÔLES INTERNES ET EXTERNES, MAILLON CLÉ DE LA CHAÎNE DE RESPONSABILITÉ

L'intégrité de l'exécution budgétaire doit faire l'objet de contrôles rigoureux. Les contrôles internes et externes sont indispensables afin de limiter le gaspillage, les mauvaises affectations et la corruption. Ils contribuent à responsabiliser le gouvernement.

Lorsque les contrôles internes sont insuffisants et que les états financiers manquent d'exactitude, l'efficacité des contrôles externes s'en trouve compromise. Même lorsque ces conditions sont réunies, les audits indépendants ont généralement une trop faible portée et n'accordent que trop peu d'attention aux secteurs tels que l'éducation. Ils ont pour objet de vérifier l'exactitude des comptes du gouvernement et d'un certain nombre de transactions financières (Wehner, 2003). L'analyse externe de la gestion des finances publiques en Afrique subsaharienne révèle que les systèmes préparent mieux les budgets qu'ils ne les exécutent (Andrews, 2010).

Les contrôles internes ont trait à la capacité à produire des états financiers fiables, à suivre les procédures de gestion d'actifs et de trésorerie, à respecter les règles et réglementations budgétaires, à se conformer aux méthodes de vérification des prestations et des paiements, et à appliquer les procédures adéquates en matière de marchés publics (Tommasi, 2007). Par ailleurs, les contrôles internes commencent désormais à porter sur des fonctions non financières, par exemple le suivi de l'efficacité de la prestation de services, la vérification de la conformité avec les politiques et l'exercice de l'autorité en matière de gestion dans un contexte institutionnel plus décentralisé (Baltaci et Yilmaz, 2007 ; Diamond, 2013). C'est habituellement aux ministères des finances qu'il incombe de faire exécuter les contrôles financiers internes et d'appliquer les mesures de mise en conformité relatives au Ministère de l'éducation et aux collectivités locales. Dans la province de Khyber Pakhtunkhwa au Pakistan, ainsi que dans la Sierra Leone, le Ministère des finances a mis en place des unités de contrôle au sein du Ministère de l'éducation (Baltaci et Yilmaz, 2007 ; Hadley et Welham, 2016).

Les contrôles externes effectués par les institutions supérieures de contrôle ne portent plus uniquement sur la conformité mais vérifient aussi les résultats : ils déterminent si la prestation des services est efficiente et efficace, si les politiques et les dépenses sont conformes aux objectifs plus généraux du gouvernement et du secteur, et si les procédures de prise de décision de l'organisation sont valables. En Pologne, les contrôles de la Cour des comptes concernent les points les plus divers, de l'utilisation des fonds publics dans les établissements d'enseignement et de recherche à l'éducation des ressortissants polonais résidant à l'étranger (OCDE, 2015a ; Radio Poland, 2015). En Suède, après avoir examiné la façon dont les établissements d'enseignement supérieur contribuaient à l'apprentissage tout au long de la vie, l'Institution supérieure de contrôle a recommandé au gouvernement de passer en revue les structures d'incitation de ces établissements (NAO, Suède, 2016).

Le contrôle des résultats se banalise de plus en plus, y compris dans les pays à revenus intermédiaires. Après avoir repéré des failles dans le programme d'alimentation scolaire, l'Autorité royale de contrôle du Bhoutan a recommandé de fixer des normes diététiques, d'adapter les menus en conséquence et de mettre en place un système de contrôle de qualité placé sous la supervision d'un évaluateur indépendant (Autorité royale de contrôle, Bhoutan, 2017). En quête de transparence, la Cour fédérale des comptes du Brésil a examiné la possibilité d'élargir l'accès aux données relatives

à l'éducation et publié des lignes directrices afin que les deux grands programmes nationaux de financement de l'éducation puissent être consultés par le public (OLACEFS, 2016). Après avoir réalisé une étude sur l'entretien des bâtiments des établissements publics d'enseignement primaire et secondaire, le National Audit Office de Maurice a fait état de défaillances. Il a recommandé de mener des opérations d'entretien préventif, de renforcer le suivi et de produire des certificats de garantie exécutoires afin de définir les responsabilités (NAO, Maurice, 2015).

L'appui de la société civile à l'action des contrôleurs internes et externes

La participation des organisations de la société civile complète et renforce les audits internes. Aux Philippines, lorsqu'une enquête publiée par les médias a révélé que 65 % des crédits alloués à l'achat des manuels scolaires étaient siphonnés par la corruption, un audit national multipartites prenant en compte le Ministère de l'éducation et des organisations de la société civile a permis d'améliorer considérablement le processus de fourniture des manuels. Dans le cadre de l'initiative Textbook Count, le Gouvernement a transmis des renseignements sur l'expédition des manuels aux écoles ainsi qu'à des organisations de la société civile au niveau régional et local. Des bénévoles se sont alors mobilisés pour surveiller jusqu'à 85 % des 7 000 points de livraison. Les informations sur les fuites et les insuffisances ont permis de réduire le coût des manuels de près de deux tiers et de diminuer de moitié les délais d'approvisionnement (ASG, 2016 ; Fox et Aceron, 2016).

Lorsque les états financiers internes ne peuvent être consultés ou que leur exactitude est sujette à caution, les enquêtes de suivi des dépenses publiques peuvent faire apparaître une utilisation abusive des fonds. Une cinquantaine de pays ont réalisé de telles enquêtes, dont beaucoup ont révélé qu'une partie des dépenses discrétionnaires non salariales avait été détournée. Le plus souvent, cependant, ces contrôles constituent des initiatives exceptionnelles menées à la demande des donateurs ; elles s'accompagnent rarement d'une réforme durable et en profondeur de la gestion des finances publiques (Gauthier, 2013).

Les organismes de contrôle externes peuvent s'appuyer sur les éléments fournis par les citoyens. Au Chili et en République de Corée, les plaintes et les suggestions en ligne ont permis de porter certains problèmes à la connaissance des contrôleurs. À El Salvador, la Cour des comptes a créé une unité chargée de recueillir les avis du public sur l'utilisation abusive des fonds publics et consigne les actions de suivi sur un site Web (de Renzio, 2016a). En Indonésie, après avoir recueilli les points de vue des parties prenantes lors d'un forum organisé à son initiative, l'agence d'audit externe a donné suite aux propositions des organisations de la société civile.

Il arrive parfois, néanmoins, que l'action ne suive pas, même lorsque les rapports d'audit sont publiés et que la société civile se mobilise. Au Monténégro, le contrôle de l'Institut pour les manuels scolaires et les supports pédagogiques a révélé que les lois et les réglementations sur les marchés publics et le contrôle financier

interne n'avaient pas été respectées. Le vérificateur des comptes a émis une réserve sur l'état financier de l'institut et rendu un avis défavorable sur sa conformité avec les règles sur l'efficacité commerciale (SAI, Monténégro, 2013). Toutefois, la commission parlementaire sur l'éducation, la science, la culture et les sports a refusé d'examiner l'affaire en audience, et ce, en dépit des interventions de la société civile. De fait, la commission ne s'est jamais réunie en séance spéciale pour examiner un quelconque rapport d'audit (Institut Alternativa, 2016 ; Sosič, 2013).

LE BUREAU DU MÉDIATEUR, UN MOYEN DE PORTER PLAINTES DIRECTEMENT ACCESSIBLE AU PUBLIC

Le bureau du médiateur est un organisme public indépendant nommé par le pouvoir exécutif ou législatif. Il a pour mission de recevoir les plaintes mettant en cause les organismes publics, les élus et les agents de la fonction publique, d'enquêter et d'établir des rapports et enfin de proposer des mesures correctives. Appelé Avocat du peuple en Roumanie ou encore Défenseur public en Afrique du Sud, le bureau du médiateur n'existait que dans 21 pays en 1983 mais on en comptabilisait 118 en 2010 (Finkel, 2012). L'Autriche, la Belgique, la Norvège et la Fédération de Russie ont nommé un médiateur des enfants, tandis que la Grèce, la Roumanie et l'Espagne ont créé une division pour les enfants au sein du bureau du médiateur (Cheshmedzhieva, 2015).

Lors de sa création, le bureau du médiateur peut être submergé de plaintes : entre 120 et 150 par jour pour le bureau établi par la Pologne en 1987. Beaucoup de plaintes sont délicates sur le plan politique, ce qui peut placer le bureau en conflit avec les autorités, dont certaines cherchent alors à restreindre ses fonctions en retardant les nominations, en rognant sur ses financements, en limitant ses attributions ou en nommant aux postes clés des personnes acquiescentes à leur cause (Finkel, 2012). Pour surmonter ces obstacles, les bureaux du médiateur cultivent des alliances

LES CITOYENS DOIVENT POUVOIR DÉPOSER UNE RÉCLAMATION AUPRÈS D'INSTITUTIONS RÉACTIVES



avec d'autres organismes publics, les médias et la société civile. Au Honduras, les tentatives visant à diminuer les pouvoirs du bureau ont échoué en raison de la protestation énergique de la société civile (Ugla, 2004).

“
Au Pérou, le médiateur chargé des droits de l'homme publie des rapports annuels sur le droit à l'éducation des personnes handicapées et des populations autochtones

Le médiateur chargé des droits de l'homme en Amérique latine de 1982 à 2011 a contribué à la généralisation de l'accès à l'éducation, à la santé et au logement alors qu'il ne disposait d'aucun pouvoir de sanction (Moreno, 2016). Dans son rapport annuel, le bureau du médiateur chargé des droits de l'homme au Pérou aborde un grand nombre de thèmes comme la corruption, le droit à l'éducation des personnes handicapées et les populations autochtones. Bien que ce bureau soit dépourvu de toute autorité

judiciaire, ses recommandations sont souvent reprises par la presse nationale et par la société civile, poussant le Gouvernement à y donner suite (Cueto et al., 2017). En Indonésie, le bureau du médiateur chargé des droits de l'homme a joué un rôle crucial en dénonçant un cas de fraude dans lequel des intitulés d'examens avaient été vendus aux étudiants tandis que les réponses étaient diffusées au moyen de téléphones mobiles (Felicía et Ramli, 2017).

LES MÉCANISMES JURIDIQUES INTERNATIONAUX CENSÉS AMENER LES GOUVERNEMENTS À RENDRE COMPTE DE L'APPLICATION DU DROIT À L'ÉDUCATION RESTENT INSUFFISANTS

Comme nous l'avons déjà indiqué, tous les gouvernements ont pris l'engagement de respecter le droit à l'éducation en ratifiant l'un au moins des sept instruments internationaux relatifs aux droits de l'homme (HCDH, 2006). Ils sont par conséquent soumis à l'obligation de présenter des rapports aux organismes internationaux qui exigent des pays, ou les y invitent, à décrire la façon dont ils garantissent l'exercice de ce droit. Les questions posées par les organes conventionnels forment la base de l'examen des pays. Les gouvernements ont la possibilité de répondre à une liste de questions. Après l'examen du rapport du pays en séance publique, le comité des Nations Unies concerné formule des observations finales et des recommandations à l'adresse du pays (Kelly, 2011).

La singularité de la Convention de l'UNESCO concernant la lutte contre la discrimination dans le domaine de l'enseignement de 1960 réside dans le fait qu'elle prévoit deux processus de présentation des rapports correspondant à deux niveaux de responsabilité (voir le **chapitre 13** sur la responsabilité des pays concernant le droit à une éducation inclusive en vertu de la Convention relative aux droits des personnes handicapées). Les États parties ont l'obligation de rendre compte des progrès politiques réalisés tous les cinq ans environ ; les

pays qui n'ont pas ratifié la Convention peuvent établir des rapports à titre volontaire. Au cours des huit cycles complets d'établissement des rapports qui se sont succédé depuis 1960, 35 % à 67 % des États parties ont respecté leur obligation, et 13 % à 40 % des États non parties ont présenté des rapports. Les pays ne participent pas à chaque cycle d'établissement des rapports. Sur les 36 pays qui ont été les premiers à ratifier la Convention, seule l'Australie a établi un rapport lors de chaque cycle, tandis que l'Albanie n'a encore soumis aucun rapport. Seuls 85 % des 96 pays ayant ratifié la Convention avant le terme du dernier cycle, en septembre 2011, ont rendu compte des progrès politiques au moins une fois après avoir ratifié cet instrument (UNESCO, 1968, 1972, 1978, 1985, 1991, 1999, 2007, 2013, n.d.).

Au cours du dernier cycle, 40 pays ont fait état d'une réforme de leur politique sur les femmes et les filles, et 48 autres ont décrit les mesures prises en faveur des personnes handicapées. En Australie, la loi de 2011 portant modification de la législation sur la discrimination fondée sur le sexe et l'âge protège légalement tous les étudiants de la discrimination sexuelle, y compris dans les messages textes et sur les réseaux sociaux. Bahreïn a rendu compte de l'ouverture d'écoles maternelles afin de venir en aide aux mères poursuivant leurs études dans les centres de formation continue. La Barbade a amélioré les installations de l'école Edutech, qui accueille des enfants handicapés. Dans le cadre du plan national pour l'égalité des sexes, l'Éthiopie a adopté des mesures de discrimination positive aux principales étapes de l'éducation, et ce, en faveur des étudiantes inscrites dans l'enseignement supérieur, à qui est en outre proposé un accompagnement scolaire. Dans le cadre du projet national d'intégration de l'éducation en Irak, les écoles ont aménagé des salles de soutien qui permettent d'offrir une aide personnalisée à chacun des élèves en fonction de leurs besoins particuliers. Au Monténégro, les écoles et les établissements spécialisés conçoivent un programme en coopération avec les parents afin de répondre aux besoins des élèves handicapés (UNESCO, 2014a, 2015b).

Les personnes et les ONG sont elles aussi habilitées à soumettre des rapports parallèles sur l'état du droit à l'éducation dans un pays donné. En 2016, en réponse à l'un de ces rapports, le Comité des droits économiques, sociaux et culturels a recommandé au Gouvernement de la République dominicaine « d'inscrire [...] un enseignement complet et adapté à chaque tranche d'âge sur les droits de l'homme, l'égalité des sexes et la santé sexuelle et procréative » dans les programmes scolaires et de garantir l'accès à tous les niveaux d'enseignement aux enfants d'ascendance haïtienne et à ceux dont la naissance n'a pas été enregistrée ou qui ne possèdent pas de document d'identité (CESCR, 2016a ; CLADEM/ Colectiva Mujer y Salud, 2016).

Les conclusions d'autres rapports parallèles ont été reprises dans les recommandations adoptées par différents comités en ce qui concerne par exemple le mode de financement de l'enseignement public et la réglementation des écoles privées aux Philippines ou encore les mesures adoptées par la Slovaquie pour une meilleure intégration des enfants handicapés et des enfants roms (CESCR,

2016b ; CRC, 2016 ; E-Net Philippines/ASPAC/GI-ESCR, 2016 ; MDAC/ FORUM, 2016). Le Programme de développement durable à l'horizon 2030, qui n'a pas de caractère contraignant, prévoit également la possibilité de soumettre des rapports parallèles (**encadré 2.2**).

De façon générale, parce que les organes conventionnels n'ont pas la capacité de faire appliquer leurs recommandations finales, et en raison parfois aussi du manque de visibilité de ces recommandations, le mécanisme redditionnel que constitue l'examen des rapports ne contribue pas efficacement à l'amélioration de la qualité et de l'équité dans l'éducation. Par ailleurs, les pays désireux de ratifier ces instruments sont également sans doute les plus susceptibles de soumettre un rapport, quel que soit leur statut de ratification.

LES CITOYENS ONT LA POSSIBILITÉ DE POURSUIVRE L'ÉTAT EN JUSTICE POUR NON-RESPECT DU DROIT À L'ÉDUCATION DANS UN PEU PLUS DE LA MOITIÉ DES PAYS SEULEMENT

« Je ne pense pas que le droit à l'éducation soit respecté dans mon pays. Le Gouvernement ne considère pas que la nécessité de garantir à tous l'égalité d'accès à l'éducation présente un quelconque caractère d'urgence. »

OLAMIPO OSHINOWO, CONSULTANT EN ÉDUCATION, NIGÉRIA

« Fidji garantit le droit à l'éducation, mais il reste beaucoup d'obstacles à surmonter comme la pauvreté et les difficultés d'accès qui, dans certaines régions, compromettent l'exercice de ce droit. »

KRISHNA SAMI RAGHUWAIYA, MAÎTRE DE CONFÉRENCE, FIDJI

Les instruments internationaux assignent aux gouvernements la responsabilité de respecter, protéger et réaliser le droit à l'éducation. Respecter, c'est-à-dire s'abstenir de nuire à l'exercice de ce droit ; protéger, ou faire en sorte que l'égalité d'accès à l'éducation ne soit pas entravée par des tierces parties ; réaliser, en adoptant des mesures législatives, administratives, budgétaires, judiciaires et autres afin de garantir le plein exercice de ce droit (Right to Education Project, 2017).

Lorsque le système judiciaire est accessible, indépendant et efficace, les citoyens sont davantage en mesure d'amener le gouvernement à rendre des comptes. À l'heure actuelle, 82 % des constitutions nationales contiennent une disposition sur le droit à l'éducation (Right to Education Project, 2017). Cependant, pour que les manquements puissent être contestés par voie judiciaire, le droit à l'éducation doit être opposable, ce qui n'est le cas que dans 55 % des pays. Ainsi, bien que le droit à l'éducation soit garanti en vertu de la Constitution de 1977 de la République-Unie de Tanzanie, l'article 7 exclut toute « mise en application de ce droit par une quelconque juridiction ». Le projet de nouvelle constitution en ferait un droit humain opposable (Legal and Human Rights Centre, 2013), mais le référendum sur cette constitution a été reporté *sine die* (VOA News, 2015).

ENCADRÉ 2.2

Le mécanisme de suivi et d'examen sur les ODD permet aux gouvernements et aux organisations non gouvernementales de présenter des rapports à titre volontaire

Le Programme 2030 n'est pas juridiquement contraignant, ce qu'illustre le mécanisme de suivi des progrès de la réalisation des ODD. Au niveau technique, l'Assemblée générale de l'ONU a approuvé un cadre de suivi et, chaque année, le Département des affaires économiques et sociales de l'ONU prépare un rapport sur les ODD à partir d'indicateurs de suivi pertinents. Au niveau politique, la plus haute institution, le Forum politique de haut niveau pour le développement durable, supervise un réseau de processus mondiaux de suivi et d'examen dans le but de « favoriser le partage des expériences, et notamment des réussites, des difficultés et des enseignements, et donner une direction politique, des conseils et de recommandations à des fins de suivi ».

Lors de l'élaboration des ODD, les Nations Unies n'ont pas été considérées comme un forum de responsabilisation. De toute évidence, c'est aux pays qu'il incombe de prendre l'initiative. Les principales contributions au Forum politique de haut niveau prennent donc la forme d'examens nationaux à titre volontaire. Les pays sont encouragés à faire part de leurs expériences, de leurs difficultés et des enseignements tirés. À ce jour, 64 pays ont présenté un rapport national à titre volontaire. Il est encore trop tôt pour savoir si cette approche passive, conduite à l'initiative des États, aura un effet positif sur la réalisation du Programme 2030. Bien que certains signes indiquent que les pressions normatives exercées par d'autres pays favorisent la réalisation du droit à l'éducation, le mécanisme de soumission de rapports aux organes conventionnels relatifs aux droits de l'homme montre que, sans procédure externe d'application des recommandations, les progrès ralentissent.

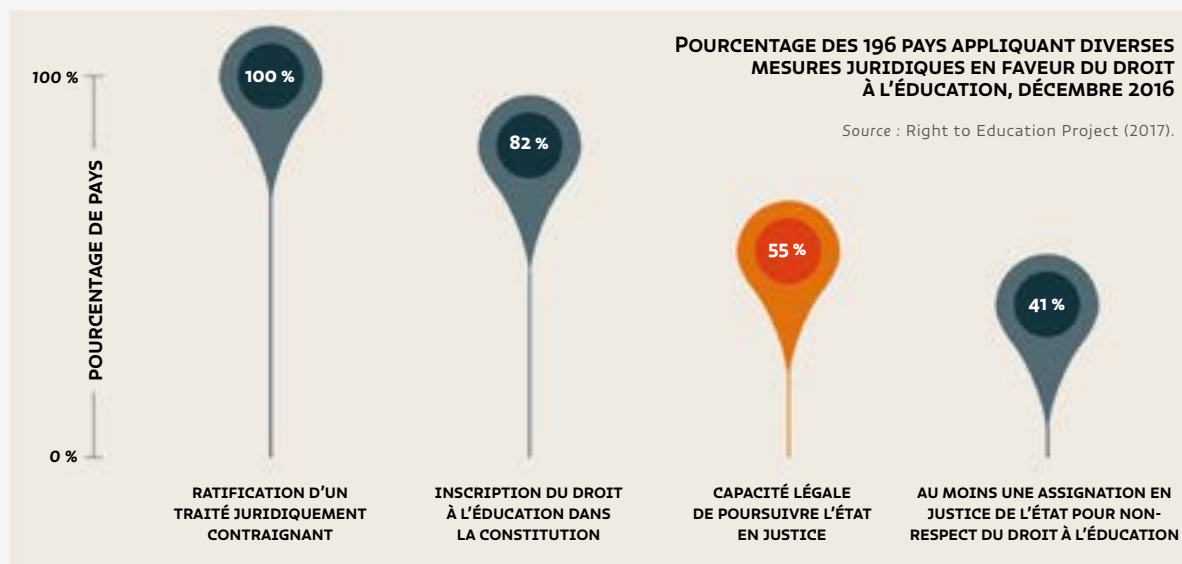
Outre les pays, deux autres groupes d'acteurs sont invités à fournir des rapports au Forum politique de haut niveau : en premier lieu, les commissions fonctionnelles du Département des affaires économiques et sociales de l'ONU et d'autres organismes et forums intergouvernementaux apportent une perspective thématique. Dans le domaine de l'éducation, c'est le Comité directeur ODD – Éducation 2030, qui tire son autorité du Forum mondial sur l'éducation, qui joue ce rôle ; en second lieu, les « grands groupes » et « autres parties prenantes » sont invités eux aussi à présenter des rapports, en reconnaissance de l'importance que revêtent les points de vue des acteurs non gouvernementaux au niveau mondial.

Sources : Nations Unies (2017a, 2017b, 2017c).

“ À ce jour, 64 pays ont présenté à titre volontaire un rapport national sur les progrès de la réalisation des ODD ”

FIGURE 2.2 :

Les citoyens doivent pouvoir engager des poursuites contre l'État en cas de violation de leur droit à l'éducation



Dans 80 des pays ayant incorporé le droit à l'éducation à leur cadre juridique, une décision de justice a établi que ce droit avait été enfreint (figure 2.2). Ce nombre peu élevé peut s'expliquer par la non-justiciabilité mais aussi par le manque de données facilement accessibles, une connaissance insuffisante des droits et le manque de ressources nécessaires pour assigner l'État en justice (Right to Education Project, 2017).

Les décisions de justice peuvent entraîner une révision de la législation ou des modes de financement ainsi que, dans certains cas particuliers, l'adoption de mesures de compensation pratiques ou financières. Étant donné la reconnaissance du caractère universel, indivisible, interdépendant et indissociable de tous les droits de l'homme, lorsque les tribunaux sont saisis au sujet du droit à l'éducation, il s'est avéré efficace d'un point de vue tactique d'invoquer d'autres droits. C'est ainsi que dans un litige portant sur le droit à une alimentation adéquate, la décision de la Cour suprême indienne a donné lieu à la mise en place d'un programme de cantine scolaire, ce qui s'est traduit par la scolarisation de 350 000 filles (Right to Education Project, 2017).

Les décisions judiciaires concernant le financement peuvent entraîner un changement structurel durable dans l'éducation. En Colombie, la Cour constitutionnelle a jugé que la loi sur l'éducation,

qui autorisait les frais de scolarité, était contraire à la Constitution, ce qui a donné lieu à l'adoption d'un décret national établissant la gratuité de l'enseignement primaire et secondaire publics. En Indonésie, la Cour constitutionnelle a ordonné au Gouvernement d'augmenter le budget de l'éducation conformément à la Constitution et à la loi sur les systèmes éducatifs nationaux, qui fixent à 20 % la part de l'éducation dans les dépenses nationales. Aux États-Unis, la cour suprême de l'État du Kansas a statué que l'assemblée législative n'avait pas financé les écoles de manière équitable, ce qui a entraîné la restitution d'une somme de 38 millions de dollars EU au système d'enseignement public (Right to Education Project, 2017).

Le droit de statuer n'est qu'une première étape pour que l'action en justice puisse aboutir à une modification réelle des politiques et des pratiques. De toute évidence, les initiatives visant à faire appliquer le droit à l'éducation doivent être jumelées avec d'autres stratégies de mobilisation sociale et politique, et les détenteurs de droits doivent être en mesure d'exiger la possibilité d'exercer ces droits (HCDH/ CESCR, 2013 ; Tomaševski, 2001b). Dans certains pays, la société civile peut fournir une assistance juridique.

À Buenos Aires, Argentine, l'Association civile pour l'égalité et la justice (ACIJ) a interrogé la municipalité sur le budget de l'éducation des jeunes enfants. Sans réponse, l'ACIJ a obtenu gain de cause en justice en vertu de la loi sur la liberté d'information. L'analyse du budget qui a alors été menée a révélé qu'entre 2002 et 2005, 32 % des ressources allouées à l'éducation de la petite enfance n'avaient pas été dépensées. À partir de ces éléments, l'ACIJ a intenté une action collective, arguant que la ville n'avait pas honoré ses obligations constitutionnelles. Conformément à un accord juridiquement contraignant, le Gouvernement doit en effet garantir et financer l'accès universel à l'éducation de la petite enfance et

“

En Indonésie, la Cour constitutionnelle a ordonné au Gouvernement d'augmenter le budget de l'éducation, conformément à la Constitution et à la loi sur l'éducation

”

fournir des informations détaillées sur tous les projets en cours et prévus (Basch, 2011).

En 2013, la cour d'appel de l'État de Sao Paulo au Brésil a annulé la décision d'une cour de première instance en jugeant que le Gouvernement avait manqué à l'obligation d'appliquer le droit à l'éducation. Après avoir entendu des responsables publics, des experts et des représentants de la société civile, elle a décidé que la municipalité devait préparer un plan afin d'ouvrir, d'ici à 2016, au moins 15 000 places supplémentaires en crèche et dans les écoles primaires. La municipalité est également tenue de présenter à la cour un rapport de suivi tous les six mois, et ce, avec le soutien des organisations de la société civile, du Ministère public et du Bureau du procureur général (Right to Education Project, 2017; Figueiredo et Gerber, 2014 ; Vieira, 2014).

En Afrique du Sud, le Centre de ressources juridiques, organisme de défense des droits de l'homme, a intenté une action en justice contre les autorités nationales et provinciales au nom de sept écoles rurales de la province du Cap-Oriental dans lesquelles les infrastructures étaient inadéquates, par exemple des bâtiments en pisé. En vertu d'un accord juridiquement contraignant, le Gouvernement avait l'obligation de financer le remplacement des structures inadéquates dans l'ensemble du pays, de veiller à la construction de nouvelles structures à brève échéance et de rendre compte au tribunal à intervalles réguliers (Tshangana, 2013). À Limpopo, Afrique du Sud, au cours d'un projet de suivi qui s'est étendu sur une année, le centre juridique pour l'intérêt public Section27 a apporté son soutien à des écoles situées dans des régions pauvres et rurales pour réclamer les manuels scolaires qui ne leur avaient pas été livrés. À l'issue de plusieurs procès, l'organisation a obtenu gain de cause et le tribunal a ordonné que les manuels soient dûment distribués (Section27 et Right to Education Project, 2014).

LES RAPPORTS NATIONAUX DE SUIVI DE L'ÉDUCATION SONT DES OUTILS QUI FAVORISENT LA TRANSPARENCE ET LA RESPONSABILITÉ

Le suivi a pour objet de fournir aux instances dirigeantes des informations pertinentes et récentes qui permettent d'établir si la réalisation des objectifs d'une stratégie, d'un plan, d'un programme ou d'un projet est en bonne voie. Par ailleurs, les rapports de suivi interprètent les données, discernent les problèmes que posent les décisions et les mesures de suivi et préparent l'évaluation suivante. Lorsque le partage des responsabilités est clair et que les liens entre apports et résultats sont cohérents, les rapports servent aussi de mécanismes de responsabilisation.

Les données concernant le déploiement et la rémunération des enseignants, l'inspection et l'évaluation scolaires, l'évaluation des élèves et la gestion financière peuvent être incorporées à des systèmes perfectionnés de gestion de l'éducation ou, comme c'est plus généralement le cas, rester dispersées (McMeekin, 2013 ; Banque mondiale, 2014, 2016a). L'efficacité d'un système peut être compromise par des difficultés d'ordre divers, que ce soit en matière d'offre (coûts et capacités de traitement nécessaires) mais aussi de

LE DROIT À L'ÉDUCATION NE SIGNIFIE SOUVENT PAS GRAND-CHOSE EN PRATIQUE



demande (absence de cadre de suivi et d'évaluation, manque des compétences essentielles pour interpréter les données et les utiliser lors de l'élaboration des politiques) (UNESCO, 2016a).

Le présent Rapport abordera certaines de ces difficultés dans la section consacrée au suivi. La présente section porte sur les tentatives visant à synthétiser les éléments factuels. Les rapports nationaux de suivi sont indispensables pour que les pays rendent compte devant leurs citoyens et devant la communauté internationale des progrès qu'ils ont réalisés à l'aune des engagements qu'ils ont pris en faveur de l'éducation. Si, dans de nombreux pays, ce sont les ONG qui jouent ce rôle, les rapports des gouvernements revêtent une importance particulière. Les gouvernements rédigent de nombreux rapports de suivi, le plus souvent en vertu de leurs obligations légales envers l'assemblée législative, une institution supérieure de contrôle ou une organisation internationale. En outre, afin d'être en mesure d'interpeller le gouvernement au sujet de l'application d'une stratégie ou d'un plan national sur l'éducation, les citoyens doivent pouvoir s'appuyer sur des rapports réguliers. Un tel document est révélateur de l'engagement du gouvernement en faveur de la transparence et de sa volonté de faire en sorte que ses dépenses, ses activités et ses résultats puissent être consultés par le grand public.

Les rapports nationaux de suivi de l'éducation varient en fonction de leur objectif et de leur portée

Les recherches préalables au présent Rapport montrent que 108 pays sur 209 ont publié un rapport national de suivi de l'éducation au moins une fois depuis 2010 (voir en annexe l'obligation de rendre des comptes). Un « rapport national de suivi de l'éducation » y est défini comme un document a) préparé par un organisme public (gouvernement central ou autonome) ; b) ayant pour objet de décrire l'état du système éducatif (dans sa globalité ou dans sa plus grande partie), en interprétant les résultats ; c) qui rend compte des réalisations au regard de la

“ Depuis 2010, 108 pays sur 209 ont publié un rapport national de suivi qui décrit au moins en partie le secteur de l'éducation ”

stratégie, du plan, de la politique ou du programme (annuel ou pluriannuel) du gouvernement et, plus particulièrement, au regard du budget ou du cadre de suivi. Un rapport est considéré comme représentant un pays.

Les rapports et les recueils de statistique produits par les systèmes nationaux d'information sur la gestion de l'éducation qui présentent des tables de données sans référence aux politiques nationales de l'éducation n'ont pas été pris en considération. Les rapports nationaux sur l'éducation pour tous, élaborés pour 135 pays en amont du Forum mondial de l'éducation de 2015, ont eux aussi été écartés. Les documents qui ont été retenus comprennent des rapports d'étape sur les programmes sectoriels dans les pays à revenus faibles et intermédiaires ainsi que des rapports de situation concernant plusieurs pays d'Afrique subsaharienne, en raison à la fois de la participation active du Gouvernement et des liens clairs entre les données et la politique nationale.

Les rapports répondant aux critères requis ne sont pas tous publiés selon la même fréquence. Entre 2010 et 2016, 55 % des pays qui ont publié un rapport en ont publié un ou deux. Bien qu'il soit difficile de distinguer les séries de rapports qui ont été interrompues de celles qui viennent d'être lancées, on peut estimer qu'à l'heure actuelle dans le monde un pays sur six est en train de préparer un rapport annuel de suivi de l'éducation. Si cette pratique est plus répandue parmi les pays riches, plusieurs pays à revenus intermédiaires publient régulièrement des rapports, comme les *Memorias* de la République dominicaine, les rapports annuels de Malaisie et les rapports d'activité de la République de Moldova.

Le *Rapport annuel de performance du Ministère de l'éducation et des sports* en Ouganda est un exemple, plus rare, de rapport régulier préparé par un pays à faibles revenus. De la petite enfance à l'enseignement supérieur, la performance est évaluée en fonction de politiques et d'objectifs spécifiques dans le but d'obtenir des informations utiles en amont de l'examen sectoriel suivant, qui cherche à déterminer les questions prioritaires pour l'année à venir. Le *Rapport* décrit les actions du Ministère et leurs résultats au niveau des apports, des processus et des résultats. Il présente également une analyse des difficultés rencontrées, recense les obstacles qui freinent la réalisation des objectifs et donne des indications sur l'exécution du budget (Ministère de l'éducation et des sports, Ouganda, 2016).

Les rapports n'abordent pas obligatoirement tous les niveaux d'enseignement. S'ils concernent presque tous l'enseignement primaire et secondaire, trois sur quatre traitent de la protection et de l'éducation de la petite enfance, deux sur trois environ portent sur l'enseignement supérieur et un sur trois a trait à l'éducation des adultes. Une telle pratique ne signifie pas nécessairement que les pays ne publient pas d'informations sur les autres niveaux d'enseignement mais elle témoigne de l'éclatement des responsabilités entre les différents organes publics. Parmi les rapports qui traitent de l'ensemble du système éducatif, citons

L'Évaluation sur l'éducation, la jeunesse et les sports au Cambodge (Ministère de l'éducation, de la jeunesse et des sports, Cambodge, 2016), le *Rapport de compte rendu* d'El Salvador (Ministère de l'éducation, El Salvador, 2016) et le *Rapport suisse sur l'éducation* (SKBF/CSRE, 2014).

Les rapports n'accordent pas tous la même importance à l'examen de la situation, à la description de l'action menée par le Ministère par rapport au programme de travail du gouvernement ou à la présentation des dépenses engagées. Selon une analyse des contenus, près de 60 % des rapports traitent essentiellement des actions menées et 25 % de la situation en cours.

Le rapport annuel du Ministère de l'éducation de la province du Saskatchewan, Canada, donne une description équilibrée de la situation, des activités et des dépenses. Le rapport décrit les actions menées par le Ministère ainsi que les résultats obtenus pendant l'exercice précédent dans les domaines relevant de la compétence du Gouvernement, de la protection et de l'éducation de la petite enfance à l'alphabétisation des adultes. Il évalue également les progrès à l'aune des buts et objectifs politiques définis dans le plan annuel du Ministère et des orientations générales fixées par le gouvernement provincial. De fait, le rapport est clairement structuré autour de ces objectifs et des indicateurs correspondants. En outre, il fournit des indications sur les dépenses au titre du budget et analyse les variations. De façon globale, il témoigne d'une « volonté de soumettre réellement l'action publique à la présentation de rapports, à la transparence et à l'obligation de rendre des comptes » (Ministère de l'éducation, Saskatchewan, 2016).

Les rapports nationaux de suivi de l'éducation constituent donc un outil de responsabilisation et les aspects que les pays décident de privilégier, de même que la façon dont ils choisissent de les présenter, sont le reflet du contexte et des attentes qui leur sont propres. Dans beaucoup de pays, les rapports peuvent favoriser la transparence ; lorsque le niveau de confiance est élevé, les rapports seront plus pertinents dans le cadre d'un débat sur les priorités de l'éducation. Selon le rapport *Aasta-analüüs* (Analyse annuelle) en Estonie, il « est important que les personnes soient bien informées afin de participer aux débats d'où sont issues les décisions » (Ministère de l'éducation et de la recherche, Estonie, 2016).

Les rapports nationaux de suivi sont parfois régis par les dispositions juridiques relatives à l'obligation de rendre des comptes

La connaissance du contexte est essentielle pour bien comprendre, le cas échéant, le type de rapport de suivi préparé par un pays. Certains rapports répondent à une obligation juridique, dans le cadre du système d'établissement des rapports publics généralement mis en place par l'assemblée législative. Les rapports de ce genre portent habituellement sur les activités ou sur les dépenses. Ainsi, en Allemagne, la publication du *Bildungsbericht* (Rapport sur l'éducation) correspond à une obligation juridique (Ministère fédéral de l'éducation et de la recherche, Allemagne, 2016). Au Vanuatu, le

rapport annuel du Ministère de l'éducation est préparé en vertu de la loi sur le service public et conformément aux lignes directrices fixées par la Commission du service public (Ministère de l'éducation, Vanuatu, 2013).

Au Panama, et dans d'autres pays d'Amérique latine, le Ministère de l'éducation publie un rapport annuel (*memoria*), conformément à la loi pour la transparence de la gestion des affaires publiques, qui dispose que les agents de la fonction publique ont l'obligation « de rendre publics les résultats de leur gestion » (paragraphe 1) et que les organismes publics sont tenus « de mettre à la disposition du public, dans des documents imprimés et sur leur site Internet respectif, des informations régulièrement tenues à jour sur un large éventail de sujets, y compris sur les politiques générales, conformément au principe de publicité » (paragraphe 9) (Médiateur des droits de l'homme, Panama, 2002).

Aux Philippines, les dispositions de la loi budgétaire, placées sous le « sceau de la transparence » dans le but « de renforcer la transparence et de faire appliquer le principe de responsabilité », impose à tous les organismes publics nationaux de publier sur leur site Web les rapports annuels des trois dernières années écoulées et d'appliquer avec rigueur les règles de la circulaire nationale sur le budget (Département du budget et de la gestion, Philippines, 2012). Les différents départements, cependant, n'interprètent pas tous cette obligation de façon identique. Le Département de l'éducation suit scrupuleusement les instructions et fournit des tableaux détaillés sur la responsabilité financière, le budget et les dépenses (Département de l'éducation, Philippines, 2017). D'autres, comme le Département de la santé, publient en outre un rapport descriptif plus accessible au grand public afin d'apporter des précisions sur les objectifs politiques et les indicateurs de suivi (Département de la santé, Philippines, 2016).

Les rapports communs à plusieurs pays illustrent un autre type de contexte institutionnel. La Commission européenne publie ainsi tous les ans le *Rapport de suivi de l'éducation et de la formation* dans le cadre du programme Éducation et formation 2020, qui comprend des analyses par pays distinctes des rapports nationaux que peuvent produire les États membres (Commission européenne, 2016). Bien qu'on ne retrouve pas de système comparable dans d'autres régions, les organisations régionales exercent une influence grandissante sur les approches nationales du suivi de l'éducation.

Ainsi, le *Rapport sur l'état de l'éducation* de l'Association des nations de l'Asie du Sud-Est rend compte des progrès réalisés à l'aune des quatre priorités du Plan quinquennal sur l'éducation (2011–2015) (ASEAN, 2013). Le rapport sur les *Perspectives de l'éducation de l'Union africaine* a été produit avec le soutien de l'Association pour le développement de l'éducation en Afrique, en amont de la Conférence des ministres de l'éducation de 2014 (Union africaine, 2014). *Miradas (Regards)*, publication annuelle phare de l'Organisation des États ibéro-américains, rend compte des progrès réalisés par rapport aux 11 cibles de la stratégie Metas Educativas

2021 (objectifs de l'éducation 2021). Tous les deux ans, le rapport propose une plate-forme d'apprentissage mutuel sur un thème donné, comme le statut, la formation et l'évaluation des enseignants (2013) ; l'éducation des personnes et communautés autochtones et d'ascendance africaine (2015) ; la formation professionnelle et le leadership des chefs d'établissement (2017) (OEI, 2016).

L'APPROPRIATION NATIONALE DE L'ÉVALUATION DU SYSTÈME, DES POLITIQUES ET DES PROGRAMMES, ÉLÉMENT ESSENTIEL DE L'OBLIGATION DE RENDRE DES COMPTES

Les rapports nationaux de suivi et les documents publiés sur le sujet par les ONG, les instituts de recherche, les cercles de réflexion et les partenaires internationaux offrent aux gouvernements une base solide à partir de laquelle ils peuvent évaluer l'efficacité et l'efficacé de leurs systèmes, politiques et programmes dans le domaine de l'éducation et appliquer les résultats obtenus à leur cycle politique et budgétaire annuel. Les gouvernements s'efforcent souvent de rendre compte de leur action en confiant ces évaluations à des entreprises ou agences indépendantes ou encore à des institutions internationales.

En Norvège, le Gouvernement a demandé à l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) de dresser le bilan de l'évolution de ses politiques en matière d'éducation et de protection de la petite enfance entre 1999 et 2014. Pour contribuer à ce processus, le Ministère de l'éducation et de la recherche a produit un rapport de synthèse (Ministère de l'éducation et de la recherche, Norvège, 2015). Tout en saluant les normes de qualité et le mode de financement public très réglementés qui ont permis au secteur de se développer, l'évaluation a notamment recommandé au Gouvernement de simplifier le mode de financement des prestataires privés et de réduire la proportion de personnels sous-qualifiés (Engel et Barnett, 2015).

En Inde, *Sarva Shiksha Abhiyan*, le principal programme d'éducation utilisé depuis 2000/01, fait l'objet d'une mission d'examen conjointe deux fois par an (UNESCO, 2015c). En outre, le Conseil national autonome de recherche et de formation en matière d'éducation évalue certains éléments particuliers. Ainsi, le programme scolaire sur les technologies de l'information et de la communication, lancé en 2004, a été évalué dans 10 États et territoires de l'Union entre 2009 et 2013/14 afin de faire le point sur l'état de la mise en œuvre, du programme scolaire, de l'utilisation et de l'accessibilité, conformément au cadre d'évaluation conçu par le Ministère (NCERT, 2014). Par ailleurs, à l'issue de l'évaluation du programme d'enseignement inclusif au niveau secondaire, il a été recommandé d'améliorer le suivi de la transition entre les établissements élémentaire et secondaire, de mettre davantage l'accent sur les filles et d'assouplir les critères d'obtention de l'attestation de handicap (Julka et al., 2013). En juillet 2017, le Ministère a engagé un cabinet de consultants pour évaluer le programme dans son intégralité (Ministère du développement des ressources humaines, Inde, 2017a, 2017b).

ENCADRE 2.3

Le rôle accru des bureaux d'évaluation autonomes en Amérique latine

Depuis une dizaine d'années, en Amérique latine, le développement de bureaux d'évaluation spécifiques, autonomes pour la plupart, témoigne du regain d'attention dont bénéficient les résultats. Ces bureaux ont vu leurs responsabilités s'élargir à la faveur de nouvelles dispositions législatives et de l'extension de leur champ d'activités.

L'Institut colombien pour l'évaluation de l'éducation intervient à tous les niveaux, y compris dans l'enseignement supérieur. Il est chargé des évaluations de l'éducation de base, des examens nationaux et des évaluations internationales. Depuis sa restructuration en 2009, il forme un institut public financé de façon autonome. Prestataire de services auprès des personnes et des organisations publiques ou privées, il peut également percevoir des revenus et conserver des recettes afin de les réinvestir dans le développement technique et la conception des programmes. Il est dirigé par un conseil d'administration où siègent notamment un représentant du Ministère de l'éducation et des membres nommés par le Président pour une période de quatre ans.

En vertu de sa nouvelle constitution, en 2012, l'Équateur a créé l'Institut national pour l'évaluation de l'éducation, à qui ont été transférées les responsabilités jusque-là dévolues au Ministère de l'éducation. L'Institut est chargé de l'ensemble des processus d'évaluation, y compris de l'évaluation de la prestation des enseignants. L'Institut péruvien pour l'accréditation et l'évaluation de la qualité dans l'enseignement élémentaire a été établi en 2003 dans le cadre d'un système national d'instances fonctionnellement intégrées, de principes directeurs et de processus d'évaluation, d'accréditation et de certification qui s'applique à tous les niveaux d'enseignement. Il est aussi chargé d'évaluer la réalisation des objectifs d'équité.

Au Mexique, la politique de l'éducation donne depuis le début des années 2000 un rôle central à l'évaluation dans la planification, la responsabilisation et l'élaboration des politiques. L'Institut national pour l'évaluation de l'éducation a été créé en 2002 par décret présidentiel. Considéré comme un organe public décentralisé, il partage avec la Direction générale de l'évaluation des politiques du Secrétariat de l'éducation publique la tâche d'évaluer l'éducation. La réforme constitutionnelle de 2013 a accru l'autonomie juridique, technique et financière de l'Institut tout en lui conférant de nouvelles responsabilités, notamment la conception et la direction d'un système national d'évaluation de l'éducation.

Au Brésil, l'Institut national pour les études et la recherche pédagogiques est un organisme fédéral rattaché au Ministère de l'éducation. Il est chargé, à l'échelle nationale, de l'évaluation de l'éducation de base et de l'enseignement élémentaire et supérieur, des examens du second cycle de l'enseignement secondaire, des examens du premier cycle de l'enseignement supérieur et des évaluations internationales et régionales. Il dispose de pouvoirs discrétionnaires très étendus bien que les tentatives menées pour en faire une instance indépendante aient échoué en raison du vide juridique entourant les organismes publics.

Sources : Ferrer et Fiszbein (2015) ; OCDE (2013a, 2015b) ; OCDE et Banque mondiale (2012) ; Roggero (2017) ; Banque mondiale (2016b).

En Chine, le département du développement et de la planification du Ministère de l'éducation a élaboré un plan national pour la réforme et le développement de l'éducation sur le long terme qui fixe les grandes orientations de la planification stratégique pour la période 2010-2020. Les collectivités locales sont censées définir des plans quinquennaux pour le développement socioéconomique national, et plus particulièrement en ce qui concerne le développement de l'éducation. Tous les cinq ans, les progrès accomplis sont analysés et évalués et le cycle de planification suivant tient compte des résultats de ces analyses (OCDE, 2016b). Dans une circulaire publiée en juin 2017, le Conseil d'État a annoncé qu'il évaluerait la façon dont les gouvernements provinciaux s'acquittaient de leurs responsabilités dans le domaine de l'éducation à l'aide d'évaluations annuelles et du suivi mené par d'autres intervenants. Les résultats de ces évaluations permettront d'attribuer, le cas échéant, des récompenses ou des sanctions aux gouvernements et responsables locaux (Conseil d'État, 2017).

Si l'évaluation de la mise en œuvre des programmes éducatifs et de leurs résultats à court terme est une pratique courante, de plus en plus de pays, en Amérique latine notamment, optent aussi désormais pour l'évaluation des résultats de l'apprentissage (encadré 2.3).

Dans les systèmes éducatifs décentralisés, les évaluations sont également conduites au niveau local. En Éthiopie, le Ministère de l'éducation a conçu un cadre d'indicateurs conforme à la stratégie et aux objectifs de développement du secteur. Les régions et les districts fixent leurs propres objectifs en fonction du contexte local. Lors des réunions régionales organisées au moins une fois par an, les responsables des bureaux de district présentent leurs rapports d'activités et examinent les points forts et les faiblesses de l'enseignement. Les membres du personnel du district apprécient davantage ces réunions régionales que les évaluations nationales annuelles qui, selon eux, ne se penchent pas suffisamment sur leurs problèmes particuliers et ne les aident pas à aligner leurs plans sur les objectifs nationaux (Oulai et al., 2011).

Dans les pays bénéficiaires d'une assistance financière et technique, les évaluations sont souvent réalisées de façon conjointe par le Ministère de l'éducation et les donateurs (Holvoet et Inberg, 2009). Au Népal, le plan pour la réforme du secteur scolaire 2009-2015 a fait l'objet d'une évaluation indépendante menée par un cabinet de consultants allemand à l'aide des critères d'évaluation de l'OCDE : pertinence, efficacité, efficience, effets et viabilité (Poyck et al., 2016). En réponse, le plan de développement du secteur scolaire 2016-2022 a fixé de nombreux objectifs comme la fourniture des ressources nécessaires aux enfants handicapés dans 365 établissements intégrés d'éducation de base, l'octroi de bourses à 13 000 élèves et l'apport de matériels pédagogiques interactifs destinés aux enfants handicapés. L'évaluation a par ailleurs fait ressortir la faible fréquence de la supervision. Le nouveau plan prévoit en réponse de renforcer 1 400 centres de ressources et de supervision et de réviser,

à titre expérimental, les politiques de recrutement des personnes ressources (Ministère de l'éducation, Népal, 2016).

Dans les pays bénéficiaires de subventions du GPE, les examens sectoriels conjoints constituent un exercice annuel d'évaluation de l'ensemble du secteur de l'éducation qui revêt une très haute importance. Une fois par an au moins, donateurs, organisations de la société civile et autres parties prenantes se réunissent sous l'égide du Ministère de l'éducation pour évaluer les progrès accomplis dans le secteur et préparer un rapport annuel d'évaluation. Cette initiative a pour objectif précis de rationaliser des procédures d'évaluation jusque-là disparates et de favoriser l'appropriation nationale et la responsabilité mutuelle. Deux questions fondamentales se posent : ces examens remplacent-ils l'action des institutions nationales telles que l'assemblée législative ? Contribuent-ils à promouvoir une culture de l'évaluation ?

Le GPE a récemment fait réaliser une analyse portant sur 39 examens sectoriels conjoints menés entre juillet 2014 et décembre 2015. En dépit des efforts déployés pour réunir toutes les parties prenantes clés, les ministères des finances n'ont assisté qu'à 53 % des examens, les syndicats d'enseignants à la moitié et les associations de parents au tiers. Comme il a été constaté dans le domaine de la planification sectorielle, les organisations de la société civile ne jouent pas de rôle actif et se considèrent généralement comme de simples observateurs.

De fait, bien que l'objectif visé soit la responsabilité mutuelle, l'objet des examens sectoriels consiste uniquement à déterminer si l'argent des donateurs est utilisé à bon escient par les gouvernements, considérés comme les principaux responsables. On n'y trouve aucune mention de la responsabilité envers la population, tandis que les mécanismes redditionnels destinés aux donateurs et aux organisations de la société civile manquent de clarté. Les examens portent avant tout sur l'état d'avancement des activités prévues dans le plan sectoriel et font abstraction de la plupart des aspects financiers de la mise en œuvre. Ils accordent trop peu d'attention aux recommandations formulées les années précédentes ; seuls un tiers d'entre eux s'intéressent au suivi. En moyenne, la moitié des recommandations ne proposent aucune solution pour surmonter les difficultés rencontrées lors de la mise en œuvre et n'établissent aucun lien avec le plan sectoriel ; les délais d'exécution et la répartition des responsabilités n'y sont indiqués que très rarement (Martinez et al., 2017).

CONCLUSION

La nécessité d'amener les pouvoirs publics à rendre compte de leurs actions et de leurs responsabilités dans le domaine de l'éducation accapare l'attention de nombreux acteurs externes au gouvernement, société civile, cercles de réflexion, syndicats d'enseignants, médias ou bailleurs de fonds, ce qui témoigne du grand intérêt porté au fonctionnement du secteur. Face à

l'incapacité des pouvoirs publics à établir le budget et répartir les ressources de manière appropriée et équitable, à diffuser des informations sur les résultats et la mise en œuvre de l'éducation ou encore à s'engager dans des processus de planification inclusifs et participatifs, ces parties prenantes ont été incitées à dénoncer les irrégularités ou à pousser les gouvernements, notamment par le biais des mouvements sociaux de masse, à adopter les mesures souhaitées.

Les gouvernements rendent compte de leur action à l'aide de processus formels et privilégient la transparence et l'inclusion pour améliorer le fonctionnement du secteur. Ils sont nombreux désormais à produire des rapports de suivi, bien qu'à intervalle trop irrégulier, et à évaluer leurs politiques et leurs interventions afin d'influencer les futurs cycles de planification. Cependant, les autres mécanismes manquent souvent d'efficacité. Les dispositifs de surveillance ne sont pas suffisamment adaptés au secteur pour être en mesure d'analyser efficacement les systèmes éducatifs. Dans beaucoup de pays, les citoyens n'ont pas le droit d'engager de poursuites contre le gouvernement en cas de non-respect du droit à l'éducation. Bien que les commissions législatives, les institutions de contrôle et les bureaux du médiateur réfléchissent aux politiques de l'éducation et aux questions de financement, ils n'ont en général qu'une influence très limitée sur l'élaboration des politiques de l'éducation. Étant donné que les responsabilités ne sont pas clairement définies et réparties entre le gouvernement et les collectivités locales, il est difficile d'amener les différentes instances publiques à rendre des comptes. L'efficacité des processus participatifs, qu'il s'agisse des prises de décision relatives au budget ou de la contribution aux assemblées législatives ou aux institutions de contrôle, dépend pour une large part des participants eux-mêmes et de leur capacité à prendre part à des discussions d'ordre politique et technique.

Les éléments qui permettent d'établir que l'obligation de rendre des comptes à laquelle sont soumis les gouvernements constitue un mécanisme efficace illustrent à la fois l'effet bénéfique des apports externes aux processus officiels et l'importance de l'appropriation nationale. Si le rôle des acteurs internationaux est indéniable, il convient, dans les pays pauvres comme dans les pays riches, de renforcer les processus redditionnels nationaux. Dans plusieurs pays, les syndicats d'enseignants et les organisations de la société civile contribuent à analyser en profondeur les propositions de politique et de budget, à effectuer des contrôles et à engager des procédures judiciaires au nom du droit à l'éducation, ce qui produit des résultats positifs et suscite des changements politiques. Les efforts qui ont été déployés pour institutionnaliser la coopération avec les instances non gouvernementales dans le cadre de processus officiels constituent un moyen prometteur et fructueux de renforcer la responsabilité des gouvernements.

Réunion de fin de semestre
entre parents et enseignants
pour évoquer les progrès
des enfants dans une école
du centre-ville de Caracas
(Venezuela).

CRÉDIT : Victor Jules Raison/Arete



CHAPITRE

3

Les établissements scolaires



MESSAGES CLÉS

Les établissements scolaires sont de plus en plus appelés à rendre compte non seulement par les autorités publiques, mais aussi par les parents, les membres de la communauté et les élèves.

Les réglementations portent sur les infrastructures scolaires et les qualifications des enseignants et, plus rarement, sur le taux d'encadrement pour lequel un niveau plafond n'est spécifié que dans 50 % des systèmes éducatifs examinés. En outre, les données indiquent que, dans les pays pauvres, les réglementations restent souvent à l'énoncé d'un idéal.

Dans les pays riches, les inspections scolaires tendent à renforcer l'accent sur l'amélioration de l'école. Dans les pays de l'OCDE, le but principal des inspections était, dans 12 pays, de repérer les établissements scolaires peu performants et, dans 6 pays sur 31, leurs conclusions pouvaient donner lieu à la fermeture de l'établissement.

Dans les pays pauvres, les systèmes d'inspection manquent de ressources, et leur rôle est centré moins sur les processus qui influent sur la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage que sur les intrants matériels. En Angola, cinq ans après l'instauration de la réforme des services d'inspection, seuls 45 % des inspecteurs avaient reçu une formation.

Réglementer l'expansion du secteur de l'enseignement privé exige, de la part des pouvoirs publics, des capacités qui leur font fréquemment défaut dans les pays pauvres. Dans l'État de Lagos (Nigéria), 26 % seulement des établissements privés étaient agréés par le Ministère de l'éducation.

Le choix de l'école, censé renforcer l'obligation de rendre compte, aboutit dans bien des cas à une concentration d'élèves défavorisés dans les établissements scolaires moins bien lotis. Au Chili, la progression des effectifs scolaires dans le privé était plus forte dans les communautés présentant des écarts plus marqués en matière de statut socioéconomique entre les parents d'enfants scolarisés dans le public et le privé.

L'information, bien qu'étant fondamentale dans un marché, n'est pas toujours disponible : sur les 133 sites Internet des ministères de l'éducation étudiés, 29 seulement fournissaient des données comparables à l'échelle de l'établissement. Qui plus est, les données, quand bien même elles sont accessibles, ne sont pas toujours utilisables : au Kenya, 72 % des parents ont déclaré ne pas savoir comment utiliser les données d'apprentissage scolaire.

Selon une étude, sur 101 systèmes éducatifs, 17 utilisent les résultats obtenus aux examens pour sanctionner ou récompenser de manière formelle l'établissement ou l'équipe enseignante. Les évaluations font ressortir que le gain de ces mesures est nul, voire marginal, en particulier dans les établissements scolaires de niveau médiocre.

Face à la pression des résultats aux examens, les établissements scolaires et les enseignants s'adaptent en limitant le nombre de matières enseignées, en focalisant les cours sur les matières de l'examen ou en privilégiant les élèves les plus à même de le réussir. Dans un système de sanctions, les établissements scolaires recourent plus régulièrement à des pratiques d'admission sélective en fonction du niveau scolaire des élèves par exemple.

La responsabilisation sociale qui s'exerce à travers une participation à la gouvernance peut améliorer la responsabilisation globale. Elle peut, cependant, avoir un effet élitiste s'il n'existe pas de volonté ferme d'inclusion et se révéler inefficace si les capacités locales sont insuffisantes, que les responsables d'établissement ne sont pas motivés et que les rôles ne sont pas bien compris.

La réglementation facilite le suivi qualitatif des établissements scolaires	43
La concurrence du marché accentue les clivages	49
Il n'y a pas de relation réellement probante entre l'obligation redditionnelle fondée sur les performances et la qualité de l'éducation	52
Parents, communautés, élèves et personnels peuvent influencer et contrôler les politiques et les pratiques scolaires	56
Les chefs d'établissement influent sur la qualité de l'école et subissent la pression des mécanismes redditionnels	59
Conclusion	61

Les écoles et les autres établissements d'enseignement ont vocation à doter les jeunes de compétences en lecture, écriture et calcul, de connaissances générales et spécialisées, de clés de compréhension de leur environnement et de compétences transférables utiles à leur vie privée et professionnelle, comme l'aptitude à la résolution de problèmes, la créativité et la communication interpersonnelle. Ils ont également pour mission d'aider les jeunes à se forger des valeurs dans un environnement sain et sûr. Ils sont responsables au premier chef envers les pouvoirs publics qui financent leurs activités et en déterminent la nature. L'État a le pouvoir de réglementer les établissements, de recueillir des informations sur leurs performances et de leur attribuer des sanctions ou des récompenses.

De façon moins formelle, les établissements scolaires sont responsables envers les parents et les élèves qui peuvent contester leurs activités, s'y investir, voire choisir la « désertion » s'ils disposent des ressources requises ou ont d'autres possibilités de scolarisation. Pour que les parents, les élèves et les membres de la communauté puissent demander des comptes à un établissement scolaire, il faut qu'ils aient accès à l'information, qu'ils aient choisi l'établissement en question et que leur rôle, comme celui des communautés locales, dans la gestion scolaire soit clairement défini. Dans le même temps, un système de sanctions et de récompenses plus perfectionné peut contraindre les établissements scolaires à rendre compte de leurs efforts et de leurs progrès.

Les établissements scolaires ne peuvent atteindre les objectifs des cadres redditionnels complexes que s'ils possèdent des ressources, une relative autonomie et un personnel qualifié et motivé, trois conditions qui ne sont pas toujours réunies. Ils ont aussi besoin d'instruments de mesure validés pour juger de la réalisation des objectifs de l'éducation et de mécanismes adéquats pour rendre compte à la fois du fonctionnement de l'établissement et des efforts de la communauté et des parties prenantes. L'importance accrue donnée à la reddition de

“

L'importance accrue donnée à la reddition de comptes fait peser une charge supplémentaire sur les établissements scolaires et risque d'entamer involontairement la confiance professionnelle et la motivation des enseignants

”

comptes fait peser une charge supplémentaire sur les établissements scolaires et risque d'entamer involontairement la confiance professionnelle et la motivation des enseignants.

Le présent chapitre examine les systèmes mis en place pour assurer le suivi des établissements d'enseignement et les rappeler à leurs responsabilités de base. Il analyse en outre les conséquences de l'attention croissante portée à la reddition de comptes fondée sur les performances.

LA RÉGLEMENTATION FACILITE LE SUIVI QUALITATIF DES ÉTABLISSEMENTS SCOLAIRES

Les réglementations nationales peuvent obliger les prestataires de services éducatifs à rendre compte de leur conformité aux normes en matière de qualité, d'intrants, de sécurité et d'inclusion. Le nombre de réglementations, de même que l'efficacité des mesures de reddition de comptes, varient d'un pays à l'autre. Réglementer un système en cours de diversification et d'expansion rapide pose constamment des difficultés nouvelles.

DE NOMBREUX ÉTABLISSEMENTS SCOLAIRES SONT SOUMIS À UNE MULTITUDE DE RÉGLEMENTATIONS

Les réglementations spécifiant les critères à remplir pour fournir des services éducatifs sont, d'ordinaire, incorporées dans



Ouganda : « Les établissements augmentent leurs frais de scolarité, les gouvernements menacent de prendre des mesures à cet égard »

~ *The Observer (Kampala)*, 2017

des lois scolaires et dans des législations complémentaires, comme les codes de construction. Le présent *Rapport* passe en revue les réglementations qui ont été mises en place dans 71 systèmes éducatifs concernant les élèves et les enseignants, les installations et les infrastructures, la santé et la sécurité, ainsi que la gouvernance dans des établissements publics et privés d'enseignement primaire et secondaire.

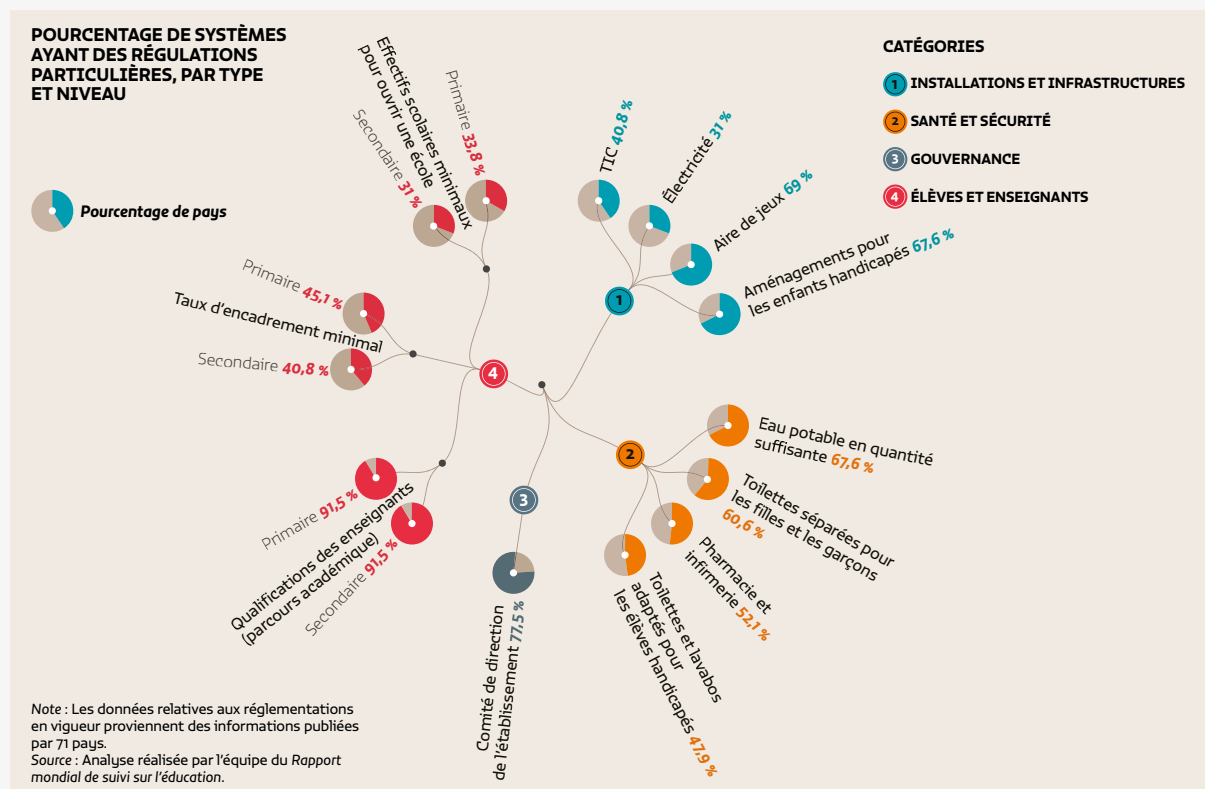
Des réglementations relatives aux qualifications des enseignants et à l'obligation de constituer un comité de gestion scolaire existent dans presque tous les systèmes éducatifs (**figure 3.1**). De même, les réglementations portant sur les installations scolaires, comme

les aires de jeux, l'approvisionnement en eau et les toilettes séparées pour les filles et pour les garçons, sont monnaie courante. Cependant, moins de 50 % des systèmes éducatifs possèdent une réglementation spécifiant un taux plafond d'encadrement.

Au sein d'un même système éducatif, les établissements scolaires, publics et privés, sont soumis à un nombre total de réglementations très similaire. Dans certaines catégories de réglementation, l'écart est d'au moins 5 points de pourcentage entre établissements publics et établissements privés. Il en va ainsi pour les qualifications des enseignants du primaire et du secondaire (91,5 % des systèmes possèdent des réglementations pour les établissements publics, 84,5 % pour les établissements privés), le taux plafond d'encadrement dans le primaire (45 % public, 38 % privé), l'approvisionnement en eau/eau potable (68 % public, 75 % privé), les toilettes séparées pour les filles et les garçons (61 % public, 66 % privé) et la présence d'une infirmerie et pharmacie (52 % public, 61 % privé). Il est intéressant d'observer les différences entre établissements publics et privés dans certains pays. Au Japon, la présence d'un comité de gestion scolaire, obligatoire dans les établissements scolaires publics, ne l'est pas dans les établissements privés. Au Liban, à la différence des établissements privés, les établissements publics sont assujettis à une réglementation sur les technologies de l'information et de

FIGURE 3.1 :

Moins de 50 % des systèmes éducatifs possèdent une réglementation spécifiant un taux plafond d'encadrement



la communication (TIC). En Turquie, les établissements privés ont davantage de réglementations à respecter concernant les élèves et les enseignants que les établissements publics.

Si l'on compare la réalité de l'application des réglementations d'un pays à l'autre, il apparaît que, dans les pays pauvres, les établissements ne respectent pas tous la totalité des réglementations. En 2012, au Cambodge, 7 % des écoles primaires et 24 % des établissements secondaires de l'enseignement public ne possédaient pas l'électricité, alors que l'objectif du Gouvernement était d'équiper en TIC tous les établissements publics (Wallet, 2014). En 2014, 41 % des établissements publics de République-Unie de Tanzanie examinés respectaient les normes minimales d'infrastructures relatives à la présence de toilettes et d'un tableau noir de bonne qualité (Banque mondiale, 2015). En 2015, 23 % des écoles primaires en Ouganda et 29 % en Afrique du Sud seulement étaient dotées d'une bibliothèque, pourtant obligatoire en vertu de la réglementation (Ministère ougandais de l'éducation, des sciences, des technologies et des sports, 2015 ; Ministère sud-africain de l'éducation de base, 2015).

La conformité à la réglementation dépend parfois de facteurs exogènes sur lesquels les établissements scolaires n'ont pas de prise. Au Tadjikistan, par exemple, les établissements doivent obligatoirement être chauffés en période hivernale, mais le sous-financement contraint les enseignants à collecter des fonds auprès des parents et à chauffer leur salle de classe avec de petits poêles. Il est concrètement difficile de demander des comptes à des enseignants ou des établissements pour ce genre d'infractions s'ils n'ont d'autre solution que d'accueillir les élèves dans des classes glaciales (Faradova, 2017) (au sujet des processus d'assurance qualité aux autres niveaux de l'enseignement, voir le **chapitre 10** « Éducation de la petite enfance », le **chapitre 11** « Enseignement supérieur », le **chapitre 12** « Enseignement professionnel », le **chapitre 14** « Programmes d'alphabétisation des adultes » et le **chapitre 17** « Programmes internationaux »).

L'EFFICACITÉ DES INSPECTIONS SCOLAIRES DÉPEND DES OBJECTIFS, DES CAPACITÉS ET DES RESSOURCES

Les inspections scolaires, outil fondamental des systèmes nationaux de suivi, sont souvent effectuées à la demande des autorités nationales ou locales. Par le passé, les services d'inspection servaient d'intermédiaires entre les décideurs et les acteurs au niveau de l'établissement scolaire et étaient chargés de vérifier la conformité des établissements aux réglementations. Aujourd'hui, leur mission est davantage axée sur l'amélioration des processus ou des performances scolaires (De Grauwe, 2007 ; Ehren, 2016).

Dans les pays riches, les systèmes d'inspection mettent désormais l'accent sur la qualité

La réorientation de l'objectif des inspections vers l'amélioration de l'école est particulièrement nette dans les pays riches. En Europe où les services d'inspection ont déjà une longue histoire, de nouveaux rôles leur sont confiés, comme l'évaluation des aspects pédagogiques et administratifs, l'examen des résultats à la lumière des données des systèmes d'évaluation et l'élaboration

de stratégies permettant de suivre ou gérer des établissements scolaires « en difficulté » (Ehren, 2016).

En 2015, dans 21 des 32 pays membres de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) disposant de données, l'inspection des établissements du premier cycle de l'enseignement secondaire avait encore comme objectif de vérifier leur respect des règles et des réglementations. Dans maints pays, la fonction des inspecteurs portait aussi sur le contrôle de la conformité au programme d'études, des performances des élèves et de la satisfaction des enseignants. Dans 6 pays, les conclusions des rapports d'inspection étaient susceptibles de donner lieu à la fermeture de l'établissement et, dans 12 pays, la finalité première était de repérer les établissements scolaires peu performants. En Colombie, pays partenaire de l'OCDE, les inspections pouvaient également influencer sur l'octroi de fonds aux établissements scolaires affichant des résultats insatisfaisants et entraîner leur fermeture (OCDE, 2015c).

En Angleterre (Royaume-Uni), l'Ofsted (Office for Standards in Education, Children's Services and Skills) utilise un système à grands enjeux, centralisé et très perfectionné, consistant en des inspections régulières dans tous les établissements scolaires du pays. Au vu des résultats, ce système a incité à l'adoption de mesures visant à améliorer les performances des élèves et, notamment, de nouvelles pratiques de gestion scolaire et stratégies d'enseignement pour aider plus spécialement les élèves en difficulté (Allen et Burgess, 2012 ; Hussain, 2012). Dans une étude réalisée dans sept pays européens sur la façon dont les chefs d'établissement perçoivent la pression de la reddition de comptes induite par le système d'inspection, plus de 60 % d'entre eux ont déclaré se sentir poussés au respect des normes. Ceux qui ressentaient fortement cette pression redditionnelle ont indiqué qu'ils avaient pris des mesures pour renforcer l'autoévaluation, les capacités des personnels et la participation des enseignants à la prise des décisions. Dans le même temps, les chefs d'établissement ont signalé que les inspections avaient souvent des conséquences imprévues non négligeables, par exemple, en décourageant l'innovation pédagogique et en limitant le nombre de matières enseignées et l'application de stratégies pédagogiques, surtout dans les systèmes où l'obligation de rendre des comptes était perçue comme une contrainte forte par les chefs d'établissement (Altrichter et Kemethofer, 2015).



Royaume-Uni : « L'Ofsted doit comprendre que les écoles situées dans des régions pauvres ne peuvent pas être évaluées uniquement d'après les résultats aux examens »

~ Tes, 2017

“

Les capacités humaines de suivi des écoles doivent progresser au même rythme que le développement de l'éducation, sa diversification et l'importance accrue donnée à la reddition de comptes

”

Dans les pays pauvres, les systèmes d'inspection manquent de ressources et de capacités

Dans les pays pauvres, le rôle des services d'inspection est centré moins sur les processus qui influent sur la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage que sur les intrants matériels. Il est difficile de conduire des inspections dans un contexte faiblement doté en ressources. Le manque de capacités humaines est le

premier frein, lorsqu'il n'y a pas d'inspecteurs en nombre suffisant pour faire face à l'ampleur de la tâche (De Grauwe, 2008 ; Eddy-Spicer et al., 2016). À New Delhi (Inde), les services d'inspection des établissements publics ont, en moyenne, la charge de 56 établissements scolaires (Making Democracy Work, 2016).

Les inspections n'apportent souvent aucune amélioration de l'école. Les recommandations sont, la plupart du temps, considérées comme générales et irréalistes, appelant à des changements qui sont hors de portée des établissements. Dans des pays comme le Ghana, l'Indonésie, le Kenya, la Namibie, l'Ouganda et la République-Unie de Tanzanie par exemple, les services d'inspection ont été incapables de sanctionner des établissements scolaires pris en défaut et de créer de réelles incitations à s'améliorer. Les pays où la législation prévoit des sanctions à l'encontre des établissements concernés, comme l'Indonésie et l'Ouganda, ne possèdent généralement pas de mécanisme pour faire appliquer ces sanctions (Eddy-Spicer et al., 2016).



Dans la province chinoise de Gansu, en revanche, une étude montre que la capacité d'influence accrue des inspecteurs pour promouvoir l'amélioration de la qualité des établissements a eu des effets positifs sur la planification du développement scolaire (Brock, 2009). D'après une étude menée au Timor-Leste, les inspections axées sur le contrôle de la collecte et du versement des subventions scolaires ont contribué à réduire les malversations (Macpherson, 2011).

Des facteurs historiques influent sur la mise en œuvre des réformes des systèmes d'inspection. Le système sud-africain a été entièrement remanié pour le doter d'instruments d'autoévaluation interne en complément d'un processus d'évaluation dans l'ensemble de l'école (Ministère sud-africain de l'éducation, 2002). Ces réformes ont, toutefois, rencontré une vive résistance de la part des inspecteurs et des responsables scolaires qui avaient encore en mémoire le régime d'inspection de l'époque de l'apartheid, les fortes disparités de ressources d'un établissement à l'autre et les carences du renforcement des capacités professionnelles (Christie, 2010 ; De Grauwe, 2007). L'absence de définition claire des rôles et des responsabilités, la pénurie d'inspecteurs et le défaut de soutien du Ministère de l'éducation ont aussi été des obstacles à l'adoption de ces réformes (Mazibuko, 2007).

L'amélioration d'un système d'inspection est parfois un processus de longue haleine. En Angola, par exemple, il ressort d'un examen complet du corps des inspecteurs qu'environ 60 % des inspecteurs ne possédaient pas les qualifications professionnelles requises, que la moitié d'entre eux était proche de l'âge légal de la retraite et que les modalités de leurs interventions n'étaient guère de nature à promouvoir la qualité de l'éducation. Une réforme a été instaurée en 2010 pour alléger leur tâche en les déchargeant de la formation continue des enseignants, de leur fonction de conseiller pédagogique auprès des enseignants et de la collecte de statistiques scolaires. Le rôle des inspecteurs a été redéfini en vue de favoriser et faciliter l'évaluation institutionnelle des établissements scolaires et des bureaux provinciaux en charge de l'éducation par le recours à des méthodes participatives et d'améliorer la communication entre les acteurs scolaires, les inspecteurs et les autorités provinciales.

Les services provinciaux d'inspection ont indiqué qu'en 2015, 45 % des 668 inspecteurs de l'éducation avaient bénéficié d'une formation aux nouvelles méthodes. Les résultats d'une évaluation indépendante ont mis en évidence à quel point la situation avait évolué. Selon des données empiriques, les inspecteurs provinciaux ont progressivement porté davantage attention à la résolution des problèmes, et une plus grande harmonie de relations entre les services d'inspection et les établissements scolaires s'est instaurée. Dans la majorité des provinces, néanmoins, le nombre d'inspecteurs est insuffisant pour fournir un appui à tous les établissements, en particulier dans les régions où ces établissements sont très dispersés ou confrontés à des problèmes de sécheresse et d'inondation (Angola Inspection Department, 2009a, 2009b, 2009c, 2015).

RÉGLER UN SYSTÈME EN COURS DE DIVERSIFICATION ET D'EXPANSION RAPIDE EST COMPLEXE

Réglementer un système éducatif pose d'autant plus de difficultés qu'il est en cours de diversification et d'expansion rapide. Ces grandes tendances, qui s'accompagnent d'appels à plus de responsabilisation, de normes et d'information, mettent à l'épreuve la capacité des mécanismes de réglementation publics ou gérés par l'État de contrôler le respect des normes à tous les niveaux de l'enseignement. Le Conseil des droits de l'homme des Nations Unies (2015) a demandé instamment à tous les pays de donner plein effet au droit à l'éducation en faisant en sorte de « suivre les prestataires privés de services d'enseignement et [de] demander des comptes à ceux dont les pratiques portent préjudice à l'exercice du droit à l'éducation » (article 2, paragraphe d).

De nombreux établissements scolaires privés ne sont assujettis à aucune réglementation

Alors que les systèmes d'inspection sont déjà débordés avec les établissements scolaires publics, le paysage réglementaire se complexifie à mesure que la part du privé dans le total des effectifs scolarisés s'accroît. Le taux de scolarisation dans le privé a enregistré une hausse entre 2005 et 2015 (figure 3.2). La part du privé dans les effectifs du primaire a progressé dans 105 pays sur les 127 pays disposant de données et n'a baissé que dans 22 pays ; la part du privé dans les effectifs du premier cycle de l'enseignement secondaire a, quant à elle, augmenté dans 82 pays sur 114. En Afrique subsaharienne, un élève sur quatre en âge de fréquenter

l'école primaire devrait être scolarisé dans le privé en 2021 (Caerus Capital, 2017).

Parallèlement à la réglementation de l'expansion des établissements privés, la question des établissements privés à bas coût pour les catégories pauvres a retenu l'attention générale. Quantité d'entre eux ne sont pas déclarés et échappent, par conséquent, aux systèmes officiels d'inspection. Dans l'État de Lagos (Nigéria), 57 % des élèves étaient inscrits dans des établissements privés en 2010/11, mais 26 % seulement d'entre eux étaient agréés par le Ministère de l'éducation (Härmä, 2011).

Les raisons pour lesquelles les établissements privés ne sont pas déclarés sont multiples. Dans la majorité des pays, les bidonvilles sont considérés comme des zones d'implantation illicite et sont,

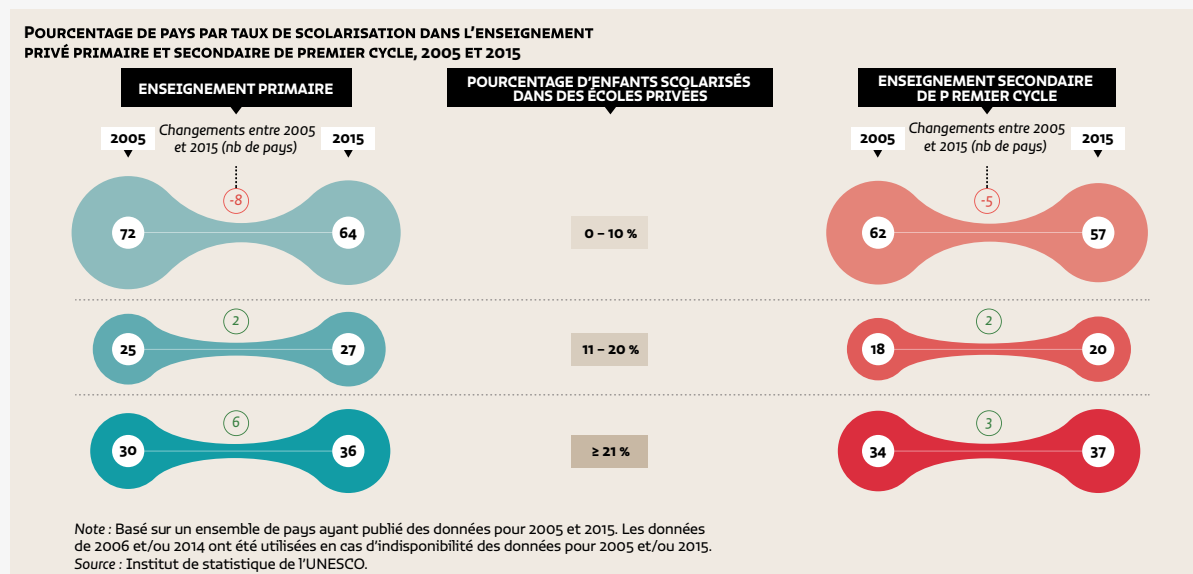


Philippines : « Les parents sont mis en garde contre les écoles non agréées »

~ The Manila Times, 2017

FIGURE 3.2 :

Les effectifs du secteur privé ont augmenté dans l'enseignement primaire et le premier cycle du secondaire



“

La mise en place de réglementations doit intervenir avant que la diversification de l'éducation n'entre dans une phase d'expansion nouvelle ou rapide et en gardant présentes à l'esprit l'objectif d'équité

”

2008). En Inde, il semble que l'attribution de sanctions à la suite d'une inspection vise davantage les établissements privés, même si, à en juger par les évaluations, les établissements publics sont eux-mêmes loin de respecter l'intégralité des normes (Francis, 2014 ; Miranda, 2013). Dans l'État du Pendjab (Inde), qui compte 9 300 établissements scolaires privés, 1 170 d'entre eux ont reçu des pouvoirs publics l'ordre de fermer leurs portes parce qu'ils ne respectaient pas les dispositions de la loi sur le droit à l'éducation relatives aux qualifications des enseignants, à leurs salaires et au taux d'encadrement (Singh Kainth, 2014).

Certains établissements scolaires renoncent à être déclarés, car ils jugent les réglementations trop contraignantes et trop axées sur les intrants, comme les actifs, les infrastructures et les droits d'inscription. Une évaluation du paysage réglementaire de l'enseignement privé effectuée dans 21 pays d'Afrique subsaharienne montre que les réglementations portent ordinairement sur le niveau de qualification des enseignants (19 pays), le nombre, le type ou les effectifs des classes (17 pays) et les droits d'inscription (15 pays). Elle conclut que ces réglementations, tant par leur nombre que par leur champ d'application, vont à l'encontre de leur finalité ultime, c'est-à-dire le contrôle des pouvoirs publics sur l'ensemble des établissements scolaires et suggère plutôt d'adopter des réglementations plus réalistes et raisonnables et de recentrer l'attention sur les résultats des élèves et l'accès des plus défavorisés à l'enseignement privé (Baum et al., 2016).

L'absence de cadre réglementaire ou la fragilité de l'environnement institutionnel sont particulièrement problématiques en cas d'expansion rapide d'acteurs internationaux privés, comme la Bridge International Academies (BIA), dans un pays (encadré 3.1).

donc, source de difficultés au niveau de l'occupation des sols et de l'obligation légale de desservir ceux qui y vivent (Stern et Heyneman, 2013). Les établissements publics sont généralement implantés en lisière de ces bidonvilles (UNESCO, 2015a). L'État n'a souvent qu'un droit de regard limité (Banque mondiale,

ENCADRÉ 3.1

L'essor de Bridge International Academies met en péril le système éducatif au Kenya et en Ouganda

Le groupe BIA est le premier réseau de crèches et d'écoles primaires privées au monde. Son modèle d'« école dans une boîte » repose sur une formule standardisée et reproductible à grande échelle d'écoles destinées aux communautés et aux familles pauvres. Parmi les principaux donateurs figurent Pearson PLC, via Learn Capital, et Zuckerberg Education Ventures. BIA gère plus de 500 écoles dans cinq pays différents, à savoir le Kenya pour près de 80 % d'entre elles, les autres étant situées en Inde, au Libéria, au Nigéria et en Ouganda. La part du groupe par rapport au nombre total d'écoles dans le monde est, certes, limitée, mais sa stratégie d'expansion rapide, s'ajoutant aux liens tissés avec des réseaux internationaux influents, mérite que l'on s'y attarde.

Au Kenya, les premières réglementations du secteur privé apparues en 2009 ne tenaient pas compte des écoles privées à bas coût et des autres écoles accueillant les populations des bidonvilles. La croissance fulgurante de BIA qui, à une époque, ouvrait un nouvel établissement tous les deux jours a donc pris de vitesse les pouvoirs publics, ne leur laissant le temps ni de mettre en place les réglementations appropriées ni d'en organiser le suivi. Les nouvelles réglementations ont changé la donne et les tribunaux ont été saisis de nombreuses affaires de fermeture d'établissements, suite aux inspections scolaires. Le syndicat national kenyan des enseignants a, parmi d'autres, réclamé la fermeture des écoles BIA, au motif qu'elles n'étaient pas déclarées, que leurs enseignants n'avaient pas de qualifications, que leurs infrastructures étaient insuffisantes et que leur programme d'études n'était pas accrédité. En février 2017, la Cour suprême kenyane, rejetant un recours introduit par la BIA, a autorisé la commission de l'éducation à procéder à la fermeture de 10 établissements en infraction.

En Ouganda, où l'introduction de directives applicables aux établissements privés date de 2014, la mise en œuvre d'actions en justice contre BIA a été plus rapide. En avril 2016, les autorités publiques, s'appuyant sur les rapports d'inspection de districts faisant état de résultats d'évaluation médiocres dans 74 % des écoles BIA, ont sommé le groupe de stopper l'expansion de ses activités. En juillet 2016, toutes les écoles ont reçu l'ordre de fermer pour non-respect des normes minimales. Après une ordonnance provisoire formée contre cette décision, en novembre 2016, la cour suprême ougandaise a légiféré en faveur de ces fermetures, concluant que « la gestion de ses établissements [par la BIA] était en infraction avec la loi » (paragraphe 22).

Outre des problèmes juridiques, l'offre BIA suscite des interrogations sur ses donateurs, notamment au sujet de la violation potentielle par le groupe des normes de performances environnementales et sociales de la Société financière internationale. Cependant, malgré le manque de transparence et les éléments de preuve indépendants qui ont été recueillis, les donateurs pourraient renouveler et accroître leurs investissements dans l'organisation.

Sources : Brown-Martin (2016) ; IE/KNUT (2016) ; Cour suprême kenyane à Busia (2017) ; Cour suprême ougandaise à Kampala (2016) ; Hystra (2014) ; Ministère kenyan de l'éducation, de la science et de la technologie (2015) ; Migiyo (2016) ; Riep et Machacek (2016) ; Smith et Baker (2017).



Ouganda : « Un juge ordonne la fermeture des écoles à bas coût du groupe Bridge International en Ouganda »

~ The Guardian, 2016

“

Pour inciter les parents et la communauté locale à appuyer l'amélioration de l'école, il est plus pertinent de promouvoir la production et la diffusion de l'information que de renforcer le système de sanctions et de récompenses

”

LA CONCURRENCE DU MARCHÉ ACCENTUE LES CLIVAGES

« Le secteur privé est susceptible de jouer un rôle capital en complément de l'action des pouvoirs publics, mais le coût est si élevé pour le citoyen ordinaire que seuls les riches peuvent aller à l'école. »

MOSES NDERITU, PROFESSEUR D'UNIVERSITÉ, KENYA

Les principes de concurrence et de choix entre écoles gagnent du terrain dans les politiques d'éducation (Plank et Sykes, 2003 ; Verger et al., 2016a). Dans l'idéal, la diversité de choix qu'offre le marché doit garantir une meilleure adéquation entre l'école et l'enfant, et générer une concurrence saine (Chubb et Moe, 1990 ; Friedman, 1962). Informés et éclairés sur les différentes options possibles, les parents ont la faculté d'exprimer leurs préoccupations, de contribuer aux améliorations ou de se tourner vers d'autres établissements (Hirschman, 1970). La liberté de choix et ses effets ont permis d'améliorer le fonctionnement de l'école et du système éducatif, de stimuler l'innovation, de favoriser les progrès des élèves et d'accroître le degré de satisfaction des parents (Schneider et al., 2000).

Mais la réalité de la concurrence sur le marché de l'éducation est souvent très éloignée de l'idéal que décrivent ces scénarios. Les principales critiques formulées à l'égard des politiques axées sur le marché sont qu'elles profitent aux écoles, aux familles et aux communautés plus fortunées, qu'elles ne concourent pas à améliorer la qualité moyenne de l'enseignement scolaire, qu'elles

creusent les inégalités et qu'elles sont inefficaces, car il y a incompatibilité entre éducation et loi du marché (Diedrich, 2012 ; Levin, 1998 ; Ravitch, 2013).

L'INFORMATION, CONDITION PRÉALABLE DU FONCTIONNEMENT DU MARCHÉ

Le bon fonctionnement du marché scolaire suppose que les parents puissent choisir un établissement pour leur enfant en s'appuyant sur des données comparables. La publication des scores moyens obtenus aux examens influe sur le comportement des établissements. Selon une étude, sur 101 systèmes éducatifs, 34 utilisent la moyenne des résultats obtenus par les élèves aux examens pour influencer les choix (approche évaluative), 17 utilisent ces résultats pour sanctionner ou récompenser l'établissement ou l'équipe enseignante de façon formelle (approche punitive) et 46 les utilisent aux seules fins d'analyse au niveau national ou régional (approche sommative) (figure 3.3). L'analyse de 70 systèmes qui ont participé à l'édition 2009 du Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) montre que les systèmes de type évaluatif ont une probabilité deux fois supérieure à celle des systèmes de type sommatif d'appliquer une politique de reddition de comptes, comme l'affichage public des résultats aux examens à l'échelle de l'établissement ou la divulgation des résultats globaux aux parents (Smith, 2016). L'utilisation des résultats comme moyen de sanction et d'évaluation est moins répandue dans les pays non-membres de l'OCDE, sans doute à cause de l'absence de données. Une étude des sites Internet des ministères de l'éducation de 133 pays à revenu faible et intermédiaire révèle que 61 pays ne disposaient d'aucune donnée et que 29 pays seulement ont fourni des données comparables à l'échelle des écoles (Read et Atinc, 2017).



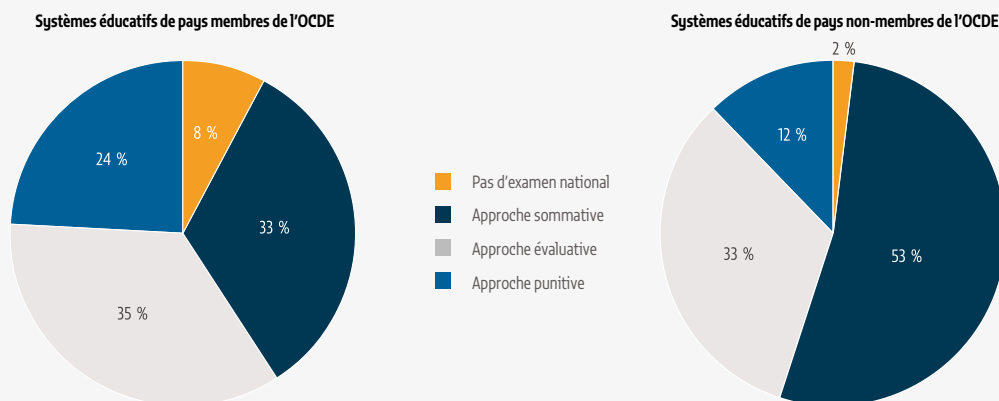
Royaume-Uni :
« Pourquoi
les nouvelles tables
de rendement scolaire
nous en disent très peu
sur les performances
scolaires »

~ *The Conversation*, 2017

Dans l'enseignement supérieur, les systèmes de classement tendent à se développer sous la pression d'une demande accrue d'informations (Marope et al., 2013). Les classements nationaux de l'enseignement supérieur établis par *U.S. News & World Report* aux États-Unis, *Der Spiegel* en Allemagne et *Reforma* au Mexique sont les plus connus. Les classements internationaux, comme le Classement académique des universités mondiales, renforcent la concurrence entre les universités, mais ne concernent qu'environ 1 % d'entre elles dans le monde. Généralement calculés à partir d'indicateurs quantifiables, comme les dotations aux établissements, ces palmarès mettent en avant des aspects bien définis, mais en négligent d'autres susceptibles d'être pertinents pour les élèves, nuisant dès lors à l'équité dans le choix scolaire (Hazelkorn, 2015). De nouveaux modèles de classement utilisent des outils en ligne, comme U-Multirank qui permet une comparaison multidimensionnelle et

FIGURE 3.3 :

L'utilisation des résultats des élèves aux examens pour sanctionner ou récompenser l'établissement est plus répandue dans les pays riches
 Diffusion et utilisation de données sur les résultats des élèves aux examens dans 101 systèmes éducatifs



Note : L'analyse a été menée dans 37 pays de l'OCDE et 64 pays non-membres de l'OCDE. Les examens ont porté sur des évaluations et des examens d'élèves de primaire et de premier cycle du secondaire.

Sources : D'après Smith (2017). Mise à jour des politiques nationales en matière d'examen réalisée par l'équipe du Rapport mondial de suivi sur l'éducation.

personnalisée (Jongbloed et al., 2013). Aucune évaluation de l'outil U-Multirank n'ayant été effectuée, il n'est pas possible de savoir s'il contribue à une meilleure information des élèves et les guide dans leur choix et, si tel est le cas, sous quelle forme ; toujours est-il que, pour l'année universitaire 2017/18, il prend en compte près de 1 500 universités (U-Multirank, 2017).

L'information peut faciliter le choix de l'école, mais ne suffit pas pour garantir la reddition de comptes

Les cartes d'évaluation scolaire compilent des informations au niveau des établissements scolaires en vue d'informer et de mobiliser les citoyens (Cheng et Moses, 2016). Dans certains pays, elles sont utilisées pour sanctionner un établissement ou le récompenser. Depuis 2007, au Brésil, l'indice de développement de l'éducation de base délivre des données sur les performances des élèves dans l'ensemble des établissements, comme les taux de réussite, de redoublement et d'obtention de diplômes, rendant possibles des comparaisons aux niveaux municipal et national. Des crédits supplémentaires sont octroyés aux 1 000 municipalités les moins performantes pour les aider à progresser (Buchmann et Neri, 2008). Ces cartes peuvent limiter les risques de détournement de fonds et renforcer la transparence. Au Guatemala, le montant des fonds attribués aux différents programmes est spécifié sur les profils des établissements disponibles en ligne (Cheng et Moses, 2016).

Certaines initiatives de partage d'informations ont donné de bons résultats. Ainsi, en Caroline du Nord (États-Unis), la divulgation des résultats aux examens a permis aux parents à revenu modeste qui avaient le choix entre plusieurs établissements de prendre leur décision en connaissance de cause et a contribué à l'amélioration des performances (Hastings et Weinstein, 2008). Au Pakistan, dans la province du Pendjab, où des enquêtes d'évaluation menées dans les villages indiquent notamment la moyenne des résultats

de tous les établissements aux examens, une progression globale des performances a été observée (Andrabi et al., 2014). En Ouganda, les cartes d'évaluation participative qui associent les parents et les membres de la communauté à la sélection des indicateurs ont eu pour effet de réduire l'absentéisme des élèves et des enseignants et d'améliorer les résultats aux examens (Barr et al., 2012).

“ Associer les parents et la communauté au choix des informations à diffuser peut réduire l'absentéisme et améliorer les résultats aux examens ”

Les cartes d'évaluation scolaire ne sont pas toujours une garantie de transparence. Au Ghana, ce dispositif, mis en œuvre en 2011, couvre les effectifs, les performances des élèves et leur taux de fréquentation, les manuels scolaires, l'assiduité des enseignants, les subventions et les réunions scolaires. Les chefs d'établissement sont censés assurer l'affichage public des résultats, mais ils se contentent en général de les afficher dans leur bureau. Dans le Pendjab (Pakistan), les données fournies par le système d'information sur la gestion de l'éducation de la province sont utilisées pour dresser les cartes d'évaluation des 54 000 établissements scolaires publics situés sur son territoire. Convaincre tous les établissements de divulguer ces informations n'a cependant pas été chose facile, d'autant plus que s'y soustraire n'entraînait aucune conséquence juridique (Cheng et Moses, 2016).

Pour permettre l'utilisation de l'information par tous sur une base équitable, il faut que celle-ci soit pertinente, accessible et compréhensible par le public auquel elle s'adresse, c'est-à-dire les parents ou les pouvoirs publics (Bruns et al., 2011). La mise en ligne des cartes d'évaluation a, par exemple, peu de chances de

toucher des populations à faible revenu. En République-Unie de Tanzanie, l'utilisation des données de base, pourtant disponibles sur des plates-formes ouvertes, a été limitée : en effet, moins de 5 % de la population avaient accès à l'Internet et le mode de présentation était complexe et trop détaillé (McMurren et al., 2016). Les systèmes éducatifs qui diffusent l'information à l'échelon local ont une plus grande probabilité d'atteindre les groupes cibles. Le Malawi établit des rapports de suivi sur les établissements scolaires à partir de données exhaustives recueillies sur l'enseignement et l'apprentissage, la direction et la gestion, la gouvernance scolaire et les pratiques adaptées aux enfants. À la lumière de ces données, le bureau d'éducation du district crée des graphiques pour chaque établissement et encourage chacun d'eux à les afficher pour renforcer la sensibilisation (Cheng et Moses, 2016).

“ Au Kenya, 72 % des parents interrogés ont déclaré ne pas savoir comment exploiter les données relatives au niveau de leur enfant en lecture, écriture et calcul ”

Si la disponibilité et l'accessibilité de l'information sont importantes, la manière d'utiliser cette information l'est tout autant. Dans une enquête menée au Kenya auprès de parents qui disposaient de données sur le niveau de leur enfant en lecture, écriture et calcul, 72 % d'entre eux ont déclaré ne pas savoir comment se servir des cartes d'évaluation pour faire un choix d'école (Lieberman et al., 2014).

Au Libéria, une étude a été faite pour évaluer l'incidence de trois niveaux d'intervention sur l'apprentissage précoce de la lecture : information des parents, information sans orientation, information et formation des enseignants. Il en ressort qu'agir au niveau de l'information est propice à un apprentissage précoce de la lecture, c'est-à-dire la reconnaissance des lettres et la fluidité d'expression, tandis qu'agir à la fois au niveau de l'information et de la formation des enseignants produit de meilleurs résultats sur l'ensemble des indicateurs d'évaluation, notamment la compréhension orale et le décodage de mots inconnus (Piper et Korda, 2010).

PLUS DE CHOIX PASSE PAR PLUS D'OPTIONS ET DE SOUTIEN FINANCIER

Depuis trente ans, les politiques de libre choix de l'école sont en vogue, comme c'est le cas dans les pays de l'OCDE par exemple (Musset, 2012). Dans les 72 pays

ayant participé au PISA 2015, les parents d'environ 64 % des élèves ont indiqué avoir le choix entre deux écoles au moins pour leur enfant (OCDE, 2017a).

“ Ces trente dernières années, plus des deux tiers des pays de l'OCDE ont opté pour le libre choix de l'école ”

La liberté de choix met les écoles en concurrence et, comme les études le confirment les unes après les autres, elle profite aux familles plus



aisées tout en marginalisant davantage les parents et les écoles défavorisés. La politique instaurée en 1992 par la Nouvelle-Zélande pour étendre le choix de l'école au-delà des zones résidentielles a eu des effets néfastes. Une enquête menée dans 10 % des écoles primaires révèle que les enseignants et, en particulier, ceux qui étaient en poste dans des écoles en concurrence jugeaient la concurrence préjudiciable à la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage. Les directeurs d'école eux-mêmes estimaient qu'elle n'avait aucune incidence sur l'apprentissage (Ladd et Fiske, 2003).

Au Népal, les écoles publiques, soucieuses de renforcer leur compétitivité, se sont inspirées des méthodes couramment appliquées dans les écoles privées, par exemple en changeant le mode d'enseignement ou en améliorant l'uniforme des élèves. L'optimisme suscité par ces changements a toutefois été de courte durée, car le recours à ces méthodes dans un secteur privé non réglementé n'a fait qu'accroître la ségrégation sociale (Joshi, 2016).

Les écoles à charte (charter schools) aux États-Unis, qui sont des écoles publiques et indépendantes dans lesquelles les familles peuvent inscrire leur enfant par choix, ont aggravé la ségrégation, les élèves des milieux les plus défavorisés ne disposant plus que d'un choix limité (Frankenberg et al., 2010 ; Adamson et al., 2015). Une étude de longue durée consacrée aux écoles à charte dans le Michigan a mis en évidence un effet négatif sur les performances des élèves et le rendement dans les écoles publiques (Ni, 2009).

De manière générale, le choix parental s'appuie des raccourcis d'informations, pratique qui va souvent à l'encontre de l'équité et de la diversité entre les établissements. En Finlande, les familles qui exercent leur liberté de choix sont, en majorité, des familles instruites dont les enfants ont d'excellents résultats scolaires (Silvennoinen et al., 2015). Aux États-Unis, tous les parents exploitent largement les réseaux sociaux, mais ceux qui font partie de réseaux

très privilégiés consultent moins de sources d'information, se fient davantage à leurs pairs également instruits et ont accès à des informations de meilleure qualité (Schneider *et al.*, 2000). De même, au Népal, que ce soit pour des questions de coût ou d'autres raisons, les parents de milieu pauvre n'ont pratiquement aucune liberté de choix et sont donc moins enclins à exprimer leur mécontentement ou s'impliquer dans l'amélioration de l'école (Joshi, 2014a, 2014b).

Les bons d'études peuvent élargir les choix d'école, mais risquent de renforcer les inégalités

Quand l'école est payante, les familles n'ont pas toujours les moyens de choisir l'école. Le principe des bons d'études consiste à verser une allocation aux familles qui sont dans le besoin pour leur donner une plus grande liberté de choix et, par la même, stimuler la concurrence entre écoles.

Aux États-Unis, 14 États appliquent le système de bons d'études (ECS, 2017). Le bilan de son efficacité sur les performances scolaires est contrasté. La plupart des études n'ont pas révélé d'évolution positive sensible du niveau des élèves (Epple *et al.*, 2015 ; Usher et Kober, 2011). Selon des études récentes menées dans l'Indiana, en Louisiane et dans l'Ohio, les effets des bons d'études ont même été négatifs (Dynarski, 2016 ; Mills et Wolf, 2016). À New York, toutefois, dans les familles à faible revenu qui en ont bénéficié, les taux d'inscription à l'université et les taux d'obtention d'un diplôme des élèves issus de minorités se sont nettement améliorés (Chingos et Peterson, 2015).

Dans les pays pauvres, l'attribution de bons d'études pour l'enseignement privé vise à favoriser l'accès des groupes marginalisés aux écoles privées et à alléger la charge du système public (Baum, 2017 ; Gauri et Vawda, 2003). Le programme qui a été mis en œuvre en Colombie dans les quartiers à faible revenu s'est traduit par une hausse des effectifs dans le privé et par une progression du niveau scolaire et du taux d'obtention de diplômes des élèves qui en ont bénéficié. Le bon d'études ne couvrait pourtant guère plus de la moitié du coût moyen, excluant de facto ceux qui n'avaient pas les moyens de payer le complément (Angrist *et al.*, 2002, 2006). Dans la province pakistanaise du Sind, le taux de scolarisation a augmenté de 30 points de pourcentage dans les villages qui ont reçu des bons d'études (Barrera-Osorio *et al.*, 2013).

Le système des bons d'études peut accroître les inégalités d'accès sans nécessairement améliorer les performances des élèves,

surtout si les écoles ont le droit de facturer des frais plus élevés (Levin, 2017). Depuis les années 90, en Suède, les écoles privées et publiques sont mises en concurrence via un programme universel de bons d'études, mais au prix, semble-t-il, d'un renforcement de la ségrégation (Böhlmark *et al.*, 2015). En Ouganda, le système universel de bons d'études, introduit en 2007 dans l'enseignement secondaire, a eu des effets bénéfiques sur les taux de scolarisation et les performances des élèves aux évaluations nationales. Mais les établissements pratiquent l'admission sélective. Il ressort aussi que les élèves bénéficiaires de bons d'études sont issus de familles plus instruites et plus aisées (Barrera-Osorio *et al.*, 2016). En matière d'effet négatif sur l'équité, le système universel de bons d'études au Chili est un cas d'école (**encadré 3.2**).

IL N'Y A PAS DE RELATION RÉELLEMENT PROBANTE ENTRE L'OBLIGATION REDDITIONNELLE FONDÉE SUR LES PERFORMANCES ET LA QUALITÉ DE L'ÉDUCATION

Dans un système fondé sur les performances, les établissements scolaires et universitaires sont officiellement sanctionnés ou récompensés en fonction de leurs résultats, l'objectif étant de les inciter à atteindre les objectifs fixés, en particulier l'amélioration des résultats d'apprentissage. Aux yeux des responsables de l'élaboration des politiques, le système a l'avantage d'offrir un plus grande disponibilité des données et de privilégier la gestion publique. Dans le même temps, sa contribution potentielle à l'amélioration des performances sur une partie ou la totalité des résultats de l'éducation qu'attend la société est de plus en plus mise en doute. À maints égards, ce système risque de pénaliser les élèves et la société.

L'EFFET INCITATIF DE L'OBLIGATION REDDITIONNELLE AXÉE SUR LES EXAMENS EST TRÈS CONTROVERSÉ

L'utilisation de données agrégées sur les résultats des élèves aux examens comme critère d'attribution de sanctions et de récompenses, méthode adoptée par plusieurs pays, a fait l'objet d'une grande attention. Les détracteurs de cette méthode font valoir qu'il est injuste de lier le sort d'une école à ces seules données, qui dépendent de nombreux facteurs sur lesquels l'école n'a aucun moyen d'agir, comme les aptitudes naturelles,



Chili : « Le système de bons d'études au Chili : véritable choix ou perpétuation des inégalités sociales ? »

~ *New America*, 2017

ENCADRÉ 3.2

Les limites de l'obligation redditionnelle liée au marché : l'échec du système universel chilien de bons d'études

Après avoir appliqué, pendant trente ans, un système de bons d'études qui rend le financement dépendant de la réussite des élèves, le Chili affiche un bilan négatif, avec un creusement des inégalités dans l'éducation. Entre 1982 et 1996, les communautés où les taux d'inscription dans le secteur privé ont été en forte hausse sont aussi celles où l'on a constaté un niveau médiocre de résultats aux examens des écoles publiques, des écarts de notes aux examens plus marqués entre les élèves des écoles privées d'élite et les élèves des écoles publiques, et des disparités socioéconomiques plus profondes entre les parents d'élèves scolarisés dans le public et dans le privé. Si les résultats aux examens sont le principal critère de choix scolaire, à Santiago, seul un parent sur quatre d'élèves de 1^{re} année a choisi l'école la mieux classée dans la liste des écoles présélectionnées. Près de 70 % d'entre eux ont fait leur choix en fonction de l'affiliation religieuse et 87 % ne se sont intéressés qu'aux établissements situés dans un contexte démographique semblable au leur.

Conséquence inattendue : ce sont moins les familles que les écoles qui ont profité de l'élargissement des choix. Si les établissements d'élite ont préféré rester en dehors du système universel de bons d'études par crainte d'édulcorer leur image, d'autres ont facturé des frais supplémentaires et pratiqué une sélection parmi les bénéficiaires de bons d'études,

accentuant ainsi la stratification socioéconomique. En 2008, le Chili s'est attaqué à ces problèmes d'équité en décidant de majorer de 50 % la valeur des bons d'études attribués aux élèves défavorisés. À en juger par les données les plus récentes dont on dispose, l'impact sur les intrants scolaires a été minime : la réduction des effectifs des classes est restée faible et les écoles n'ont pas utilisé ce supplément de recettes pour des dépenses autorisées. Qui plus est, comme ces mesures d'incitation étaient liées aux résultats d'apprentissage des élèves de 4^e année, certains établissements ont pu contourner le système, en refusant par exemple les enfants de milieu socioéconomique modeste.

Le Chili n'a pas sensiblement progressé dans les évaluations internationales, et son système éducatif est l'un des plus stratifiés au monde. En dépit de ses récentes tentatives pour remédier à diverses failles de son système, le pays est très attaché aux principes du marché dans l'éducation. Le classement des établissements est publié régulièrement et largement relayé par la presse et autres, même s'il n'a guère convaincu les parents. Selon une étude, la façon dont les données nationales sont présentées aux parents et aux établissements ne permet pas de concilier l'objectif d'amélioration de l'école et l'utilisation de ces données par les parents comme premier critère de choix scolaire.

Sources : Feigenberg et al. (2017) ; Hsieh et Urquiola (2006) ; Mizala et al. (2007) ; Mizala et Urquiola (2007) ; Schneider et al. (2006) ; Taut et al. (2009) ; Valenzuela et al. (2014).

“

Utiliser les résultats des élèves aux examens comme mécanisme de reddition de comptes dans les écoles est injuste, selon les détracteurs de cette méthode, car dans ces résultats interviennent de nombreux facteurs qui échappent au contrôle de l'école

”

le milieu socioéconomique, les cours de soutien après l'école et la mobilisation des parents (Castro et al., 2015 ; Dufur et al., 2013 ; Woessmann, 2016).

Ces mécanismes redditionnels dépendent de la capacité des pouvoirs publics d'organiser régulièrement des examens sur la base d'un recensement et de mettre en œuvre des politiques de pénalisation. Le système américain d'examens à grands enjeux a été le plus étudié (encadré 3.3). D'autres pays utilisent un système identique comme le Brésil, le Chili et la République de Corée.

Au Brésil, pays doté d'un système très décentralisé, les États de Ceará, Minas Gerais et Rio Grande do Sul ont mis au point leurs propres modèles d'évaluation pour pouvoir comparer les écoles et offrir des incitations, telles que des primes au mérite, afin de récompenser les établissements les plus performants (Bonamino et Sousa, 2012 ; Idados, 2017). En 2008, le Chili a ajouté une dimension d'enjeu à son système de bons d'études, en introduisant un risque de fermeture pour les écoles qui n'auraient pas amélioré leurs performances dans les quatre ans (Osses, 2014). En République de Corée, après une série de modifications successives au cours de la décennie passée, un système d'enjeux plus ambitieux est appliqué dans les écoles. Le Gouvernement a instauré en 2010 la publication

ENCADRÉ 3.3

L'expérience des États-Unis : des enfants laissés pour compte

La loi « No Child Left Behind » (Aucun enfant laissé pour compte), signée en 2002 et en vigueur tout au long des années 2016/17, est l'initiative nationale qui a suscité le plus de débats et de rapports en matière de reddition de comptes axée sur les examens. En vertu de cette loi, tous les élèves devaient parvenir à un certain niveau de compétences en mathématiques et en lecture défini par les États en 2014. Des tests annuels pour les élèves scolarisés de la 3^e à la 8^e année d'études ont mesuré les « progrès annuels adéquats » accomplis. En l'absence de progrès, un État pouvait être amené à intervenir et, à terme, fermer l'établissement n'ayant pas obtenu de performances suffisantes. Le bénéfice de cette loi sur les acquis d'apprentissage a été marginal, notamment parce que les écoles ou les équipes enseignantes ont contourné le système par crainte d'être sanctionnées.

Cette loi a eu pour conséquence inattendue de réduire les programmes enseignés. Une étude montre, par exemple, que, suite à l'obligation de résultats instaurée par cette loi, la progression des performances s'est accélérée, mais les écarts de niveau se sont creusés entre les élèves noirs et les élèves blancs. Sous la pression de la reddition de comptes, de nombreux établissements ont transféré les élèves médiocres dans la catégorie des élèves handicapés ou les ont purement et simplement exclus. Les écoles primaires ont, en moyenne, augmenté le nombre d'heures de cours en mathématiques et en langue de 230 minutes par semaine au total pour être en conformité avec la loi, tout en diminuant le nombre d'heures de cours en sciences humaines, sciences, matières artistiques et musique, éducation physique, ainsi que la durée des récréations.

Ces pratiques ont probablement été plus répandues dans les écoles peu performantes, davantage exposées au risque de sanction. À New York, par exemple, 38 % des directeurs d'écoles à forte proportion d'élèves issus des minorités ont déclaré qu'ils avaient réduit le temps d'enseignement consacré aux sciences humaines, contre 17 % dans les écoles à faible proportion d'élèves issus des minorités. En Géorgie et en Pennsylvanie, près de 90 % des directeurs d'écoles ont indiqué avoir remis aux enseignants des supports de préparation aux examens, comme des exercices d'entraînement, et presque tous ont déclaré aider les enseignants à réfléchir aux sujets susceptibles de tomber à l'examen.

Sources : Figlio (2006) ; Figlio et Loeb (2011) ; Hamilton et Hannaway (2008) ; Hanushek et Raymond (2005) ; Jacob (2005) ; McMurrer (2007) ; Rothstein et al. (2008).

de leurs performances et le programme School for Improvement, qui prévoit l'octroi de crédits supplémentaires aux établissements de niveau médiocre en vue d'améliorer la réussite des élèves à l'Évaluation nationale du rendement scolaire (Yi, 2015) (voir l'analyse détaillée de la disponibilité des données concernant les résultats des élèves et des établissements, dans le **chapitre 9**).

Il n'existe pas de corrélation claire entre un niveau plus élevé d'enjeux et de meilleurs résultats d'apprentissage

Les évaluations transnationales fournissent des éléments contradictoires concernant l'impact de l'obligation redditionnelle axée vers les performances sur la réussite scolaire. Ainsi qu'il ressort d'une analyse des performances réalisée dans le cadre de l'étude PISA, les systèmes de sanction et de récompense n'apportent pas de progrès substantiel. Onze des 51 systèmes éducatifs ayant participé à l'étude PISA utilisent un modèle redditionnel axé sur les examens. Parmi eux, 5 ont enregistré une légère progression de leur score moyen au PISA en mathématiques entre 2003 et 2015, contre une baisse dans les 6 autres. Les systèmes redditionnels axés sur les examens les plus étudiés, en particulier ceux de l'Australie, des États-Unis et de la République de Corée, n'ont pas été suivis d'amélioration des performances au PISA en moyenne ou dans la partie inférieure de la distribution (**figure 3.4**).

De manière générale, les évaluations statistiques indiquent que le gain généré par ces réformes est nul, sinon marginal. Leur incidence sur les établissements et les élèves de niveau médiocre, sans doute l'une des principales raisons qui ont présidé à ces mesures de reddition de comptes (Ladd, 2012), est encore plus floue. L'examen des scores en sciences obtenus au PISA 2006 par l'Australie, les États-Unis, le Portugal et la République de Corée montre que le renforcement des politiques de reddition de comptes des écoles avait un léger effet négatif, mais était profitable aux élèves de milieu socioéconomique plus aisé (Gandara et Randall, 2015). L'analyse de quatre cycles de données du PISA relevées pour la République de Corée entre 2003 et 2012 ne met en évidence aucun impact sur les scores en mathématiques ou sur la probabilité d'obtention d'un score inférieur au niveau de compétences de base (Yi, 2015).

La faible corrélation entre les réformes de l'obligation redditionnelle et les résultats des élèves peut s'expliquer en partie par le degré limité d'autonomie des établissements. Sans moyen de contrôle sur les décisions relatives aux recrutements, aux budgets et à l'affectation des ressources, les établissements et les communautés ne peuvent guère changer les choses. En revanche, détenir un pouvoir de contrôle est bénéfique. En République de Corée, par exemple, l'autonomie dont disposent les établissements en matière de programmes d'études et d'évaluation de l'enseignement est statistiquement associée de façon positive aux résultats en mathématiques (Yi, 2015). Le lien entre l'autonomie, l'obligation de rendre des comptes et les résultats des élèves dépend des capacités institutionnelles. D'après une étude portant sur quatre séries de données PISA (2000-2009) relatives à 42 pays, l'autonomie des écoles a un effet négatif sur les résultats dans les pays à faible revenu et peu performants, et un effet positif dans les pays à



Zimbabwe : « Un directeur manipule les taux de réussite »

~ *The Herald*, 2017

revenu élevé et très performants (Hanushek et al., 2013). Ainsi, donner davantage d'autonomie aux établissements peut accentuer les écarts de performance entre les systèmes éducatifs aussi bien à l'intérieur des pays qu'entre eux.

Les effets pervers imprévus de la reddition de comptes à enjeux élevés l'emportent sur les avantages

La reddition de comptes à enjeux élevés a des effets pervers imprévus qui, souvent, l'emportent largement sur les avantages et atteignent surtout les écoles et les élèves défavorisés. Dans un système régi par l'attribution de sanctions et de récompenses formelles, les scores aux examens risquent de devenir la priorité de l'enseignement scolaire, et non plus un objectif parmi d'autres. Les écoles peuvent se laisser aller à des pratiques qui améliorent de manière rapide et optimale les résultats aux examens, mais au détriment de la qualité et de l'apprentissage.

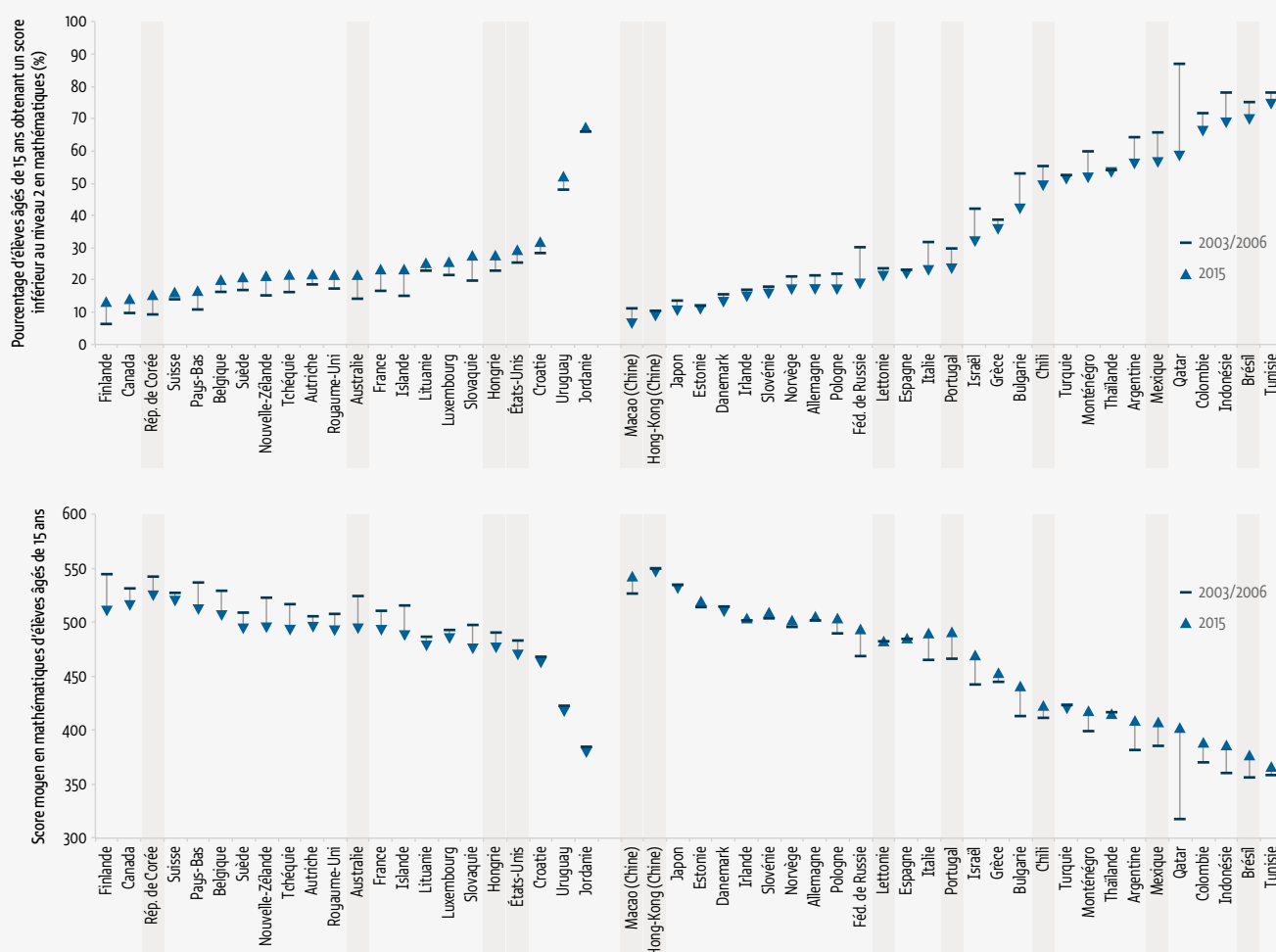
Officiellement ou non, les établissements scolaires et les enseignants s'adaptent à la pression des résultats aux examens par diverses pratiques, par exemple en sélectionnant le groupe cible d'élèves qui passeront l'examen, en limitant le nombre de matières enseignées, en focalisant les cours sur les matières de l'examen, en privilégiant les élèves les plus à même de le réussir ou en trichant ouvertement, quelquefois même en connivence avec les élèves (**tableau 3.1**). Toutes ces mesures peuvent nuire au moral et empêcher d'autres réformes. Au Chili, les politiques de reddition de comptes qui contiennent une dimension punitive incitent les écoles peu performantes à adopter des mesures à court terme, comme les cours de soutien après l'école, au lieu de stratégies à plus long terme, par exemple la formation des enseignants (Elacqua et al., 2016).

LE FINANCEMENT LIÉ AUX PERFORMANCES SE GÉNÉRALISE DANS L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

L'attribution de sanctions et de récompenses en fonction des résultats d'apprentissage n'est pas de pratique courante dans l'enseignement supérieur, mais, dans plusieurs pays, l'octroi de crédits est tributaire d'autres critères de performance, entraînant une évolution des pratiques institutionnelles. Suite à l'accroissement des effectifs étudiants et aux grandes réformes de la gestion publique, la plupart des pays de l'OCDE conditionnent une partie au moins du financement des établissements publics à l'obtention d'un ensemble de résultats bien précis. En 2007, 19 des 23 pays de l'OCDE

FIGURE 3.4 :

Les systèmes d'obligation redditionnelle axée sur les examens n'ont pas entraîné d'amélioration des résultats d'apprentissage
Pourcentage ayant obtenu une note inférieure au niveau 2 du test de mathématiques du PISA, 2003-2015



Notes : Les graphiques couvrent tous les pays PISA disposant de données pour l'année 2003 ou 2006 et pour l'année 2015. Les systèmes redditionnels axés sur les examens, correspondant à la classification utilisée dans le *Rapport mondial de suivi sur l'éducation*, sont indiqués dans une couleur plus foncée.

Source : OCDE, Base de données PISA.

TABLEAU 3.1 :

Effets pervers des mécanismes redditionnels à enjeux élevés dans les écoles

Objectif : contourner le système	Méthode	Exemples
Cibler le groupe d'élèves qui passeront l'examen	Les écoles jouent sur la composition du groupe d'élèves qui passeront l'examen en recourant à l'admission sélective, à la discipline ou à la réaffectation des élèves	Dans l'évaluation PISA 2009, les écoles soumises à un système de sanctions recourent plus fréquemment à des pratiques d'admission sélective en fonction du niveau scolaire des élèves par exemple : 60 % d'écoles publiques et 87 % d'écoles privées ont appliqué une politique d'admission sélective. En République de Corée, des enseignants ont emmené les élèves médiocres en sortie scolaire en pleine période d'examen.
Limiter le nombre de matières enseignées	Le temps d'enseignement est consacré aux matières de l'examen au détriment des autres matières	En Australie, les élèves médiocres ont dû suivre des cours intensifs de lecture, écriture et calcul, en remplacement de matières ne figurant pas à l'examen, comme les langues autres que l'anglais. Au Brésil, les enseignants de primaire ont consacré plus de temps à la lecture et aux mathématiques et ont délaissé d'autres matières du programme orientées vers la créativité, la culture et les arts.
Focaliser les cours sur les matières de l'examen	La pédagogie prépare les élèves au contenu, à la structure et au contexte de l'examen	En Australie, sur quatre enseignants interrogés, trois se sont dits d'accord ou tout à fait d'accord pour affirmer que, face à la pression de la reddition de comptes, ils avaient tendance à focaliser leur attention sur les matières de l'examen.
Privilégier les élèves les plus à même de réussir	Les élèves les plus proches du niveau de compétences ou du score requis pour réussir reçoivent davantage d'attention	Au Texas, les enseignants admettent consacrer davantage d'attention aux élèves les plus à même de réussir l'examen. Au Royaume-Uni, les élèves ont été répartis par groupe selon leur probabilité d'atteindre les objectifs de l'évaluation, et des ressources supplémentaires ont été mises à disposition de ceux qui étaient les plus proches du score requis.
Tricher ouvertement	Manipulation directe des notes aux examens	En Hongrie, les soupçons de tricherie à l'examen national concernent entre 1,5 % et 1,8 % des classes. Aux États-Unis, à Atlanta, 178 enseignants et chefs d'établissement de l'enseignement public ont été mis en cause après que des traces d'effacement aient été constatées sur des notes pratiquement impossibles à obtenir sans aide extérieure. En 2015, 11 enseignants reconnus coupables de falsification des notes d'examen ont été condamnés pour racket.

Sources : Aronson et al. (2016) ; Booher-Jennings (2005) ; Chung (2017) ; Hardy (2015) ; Horn (2012) ; Ignácio (2014) ; Marks (2014) ; Polesel et al. (2014) ; Smith (2016, 2017).

et économies partenaires ont versé des dotations forfaitaires pour l'enseignement et l'apprentissage ; 17 ont mis en place des initiatives de financement ciblées (Santiago *et al.*, 2008). Les formules de financement portent, selon le cas, sur les effectifs, les qualifications du corps professoral ou les facteurs de performance, tels que le taux d'obtention d'un diplôme, le taux de placement, la productivité de recherche du corps professoral et la satisfaction des élèves (McLendon et Hearn, 2013). Dans certains pays, l'objectif d'équité est explicitement spécifié. L'Australie a, par exemple, versé des dotations forfaitaires pour l'inscription d'étudiants de milieu socioéconomique modeste, issus de régions éloignées ou rurales ou présentant un handicap. Au Japon, les dotations forfaitaires destinées aux universités nationales ont été fixées dans le cadre d'une évaluation de qualité externe (Santiago *et al.*, 2008).

Aux États-Unis, les incitations financières ont fait évoluer les pratiques institutionnelles, mais leur incidence sur les résultats des étudiants est loin d'être prouvée. Elles ont joué un rôle positif à plusieurs niveaux, que ce soit en faisant mieux connaître les performances des établissements et les priorités des pouvoirs publics, en renforçant la concurrence entre établissements, en intégrant plus largement les données dans la planification institutionnelle et l'élaboration de politiques, et en encourageant la révision des politiques relatives à l'enseignement supérieur et aux services aux étudiants (Dougherty et Reddy, 2011 ; Miao, 2012). Cependant, de nombreuses études montrent que le financement lié aux performances n'est pas corrélé de façon significative à une amélioration des taux d'obtention d'un diplôme (Hillman *et al.*, 2015 ; Tandberg et Hillman, 2014 ; Umbricht *et al.*, 2015). C'est même parfois l'inverse : l'analyse de 500 établissements situés dans tous les États américains pendant plus de 18 années révèle que les politiques de financement liées aux performances ont été sans incidence sur l'apprentissage des étudiants et auraient même contribué à une baisse des taux de diplômés (Rutherford et Rabovsky, 2014).

Les pressions pour atteindre les objectifs de l'enseignement supérieur peuvent avoir des effets pervers imprévus comparables à ceux observés aux niveaux plus bas de l'enseignement. Pour accroître leurs taux de diplômés, les établissements risquent de fermer leurs portes aux étudiants moins doués ou financièrement défavorisés (Hillman, 2016). Dans certains cas, lier le financement aux performances affaiblit les normes universitaires et la

“ Les pressions pour atteindre leurs objectifs risquent de conduire les établissements d'enseignement supérieur à fermer leurs portes aux étudiants moins doués ou financièrement défavorisés ”

coopération entre les établissements, comme il ressort d'une enquête menée aux États-Unis auprès de plus de 200 membres du personnel de 18 « collèges communautaires » et universités publiques (Lahr *et al.*, 2014).

Au début des années 90, l'Argentine a institué un programme d'incitation destiné aux professeurs-chercheurs qui a pour objet d'attribuer des gratifications pécuniaires et non pécuniaires en fonction des résultats de l'université. Bien que le nombre de professeurs investis dans la recherche ait progressé de 11 % à 23 %, la pression créée par la nécessité de publier s'est accompagnée de fraudes, comme le plagiat, et a déplacé les priorités de l'enseignement vers la recherche (Araujo, 2001, 2003). Rendre le financement tributaire des performances peut aussi accentuer les inégalités. En Fédération de Russie, où le financement dépend des effectifs inscrits, des notes obtenues par les étudiants aux examens d'admission et des recherches entreprises depuis 2015, les écarts entre les universités se sont creusés et les financements publics sont concentrés sur les grandes universités richement dotées, tandis que les autres voient leur montant se réduire (Semyonov et Platonova, 2017).

PARENTS, COMMUNAUTÉS, ÉLÈVES ET PERSONNELS PEUVENT INFLUENCER ET CONTRÔLER LES POLITIQUES ET LES PRATIQUES SCOLAIRES

La responsabilisation sociale par le suivi ou par la participation à la gouvernance peut permettre de mieux répondre aux besoins locaux en favorisant le contact direct avec l'école. Elle peut aussi accroître l'efficacité, la transparence financière contribuant à réduire les malversations et incitant à investir dans de bons enseignants et des matériels de qualité.

ANCER LE SUIVI COMMUNAUTAIRE DE L'ÉCOLE DANS LES PROCESSUS EXISTANTS POUR L'INSCRIRE DANS LA DURÉE

Le suivi communautaire porte en général sur les infrastructures, l'assiduité des enseignants et la budgétisation. Mais assurer un suivi durable n'est pas sans difficulté (Lapham, 2017). L'Initiative pour l'éducation mise en œuvre dans le nord du Nigéria (NEI) avec le soutien financier de l'Agence des États-Unis pour le développement international a ciblé deux États dont les performances étaient peu satisfaisantes. Les membres de la société civile de ces deux États ont reçu une formation sur le suivi des budgets locaux et la collecte de données scolaires à travers différents projets, comme des kits pour améliorer les performances des écoles (« School Performance Kits »). Si la sensibilisation de la communauté s'est quelque peu renforcée, le programme a perdu de sa dynamique notamment du fait que les participants n'avaient aucun pouvoir politique. Par ailleurs, l'approche était complexe, rendant les membres de la communauté tributaires des responsables du projet pour échanger avec les autorités. L'inertie des pouvoirs publics face aux besoins locaux, attribuée pour partie au manque de ressources et aux moyens limités de contrôle des autorités locales sur les ressources allouées par le pouvoir central à l'éducation, a nui à l'efficacité du programme (Wetterberg *et al.*, 2016).

Obtenir un impact durable suppose de coordonner les efforts avec les mécanismes formels (Grandvoinnet et al., 2015). En Éthiopie et au Malawi, Link Community Development (LCD) a noué des partenariats avec les autorités locales et nationales pour améliorer la collecte de données sur l'éducation et intensifier le dialogue au niveau local. Son action s'est déclinée autour de formations et de ressources pour renforcer les capacités des responsables actuels de la collecte de données en articulation avec le calendrier de suivi du pays. En outre, des formations ont été dispensées à des fonctionnaires locaux pour les initier à la collecte et au téléchargement d'informations dans la base de données utilisée pour les cartes électroniques d'évaluation scolaire. Ces cartes qui fournissent notamment une représentation visuelle des progrès accomplis par les écoles dans différents indicateurs sont, par conséquent, plus accessibles, quel que soit le niveau d'alphabétisation (LCD, 2017).

Dans le Wolaita (Éthiopie), Link Community Development a appuyé l'élaboration d'un plan d'action pour la parité entre les sexes dans le cadre de réunions sur l'évaluation des performances des établissements. Ces réunions publiques avaient pour objet de sensibiliser les parents et les membres de la communauté aux barrières sexistes qui freinent l'accès à l'éducation afin qu'ils se mobilisent pour prendre part aux décisions de l'école et que leur conception de l'éducation des filles change. Les conclusions des évaluations intermédiaires et finales mettent en évidence une évolution positive de la fréquentation scolaire, des résultats des élèves et des attitudes à l'égard de l'éducation des filles. Une évaluation externe quasi expérimentale fait ressortir une nette amélioration de la réussite scolaire et une diminution des disparités entre les sexes. Le taux de fréquentation a progressé chez les filles, et leur taux d'achèvement du cycle primaire a doublé pour atteindre 60 % ; un plus grand nombre de parents ont encouragé leurs filles à aller à l'école et un enseignement plus sensible à la dimension de genre s'est développé (Visser et al., 2017). Quantité d'écoles qui avaient participé à ces réunions d'évaluation ont poursuivi l'expérience une fois le projet terminé.

Depuis 2014, le projet Data Must Speak de l'UNICEF, financé par le Partenariat mondial pour l'éducation et la Fondation Hewlett, promeut également la pleine participation des communautés locales au processus de responsabilisation des écoles. Déployant ses activités dans divers pays comme le Népal, le Pérou et le Togo, cette initiative vise à renforcer l'utilisation et la transparence des données du système d'information sur la gestion de l'éducation et à faciliter l'établissement de rapports aisément compréhensibles par les parties prenantes locales pour encourager la responsabilisation (UNICEF, 2015).

Malgré le complément d'appui fourni par Link Community Development et Data Must Speak aux processus publics existants, la pénurie de ressources publiques est une source de fragilité. L'évaluation finale en Éthiopie pointe du doigt les ressources financières comme étant l'obstacle majeur à la durabilité et à l'extensibilité des initiatives (Visser et al., 2017).



Bermudes :

« La communauté imagine des solutions en matière d'éducation »

~ The Royal Gazette, 2017

LA PARTICIPATION LOCALE À LA GOUVERNANCE SCOLAIRE PERMET DE PRENDRE EN COMPTE LES PRIORITÉS LOCALES

Les parties prenantes locales impliquées dans la gouvernance scolaire diffèrent à chaque niveau de l'enseignement. Dans l'enseignement supérieur, il s'agit majoritairement d'étudiants (**encadré 3.4**). Aux autres niveaux de l'enseignement, des comités d'école composés de parents, d'élèves, de responsables d'établissement et de membres de la communauté participent aux décisions. Dans un modèle de gestion autonome, le gouvernement central transfère le pouvoir décisionnel et la responsabilité du

ENCADRÉ 3.4

Faire participer les étudiants aux décisions pour en faire des partenaires à part entière

Les « gouvernements d'étudiants » jouent un rôle de premier plan pour exprimer des préoccupations collectives sur la gouvernance et les aspects institutionnels qui concernent les étudiants. La présence d'étudiants au sein des comités d'université permet aux établissements de répondre à ces préoccupations et d'associer les étudiants à la prise des décisions.

Dans les 48 pays de l'Espace européen de l'enseignement supérieur, la plupart des organes dirigeants des établissements comptent des représentants des étudiants parmi leurs membres. Dans le cadre du Processus de Bologne, ensemble d'accords formels portant création d'un Espace européen de l'enseignement supérieur, les ministres de l'éducation se sont déclarés favorables à ce que les étudiants soient associés à l'élaboration des politiques et des décisions concernant l'enseignement supérieur aux niveaux institutionnel, national et de l'Union européenne. Mais, dans certaines universités qui ont acquis leur autonomie institutionnelle et renforcé leurs structures de gestion, la participation des étudiants aux processus décisionnels régresse. Au Portugal, par exemple, la participation des étudiants était inscrite dans les dispositions relatives aux assemblées d'université, mais sans spécifier le degré minimal de participation, entraînant un affaiblissement du poids politique des représentants étudiants.

En Afrique, bien qu'étant moins souvent évoquée dans les textes, la participation des étudiants aux décisions dans les établissements d'enseignement supérieur s'est accrue, en particulier grâce à l'influence grandissante des partis politiques dans les organisations étudiantes. Une étude portant sur 20 universités phares d'Afrique indique que les étudiants sont présents dans deux tiers au moins des conseils et la moitié des sénats d'université. De nombreux mécanismes d'assurance qualité contiennent des dispositions légales qui fixent le taux de participation des étudiants au conseil d'université.

Sources : Klemenčič (2012) ; Luescher-Mamashela et Mugume (2014).



Irlande : « Le projet de loi sur l'éducation peut voir des élèves assis sur des conseils scolaires »

~ *The Irish Times*, 2016

fonctionnement de l'établissement aux parties prenantes locales dans le but d'améliorer la prise en compte des priorités locales et les résultats des élèves (Carr-Hill, 2017).

Les effets de la gestion autonome des écoles dépendent du contexte et des ressources locales

Le degré de transfert du pouvoir de décision aux acteurs locaux est variable. Un comité d'école peut se voir confier une ou plusieurs tâches, comme le suivi des performances des enseignants et des élèves, le recrutement ou le renvoi d'enseignants contractuels, l'acquisition des matériels, la rénovation des infrastructures et l'élaboration de plans d'action pour l'amélioration de l'école (Barrera-Osorio et al., 2009 ; Bruns et al., 2011 ; Demas et Arcia, 2015). Le modèle de gestion autonome des écoles existe depuis plus de 30 ans dans de nombreux pays et vient d'être adopté par plusieurs

“

En Gambie, trois ou quatre ans après l'instauration d'une formation sur la gestion autonome des écoles pour les directeurs, enseignants et représentants locaux, l'absentéisme des élèves avait reculé de 21 %

”

pays à revenu faible et intermédiaire de la tranche inférieure (Carr-Hill, 2017).

L'autonomie de gestion des écoles a eu une incidence positive sur la fréquentation et les résultats scolaires dans certains pays. Des études lui attribuent la

progression des résultats aux examens en Indonésie (Pradhan et al., 2014) et la baisse des taux de redoublement, d'échec et d'abandon au Mexique (Bando, 2010). Au Kenya, les établissements qui, suite à l'adoption d'un mode de gestion autonome, ont bénéficié d'une formation complémentaire pour les enseignants et d'un suivi de leurs performances ont vu s'améliorer leurs scores aux examens (Duflo et al., 2008). Aux Philippines, trois ans après l'introduction du système de gestion autonome et des dotations, les notes obtenues en mathématiques aux examens nationaux ont progressé d'environ 4 points de pourcentage. Les directeurs et les enseignants plus expérimentés ont semblé mieux préparés à s'inscrire dans une démarche d'autonomie de gestion de leur école (Yamauchi, 2014).

Ce modèle ne peut réussir que si les membres des équipes enseignantes et des communautés en comprennent les modalités (Carr-Hill et al., 2015). En Gambie, le programme de développement à l'échelle de l'ensemble de l'école prévoyait des dotations forfaitaires et une formation approfondie sur la gestion autonome des écoles pour les directeurs, enseignants et représentants locaux. Trois ou quatre ans plus tard, l'absentéisme avait reculé de 21 % chez les élèves et de 23 % chez les enseignants. Les bienfaits du programme au niveau des résultats d'apprentissage n'ont, toutefois, été ressentis que dans les communautés mieux pourvues en capacités locales, c'est-à-dire affichant un taux d'alphabétisme des adultes au moins égal à 45 % (Blimpo et al., 2015). Les groupes plus marginalisés, qui ont souvent moins de temps à consacrer à des réunions, au suivi des enseignants ou au décryptage d'informations complexes, ont tendance à être moins impliqués (Shafir et Mullainathan, 2013).

Ces déficits de capacités sont une cause fréquente d'échec des initiatives de gestion autonome des écoles. À Madagascar, dans les écoles qui ont adopté ce modèle, les résultats des élèves ont progressé en mathématiques et en langue malgache, mais pas en langue française, de nombreux instituteurs de primaire étant mal préparés à enseigner cette matière (Lassibille et al., 2010). Au Mexique, faute d'avoir été suffisamment informés, les parents et les enseignants n'ont pas pu faire de choix éclairés sur l'utilisation de la dotation associée au système de gestion autonome (Santibanez et al., 2014). Dans les zones rurales du Niger, les comités d'école ont investi dans les infrastructures, les équipements et les projets agricoles, délaissant des initiatives plus susceptibles d'améliorer les résultats de l'éducation. Si les initiatives de gestion autonome ont été inefficaces dans certaines écoles, l'explication tient en partie au fait que la majorité des parents et des autres responsables n'avaient pas connu les bancs de l'école et n'avaient sans doute pas les capacités nécessaires pour faire des investissements en faveur de la qualité de l'éducation (Beasley et Huillery, 2016).

La volonté des acteurs scolaires de partager la responsabilité des processus éducatifs avec les parents et les membres de la communauté locale est d'importance cruciale. Selon une analyse des stratégies de diffusion de l'information effectuée en Indonésie, l'organisation de réunions et l'envoi de messages textes ont permis aux écoles de mieux informer les parents et ont renforcé leur participation à un programme de dotation scolaire, hormis pour le processus de planification généralement placé sous l'autorité du directeur (Cerdan-Infantes et Filmer, 2015). L'absence de responsabilités clairement définies est aussi un frein à l'engagement. L'inaction du comité d'école dans de nombreuses écoles indonésiennes est souvent due au flou qui règne autour de sa mission. Une étude montre que, sur un échantillon de 393 écoles, 1 % seulement des membres du comité d'école était capable d'en décliner correctement les attributions (Felicía et Ramli, 2017).

L'autonomie de gestion des écoles est un modèle qui a plus de chances de réussir et d'être profitable dans des communautés privilégiées. Dans les régions nanties, les établissements sont moins sujets aux difficultés évoquées précédemment et possèdent

COMITÉ DE GESTION DE L'ÉCOLE



souvent une plus grande capacité institutionnelle initiale. Ce modèle peut donc accroître les inégalités. En Argentine, les établissements d'enseignement secondaire qui en ont tiré avantage étaient exclusivement situés dans des municipalités aisées, et les localités abondamment dotées en ressources humaines et financières étaient plus aptes à offrir des conditions optimales d'exercice du pouvoir de décision (Galiani *et al.*, 2008).

La gestion autonome des écoles peut renforcer la transparence financière et l'obligation de rendre des comptes et réduire les malversations en garantissant la fourniture des services aux écoles. La décentralisation favorise parfois la corruption dans les pays où il n'y a pas d'institutions démocratiques pour informer les citoyens sur l'action des pouvoirs publics et leur fournir les moyens d'y donner suite (Karlström, 2015). Au Zimbabwe, un audit réalisé par le Ministère de l'éducation dans 1 697 écoles a révélé que les autorités scolaires détournait les sommes versées par les parents à des fins personnelles (Education Coalition of Zimbabwe, 2017).

La composition du comité de gestion scolaire doit être diversifiée et inclusive

L'absence d'exclusive au sein des comités de gestion scolaire est difficile à mettre en œuvre. Dans certains pays, la politisation de la gouvernance scolaire peut influencer sur la composition de ces comités et conduire à une mainmise des élites. Au Bangladesh, les autorités scolaires ont fait état de certains membres de comités choisis sur la base de considérations politiques qui n'avaient pas d'instruction ou s'en désintéressaient (Ahmed et Nath, 2005). Dans les régions rurales du Ghana, il arrive que les élites locales et les membres instruits de la communauté offrent leurs bons offices pour appuyer la prise des décisions, aux dépens de la participation des autres membres (Essuman et Akyeampong, 2011). Au Népal, les élites qui détiennent le monopole des comités en ont chassé les plus marginalisés et font fi de la reddition de comptes (Pherali, 2017). Les responsables de district ont exprimé leur colère de voir que, lors de la constitution des comités, les intérêts politiques l'emportaient sur la promotion de la qualité de l'éducation (Joshi, 2017). En République-Unie de Tanzanie, une étude consacrée à l'autonomisation des communautés locales en matière de

décisions scolaires a montré que le genre, l'accès à l'information et la participation à un comité de gestion scolaire étaient liés à la perception de l'autonomisation au niveau de l'individu. Dans une culture largement patriarcale, les hommes dominent la sphère décisionnelle (Masue, 2014).

Les résultats des élèves sont d'autant meilleurs que la communauté locale est largement représentée au sein de leur comité d'école. Une étude a été réalisée en Indonésie pour analyser les effets de diverses réformes des comités visant à a) renforcer les capacités et les connaissances (par la formation et l'octroi de ressources financières), b) accroître la participation de la communauté (par des élections démocratiques) et c) intensifier les liens avec un organe directeur local. Dans le premier cas, on observe un renforcement des structures du comité et un impact limité sur l'apprentissage. Toutefois, s'agissant des réformes axées vers une participation élargie et/ou un rapprochement avec la communauté locale, on note une amélioration des résultats en langue indonésienne (Pradhan *et al.*, 2014).

Le Nigéria est régulièrement confronté à des difficultés dues à la méconnaissance du modèle de gestion autonome des écoles (Humphreys et Crawford, 2014). Un programme intégré d'amélioration de l'école a été déployé à grande échelle dans six États pour favoriser notamment l'engagement local et la participation des apprenants aux comités de gestion scolaire. Le taux de participation des femmes et des enfants à ces comités est resté faible, même s'il a augmenté. D'après les données dont on dispose, 30 % seulement des établissements au total ont atteint l'objectif fixé, c'est-à-dire la participation d'au moins une femme à deux réunions au minimum (**figure 3.5**). Dans les établissements ayant bénéficié du programme, les niveaux d'inclusion et de participation sont plus élevés (Daga, 2016).

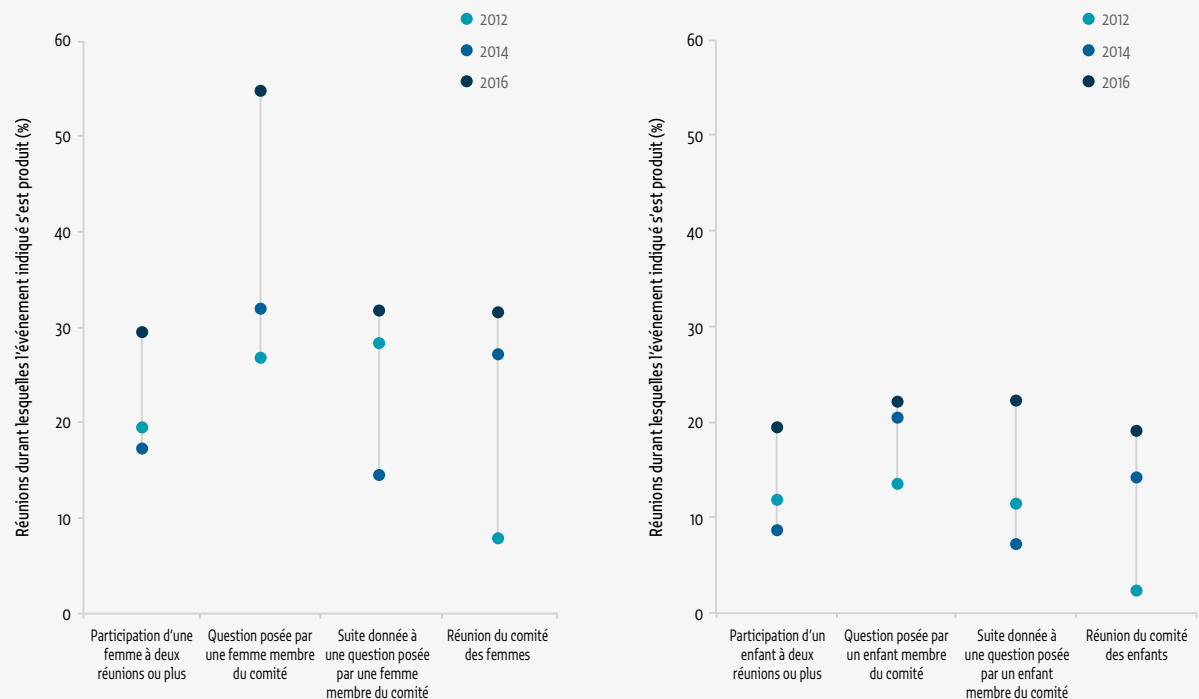
LES CHEFS D'ÉTABLISSEMENT INFLUENT SUR LA QUALITÉ DE L'ÉCOLE ET SUBISSENT LA PRESSION DES MÉCANISMES REDDITIONNELS

Les fonctions de direction et de gestion dévolues aux hauts responsables scolaires et, plus précisément, au chef d'établissement ou au directeur jouent un rôle de plus en plus central dans l'amélioration de l'école. Les établissements d'enseignement qui ont enregistré une forte progression des résultats de leurs élèves aux examens internationaux ont à leur tête une direction ferme (Mourshed *et al.*, 2010).

Le mouvement en faveur du renforcement de l'obligation redditionnelle, y compris de la gestion autonome des écoles, de la décentralisation et de l'évaluation des écoles et des enseignants fondée sur les performances a des conséquences non négligeables sur les directeurs d'école, en l'occurrence sur leur charge de travail, la nature de leurs responsabilités et les connaissances et compétences dont ils ont besoin pour s'acquitter de fonctions plus

FIGURE 3.5 :

Au Nigéria, la participation active de femmes et d'enfants aux comités de gestion scolaire, initialement faible, a progressé
Participation de femmes et d'enfants aux réunions des comités de gestion scolaire dans six États au Nigéria



Notes : Les États concernés par l'intervention et l'enquête sont les suivants : Enugu, Kigawa, Kaduna, Kano, Kwara et Lagos. L'enquête a porté sur un échantillon de 585 écoles en 2012 et de 735 écoles en 2014 et 2015.
 Source : Daga (2016).

complexes (plus de détails sur cette question dans le **chapitre 18**). La décentralisation exige des directeurs qu'ils concentrent leur attention sur la communication, la coopération et les actions concertées. L'accent mis sur les performances impose plus de paperasserie administrative, prend plus de temps et crée plus d'attentes en matière d'amélioration de l'école (Pont et al., 2008).

DES DIRECTEURS D'ÉCOLE SURCHARGÉS ET MAL PRÉPARÉS

On attend aujourd'hui des directeurs d'école qu'ils soient tout à la fois gestionnaires, responsables pédagogiques, experts en résolution de problèmes et servent en sus d'interface entre le système scolaire, l'administration et la communauté. Dans maints pays, ils sont considérés davantage comme des responsables pédagogiques chargés d'apporter un soutien aux enseignants dans le but d'améliorer l'apprentissage que comme des administrateurs scolaires traditionnels (Vaillant, 2015). Dans l'enquête internationale sur les enseignants, l'enseignement et l'apprentissage (TALIS) de 2013, les directeurs d'école ont déclaré être surchargés de tâches administratives, en particulier dans le second cycle de l'enseignement secondaire, et dans l'incapacité de se concentrer

sur la direction pédagogique (OCDE, 2014a). En Australie (Pont et al., 2008) et dans de nombreux pays africains (UNESCO, 2016b), le surcroît de stress dû à la surcharge de travail a dissuadé de potentiels candidats d'accepter la direction d'un établissement.

Dans les pays pauvres, l'importance accordée à la fonction de direction pédagogique est moindre, même si les directeurs ont un rôle plus important dans l'amélioration de l'école. Au Ghana, les responsables scolaires estiment qu'ils ne sont guère plus que les gardiens des biens de leur établissement et les responsables de la mise en œuvre des politiques des pouvoirs publics. Au Kenya et au Cameroun, les directeurs d'école ont des attributions très diverses. Mais ils sont, la plupart du temps, mal préparés à faire face aux difficultés qui les attendent. Leur préparation, si tant est qu'il y en ait une, se limite habituellement à de courtes sessions de formation professionnelle (UNESCO, 2016c). Certains directeurs en viennent même à mésestimer l'importance de la direction pédagogique. D'après une étude conduite dans six pays africains, les directeurs considèrent que la gestion, l'organisation et la tenue des dossiers constituent l'essentiel de leur travail et ne font pas mention de leur rôle dans les processus d'enseignement et d'apprentissage (Mulkeen et al., 2007).

Les directeurs d'école subissent la pression de la reddition de comptes, mais ils n'ont souvent ni les moyens ni la motivation nécessaires pour saisir cette occasion d'améliorer leur école. Au Canada, l'importance accrue accordée aux évaluations a accentué la pression exercée sur les directeurs et réduit leur rôle de direction pédagogique à des inspections à court terme et à des directives relatives au perfectionnement des enseignants à plus long terme. Alors que les directeurs d'école sont censés gérer les processus

“ Les directeurs d'école subissent la pression de la reddition de comptes, mais ils n'ont souvent ni les moyens ni la motivation nécessaires pour saisir cette occasion d'améliorer leur école ”

d'évaluation, la plupart des programmes destinés à les préparer à cette tâche n'exigent pas de formation spécifique en la matière (Newton et al., 2010). En 2011, stimulées par la plus grande obligation de rendre des comptes, 88 % des écoles sud-africaines ont mis au point des plans d'amélioration.

Les récompenses et les sanctions prévues dans le système d'assurance qualité n'ont toutefois pas réussi à faire évoluer les comportements, car la sécurité de l'emploi, protégée par une législation du travail très stricte, est presque totale. En outre, les syndicats d'enseignants et les directeurs d'école s'opposent parfois à l'application de sanctions, arguant du fait qu'elles sont injustes à cause du trop grand nombre de facteurs qui échappent au contrôle de l'école (Wills, 2015).

Les écoles plus démunies se heurtent fréquemment à de sérieux problèmes de direction. Au Botswana, en Namibie, en République-Unie de Tanzanie et au Zimbabwe, les chefs des établissements situés dans des régions éloignées reçoivent peu de soutien administratif, voire aucun (De Grauwe, 2001). Aux États-Unis, dans les écoles des quartiers pauvres de centre-ville, les chefs d'établissement disent passer plus de temps à gérer l'urgence qu'à s'occuper de pédagogie (Tucker et Coddington, 2003). Dans l'ensemble des pays de l'OCDE analysés, les chefs d'établissement qui estiment que le manque de ressources porte dans une certaine mesure ou beaucoup atteinte à leur efficacité sont aussi ceux qui jugent leur efficacité freinée par une charge de travail élevée.

Des études de mobilité montrent que les chefs d'établissement utilisent leur affectation dans des écoles à faible taux de réussite comme prétexte pour rejoindre des écoles mieux dotées (Béteille et al., 2012). En Afrique du Sud, d'après une étude, la concordance raciale entre le chef d'établissement et les élèves est nettement associée au dépôt d'une demande de mobilité par le chef d'établissement (Wills, 2015). L'obligation redditionnelle qui lie les performances d'un chef d'établissement aux résultats de ses élèves aux examens peut inciter à quitter un établissement de niveau médiocre (Clotfelter et al., 2006 ; Li, 2012) et contribuer, par là même, à des inégalités dans la répartition des chefs d'établissement.

CONCLUSION

L'attention accrue portée à la collecte de données et à la volonté d'impliquer un plus grand nombre d'acteurs n'a pas particulièrement contribué à rendre l'école plus efficace et plus équitable. Il n'y a guère lieu d'être surpris. L'amélioration de l'offre éducative, au niveau de l'éducation de base comme de l'enseignement supérieur, est une entreprise complexe et de longue haleine. Elle couvre une grande diversité de résultats et nécessite de coordonner les activités de multiples acteurs dont les responsabilités se chevauchent, dans un contexte où, bien souvent, l'incertitude règne sur les stratégies qu'il convient de mettre en œuvre pour atteindre les objectifs de l'éducation.

À la lecture de ce chapitre, il ressort que des politiques efficaces de reddition de comptes exigent de prendre soigneusement en compte les questions d'équité, de qualité et de capacité dans leur globalité et de situer les politiques dans leur contexte sociopolitique dans le but de réaliser les objectifs de l'éducation et de réduire au minimum les effets pervers. Encourager les systèmes éducatifs à se rapprocher des principes de fonctionnement d'un marché tend à profiter aux établissements scolaires et aux familles mieux nantis et, partant, à creuser les inégalités. La mise en place de systèmes à grands enjeux fondés sur les performances aux examens n'a guère de chances d'améliorer la qualité de l'enseignement en classe et risque plus sûrement de défavoriser davantage les groupes vulnérables, sans compter qu'il peut amener les établissements à contourner le système. Les efforts investis pour accroître la participation des communautés locales au processus décisionnel des écoles peuvent être contreproductifs dans des contextes fortement politisés ou dépourvus de ressources, à cause de l'éventuelle mainmise des élites et des intérêts politiques. Il est essentiel de ne pas ignorer les problèmes de capacités qui empêchent les parties prenantes de demander des comptes aux établissements scolaires ou de s'acquitter de leurs responsabilités et d'y remédier par l'apport de ressources et de soutien supplémentaires.

Il y a lieu, néanmoins, de promouvoir des approches complémentaires de l'obligation redditionnelle interne et externe, sous réserve qu'elles associent de multiples parties prenantes à la réalisation d'un objectif commun. Tests uniformisés, transparence de l'information et engagement des communautés et des parents sont autant d'éléments qui aident les établissements scolaires, les enseignants et les systèmes à suivre l'évolution des progrès accomplis. Privilégier une seule et unique approche de la reddition de comptes à l'école peut avoir des conséquences préjudiciables. La prudence, la mobilisation et la prise en compte du contexte s'imposent lors de la mise en œuvre des différentes approches de telle sorte que les systèmes de reddition de comptes concourent à l'amélioration de l'éducation.

Le professeur Efa Phillip Ekono
à l'école primaire de Turkana,
Kenya.

CRÉDIT : Karel Prinsloo/Arete/UNESCO



CHAPITRE

4

Les enseignants

MESSAGES CLÉS

L'apport d'un enseignement de qualité constitue la principale responsabilité des enseignants, mais on leur demande aussi d'accomplir bien d'autres tâches.

L'absentéisme des enseignants est un problème : selon une étude réalisée dans six pays à revenu faible et intermédiaire, son taux moyen était de 19 %. Un examen plus attentif montre qu'il est souvent dû à une faiblesse du système ou à une mauvaise gestion des enseignants : au Sénégal, les écoles étaient fermées 50 jours sur les 188 que compte le calendrier scolaire officiel.

L'observation en classe est au cœur de l'évaluation des enseignants partout dans le monde. Mais il ne faut pas sous-estimer le temps et les moyens nécessaires pour qu'elle puisse produire des informations capables d'améliorer l'enseignement.

Dans 33 systèmes éducatifs de pays essentiellement à haut revenu, 83 % des enseignants du premier cycle du secondaire ont indiqué que l'évaluation par les élèves faisait partie du processus d'évaluation. Cependant, un examen international a montré qu'elle ne reposait pas sur une analyse éclairée de l'enseignement.

Les notes des élèves aux tests occupent une place croissante dans l'évaluation des enseignants. Or ces résultats ne sont pas le seul reflet de l'impact de l'enseignant – et même isoler l'effet d'un enseignant en particulier ne reconnaît pas que les notes ne sont pas des indicateurs suffisamment fiables de l'efficacité des enseignants.

Il est de plus en plus courant de sanctionner les enseignants en fonction des notes ou des évaluations des élèves, mais cela peut avoir de nombreuses conséquences négatives sur l'enseignement, l'apprentissage et l'équité.

La rémunération basée sur la performance tend à favoriser un climat malsain de compétition, à démotiver les enseignants, et à encourager l'orientation de l'enseignement en fonction des tests au détriment des élèves les plus faibles.

Les communautés d'apprentissage professionnelles sont des approches de la responsabilité qui aident les enseignants à améliorer leurs connaissances pédagogiques et disciplinaires, et à modifier leurs pratiques. Elles sont malheureusement moins répandues dans les zones défavorisées, où le mentorat et les pratiques collaboratives sont souvent rares.

La plupart des pays se sont dotés de codes de déontologie élaborés par les syndicats d'enseignants, mais l'absence de mécanismes d'application clairs pèse sur leur efficacité et les mécanismes de compte rendu et de sanction ne sont pas toujours définis.

Le suivi par la communauté est une autre approche utilisée, qui pêche fréquemment par son manque de continuité. Elle est plus efficace quand les observations portent sur des tâches faciles à identifier et à interpréter, comme la présence des enseignants. Son utilité en ce qui concerne la reddition des comptes est particulièrement faible pour les parents de milieux défavorisés.

L'apport d'un enseignement de qualité constitue la principale responsabilité des enseignants.....	65
Les systèmes de responsabilité des enseignants peuvent prendre bien des formes.....	68
L'obligation de rendre des comptes des enseignants est surtout assurée par le biais d'évaluations formelle.....	71
La responsabilité professionnelle peut contribuer à transformer la culture de l'enseignement.....	78
Les citoyens peuvent aider les enseignants à assumer leurs responsabilités.....	81
Conclusion	83

« J'enseigne les mathématiques à Faiz Mohammed, de la 7^e à la 10^e année. Comme il y a environ 45 élèves par classe, j'ai 180 élèves sous ma responsabilité. C'est beaucoup trop pour un seul enseignant. Nous n'avons pas assez de manuels pour tous les élèves, ils doivent donc se les partager. Quant aux salles de classe, elles sont exiguës, si bien qu'il y a surpopulation. Nous n'avons pas assez de ressources pour tous les élèves. J'essaie d'en aider le plus grand nombre possible, mais j'ai parfois bien du mal à le faire. »

JAWED BAHZAD, ENSEIGNANT, LIBAN

Enseignants, instructeurs et professeurs sont avant tout chargés de former des élèves, dans un cadre formel ou non formel. Les pressions auxquelles ils sont soumis sont bien documentées (Done et Murphy, 2016 ; Smith, 2014 ; Verger et al., 2013) et semblent s'accroître, notamment avec la naissance de nouvelles attentes (Eurydice, 2008 ; Yan, 2012). En plus d'instruire et de faciliter l'apprentissage, on demande aux enseignants d'apporter des conseils, de mener des recherches ou d'analyser des données. Un enseignement de qualité se compose déjà de tâches multiples : préparation, exécution et évaluation des leçons, des devoirs et des tests ; gestion des classes ; élaboration de matériels d'instruction ; retours d'information aux élèves et aux parents. La complexité et la diversité de ces tâches mettent parfois le temps et les efforts des enseignants face à des priorités contradictoires, et il est alors plus difficile de cerner la part qu'ils ont prise dans la qualité de l'instruction et les résultats de l'apprentissage. Le présent chapitre se penche sur la responsabilité des enseignants et examine les mécanismes utilisés pour leur faire rendre des comptes.

L'APPORT D'UN ENSEIGNEMENT DE QUALITÉ CONSTITUE LA PRINCIPALE RESPONSABILITÉ DES ENSEIGNANTS

Les enseignants ont pour principale responsabilité de dispenser une éducation de qualité. Dans la pratique, un bon enseignement est une tâche à la fois complexe et exigeante. L'enseignant doit appliquer et gérer un programme, intéresser les élèves et faire en sorte qu'ils apprennent, et, dans cette optique, adapter son enseignement à leurs besoins ainsi qu'à une dynamique de classe toujours changeante. Il a aussi besoin de temps pour préparer ses cours, et pour organiser et noter les évaluations.

La durée annuelle du temps de travail des enseignants est réglementée dans la plupart des pays. La plus grande part est consacrée à l'enseignement, une petite partie seulement étant dédiée à des tâches ou des activités extérieures à la salle de classe (Benavot, 2004). Mais, comme l'indique une comparaison des réglementations nationales, les variations sont grandes, y compris au sein des pays à haut revenu. Ainsi, en 2014, dans les pays membres de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE), la charge de travail moyenne des enseignants du primaire était de 776 heures, avec une fourchette allant de 600 heures en Grèce et en Hongrie à plus de 1 100 heures au Chili. En Colombie, elle était de 1 000 heures, et de 561 heures dans la Fédération de Russie (OCDE, 2016a). Entre 2000 et 2010, il y a eu une diminution du temps consacré à l'enseignement dans les établissements du primaire et du premier cycle du secondaire au niveau mondial (UNESCO, 2015).

“ En 2014, dans les pays membres de l'OCDE, la charge de travail moyenne des enseignants du primaire était de 776 heures ”

Dans la plupart des systèmes éducatifs, les politiques concernant le temps d'enseignement sont axées sur la transmission des disciplines fondamentales : langue, mathématiques, histoire, géographie, sciences et études sociales (Benavot, 2008). Les pays accordent une importance croissante aux compétences interdisciplinaires, ainsi qu'aux compétences sociales, comportementales et émotionnelles, comme la compréhension mutuelle, la pensée critique, l'empathie, le travail en équipe, la persévérance, la communication interpersonnelle ou l'autodiscipline (Eurydice, 2008). Une approche de l'éducation intégrant un apprentissage social et émotionnel a été associée avec des comportements sociaux plus positifs et une amélioration des compétences relationnelles ainsi que des résultats scolaires (Durlak et al., 2011). Ce type d'approche peut être d'une importance cruciale pour les élèves marginalisés et économiquement démunis, qui se sentent exclus et ont besoin de soutiens plus diversifiés (Dotson, 2016).

Ces aptitudes et compétences peuvent être intégrées aux disciplines existantes ou offertes séparément. Au Vanuatu, un guide d'enseignement de l'histoire encourage les enseignants à stimuler la créativité et la pensée critique des élèves et à les inciter à exprimer librement leurs opinions (UNESCO, 2016). Singapour a adopté un Cadre de compétences nécessaires pour le XXI^e siècle et la réussite des élèves, qui mise sur la connaissance de soi, la conscience sociale, l'aptitude à se prendre en charge, les capacités relationnelles et la prise de décisions responsable, comme autant

de compétences permettant à l'élève de s'épanouir (Singapour MOE, 2016). En Afrique du Sud, un cours d'éducation à la vie pratique permet d'acquérir des compétences et des connaissances en matière de santé, de développement social, personnel et physique et d'orientation professionnelle (South Africa Department of Basic Education, 2002). Comme c'est le seul cours qui ne soit pas soumis à un contrôle externe, les enseignants sont en grande partie responsables de fixer, mettre en œuvre et examiner les évaluations des élèves (South Africa Department of Basic Education, 2011).

Plus généralement, les enseignants ont le devoir d'assumer leurs responsabilités d'enseignement de manière équitable, de façon qu'aucun élève ne soit laissé pour compte. Cela suppose aussi de veiller à l'absence de tout préjugé sexiste dans la salle de classe (**encadré 4.1**).

LES RESPONSABILITÉS EXTÉRIEURES À L'INSTRUCTION AUGMENTENT MAIS NE SONT PAS TOUJOURS RÉCOMPENSÉES

Les responsabilités incombant à l'enseignant en dehors de l'instruction tiennent à des facteurs culturels et historiques ou au caractère de l'école. La communauté peut avoir pour objectif de promouvoir le bien-être de l'élève et d'encourager le soutien entre pairs. Dans certains cas, ces responsabilités supplémentaires ne sont pas explicites. Dans le Système de semestre libre de la

ENCADRÉ 4.1

Un enseignement soucieux d'équité entre les sexes favorise la réussite scolaire

L'enseignement est en partie influencé par les préjugés et les idées reçues des enseignants au sujet du genre, qui peuvent à leur tour peser sur les convictions et l'apprentissage des élèves. En Australie, les enseignantes se sentent particulièrement responsables de l'échec scolaire des garçons, indiquant manquer de moyens, de formation et d'outils pour s'attaquer à la dynamique sous-jacente. Une étude norvégienne a par ailleurs montré que les filles obtenaient de meilleures notes lorsqu'elles étaient évaluées par leurs enseignants, que dans le cadre d'épreuves nationales anonymes. À l'inverse, aux États-Unis, l'angoisse des mathématiques de beaucoup d'enseignantes allait de pair avec les moins bons résultats des filles dans cette matière et une foi dans l'idée reçue que les garçons sont meilleurs dans cette matière.

Les pays cherchant à combler l'écart entre les garçons et les filles adoptent des programmes de formation des enseignants visant explicitement à promouvoir l'équité des sexes dans l'apprentissage. En coopération avec le Japon, le Maroc a lancé l'initiative « Promouvoir l'éducation avec équité et qualité », qui vise à améliorer la qualité de l'apprentissage des mathématiques et des sciences et à garantir que filles et garçons aient des chances égales dans ce domaine, en collectant des informations grâce aux observations en classe et à l'évaluation de la capacité des enseignants à comprendre la façon de penser des élèves. D'autres interventions visent à réformer les programmes, mieux former les enseignants et développer les programmes de sensibilisation des enseignants et des élèves.

Certaines mesures concernant l'enseignement peuvent avoir des effets indésirables sur l'égalité entre les sexes. En 2011, le Ministère péruvien de l'éducation a ainsi lancé une réforme de l'enseignement des sciences favorisant l'instruction et l'apprentissage centrés sur l'élève et l'expérience pratique. Les premières évaluations du projet pilote, mis en œuvre à Lima, ont montré que les garçons des écoles urbaines avaient obtenu de meilleurs résultats en sciences, sans grand changement chez les autres populations. Un nouveau programme a été lancé en 2013, afin de former les enseignants en général à donner aux filles plus de confiance dans leurs capacités, et les enseignants des zones rurales à améliorer les compétences des garçons et des filles. Les différences entre sexes et entre élèves urbains et ruraux se sont alors effacées, et grâce à des séances supplémentaires, les résultats des élèves faibles se sont améliorés.

Sources : Beilock et al. (2010) ; Falch et Naper (2013) ; Hodgetts (2010) ; IDB (2016) ; Mullis et al. (2016).

“

Pour remédier à l'absentéisme des enseignants, il faut s'attaquer aux facteurs qui les démotivent ou les détournent de leur principale responsabilité, qui est de dispenser une instruction de qualité dans les classes

”

LES ENSEIGNANTS DOIVENT GÉRER DE MULTIPLES ENJEUX EN CLASSE



République de Corée, les enseignants sont censés aider les élèves à développer leurs talents et leurs aspirations, mais les critiques estiment que ces activités, mal conçues, risquent d'alourdir la charge de travail déjà pesante des enseignants (UNESCO, 2016).

Parmi les tâches administratives figurent l'élaboration du programme d'études, la collaboration avec les administrateurs et les autres enseignants, la participation aux évaluations internes et la préparation des évaluations (OCDE, 2014b ; UNESCO, 2014 ; Banque mondiale, 2012). Des exigences trop importantes risquent toutefois d'accroître le découragement des enseignants, déjà un problème majeur dans les écoles manquant de moyens, où l'augmentation de la charge de travail est aggravée par un accès limité aux matériels pédagogiques et la surpopulation des salles de classe (Badenhorst et Koalepe, 2014 ; UNESCO, 2014). Selon un examen des systèmes à Hong Kong (Chine), au Japon, en République de Corée, à Singapour

et dans la Province chinoise de Taïwan, l'autonomie accrue accordée aux écoles a entraîné un transfert de responsabilités vers les enseignants, qui accroît leur charge de travail au point de les submerger (Cheng, 2017). En Asie orientale, les enseignants ont aussi tendance à penser que leur rôle dépasse les activités scolaires formelles. Ainsi, les enseignants interrogés dans le cadre de l'Enquête internationale sur l'enseignement et l'apprentissage (TALIS) consacrent en moyenne près de deux heures par semaine aux activités extrascolaires, la fourchette allant d'une demi-heure environ en Suède et en Finlande à près de huit heures au Japon (OCDE, 2014a).

De nombreux pays ne reconnaissent pas le temps passé par les enseignants aux tâches supplémentaires. Au Bénin, en Bulgarie, au Cambodge, en Côte d'Ivoire, à Djibouti, en Guinée-Bissau, au Guyana, au Mali, dans l'État d'Ekiti (Nigéria), en Palestine et en Tunisie, le temps de travail réglementaire se limite aux heures d'enseignement. La Côte d'Ivoire et Djibouti ne stipulent pas toutes les tâches à accomplir (Banque mondiale, 2017a). Les enseignants dont le travail n'est pas reconnu et récompensé se sentent souvent surchargés et sous-évalués, ce qui peut avoir une incidence en termes d'absentéisme, de motivation et d'efficacité.

POUR REMÉDIER À L'ABSENTÉISME DES ENSEIGNANTS, IL FAUT AUSSI S'ATTAQUER À SES CAUSES SYSTÉMIQUES

« Certains jours, les enseignants ne viennent pas en classe parce que l'école est trop éloignée et qu'il n'y a pas de route pour y venir en voiture, juste un chemin en mauvais état. Nous n'avons pas d'électricité, pas de toilettes non plus. En hiver, il fait très froid et nous n'avons rien pour nous chauffer. Les enseignants n'ont même pas de chauffage dans leur bureau. Nous avons d'excellents professeurs, qui s'efforcent d'encadrer tous les élèves, mais nous n'avons pas assez de manuels, et parfois même pas de pupitres. »

MUHAMMAD REZZA, ÉLÈVE DE 10^e ANNÉE, AFGHANISTAN

Des responsabilités multiples et parfois concurrentes détournent les enseignants des salles de classe et de l'instruction. Les absences qui réduisent le temps d'enseignement sont problématiques, mais il convient d'en comprendre les raisons pour pouvoir y remédier, et ne pas se contenter de blâmer les enseignants. De nombreux pays sont confrontés au défi représenté par le temps d'instruction perdu, qui a de lourdes incidences financières, compte tenu



Argentine : 'Docentes no iniciarán clases por demandas salariales'

*Les enseignants ne commenceront pas l'année
scolaire à cause d'exigences salariales*

~El Telegrafo, 2017

du poids des salaires dans les dépenses. Dans les pays à faible revenu, l'absentéisme des enseignants peut exacerber le manque déjà chronique de personnels (UNESCO, 2014). Selon une étude réalisée au début des années 2000 dans six pays à revenu faible et intermédiaire, le taux d'absentéisme moyen des enseignants était de 19 % (Choudhury et al., 2006).

Un examen récent de la situation au Kenya, au Mozambique, au Nigéria, en Ouganda, en République-Unie de Tanzanie, au Sénégal et au Togo, a révélé que 44 % des enseignants étaient absents, ou bien présents dans l'école, mais pas dans leur salle de classe comme ils l'auraient dû (Bold et al., 2017). En République-Unie de Tanzanie, en 2014, des visites inopinées dans les écoles ont relevé l'absence de 14 % des enseignants, contrairement aux indications du tableau de service (Wane et Martin, 2016). En Inde, les estimations

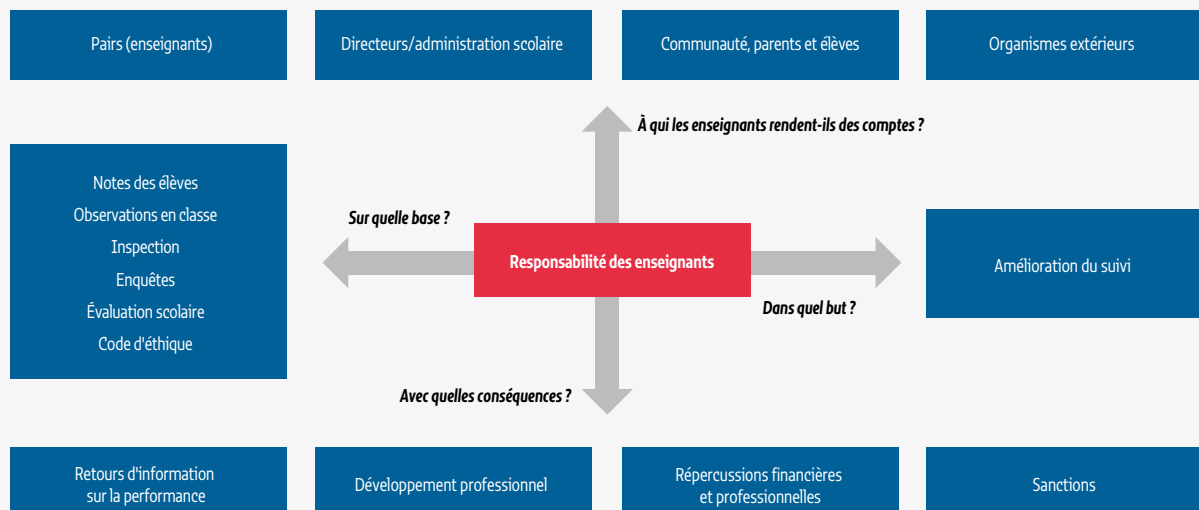
varient selon les études. Des visites surprises dans les écoles d'un échantillon représentatif de 1 297 villages en 2010 ont constaté que près de 24 % des enseignants des zones rurales étaient absents (Muralidharan et al., 2016). Selon une autre étude portant sur 619 écoles réparties dans six États, 18,5 % des enseignants étaient absents : 9 % pour congés, 7 % pour obligations officielles et 2,5 % pour absence non autorisée (Behar, 2017). La mise en œuvre de réponses politiques efficaces est compliquée par la multiplicité des facteurs influençant l'absentéisme des enseignants, comme l'éloignement de l'école, le taux d'encadrement ou les mauvaises conditions de travail (UNESCO, 2014) (**encadré 4.2**).

LES SYSTÈMES DE RESPONSABILITÉ DES ENSEIGNANTS PEUVENT PRENDRE BIEN DES FORMES

Les enseignants sont tenus responsables grâce à divers mécanismes reposant sur les retours d'information de multiples parties prenantes. Quatre questions clés sont posées : à qui les enseignants rendent-ils des comptes, sur quelle base le font-ils, dans quel but et avec quelles conséquences ? Ce sont souvent les évolutions historiques et les valeurs nationales qui déterminent la structure des systèmes de reddition des comptes, et de nombreuses permutations sont possibles (**figure 4.1**). Du fait qu'ils sont tiraillés entre différentes responsabilités et dépendent d'autres acteurs pour les assumer, il n'est pas facile de tenir les enseignants responsables. Si l'absentéisme individuel, par exemple, peut être relié à un comportement délibéré de l'enseignant, il peut être plus difficile d'évaluer qu'il s'acquitte bien de la première de ses obligations, qui est de dispenser une instruction de qualité.

FIGURE 4.1 :

Les pairs, les communautés, les parents et les élèves aident aussi les enseignants à assumer leurs responsabilités
Composantes des systèmes de reddition des comptes des enseignants



Source : Interprétation du Rapport GEM (2017/8) à partir de OCDE (2013a).

ENCADRÉ 4.2

Au Sénégal et en Indonésie, l'absentéisme des enseignants est surtout dû à des facteurs structurels

Au Sénégal, entre 2007 et 2014, les élèves ont bénéficié, en moyenne, de 108 jours de classe sur les 188 que compte le calendrier scolaire officiel, soit 57 %. La plupart des cas d'absentéisme relevaient de motifs échappant au contrôle de l'enseignant. Seuls 12 des 80 jours d'école perdus, soit 6 % du total officiel, étaient dus à l'absence individuelle d'un enseignant (**figure 4.2**). Ces journées perdues reflétaient surtout des facteurs systémiques, comme la fermeture des écoles du fait de dommages causés par les intempéries, de travaux de rénovation ou de problèmes plus généraux de planification systémique. Ainsi, les écoles primaires ferment dès la fin du mois de juin, pour permettre aux enseignants de surveiller les examens de la fin de l'enseignement secondaire et technique, qui ont lieu en juillet. Le début de l'année scolaire en octobre est en général reporté, notamment dans les zones rurales, pour cause de nettoyage des écoles (souvent effectué par les élèves) ou parce qu'il manque du matériel d'apprentissage, ce qui oblige les familles à en assumer le coût. Un peu plus de 10 jours en moyenne sont perdus en raison de grèves, essentiellement des grèves d'enseignants.

En Indonésie, les visites d'établissements en 2013 et 2014 ont révélé que 10 % des enseignants du primaire censés être occupés à enseigner étaient absents des écoles, en recul par rapport à 2003 (19 %). À titre de suivi, les directeurs d'école ont rendu compte des jours perdus dans l'année et des motifs des absences (**figure 4.3**). La raison principale était le travail personnel,

par exemple la préparation des cours. Quelques jours avaient été perdus pour cause de retard ou de départ anticipé.

Parmi les principaux facteurs d'absentéisme des enseignants figuraient le statut contractuel et l'emploi dans une seule école. L'environnement de travail entraînait aussi en ligne de compte. Dans les écoles où le suivi communautaire ou l'implication parentale étaient faibles ou inexistantes, ou qui manquaient de ressources et d'équipements, il était plus probable que les enseignants soient absents. Ces caractéristiques se retrouvent plus fréquemment dans les écoles des zones reculées, où la présence des enseignants était aussi liée à la présence ou non d'un directeur : dans les écoles isolées sans directeur, le taux d'absentéisme des enseignants grimpait à 47,5 %, contre 17,5 % dans celles dotées d'une direction.

En Indonésie, les politiques éducatives ont une influence sur l'absentéisme. Les enseignants indemnisés pour exercer en zone reculée ou employés dans une école visitée plus régulièrement ou plus récemment par l'inspecteur du district avaient moins de probabilité d'être absents. Certaines politiques encourageaient l'absentéisme. Ainsi, l'obligation pour les enseignants employés à plein temps d'effectuer 24 heures hebdomadaires d'enseignement en présentiel ne peut pas toujours être satisfaite dans un seul établissement scolaire, si bien qu'un enseignant sur cinq travaille dans plusieurs écoles, ce qui accroît le risque d'absentéisme.

FIGURE 4.2 :

Les élèves sénégalais perdent chaque année plus de 50 jours de classe en raison de la fermeture des écoles

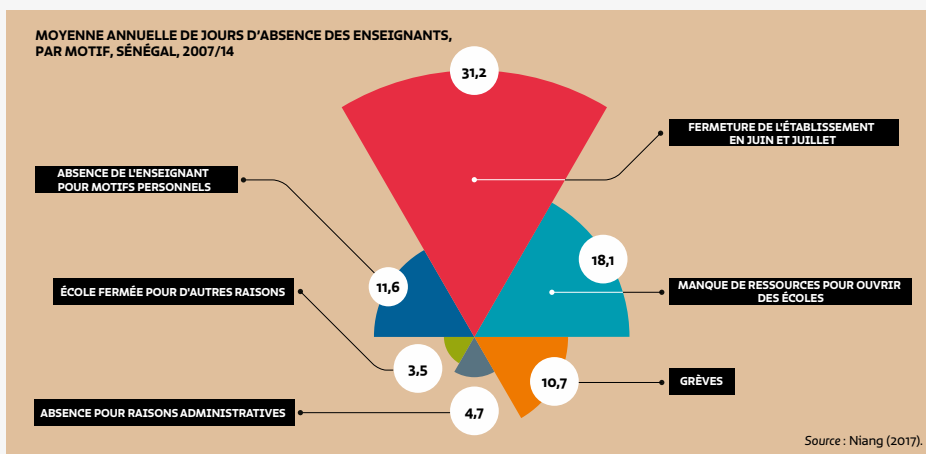
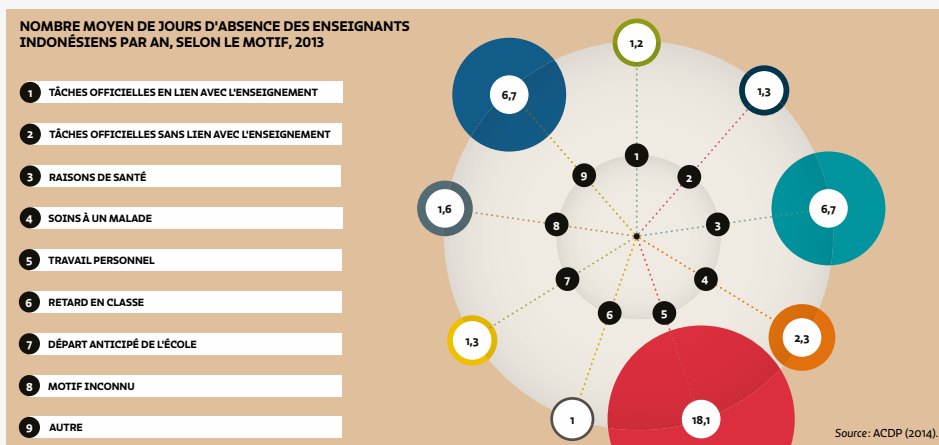


FIGURE 4.3 :

Près de la moitié des absences d'enseignants en Indonésie était autorisée pour cause de travail personnel



Sources : ACDP (2014) ; Niang (2017).

LA CONFIANCE DONT JOUIT LA PROFESSION AIDE À DICTER LES MODES DE REDDITION DES COMPTES

La confiance joue un rôle essentiel dans la responsabilité des enseignants. L'enseignement figure généralement parmi les cinq professions qui inspirent le plus confiance (GfK Verein, 2016). Mais la confiance dans la profession ne signifie pas nécessairement que la société valorise l'enseignement ou que les enseignants se sentent considérés (**encadré 4.3**). Dans les pays couverts par l'enquête TALIS, moins d'un enseignant sur trois estimait que l'enseignement était valorisé (OCDE, 2014a).

Dans la plupart des 21 pays couverts par l'enquête du Global Teacher Status Index 2013, les répondants comptaient davantage sur les enseignants pour dispenser une éducation de qualité que sur les systèmes éducatifs eux-mêmes (Varkey GEMS Foundation, 2013) (**figure 4.4**). La confiance des gouvernements et du public dans la profession, et la confiance des enseignants dans le processus, pèsent sur l'efficacité des approches de la reddition des comptes (Verger et Parcerisa, 2017). Dans une étude portant sur sept pays européens – Angleterre (Royaume-Uni), Espagne, Finlande, Grèce, Irlande, Portugal et Suède –, les enseignants doutaient que l'obligation de rendre des comptes, notamment à partir des notes des élèves aux tests, puisse contribuer à remédier aux problèmes réels auxquels leurs classes et leurs écoles sont confrontées (Müller et Hernández, 2010).

En Finlande, tout repose sur la confiance mutuelle existant entre les parties prenantes quant au fait que chacun assumera ses responsabilités. Les enseignants élaborent et gèrent eux-mêmes leurs politiques relatives à l'obligation de rendre des comptes, signe de la grande considération dont leur profession fait l'objet. Les enseignants finlandais jouissent d'une autonomie considérable et participent activement à la détermination du contenu des politiques : ils sont par exemple consultés sur des sujets comme le programme national de base (Aurén, 2017). L'autonomie est également fortement encouragée et protégée aux Pays-Bas. On n'y trouve pas d'évaluation systématique de l'enseignement, ni d'évaluation individuelle des enseignants. La reddition des comptes concerne l'établissement dans son ensemble, non les enseignants pris individuellement (Scheerens, 2017).

Le Japon affiche globalement l'un des plus faibles degrés de confiance dans les enseignants. L'enseignement a toujours été considéré au Japon comme une position honorable et prestigieuse. Mais les sous-performances enregistrées en 2003 et 2006 par le Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) ont provoqué une augmentation des dispositifs de responsabilité externes (Volante, 2015) et l'utilisation des résultats des élèves dans l'évaluation des enseignants est même envisagée (Williams et Engel, 2013). Cela s'est traduit par de nouvelles obligations de compte rendu, pour une main-d'œuvre dont la charge de travail hebdomadaire, en 2014, avoisinait déjà 54 heures en moyenne (Bannai et al., 2015 ; OCDE, 2014 ; Katsuno, 2012).

ENCADRÉ 4.3

La contractualisation a des répercussions sur la confiance, la motivation et la responsabilité des enseignants

À l'origine, le recours aux contrats d'enseignement de courte durée devait être une mesure ponctuelle visant à pallier le manque de personnel. Cependant, ces contrats sont de plus en plus utilisés comme outil de reddition de comptes. La perspective du (non-)renouvellement du contrat sert à inciter les enseignants à améliorer leurs performances et à se montrer plus motivés. Les pays où la confiance dans les enseignants ou dans la capacité du système à les superviser est faible – et qui, bien fréquemment, sont aussi ceux qui manquent cruellement d'enseignants – ont vu se développer l'enseignement contractuel. Les contrats à durée déterminée ont grimpé en flèche en Inde et dans certaines régions d'Afrique subsaharienne, où des enseignants plus jeunes, formés à la va-vite et sous-payés, sont embauchés localement et en général envoyés dans les zones les plus reculées et marginalisées. À Madagascar, le nombre d'enseignants contractuels dans le primaire est passé de 33 500 en 2008 à 50 000 en 2015, soit plus de la moitié du corps enseignant.

D'un pays à l'autre, les conditions d'embauche sont très variables. En Malaisie, tous les enseignants sont fonctionnaires, tandis qu'au Mali et au Niger, quatre enseignants sur cinq sont sous contrat à durée déterminée. La pénurie de postes titularisés entraîne souvent une augmentation de la charge de travail des enseignants, une baisse des financements publics et une altération des droits des personnels et des organisations. Dans certains pays, une majorité d'enseignants sont sous contrat de courte durée, avec des conditions de travail, un statut et des qualifications inférieures à ceux de leurs collègues. Le recours aux contractuels peut aussi aggraver la pénurie d'enseignants en augmentant le roulement.

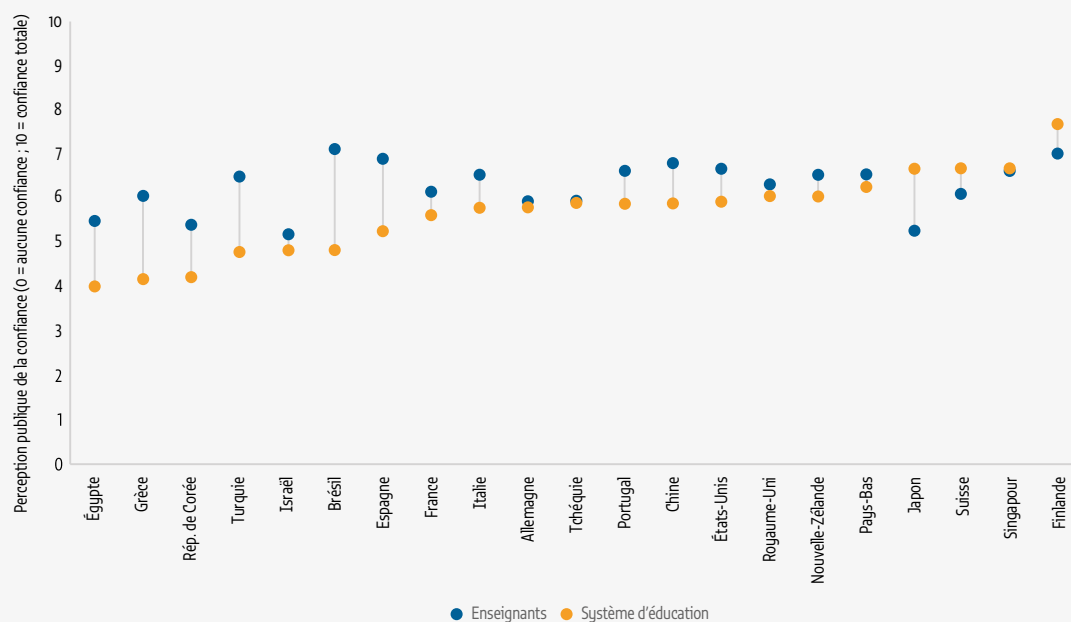
Sur l'efficacité de l'enseignement contractuel, le bilan est mitigé. La plupart du temps, les enseignants contractuels sont sous-qualifiés, sous-payés et ne bénéficient d'aucun accompagnement, ce qui peut avoir des répercussions négatives sur leur motivation et leur performance. Au Niger, les élèves avaient de meilleurs résultats, au vu de leurs notes aux tests, lorsque les enseignants étaient titulaires, sans doute à cause du plus faible niveau de qualification des enseignants contractuels. Avec des directives claires, un système d'assurance qualité et la participation des parents, les enseignants contractuels peuvent pourtant améliorer les résultats des élèves. Mais si l'emploi de contractuels peut aider à combler un manque criant d'enseignants, il peut aussi empêcher l'accès de tous les élèves à un personnel qualifié et ne peut être considéré comme une solution à long terme.

Sources : Bruns et al. (2011) ; Chudgar et al. (2014) ; Duflo et al. (2015) ; IE (2009) ; OIT (2012) ; OIT/UNESCO (2015) ; OCDE (2014a) ; Rabiou et al. (2010) ; ISU (2016) ; UNESCO (2015) ; Venart et Reuter (2014).

Confiance et reddition des comptes ne s'excluent pas mutuellement. Les dispositifs de responsabilité externes exigent d'avoir confiance dans les parties prenantes et dans le processus. À Singapour et à Shanghai (Chine), on fait confiance aux enseignants, qui sont largement responsables de leur propre perfectionnement,

FIGURE 4.4 :**Les enseignants inspirent plus confiance que les systèmes éducatifs**

Confiance du public dans les enseignants et dans les systèmes éducatifs dans 21 pays



Source : Varkey GEMS Foundation (2013).

tandis que les mécanismes d'évaluation des enseignants sont bien développés et institutionnalisés. Dans ces deux systèmes, la responsabilité vise à soutenir le développement professionnel et repose sur la participation du corps enseignant (Jensen *et al.*, 2016).

L'OBLIGATION DE RENDRE DES COMPTES DES ENSEIGNANTS EST SURTOUT ASSURÉE PAR LE BIAIS D'ÉVALUATIONS FORMELLES

Aucun système unique de mesure ne peut cerner toute l'étendue des performances des enseignants, ni l'éventail des qualités nécessaires pour dispenser un enseignement efficace. Qui plus est, les chefs d'établissement, les collègues, les parents et les élèves n'attachent pas le même prix aux différentes compétences et connaissances des enseignants, et ont une perception différente de la qualité de l'enseignement et des degrés d'objectivité variés pour l'apprécier. Pour améliorer la fiabilité des évaluations, il est donc essentiel d'utiliser le plus grand nombre possible de sources d'information complémentaires sur la performance des enseignants (Stronge, 2006).

Les évaluations formelles des enseignants sont utilisées dans la plupart des pays de l'OCDE (OCDE, 2014a, 2014b). Les pays ont recours à divers outils, en fonction du contexte politique et

social, pour obtenir des retours d'information sur la performance et tenir les enseignants pour responsables (Isoré, 2009). Selon les données recueillies par la Banque mondiale dans le cadre de l'Approche systémique pour de meilleurs résultats éducatifs (SABER), 24 sur 26 pays à revenu faible et intermédiaire, dont le Cambodge, la Fédération de Russie, les Îles Salomon et la Tunisie, emploient une forme quelconque d'évaluation des enseignants. Vingt-et-un des pays couverts par la SABER basent ces évaluations sur la plupart ou la totalité des éléments suivants : connaissance des contenus, méthodes pédagogiques, évaluation des élèves et réussite académique de ces derniers (Banque mondiale, 2017a). La présente section examine les outils d'évaluation des enseignants les plus courants, ainsi que les objectifs et les conséquences de ces évaluations.

Si, dans l'enquête TALIS de 2013, 63 % des évaluations utilisaient six éléments d'appréciation (Smith et Kubacka, 2017), beaucoup d'autres pays s'appuyaient sur des mesures uniformes de l'efficacité des enseignants qui ne donnent qu'une vision partielle de l'enseignement. Le système d'évaluation de l'Uruguay repose sur des visites formelles de directeurs et d'inspecteurs dans les salles de classe. Des entretiens approfondis avec les directeurs, les enseignants et des informateurs clés suggèrent que les enseignants se montrent très critiques de ce type d'évaluation basée uniquement sur des visites brèves et sporadiques dans leurs classes (Vaillant et Gonzalez-Vaillant, 2017).

L'OBSERVATION EN CLASSE EST NÉCESSAIRE POUR ÉVALUER LA CAPACITÉ DE L'ENSEIGNANT À INTERAGIR AVEC LES ÉLÈVES

L'observation en classe est un élément central des évaluations du personnel enseignant. Elle repose sur l'existence d'une compréhension commune de ce qui fait un bon enseignement entre l'enseignant et l'observateur. Ce dernier se concentre sur la pratique pédagogique et la capacité de l'enseignant à structurer et à maintenir des salles de classe qui fonctionnent bien et sont bénéfiques pour les élèves (Marshall, 2009). L'observation des interactions en classe permet d'apprécier la capacité de l'enseignant à réagir et à cerner son sujet, ainsi que la profondeur de son enseignement. Les évaluations au moyen d'observations en classe concernaient 96 % des enseignants des 33 pays ayant participé à l'enquête TALIS 2013 (Smith et Kubacka, 2017), et 22 des 27 pays couverts par le programme SABER, dont le Bénin, la Jordanie, le Kazakhstan, la Palestine et la Papouasie-Nouvelle-Guinée, utilisaient

“ Les évaluations au moyen d'observations en classe concernaient 96 % des enseignants des 33 pays ayant participé à l'enquête TALIS 2013 ”

ces observations dans le cadre de leur évaluation (Banque mondiale, 2017a) (tableau 4.1).

Les séances d'observation, qu'elles soient annoncées ou non, sont généralement effectuées par la direction ou par des membres de l'équipe d'encadrement

(OCDE, 2013b). Au Chili, des observations dûment annoncées, d'une durée de 45, 60 ou 90 minutes, sont filmées à l'intention de l'organisme national chargé de l'évaluation (Bruns et al., 2016). En Malaisie, les chefs d'établissement sont tenus d'effectuer chaque jour des *learning walks* ou « tournées d'apprentissage » inopinées afin

d'inspecter les enseignants de façon plus informelle, y compris en entrant dans les classes pour observer l'enseignement et aider au respect de la discipline (Harris et al., 2017).

Les observations ont des finalités variables. L'Allemagne et Singapour s'en servent avant tout à des fins de formation. En revanche, dans les systèmes à enjeux élevés comme ceux du Tennessee ou de la ville de Chicago (États-Unis), elles représentent 50 % à 70 % des évaluations globales utilisées dans les décisions concernant le personnel (Martinez et al., 2016). En Israël et en République de Corée, les observations entrent en ligne de compte dans l'avancement (OCDE, 2013b).

Pour qu'une observation soit fiable et utile, il faut qu'elle s'accompagne d'un retour détaillé et exploitable

L'intérêt de l'observation pour l'amélioration de la qualité de l'enseignement dépend de l'observateur, de la finalité de l'observation et de l'utilité du retour d'information. Aux États-Unis, si les directeurs d'écoles primaires distinguaient nettement les bons et les mauvais enseignants, ils avaient plus de mal à repérer les praticiens situés au milieu de l'échelle (Jacob et Lefgren, 2008). Cela tient peut-être en partie à des facteurs extérieurs, comme la partialité. Ainsi, les directeurs des deux sexes, sans distinction, évaluaient moins bien les enseignants que les enseignantes (Jacob et Lefgren, 2005).

Les observations ont plus de chance d'améliorer l'enseignement si le format retenu est adapté à la matière enseignée et que l'évaluation des pratiques est suffisamment détaillée pour produire un retour exploitable. Aux États-Unis, des observateurs réguliers, eux-mêmes spécialisés dans la discipline et la pédagogie, fournissent des retours plus cohérents (Hill et Grossman, 2013). La fiabilité des appréciations est également importante. La comparaison des notations des inspecteurs avec d'autres mesures d'évaluation des enseignants, comme les notes des élèves aux tests, produit des résultats mitigés (Garrett et Steinberg, 2015 ; Kane et al., 2013 ; Kane et Stager, 2012). La fiabilité s'améliore lorsqu'il s'agit d'observateurs multiples ou d'un seul observateur effectuant des observations multiples (Hill et Grossman, 2013).

Il est effectivement capital de multiplier le nombre des évaluateurs (Isoré, 2009 ; Looney, 2011). À Singapour, l'évaluation repose sur des observations multiples en salle de classe, effectuées tout au long de l'année par des pairs, des experts et des administrateurs (Jensen et al., 2016). Au Chili, les directeurs d'école partagent cette responsabilité avec des évaluateurs extérieurs accrédités, le centre local d'évaluation et des pairs évaluateurs (OCDE, 2013b). Pareils systèmes exigent beaucoup de temps et de ressources aussi bien de la part des évaluateurs que des enseignants, ainsi que des moyens de la part des autres parties prenantes, notamment pour convertir les résultats en politiques. Il est à noter que si ces approches peuvent améliorer la fiabilité des résultats, leur qualité peut se trouver compromise par une réduction des budgets.

TABLEAU 4.1 :
Critères servant de base à l'évaluation des enseignants dans des pays à revenu faible et intermédiaire

Nombre de critères utilisés pour évaluer les enseignants	Régions utilisant ces critères dans les évaluations des enseignants
Utilisation de l'ensemble des 4 critères	Bénin, Cambodge*, Égypte, Guyana, Îles Salomon, Jordanie, Kazakhstan, Kirghizistan, Liban, République de Moldova, États d'Anambra, de Bauchi et d'Ekiti (Nigéria), Papouasie-Nouvelle-Guinée, Tomsk (Fédération de Russie), Samoa
Utilisation de 3 critères	Côte d'Ivoire, ERY de Macédoine, Mali*, Ouganda, Palestine, Ivanovo et St Petersburg (Fédération de Russie), Serbie, Tunisie*
Utilisation d'un seul critère	Bulgarie, Géorgie*, Guinée-Bissau

Note : Les quatre critères d'évaluation des enseignants sont les suivants : connaissance de la matière enseignée, méthodes pédagogiques, évaluation des élèves et réussite académique des élèves. Dans les pays signalés par un astérisque (*), les observations en classe ne font pas partie des systèmes d'évaluation des enseignants.

Source : Banque mondiale (2017a).

“

Il faut améliorer la capacité et l'efficacité des évaluateurs en leur donnant les connaissances pédagogiques et disciplinaires nécessaires pour reconnaître une instruction de qualité

”

Compte tenu des moyens en temps et en capacités qu'exigent la réalisation d'observations multiples par des observateurs compétents et la production continue de retours exploitables, les enseignants devraient jouer un plus grand rôle dans l'observation. On pourrait les intégrer à l'équipe d'observateurs pour renforcer la fiabilité, ou séparer les observations concernant la gestion du système de celles qui visent à améliorer l'instruction (Hill et Grossman, 2013). Savoir que l'inspecteur vient observer l'instruction permet à l'enseignant d'être plus ouvert aux commentaires et plus transparent, car il sait que les difficultés reconnues ne seront pas utilisées dans les décisions concernant son poste (Nolan et Hoover, 2011).

Les évaluateurs doivent être formés à reconnaître une instruction de qualité

Observer et évaluer une instruction de qualité exige effectivement que l'on s'entende sur ce qui fait un bon enseignement. Tout évaluateur a besoin d'une formation de base. Dans les faits, il arrive qu'il n'ait pas la formation, le temps et les autres moyens nécessaires pour mener une évaluation correcte. Une étude des écoles secondaires de l'Ouganda a constaté que de nombreux chefs d'établissement n'examinaient pas les plans de cours ou d'autres ressources utilisées en classe comme l'exigent les directives nationales pour l'évaluation des enseignants, preuve qu'il faut mieux former les enseignants et les directeurs (Malunda et al., 2016). Aux États-Unis, le programme Peer Assistance and Review offre aux enseignants de plusieurs districts scolaires une formation à l'évaluation par les pairs. Outre que les enseignants doivent être disposés et compétents, une telle formation exige le soutien de la direction scolaire et des ressources adéquates, notamment pour ce qui est de leur temps (Easley II et Tullowitzki, 2016).

Un examen de 40 plans nationaux d'éducation indique qu'à Belize, au Cambodge, en Guinée-Bissau, en Jamaïque, au Kenya, au Malawi, en Papouasie-Nouvelle-Guinée et en Sierra Leone, l'accent est mis sur la formation des chefs d'établissement à la gouvernance des enseignants (Hunt, 2014). À Belize, l'un des objectifs de la Stratégie nationale d'éducation 2011-2016 était de former les directeurs d'école et les inspecteurs aux compétences d'observation, pour leur permettre de mieux encadrer la mise en œuvre des programmes dans les classes (Belize MOE, 2012). De même, la Norvège a adopté en 2009 un programme national destiné à améliorer la capacité et la confiance des chefs d'établissement en matière d'évaluation de

la qualité, qui leur apprend à assigner aux enseignants des objectifs pédagogiques, à définir et appliquer des normes de qualité et à apporter conseils et commentaires (Nusche et al., 2011).

L'EXAMEN DE L'ENSEIGNEMENT PAR LES PAIRS EXIGE DES COMPÉTENCES D'ÉVALUATION

L'évaluation par les pairs (EPP) consiste généralement à demander aux enseignants d'une école donnée d'évaluer le travail de leurs collègues à l'aide d'un formulaire de rétroaction ou d'une liste de contrôle (Golparian et al., 2015). Bien que d'usage moins courant que les observations effectuées par le chef d'établissement ou l'administration, l'EPP peut s'appuyer sur les observations en classe, comme c'est le cas à Singapour ou dans l'État du Victoria, en Australie. Au Chili, les évaluations formelles conjuguent entretiens avec les pairs, analyses de séances filmées, questionnaire du superviseur et auto-évaluation (Martinez et al., 2016). Dans le cadre du programme d'EPP des Pays-Bas, les enseignants rendent visite à leurs pairs dans d'autres écoles et préparent leur évaluation de l'établissement visité en collaboration avec les autorités scolaires, avant de la présenter sous forme de rapport écrit (OCDE, 2013b).



Les EPP visent à renforcer l'enseignement par l'adoption de meilleures règles pédagogiques internes et l'identification des bonnes pratiques. Elles allègent le temps de travail du chef d'établissement et garantissent que les observateurs ont l'expertise pédagogique nécessaire (White, 2014). En œuvrant au bien-être de l'enseignant et en améliorant sa satisfaction au travail et sa motivation, elles peuvent être un facteur de responsabilité professionnelle. Elles peuvent aussi encourager le professionnalisme en renforçant la collaboration entre enseignants et en améliorant la base de connaissances au sein de la profession. La collaboration des enseignants et les réseaux de pairs, tout en étant importants dans tous les établissements, ont le maximum d'impact dans les écoles des zones défavorisées (OCDE, 2016b).

Dans l'enseignement supérieur, les EPP gagnent du terrain. En Hongrie, un programme d'évaluation par les pairs mis en œuvre à l'Université de technologie et d'économie de Budapest passe chaque année au crible une vingtaine de cursus par département, soit une centaine de chargés de cours. Les EPP sont combinées à des évaluations par les étudiants et des auto-évaluations (Andor et Toth, 2016). L'examen des études des EPP dans l'enseignement supérieur aux États-Unis a montré que pour être efficaces, les EPP doivent se doter de structures et de règles claires et transparentes, s'appuyer sur une culture de la confiance, prévoir une formation en matière à la fois de réalisation et d'acceptation des évaluations et des commentaires en retour, et promouvoir le débat et le développement professionnels (Thomas et al., 2014).

ON NE PEUT PAS TOUJOURS SE FIER AU POINT DE VUE DES ÉLÈVES

L'importance croissante accordée aux résultats et au contrôle local a rehaussé le rôle joué par les élèves dans la reddition des comptes des enseignants. Bien que l'utilisation de l'évaluation par les élèves pour mesurer la performance soit plus fréquente dans l'enseignement supérieur, 83 % des enseignants ayant participé à l'enquête TALIS 2013 ont indiqué qu'elle faisait partie du processus global d'évaluation, et 65 % ont indiqué qu'elles entraient en ligne de compte dans les décisions majeures (Smith et Kubacka, 2017). Ces évaluations contiennent généralement des questions portant non seulement sur le contenu des cours (clarté de l'enseignement, plan de la leçon, gestion de la classe, par exemple), mais aussi sur d'autres facteurs, comme les instructeurs eux-mêmes : leur attention aux élèves ou leur capacité à les intéresser, par exemple (Wagner et al., 2013). Ces évaluations sont réalisées en fin de semestre en classe, ou, plus récemment, par l'intermédiaire du Web.

Depuis la fin des années 60 et le début des années 70, les établissements d'enseignement supérieur du Canada et des États-Unis utilisent les évaluations formelles par les étudiants pour fournir un retour d'information aux enseignants et prendre les décisions administratives concernant leur salaire, leur rétention, leur titularisation et leur avancement. Depuis, cette pratique s'est

L'ÉVALUATION DES ENSEIGNANTS PAR LES ÉLÈVES RÉVÈLE RAREMENT QUELQUE CHOSE DE LEUR ENSEIGNEMENT



répandue, entre autres, en Australie, aux Émirats arabes unis, en Inde, en Israël, au Nigéria, au Philippines, au Royaume-Uni, en Suisse et en Thaïlande (Al-Issa et Sulieman, 2007 ; Murray, 1997 ; Watkins, 1994). Dans l'enseignement primaire et secondaire, certains pays, comme l'Espagne, le Mexique ou la Suède, font un usage limité des appréciations d'élèves dans l'évaluation des enseignants, la réservant, par exemple, à certaines années d'études ou à des cas particuliers, comme une procédure de plainte (Isoré, 2009).

La validité des évaluations formulées par les élèves suppose que ces derniers soient capables de comprendre, d'observer et de reconnaître un enseignement de qualité et d'en rendre compte avec sincérité. Un examen international complet des données recueillies depuis 2000 met en garde contre le manque éventuel d'objectivité des évaluations des élèves (Spooren et al., 2013). Leur fiabilité et leur validité dépendent de l'outil utilisé, de son élaboration, de sa mise en œuvre et de son degré de précision (Goe et al., 2008 ; Zabaleta, 2007).

Le risque est que les élèves regardent d'abord leurs notes et récompensent les enseignants les plus cléments. En France et

en Italie, les enseignants dont la notation était plus généreuse recevaient de meilleures appréciations (Boring et al., 2016 ; Braga et al., 2014). Dans de nombreux pays, les élèves perçoivent et évaluent différemment les enseignants selon leur sexe. En France, aux Pays-Bas et aux États-Unis, les enseignantes recevaient des appréciations plus critiques, même après prise en compte d'autres facteurs contextuels et des caractéristiques des cours et des enseignants (Boring, 2017 ; MacNeill et al., 2015 ; Wagner et al., 2016).

“
Un examen des données recueillies depuis 2000 met en garde contre le manque éventuel d'objectivité des évaluations des élèves
”

Une analyse basée sur les données recueillies dans un établissement d'enseignement supérieur français indiquait que les professeurs de sexe masculin avaient 20 % plus de probabilité de recevoir une note globale de satisfaction excellente, même lorsque les étudiants obtenaient des résultats aussi bons avec les enseignants des deux sexes, signe que ces enseignements étaient vraisemblablement de qualité égale (Boring, 2017). Le sexe de l'enseignant peut en outre influencer sur la notation des élèves. Si, dans bien des cas, les élèves donnent une note plus généreuse aux enseignants du même sexe qu'eux, en France et aux États-Unis, les filles donnaient une meilleure note aux enseignants de sexe masculin (Boring, 2017 ; Boring et al., 2016 ; Young et al., 2009).

La conception de l'évaluation permet de répondre aux inquiétudes concernant la capacité des élèves, surtout les plus jeunes, à évaluer correctement leurs enseignants. Des données recueillies en Allemagne et aux États-Unis suggèrent que, lorsqu'on leur fournit des questions claires concernant le comportement concret de l'enseignant ainsi que des mesures bien conçues, les réponses des élèves du primaire et du secondaire correspondent généralement aux autres mesures de la performance des enseignants (Ferguson, 2012 ; Wagner et al., 2013).

LES NOTES DES ÉLÈVES NE DEVRAIENT PAS ÊTRE EMPLOYÉES DE FAÇON DISPROPORTIONNÉE DANS L'ÉVALUATION DES ENSEIGNANTS

Afin de balayer les craintes concernant la capacité et le parti pris des évaluateurs, les notes des élèves ont pris une place grandissante dans l'évaluation des enseignants. Beaucoup estiment en effet que les notes aux tests sont faciles à quantifier et souvent plus objectives que les évaluations, et qu'elles sont le reflet de la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage, même si elles sont le fruit des efforts de multiples acteurs (Clarke, 2017 ; Isoré, 2009). Toujours selon l'enquête TALIS 2013, les notes des élèves sont l'élément le plus fréquent à partir duquel sont évalués les enseignants (pour 97 % d'entre eux) (Smith et Kubacka, 2017). Plus récemment, les notes ont été utilisées dans de nombreux pays à revenu intermédiaire, comme le Kenya, le Mexique, le Pakistan ou le Pérou (Snilsveit et al., 2016).

Toutefois, bien d'autres facteurs que l'enseignement, comme les capacités des élèves, leurs attentes, leur motivation et leur comportement, les antécédents et l'investissement des parents, les pressions exercées par les pairs et les aspirations de ceux-ci, l'organisation, les ressources et la culture de l'établissement, ainsi que la structure et le contenu des programmes, entrent également en ligne de compte dans les résultats des élèves aux tests. À cela, il faut ajouter que les enseignants ont un impact cumulatif sur la performance des élèves : un élève est influencé non seulement par ses enseignants actuels mais aussi par les précédents. Les scores moyens reflètent donc bien plus que l'impact d'un seul enseignant (OCDE, 2009). En Uruguay, l'opposition des enseignants a mis un

frein aux tentatives d'utilisation des notes des élèves à des fins de reddition des comptes (Bruns et Luque, 2015). Les résultats des élèves ne sont qu'un des nombreux outils destinés à améliorer l'instruction, les enseignants considérant l'évaluation globale comme légitime (Clarke, 2017).

Les approches plus sophistiquées de l'utilisation des notes des élèves s'appuient sur des données longitudinales et des modèles complexes visant à isoler l'effet d'un enseignant en particulier sur l'amélioration des résultats des élèves (Meyer, 1997). Généralement appelées « modèles de la valeur ajoutée » (MVA), elles prennent de nombreuses formes. Originaires d'Angleterre (Royaume-Uni) et des États-Unis, les MVA se sont récemment répandus au Chili et dans d'autres régions d'Europe (Sørensen, 2016). Les MVA offrent des possibilités de comparaison entre enseignants plus fiables que les évaluations basées sur les notes aux tests à un moment donné, ou les comparaisons d'élèves du même âge à deux moments donnés. Cela dit, on s'accorde le plus souvent à considérer que les résultats des élèves ne suffisent pas pour apprécier avec fiabilité l'efficacité d'un enseignant, du fait notamment des problèmes de mesure et de la complexité de l'enseignement et de l'apprentissage (Darling-Hammond, 2015). C'est pourquoi certains remettent en cause la validité des MVA comme seul critère dans les décisions concernant le personnel enseignant (Baker et al., 2010).

“

On s'accorde le plus souvent à considérer que les résultats des élèves ne suffisent pas pour apprécier avec fiabilité l'efficacité d'un enseignant, du fait notamment des problèmes de mesure et de la complexité de l'enseignement et de l'apprentissage

”

L'ÉVALUATION DES ENSEIGNANTS COMPORTE DE PLUS EN PLUS D'ENJEUX

Les évaluations « couperet » sont présentes lorsque la performance est « liée aux augmentations de salaire, à l'avancement et au maintien de l'emploi » (Larsen, 2005, p. 296). Le lien créé entre performance et salaire en basant celui-ci sur la réussite des élèves est le signe qu'on évolue vers un régime d'incitation dans lequel les écoles fondent la responsabilité sur les tests et les gouvernements accordent leurs subsides en fonction des résultats obtenus. Le salaire basé sur la performance a de fortes chances de s'étendre, car il est la solution politique numéro un proposée par les produits du savoir de la Banque mondiale pour améliorer la contribution des enseignants à une éducation de qualité (Fontdevila et Verger, 2015).

Il est certes tentant de baser la rémunération des enseignants sur la performance des élèves. On suppose que les enseignants seront incités à adapter leur pratique professionnelle afin de satisfaire

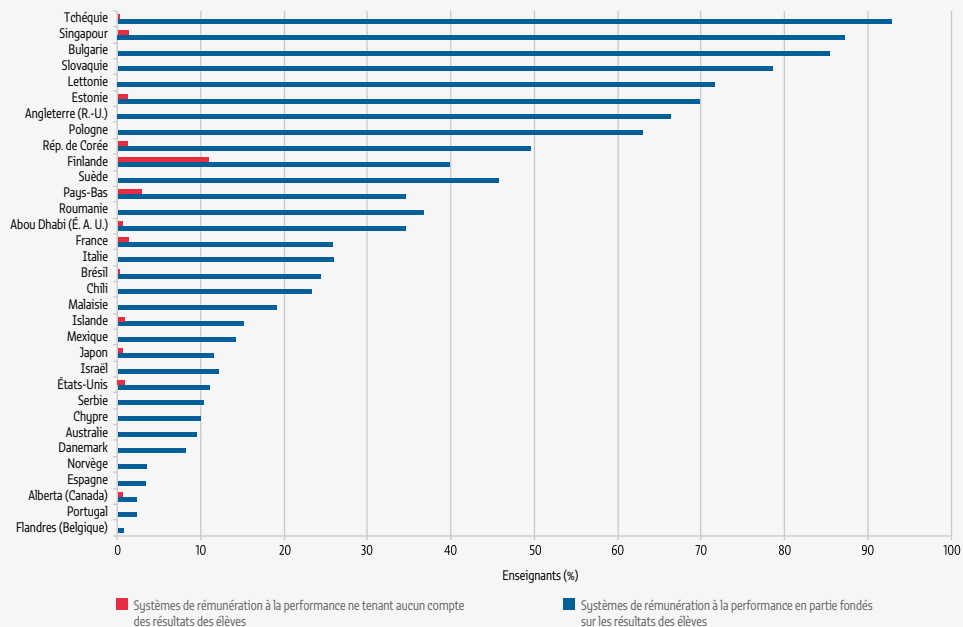
à des critères de réussite, tels que les notes aux tests. Il existe de multiples façons de mesurer et de définir la performance de l'enseignant, et les systèmes « à enjeux élevés » ont en général recours à un large éventail d'indicateurs. Certaines rémunérations à la performance lient les incitations à l'instruction bilingue, à la recherche action, à des responsabilités accrues ou à la formation continue. En Chine, 30 % du salaire des enseignants est basé sur des responsabilités et des contributions supplémentaires, sur la recherche action et les notes des élèves aux tests. En Estonie, responsabilités additionnelles, heures supplémentaires et performance moyenne de l'école aux tests normalisés des élèves sont pris en compte dans la rémunération des enseignants. Dans le système décentralisé de la Suède, ce sont les chefs d'établissement qui décident en dernier ressort du salaire de chaque enseignant (Barnes et al., 2016 ; Irs et Türk, 2012). Certains pays, comme l'État plurinational de Bolivie, le Chili, les États-Unis, Israël, le Kenya, le Mexique, le Portugal ou le Royaume-Uni, ont adopté la

rémunération basée sur la performance en lien avec les notes des élèves aux tests (Barnes et al., 2016).

Selon une analyse des 33 pays de l'enquête TALIS pour les besoins du présent *Rapport*, dans 20 systèmes éducatifs, toutes les rémunérations d'enseignants fondées sur la performance étaient en partie liées aux notes des élèves (**figure 4.5**). Même en Finlande, où la structure nationale des salaires ne les relie pas à la réussite des élèves (Sahlberg, 2015), les chefs d'établissement de 78,5 % des enseignants rémunérés à la performance indiquaient que celle-ci était en partie évaluée en fonction des résultats des élèves, si bien que 40 % des enseignants voyaient leur performance basée au moins partiellement sur les notes obtenues aux tests. Plus généralement, chez les enseignants du premier cycle du secondaire ayant participé à l'enquête TALIS 2013, 75 % des évaluations à enjeu élevé utilisaient les notes aux tests ou l'observation des enseignants comme un élément déterminant de leur maintien, de

FIGURE 4.5 :

La plupart des systèmes de rémunération à la performance des pays riches sont en partie fondés sur les résultats des élèves
Pourcentage d'enseignants pour qui les notes des élèves aux tests entrent en ligne de compte dans les systèmes de rémunération à la performance, choix de pays



Source : Analyse effectuée par l'équipe du *Rapport GEM* à partir des données de l'enquête TALIS (OCDE, 2014a).

“

Il faut éviter toute rémunération à la performance basée sur les notes des élèves. Il y a peu de preuves de son impact sur les résultats, et elle n'augmente pas la motivation

”

leur avancement ou de leur niveau de salaire. Les autres critères fréquemment utilisés étaient les retours des parents (71 %), les sondages auprès des élèves (65 %), l'auto-évaluation (65 %) et l'évaluation de la maîtrise du contenu (62 %) (Smith et Kubacka, 2017).

Lier la performance des élèves au salaire des enseignants réduit l'équité

La rémunération axée sur la performance n'a qu'un effet mitigé sur les résultats d'apprentissage. Les élèves dont l'enseignant était rémunéré en fonction de leurs notes avaient progressé dans l'ouest de la Chine (Loyalka et al., 2016), mais pas au Pérou (Obrero et Lombardi, 2016). Les preuves d'un impact négatif sur l'équité abondent, les élèves à la traîne étant souvent laissés pour compte dans les politiques comme dans les pratiques. Récompenser les enseignants en fonction de la réussite de leurs élèves tend à favoriser un climat malsain de compétition, à démotiver l'enseignant. Baser les salaires sur les performances tend à favoriser un environnement compétitif malsain, à diminuer la motivation des enseignants et à les inciter à « enseigner pour le test » et à négliger les élèves moins brillants (Rossiter, 2017 ; Smith, 2016).

Baser les salaires sur les performances peut avoir un impact négatif disproportionné sur les élèves faibles lorsque les enseignants se font muter dans des établissements plus performants (Verger et Parcerisa, 2017) et que les élèves faibles se voient refuser l'accès à certaines écoles, comme cela s'est produit au Brésil (Brooke, 2016). Les incitations à la performance individuelle

peuvent aussi décourager la collaboration entre enseignants et entre écoles. En Australie, les rivalités se sont accrues entre les enseignants, entraînant des frictions entre ceux des classes avec et sans épreuves, ainsi qu'une compétition pour éviter les postes dans des écoles peu performantes (Thompson, 2013). Au Chili, la peur des sanctions et le renforcement de la surveillance ont causé beaucoup de stress aux enseignants et aux élèves des établissements médiocres et ont enraciné le prestige social des écoles performantes, aggravant l'iniquité du système (Verger et Parcerisa, 2017).

De nombreuses recherches attirent l'attention sur le danger d'utiliser les notes aux tests dans le but de faire rendre des comptes aux enseignants. L'examen de 10 études menées au Chili, en Chine, en Inde, au Kenya, au Mexique, au Pakistan et au Pérou a montré que les interventions augmentant la responsabilité en liant les incitations aux notes obtenues aux tests modifiaient la pratique pédagogique : les enseignants consacraient davantage de temps à préparer les élèves aux épreuves en vue d'améliorer leurs résultats et d'obtenir des primes (Snijlsveit et al., 2016). Lors d'une expérience menée au Kenya, les enseignants du primaire étaient récompensés en cas de bonnes notes et pénalisés en cas d'absence des élèves aux épreuves de fin d'année. Les notes aux tests et la présence aux examens se sont améliorés, mais les enseignants se sont focalisés sur la préparation aux tests, au détriment du programme. Les résultats des élèves n'ont pas progressé dans les domaines non pris en compte dans le calcul du salaire de l'enseignant. Qui plus est, de plus larges bénéfices attendus, comme la réduction de l'absentéisme des enseignants ou du décrochage des élèves, ne se sont pas concrétisés (Glewwe et al., 2010). L'élément incitatif de ces programmes peut également varier selon le sexe de l'enseignant (encadré 4.4).

Dans les systèmes très exigeants, il y a un manque de retour sur les évaluations

Dans les systèmes très exigeants, la nature plus sommative des évaluations limite leur capacité à améliorer l'enseignement. Si le lien n'est pas fait avec les possibilités de développement professionnel, les évaluations deviennent fréquemment un exercice dont les enseignants se méfient. Plus de la moitié des enseignants de l'enquête TALIS considéraient l'évaluation comme une tâche purement administrative (OCDE, 2014b). Pourtant, rares sont les pays qui lient les systèmes d'évaluation au développement professionnel continu (Isoré, 2009).

LES TESTS À ENJEUX ÉLÈVES PEUVENT CONDUIRE LES ENSEIGNANTS À N'ENSEIGNER QU'AUX ÉLÈVES SUSCEPTIBLES D'OBTENIR DE BONS RÉSULTATS



ENCADRÉ 4.4

L'impact de la rémunération basée sur la performance peut varier selon le sexe de l'enseignant

Concernant le fait que la rémunération à la performance puisse impacter différemment les enseignants selon leur sexe, les données sont partagées. Une expérience consistant à faire participer à un tournoi des enseignants israéliens, et à leur verser des primes en espèces en fonction des résultats de leurs élèves, n'a pas révélé de différence de performance entre les enseignants des deux sexes. L'examen récent de 18 études menées dans divers domaines n'a pas non plus constaté de différence dans les effets de la rémunération à la performance sur les hommes et les femmes.

Mais d'autres travaux indiquent qu'ils réagissent différemment à cette mesure. Dans une étude réalisée en République de Corée, les enseignants indiquaient que la rémunération basée sur la performance avaient des effets plus positifs sur l'engagement, la motivation et le moral des enseignants de sexe masculin. Aux États-Unis, l'étude d'un échantillon représentatif d'enseignants montre que la rémunération à la performance a une incidence plus négative sur la pratique des enseignantes, entraînant, par exemple, une diminution de leurs heures de travail et de leur participation aux activités scolaires bénévoles. Indépendamment des résultats, certaines études suggèrent que les enseignants pourraient avoir une perception plus positive et plus optimiste des modèles de rémunération liée à la performance que les enseignantes, comme on l'a constaté en Israël et au Japon.

Sources : Bandiera et al. (2017) ; Joo et al. (2012) ; Jones (2013) ; Katsuno (2016) ; Lavy (2012).

Les retours ne sont pas toujours faits, et ne sont pas toujours utiles (Smith et Kubacka, 2017). Les recherches menées auprès de la Communauté flamande de Belgique montrent qu'un retour d'information utile est un élément clé de l'utilisation positive

“ Une analyse de l'enquête TALIS 2013 montre que, lorsque les retours insistent sur la performance des élèves, les enseignants ont davantage tendance à penser que les évaluations ne sont que des formalités administratives, ce qui a peu d'incidence sur l'instruction ”

de l'évaluation pour la pratique professionnelle, de même que l'attitude positive des chefs d'établissement et le manque d'expérience des enseignants (Delvaux et al., 2013). Toutefois, une analyse des participants à l'enquête TALIS 2013 montre que, lorsque les retours accordent une importance disproportionnée à la performance des élèves, les enseignants avaient davantage

tendance à penser que les évaluations n'étaient que des formalités administratives, et elles avaient donc peu d'incidence sur l'instruction (Smith et Kubacka, 2017).

LA RESPONSABILITÉ PROFESSIONNELLE PEUT CONTRIBUER À TRANSFORMER LA CULTURE DE L'ENSEIGNEMENT

Les enseignants peuvent exercer un contrôle sur leurs pairs au titre de la responsabilité professionnelle. Ce mode de reddition des comptes est généralement conçu par et avec les enseignants et repose sur leur expertise et leur professionnalisme (Fullan et al., 2015). Les systèmes recourant à la responsabilité professionnelle supposent habituellement une bonne confiance du public dans la capacité des enseignants à assurer une éducation de qualité. Ses approches plus formelles, comme l'examen de la pratique pédagogique par les pairs, peuvent entrer dans l'évaluation officielle des enseignants. D'autres formules consistent à rendre compte à un pair ou un groupe de pairs de ses activités en classe et des enseignements tirés, mais il y a aussi les observations tirées du coenseignement et du travail en équipe, l'apprentissage entre pairs, le mentorat, l'examen collectif de la recherche et d'autres formes de retours d'information. Les règles professionnelles sont un autre outil de reddition des comptes. Il peut s'agir de règles officielles, élaborées par les enseignants ou s'appliquant à eux (comme les codes de déontologie), ou de règles informelles, s'exerçant sous la pression des pairs. Au fil du temps, ces normes informelles sont assimilées par l'enseignant et deviennent des codes d'éthique professionnelle implicites, distincts des codes de conduite explicites (Kandel et Lazear, 1992 ; OCDE, 2016b).

Les approches efficaces de la responsabilité professionnelle peuvent contribuer à transformer la culture de l'enseignement et à impliquer les enseignants. Elles peuvent avoir des effets durables lorsqu'elles sont intégrées à l'éthique et aux idéaux intrinsèques de la profession, et perçues comme des mécanismes donnant à l'enseignant le contrôle de son propre travail. Dans les systèmes où les enseignants ont un niveau suffisant de professionnalisme, cette forme de responsabilisation peut renforcer les valeurs de la profession. De telles approches, conduites en interne, peuvent conforter le rôle des enseignants en tant que professionnels autonomes et être un facteur de plus grande satisfaction dans le travail (Smith et Persson, 2016).

La responsabilité professionnelle est moins présente dans les contextes de grande pauvreté, où le mentorat et les pratiques collaboratives sont souvent rares et où prévalent les programmes scolaires normatifs et des exigences de préparation aux tests qui diminuent l'autonomie des enseignants. La difficulté d'enseigner dans des écoles défavorisées est encore aggravée par un « déficit de soutien » aux enseignants, dont la réussite est moins encouragée qu'ailleurs (Moore Johnson et al., 2004).

L'APPRENTISSAGE COLLABORATIF PEUT AMÉLIORER L'INSTRUCTION ET SES RÉSULTATS

Bien qu'il soit rarement considéré comme un outil de reddition des comptes, l'apprentissage collaboratif ou apprentissage entre pairs a la capacité d'améliorer l'enseignement ainsi que le suivi des pratiques enseignantes. Le fait de rendre compte de ses activités ou de les partager avec ses collègues, le plus souvent en présentant des données factuelles et en les expliquant en relation avec l'instruction, a un effet subtil de reddition des comptes. Les enseignants remettent collectivement en cause leur pratique et apprennent les uns des autres en vue de l'améliorer (Lassonde et Israel, 2010).

Les communautés d'apprentissage professionnelles (CAP) fournissent une structure formelle d'apprentissage collaboratif. Bien qu'il soit difficile, compte tenu de la diversité des CAP, d'en proposer une définition universelle, elles consistent généralement à réunir un groupe d'éducateurs, qui s'efforcent d'améliorer l'enseignement et l'apprentissage grâce à une réflexion critique continue sur les pratiques pédagogiques (Dogan *et al.*, 2015 ; Hairon et Tan, 2017). Le partage des expériences et des activités avec les pairs et avec la collectivité est un élément central des CAP (Newmann *et al.*, 1996).

Les CAP sont surtout présentes dans les pays à revenu élevé et intermédiaire et ont des modalités d'exécution souvent diverses. En Écosse (Royaume-Uni), dans le cadre des Learning Rounds, les éducateurs observent l'enseignement de leurs pairs dans plusieurs classes de la même école, se servant des informations recueillies pour donner une description de l'enseignement et de l'apprentissage qui s'y déroulent (Philpott et Oates, 2016). En 2011, environ 24 collectivités locales sur 32 ont réalisé des Learning Rounds (Education Scotland, 2011). À Singapour, chaque école possède plusieurs équipes d'apprentissage professionnel. Le Ministère de l'éducation fournit des orientations aux établissements en définissant trois grands objectifs et quatre questions critiques encourageant la collaboration, l'accent mis sur l'apprentissage des élèves et la réflexion critique. Les écoles choisissent un des trois modèles de CAP : recherche action, cercles d'apprentissage ou Lesson Study (**encadré 4.5**) (Hairon et Tan, 2017). À Shanghai, les CAP, introduites dans les années 50, comprennent à la fois des groupes enseignement et recherche dans toutes les écoles et, moins fréquemment, des groupes de préparation des cours par niveau d'études. Au sein des groupes enseignement et recherche, 3 à 10 enseignants se réunissent chaque semaine dans le cadre de leur temps de travail pour partager les travaux en cours en matière pédagogique, échanger leurs expériences de l'enseignement et conduire des recherches en rapport avec leur pratique. Les projets et les progrès réalisés font l'objet de rapports réguliers auprès des autres écoles ou du district (Hairon et Tan, 2017).

Les données suggèrent que les CAP améliorent les pratiques pédagogiques et les acquis des élèves (Vescio *et al.*, 2008). L'examen de 14 études réalisées au Bangladesh, aux États-Unis et au Royaume-Uni a montré que, grâce aux CAP, les enseignants

ENCADRÉ 4.5

Lesson Study utilise les processus collaboratifs pour améliorer l'enseignement

La CAP Lesson Study s'appuie sur la planification, l'observation, l'analyse et le perfectionnement en collaboration pour améliorer l'enseignement des leçons et l'apprentissage des élèves. Né au Japon au début du XX^e siècle, ce modèle est aujourd'hui en usage en Australie, aux États-Unis, à Hong Kong (Chine), à Singapour, en Suède et au Royaume-Uni. Au Japon, 99 % des enseignants du primaire, 98 % des enseignants du premier cycle du secondaire et 95 % des enseignants du deuxième cycle du secondaire participent à Lesson Study. À l'école primaire, les enseignants d'un niveau donné élaborent et proposent chaque année une à trois « leçons expérimentales » ou cours de démonstration, en fonction du thème de recherche adopté par l'école : l'un des instructeurs enseigne la leçon à un groupe sélectionné d'élèves sous le regard de ses collègues. L'équipe pédagogique se réunit ensuite pour partager ses observations et débattre de ce que l'enseignant a pensé de sa leçon. Le cycle est clôt lorsque la leçon a été perfectionnée, que de nouvelles hypothèses ont été formulées et que la leçon a été enseignée par un autre instructeur. Ce processus prend généralement trois à six mois. Après plusieurs cycles, la leçon est rendue publique.

Comme les CAP en général, Lesson Study a un impact à la fois sur les enseignants et les élèves. L'examen systématique de neuf études de Lesson Study a conclu qu'il était un excellent outil pour aider les enseignants à réfléchir à leur pratique et à améliorer l'apprentissage des élèves. En Angleterre (Royaume-Uni), une collaboration accrue à travers Lesson Study a brisé le sentiment d'isolement des enseignants et favorisé la prise de risque didactique, au profit d'un enseignement plus interactif. Aux États-Unis, Lesson Study était associé à une connaissance renforcée du contenu, à l'amélioration de la performance des élèves et une plus grande pratique de la collaboration et de la réflexion au sein de la communauté scolaire.

Sources : Cheung et Wong (2014) ; Cajkler *et al.* (2015) ; Droese (2010) ; Dudley (2014) ; Hird *et al.* (2014) ; Lewis (2013) ; Perry et Lewis (2013).

des sciences ont amélioré leurs connaissances disciplinaires et pédagogiques, ce qui les a conduit à modifier leurs pratiques (Dogan *et al.*, 2015). L'instruction s'est améliorée chez les enseignants ayant participé au processus collectif d'examen et d'évaluation du travail des élèves et d'observation et de discussion de leurs pratiques respectives. L'évaluation collective du travail des élèves allait de pair avec une amélioration de leurs notes (Ratts *et al.*, 2015).

Pour que l'apprentissage entre pairs soit efficace, il faut y consacrer beaucoup de temps

Bien qu'il soit un outil prometteur, l'apprentissage collaboratif présente de multiples défis qui en compliquent l'application dans de nombreux contextes. Un de ces obstacles est la grande quantité de temps nécessaire, pour des enseignants dont la charge est déjà trop lourde. Lorsque le temps et les ressources sont rares,

les enseignants ont tendance à se concentrer sur leur propre enseignement (Hairon et Tan, 2017). Au Japon ainsi qu'à Shanghai, le travail induit par les CAP et Lesson Study sont intégrés dans le temps rémunéré (Hairon et Tan, 2017 ; Lewis, 2013), et à Shanghai, les chefs d'équipe sont indemnisés pour le temps passé à exécuter ces tâches supplémentaires (Hairon et Tan, 2017). Aux États-Unis, en revanche, les enseignants doivent prendre sur leur temps personnel leur participation aux réunions de Lesson Study (Hird *et al.*, 2014). Du fait des ressources financières et humaines supplémentaires qu'il faut dégager pour permettre aux enseignants de participer et d'être payés pour le temps qu'ils y consacrent en plus de l'instruction, il peut être difficile de mettre en œuvre les CAP et les modèles associés dans les pays souffrant d'une pénurie d'enseignants.

La culture peut aussi jouer un rôle dans la mise en œuvre de l'apprentissage collaboratif entre pairs. Les sociétés où le bien collectif prévaut sur le bien individuel ont plus de probabilité de saisir cette opportunité. C'est même parfois une condition préalable, dans la mesure où il va s'agir d'un investissement à long terme qui engage une transformation de la culture scolaire. Les écoles reposant sur une instruction de type magistral, centrée sur l'enseignant, sont moins sensibles aux avantages de Lesson Study, entre autres parce que les participants ont tendance à se contenter d'un petit nombre de cycles, et peaufinent donc moins de leçons (Hird *et al.*, 2014). Enfin, les enseignants ont besoin d'autonomie pour pouvoir prendre des risques. En Écosse, la flexibilité des programmes laisse de la place aux expériences (Philpott et Oates, 2016). Le système d'évaluation normalisé des États-Unis, au contraire, accorde moins de liberté à l'enseignant (Hult et Edström, 2016) : les enseignants américains étaient quatre fois plus enclins que leurs collègues japonais à indiquer que les tests normalisés jouaient un rôle majeur dans leurs décisions pédagogiques (NCES, 2006).

LES CODES DE DÉONTOLOGIE PEUVENT PROMOUVOIR LES RESPONSABILITÉS ET LES VALEURS DE L'ENSEIGNEMENT

Les expressions « code de déontologie » et « code de conduite » sont souvent utilisées de manière interchangeable, même si l'accent est mis tantôt sur l'éthique, tantôt sur les comportements. En général, un code de déontologie est rédigé par une association professionnelle afin de guider ses membres, de protéger ses bénéficiaires, de faire respecter des normes d'exercice de la profession et d'apporter des directives morales, réglementaires et légales (Banks, 2003). Le principal objectif d'un code des enseignants est de leur fournir des directives d'autodiscipline en formulant des règles de conduite professionnelles (Poisson, 2009).

La plupart des pays se sont dotés de codes de déontologie élaborés par les syndicats d'enseignants (IIEP, 2009). L'Internationale de l'éducation (IE), fédération mondiale de syndicats d'enseignants et d'autres professionnels de l'éducation, a également rédigé une Déclaration sur l'éthique professionnelle, à vocation internationale, qui définit les engagements des enseignants envers la profession,

“

Une enquête auprès des enseignants, des administrateurs scolaires, des parents et des fonctionnaires dans 24 pays révèle que 54 % d'entre eux estimaient que les codes d'éthique avaient un impact très important sur la réduction des fautes professionnelles

”

les étudiants, les collègues, le personnel administratif et les parents, et les engagements de la communauté envers les enseignants. Ce document est une référence à la fois pour les enseignants et pour les codes de déontologie des enseignants au niveau national ou régional (IE, 2004). Dans une récente enquête de l'IE, 26 organisations d'enseignants dans le monde sur 50 indiquaient que leurs pays possédaient un code d'éthique des enseignants (IE, 2017). Une enquête réalisée séparément auprès des enseignants, des administrateurs scolaires, des parents et des fonctionnaires dans 24 pays révèle que 67 % d'entre eux estimaient que les codes avaient un impact très important sur l'amélioration de l'identité professionnelle, et 54 %, un impact très important sur la réduction des fautes professionnelles (McKelvie-Sebileau, 2011).

Les codes doivent être élaborés et mis en œuvre de manière réfléchie. Une conception et une application efficaces des codes professionnels exige une consultation des parties prenantes, pour que soient représentés les différents points de vue de la profession (Poisson, 2009). Les codes ont aussi leur utilité dans les relations entre les enseignants et les autres parties prenantes de l'éducation. Elles peuvent, par exemple, servir de base aux politiques de développement professionnel mises en œuvre par les chefs d'établissement (Van Nuland, 2009). Les codes doivent être formulés clairement et dans un langage accessible à toutes les parties prenantes, et doivent traduire les idéaux de la profession en mesures concrètes.

Pour que les codes soient efficaces, il faut des mécanismes clairs d'application et de signalement des fautes

La mise en œuvre des codes professionnels doit se faire progressivement, afin de faciliter la collaboration de l'ensemble du système et les efforts pour garantir que tous les enseignants en connaissent le contenu et la signification (Van Nuland, 2009). Un examen des codes de conduite de 24 pays sur les cinq continents a révélé que ceux-ci étaient inconnus des responsables des ministères et des enseignants, ce qui pose de sérieux problèmes : moins des deux tiers des répondants indiquaient avoir au moins une bonne connaissance de ces codes (McKelvie-Sebileau, 2011). Leur efficacité suppose un large accord sur leurs valeurs sous-jacentes. Selon une enquête réalisée en 2008 auprès des enseignants des Bahamas, un enseignant sur quatre infligeait des châtiments corporels, tout en sachant qu'une telle pratique était interdite, et 62 % déclaraient que leur suppression avait affaibli leur autorité (Taylor, 2017).

L'absence de mécanismes d'application clairs risque en outre de peser sur l'efficacité des codes de déontologie. Les mécanismes de

TABLEAU 4.2 :**Codes des enseignants et procédures de signalement des fautes dans un échantillon de pays**

Pays	Type de document	Mécanisme de signalement des fautes	Autorité de décision	Conséquences possibles
Afrique du Sud	Code d'éthique professionnelle du Conseil sud-africain des éducateurs	Toute faute doit être signalée par les éducateurs au Conseil sud-africain des éducateurs ; le comité disciplinaire du Conseil transmet l'information à une commission d'enquête, qui peut décider d'engager une procédure disciplinaire, et formule une recommandation au comité disciplinaire ou au Conseil	Conseil des éducateurs sud-africains	Avertissement ou blâme, amende (n'excédant pas un mois de salaire), radiation du registre (temporaire, permanente ou conditionnelle)
Australie	Code de pratique professionnelle des enseignants	Les fautes doivent être signalées aux responsables (chef d'établissement ou directeur régional)	Fonctionnaire principal de l'autorité employeuse, avec droit de réponse de l'enseignant	Conseils, avertissement écrit, pénalité financière, changement de fonctions (y compris à un salaire inférieur), abaissement d'échelon, rétrogradation ou réduction salariale temporaires ou permanentes, licenciement
État de l'Uttar Pradesh, Inde	Manuel éducatif de l'Uttar Pradesh	Les plaintes doivent être déposées auprès des chefs d'établissement, qui gèrent le fichier des enseignants ; selon leur gravité, elles peuvent ensuite être transmises à l'inspecteur des écoles du district	Directeur, proviseur, inspecteur du district	Mention sur la fiche personnelle de l'enseignant, non délivrance du certificat annuel d'intégrité, résiliation du contrat
Nigéria	Code de conduite des enseignants	Toute faute est signalée par le chef d'établissement au Conseil nigérian d'homologation des enseignants (TRCN) ou à la Commission d'enquête sur les enseignants (TIP) ; toute partie prenante de l'éducation peut aussi informer le TRCN ou le TIP ; le TIP enquête et peut décider de saisir le Tribunal des enseignants	TRCN, TIP, Tribunal des enseignants	Blâme écrit, radiation du registre des enseignants (et donc interdiction d'exercer au Nigéria)
Pologne	Code d'éthique (Kodeks etyczny nauczyciela)	Les enseignants doivent faire de leur mieux pour mettre fin à un comportement contraire à l'éthique, y compris en demandant l'aide de leurs collègues et, si cela ne suffit pas, en faisant appel aux syndicats d'enseignants	Collègues, syndicats d'enseignants	Non précisé

Sources : Australia Department of Education and Training (2006) ; Centrum Edukacji Obywatelskiej (2008) ; IIPE (2009) ; South African Council of Educators (n.d.) ; Teachers Registration Council of Nigeria (2010) ; UK National Union of Teachers (2014) ; Van Nuland et al. (2006).

signalement des fautes et les sanctions ne sont pas toujours précisés (tableau 4.2). Une raison de la non-application peut être le manque de capacités des personnes responsables des évaluations. La recherche suggère que les personnels chargés d'évaluer les fautes ont besoin d'une formation juridique, ce qui n'est pas toujours possible dans les pays manquant de moyens à cet égard (Maisel, 2006 ; Poisson, 2009).

LES CITOYENS PEUVENT AIDER LES ENSEIGNANTS À ASSUMER LEURS RESPONSABILITÉS

Il est de plus en plus admis que les communautés et les parents ont un rôle important à jouer pour responsabiliser les écoles et les enseignants (Banque mondiale, 2009). Dans le même temps, les approches de la responsabilité sociale ne sont pas toujours décrites avec précision dans la littérature ou les politiques de l'éducation. Selon un examen des plans d'éducation nationaux de 40 pays essentiellement à revenu faible et intermédiaire, et d'études de cas approfondies concernant l'Afrique du Sud, le Bangladesh, le Cambodge et le Timor-Leste, les politiques sont nombreuses à mentionner le rôle croissant des parents et des communautés dans la responsabilisation des enseignants, mais rares sont celles qui donnent des détails sur ce que cela signifie dans la pratique (Hunt, 2014). En l'absence de directives claires, les approches participatives peuvent être organisées selon une approche ascendante, en s'appuyant sur la motivation communautaire pour superviser l'enseignement.

LE SUIVI COMMUNAUTAIRE DES ENSEIGNANTS PERMET DE LUTTER CONTRE L'ABSENTÉISME, MAIS IL N'EST PAS TOUJOURS DURABLE

En plus de la participation de ses membres aux évaluations formelles, il existe différentes formes de suivi des enseignants par la communauté, dont l'utilisation des technologies (encadré 4.6). Les représentants des communautés locales peuvent, par exemple, visiter les salles de classe pour vérifier la présence des enseignants. Les cartes de pointage communautaires sont un outil plus complexe, généralement utilisé pour tenir les écoles responsables, mais comprenant le plus souvent un volet enseignants. Les enquêtes communautaires concernant les enseignants ont été mises à profit dans plusieurs contextes à faible revenu, notamment dans les régions rurales ou défavorisées. L'outil le plus élémentaire à la disposition des parents est l'organisation de réunions avec les enseignants. Celles-ci manquent cependant de régularité et offrent des possibilités limitées de suivi de l'enseignement et de l'apprentissage. Leur utilité en matière de reddition des comptes

“

L'utilité des réunions parents-enseignants est particulièrement faible pour les familles défavorisées, qui n'ont pas toujours les connaissances ou les compétences suffisantes pour suivre les progrès de leurs enfants

”

ENCADRÉ 4.6

Les technologies de suivi sont surtout axées sur l'absentéisme des enseignants

Les avancées technologiques et l'accès croissant à des outils comme les appareils photos numériques, les tablettes ou les smartphones ont facilité leur utilisation par les communautés pour obliger les enseignants à rendre des comptes. Mais certains personnels estiment que cette forme de suivi est exagérément intrusive et qu'elle est le signe d'un manque de confiance.

La technologie est surtout utilisée pour réduire l'absentéisme des enseignants. À Udaipur, en Inde, les élèves utilisent des appareils avec affichage de la date pour photographier leurs enseignants au début et à la fin de la journée d'école. Selon les premières recherches, ces initiatives, couplées à des incitations financières, ont fait baisser l'absentéisme. En Ouganda, des téléphones mobiles équipés de logiciels permettant de signaler les absences des enseignants à l'administration ont été distribués en vue d'améliorer la présence des enseignants dans 180 écoles primaires publiques des zones rurales. Cette surveillance téléphonique a été confiée aux chefs d'établissement ou aux parents des comités de gestion des écoles. Malgré des effets prometteurs, la réussite de ce projet a peut-être été surévaluée, dans la mesure où les parents assurent ce suivi de préférence le lundi ou le vendredi, lorsque le taux de présence des enseignants est le plus élevé.

Le Pakistan a contrôlé la présence de plus de 210 000 personnels de l'éducation dans 26 200 établissements grâce aux données biométriques : empreintes digitales et photos, couplées aux coordonnées GPS. En février 2017, 40 000 enseignants ayant fait preuve d'absentéisme et 6 000 « déserteurs » (employés mais absents de longue date) avaient été sanctionnés. En Inde, l'enquête économique réalisée en 2016/17 a recommandé l'utilisation de la biométrie pour lutter contre l'absentéisme des enseignants dans les écoles primaires. Mais cette suggestion a soulevé une vague de protestations chez les enseignants, s'ajoutant aux difficultés techniques de mise en œuvre.

L'utilisation d'Internet pour dialoguer avec les enseignants et assurer leur suivi peut avoir des répercussions négatives si elle ne se fait pas de manière adéquate. En Chine, des milliers de salles de classe sont filmées en temps réel, afin que les parents et le public puissent suivre et commenter les pratiques des enseignants et le comportement des élèves. D'aucuns craignent cependant que cette surveillance continue ne viole le droit à la vie privée des enseignants et des élèves et n'ait une incidence négative sur l'enseignement. Au Royaume-Uni, un enseignant sur cinq s'est plaint de commentaires désobligeants postés en ligne par des parents ou des élèves. Les gouvernements ont émis des directives pour tenter de prévenir ce cyberharcèlement et exhorté les écoles à enseigner aux élèves et aux parents les manières appropriées d'exprimer leurs préoccupations.

Sources : Banque mondiale (2017b) ; Duflo et al. (2012) ; Hernandez (2017) ; The Telegraph India (2017) ; The Times of India (2016) ; United Kingdom Department of Education (2014).

est particulièrement faible pour les parents de milieux défavorisés, qui n'ont pas toujours les connaissances ou les compétences suffisantes pour suivre les progrès de leurs enfants, ou en cas de taux d'encadrement élevés, où les enseignants n'ont pas assez de temps à consacrer à chaque famille.

Les preuves de l'efficacité des approches communautaires sont mitigées. Elles peuvent contribuer très utilement à

dénoncer l'absentéisme des enseignants. En Ouganda, le suivi communautaire, basé sur des cartes de pointage préparées par la communauté, a fait reculer l'absentéisme (Zeitlin et al., 2011). D'autres initiatives communautaires de lutte contre l'absentéisme dans les pays à faible revenu ont été également couronnées de succès (Guerrero et al., 2013). Toutefois, les parents ne peuvent veiller à la responsabilité des enseignants sur le long terme. Au Kenya, par exemple, les gains d'apprentissage de la formation des parents au suivi et à l'évaluation des enseignants ont disparu un an après la fin de l'intervention (Grandvoinet et al., 2015).

Les interventions communautaires peuvent aussi s'attaquer aux causes structurelles de l'absentéisme. Au Malawi, la population s'est intéressée à la gestion des salaires dans les écoles primaires en combinant cartes de pointage et examen participatif des dépenses. Les résultats ont permis d'améliorer le versement des salaires aux enseignants grâce à un système de paiement plus efficace (Mwanza et Ghambi, 2011).

LA MOTIVATION DES COMMUNAUTÉS ET LEUR CAPACITÉ À PRENDRE DES MESURES EFFICACES CONDITIONNENT LEUR ENGAGEMENT

Il peut y avoir plusieurs freins à l'intervention des parents et des communautés. La situation socioéconomique, et la capacité individuelle de comprendre les procédures disponibles et de prendre les mesures nécessaires pour obliger les enseignants à rendre des comptes, peuvent influencer sur le suivi des enseignants, et l'attitude de ces derniers entre également en ligne de compte. Les familles défavorisées manquent souvent des compétences, des connaissances ou de la confiance en soi nécessaires pour communiquer avec les enseignants (Faingold, 2017). Au Kenya, les membres des communautés, et en premier lieu les parents, ont été formés à la gestion scolaire pour leur permettre d'assurer le suivi des enseignants contractuels, notamment en évaluant les efforts des enseignants ou en les soumettant à un examen formel. Les parents ont ainsi pu participer activement à la sélection des enseignants contractuels et à leur reddition des comptes (Duflo et al., 2015).

Il faut en effet réunir de nombreuses conditions pour assurer un suivi efficace. Les membres de la communauté et les enseignants doivent, ensemble, fixer des critères et élaborer des dispositifs de reddition des comptes. Il faut une définition claire des rôles et des responsabilités et un partage d'informations. Un examen du suivi communautaire au Bénin, en Inde, au Libéria, au Mexique, en Ouganda et au Pakistan a souligné combien il est important de fournir aux communautés les informations utiles pour leur permettre d'assurer le suivi et les motiver (Molina et al., 2016). En Inde, le *Rapport annuel sur la situation de l'éducation* offre un résumé du processus d'apprentissage dans des termes qui donnent aux parents illettrés les renseignements essentiels pour pouvoir participer à ces efforts communautaires (Save the Children, 2013).

L'attitude des enseignants vis-à-vis de la participation communautaire, et notamment sur la question de savoir qui doit des comptes à qui, est également importante. Une étude menée au Ghana sur la participation des communautés au suivi scolaire montrait que les enseignants restaient sourds à cette action, en partie parce qu'ils estimaient que s'ils avaient des comptes à rendre, ce n'était pas à la communauté, mais à la hiérarchie scolaire qui les employait (Essuman et Akyeampong, 2011). Lorsqu'elle est mal gérée, l'implication des parents ou des communautés peut être une source de tensions avec les enseignants. Pour éviter ces écueils, l'Université d'Afrique du Sud a introduit un certificat d'implication parentale, qui en explique le principe aux enseignants et fournit des conseils pratiques afin de stimuler l'engagement et d'adapter les modèles à la diversité des communautés scolaires, y compris celles qui parlent différentes langues maternelles et appartiennent à des milieux socioéconomiques défavorisés (Lemmer, 2007). Un dialogue positif entre la communauté et les enseignants peut influencer le travail de ces derniers au-delà de la stricte évaluation de leur responsabilité. Une étude réalisée à Chicago, aux États-Unis, auprès d'enseignants comptant de nombreux élèves de familles défavorisées dans leurs classes, a montré que les relations parents-enseignants et la mobilisation parentale étaient des facteurs clés de rétention des enseignants dans ces écoles (Allensworth et al., 2009).

CONCLUSION

Compte tenu de la difficulté d'évaluer la responsabilité première des enseignants, qui est de dispenser une éducation de qualité, la plupart des systèmes se contentent de leur demander des comptes sur les mesures les plus aisément quantifiables, comme l'absentéisme ou la performance des élèves. Or, même la présence des enseignants, et, dans une plus grande mesure encore, la performance des élèves, dépendent d'autres facteurs. Les politiques et la gestion de l'éducation, les communautés, les élèves et les parents ont tous une incidence sur la performance des enseignants. Tenter de lutter contre l'absentéisme en se contentant de sanctionner les personnels, par exemple, a peu de chances d'être efficace si le système est également en cause. Pour des approches réussies de la reddition des comptes, il faut s'attaquer aux problèmes qui découlent de l'existence de responsabilités contradictoires et veiller à ce que les enseignants bénéficient du temps et de l'indemnisation nécessaires pour le travail effectué en plus de l'instruction.

Le travail des enseignants et de ceux qui leur demandent des comptes exige des compétences et des bases de connaissance spécifiques. Les éducateurs chargés d'évaluer les enseignants doivent être formés à reconnaître les bonnes pratiques pédagogiques, en s'appuyant pour se faire sur une compréhension commune et conjointement établie de l'enseignement de qualité. Les enseignants doivent recevoir un soutien sous forme de retours d'information dispensés de façon continue et au moment opportun, ayant une utilité directe pour leur instruction, et reliant le résultat

des évaluations au développement professionnel nécessaire. Bien que les évaluations formelles puissent servir au développement professionnel, les évaluations à enjeux élevés et sommatives basées sur les notes aux tests ont souvent pour effet d'affaiblir la motivation des enseignants, et les retours ont alors peu de chance d'améliorer l'instruction. En outre, la prise en compte des notes des élèves dans la rémunération à la performance a eu de nombreuses conséquences indésirables sur l'enseignement, l'apprentissage et l'équité, avec des effets néfastes disproportionnés sur les élèves et les écoles moins performants et défavorisés.

La confiance des parties prenantes est indispensable pour élaborer et mettre en œuvre des systèmes efficaces de responsabilité des enseignants : confiance dans la finalité de l'évaluation, dans l'impartialité des mesures, dans la compétence des évaluateurs et dans la capacité du processus à produire les résultats voulus. La confiance et la motivation des enseignants seront plus grandes s'ils sont associés dès l'origine à la mise en place des systèmes d'obligation redditionnelle, et cela garantira aussi une compréhension commune de leurs principes et la participation active des syndicats au dialogue social. Renforcer et accroître la confiance dans la profession est capital pour inciter les enseignants à tenir leurs engagements. L'apprentissage collaboratif et les autres formes de responsabilité professionnelle font appel à leur expertise, tout en réitérant les normes professionnelles et les bonnes pratiques de l'enseignement. La responsabilité professionnelle devrait être un moyen prioritaire d'accroître la motivation de l'enseignant et de garantir la présence d'évaluateurs qualifiés, auxquels s'ajouteront des évaluations externes et d'autres approches.



Un enfant regarde sa mère
l'inscrire en préprimaire
le jour de la rentrée scolaire
à Des Moines, dans l'Iowa

CRÉDIT : Des Moines Public Schools

CHAPITRE

5

Les parents et les élèves

MESSAGES CLÉS

Les parents sont les principaux responsables de l'assiduité et du comportement de leurs enfants dans l'éducation de base. Les élèves assument davantage de ces responsabilités à mesure qu'ils grandissent.

Dans 34 pays dotés de lois contre l'absentéisme scolaire, plus du tiers prévoient des amendes et près du tiers des peines d'emprisonnement pour les parents de mineurs en infraction. Mais rien n'indique qu'elles agissent sur l'absentéisme chronique, et les mesures punitives imposent un fardeau accablant aux familles pauvres.

Les transferts monétaires conditionnés à l'assiduité encouragent les familles pauvres à assumer leurs responsabilités vis-à-vis de l'éducation, et, lorsqu'ils sont bien ciblés, peuvent contribuer à surmonter les problèmes dus au manque d'argent ou d'instruction des parents.

Les élèves ont le droit de se sentir protégés et soutenus dans leur cadre d'apprentissage. Or la violence scolaire est présente dans de nombreux pays. Il est démontré que les codes de conduite scolaire, et les contacts entre parents et enseignants noués lors de réunions et de programmes de formation, réduisent la violence.

Il existe des mécanismes pour demander des comptes aux parents sur l'assiduité des élèves.....	88
Les parents et les élèves contribuent largement à favoriser la sécurité du cadre d'apprentissage	90
Conclusion	91

« Chez nous, la famille ne s'occupe pratiquement pas de l'éducation, elle laisse cette tâche au gouvernement. Ce manque de responsabilité aggrave encore la situation, dans la mesure où les écoles publiques et l'État ne peuvent pas compter sur le soutien des familles pour améliorer la qualité de l'éducation. Si les parents ne sont pas là pour suivre les études de leurs enfants, les encourager à lire et à écrire, voir avec eux les nouvelles matières ou les aider dans leurs devoirs, l'école a peu de chance d'amener tous ces enfants à la réussite scolaire. »

FILOMENA SIQUEIRA, ÉTUDIANTE ET ENSEIGNANTE, BRÉSIL

Selon la Convention relative aux droits de l'enfant, c'est aux parents, ou à leurs représentants légaux, qu'incombe au premier chef la responsabilité d'élever et d'assurer l'épanouissement de leurs enfants (article 18), en leur apportant, dans les limites de leurs possibilités et de leurs moyens financiers, les conditions de vie nécessaires (article 27).

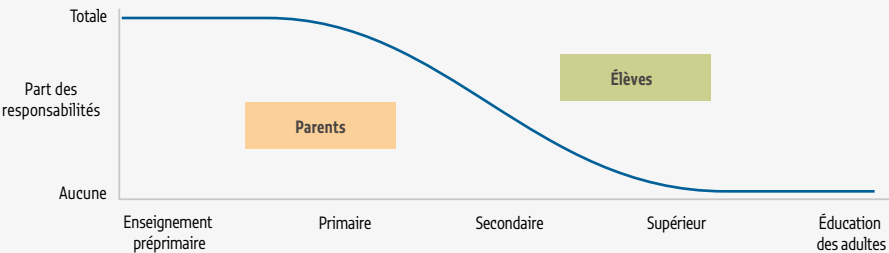
Les enfants ont besoin d'un cadre familial qui les aide et les encourage pour se développer sur le plan cognitif et émotionnel. La qualité et l'intensité des interactions entre les parents et leurs enfants, et tous les moyens qu'ils leur procurent, influencent dans une large mesure les bénéfices que les enfants retirent de

l'éducation, en déterminant leur vocabulaire, leurs attitudes envers les autres et leur disposition à l'égard de l'apprentissage lorsqu'ils intègrent le système scolaire. Le rôle des parents est de soutenir leurs enfants dans leurs études, de suivre leur évolution et de les guider en fonction de leurs besoins (Wilder, 2014 ; Hemmerechts et al., 2017). Ils sont tenus de rencontrer les enseignants, de respecter les instructions de l'école et, dans de nombreux systèmes éducatifs, de participer à la vie de l'établissement.

Les parents sont responsables de l'assiduité, des efforts et du comportement des jeunes élèves, ceux-ci assumant davantage de ces responsabilités à mesure qu'ils grandissent (figure 5.1). Pour certains, « reprocher aux parents le comportement de leurs enfants (...) revient à sous-estimer l'autonomie de ces derniers et à surestimer la capacité des parents à contrôler le

“ Les parents sont responsables de l'assiduité, des efforts et du comportement des jeunes élèves, ceux-ci assumant davantage de ces responsabilités en grandissant ”

FIGURE 5.1 :
La responsabilité des parents concernant l'assiduité, les efforts et le comportement des élèves est transférée à ces derniers à mesure qu'ils progressent dans leur scolarité
Part respective des responsabilités des parents et des élèves en matière d'assiduité, d'efforts et de comportement selon le niveau éducatif



Source : Analyse réalisée par l'équipe du Rapport mondial de suivi sur l'éducation à partir de la littérature actuelle.



Australie : « Pour les chefs d'établissement, augmenter le montant des amendes infligées aux parents d'élèves absents ne servira à rien »

~ The Advertiser, 2017

comportement des jeunes lorsqu'ils grandissent » (Henricson et Banhaim, 2005). Les élèves acquièrent progressivement la responsabilité de veiller à ce que leur comportement n'empiète pas sur le droit des autres à étudier et enseigner dans un cadre d'apprentissage où ils se sentent en sécurité.

La quasi-totalité des pays ont adopté des lois sur l'instruction obligatoire, qui en attribuent la responsabilité à l'État. Quelques gouvernements reconnaissent aussi l'obligation pour les parents de scolariser leurs enfants et de veiller à ce qu'ils fréquentent assidument l'école (Faingold, 2017).

Le présent chapitre examine comment les parents et les élèves sont formellement tenus de respecter leurs obligations à l'égard de l'éducation, notamment en ce qui concerne l'assiduité scolaire et la sécurité du cadre d'apprentissage.

IL EXISTE DES MÉCANISMES POUR DEMANDER DES COMPTES AUX PARENTS SUR L'ASSIDUITÉ DES ÉLÈVES

L'absentéisme scolaire, c'est-à-dire l'absence non justifiée de l'établissement, est un problème dans la plupart des pays. Dans les pays de l'OCDE couverts par la dernière enquête du Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA), près de 20 % des élèves de 15 ans ont indiqué avoir séché les cours au moins une fois au cours des deux semaines précédant l'enquête (OCDE, 2016e). En moyenne, dans les 33 pays ayant participé à l'Enquête mondiale sur la santé des élèves en milieu scolaire, un adolescent sur trois âgé

“ Dans les pays ayant participé à la dernière enquête PISA, près de 20 % des élèves de 15 ans ont indiqué avoir séché les cours au moins une fois durant les deux semaines précédentes ”

de 13 à 17 ans a indiqué qu'il avait fait l'école buissonnière au cours des 30 derniers jours. Ce taux oscille entre 20 % aux Bahamas et en Uruguay et plus de 40 % en République démocratique populaire lao, à Oman et à Tokélaou.

L'absentéisme scolaire a des conséquences négatives à court et

à long terme : redoublement, décrochage scolaire, grossesses des adolescentes, consommation de drogue ou délinquance (Hutchinson *et al.*, 2011 ; Rocque *et al.*, 2016). C'est un phénomène pluridimensionnel, et le rôle des parents n'est qu'un facteur parmi d'autres. Au Swaziland, où le taux d'absentéisme des adolescents était de 27 % chez les garçons et de 18 % chez les filles, les élèves qui recevaient un soutien parental à la maison (tel que vérification des devoirs, compréhension de leurs difficultés et soucis, supervision en général) risquaient moins d'indiquer qu'ils avaient fait l'école buissonnière au cours des 30 derniers jours que ceux qui n'en recevaient pas (Siziya *et al.*, 2007). En Suède, les enseignants de la 6^e à la 9^e année rangeaient le cadre familial et le style parental parmi les premières causes d'absentéisme scolaire (Gren-Landell *et al.*, 2015).

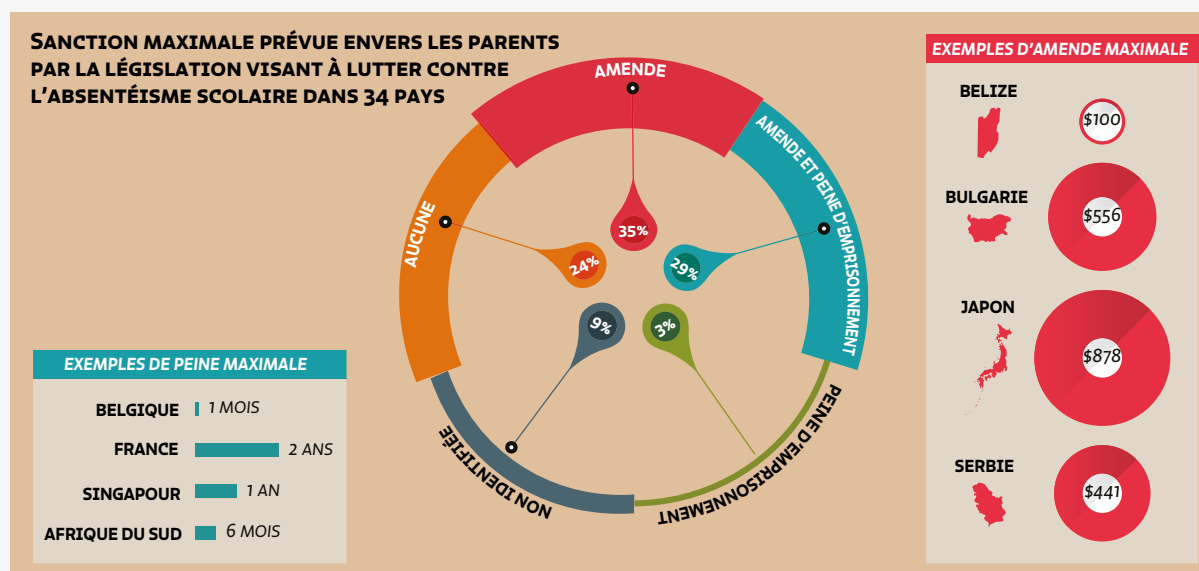
Pour faire respecter l'obligation de scolarisation des enfants, de nombreux pays ont adopté des lois visant à lutter contre l'absentéisme et passent par la voie juridique pour sanctionner les parents et les élèves. Ces lois sont moins fréquentes que celles qui concernent l'enseignement obligatoire et elles s'en distinguent en ce qu'elles définissent des responsables, des infractions et des conséquences possibles. Selon l'analyse, réalisée pour les besoins du présent Rapport, parmi 34 pays ayant adopté des lois contre l'absentéisme scolaire, plus du tiers des pays prévoient des amendes et près du tiers des peines d'emprisonnement pour les parents d'élèves absents (figure 5.2). En Bulgarie, les parents qui n'assurent pas la présence de leurs enfants dans l'enseignement obligatoire sont passibles d'une amende (Bulgaria Grand National Assembly, 1996). Au Royaume-Uni, les parents d'enfants en âge de scolarisation obligatoire qui omettent d'être assidus à l'école peuvent être poursuivis par les autorités locales (ASCL, 2017).

LES LOIS SANCTIONNANT L'ABSENTÉISME SCOLAIRE NE SONT PAS TOUJOURS EFFICACES

On ne dispose pas de preuves suffisantes pour affirmer que les sanctions juridiques réduisent l'absentéisme scolaire chronique (Atkinson, 2016). D'autres facteurs, à caractère socioéconomique, ont aussi une influence sur les schémas de l'absentéisme scolaire, et les élèves issus de familles défavorisées ou aux revenus modestes sont systématiquement exposés au risque d'absentéisme scolaire (Hutchinson *et al.*, 2011 ; UK Department for Education, 2017). La recherche suggère que les mesures punitives peuvent imposer

FIGURE 5.2 :

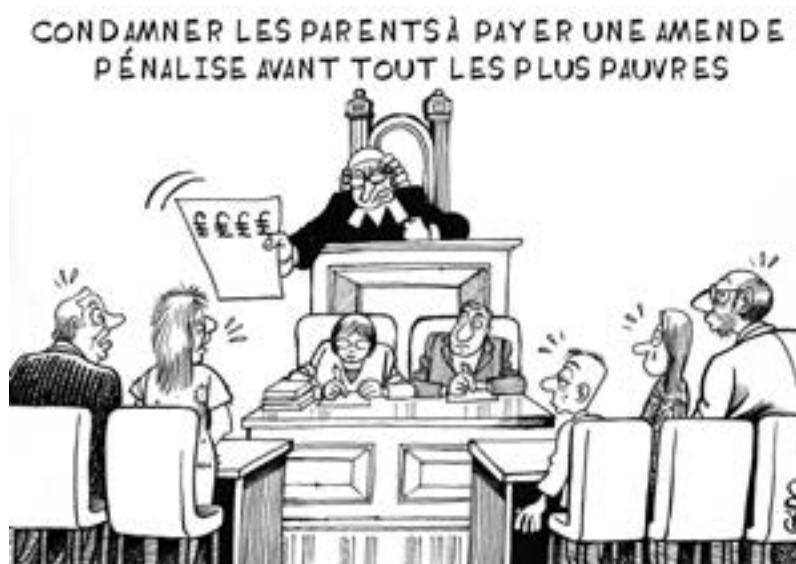
L'amende est la sanction la plus fréquente en cas d'absentéisme scolaire



Notes : Le montant en devise locale des amendes a été converti en USD selon le taux de change en vigueur à la mi-2017. Les lois et les directives nationales et régionales sont prises en compte. La représentation régionale inclut l'Ontario (Canada), Bogotá (Colombie) et Naga (Philippines).
Source : Analyse réalisée par l'équipe du Rapport mondial de suivi sur l'éducation à partir des lois en vigueur.

aux familles et aux élèves défavorisés un fardeau accablant et injustifié. En Angleterre et au Pays de Galles (Royaume-Uni), les sanctions sévères touchaient davantage les familles aux revenus modestes et les femmes, ces dernières formant la majorité des familles monoparentales (Donoghue, 2011). À Los Angeles (États-Unis), jusqu'en 2013, au montant de l'amende de 250 dollars EU s'ajoutaient parfois des frais de justice pouvant aller jusqu'à 1 000 dollars EU, ce qui entraîne une dette écrasante pour les familles pauvres. En réalité, ces amendes ont renforcé l'absentéisme scolaire, qui est passé de 5 % à 28 %, ce qui suggère que certains élèves manquaient l'école pour éviter tout contact avec les services répressifs (Ahmad et Miller, 2015).

Bien que porteuses d'un cadre juridique, les lois visant à lutter contre l'absentéisme scolaire doivent s'accompagner d'un dispositif de prévention complémentaire. Améliorer la reddition de comptes des parents suppose d'abord de comprendre et d'améliorer les relations entre l'école et les familles. Dans une zone scolairement défavorisée de Paris (France), un programme a donné aux parents des informations sur le fonctionnement de l'école et des conseils pour accompagner et superviser le travail de leurs enfants. À la fin de l'année scolaire, la proportion de participants actifs au sein de l'association de parents d'élèves était de 37 % dans les classes ayant bénéficié de ce programme, et de 25 % seulement dans les autres. L'intervention avait amené une réduction de 25 % des absences non justifiées dans les classes participantes (Avvisati *et al.*, 2014).



“

Il est plus efficace de récompenser les parents qui veillent à ce que leurs enfants soient scolarisés et assidus en classe plutôt que de les punir

”

Au Queensland (Australie), un petit essai randomisé consistant à élargir les réunions parents-enseignants pour y inclure les élèves, la police et les représentants des services sociaux a considérablement réduit l'absentéisme chez les élèves âgés de 10 à 16 ans (Hutchinson *et al.*, 2011). En Irlande, les enfants de 9 ans dont les parents ne se rendaient pas aux réunions avec les enseignants étaient plus de trois fois plus susceptibles d'avoir été absents plus de 20 jours durant l'année scolaire écoulée (Thornton *et al.*, 2013).

LES TRANSFERTS MONÉTAIRES CONDITIONNELS FAVORISENT L'ASSIDUITÉ SCOLAIRE

Bien que les transferts monétaires conditionnels (TMC) ne constituent pas à proprement parler un mécanisme d'obligation redditionnelle, elles n'en encouragent pas moins les familles pauvres à prendre leurs responsabilités en matière d'éducation par le biais d'un soutien financier ciblé, conditionné à l'assiduité scolaire des enfants. Les TMC ont été lancés en Amérique latine dans le cadre de programmes comme Bolsa Familia, au Brésil, ou Oportunidades, au Mexique, pour s'étendre ensuite aux pays à revenu faible et intermédiaire d'autres régions (Barrientos *et al.*, 2010 ; Garcia et Moore, 2012).

Les programmes de TMC ont contribué à l'amélioration de la scolarisation, de l'assiduité et de la rétention des élèves dans un éventail de pays, comme le Bangladesh, le Cambodge, le Honduras et le Nicaragua, avec dans certains cas de plus grands bénéfices pour les filles. Au Bangladesh, le Programme de bourses de l'enseignement secondaire pour les filles a fait progresser de 2,7 ans la scolarisation des bénéficiaires et de près de 10 points de pourcentage celle de leurs plus jeunes frères et sœurs (Begum *et al.*, 2017). Au Pakistan, les transferts ont encouragé la scolarisation des filles (Fiszbein et Schady, 2009). Au Zimbabwe, une intervention

consistant à couvrir les frais de scolarité et à distribuer des fournitures et une aide additionnelle aux orphelins a vu leur rétention s'améliorer : leur taux de décrochage scolaire n'était que de 22 %, contre 41 % chez celles qui n'en avaient pas bénéficié (Iritani *et al.*, 2016).

L'efficacité des programmes de TMC dépend de leur ampleur,

de leurs conditions d'attribution, des populations ciblées et de leur durabilité (Azevedo et Robles, 2013). Leur montant doit être suffisamment élevé pour stimuler la demande de scolarisation. Le programme de transfert universel mis en œuvre dans l'État plurinational de Bolivie n'a pas porté ses fruits, en partie parce que de nombreux secteurs n'ont pas d'écoles publiques. La longue distance et les coûts élevés induits par la fréquentation des écoles d'autres secteurs découragent de scolariser les enfants (McGuire, 2013). En Chine, les transferts n'étaient pas assez importants pour entraîner un changement de comportement (Li *et al.*, 2017).

En Amérique du Nord et en Europe, les TMC appliquent généralement des incitations négatives (Medgyesi et Temesváry, 2013). Leur effet sur les familles à revenus modestes est semblable à celui d'une amende. En Roumanie, les allocations scolaires accordées aux familles pauvres cessent dès le premier mois suivant plus de cinq absences non justifiées. En République tchèque et en Slovaquie, les allocations familiales ont des conditions similaires (Medgyesi, 2016). En Australie, au contraire, une somme de 230 à 460 dollars australiens est versée chaque année aux familles vulnérables au titre de l'Allocation de poursuite des études, à condition que leur enfant fasse preuve d'assiduité (Medgyesi et Temesváry, 2013).

Cibler les pauvres à l'aide de programmes conditionnels présente un risque de stigmatisation, en particulier lorsqu'il s'agit d'incitations négatives (Medgyesi et Temesváry, 2013). En outre, les récompenses externes risquent de réduire la motivation intrinsèque nécessaire pour favoriser le comportement voulu (Medgyesi, 2016). Mais les TMC ont néanmoins un plus grand impact sur l'assiduité et la scolarisation que les transferts monétaires non conditionnels (Baird *et al.*, 2016 ; Maurizio, 2016).

LES PARENTS ET LES ÉLÈVES CONTRIBUENT LARGEMENT À FAVORISER LA SÉCURITÉ DU CADRE D'APPRENTISSAGE

Les élèves ont le droit de se sentir en sécurité et soutenus dans leur cadre d'apprentissage, or la violence scolaire est un phénomène répandu partout dans le monde (voir au **chapitre 16** l'analyse de la violence scolaire liée au genre). Les élèves participent activement à la création du cadre d'apprentissage et doivent donc veiller à ce que leur comportement n'empêche pas les autres élèves de jouir de ce droit (UNICEF et UNESCO, 2007). Il existe plusieurs

“

L'efficacité des programmes de TMC dépend de leur ampleur, de leurs conditions, de leur ciblage et de leur durabilité

”

mécanismes pour leur demander des comptes à cet égard, qui ont une efficacité variable.

De plus en plus d'établissements mettent en place des codes de conduite pour donner aux jeunes des repères en matière d'interaction sociale (Horner *et al.*, 2010). Ces codes énoncent des règles indiquant les comportements acceptables à l'école et ceux qui ne le sont pas, accompagnées de mesures et de procédures disciplinaires détaillées, qui sont communiquées à tous les élèves et observées de façon exemplaire par tous les adultes. Un facteur garantissant leur effet sur les actes de harcèlement et la violence au sein de l'école est que le personnel veille en permanence au respect de ces règles et à l'application des sanctions prévues (Ttofi et Farrington, 2011).

L'efficacité des codes de conduite scolaire pour réduire de la violence dans les écoles a été démontrée. Après leur entrée en vigueur, les élèves étaient plus susceptibles d'avoir des comportements plus

“
L'efficacité des
codes de conduite
scolaire pour
réduire la violence
dans les écoles a
été démontrée
”

positifs et moins de comportements négatifs vis-à-vis des autres (Durlak *et al.*, 2011). Il est aussi de plus en plus prouvé que les codes vont de pair avec une amélioration des compétences sociales et de la réussite scolaire (Horner *et al.*, 2010). En revanche, les stratégies disciplinaires consistant à exclure les élèves de la classe ou de l'école (retenue, mise à l'écart au sein de l'école ou exclusion de l'établissement) n'avaient pas

toujours un effet dissuasif sur les comportements violents (Ttofi et Farrington, 2011).

Un examen systématique a montré que les mauvais traitements, la négligence et le comportement inadapté des parents étaient les principaux facteurs prédictifs de harcèlement et de victimisation à l'école (Lereya *et al.*, 2013). En enseignant à leurs enfants comment se conduire avec leurs camarades, et en leur donnant l'exemple par des attitudes et des comportements, les parents ont une influence à la fois directe et indirecte sur les relations de leurs enfants avec les autres élèves. L'incidence du harcèlement et de la victimisation est plus élevée chez les élèves issus de familles laxistes ou qui ont des parents violents (Holt *et al.*, 2009). En Égypte, au Maroc et en Tunisie, une plus grande attention parentale (mesurée par la supervision, le soutien émotionnel et la communication parent-enfant) était associée avec une probabilité réduite de victimisation des pairs (Abdirahman *et al.*, 2013).

Au sein des pays ayant participé à l'enquête PISA 2015, le pourcentage d'élèves déclarant subir fréquemment des actes de harcèlement était deux fois plus élevé chez ceux qui indiquaient qu'ils n'étaient pas soutenus par leurs parents (19 %) que chez ceux qui indiquaient bénéficier de ce soutien (10 %) (OCDE, 2017b).

Aux Pays-Bas, les parents réagissaient de façon variable aux actes de harcèlement commis à l'école primaire : 24 % n'ont pas essayé d'y mettre fin, 4 % ont essayé et les intimidations ont augmenté, 16 % ont essayé et les intimidations se sont poursuivies à l'identique, et 17 % ont essayé et les intimidations sont devenues moins fréquentes (Fekkes *et al.*, 2005).

Les initiatives visant, à l'aide de réunions et de séances de formation destinées aux parents, à développer les relations entre l'école et les familles sont une composante importante des programmes de lutte contre la violence scolaire. L'examen systématique de 44 évaluations de programmes antiharcèlement montre que l'organisation de réunions parents-enseignants est associée à une réduction des actes de harcèlement et de victimisation (Ttofi et Farrington, 2011). Toutefois, en moyenne, dans 15 pays disposant de données, 46 % des parents d'élèves subissant des actes fréquents de harcèlement déclaraient avoir échangé des idées avec les enseignants sur le rôle des parents, le soutien familial ou le développement de l'enfant durant l'année scolaire écoulée (contre 41 % des parents d'élèves ne faisant pas l'objet d'actes de harcèlement). En France et en Irlande, moins de 30 % des parents d'élèves subissant des actes fréquents de harcèlement avaient eu de tels échanges (OCDE, 2017b). On dispose donc d'une marge d'intervention considérable pour encourager et aider les parents à prendre leurs responsabilités, afin de garantir des cadres d'apprentissage réellement inclusifs.

CONCLUSION

Les parents sont les grands responsables de l'assiduité, des efforts et du comportement de leurs enfants à l'école. L'assiduité scolaire étant liée à de nombreux facteurs, tenir les parents pour responsables peut sous-estimer leur incapacité à la surveiller et à la contrôler, notamment lorsqu'ils sont pauvres ou défavorisés. Les transferts monétaires ont, dans bien des cas, fait la preuve de leur efficacité en tant qu'incitation pour aider à surmonter les coûts d'opportunité qui pèsent sur les familles démunies. Cependant, les transferts ne fonctionnent pas lorsque les gouvernements ne fournissent pas les possibilités d'éducation adéquates.

Les élèves sont de plus en plus tenus d'adopter un comportement qui n'empêche pas les autres de jouir de leur droit d'apprendre et d'enseigner dans un cadre où ils se sentent en sécurité. Les politiques mettant l'accent sur la responsabilité des élèves les encouragent aussi à se conduire en individus responsables. Il n'en reste pas moins que les élèves sont plus susceptibles d'adopter un comportement responsable avec la collaboration des écoles, des enseignants et des parents. Les approches de responsabilité mutuelle, les programmes indiquant clairement aux élèves quelle est la conduite à suivre, et l'application cohérente des procédures sont les solutions les plus efficaces à cet égard.



Réunion du Comité
directeur pour l'Objectif de
développement durable 4
relatif à l'éducation.

CRÉDIT : Rapport GEM/A. Fernandez

CHAPITRE

6

Les organisations internationales



MESSAGES CLÉS

Les organisations internationales exercent une influence considérable sur le développement de l'éducation dans le monde et assument une grande part de responsabilité en la matière. Il leur incombe en effet de veiller à ce que la formulation des objectifs communs de l'éducation reflète toute la diversité des opinions. Cependant, les rôles et les responsabilités qu'elles exercent afin de réaliser les objectifs mondiaux ne sont liés à aucune obligation redditionnelle.

L'expression « obligation de rendre des comptes » brille par son absence dans le document portant création des Objectifs de développement durable (ODD) de l'ONU alors qu'elle est abondamment citée dans le Cadre d'action Éducation 2030.

Les pays tiennent les acteurs internationaux comptables de l'établissement des normes mondiales et des cadres de suivi des objectifs. Il importe de noter que ces cadres permettent également à d'autres acteurs de demander à leurs pays de rendre compte des progrès réalisés. Il arrive que, sans mandat à cet effet, des organisations établissent des normes internationales, des indicateurs de l'éducation par exemple. Il est alors difficile de les amener à rendre des comptes.

Les donateurs ne sont soumis à aucune obligation redditionnelle qui permettrait de garantir que les pays dans le besoin reçoivent bien une aide appropriée, efficace et correctement ciblée. En 2015, six pays membres du CAD-OCDE sur 28 seulement ont alloué à l'aide 0,7 % de leur revenu national, conformément à leur engagement. Par ailleurs, la prévisibilité de l'aide, sur le court terme du moins, a légèrement diminué entre 2010 et 2015.

Définir les responsabilités des acteurs internationaux.....	95
Fixer des objectifs communs.....	96
Établir des normes et influencer sur les politiques	98
Soutenir les pays par l'aide au développement.....	99
Conclusion	102

Complexes, bureaucratiques, les acteurs internationaux donnent parfois l'impression d'être fort éloignés de la gestion quotidienne des systèmes éducatifs. Pourtant, on attend de plus en plus des organisations internationales, transnationales et supranationales qu'elles mobilisent les pays et qu'elles les aident à respecter les normes internationales relatives à une éducation inclusive, équitable et de qualité.

Dans le présent chapitre, les « acteurs internationaux » désignent les organisations multilatérales, que l'éducation soit inscrite à l'ordre de leurs priorités (UNESCO, Banque mondiale) ou non (Fonds monétaire international). Ces acteurs regroupent également les organisations régionales (Union européenne [UE], Organisation des ministres de l'éducation des pays du sud-est asiatique), économiques (Groupe des Sept, Organisation de coopération et de développement économiques [OCDE]) ou culturelles (Organisation des États ibéro-américains, Commonwealth). Les organisations et banques de développement internationales et régionales contribuent elles aussi au financement de l'éducation.

Compte tenu de l'intensification de la mondialisation au cours des dernières décennies, le programme mondial de l'éducation est désormais élaboré par un ensemble de plus en plus diversifié d'acteurs internationaux non étatiques (Mundy, 2007). Ces acteurs regroupent notamment des réseaux de recherche qui défendent des normes ou des méthodologies particulières, des organisations non gouvernementales (ONG) engagées dans le plaidoyer et des entreprises qui investissent dans les produits et les services d'éducation¹. Ce chapitre met en évidence quelques-unes des idées fausses concernant les obligations redditionnelles des acteurs internationaux et propose, pour les dissiper, des solutions prometteuses et plus inclusives.

DÉFINIR LES RESPONSABILITÉS DES ACTEURS INTERNATIONAUX

On attribue aux acteurs internationaux deux responsabilités majeures. En premier lieu, par la négociation, le plaidoyer, les conseils et la communication, ils aident les pays à définir des objectifs, des règles et des normes communs dans le but d'améliorer l'éducation. En second lieu, grâce à l'aide au développement, ils permettent aux pays d'améliorer l'éducation conformément aux accords et aux engagements auxquels ils ont souscrit.

Il convient d'examiner avec attention les bases sur lesquelles les organisations sont tenues de rendre compte des responsabilités qu'elles exercent. Dans certains cas, les organisations ont un rôle bien défini à jouer dans la mise en œuvre des instruments internationaux ou régionaux juridiquement contraignants. L'une des missions de ces organisations en faveur de l'éducation peut par ailleurs consister à fournir une aide financière ou technique.

En dernière analyse, les bases sur lesquelles les acteurs internationaux sont tenus de rendre des comptes ne figurent pas dans leur mandat officiel. Il s'agit plutôt de la manière dont ils exercent le pouvoir qu'ils tirent du traitement des problèmes mondiaux, et de l'étendue de leur autorité et de leur légitimité (Finnemore, 2014). L'obligation de rendre des comptes est, après

“

Il incombe aux organisations internationales d'aider les pays à honorer leurs engagements internationaux en faveur de l'éducation

”

tout, un « concept directement lié au pouvoir » (Keohane, 2003). Ainsi, les connaissances spécialisées et le professionnalisme sont source d'autorité (Avant et al., 2010).

Pour que les organisations impliquées dans la gouvernance au niveau mondial acquièrent une certaine légitimité, leurs actions doivent être perçues comme étant conformes aux normes acceptées. Dans la pratique, cependant, les organisations agissent au nom de motifs variés qui incluent ou non les principes moraux, l'intérêt général, la recherche de profit, l'autopréservation ou la quête de pouvoir. Certaines organisations privilégient des groupes ou des idées spécifiques (Koppell, 2008).

Les acteurs internationaux peuvent être tenus de rendre des comptes à de nombreuses parties prenantes, d'où les situations contradictoires qui s'ensuivent. Ainsi, les Nations Unies (ONU) doivent rendre des comptes aux États membres et aux peuples dont les droits sont parfois bafoués par ces mêmes États membres. De même, la Banque mondiale est responsable devant les États membres or, les mesures qu'elle prend peuvent porter atteinte aux droits des citoyens des États membres (Woods, 2001). Lorsque les organisations élargissent la portée de leur action et élaborent de nouvelles normes, il devient difficile de les amener à en rendre compte.

Quant à la manière de procéder, il existe une multitude de mécanismes qui obligent les acteurs internationaux à fournir des informations bien précises à leurs publics, qui sont alors en mesure de poser des questions et d'imposer des sanctions (Bovens et al., 2014). En raison de la multiplicité des acteurs et des responsabilités, un large éventail de mécanismes redditionnels a été mis en place, audits financiers, suivi des résultats ou encore surveillance des médias.



FIXER DES OBJECTIFS COMMUNS

Les acteurs internationaux ont deux grands rôles à jouer : aider les parties prenantes étatiques ou non étatiques à s'entendre sur des objectifs communs et élaborer des mécanismes de mise en œuvre. C'est bien entendu aux pays qu'il incombe de réaliser les objectifs. En revanche, le niveau de responsabilité des acteurs internationaux au regard de la réalisation des objectifs qu'ils ont contribué à définir n'est pas aussi clair. Il devrait pour le moins leur incomber de : a) conduire des négociations de manière plus transparente en veillant à ce que des opinions diverses puissent être exprimées et qu'elles soient reflétées dans les accords ; b) contribuer à la mise en place de mécanismes efficaces qui favorisent les engagements nationaux, même lorsque les États ne sont liés par aucun accord pour s'engager envers des objectifs communs.

DÉFINIR LES OBJECTIFS INTERNATIONAUX : LE PROGRAMME DE DÉVELOPPEMENT DURABLE À L'HORIZON 2030

À la différence des Objectifs du Millénaire pour le développement, fixés en 2000, les ODD adoptés en 2015 découlent de négociations menées non pas par des organismes des Nations Unies mais par les gouvernements. Il ne semble pas que les cibles du Programme de développement durable à l'horizon 2030 (le document fondateur des ODD) aient été dictées par les pays riches, et il apparaît clairement que les ODD – et notamment l'ODD 4 relatif à l'éducation – sont universellement applicables. Le processus de négociation « le plus inclusif et le plus transparent de l'histoire des Nations Unies », selon les termes employés par le Secrétaire général de l'ONU (UNSG, 2015), satisfait donc au critère premier des acteurs internationaux en matière de transparence. Toutefois, l'application du deuxième critère, l'établissement de mécanismes efficaces, laisse à désirer. En voulant concilier les intérêts les plus divers, on a abouti à des objectifs complexes aux priorités incertaines et au suivi relativement anémique.

L'expression « rendre des comptes » brille par son absence dans le document fondateur des ODD (Bissio, 2015 ; Nations Unies, 2015a).

On trouve à la place des termes plus neutres tels que « suivi » et « examen », ce qui illustre la réticence des pays à renoncer à certaines de leurs prérogatives et à rendre compte de leurs actes. Cette formulation contraste vivement avec les références abondantes à la responsabilité et à la redevabilité qui figurent dans le Cadre d'action Éducation 2030, à l'élaboration duquel les organisations multilatérales ont été davantage associées (UNESCO, 2015d).

“ L'expression « rendre des comptes » brille par son absence dans le document portant création des ODD ”

Le Forum politique de haut niveau, qui se réunit chaque année, joue un rôle majeur dans le contrôle du suivi et de l'examen au niveau mondial. Ses décisions s'appuient en premier lieu sur les examens nationaux conduits par les pays à titre volontaire².

Fondés sur le partage des expériences, les examens nationaux visent à renforcer les politiques des gouvernements et à mobiliser le soutien des partenaires afin d'accélérer la mise en œuvre du Programme 2030 (Nations Unies, 2016a). Il apparaît cependant, à la lumière d'une synthèse des 22 examens présentés en 2016, que l'échange d'informations sur les avancées réalisées, les difficultés rencontrées et les enseignements tirés à ce niveau ne contribuent pas réellement à fixer les priorités et à planifier des interventions coordonnées dans l'éducation (Nations Unies, 2016b).

Les acteurs non gouvernementaux tels que les « grands groupes » et « autres parties prenantes » sont eux aussi invités à participer à ce processus afin de « promouvoir la reddition de comptes, à instaurer un climat de confiance et à accroître la transparence des initiatives de partenariat ainsi qu'à préserver les valeurs et mandats des Nations Unies » (paragraphe 107) (Nations Unies, 2016a). Néanmoins, faute d'une description précise des responsabilités et des responsables, ni les pays ne respectant pas leurs engagements ni les organisations internationales ne sont contraints de rendre des comptes, ce qui rend impossible toute évaluation objective du système des Nations Unies (Ocampo, 2015). L'évaluation des mécanismes mondiaux de coordination de l'Éducation pour tous (EPT) menée en 2016 fait ressortir « le manque de clarté dans la définition du rôle de chacun des partenaires et des organisations chefs de file de l'EPT aux niveaux mondial, régional et national, ce que vient exacerber l'absence de mécanisme de responsabilisation bien défini » (UNESCO, 2016e).

Le Comité directeur ODD – Éducation 2030, mécanisme de coordination mondiale de l'action en faveur de l'éducation dans le Programme de développement durable, a élaboré une première feuille de route pour guider la communauté internationale de l'éducation entre 2017 et 2019. Toutefois, pour que les organisations membres puissent rendre compte de leur action, il conviendrait d'attribuer les responsabilités et de fixer les échéances de manière précise.

Cela ne signifie nullement que les organisations internationales ne sont pas comptables de leurs actes. Bien au contraire, les pays leur délèguent officiellement certaines tâches, exprimer leur volonté commune ou coordonner leurs actions, par exemple. Toutes les

organisations sont en outre dotées d'un conseil d'administration qui s'assure du bon respect des objectifs fondateurs (Grant et Keohane, 2005). L'obligation de rendre des comptes est pourtant édulcorée par la réalité sur le terrain. Premièrement, la promotion du programme mondial relève de la responsabilité d'un grand nombre d'organisations.

Deuxièmement, les organisations exercent des missions multiples, dont l'une seulement consiste à promouvoir les objectifs mondiaux. Troisièmement, elles peuvent avoir des programmes institutionnels conflictuels, ce qui a compromis les tentatives d'élaboration d'une feuille de route pendant la période de l'EPT (Faul et Packer, 2015). Enfin, les pays qui appellent les organisations à rendre des comptes doivent investir des ressources qui leur font parfois défaut.

“ L'obligation de rendre des comptes des acteurs internationaux au regard des ODD est édulcorée par la réalité sur le terrain ”

DÉFINIR LES OBJECTIFS RÉGIONAUX : L'EXEMPLE DE L'UE

Si la responsabilité de fixer des objectifs et d'en faciliter la réalisation tend à être très diluée dans les programmes d'éducation à l'échelle mondiale, il n'en va pas nécessairement de même à l'échelle régionale. Ainsi, le cadre stratégique de l'UE, Éducation et formation 2020, rend compte de la contribution de l'éducation et de la formation à Europe 2020, stratégie globale de l'UE en faveur de la croissance.

L'UE est souvent pointée du doigt en raison du « déficit de démocratie » qui crée chez les électeurs « le sentiment qu'ils n'ont aucun moyen réel de rejeter un “gouvernement” qui leur déplaît » (CE, 2017). Selon leurs détracteurs, les institutions de l'UE ne mettent pas tout en œuvre pour faire en sorte que les politiques qu'elles préconisent répondent aux attentes des citoyens (Follesdal et Hix, 2006). Le maillage institutionnel très dense de l'UE, malgré tout, donne amplement l'occasion de répondre aux difficultés rencontrées sur le plan additionnel, notamment par la coordination avec les pays membres.

Conformément au cadre de gouvernance d'Éducation et formation 2020, la Commission européenne prépare le Rapport de suivi de l'éducation et de la formation, publication annuelle qui relate les

“ Les pays doivent renforcer leurs capacités afin d'être mieux représentés au sein des organismes internationaux ”

progrès des pays membres par rapport aux objectifs prioritaires (décrochage scolaire et taux de réussite dans l'enseignement supérieur) et aux critères de référence (éducation des jeunes enfants, résultats de l'apprentissage, taux d'emploi et éducation des adultes) (CE, 2016). Elle publie également, en collaboration avec le Conseil européen, un rapport quinquennal sur les priorités et les problèmes concrets qui constituent autant de défis communs dont la coopération est le meilleur moyen de venir à bout (CE, 2015).

L'obligation de rendre compte des interventions coordonnées dans le cadre d'Éducation et formation 2020 demeure toutefois lacunaire (ECA, 2014). Une évaluation indépendante, critique vis-à-vis de la complexité des dispositifs d'Éducation et formation 2020, préconise de renforcer la transparence et de définir les orientations de manière plus claire afin d'aider toutes les parties prenantes à mieux comprendre le rôle qui leur est attribué (Ecorys, 2014). Les acteurs non gouvernementaux appellent eux aussi les institutions européennes à rendre des comptes. Ainsi, Lifelong Learning Platform, qui regroupe plusieurs organisations de la société civile, recommande que la cohésion sociale figure au nombre des objectifs de l'apprentissage tout au long de la vie, au même rang que l'amélioration des perspectives d'emploi (EUCIS-LLL, 2014).

ÉTABLIR DES NORMES ET INFLUER SUR LES POLITIQUES

Les organisations internationales jouent souvent un rôle normatif prépondérant dans les processus éducatifs formels – tâche déléguée par les pays – ainsi que dans les processus non formels grâce auxquels elles peuvent influencer sur les politiques du fait de leurs compétences et de leur poids politique.

PROCESSUS NORMATIFS FORMELS

La mise en place du cadre de suivi de l'agenda mondial de l'éducation constitue un processus formel exigeant l'élaboration de normes techniques. Le Groupe d'experts des Nations Unies et de l'extérieur chargé des indicateurs relatifs aux ODD, composé des représentants de 28 bureaux nationaux de statistique, a défini des indicateurs mondiaux, nommé des organismes responsables et proposé un mécanisme de notification. La Division de statistique des Nations Unies, qui assure le secrétariat, ainsi que les organisations internationales chargées de clarifier la méthodologie

concernant les indicateurs, sont responsables devant le Groupe d'experts (Nations Unies, 2015b).

Le Groupe de coopération technique sur les indicateurs de l'ODD 4 – Éducation 2030, réuni par l'Institut de statistique de l'UNESCO (ISU) et la Division de l'UNESCO pour l'appui et la coordination de l'agenda Éducation 2030, a pour objectif d'élaborer les grands indicateurs thématiques. Il rend compte au Comité directeur ODD – Éducation 2030. On peut se demander dans quelle mesure les pays peuvent amener les organisations à rendre compte de la mise en œuvre de leurs propositions, ou s'interroger sur la place qui est faite à la société civile. Les acteurs internationaux peuvent néanmoins avoir un rôle très utile – assurer la coordination, faciliter l'obtention du consensus et faire avancer certaines questions fréquemment reléguées au second plan par les gouvernements, telles que l'équité.

Citons en outre l'exemple du processus de Bologne, ensemble d'accords officiels ayant abouti à la création de l'Espace européen de l'enseignement supérieur, dont le but est d'accroître la mobilité et l'employabilité tout en garantissant aux étudiants des conditions équitables d'accès et de progression. Créé en 1999 et coordonné avec l'appui de la Commission européenne, il réunit 48 pays situés jusque dans le Caucase et l'Asie centrale qui disposent ainsi d'un cadre – certifications harmonisées, système de crédits et normes d'assurance qualité – et d'outils de mise en œuvre communs. Ce processus engagé à titre volontaire a permis de créer un mécanisme redditionnel sans exiger de mise en œuvre au niveau national, ce qui lui a valu de nombreux éloges (Adelman, 2008 ; Heinze et Knill, 2008). L'Association des nations de l'Asie du Sud-Est s'en est inspiré pour mettre en place un système similaire qui n'oblige pas les systèmes nationaux à devenir identiques mais qui les conseille sur la façon d'améliorer la connectivité et la comparabilité (SHARE, 2016).

PROCESSUS NORMATIFS NON FORMELS

La mondialisation a donné un coup d'accélérateur à la diffusion des normes relatives à l'éducation à travers le monde. Les acteurs internationaux sont généralement le fer de lance de l'élaboration et de la diffusion de ces normes par le biais des « réseaux de connaissance », qui font autorité du fait de leurs compétences (Stone, 2013). Il est souvent reproché à ces normes de refléter le point de vue des institutions qui les ont élaborées et qui exercent ainsi une influence indue sur les systèmes éducatifs nationaux.

“

La société civile et les donateurs devraient, au moyen de méthodes ascendantes et descendantes, améliorer le respect des engagements internationaux et de l'obligation de rendre des comptes

”



Espagne : 'Guía para entender PISA, el examen de la educación que muchos citan y pocos comprenden'

~ Guide du PISA, l'évaluation de l'éducation dont tout le monde parle mais que presque personne ne comprend – El Diario, avril 2016

Les indicateurs des résultats de l'apprentissage en sont une illustration. Pour élaborer les indicateurs de l'éducation, l'OCDE a mis en place un processus de prise de décision très structuré dont la clef de voûte est un organe intergouvernemental, le Comité des politiques d'éducation. Par l'intermédiaire de ses organes subsidiaires, tels que le programme des Indicateurs des systèmes d'enseignement et ses trois réseaux, les pays fixent l'orientation stratégique et supervisent l'élaboration des normes

“ Le PISA de l'OCDE fait l'objet de critiques en raison de sa tendance à normaliser l'éducation et à la soumettre au contrôle administratif ”

et des méthodologies relatives aux indicateurs. Le Programme international de suivi des acquis des élèves (PISA), par exemple, a établi des normes relatives à la performance du système éducatif (OCDE, 2012a).

Des groupes qui ne sont pas issus de pays membres de l'OCDE demandent des comptes à l'organisation au sujet de son action normative. La

communauté de recherche voit d'un œil favorable la décision d'axer les politiques de l'éducation sur les résultats et salue le fait que le programme PISA donne lieu à des analyses approfondies, étayées par des données d'une grande richesse (Jerrim, 2013). Elle s'est toutefois montrée plus réservée à l'égard de la tendance croissante à normaliser l'éducation et à la soumettre au contrôle administratif (Meyer, 2017). En élaborant des indicateurs de performance et en les utilisant comme fondement de ses recommandations politiques, l'OCDE « se pose en évaluateur, en juge et en conseiller politique des systèmes scolaires du monde entier » (Meyer et Benavot, 2013). Sont ici notamment concernés les systèmes éducatifs de pays non membres de l'OCDE, moins à même d'agir sur l'action normative ou de demander des comptes à l'organisation au sujet des normes qu'elle fixe.

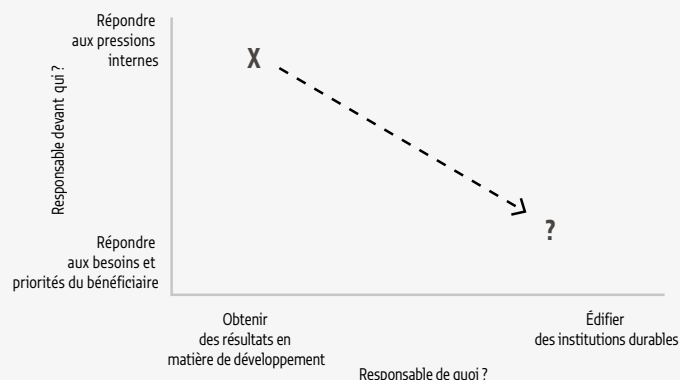
L'Approche systémique pour de meilleurs résultats dans le domaine de l'éducation de la Banque mondiale constitue un autre exemple d'action normative menée sans la participation directe des pays.

Ses indicateurs de référence s'appuient sur les évaluations réalisées par des spécialistes de divers domaines tels que la gestion des enseignants, la décentralisation et les services privés (Mundy et Verger, 2015). Du point de vue redditionnel, le problème réside dans le fait que les normes ainsi établies risquent de refléter l'approche de l'organisation davantage qu'un consensus plus général dans le domaine traité (Steiner-Khamsi, 2012).

SOUTENIR LES PAYS PAR L'AIDE AU DÉVELOPPEMENT

Bien que le financement de l'aide humanitaire et de l'aide au développement relève de la responsabilité des gouvernements eux-mêmes, depuis les années 60, dans le cadre du Comité d'aide au développement (CAD) de l'OCDE, 30 donateurs échangent informations et expériences sur l'aide. On peut considérer que leur responsabilité est collective. En outre, bien que les pays soient représentés au sein des conseils d'administration des organisations internationales et des banques de développement, ces entités ont une approche spécifique de l'aide et rendent compte de leur action non seulement aux pays mais aussi à de nombreux autres acteurs.

Nous examinerons les difficultés liées à la responsabilité des acteurs internationaux selon deux perspectives : les besoins des pays bénéficiaires et les intérêts des bailleurs de fonds (de Renzio, 2016b). Les donateurs – et en premier lieu, mais pas uniquement, loin de là, les organismes d'aide bilatérale – ont à répondre devant les citoyens du bon usage qui est fait de l'aide extérieure. Indépendamment du fait que les électeurs estiment qu'une aide utilement employée sert à combattre la pauvreté ou à accroître l'influence nationale, on exige de plus en plus de preuves tangibles de l'optimisation des ressources ; dans le domaine de l'éducation, il s'agit généralement de la scolarisation d'un plus grand nombre d'enfants. On répliquera à l'inverse que l'aide doit au premier chef répondre aux priorités des pays bénéficiaires et qu'elle doit avant tout être consacrée au renforcement institutionnel, qui constitue un processus à long terme (figure 6.1).

FIGURE 6.1 :**Les organismes donateurs doivent répondre aux besoins des bénéficiaires en termes de renforcement institutionnel***Dilemmes et responsabilités dans le domaine de l'aide, par type de capital et résultat*

Source : de Renzio (2016b).

LA RESPONSABILITÉ MUTUELLE, GAGE D'UNE AIDE À L'ÉDUCATION APPROPRIÉE, EFFICACE ET ÉQUITABLE

En 1969, la Commission Pearson a proposé que les donateurs du CAD allouent à l'aide 0,7 % de leur revenu national brut, objectif approuvé un an plus tard par une résolution des Nations Unies et repris plus récemment, en 2015, dans le Programme d'action d'Addis-Abeba (OCDE, 2017c ; Nations Unies, 2015c). Si, de façon générale, les pays du CAD ont adopté cet objectif, parfois de façon officielle comme c'est le cas pour plusieurs États membres de l'UE, d'autres, comme les États-Unis, s'en sont abstenus (OCDE, 2017c). En 2015, les pays du CAD n'étaient que six à avoir atteint l'objectif de 0,7 %. De façon collective, en 2015, les pays du CAD ont consacré à l'aide 0,3 % de leur revenu national, un pourcentage resté inchangé depuis plusieurs décennies (OCDE, 2016f).

Pour vérifier que l'aide versée par les organismes d'aide internationaux correspond bien aux engagements pris, divers

mécanismes ont été créés. L'OCDE a depuis longtemps mis en place un mécanisme d'examen par les pairs qui permet d'exprimer sa préoccupation lorsque le montant de l'aide est trop faible (OCDE, 2015d). Un panel de haut niveau a récemment recommandé de revoir la méthodologie de ce mécanisme afin que les gouvernements donateurs ne soient plus les seuls à être pris en considération et que le spectre des acteurs du développement soit élargi (OCDE, 2017d). Les médias peuvent eux aussi exercer une influence considérable sur les montants de l'aide (Van Belle et al., 2004), que ce soit, compte tenu des politiques suivies, pour approuver les engagements d'aide ou, au contraire, pour les dénoncer. Les ONG se servent souvent des médias pour faire pression sur les gouvernements et les inciter à respecter les engagements en faveur de l'aide (Taylor, 2017).

“ En 2015, 6 pays sur 28 seulement ont alloué à l'aide 0,7 % de leur revenu national, conformément à leur engagement ”

La destination et le mode d'allocation de l'aide soulèvent d'autres questions en matière de responsabilité. Le Forum de haut niveau de 2005 a proposé cinq principes garantissant l'efficacité de l'aide : maîtrise nationale des politiques de développement, alignement des donateurs sur ces politiques, harmonisation des initiatives des donateurs, gestion de la procédure de prise de décision axée sur les résultats et responsabilité mutuelle de l'utilisation des ressources pour obtenir ces résultats (OCDE, 2008). Six ans plus tard, à Busan, ce dernier principe, légèrement reformulé, fait toujours référence à la responsabilité mutuelle : « la coopération au développement doit être transparente et responsable devant tous les citoyens » (OCDE, 2012b).

Un cadre mondial de suivi axé sur la surveillance mutuelle des engagements des organismes donateurs a été mis en place pour favoriser la responsabilité au plan international dans le contexte du Partenariat mondial pour une coopération efficace au service du développement. Dix indicateurs permettent d'évaluer la façon dont les partenaires s'investissent dans la coopération au développement. Trois d'entre eux concernent directement les responsabilités des bailleurs de fonds.

Premièrement, le rapport de suivi du Partenariat, publié en 2016, constate une amélioration de la transparence de la notification de l'aide, en soulignant par exemple l'adoption par les donateurs de l'Initiative internationale pour la transparence de l'aide, qui a mis au point une norme relative aux données ouvertes permettant de consulter des informations détaillées et actualisées. Selon l'Indice de transparence de l'aide, toutefois, il ne s'agit-là que d'une avancée bien modeste : seul un donateur sur cinq environ respecte pleinement la cible de Busan (Publish What You Fund, 2016). Deuxièmement, la prévisibilité de l'aide, sur le court terme du



Pakistan : « Les organismes donateurs doivent-ils rendre des comptes ? »

~ The Express Tribune, mai 2016

“

Les donateurs et les organisations internationales doivent s'engager à définir plus clairement les rôles et les responsabilités afin d'atteindre les buts régionaux et internationaux

”

moins, a légèrement diminué entre 2010 et 2015 (OCDE et PNUD, 2016). Troisièmement, les conditions de responsabilité mutuelle relatives au principe d'inclusion sont rarement respectées parce que les parties prenantes non exécutives ne sont pas activement

impliquées ou que les résultats ne sont pas rendus publics⁴.

“

Seul un donateur sur cinq environ respecte pleinement la cible de Busan sur la transparence et la responsabilité devant les citoyens

”

Les mécanismes de suivi rigoureux n'ont permis ni d'augmenter l'aide ni d'améliorer l'efficacité. Les progrès sont en effet freinés par le déséquilibre des pouvoirs, les doubles emplois et l'absence de mécanisme obligeant les donateurs à respecter leurs engagements (Jones, 2017). Le mauvais ciblage

persistant a toujours les mêmes causes et, par rapport à l'ampleur de leurs besoins, de nombreux pays ne perçoivent qu'une part très faible de l'aide à l'éducation par habitant, les programmes sur la petite enfance, notamment, étant relégués au second plan (UNESCO, 2016c). Bien que cette question soit au cœur du débat public et que des outils tels que le *Rapport mondial de suivi sur l'éducation* y consacre une grande attention (encadré 6.1), les initiatives politiques qui permettraient de remédier aux carences sont rarement à l'ordre du jour.

AMENER LES DONATEURS À RENDRE DES COMPTES

Le total de l'aide provient pour un tiers des donateurs multilatéraux. Nombre d'observateurs estiment qu'afin de régler certaines questions de responsabilité liées à l'aide, les organisations multilatérales devraient verser une part plus importante du total car ce sont elles qui fixent les règles et qu'elles sont moins soumises que les donateurs bilatéraux aux influences politiques nationales (de Renzio, 2016b).

Les mécanismes de gouvernance du premier prêteur mondial de l'éducation, la Banque mondiale, sont naturellement d'un grand intérêt (Verger et al., 2014). Le conseil des gouverneurs, généralement composé de ministres des finances, se réunit une fois par an. La gestion quotidienne est déléguée à un conseil de 25 administrateurs : 7 délégués nationaux et 18 membres nommés par un ensemble plus vaste de parties prenantes et représentant un groupe de pays. Principale cible des décisions de la Banque mondiale, les pays en développement représentent aussi une part

ENCADRÉ 6.1

Le *Rapport GEM*, un outil de responsabilisation

Lancé en 2002, le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT* s'est vu investi d'un nouveau mandat à l'issue du Forum mondial sur l'éducation de 2015, devenant dès lors le *Rapport mondial de suivi sur l'éducation* (GEM). Mécanisme de suivi et d'information sur l'éducation dans les ODD, cet outil de plaidoyer élaboré à partir de données factuelles a pour mission d'amener la communauté internationale et les gouvernements à rendre compte de leurs engagements en faveur de l'éducation. Sa raison d'être tient à la conviction que les acteurs extérieurs, dont les organisations internationales, sont indispensables pour renforcer la transparence de la gouvernance de l'éducation dans le monde.

Publié par l'UNESCO, le *Rapport* est préparé par une équipe indépendante hébergée par l'Organisation. L'équipe du *Rapport GEM* rend directement compte à son conseil consultatif, composé d'un ensemble très diversifié de parties prenantes représentatives de toutes les régions du monde et regroupant gouvernements, organisations de la société civile et spécialistes de l'éducation. Elle rend également compte à ses bailleurs de fonds, auxquels elle présente deux fois par an des rapports sur ses activités et ses dépenses. Conformément à la demande exprimée par les donateurs, l'équipe du *Rapport GEM* tente depuis peu de déterminer dans quelle mesure son travail de plaidoyer et de suivi influe sur les politiques de l'éducation. Bien qu'il soit très délicat d'attribuer toute réorientation stratégique aux recommandations du *Rapport* et que la modification des politiques ne soit pas, à proprement parler, inscrite dans le mandat du *Rapport*, l'équipe est déterminée à donner aux parties prenantes les moyens nécessaires pour susciter de telles évolutions.

Le *Rapport* a fait l'objet de trois évaluations indépendantes, la dernière en date ayant été menée en 2014. Il en ressort que le *Rapport* est un outil de référence qui contribue à orienter le débat public sur l'éducation. Les acteurs qui observent de près la contribution des organisations internationales aux objectifs mondiaux de l'éducation utilisent régulièrement les analyses du *Rapport GEM*.

S'agissant du financement, par exemple, le *Rapport* insiste inlassablement sur les dépenses nécessaires à la réalisation des cibles de l'éducation (et sur le déficit de financement), sur la responsabilité des organismes internationaux au regard de la mobilisation des ressources nationales, sur les faiblesses de l'action coordonnée en faveur des engagements communs et sur l'absence de progrès dans la réalisation des objectifs d'augmentation de l'aide et d'amélioration de son efficacité.

Le *Rapport* soulève également de nombreuses questions relatives à l'équité, à la qualité et aux résultats de l'apprentissage, influant ainsi sur les orientations prises dans le suivi de l'éducation aux niveaux mondial, régional et national. Enfin, le *Rapport* est un mécanisme de partage des connaissances qui permet aux pays d'observer ce qui se fait ailleurs pour atteindre les objectifs communs, ce qui relève, de façon indirecte mais néanmoins essentielle, de la responsabilisation par l'apprentissage mutuel.

Sources : Education for Change (2014) ; Edwards Jr. et al. (2015) ; UNESCO (2015).

“

Certaines ONG jugent regrettable que les décisions de la Banque mondiale ayant une incidence sur les personnes soient prises en dehors du processus démocratique

”

mondiale évaluait à plus de 50 % le pouvoir de vote des pays en développement (Bretton Woods Project, 2016).

La décision de la Banque mondiale visant à élargir son champ d'action en dehors du domaine de compétence des ministères des finances a suscité des inquiétudes en matière de responsabilité, en raison de l'exclusion potentielle d'autres acteurs (Ebrahim et Herz, 2007). Les ministres des secteurs concernés devraient prendre part aux décisions. Il conviendrait également de consulter les organisations internationales compétentes en matière d'élaboration des politiques et de conseil, notamment dans le domaine de l'éducation. Certaines ONG jugent regrettable que des décisions politiques qui concernent directement les personnes soient prises en dehors du processus démocratique.

Ces préoccupations ne concernent pas seulement la Banque mondiale. La Banque asiatique de développement a créé un mécanisme redditionnel en 1995 afin de donner des moyens de recours aux personnes qui pourraient être « directement et substantiellement lésées » par ses projets. On a pu constater quelques améliorations grâce à la médiation, aux enquêtes sur le respect des obligations et au suivi, mais l'efficacité de ces procédures est entravée par des problèmes de facilité d'accès, de transparence, de résistance des pays en développement, de blocage par le personnel et de l'indépendance limitée du mécanisme lui-même (Park, 2015).

La Banque mondiale doit en outre rendre compte de ses décisions en interne. Bien que des mécanismes rigoureux aient été mis en place pour répondre aux problèmes tels que la corruption (Banque

croissante de l'économie mondiale. En réponse aux critiques estimant que les pays en développement n'étaient pas suffisamment bien représentés, la Banque mondiale a lancé une série de réformes en 2008, décidant notamment de procéder à un examen de la répartition du capital tous les cinq ans selon une nouvelle formule évolutive. En 2015, la Banque

mondiale, 2006), d'autres domaines, l'élaboration des politiques par exemple, soulèvent de vives controverses. En dépit des faiblesses qu'elles présentent, les méthodes telles que les prévisions sur le marché du travail et les taux de rendement, par exemple, ont par le passé été excessivement utilisées lors de la sélection des projets d'éducation (Heyneman, 2003). Il est de plus toujours à craindre que les orientations politiques soient cooptées par des intérêts particuliers.

Dans le cadre de sa collaboration avec les pays et les institutions, le Partenariat mondial pour l'éducation a lui aussi rencontré des difficultés en matière de responsabilité, en interne comme en externe. Il ressort ainsi d'une évaluation que le conseil du Partenariat avait « défini de façon insuffisamment claire le mode de fonctionnement d'un partenariat mondial et qu'il n'avait pas pleinement transposé le principe de responsabilité mutuelle dans la pratique ». Ces critiques font écho aux craintes selon lesquelles, malgré l'élaboration d'une matrice de responsabilité mutuelle, des attentes démesurées pèsent sur les pays partenaires et que les méthodes visant à permettre une meilleure coordination des institutions partenaires manquent de clarté. Il a par ailleurs été constaté que les donateurs qui n'honoraient pas leurs engagements n'étaient exposés à aucune conséquence (R4D et Universalis, 2015).

Dans sa nouvelle stratégie, le Partenariat aborde quelques-unes de ces questions grâce à un cadre de suivi plus équilibré, à un dialogue politique plus inclusif, à la participation des organisations de la société civile et des syndicats d'enseignants aux groupes locaux d'éducation et à l'examen régulier de la façon dont les partenaires perçoivent la répartition des rôles et des responsabilités dans les processus nationaux du Partenariat (GPE, 2016b).

CONCLUSION

L'influence considérable et le rôle de premier plan des acteurs internationaux dans le développement de l'éducation dans le monde font l'objet d'une surveillance minutieuse. Il existe certes des mécanismes qui permettent d'amener les organisations à rendre compte de l'exercice de leurs responsabilités lors de l'adoption des objectifs communs de l'éducation, notamment au niveau régional, et des normes éducatives. C'est lorsque la création de normes outrepassent les pouvoirs délégués par les pays que des craintes apparaissent. Cependant, la plus grande source de préoccupation

“

Les chercheurs et la société civile devraient s'interroger sur les règles et modèles de responsabilisation que les organisations internationales introduisent dans le domaine de l'éducation et s'assurer qu'ils contribuent à la réalisation de l'ODD 4

”

concerne la responsabilité qui incombe aux donateurs de veiller à ce qu'une aide appropriée, efficace, prévisible et bien ciblée parvienne aux pays dans le besoin.

Afin d'améliorer la responsabilisation, les pays doivent renforcer leurs capacités et être ainsi mieux représentés au sein des organes de direction des organisations internationales. Ces dernières, quant à elles, doivent fixer de façon claire la répartition des rôles des institutions nationales et transnationales. Les mécanismes de responsabilisation et de notification sont certes nombreux, mais ce sont les organisations elles-mêmes qui définissent leurs attributions. Sur la scène internationale, l'obligation de rendre des comptes étant très chargée politiquement et directement liée au pouvoir, il convient de se demander si, dans certains contextes particuliers, ces mécanismes sont valides et souhaitables. Lorsqu'ils sont établis, appliqués et évalués de manière unilatérale, ils risquent d'enfermer le débat public dans un carcan. Et ce problème ne concerne pas que l'éducation. Il est à craindre que l'obligation de rendre des comptes brille par son absence au niveau « où l'on pose les problèmes, où l'on fixe les priorités et où l'on conçoit les solutions » (Kramarz et Park, 2016). Dans les milieux de la recherche et dans la société civile, les esprits indépendants devraient s'interroger sur les règles et les modèles de responsabilisation que les organisations internationales mettent en place dans le domaine de l'éducation et s'assurer qu'ils contribuent à la réalisation de l'ODD 4.

NOTES

1. Voir le chapitre 7 sur l'implication du secteur privé dans les services d'éducation.
2. Voir le chapitre 2 sur les rapports des gouvernements au Forum politique de haut niveau et sur l'obligation de faire rapport sur l'application des traités juridiquement contraignants concernant le droit à l'éducation.
3. Le CAD est composé de 29 pays membres et de l'UE. La Hongrie a été invitée à devenir le 30^e pays membre du CAD en décembre 2016. Cette information n'est pas prise en compte dans les données de 2015.
4. Voir le chapitre 3 sur les questions de durabilité dans le suivi communautaire et le chapitre 20 sur le financement axé sur les résultats.



Sur l'île d'Ometepe (Nicaragua), les élèves ont reçu des ordinateurs neufs au titre du programme Un ordinateur portable par enfant.

CRÉDIT : Rapport GEM/Fundacion Zamora Teran & OLPC, Inc.

CHAPITRE

7

Les acteurs privés et à but lucratif



MESSAGES CLÉS

Les dépenses et les investissements du secteur privé en faveur de l'éducation ne cessent de croître. Les dépenses liées au soutien scolaire devraient dépasser les 200 milliards de dollars EU au cours des cinq prochaines années. Les investissements réalisés par la Société financière internationale ont augmenté de plus de 450 millions de dollars EU entre 2009 et 2014.

Une réglementation beaucoup plus stricte de la participation privée est nécessaire pour éviter que la rentabilité ne prenne le pas sur l'équité et la qualité.

Un enfant sur cinq bénéficie quotidiennement de services de restauration scolaire, généralement sous-traités en partie ou en intégralité à des sociétés privées. Les mécanismes mis en place pour responsabiliser les prestataires privés de restauration scolaire varient d'un pays à l'autre. Au Brésil, le système d'enchères électroniques a considérablement amélioré la transparence et allégé les charges administratives.

Le soutien scolaire privé, financé par les familles, creuse l'écart éducatif entre les milieux favorisés et les milieux défavorisés. Lorsque des enseignants donnent des cours de soutien à leurs propres élèves, des conflits d'intérêts peuvent survenir. Au Népal, on a constaté que des enseignants ne traitaient qu'une partie du programme en classe dans le but de gonfler la demande de cours particuliers.

Les pouvoirs publics doivent mieux encadrer l'application des marchés passés avec les fournisseurs de technologies éducatives pour qu'elles soient utiles et accessibles à tous. En Thaïlande, un prestataire privé d'ordinateurs portables a été dans l'incapacité de livrer 800 000 tablettes et a refusé de payer les pénalités de retard, déposé le bilan et résilié le marché.

Les programmes d'alimentation scolaire doivent être encadrés par les pouvoirs publics pour être efficaces	107
Soutien scolaire privé régi par le marché : un risque pour l'équité dans l'éducation	108
Les pouvoirs publics et la société civile ont les moyens de rappeler les fournisseurs de matériel pédagogique à leurs responsabilités.....	110
Conclusion	113

Le secteur privé s'impose comme un partenaire de plus en plus important pour la réalisation des objectifs de développement, aux côtés des pouvoirs publics et des acteurs de la société civile. Les entreprises ont un rôle reconnu, de bailleurs de fonds et d'innovateurs en particulier, qui s'intègre dans l'optique de la mise en œuvre du Programme de développement durable (PWC, 2015 ; Pacte mondial des Nations Unies, 2017).

Outre l'éducation de base, le secteur privé fournit des services éducatifs auxiliaires (Patrinos *et al.*, 2009). L'enseignement est devenu une véritable industrie mondiale. Chaînes d'écoles privées, sociétés de conseils, organisations philanthropiques, entreprises d'éducation et réseaux de plaidoyer étendent jour après jour leur influence sur les résultats et les processus éducatifs (Rizvi, 2016 ; Verger *et al.*, 2016b). Les investissements de la Société financière internationale (SFI), filiale de la Banque mondiale et premier investisseur multilatéral du secteur de l'enseignement privé dans les pays à revenu faible et intermédiaire, sont passés de 133 à 609 millions de dollars EU entre 2009 et 2014 (SFI, 2016). D'aucuns s'élèvent contre la privatisation qui, selon eux, ne peut que conduire à privilégier la quête du profit au détriment de l'apprentissage, du bien-être et de l'éducation en tant que bien public (Verger *et al.*, 2016b). D'autres s'inquiètent de la capacité du secteur public à concrétiser et réglementer l'implication d'un secteur privé en cours d'expansion et de diversification (Fredriksen, 2016). Ce chapitre examine les mécanismes de reddition de comptes appliqués pour trois types de services auxiliaires fréquemment assurés par le secteur privé : les programmes d'alimentation, le soutien scolaire et les matériels pédagogiques.

LES PROGRAMMES D'ALIMENTATION SCOLAIRE DOIVENT ÊTRE ENCADRÉS PAR LES POUVOIRS PUBLICS POUR ÊTRE EFFICACES

La restauration scolaire est la forme de protection sociale la plus répandue dans le monde (UNESCO, 2015a). Quelque 368 millions d'élèves scolarisés dans le préprimaire, le primaire et le secondaire,

soit un élève sur cinq dans le monde, bénéficient d'un repas scolaire quotidien (Drake *et al.*, 2016). L'objectif est double : d'une part, garantir une nutrition propre à favoriser l'apprentissage et le bien-être futur, d'autre part, intégrer les politiques d'éducation, de santé, d'environnement et d'agriculture pour améliorer le développement socioéconomique et la

productivité agricole. Le Brésil et le Pérou ont adopté une législation sur la restauration scolaire et une loi-cadre à l'échelon régional qui s'inscrit dans la ligne de leur engagement en faveur du droit à l'alimentation (Vidar *et al.*, 2014). En Inde, la loi nationale sur la sécurité alimentaire votée en 2013 prescrit la distribution de repas à tous les enfants âgés de 6 mois à 14 ans préscolarisés et scolarisés (Gouvernement de l'Inde, 2013 ; Mander, 2015).

La participation privée revêt des formes diverses selon les pays. L'examen de 18 politiques de restauration scolaire montre qu'en Australie, au Chili, en Espagne, aux États-Unis, à Hong Kong (Chine) et en Suède, les services de restauration scolaire sont en général assurés par des sociétés privées. L'Angleterre, le Brésil, la Finlande et la France ont recours à des partenariats public-privé (Harper *et al.*, 2008). Au Chili et au Ghana, l'intégralité de la chaîne

“ Un élève sur cinq bénéficie quotidiennement de services de restauration scolaire, généralement sous-traités en partie ou en intégralité à des sociétés privées ”

“

L'État doit mettre l'accent sur l'équité dans les accords de partenariats public-privé portant sur la prestation de services, et le public devrait y avoir accès pour consultation et supervision

”

d'approvisionnement des cantines scolaires est externalisée (Drake et al., 2016). Les mécanismes mis en place pour responsabiliser les prestataires privés de restauration scolaire sont sensiblement différents d'un pays à l'autre.

LE SUIVI PAR L'ÉTAT PERMET UN CIBLAGE EFFICACE

Tous les fournisseurs de services alimentaires devraient cibler les personnes qui en ont le plus besoin. Au Chili, le programme de nutrition, fondé sur la vulnérabilité des ménages, atteint effectivement les élèves de milieu pauvre : d'après une évaluation, 80 % du montant total des financements destinés aux écoles primaires sont concentrés sur les deux quintiles de revenu les plus bas (Kain et al., 2002). Les fournisseurs soumettent leur offre en ligne en précisant le type de repas, les tarifs et les normes de nutrition et d'hygiène qu'ils appliquent (McEwan, 2013). La gestion des prestataires et le suivi du ciblage sont confiés à une société publique autonome qui rend compte au Ministère de l'éducation. Cette société s'appuie notamment sur des enquêtes réalisées deux fois par an auprès des ménages. Au niveau de l'école, les enseignants sélectionnent les enfants qui ont besoin de repas. Avec l'aide d'un prestataire privé, ils décomptent également le nombre de repas servis quotidiennement afin de contrôler le ciblage (Drake et al., 2016). Au Ghana, en revanche, il a fallu revoir le ciblage en faveur des communautés les plus pauvres qui ne bénéficiaient que de 21 % des programmes de restauration scolaire (Wodon, 2012). Les rapports font également ressortir l'omniprésence des pouvoirs publics (Addy et Banahene, 2015) et l'insuffisance des financements publics pour permettre un suivi régulier. De plus, la participation des communautés pauvres a limité les efforts de mise en œuvre dans les écoles (Afrane, 2015).

Les communautés peuvent tirer grand profit des programmes conçus pour promouvoir l'alimentation scolaire d'origine locale. Au Brésil, les municipalités passent des marchés de restauration scolaire avec des sociétés ou des grossistes privés et des exploitants agricoles locaux. La législation impose aux villes de consacrer 30 % au moins de leur budget cantine à l'achat de produits auprès de producteurs locaux. Des comités de restauration scolaire sont chargés du suivi des programmes au niveau national et municipal. Une étude sur la mise en œuvre du programme dans la municipalité de Cajuuru fait apparaître qu'il est plus difficile de contrôler la qualité des aliments lorsque l'on fait appel à plusieurs sous-traitants ; le système d'enchères électroniques a, néanmoins, considérablement amélioré la transparence et allégé les charges administratives (Draibe, 2014).

La réglementation de la distribution alimentaire est très politisée aux États-Unis. Ce marché est dominé par un petit nombre de multinationales influentes. La réglementation relative aux droits à remboursement en cas de conformité aux normes nutritionnelles occupe une place importante. La loi de 2010 intitulée *Healthy, Hunger-Free Kids Act* définit les normes nutritionnelles applicables à toute la restauration scolaire. La School Nutrition Association s'est opposée à leur mise en place, et la puissante influence qu'exerce l'industrie alimentaire au sein de l'association et du Congrès n'est sans doute pas étrangère à cette réaction (Confessore, 2014). Après avoir enquêté sur de possibles abus commis par des sociétés de distribution alimentaire, le Government Accountability Office a mis en évidence les graves problèmes que le National School Lunch Program rencontrait avec certains fournisseurs, les uns ne s'acquittant pas de leurs responsabilités, les autres ne respectant pas les clauses contractuelles. La société Sodexo, important groupe agro-industriel, a payé 20 millions de dollars EU pour avoir omis

“

En matière de restauration scolaire, transparence et répartition claire des responsabilités entre l'État et les prestataires privés sont essentiels

”

d'appliquer des ristournes à plusieurs districts scolaires en 2004-2009 (Ziperstein, 2012).

Si la restauration scolaire est un volet essentiel des stratégies gouvernementales pour le développement multisectoriel, l'engagement

du secteur privé dans le processus est très variable. Pour être efficace, le recrutement de sociétés privées doit obéir à des règles bien définies : répartition claire des responsabilités entre l'État et le prestataire, attention portée à la transparence et financement suffisant pour assurer la prestation de services.

SOUTIEN SCOLAIRE PRIVÉ RÉGI PAR LE MARCHÉ : UN RISQUE POUR L'ÉQUITÉ DANS L'ÉDUCATION

Parfois appelé « éducation de l'ombre », le soutien scolaire privé englobe des activités qui reflètent l'enseignement scolaire normal et des activités qui le complètent, par exemple, pour approfondir un sujet, enseigner d'autres langues et réaliser des activités périscolaires.

LE SOUTIEN SCOLAIRE PRIVÉ EST UN PHÉNOMÈNE MONDIAL

Le soutien scolaire privé est en plein essor dans le monde. Les études montrent que plus de la moitié des lycéens prennent des cours particuliers dans des pays aussi différents que l'Azerbaïdjan, le Bangladesh, la Bosnie-Herzégovine, la Chine, Chypre, l'Égypte, l'Espagne, la Géorgie, la Grèce, la Hongrie, le Portugal et l'Ukraine (Bray et Kwo, 2014 ; Dang et Rogers, 2008 ; Silova et Bray, 2006). Selon les estimations, en République de Corée, 81 % d'élèves du primaire et 56 % d'élèves du secondaire ont suivi des cours supplémentaires en 2014 (Bray, 2015). Au Royaume-Uni, la proportion d'élèves âgés de 11 à 16 ans inscrits à des cours de soutien complémentaire est passée de 18 % en 2005 à 25 % en 2016 (Kirby, 2016).

“
Le marché du soutien scolaire privé devrait dépasser 227 milliards de dollars EU d'ici à 2022
”

Cette industrie devrait poursuivre sur sa lancée. D'après des estimations de 2016, le marché du soutien scolaire privé dépassera 227 milliards de dollars EU en 2022 (Global Industry Analytics, 2016). D'autres estimations laissent

entrevoir un taux de croissance annuelle de 7 % en 2016-2020 (Wood, 2016). Les cours en ligne, secteur d'activité devenu très lucratif, offrent un vaste potentiel de soutien individualisé et de choix aux consommateurs sur un marché mondial compétitif. Dans maints pays, le soutien scolaire privé n'est plus considéré comme un complément à l'enseignement : il s'impose comme la référence incontournable pour que les enfants aient une chance d'accéder à l'enseignement supérieur (Bray, 2017).

LE SOUTIEN SCOLAIRE PEUT COMPROMETTRE L'ÉQUITÉ DANS L'ÉDUCATION

Les cours de rattrapage ou l'aide individualisée peuvent, certes, aider les élèves à progresser. Pour autant, le temps et l'argent consacrés au soutien scolaire ne contribuent pas toujours à leur bien-être et grèvent parfois lourdement le budget des ménages. Pour l'élève, prendre des cours particuliers peut accroître sa charge de travail et de stress (Bray, 2013). Dans la province chinoise de Taïwan, les élèves qui suivent des heures de soutien supplémentaires dans des écoles privées de bachotage sont plus nombreux à présenter des symptômes dépressifs (Chen et Lu, 2009).

Le recours au soutien scolaire privé est plus répandu dans les foyers aisés vivant en milieu urbain. En Inde, en 2007/08, près de 40 % des élèves du secondaire vivant en zone urbaine suivaient des cours privés contre 26 % en zone rurale. Les familles qui payent des leçons particulières à leurs enfants sont, la plupart du temps, des familles qui possèdent un niveau d'instruction plus élevé, qui vivent en ville et dont les enfants sont scolarisés dans le privé (Azam, 2016). Au Viet Nam, les foyers les plus riches dépensent près de 14 fois plus



Égypte : « Éducation publique et cours privés : un système inadéquat »

~ *The Daily News Egypt*, décembre 2015

dans des cours de soutien privés que les foyers les plus pauvres (Dang, 2013). En 2015, au Royaume-Uni, 35 % des parents ont déclaré ne pas faire bénéficier leurs enfants de cours particuliers pour des raisons de coût (Kirby, 2016).

Un suivi plus approfondi s'impose pour cerner l'incidence du soutien scolaire sur les inégalités, qu'elles soient socioéconomiques, régionales ou liées au genre ou autres. Une réglementation plus étendue est, par ailleurs, nécessaire pour se prémunir contre l'exploitation et autres pratiques nuisibles et appliquer aux entreprises concernées une fiscalité adaptée.

PEU D'ÉTATS RÉGLEMENTENT LE SOUTIEN SCOLAIRE

En matière de réglementation publique du soutien scolaire formel et informel, les approches varient d'un pays à l'autre, les uns ignorant le secteur (Canada, Nigéria) tandis que d'autres s'efforcent, en vain, d'interdire le soutien scolaire privé (Cambodge, République de Corée) (Silova et Bray, 2006). À Hong Kong (Chine), seuls les centres de soutien scolaire qui accueillent au minimum 8 élèves par cours et jusqu'à 20 élèves par jour peuvent obtenir une licence et faire de la publicité sur leur structure, les installations, les politiques de remboursement, les qualifications et les normes d'hygiène et de santé. Aucune restriction n'est toutefois imposée sur les tarifs ou les manuels à utiliser. Par souci de transparence, le Hong Kong Education Bureau diffuse une liste en ligne des centres accrédités et des structures non déclarées ayant fait l'objet de poursuites. La majorité des pays n'ont mis en place aucune réglementation ou n'ont ni la volonté ni les capacités suffisantes pour contrôler ou sanctionner les centres de soutien scolaire. C'est le cas, par exemple, du Bangladesh où, faute de moyens de contrôle suffisants, les pouvoirs publics n'ont pas été en mesure de plafonner le tarif des cours de soutien (Bray et Kwo, 2014).

Les États ont d'autres outils à leur disposition pour demander des comptes aux organismes de soutien scolaire, comme informer les consommateurs, nouer des partenariats avec les établissements scolaires, travailler en collaboration avec les syndicats d'enseignants à l'élaboration de normes et à la diffusion d'informations à leurs membres. L'instauration d'une réglementation officielle dans un secteur en pleine croissance comme le soutien scolaire en ligne n'est pas sans difficulté. La tendance est plutôt à l'éducation des consommateurs et à l'autoréglementation (Bray et Kwo, 2014).

Dans les pays où la réglementation des pouvoirs publics est peu usitée, les codes de conduite élaborés au niveau du secteur renforcent l'obligation redditionnelle tout en préservant l'autonomie. En Australie, le code de conduite rédigé par la Australian Tutoring Association contient des orientations sur les règles à respecter concernant la publicité, les qualifications requises, l'information des consommateurs, les politiques de remboursement et l'éthique professionnelle. Au Japon, la Japan Juku Association publie des normes à caractère volontaire et des orientations pour la protection des enfants et des données à l'intention des entreprises de soutien scolaire (Bray et Kwo, 2014). Au Royaume-Uni, la Tutors' Association a été créée en 2013 pour professionnaliser ce secteur industriel florissant en introduisant un code de déontologie à l'usage des professeurs particuliers et un code de bonnes pratiques à l'usage des entreprises (The Tutors' Association, 2016).

RÉGLÉMENTER LE CUMUL DE L'ENSEIGNEMENT ET DES COURS PARTICULIERS EST COMPLEXE

Lorsque des enseignants donnent des cours de soutien à leurs propres élèves, des conflits d'intérêts peuvent survenir, de même que des effets délétères sur l'apprentissage. Le cas d'enseignants cumulant les deux fonctions qui ne traitent qu'une partie du programme en classe dans le but de gonfler la demande de cours particuliers s'est produit au Népal. Les élèves de familles pauvres qui ne pouvaient pas s'inscrire à ces cours obtenaient de moins bonnes notes aux examens finaux (Jayachandran, 2014). Certains pays ont adopté une réglementation pour encadrer cette pratique au sein du corps enseignant. En Géorgie, le code de déontologie des enseignants, publié en 2010, déconseille de donner des cours particuliers à ses propres élèves¹. Au Japon, les enseignants à temps plein n'ont pas l'autorisation de dispenser des cours de soutien (Bray et Kwo, 2014). À l'inverse, aux Philippines, l'État n'exerce aucun contrôle sur les enseignants qui donnent des leçons particulières et, en Ouzbékistan, rien n'interdit aux enseignants de proposer des heures de soutien à leurs propres élèves (de Castro et de Guzman, 2013 ; Bray et Kwo, 2014).

Pour réglementer le cumul de l'enseignement et des cours particuliers, il faut prendre en considération la situation des enseignants. Des études menées au Cambodge, en Géorgie et au

Kirghizstan à ce sujet montre que les enseignants qui font aussi du soutien scolaire n'agissent pas par opportunisme, mais pour compléter un salaire médiocre et un temps d'enseignement réduit (Bray et al., 2016 ; Johnson, 2008 ; Kobakhidze, 2014).

Les initiatives visant à responsabiliser les entreprises et les professeurs particuliers ne tiennent pas toujours compte des facteurs qui sont à l'origine de l'accroissement de la demande et de l'offre de soutien scolaire privé. La plupart des pays préfèrent laisser agir les forces du marché (Bray et Kwo, 2014), et les mécanismes existants de reddition de comptes risquent alors de favoriser l'expansion illimitée de l'industrie du soutien scolaire, aux dépens de l'équité, notamment chez les ménages pauvres.

LES POUVOIRS PUBLICS ET LA SOCIÉTÉ CIVILE ONT LES MOYENS DE RAPPELER LES FOURNISSEURS DE MATÉRIEL PÉDAGOGIQUE À LEURS RESPONSABILITÉS

Le matériel pédagogique, facile à fabriquer et à vendre aux pouvoirs publics et aux écoles, est un produit traditionnellement offert par le secteur privé. De surcroît, quand l'État détient le monopole sur les manuels scolaires, il a souvent du mal à fournir un matériel d'un niveau constant de qualité. Pour les entités privées, c'est l'occasion de tisser des partenariats avec les services responsables de la passation des marchés de manuels scolaires (DFID, 2011). La numérisation de manuels, guides de l'enseignant et autres types de supports pédagogiques se développe. Conjuguant logiciels et matériels, les entreprises du secteur des technologies éducatives profitent de l'aubaine que constitue ce marché florissant. Selon un rapport récent, les dépenses consacrées à l'éducation représentaient en 2015 un marché mondial de plus de 5 000 milliards de dollars EU, la partie numérisée n'en formant que 2 %. Le volume des dépenses consacrées aux technologies de l'éducation devrait grimper de 17 % par an pour atteindre 252 milliards de dollars EU d'ici à 2020 (EdTechXGlobal/IBIS Capital, 2016). Attirées par ce potentiel de marché, les entreprises multiplient les transactions internationales pour conclure des partenariats dans le cadre de vastes projets d'enseignement et d'apprentissage. Cette section décrit les modes de reddition de comptes appliqués pour deux types de matériel pédagogique qui sont couramment du domaine du secteur privé : les manuels et les ordinateurs.



Koweït : « Le Koweït limoge les enseignants expatriés donnant des cours particuliers »

~ Zawya, janvier 2017

« FOURNIR DES MANUELS SCOLAIRES À TOUS LES ENFANTS » : UN OBJECTIF QUI RESTE DIFFICILE À ATTEINDRE

En dépit des appels à promouvoir l'accès universel aux manuels scolaires, la pénurie persiste dans maints pays à faible revenu. Au Cameroun, au Kenya, au Malawi, au Mali, en République-Unie de Tanzanie, au Rwanda et en Zambie, les éditeurs connaissent une croissance rapide aux échelons national et régional depuis les années 90 grâce à des partenariats public-privé. L'État conserve le

“
L'Ouganda a pu
réduire des deux
tiers le prix des
manuels en faisant
appel à un éditeur
privé

”

d'échelle, certains pays sous-traitent l'impression à des imprimeurs régionaux et internationaux. Les recherches montrent que certains partenariats privés se sont avérés profitables ; l'Ouganda a pu réduire des deux tiers le prix des manuels en faisant appel à un éditeur privé (Fredriksen et Brar, 2015) (voir l'approche combinée adoptée aux Philippines, **encadré 7.1**).

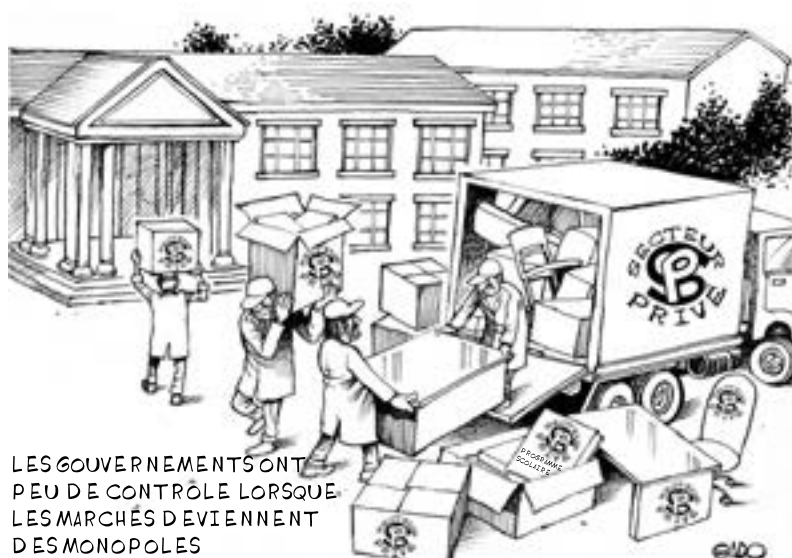
L'ACTION CITOYENNE ÉMANANT DE LA BASE, UN MOYEN DE RESPONSABILISER LES ÉDITEURS DE MANUELS

L'harmonisation du contenu des manuels avec les objectifs des programmes doit faire l'objet d'un suivi, car la pertinence de l'apprentissage en dépend. La mobilisation citoyenne a, parfois, permis de résoudre des problèmes liés à des contenus élaborés par des éditeurs à la demande d'organismes officiellement agréés. Aux États-Unis, par exemple, qui sont le théâtre de débats houleux sur le changement climatique, les responsables politiques et les médias conservateurs ont fait pression pour l'introduction de manuels prônant le déni du changement climatique à l'école. Selon une étude réalisée au lendemain d'une réforme des programmes scolaires au Texas, plusieurs manuels, d'éditeurs comme Pearson et McGraw-Hill, qui étaient en attente d'agrément en 2015, donnaient une version très déformée de la réalité du changement climatique et la présentaient comme un point de vue tout aussi défendable (NCSE, 2014). Cédant devant les actions de plaidoyer engagées par plusieurs organismes, comme le Texas Freedom Network, et l'avalanche de pétitions, les deux éditeurs ont corrigé une partie du texte contesté (Quinn, 2014).

En Afrique du Sud, les médias sociaux ont mobilisé l'opinion publique en faveur de la révision d'un manuel édité par Pearson, en circulation depuis cinq ans, dans lequel un scénario d'agression sexuelle semblait donner tort à la victime. La question d'un parent postée sur Facebook en juillet 2016 a été l'élément déclenchant d'une pétition lancée sur un site Internet sud-africain. Sommé de présenter des excuses, l'éditeur Pearson a annoncé la modification immédiate de la formulation en cause et le lancement d'une nouvelle édition (Davies, 2016). Premier groupe mondial pour l'éducation, Pearson exerce son activité dans plus de 70 pays. Face à sa position de quasi-monopole mondial, on peut se demander qui a l'autorité et la capacité nécessaires pour l'obliger à rendre compte (**encadré 7.2**).

monopole sur l'édition de manuels dans quelques pays d'Afrique francophone, mais plus rarement en Afrique anglophone (Read, 2015). Les pays encouragent la participation privée pour rationaliser la publication et la distribution des manuels scolaires de façon à en diminuer le prix.

Pour tirer parti des économies



LES GOUVERNEMENTS ONT
PEU DE CONTRÔLE LORSQUE
LES MARCHÉS DEVIENNENT
DES MONOPLES

ENCADRÉ 7.1

Une approche combinée adoptée aux Philippines pour réformer la chaîne d'approvisionnement en manuels

L'établissement de rapports, la mobilisation des pouvoirs publics et l'action sociétale peuvent jouer un rôle positif majeur dans l'élaboration et la fourniture des manuels scolaires. La réforme du système public de fourniture des manuels aux Philippines est, à cet égard, exemplaire. En 1995, informé de rumeurs de versements de pots-de-vin à des fonctionnaires pris sur le budget réservé aux manuels, l'État a décidé de se fournir auprès d'entreprises privées. Mais, la politique culturelle n'ayant pas changé, l'ouverture du marché a amplifié la corruption. C'est ce qu'explique la journaliste Yvonne Chua dans un ouvrage paru en 1999 sous le titre *Robbed: An Investigation of Corruption in Philippine Education*. À sa publication, l'opinion publique s'est mobilisée pour réclamer une réforme. En 2001-2002, le groupe Government Watch a constaté que 40 % des manuels étaient manquants parce que les éditeurs n'avaient pas reçu de directives et que les pénalités de retard n'avaient pas été appliquées.

En 2002, le nouveau gouvernement a fixé des calendriers de livraison précis, et un réseau national réunissant des centaines de membres de la société civile et de bénévoles a participé au suivi des processus. Entre 2002 et 2005, la transparence de la passation des marchés s'est améliorée : les coûts moyens et les délais d'élaboration et de livraison ont alors été divisés par deux. En 2007, le Ministère de l'éducation a pris un arrêté visant à institutionnaliser la participation des organisations de la société civile au suivi de la passation des marchés. S'il est clair que la priorité des pays à faible revenu est de réaliser des économies par la privatisation, le succès des mesures adoptées aux Philippines illustre le rôle déterminant que la coopération entre l'action gouvernementale et la société civile peut jouer dans une réforme de la chaîne d'approvisionnement en manuels.

Sources : Arugay, 2012 ; UNESCO, 2016b.

ENCADRÉ 7.2

Pearson PLC : trop puissant pour rendre des comptes ?

Jusqu'à une date récente, Pearson était connu comme éditeur scolaire. Au début des années 2000, pressant le potentiel de croissance que pouvait receler l'éducation numérique, le directeur général de Pearson a mis au point une stratégie de transition et racheté plusieurs entreprises œuvrant dans des domaines technologiques connexes. En 2015, Pearson a annoncé un chiffre d'affaires de 4,5 milliards de livres sterling et un bénéfice d'exploitation ajusté de 723 millions de livres sterling.

Les gains de part de marché de Pearson ont coïncidé avec une vague de réformes sur l'obligation redditionnelle liée aux évaluations⁵. Sa mainmise progressive sur de multiples aspects de l'éducation, comme les examens ou les supports en ligne, a fait craindre qu'apparaissent des pratiques contraires à l'éthique et des conflits d'intérêts. Des actions en justice limitées et plusieurs poursuites antitrust ont été engagées contre Pearson pour éviter qu'il n'acquière le monopole à force de racheter des entreprises connexes. En 2012, 33 États américains ont intenté un procès à Pearson, l'accusant de collusion avec Apple et quatre autres maisons d'édition sur la fixation du prix des livres électroniques. En 2013, alors qu'Apple et Pearson venaient de remporter un appel d'offres de 1,3 milliard de dollars EU pour un programme d'intégration de technologies dans l'éducation, dans le district scolaire unifié de Los Angeles, les difficultés se sont accumulées : moins de 5 % des élèves pouvaient accéder au contenu et le matériel était inadéquat à des élèves ayant un faible niveau d'anglais. En l'espace d'un an, tous les établissements scolaires ont cessé d'utiliser les tablettes et le programme d'études Pearson.

Malgré ces déboires, Pearson n'a rien perdu de son dynamisme. Soucieux de restaurer son image et de répondre autant que possible à l'opposition de l'opinion publique, le groupe a lancé un vaste projet de reddition de comptes interne et s'est séparé de ses autres secteurs pour ne garder que l'éducation. Souhaitant inscrire la responsabilité sociétale des entreprises dans ses pratiques commerciales, il a mis en place un cadre d'efficacité destiné à mesurer l'impact de ses activités d'investissement sur l'éducation afin de rendre compte aux consommateurs. Il est encore trop tôt pour savoir si ces mesures permettront d'améliorer la transparence et la reddition de comptes ; il faut attendre les premiers rapports officiels, en 2018. D'aucuns critiquent ce cadre d'efficacité, faisant valoir qu'il cible de façon trop restrictive des résultats d'apprentissage bien spécifiques. Mais, surtout, ils mettent en garde contre la montée en puissance de grands groupes qui risquent de mettre en péril les pratiques des politiques nationales en matière d'éducation et d'exclure les éducateurs, sachant que les sociétés privées comme Pearson n'ont de comptes à rendre qu'à leurs actionnaires.

Sources : Alami (2016) ; Hogan (2016) ; Hogan et al. (2016) ; Layton (2013) ; Pearson PLC (2016) ; Reingold (2015) ; Robinson (2015) ; Ministère américain de la Justice (2008, 2013) ; Williams (2015).

AGIR EN PARTENARIAT AVEC LE SECTEUR PRIVÉ POUR L'ACCÈS UNIVERSEL AUX ORDINATEURS PORTABLES ET AUX TABLETTES À L'ÉCOLE EXIGE UN ENCADREMENT PUBLIC RIGoureux

Diverses initiatives ont été lancées au début des années 2000 pour tenter de résorber la « fracture numérique », qui fait que les élèves et les établissements qui ont les meilleures chances d'accéder aux nouvelles technologies et ressources sont précisément déjà les mieux lotis. Plusieurs pays se sont empressés de doter tous les élèves d'outils technologiques, balayant les critiques sur les limites de la technologie face aux défis systémiques et sur les coûts

d'entretien et de mise à jour des ordinateurs de même que de formation des enseignants à leur utilisation (Toyama, 2011).

Le Pérou et l'Uruguay ont ainsi mis en œuvre le programme populaire « Un ordinateur portable par enfant », avec plus ou moins de succès (Trucano, 2014). Au Pérou, ce programme d'élargissement de l'accès aux ordinateurs n'a eu qu'un impact limité sur les résultats d'apprentissage (Cristia et al., 2012). En Uruguay, l'initiative a été plus concluante. Lancée en 2007 par décret présidentiel, elle a permis un meilleur accès aux technologies et réduit la fracture numérique. En 2009, tous les élèves du primaire étaient équipés d'un ordinateur portable. L'Uruguay doit son expansion à une volonté politique constante, à l'accent mis sur l'adoption généralisée des technologies et à la stratégie de coordination et de mise en œuvre conduite par les pouvoirs publics. Ces derniers ont choisi de renoncer à sous-traiter la distribution des ordinateurs portables, préférant se fournir directement auprès de l'organisme à but non lucratif One Laptop per Child. La coordination de la distribution a été assurée par le laboratoire uruguayen de technologie, tandis que l'incorporation pédagogique était confiée au Conseil de l'enseignement primaire (Hinostroza et al., 2011). Pour lutter contre la fracture numérique, le programme a d'abord été déployé dans les communautés rurales et pauvres, de sorte que la capitale a été l'une des dernières régions à recevoir les ordinateurs portables. Au départ, cependant, aucune répercussion sur les notes des élèves en mathématiques et en lecture n'a été constatée. En effet, les enseignants ont mis du temps avant de s'approprier pleinement ces techniques et les ordinateurs étaient surtout utilisés pour effectuer des recherches sur l'Internet (de Melo et al., 2014).

En Inde, le projet de tablette Aakash conçu dans le cadre d'un partenariat public-privé a, en fin de compte, profité avant tout au fournisseur, faute d'encadrement approprié des pouvoirs publics. L'objectif, en 2010, était de fournir des tablettes bon marché aux élèves, à tous les niveaux de l'enseignement. DataWind, qui avait remporté l'appel d'offres, a tenu ses promesses en livrant une partie des tablettes, mais s'est heurté à de nombreux problèmes techniques (Dutz et al., 2014). Un audit a mis en évidence des dysfonctionnements dans le processus d'acquisition, parmi lesquels des retards et un manque de transparence, et en a imputé la responsabilité première à l'administration publique de gestion du projet (Contrôleur et Vérificateur général des comptes de l'Inde, 2013). En 2013, malgré la menace de sanctions pour non-respect du contrat après un retard de livraison, DataWind n'a pas été en mesure de tenir les délais et a, une fois de plus, échappé aux pénalités (News 18, 2013). Une requête déposée au titre du droit à l'information a révélé que la commande initiale de 100 000 tablettes avait finalement été honorée et qu'il avait été discrètement mis fin au programme en mars 2015. Un petit nombre seulement d'élèves indiens ont reçu les tablettes annoncées. DataWind est, quant à lui, sorti grand gagnant de l'opération. Vantant son intention de combler la fracture numérique par la commercialisation de dispositifs d'accès à l'Internet et à l'informatique à bas prix,

“

Il convient de recueillir des données et d'effectuer des analyses coût-avantage avant de se lancer dans le déploiement rapide du soutien scolaire privé, la numérisation de l'apprentissage ou l'implication de grands groupes internationaux à l'éducation

”

L'entreprise a réussi à pénétrer le marché indien en offrant de nouveaux modèles d'un prix modique et a reçu des éloges pour sa technologie innovante (Mukunth, 2015).

La Thaïlande a misé sur une stratégie de passation de marchés privés similaire dont les résultats ont été pareillement décevants. Le projet Un ordinateur portable par enfant a été lancé en 2012. L'appel d'offres portait sur un montant relativement faible et a été remporté par Shenzhen Corp. Selon le Bangkok Post, de graves difficultés seraient apparues et 30 % des matériels auraient été mis à la casse, contrairement aux dires des pouvoirs publics prétendant que le taux de matériels défectueux était inférieur à 1 % (Muncaster, 2013). Par la suite, l'entreprise Shenzhen n'a pas pu livrer les 800 000 tablettes promises dans les délais prévus et a refusé de payer les pénalités de retard, déposé le bilan et résilié le marché (Chiangrai Times, 2014 ; Sakawee, 2014). En 2014, le nouveau gouvernement a abandonné le programme et enjoint les établissements scolaires de restituer les tablettes (Chiangrai Times, 2015).

S'ils veulent mener à bonne fin l'intégration des technologies dans l'éducation, les pouvoirs publics doivent aller au-delà de la passation des marchés. Ils doivent prendre en compte les besoins des apprenants dans la conception des programmes, prévoir une formation adaptée pour les enseignants et accorder une place prioritaire aux questions d'équité. Pour y parvenir, il faut que les partenariats public-privé mis en place pour promouvoir l'intégration des technologies considèrent la réalité des utilisateurs finaux, en l'occurrence les établissements scolaires et les enseignants. Il convient de privilégier les établissements et les élèves les plus défavorisés de façon à ne pas aggraver la fracture numérique.

CONCLUSION

L'obligation redditionnelle des prestataires de services éducatifs auxiliaires du secteur privé s'exerce principalement au niveau de la fourniture des produits. Dans de nombreux pays, les pouvoirs publics ont tendance à laisser le marché réglementer le secteur privé, à encourager la sensibilisation des consommateurs et à voir dans les partenariats public-privé un cadre globalement efficace au regard des gains réalisés sur les coûts. Rôles clairement définis, transparence des processus, mobilisation et capacité de suivi des pouvoirs publics sont la clé d'une coopération fructueuse avec le secteur privé.

À défaut, la prolifération d'entreprises à but lucratif dans le secteur du soutien scolaire privé et des technologies peut mettre en péril l'équité en creusant l'écart entre ceux qui ont accès à leurs services et ceux qui en sont privés, comme entre ceux qui profitent du développement et de la fourniture de ces services et ceux qui en sont exclus. Dans une perspective globale d'équité et d'apprentissage, peut-être faut-il instaurer une fiscalité progressive sur les fonds publics que reçoivent ces entreprises et redistribuer les fonds collectés pour faire face aux principaux défis qui se posent dans l'environnement d'apprentissage, comme l'accès des établissements sous-équipés à des manuels scolaires, à l'électricité, à l'eau et à l'assainissement.

Une privatisation à grande échelle comme avec des groupes tels que Pearson ou Sodexo a nécessairement une incidence sur les politiques, les actions de plaidoyer et la capacité de réglementation. Les pouvoirs publics, la société civile, les médias et les autres acteurs ont les moyens d'obliger les géants du secteur privé à rendre compte de leurs activités dans l'éducation, mais on ne peut escompter qu'ils fassent front contre des grandes ententes et des parties prenantes intéressées par les profits à tirer de l'éducation. Pour autant, les pouvoirs publics doivent être conscients qu'il leur incombe de créer les conditions propices pour que les acteurs privés fassent de l'équité dans l'éducation leur priorité. Sans doute est-ce plus facile à dire qu'à faire, car les pouvoirs publics qui disposent de capacités suffisantes pour gérer les acteurs du secteur privé sont mieux placés pour améliorer le système d'enseignement public.

NOTES

1. Concernant l'analyse des codes de déontologie des enseignants, se reporter au chapitre 4.
2. Concernant l'obligation redditionnelle des établissements scolaires liée aux évaluations, se reporter au chapitre 3.

Sridhar, 6 ans, montre sur son ardoise ce qu'il a appris en mathématiques à l'école, dans l'État d'Andhra Pradesh (Inde).

CRÉDIT : Poulomi Basu/UNESCO



CHAPITRE

8

Suivi de l'éducation dans le cadre des Objectifs de développement durable

Cadre de suivi des ODD	116
Cadre de communication des ODD	117

Le Programme de développement durable à l'horizon 2030 a introduit un nouveau cadre de suivi de l'éducation, qui est censé être à la hauteur de l'ambition des cibles des ODD et se trouve doté d'une portée plus étendue que celle du cadre précédent grâce à un éventail très élargi de sources d'informations. Même si ce nouveau cadre effleure juste le cœur des questions liées à l'éducation et à l'apprentissage tout au long de la vie (notamment celles associées au développement durable), il requiert la mobilisation de ressources considérables pour définir des normes et mettre en œuvre les outils nécessaires à la mesure de l'équité, de la qualité et de l'apprentissage. L'introduction à la partie du présent *Rapport* dédiée au suivi examine le cadre de suivi et de communication de l'Objectif de développement durable 4 (ODD 4) sur l'éducation, ainsi que les démarches adoptées depuis 2016 en vue de son perfectionnement et de sa mise en œuvre.

CADRE DE SUIVI DES ODD

En mars 2015, la Commission de statistique de l'ONU a créé le Groupe d'experts des Nations Unies et de l'extérieur chargé des indicateurs relatifs aux Objectifs de développement durable (GIAE-ODD) et lui a demandé d'élaborer des indicateurs mondiaux permettant de suivre les nouveaux objectifs et les nouvelles cibles. La Commission de statistique a validé une liste de 232 indicateurs en mars 2016. Un an plus tard, cette liste était affinée, approuvée par le Conseil économique et social (juin 2017) et adoptée par l'Assemblée générale (septembre 2017). Le GIAE-ODD peut proposer des améliorations à apporter au cadre mondial chaque année, mais n'a accepté de mener des examens d'envergure qu'en 2019 et en 2024, pour approbation lors des sessions de la Commission en 2020 et en 2025.

L'ODD 4 dispose de 11 indicateurs mondiaux, soit un par cible, à l'exception de la cible 4.2, pour laquelle deux indicateurs sont prévus. L'Institut de statistique de l'UNESCO (ISU) est l'organisme seul responsable de la mise en œuvre de huit indicateurs. En ce qui concerne la cible 4.4 sur les technologies de l'information et de la communication, il travaille en collaboration avec l'Union internationale des télécommunications (UIT). L'UNICEF et l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) sont, quant à eux, chargés de la mise en œuvre d'un indicateur chacun : celui de la cible 4.2 sur le développement de la petite enfance et celui de la cible 4.b sur l'aide consacrée aux bourses d'études, respectivement.

Outre ces 11 indicateurs mondiaux, la communauté éducative a proposé 32 indicateurs thématiques portant sur l'ensemble du programme relatif à l'éducation. Ils ont été intégrés en annexe du Cadre d'action Éducation 2030, adopté en novembre 2015. Le cadre de suivi de l'ODD 4 est ainsi constitué de 43 indicateurs au total.

Conscient de la nécessité d'un travail méthodologique plus approfondi, le GIAE-ODD a adopté une classification à trois niveaux fondée sur une méthodologie établie et sur les données disponibles. L'objectif relatif à l'éducation est doté de trois indicateurs de niveau I (« méthodologie établie [...] et données régulièrement communiquées par les pays »), de quatre indicateurs de niveau II (« méthodologie établie [...] mais les pays ne communiquent pas régulièrement leurs données ») et de deux indicateurs de niveau III (« absence de méthodologie établie »), ainsi que de deux indicateurs figurant dans plusieurs catégories. Des programmes de travail sont en cours de préparation et de mise en œuvre pour tous les indicateurs de niveau III (GIAE-ODD, 2017) (**tableau 8.1**). La classification d'un indicateur ne témoigne pas nécessairement de sa qualité. Comme l'explique le présent *Rapport*, même les indicateurs de niveau I sont susceptibles de satisfaire au critère méthodologique établi tout en ne fournissant que des informations partielles, voire trompeuses.

Les organisations chargées de la mise en œuvre des indicateurs sont responsables de l'amélioration de ces derniers. L'ISU, désignée source officielle de données transnationales sur l'éducation par le Cadre d'action Éducation 2030, organise avec l'UNESCO le Groupe de coopération technique sur les indicateurs de l'ODD 4 – Éducation 2030, constitué d'États membres du GIAE-ODD ainsi que d'une sélection d'institutions et d'organismes internationaux. L'objectif de ce Groupe consiste à développer le Cadre d'action par la valorisation des indicateurs thématiques, mais également par la prestation, auprès de l'ISU, de conseils relatifs aux améliorations des indicateurs mondiaux pouvant être proposées au GIAE-ODD. Le Groupe de coopération technique vise en outre à promouvoir la production de données à l'échelle nationale tout en favorisant la communication de données comparables au niveau transnational. Ses trois groupes de travail sont dédiés, respectivement, au développement des indicateurs, au renforcement des capacités et à la communication des données.

En 2016, le Groupe a convenu d'assurer la communication relative à 29 des 43 indicateurs en 2017 (voir l'introduction aux tableaux statistiques, en annexe). En tout, 22 indicateurs doivent être améliorés. Le perfectionnement de 15 d'entre eux est pris en charge par le Groupe, tandis que les 7 indicateurs restants, associés aux résultats d'apprentissage, ont été confiés à une organisation distincte, l'Alliance mondiale pour le suivi de l'apprentissage, également instaurée par l'ISU.

L'Alliance mondiale pour le suivi de l'apprentissage peut être considérée comme un quatrième groupe de travail du Groupe de coopération technique. Compte tenu du niveau de sophistication technique des indicateurs relatifs aux résultats d'apprentissage, l'Alliance a été conçue, au départ, comme un forum rassemblant les

organisations impliquées dans les évaluations de l'apprentissage dans l'objectif de promouvoir le consensus. Elle est composée de cinq équipes de travail : une par cible assortie d'indicateurs de résultats d'apprentissage, ainsi qu'une équipe transversale chargée de la mise en œuvre. Mais progressivement, l'Alliance accepte la participation de pays au titre de membres. En somme, la communauté internationale a mis au point une structure de soutien pour le cadre de suivi. Il s'agit d'une tâche complexe et qui nécessite l'investissement de davantage de ressources, notamment pour renforcer la coordination et la participation des pays. Si des mesures ont été prises pour favoriser ce dernier point, deux enjeux subsistent : la rationalisation des structures de représentation et des circuits de communication entre les pays au niveau régional, d'une part, et le renforcement de l'implication des pays dans les mécanismes consultatifs, d'autre part.

CADRE DE COMMUNICATION DES ODD

Le cadre de suivi et d'évaluation des ODD culmine avec le Forum politique de haut niveau pour le développement durable (HLPF), lequel se tient tous les quatre ans sous l'égide de l'Assemblée générale et, les années intermédiaires, sous les auspices du Conseil économique et social. Sa mission consiste à fournir un leadership politique, des conseils et des recommandations sur la mise en œuvre et le suivi, à suivre les progrès accomplis et à encourager l'élaboration de politiques cohérentes fondées sur des données probantes, la science et l'expérience des pays, mais également à résoudre les problèmes nouveaux et émergents.

Un cadre mondial de suivi et d'évaluation a été mis au point pour le HLPF dans le rapport annuel sur les ODD, préparé par le Secrétaire général en collaboration avec le système des Nations Unies et fondé sur les indicateurs mondiaux. Une variante plus attractive a aussi été conçue à destination du grand public. L'UNESCO est l'organisation chargée de rendre compte de l'ODD 4 dans le cadre du Rapport des ODD. Les principales contributions effectuées auprès du HLPF sont de trois types : les examens nationaux volontaires, les comptes rendus des organes intergouvernementaux, et les comptes rendus des autres groupes et parties prenantes notables.

Chaque année, le HLPF mène en outre des examens thématiques des progrès accomplis dans une sélection d'ODD en s'assurant que tous les objectifs sont examinés au cours d'une période de quatre ans. L'examen de l'ODD relatif à l'éducation aura lieu en 2019. Les examens thématiques bénéficient du soutien d'organes intergouvernementaux. En ce qui concerne l'éducation, c'est le Forum mondial sur l'éducation qui a été désigné mécanisme intergouvernemental de soutien par le Secrétaire général. Le Forum a ensuite identifié le comité directeur de l'ODD 4 – Éducation 2030 comme le principal organe mondial de coordination pouvant aider les États membres et les partenaires à atteindre les objectifs de l'Éducation 2030. Le comité « offrira une orientation stratégique, examinera les progrès accomplis d'après le *Rapport mondial de suivi sur l'éducation*, et émettra des recommandations à l'intention de la communauté éducative sur les priorités essentielles et les actions clés afin de réaliser le nouvel agenda ; il assurera le suivi et le plaidoyer en faveur de financements adéquats, et encouragera l'harmonisation et la coordination des activités des partenaires » (UNESCO, 2015a, paragraphe 94).

TABEAU 8.1 :

Indicateurs mondiaux relatifs à l'ODD 4 par organisation chargée de la mise en œuvre et par niveau de classification

Indicateur	Organisation chargée de la mise en œuvre	Niveau
4.1.1 Proportion d'enfants et de jeunes :	ISU	
a) en cours élémentaire ;		III
b) en fin de cycle primaire ; et c) en fin de premier cycle du secondaire		II
qui maîtrisent au moins les normes d'aptitudes minimales en i) lecture et ii) mathématiques, par sexe		
4.2.1 Proportion d'enfants de moins de 5 ans dont le développement est en bonne voie en matière de santé, d'apprentissage et de bien-être psychosocial, par sexe	UNICEF	III
4.2.2 Taux de participation à des activités d'apprentissage organisées (un an avant l'âge officiel de scolarisation dans le primaire), par sexe	ISU	I
4.3.1 Taux de participation des jeunes et des adultes à un programme d'éducation et de formation scolaire ou non scolaire au cours des 12 mois précédents, par sexe	ISU	II
4.4.1 Proportion de jeunes et d'adultes ayant des compétences en informatique et en communication, par type de compétence	ISU/UIT	II
4.5.1 Indices de parité (femmes/hommes, urbain/rural, quintile inférieur/supérieur de richesse et autres paramètres tels que le handicap, le statut d'autochtone et les situations de conflit, à mesure que les données deviennent disponibles) pour tous les indicateurs dans le domaine de l'éducation de cette liste pouvant être ventilés	ISU	I/II/III selon l'indicateur
4.6.1 Proportion de la population d'un groupe d'âge donné ayant les compétences voulues à au moins un niveau d'aptitude fixé a) en alphabétisme et b) arithmétique fonctionnels, par sexe	ISU	II
4.7.1 Degré d'intégration de i) l'éducation à la citoyenneté mondiale et ii) l'éducation au développement durable, y compris l'égalité des sexes et le respect des droits de l'homme, dans a) les politiques nationales d'éducation, b) les programmes d'enseignement, c) la formation des enseignants et d) l'évaluation des étudiants	ISU	
4.a. Proportion d'établissements scolaires ayant accès à : a) l'électricité ; b) l'Internet à des fins pédagogiques ; c) des ordinateurs à des fins pédagogiques ; d) des infrastructures et du matériel adaptés aux élèves handicapés ; e) une alimentation de base en eau potable ; f) des installations sanitaires de base séparées pour hommes et femmes ; g) des équipements de base pour le lavage des mains [conformément aux indicateurs définis dans le cadre de l'initiative Eau, Assainissement et Hygiène pour tous (WASH)]	ISU	II
4.b.1 Volume de l'aide publique au développement consacrée aux bourses d'études, par secteur et type de formation	OCDE	I
4.c.1 Proportion d'enseignants dans : a) le préscolaire ; b) le cycle primaire ; c) le premier cycle du secondaire ; et d) le deuxième cycle du secondaire qui ont suivi (avant leur entrée en fonction ou en cours d'activité) au moins les formations organisées à leur intention (notamment dans le domaine pédagogique) qui sont requises pour pouvoir enseigner au niveau pertinent dans un pays donné	ISU	I

Remarque : Les niveaux de classification sont définis comme suit : Niveau I : indicateur clair sur le plan conceptuel, doté d'une méthodologie et de normes établies à l'échelle internationale, et pour lequel des données sont régulièrement produites par au moins 50 % des pays et de la population dans toutes les régions où il est pertinent. Niveau II : indicateur clair sur le plan conceptuel, doté d'une méthodologie et de normes établies à l'échelle internationale, mais pour lequel la production de données par les pays n'est pas régulière. Niveau III : l'indicateur ne dispose pas encore d'une méthodologie ou de normes établies à l'échelle internationale, mais l'élaboration ou la mise à l'épreuve d'une méthodologie/de normes est en cours (ou prévue). Source : GIAE-ODD (2017).

Dans la Déclaration d'Incheon, le Forum sollicite l'élaboration d'un *Rapport mondial de suivi sur l'éducation* (GEMR) indépendant, hébergé et publié par l'UNESCO, en tant que moyen d'assurer le suivi et de rendre compte de l'ODD 4 proposé, ainsi que des aspects relatifs à l'éducation dans les autres ODD proposés, dans le cadre du mécanisme qui sera mis en place pour suivre et examiner la réalisation des ODD proposés » (UNESCO, 2015a, paragraphe 18). Conformément à ce mandat, les chapitres 9 à 18 du présent Rapport examinent les progrès réalisés eu égard aux sept cibles (4.1 à 4.7) et aux trois modalités de mise en œuvre (4.a à 4.c) de l'objectif relatif à l'éducation ; le chapitre 19 évoque les problématiques éducatives rencontrées dans le cadre de trois autres ODD ; et le chapitre 20 étudie la question du financement de l'éducation, définie comme un enjeu majeur par le Cadre d'action Éducation 2030. Chaque chapitre est assorti des indicateurs correspondants au titre de référence.



Des élèves étudient dans une école près de Manaus, dans l'État d'Amazonas, Brésil.

CRÉDIT : Rapport GEM/Andres Pascoe

MESSAGES CLÉS

En 2015, 264 millions d'enfants et de jeunes en âge de fréquenter l'école primaire et secondaire n'étaient pas scolarisés, soit 61 millions d'enfants en âge de fréquenter l'école primaire (9 % de la tranche d'âge), 62 millions d'adolescents en âge de fréquenter le premier cycle du secondaire (16 %), et 141 millions de jeunes en âge de fréquenter le deuxième cycle du secondaire (37 %).

D'après les enquêtes auprès des ménages pour la période 2010-2015, les taux d'achèvement pour le cycle primaire et les deux cycles du secondaire atteignaient respectivement 83 %, 69 % et 45 %.

Bien qu'il n'existe encore aucune norme convenue à l'échelle mondiale pour mesurer les compétences en lecture et en mathématiques, des efforts considérables ont été déployés depuis 2016 par l'intermédiaire de l'Alliance mondiale pour le suivi de l'apprentissage (AMSA).

Selon une approche provisoire, l'Institut de statistique de l'UNESCO a estimé que 387 millions (56 %) d'enfants en âge de fréquenter l'école primaire ne maîtrisaient pas les compétences minimales en lecture ; en Afrique subsaharienne, ils étaient 87 %.

Moins d'un pays sur cinq garantit 12 années d'enseignement gratuit et obligatoire ; cette disposition est appliquée en majorité dans la région Amérique latine et Caraïbes (47 % des pays).

De plus en plus de pays privilégient la collecte des données des examens et des contrôles pour suivre les établissements scolaires et évaluer les acquis des élèves.

Les résultats sur les acquis des élèves doivent tenir compte de leur situation socioéconomique et suivre les élèves au fil du temps. Il s'agit cependant d'une tâche ardue pour les pays à revenu élevé, voire extrêmement difficile, pour les pays à revenu faible et intermédiaire, pour lesquels les coûts de mise en place sont élevés malgré des capacités faibles.

CHAPITRE 9



CIBLE 4.1

Enseignement primaire et secondaire

INDICATEUR MONDIAL

4.1.1 Proportion d'enfants et de jeunes a) en 2^e ou 3^e année d'études ; b) en fin de cycle primaire ; et c) en fin de premier cycle du secondaire ayant atteint au moins le seuil minimal de compétence en i) lecture et en ii) mathématiques, par sexe

INDICATEURS THÉMATIQUES

4.1.2 Administration d'une évaluation de l'apprentissage représentative au plan national a) en 2^e ou 3^e année d'études ; b) en fin de cycle primaire ; et c) en fin de premier cycle du secondaire

4.1.3 Taux brut d'admission en dernière année d'enseignement (cycle primaire, premier cycle du secondaire)

4.1.4 Taux d'achèvement (cycle primaire, premier cycle du secondaire, deuxième cycle du secondaire)

4.1.5 Taux d'enfants non scolarisés (cycle primaire, premier cycle du secondaire, deuxième cycle du secondaire)

4.1.6 Pourcentage d'enfants qui sont au moins deux ans plus âgés que l'âge de leur année d'études actuelle (cycle primaire, premier cycle du secondaire)

4.1.7 Nombre d'années d'enseignement a) gratuit et b) obligatoire garanti dans les cadres juridiques (enseignement primaire et secondaire)

Vue d'ensemble	120
Point sur les données 9.1 : Progression vers des indicateurs portant sur des acquis de base véritablement utiles	125
Point sur les données 9.2 : La qualité des évaluations nationales dans les pays de l'E-9 est cruciale pour le suivi mondial des résultats d'apprentissage	127
Point sur les données 9.3 : L'amélioration de l'accès à l'éducation varie selon les pays	129
Point sur les politiques 9.1 : Avantages et risques des données sur l'apprentissage au niveau des établissements et des élèves	130

VUE D'ENSEMBLE

La principale nouveauté de l'agenda Éducation 2030 concernant le suivi des cibles internationales relatives à l'éducation est d'accorder la priorité aux indicateurs des résultats d'apprentissage. La cible 4.1 – dont l'indicateur mondial sert à mesurer les compétences en lecture et en mathématiques sur trois niveaux d'enseignement – dénote particulièrement cette évolution par rapport à l'ancien programme des Objectifs du Millénaire pour le développement (OMD). Plus largement, cela reflète les efforts

“
L'agenda
Éducation 2030
accorde la priorité
aux indicateurs
des résultats
d'apprentissage

consentis par de nombreux pays pour récolter des données détaillées sur les résultats d'apprentissage au niveau des établissements et des élèves (point sur les politiques 9.1).

Ce changement ne manque pas de provoquer de vifs débats sur les nouvelles mesures dès lors qu'il s'agit d'établir des comparaisons entre les

pays, et des ajustements importants devront être apportés à la collecte et à la compilation des données concernées. En dépit des progrès réalisés, on ne dispose encore d'aucune norme mondiale de compétence, bien que l'Institut de statistique de l'UNESCO (ISU) ait entrepris des démarches en ce sens l'année passée (point sur les données 9.1). Par conséquent, on ne dispose à ce jour d'aucune estimation mondiale du pourcentage d'enfants possédant un niveau de compétence standard au début et à la fin du cycle primaire, et à la fin du premier cycle du secondaire.

À l'échelle mondiale, environ la moitié des pays évaluent les capacités des élèves en lecture et en mathématiques à la fin du primaire et du premier cycle du secondaire, dans le cadre d'examens nationaux. Deux tiers des pays à faible revenu (et 79 % des pays d'Afrique subsaharienne, mais aucun pays du Caucase ni d'Asie centrale) évaluent les compétences de lecture au cours du cycle primaire (en 2^e ou 3^e année d'études), des chiffres qui reflètent la popularité de l'outil « Évaluation de la lecture dans les premières années » (EGRA) dans le cadre de projets financés par des donateurs. En revanche, 6 % des pays à faible revenu (contre 69 % des pays à revenu élevé et 87 % des pays d'Europe et d'Amérique du Nord) évaluent les acquis scolaires en lecture et en mathématiques à la fin du premier cycle du secondaire. En outre, toutes ces évaluations n'autorisent pas les comparaisons entre les pays. Le pourcentage de pays ayant participé à une évaluation transnationale, en vue d'établir un rapport sur l'indicateur mondial 4.1.1 à la fin du cycle primaire et du premier cycle du secondaire, oscille entre 25 % et 38 % (tableau 9.1).

La base de données actuelle des Objectifs de développement durable (ODD) comprend des données sur le niveau minimal de compétence tirées des évaluations de l'apprentissage régionales ou internationales, dont les barèmes ne sont pas toujours comparables. Pour le moment, les résultats des évaluations nationales ne sont pas pris en compte dans l'indicateur mondial, ce qui entrave sérieusement les efforts de suivi (point sur les données 9.2).

Cette architecture provisoire des données fait naître d'autres ambiguïtés. Ainsi, les informations de la base de données des ODD concernant le taux de réussite en fin de premier cycle du secondaire

TABLEAU 9.1 :

Pourcentage de pays réalisant une évaluation nationale des apprentissages, ainsi qu'une évaluation aux fins de rapport sur l'indicateur mondial, 2015 ou année la plus récente

	Toutes les évaluations nationales						Évaluations utilisées aux fins de rapport sur l'indicateur mondial 4.1.1 b/c			
	Lecture			Mathématiques			Lecture		Mathématiques	
	Au cours du cycle primaire	À la fin du cycle primaire	À la fin du premier cycle du secondaire	Au cours du cycle primaire	À la fin du cycle primaire	À la fin du premier cycle du secondaire	À la fin du cycle primaire	À la fin du premier cycle du secondaire	À la fin du cycle primaire	À la fin du premier cycle du secondaire
Monde	47	56	46	44	56	46	25	27	29	38
Afrique du Nord et Asie de l'Ouest	35	45	55	30	45	55	10	15	35	75
Afrique subsaharienne	79	68	13	74	68	13	48	48	0	6
Amérique latine et Caraïbes	60	51	49	60	51	49	35	35	16	21
Asie de l'Est et du Sud-Est	39	56	56	33	56	56	0	0	44	50
Asie du Sud	56	56	33	56	56	33	0	0	0	11
Caucase et Asie centrale	0	75	25	0	63	25	13	38	25	38
Europe et Amérique du Nord	43	57	87	43	57	87	26	28	74	80
Le Pacifique	18	82	12	12	82	12	0	0	12	12
Pays à faible revenu	66	50	6	63	50	6	38	38	0	0
Pays à revenu intermédiaire de la tranche inférieure	53	67	29	47	65	29	20	22	8	22
Pays à revenu intermédiaire de la tranche supérieure	38	51	55	36	51	55	29	35	33	40
Pays à revenu élevé	41	57	69	41	57	69	21	21	54	65

Source : Base de données de l'ISU.

proviennent de deux corpus : l'Étude internationale sur les tendances de l'enseignement des sciences et des mathématiques (TIMSS), menée en 8^e année d'études, et le Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA), mené auprès des élèves âgés de 15 ans (correspondant à la 10^e année d'études dans les pays participants). Leur réalisation simultanée en 2015 a soulevé des questions, par exemple sur les résultats censés représenter les pays et sur les facteurs de décision.

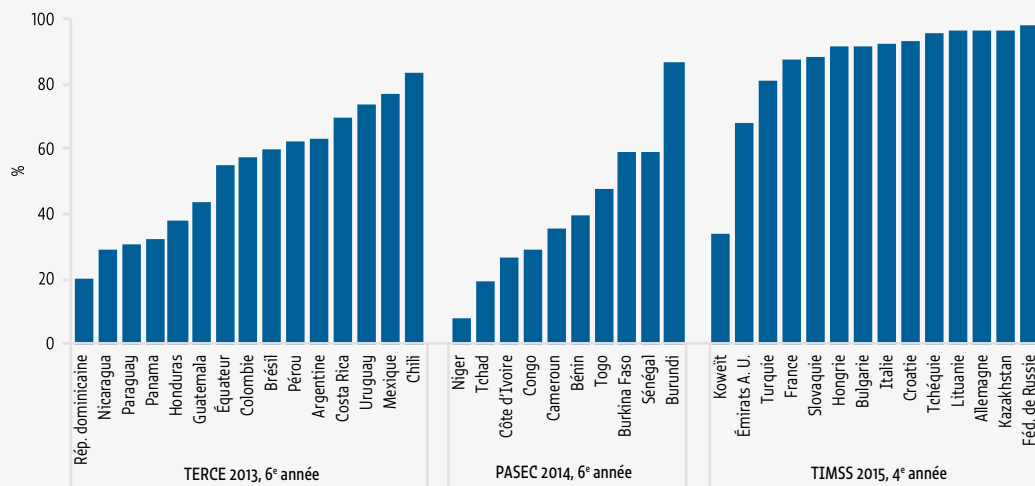
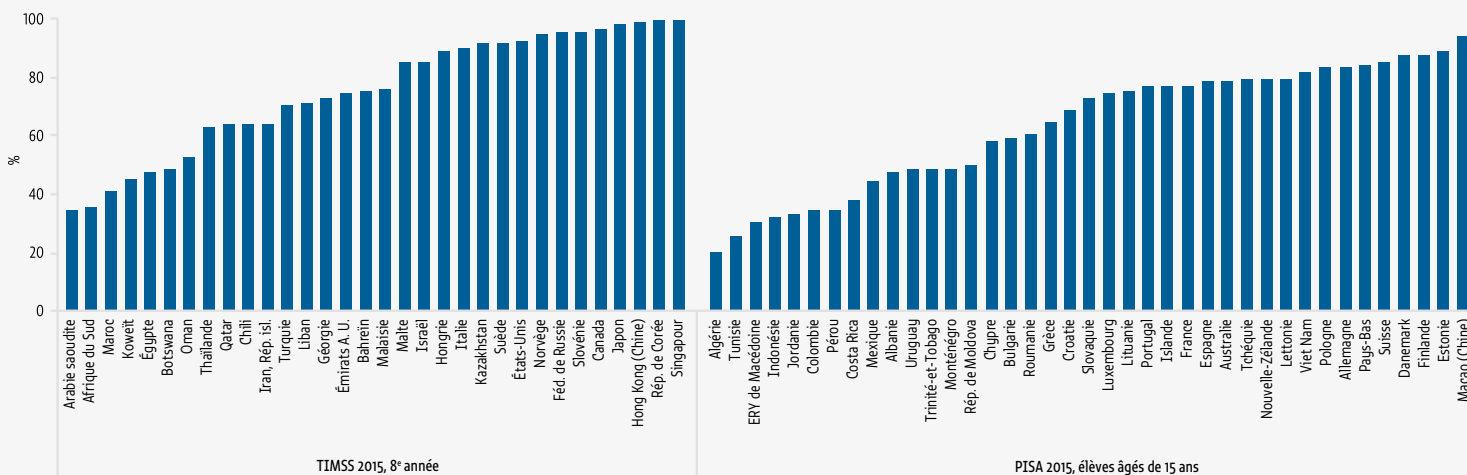
Indépendamment de ces difficultés, les données disponibles tirées des évaluations de l'apprentissage transnationales – dans lesquelles figurent également le Programme d'analyse des systèmes éducatifs CONFEMEN (PASEC, qui couvre l'Afrique francophone) et la troisième Étude régionale comparative et explicative (TERCE, qui couvre l'Amérique latine) – donnent à penser que, dans de nombreux pays, les élèves n'atteignent pas le seuil minimal de compétence fixé par les enquêtes, en particulier dans les pays à revenu faible et intermédiaire, déjà sous-représentés dans les données des ODD. En mathématiques, un tiers des élèves ou moins maîtrisent les compétences minimales requises à la fin du primaire au Koweït, au Nicaragua et au Tchad, et à la fin du premier cycle du secondaire en Algérie, en Indonésie et en ex-République yougoslave

de Macédoine, selon les résultats des enquêtes respectives (**figures 9.1 A1 et 9.1 B1**). En lecture, moins de la moitié des élèves maîtrisent les compétences minimales requises à la fin du primaire au Cameroun, au Congo et au Togo, et à la fin du premier cycle du secondaire en Albanie, en Géorgie et au Liban, selon les résultats des enquêtes respectives (**figures 9.1 A2 et 9.1 B2**).

Deux aspects importants doivent être rappelés. Premièrement, les seuils de référence ne sont pas comparables entre les enquêtes, ce que ne met pas suffisamment en évidence la base de données des ODD. À titre d'exemple, le pourcentage d'élèves thaïlandais maîtrisant les compétences minimales en mathématiques à la fin du premier cycle du secondaire est de 46 % selon le PISA 2015 et de 62 % selon la TIMSS 2015. Les pays à revenu élevé ne sont pas en reste : en République de Corée, le taux de réussite en mathématiques oscille entre 85 % (PISA) et 99 % (TIMSS). Dans les pays d'Amérique latine ayant participé aux enquêtes transnationales menées à la fin du primaire (TERCE) et du premier cycle du secondaire (PISA), on assiste, semble-t-il, à un certain recul des compétences de lecture. Ainsi, en Uruguay, le pourcentage d'élèves maîtrisant les compétences minimales de lecture passe de 89 % en 6^e année (TERCE) à 61 % chez les élèves âgés de 15 ans

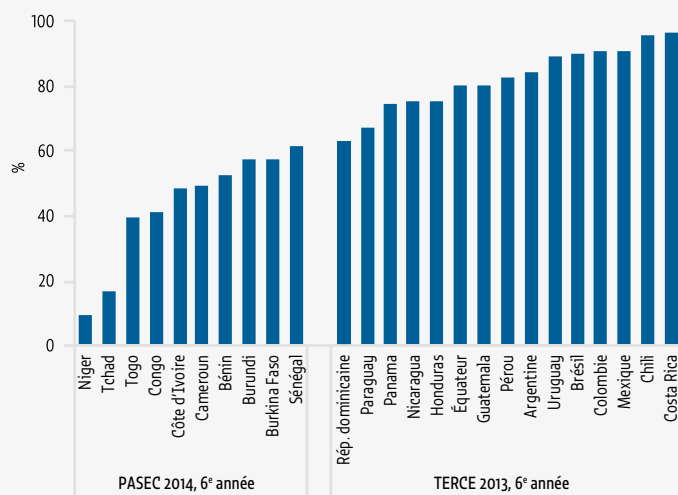
FIGURE 9.1 :**De nombreux élèves ne maîtrisent pas les apprentissages élémentaires**

Pourcentage d'élèves possédant un niveau minimal de compétence dans un échantillon de pays, 2013-2015

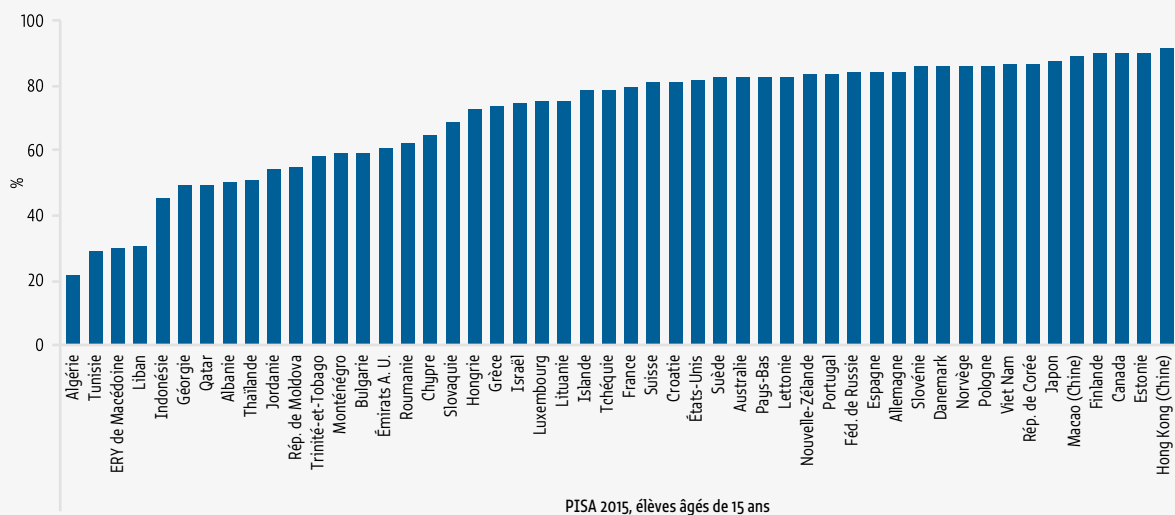
A1. Compétences minimales en mathématiques, cycle primaire**A2. Compétences minimales en mathématiques, premier cycle du secondaire**

Source : Base de données de l'ISU.

B1. Compétences minimales en lecture, cycle primaire



B2. Compétences minimales en lecture, premier cycle du secondaire



(PISA). Cela sous-entend que les seuils de référence utilisés par les deux enquêtes sont différents.

Deuxièmement, seul le niveau de compétences des élèves ayant participé à l'évaluation est pris en compte. Or, de nombreux élèves n'achèvent pas le cycle primaire ou le premier cycle du secondaire et ne sont donc pas inclus dans les estimations. En supposant, selon le scénario le plus pessimiste, qu'aucun élève déscolarisé ne possède le niveau minimal de compétence, il faudrait revoir les estimations globales de la population en âge d'être scolarisée à la baisse, afin de refléter avec plus de justesse la réalité des systèmes éducatifs nationaux. Par exemple, au Burkina Faso, 57 % des élèves de 6^e année maîtrisent les compétences minimales en lecture, contre 17 % si l'on tient compte du nombre total d'élèves censés achever l'école primaire. En Égypte, 47 % des élèves de 8^e année maîtrisent les compétences minimales en mathématiques, contre seulement 38 % si l'on tient compte du nombre total d'élèves censés achever le premier cycle du secondaire.

Nous avons encore beaucoup de chemin à parcourir avant que tous les enfants, les adolescents et les jeunes soient d'abord scolarisés. En 2015, 264 millions d'enfants et de jeunes en âge de fréquenter l'école primaire et secondaire n'étaient pas scolarisés (**tableau 9.2**). Environ 61 millions d'enfants en âge de fréquenter l'école primaire (~6 à 11 ans ; 9 % de la tranche d'âge), 62 millions d'adolescents en âge de fréquenter le premier cycle du secondaire (~12 à 14 ans ;

“

En 2015, 264 millions d'enfants et de jeunes en âge de fréquenter l'école primaire et secondaire n'étaient pas scolarisés

”

16 % de la tranche d'âge) et 141 millions de jeunes en âge de fréquenter le deuxième cycle du secondaire (~15 à 17 ans ; 37 % de la tranche d'âge) ne sont pas scolarisés. Après un recul au début des années 2000, le taux

de non-scolarisation stagne depuis 2008 (primaire), 2012 (premier cycle du secondaire) et 2013 (deuxième cycle du secondaire).

À l'échelle régionale, l'Afrique subsaharienne affiche le taux de non-scolarisation le plus élevé : 21 % des enfants en âge de fréquenter l'école primaire, 36 % des adolescents en âge de fréquenter le premier cycle du secondaire et 57 % des jeunes en âge de fréquenter le deuxième cycle du secondaire ne sont pas scolarisés. Viennent ensuite l'Asie du Sud, ainsi que l'Afrique du Nord et l'Asie de l'Ouest, où respectivement 49 % et 33 % des jeunes en âge de fréquenter le deuxième cycle du secondaire ne sont pas scolarisés.

Les enfants non scolarisés ne restent pas tous indéfiniment en marge du système éducatif. Certains entrent tardivement à l'école primaire. Dans 36 des 117 pays disposant de données, au moins un élève sur cinq a au moins deux ans de plus que l'âge normal pour son niveau. Au Burkina Faso, au Burundi, dans les Îles Salomon et au

TABLEAU 9.2 :

Sélection d'indicateurs relatifs à la fréquentation et à l'achèvement scolaires, 2015 ou année la plus récente

	Non scolarisés, 2015 (%)			Non scolarisés, 2015 (en millions)			Taux brut d'admission en dernière année d'études, 2015 (%)		Taux d'achèvement, 2010-2015 (%)		
	Cycle primaire	Premier cycle du secondaire	Deuxième cycle du secondaire	Cycle primaire	Premier cycle du secondaire	Deuxième cycle du secondaire	Cycle primaire	Premier cycle du secondaire	Cycle primaire	Premier cycle du secondaire	Deuxième cycle du secondaire
Monde	9	16	37	61	62	141	90	77	83	69	45
Afrique du Nord et Asie de l'Ouest	11	15	33	5	4	9	88	73	80	60	33
Afrique subsaharienne	21	36	57	33	26	34	70	43	59	38	25
Amérique latine et Caraïbes	5	8	24	3	3	7	100	77	90	79	59
Asie de l'Est et du Sud-Est	4	10	22	7	8	18	96	93	95	79	57
Asie du Sud	6	19	49	11	20	68	93	79	83	69	31
Caucase et Asie centrale	3	6	19	0,2	0,4	0,6	104	96	...	...	...
Europe et Amérique du Nord	3	2	8	2	1	3	98	92	...	98	87
Le Pacifique	7	2	34	0,3	0,0	0,5	...	...	...	99	85
Pays à faible revenu	19	38	62	20	19	25	66	37	50	27	13
Pays à revenu intermédiaire de la tranche inférieure	10	19	47	31	34	91	92	76	83	68	37
Pays à revenu intermédiaire de la tranche supérieure	4	8	22	8	8	22	95	88	95	82	60
Pays à revenu élevé	3	1	7	2	0,6	3	99	93	...	96	84

Sources : Base de données de l'ISU sur les indicateurs relatifs à la non-scolarisation et au taux brut d'admission en dernière année d'études, sur la base de données administratives ; calculs des taux d'achèvement par l'équipe du Rapport GEM à partir des données des enquêtes auprès des ménages.

Soudan du Sud, plus de la moitié des élèves ont dépassé l'âge officiel de leur niveau. Pour autant, 17 millions d'enfants (soit 3 % de la population mondiale d'enfants en âge de fréquenter l'école primaire) ne seront probablement jamais scolarisés si les tendances actuelles se poursuivent.

L'écart entre les sexes constaté dans les taux de non-scolarisation s'est considérablement résorbé ces 15 dernières années, à l'exception de l'enseignement primaire : 9,7 % des filles ne sont pas scolarisées dans le monde, contre 8,1 % des garçons, soit un écart de 5 millions. Toutefois, celui-ci apparaît davantage à l'échelle nationale et régionale. Par exemple, en Afrique du Nord et en Asie de l'Ouest, 12 % des garçons et 18 % des filles en âge de fréquenter le premier cycle du secondaire ne sont pas scolarisés. En Asie de l'Est et du Sud-Est, 25 % des jeunes hommes et 19 % des jeunes femmes en âge de fréquenter le deuxième cycle du secondaire ne sont pas scolarisés.

La scolarisation ne constitue pas une garantie d'achèvement. Deux modèles existent pour évaluer le taux d'achèvement des différents cycles. Le premier utilise le taux brut d'admission en dernière année d'études, calculé à partir de données administratives, selon lequel 90 % des enfants ont achevé le cycle primaire et 77 % le premier cycle du secondaire en 2015. Le second modèle s'appuie sur les enquêtes menées auprès des ménages entre 2010 et 2015, selon lesquelles le taux d'achèvement pour le cycle primaire et les deux cycles du secondaire atteignait respectivement 83 %, 69 % et 45 % (**point sur les données 9.3**). Les estimations obtenues grâce au second modèle sont inférieures, la collecte des données étant antérieure à l'estimation du taux d'admission scolaire à partir du recensement scolaire. Cet écart peut également refléter des disparités entre les données démographiques sous-jacentes. Quoi qu'il en soit, les estimations obtenues à partir des enquêtes auprès des ménages sont nécessaires pour calculer les écarts entre les groupes de population (voir **chapitre 13**).

La mise en place d'une politique en faveur de l'éducation gratuite et obligatoire peut contribuer à enrayer l'abandon scolaire. De nombreux pays appliquent une législation en ce sens, mais tous ne respectent pas encore l'engagement du Cadre d'action Éducation 2030 visant à garantir « 12 années d'enseignement primaire et secondaire de qualité, gratuit et équitable, financé sur fonds publics, dont au moins 9 années obligatoires » (UNESCO, 2015a). Soixante-dix pour cent des pays garantissent au minimum

“
À l'échelle mondiale, moins de 20 % des pays garantissent au moins douze ans d'instruction gratuite et obligatoire dans leur cadre juridique

neuf ans d'instruction obligatoire, contre seulement 40 % en Afrique subsaharienne, et seul le Kenya étend cette durée à 12 ans.

À l'échelle mondiale, moins de 20 % des pays garantissent au

TABEAU 9.3 :

Pourcentage de pays garantissant une instruction gratuite et obligatoire dans leur cadre juridique, par nombre d'années d'enseignement, 2015 ou année la plus récente

	Gratuite		Obligatoire		Gratuite et obligatoire	
	Au moins 9 ans	Au moins 12 ans	Au moins 9 ans	Au moins 12 ans	Au moins 9 ans	Au moins 12 ans
Monde	71	41	70	18	64	16
Afrique du Nord et Asie de l'Ouest	90	55	80	15	75	10
Afrique subsaharienne	38	16	40	2	33	2
Amérique latine et Caraïbes	88	55	83	45	83	45
Asie de l'Est et du Sud-Est	72	28	72	6	61	6
Asie du Sud	56	44	33	11	33	11
Caucase et Asie centrale	100	50	100	38	100	38
Europe et Amérique du Nord	87	51	91	11	82	9
Le Pacifique	50	44	59	24	50	19
Pays à faible revenu	30	10	34	0	27	0
Pays à revenu intermédiaire de la tranche inférieure	65	27	63	16	57	14
Pays à revenu intermédiaire de la tranche supérieure	79	49	73	25	72	25
Pays à revenu élevé	88	60	90	21	82	19

Source : Base de données de l'ISU.

moins 12 ans d'instruction gratuite et obligatoire dans leur cadre juridique. Cette disposition est appliquée en majorité dans la région Amérique latine et Caraïbes (47 % des pays), ainsi que dans le Caucase et en Asie centrale (38 % des pays). Aucun pays à revenu faible n'a pris de telles dispositions (**tableau 9.3**).

POINT SUR LES DONNÉES 9.1 : PROGRESSION VERS DES INDICATEURS PORTANT SUR DES ACQUIS DE BASE VÉRITABLEMENT UTILES

L'indicateur mondial 4.1.1 du cadre de suivi de l'ODD 4 portant sur des résultats d'apprentissage véritablement utiles est un élément essentiel du nouveau programme international en faveur de l'éducation. Son importance explique, dans une large mesure, l'indulgence du Groupe d'experts des Nations Unies et de l'extérieur chargé des indicateurs relatifs aux ODD, qui classe deux des trois composantes de l'indicateur (fin du cycle primaire et fin du premier cycle du secondaire) dans la catégorie 2, bien qu'elles ne répondent strictement à aucun des critères fixés, à savoir une conception claire, une méthodologie établie à l'échelle mondiale et l'existence de normes.

L'ISU, l'organisme de référence pour les indicateurs de l'ODD 4, a créé l'Alliance mondiale pour le suivi de l'apprentissage (AMSA), dont le premier objectif est la mise au point d'outils et de normes de méthodologie autorisant les comparaisons entre les pays pour les indicateurs relatifs aux résultats d'apprentissage. Un groupe de

travail spécial est chargé de l'indicateur 4.1.1. L'ISU a adopté deux approches distinctes pour garantir la comparabilité des données au sein de ce cadre global.

La première est une approche ascendante ambitieuse visant à créer un nouveau cadre et à faciliter l'exploitation des données obtenues à partir de n'importe quelle évaluation de l'apprentissage. L'ISU met actuellement au point les composantes fondamentales avec l'aide de partenaires extérieurs. Ces composantes comprennent notamment : l'inventaire des cadres d'évaluation, dans lesquels sont détaillés les acquis de lecture et de mathématiques évalués par les pays ; la vérification de la conformité des cadres d'évaluation avec le cadre de contenu ; l'élaboration d'une théorie sur le rôle de ces acquis dans l'amélioration progressive de l'apprentissage ; la mise au point d'un barème à partir duquel établir des rapports d'avancement. Ce même barème permet de cartographier les résultats de n'importe quelle évaluation nationale ou transnationale répondant aux critères de qualité de la mise en œuvre, définis également par l'ISU. La dernière étape consiste à fixer le seuil minimal du barème, c'est-à-dire le niveau minimal de compétence

nécessaire pour établir des rapports sur l'indicateur mondial (tableau 9.4).

La seconde approche est pratique et descendante. Elle tient compte du fait que cette tâche a déjà été réalisée en grande partie dans le cadre des évaluations transnationales. En effet, les évaluations régionales et internationales ont mis au point et validé leurs propres cadres d'évaluation, normes de mise en œuvre, échelles d'évaluation et niveaux de compétence, que ces évaluations s'inscrivent ou non dans un cadre national. L'ISU cherche actuellement à obtenir la liste des items évalués par le biais des évaluations transnationales pour harmoniser les échelles de notation, ce qui permettrait de sauter plusieurs étapes et d'accélérer la mise au point de l'indicateur mondial.

Cette démarche constitue un raccourci évident, bien que le nombre de pays participant actuellement aux évaluations transnationales soit relativement faible. Elle risque toutefois de pêcher par excès d'optimisme en s'en remettant à la bonne volonté des organismes concernés, lesquels peuvent refuser de communiquer leurs méthodologies sous couvert de réglementation, afin de maintenir

TABLEAU 9.4 :

Composantes fondamentales permettant d'harmoniser les rapports des pays sur les indicateurs relatifs aux résultats d'apprentissage de niveau élémentaire

	Composantes fondamentales pour les évaluations nationales et transnationales	Composantes fondamentales pour les rapports mondiaux
Pertinence		
Quel est l'objet de l'évaluation ? (définition des champs évalués)	• Le programme d'enseignement définit les domaines d'étude (en tenant compte des écarts entre le programme théorique et sa mise en pratique). • Le cadre d'évaluation définit les acquis évalués. • Les normes précisent les compétences attendues des élèves. • Le modèle d'examen/tableau des spécifications décrit les items évalués correspondant aux divers domaines d'étude du programme d'enseignement, notamment les dimensions relatives au <i>contenu</i> (p. ex., algèbre, géométrie et statistiques, pour les mathématiques) et aux <i>processus et compétences</i> (p. ex., connaissances, mise en pratique, raisonnement). Les États fédéraux peuvent également évaluer la conformité des programmes scolaires adoptés par les divers États de la fédération. Le cadre des évaluations transnationales ne correspond pas nécessairement aux programmes scolaires nationaux.	Une évaluation de l'apprentissage a-t-elle été réalisée ? ► <i>Registre des évaluations de l'apprentissage</i> Le registre possède-t-il un cadre d'évaluation ? ► <i>Inventaire des cadres d'évaluation</i> Quel est le plus petit dénominateur commun des différentes évaluations ? ► <i>Cadre mondial de contenu</i> De quelle manière les divers cadres d'évaluation s'appliquent-ils au cadre mondial de contenu ? ► <i>Conformité du contenu</i>
Mise en œuvre		
Quelles sont les modalités d'évaluation ? (caractéristiques de la tâche)	Description des dimensions annexes de l'item évalué, par exemple : • <i>le contexte</i> (p. ex., la situation dans laquelle est placé l'item évalué) ; • <i>la forme</i> (p. ex., le mode de présentation de l'item), qui joue sur la fiabilité et la validité de l'évaluation et permet l'interprétation des résultats. L'analyse de la traduction ou de la pertinence culturelle serait requise pour les évaluations transnationales.	La qualité technique des évaluations est-elle suffisante pour intégrer celles-ci dans les rapports ? ► <i>Contrôle de la qualité des données et des processus</i>
Quels sont les individus évalués ? Quelles sont les modalités d'évaluation ?	Description des normes techniques de mise en œuvre, telles que : • la taille de l'échantillon, le taux de réponse, la couverture ; • les modalités des examens, la sécurité, la saisie des données.	
Interprétation		
Que signifient les résultats ? (mise à l'échelle et établissement de rapports)	Échelle de réussite numérique reposant sur a) le mode de classement des items évalués selon le niveau de difficulté et b) une théorie sur la progression attendue des apprentissages. Descriptif de chaque niveau de performance. Niveaux de compétence attendus des apprenants.	Comment l'apprentissage progresse-t-il ? ► <i>Progression de l'apprentissage</i> Quel est le score correspondant à chaque niveau d'apprentissage ? ► <i>Échelle d'évaluation</i> Quel est le niveau attendu des apprenants sur cette échelle ? ► <i>Niveau minimal de compétence</i>

Remarque : Les réalisations actuelles et planifiées de l'ISU et de l'AMSA sont indiquées en italique dans la dernière colonne.

Sources : Équipe du Rapport GEM, inspiré de Anderson et Morgan (2008) ; Conseil des ministres de l'éducation du Canada (2013) ; Kirsch (2001).

la crédibilité des évaluations. En outre, certaines évaluations ont des marques commerciales très réputées, qui assurent aux organismes d'évaluation et à leurs partenaires un positionnement solide sur le marché et dont ils rechignent à se défaire par le biais de la coopération.

Même une fois ces obstacles surmontés, le nombre d'items requis pour harmoniser correctement les évaluations risque d'être excessif et de compromettre la faisabilité de la démarche. Par conséquent, d'autres solutions devront être adoptées dans les années à venir. Une possibilité serait de créer un dispositif de compte rendu provisoire : l'ISU établirait les rapports d'après les données fournies par les pays, à condition que leurs évaluations respectent plusieurs critères de qualité. Certes, les résultats ne seraient pas forcément comparables. Cependant, l'amélioration de la qualité des systèmes d'évaluation nationaux permettrait aux pays d'établir des rapports et constituerait indubitablement une avancée positive.

Une autre possibilité serait de reprendre l'approche adoptée par les *rapports mondiaux de suivi sur l'Éducation pour tous 2012 et 2013/4*, et d'intégrer les résultats de diverses évaluations. En septembre 2017, l'ISU a publié une mise à jour des estimations intégrant les résultats d'autres évaluations et révisé deux éléments de cette méthodologie : a) la méthode d'estimation du nombre d'enfants n'ayant pas le niveau de compétence exigé par l'évaluation ; b) la méthode d'intégration des résultats provenant d'évaluations différentes. Selon cette estimation, 387 millions (56 %) d'enfants en âge de fréquenter l'école primaire ne maîtrisaient pas les compétences minimales en lecture, dont 81 % en Asie centrale et en Asie du Sud, 87 % en Afrique subsaharienne, mais seulement 7 % en Europe et en Amérique du Nord. Quant aux adolescents en âge de fréquenter le premier cycle du secondaire, 230 millions (61 %) ne maîtrisaient pas les compétences minimales en lecture (ISU, 2017d).

POINT SUR LES POLITIQUES 9.2 : LA QUALITÉ DES ÉVALUATIONS NATIONALES DANS LES PAYS DE L'E-9 EST CRUCIALE POUR LE SUIVI MONDIAL DES RÉSULTATS D'APPRENTISSAGE

Créé en 1993 dans le cadre du programme Éducation pour tous, le groupe des pays de l'E-9 a été prolongé en 2017. Ce forum réunissant neuf pays à revenu faible et intermédiaire engagés en faveur de l'ODD 4 représente plus de la moitié de la population

“ Cinq pays du groupe de l'E-9 ne publient pas encore de rapport sur l'indicateur mondial 4.1.1, quel que soit le niveau d'enseignement ”

mondiale. Toutefois, le Bangladesh, la Chine, l'Inde, le Nigéria et le Pakistan ne publient pas encore de rapport sur l'indicateur mondial 4.1.1, quel que soit le niveau d'enseignement

(cycle primaire, premier cycle du secondaire et deuxième cycle du secondaire). L'Égypte publie des données sur un seul niveau d'enseignement, l'Indonésie sur deux niveaux. Le Brésil et le Mexique sont les seuls pays à communiquer des données sur les trois niveaux. Leur participation à une enquête transnationale, ou l'intégration des résultats de leurs évaluations nationales dans la nouvelle échelle d'évaluation et dans les rapports, est donc indispensable au suivi. Sept des neuf pays de l'E-9 réalisent des enquêtes sur les évaluations nationales (**tableau 9.5**).

Il est singulier que l'Égypte et l'Indonésie aient participé à des évaluations internationales de l'apprentissage, alors que leur propre système d'évaluation est incomplet. En Égypte, des évaluations ont lieu en 4^e et 8^e années d'études dans chaque gouvernorat, sous la supervision du Centre national pour les examens et l'évaluation de l'enseignement. Mais les items évalués sont établis localement par chaque administration, et les résultats ne donnent pas une estimation fiable des performances académiques (OCDE, 2015b). En Indonésie, le Programme d'évaluation national n'est pas encore achevé, bien qu'il ait été créé voici plusieurs années (OCDE et BAD, 2015).

Parmi les pays ne publiant actuellement aucun rapport sur l'indicateur mondial 4.1.1, le Bangladesh évalue nationalement les apprentissages au primaire et au premier cycle du secondaire. En primaire, six sessions ont eu lieu depuis 2006 en 3^e et 5^e années, en bengali et en mathématiques, bien que seules les trois séries après 2011 soient comparables dans le temps (Direction de l'enseignement primaire du Bangladesh, 2016b). Au secondaire, une évaluation a eu lieu en 2015 en 6^e et 8^e années, en bengali, en anglais et en mathématiques. L'enquête a permis d'obtenir un premier échantillon national représentatif pour tous les types d'établissements, les deux séries précédentes s'étant concentrées uniquement sur les écoles soutenues par une initiative d'aide extérieure (Direction de l'enseignement secondaire et supérieur du Bangladesh, 2016).

La Chine est bien connue pour les excellents scores obtenus dans l'enquête PISA par certaines de ses régions les plus riches, telles que Shanghai. Un consortium regroupant des universités et des instituts de recherche chinois a également été mandaté pour créer et gérer une évaluation nationale de la qualité de l'enseignement (ENQE), avec l'aide d'universités étrangères et d'un cabinet privé. L'enquête a été déployée à l'échelle nationale en 2015, huit ans après le premier essai régional, et les résultats sont attendus pour 2017. Plus de 90 000 membres du personnel éducatif ont été formés en amont. L'enquête porte sur un échantillon d'environ 6 500 établissements et près de 200 000 élèves. Elle évalue, entre autres disciplines, les sciences humaines, l'enseignement moral et l'éducation physique (Wu, 2017).

En Inde, le Conseil national de la recherche et de la formation pédagogiques (NCERT) mène depuis 2001 une enquête nationale sur la réussite scolaire en 3^e, 5^e, 8^e et 10^e années d'études (NCERT de l'Inde, 2016). Des organisations non gouvernementales, qui réalisent

TABLEAU 9.5 :

Évaluations de l'apprentissage nationales et transnationales dans l'enseignement primaire et secondaire, pays de l'E-9, 2017

Pays	Intitulé de l'évaluation	Organisme référent	Population cible	Discipline(s) évaluée(s)	Année(s)	Couverture
Bangladesh	Évaluation nationale des élèves	Direction de l'enseignement primaire	3 ^e et 5 ^e années	Langue, mathématiques	2006, 2008, 2011, 2013, 2015, 2017	Nationale/échantillon
	Évaluation de l'apprentissage dans les institutions du secondaire	Direction de l'enseignement secondaire et supérieur	6 ^e et 8 ^e années	Langue, anglais, mathématiques	2015	Nationale/échantillon
Brésil	Évaluation nationale des performances scolaires (Prova Brasil)	Institut national des études et de la recherche pédagogiques	4 ^e /5 ^e et 8 ^e /9 ^e années	Langue, mathématiques, sciences	Biannuelle, 2005-2013	Nationale/recensement
	Provinha Brasil	Institut national des études et de la recherche pédagogiques	2 ^e année	Lecture, mathématiques	2012, 2014	Nationale/recensement
	LLECE/TERCE		3 ^e et 6 ^e années	Lecture, écriture, mathématiques, sciences	2013	Nationale/échantillon
	PISA		Élèves âgés de 15 ans	Langue, mathématiques, sciences	Triennale depuis 2000	Nationale/échantillon
Chine	Évaluation nationale de la qualité de l'éducation de base	Centre national pour l'évaluation de la qualité de l'enseignement, Ministère de l'éducation	4 ^e et 8 ^e années	Mathématiques, éducation physique (2015) ; langue, sciences humaines (2016) ; sciences, enseignement moral (2017)	2007-2013 (avant l'examen), 2015-	Nationale/échantillon
	PISA		Élèves âgés de 15 ans	Langue, mathématiques, sciences	2009, 2012, 2015	Sélection (Beijing, Guangdong, Jiangsu, Shanghai)/échantillon
Égypte	Pas d'évaluation nationale					
	TIMSS		8 ^e année	Mathématiques, sciences	2003, 2007, 2015	Nationale/échantillon
Inde	Enquête nationale sur la réussite scolaire	Conseil national de la recherche et de la formation pédagogiques	3 ^e année 5 ^e année 8 ^e année 10 ^e année	Langue, mathématiques + sciences de l'environnement + sciences, sciences sociales + sciences, sciences sociales, anglais	2004, 2007, 2013 2002, 2006, 2011, 2015 2003, 2008, 2012 2015	Sélection (établissements scolaires financés par l'État)/échantillon
Indonésie	Programme d'évaluation national/Évaluation des compétences des élèves	Centre d'évaluation	4 ^e année	Langue, mathématiques, sciences	2007 -	Nationale/échantillon
	PIRLS		4 ^e année	Lecture	2006, 2011	Nationale/échantillon
	TIMSS		4 ^e et 8 ^e années	Mathématiques, sciences	2015 (4 ^e année) 1999, 2003, 2007, 2011 (8 ^e année)	Nationale/échantillon
	PISA		Élèves âgés de 15 ans	Langue, mathématiques, sciences	Triennale depuis 2000	Nationale/échantillon
Mexique	Examen de la qualité et de la réussite de l'enseignement (EXCALE)	Institut national de l'évaluation de l'enseignement	3 ^e , 6 ^e et 9 ^e années (variable)	Langue, mathématiques, sciences, études sociales	Annuelle, 2004-	Nationale/échantillon
	Évaluation nationale de la réussite académique dans les établissements scolaires (ENLACE Básica)	Ministère de l'éducation publique	3 ^e et 9 ^e années	Langue, mathématiques, sciences, enseignement civique et éthique, histoire, géographie (selon le niveau)	Annuelle, 2006-	Nationale/recensement
	Évaluation nationale de la réussite académique dans les établissements scolaires (ENLACE Media Superior)	Ministère de l'éducation publique	12 ^e année	Lecture, mathématiques, sciences	Annuelle, 2006-	Nationale/recensement
	LLECE/TERCE		3 ^e et 6 ^e années	Lecture, écriture, mathématiques, sciences	2013	Nationale/échantillon
	PISA		Élèves âgés de 15 ans	Langue, mathématiques, sciences	Triennale depuis 2000	Nationale/échantillon
Nigéria	Évaluation nationale des résultats d'apprentissage dans l'éducation de base	Commission pour l'éducation de base universelle	4 ^e et 6 ^e années	Anglais, mathématiques, sciences, études sociales, compétences pratiques	2001, 2003, 2006, 2011, 2016	Nationale/échantillon
Pakistan	Système national d'évaluation de l'enseignement (NEAS)/Examen d'aptitude national	Ministère de l'éducation	4 ^e et 8 ^e années	Langue/mathématiques et sciences/anglais (de manière alternée)	2004-2008 (projet pilote) Annuelle, 2013-	Nationale/échantillon

Remarque : Les lignes grises correspondent aux évaluations transnationales, les lignes blanches aux évaluations nationales.

Sources : ASER (2016) ; OCDE (2015b) ; OCDE et BAD (2015) ; UNESCO (2015b).

des évaluations nationales pilotées par les citoyens, ont émis des doutes quant à la qualité de l'enquête (ASER, 2013). Par la suite, le NCERT a collaboré étroitement avec des partenaires externes pour améliorer la validité et la portée de l'évaluation (ASER, 2014). En 2017, le gouvernement a annoncé que l'enquête couvrirait désormais 50 établissements de chaque district, ce qui portera le nombre d'élèves évalués à 3 millions, contre 200 000 tout au plus à l'heure

actuelle. Leurs résultats seront liés à leur numéro d'identification national (Makkar, 2017). Le gouvernement a également indiqué qu'il envisageait de participer à l'enquête PISA en 2021 (Chopra, 2017).

En 2016, le Nigéria a procédé à la cinquième évaluation nationale des résultats d'apprentissage dans l'éducation de base, la dernière en date. Une analyse du rapport d'enquête de la série précédente

remet toutefois en question la conformité de l'enquête quant aux normes minimales de qualité, ainsi que la possibilité d'utiliser les résultats aux fins d'amélioration du système, de l'enseignement et de l'apprentissage (Universal Basic Education Commission, 2013).

Au Pakistan, le Système fédéral national d'évaluation de l'enseignement (NEAS) a été créé en 2003, en même temps que les centres d'évaluation des provinces et des zones (PEAC). À l'occasion de la sixième session de l'examen d'aptitude national en 2016, les experts du NEAS et des PEAC ont élaboré un modèle d'échantillon intégrant les établissements des secteurs à but non lucratif et privé, ainsi que des questionnaires généraux à l'intention des enseignants, des chefs d'établissement, des élèves et des parents. À l'échelle nationale, 3 000 agents d'examen ont été formés et déployés dans 1 500 écoles. Le Pakistan devrait participer à l'enquête TIMSS de 2019 (UNESCO, 2017a).

Par souci de crédibilité, plusieurs organismes d'évaluation jouissent d'une certaine autonomie vis-à-vis du Ministère de l'éducation. Au Brésil, l'Institut national des études et de la recherche pédagogiques est reconnu pour son vaste pouvoir discrétionnaire (Ferrer et Fiszbein, 2015). Il est chargé des évaluations Prova et Provinha Brasil, qui sont menées auprès de la quasi-totalité des écoles publiques et occupent une place centrale dans la gestion du système éducatif. Au Mexique, l'Institut national de l'évaluation de l'enseignement, organe public créé en 2002 et devenu autonome en 2012, dirige l'examen de la qualité et de la réussite de l'enseignement.

Étant donné la non-participation de nombreux pays de l'E-9 aux évaluations internationales, les informations pourraient être communiquées par le biais des évaluations nationales, à condition de les renforcer. Dans le cadre des évaluations nationales, les pays devraient pouvoir indiquer non seulement les moyennes des résultats d'examen, mais également le pourcentage d'élèves possédant le niveau minimal de compétence. Ils devraient aussi mettre en place des procédures d'assurance qualité pour garantir la pertinence des données destinées à alimenter l'indicateur mondial. Les pays pourraient, par exemple, se charger eux-mêmes de cette tâche, comme en Chine, où les créateurs de l'ENQE ont essayé d'harmoniser celle-ci avec l'enquête PISA (Xin, 2017). En outre, les pays de l'E-9 pourraient jouer un rôle central dans la création de l'indicateur mondial, ainsi que des directives relatives à l'assurance qualité des évaluations nationales.

POINT SUR LES DONNÉES 9.3 : L'AMÉLIORATION DE L'ACCÈS À L'ÉDUCATION VARIE SELON LES PAYS

La première étape en vue d'atteindre la cible 4.1 est de parvenir à un taux d'achèvement universel dans l'enseignement primaire et secondaire. Si les données administratives permettent actuellement d'estimer indirectement le taux d'achèvement

grâce au taux brut d'admission en dernière année d'études (cycle primaire et premier cycle du secondaire), il n'existe encore aucune mesure de ce type pour le deuxième cycle du secondaire. La principale difficulté réside dans la diversité des programmes du deuxième cycle du secondaire, dont certains échappent au recensement scolaire.

Les données des enquêtes auprès des ménages permettent de contourner cette difficulté, en demandant directement aux personnes interrogées si elles ont achevé leurs études secondaires. Cependant, cette méthode ne permet pas de connaître le type

“ Les données des enquêtes auprès des ménages permettent d'estimer le taux d'achèvement du deuxième cycle du secondaire ”

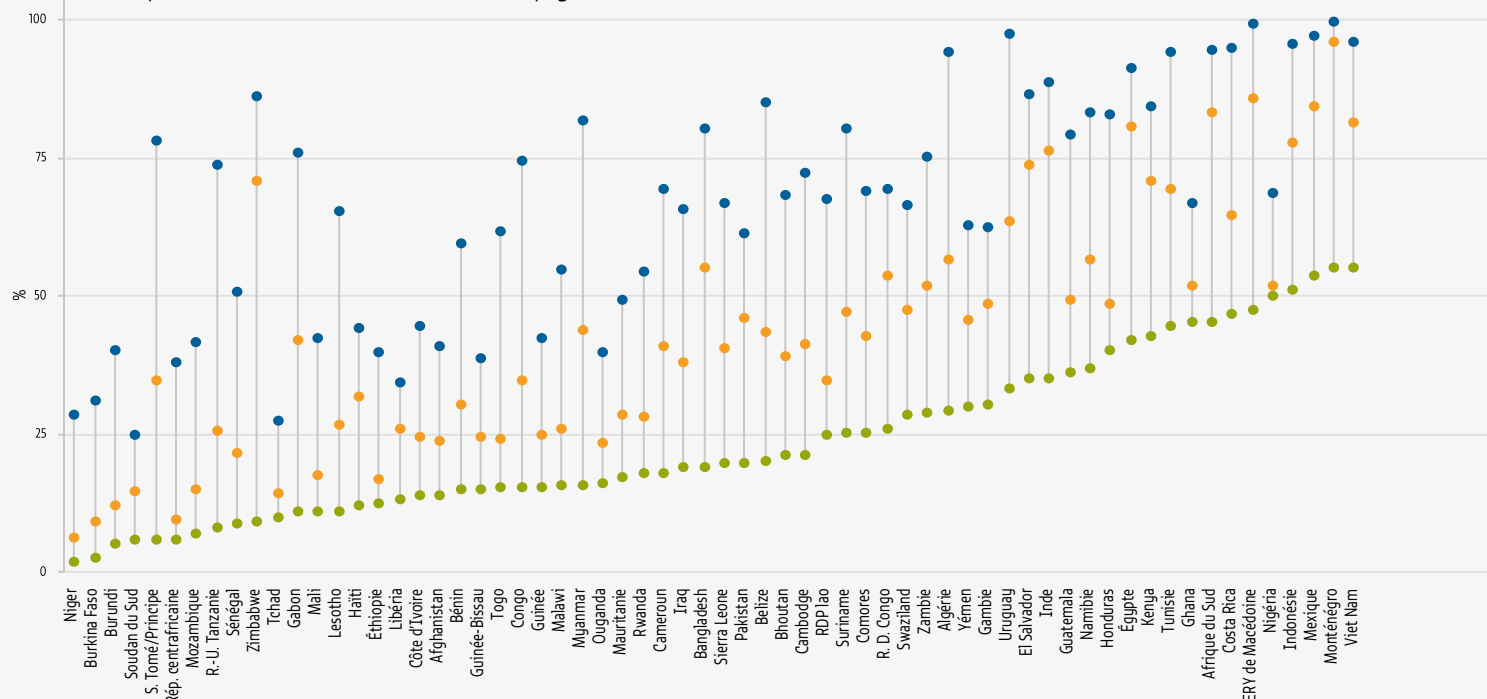
d'études secondaires suivies par les répondants – ni même de savoir si ceux-ci ont obtenu leur certificat de fin d'études secondaires. Bien souvent, les questionnaires des enquêtes auprès des ménages – notamment les grands programmes transnationaux des enquêtes démographiques et de santé (EDS) et des enquêtes par grappes à indicateurs multiples

(MICS) – n'intègrent qu'un seul type d'établissement secondaire. Ils permettent néanmoins de se faire une idée concrète des progrès restant à accomplir dans le monde pour atteindre le premier volet de la cible 4.1.

Selon les données de 128 pays pour la période 2010-2015, soit 90 % de la population mondiale en âge de fréquenter le deuxième cycle du secondaire, moins d'un jeune sur quatre a achevé ses études secondaires dans 40 pays, et moins d'un jeune sur deux dans 60 pays. Seuls 14 pays affichaient un taux d'achèvement d'au moins 90 % (figure 9.2).

On observe des écarts flagrants entre les pays, en ce qui concerne l'amélioration de l'accès à l'éducation. L'écart moyen global entre le taux d'achèvement du cycle primaire et celui du premier cycle du secondaire est de 19 points de pourcentage et dépasse 35 points de pourcentage dans huit pays, en particulier l'Algérie, la République du Congo et le Belize. En 2011, le Belize affichait un taux d'achèvement de 85 % pour le cycle primaire, contre à peine 43 % pour le premier cycle du secondaire.

L'écart moyen entre les taux d'achèvement du premier et du deuxième cycle du secondaire est de 17 points de pourcentage et dépasse 35 points de pourcentage dans huit pays, entre autres El Salvador, l'Inde et l'Afrique du Sud. En 2013, l'Afrique du Sud affichait un taux d'achèvement de 83 % pour le premier cycle du secondaire, contre à peine 45 % pour le deuxième cycle du secondaire.

FIGURE 9.2 :**Dans près de la moitié des pays, moins d'un jeune sur deux achève ses études secondaires***Taux d'achèvement par niveau d'études dans un échantillon de pays, 2010-2015*

Source : Analyse de l'équipe du Rapport GEM à partir des enquêtes auprès des ménages.

Enfin, l'écart moyen entre les taux d'achèvement du cycle primaire et du deuxième cycle du secondaire est de 37 points de pourcentage et dépasse 60 points de pourcentage dans neuf pays. Ainsi, au Bangladesh, le taux d'achèvement oscillait entre 80 % pour le cycle primaire et 19 % pour le deuxième cycle du secondaire en 2014. Au Myanmar, ces taux atteignaient respectivement 81 % et 15 % en 2015. Le Zimbabwe arrive en tête de liste avec des taux respectifs de 86 % et 9 %.

POINT SUR LES POLITIQUES 9.1 : AVANTAGES ET RISQUES DES DONNÉES SUR L'APPRENTISSAGE AU NIVEAU DES ÉTABLISSEMENTS ET DES ÉLÈVES

La cible 4.1 appelle les pays à « faire en sorte que toutes les filles et tous les garçons suivent, sur un pied d'égalité, un cycle complet d'enseignement primaire et secondaire gratuit et de qualité, qui débouche sur un apprentissage véritablement utile ». En ce qui concerne la qualité de l'enseignement, le *Rapport mondial de suivi sur l'éducation* 2016 s'appuie sur un cadre élargi intégrant quatre catégories de facteurs visant respectivement l'apprenant, le système éducatif, l'école/la classe et les résultats (tableau 9.6).

Par exemple, la bonne qualité du système éducatif suppose que les gouvernements introduisent des normes applicables aux établissements, ainsi qu'un dispositif de suivi pour veiller au respect de celles-ci.

Les États collectent régulièrement des données relatives aux divers facteurs de qualité de l'établissement et de la classe (état des infrastructures, profil des enseignants, etc.). Cependant, de plus en plus de pays préfèrent désormais utiliser les données des examens et des contrôles pour suivre les établissements et évaluer les acquis des élèves. Or, il est impossible de comparer ce type de données quantitatives entre les établissements, les districts, les régions, voire à long terme.

L'affinement des données sur l'apprentissage permettrait aux responsables de l'éducation – à l'échelon national, infranational et des établissements – d'améliorer la qualité de la prestation de services. Toutefois, la complexité et le besoin en ressources croissants liés à la collecte, à la communication, à l'analyse, à l'interprétation et à l'exploitation de ce type de données seront le prix à payer pour évaluer avec précision la progression des établissements et des élèves.

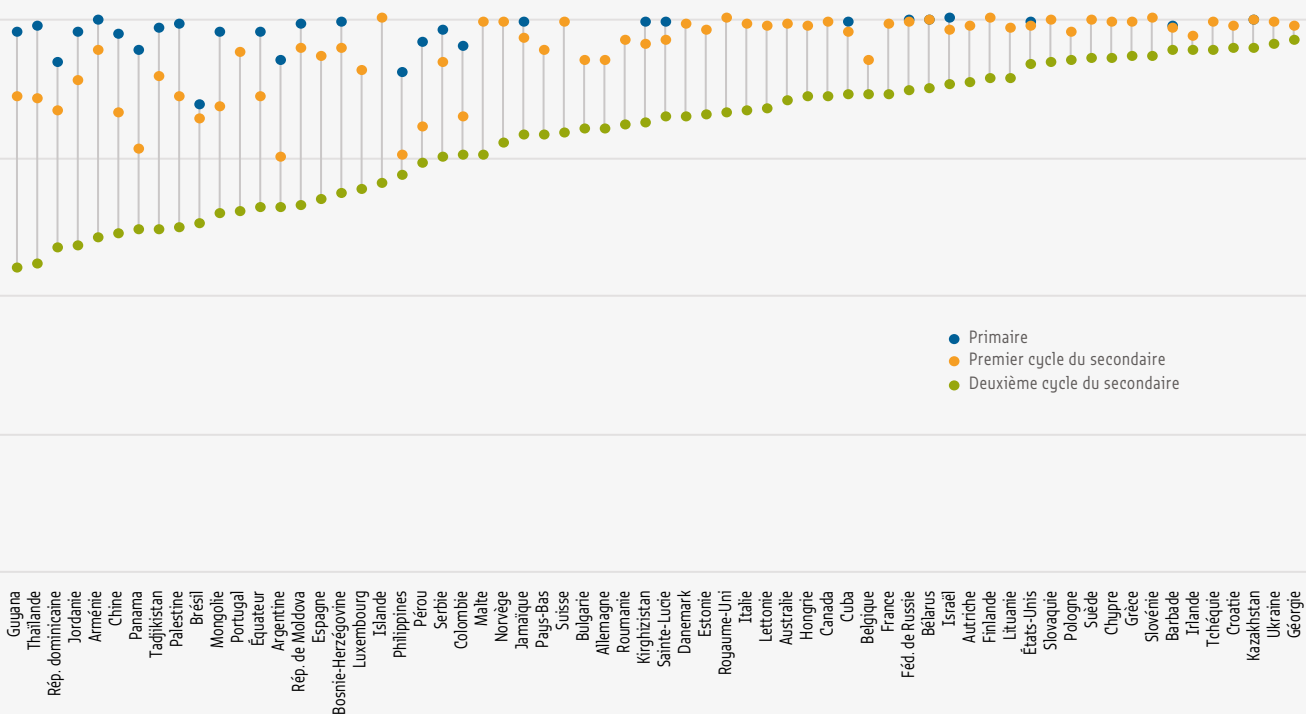


TABLEAU 9.6 :
Cadre pour la qualité de l'enseignement

APPRENANTS

p. ex., santé et nutrition, implication des parents, environnement familial stimulant, relations constructives sur le plan émotionnel, aptitudes, qualités, obstacles à l'apprentissage, pauvreté, langue(s) parlée(s) à la maison.

SYSTÈMES

p. ex. financement, planification et suivi, programmes scolaires et langues, normes et responsabilité, recrutement et mesures incitatives, formation professionnelle, liens avec les autres secteurs, liens entre les différents échelons de l'administration et élaboration de politiques inclusives.

ORGANISATION DE L'ÉTABLISSEMENT ET DES CLASSES

Enseignants et processus d'enseignement

p. ex., motivation, bonne préparation, prise en compte de la diversité, interactions, langue, pédagogie, temps consacré à la tâche, évaluation des apprentissages, diversité des méthodes d'enseignement.

Leadership et gouvernance des établissements

p. ex., définition des attentes, mise en avant de l'apprentissage et renforcement de la collaboration.

Structures et ressources matérielles

p. ex., matériel didactique et d'apprentissage, technologies, installations, accès à l'eau et hygiène

RÉSULTATS

Pour les apprenants

Éducation préscolaire

p. ex., préparation à la vie scolaire, fonctions exécutives, développement socioémotionnel et psychomoteur, compétences préscolaires.

Cycles primaire, secondaire et tertiaire

p. ex., acquis d'apprentissage, esprit critique, collaboration, valeurs et attitudes (notamment une meilleure compréhension du monde).

Pour la société

p. ex., comportements favorisant le développement durable économique, social et environnemental, culture de la paix et de la non-violence, citoyenneté mondiale, diversité culturelle.

CONTEXTE

Conditions économiques, politiques et sociales

Source : UNESCO, 2016c.

“
La prise de décision efficace et reposant sur des données factuelles dépend non seulement de la masse de données disponibles, mais également de la maîtrise des données par les administrateurs de l'éducation et de leur capacité à prendre des décisions
”

politique sous-jacent susceptible de fausser les constats tirés des données (Kingdon et al., 2014).

Cette section se concentre sur les interdépendances existant entre ces facteurs, dans le cadre de la fourniture, de l'analyse et de l'utilisation des données sur les résultats d'apprentissage, à l'échelon des établissements et des élèves. La sophistication et la disponibilité croissantes des données relatives aux performances des établissements et des élèves permettent d'analyser de manière inédite les écarts d'apprentissage dans certaines disciplines. Un point essentiel reste néanmoins en suspens, à savoir la fiabilité des données utilisées pour mettre en œuvre des interventions ciblées en milieu scolaire. Les écarts entre les établissements ou les années, aussi faibles soient-ils, peuvent facilement mener à des conclusions erronées quant à la performance des établissements. Si même les constats formulés par les systèmes de pointe doivent être traités avec circonspection, il faudra se montrer beaucoup plus prudent avant de déployer ces mêmes systèmes dans des pays aux capacités bien plus limitées.

LES DONNÉES PORTANT SUR LES RÉSULTATS D'APPRENTISSAGE INSTITUTIONNELS ET INDIVIDUELS RÉPONDENT À DE MULTIPLES FINALITÉS

Les enseignants collectent régulièrement des données sur l'apprentissage des élèves, par le biais de contrôles en classe. L'évaluation peut être formative et continue, afin de faciliter le suivi des apprentissages par l'enseignant et de fournir aux élèves un retour sur les tâches quotidiennes, dans une dynamique de progression. Elle peut également être sommative, c'est-à-dire qu'elle a lieu ponctuellement pour évaluer la progression de l'élève. Bien que les deux modèles se confondent parfois, l'évaluation formative implique presque toujours l'appréciation de l'enseignant, tandis que l'évaluation sommative a généralement lieu à l'extérieur du système d'apprentissage (évaluations standard basées sur des modèles, examens décisifs, de fin de cycle ou d'admission à l'université).

La prise de décision efficace et reposant sur des données factuelles dépend non seulement de la masse de données disponibles, mais également de la maîtrise de ces données par les administrateurs de l'éducation et de leur capacité à comprendre et à traiter les informations reçues. Par ailleurs, les administrateurs de l'éducation doivent être capables de prendre des décisions répondant aux besoins propres de chaque établissement et n'être motivés par aucun intérêt

Les résultats des évaluations sommatives ont plusieurs finalités. À l'échelle individuelle, ils permettent de justifier l'admission ou le passage de l'élève au niveau supérieur ou l'obtention d'un diplôme ou d'une qualification. Dans certains cas, ils servent à identifier les élèves en difficulté ayant besoin d'un soutien supplémentaire. En Espagne, la loi organique sur l'amélioration de la qualité de l'enseignement de 2013 a introduit des évaluations individualisées en 3^e, 6^e, 10^e et 12^e années. Les évaluations de la 3^e et de la 6^e années sont formatives et diagnostiques, en ce qu'elles visent à repérer les difficultés d'apprentissage et à créer des dispositifs de soutien (pour les élèves) et des plans d'amélioration (pour les écoles) (Commission européenne/EACEA/Eurydice, 2015).

À l'échelle institutionnelle, les évaluations sommatives permettent de comparer les établissements et de repérer les améliorations possibles. Dans certains cas, les données alimentent directement les dispositifs de reddition de comptes (voir **chapitre 3**). Plus souvent, elles sont utilisées indirectement dans le cadre d'évaluations externes ; elles permettent aux agents d'inspection de se faire une première idée de la situation de l'école avant la visite et de proposer des améliorations. Le degré d'incidence de ces données sur les recommandations finales varie selon les pays. En Irlande, les résultats des examens figurent parmi les données fournies aux agents d'inspection en amont des visites, mais ne sont pas inclus dans les rapports d'évaluation externes. En Lituanie, les résultats des examens standard dont s'occupe le Centre national des examens sont pris en compte dans l'évaluation externe (Commission européenne/EACEA/Eurydice, 2015).

À l'échelle systémique, les évaluations sommatives autorisant la comparaison des résultats d'apprentissage entre les établissements et à long terme permettent de veiller au respect des normes établies et de mesurer la performance des autorités éducatives locales (Harlen, 2007). Au Brésil, depuis 2005, tous les établissements (à l'exception des écoles publiques les plus petites) sont soumis à l'évaluation Prova Brasil à la fin de la 4^e et de la 8^e années d'études. Les résultats permettent de contrôler les performances du système et d'estimer l'index de développement de l'éducation de base, à partir duquel les planificateurs fixent les cibles de progression. Ils sont communiqués aux établissements, mais pas aux élèves. Le Ministère de l'éducation et l'Institut national des études et de la recherche pédagogiques n'attribuent pas de numéro d'identification aux élèves, rendant impossibles le suivi et l'évaluation des performances individuelles sur la durée (Paget et al., 2016).

“
Aux Philippines, tous les élèves possèdent un numéro d'identification unique grâce auquel les autorités peuvent suivre leurs progrès
”

Aux Philippines, en revanche, tous les élèves possèdent un numéro d'identification unique intégré dans le système d'information sur les apprenants, grâce auquel les autorités peuvent suivre leurs progrès. L'examen d'aptitude national (National Achievement

Test, NAT) a lieu en 3^e année dans les écoles publiques (en anglais, tagalog, mathématiques et sciences) et en 6^e, 10^e et 12^e années (pour lesquelles s'ajoute une cinquième discipline) dans l'ensemble des écoles publiques et privées. Les résultats sont ensuite ajoutés aux autres données (données relatives au personnel, aux écoles et aux infrastructures). L'utilisation de ces bases de données intégrées reste cependant limitée, en raison du temps nécessaire à la compilation des données, de la difficulté de ventiler judicieusement les informations et du manque de validité des comparaisons d'une année à l'autre. D'autre part, seules 30 % des écoles du pays disposaient d'un accès à Internet en 2012 (Read et Atinc, 2017).

LA COLLECTE SYSTÉMATIQUE DES DONNÉES RELATIVES AUX RÉSULTATS D'APPRENTISSAGE INDIVIDUELS S'EST GÉNÉRALISÉE

Le degré d'utilisation des données individuelles sur l'apprentissage, afin de suivre les progrès du système dans le temps par rapport aux normes établies, varie entre les pays. Certains pays se concentrent sur les examens nationaux, ce qui leur permet de mesurer la progression entre les niveaux sur une année donnée, mais n'autorise pas la comparaison des acquis dans le temps.

Le Japon accorde traditionnellement la priorité aux examens d'admission à l'université. La première évaluation nationale à grande échelle n'a vu le jour qu'en 2007 ; elle a été administrée à tous les élèves en 6^e et en 9^e années entre 2007 et 2009 et après 2013. Toutefois, elle ne permet pas de suivre la trajectoire d'évolution dans le temps. Les items utilisés sont trop peu nombreux par rapport aux autres évaluations nationales ou internationales de ce type et sont rendus publics une fois que les évaluations ont été administrées (Kuramoto et Koizumi, 2016).

En 2009, le Gouvernement du Bangladesh a introduit en 5^e année d'études un « examen de fin de cycle primaire » couvrant la totalité des six disciplines, en vue principalement de délivrer un certificat autorisant le passage dans le secondaire. En théorie, l'examen contribue également à la planification, le taux de passage étant l'un des indicateurs utilisés pour mesurer la performance du système éducatif, et l'un des indicateurs de performance composites utilisés à l'échelle des upazilas (sous-districts). Dans les deux cas, ces chiffres sont communiqués aux autorités locales compétentes (Direction de l'enseignement primaire du Bangladesh, 2016a). Cependant, il n'existe aucune mesure d'incitation pour octroyer des ressources aux upazilas moins performants. En outre, cet examen n'est pas axé sur les compétences : la corrélation positive – quoique modeste – observée entre les résultats des élèves et leurs compétences n'en demeure pas moins aléatoire, et l'administration de l'examen est trop faible pour servir de référence normative (Campagne en faveur de l'éducation populaire, 2015).

D'autres systèmes normalisent les acquis attendus des élèves et adaptent les modèles d'évaluation en fonction de ceux-ci. En

Uruguay, des groupes de travail créés par l'Administration nationale de l'enseignement public (ANEP) ont mis au point en 2015 un socle d'évaluation pour les élèves de 3^e et de 6^e années, comprenant des objectifs d'apprentissage (« profils de passage ») dans quatre disciplines (langue, mathématiques, sciences naturelles et sciences sociales) (ANEP de l'Uruguay, 2016). De son côté, l'Angleterre possède un cadre d'évaluation multiusage très sophistiqué, quoique complexe, et soumis à des changements constants. Celui-ci est mis à disposition de divers acteurs de l'éducation et permet de suivre le parcours individuel des élèves (**encadré 9.1**).

Le champ d'évaluation des résultats d'apprentissage varie aussi selon les pays. Certains se concentrent exclusivement sur la langue et les mathématiques, d'autres incluent davantage de disciplines. Ainsi, 53 % des pays ayant mené une évaluation nationale sur la période 2007-2013 ont inclus les sciences, et 34 % les sciences sociales (UNESCO, 2016b). En Uruguay, l'Institut national pour l'évaluation de l'enseignement a entrepris la mise au point d'un système national de suivi des performances des élèves de la 3^e à

“ L'Uruguay assure le suivi des aptitudes cognitives, des compétences socioémotionnelles et des savoirs citoyens des élèves ”

la 9^e années. Celui-ci tient compte des aptitudes cognitives relatives à la compréhension écrite et à la résolution des problèmes, mais également des compétences socioémotionnelles et des savoirs citoyens (Santiago et al., 2016).

De plus, la nature des données générales relatives aux établissements et aux élèves recueillies pour faciliter les comparaisons tenant compte du contexte varie. En Australie, l'Autorité des programmes, des évaluations et de la communication d'information (Australian Curriculum, Assessment and Reporting Authority, ACARA), créée en 2008, établit le programme d'enseignement national, coordonne le Programme national d'évaluation en alphabétisme et numératie (National Assessment Program, Literacy and Numeracy, NAPLAN) en 3^e, 5^e, 7^e et 9^e années, et publie les résultats et les données générales des établissements (entre autres la situation financière, la structure démographique et l'avantage socioéducatif) sur le site Internet My School. Hormis la moyenne nationale de chaque sous-catégorie relative à l'alphabétisme et la numératie (orthographe, etc.) pour une année donnée, les résultats moyens de chaque établissement par rapport aux autres établissements comparables sont également publiés. Pour cela, l'ACARA utilise un indice de l'avantage socioéducatif communautaire, lequel tient compte du niveau d'instruction et de la catégorie professionnelle des parents des élèves, du pourcentage d'élèves de l'établissement se définissant comme autochtones, et de l'isolement géographique de l'école (Pugh et Foster, 2014).

Certains pays recueillent davantage de données générales. Au Danemark, l'Agence pour l'éducation et la qualité (Agency for

ENCADRÉ 9.1

Les données sur les résultats d'apprentissage en Angleterre : exhaustif ou exténuant ?

Au cours des vingt dernières années, l'Angleterre a créé l'un des plus vastes corpus de données sur les résultats d'apprentissage des élèves et des établissements, agrémenté de nombreuses données générales individuelles. Celui-ci comprend des normes nationales, un dispositif détaillé d'évaluation des élèves et un système d'évaluation externe.

Trois institutions principales se partagent la responsabilité du système d'évaluation. L'Agence des normes et des examens est chargée de la création et de la fourniture de l'ensemble des examens obligatoires jusqu'à l'âge de 11 ans. Le Bureau de la réglementation relative aux qualifications et aux examens (Ofqual) s'assure de la validité, de la pertinence, de la justesse et de la faisabilité des examens et des qualifications créés par les conseils d'examen indépendants. Il veille également à ce que les résultats soient utilisés de manière appropriée et à ce que les normes soient correctement fixées et respectées. Enfin, le Bureau des normes pour l'éducation, les services à la petite enfance et les compétences (Ofsted) s'occupe des inspections et de la réglementation de l'enseignement, y compris dans le primaire et le secondaire.

Le système éducatif anglais et les évaluations nationales obligatoires marquant la fin de chaque cycle (**tableau 9.7**) sont divisés en quatre « étapes principales ». Le modèle d'évaluation en vigueur remonte à l'année scolaire 2015/16. Il est le fruit de plusieurs révisions, notamment un examen indépendant de l'évaluation réalisée à l'étape 2 (élèves âgés de 10 à 11 ans) (2011), une consultation détaillée sur la réforme de l'évaluation au primaire (2014) et un examen des performances en matière de communication des informations. Une nouvelle enquête parlementaire sur l'évaluation au primaire a été ouverte en juillet 2016, ce qui laisse entrevoir d'autres changements.

Les résultats des examens sont rapportés à une échelle de notation unique et les scores sont enregistrés dans la base de données nationale des élèves. Depuis, le Gouvernement a introduit des modalités de plus en plus complexes pour intégrer ces données à celles des recensements scolaires et mettre celles-ci à la disposition des écoles, des organes collégiaux, des parents, des agents d'inspection et des autorités de l'éducation locales.

Le principal outil d'agrégation et d'analyse des données est un système d'auto-évaluation en ligne des établissements permettant la communication des informations et leur analyse aux fins d'amélioration (RAISEonline). RAISEonline a été administré par le Ministère de l'éducation et l'Ofsted, avec l'aide d'un cabinet privé, de 2006 à 2017 (avant d'être remplacé par une plate-forme d'analyse des performances des établissements scolaires). L'outil fournit aux écoles et aux agents d'inspection des données détaillées représentatives des cohortes, des groupes et des élèves, en particulier le taux d'achèvement à chacune des étapes principales, les progrès accomplis entre les étapes principales 1 et 2, ainsi que des données générales sur les établissements permettant de les comparer avec les autres écoles et les tendances nationales. Il a révélé des écarts statistiques importants méritant d'être étudiés. Les données générales comprenaient le pourcentage d'élèves autorisés à recevoir des repas scolaires gratuits, ainsi que des mesures du désavantage lié à l'ethnicité, à la langue et aux besoins éducatifs spéciaux. Les données étaient mises à la disposition des gouverneurs des établissements et des agents d'inspection en amont des visites, mais n'étaient pas communiquées publiquement.

À l'opposé, le site Internet du Ministère de l'éducation sur la « comparaison des performances des établissements scolaires et universitaires », plus communément dénommée « tableaux de performance ou de classement des établissements », est dans le domaine public depuis 2013. Il permet d'accéder à plus de 500 variables relatives à certains aspects généraux ou liés à la performance pour chaque établissement primaire et secondaire, et facilite les comparaisons entre les écoles.

Les conseils d'école ont régulièrement recours à ces données, bien que certains critiquent le fait que leur agencement ne permet pas de connaître l'évolution des statistiques d'une année sur l'autre, ce qui risque de fausser les constats.

Des organisations privées proposent en outre des comparaisons des performances des écoles. Par exemple, l'Education Endowment Foundation (EEF), une organisation caritative cofinancée par l'État, a créé une base de données par catégorie d'établissement (Families of Schools Database), afin que les écoles puissent comparer leurs performances avec celles d'autres écoles ayant les mêmes caractéristiques. En 2004, le Ministère de l'éducation a engagé une organisation à but non lucratif, Fisher Family Trust (FFT), pour gérer la base de données nationale sur les élèves et proposer un service d'analyse (« Aspire ») aux établissements scolaires et aux autorités locales de l'éducation. FFT a créé des modèles à valeur ajoutée et dirige un centre de recherche, Education Datalab, très investi dans le débat public sur l'évaluation. Enfin, les établissements peuvent aussi se procurer des données payantes auprès de sociétés commerciales.

Les données répondent à de multiples finalités. Elles permettent aux inspecteurs de préparer les visites d'établissement et, entre les inspections, d'informer les parents, d'aider la direction scolaire à établir des objectifs et à repérer les élèves ayant besoin d'un soutien supplémentaire, et d'appuyer le suivi de la performance par les autorités locales et nationales, aux fins de reddition de comptes. Toutefois, ces considérations concernent la gestion plutôt que l'éducation. D'autre part, la diversité des sources de données, elles-mêmes très variées et complexes, risque de donner lieu à des contradictions et fait douter de la capacité des décideurs à gérer un tel volume d'informations, particulièrement à l'échelle des écoles. Les chefs d'établissement craignent que ces données n'influencent les résultats des évaluations au lieu de soutenir leur progression, et ne minorent le rôle d'autres sources d'information utiles.

Cette quête de précision entraîne toujours de nouveaux aménagements, malgré les difficultés que représentent ces changements incessants pour les établissements et les enseignants. De nouvelles mesures ont ainsi été introduites à l'étape principale 4 en 2017, en vue de reconnaître les progrès accomplis par tous les élèves et d'encourager les établissements secondaires à élargir et équilibrer leurs programmes. Elles comprennent un score de valeur ajoutée, lequel évalue la progression moyenne des élèves dans huit disciplines (« Progress 8 »), ainsi que le pourcentage d'élèves obtenant des notes satisfaisantes dans plusieurs domaines d'étude (notamment l'histoire ou la géographie, l'informatique et une langue étrangère).

Sources : Cunningham et Raymont, 2008 ; EEF, 2017 ; Commission européenne/EACEA/Eurydice, 2017 ; FFT, 2017 ; Ministère de l'éducation du Royaume-Uni, 2015, 2016 ; Comité pour l'éducation de la Chambre des communes du Royaume-Uni, 2013, 2017 ; Wood, 2013.

TABLEAU 9.7 :**Examens du programme national en Angleterre, par étape principale**

Étape	Évaluation(s)	Remarques
Maternelle (4 à 5 ans)	Pas d'examen national (mais les comptes rendus par les enseignants des progrès des élèves par rapport aux normes d'apprentissage sont recueillis et centralisés)	Le projet d'évaluation en maternelle a été abandonné en avril 2016, les trois options proposées aux écoles n'étant pas jugées suffisamment comparables.
Fin de la première année (5 à 6 ans)	Lecture	Introduit en 2012 (connu sous l'appellation « vérification de la maîtrise de la phonétique »)
Fin de l'étape principale 1 (6 à 7 ans)	Lecture Mathématiques (arithmétique et raisonnement)	Seuil de référence pour mesurer les progrès d'ici la fin de l'étape principale 2 ; évaluation par les enseignants mais vérification en externe
Fin de l'étape principale 2 (10 à 11 ans)	Lecture Orthographe, ponctuation et grammaire Mathématiques (arithmétique et raisonnement)	L'examen de sciences a été abandonné en 2010. Il a désormais lieu tous les deux ans sur un échantillon d'élèves choisis au hasard.
Fin de l'étape principale 3 (13 à 14 ans)	Pas d'examen national	La dernière session des examens nationaux portant sur le programme en anglais, en mathématiques et en sciences remonte à 2008.
Fin de l'étape principale 4 (15 à 16 ans)	Certificat général de l'enseignement secondaire (GCE) (généralement au moins huit disciplines)	Une réforme du GCE est en cours (échelle de notation, format d'évaluation, etc.) ; un examen national de référence basé sur un échantillon va également être introduit en 2017.

Source : Commission européenne/EACEA/Eurydice, 2017.

Education and Quality) a mis en place un baromètre du bien-être des élèves en 2014. Celui-ci fait désormais partie des 35 indicateurs stockés dans l'entrepôt de données de l'Agence nationale pour l'informatique et l'apprentissage du Ministère de l'enfance, de l'enseignement et de la parité (Nusche et al., 2016).

LA GESTION DES DONNÉES PEUT S'AVÉRER ASTREIGNANTE POUR LES SYSTÈMES ÉDUCATIFS

Les difficultés liées à l'exploitation de cette masse de données ne doivent pas être sous-estimées, en dépit du caractère extrêmement prometteur de ces informations pour les décideurs de l'éducation.

Certains problèmes persistent dans les pays à revenu élevé

Même les pays à revenu élevé doivent se garder de toute interprétation simpliste des résultats. Souvent, les médias attirent l'attention sur le plus petit dénominateur commun des données tirées des évaluations, à l'instar des tableaux de classement publiés dans certains pays. Deux changements importants doivent être introduits pour éviter les erreurs d'interprétation. Tout d'abord, les résultats doivent tenir compte de la situation socioéconomique des établissements et des élèves et être ajustés en conséquence. Faute de quoi, les données des évaluations risquent de refléter le niveau de pauvreté d'une communauté plutôt que la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage.

Ensuite, il est nécessaire de tenir compte de la courbe de progression/régression des élèves et des établissements sur un intervalle donné et d'évaluer le rôle des établissements dans cette évolution. Les pays sont de plus en plus nombreux à appliquer ou envisager l'application de ce type de mesure à valeur ajoutée. C'est le cas de la Slovaquie, où l'évaluation nationale des connaissances (nacionalno preverjanje znanja [NPZ]) est facultative en 6^e année et obligatoire en 9^e année, en langue, en mathématiques et dans

une troisième discipline.

Des comparaisons entre le niveau de l'établissement et le niveau national sont fournies aux chefs d'établissement et aux conseils d'école, mais aucun classement n'est publié. À l'échelle systémique, le NPZ permet aux décideurs de veiller au respect des normes du programme d'enseignement et de cerner les besoins de formation des enseignants et de réaménagement du programme (Brejc et al., 2011). Le Centre national des examens publie chaque année un rapport exhaustif. Il cherche à présent à créer une mesure à valeur ajoutée associant les résultats du NPZ et ceux de l'examen *Matura* marquant la fin du deuxième cycle du secondaire (Centre national des examens de Slovaquie, 2016).

Les mesures à valeur ajoutée manquent néanmoins de précision (OCDE, 2008a). Beaucoup d'établissements sont trop petits, leurs résultats individuels trop clairsemés – et les caractéristiques de leur population scolaire trop différentes d'une année sur l'autre – pour permettre aux décideurs de savoir avec certitude si un établissement a atteint ses objectifs (Braun et al., 2010 ; Foley et Goldstein, 2012).

Les marges d'erreur estimées devraient figurer aux côtés des données publiées, de même que les ajustements pratiqués pour tenir compte de la situation socioéconomique, mais cela représente souvent trop d'informations pour la plupart des lecteurs. La ventilation des données par sous-catégorie de population aboutit à des marges d'erreur beaucoup plus élevées. Quoi qu'il en soit, aucune évaluation ne mesure les acquis scolaires

“ Les résultats doivent tenir compte de la situation socioéconomique des établissements et des élèves et être ajustés en conséquence ”

avec impartialité. Les diverses évaluations n'offrent qu'une mesure indirecte des acquis des élèves et risquent même d'aboutir à des incohérences.

Même les pays dotés des systèmes les plus avancés doivent tempérer leur optimisme. En Angleterre, les facteurs contextuels intégrés dans les anciennes mesures à valeur ajoutée relatives à l'enseignement secondaire ont été abandonnés en raison de problèmes d'utilisation. Les nouveaux paramètres n'incluent aucune variable contextuelle, bien que cela ait aggravé le manque d'impartialité vis-à-vis des écoles des quartiers défavorisés (Perry, 2016). Aux Pays-Bas, l'utilisation de mesures à valeur ajoutée a fait l'objet d'une étude, laquelle recommande de poursuivre l'expérience avant de pouvoir retenir un modèle statistique. Le choix du seuil de référence pour l'enseignement primaire s'est avéré particulièrement épineux (Nusche et al., 2013).

Les progrès réalisés en matière de données viennent en grande partie des États-Unis, où le volume d'information considérable offre un terrain d'analyse exceptionnel. Cependant, l'octroi d'un droit d'accès aux bases de données à des agences de marketing ou d'autres entreprises entraîne un grave risque d'utilisation abusive des informations. L'initiative à but non lucratif inBloom, qui visait le partage des données entre les établissements, les districts et neuf États, afin de dispenser un enseignement personnalisé en partenariat avec des entreprises spécialisées dans les technologies éducatives, n'y a pas échappé. Elle a dû mettre la clé sous la porte moins d'un an après sa création en 2013, les partenaires potentiels étant accusés d'avoir des motivations commerciales (Ho, 2017). Certains exigent un examen de la législation sur le respect de la vie privée, en vue de limiter l'utilisation des données aux recherches visant l'amélioration de l'enseignement (Académie nationale de l'éducation, 2017).

Les difficultés en matière de données sont exacerbées uniquement dans les pays à revenu faible et intermédiaire

L'obtention de données détaillées sur les résultats d'apprentissage des élèves et des établissements, qui permettent des comparaisons fiables entre les écoles et la mise en place d'interventions d'appui, est onéreuse, même dans les pays à revenu élevé. La création des systèmes, le maintien des flux de données, l'assurance qualité, et la formation du personnel et des utilisateurs ont un coût (Rosenkvist, 2010). Ces investissements, bien que nécessaires pour renforcer les capacités et garantir la fiabilité du système, ne sont pas toujours à la portée des pays à revenu faible et intermédiaire, où les données sont davantage axées sur les résultats des examens de passage au niveau supérieur, plutôt que sur des comparaisons adossées à des normes fixes.

En Thaïlande, l'Institut national du service de contrôle des acquis (NIETS) gère le « contrôle ordinaire national des acquis » (O-NET) en 6^e, 9^e et 12^e années (respectivement P6 [primaire], M3 et M6 [secondaire]) depuis 2005. Le nombre de disciplines est passé de

huit à cinq en 2016. Les données sont utilisées par les autorités locales de l'éducation pour comparer le niveau de chaque école avec la moyenne du district ou du pays, ainsi que par les services d'inspection. Il n'existe pourtant aucune norme unique de performance scolaire et l'O-NET sert essentiellement à certifier l'achèvement du niveau. Les scores varient selon les années et ne permettent donc pas de vérifier la performance globale du système par rapport aux objectifs du programme d'enseignement. Selon une étude, les capacités du NIETS en matière de création et d'analyse des examens laissent à désirer, tout comme la capacité des administrations de l'éducation centrales et locales à interpréter les résultats (OCDE/UNESCO, 2016).

La Malaisie a très tôt compris l'importance de la numérisation des données relatives aux élèves et aux établissements. Les résultats des trois examens nationaux marquant la fin du primaire et des premier et deuxième cycles du secondaire sont collectés, ainsi que d'autres critères d'assurance qualité des établissements (Ministère de l'éducation de la Malaisie, 2010). Le système de gestion des établissements scolaires (Sistem Pengurusan Sekolah) a été mis à jour en 2009 (Said, 2010). Des améliorations supplémentaires ont été apportées au cours de la période 2013-2015, afin de réduire les doublons, de renforcer la qualité, de faciliter l'accès et d'accroître les niveaux d'utilisation, auparavant sujets d'inquiétude. Depuis janvier 2015, l'utilisation de la nouvelle base de données est obligatoire pour l'ensemble des établissements secondaires publics. Les responsables de l'éducation des districts reçoivent actuellement une formation sur l'analyse des données des établissements, le repérage des problèmes sous-jacents et la création de supports différenciés à l'intention des écoles (Ministère de l'éducation de la Malaisie, 2013, 2016).

En Jordanie, tous les élèves de 4^e, 8^e et 10^e années de tous les établissements passent un examen national – géré par le département des examens du Ministère de l'éducation – en arabe, en mathématiques, en sciences et en anglais. Chaque niveau est évalué tous les trois ans. Cependant, les résultats ne sont pas comparables sur la durée en raison du changement récurrent des items évalués. Les rapports publiés à l'échelle nationale, des districts et des établissements comprennent essentiellement des tableaux descriptifs, sans analyse des politiques d'éducation (Ababneh et al., 2014). Les enseignants ne reçoivent aucune aide pédagogique pour trouver des solutions aux éventuels problèmes mis à jour par les résultats, bien que celle-ci fasse explicitement partie des objectifs de l'examen (Obeidat et Dawani, 2014).

“ Les coûts relatifs à la création des systèmes, au maintien des flux de données, à l'assurance qualité, et à la formation du personnel et des utilisateurs ne sont pas toujours à la portée des pays pauvres ”

L'Afrique du Sud a mené des évaluations nationales annuelles (ENA) normalisées de 2011 à 2014, durant la mise en œuvre de la déclaration de politique relative au programme d'enseignement et à l'évaluation. Les acquis en lecture et en mathématiques des élèves de la 1^{re} à la 6^e années et de 9^e année ont été évalués. Toutefois, les examens n'étaient pas comparables dans le temps ou entre les niveaux (van der Berg, 2015). Les résultats non plus ne sont pas comparables dans le temps, de nouveaux items ayant été créés à chaque session. Le Gouvernement a entrepris d'examiner le modèle d'évaluation, en vue de créer deux dispositifs : l'un destiné aux objectifs systémiques, l'autre aux objectifs de diagnostic (Ministère de l'éducation de base de l'Afrique du Sud, 2014). Le manque de capacité restait néanmoins problématique (Spaull, 2013).

Dans les pays à revenu faible, la forte pénurie de capacités ne fait qu'aggraver ces difficultés. Les évaluations ne sont pas suffisamment fiables pour mesurer les progrès par rapport aux normes d'apprentissage. Les ressources nécessaires à la création des institutions ou à la diffusion des données sont inexistantes. Certains donateurs ont investi dans la création de tels systèmes, comme en République-Unie de Tanzanie, où les résultats des examens du primaire et du secondaire ont été publiés en ligne (Elks, 2016). Mais la question de leur durabilité a été largement négligée.

CONCLUSION

Les autorités centrales de l'éducation se montrent de plus en plus intéressées par la collecte, la communication, l'analyse et l'utilisation des données sur les résultats d'apprentissage à l'échelon des établissements et des élèves. Cependant, la collecte répond à différentes finalités et les pays ne communiquent pas tous les mêmes données aux responsables de l'éducation locaux et aux chefs d'établissement. Comme en témoignent différentes expériences à travers le monde, les problèmes de coût et de capacité doivent être réglés avant de pouvoir garantir la comparabilité des données et les utiliser à des fins décisionnelles, même dans les pays les plus riches.

Les pays pauvres désireux de veiller à la qualité des établissements et du système, grâce aux données sur l'apprentissage, doivent créer des procédures de collecte et de communication simples tenant compte de leurs ressources et capacités limitées. Ils doivent s'assurer que l'utilisation des informations répond à des objectifs précis et se garder de toute collecte excessive de données.



Un jeune Péruvien fait ses devoirs.

CRÉDIT : Lucero del Castillo Ames/
Rapport GEM

MESSAGES CLÉS

En 2015, 69 % des enfants ont participé à des activités organisées d'apprentissage de niveau préscolaire ou primaire un an avant l'âge officiel de scolarisation en primaire. À l'échelle régionale, ce taux s'élève à 95 % en Amérique latine et dans les Caraïbes, ainsi qu'en Europe et en Amérique du Nord, contre seulement 42 % en Afrique subsaharienne.

Entre 2010 et 2015, dans 52 pays à revenu faible et intermédiaire, seuls un peu plus de deux enfants âgés de 3 ou 4 ans issus du quintile de ménages le plus pauvre ont participé à des activités organisées d'apprentissage pour 10 enfants du quintile le plus riche. Cinq enfants des zones rurales y ont participé pour 10 enfants des zones urbaines.

À peine 33 % des pays prévoient dans leur législation au moins une année gratuite d'éducation de la petite enfance, 21 % une année obligatoire, et 17 % une année gratuite et obligatoire.

La stimulation au sein de l'environnement familial est importante pour le développement de l'enfant. Dans certains pays, notamment le Bénin, le Honduras et le Swaziland, moins de la moitié des enfants pratiquent des activités d'éveil avec un adulte (narration d'histoires, chant, jeux ou dessin).

La garantie du respect des normes de qualité dans l'éducation de la petite enfance répond à des approches différentes. Seuls 14 des 34 pays à revenu faible et intermédiaire évalués dans une étude disposaient d'un ensemble « établi » de normes. Parmi eux, seuls cinq, notamment Maurice et le Samoa, possédaient un mécanisme de suivi de la conformité.

À l'échelle mondiale, 41 % des enfants sont inscrits dans des structures préscolaires privées ; l'assurance qualité de l'éducation privée revêt ainsi une importance capitale. En Indonésie, 97 % des enfants fréquentent des établissements préscolaires privés, dont seulement 8 % sont accrédités.

Les pays riches consacrent des ressources substantielles à l'évaluation des interactions entre l'élève et l'enseignant et de la mesure dans laquelle elles permettent d'autonomiser et de stimuler les enfants. Au Chili, les classes des éducateurs dans les écoles municipales publiques font l'objet d'un enregistrement vidéo.

La communauté et les parents peuvent jouer un rôle essentiel en matière de suivi en prenant part à des enquêtes, à des inspections scolaires et à des rencontres avec les autorités locales.

CHAPITRE 10



CIBLE 4.2

Petite enfance

INDICATEURS MONDIAUX

4.2.1 Proportion d'enfants de moins de 5 ans dont le développement est en bonne voie en matière de santé, d'apprentissage et de bien-être psychosocial, par sexe

4.2.2 Taux de participation à des activités organisées d'apprentissage (un an avant l'âge officiel de scolarisation dans le primaire), par sexe

INDICATEURS THÉMATIQUES

4.2.3 Pourcentage des enfants de moins de 5 ans vivant dans des environnements d'apprentissage familiaux positifs et stimulants

4.2.4 Nombre d'années d'éducation préscolaire a) gratuite et b) obligatoire garantie dans les cadres juridiques

4.2.5 Taux brut de scolarisation préscolaire

Vue d'ensemble	140
Point sur les données 10.1 : Utilisation des enquêtes auprès des ménages pour estimer la participation et les écarts en matière d'éducation de la petite enfance.....	144
Point sur les politiques 10.1 : Garantir la qualité de l'éducation de la petite enfance	145

VUE D'ENSEMBLE

Les soins et l'éducation de qualité au cours des années décisives de la petite enfance constituent des étapes fondamentales du développement cognitif et émotionnel de l'enfant. Leur rôle est dûment reconnu dans la cible 4.2 de l'Objectif de développement durable (ODD) 4, laquelle vise la participation universelle des jeunes enfants à des activités de développement et à une éducation préscolaire.

“ En 2015, 69 % des enfants ont participé à des activités organisées d'apprentissage de niveau préscolaire ou primaire, un an avant l'âge officiel de scolarisation en primaire ”

En 2015, 69 % des enfants ont participé à des activités organisées d'apprentissage de niveau préscolaire ou primaire, un an avant l'âge officiel de scolarisation en primaire. À l'échelle régionale, ce taux s'élève à 95 % en Amérique latine et dans les Caraïbes, ainsi qu'en Europe et en Amérique du Nord, contre seulement 42 % en Afrique subsaharienne

(tableau 10.1). Ces chiffres reposent sur des données administratives et ne peuvent être ventilés selon des critères individuels, ce qui permettrait de faire ressortir les disparités. Le même indicateur peut être estimé à partir des données des enquêtes auprès des ménages, bien que le mode de calcul de la fréquentation des activités d'éducation de la petite enfance varie selon les outils utilisés (point sur les données 10.1).

Certains pays enregistrent une excellente progression depuis 2000. L'Albanie et le Qatar ont presque doublé leur taux de scolarisation et affichaient une participation quasi universelle en 2015. D'autres pays, parmi lesquels le Belize, l'Égypte, la Lettonie et les Maldives, ont nettement progressé, de l'ordre de 25 à 40 points de pourcentage (figure 10.1).

Ces progrès interviennent alors qu'à peine 33 % des pays prévoient dans leur législation au moins une année gratuite d'éducation de

la petite enfance, 21 % une année obligatoire, et 17 % une année gratuite et obligatoire. Seuls 10 % des pays – dont aucun en Asie – prévoient deux années gratuites et obligatoires.

Le taux brut de scolarisation préscolaire était de 49 % en 2015. Il est inférieur de 20 points de pourcentage à l'indicateur mondial pour deux raisons : il s'applique à une tranche d'âge plus large, laquelle varie également selon les pays ; il concerne uniquement les enfants scolarisés dans l'éducation préscolaire et n'inclut pas la scolarisation en primaire avant l'âge officiel. L'Asie du Sud enregistre le taux de scolarisation régional le plus faible (21 %) et ne dispose d'aucune estimation pour l'indicateur mondial. Aucun de ces indicateurs ne rend compte de la qualité du service fourni. Les pays peinent à définir les normes de prestation de services et à mettre en place des mécanismes d'assurance qualité (point sur les politiques 10.1).

La cible 4.2 est la seule cible de l'ODD 4 dotée de deux indicateurs mondiaux, lesquels visent à rendre compte des moyens (participation aux activités d'apprentissage) et des finalités (éveil du jeune enfant). Les avis divergent quant au mode de mesure des finalités : plusieurs outils rendent compte des trois volets (santé, bien-être psychosocial et apprentissage) à des degrés et selon des méthodes différents (tableau 10.2).

L'indice de développement du jeune enfant (IDJE) de l'UNICEF – obtenu à partir des enquêtes par grappes à indicateurs multiples (MICS) – est le principal outil utilisé actuellement pour évaluer l'indicateur mondial 4.2.1, essentiellement car il couvre davantage de pays. L'IDJE consiste en dix questions adressées aux parents et regroupées en quatre catégories. Les enfants qui remplissent les critères d'au moins trois catégories sont considérés comme étant « en bonne voie ». Moins de deux tiers des enfants âgés de 36 à 59 mois étaient jugés en bonne voie de développement, notamment en Mauritanie, au Népal et en République démocratique du Congo. L'indicateur 4.2.1 est étroitement lié au revenu par habitant, mais certains pays échappent à cette règle. Ainsi, l'Algérie, la Jordanie et l'Iraq sont moins bien classés que le Ghana, bien qu'ils soient beaucoup plus riches. Au Mexique, près de 20 % des enfants ne sont pas en bonne voie de développement (figure 10.2).

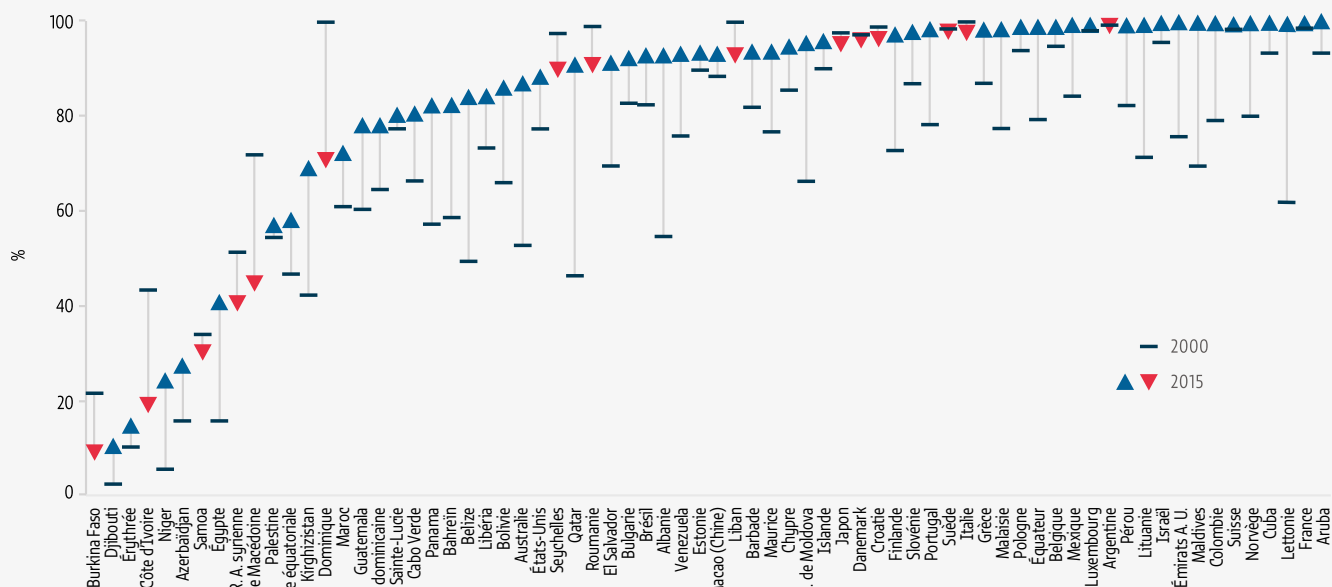
TABLEAU 10.1 :
Sélection d'indicateurs relatifs à l'éducation de la petite enfance, 2015 ou année la plus récente

	Taux de participation aux activités organisées d'apprentissage (un an avant l'âge officiel de scolarisation en primaire), 2015 (%)	Taux brut de scolarisation dans l'éducation préscolaire, 2015 (%)	Pays garantissant une éducation gratuite et obligatoire dans leur législation (%)					
			Gratuite		Obligatoire		Gratuite et obligatoire	
			Au moins 1 an	Au moins 2 ans	Au moins 1 an	Au moins 2 ans	Au moins 1 an	Au moins 2 ans
Monde	69	49	33	27	21	11	17	10
Afrique du Nord et Asie de l'Ouest	52	30	20	10	5	0	5	0
Afrique subsaharienne	42	32	13	13	4	2	2	2
Amérique latine et Caraïbes	95	75	63	58	53	37	47	33
Asie de l'Est et du Sud-Est	83	77	17	11	22	0	17	0
Asie du Sud	...	21	11	11	0	0	0	0
Caucase et Asie centrale	49	35	38	38	25	0	13	0
Europe et Amérique du Nord	94	84	46	33	17	9	15	9
Le Pacifique	82	101	29	12	18	12	12	6
Pays à faible revenu	43	21	16	16	6	0	3	0
Pays à revenu intermédiaire de la tranche inférieure	...	32	22	20	20	8	14	6
Pays à revenu intermédiaire de la tranche supérieure	81	76	40	36	24	16	22	16
Pays à revenu élevé	92	82	45	30	25	14	21	11

Source : Base de données de l'ISU.

FIGURE 10.1 :
La participation à l'éducation de la petite enfance a connu une progression rapide dans de nombreux pays

Taux de participation à des activités organisées d'apprentissage (un an avant l'âge officiel de scolarisation en primaire) dans un échantillon de pays, 2000-2015



Source : Base de données de l'ISU.

TABLEAU 10.2 :**Outils de mesure du développement du jeune enfant**

Outil	Type d'évaluation	Volet			Pays concernés (catégorie de revenu)
		Santé	Bien-être psychosocial	Apprentissage	
Échelles de développement de l'enfant (Asie de l'Est et Pacifique)	Direct	Capacités motrices Santé, hygiène et sécurité	Développement socio-émotionnel	Développement cognitif Langage et premières notions de lecture et d'écriture Participation et connaissances culturelles Méthodes d'apprentissage	Intermédiaire
Instrument de développement du jeune enfant	Indirecte (par l'enseignant)	Santé et bien-être physiques (inclut les capacités de motricité globale et fine)	Aptitudes sociales Maturité émotionnelle	Langage et développement cognitif Compétences de communication et connaissances générales	Intermédiaire Élevé
Indice des capacités humaines du jeune enfant	Directe	Santé et bien-être physiques	Aptitudes sociales Identité culturelle/spiritualité Maturité émotionnelle	Méthodes d'apprentissage Langage et développement cognitif Compétences de communication Persévérance	Intermédiaire
Évaluation internationale du développement et de l'apprentissage préscolaire (IDELA)	Directe Indirecte (par la personne s'occupant de l'enfant)	Développement de la motricité globale et fine	Développement socio-émotionnel	Premières notions de lecture et d'écriture Premières notions de numératie Méthodes d'apprentissage Fonctions exécutives	Faible Intermédiaire
Indice de développement du jeune enfant (IDJE)	Indirecte (par le parent)	État de santé et capacités de motricité fine	Développement social/émotionnel	Méthodes d'apprentissage Alphabétisme et numératie	Faible Intermédiaire
Mesure du développement et de l'apprentissage préscolaire	Directe Indirecte (par le parent ou la personne s'occupant de l'enfant)	État de santé	Développement social/émotionnel	Langage/alphabétisme Numératie/mathématiques Fonctions exécutives	Faible Intermédiaire
Programme régional sur les indicateurs de développement de l'enfant (PRIDI)	Directe	Capacités motrices	Développement social/émotionnel	Fonctions cognitives Langage et communication	Intermédiaire
Évaluation de l'apprentissage préscolaire au début du cycle primaire	Directe Évaluation de groupe		Socialisation	Développement cognitif Langage	Faible Intermédiaire
Questionnaire sur les atouts et les difficultés	Indirecte (par le parent)		Développement social/émotionnel et problèmes de comportement		Faible Intermédiaire Élevé

Source : Anderson et Raikes, 2017.

Parmi les catégories de l'IDJE, celle relative à l'alphabétisme et la numératie est généralement la moins performante : moins d'un tiers des enfants remplissent les critères dans la plupart des pays, un chiffre qui dépend étroitement de la participation à des activités organisées d'apprentissage. En Palestine, 58 % des enfants âgés de 3 à 4 ans ayant participé à ce type d'activité en 2014 remplissaient les critères en matière d'alphabétisme et de numératie, contre 9 % chez les enfants n'y ayant pas participé. On observe une forte corrélation entre la maîtrise des compétences socioémotionnelles de base (bon comportement et capacité d'attention) et le score global de l'IDJE. La santé physique (capacités motrices de base et absence de maladie chronique) et les méthodes d'apprentissage (capacité à suivre des consignes simples et à travailler en autonomie [non inclus dans la **figure 10.2**]) diffèrent peu d'un pays à l'autre.

La fonction de mesure indirecte et d'indice composite de l'IDJE a suscité des critiques, et le Groupe d'experts des Nations Unies et de l'extérieur chargé des indicateurs relatifs aux ODD (GENU-ODD) l'a classé dans les indicateurs de catégorie 3, dont la méthodologie doit être approfondie. L'UNICEF a donc créé un groupe d'experts sur les mesures du développement du jeune enfant, sous les

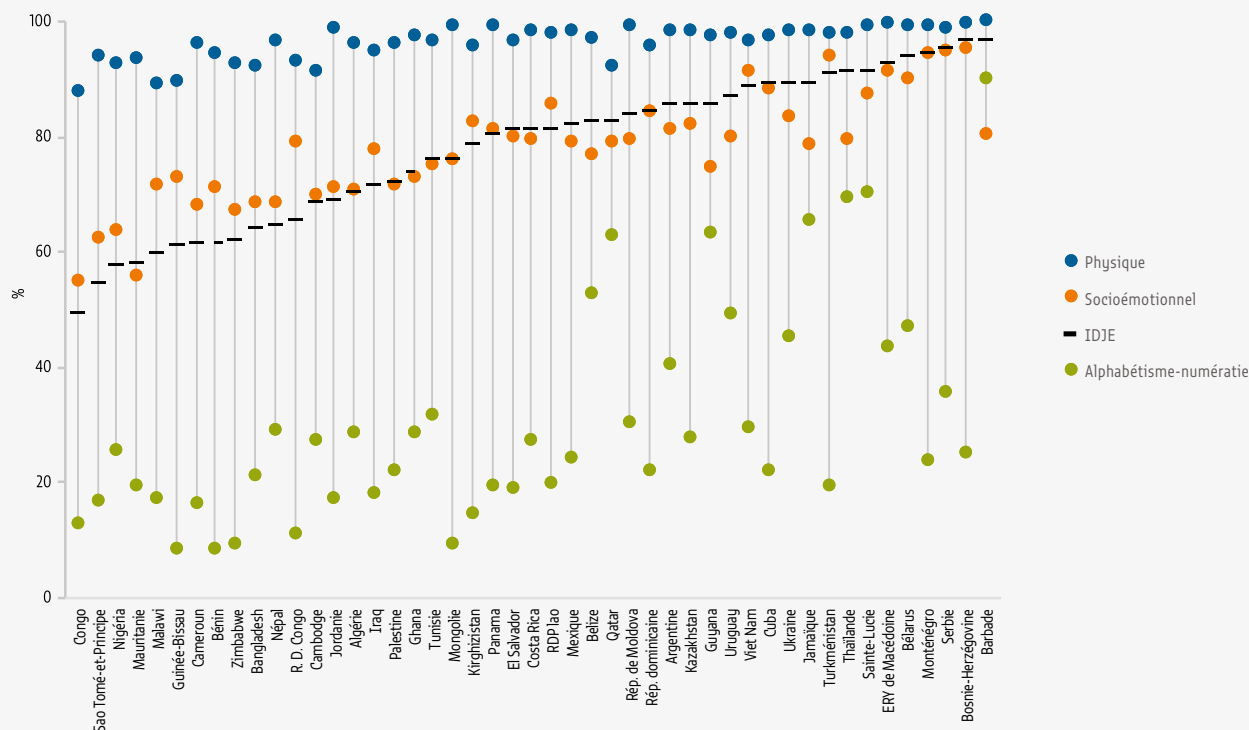
auspices du GENU-ODD, et entrepris de réviser de fond en comble le questionnaire des MICS. L'organisation a également passé en revue divers outils et réalisé un premier essai cognitif des items dans plusieurs pays, notamment en Inde et en Jamaïque, en vue de créer une nouvelle banque d'items. Des essais supplémentaires sont prévus aux fins de validation en Bulgarie, aux États-Unis, au Mexique et en Ouganda (UNICEF, 2017a).

La stimulation au sein de l'environnement familial joue sensiblement sur le développement de l'enfant, principalement en l'absence d'activités organisées d'apprentissage. Dans certains pays, par exemple le Bénin, le Honduras et le Swaziland, moins de la moitié des enfants pratiquent des activités d'éveil avec un adulte (narration d'histoires, chant, jeux ou dessin) selon les données des MICS. Les enfants des ménages les plus pauvres sont en général moins exposés à ces activités. En Tunisie, seuls 44 % des ménages les plus pauvres pratiquent des activités d'éveil avec leurs enfants, contre 90 % des ménages les plus riches. Les pères sont beaucoup moins susceptibles de s'impliquer. Au Turkménistan, 94 % des enfants âgés de 3 à 4 ans pratiquent des activités d'éveil avec un adulte, mais seuls 15 % les pratiquent avec leur père (**figure 10.3**).

FIGURE 10.2 :

De nombreux enfants des pays à revenu faible et intermédiaire ne sont pas prêts à démarrer l'école

Pourcentage d'enfants âgés de 36 à 59 mois dont le développement est en bonne voie, par catégorie de l'IDJE, dans un échantillon de pays, 2011-2015

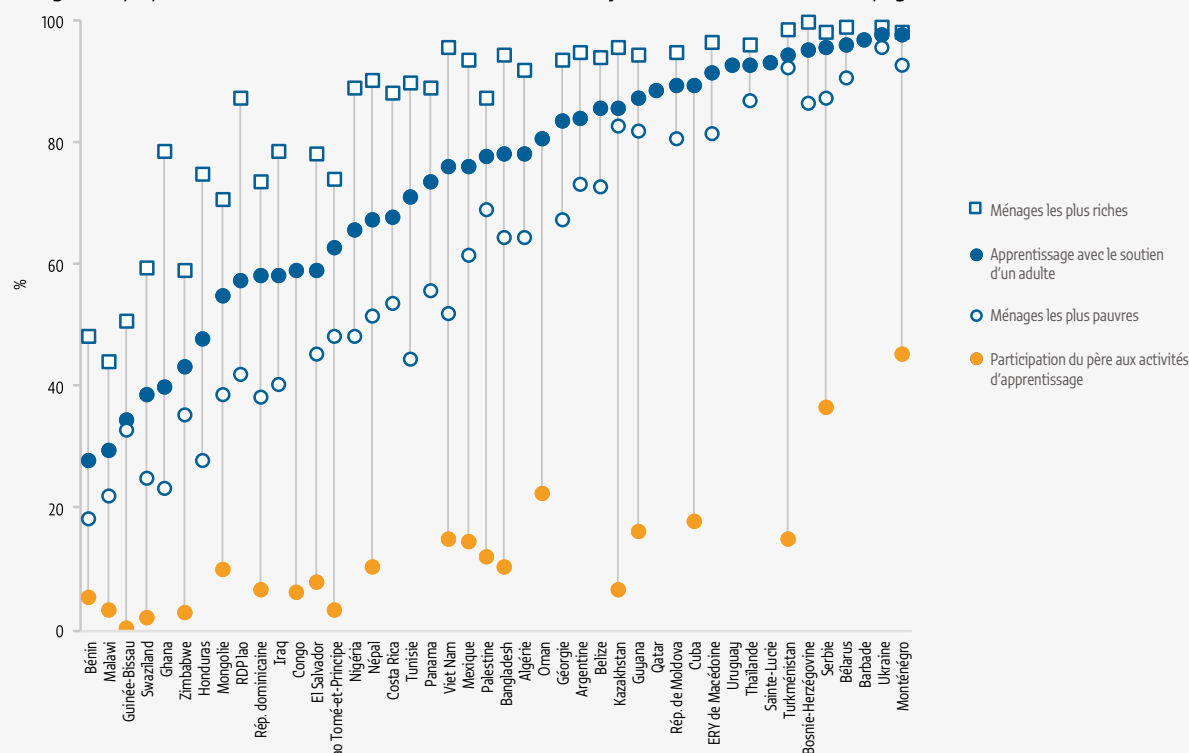


Source : Rapports finaux et conclusions principales des MICS.

FIGURE 10.3 :

Les enfants des ménages les plus pauvres sont moins susceptibles de pratiquer des activités d'éveil à la maison

Pourcentage d'enfants âgés de 36 à 59 mois ayant participé, avec un adulte et avec/sans le père, à au moins quatre activités favorisant l'apprentissage et la préparation à la vie scolaire au cours des trois derniers jours, dans un échantillon de pays, 2011-2015



Source : Rapports finaux et conclusions principales des MICS.

POINT SUR LES DONNÉES 10.1 : UTILISATION DES ENQUÊTES AUPRÈS DES MÉNAGES POUR ESTIMER LA PARTICIPATION ET LES ÉCARTS EN MATIÈRE D'ÉDUCATION DE LA PETITE ENFANCE

L'indicateur mondial relatif à la participation à l'éducation de la petite enfance repose sur des données administratives. Comme le fait observer le *Rapport mondial de suivi sur l'éducation 2016*, cette configuration comporte deux écueils : a) dans certains pays, beaucoup de ces activités ne sont pas déclarées, notamment celles destinées aux très jeunes enfants, et ne sont pas toujours prises en compte par les sources administratives ; b) ces sources ne rendent pas compte des écarts, lesquels constituent pourtant un aspect essentiel de chacun des indicateurs de l'ODD 4.

Les enquêtes auprès des ménages permettent de contourner ces deux écueils. Les six premières séries des MICS ont toutes fourni des données très utiles relatives à divers pays. Ainsi, dans

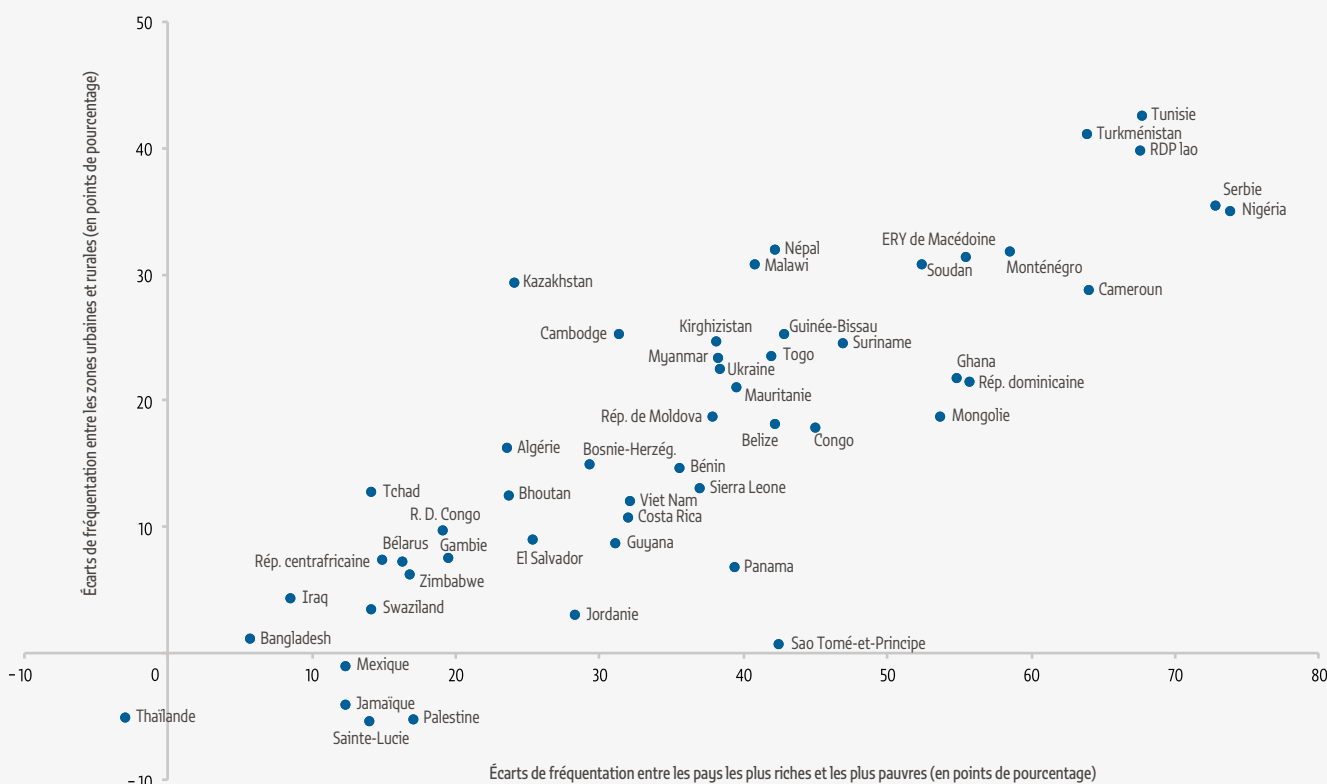
de nombreuses régions, les chances de participer à des activités d'éducation de la petite enfance sont inégales et favorisent les enfants des zones urbaines et des ménages plus aisés. Entre 2010 et 2015, dans 52 pays à revenu faible et intermédiaire, seuls un peu plus de deux enfants âgés de 3 ou 4 ans issus du quintile de ménages le plus pauvre ont participé à des activités organisées d'apprentissage pour 10 enfants du quintile le plus riche. Cinq enfants des zones rurales y ont participé pour 10 enfants des zones urbaines.

Au Nigéria et en Serbie, le taux de fréquentation des enfants âgés de 3 et 4 ans était de plus de 80 % chez les enfants les plus riches, mais ne dépassait pas 10 % chez les enfants les plus pauvres. L'écart de fréquentation entre les villes et les campagnes dépassait 40 points de pourcentage en Tunisie et au Turkménistan. En revanche, au Bangladesh, en Jamaïque, au Mexique, en Palestine, à Sainte-Lucie et à Sao Tomé-et-Principe, cet écart est presque résorbé, voire légèrement en faveur des enfants des zones rurales. La Thaïlande est le seul pays où le taux de fréquentation était plus élevé chez les enfants pauvres et les enfants des zones rurales en 2015-2016, comme il y a quatre ans (**figure 10.4**).

FIGURE 10.4 :

Les taux de fréquentation des activités d'éducation de la petite enfance présentent d'importantes disparités

Écarts entre les taux de fréquentation des activités organisées d'apprentissage chez les enfants âgés de 36 à 59 mois, par niveau de richesse et emplacement géographique, dans un échantillon de pays, 2010-2016



Source : Analyse de l'équipe du Rapport GEM à partir des enquêtes auprès des ménages.

“

Entre 2010 et 2015, sur 52 pays à revenu faible et intermédiaire, seuls un peu plus de deux enfants âgés de 3 ou 4 ans issus du quintile le plus pauvre ont participé à des activités organisées d'apprentissage pour 10 enfants du quintile le plus riche

”

Les MICS permettent également d'estimer le taux de fréquentation des structures d'éducation préscolaire chez les enfants âgés de 5 ans et plus, ce qui donne une idée plus précise des modes de fréquentation par âge. Au Zimbabwe, 10 % des enfants âgés de 3 ans, 35 % des enfants âgés de 4 ans et 57 % des enfants âgés de 5 ans ont participé à des activités organisées d'apprentissage en 2014 (**figure 10.5**). Ces chiffres contredisent l'estimation officielle selon laquelle 37 % des enfants âgés de 5 ans ont fréquenté une structure préscolaire ou une école primaire en 2013. Cet écart offre une estimation du taux de fréquentation des structures préscolaires non déclarées, une réalité bien connue des médias mais absente des données officielles (Kandemiiri et Mhlanga, 2011; Tshuma, 2017).

La collecte des données de suivi mondial dans le cadre des enquêtes auprès des ménages n'est pas sans difficulté. Les questions utilisées pour calculer le taux de fréquentation des programmes préscolaires des enfants de moins et de plus de 5 ans sont généralement distinctes, ce qui risque d'entraîner des incohérences terminologiques. À titre d'exemple, le questionnaire des MICS utilise l'appellation « programme de la petite enfance » pour les enfants de moins de 5 ans et « école » pour les enfants de plus de 5 ans. Les enquêtes démographiques et de santé, l'autre grand programme international d'enquête auprès des ménages, n'ont inclus que récemment l'éducation préscolaire dans les réponses standard pour les enfants de plus de 5 ans. La question n'est toujours pas posée pour les enfants de moins de 5 ans hormis dans quelques pays, ce qui limite la couverture.

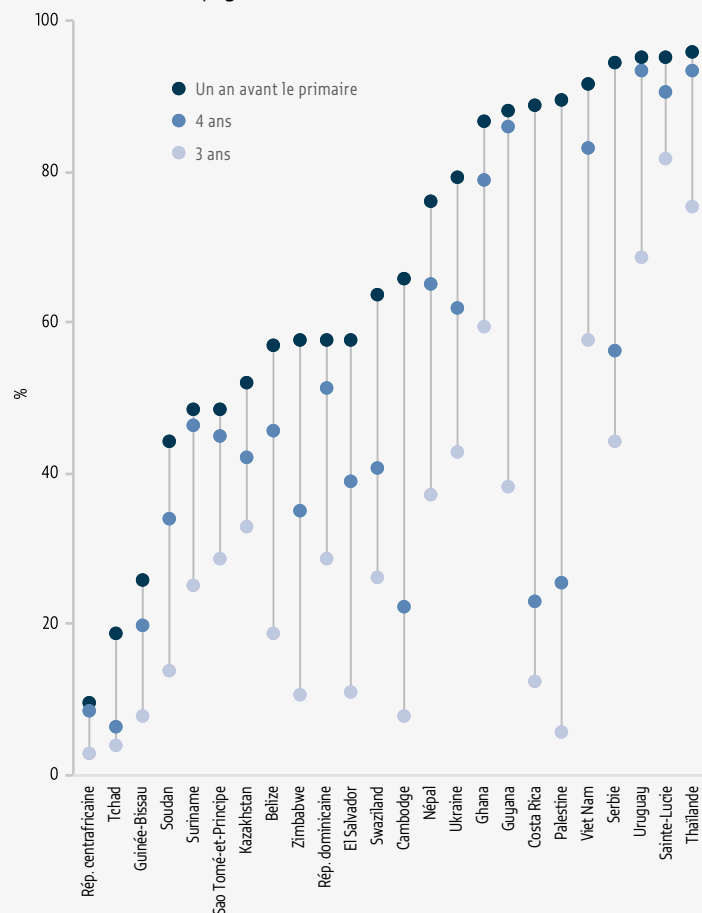
En outre, étant donné la diversité des programmes, ces questions simples risquent de ne pas suffire à rendre compte des nuances importantes dans l'éducation reçue. Ainsi, l'enquête statistique de l'Union européenne sur le revenu et les conditions de vie (EU-SILC) demande le nombre d'heures que passe l'enfant dans une structure d'éducation préscolaire au cours d'une semaine type. Le besoin d'une méthode normalisée de calcul de la fréquentation des structures d'éducation préscolaire est devenu une priorité urgente.

POINT SUR LES POLITIQUES 10.1 : GARANTIR LA QUALITÉ DE L'ÉDUCATION DE LA PETITE ENFANCE

Des systèmes d'éducation de la petite enfance (EPE) de qualité doivent accompagner le développement de l'enfant dans toute sa personne. Une attention particulière doit être accordée aux enfants les plus vulnérables. Il est difficile de définir précisément la notion de qualité dans le domaine de l'éducation préscolaire ;

FIGURE 10.5 :

L'âge de fréquentation des structures d'éducation de la petite enfance varie selon les pays
Taux de fréquentation des programmes d'éducation de la petite enfance chez les enfants âgés de 3 et 4 ans et durant l'année précédant l'âge officiel de scolarisation en primaire, dans un échantillon de pays, 2010-2014



Source : Analyse de l'équipe du Rapport GEM à partir des enquêtes auprès des ménages.

celle-ci varie sensiblement en fonction du contexte, de la nature de la prestation et des indicateurs de qualité (agencement des locaux, interaction entre les élèves et l'éducateur, etc.). Une EPE de qualité doit favoriser le développement global harmonieux de l'enfant ; cependant, il est difficile de repérer et de mesurer les facteurs qui y contribuent. Le choix des normes de qualité et le suivi de la conformité répondent à des approches différentes selon les pays. Cette section passe en revue les dispositifs d'assurance qualité de l'EPE utilisés dans le monde.

LES PAYS ONT TENDANCE À SE CONCENTRER SUR LES CRITÈRES QUALITATIFS FACILEMENT OBSERVABLES

Les normes et le suivi de la qualité de l'EPE sont généralement axés sur les composantes visibles, facilement quantifiables et vérifiables, telles que les infrastructures, les supports pédagogiques et le taux d'encadrement. Pour autant, de nombreux pays commencent seulement à mettre en place des normes et des mécanismes de

suivi. Seuls 14 des 34 pays à revenu faible et intermédiaire examinés entre 2010 et 2015 dans le cadre du module Développement de la petite enfance du programme SABER (Approche systémique pour de meilleurs résultats éducatifs) de la Banque mondiale disposaient d'un ensemble « établi » de normes EPE (portant sur les éducateurs,

“
Seuls 14 des 34 pays
à revenu faible et
intermédiaire disposaient
d'un ensemble « établi »
de normes EPE sur la
période 2010-2015

l'apprentissage et les programmes d'enseignement, les infrastructures, la prestation de services et l'accréditation). Parmi eux, seuls Maurice et le Samoa possédaient un mécanisme de suivi de la conformité (Banque mondiale, 2017c).

Le Belize a introduit des normes d'apprentissage pour l'EPE, ainsi qu'un programme de certification élémentaire obligatoire en EPE de six semaines à l'intention des enseignants du niveau préscolaire. Le pays a en outre adopté des directives concernant le taux d'encadrement minimal, les heures de présence régulière et les infrastructures. Pourtant, seul le taux d'encadrement fait l'objet d'un suivi régulier (Banque mondiale, 2014a). De son côté, le Népal a considérablement renforcé ses services éducatifs et créé des centres de développement du jeune enfant, ce qui lui a permis d'atteindre un taux brut de scolarisation de 84 % en 2016, contre 12 % en 2000. Le pays a également introduit des normes sur le développement de l'alphabétisme et du langage, les qualifications des enseignants du niveau préscolaire et la solidité des bâtiments (Banque mondiale, 2014c). Mais selon une étude, aucun suivi systématique, ni aucun outil de suivi standard ou dispositif de communication formel n'est en place pour informer les responsables de l'éducation des districts (UNICEF, 2011). Enfin, la Tunisie a élaboré des programmes d'enseignement et des guides pédagogiques, et introduit des obligations de développement professionnel et des normes relatives aux infrastructures (p. ex., concernant la sécurité ou les aires de jeux en extérieur). Cependant, aucun chiffre détaillé n'est disponible concernant la prestation de services, ce qui gêne le suivi de la conformité (Banque mondiale, 2016e).

Le suivi de la conformité aux normes EPE peut passer par l'adoption du modèle de l'école primaire. En 2015, le Ministère de l'éducation du Pérou a mis en œuvre le programme *Semáforo Escuela* (Feux tricolores pour l'école) pour assurer le suivi des écoles primaires publiques et de leurs classes préscolaires, sachant que celles-ci représentent 16 % des effectifs scolarisés dans les centres préscolaires publics. En 2016, 338 agents de suivi formés ont effectué des visites-surprises au sein des établissements. Les relevés de données, réalisés au moyen de tablettes connectées, portaient notamment sur la présence des élèves et des enseignants, les heures de fonctionnement, la disponibilité des supports pédagogiques, et l'eau et l'assainissement. Les rapports consolidés locaux et régionaux étaient ensuite publiés en ligne et actualisés tous les mois. Les résultats étaient communiqués aux bureaux de l'éducation régionaux et aux antennes locales de gestion de l'éducation pour appuyer la planification et la gestion (Ministère de l'éducation du Pérou, 2017).

“
À l'échelle mondiale,
41 % des enfants sont
inscrits dans des
structures préscolaires
privées, ces dernières
doivent donc être
incluses dans le suivi

Le suivi actuel de la conformité, c'est-à-dire limité aux seuls programmes publics, suffit de moins en moins. En effet, à l'échelle mondiale, 41 % des enfants sont inscrits dans des structures préscolaires privées, ces dernières doivent donc être incluses dans le suivi. Certains pays sont encore insuffisamment préparés. En Gambie, deux

enfants sur trois fréquentent des institutions préscolaires privées, lesquelles ne sont soumises à aucune obligation de déclaration ou d'accréditation (Banque mondiale, 2014b). En Indonésie, 97 % des enfants fréquentent des établissements préscolaires privés, dont seulement 8 % sont accrédités (Denboba *et al.*, 2015). Les 200 agents de l'organe d'accréditation national sont trop peu nombreux pour s'occuper de l'accréditation et veiller au respect des normes de qualité des 147 000 institutions d'EPE (SEAMEO INNOTECH Regional Education Program [SIREP], 2013).

Au Swaziland, les procédures de déclaration et d'accréditation sont identiques pour les prestataires publics et privés. Les normes relatives aux infrastructures, au taux d'encadrement, ainsi qu'aux qualifications et à la formation des enseignants sont fixées par le Ministère de l'éducation et de la formation. Un certificat d'enregistrement officiel est délivré 12 mois après la première visite d'inspection. Le Ministère a recours à trois méthodes pour garantir la conformité : a) une évaluation annuelle de la qualité menée par le conseil de direction ; b) le suivi des activités par les inspecteurs des services régionaux de l'éducation et de la protection de la petite enfance ; c) une évaluation interne du programme par le personnel et un comité directeur. Toutefois, aucun suivi de ces mesures n'est assuré, et les données de contrôle de la mise en œuvre – et du respect – des stratégies de conformité ne sont pas collectées (Banque mondiale, 2017d).

En Norvège, les municipalités gèrent 46 % des jardins d'enfants. Elles sont aussi chargées de l'homologation et du suivi des 54 % restants, qui relèvent du secteur privé (Direction de l'éducation et de la formation de la Norvège, 2016). Les jardins d'enfants sont évalués à l'aune de normes législatives minimales (qualifications de l'éducateur, taille de la classe, sécurité, etc.) et d'un plan-cadre (contenu et tâches). Un nouveau plan contenant des orientations plus détaillées devait entrer en vigueur en 2017 (Ministère de l'éducation de la Norvège, 2016). Les municipalités accordent aux jardins d'enfants un délai de mise aux normes et, en cas d'inaction, peuvent décréter la fermeture provisoire ou permanente de l'établissement (OCDE, 2015c). Le Gouvernement a créé un site Internet qui rassemble les données relatives à la conformité et à la satisfaction des parents pour chaque jardin d'enfants.

L'apport des communautés, en particulier des parents, qui entretiennent un contact privilégié avec les éducateurs, est essentiel pour garantir la qualité de l'EPE. En France, la Caisse nationale des allocations familiales publie chaque année un baromètre de satisfaction à partir d'enquêtes menées auprès des parents et des établissements d'accueil du jeune enfant (crèches

et gardes d'enfants), en complément des inspections (CNAF, 2015). Les représentants élus des parents relaient les avis sur la qualité des services au cours des trois réunions annuelles du conseil d'administration. Ils peuvent également demander la tenue d'inspections scolaires et sont régulièrement entendus par les pouvoirs publics locaux (OCDE, 2015c).

En Nouvelle-Zélande, le Bureau pour l'examen de l'éducation réalise des études et des rapports indépendants sur la qualité de l'enseignement. En 2015 et 2016, il a passé en revue 28 % des établissements d'EPE homologués. Étant donné que chaque établissement détermine lui-même les priorités du programme d'enseignement en consultation avec la communauté, le Bureau applique un cadre souple tenant compte du contexte local. La durée des visites d'inspection, la procédure d'évaluation, les résultats et la communication d'information diffèrent selon les établissements (Taguma *et al.*, 2012).

CERTAINS DISPOSITIFS D'ASSURANCE QUALITÉ SONT AXÉS SUR LA PRÉPARATION DES ÉDUCATEURS

Les éducateurs doivent assurer l'apprentissage et l'éveil du jeune enfant, repérer les enfants ayant besoin d'un soutien supplémentaire et tenir compte des capacités et du parcours individuels des élèves. Certains dispositifs d'assurance qualité se concentrent sur les éléments facilement observables (qualifications des éducateurs, etc.), d'autres cherchent à évaluer les aspects plus subtils de l'enseignement et de l'apprentissage et y consacrent des ressources substantielles.

L'interaction entre l'élève et l'enseignant reste le principal critère d'évaluation de la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage. Les trois dimensions de l'évaluation sont la nature de l'interaction, son intensité, et la mesure dans laquelle elle favorise la prise d'autonomie et la stimulation du jeune enfant. L'interaction doit être bienveillante, respectueuse et favoriser le développement de l'être et de l'identité, au sein d'une communauté qui accompagne les enfants dans la réalisation de leur potentiel (International Step by Step Association [ISSA], 2010). Certes coûteux, ce type de suivi a été intégré dans plusieurs initiatives globales d'évaluation et d'accompagnement des enseignants (**encadré 10.1**).

D'autres pays utilisent des outils normalisés, tels que l'échelle d'évaluation de l'environnement de la petite enfance (ECERS), dans le cadre d'un système d'assurance qualité formel et fondé sur l'observation (Harms *et al.*, 2015). Très utilisée aux États-Unis, notamment à New York (Ministère de l'éducation de New York City, 2016), l'ECERS a été traduite et adaptée dans d'autres pays.

En Allemagne, le choix des outils d'auto-évaluation régulière de la qualité est laissé aux prestataires. Certains optent pour des outils normalisés incluant une aide au perfectionnement, parmi lesquels l'échelle d'évaluation des jardins d'enfants, adaptée de l'ECERS (OCDE, 2015c). Selon l'Étude nationale sur l'instruction, la protection et l'éducation de la petite enfance, qui reprend et adapte le modèle de l'ECERS pour évaluer l'interaction entre l'élève et l'enseignant, plus de 10 % des prestataires offrent un service de qualité insuffisante. Selon un autre outil axé, entre autres, sur l'apprentissage interculturel,

ENCADRÉ 10.1

Le Chili a recours à plusieurs outils pour évaluer et accompagner les éducateurs de jeunes enfants

Au Chili, l'évaluation nationale des enseignants est obligatoire pour les écoles publiques municipales. Elle est coordonnée par le Centre de recherche et de formation des enseignants, sous la tutelle du Ministère de l'éducation, et reçoit un appui technique du Centre de mesure de l'Université catholique du Chili. L'évaluation comporte quatre volets : une auto-évaluation, une évaluation par le chef d'établissement, une évaluation par les pairs à l'aide d'un questionnaire d'entretien structuré, et un dossier, réalisé à partir d'une visite d'inspection d'une journée et de l'enregistrement vidéo d'une séance en classe.

Plusieurs outils sont mis à la disposition des 346 municipalités concernées. Un réseau de techniciens audiovisuels s'occupe de filmer la séance d'enseignement. Les évaluateurs assistent à des séminaires de formation, afin de maîtriser les techniques d'entretien, de notation, et de pouvoir participer aux comités d'évaluation municipaux. Dans les centres d'évaluation des universités, des membres du personnel formés examinent et notent les contenus écrits et audiovisuels, selon un protocole détaillé. Les supports d'évaluation sont traités par un centre de gestion à l'aide de logiciels spécialisés. Les enseignants et les participants à la procédure peuvent s'adresser à un centre d'appel en cas de besoin.

Les éducateurs sont évalués tous les quatre ans à l'aune des normes du Cadre pour un enseignement de qualité. Un rapport est remis à l'établissement huit mois après la visite ; il rappelle les précédentes évaluations et actions correctives, et fournit une évaluation qualitative des forces et des faiblesses de l'enseignant. Les scores s'échelonnent sur quatre niveaux : insuffisant, passable, satisfaisant et excellent. Les enseignants obtenant la mention « passable » font l'objet d'une nouvelle évaluation deux ans plus tard. Si la seconde évaluation est jugée « insuffisante », ils bénéficient d'une troisième évaluation l'année suivante, et sont rayés de la profession si aucun progrès n'est constaté. Les municipalités reçoivent une aide financière pour prendre en charge le développement professionnel des enseignants des deux dernières catégories.

Sources : Docentemás, 2017 ; OCDE, 2015c.

plus de 50 % des crèches offrent des prestations de qualité inférieure (Tietze *et al.*, 2012).

En Italie, des chercheurs de l'université de Pavie ont mis au point une échelle d'évaluation des crèches, la Scala per la Valutazione dell'Asilo Nido, à partir de l'ECERS. Ils ont ajouté deux mesures permettant d'évaluer le passage de l'environnement familial aux centres d'accueil de jour. L'outil a été déployé à l'échelle nationale, suite à une étude pilote menée auprès de 25 crèches pour les enfants de moins de 3 ans dans cinq régions. Il vise à améliorer les services et la formation continue des enseignants (OCDE, 2015c). Certaines facettes importantes de l'assurance qualité liées au contexte, telles que la participation parentale, sont laissées de côté, ce qui donne lieu à des variantes supplémentaires (Musatti et Picchio, 2010).

CONCLUSION

Le suivi des aspects de la qualité de l'EPE et la garantie du respect des normes sont extrêmement complexes, au vu des nombreux facteurs essentiels intervenant dans le développement de l'enfant. On constate néanmoins que les outils, les professions et les processus liés au suivi se généralisent. Ils permettent de garantir le respect des normes par les prestataires de services et de cibler les structures et les éducateurs ayant besoin de ressources. Certains pays publient les données de suivi et invitent les parents et les communautés à commenter la qualité des services.

Des étudiants du cycle supérieur à Melbourne, en Australie, protestent contre des projets de réduction des financements alloués à l'enseignement supérieur.

CRÉDIT : Rapport GEM/Corey Oakley

MESSAGES CLÉS

En 2015, 2 % des élèves du premier cycle de l'enseignement secondaire et 20 % des élèves du second cycle du secondaire étaient scolarisés dans une filière professionnelle et technique.

En 2015, 213 millions d'étudiants (soit 36 % des élèves de la tranche d'âge concernée) étaient inscrits dans l'enseignement supérieur.

Les femmes sont plus nombreuses que les hommes à obtenir un diplôme d'enseignement supérieur, mais elles sont sous-représentées dans les filières des sciences, de la technologie, de l'ingénierie et des mathématiques. Au Chili, au Ghana et en Suisse, moins d'un quart des diplômes de ces filières sont obtenus par des femmes.

Très peu d'adultes n'ayant pas terminé le cycle d'enseignement primaire retournent à l'école. Au Mozambique, seuls 20 % des adultes avaient terminé le cycle d'enseignement primaire, mais 0,5 % seulement d'entre eux étaient inscrits à un programme d'éducation scolaire. Toutefois, dans certains pays à revenu intermédiaire de la tranche supérieure, tels que le Brésil et la Thaïlande, la scolarisation des adultes est supérieure à 4 %.

Pour évaluer la vaste quantité de programmes d'enseignement et de formation suivis, il convient d'interroger directement les participants adultes. Toutefois, les questions pertinentes diffèrent d'une enquête à l'autre, ce qui complique le suivi de l'indicateur mondial.

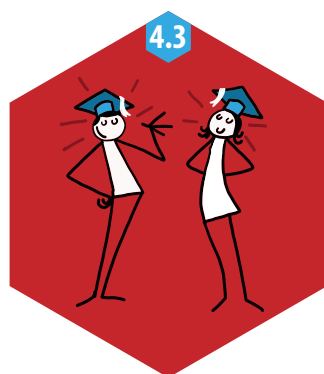
L'augmentation rapide des inscriptions, la diversification des types d'enseignement proposés et des structures de gouvernance et la banalisation de la mobilité étudiante ont accru la demande d'assurance qualité dans l'enseignement supérieur.

Cependant, malgré le niveau de sophistication accru des mécanismes d'assurance qualité dans l'enseignement supérieur, leurs effets positifs sur l'enseignement et l'apprentissage restent incertains.

Nombre de lois encouragent l'accès des minorités et des groupes défavorisés à l'enseignement supérieur, mais peu d'entre elles en garantissent l'accessibilité financière.

Seules, les politiques de gratuité ne garantissent pas un accès équitable à l'enseignement supérieur. Il est essentiel d'associer des frais de scolarité peu élevés à des bourses et à des prêts adaptés au revenu.

CHAPITRE 11



CIBLE 4.3

Enseignement technique, professionnel et supérieur, et éducation des adultes

INDICATEUR MONDIAL

4.3.1 Taux de participation des jeunes et des adultes à un programme d'éducation et de formation scolaire ou non scolaire au cours des 12 mois précédents, par sexe

INDICATEURS THÉMATIQUES

4.3.2 Taux brut de scolarisation dans l'enseignement supérieur, par sexe

4.3.3 Taux de participation aux programmes d'enseignement technique et professionnel (15 à 24 ans), par sexe

Vue d'ensemble 150

Point sur les données 11.1 : Estimation de la participation des jeunes et des adultes à un programme d'enseignement ou de formation 153

Point sur les données 11.2 : Mesure de la participation et de la réussite dans le cycle d'enseignement supérieur grâce aux enquêtes auprès des ménages..... 158

Point sur les politiques 11.1 : L'assurance qualité dans l'enseignement supérieur 159

Point sur les politiques 11.2 : Reddition de comptes et accessibilité financière de l'enseignement supérieur..... 166

VUE D'ENSEMBLE

La cible 4.3 constitue un vaste objectif portant sur différents types de formation continue, dont certains, comme l'enseignement secondaire technique et professionnel, peuvent être obligatoires, mais qui succèdent pour la plupart au cycle d'enseignement obligatoire. Ensemble, les trois indicateurs rendent compte de la diversité de cette cible, qui concerne l'enseignement technique et professionnel, l'enseignement supérieur, ainsi que l'éducation des adultes.

ENSEIGNEMENT TECHNIQUE ET PROFESSIONNEL

En 2015, un peu plus de 60 millions (soit environ 10 %) des élèves de l'enseignement secondaire étaient scolarisés dans une filière professionnelle, en particulier dans le second cycle du secondaire, où cette proportion s'élevait à 20 % contre 2 % dans le premier cycle. Le taux de scolarisation a peu évolué depuis 2000, excepté dans la région du Caucase et de l'Asie centrale, où il a augmenté de 13 points de pourcentage (atteignant 60 % dans le deuxième cycle du secondaire), et dans le Pacifique, où il a chuté de 12 points de pourcentage, mais demeure élevé au regard de la moyenne mondiale (40 % de jeunes scolarisés dans le deuxième cycle du

“ En 2015, environ 10 % de l'ensemble des élèves du secondaire étaient scolarisés dans une filière professionnelle ”

secondaire). Les filles représentaient 43 % des élèves scolarisés dans l'ensemble des filières professionnelles et techniques en 2015 (tableau 11.1).

La portée de l'indicateur thématique relatif à

l'enseignement technique et professionnel a été élargie de façon à inclure les formations professionnelles menant à un emploi spécifique qui sont ouvertes à tous les jeunes (âgés de 15 à 24 ans), et non seulement à ceux scolarisés dans l'enseignement secondaire. Dans les pays du sud de l'Europe, la participation des jeunes à

l'enseignement technique et professionnel a explosé depuis 2000. Elle a augmenté de 15 points de pourcentage en Italie et de 11 points au Portugal (figure 11.1). Le recueil de données relatives aux jeunes et aux adultes suivant les différents types d'enseignement proposés continue de présenter des difficultés (point sur les données 11.1).

ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

En 2015, 213 millions d'étudiants étaient inscrits dans l'enseignement supérieur. Depuis 2000, le taux brut de scolarisation a augmenté de 29 points de pourcentage dans les pays à revenu intermédiaire de la tranche supérieure, passant de 17 % à 46 %. Les taux bruts de scolarisation en Asie de l'Est et du Sud-Est ainsi qu'en Amérique latine et dans les Caraïbes ont également connu une hausse significative : avec 25 points de pourcentage supplémentaires, ils excèdent 40 %. En revanche, la progression des taux de scolarisation dans le Caucase et en Asie centrale ainsi qu'en

“ En 2015, 213 millions d'étudiants étaient inscrits dans l'enseignement supérieur ”

Afrique subsaharienne a presque stagné : elle reste proche des niveaux de 2000 (tableau 11.2).

La part des jeunes suivant un cursus d'enseignement supérieur inscrits dans des établissements

privés présente une croissance rapide dans les pays à revenu faible et intermédiaire. Au Népal, elle a augmenté de 38 points de pourcentage de 2000 à 2015. Ce pays asiatique est suivi de près par le Burundi et le Rwanda, où les établissements privés accueillent aujourd'hui deux tiers des étudiants. Au Congo, un étudiant sur trois était inscrit dans un établissement d'enseignement supérieur privé en 2015, alors même qu'en 2000, ce chiffre était proche de zéro. Toutefois, dans certains pays tels que la Colombie, la Géorgie, le Portugal et la Roumanie, la fréquentation des établissements privés a diminué (figure 11.2).

TABLEAU 11.1 :

Indicateurs relatifs à la participation à l'enseignement technique et professionnel, 2000 et 2015

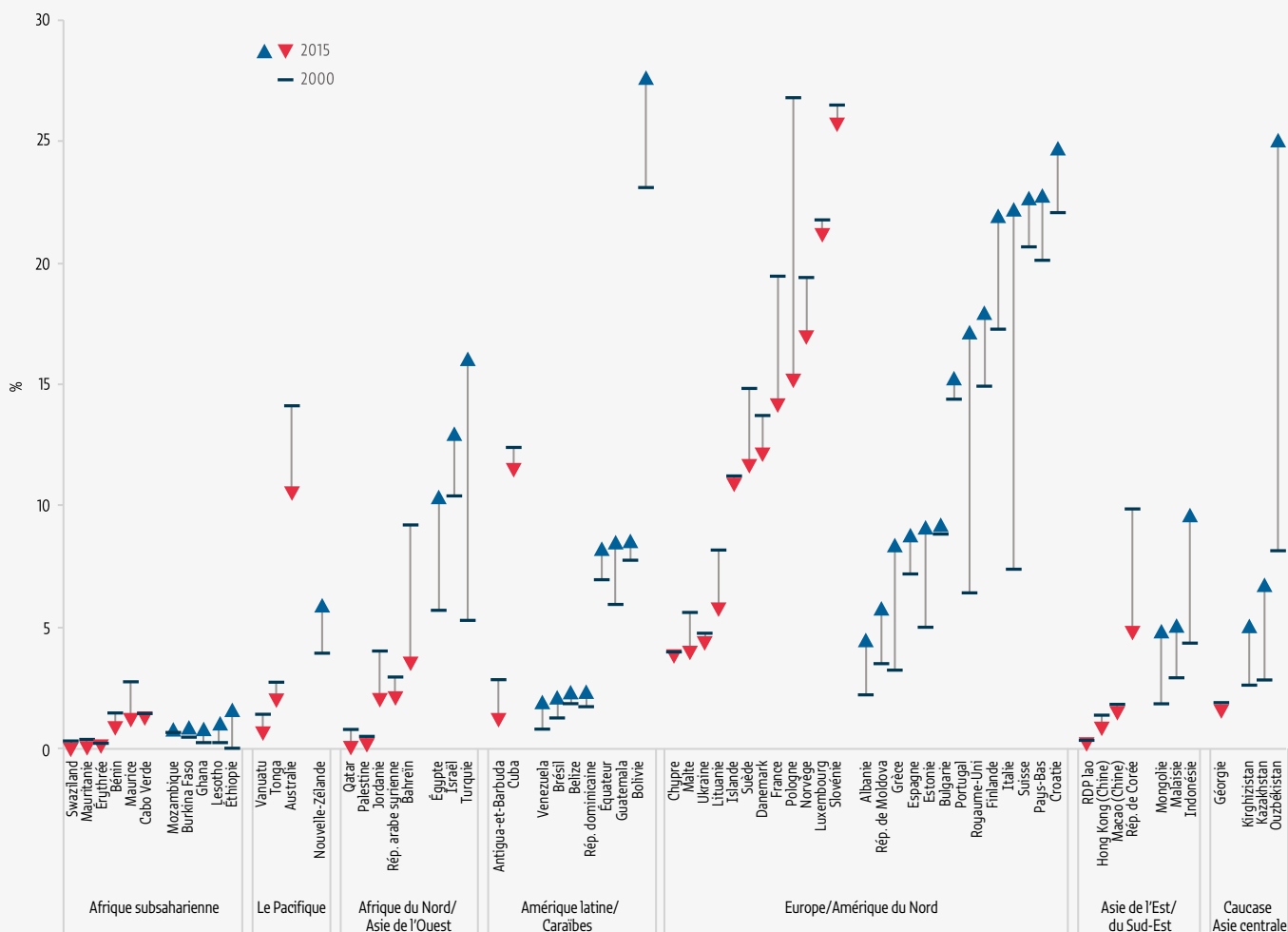
	Scolarisation dans l'enseignement secondaire technique et professionnel				Part de l'enseignement technique et professionnel par rapport à l'ensemble des inscriptions dans le secondaire	
	2000		2015		2000	2015
	Total (en milliers)	Filles (%)	Total (en milliers)	Filles (%)	Total (%)	Total (%)
Monde	45 896	45	60 422	43	10,1	10,4
Afrique du Nord et Asie de l'Ouest	4 552	40	5 873	43	15,5	13,9
Afrique subsaharienne	1 791	35	3 710	40	7,8	6,7
Amérique latine et Caraïbes	4 890	53	6 160	53	8,6	9,8
Asie de l'Est et du Sud-Est	17 358	47	24 351	45	13,0	16,1
Asie du Sud	1 550	29	3 721	25	1,5	2,2
Caucase et Asie centrale	626	43	1 818	48	6,6	19,8
Europe et Amérique du Nord	13 840	43	13 881	43	14,5	16,5
Le Pacifique	1 287	48	902	43	38,0	25,8
Revenu faible	1 106	34	13 870	41	8,3	6,2
Revenu intermédiaire (tranche inférieure)	7 885	41	2 199	40	5,0	5,3
Revenu intermédiaire (tranche supérieure)	22 657	47	13 388	45	12,0	15,7
Revenu élevé	14 245	45	30 958	43	15,2	14,7

Source : Base de données de l'ISU.

FIGURE 11.1 :

En Europe, la participation des jeunes à l'enseignement technique et professionnel a évolué dans des directions opposées au cours des 15 dernières années

Taux de participation des 15 à 24 ans aux programmes d'enseignement technique et professionnel, 2000 et 2015



Source : Base de données de l'ISU.

TABLEAU 11.2 :
Indicateurs relatifs à la participation à l'enseignement supérieur

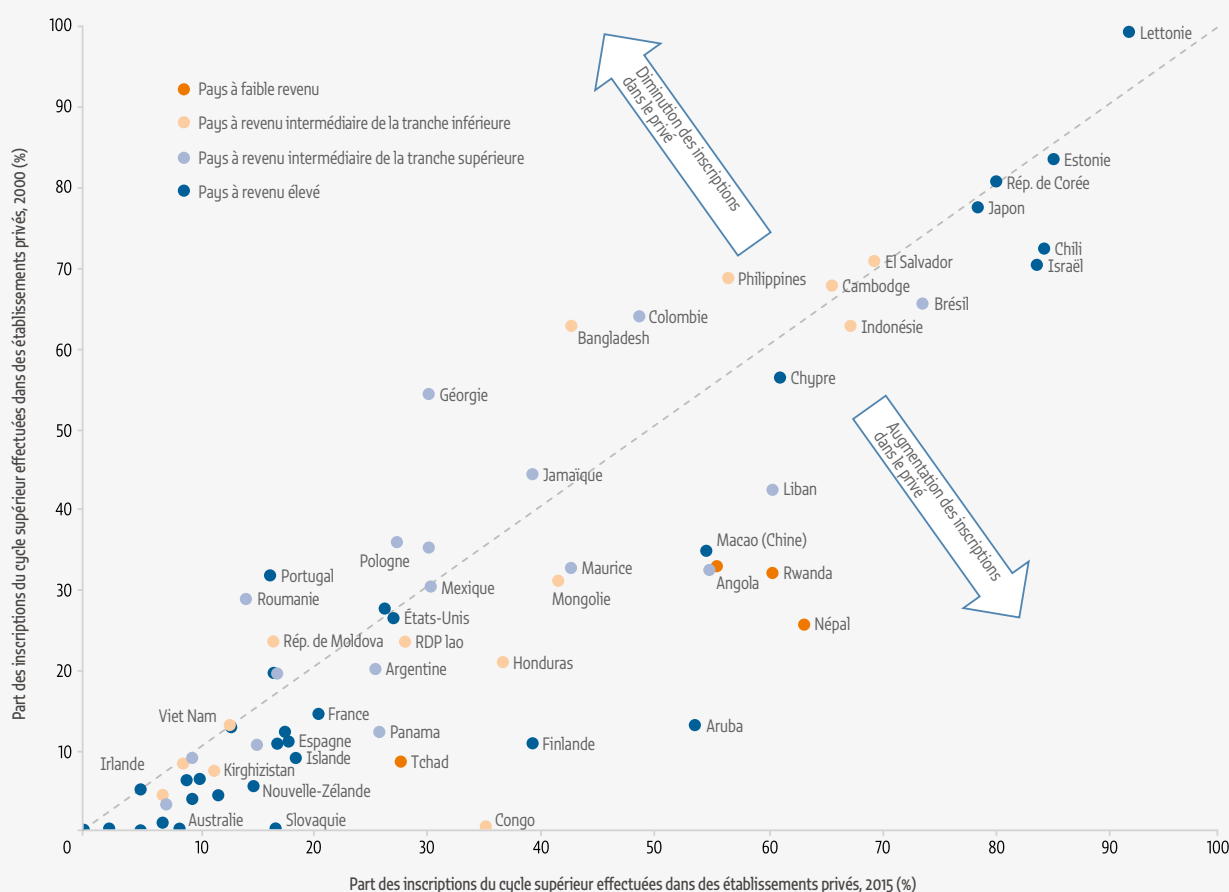
	Scolarisation (en milliers)		Taux brut de scolarisation (%)	
	2000	2015	2000	2015
Monde	99 718	212 670	19	36
Afrique du Nord et Asie de l'Ouest	6 836	17 054	20	42
Afrique subsaharienne	2 559	7 428	4	8
Amérique latine et Caraïbes	11 315	24 894	22	46
Asie de l'Est et du Sud-Est	24 213	66 813	15	40
Asie du Sud	12 162	41 895	9	25
Caucase et Asie centrale	1 425	1 895	22	25
Europe et Amérique du Nord	39 940	50 702	56	75
Le Pacifique	1 044	1 750	46	62
Revenu faible	1 249	4 447	3	8
Revenu intermédiaire (tranche inférieure)	25 094	61 648	11	23
Revenu intermédiaire (tranche supérieure)	31 686	90 201	17	46
Revenu élevé	41 466	56 135	56	74

Source : Base de données de l'ISU.

Ces chiffres n'expliquent pas la différence entre les taux de participation et d'achèvement. S'il est possible de recourir à la réalisation d'enquêtes auprès des ménages, la diversité des méthodologies employées dans ce cadre représente un obstacle (**point sur les données 11.2**). Ces enquêtes ne renseignent pas non plus sur les efforts engagés par les gouvernements en faveur de la qualité (**point sur les politiques 11.1**) et de l'accessibilité financière de l'enseignement supérieur (**point sur les politiques 11.2**).

Dans l'ensemble, les femmes sont désormais plus nombreuses que les hommes à suivre un cursus d'enseignement supérieur : dans presque toutes les régions, on constate à cet égard une disparité en leur faveur. Tandis que l'Asie du Sud est en passe de remédier à cette inégalité, l'Afrique subsaharienne est la seule région où le taux de femmes s'inscrivant à l'université continue d'être inférieur à celui des hommes. Dans de multiples pays, les femmes sont plus nombreuses que les hommes à obtenir un diplôme, mais sont sous-représentées dans les filières des sciences, de la technologie, de l'ingénierie et des mathématiques. Au Chili, au Ghana et en Suisse, moins d'un quart des diplômés de ces filières étaient obtenus par des femmes. En revanche, en Albanie, en Algérie et en Tunisie, les

FIGURE 11.2 :
Les inscriptions dans les établissements privés de l'enseignement supérieur ont augmenté rapidement dans nombre de pays à revenu faible et intermédiaire
Pourcentage des inscriptions dans des cursus d'enseignement supérieur effectuées auprès d'établissements privés dans un échantillon de pays, 2000 et 2015



Source : Base de données de l'ISU.

femmes sont plus susceptibles que les hommes d'obtenir un tel diplôme (figure 11.3).

ÉDUCATION DES ADULTES

Dans les pays à revenu faible et intermédiaire, une part importante des adultes n'est pas parvenue au terme du cycle primaire et a peu de chances d'y revenir afin d'achever son éducation de base. Au Mozambique, seuls 20 % des adultes avaient terminé le cycle d'enseignement primaire ; pourtant, 0,5 % seulement d'entre eux étaient inscrits à un programme d'éducation scolaire. Les pays où la scolarisation des adultes était plus élevée (supérieure à 4 %) étaient essentiellement les pays à revenu intermédiaire de la tranche supérieure, tels que le Brésil, la République dominicaine et la Thaïlande (figure 11.4). Toutefois, ces chiffres ne témoignent pas du nombre d'adultes participant à une formation continue en dehors du système éducatif scolaire. Les enquêtes sur la population active pourraient être employées à meilleur escient, de façon à refléter à la fois l'enseignement technique et professionnel, et tout type d'éducation des adultes (point sur les données 11.1).

POINT SUR LES DONNÉES 11.1 : ESTIMATION DE LA PARTICIPATION DES JEUNES ET DES ADULTES À UN PROGRAMME D'ENSEIGNEMENT OU DE FORMATION

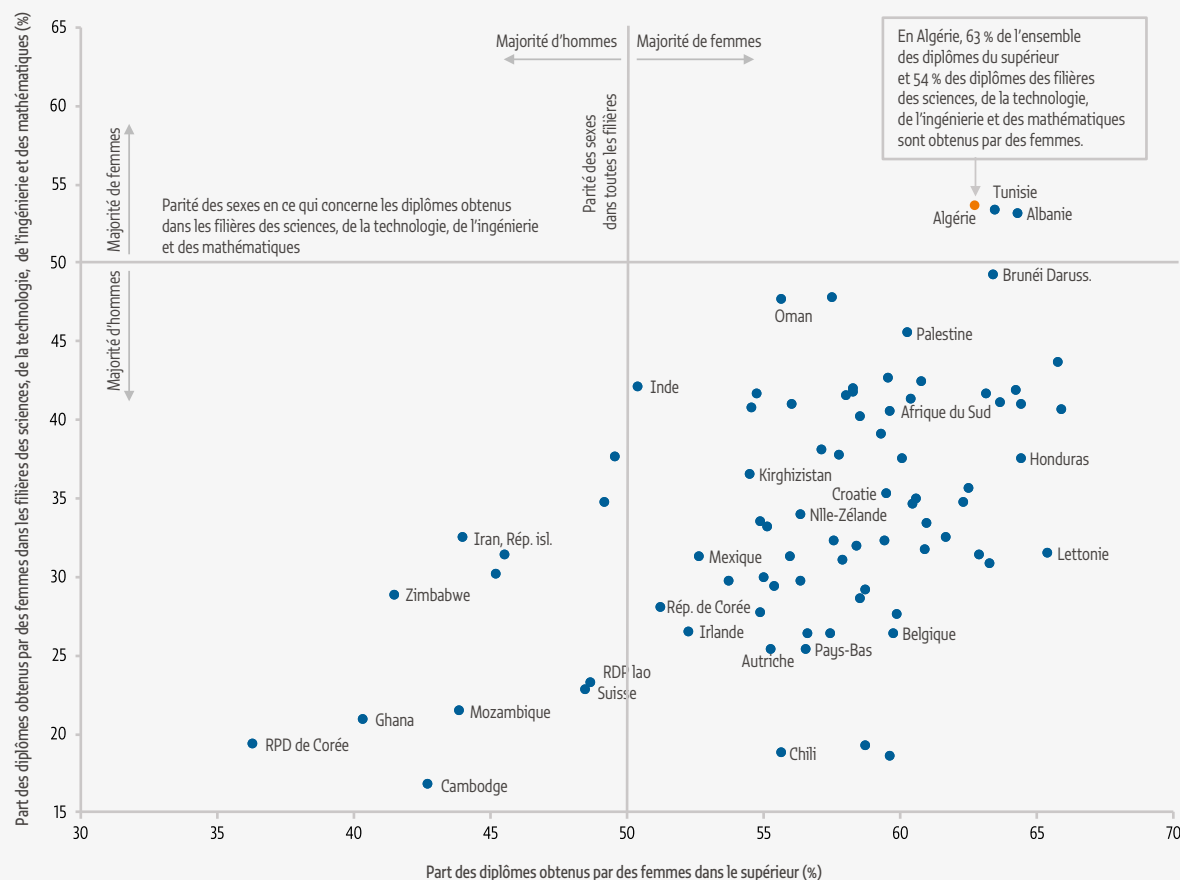
Deux des indicateurs relatifs à la cible 4.3 sont intimement liés. L'indicateur mondial correspond au taux de participation des jeunes et des adultes à un programme d'éducation et de formation scolaire ou non scolaire au cours des douze derniers mois. L'un des indicateurs thématiques porte sur le taux de participation des jeunes à l'enseignement technique et professionnel.

L'indicateur thématique constitue sans doute un sous-ensemble de l'indicateur mondial à trois égards (figure 11.5). Tout d'abord, l'indicateur mondial concerne l'ensemble des tranches d'âge adultes (de 15 à 64 ans), tandis que l'indicateur thématique se limite à la jeunesse (de 15 à 24 ans). Deuxièmement, l'indicateur mondial couvre l'enseignement professionnel et non professionnel, quand l'indicateur

FIGURE 11.3 :

Les femmes forment la majorité des diplômés du supérieur, mais sont sous-représentées parmi les diplômés obtenus dans les filières des sciences, de la technologie, de l'ingénierie et des mathématiques

Pourcentage de femmes diplômées dans les filières des sciences, de la technologie, de l'ingénierie et des mathématiques, ainsi que dans l'ensemble des programmes du supérieur, 2015

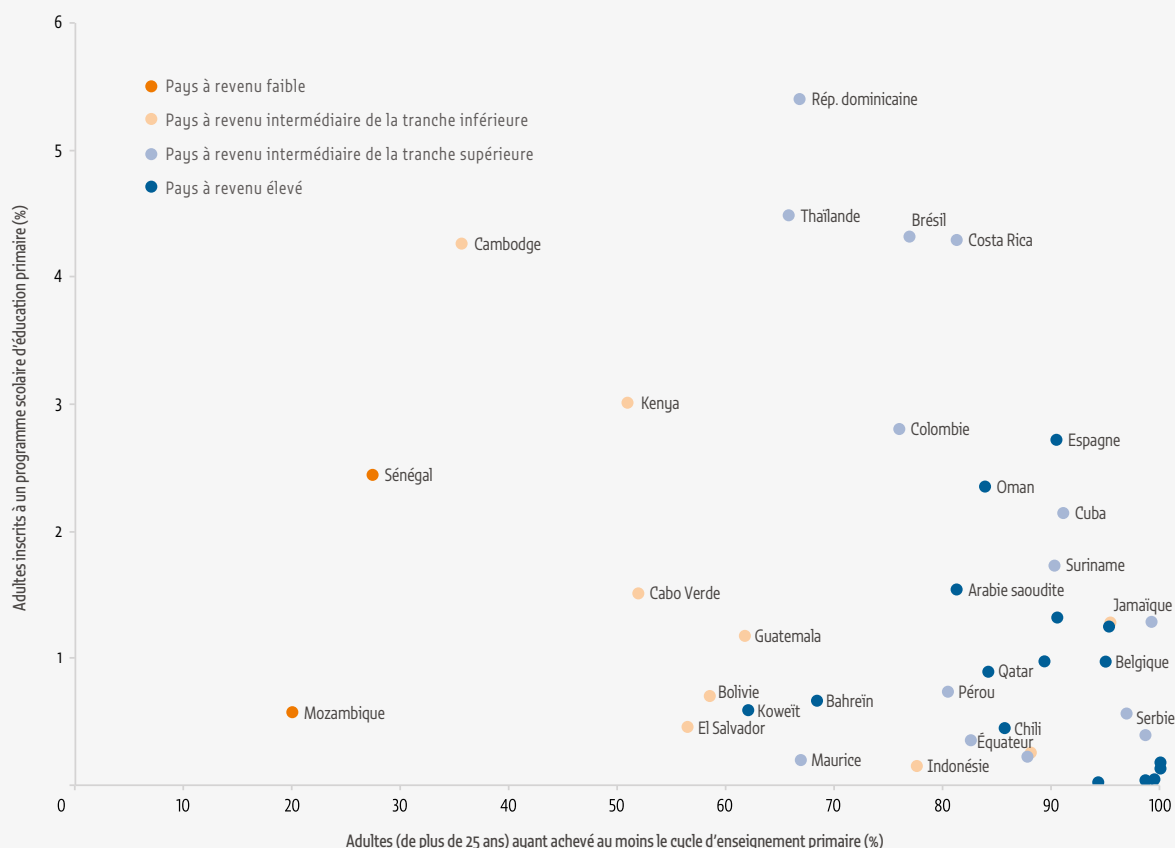


Source : Base de données de l'ISU.

FIGURE 11.4 :

Les adultes sont plus susceptibles de reprendre l'école dans les pays à revenu intermédiaire que dans ceux à faible revenu

Pourcentage d'adultes inscrits dans un cursus d'éducation scolaire et pourcentage d'adultes ayant achevé au moins le cycle primaire, 2015

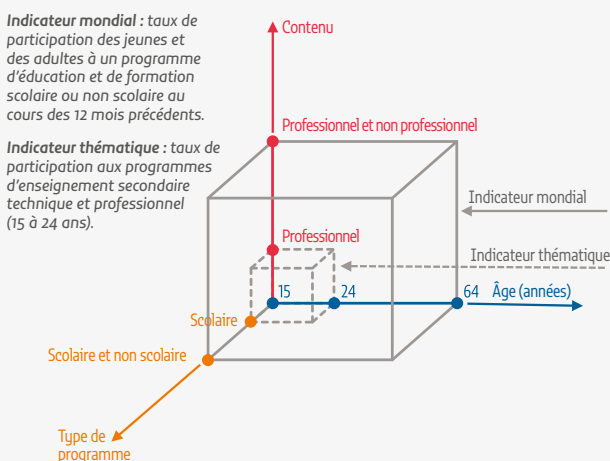


Source : Base de données de l'ISU.

FIGURE 11.5 :

L'indicateur thématique relatif à l'enseignement technique et professionnel chez les jeunes est un sous-ensemble de l'indicateur mondial portant sur l'éducation des adultes

Lien entre deux indicateurs de la cible 4.3 relatifs au taux de participation par âge, par type de programme et par contenu éducatif



Source : Équipe du Rapport mondial de suivi sur l'éducation.

thématique porte seulement sur le second. Enfin, l'indicateur mondial réfère explicitement aux programmes d'enseignement scolaires et non scolaires. L'indicateur thématique, en revanche, renvoie actuellement exclusivement aux programmes d'enseignement secondaire scolaires et, partant, ne tient pas compte de la diversité des parcours d'éducation et de formation envisageables.

Comme l'a mis en lumière le Rapport GEM 2016, il est extrêmement compliqué de réaliser le suivi de ces deux indicateurs, malgré leur classification au niveau II par le Groupe d'experts des Nations Unies et de l'extérieur chargé des indicateurs relatifs aux Objectifs de développement durable, laquelle indique qu'il s'agit d'indicateurs clairs sur le plan conceptuel, dotés d'une méthodologie et de normes établies au niveau international, mais pour lesquels le recueil des données par les pays n'est pas régulier.

Les données administratives fournies par les prestataires ne suffisent pas à mesurer la vaste quantité de programmes d'enseignement et de formation suivis en dehors des établissements d'éducation scolaire. Il convient plutôt d'interroger directement les participants. Les enquêtes menées auprès des ménages peuvent contribuer à combler cette lacune. Toutefois, là aussi, les questions pertinentes diffèrent considérablement

d'une enquête à l'autre et ne rendent pas toujours compte de tous les types d'enseignement et de formation, en particulier des apprentissages, des stages, des cours d'éducation ouverte ou à distance, des formations organisées sur le terrain, des séminaires et des ateliers de développement professionnel. Les enquêtes tendent également à ne pas prendre en considération la durée et le contenu des programmes (entre autres caractéristiques). Deux exemples viennent illustrer ces difficultés : une enquête transnationale sur les jeunes et l'emploi, et une comparaison de questionnaires sur la population active.

LES ENQUÊTES PORTANT SUR LA TRANSITION DE L'ÉCOLE VERS LA VIE ACTIVE RENDENT COMPTE DE LA PARTICIPATION DES JEUNES À L'ENSEIGNEMENT ET À LA FORMATION TECHNIQUES ET PROFESSIONNELS

Les enquêtes de l'Organisation internationale du Travail (OIT) sur la transition de l'école vers la vie active constituent une source potentiellement riche en informations sur l'expérience des jeunes âgés de 15 à 29 ans sur le marché du travail dans les pays à revenu faible et intermédiaire. C'est pourquoi elles sont susceptibles de fournir des données de qualité pour alimenter les indicateurs thématiques. Toutefois, l'enseignement et la formation ne se situent pas au cœur de ces enquêtes, notamment à deux égards. Premièrement, les questions relatives à la fréquentation actuelle et passée des programmes d'enseignement se distinguent de celles utilisées dans le cadre d'autres enquêtes transnationales auprès des ménages, telles que les Enquêtes démographiques et de santé (EDS). Par conséquent, les taux de fréquentation et d'achèvement sont difficiles à estimer.

Deuxièmement, les questions susceptibles de refléter l'incidence de l'éducation et de la formation au cours des douze derniers mois ne visent que les salariés (Elder, 2009). Or, le pourcentage de jeunes salariés variait de 23 % en Palestine à 79 % à Madagascar, le reste de la population pouvant être au chômage ou inactive, ou encore suivre un cursus d'enseignement à temps plein. En pratique, ces chiffres signifient que 77 % des jeunes Palestiniens n'ont pas été consultés au sujet des formations complémentaires potentiellement suivies. La proportion de réponses inconnues est donc importante. Parmi les jeunes ayant répondu à cette enquête, la part de ceux qui avaient bénéficié d'une formation dans le cadre de leur emploi actuel pouvait atteindre moins de 10 % dans les pays à revenu faible et intermédiaire d'Afrique subsaharienne (à Madagascar, au Malawi et en Ouganda), d'Asie centrale (au Kirghizistan) et d'Asie du Sud-Est (au Cambodge), tout en excédant 20 % dans les pays à revenu intermédiaire de la tranche supérieure d'Asie de l'Ouest (en Jordanie et en Palestine) et d'Europe de l'Est (au Monténégro, en République de Moldova et en Ukraine) (figure 11.6). Le Togo, un pays à revenu faible, présentait le pourcentage le plus élevé de jeunes bénéficiant d'une formation sur le terrain dans le cadre d'un apprentissage (8 %).

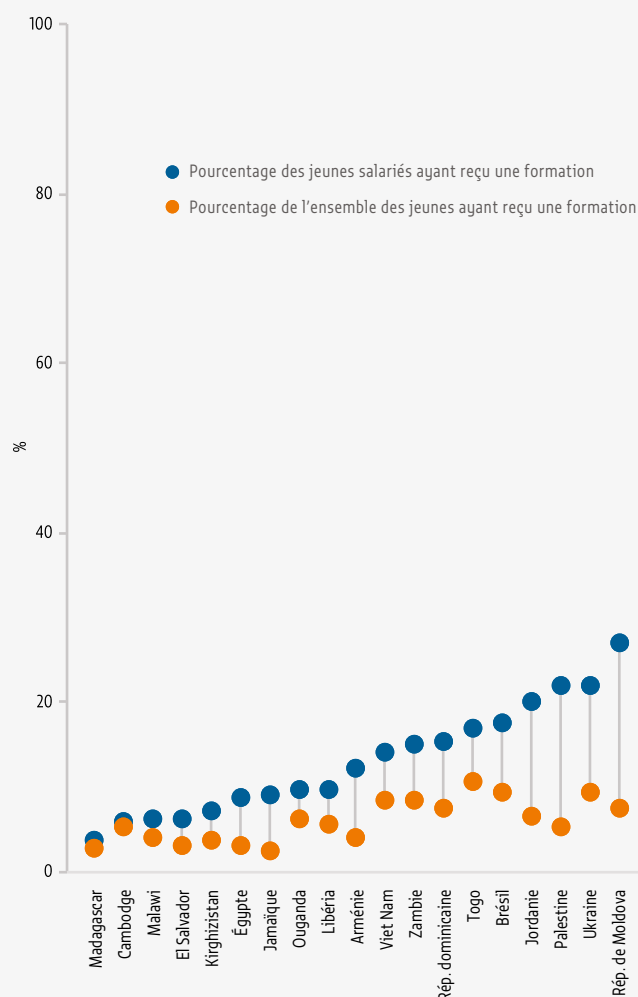
Les enquêtes sur la transition de l'école vers la vie active fournissent des informations intéressantes, mais ne constituent pas une base adaptée au suivi de la participation des jeunes aux programmes d'enseignement et de formation techniques et professionnelles. Il

leur faut demander à chaque jeune s'il a participé à une formation, quel que soit son statut. En outre, ces enquêtes ne prévoient pas de cadre intégré pour consigner les programmes d'enseignement et de formation passés ou actuels en établissement ou en entreprise. Il est aussi probable que les pays se fondent sur différentes acceptions des catégories d'enseignement et de formation.

“ Dans le cadre des enquêtes sur la transition de l'école vers la vie active, il convient de demander à chaque jeune s'il a participé à une formation, quel que soit son statut ”

FIGURE 11.6 :

La plupart des jeunes ne suivent pas une formation sur le terrain
Pourcentage des jeunes âgés de 15 à 29 ans ayant bénéficié d'une formation dans le cadre de leur emploi actuel au cours des douze derniers mois dans un échantillon de pays, 2012-2015



Source : Pastore (2017).

LA PRISE EN COMPTE DE L'ÉDUCATION DES ADULTES PAR LES ENQUÊTES SUR LA POPULATION ACTIVE PRÉSENTE DES INCOHÉRENCES ET DES LACUNES CRIANTES

En ce qui concerne l'indicateur mondial, les enquêtes sur la population active restent la source de données qui présente le potentiel le plus élevé en matière de suivi de la participation des adultes aux programmes d'enseignement et de formation. En Europe, l'enquête européenne sur les forces de travail (EFT-UE), menée chaque trimestre depuis 1983 dans 33 pays, est la source officielle d'informations sur la participation des adultes aux programmes d'éducation et porte sur l'ensemble des activités d'apprentissage entreprises pour approfondir ses connaissances, son savoir-faire et ses compétences en vue d'un objectif personnel, civique, social ou professionnel (Eurostat, 2017b). Elle recense la participation à des programmes d'enseignement et de formation scolaires et non scolaires au cours des quatre semaines précédant l'entretien.

L'analyse des données de la période 2007-2016 débouche sur des conclusions intéressantes. Tout d'abord, il ne suffit pas d'étudier les programmes d'enseignement et de formation suivis par les salariés : les chômeurs et la population inactive en suivent également, bien que dans une moindre mesure (**figure 11.7a**). Deuxièmement, on observe des différences notables entre les sexes : dans tous les groupes de population à l'exception des inactifs, les femmes sont plus susceptibles de participer à un programme d'enseignement ou de formation. Troisièmement, il existe des disparités considérables associées à l'âge. En 2016, 17 % des 25 à 34 ans avaient participé à un programme d'enseignement et de formation, contre 6 % chez

les 55 à 64 ans (**figure 11.7b**).

Parmi les adultes participant à un programme d'éducation scolaire, 10 % étaient inscrits dans le primaire et dans le premier cycle du secondaire, 47 % dans le deuxième cycle du secondaire et dans le cycle postsecondaire non supérieur, et 43 % dans le supérieur.

En dehors de l'Union européenne, les enquêtes sur la population active permettent de recueillir des données sur l'éducation des adultes, mais les définitions et méthodologies employées sont trop variables pour que

“ Dans les pays de l'Union européenne, les femmes sont plus nombreuses à participer à un programme d'enseignement ou de formation, à l'exception de celles faisant partie de la population inactive ”

ces données puissent faire l'objet d'une comparaison à l'échelle internationale. L'OIT entretient des liens avec les questionnaires des enquêtes nationales sur la population active (OIT, 2017). L'équipe du *Rapport GEM* a procédé à l'analyse de 49 questionnaires afin de comprendre en quoi les enquêtes rendent compte des

“ Seules 19 des 49 enquêtes sur la population active rendaient compte de la participation ou non des adultes à des activités d'apprentissage ”

activités d'apprentissage des adultes. Seules 19 d'entre elles indiquent la participation ou non des adultes à des activités d'apprentissage. Si elles reposent sur des définitions de l'enseignement et de la formation et sur des

périodes de référence différentes, elles ont le mérite de fournir des informations sur la participation des adultes à des programmes d'éducation. Dix enquêtes sont comparables : elles s'inscrivent dans l'EFT (**figure 11.8**).

Les enquêtes menées dans 27 des 49 pays comportent des questions sur l'absence ou la diminution des heures de travail au cours d'une période de référence donnée en raison du suivi d'un programme d'éducation ou de formation. Il s'agit d'une façon très indirecte d'obtenir des informations sur l'éducation des adultes. En outre, 28 pays posent des questions sur l'implication actuelle dans des formations sur le lieu de travail (apprentissages ou stages). L'enquête ghanéenne sur les conditions de vie (*Ghana Living Standards Survey*) reconnaît les études ou les formations comme motif d'absence au travail et pose la question des types d'apprentissages (rémunérés ou non). Seuls treize pays européens, à revenu élevé pour la plupart, posent ces trois questions. Dans la majorité des cas, seules des informations relatives à la formation sur le lieu de travail sont recueillies.

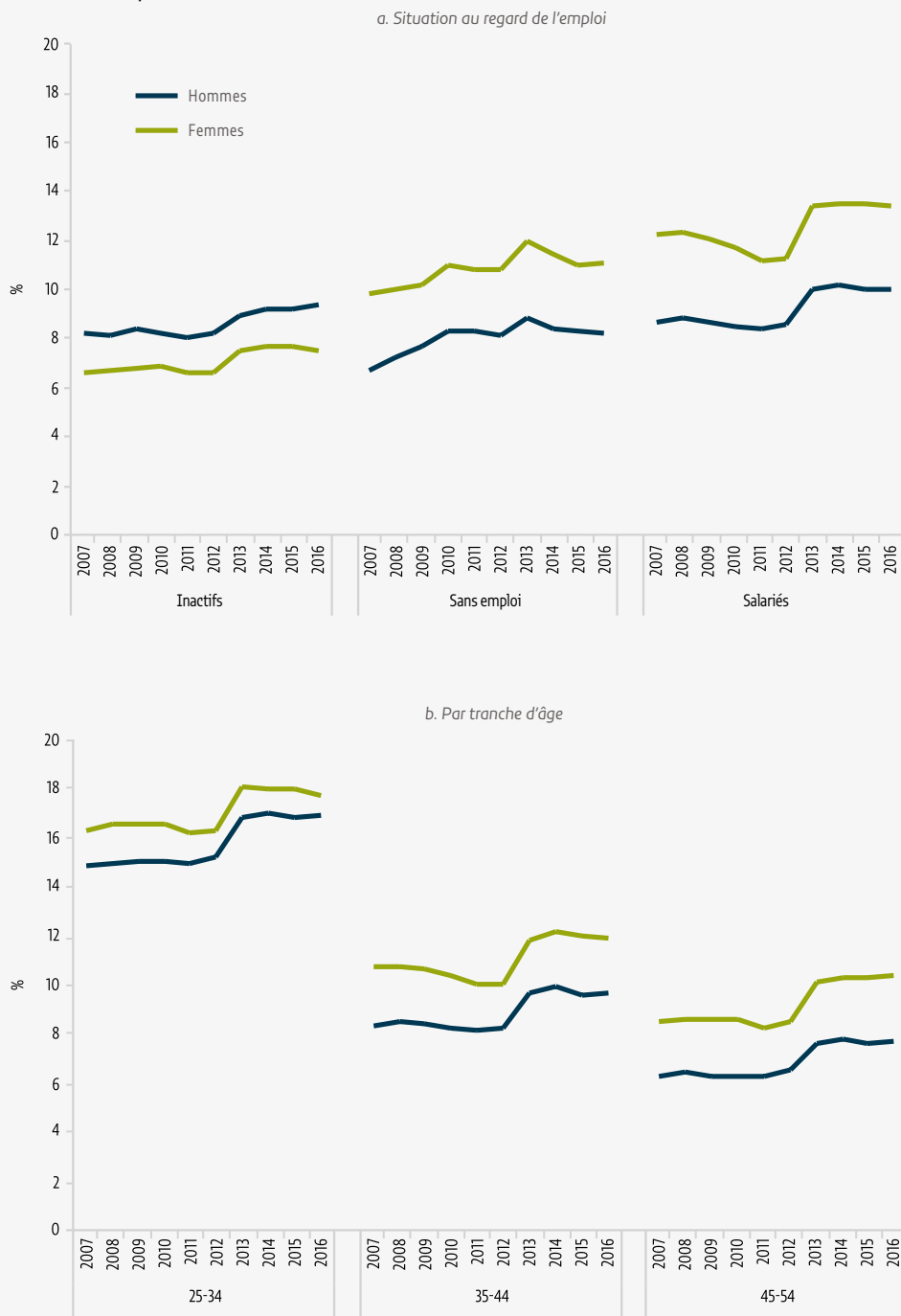
Si les enquêtes sur la population active présentent un certain potentiel en tant que sources de données susceptibles d'étayer l'indicateur mondial, un module portant conjointement sur l'enseignement et sur la formation tenant compte de l'éducation scolaire et non scolaire est indispensable. La Conférence internationale des statisticiens du travail (organe de coordination qui adopte des résolutions et recommandations eu égard à la collecte de données sur la population active, lesquelles sont soumises à l'approbation de l'organe exécutif de l'OIT) serait en mesure d'assurer la mise à jour du format des enquêtes.

La Conférence internationale des statisticiens du travail a adopté une résolution sur la collecte de données relatives à l'achèvement de l'enseignement et de la formation. Cependant, en dehors de l'EFT-UE, il n'existe pas de stratégie unifiée en ce qui concerne le recueil d'informations sur les activités d'apprentissage en dehors du lieu de travail. Les questions posées dans le cadre des enquêtes varient en fonction des priorités nationales. Les périodes de référence oscillent entre la semaine et l'année précédant la dernière participation des personnes interrogées à un programme de formation ou d'apprentissage. La Conférence internationale des statisticiens du travail pourrait contribuer à étayer l'indicateur mondial en examinant les modules nécessaires à la comparaison entre les différents pays.

FIGURE 11.7 :

En Europe, la participation des adultes à des programmes d'enseignement et de formation est plus élevée chez les femmes, chez les plus jeunes et chez les salariés

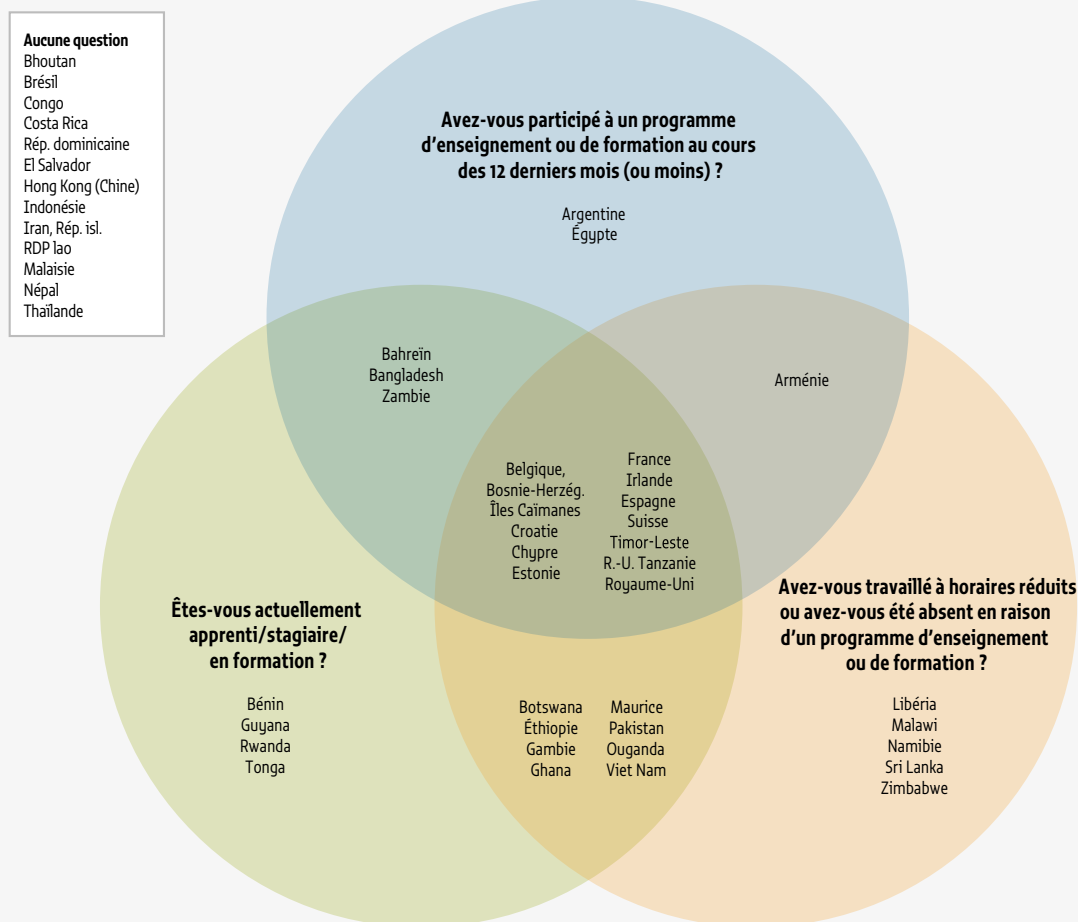
Taux de participation des adultes à des programmes d'enseignement et de formation au cours des quatre semaines précédentes, par sexe, dans l'Union européenne, 2007-2016



Source : Eurostat (2017a).

FIGURE 11.8 :

Peu d'enquêtes sur la population active posent des questions utiles en matière de suivi de l'éducation des adultes
Types de questions relatives à la participation des adultes à des programmes d'éducation dans 49 enquêtes nationales sur la population active



Source : Analyse des enquêtes sur la population active par l'équipe du Rapport GEM.

POINT SUR LES DONNÉES 11.2 : MESURER LA PARTICIPATION ET LA RÉUSSITE DANS LE CYCLE D'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR GRÂCE AUX ENQUÊTES AUPRÈS DES MÉNAGES

Les enquêtes auprès des ménages jouent un rôle essentiel dans la mesure des disparités en matière d'accès, de participation et d'achèvement dans l'enseignement supérieur. Pourtant, il est rare qu'elles constituent une base fiable pour la comparaison des données. En effet, les informations qu'elles fournissent sur les caractéristiques des cursus et sur l'obtention de diplômes sont insuffisantes. Les indicateurs de fréquentation utilisés dans les

enquêtes transnationales auprès des ménages, telles que les Enquêtes démographiques et de santé (EDS) et les enquêtes à indicateurs multiples (MICS), sont évalués à partir de questions sur la participation scolaire ciblant les personnes de 5 à 24 ans, tandis que les informations relatives à l'éducation des adultes sont tirées des listes de questions posées à tous les membres des ménages, sans distinction d'âge.

Il est impossible d'estimer les taux de fréquentation et de réussite dans le cycle postsecondaire non supérieur (niveau 4 de la Classification internationale type de l'éducation [CITE]), dans l'enseignement supérieur de cycle court (niveau 5 de la CITE) et au niveau licence ou équivalent (niveau 6 de la CITE), puisque tous ces cycles sont simplement qualifiés de « supérieurs ». Un indicateur de

participation et trois indicateurs de réussite ont été évalués pour ce Rapport. Un taux de fréquentation a été estimé pour la tranche d'âge censée être inscrite dans le cycle postsecondaire en temps normal, c'est-à-dire, dans la plupart des pays, les 18 à 22 ans. Les taux de fréquentation ont été calculés pour les personnes âgées de 25 à 29 ans ayant achevé deux ou quatre années de cycle supérieur et pour celles âgées de 30 à 34 ans ayant validé au moins quatre années d'enseignement supérieur.

Les différents indicateurs utilisés par les enquêtes reflètent les caractéristiques propres à chaque système éducatif. Toutefois, en ce qui concerne les 96 pays comparés, la différence entre le taux de fréquentation et le taux de réussite après au moins deux années d'enseignement postsecondaire s'élève en moyenne à 4 points de pourcentage. Ce chiffre suggère que certains étudiants abandonnent leur cycle d'enseignement postsecondaire très tôt. La différence entre les groupes ayant achevé un cycle de deux ans et un cycle de quatre ans atteint par ailleurs 6 points de pourcentage. L'écart entre les 25 à 29 ans et les 30 à 34 ans menant à terme quatre années d'études postsecondaires s'élevait quant à lui à 1 point de pourcentage en moyenne (**figure 11.9**).

L'une des principales contributions des enquêtes sur les ménages consiste à mettre en lumière les inégalités criantes entre différents groupes de population. Par exemple, dans les pays à revenu faible et intermédiaire, les taux de fréquentation des 18 à 22 ans sont en plein essor parmi les 20 % les plus riches, mais restent proches de zéro au sein des populations les plus pauvres. Au Salvador, 51 % des 20 % les plus riches avaient suivi un cursus d'études postsecondaires quelconque, contre moins de 2 % chez les 20 % les plus pauvres. En Mongolie, ces taux s'élevaient respectivement à 67 % et 3 %. Ces chiffres suggèrent que nombre de pays à revenu intermédiaire doivent de toute urgence mettre en place des politiques favorisant l'accessibilité de l'enseignement postsecondaire pour les plus pauvres (**figure 11.10**).

POINT SUR LES POLITIQUES 11.1 : L'ASSURANCE QUALITÉ DANS L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

Dans l'enseignement supérieur, le concept de qualité réfère à la fois à la réalisation des objectifs d'apprentissage et au processus d'apprentissage lui-même (Sanyal et Martin, 2007). Ainsi, l'assurance qualité consiste à réaliser le suivi et l'évaluation de la conception des programmes académiques, des caractéristiques des facultés, de leur capacité à assurer les activités d'enseignement et de recherche, et de la réussite des étudiants. Si l'enseignement supérieur dispose traditionnellement d'une grande autonomie, les problèmes de qualité sont de plus en plus souvent évalués, au lieu de faire simplement l'objet de suppositions, à mesure que l'accès à l'université progresse dans le monde.

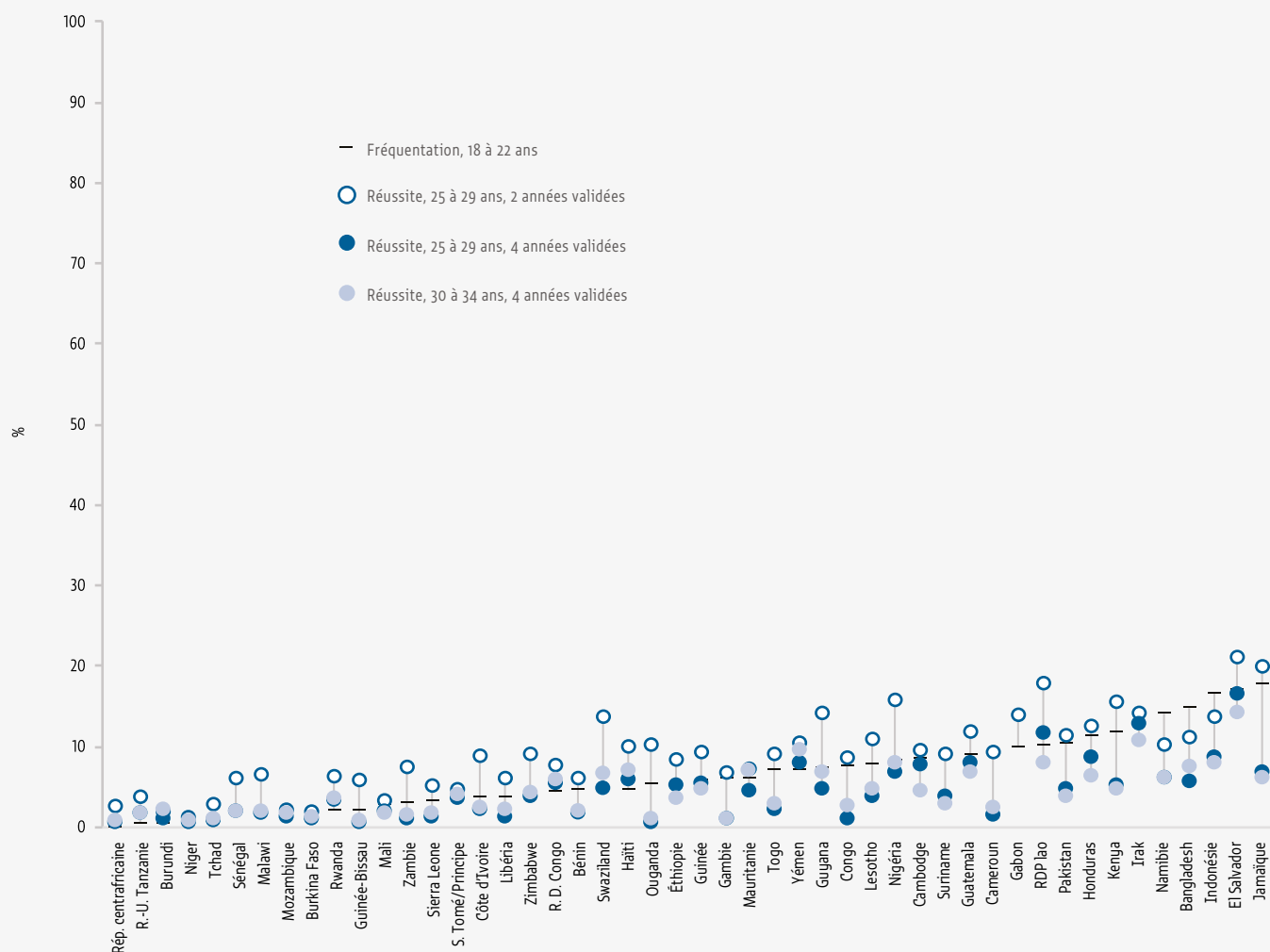
“ Dans l'enseignement supérieur, l'assurance qualité consiste à réaliser le suivi et l'évaluation de la conception des programmes académiques, des caractéristiques des facultés, de leur capacité à assurer les activités d'enseignement et de recherche, et de la réussite des étudiants ”

Les procédures d'assurance qualité permettent aux décideurs politiques d'accéder à des informations détaillées sur le système universitaire et sur sa performance institutionnelle. Ces informations peuvent par exemple servir à justifier des modifications en matière de financements, ainsi que la création ou la consolidation de programmes. Elles peuvent également fournir aux étudiants et à leurs parents des données sur les taux de

réussite, sur les aides financières, voire sur l'insertion professionnelle après l'obtention du diplôme, en vue d'orienter leurs choix. En règle générale, les pays font appel à différentes agences d'assurance qualité qui remplissent des fonctions diverses (autorisation et attribution de licences, accréditation, audit et suivi, examen des qualifications et récompenses). En outre, les institutions recourent à l'auto-évaluation (Stensaker, 2013).

Les établissements publics obtiennent leur autorisation directement de la part du gouvernement par le biais d'une charte publique ou d'un statut juridique. Dans de nombreux pays, les établissements publics sont contrôlés, d'une manière ou d'une autre, par le gouvernement. Leurs conseils d'administration (ou autre forme de direction) sont nommés par des représentants du gouvernement, tandis que les membres des corps enseignants et des facultés sont considérés comme des fonctionnaires. D'autre part, la majorité des pays fournissent aux entités non publiques, telles que les organisations à but non lucratif ou religieuses, les fondations et les entrepreneurs, la possibilité de mettre en place une université, de remettre légalement des diplômes universitaires et, dans certains cas, d'obtenir des financements publics. La procédure d'autorisation est souvent distincte de celle de l'assurance qualité, mais peut être menée en parallèle.

Les procédures d'assurance qualité peuvent être appliquées aux établissements, aux programmes académiques et, dans certains cas, aux cours particuliers (Kinser et Lane, 2017). Il existe différents modèles de procédures à appliquer à l'échelle systémique. Le modèle d'accréditation prévoit une évaluation de l'établissement. En cas de décision positive, l'établissement, département ou programme est autorisé à être maintenu. En revanche, une décision négative entraîne une mise en période probatoire, la fermeture de l'entité ou des restrictions à son fonctionnement. Le modèle d'évaluation est une procédure formatrice visant à formuler des commentaires sur les améliorations possibles. L'objectif consiste à identifier les faiblesses et à veiller à leur prompt rectification. Le

FIGURE 11.9 :**On observe de fortes variations en matière de fréquentation et de réussite dans le cycle postsecondaire***Taux de fréquentation de l'enseignement postsecondaire et années validées par tranche d'âge dans un échantillon de pays, 2010-2015*

Source: Calculs de l'équipe du Rapport GEM à partir des enquêtes sur les ménages.

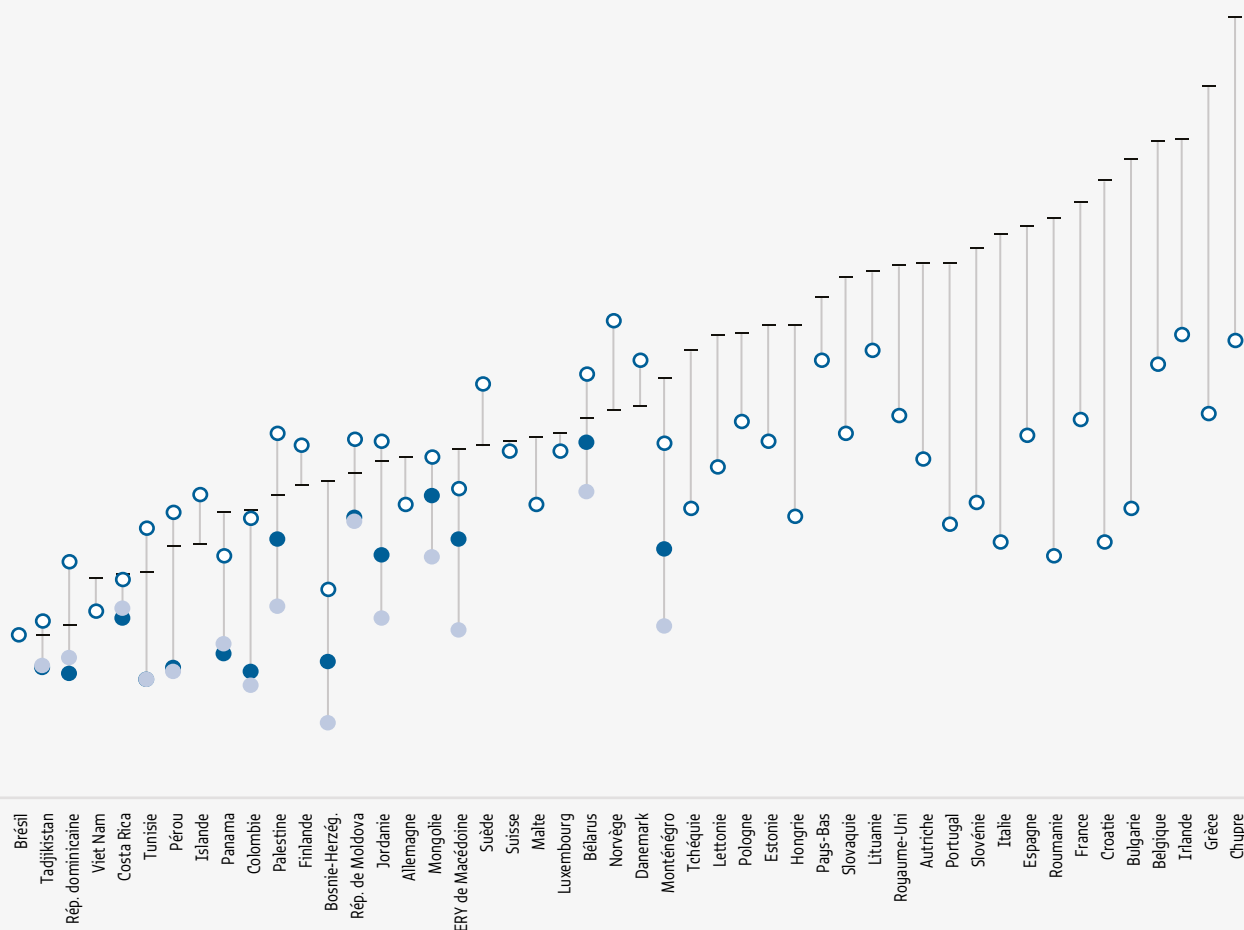
modèle de l'audit, quant à lui, évalue le système interne d'assurance qualité au sein d'une université, voire d'un système éducatif national tout entier. La section qui suit aborde certains des problèmes rencontrés par les différentes stratégies d'assurance qualité employées dans l'enseignement supérieur à travers le monde.

LES CADRES JURIDIQUES DE L'ASSURANCE QUALITÉ SONT À L'IMAGE DES CONTEXTES NATIONAUX

Les principes régissant les systèmes d'assurance qualité sont transcrits dans les cadres juridiques nationaux. Dans les années 90, les pays connaissant une forte augmentation des taux d'inscription

et de nombreux prestataires privés ont commencé à mettre au point des programmes de mobilité régionale ainsi que des cadres d'assurance qualité. Ces derniers actaient l'instauration d'une agence nationale responsable, laquelle serait soit indépendante, soit affiliée au Ministère de l'éducation. De plus en plus souvent, ils prévoyaient plusieurs agences chargées de tâches distinctes par leur fonction (enregistrement, accréditation) ou par leur secteur institutionnel (public, privé).

Nombre de pays à faible revenu, où les taux d'inscriptions et les nombres de prestataires restent limités, ne disposent pas encore de systèmes nationaux d'assurance qualité (Materu, 2007; Wangenge-



“
Les pays pauvres où l'enseignement supérieur est en pleine progression peinent souvent à établir un mécanisme d'assurance qualité
”

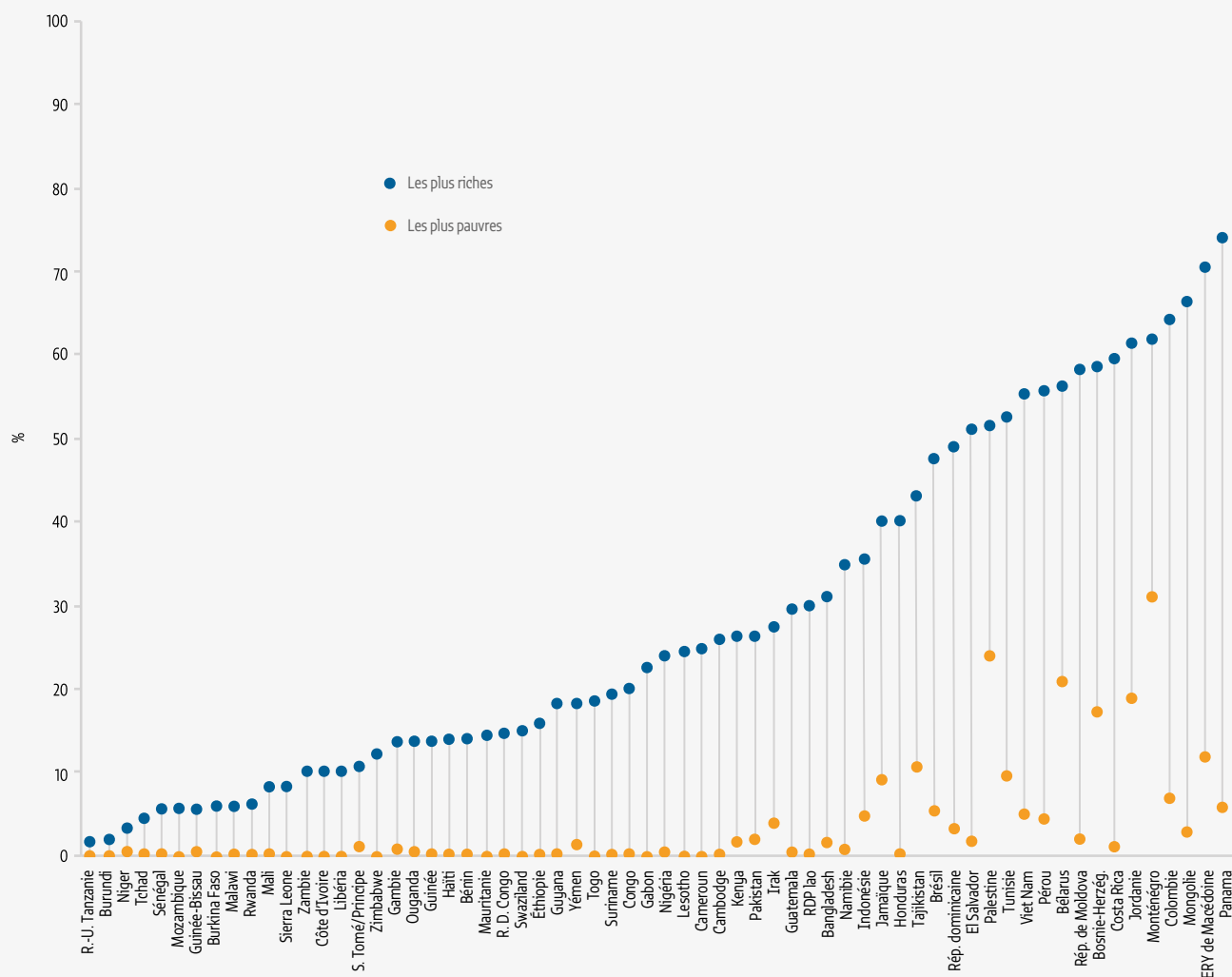
Ouma et Langa, 2011). En pareil cas, les universités procèdent au contrôle qualité à l'échelle du campus, en général par le biais d'audits.

Les pays pauvres où l'enseignement supérieur est en pleine progression, en revanche, peinent souvent à établir un mécanisme d'assurance qualité. Le Bangladesh

dispose d'une structure universitaire complexe avec quatre types d'établissements : environ 80 universités publiques et privées ; 1 500 établissements supérieurs affiliés à l'université nationale (dont cinq sur six sont privés) ; 1 200 établissements privés religieux affiliés à l'université islamique ; et divers types d'établissements supérieurs de formation professionnelle. À ce jour, il n'existe pas d'organe reconnu chargé de l'assurance qualité (Nagashima *et al.*, 2014) en raison du retard dans l'adoption d'un projet de loi instaurant un conseil d'accréditation. L'opposition politique du secteur privé, lequel rejette l'inclusion d'universités étrangères, et la domination de l'université publique nationale contribuent à expliquer ce retard (Kinser et Lane, 2017).

FIGURE 11.10 :

Les plus pauvres ont très peu de possibilités d'accès à l'enseignement postsecondaire dans les pays à revenu faible et intermédiaire
Taux de fréquentation dans l'enseignement postsecondaire par niveau de richesse dans un échantillon de pays, 2010-2015



Source : Calculs de l'équipe du Rapport GEM à partir des enquêtes sur les ménages.

Les petits pays présentant des taux d'inscription modérés ou un secteur public prédominant ont souvent recours à une seule agence nationale. À Maurice, la Commission de l'enseignement supérieur (*Tertiary Education Commission*) a été instaurée en 1988. Une loi adoptée en 2005 lui a conféré la responsabilité d'enregistrer et d'accréditer des universités privées et d'autres établissements postsecondaires, de reconnaître les qualifications académiques internationales et de surveiller la procédure d'assurance qualité dans le milieu universitaire. La Division de la Commission chargée de l'assurance qualité et des accréditations assure la planification et la coordination de la surveillance de l'assurance qualité à la fois dans le secteur public et dans le secteur privé (Ramlugun, 2013).

Dans les pays disposant de prestataires nombreux et divers ou présentant un fort taux d'inscriptions dans le privé, la responsabilité de l'assurance qualité est en général répartie entre plusieurs agences. Le Brésil a instauré en 2004 un système national d'évaluation de l'enseignement supérieur, lequel consiste à examiner les établissements, les cursus et la réussite des étudiants. Son principe directeur consiste à rendre compte de la diversité des établissements et des cursus (Semyonov et Platonova, 2017). La commission nationale chargée de l'évaluation de l'enseignement supérieur et l'institut national Anísio Teixeira d'études et de recherches sur l'éducation (affilié au Ministère de l'éducation nationale) sont responsables de la coordination

et de la mise en œuvre de la procédure d'évaluation. En 2011, le Secrétariat responsable de la réglementation et de la supervision de l'enseignement supérieur a été instauré pour assurer l'évaluation des institutions privées (Castro, 2015).

En Argentine, la loi de 1995 relative à l'enseignement supérieur a mis en place des institutions responsables de l'assurance qualité et instauré un système d'attribution de récompenses, financières ou non, aux résultats de la recherche (Salto, 2017). En 2007, la Malaisie a défini un cadre de qualifications associant les procédures en place dans les établissements publics et privés, tout en respectant les modèles internationaux (Kinser et Lane, 2017). La Fédération de Russie a établi une agence nationale d'accréditation pour l'enseignement supérieur en 1995, ainsi que des exigences en matière de reddition de comptes en 2013. Dans le cadre du suivi annuel des performances, cette agence évalue plus de 100 paramètres relatifs à l'éducation, à la recherche, aux structures et à l'activité financière, économique et internationale. Si une institution obtient un score trop faible eu égard aux principaux indicateurs, une commission régionale et fédérale spéciale décide des mesures à prendre (Semyonov et Platonova, 2017).

Dans les pays à revenu élevé, lesquels disposent d'un vaste ensemble d'établissements, il existe différents types d'agences responsables de l'assurance qualité. Par exemple, sur les 28 pays membres de l'Union européenne, trois ont recours à une seule agence gouvernementale d'assurance qualité, 18 ont mis en place une unique agence indépendante et sept font appel à plusieurs agences indépendantes (Wächter *et al.*, 2015). La Convention de Lisbonne (1997), laquelle énonce une feuille de route pour la reconnaissance des diplômes et des récompenses en Europe, a suscité des réformes législatives dans 48 pays parties au processus de Bologne et a joué un rôle moteur dans l'instauration de cadres nationaux d'assurance qualité. Selon l'article de ladite Convention, les parties sont responsables de fournir les informations nécessaires sur leurs systèmes éducatifs et d'assurance qualité (UNESCO, 2016a). C'est aussi dans le cadre du processus de Bologne qu'a été instauré un ensemble de normes européennes et de lignes directrices qui décrivent les principes directeurs et les pratiques acceptées en matière d'assurance qualité dans l'espace européen de l'enseignement supérieur (ESG, 2015).

La législation portugaise visant à se conformer aux exigences de la Convention de Lisbonne, mise au point de 2006 à 2007, a défini les principes généraux présidant aux procédures d'assurance qualité dans l'enseignement supérieur ainsi que des conditions à l'accréditation des programmes d'étude. Elle a également instauré une Agence nationale pour l'évaluation et l'accréditation dans l'enseignement supérieur. Le Portugal a par ailleurs exigé de la part des établissements d'enseignement supérieur la mise au point de systèmes internes d'assurance qualité avec le soutien de cette agence, laquelle procède en outre à la vérification de ces systèmes (Semyonov et Platonova, 2017).

En Finlande, chaque établissement d'enseignement supérieur a été soumis à un audit entre 2005 et 2011. Les établissements répondant à un ensemble de critères ont obtenu un label de qualité valide pendant six ans. Les établissements n'ayant pas reçu ce label devaient faire l'objet d'un nouvel audit dans un délai de deux à trois ans. Les résultats d'audit n'avaient cependant pas d'impact sur les financements dont bénéficiaient les établissements ou sur la capacité à délivrer des diplômes (Aurén, 2017).

LA RÉGLEMENTATION N'EST PAS À LA HAUTEUR DU NIVEAU DE DÉVELOPPEMENT DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

Dans de nombreux pays, les réglementations ont du mal à évoluer au rythme de la prolifération des établissements privés d'enseignement supérieur. En janvier 2016, 3 422 des 4 274 établissements d'enseignement supérieur d'Indonésie n'étaient pas accrédités, ce qui signifie que les trois quarts des étudiants

“ En janvier 2016, 3 422 des 4 274 établissements d'enseignement supérieur d'Indonésie n'étaient pas accrédités, ce qui signifie que les trois quarts des étudiants obtenaient des diplômes non valides

(Felicia et Ramli, 2017). En 2014, le congrès péruvien a instauré une surintendance chargée de délivrer des autorisations ou des licences aux universités nouvelles ou déjà en place dans l'objectif de surmonter la faiblesse des réglementations s'appliquant aux établissements privés. Le pays a aussi adopté une loi fortement critiquée par les

universités en raison de l'empiètement sur leur autonomie qui en a résulté (Cueto *et al.*, 2017). En Pologne, l'enseignement supérieur privé a connu une croissance si rapide qu'il a vu le nombre de ses étudiants doubler entre 1990 et 1995. Si cette évolution a suscité des inquiétudes quant à la qualité de l'enseignement, il a fallu attendre 2002 pour assister à la mise en place d'un comité d'accréditation (Jakubowski, 2017).

Dans certains pays, des pressions sont exercées en faveur de réglementations minimales afin de favoriser la flexibilité institutionnelle et de promouvoir la fréquentation du privé. Par exemple, selon une analyse du cadre réglementaire de l'enseignement supérieur indien, lequel connaît une croissance exponentielle, les réglementations sont trop nombreuses, coûteuses, rigides et difficiles à appliquer. Cette analyse préconisait la rationalisation de ces réglementations et l'élimination des doubles en la matière (Shah, 2015).

Toutefois, la prévalence de fraudes, de pratiques d'exploitation et de prêts à des conditions abusives met en lumière l'importance

de réglementations sensées et de procédures d'assurance qualité efficaces (Stensaker, 2013). Au Ghana, il a été démontré que des établissements privés avaient fourni des informations mensongères. Par exemple, des professeurs qualifiés cités dans le cadre du processus d'accréditation disparaissaient de la liste des enseignants une fois l'établissement agréé (Tsevi, 2015). Le système *Higher Education Degree Datacheck*, qui vérifie les diplômes et examine les délivrances de diplômes frauduleuses au Royaume-Uni, a identifié plus de 180 faux chez les prestataires d'enseignement privé (HEDD, 2017). Aux États-Unis, les responsables de la réglementation fédérale ont pénalisé plusieurs établissements, notamment les *Corinthian Colleges*, pour avoir eu recours à des pratiques de prêts à des conditions abusives et induit en erreur leurs étudiants quant aux perspectives professionnelles offertes (Lobosco, 2015).

Le marché transnational présente des difficultés supplémentaires en matière de réglementation. L'enseignement supérieur est de plus en plus souvent considéré comme un produit international bénéficiant des accords commerciaux tels que l'Accord général sur le commerce et les services (Verger, 2010). Il n'existe pas de statistiques mondiales sur l'enseignement supérieur transnational. Cependant, en janvier 2017, 34 pays avaient ouvert 310 campus internationaux dans 91 pays. L'Australie, les États-Unis, la Fédération de Russie, la France et le Royaume-Uni comptent parmi les principaux pays « exportateurs » (C-BERT, 2017).

Les pays « importateurs » incluent quant à eux la Chine, les Émirats arabes unis, la Malaisie, le Qatar et Singapour. Les Émirats arabes unis disposent du pourcentage le plus élevé au monde de prestataires d'éducation étrangers (C-BERT, 2017). Au départ, ces campus étrangers étaient généralement exemptés de toute procédure d'assurance qualité. À la suite de plaintes, Dubaï a toutefois instauré un comité de l'assurance qualité en matière d'enseignement supérieur, le *University Quality Assurance International Board*, afin de garantir la conformité des cursus proposés sur place aux programmes dispensés dans l'université d'origine. Dans d'autres pays, l'assurance qualité de l'enseignement supérieur transnational est relativement faible. Cette problématique est particulièrement difficile à aborder pour les pays plus pauvres, qui ne disposent pas des ressources nécessaires pour réglementer l'enseignement supérieur privé (Kinser et Lane, 2017).

LES DIFFÉRENTS MÉCANISMES D'ASSURANCE QUALITÉ REFLÈTENT LA DIVERSITÉ DES OBJECTIFS POURSUIVIS

Les mécanismes d'assurance qualité employés par les agences nationales et par les établissements d'enseignement supérieur comprennent en général l'élaboration de normes, une auto-évaluation initiale, l'examen externe par des spécialistes et des pairs, des rapports d'évaluation et des procédures d'appel (Martin et Stella, 2007). Ils sont adaptés en fonction des différents prestataires (par exemple, les universités de recherche, les établissements pré-universitaires, les instituts techniques), des niveaux de diplôme (des programmes techniques d'une durée de six mois aux certificats

postdoctoraux), des disciplines académiques et professions, et des types de gouvernance des établissements supérieurs (par exemple, publique/privée, centralisée/autonome).

La première étape consiste à adopter des normes et des critères communs à l'ensemble des décisions relatives à l'assurance qualité. Les normes couvrent les ressources, les activités et les résultats de l'enseignement supérieur, et peuvent être obligatoires ou conseillées. Elles peuvent par exemple porter sur les admissions, en vue d'améliorer l'accès des populations sous-représentées, ou sur les résultats de la recherche de façon à inciter les universités à orienter leurs travaux sur les besoins en matière de développement économique et social. En Chine, les normes d'évaluation de la qualité de l'enseignement supérieur de premier cycle comportent 19 indicateurs dans huit domaines majeurs : mission de l'université, corps enseignant, infrastructures, programmes académiques, gestion, atmosphère, résultats d'apprentissage et filières proposées (Liu, 2011). Après une auto-évaluation et plusieurs visites des lieux, un rapport d'examen classe les établissements dans l'une des quatre catégories suivantes : excellent, bon, satisfaisant ou insatisfaisant. En 2010, 72 % des 589 universités examinées étaient classées comme excellentes et environ 4 % comme satisfaisantes. Aucune ne s'était avérée insatisfaisante (Liu, 2015).

En Afrique du Sud, le Conseil de la qualité de l'enseignement supérieur a fait de l'équité la clé de voûte de son programme de transformation qualitative dans l'objectif de remédier aux inégalités héritées du passé. Des normes minimales ont été mises en place dans les universités traditionnellement blanches ou noires et un programme de renforcement des capacités a été lancé en vue d'améliorer la capacité institutionnelle à répondre aux critères de qualité habituels. Des audits sont menés pour s'assurer de ce que les institutions de tradition blanche ont pris des mesures concrètes afin de recruter des étudiants noirs issus de milieux défavorisés et d'améliorer l'environnement d'apprentissage pour tous les étudiants. Le critère d'accréditation des programmes comprend des cibles d'équité et des objectifs d'élargissement de leur accessibilité. Néanmoins, le non-respect de ces critères n'entraîne pas de conséquences financières majeures (Lange et Singh, 2010).

Les établissements d'enseignement supérieur participent fréquemment à des programmes d'assurance qualité supplémentaires pour mettre en lumière leur expertise. L'accréditation professionnelle, par exemple, que l'on retrouve en Europe et aux États-Unis, mesure les compétences essentielles à l'exercice de certaines professions grâce à des commentaires formulés dans le cadre d'examens visant l'enseignement et l'apprentissage, l'évaluation, ainsi que la conception et la gestion de programmes (de Paor, 2016). Les diplômés de cursus spécifiquement accrédités sont souvent éligibles à des emplois dans la fonction publique ou en tant que professionnels certifiés.

Une autre façon de se démarquer consiste à mener l'auto-évaluation d'une caractéristique spécifique, telle que la durabilité. Par exemple,

838 établissements, principalement (mais non exclusivement) situés en Amérique du Nord, participent à un système de suivi, d'évaluation et de notation de la durabilité (*Sustainability Tracking, Assessment and Rating System*). Ce cadre transparent reposant sur l'autodéclaration permet aux établissements d'enseignement supérieur de mesurer leur performance en matière de durabilité. Ces derniers soumettent les résultats d'enquêtes et obtiennent une note relative à l'inclusion de concepts et de pratiques écologiques au sein des programmes académiques, de la recherche, de la participation du public, des activités du campus et de l'administration. Sur les 421 établissements évalués jusqu'ici, un seul a obtenu la note maximale (« platine »), tandis que 29 % d'entre eux étaient classés « or » et 49 % « argent » (AASHE, 2017).

LES AGENCES D'ASSURANCE QUALITÉ DOIVENT GAGNER EN TRANSPARENCE

Pour rendre des comptes, les agences d'assurance qualité s'appuient sur différentes méthodes : registres régionaux et internationaux, centres d'information nationaux, rapports annuels et bases de données. Le Réseau international des agences d'assurance qualité dans l'enseignement supérieur (INQAAHE), qui compte 270 membres, dont des agences affiliées réparties dans 100 pays, publie un manuel des bonnes pratiques pour encourager la reddition de comptes et la transparence. Environ 18 membres, dont le Costa Rica et les Émirats arabes unis, ont été reconnus comme respectant le guide des bonnes pratiques établi par l'INQAAHE (INQAAHE, 2017 ; Wells, 2014).

Les agences peuvent être inscrites à un registre des agences d'assurance qualité après examen de leurs pratiques. Le Registre européen pour la garantie de la qualité dans l'enseignement supérieur comprend 47 agences réparties dans 23 pays, lesquelles font preuve de bonne conformité à un ensemble de principes sous-

“

Le Réseau international des agences d'assurance qualité dans l'enseignement supérieur (INQAAHE), dont les membres sont répartis dans 100 pays différents, publie un manuel des bonnes pratiques

”

tendant l'assurance qualité (EQAR, 2017). Sur le site Internet conjoint du Réseau européen de centres d'information de la région européenne (*European Network of Information Centres in the European Region*) et des Centres d'information sur la reconnaissance

académique de l'Union européenne (*National Academic Recognition Information Centres in the European Union*), la Commission européenne, le Conseil de l'Europe et l'UNESCO publient des informations nationales sur l'assurance qualité à l'intention des 55 pays parties à la convention de Lisbonne. Le Registre qualité de la région Asie-Pacifique (*Asia Pacific Quality Register*), quant à lui, reconnaît pour l'heure un seul membre, la Commission de l'enseignement supérieur de Fiji (*Fiji Higher Education Commission*).

Aux États-Unis, le Conseil d'accréditation de l'enseignement supérieur (*Council for Higher Education Accreditation*) reconnaît 60 organismes d'accréditation.

Toutefois, il est rare que les fruits du travail de ces agences soient aisément accessibles. L'Autriche organise des rencontres annuelles de parties prenantes pour échanger au sujet des résultats des examens, favoriser la discussion et recueillir des informations qualitatives sur les effets des procédures. Malheureusement, dans nombre de pays, ce type d'informations n'est pas diffusé auprès du public ou même des organisations professionnelles. La plupart de ces données restent circonscrites à des cercles restreints parmi les experts et les professionnels de l'enseignement supérieur (Wächter et al., 2015). Sur les 17 agences nationales d'Asie, 14 procèdent à une auto-évaluation périodique et 10 sont examinées par d'autres agences gouvernementales. Cependant, un tiers d'entre elles n'a rendu public aucun rapport annuel, rapport d'auto-évaluation ou tout autre document pertinent (Hou et al., 2015).

Compte tenu des coûts élevés qu'impliquent les procédures d'assurance qualité en matière de personnel, d'infrastructures et d'autres ressources, cette absence de diffusion élargie vient non seulement compromettre l'efficacité des systèmes propres à l'enseignement supérieur, mais représente aussi une occasion manquée. Au Viet Nam, 875 spécialistes de l'assurance qualité sont employés dans plus de 700 établissements supérieurs et écoles techniques et professionnelles (Nguyen et al., 2017). Les exigences de l'assurance qualité entraînent une augmentation de la charge de travail du personnel universitaire qui procède à des auto-évaluations et assure l'examen par les pairs sur d'autres campus (Cardoso et al., 2016). En Norvège, pays doté d'un système d'assurance qualité bien développé, une enquête menée auprès des présidents d'université, des facultés, du personnel et des étudiants a montré que seule une minorité de personnes avait conscience des effets de l'assurance qualité sur la qualité de l'enseignement ou de la recherche (Stensaker et al., 2011).

CONCLUSION

L'augmentation rapide des inscriptions dans l'enseignement supérieur, la diversification des types d'enseignement proposés et des structures de gouvernance et, dans certaines régions, la banalisation de la mobilité étudiante ont accru la demande en mécanismes d'assurance qualité. Néanmoins, malgré un niveau de sophistication accru, l'instauration de normes et de bonnes pratiques, et le volume considérable des ressources investies, il semble que même lorsque ces mécanismes sont conçus dans une perspective pédagogique, les facultés, les étudiants et leur famille peuvent ne pas être convaincus de leurs effets positifs sur l'enseignement, l'apprentissage et la recherche. Par conséquent, les résultats produits par les systèmes d'assurance qualité doivent faire l'objet d'une diffusion plus large et des ressources doivent être affectées à la communication des rapports auprès de leurs bénéficiaires finaux.

POINT SUR LES POLITIQUES 11.2 : REDDITION DE COMPTES ET ACCESSIBILITÉ FINANCIÈRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

Les inscriptions sont en hausse dans l'enseignement supérieur. À l'heure où un nombre croissant d'élèves achèvent le cycle d'enseignement secondaire, ces derniers se tournent vers les études supérieures dans l'espoir d'accéder à une meilleure carrière et à une palette élargie de choix de vie. Les pays européens à revenu élevé voient le taux de participation augmenter également chez les étudiants aux parcours atypiques : dans dix pays, les adultes âgés de 25 ans et plus représentent plus d'un tiers des étudiants de premier cycle universitaire, tandis que dans cinq d'entre eux, au moins un étudiant sur quatre suit un cursus à temps partiel (Hauschildt et al., 2015).

Face à l'augmentation de la demande en matière d'enseignement supérieur, les États ont transféré une partie des coûts aux ménages (Johnstone et Marcucci, 2010). Deux stratégies sont répandues. La première consiste à mettre en place des frais de scolarité ou à les augmenter soit pour l'ensemble des étudiants, soit pour une partie d'entre eux (approche double). Les revenus générés par les frais de scolarité compensent ainsi la diminution relative du budget affecté aux universités. Deuxièmement, le secteur privé est encouragé à proposer des filières diplômantes. Les choix de cursus sont ainsi diversifiés, tandis que l'État peut concentrer ses efforts sur le système public. À l'échelle mondiale, la tendance semble être à la réduction des dépenses publiques, ainsi qu'à la recrudescence

“ Le fossé qui caractérise les inscriptions dans les établissements de qualité est considérable et fortement lié à la capacité à en assumer les coûts ”

des privatisations et du partage des coûts induits par le financement de l'enseignement supérieur (Yang et McCall, 2014).

À l'heure où les inégalités d'accès à l'enseignement supérieur demeurent importantes, le fossé qui caractérise les inscriptions dans les établissements de qualité est considérable et

fortement lié à la capacité à en assumer les coûts. En Chine, en Inde et en Fédération de Russie, les meilleures universités de recherche reçoivent davantage de fonds publics et imposent souvent des frais, notamment de scolarité, plus élevés qu'ailleurs. Parallèlement, les établissements supérieurs inclusifs ou non élitistes et les instituts techniques bénéficient de financements publics plus modestes tout en réclamant des frais de scolarité moins élevés (Carnoy et al., 2014).

La section qui suit examine la responsabilité des gouvernements eu égard à l'accessibilité financière de l'enseignement supérieur, analyse les outils et pratiques politiques de promotion de frais

d'accès abordables, et étudie les différentes méthodes d'orientation des aides en faveur de ceux qui en ont le plus grand besoin.

LES CADRES LÉGISLATIFS NATIONAUX PEUVENT CONSTITUER LE FONDEMENT D'UN ACCÈS ÉGALITAIRE

Légiférer en faveur de l'égalité des chances et contre la discrimination est l'une des stratégies clés adoptées par les gouvernements pour promouvoir l'équité et l'accessibilité financière des systèmes d'enseignement supérieur. Certains pays garantissent l'accès universel à l'enseignement postsecondaire, tels que l'Équateur et la Grèce (par le biais de leur constitution)

“ Nombre de lois et de règlements interdisent la discrimination et encouragent l'accès des minorités et des groupes défavorisés à l'enseignement supérieur. Les cadres juridiques relatifs à l'accessibilité financière sont plus rares ”

ainsi que la Tunisie (dans le cadre de sa loi de 2008 sur l'enseignement supérieur). La Constitution de la République de Corée affirme que tous les citoyens sont aussi titulaires du droit à bénéficier d'une éducation adaptée à leurs capacités.

Nombre de lois et de règlements garantissant l'accessibilité de l'enseignement supérieur interdisent la discrimination et encouragent l'accès des minorités et des

groupes défavorisés à l'enseignement supérieur. La loi brésilienne de 2002 sur la diversité au sein des universités favorise l'accès des personnes issues de milieux sociaux défavorisés et cible en particulier les populations autochtones et afrodescendantes. En République démocratique populaire lao, le cadre 2009-2015 sur le développement du secteur de l'éducation insiste sur l'égalité en matière d'accès.

Les cadres juridiques évoquant l'accessibilité financière sont plus rares. Lorsque c'est le cas, ils définissent un ensemble d'objectifs en matière d'équilibre entre l'investissement public et les coûts assumés par les ménages. Au Kenya, la loi de 1995 relative au Conseil des prêts étudiants vise à améliorer l'accès des étudiants défavorisés sur le plan socioéconomique à l'enseignement par le biais de l'attribution, dans les cas jugés pertinents par le Conseil, de prêts issus d'un fonds à toute personne éligible pour lui permettre d'assumer les coûts de l'enseignement supérieur. La Constitution du Pérou considère, quant à elle, les coûts comme une source possible de discrimination et garantit le droit à l'éducation gratuite aux étudiants ne disposant pas des ressources économiques nécessaires à la prise en charge des coûts de l'éducation dans les universités publiques, en fonction de leurs résultats. L'objectif de la loi de 1994 relative à l'enseignement supérieur aux Philippines consiste à protéger, favoriser et promouvoir le droit de tous les citoyens à accéder à une éducation de qualité à un prix abordable.

UNE COMBINAISON PERTINENTE DE FRAIS ET D'AIDES FINANCIÈRES EST NÉCESSAIRE POUR GARANTIR UN ACCÈS ÉQUITABLE

L'une des stratégies envisageables d'accessibilité financière consiste à rendre l'enseignement supérieur gratuit pour tous. Toutefois, une politique de gratuité qui ne serait pas accompagnée d'une aide aux groupes défavorisés peut s'avérer inéquitable. Aux Philippines,

“ Une politique de gratuité qui ne serait pas accompagnée d'une aide aux groupes défavorisés peut s'avérer inéquitable ”

une loi de 2016 a mis fin aux frais de scolarité pour 1,6 million d'étudiants dans 112 établissements supérieurs publics, soit 40 % des étudiants du pays (CHED, 2017). Si cette politique semble constituer un pas en avant vers l'accessibilité financière, les étudiants inscrits dans le secteur public sont déjà plus susceptibles d'accéder à une formation supérieure que les autres (Orbeta et Paqueo, 2017). La loi ne s'applique pas aux 2,5 millions d'étudiants inscrits dans des établissements privés, où les frais peuvent être jusqu'à trois

fois plus élevés (BASD, 2012). Les prêts publics et les subventions pour aider à assumer les frais de scolarité dans le secteur privé sont accordés en fonction des revenus des ménages et de la performance académique, des paramètres qui excluent davantage d'étudiants défavorisés. En 2015, moins de 4 % des étudiants inscrits dans des établissements privés aux Philippines bénéficiaient d'une aide publique (CHED, 2017).

Pour améliorer l'équité en matière d'accessibilité et d'achèvement des cursus, la politique relative aux frais de scolarité (gratuité, approche double, paiement différé ou anticipé) doit être conçue conjointement aux programmes d'aide financière, lesquels peuvent associer subventions et bourses, prêts adaptés au revenu et avantages fiscaux (Marcucci, 2013).

En Allemagne, les établissements supérieurs publics, où sont inscrits 94 % des étudiants, étaient gratuits jusqu'en 2005, date à laquelle sept des seize *Länder* ont instauré des frais de scolarité pouvant atteindre 1 000 € par an. En dépit du volume modique de cette somme, on estime que cette décision aurait réduit de 5 à 7 points de pourcentage la probabilité d'une inscription (Hübner, 2012). C'est pourquoi les *Länder* ont progressivement éliminé ces frais. La Bavière et la Basse-Saxe sont les deux derniers d'entre eux à avoir procédé à leur suppression en 2014. Un quart des étudiants bénéficient de l'aide financière prévue par la loi fédérale pour la promotion de la formation, laquelle couvre les frais et les dépenses courantes. Cette aide est divisée à parts égales entre une subvention et un prêt sans intérêt assorti d'une période de grâce de cinq ans (Lavinson, 2017). L'augmentation de 1 000 € de son montant annuel entraîne une hausse de la participation aux programmes d'enseignement supérieur de seulement 2 points de pourcentage (Steiner et Wrohlich, 2012). Cependant, seuls 60 %

des étudiants à faible revenu éligibles perçoivent cette aide. Un montant de l'aide plus élevé, l'existence d'aînés en ayant bénéficié et une aversion moindre à l'égard des dettes sont autant de facteurs qui augmentent la probabilité de bénéficier de l'aide (Herber et Kalinowski, 2016).

Au Chili, les outils visant à améliorer l'accessibilité comprennent quatre programmes de subventions exemptant les bénéficiaires de différents frais selon le type d'établissement fréquenté. En outre, deux mécanismes de prêt visent les étudiants comptant parmi les 80 % les plus pauvres. Le fonds « Fondo Solidario Universitario », accessible uniquement aux étudiants inscrits dans les universités publiques, est administré par les établissements. Le fonds « Crédito con Aval del Estado » est disponible aux étudiants, quel que soit l'établissement fréquenté, administré par un bureau central de prêt et financé par des banques privées. Ces deux fonds perçoivent un taux d'intérêt de 2 % et les versements mensuels sont fonction du revenu. La probabilité pour les étudiants à faible revenu de rester à l'université jusqu'à l'obtention du diplôme passe de 37 % à 62 % lorsqu'ils touchent des subventions. Or, ces subventions couvrent seulement une partie des frais de scolarité. Les prêts permettant d'assurer les coûts restants font passer ce taux à 79 % (Santelices et al., 2016).

La Pologne a recours à des frais de scolarité peu élevés, à des bourses et à des prêts pour favoriser un vaste accès à l'enseignement supérieur. En 2011, le pays a élargi son système de bourses en changeant le ratio entre les bourses au mérite et celles basées sur le revenu en faveur de la seconde. Il a également augmenté de 30 % le seuil de revenu éligible aux subventions couvrant d'autres frais (logement et transport, par exemple) (OCDE, 2015a).

En Chine, les frais de scolarité doivent être réglés par avance. Le pays a néanmoins récemment amélioré sa politique d'aide financière, qui bénéficie à plus de 27 millions d'étudiants. Le coût net de scolarisation des étudiants chinois à faible revenu représente 187 % du revenu par habitant. Les besoins des étudiants à faible revenu inscrits dans des établissements peu sélectifs sont moins satisfaits que ceux des étudiants aisés qui fréquentent des universités plus élitistes (Yang et Cheng, 2013). Les réformes visaient à corriger cette inégalité grâce à l'accroissement de la part d'étudiants éligibles à l'aide publique, à l'extension du délai de remboursement à 20 ans et à l'introduction d'une aide au remboursement pour les étudiants à faible revenu (ICHEFP, 2017).

L'aide au remboursement du prêt est nécessaire pour les étudiants à faible revenu. Les prêts dépendant du revenu prévoient un remboursement limité à un pourcentage du revenu discrétionnaire de la personne concernée (Baum et Schwartz, 2005). En Thaïlande, le Gouvernement a mis en place un système de remboursement forfaitaire pour aider les étudiants à faire face aux frais. Pour les diplômés dont les revenus correspondent à la moyenne nationale, la charge de remboursement était faible, s'élevant à seulement 3 % pour les hommes et 5 % pour les femmes. Pour les plus pauvres, en revanche, cette charge atteignait 9 % pour les hommes et

14 % pour les femmes. La commission de l'enseignement supérieur a instauré un système de prêts dépendant du revenu en 2006, mais le programme a été annulé un an plus tard en raison de son coût trop élevé et des difficultés que présentait sa mise en œuvre (Chapman *et al.*, 2010).

Plusieurs pays font face à une demande excessive de programmes de prêt. Pour y répondre, la Colombie, par exemple, a instauré en 2014, dans 39 universités de haut niveau, un programme intitulé « Ser Pilo Paga » (« Être au top, ça paie ») visant à couvrir les frais de scolarité et de la vie courante à condition que l'étudiant bénéficiaire obtienne son diplôme. L'éligibilité était fondée à la fois sur le mérite (mesurée à l'aune des notes ou de la moyenne obtenues lors de l'examen de fin d'études secondaires) et sur le revenu (mesuré à partir de la strate à laquelle appartient le ménage selon le système national d'identification des bénéficiaires potentiels des programmes sociaux) (ICETEX, 2017a). En 2015, le pays a mis en place le programme « Tú Eliges » (« C'est ton choix »), lequel proposait des délais de remboursement plus flexibles. En fonction des critères, les étudiants peuvent choisir de rembourser la somme totale pendant leurs études ou après l'obtention de leur diplôme (ICETEX, 2017b). Toutefois, environ 40 % des demandes effectuées auprès de ce programme sont rejetées (OCDE, 2016b).

En Ouganda, les étudiants « méritants » des universités publiques sont dispensés de frais de scolarité en fonction de leur score à l'examen d'entrée. Environ 7 % des étudiants ont bénéficié de ce programme en 2012, mais il s'agissait en général d'étudiants plus riches que la moyenne (Lavinson, 2017). Ce phénomène a été exacerbé par la privatisation accrue de l'enseignement supérieur dans le pays, où le secteur privé représentait 74 % des établissements et 49 % des inscriptions en 2013/14 (Basheka, 2015). Un mécanisme de prêts étudiants fondés sur les besoins instauré en 2013/14 couvrait les frais d'environ 1 000 étudiants inscrits dans des cursus scientifiques dans des universités publiques ou privées. Un peu plus d'un candidat sur trois a profité de ce mécanisme au cours des trois premières années de sa mise en œuvre, mais l'attribution des prêts a fait l'objet de débats au sein de la commission parlementaire d'éducation (Parliament Watch, 2017).

En effet, s'il est essentiel de cibler les étudiants les plus pauvres, les revenus peuvent être difficiles à évaluer dans les pays à faible revenu ou à revenu intermédiaire de la tranche inférieure, où les mesures de revenu sont moins fiables. En Afrique subsaharienne, les gouvernements utilisent des variables de substitution, telles que le niveau d'éducation des parents, les caractéristiques du foyer et le patrimoine familial, pour évaluer les besoins (ICHEFP, 2003). En l'absence d'un système robuste d'impôt sur le revenu et d'un mécanisme de remboursement des prêts, les bureaux de prêts et les fonds fiduciaires pour l'éducation du Ghana, du Kenya et de la République-Unie de Tanzanie ont demandé aux employeurs de déduire le remboursement du salaire des diplômés (Pillay, 2013).

METTRE LES GOUVERNEMENTS DEVANT LEURS RESPONSABILITÉS EN MATIÈRE D'ACCESSIBILITÉ FINANCIÈRE

Les étudiants et les parents ont besoin d'un accès simple et fiable aux données relatives à l'accessibilité financière de l'enseignement supérieur afin de pouvoir effectuer des choix éclairés en ce qui concerne l'université, le lieu et la durée de leurs études. Le suivi national des coûts de participation à l'enseignement supérieur est particulièrement important lorsque les frais (de scolarité, notamment) varient en fonction des filières, des établissements ou des modalités du cursus (par exemple, plein temps/temps partiel, à distance/en présentiel) (Orr, 2016).

Pourtant, rares sont les pays qui fournissent des données sur les frais de scolarité ou les coûts de participation moyens et leurs liens avec la capacité de l'étudiant à les assumer, même parmi ceux disposant d'un cadre juridique ou constitutionnel garantissant l'accessibilité financière de l'enseignement supérieur. Au Pérou, le rapport annuel du Conseil national de l'éducation affirme que l'enseignement supérieur public doit en principe être gratuit, mais

“ Rares sont les pays qui fournissent des données sur les frais de scolarité ou les coûts de participation moyens et leurs liens avec la capacité de l'étudiant à les assumer ”

ne mentionne aucuns frais, même modiques, associés aux établissements publics comme privés (CNE du Pérou, 2015). L'Union européenne publie des informations sur les frais universitaires à l'intention de ses 28 États membres et 9 pays partenaires, mais elles sont très peu détaillées (Commission européenne/EACEA/Eurydice, 2016). L'OCDE publie une estimation de la moyenne annuelle des frais de scolarité appliqués dans

les établissements scolaires, mais ces données sont davantage destinées aux décideurs politiques qu'aux étudiants et à leurs familles (OCDE, 2016a).

Seuls les États-Unis dérogent à la règle : depuis 1963, le pays publie les frais moyens de scolarité ainsi que de pension par le biais du Centre américain des données statistiques en éducation (NCES). Le coût moyen d'un cursus de premier cycle universitaire est passé de 9 641 dollars EU en 1963 à 22 432 dollars EU en 2015 (NCES, 2016). Le cadre juridique régissant les coûts de participation à l'enseignement supérieur figure au paragraphe 1092 du Titre 20 du Code des États-Unis. En 2008, la loi « Public Law » 110-315 est venue renforcer le suivi des frais de scolarité en améliorant la transparence de ces derniers vis-à-vis des consommateurs prévue par le cadre juridique précité (Heuser *et al.*, 2012).

Pour être éligibles aux programmes fédéraux d'aide aux étudiants prévus par le Titre IV, les établissements supérieurs étasuniens doivent renseigner les coûts de participation et le prix net de leurs cursus. Les coûts de participation comprennent le montant annuel moyen des frais de scolarité et de pension, des livres, des fournitures et du transport. Le prix net correspond à la différence entre le coût moyen de participation et les aides financières moyennes perçues provenant de toutes les sources possibles (fédérale, étatique et institutionnelle) dont bénéficie l'étudiant. Le Ministère de l'éducation publie des informations relatives au prix net sur *College Navigator*, un site Internet conçu pour les étudiants et leur famille. La loi oblige également les campus à mettre un calculateur de prix net à disposition sur leur site Internet (Heuser *et al.*, 2012).

CONCLUSION

L'accessibilité financière, un concept ancré dans l'Objectif de développement durable 4.3, s'inscrit dans la continuité des engagements pris par différents pays en faveur de l'accessibilité de l'enseignement supérieur sans discrimination des groupes défavorisés. Toutefois, compte tenu de la tendance mondiale au partage des coûts dans le domaine de l'éducation supérieure, il est difficile d'identifier une méthode adaptée pour inciter les États à respecter ces engagements. Seules, les politiques de gratuité ne garantissent pas un accès équitable à l'enseignement supérieur. Il est essentiel d'associer des politiques relatives aux frais de scolarité à des approches de prise en charge des besoins financiers. Les gouvernements doivent mettre au point des politiques d'aide financière combinant subventions et prêts qui soient flexibles et répondent aux besoins des étudiants. Si des exemples commencent à voir le jour, les données sur lesquelles les étudiants et leur famille peuvent s'appuyer pour choisir un cursus, et à partir desquelles les experts et les décideurs politiques seront en mesure de suivre les progrès réalisés d'ici à 2030, sont insuffisantes.



Des étudiants de l'établissement Des Moines Public Schools, dans l'Iowa, prennent part au « Skilled Trades Academy », un institut de formation technique.

CRÉDIT : Établissement Des Moines Public Schools

MESSAGES CLÉS

Dans les pays à revenu faible et intermédiaire, la plupart des adultes ne possèdent même pas les compétences les plus élémentaires en informatique. En 2014-2016, seuls 4 % des adultes au Soudan et au Zimbabwe étaient en mesure de copier et de coller des fichiers. En Égypte, en République islamique d'Iran, en Jamaïque et au Pakistan, seuls 2 à 4 % d'entre eux savaient utiliser les formules arithmétiques de base dans un tableur.

On constate d'énormes disparités entre les sexes en ce qui concerne des compétences élémentaires en matière de TIC. En Italie, en Allemagne et aux Pays-Bas, environ 75 femmes pour 100 hommes savent utiliser des formules arithmétiques de base dans un tableur.

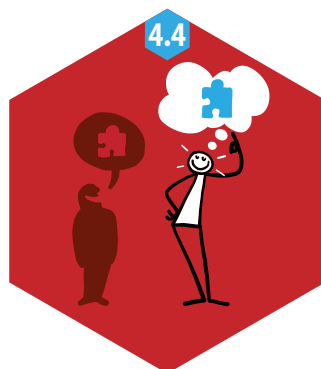
Chez les adultes, les compétences en TIC et la maîtrise de l'outil informatique peuvent être évaluées soit indirectement, par le biais de l'auto-évaluation, soit directement, par un examen. La comparaison entre ces deux méthodes montre que l'évaluation indirecte, sur laquelle repose l'indicateur mondial, ne permet de mesurer que les compétences informatiques élémentaires.

L'acquisition des compétences professionnelles n'a généralement pas lieu dans un cadre scolaire, mais plutôt communautaire ou professionnel, tout au long de la vie. Les États doivent veiller à ce que l'offre en matière de formations soit de bonne qualité et que les qualifications et certifications fournies correspondent bien aux compétences acquises par les travailleurs et demandées par les employeurs.

Définir des réglementations et des processus d'accréditation pour les prestataires de formations axées sur les compétences aussi bien publics que privés est essentiel à la reddition de comptes, mais cela nécessite des ressources et des connaissances spécialisées qui font défaut à de nombreux pays.

Nombre de pays ont instauré des composantes d'un système d'assurance qualité destiné à renforcer la reddition de comptes en matière de développement des compétences. Selon une analyse de la situation dans 20 pays à revenu faible et intermédiaire, 6 d'entre eux n'avaient pas mis en place de mécanisme de réglementation pour la prestation des formations non publiques et 9 ne disposaient d'aucun système d'information opérationnel destiné à améliorer les performances.

CHAPITRE 12



CIBLE 4.4

Compétences nécessaires au travail

INDICATEUR MONDIAL

4.4.1 Proportion de jeunes et d'adultes ayant des compétences en informatique et en communication, par type de compétence

INDICATEURS THÉMATIQUES

4.4.2 Pourcentage des jeunes/adultes qui maîtrisent au moins le niveau minimal d'aptitude en culture numérique

4.4.3 Taux de réussite scolaire des jeunes/adultes par tranches d'âge, situation au regard de l'activité économique, niveaux d'études et orientation du programme

Vue d'ensemble	172
Point sur les données 12.1 : Les compétences en TIC obtenues par mesure indirecte sont-elles un bon indicateur de la maîtrise de l'outil informatique, évaluée directement ?	174
Point sur les politiques 12.1 : Garantir la qualité du développement et de la certification des compétences	176

VUE D'ENSEMBLE

L'objet de la cible 4.4, relatif aux compétences nécessaires au travail, à l'emploi décent et à l'entrepreneuriat, porte sur un vaste ensemble. Le *Rapport mondial de suivi sur l'éducation* de 2016 évoquait un éventail de compétences à prendre en compte tout en insistant sur le fait que ces compétences variaient en fonction des possibilités professionnelles, lesquelles sont propres à chaque pays. Puisqu'il s'agit d'identifier des compétences qui puissent a) être appliquées à différents marchés du travail, b) être acquises au moyen de programmes d'enseignement et de formation et c) faire l'objet de mesures pertinentes à faible coût, le cadre de suivi des ODD a fait la part belle aux compétences en technologies de l'information et des communications (TIC) et à la maîtrise de l'outil informatique.

“ Dans les pays à revenu faible et intermédiaire, la plupart des adultes ne maîtrisaient pas même les opérations les plus simples en matière de TIC ”

a révélé que dans les pays à revenu faible et intermédiaire, la plupart des adultes ne maîtrisaient pas même les opérations les plus simples en matière de TIC. Au Soudan et au Zimbabwe, seuls 4 % des adultes étaient en mesure de copier et de coller des fichiers. En Égypte, en République islamique d'Iran, en Jamaïque et au Pakistan, seuls 2 % à 4 % des adultes savaient utiliser les formules arithmétiques de base dans un tableur (figure 12.1).

L'indicateur mondial relatif aux compétences en TIC établit le pourcentage d'individus qui, dans le cadre d'une enquête standard auprès des ménages, déclarent avoir réalisé au moins une activité d'ordre informatique sur neuf au cours des trois mois précédents. Il recourt ainsi à une méthode de mesure indirecte¹. L'analyse de la base de données issue de l'étude menée en 2014-2016 par l'Union internationale des télécommunications (UIT)

La répartition des compétences plus avancées, telles que la programmation, est particulièrement inéquitable. Au sein de l'Union européenne, la part des adultes dotés de ces compétences oscille de 1 % en Bulgarie à 14 % au Danemark ; en France, elle atteint 5 %. À cet égard, l'écart entre les sexes est très frappant. L'indice de parité entre les sexes en ce qui concerne les aptitudes en programmation est extrêmement faible dans les pays européens, notamment en Autriche, en République tchèque et en Hongrie : ces compétences sont recensées tout au plus chez 25 femmes pour 100 hommes. Rares sont les pays qui atteignent l'objectif de la parité, même en ce qui concerne des compétences plus élémentaires : en Italie, en Allemagne et aux Pays-Bas, environ 75 femmes pour 100 hommes savent utiliser des formules arithmétiques de base dans un tableur (figure 12.2).

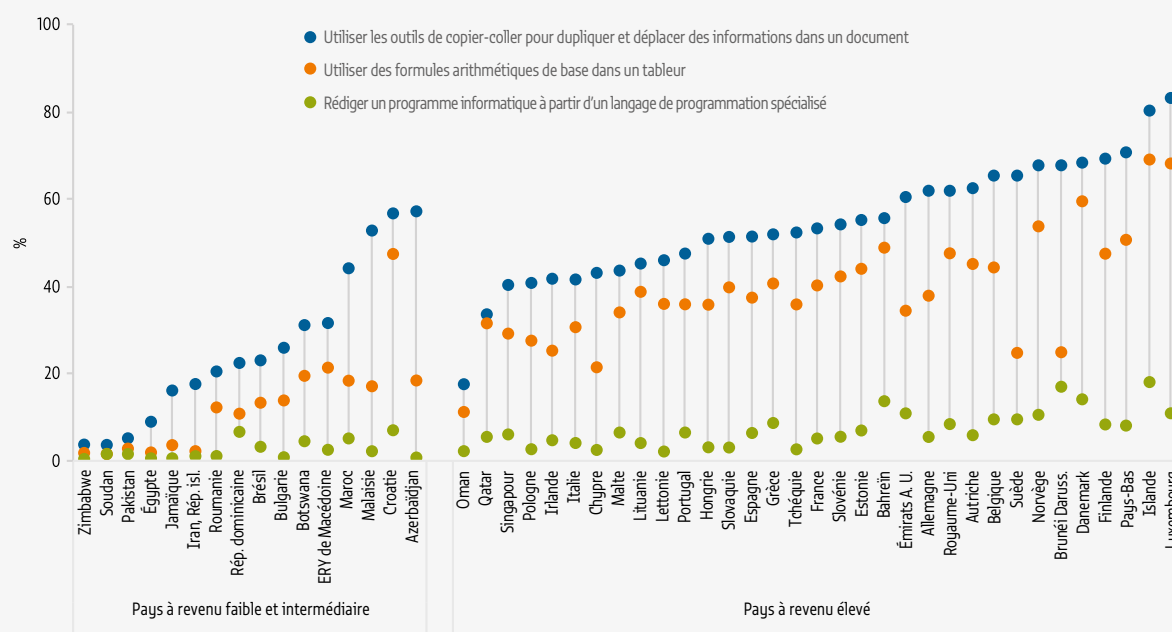
Le suivi de l'acquisition des compétences en matière de TIC soulève deux questions. Parmi les neuf activités recensées dans le cadre des enquêtes sur les ménages et sur la population active, lesquelles conviennent le mieux à la réalisation d'un suivi ? Par ailleurs, puisque les activités évaluées indirectement et autodéclarées ne sont que des variables de substitution pour mesurer les compétences, quelles sont celles qui reflètent le mieux les compétences sous-jacentes et les disparités significatives entre les différents pays ? Si ces questions nécessitent des recherches plus approfondies, la comparaison des données issues des évaluations directes et indirectes n'en demeure pas moins éclairante (point sur les données 12.1).

Comme pour d'autres aptitudes professionnelles, l'acquisition des compétences en matière de TIC et de la maîtrise de l'outil informatique n'a généralement pas lieu dans un cadre scolaire, mais plutôt communautaire ou professionnel, tout au long de la vie. Ainsi, les États ne pouvant pas directement assurer la formation à l'ensemble des compétences nécessaires au travail, leur priorité doit consister à veiller à ce que l'offre en la matière soit de bonne qualité et que les qualifications et certifications fournies correspondent bien aux compétences acquises par les travailleurs et demandées par les employeurs (point sur les politiques 12.1).

FIGURE 12.1 :

Dans les pays à revenu faible et intermédiaire, très peu d'adultes disposent des compétences élémentaires en matière de TIC

Pourcentage d'adultes ayant réalisé une activité sur ordinateur au cours des trois derniers mois dans un échantillon de pays, 2014-2016

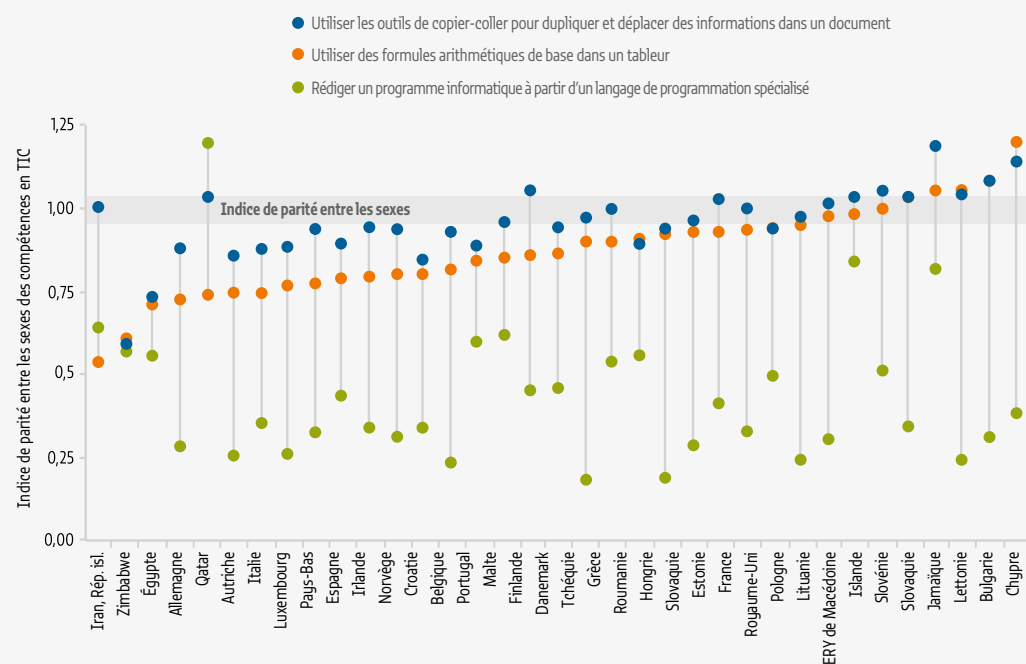


Source : Base de données de l'UIT.

FIGURE 12.2 :

Les compétences en matière de TIC sont beaucoup moins courantes chez les femmes que chez les hommes

Indice de parité entre les sexes chez les adultes ayant réalisé une activité sur ordinateur au cours des trois derniers mois dans un échantillon de pays, 2014-2016



Source : Base de données de l'UIT.

POINT SUR LES DONNÉES 12.1 : LES COMPÉTENCES EN TIC OBTENUES PAR MESURE INDIRECTE SONT-ELLES UN BON INDICATEUR DE LA MAÎTRISE DE L'OUTIL INFORMATIQUE, ÉVALUÉE DIRECTEMENT ?

Les personnes dont les compétences en matière de TIC sont insuffisantes risquent de se voir exclues des environnements professionnels modernes, où les nouvelles technologies sont en passe de devenir omniprésentes. Un ensemble de compétences connexes, connues sous le nom de maîtrise de l'information, maîtrise de l'outil informatique ou résolution de problèmes dans des environnements technologiques, sont directement évaluées par le biais d'enquêtes réalisées auprès des étudiants et des adultes (International ICT Literacy Panel, 2002 ; OCDE, 2015c, 2016f). Toutefois, ces méthodes d'évaluation coûtent cher et ne sont pas adaptées à la réalité du marché du travail dans les pays à revenu faible et intermédiaire. Si l'efficacité des méthodes indirectes de mesure de la répartition sous-jacente des compétences informatiques au sein de la population était avérée, les informations fournies par l'indicateur mondial actuel, basé sur l'évaluation indirecte ou sur l'auto-évaluation de neuf activités informatiques, seraient plus fiables.

Deux ensembles de données ont été utilisés pour corrélérer les mesures directes et indirectes dans 16 pays européens où ces deux types de mesures étaient disponibles pour les adultes âgés de 25 à 65 ans. En ce qui concerne les mesures indirectes, Eurostat recueille des informations sur neuf activités informatiques par le

“ Les mesures directes et indirectes de la maîtrise de l'outil informatique dans 16 pays européens peuvent être comparées à partir des ensembles de données de l'OCDE et d'Eurostat ”

biais d'enquêtes annuelles sur les capacités des ménages, des individus et des entreprises en matière de TIC, conformément à la définition de l'indicateur mondial 4.4.1 de l'UIT.

En ce qui concerne les mesures directes, l'enquête du Programme de l'OCDE pour l'évaluation internationale des compétences des adultes (PIAAC) a inclus des niveaux de maîtrise de la résolution de problèmes dans des environnements technologiques en 2011 et 2013. Au niveau 1, les

participants étaient capables d'utiliser des logiciels courants, par exemple un serveur de messagerie électronique ou un navigateur Web, pour accéder à l'information ou exécuter des instructions nécessaires à la résolution d'un problème. Au niveau 2, ils étaient en mesure de recourir à des logiciels et des outils spécifiques requérant des étapes et opérateurs divers afin de résoudre des problèmes. Au niveau 3, ils étaient aptes à faire un usage approfondi

du raisonnement inductif. Dans les pays participants, à revenu élevé pour la plupart, un adulte sur quatre ne disposait pas d'expérience préalable en matière d'outil informatique, s'est désisté de l'évaluation sur ordinateur ou a échoué à l'examen des compétences les plus élémentaires.

Le pourcentage des individus ayant réalisé l'ensemble des neuf activités informatiques selon l'enquête d'Eurostat a été comparé au pourcentage d'individus ayant passé avec succès les trois niveaux de maîtrise du PIAAC. Douze des pays étudiés par l'Eurostat ont participé à la première enquête du PIAAC en 2011/12 (corrélée aux données Eurostat de 2011) et quatre à la deuxième enquête en 2014/15 (corrélée aux données Eurostat de 2013/14).

La corrélation entre les mesures directes et indirectes des compétences a été confirmée dans tous les cas, mais elle est apparue particulièrement forte dans deux domaines. Premièrement, elle était plus prononcée pour les compétences les plus élémentaires (l'envoi d'un courrier électronique comprenant des pièces jointes, par exemple), que pour les compétences plus complexes telles que la programmation. Cette tendance est observable à partir de la proximité des pays vis-à-vis de la ligne reliant les deux types de mesures de compétences (**figure 12.3**). D'un point de vue statistique, elle est démontrée par la magnitude du coefficient de corrélation croisée (0,97 dans le quart supérieur gauche, contre 0,62 dans le quart inférieur gauche).

Deuxièmement, la corrélation entre les mesures directes et indirectes était plus significative pour les niveaux les plus faibles du PIAAC (niveau 1 et plus) que pour les niveaux les plus élevés (niveaux 2 et 3) (comparer p. ex. le quart supérieur gauche et le quart supérieur droit). Ces éléments semblent indiquer qu'il est suffisant d'atteindre le niveau 1 pour effectuer ces activités, mais également que l'indicateur mondial, à partir de l'évaluation indirecte de neuf activités informatiques, renvoie une image précise de ce faible niveau en résolution de problèmes dans des environnements technologiques. Les compétences complexes, pour lesquelles la corrélation avec un niveau de maîtrise élevé était légèrement plus significative (comparer les quarts inférieur gauche et inférieur droit), constituent la seule exception.

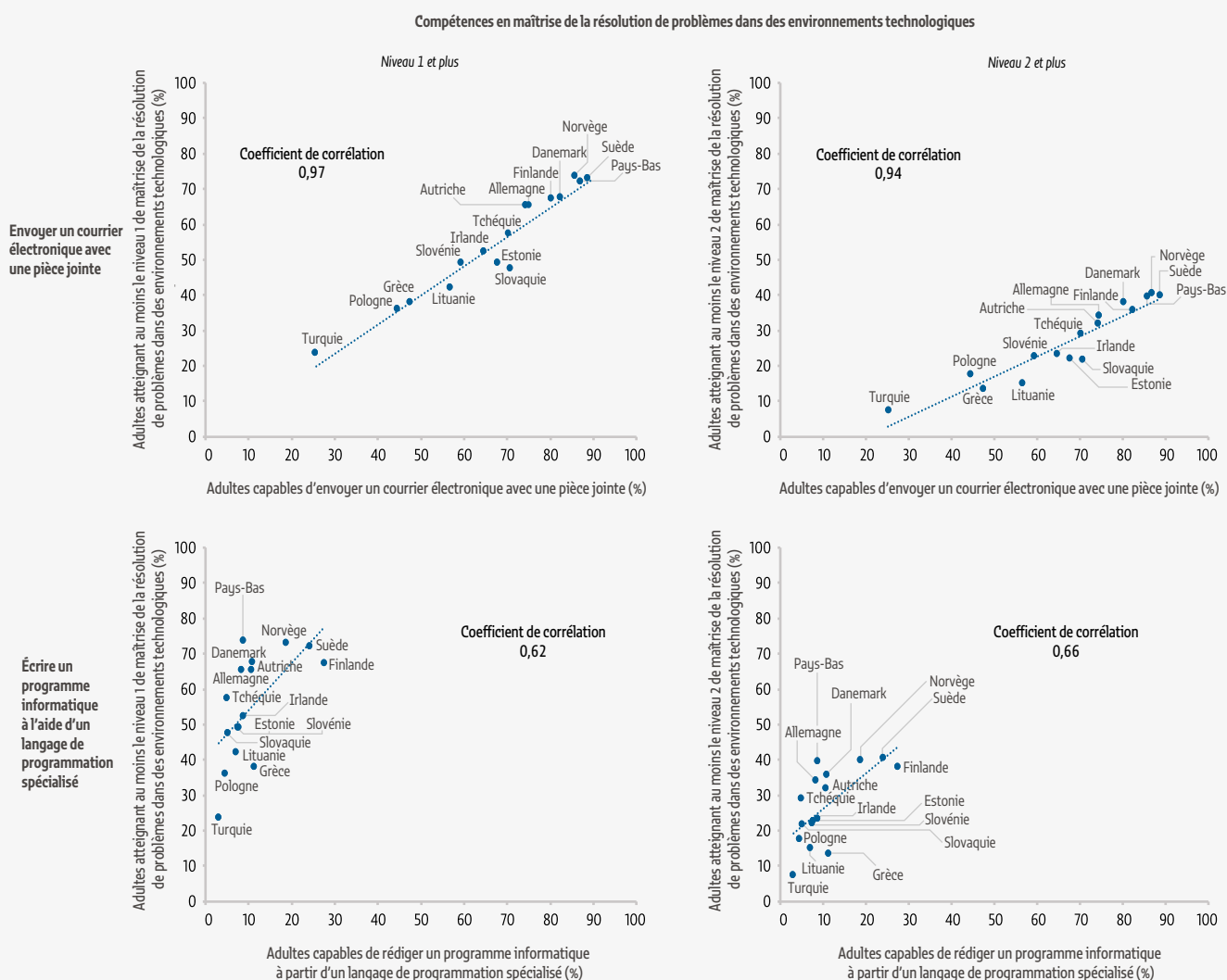
L'évaluation du coefficient de corrélation entre les trois niveaux de maîtrise évalués directement (PIAAC) et les neuf compétences mesurées indirectement (Eurostat) confirme ces résultats (**figure 12.4**). Les coefficients de corrélation sont en effet plus élevés pour le copier-coller d'informations que pour la configuration de logiciels. Les compétences indirectes en matière de TIC donnent en outre une meilleure estimation de la part de la population disposant de faibles compétences mesurées directement (niveau 1 et plus) que de celle disposant de compétences élevées mesurées directement (niveau 3).

D'autres éléments s'avèrent intéressants à comparer en fonction du niveau d'enseignement, de la tranche d'âge et du sexe. Si le pourcentage d'adultes disposant de compétences adéquates en TIC évaluées indirectement varie largement selon les groupes, c'est

FIGURE 12.3 :

Évalués indirectement, tous les types de compétences en matière de TIC ne permettent pas d'estimer avec précision les résultats de l'évaluation directe du niveau de maîtrise d'une population donnée de la résolution de problèmes dans des environnements technologiques

Corrélation entre deux compétences en TIC évaluées indirectement et deux niveaux de maîtrise de la résolution de problèmes dans des environnements technologiques évalués directement, dans un échantillon de pays, 2011-2015



Source : Analyse de l'équipe du Rapport GEM à partir des données d'Eurostat et du PIAAC de l'OCDE.

en outre le cas de leur corrélation avec le niveau de maîtrise de la résolution de problèmes dans un environnement technique évalué directement. Par exemple, les 25 à 34 ans sont plus nombreux que les 55 à 64 ans à avoir réalisé les neuf activités informatiques évoquées, et le degré de corrélation est aussi plus fort dans les tranches les plus jeunes que les groupes plus âgés.

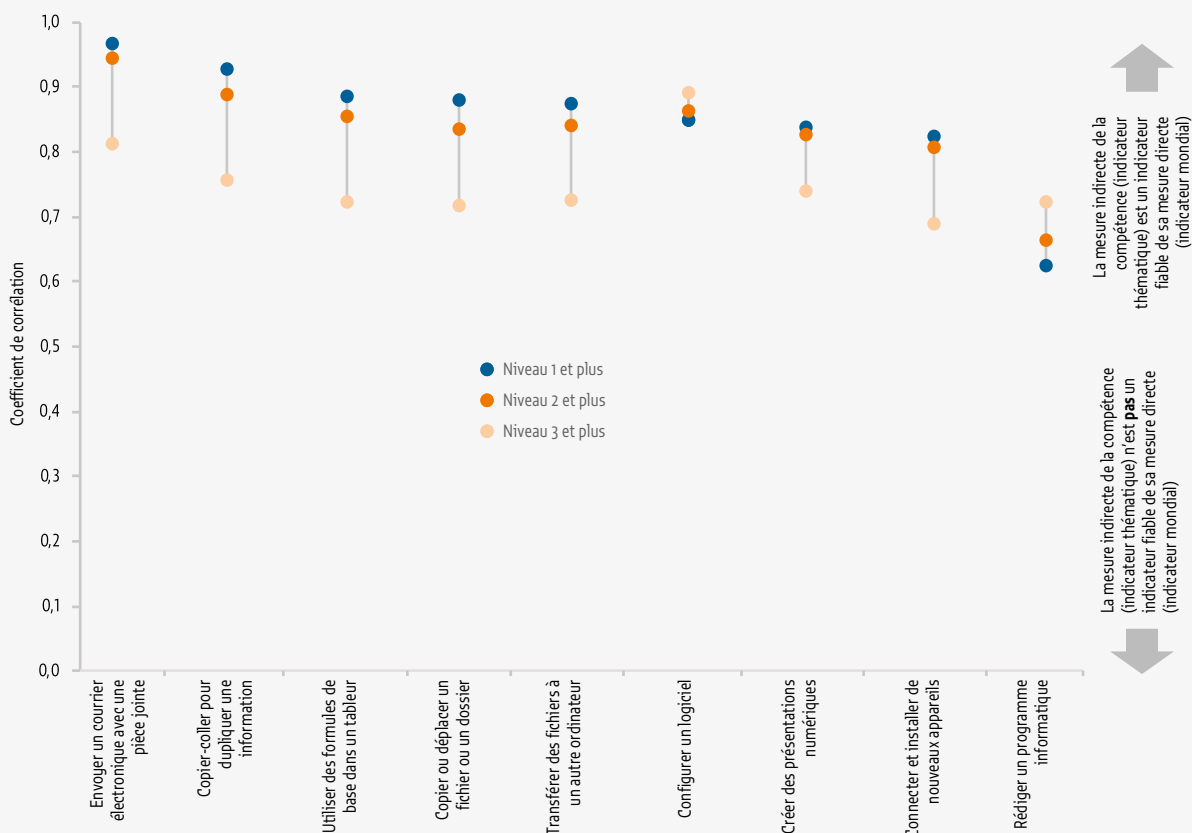
En résumé, l'indicateur mondial de la cible 4.4, qui est fondé une méthode de mesure indirecte, semble rendre compte de

variations dans la répartition des compétences en TIC et de la maîtrise de l'outil informatique des adultes parmi les pays à revenu élevé ayant participé à la fois à l'évaluation directe et indirecte de ces compétences. Il s'agit d'une constatation positive, car les évaluations indirectes sont bien moins coûteuses que les mesures directes. Toutefois, les données relatives aux neuf activités ne sont pas toutes également efficaces en ce qui concerne la reconnaissance des compétences sous-jacentes. D'autre part, elles rendent seulement compte du niveau de maîtrise le plus faible

FIGURE 12.4 :

L'indicateur mondial des compétences en TIC évaluées indirectement rend mieux compte des compétences relativement élémentaires de la population

Coefficients de corrélation entre neuf compétences en TIC évaluées indirectement et trois niveaux de maîtrise de la résolution de problèmes dans des environnements technologiques évalués directement, 2011-2015



Source : Analyse de l'équipe du Rapport GEM à partir des données d'Eurostat et du PIAAC de l'OCDE.

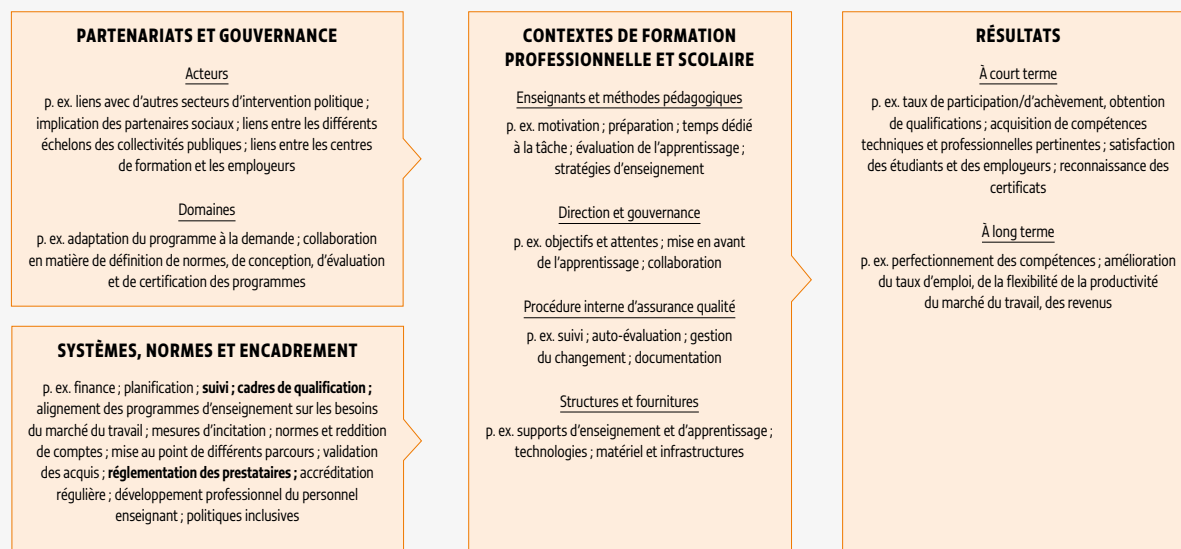
nécessitant la connaissance des logiciels les plus courants. Les pays sont plus susceptibles d'être intéressés par les compétences plus sophistiquées, qui présentent un potentiel plus élevé en matière d'effets sur l'économie.

POINT SUR LES POLITIQUES 12.1 : GARANTIR LA QUALITÉ DU DÉVELOPPEMENT ET DE LA CERTIFICATION DES COMPÉTENCES

Le concept de qualité, difficile à définir dans des contextes structurés d'enseignement scolaire, est d'autant plus insaisissable dans le domaine du développement des compétences professionnelles, compte tenu de la diversité des prestataires, des objectifs et des résultats escomptés des formations. Certains

vont jusqu'à affirmer qu'il n'existe pas de définition générale de la qualité, car cette dernière dépendrait du contexte (ETF, 2008). Puisque les États et les acteurs non gouvernementaux, tels que les employeurs, partagent les tâches induites par le développement des compétences, il est également délicat de circonscrire les responsabilités de chacun eu égard à la qualité. Toutefois, les différents aspects de la qualité peuvent être catégorisés en matière de partenariats, de systèmes, de contextes de formation et de résultats (**tableau 12.1**). Ce cadre peut servir à analyser les activités de formation menées en contexte scolaire et professionnel.

Un système d'assurance qualité garantit que les normes communément admises de prestation de services et de résultats en matière de compétences sont respectées (ETF, 2008). En fin de compte, si le système est efficace, les salariés et les employeurs bénéficiant des programmes de développement des

TABLEAU 12.1 :**Un cadre de qualité dans le développement des compétences professionnelles****CONTEXTE**

Conditions économiques, politiques et sociales

Remarque : Les trois domaines évoqués dans cette section sont indiqués en gras.

Source : Analyse de l'équipe du Rapport GEM à partir des données du CEDEFOP (2015), de l'ETF (2008), de l'UNESCO (2016c) et de la Banque mondiale (2013).

compétences sont convaincus de la fiabilité des qualifications en tant qu'indicateur de l'acquisition de compétences demandées sur le marché du travail (Bateman et Coles, 2013), notamment si les partenaires sociaux et les autres parties prenantes, telles que les chambres de commerce, sont impliqués dans la planification et l'ajustement ultérieur des programmes et certificats de développement des compétences. Ce type de système d'assurance qualité contribue à la reddition de comptes des gouvernements et des prestataires de formation vis-à-vis non seulement des bénéficiaires, mais aussi l'un de l'autre. Pour les gouvernements, l'assurance qualité est fondamentale lorsqu'il s'agit de déterminer si les prestataires utilisent les fonds publics aux fins qui leur sont attribuées. Pour les prestataires, l'assurance qualité est un moyen de veiller à ce que les gouvernements assument leur responsabilité en ce qui concerne l'établissement de règles claires et le lancement de mesures d'incitation efficaces.

Cette section évoque trois mécanismes de responsabilité relatifs à la formation, ainsi que leurs implications. Tout d'abord, la gouvernance du système de développement des compétences doit être cohérente et définir des objectifs clairs pour les autorités et les prestataires grâce à un cadre commun de qualifications. Deuxièmement, les prestataires de formation gouvernementaux et non gouvernementaux (ces derniers étant de plus en plus

nombreux) doivent se conformer aux normes et procédures réglementaires pour être accrédités et proposer leurs services (Bateman et Coles, 2013). Troisièmement, dans l'objectif de garantir la responsabilité des prestataires, les gouvernements doivent recueillir et mettre à disposition des informations transparentes sur les activités menées par ces derniers et sur les résultats obtenus par les étudiants.

DES CADRES DE QUALIFICATION FIABLES POUR UNE RESPONSABILITÉ RENFORCÉE

Les cadres nationaux de qualification classent les certificats, diplômes ou titres obtenus à partir d'une évaluation des résultats d'apprentissage et d'une procédure de validation. L'objectif consiste à établir des normes nationales ou sectorielles en matière de connaissances, d'aptitudes et de compétences (CEDEFOP, 2011). Les qualifications sont relatives aux différents niveaux d'aptitudes et de compétences acquises au terme d'une formation, et non aux moyens mis en œuvre pour les acquérir (durée de la formation, matières). Les cadres de qualification permettent de valider des compétences, qu'elles aient été acquises par le biais d'une formation scolaire ou grâce à une expérience professionnelle. Ils contribuent à prévenir la mauvaise affectation des ressources en rendant compte des besoins actuels et futurs du marché du travail.

“ Les cadres de qualification peuvent favoriser la reddition de comptes, notamment s'ils sont accompagnés de normes d'aptitudes ou de compétences servant de référence à la formation et à l'évaluation ”

Les cadres de qualification peuvent favoriser la reddition de comptes, notamment s'ils sont accompagnés de normes d'aptitudes ou de compétences servant de référence à la formation et à l'évaluation. Pour assurer la pertinence des formations, il est essentiel de s'appuyer sur les employeurs et

sur les autres partenaires sociaux en vue d'identifier les normes et les compétences professionnelles requises. La Tunisie a créé un cadre de qualification national en 2009, qu'elle n'a cependant toujours pas appliqué. Les partenaires sociaux ont en effet refusé d'y participer, car ils se sentaient sous-représentés au sein de la commission nationale chargée d'assurer sa mise en œuvre. À la place, les fédérations sectorielles ont pris l'initiative de mettre au point des normes professionnelles, qui ne correspondent pas à des qualifications, mais peuvent servir de références aux prestataires souhaitant concevoir des qualifications et des programmes adaptés (IUAV et al., 2015).

En Pologne, les partenaires sociaux, entre autres les confédérations d'employeurs, l'association des artisans, la chambre nationale de commerce et les syndicats, ont été invités à participer à la création de normes de qualifications professionnelles. Il leur a été demandé de fournir des conseils et des retours d'information sur le format de fiches de poste, la définition de lignes directrices relatives aux ressources (objectifs d'apprentissage et contenu) et aux résultats (aptitudes et compétences), et à l'instauration de normes d'évaluation. Toutefois, les partenaires sociaux n'ont pas participé activement à cette initiative (CEDEFOP, 2009b).

Pour être valables, les cadres nationaux de qualification doivent englober à la fois le secteur public et le secteur privé. Au sein de la Communauté de développement d'Afrique australe, le Botswana et le Malawi disposent de cadres s'appliquant exclusivement aux prestataires privés et constitués en entreprises. Maurice utilise deux cadres distincts pour le secteur public et le secteur privé. En Namibie, en République-Unie de Tanzanie et en Zambie, les deux secteurs sont couverts par un seul et même cadre (UNESCO et SADC, 2013).

Les cadres nationaux de qualification favorisent également la reddition de comptes en établissant des liens à l'international avec d'autres cadres. Lorsque la Communauté des Caraïbes (CARICOM) a mis en place une économie et un marché communs, elle a insisté sur l'importance de la libre circulation de la main-d'œuvre et de la reconnaissance mutuelle des diplômes, certificats et autres qualifications. L'Association caribéenne des agences nationales

de formation (*Caribbean Association of National Training Agencies*) a instauré un système régional de formation et de certification, les Qualifications professionnelles caribéennes (*Caribbean Vocational Qualifications*), qui garantit une prestation harmonisée de programmes d'enseignement et de formation axés sur les compétences et permet aux étudiants de transiter facilement entre les différents systèmes. Le cadre régional de qualification de la CARICOM a été conçu en 2012. Il comporte huit descriptifs de niveaux de compétences génériques auxquels les pays se réfèrent pour adapter leur niveau national dans les domaines concernés. À la Barbade, à Belize, en Jamaïque, à Saint-Kitts-et-Nevis, au Suriname et à Trinité-et-Tobago, des cadres nationaux de qualification basés sur les descriptifs de la CARICOM ont été mis en place ou sont en cours d'instauration (UIL et al., 2015).

S'il existe un nombre croissant de cadres nationaux de qualification, qui sont présents dans presque trois quarts des pays, ils ne sont pas tous utilisés. La mise au point de qualifications nécessite un processus relativement long et peut prendre beaucoup de temps, en particulier dans les pays disposant de capacités limitées (Graham et Deij, 2015). En outre, pour être efficaces, par exemple en matière de reddition de comptes, les qualifications doivent correspondre aux besoins du marché. Une procédure d'assurance qualité est par ailleurs nécessaire pour les qualifications elles-mêmes, depuis leur conception à leur obtention par des apprenants.

LA RÉGLEMENTATION DES PROGRAMMES DE DÉVELOPPEMENT DE COMPÉTENCES EST ESSENTIELLE À LA REDDITION DE COMPTES DES PRESTATAIRES

De nombreux pays éprouvent des difficultés à intégrer plusieurs prestataires publics de formation à un cadre réglementaire et de gouvernance commun doté de normes et de qualifications préexistantes. La multiplication des prestataires et des certifications privés entrave ce processus. La mise en place d'un cadre réglementaire intégré, tenant compte de toutes les organisations publiques et privées proposant des formations axées sur les compétences et conformes au cadre national de qualification, représente une priorité absolue.

L'accréditation constitue une procédure d'assurance qualité par laquelle les autorités législatives ou professionnelles confirment qu'un prestataire de programmes d'enseignement et de formation respecte des normes préétablies (CEDEFOP, 2011). Il s'agit généralement d'une procédure d'évaluation externe, mais nombre de pays, notamment le Danemark, l'Irlande et les

“ L'accréditation constitue une procédure d'assurance qualité par laquelle les autorités confirment qu'un prestataire de programmes d'enseignement et de formation respecte des normes préétablies ”

Pays-Bas, exigent également des prestataires qu'ils procèdent à une auto-évaluation et à l'instauration de systèmes d'assurance qualité internes, sans quoi l'accréditation leur est refusée (CEDEFOP, 2009a). En Finlande, les prestataires sont juridiquement tenus d'évaluer régulièrement leurs propres activités et de rendre publics les principaux résultats obtenus (Finnish National Board of Education, 2010).

La politique nationale de l'Inde en faveur de l'entrepreneuriat et du développement des compétences (*National Policy for Skill Development and Entrepreneurship*) vise à former 400 millions de personnes d'ici à 2022. Pour atteindre cet objectif ambitieux, qui excède les capacités actuelles du pays, le Gouvernement a eu recours au soutien financier du secteur privé et à des mécanismes institutionnels, par exemple la corporation nationale de développement des compétences (*National Skill Development Corporation*, NSDC), un partenariat public-privé fondé en 2009 afin de promouvoir l'intervention du secteur privé. La NSDC a établi des partenariats avec plus de 200 prestataires de formation et contribué à mettre sur pied 37 conseils sectoriels de compétences pour impliquer les secteurs économiques concernés dans la conception de programmes de formation (Ministère indien du développement des compétences et de l'entrepreneuriat (MSDE), 2015).

Eu égard à la demande, la NSDC est l'agence de mise en œuvre du système national de certification des compétences et de récompense monétaire (*National Skill Certification and Monetary Reward Scheme*), plus connu sous le nom de STAR (*Standard Training Assessment and Reward*). De sa création en 2013 à mi-2017, elle a fourni en moyenne environ 90 dollars EU à 1,4 million de bénéficiaires ayant achevé des programmes de formation agréés. La gestion d'un programme d'une telle ampleur pose de nombreuses difficultés de supervision, notamment s'agissant de veiller à ce que la certification des candidats par leurs évaluateurs soit transparente, que le bénéficiaire reçoive la récompense dans sa totalité, que les candidats utilisent un seul numéro d'identification ou carte du registre national de la population, et qu'aucune activité ne soit illégalement sous-traitée à un prestataire non accrédité. Un ensemble détaillé de critères, y compris les conditions minimales d'infrastructure et les procédures de contrôle, est en place pour garantir l'intégrité du programme (NSDC en Inde, 2013).

Le Pradhan Mantri Kaushal Vikas Yojana (plan de développement des compétences du Premier Ministre), lancé en 2015 et également administré par la NSDC, a suscité des préoccupations similaires. Ses différentes composantes comprennent une formation courte suivie d'une aide au stage en entreprise pour les jeunes sans emploi ou en situation d'abandon scolaire. Le Gouvernement faisait face à une situation d'escroquerie où des stagiaires recevaient des demandes et des lettres d'engagement falsifiées promettant l'accès à un emploi par le biais du programme moyennant des frais (NSDC en Inde, 2016).

Dans la plupart des pays, la concurrence commerciale n'a pas empêché la prolifération de qualifications de faible valeur sur le

marché du travail (Marope et al., 2015). En 2012, le Conseil des autorités australiennes (*Council of Australian Governments*) a adopté l'Accord national pour le développement des compétences et de la main-d'œuvre (*National Agreement for Skills and Workforce Development*), lequel promeut le financement des formations et l'affectation de fonds publics à des prestataires privés, tout en définissant les responsabilités des autorités fédérales et régionales. Le programme VET FEE-HELP a fourni des prêts basés sur les revenus aux étudiants suivant un enseignement ou une formation professionnels auprès d'un prestataire agréé. Plus des trois quarts du total des financements ont été affectés à des prestataires privés.

Le Comité de référence en matière d'emploi, d'éducation et de formation (Sénat australien) a lancé une enquête afin de déterminer si le programme avait déséquilibré le marché, étant donné que le nombre de prestataires éligibles ou le montant des frais n'avaient absolument pas été contrôlés. Ce sont entre autres les techniques de marketing qui ont suscité des inquiétudes. Elles pouvaient en effet donner « une fausse impression des qualifications proposées » ou utiliser des techniques d'incitation visant les personnes défavorisées. Certains prestataires ne disposaient pas de structures de propriété clairement définies, recouraient à des contrats de sous-traitance et réalisaient des profits excessifs. Le Comité a recommandé que l'Autorité australienne responsable de la qualité des compétences (*Australian Skills Quality Authority*) soit habilitée à réglementer directement les agents de marketing (Sénat australien, 2015). Le programme australien a été supprimé en décembre 2016, alors que des réformes introduisaient de nouvelles restrictions sur les prestataires privés et requéraient la preuve, pour les étudiants, de leur assiduité.

LA TRANSPARENCE DE L'INFORMATION EST AU FONDEMENT DE LA REDDITION DE COMPTES EN MATIÈRE DE PROGRAMMES DE DÉVELOPPEMENT DES COMPÉTENCES

La reddition de comptes repose sur l'identification de moyens de collecte, d'utilisation et de diffusion d'informations fiables et récentes sur l'offre et la demande en compétences. Le manque de compétences signalé par les employeurs, la disponibilité et l'accessibilité financière des programmes de formation, ainsi que la réussite des diplômés sur le marché du travail en termes de taux d'emploi et de revenus, constituent des exemples d'informations pertinentes. Les mesures de la réussite sur le marché du travail sont essentielles pour accompagner

“ Le manque de compétences signalé par les employeurs, la disponibilité et l'accessibilité financière des programmes de formation, ainsi que la réussite des diplômés sur le marché du travail constituent des exemples d'informations pertinentes au sujet des compétences ”

une transition progressive vers des qualifications fondées sur les résultats d'apprentissage.

Peu de pays disposent de systèmes satisfaisant les besoins de toutes les parties prenantes en matière d'informations. La République de Corée produit des informations de grande qualité pour étayer ses politiques, mais les conseils d'orientation auprès des futurs étudiants doivent être améliorés. L'Institut coréen de recherche pour l'enseignement et la formation professionnels (*Korean Research Institute for Vocational Education and Training*) mène des recherches sur les qualifications, analyse les tendances du marché du travail et évalue les politiques de développement des compétences. Des enquêtes fournissent des informations utiles sur les résultats des programmes de formation. Par exemple, l'enquête annuelle de mobilité professionnelle des diplômés suit les diplômés du supérieur au cours des 18 à 24 mois suivant l'achèvement de leur cursus afin d'analyser leur insertion sur le marché du travail (Lee et Cho, 2017). Toutefois, les informations disponibles en la matière semblent être classées en fonction des établissements et des domaines d'études, et non des programmes spécifiques. Elles sont donc peu utiles aux futurs étudiants dans le choix de leur filière (Kis et Park, 2012).

En Australie, le Ministère de l'éducation et de la formation, par le biais de son site Internet *My Skills*, fournit des informations sur des milliers de filières. Il spécifie en particulier quels en sont les prestataires et le devenir des diplômés, notamment en termes de salaire et d'employabilité. Ces chiffres sont basés sur les résultats de l'Enquête nationale sur le devenir des étudiants (*National Student Outcomes Survey*), conçue à l'origine pour recueillir des informations sur les étudiants boursiers inscrits dans des programmes d'enseignement et de formation professionnels. En 2016, sa portée a été étendue de façon à tenir compte des diplômés dont la formation avait été autofinancée ou payée par leur employeur (Ministère australien de l'éducation et de la formation, 2017 ; Centre australien de recherche sur l'enseignement professionnel (Australia DET, 2017 ; Australia NCVER, 2017).

Les pays disposant de peu de ressources tendent à se reposer sur les données administratives. En Afrique du Nord et en Asie de l'Ouest, les systèmes de suivi et d'évaluation sont peu robustes et il existe peu d'informations sur l'adéquation entre les compétences acquises en cours de formation, les taux d'achèvement, les taux d'emploi et le type d'emploi obtenu (Masson et al., 2010). En Turquie, les prestataires de formation publics et privés sont tenus de déclarer leurs chiffres relatifs à l'obtention des diplômes et aux stages. Si ces données sont utiles aux évaluations de la performance institutionnelle, elles contribuent peu à l'amélioration de la performance du système, et l'accès du public à ces données est limité (Banque mondiale, 2012).

Au Pérou, en revanche, la plate-forme en ligne *Ponte en Carrera* (Passerelle Carrières) fournit des informations sur les institutions, les programmes, leur durée, les frais de scolarité et les salaires moyens des diplômés par établissement. Cette plate-forme a été mise en place par le Gouvernement en collaboration avec l'Institut péruvien de la gestion d'entreprise (Ministère péruvien de l'éducation et al., 2017). Dans les pays dotés de très faibles capacités, les données administratives sont rarement accompagnées d'analyses ou d'études approfondies. Elles sont aussi moins susceptibles d'être utilisées à des fins d'identification de prestataires de formation exemplaires ou médiocres (Tan et al., 2016).

CONCLUSION

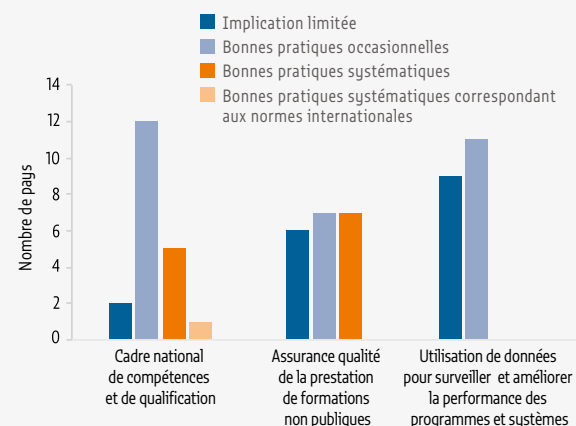
De nombreux pays ont mis en place des éléments propres à un système d'assurance qualité afin de renforcer la reddition de comptes en matière de développement des compétences. Toutefois, les stratégies adoptées diffèrent par leurs exigences et par leur probabilité d'être déployées avec succès.

C'est ce que vient confirmer l'analyse des rapports réalisés par 20 pays, dans le cadre de laquelle le module de l'Approche

FIGURE 12.5 :

Nombre de mécanismes de reddition de comptes relatifs au développement de compétences professionnelles ne sont pas appliqués systématiquement dans les pays à revenu faible et intermédiaire

Nombre de pays ayant mené des interventions politiques avérées en faveur du développement de la main-d'œuvre, par résultat, 2012-2015



Source : Banque mondiale (Banque mondiale, 2017b), à partir des notes obtenues par 20 pays à revenu faible et intermédiaire dans lesquels le module de l'Approche systémique de la Banque mondiale pour de meilleurs résultats éducatifs sur le développement de la main-d'œuvre a été utilisé.

systémique de la Banque mondiale pour de meilleurs résultats éducatifs sur le développement de la main-d'œuvre a été utilisé. Elle comprenait des questions sur les trois mécanismes de reddition de comptes évoqués dans cette section (**figure 12.5**) (Banque mondiale, 2017b). Tous les pays, sauf deux, disposaient d'éléments propres à un cadre national de qualification, même s'ils n'étaient pas pleinement mis en œuvre. En revanche, six pays n'avaient jamais employé de mécanisme régulateur pour la prestation de programmes de formation non publics, et neuf n'avaient aucune expérience en matière de système d'information opérationnel permettant d'améliorer la performance du système.

Les pays doivent veiller à ce qu'un maximum de partenaires sociaux participent au renforcement des mécanismes de reddition de comptes appliqués à la prestation de programmes de formation. Ils doivent également investir dans des processus de suivi des services fournis par les prestataires gouvernementaux et non gouvernementaux, ainsi que dans des systèmes d'information permettant de faire correspondre l'offre et la demande en matière de compétences.

NOTE

1. Les neuf activités suggérées étaient les suivantes : a) copier ou déplacer un fichier ou un dossier ; b) copier ou couper puis coller des éléments de façon à les dupliquer ou à les déplacer sur l'écran ; c) utiliser des formules arithmétiques de base pour additionner, soustraire, multiplier ou diviser des nombres dans un tableur ; d) rédiger un programme informatique à partir d'un langage de programmation spécialisé ; e) envoyer un courrier électronique comportant une pièce jointe ; f) connecter et installer un nouvel appareil ; g) modifier ou vérifier les paramètres de configuration d'un logiciel ; h) créer des présentations numériques grâce à un logiciel de présentation ; i) transférer des fichiers depuis un ordinateur vers un autre appareil.

Des enfants d'un village reculé d'Inde se dépêchent de terminer leur leçon quotidienne avant la tombée de la nuit, car il n'y a pas d'électricité dans le village.

CRÉDIT : Rahul Saha/UNESCO



MESSAGES CLÉS

Bien que la parité entre les sexes ait été atteinte en ce qui concerne la participation à l'éducation, les moyennes mondiales masquent d'importantes disparités entre les pays : seuls 66 % d'entre eux sont parvenus à la parité entre les sexes dans l'enseignement primaire, 45 % dans le premier cycle du secondaire et 25 % dans le deuxième cycle du secondaire.

On dénombre en général davantage de femmes que d'hommes dans le corps enseignant, mais les femmes sont particulièrement sous-représentées au sein de la direction des établissements scolaires. En République de Corée, alors que 68 % des enseignants du premier cycle du secondaire sont des femmes, seuls 13 % des chefs d'établissement sont de sexe féminin.

Les disparités liées à la richesse demeurent importantes à tous les niveaux d'éducation. Alors que le taux mondial d'achèvement du premier cycle du secondaire est de 69 %, seuls 12 % des garçons les plus pauvres et 8 % des filles les plus pauvres terminent ce cycle.

L'inégalité est sous-estimée : en effet, près de 250 millions de personnes vulnérables à travers le monde seraient exclues de la conception des enquêtes, et 100 millions de personnes supplémentaires, comme les habitants des bidonvilles, seraient sous-représentées.

Ensemble, les statistiques démographiques, les données sur la démographie linguistique, les informations issues des politiques relatives à l'enseignement, les enquêtes et les différents travaux de recherche peuvent aider à évaluer la proportion d'élèves qui reçoivent un enseignement dans la langue qu'ils parlent à la maison.

La Convention des Nations Unies relative aux droits des personnes handicapées énonce l'obligation des États de garantir une éducation inclusive. Toutefois, du fait du manque de clarté des définitions concernant le handicap, il est difficile de veiller au respect de ce principe par les États.

Au total, 42 pays sur 86 font explicitement référence à l'éducation inclusive dans leur Constitution, leur législation ou leurs politiques, bien que l'interprétation de ce terme varie d'un pays à l'autre.

La collecte d'informations sur les groupes de populations menacés d'exclusion se heurte à des obstacles majeurs, notamment en lien avec la réticence des gouvernements à fournir ce type de données.

Les préoccupations liées à la vie privée, à la stigmatisation et à la définition des différents groupes de populations menacés d'exclusion entravent également l'élaboration d'outils de suivi et de politiques fiables.

CHAPITRE 13



CIBLE 4.5

Équité

INDICATEUR MONDIAL

4.5.1 Indices de parité (femmes/hommes, urbain/rural, quintile inférieur/supérieur de richesse et autres paramètres tels que le handicap, le statut d'autochtone et les situations de conflit, à mesure que les données deviennent disponibles) pour tous les indicateurs dans le domaine de l'éducation de cette liste pouvant être ventilés

INDICATEURS THÉMATIQUES

4.5.2 Pourcentage d'élèves de l'enseignement primaire dont la première langue ou la langue maternelle est la langue d'instruction

4.5.3 Mesure dans laquelle les stratégies explicites basées sur une formule réaffectent les ressources de l'éducation aux populations défavorisées

4.5.4 Dépenses d'éducation par élève, par niveau d'enseignement et source de financement

4.5.5 Pourcentage de l'aide totale à l'éducation alloué aux pays à faible revenu

Vue d'ensemble	184
Point sur les données 13.1 : L'inégalité entre les sexes persiste au sein de la direction des établissements scolaires	189
Point sur les données 13.2 : Il est difficile d'évaluer la proportion d'élèves qui reçoivent un enseignement dans la langue parlée à la maison	190
Point sur les politiques 13.1 : Inciter les pouvoirs publics à respecter leurs obligations concernant le droit des personnes handicapées à l'éducation inclusive	192
Point sur les politiques 13.2 : Suivre la situation scolaire des groupes défavorisés	196

VUE D'ENSEMBLE

Le Programme de développement durable à l'horizon 2030 place l'inégalité au cœur de l'ensemble des objectifs et des cibles. Dans le cas de l'éducation, il conclut une période au cours de laquelle la connaissance des disparités par sexe, par zone géographique et par niveau de richesse a augmenté rapidement. Dans le même temps, ce programme permet de mettre en lumière d'autres caractéristiques moins facilement comparables, mais tout aussi importantes, comme

“
Seuls 66 % des pays ont atteint la parité entre les sexes dans l'enseignement primaire, 45 % dans le premier cycle du secondaire et 25 % dans le deuxième cycle du secondaire
”

le handicap, la langue et le statut de migrant. Le Programme 2030 souligne également la nécessité de suivre l'équité à tous les niveaux d'enseignement, que ce soit en matière de ressources ou de résultats.

La communauté internationale de l'éducation s'intéresse aux disparités entre les sexes depuis le lancement du mouvement de l'Éducation pour tous en 1990. Le monde a atteint la parité entre les sexes à tous les niveaux, sauf dans l'enseignement

supérieur. Cependant, il n'en va pas de même pour toutes les régions, tous les groupes de revenu et tous les pays. Seuls 66 % des pays ont atteint la parité entre les sexes dans l'enseignement primaire, 45 % dans le premier cycle du secondaire et 25 % dans le deuxième cycle du secondaire (tableau 13.1).

Entre 2000 et 2015, la part des pays ayant atteint la parité entre les sexes a augmenté de 8 points de pourcentage dans l'enseignement primaire et de 14 points de pourcentage dans le deuxième cycle du secondaire. Dans l'enseignement supérieur, seuls 6 % des pays ont atteint la parité et le déséquilibre entre les sexes est de plus en plus défavorable aux garçons (figure 13.1). En 2015, la part des pays où

il y avait moins de 80 filles pour 100 garçons inscrits était de 1 % dans l'enseignement primaire (Afghanistan et Soudan du Sud), de 5 % dans le premier cycle du secondaire et de 10 % dans le deuxième cycle du secondaire.

Les disparités entre les sexes en matière de résultats d'apprentissage sont tout aussi importantes et révèlent souvent des schémas inattendus selon les disciplines et dans le temps. La supériorité des filles en lecture est largement reconnue, mais de nouvelles données font planer le doute sur ce que cet écart représente réellement (point sur les données 13.2). La disparité entre les sexes en mathématiques évolue également. Dans un certain nombre de pays à revenu faible et intermédiaire d'Amérique latine, des Caraïbes et d'Afrique subsaharienne, on observe une nette infériorité des filles dans les dernières années de l'enseignement primaire. Seules deux filles pour trois garçons maîtrisaient les normes d'aptitudes minimales en 6^e année au Niger et au Tchad en 2014. En 2013, 85 filles pour 100 garçons de 6^e année maîtrisaient les normes d'aptitudes minimales en Colombie, au Pérou et en République dominicaine. Dans le premier cycle du secondaire, pour un autre ensemble de pays et d'évaluations de l'apprentissage, un plus grand nombre de pays étaient proches de la parité en mathématiques (figure 13.2). Les 20 pays étudiés à ces deux niveaux, à l'exception du Costa Rica, maintenaient en moyenne la parité à la fin de l'enseignement primaire et du premier cycle du secondaire. Toutefois, comme l'indique le *Rapport mondial de suivi sur l'éducation* 2016, il ne faut pas se contenter d'examiner la parité entre les sexes en matière de participation et d'apprentissage. La disparité persistante au sein des postes de direction en est un exemple parmi tant d'autres (point sur les données 13.1).

Outre le sexe, la zone géographique et le niveau de richesse sont deux éléments fondamentaux qui doivent faire l'objet d'un suivi rapproché. Les taux d'achèvement pour les trois niveaux d'enseignement permettent de comprendre les tendances générales et les variations entre les pays. Par exemple, en 2010-2015,

TABEAU 13.1 :

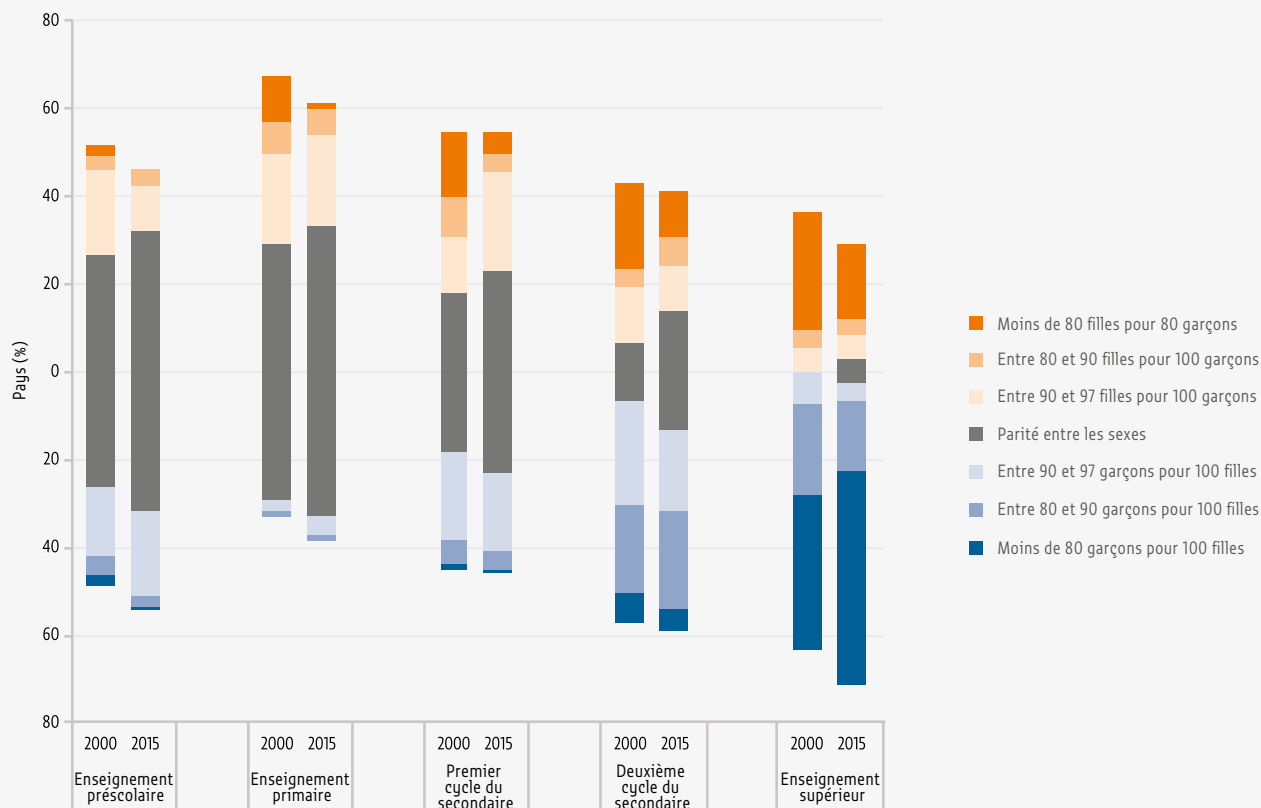
Indice de parité entre les sexes pour le taux brut de scolarisation et pourcentage de pays ayant atteint la parité, par niveau d'enseignement, 2015

	Enseignement préscolaire		Enseignement primaire		Premier cycle du secondaire		Deuxième cycle du secondaire		Enseignement supérieur	
	Indice de parité entre les sexes	Pays ayant atteint la parité (%)	Indice de parité entre les sexes	Pays ayant atteint la parité (%)	Indice de parité entre les sexes	Pays ayant atteint la parité (%)	Indice de parité entre les sexes	Pays ayant atteint la parité (%)	Indice de parité entre les sexes	Pays ayant atteint la parité (%)
Monde	0,99	62	1,00	66	0,99	45	0,98	25	1,12	4
Afrique du Nord et Asie de l'Ouest	1,01	50	0,95	61	0,93	38	0,96	38	1,01	0
Afrique subsaharienne	1,01	49	0,94	36	0,90	26	0,84	9	0,70	0
Amérique latine et Caraïbes	1,01	66	0,98	61	1,02	41	1,11	17	1,31	5
Asie de l'Est et du Sud-Est	1,00	46	0,99	88	1,01	47	1,02	40	1,13	7
Asie du Sud	0,94	63	1,06	33	1,04	22	0,95	38	0,95	22
Caucase et Asie centrale	1,04	71	0,99	100	0,99	88	1,03	43	1,04	0
Europe et Amérique du Nord	0,99	85	1,00	93	0,99	67	1,01	31	1,28	5
Le Pacifique	0,98	43	0,97	69	0,95	31	0,94	8	1,38	0
Pays à faible revenu	1,00	40	0,93	29	0,86	16	0,75	12	0,55	5
Pays à revenu intermédiaire de la tranche inférieure	0,99	50	1,03	63	1,02	33	0,94	23	0,99	6
Pays à revenu intermédiaire de la tranche supérieure	1,00	66	0,98	71	1,00	56	1,06	28	1,18	3
Pays à revenu élevé	0,99	78	1,00	83	0,98	58	1,01	29	1,24	4

Source : Base de données de l'ISU.

FIGURE 13.1 :

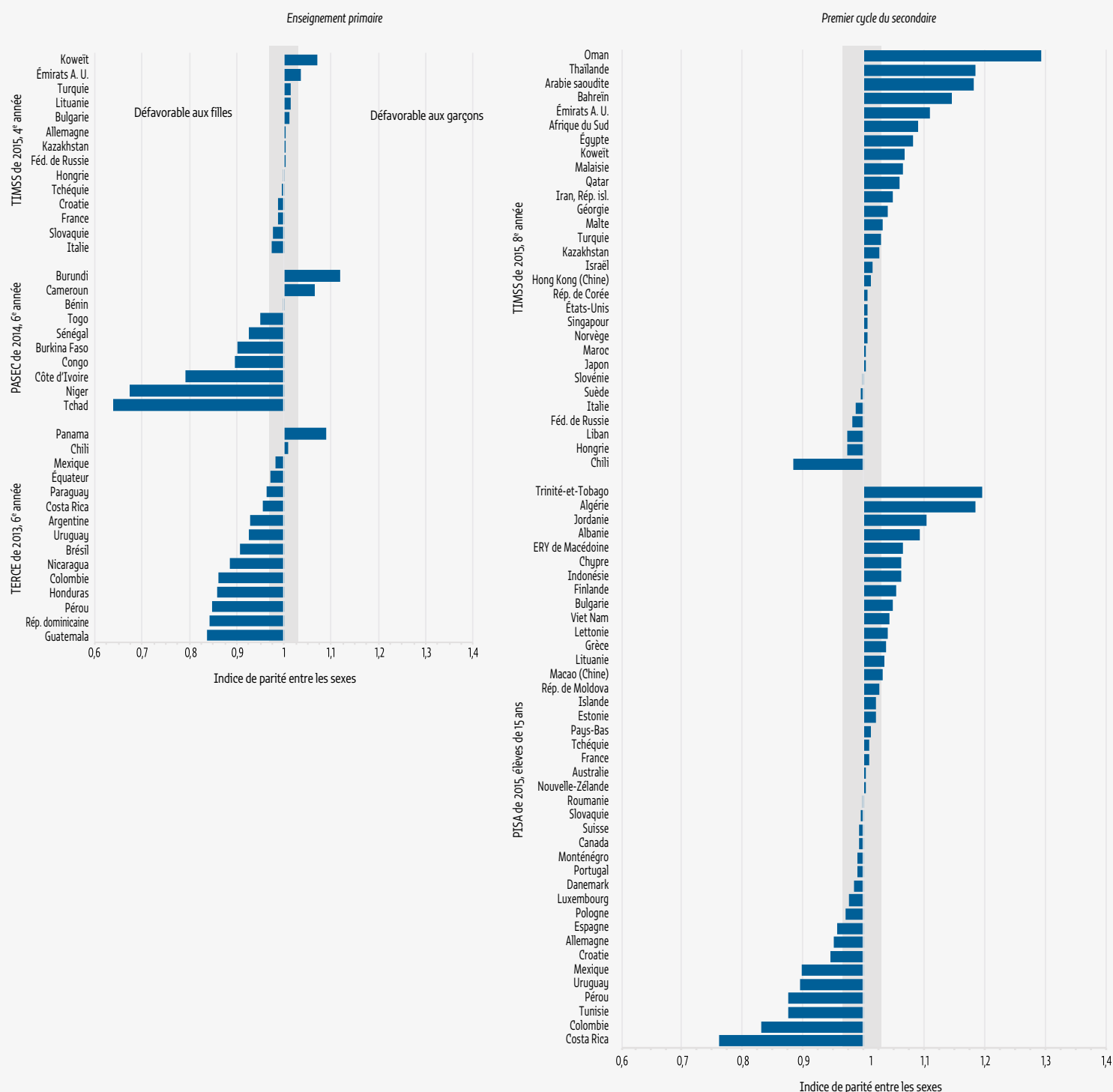
Un plus grand nombre de pays ont atteint la parité entre les sexes, mais le défi reste à relever, en particulier dans l'enseignement supérieur
Pourcentage de pays par niveau d'indice de parité entre les sexes pour le taux brut de scolarisation, par niveau d'enseignement, 2000 et 2015



Source : Base de données de l'ISU.

La disparité entre les sexes en matière de compétences en mathématiques est défavorable aux filles dans l'enseignement primaire, mais non dans le premier cycle du secondaire

Indice de parité entre les sexes pour les compétences en mathématiques, par niveau d'enseignement et par évaluation de l'apprentissage, 2013-2015



Source : Base de données de l'ISU.

75 adolescents issus des zones rurales ont achevé le premier cycle du secondaire, contre 100 adolescents issus des zones urbaines. L'indice de parité par niveau de richesse est plus défavorable pour le quintile le plus pauvre de la population. En effet, 61 adolescents issus du quintile le plus pauvre ont achevé le premier cycle du secondaire pour 100 adolescents issus du quintile le plus riche. Le taux d'achèvement des adolescents les plus pauvres est encore plus faible dans les pays à revenu intermédiaire de la tranche inférieure (54 contre 100) et dans les pays à faible revenu (14 contre 100). Alors que le taux mondial d'achèvement était de 69 %, seuls 12 % des garçons les plus pauvres et 8 % des filles les plus pauvres ont achevé le premier cycle du secondaire (**tableau 13.2**).

En fonction de l'indicateur, l'indice de parité peut être une mesure quelque peu trompeuse des inégalités. Comme le montre le *Rapport GEM 2016*, la valeur des indices de parité est proche de la parité dans les pays qui ont presque atteint l'achèvement universel des études. Il est donc important de comparer des pays qui se trouvent à des niveaux relativement similaires de l'indicateur. Par exemple, 75 filles pour 100 garçons ont achevé le deuxième cycle du secondaire au Nigéria, tandis que 75 garçons pour 100 filles ont achevé leurs études en Tunisie. Sur le plan du niveau de richesse, 44 adolescents issus du quintile le plus pauvre de la population pour 100 adolescents issus du quintile le plus riche ont achevé le deuxième cycle du secondaire au Monténégro, tandis que la proportion était de 10 pour 100 au Honduras (**figure 13.3**).

Les enquêtes auprès des ménages, qui fournissent des estimations clés sur les progrès réalisés vers l'élimination des disparités en

matière de participation à l'éducation et d'acquisition éducative, excluent par définition les personnes qui ne vivent pas dans des ménages. Celles-ci font partie des populations les plus vulnérables, comme les sans-abris et les personnes vivant dans des établissements. De plus, les enquêtes ne peuvent pas facilement rendre compte des personnes qui se déplacent, comme les nomades (**encadré 13.1**).

Parmi les caractéristiques plus difficiles à comparer, le *Rapport GEM 2016* insiste fortement sur la langue d'enseignement. Les enjeux sont quelque peu différents dans les pays à revenu élevé comptant une forte population d'immigrés et dans les pays à revenu faible et intermédiaire ayant une grande diversité ethnolinguistique. Le Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) de 2015 met en lumière ces deux situations. Dans le premier cas, on observe un écart de 54 points dans les résultats aux tests de sciences (soit l'équivalent de près d'un an et demi d'études) entre les élèves de 15 ans non immigrés qui parlent la langue d'évaluation à la maison et les élèves issus de l'immigration qui parlent une autre langue chez eux. L'écart est d'environ 90 points en Allemagne, en Belgique et en Suisse. Dans le second cas, l'écart entre les élèves qui parlent principalement la langue d'évaluation et les autres élèves s'élevait en moyenne à 33 points au Viet Nam, 67 points au Pérou et 79 points en Bulgarie (OCDE, 2016). D'importantes questions restent en suspens en matière de définition de la langue (**point sur les données 13.2**).

On observera ces prochaines années un flux plus constant de données sur les personnes handicapées, car les enquêtes MICS

TABEAU 13.2 :

Indices de parité par zone géographique et par niveau de richesse pour le taux d'achèvement, et taux d'achèvement des garçons et des filles les plus pauvres, par niveau d'enseignement, par région et par groupe de revenu, 2010-2015

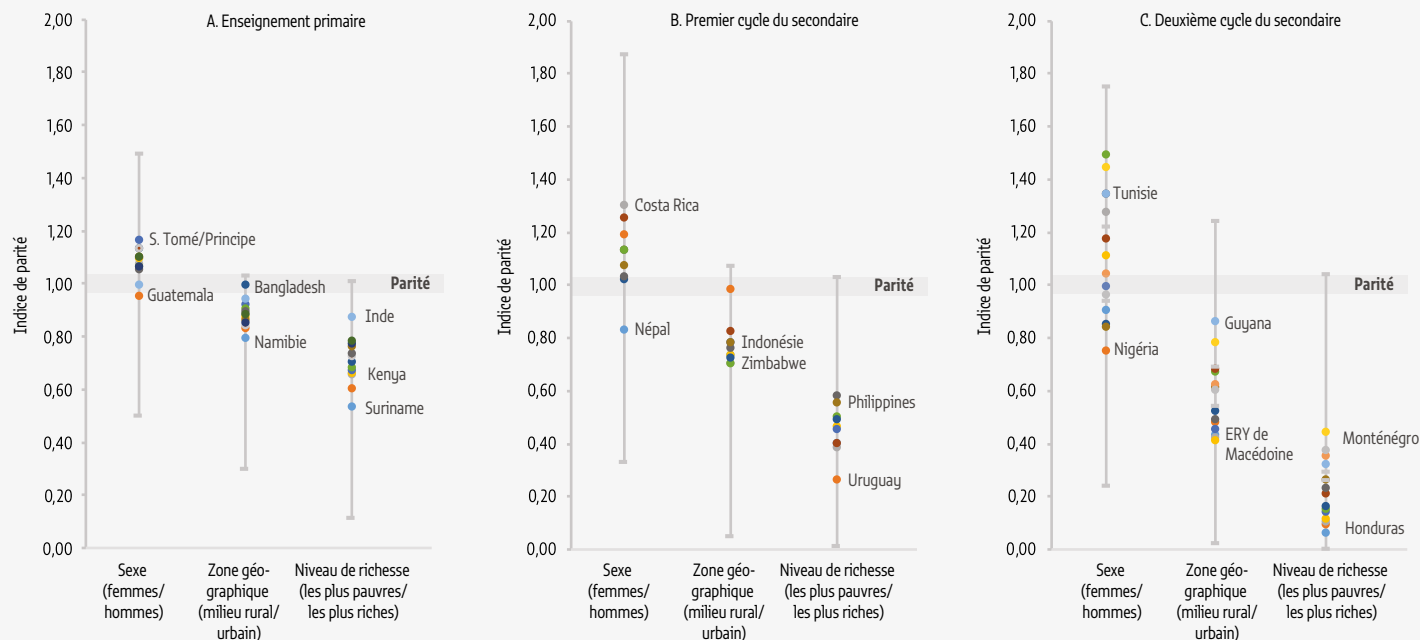
	Enseignement primaire				Premier cycle du secondaire				Deuxième cycle du secondaire			
	Indice de parité par zone géographique (rurale/urbaine)	Indice de parité par niveau de richesse (les plus pauvres/les plus riches)	Garçons les plus pauvres	Filles les plus pauvres	Indice de parité par zone géographique (rurale/urbaine)	Indice de parité par niveau de richesse (les plus pauvres/les plus riches)	Garçons les plus pauvres	Filles les plus pauvres	Indice de parité par zone géographique (rurale/urbaine)	Indice de parité par niveau de richesse (les plus pauvres/les plus riches)	Garçons les plus pauvres	Filles les plus pauvres
Monde	0,86	0,73	72	71	0,75	0,61	54	54	0,55	0,40	32	33
Afrique du Nord et Asie de l'Ouest	0,86	0,69	69	63	0,73	0,49	44	42	0,54	0,27	18	16
Afrique subsaharienne	0,61	0,37	34	31	0,41	0,18	17	13	0,30	0,08	8	5
Amérique latine et Caraïbes	0,90	0,85	80	86	0,79	0,62	56	63	0,60	0,38	31	34
Asie de l'Est et du Sud-Est	0,97	0,91	88	92	0,84	0,75	65	72	0,65	0,60	45	48
Asie du Sud	0,91	0,76	75	71	0,83	0,63	60	53	0,53	0,31	23	16
Caucase et Asie centrale	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Europe et Amérique du Nord	...	...	99	98	1,00	0,97	95	96	0,95	0,84	77	81
Le Pacifique	...	...	...	...	...	0,97	97	96	...	0,80	80	69
Pays à faible revenu	0,56	0,36	31	28	0,33	0,14	12	8	0,19	0,05	3	2
Pays à revenu intermédiaire de la tranche inférieure	0,88	0,72	70	68	0,77	0,54	53	47	0,52	0,27	21	15
Pays à revenu intermédiaire de la tranche supérieure	0,96	0,92	89	93	0,86	0,82	69	78	0,69	0,63	49	52
Pays à revenu élevé	...	...	...	...	...	0,95	89	92	...	0,81	73	79

Source : Base de données de l'ISU.

FIGURE 13.3 :

Le degré de disparité varie même entre les pays présentant des taux d'achèvement similaires

Indice de parité par sexe, par zone géographique et par niveau de richesse pour le taux d'achèvement, par niveau d'enseignement, dans un échantillon de pays proches du taux moyen d'achèvement, 2010-2015



Note : Par rapport à la moyenne mondiale, les pays comparés se situent à moins de 5 points de pourcentage pour l'achèvement du primaire et à 10 points de pourcentage pour l'achèvement du premier et du deuxième cycle du secondaire. Les valeurs les plus élevées et les plus basses sur chaque ligne verticale signalée par un tiret gris indiquent la valeur maximale et minimale de l'indice de parité pour tous les pays.

Source : Calculs de l'ISU et de l'équipe du Rapport GEM d'après les enquêtes auprès des ménages.

ENCADRÉ 13.1

De nombreuses populations vulnérables ne sont pas prises en compte dans les enquêtes auprès des ménages

Le suivi de la cible 4.5 passe par l'estimation d'indices de parité pour les indicateurs de l'ODD 4, sur la base d'enquêtes auprès des ménages permettant de ventiler les données en fonction de caractéristiques telles que le niveau de richesse, le handicap ou l'origine ethnique. La constitution d'un échantillon représentatif doit s'appuyer sur une liste exhaustive des ménages, provenant d'un recensement de la population. Bien que les recensements modernes utilisent différentes techniques pour évaluer la taille des populations marginalisées, les membres de ces groupes sont moins susceptibles de figurer sur de telles listes. Ils ne vivent pas nécessairement à une adresse fixe, ne disposent pas tous de papiers d'identité et ne sont pas forcément enregistrés auprès des autorités. De ce fait, beaucoup ne participent pas aux recensements et aux enquêtes, ce qui donne lieu à une sous-estimation des niveaux d'exclusion.

En raison de difficultés de mesure, les employés de maison, les nomades et les bergers, les travailleurs saisonniers et les travailleurs migrants, les sans-abris, les apatrides, les réfugiés vivant dans des camps, les prisonniers et les autres personnes vivant dans des établissements ne sont pas pris en compte dans la conception des recensements. Certaines minorités ethniques et certaines populations vivant dans des zones de conflit peuvent également être exclues. Les habitants de taudis sont inclus dans les recensements, mais peuvent être peu, voire pas, représentés dans les enquêtes auprès des ménages en raison des coûts et des risques liés à la sécurité.

La taille de la population potentiellement exclue des enquêtes auprès des ménages est importante. Une estimation indique que 250 millions de personnes à travers le monde seraient exclues de la conception des enquêtes auprès des ménages et que 100 millions de personnes supplémentaires seraient sous-représentées en raison de difficultés d'identification ou d'accès. Toutes ces personnes appartiennent vraisemblablement au quintile de richesse le plus pauvre. Même les enquêtes auprès des ménages internationales de grande envergure comme les enquêtes démographiques et de santé (EDS) et les enquêtes par grappes à indicateurs multiples (MICS) ne prévoient aucune modalité particulière pour prendre en compte les populations vivant dans des bidonvilles. D'après une estimation, la part de la population exclue des échantillons des capitales d'Afrique de l'Est serait comprise entre 14 % à Kampala et 52 % à Dar es-Salaam.

Il existe des moyens permettant d'améliorer la représentation des populations difficiles à atteindre. Bien que les systèmes d'état civil et de statistiques démographiques qui enregistrent les naissances et les décès laissent parfois à désirer, il est relativement peu coûteux de les améliorer. Outre l'amélioration de la couverture des recensements, les enquêtes auprès des ménages peuvent être complétées par des enquêtes menées par les citoyens, qui peuvent permettre un échantillonnage plus efficace des populations difficiles à atteindre en faisant appel à des enquêteurs communautaires. En effet, ceux-ci connaissent mieux la composition de la population locale et/ou qui sont mieux à même d'intervenir dans les zones sensibles.

Sources : Carr-Hill (2013) ; Chan et al. (2010) ; Rubenstein et Stark (2016) ; Stuart et al. (2015) ; Vlahov et al. (2011).

incluront le bref questionnaire du Groupe de Washington décrit dans le *Rapport GEM 2016*. Le double défi consistera à évaluer la prévalence du handicap au sein de la population, ainsi que son impact sur l'acquisition éducative. Par exemple, l'écart important entre deux enquêtes EDS concernant le taux de handicap estimé (2,1 % au Cambodge et 9,7 % aux Maldives) se traduit par des estimations différentes de l'impact du handicap sur la fréquentation scolaire. Aux Maldives, le taux de fréquentation dans le primaire était ainsi de 85 % pour les élèves handicapés et de 94 % pour les élèves valides, tandis qu'il s'élevait respectivement à 43 % et 93 % au Cambodge (ISU, 2017b). Ce second cas montre que les pouvoirs publics ont des difficultés à assumer leurs responsabilités au titre de la Convention relative aux droits des personnes handicapées, notamment le droit à l'éducation. Il existe différents mécanismes permettant d'inciter les pouvoirs publics à respecter leurs obligations (**point sur les politiques 13.1**).

Le Programme de développement durable à l'horizon 2030 reconnaît que chacun, « quels que soient son sexe, son âge, sa race ou son origine ethnique, y compris les personnes handicapées, les migrants, les autochtones », devrait avoir accès à des possibilités d'apprentissage tout au long de la vie. Cependant, bien qu'il puisse paraître extrêmement facile de recueillir des informations sur ces différents groupes, on constate dans les faits d'importants obstacles érigés par les États et de nombreuses inquiétudes exprimées par différentes populations marginalisées (**point sur les politiques 13.2**). Ces problèmes doivent être résolus pour que l'engagement consistant à ne laisser personne de côté puisse être concrétisé.

POINT SUR LES DONNÉES 13.1 : L'INÉGALITÉ ENTRE LES SEXES PERSISTE AU SEIN DE LA DIRECTION DES ÉTABLISSEMENTS SCOLAIRES

Si la féminisation du personnel enseignant est bien connue dans la plupart des pays, le déséquilibre persistant en faveur des hommes au sein de la direction des établissements scolaires suscite moins d'attention, sans parler des autres postes d'encadrement dans le secteur de l'éducation. En effet, la plupart des pays n'ont pas mis en place un système de collecte et de publication régulières de données pertinentes en la matière.

Lorsque les pays disposent effectivement de données, celles-ci sont souvent non publiées, ou proviennent de différentes sources et doivent donc être rapprochées (Wills, 2015). Lorsque les données proviennent de sources nationales, elles sont rarement comparables d'un pays à l'autre. Les définitions et les intitulés diffèrent, de même que les niveaux d'enseignement pour lesquels les données sont agrégées ou publiées. Les tentatives de compte rendu transnational préfèrent présenter des résultats séparés pour chaque pays (Secrétariat du Commonwealth et UNESCO, 2010).

Les enquêtes transnationales en milieu scolaire qui sont soumises aux chefs d'établissement, comme l'étude PISA et l'Étude internationale sur les tendances de l'enseignement des

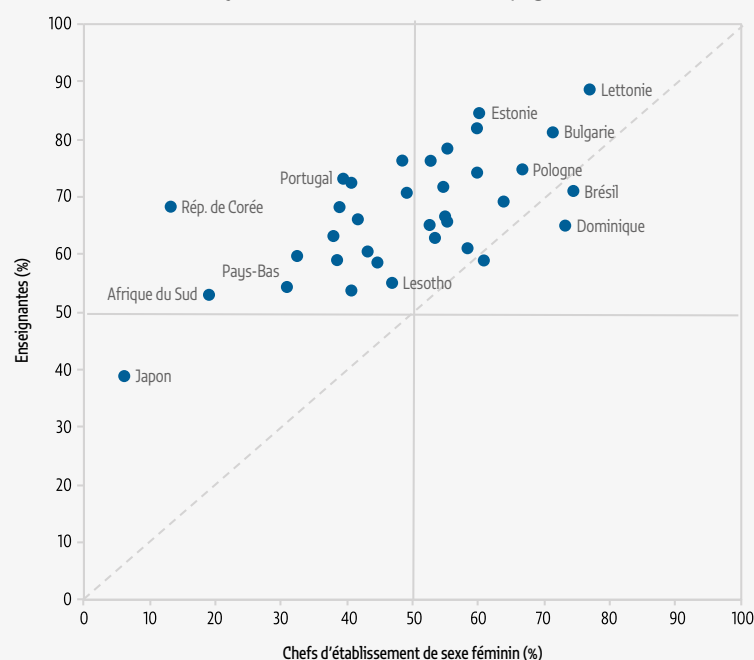
sciences et des mathématiques (TIMSS), ne demandent pas le sexe des personnes sondées. L'Enquête internationale sur les enseignants, l'enseignement et l'apprentissage (TALIS), qui s'adresse principalement aux enseignants du premier cycle du secondaire, est l'une des rares à demander si le chef d'établissement est un homme ou une femme. Bien que l'estimation soit basée sur un échantillon, et non pas sur un recensement des établissements scolaires, elle est globalement conforme aux données administratives publiées par Eurostat concernant le personnel d'encadrement éducatif dans l'UE et dans les pays de l'Espace économique européen. Eurostat inclut les chefs d'établissement, leurs adjoints et l'ensemble du personnel d'encadrement ayant des responsabilités similaires, mais pas le personnel d'appui administratif.

Dans l'ensemble, l'inégalité entre les sexes persiste au sein de la direction des établissements scolaires. Dans la majorité des pays, il y a plus d'hommes à la tête des établissements scolaires que d'enseignants de sexe masculin. Toutefois, dans certains cas, les femmes sont particulièrement sous-représentées au sein de la direction des établissements scolaires. Au Japon, alors que 39 % des enseignants du premier cycle du secondaire étaient des femmes, seuls 6 % des chefs d'établissement étaient de sexe féminin. En République de Corée, les proportions s'élevaient respectivement à 68 % et 13 % (**figure 13.4**). Lorsque des données sont disponibles pour chaque niveau, celles-ci indiquent une diminution de la

FIGURE 13.4 :

Au Japon, seuls 6 % des chefs d'établissement du premier cycle du secondaire sont des femmes

Pourcentage d'enseignants du premier cycle du secondaire et de chefs d'établissement de sexe féminin dans un échantillon de pays, 2010-2013



Sources : Données de l'enquête TALIS menée par l'OCDE en 2013, complétées par le Secrétariat du Commonwealth et l'UNESCO (2010) pour l'enseignement secondaire en Dominique et au Lesotho, et Wills (2015) pour l'Afrique du Sud.

proportion de femmes occupant des postes de direction à mesure que le niveau d'enseignement augmente. Par exemple, en Autriche, 79 % des chefs d'établissement du primaire, mais seulement 32 % des chefs d'établissement du premier cycle du secondaire étaient des femmes. En Suède, les proportions étaient de 73 % dans l'enseignement primaire et de 45 % dans le deuxième cycle du secondaire (Commission européenne/EACEA/Eurydice, 2013). Au Rwanda, 30 % des chefs d'établissement du primaire et 19 % des chefs d'établissement du secondaire étaient des femmes (USAID, 2014).

La proportion de chefs d'établissement de sexe féminin est néanmoins en hausse. Par exemple, aux États-Unis, le pourcentage de chefs d'établissement de sexe féminin dans l'enseignement public est passé de 35 % en 1993/94 à 52 % en 2011/12 (NCES, 2016). Du fait que les chefs d'établissement sont généralement recrutés au sein du personnel enseignant et que l'expérience augmente la probabilité d'être recruté, la proportion globale de femmes au

“ En 2009, seuls 13 % des établissements d'enseignement supérieur des 27 pays de l'UE étaient dirigés par des femmes ”

sein de la direction des établissements scolaires devrait continuer à augmenter.

Les femmes sont encore moins nombreuses à occuper des postes de direction dans l'enseignement supérieur.

En 2009, seuls 13 % des établissements des 27 pays de l'UE étaient dirigés par des femmes (Morley, 2014). Une enquête menée dans les pays du Commonwealth montre qu'en 2006, 9 % des 107 établissements d'enseignement supérieur d'Inde étaient dirigés par des femmes, contre seulement 1 % des 81 établissements d'enseignement supérieur dans les pays anglophones d'Afrique subsaharienne. Les proportions s'élevaient respectivement à 20 % et 13 % pour le poste de doyen et à 23 % et 18 % pour le poste de chef ou directeur de département (Singh, 2008).

POINT SUR LES DONNÉES 13.2 : IL EST DIFFICILE D'ÉVALUER LA PROPORTION D'ÉLÈVES QUI REÇOIVENT UN ENSEIGNEMENT DANS LA LANGUE PARLÉE À LA MAISON

Les politiques relatives à la langue d'enseignement peuvent permettre de rendre l'éducation plus inclusive pour les groupes défavorisés. Le fait de continuer à utiliser la première langue ou la langue parlée à la maison pour dispenser l'enseignement pendant au moins six ans permettrait d'améliorer les compétences linguistiques des élèves et leurs performances dans d'autres disciplines (Heugh et al., 2007 ; Piper et al., 2016). On estime que la mise en place de l'enseignement dans la langue maternelle en Éthiopie en 1994 aurait amélioré l'acquisition éducative d'un

semestre, les compétences en lecture de 40 % et la probabilité de lire un journal d'environ 25 % (Ramachandran, 2017a) (voir le **point sur les données 14.1**).

Malgré l'importance de la langue d'enseignement en matière de résultats d'apprentissage, il n'est pas facile de recueillir des informations sur le pourcentage d'élèves qui reçoivent un enseignement dans leur première langue ou dans la langue qu'ils parlent à la maison. Il existe différents moyens permettant

de suivre cet indicateur, notamment l'utilisation de documents officiels, la réalisation de sondages auprès des enseignants, l'ajout de questions dans les enquêtes auprès des ménages ou le recours aux évaluations de l'apprentissage.

“ Trois pays d'Afrique de l'Est et d'Afrique australe utilisent toujours une langue internationale pour dispenser l'enseignement dès la 1^{re} année ”

Une cartographie régulière des politiques officielles constitue la première étape du suivi des politiques linguistiques dans l'enseignement. Un examen

systématique récent des politiques de 21 pays d'Afrique de l'Est et d'Afrique australe indique que trois pays utilisent toujours une langue internationale pour dispenser l'enseignement dès la 1^{re} année. Deux d'entre eux, l'Angola et le Mozambique, autorisent également l'utilisation de langues locales (**tableau 13.3**). La plupart des pays, en particulier le Kenya, le Lesotho, le Swaziland et la Zambie, prévoient une sortie rapide du dispositif d'enseignement bilingue transitoire (l'enseignement est dispensé dans une ou plusieurs langues locales pendant les premières années du primaire). Après la 4^e ou la 5^e année, une langue internationale est utilisée pour dispenser l'enseignement pendant le reste de l'enseignement primaire, secondaire et supérieur (Trudell, 2016).

Cependant, la langue parlée en classe n'est pas seulement déterminée par les politiques (Trudell et Piper, 2014). En effet, les politiques d'enseignement dans la langue maternelle ne sont souvent pas appliquées du fait du manque de ressources, de la présence d'obstacles et de la résistance d'acteurs clés comme les parents et les enseignants (Nyarigoti et Ambiyi, 2014 ; Phindane, 2015). Des facteurs tels que la structure démographique, la répartition de la population, les ressources et la volonté politique influencent la mise en œuvre effective des politiques.

Une étude menée récemment au Timor-Leste, qui s'appuie sur les témoignages de plus de 8 000 enseignants, a permis de cartographier les langues parlées par les élèves du primaire. Le Ministère de l'éducation a formé les chefs de 1 415 établissements à la collecte de données. On a demandé aux enseignants de ces écoles d'identifier la langue la mieux maîtrisée par chaque élève et d'indiquer la langue qu'eux-mêmes maîtrisaient le mieux. Il en résulte que le tétoum, principale langue d'enseignement du pays,

TABLEAU 13.3 :**Les politiques relatives à la langue d'enseignement prévoient le plus souvent une sortie rapide**

Enseignement dans une langue internationale dès la 1 ^{re} année	Enseignement dans une langue africaine jusqu'en 3 ^e année, transition en 4 ^e année	Enseignement dans une langue africaine jusqu'en 4 ^e année, transition en 5 ^e année	Autre
- Angola (portugais ; les langues locales sont autorisées) - Comores (arabe et français) - Mozambique (portugais ; les langues locales sont autorisées)	- Kenya (« langues de la zone desservie », puis anglais) - Lesotho (sesotho, puis anglais) - Madagascar (malgache, puis français) - Namibie (langues locales, puis anglais) - Rwanda (rwanda, puis anglais) - Soudan du Sud (langues locales, puis anglais) - Ouganda (langues locales, puis anglais) - Zimbabwe (langues locales, puis anglais)	- Botswana (tswana, puis anglais) - Burundi (rundi, puis français) - Swaziland (swati, puis anglais) - Zambie (langues locales, puis anglais)	- Malawi (chichewa et anglais dès la 1^{re} année) - Érythrée (9 langues jusqu'en 5^e année) - Éthiopie (nombreuses langues ; transition vers l'anglais en 5^e, 7^e ou 9^e année en fonction de la région) - Somaliland, Puntland, centre-sud de la Somalie (somali tout au long du primaire) - Afrique du Sud (11 langues ; enseignement primaire et secondaire) - République-Unie de Tanzanie (swahili jusqu'en 11^e année)

Source : Trudell (2016).

TABLEAU 13.4 :**Pourcentage d'enfants recevant un enseignement dans la langue parlée à la maison en Asie du Sud-Est**

Niveau d'utilisation de la langue parlée à la maison comme langue d'enseignement	Pays (pourcentage d'enfants recevant un enseignement dans la langue parlée à la maison)
Élevé	Cambodge (90 %) Viet Nam (90 %)
Moyen	Philippines (60 % à 75 %) Malaisie (45 % à 60 %) Myanmar (60 %)
Faible	Thaïlande (50 %) RDP lao (50 %) Timor-Leste (30 % à 50 %) Singapour (25 % à 50 %) Indonésie (10 % à 25 %) Brunéi Darussalam (5 % à 20 %)

Source : Kosonen (2017).

serait la langue la mieux maîtrisée par plus de 50 % des élèves du primaire. Des incohérences par rapport au recensement de la population suggèrent cependant que les pourcentages indiqués pourraient avoir été surestimés. En effet, en 2015, seuls 30 % des élèves du primaire identifiaient le tétoum comme leur langue principale (Kosonen, 2017).

La nouvelle analyse réalisée pour les besoins du présent *Rapport* associe des statistiques démographiques, des données sur la démographie linguistique et des informations issues des politiques relatives à la langue d'enseignement à d'autres informations telles que l'étude menée au Timor-Leste pour évaluer la proportion d'élèves qui reçoivent un enseignement primaire dans la langue qu'ils parlent à la maison dans 11 pays d'Asie de l'Est et du Sud-Est (**tableau 13.4**). Les données disponibles ne permettant pas de calculer des pourcentages exacts pour la plupart des pays, l'analyse

classe les pays en fonction du niveau d'utilisation de la langue parlée à la maison comme langue d'enseignement (élevé, moyen ou faible). On estime que 5 % à 20 % des enfants reçoivent un enseignement dans la langue qu'ils parlent à la maison au Brunéi Darussalam, contre environ 90 % au Cambodge et au Viet Nam (Kosonen, 2017).

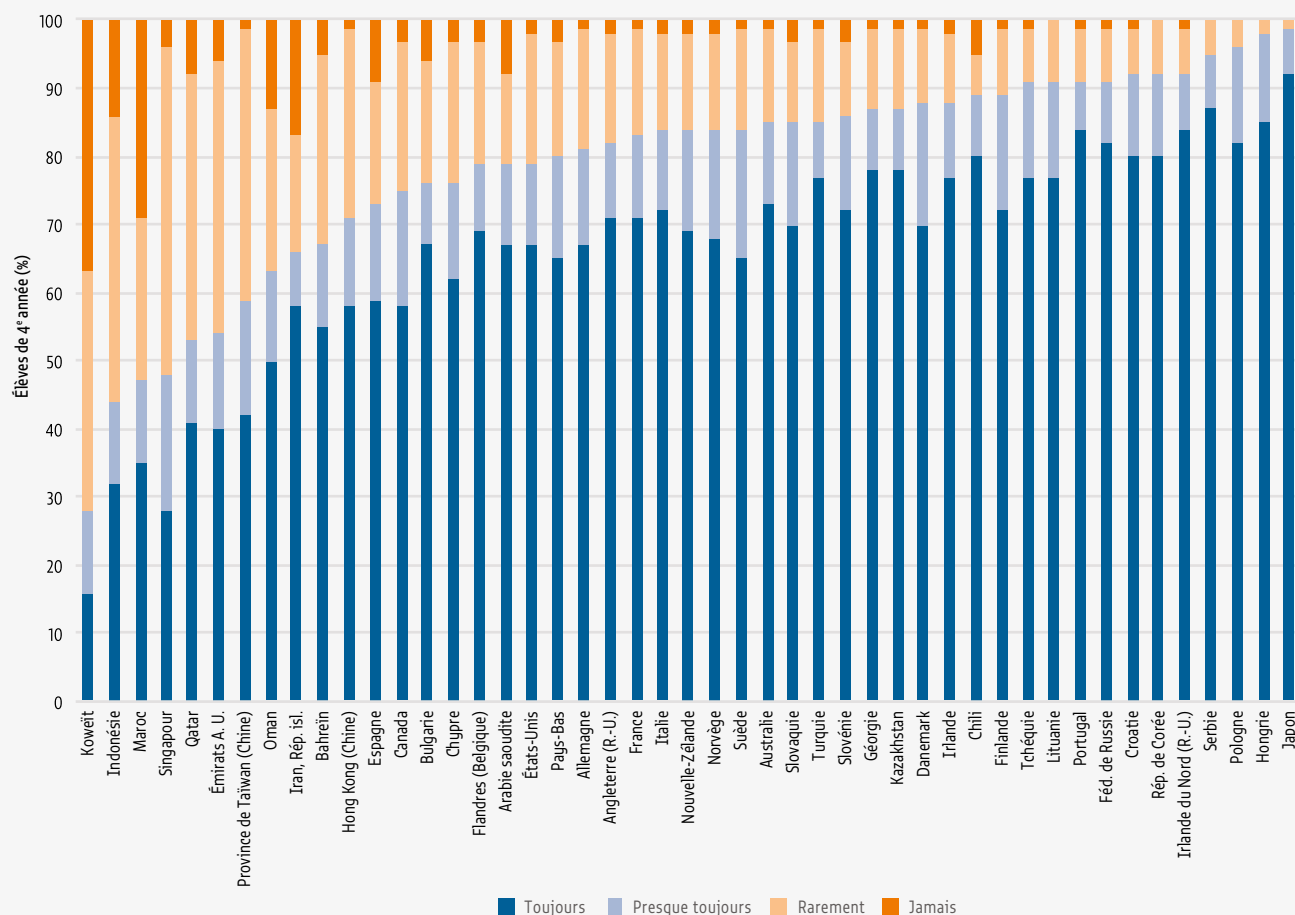
Les différentes variantes linguistiques compliquent grandement la réalisation de telles estimations. Par exemple, les nombreuses variantes du malais parlées en Malaisie sont souvent considérées comme des dialectes proches du malais standard. Il n'existe pourtant aucune donnée sur les compétences de la population en malais standard. En outre, de nombreux Malaisiens d'origine chinoise reçoivent un enseignement en mandarin au niveau primaire, mais rien ne permet de savoir si le mandarin est la langue qu'ils parlent à la maison (Kosonen, 2017).

Les enquêtes auprès des ménages peuvent également permettre de suivre les progrès réalisés. Le nouveau questionnaire MICS destiné aux enfants et aux adolescents âgés de 5 à 17 ans permettra d'évaluer les compétences de base en lecture et de recueillir des informations générales, notamment sur la langue parlée à la maison et la langue d'enseignement. Toutefois, une fois encore, l'utilisation de noms de langues génériques risque de prêter à confusion si les locuteurs de différents dialectes éprouvent des difficultés à se comprendre. Les enquêteurs devront bien connaître la situation linguistique et recevoir une formation en la matière.

Les évaluations nationales et transnationales de l'apprentissage constituent en outre une source d'informations sur la mise en œuvre de la politique relative à la langue d'enseignement. L'étude TIMSS de 2015 a permis de recueillir des données sur la fréquence à laquelle les élèves de 4^e et de 8^e année parlaient la langue d'évaluation à la maison ; 79 % des élèves de 4^e année la parlaient toujours ou presque, 17 % rarement et 4 % jamais. Le pourcentage d'élèves qui ne parlent que rarement, voire jamais, la langue d'évaluation à la maison varie d'un pays à l'autre, allant de 53 % au Maroc à 24 % en Bulgarie et seulement 1 % au Japon (**figure 13.5**).

FIGURE 13.5 :

En moyenne, dans les pays participant à l'étude TIMSS, 21 % des élèves ne parlent que rarement, voire jamais, la langue d'évaluation à la maison
Pourcentage d'élèves de 4^e année par fréquence d'utilisation de la langue d'évaluation à la maison, 2015



Source : Martin et al. (2016b).

De même, l'étude PISA de 2015 montre que, dans les pays membres de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE), deux élèves sur trois issus de la première génération d'immigrés et près d'un élève sur deux issu de la deuxième génération d'immigrés parlent une autre langue que la langue d'évaluation à la maison. En Allemagne, en Autriche, aux États-Unis et en Suède, plus de 75 % des élèves issus de la première génération d'immigrés parlent une autre langue à la maison, contre moins de 50 % en Australie et en Nouvelle-Zélande. Entre 2006 et 2015, la proportion d'élèves issus de l'immigration ne parlant pas la langue d'évaluation à la maison a augmenté de 4 points de pourcentage (OCDE, 2016d).

POINT SUR LES POLITIQUES 13.1 : INCITER LES POUVOIRS PUBLICS À RESPECTER LEURS OBLIGATIONS CONCERNANT LE DROIT DES PERSONNES HANDICAPÉES À L'ÉDUCATION INCLUSIVE

Le débat concernant l'éducation spécialisée et les besoins des élèves handicapés a considérablement évolué ces dernières années. Après la notion d'« intégration », le terme d'« inclusion » s'est récemment imposé pour désigner une approche qui reconnaît que les problèmes liés à l'éducation des personnes handicapées sont plus souvent liés au système qu'aux élèves. L'éducation inclusive a pour objectif de modifier les structures et le contenu, y compris les programmes

“

Les parties à la Convention relative aux droits des personnes handicapées doivent s'assurer que leurs lois protègent le droit à l'éducation des personnes handicapées à tous les niveaux et leur permettent de s'instruire aux côtés de personnes valides, dans des établissements inclusifs

”

d'études, les méthodes pédagogiques et les modalités d'évaluation, afin d'éliminer les obstacles à l'éducation et au sein du système éducatif. Alors que l'inclusion répond aux besoins de l'ensemble des élèves, elle est généralement associée aux personnes handicapées.

L'adoption de la Convention des Nations Unies relative aux droits des personnes handicapées (CDPH) en 2007 a marqué un tournant dans l'éducation inclusive¹. L'article 24 demande que « le système éducatif pourvoie à l'insertion scolaire à tous les niveaux » et met clairement l'accent sur les obligations des pays. En particulier, les parties à la Convention doivent s'assurer que leurs lois protègent le droit à l'éducation des personnes handicapées à tous les niveaux et leur permettent de s'instruire aux côtés de personnes valides, dans des établissements inclusifs, entre autres par le biais de plans d'accompagnement personnalisés. Des mesures spécifiques doivent garantir le droit des personnes handicapées à recevoir un enseignement qui leur soit accessible, dispensé par des enseignants formés et qualifiés (Nations Unies, 2007).

Pour que les traités soient juridiquement contraignants, les pays doivent non seulement les signer, mais également les ratifier, ce qui requiert l'approbation de l'Assemblée législative ou du chef d'État et le consentement formel du pays au niveau international. La CDPH a été ratifiée rapidement, puisque 87 % des parties l'ont ratifiée dans les 10 ans suivant son adoption. Seule la Convention relative aux droits de l'enfant a été ratifiée plus rapidement (figure 13.6).

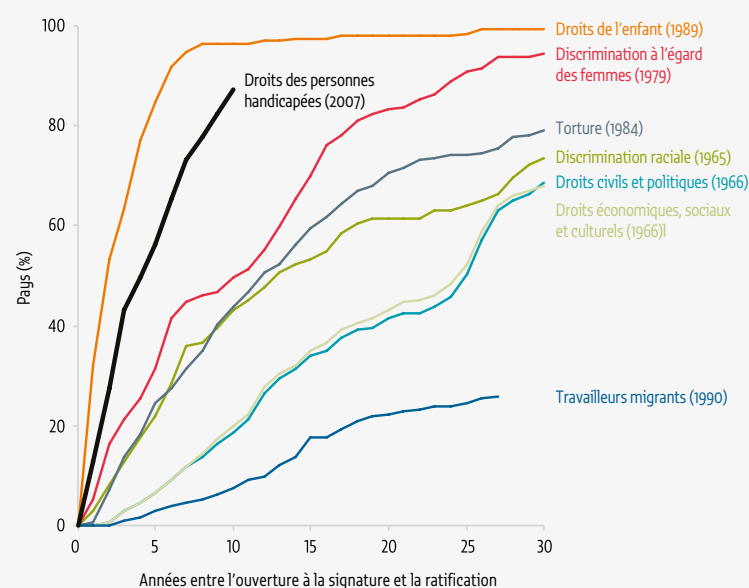
L'approche de l'éducation fondée sur les droits offre une base solide permettant aux personnes handicapées d'inciter les débiteurs d'obligations, notamment les pouvoirs publics, à rendre des comptes. Ceux-ci doivent a) démontrer, expliquer et justifier la manière dont ils se sont acquittés de leurs obligations concernant le droit à l'éducation des personnes handicapées et b) permettre aux détenteurs de droits de demander réparation en cas de violation de leurs droits.

La présente section évoque les caractéristiques et l'efficacité de trois types de mécanismes de reddition de comptes garantissant le droit à l'éducation des personnes handicapées : judiciaire (par exemple, examen législatif), administratif (par exemple, procédures de recours) et social (par exemple, suivi assuré par la société civile) (tableau 13.5).

FIGURE 13.6 :

La Convention relative aux droits des personnes handicapées a été ratifiée rapidement par comparaison avec d'autres traités majeurs relatifs aux droits de l'homme

Pourcentage de pays ayant ratifié les principaux traités relatifs aux droits de l'homme, par nombre d'années suivant leur adoption



Source : Analyse de l'équipe du Rapport GEM à partir des données du HCDH (2017).

TABEAU 13.5 :

Mécanismes de reddition de comptes concernant le droit à l'éducation inclusive

Niveau	Judiciaire	Administratif	Social	Approche
International	Suivi des traités			Formelle
National	Examens législatifs	Suivi national		
Infranational		Procédures de recours	Facilitation Plaidoyer	
Local			Suivi local	Informelle

Source : D'après Leonard Cheshire Disability (2017).

“

À cinq exceptions près, les 86 pays ayant soumis un rapport au Comité des Nations Unies font explicitement référence au droit à l'éducation des personnes handicapées dans leur Constitution, leur législation ou leurs politiques

”

LES MÉCANISMES INTERNATIONAUX DE SUIVI METTENT EN AVANT LE DROIT À L'ÉDUCATION INCLUSIVE

La réalisation du droit à l'éducation inclusive, tel qu'il est garanti par la CDPH et d'autres instruments relatifs aux droits de l'homme comme la Convention et la Recommandation concernant la lutte contre la discrimination dans le domaine de l'enseignement, implique un suivi efficace (UNESCO, 2013c). Les données de suivi permettent aux pouvoirs publics de déterminer les domaines d'intervention et aux détenteurs de droits de savoir si les obligations sont respectées. La CDPH prévoit la création de mécanismes de mise en œuvre et de suivi. Au niveau international, le Comité des Nations Unies pour les droits des personnes handicapées examine les rapports de pays sur la mise en œuvre de la Convention, traite les recours individuels et mène des enquêtes. Les articles 31 et 33 de la CDPH définissent les obligations nationales en matière de collecte de données, de plans de mise en œuvre et de comptes rendus au comité.

L'article 33 (paragraphe 1) demande aux pouvoirs publics de désigner des points de contact pour les questions relatives à la mise en œuvre et un mécanisme de coordination au sein même du gouvernement. L'article 33 (paragraphe 2) impose la création d'un dispositif national de promotion, de protection et de suivi de la mise en œuvre. Au moins un mécanisme, créé par la loi, doit être totalement indépendant des pouvoirs publics et doit travailler conjointement ou en étroite collaboration avec les organisations de personnes handicapées. L'article 33 (paragraphe 3) appelle les personnes handicapées à participer à la fonction de suivi de la mise en œuvre.

Une analyse de 86 rapports de pays soumis au Comité des Nations Unies, réalisée pour les besoins du présent Rapport, montre qu'à cinq exceptions près, tous les pays font explicitement référence au droit à l'éducation des personnes handicapées dans leur Constitution, leur législation ou leurs politiques (Leonard Cheshire Disability, 2017). Cependant, très peu de pays proposent des définitions relatives au handicap ou à l'éducation, qui sont pourtant essentielles à l'élaboration des futurs programmes et au respect de l'article 33 par les pays.

L'absence d'une définition claire du handicap ou de l'enseignement spécialisé à l'échelle internationale peut constituer un obstacle majeur. L'Autriche indique ne pas savoir réellement différencier des notions telles que les déficiences ou les limitations fonctionnelles

(HCDH, 2011). La Mongolie, quant à elle, signale que les statistiques relatives à l'éducation des personnes handicapées établies par les administrations et les autorités centrales et locales sont incompatibles en raison de différences dans les définitions nationales. Elle souligne également que les liens avec les organisations de personnes handicapées sont ténus et qu'il n'existe aucune méthodologie de diagnostic des enfants handicapés (HCDH, 2013a).

Seuls 23 des 56 pays ayant fourni des informations sur le nombre d'élèves handicapés dans les établissements scolaires ventilent les données par type de handicap. Plusieurs pays s'appuient sur les

“
Seuls 23 des 56 pays ont fourni des données sur les élèves handicapés ventilées par type de handicap

”

normes internationales utilisées pour identifier le handicap. La Chine, Chypre, la Thaïlande et l'Uruguay utilisent la Classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé de l'Organisation mondiale de la Santé. L'Afrique du Sud, le Maroc et le Myanmar utilisent la série restreinte de questions sur le handicap du Groupe de Washington.

Les Philippines s'appuient sur ces deux documents.

Au total, 42 des 86 pays font explicitement référence à l'éducation inclusive dans leur Constitution, leur législation ou leurs politiques. Il semble donc que les établissements spécialisés laissent progressivement la place à des écoles classiques proposant un enseignement inclusif. En Croatie, les enfants ayant un important retard de développement étudiaient dans des établissements spécialisés, principalement dans les grandes villes du pays, ce qui les contraignait souvent à vivre séparés de leur famille. La loi relative à l'enseignement primaire et secondaire (2008) et la norme pédagogique nationale (2008 et 2010) ont fait de l'éducation dans les établissements spécialisés une exception, pour les élèves ayant en outre besoin de soins de santé et de services sociaux (HCDH, 2013b).

Si la législation et les politiques de nombreux pays font référence à l'éducation inclusive, l'interprétation qui en est faite varie grandement d'un pays à l'autre. L'Arménie définit l'éducation inclusive comme « l'éducation conjointe, au sein d'établissements d'enseignement général, de personnes ayant des besoins éducatifs

spéciaux, grâce à la mise en place de conditions spécifiques d'enseignement, et de personnes n'ayant pas besoin de telles conditions » (HCDH, 2015a). La politique de la Slovaquie évoque en revanche « des programmes d'études adaptés ; des programmes personnalisés ; des ajustements en matière d'organisation, de méthodes de vérification et d'évaluation des connaissances, de progression et de planification des cours ... [et] une assistance professionnelle supplémentaire ; ... l'accompagnement du processus de développement ... [et] un rôle plus actif des parents et des établissements d'enseignement dans le processus d'accompagnement ; [et] l'enseignement à domicile ».

Il existe des exceptions notables à la transition vers l'éducation inclusive. La législation de l'Azerbaïdjan indique que « l'objectif de l'éducation spécialisée est d'adapter les personnes handicapées à la société en leur enseignant les connaissances, les compétences et les habitudes nécessaires, notamment en ce qui concerne l'autonomie, les activités professionnelles et la vie de famille » (HCDH, 2013c). Bien que l'acquisition de compétences communes rentre dans le cadre de la politique d'éducation inclusive, le fait que les personnes handicapées doivent s'adapter à la société va à l'encontre du principe consistant à adapter les systèmes aux besoins éducatifs variés de l'ensemble des élèves.

De plus, les intentions de la politique d'éducation ne correspondent pas nécessairement à la réalité. La plupart des écoles de Jordanie ne sont pas prêtes à adopter et à mettre en œuvre des programmes inclusifs en raison de problèmes de transport, d'un environnement physique inadapté et du manque d'adéquation entre les programmes d'études et les besoins des personnes handicapées (HCDH, 2012). La Constitution sud-africaine et la loi de 1996 sur les établissements scolaires institutionnalisent le droit à l'éducation. Elles rendent l'éducation obligatoire pour tous les enfants âgés de 7 à 15 ans et demandent que tous les enfants handicapés aient accès à une éducation adaptée à leurs besoins. Un livre blanc publié en 2001 définit plus précisément l'éducation inclusive (Ministère de l'éducation d'Afrique du Sud, 2001). Un rapport public de suivi indique cependant que 26 % des enfants handicapés âgés de 5 à 15 ans ne sont pas scolarisés, qu'il existe une grave pénurie de professionnels de santé et de travailleurs sociaux, que de nouveaux établissements spécialisés ont été construits et qu'il n'existe aucune disposition spécifique pour les enfants ayant de graves handicaps intellectuels (Ministère de l'éducation de base d'Afrique du Sud, 2015).

DES MÉCANISMES NATIONAUX DE SUIVI SONT TOUJOURS EN COURS D'ÉLABORATION

De nombreux pays ont mis en place des activités et des mécanismes de suivi. Parmi les 86 rapports de pays étudiés, 49 fournissent des informations claires mettant en évidence différentes interprétations de l'article 33 de la CDPH. En ce qui concerne l'article 33 (paragraphe 1), 22 pays ont désigné un point de contact pour les questions relatives à la mise en œuvre, nommant des institutions aussi variées que le Ministère des affaires

intérieures aux Îles Cook, le Ministère fédéral du travail et des affaires sociales en Allemagne ou le Commissaire à la réadaptation à Hong Kong (Chine). Seuls 35 pays fournissent des informations détaillées sur le mécanisme de coordination de la mise en œuvre (Leonard Cheshire Disability, 2017).

En ce qui concerne l'article 33 (paragraphe 2), 52 pays ont déjà ou sont en train de créer un dispositif « de promotion, de protection et de suivi de l'application », cette fonction étant tantôt attribuée à un médiateur, à une commission des droits de l'homme ou à un conseil national des personnes handicapées. Dans 16 de ces pays, il est difficile de savoir si le mécanisme est réellement indépendant.

Plusieurs pays associent la mise en œuvre au suivi, qui doit pourtant être indépendant. En Espagne, le Conseil national du handicap est responsable à la fois de la mise en œuvre et du suivi des dispositions des instruments juridiques internationaux concernant les droits des personnes handicapées. Le Ministère de la justice du Vanuatu

“ La plupart des mécanismes nationaux de suivi de l'éducation inclusive se focalisent étroitement sur le taux de scolarisation plutôt que sur les pratiques au sein des établissements scolaires et des salles de classe ”

a chargé des groupes de travail nationaux et provinciaux de coordonner et de suivre la mise en œuvre de la politique nationale relative au handicap et de la CDPH.

” Parmi les défis à relever, citons aussi le fait que la plupart des rapports de pays se focalisent étroitement sur le taux de scolarisation plutôt que sur les pratiques inclusives au sein des établissements scolaires et des salles de classe. Le Rwanda, par exemple, mentionne que « beaucoup [reste] à faire, non seulement pour améliorer le taux de scolarisation ... mais également pour proposer un apprentissage pertinent et la progression jusqu'à un niveau équivalent à celui des autres élèves » (HCDH, 2015b).

LES ORGANISATIONS DE LA SOCIÉTÉ CIVILE QUI ŒUVRENT EN FAVEUR DES PERSONNES HANDICAPÉES ONT UN RÔLE MAJEUR À JOUER DANS LE SUIVI

Les organisations de personnes handicapées, ainsi que les familles et les communautés, peuvent jouer un rôle important dans le suivi des engagements des pays. Elles peuvent aider les établissements scolaires à prendre des décisions plus avisées, sensibiliser les pouvoirs publics et faire pression sur eux pour qu'ils respectent leur obligation en faveur de l'éducation pour tous (UNESCO, 2009b). En Nouvelle-Zélande, lorsque l'Éducation pour tous – un partenariat entre les personnes handicapées et les organisations de défense de l'éducation inclusive – a signalé que la politique d'éducation

spécialisée était compromise par une formation professionnelle limitée dans ce domaine et le fait que les familles devaient compléter la rémunération du personnel d'appui, les pouvoirs publics ont inclus le droit à l'éducation inclusive parmi les amendements proposés concernant la loi sur l'éducation (Educators, 2017).

“
Les organisations
de personnes
handicapées ont
participé au suivi de
la mise en œuvre
de la CDPH dans
50 pays sur 86

”

Les organisations non gouvernementales et les groupes indépendants de défense des droits de l'homme peuvent fournir des informations, mener des activités de sensibilisation et aider les familles dans des domaines tels que les droits et privilèges garantis par la loi, la disponibilité des services et les procédures locales de recours. L'information et la communication constituent des ressources stratégiques

permettant de favoriser l'autonomie des groupes marginalisés et de veiller à ce qu'ils soient entendus par les responsables politiques et les chefs d'établissement. En 2013, en Afrique du Sud, Section 27, un centre juridique d'intérêt public, et l'organisation communautaire Siphilisa Isizwa ont menacé le Département de l'éducation du KwaZulu-Natal d'intenter une action devant la Haute Cour et ont finalement réussi à protéger le droit des élèves ayant des besoins éducatifs spéciaux à intégrer un établissement spécialisé (Initiative pour le droit à l'éducation, 2015).

En ce qui concerne l'article 33 (paragraphe 3), les organisations de personnes handicapées ont participé au suivi de la mise en œuvre de la CDPH dans 50 pays sur 86, mais n'ont pris part à l'examen national que dans 29 pays, généralement en raison d'un manque de capacités. Le Conseil national des personnes handicapées du Rwanda, par exemple, « doit de toute urgence renforcer ses capacités et œuvrer pour la participation des personnes handicapées au développement national » (HCDH, 2015b).

CONCLUSION

L'approche fondée sur les droits a ouvert de nouvelles perspectives en matière d'éducation inclusive et fournit une base pour les mécanismes de reddition de comptes. Les pouvoirs publics peuvent garantir le droit des personnes handicapées à l'éducation inclusive en respectant les engagements de la CDPH concernant la mise en place de mécanismes de coordination, de suivi indépendant, d'application, de recours et de réparation. Les difficultés ne doivent cependant pas être sous-estimées. Des questions fondamentales telles que l'ambiguïté des définitions du handicap et des normes de l'éducation inclusive peuvent ralentir, voire empêcher, la mise en place de systèmes d'information, de mécanismes de suivi fiables et d'institutions responsables.

Outre les mécanismes judiciaires et administratifs de reddition de comptes, la CDPH autorise en principe des mécanismes

sociaux de reddition de comptes. En pratique, la mise en œuvre des innovations de la CDPH passe par deux conditions : a) des mécanismes de suivi indépendants et des structures de participation véritablement représentatives et b) un mouvement solide et indépendant en faveur des personnes handicapées, capable de participer efficacement. Pour remplir leur rôle, les organisations de la société civile doivent renforcer leur capacité à travailler de manière stratégique, bien comprendre les processus politiques et investir dans les capacités techniques, administratives et de communication.

POINT SUR LES POLITIQUES 13.2 : SUIVRE LA SITUATION SCOLAIRE DES GROUPES DÉFAVORISÉS

Les données relatives à la situation scolaire des groupes défavorisés et marginalisés permettent de sensibiliser le grand public et les responsables politiques aux inégalités. Ces informations sont par ailleurs essentielles pour déterminer le niveau de discrimination existant et établir un corpus de données en faveur de politiques plus inclusives (Simon et Piché, 2012). Les organismes internationaux chargés de contrôler le respect des traités relatifs aux droits de l'homme, en particulier le Comité des droits de l'homme et le Comité des droits économiques, sociaux et culturels, appellent les pays membres à ventiler leurs données en fonction de caractéristiques individuelles (Nations Unies, 2001, 2016a). En pratique, le suivi des disparités éducatives varie d'un pays à l'autre. La présente section examine les méthodes de suivi et leurs contraintes.

LES RECENSEMENTS ET LES ENQUÊTES FOURNISSENT DES INFORMATIONS UTILES

Les pays s'appuient sur des sources de portées et de finalités variées pour obtenir des informations sur la situation scolaire des enfants, des jeunes et des adultes défavorisés et marginalisés, notamment des recensements, des enquêtes auprès des ménages, des enquêtes en milieu scolaire et différentes sources administratives (PNUD, 2010).

Les recensements fournissent des informations générales autodéclarées et constituent la seule source de données couvrant la totalité de la population. Ils peuvent fournir des informations sur les groupes défavorisés susceptibles d'être exclus des enquêtes par sondage, par exemple les personnes handicapées (Mont, 2007). Une analyse de 138 recensements nationaux utilisés entre 1995 et 2004 montre toutefois que plus du tiers des pays n'ont fourni aucune donnée sur l'origine ethnique (Morning, 2015). Une enquête portant sur les pratiques nationales de recensement entre 2005 et 2014 dans 51 pays d'Asie centrale, d'Europe et d'Amérique du Nord montre que 71 % des pays ont recueilli des données sur la première langue, 61 % sur l'origine ethnique et 29 % sur le pays de naissance des deux parents (Commission économique pour l'Europe, 2013). Les recensements rendent compte de certains aspects de l'éducation

“

Une enquête portant sur les pratiques nationales de recensement entre 2005 et 2014 dans 51 pays montre que 71 % des pays ont recueilli des données sur la première langue et 61 % sur l'origine ethnique

”

des individus, généralement le niveau d'enseignement formel le plus élevé atteint.

Les enquêtes peuvent fournir des informations plus générales, grâce à un échantillonnage sélectionné, des entretiens ou des questions ciblées. En France, l'enquête Trajectoires et Origines porte un intérêt particulier aux groupes minoritaires, qui sont habituellement représentés par des échantillons de petite taille dans les enquêtes standard. Des descendants d'immigrés, un groupe rarement ciblé, ont également été interrogés. L'enquête montre que 13 % des enfants d'immigrés ont quitté l'école sans qualification, contre 8 % des enfants n'étant pas issus de l'immigration. Les chiffres sont supérieurs à la moyenne pour les enfants d'immigrés venus d'Algérie (18 %), du Maroc (15 %), de Tunisie (15 %) et de Turquie (27 %) (Brinbaum et al., 2010).

Le module spécifique de l'Enquête européenne sur les forces de travail de 2011 portant sur l'éducation incluait 28 pays membres et 3 pays partenaires. Deux définitions du handicap ont été utilisées. Parmi les jeunes âgés de 15 à 24 ans dans les 28 pays de l'UE, le pourcentage de ceux ayant des difficultés à accomplir certaines activités de base, qui est une mesure opérationnelle du handicap, s'élevait par exemple à 0,8 % pour la vue et 0,3 % pour l'ouïe. La proportion moyenne de jeunes abandonnant prématurément leurs études dans les 28 pays de l'UE s'élevait à 25 % parmi ceux ayant des difficultés à accomplir certaines activités de base, contre 12 % pour les autres. L'écart était moindre en Suède (11 % contre 5 %) et plus important en Bulgarie (61 % contre 11 %) (**figure 13.7**).

Les enquêtes transnationales en milieu scolaire qui recueillent des informations sur les parcours individuels peuvent fournir des données sur la situation scolaire des populations de migrants. Dans le PISA de 2015, les élèves issus de l'immigration dans les pays participants de l'OCDE avaient un risque plus que doublé par rapport aux élèves non immigrés de ne pas atteindre les normes d'aptitudes minimales en sciences, même en tenant compte de la situation socioéconomique. Au Brésil et en Colombie, les élèves

“

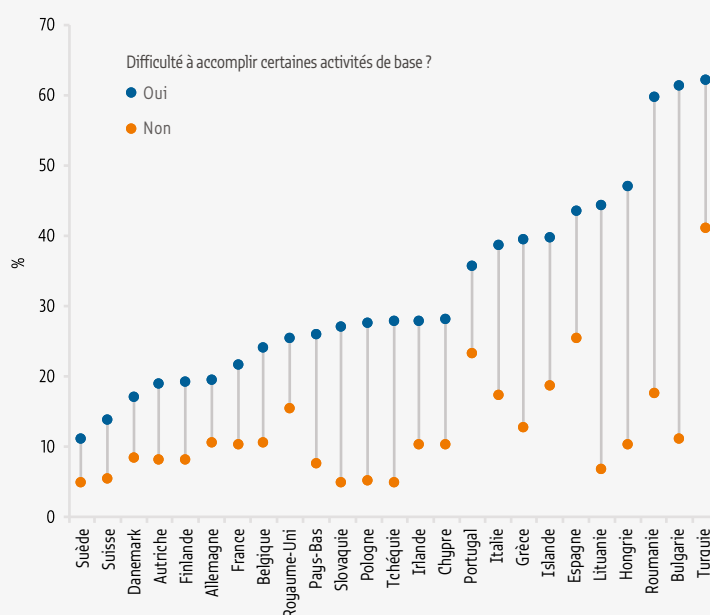
Il existe un sentiment répandu selon lequel la législation en matière de protection des données empêche la collecte de données sensibles révélant la race, l'origine ethnique ou la religion

”

FIGURE 13.7 :

Les jeunes européens handicapés sont plus susceptibles d'abandonner prématurément leurs études

Pourcentage de jeunes âgés de 18 à 24 ans ayant abandonné prématurément leurs études, par situation de handicap, 2011



Remarque : Le handicap est défini comme la difficulté à accomplir certaines activités de base (p. ex. en ce qui concerne la vue, l'ouïe, la marche ou la communication).
Source : Eurostat (2014).

issus de l'immigration étaient cinq fois plus susceptibles de ne pas atteindre les normes d'aptitudes minimales (OCDE, 2016e).

DES CRAINTES LIÉES AU RESPECT DE LA VIE PRIVÉE, À LA STIGMATISATION ET AUX POLITIQUES PEUVENT COMPROMETTRE LA COLLECTE DE DONNÉES

La collecte de données scolaires sur les groupes défavorisés et marginalisés suscite plusieurs préoccupations. Parmi celles-ci figure un sentiment répandu selon lequel la législation en matière de protection des données empêche la collecte de données sensibles révélant la race, l'origine ethnique ou la religion (Ringelheim, 2006). Si le droit international soutient le principe d'auto-identification, qui

consiste à laisser l'individu choisir le groupe ethnique, religieux ou linguistique auquel il s'identifie, les pays interprètent la législation en matière de protection des données de différentes manières.

En Angleterre (Royaume-Uni), les recensements de 1991, 2001 et 2011 comprenaient des questions sur l'origine ethnique et le statut de minorité (par exemple, « De quel groupe ethnique descendez-vous ? »). En 2011, par exemple, 60 % des adultes gitans blancs et des adultes issus de la communauté des gens du voyage irlandais n'avaient aucune qualification, un pourcentage 2,5 fois plus élevé que pour les adultes blancs britanniques. Une analyse des groupes de migrants montre que l'acquisition éducative a augmenté pour tous les adultes entre 2001 et 2011. Le pourcentage de migrants d'origine bangladaise sans qualification est passé de 47 % à 28 %, tandis que la proportion de migrants d'origine noire africaine est restée stable à environ 10 % (Lymporopoulou et Parameshwaran, 2014).

En France, le recensement national ne recueille aucune donnée sur l'origine ethnique ou la race, mais comprend des questions sur la nationalité et le lieu de naissance. En Suède, les établissements scolaires hésitent à recueillir des informations sur les minorités ethniques, ce qu'ils considèrent comme une atteinte à la vie privée (Nicaise et al., 2005). Pourtant, l'absence de données ventilées sur les populations minoritaires empêche l'évaluation adéquate des politiques d'éducation (Commission européenne, 2009 ; Simon, 2008).

Les lois relatives à la protection des données établissent souvent une distinction entre les données personnelles identifiables et les données anonymes, et autorisent la collecte de ces dernières. La législation européenne en matière de protection des données établit une distinction entre les données personnelles identifiables et les données collectives anonymes, ce qui permet de préserver la vie privée des personnes sans entraver la collecte et la diffusion des statistiques. Le Conseil de l'Europe préconise un équilibre entre les besoins en matière de recherche et de politique et la protection de la vie privée, estimant que les résultats statistiques ne constituent pas des données personnelles puisqu'ils ne sont pas liés à des personnes identifiables (PNUD, 2010).

IL FAUT APAISER LES CRAINTES LIÉES AUX CONSÉQUENCES DE LA COLLECTE DE DONNÉES

L'identification des caractéristiques scolaires des groupes génère un risque de stigmatisation. Historiquement, les données relatives aux minorités ethniques ont été utilisées à mauvais escient, aux fins de discrimination et de mauvais traitements (Jacobs et al., 2009 ; Simon, 2008).

La production, la publication et l'utilisation de données ventilées attisent donc les sensibilités dans certaines communautés. Par crainte de la discrimination et ayant connu la ségrégation scolaire, le peuple rom hésite tout particulièrement à fournir des données ou à participer aux recensements. Certains Roms craignent également que des données personnelles puissent être utilisées à mauvais

escient pour contrôler leurs déplacements ou élaborer des politiques hostiles aux minorités (Gray, 2009). La collecte de données sur la situation scolaire des Roms révèle pourtant d'importantes disparités par rapport au reste de la population. L'Enquête de l'Union européenne sur les minorités et la discrimination, menée dans neuf pays, montre que seul un enfant rom sur deux a reçu un enseignement préscolaire. Seuls 15 % des jeunes Roms ont achevé le deuxième cycle du secondaire ou une formation professionnelle. Environ 20 % des Roms ne savent pas lire, contre 1 % des autres personnes interrogées (Agence des droits fondamentaux de l'Union européenne, 2014).

Dans certaines régions du monde, le handicap peut occasionner de la honte chez les individus ou les ménages concernés, certains handicaps étant très stigmatisants. En Asie du Sud, le handicap est fréquemment considéré comme une punition pour des péchés, vices ou défauts supposés (Hussain et al., 2002). Une enquête auprès des ménages menée dans neuf districts du Pakistan a contourné les craintes liées à la stigmatisation en demandant aux personnes d'évaluer leur niveau de difficulté dans différents aspects du fonctionnement. L'enquête a mis en évidence une prévalence du handicap beaucoup plus élevée que les enquêtes auprès des ménages et les recensements officiels (Singal et al., 2011).

“ Les pouvoirs publics doivent évaluer les risques liés à la collecte de données par rapport à leur engagement en faveur du principe des ODD consistant à ne laisser personne de côté ”

Certains gouvernements craignent que les données révélant des inégalités entre les différents groupes aient une incidence négative sur les politiques et augmentent les pressions en faveur de la réaffectation des financements. Ces données peuvent aussi générer des conflits, exacerber les tensions entre certains groupes ou

nourrir la rancœur des personnes défavorisées (Ramsay, 2006). Les pouvoirs publics doivent évaluer ces risques par rapport à leur engagement en faveur du principe des ODD consistant à ne laisser personne de côté.

LES DIFFICULTÉS EN MATIÈRE DE MESURE ET DE DÉFINITIONS NE DOIVENT PAS ÊTRE SOUS-ESTIMÉES

Du fait de la diversité des approches passées et actuelles pour mesurer les inégalités, il est difficile d'établir des catégories statistiques communes et d'effectuer des comparaisons entre les études, les groupes ou les pays.

Malgré les efforts déployés pour harmoniser les catégories de handicap, notamment par le Groupe de Washington, des divergences persistent concernant la définition du handicap aux fins de mesure dans différents contextes, ainsi que les méthodes

de collecte et la classification des données (Nations Unies, 2016b). Une étude menée dans sept pays européens suggère que les commissions d'experts chargées de préciser les différents types et degrés de handicap dans le contexte de l'éducation ont parfois produit des classifications peu fiables, ne permettant pas d'élaborer des politiques de lutte contre les discriminations (Chopin et al., 2014).

Neuf termes ou concepts liés à l'origine ethnique figurent dans les recensements, notamment la race, le pays de naissance, la nationalité, la citoyenneté, le pays de naissance des parents et la langue, tandis que l'origine ou l'appartenance ethnique figurent dans plus de la moitié des enquêtes. Un recensement national sur six pose la question du statut d'autochtone (Morning, 2015). En Australie, le panel d'informations propres aux autochtones augmente avec chaque recensement depuis 1971 (Ministère australien de l'immigration et de la protection aux frontières, 2014). Le recensement de 2011, par exemple, montre que l'écart entre la fréquentation scolaire des enfants autochtones et des autres enfants augmente au fur et à mesure qu'ils progressent dans le système scolaire, passant de 8 points de pourcentage entre 6 et 14 ans à 20 points de pourcentage entre 15 et 17 ans (Bureau australien des statistiques, 2012).

La catégorie consacrée à la tribu ou à la caste en Asie du Sud est un cas spécifique. Une analyse de plusieurs enquêtes nationales par sondage menées en Inde entre 1983 et 2010 montre que, malgré certains progrès réalisés, le niveau d'éducation des tribus et des castes répertoriées reste nettement inférieur à la moyenne. Le taux de scolarisation dans l'enseignement supérieur est passé de 2 % à 12 % au sein des tribus répertoriées et de 4 % à 15 % au sein des castes répertoriées, tandis que la moyenne nationale atteignait 23 % en 2010 (Tilak, 2015). Le recensement de 2011 au Népal montre que la proportion d'enfants non scolarisés au sein de la population dalit et des autres castes inférieures est largement supérieure à la moyenne. Ce taux dépasse 30 % au sein de nombreuses castes inférieures, mais reste inférieur à la moyenne nationale de 14 % au sein de nombreuses castes supérieures (Ministère népalais de l'éducation et al., 2016).

Il convient toutefois de rester prudent, car différentes définitions des castes peuvent donner lieu à différents résultats. Des informations détaillées provenant des États du Bihar, de l'Odisha et du Tamil Nadu en Inde indiquent que la relation entre la caste et la condition des femmes (emploi, prise de décisions, autorité sur les questions domestiques, mobilité physique) dépend fortement du lieu et des définitions utilisées (Joshi et al., 2017).

DES PRÉJUGÉS D'IDENTIFICATION ET DE PERCEPTION PEUVENT FAUSSER LES DONNÉES RELATIVES AUX INÉGALITÉS

Dans l'identification extérieure des inégalités, les tiers attribuent des caractéristiques basées sur l'évaluation ou l'estimation. Par exemple, les enseignants qui rendent compte du nombre d'élèves handicapés

imposent leurs propres perceptions et préjugés, ce qui accroît le risque d'inexactitude (PNUD, 2010). En Bulgarie, les directeurs d'établissements scolaires auraient basé les données ethniques sur leurs propres perceptions, sans solliciter l'accord des parents (Chopin et al., 2014).

Il existe une autre méthode, l'auto-identification, dans laquelle les personnes interrogées identifient elles-mêmes leur origine ethnique, leur état de santé, leur situation de handicap, etc. Si l'auto-identification peut être utile pour résoudre des dilemmes d'ordre juridique et éthique, elle ne garantit pas des données pertinentes ou comparables. Comme indiqué précédemment, de nombreuses minorités sont extrêmement réticentes à déclarer leur identité ethnique ou religieuse.

De plus, qu'elle soit autodéclarée ou désignée, l'appartenance à un groupe est dynamique et évolue en fonction des changements sociaux et politiques (Abdikeeva, 2014). Une étude comparative des enquêtes et recensements menés en Australie, au Canada et aux États-Unis suggère que des processus démographiques tels que l'immigration ou les mariages mixtes compliquent grandement l'identification de la race et de l'origine ethnique, les personnes interrogées ayant la possibilité de fournir plusieurs réponses quant à leur race et leur identité ethnique (Stevens et al., 2015).

Lorsque certains programmes ciblent des groupes spécifiques, des individus ne répondant pas aux critères peuvent déclarer appartenir à ces groupes afin d'en bénéficier. Les programmes de discrimination positive dans l'enseignement, qui accordent une attention particulière aux minorités historiquement défavorisées ou rejetées, nécessitent de nouvelles classifications. Au Brésil, les politiques de discrimination positive fondées sur la race font débat, la question étant de savoir si les pouvoirs publics doivent établir une classification raciale des citoyens, selon quelles modalités et à quelle fin (Loveman et al., 2012).

CONCLUSION

Seules des données ventilées permettent de savoir si les pays accomplissent des progrès dans la réalisation des cibles de l'ODD 4 portant sur l'équité. Ce point est clairement énoncé dans le Programme de développement durable à l'horizon 2030. Cependant, en pratique, cela est plus facile à dire qu'à faire. Des craintes liées au respect de la vie privée, à la stigmatisation et aux définitions entravent la conception d'outils fiables adaptés au suivi et aux objectifs politiques. Les responsables politiques doivent néanmoins veiller au respect des traités relatifs aux droits de l'homme afin de ne pas compromettre les droits des groupes marginalisés et défavorisés.

Un homme participe à des cours du soir à Caracas, Venezuela. Ces cours sont conçus pour ceux qui travaillent la journée, mais qui souhaitent également obtenir leur certificat d'études secondaires.

CRÉDIT : Victor Jules Raison / Arete/Réport GEM

MESSAGES CLÉS

Le taux d'alphabétisme des adultes est passé de 81,5 % à 86 % à l'échelle mondiale entre 2000 et 2015. Il est inférieur à 60 % dans les pays à faible revenu.

Le nombre de jeunes non alphabétisés a chuté de 27 % depuis 2000, même si plus de 100 millions de jeunes ne savent toujours pas lire, dont plus d'un sur quatre en Afrique subsaharienne.

L'utilisation insuffisante des langues locales dans l'enseignement est l'une des raisons possibles des faibles compétences alphabétiques en Afrique subsaharienne. En effet, 69 % des adultes ayant suivi cinq années d'études dans un système privilégiant les langues locales sont en mesure de lire une phrase, contre 41 % des adultes totalement ou partiellement éduqués dans une langue coloniale.

Selon des évaluations directes, 19 % des adultes dans un échantillon de pays, principalement à revenu élevé, n'atteignent pas le niveau minimal d'aptitude en alphabétisme. Aux États-Unis, 29 % des adultes n'atteignent pas le niveau minimal d'aptitude en numératie.

Il semblerait que les niveaux d'alphabétisme et de numératie diminuent dans les pays à revenu élevé, notamment en Allemagne, au Danemark, en Norvège et en Suède. La diminution de la lecture au travail, y compris dans les emplois hautement qualifiés, est l'un des facteurs potentiels.

Dans les pays à revenu élevé, les disparités en matière d'alphabétisme entre les jeunes ayant un statut socioéconomique élevé et ceux ayant un statut socioéconomique faible s'accroissent entre l'âge de 15 ans (examens scolaires) et l'âge de 27 ans (évaluation à domicile). En revanche, les importantes disparités entre les sexes en matière d'alphabétisme se réduisent au fil du temps.

Les pouvoirs publics peuvent accroître la responsabilité des programmes d'alphabétisation des adultes en établissant des normes, ainsi que des systèmes de communication de l'information, d'accréditation et d'évaluation.

Une analyse de plus de 200 programmes d'alphabétisation et de numératie des adultes montre que tous ont mis en place une forme de suivi et d'évaluation, généralement dans le cadre du cycle de gestion et de mise en œuvre.

CHAPITRE 14



CIBLE 4.6

Alphabétisme et numératie

INDICATEUR MONDIAL

4.6.1 Pourcentage de la population d'un groupe d'âge donné ayant les compétences voulues à au moins un niveau d'aptitude fixé a) en alphabétisme et b) numératie fonctionnels, par sexe

INDICATEURS THÉMATIQUES

4.6.2 Taux d'alphabétisation des jeunes et des adultes

4.6.3 Taux de participation des jeunes et des adultes aux programmes d'alphabétisation

Vue d'ensemble	202
Point sur les données 14.1 : Les politiques relatives à la langue d'enseignement influencent les résultats en matière d'alphabétisme en Afrique subsaharienne.....	205
Point sur les données 14.2 : Les disparités entre les sexes et entre les riches et les pauvres en matière d'alphabétisme dans les pays à revenu élevé évoluent dans des directions opposées pendant les premières années de l'âge adulte	206
Point sur les politiques 14.1 : Le suivi comme outil de reddition de comptes concernant les programmes d'alphabétisation des adultes	207

VUE D'ENSEMBLE

La mesure traditionnelle de l'alphabétisme est dichotomique et essentiellement réalisée par autodéclaration. D'importants efforts ont été déployés pour la remplacer par une évaluation directe plus nuancée des niveaux d'aptitude en alphabétisme. Pourtant, cette approche plus adéquate ne s'est pas encore imposée. Dans la mesure où très peu de pays réalisent des évaluations de l'alphabétisme, les estimations du niveau d'alphabétisme s'appuient encore largement sur les recensements. Entre 2000 et 2016, le taux d'alphabétisme des adultes est passé de 81,5 % à 86 % à l'échelle mondiale. Il est cependant resté stable à 64 % en Afrique subsaharienne et à 61 % dans les pays à faible revenu. Le nombre d'adultes non alphabétisés a baissé de 4 % seulement pour atteindre 750 millions (**tableau 14.1**).

Le nombre de jeunes (âgés de 15 à 24 ans) non alphabétisés a chuté de 27 %. En revanche, plus de 100 millions de jeunes ne savent

“ Plus de 100 millions de jeunes ne savent toujours pas lire

toujours pas lire, dont plus d'un sur quatre en Afrique subsaharienne et dans les pays à faible revenu. Le décalage permanent entre les langues locales et la langue d'enseignement joue un rôle particulièrement important

dans la lenteur de l'acquisition des compétences alphabétiques au sein de ces populations (**point sur les données 14.1**).

Le taux mondial d'analphabétisme des adultes, estimé à 14 %, contraste avec les quelque 19 % d'adultes, en moyenne, qui n'atteignent pas le niveau 2 d'aptitude en alphabétisme dans les pays, principalement à revenu élevé, qui participent au Programme pour l'évaluation internationale des compétences des adultes

“ Aux États-Unis, 29 % des adultes n'atteignent pas le niveau minimal d'aptitude en numératie

(PIAAC). Ce taux est compris entre 5 % au Japon et 53 % au Chili. Les résultats de l'enquête PIAAC montrent qu'une proportion plus élevée d'adultes ne maîtrisent pas les compétences de base en numératie. Aux États-Unis, 29 % des adultes n'atteignent pas le niveau 2 d'aptitude en numératie, tandis que 17 % n'atteignent pas le niveau 2

d'aptitude en alphabétisme. Il semblerait en réalité que les niveaux d'alphabétisme et de numératie diminuent (**encadré 14.1**).

On n'observe aucune différence majeure entre l'aptitude en alphabétisme des hommes et des femmes dans la plupart des pays membres de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE), ce qui soulève des questions quant au constat commun selon lequel les filles obtiennent de bien meilleurs résultats que les garçons aux examens scolaires de lecture (**point sur les données 14.2**).

Les aptitudes en lecture, en écriture et en calcul présentent d'importantes disparités selon le statut socioéconomique. Dans les pays de l'OCDE qui participent à l'enquête PIAAC, la probabilité moyenne qu'un adulte n'atteigne pas le niveau minimal d'aptitude en numératie est plus de trois fois supérieure chez ceux dont les parents n'ont pas été scolarisés dans le deuxième cycle du secondaire par rapport à ceux dont au moins un parent a suivi des études supérieures (33 % contre 10 %). En République tchèque et en Slovaquie, la probabilité est 10 fois supérieure (29 % contre 3 %) (**figure 14.1**).

Dans les pays qui participent à l'enquête PIAAC, environ 12 % des adultes sont nés dans un autre pays et certains ont grandi en parlant

TABLEAU 14.1 :
Indicateurs d'alphabétisme des jeunes et des adultes, 2000 et 2016

	Jeunes						Adultes					
	Taux d'alphabétisme (%)		Indice de parité entre les sexes		Nombre d'analphabètes (millions)		Taux d'alphabétisme (%)		Indice de parité entre les sexes		Nombre d'analphabètes (millions)	
	2000	2016	2000	2016	2000	2016	2000	2016	2000	2016	2000	2016
Monde	86,6	91,4	0,93	0,97	143	103	81,5	86,2	0,88	0,92	785	750
Afrique du Nord et Asie de l'Ouest	84,8	89,3	0,89	0,96	10	9	69,8	79,7	0,74	0,85	65	66
Afrique subsaharienne	65,9	75,4	0,84	0,89	44	48	56,0	64,6	0,71	0,79	157	200
Amérique latine et Caraïbes	95,1	98,1	1,01	1,00	5	2	89,1	93,5	0,98	0,99	39	31
Asie de l'Est et du Sud-Est	98,1	98,8	0,99	1,00	6	4	91,4	95,8	0,92	0,97	125	74
Asie du Sud	73,2	88,6	0,80	0,94	77	41	58,6	71,8	0,66	0,79	386	369
Caucase et Asie centrale	99,7	99,9	1,00	1,00	0,35	0,12	98,7	99,8	0,99	1,00	0,6	0,12
Europe et Amérique du Nord	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Le Pacifique	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Pays à faible revenu	58,2	72,9	0,81	0,89	34	36	50,7	60,6	0,69	0,77	115	148
Pays à revenu intermédiaire de la tranche inférieure	78,7	89,1	0,86	0,95	97	59	66,7	75,8	0,75	0,84	495	486
Pays à revenu intermédiaire de la tranche supérieure	97,3	98,1	0,99	1,00	10	7	90,4	94,7	0,93	0,97	158	103
Pays à revenu élevé	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...

Source : Base de données de l'ISU.

ENCADRÉ 14.1

L'alphabétisme est-il à la baisse dans les pays de l'OCDE ?

L'enquête PIAAC constitue la troisième vague d'enquêtes sur les compétences alphabétiques des adultes menées dans les pays de l'OCDE ces deux dernières décennies. Elle fait suite à l'Enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes (EIAA) entre 1994 et 1998 et à l'Enquête sur la littératie et les compétences des adultes (ELCA) entre 2003 et 2007. Bien qu'il faille être prudent lors de la comparaison de différentes enquêtes, les données suggèrent une diminution des scores en lecture et en écriture dans 9 des 16 pays ayant participé à l'EIAA et à l'enquête PIAAC. Les données montrent également une baisse de la numératie dans cinq des six pays ayant participé à l'enquête ELCA et à l'enquête PIAAC.

L'évolution de la composition de la population est l'une des explications possibles. On sait que les compétences cognitives déclinent avec l'âge et la dégradation de la santé. Il est donc probable que le vieillissement de la population entraîne une diminution des niveaux moyens d'alphabétisme. La composition de la population est aussi influencée par l'accroissement des populations de migrants, dont les compétences alphabétiques moyennes sont généralement plus faibles.

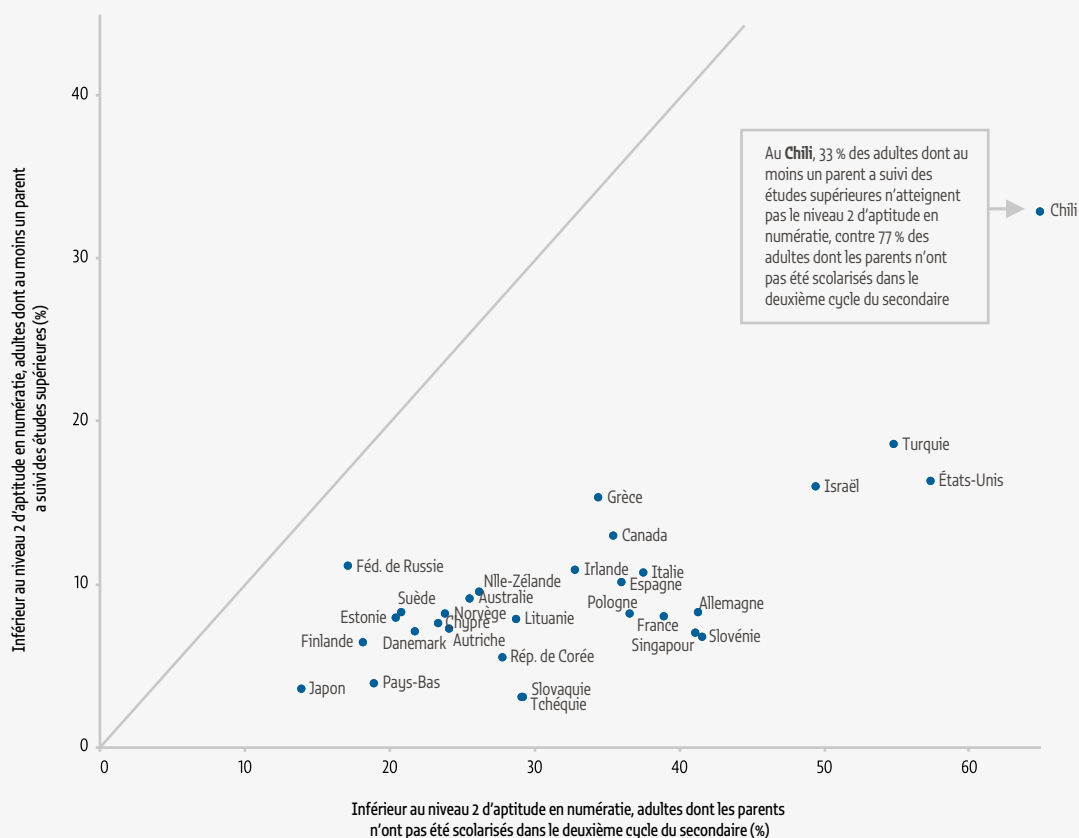
Cependant, la diminution avérée de l'alphabétisme est essentiellement due à l'évolution des aptitudes dans l'ensemble de la population plutôt qu'aux changements de composition, qui ont tendance à s'annuler mutuellement : alors que le vieillissement de la population a vraisemblablement contribué à cette diminution, il est largement compensé par l'augmentation du niveau d'éducation des adultes. Les plus fortes baisses concernent les groupes d'âge les plus jeunes et les personnes ayant suivi des études supérieures. Cette seconde observation semble indiquer que le développement de l'enseignement supérieur au cours des dernières décennies a entraîné une diminution des capacités moyennes des diplômés de l'enseignement supérieur.

À cela s'ajoute la diminution de la lecture au travail. Des questions comparables dans l'EIAA et dans l'enquête PIAAC demandent à quelle fréquence les personnes interrogées lisent des courriers, des mémos, des e-mails, des rapports, des articles, des magazines, des revues, des manuels, des ouvrages de référence ou des catalogues au travail. Les comparaisons révèlent d'importantes diminutions, y compris dans les emplois hautement qualifiés, en particulier dans les pays où l'alphabétisme baisse le plus fortement, notamment en Allemagne, au Danemark, en Norvège et en Suède.

Sources : Desjardins (2016) ; Desjardins et Warnke (2012) ; Paccagnella (2016).

FIGURE 14.1 :

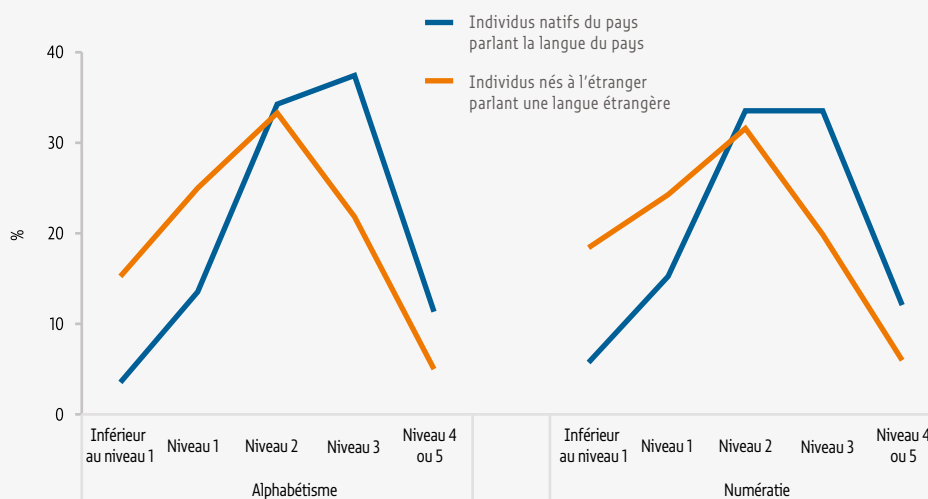
Les adultes dont les parents sont moins instruits sont moins susceptibles de maîtriser les compétences minimales en numératie
 Pourcentage d'adultes n'atteignant pas le niveau minimal d'aptitude en numératie, par niveau d'études des parents dans un échantillon de pays, 2011-2014



Remarque : Les groupes comparés sont a) des adultes dont les parents n'ont pas été scolarisés dans le deuxième cycle du secondaire et b) ceux dont au moins un parent a suivi des études supérieures.
 Source : OCDE (2016f).

FIGURE 14.2 :

Les adultes issus de l'immigration sont plus susceptibles de ne pas atteindre les niveaux minimaux d'aptitude en lecture, en écriture et en calcul
 Pourcentage d'adultes par niveau d'aptitude en lecture, en écriture et en calcul, par pays de naissance/langue parlée, moyenne des pays de l'OCDE participant à l'enquête PIAAC, 2011-2014



Source : OCDE (2016f).

une autre langue. Ils sont en moyenne deux fois plus susceptibles que les individus natifs du pays parlant la langue du pays de ne pas maîtriser les compétences minimales en numératie. L'écart est légèrement plus élevé en matière de compétences alphabétiques (40 % contre 17 %). Il est presque sept fois plus élevé en Suède (46 % contre 7 %) (**figure 14.2**) (Lind et Mellander, 2016 ; OCDE, 2016f).

En dehors de l'enquête PIAAC et des enquêtes européennes, les initiatives visant à mesurer la participation aux programmes d'alphabétisation semblent être au point mort (voir le **chapitre 12** sur l'évaluation de la participation aux programmes d'éducation des adultes). Des efforts sont cependant déployés afin de contrôler la mise en œuvre et les résultats des programmes d'alphabétisation et de veiller au respect des engagements en faveur d'une éducation des adultes de bonne qualité (**point sur les politiques 14.1**).

POINT SUR LES DONNÉES 14.1 : LES POLITIQUES RELATIVES À LA LANGUE D'ENSEIGNEMENT INFLUENCENT LES RÉSULTATS EN MATIÈRE D'ALPHABÉTISME EN AFRIQUE SUBSAHARIENNE

Les niveaux élevés d'analphabétisme des adultes en Afrique subsaharienne s'expliquent en grande partie par un taux d'achèvement du primaire historiquement faible. De plus, la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage au cours des dernières décennies n'a pas permis de garantir l'acquisition de compétences alphabétiques de base au terme de quatre années d'enseignement primaire. D'après les dernières enquêtes démographiques et de santé menées dans 36 pays, seule la moitié des adultes âgés de 20 à 64 ans ayant suivi cinq années d'enseignement primaire sont en mesure de lire une phrase complète.

Les politiques relatives à la langue d'enseignement figurent parmi les raisons avancées pour expliquer le manque de qualité de l'enseignement dans la région (voir le **point sur les données 13.2**).

Dans la plupart des pays, la grande majorité des élèves reçoivent un

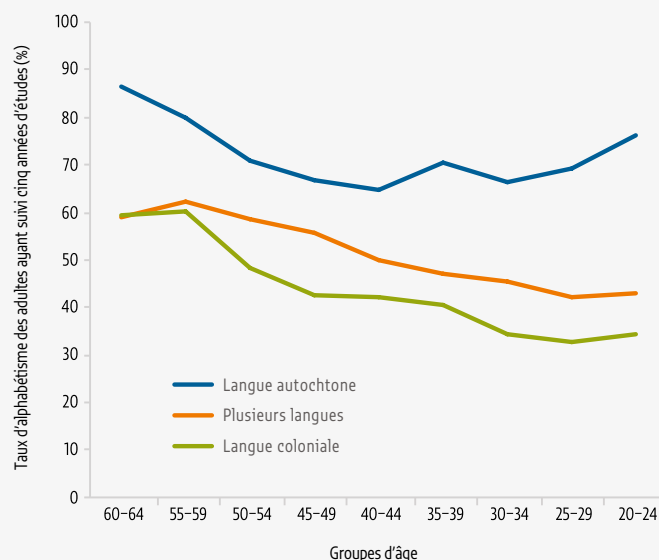
“ Dans la plupart des pays d'Afrique subsaharienne, la grande majorité des élèves reçoivent un enseignement dans une langue autre que leur première langue ou la langue qu'ils parlent à la maison, ce qui ne leur permet pas d'apprendre efficacement ”

enseignement dans une langue autre que leur première langue ou la langue qu'ils parlent à la maison, ce qui ne leur permet pas d'apprendre efficacement. On peut déterminer si les politiques relatives à la langue d'enseignement soutiennent l'acquisition de compétences alphabétiques, et dans quelle mesure, en étudiant l'utilisation des langues locales dans l'enseignement primaire dans les pays d'Afrique subsaharienne entre 1960 et 2010 (Albaugh, 2015).

FIGURE 14.3 :

Les systèmes éducatifs qui privilégient l'enseignement dans les langues autochtones assurent plus efficacement l'alphabétisation des adultes en Afrique subsaharienne

Taux d'alphabétisme des adultes ayant suivi cinq années d'études, par politique relative à la langue d'enseignement et groupe d'âge, Afrique subsaharienne, 2010



Source : Ramachandran (2017b).

Selon une classification à trois niveaux des pays par type de politique relative à la langue d'enseignement, 69 % des adultes ayant suivi cinq années d'études dans un système privilégiant les langues autochtones sont en mesure de lire une phrase complète, contre 41 % dans les systèmes éducatifs coloniaux ou à plusieurs langues, ce qui représente un écart de 28 points de pourcentage. Si l'on tient compte de caractéristiques individuelles telles que l'âge, la religion ou le lieu de résidence, l'impact estimé sur les résultats en matière d'alphabétisme est encore plus important, atteignant 40 points de pourcentage (Ramachandran, 2017b) (**figure 14.3**).

Outre les données transnationales, des exemples nationaux confirment les effets positifs de l'enseignement dans la langue parlée à la maison sur l'alphabétisme. Un projet expérimental mené dans le nord-ouest du Cameroun afin d'enseigner dans la langue locale au lieu de l'anglais entre la 1^{re} et la 3^e année montre que les élèves concernés ont acquis les compétences alphabétiques de base. Cependant, ces gains n'ont pas été maintenus après le passage à l'anglais en 4^e année, ce qui démontre la nécessité d'éviter les systèmes à sortie rapide (Laitin et al., 2017). En Afrique du Sud, une loi en matière de langue du temps de l'apartheid a permis aux Sud-Africains noirs de la province du Natal de bénéficier de deux années de plus d'enseignement dans leur langue locale que les élèves des provinces du Transvaal, du Cap et de l'État-Libre. Malgré la volonté d'exclusion et de discrimination de cette politique, elle a abouti à un taux d'alphabétisme dans le Natal supérieur de 3,5 % à celui des autres provinces (Eriksson, 2014).

POINT SUR LES DONNÉES 14.2 : LES DISPARITÉS ENTRE LES SEXES ET ENTRE LES RICHES ET LES PAUVRES EN MATIÈRE D'ALPHABÉTISME DANS LES PAYS À REVENU ÉLEVÉ ÉVOLUENT DANS DES DIRECTIONS OPPOSÉES PENDANT LES PREMIÈRES ANNÉES DE L'ÂGE ADULTE

Les enquêtes transnationales mettent en évidence un résultat surprenant, à savoir d'importantes disparités entre les sexes et entre les riches et les pauvres en matière d'aptitudes en lecture. Par exemple, les enquêtes menées depuis 2000 dans le cadre du Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) de l'OCDE montrent que les garçons et les élèves dont le statut socioéconomique est moins élevé (indice basé, entre autres caractéristiques, sur la possession de livres à la maison et l'éducation des parents) obtiennent des scores plus faibles en lecture et en écriture.

L'évolution des disparités d'apprentissage pendant les premières années de l'âge adulte présente un intérêt particulier. Les compétences des jeunes en lecture, en écriture et en calcul continuent de se développer au terme de l'enseignement obligatoire, atteignant leur point culminant vers l'âge de 30 ans (Paccagnella, 2016). Les différentes trajectoires de formation et d'emploi choisies par les jeunes jouent un rôle crucial. La comparaison des cohortes

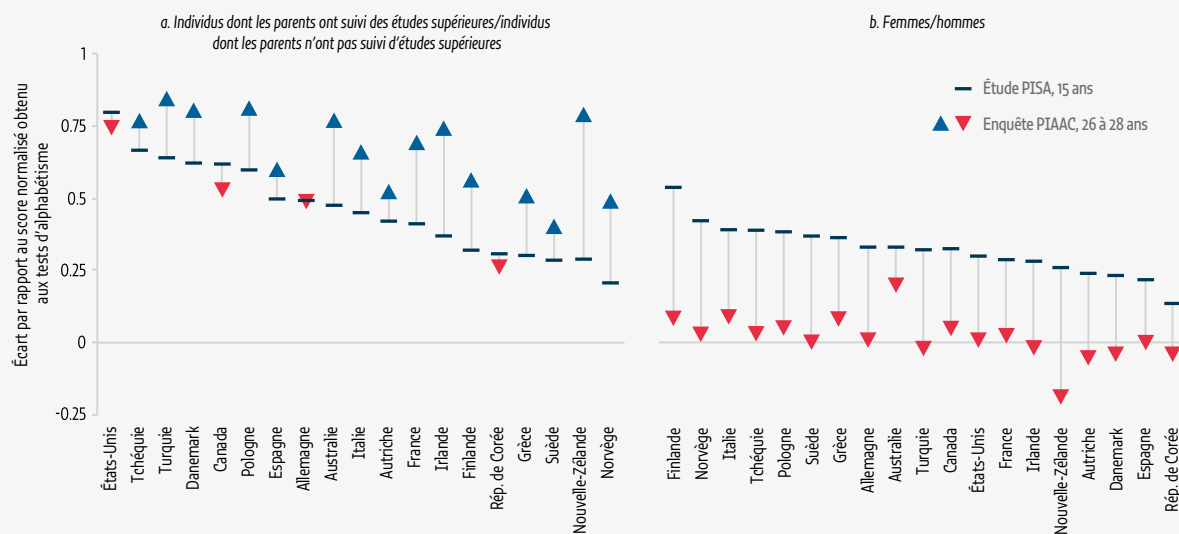
ayant participé à une étude PISA à l'âge de 15 ans et à une enquête PIAAC 12 ans plus tard montre des changements inattendus en matière de disparités (Borgonovi et al., 2017).

Si l'on évalue le statut socioéconomique en fonction de l'éducation des parents, les disparités socioéconomiques s'accroissent dans trois quarts des 20 pays étudiés. L'écart entre le score en lecture des élèves dont les parents n'ont pas suivi d'études supérieures et les autres augmente en moyenne de 20 % entre l'âge de 15 ans et l'âge de 27 ans dans l'ensemble des pays, et de plus du double dans certains pays, notamment l'Irlande, la Norvège et la Nouvelle-Zélande (**figure 14.4a**). De plus, l'accroissement des disparités concerne principalement les élèves ayant obtenu des scores faibles à l'âge de 15 ans. L'écart augmente de 50 % au sein du décile inférieur, tandis qu'il reste stable au sein du décile supérieur. Cela peut s'expliquer par le fait que les personnes défavorisées sont moins susceptibles de suivre une formation continue ou d'occuper un poste nécessitant l'utilisation et le développement des capacités de traitement de l'information.

En revanche, les disparités importantes entre les filles et les garçons en matière d'alphabétisme se réduisent ou disparaissent pendant les premières années de l'âge adulte. À l'âge de 15 ans, les filles obtiennent de meilleurs résultats en lecture que les garçons dans les pays de l'OCDE. À l'âge de 27 ans, l'écart entre les sexes s'est presque complètement résorbé et ce sont les garçons les moins performants qui ont le plus progressé (**figure 14.4b**). Cela peut s'expliquer par la manière différente dont les garçons participent à l'étude PISA et à l'enquête PIAAC. La durée plus courte de l'enquête

FIGURE 14.4 :

Les disparités entre les groupes privilégiés et défavorisés en matière d'alphabétisme s'accroissent pendant les premières années de l'âge adulte, tandis que les disparités entre les hommes et les femmes disparaissent à la même période
Écart entre le score normalisé obtenu aux tests d'alphabétisme réalisés à l'âge de 15 ans (enquête PISA), puis entre 26 et 28 ans (enquête PIAAC) dans un échantillon de pays, 2000/2003 – 2011/2014



PIAAC, l'utilisation de moyens technologiques et la visite à domicile d'un enquêteur formé peuvent inciter les hommes à s'impliquer plus que dans l'étude PISA, qui est administrée en milieu scolaire, où l'influence des pairs peut jouer un rôle. Cette hypothèse est étayée par la très faible disparité entre les sexes en matière d'alphabétisme mesurée par l'enquête PIAAC à l'âge de 16 ans.

POINT SUR LES POLITIQUES 14.1 : LE SUIVI COMME OUTIL DE REDDITION DE COMPTES CONCERNANT LES PROGRAMMES D'ALPHABÉTISATION DES ADULTES

Comme le montre le présent *Rapport*, il est difficile d'appliquer le principe de responsabilité à l'éducation. Cela est particulièrement vrai en ce qui concerne l'alphabétisme et la numératie des adultes, étant donné la diversité des programmes, des prestataires, des flux de financement et des contextes. De plus, la définition de l'alphabétisme s'est élargie au-delà d'une série de compétences générales pour inclure des dimensions multiples, générant souvent des perceptions variées des objectifs et de la portée des programmes chez les planificateurs, les responsables, les éducateurs et les apprenants adultes.

Les pouvoirs publics, par exemple, ont tendance à se concentrer sur le développement du capital humain afin d'accroître la productivité, tandis que les éducateurs valorisent également l'amélioration des compétences sociales afin de renforcer l'engagement des communautés et la citoyenneté active. Les planificateurs se concentrent généralement sur la réalisation des objectifs, les responsables sur le bon fonctionnement des programmes, les facilitateurs sur la manière dont les apprenants réagissent et les apprenants sur leurs progrès accomplis.

La communauté d'alphabétisation des adultes ne s'accorde en général pas sur le fait de savoir si les programmes doivent être plus normalisés ou plus flexibles, de manière à s'adapter aux besoins des apprenants et aux contextes (St. Clair et Belzer, 2010). On observe cependant une tendance à la définition de normes de qualité et d'attentes claires en matière de résultats¹. Par exemple, de nombreux prestataires de programmes non gouvernementaux, notamment Alfalit au Libéria, reconnaissent l'importance des certificats officiels pour permettre aux élèves de poursuivre leurs études dans des établissements d'enseignement général ou professionnel et s'efforcent d'obtenir l'accréditation de leurs programmes d'études et de leurs outils d'évaluation. En Indonésie, le Bureau national d'accréditation de l'éducation non formelle réglemente le programme national d'alphabétisation et accrédite les prestataires infranationaux sur la base des programmes d'études, des méthodes pédagogiques, de la qualification du personnel, de la gestion et d'autres normes. Pour être accrédités, les programmes de Nouvelle-Zélande doivent respecter certains critères concernant les infrastructures, la qualification des enseignants et du personnel d'appui, ainsi que les procédures d'admission.

Les systèmes de contrôle des programmes, encore relativement rares il y a 10 ans (Bhola, 2006), sont de plus en plus répandus. Une analyse de plus de 200 programmes d'alphabétisation et de numératie des adultes, préparée pour les besoins du présent *Rapport* et publiée dans la Base de données de l'UNESCO des pratiques efficaces d'alphabétisation et de numératie, montre que tous ont mis en place une forme de suivi et d'évaluation, habituellement dans le cadre du cycle de gestion et de mise en œuvre (Hanemann, 2017). La plupart ont produit des rapports mensuels, trimestriels, à mi-parcours ou annuels. Certains disposaient de cadres de suivi et d'évaluation formels, associés à des cibles et des indicateurs de performance. En Australie, le programme Langue, alphabétisme et numératie, par exemple, disposait d'un cadre de performance et d'assurance qualité associé à des indicateurs relatifs à la participation et au niveau d'éducation des apprenants.

Le suivi des programmes est le plus souvent axé sur deux problématiques : a) l'utilisation efficace et efficiente des ressources disponibles (responsabilité opérationnelle ou financière) et b) la qualité et les résultats des programmes, y compris les produits (p. ex. fréquentation), les résultats (p. ex. apprentissage) et l'impact (p. ex. statut d'emploi ou possibilités de formation continue des apprenants) (responsabilité en matière de performances).

LE SUIVI DES ACTIVITÉS RENFORCE LA RESPONSABILITÉ FINANCIÈRE

La nécessité de s'adapter aux contextes locaux implique que les programmes d'alphabétisation sont fréquemment décentralisés ou sous-traités. Les pouvoirs publics étant en définitive responsables des performances financières des programmes de service public qu'ils financent à l'aide de fonds publics, la collecte systématique de données financières leur permet d'inciter les prestataires non gouvernementaux à rendre des comptes au sujet des ressources qu'ils reçoivent et à respecter des niveaux de qualité acceptables.

Le Programme Brésil alphabétisé (Programa Brasil Alfabetizado) est une collaboration entre l'État, les secrétariats municipaux d'éducation, les universités et des organisations privées. Les services sont sous-traités sur la base des résolutions annuelles du gouvernement fédéral, qui définissent les critères de sélection des entités partenaires, les contributions financières des partenaires, les pénalités en cas de non-respect et les critères de répartition des ressources (Henriques et al., 2006). Le Brésil dispose d'une base de données nationale (Sistema Brasil Alfabetizado) qui enregistre

“ Le Brésil dispose d'une base de données nationale qui enregistre les contrats et les organisations partenaires, les données relatives aux apprenants, aux enseignants et aux classes, et qui produit des rapports sur les activités mises en œuvre aux fins de reddition de comptes ”

les contrats et les organisations partenaires, les données relatives aux apprenants, aux enseignants et aux classes, et qui, au terme de chaque cycle, produit un rapport final sur les activités mises en œuvre aux fins de reddition de comptes. Cette base de données est considérée comme « probablement la seule de ce type au monde » (Tufani, 2016). Tout en annonçant 250 000 inscriptions en 2017, contre 168 000 l'année précédente, le Gouvernement a reconnu que seule la moitié des personnes inscrites apprenaient les rudiments de la lecture (Ministère brésilien de l'éducation, 2016).

En Inde, la Mission nationale d'alphabétisation (Saakshar Bharat Mission) a été lancée en 2009, avec un budget de 1,2 milliard de dollars EU pour les quatre premières années. Cette mission est financée à 75 % par le gouvernement national et à 25 % par les gouvernements de district. Elle concerne les districts dans lesquels le taux d'alphabétisme des adultes était inférieur à 50 % dans le recensement de 2001. Le barème d'allocation est basé sur le nombre d'adultes analphabètes dans chaque district.

Le programme s'articule autour de deux systèmes d'information. Premièrement, un système de gestion des finances sur mesure aide les autorités nationales à suivre les dépenses en ligne en temps réel et à garantir la disponibilité constante des fonds. Le Gouvernement publie des rapports sur les recettes et les dépenses. Deuxièmement, un système de données de planification et de suivi en ligne permet à près de 200 000 organismes de mise en œuvre de mettre à jour les informations concernant les cours, les enseignants et les apprenants. Ceux-ci n'étant pas identifiés par des numéros, les rapports rendent seulement compte du nombre cumulé des personnes qui achèvent les cours et reçoivent un certificat.

Le programme fait l'objet d'audits. Par exemple, en 2015, les autorités de l'État de l'Andhra Pradesh ont mené une enquête visant à identifier les adultes analphabètes et à contrôler le respect des procédures. Malgré les mécanismes en place, le contrôleur et vérificateur général des comptes a indiqué que la mise en œuvre souffrait de défaillances systémiques et que le processus d'identification des participants était inefficace. De nombreux postes de supervision étaient vacants et aucun audit interne n'avait été mené dans 8 des 10 districts (gouvernement de l'Andhra Pradesh, 2016).

En Afrique du Sud, le programme d'alphabétisation des adultes Kha Ri Gude (« Apprenons ») a confié à une société privée la gestion de la comptabilité, l'établissement des rapports, ainsi que la mise à jour des bases de données du système d'information sur la gestion relatives aux apprenants et aux éducateurs. La rémunération des enseignants dépend de la communication de données complètes sur les dépenses et la fréquentation. Le programme, que l'on estime associé à un risque élevé de détournement de fonds publics, fait l'objet d'un examen et d'audits parlementaires. Le comité d'audit a récemment suggéré que la gestion devrait être davantage axée sur les activités. Par exemple, plus de 40 000 contrôleurs, coordinateurs, superviseurs et éducateurs volontaires ont été recrutés en vue d'activités de sensibilisation. Ces volontaires ont été indemnisés et beaucoup auraient déclaré un nombre d'apprenants

supérieur au nombre réel (Département de l'éducation de base d'Afrique du Sud, 2016).

LE SUIVI DES RÉSULTATS RENFORCE LA RESPONSABILITÉ EN MATIÈRE DE PERFORMANCES

Les programmes d'alphabétisation des adultes contrôlent des résultats tels que la fréquentation et les compétences acquises en utilisant un large éventail d'approches et d'instruments.

Au Pakistan, le programme non gouvernemental d'alphabétisation des adultes Aagahi recueille des informations sur la fréquentation et l'acquisition de compétences. Un prestataire de télécommunications exploite un système de collecte de données dans 43 villes. Les enseignants rendent compte de la fréquentation quotidienne par SMS, tandis que l'unité de gestion du programme contrôle les centres à distance. Les équipes de terrain reçoivent des rapports hebdomadaires recommandant des mesures correctives. Les contrôleurs de terrain mènent deux visites par phase afin de valider

“
Au Pakistan, les
enseignants signalent
la fréquentation
quotidienne par SMS

”

les données et de s'assurer que les centres communautaires fonctionnent correctement et qu'ils disposent du matériel didactique et d'apprentissage nécessaire. Au cours des visites sur le terrain, les contrôleurs s'attachent en outre à évaluer les résultats et à déterminer

si les apprenants atteignent un niveau de maîtrise satisfaisant. Les formulaires de suivi permettent d'évaluer l'efficacité des centres dans l'ensemble des régions.

Les visites sur le terrain ne représentent que l'une des méthodes permettant d'évaluer l'enseignement et les compétences acquises. Il existe également différentes stratégies de diagnostic, d'évaluation formative et sommative comprenant des examens écrits et oraux, des présentations orales, des auto-évaluations et des évaluations par les pairs, qui font souvent référence aux niveaux antérieurs à la formation.

Les pays à revenu élevé s'appuient sur des cadres et outils d'évaluation nationaux normalisés pour évaluer les résultats. En Australie, dans le cadre du programme Langue, alphabétisme et numératie, des vérificateurs indépendants sélectionnent un échantillon d'évaluations des élèves afin de s'assurer de la qualité de l'apprentissage et comparent les progrès des apprenants au cadre de référence australien. Ces évaluations comprennent notamment les bilans préformation, les travaux en cours et les plans individuels de formation, qui peuvent s'appuyer sur l'expérience professionnelle. Au Chili, le Programme d'éducation et de formation continue (Programa de Educación y Capacitación Permanente, également appelé Chile Califica) recueille des informations sur les inscriptions individuelles, la fréquentation, les redoublements, les absences aux examens, les abandons et l'achèvement des études. Les établissements accrédités saisissent aussi les données de l'examen final écrit dans le système.

L'utilisation d'évaluations normalisées peut être liée au financement. Aux États-Unis, par exemple, les prestataires de programmes doivent utiliser le système complet d'évaluation des élèves adultes, axé sur les compétences et validé par le Ministère de l'éducation et du travail, pour pouvoir bénéficier de financements.

Certains pays à revenu intermédiaire utilisent des logiciels qui génèrent des questions et créent des examens finaux en ligne de manière aléatoire pour chaque district. Le programme Alphabétisation des parents d'élèves illettrés, géré par le Mouvement pour l'alphabétisation en République islamique d'Iran, utilise ce type de système, tout comme le Programme d'alphabétisation bilingue pour la vie (Modelo Educación para la Vida y el Trabajo Indígena Bilingüe), géré par l'Institut national pour l'éducation des adultes au Mexique.

D'autres pays laissent aux facilitateurs scolaires le soin de recueillir les évaluations formatives et sommatives des apprenants, ainsi que leurs commentaires. Bien que les autorités de haut niveau mènent souvent des visites sur le terrain afin de contrôler les activités organisées en classe, il est rare que les autorités nationales ou infranationales regroupent systématiquement les données d'examen aux fins d'analyse.

Certains programmes intègrent des examens formatifs dans le suivi et l'évaluation. Aux Philippines, dans le cadre du programme Alphabétisation et éducation continue pour la paix élaboré par la municipalité de Tubungan dans la région des Visayas occidentales, les apprenants préparent des conventions individuelles visant à orienter le processus d'apprentissage, qui est évalué de deux manières. Premièrement, les apprenants consignent leurs progrès et les difficultés rencontrées dans un cahier de liaison, avec l'aide du facilitateur d'alphabétisation ou du coordinateur de district si leurs capacités de rédaction sont trop limitées. Deuxièmement, les dossiers ou portefeuilles de travail individuels contiennent les examens, les questionnaires, les dessins, les images et les résultats au test d'accréditation et d'équivalence des apprenants.

En Afrique du Sud, en lieu et place d'un examen final, le programme d'alphabétisation des adultes Kha Ri Gude utilise les portefeuilles d'évaluation des apprenants, qui comprennent des items d'examen normalisés appliqués de manière flexible en fonction du rythme des apprenants. Un échantillon représentatif de 10 % des portefeuilles est analysé, sous la supervision et l'orientation technique de l'Autorité indépendante des qualifications d'Afrique du Sud. Cela accroît la crédibilité du programme, tandis que l'analyse des items par langue, par district et par âge fournit au programme d'importantes informations qui lui permettent d'améliorer ses interventions.

Certains programmes utilisent des approches innovantes pour évaluer les résultats d'apprentissage, allant au-delà d'une interprétation étroite des compétences alphabétiques. En France, l'Agence nationale de lutte contre l'illettrisme mène des évaluations à mi-parcours et en fin de formation afin d'évaluer l'autonomie, la confiance, la motivation, les interactions quotidiennes, le

développement cognitif et le savoir-faire des élèves. En Afrique du Sud, le Projet d'alphabétisation familiale s'appuie sur des récits, des photographies, des groupes de discussion et des entretiens. Au Royaume-Uni, le Programme d'apprentissage familial en prison utilise un questionnaire normalisé fondé sur l'introspection : les apprenants mettent en avant ce qu'ils ont appris, la manière dont le programme a influencé leur vie et leur bien-être, ainsi que les difficultés qu'ils ont rencontrées en cours d'apprentissage.

Les approches participatives, les audits sociaux et le développement de la confiance communautaire peuvent contribuer à créer une culture de responsabilité mutuelle. Au Mozambique, l'organisation non gouvernementale Associação Progresso évalue l'impact des programmes d'alphabétisation par le biais d'un suivi communautaire assuré par les apprenants eux-mêmes. Outre la sensibilisation, ce processus a une fonction éducative : par le biais d'activités pratiques basées sur des formulaires et des données systématisées, les apprenants utilisent, améliorent et démontrent leurs compétences en lecture, en écriture et en calcul. Leurs rapports descriptifs sont présentés aux responsables locaux et aux institutions publiques.

CONCLUSION

La réalisation des objectifs en matière d'alphabétisme des adultes passe par la mise en place de systèmes de reddition de comptes solides, contrôlant à la fois le respect des règles et les résultats des programmes. On peut encourager une plus grande cohérence en rationalisant la gestion de la mise en œuvre, qui a tendance à être répartie entre plusieurs ministères ou organismes. Malgré des modalités diverses, les pouvoirs publics peuvent définir des normes et des systèmes d'information communs dans des domaines tels que la gestion financière et la transparence, l'accréditation des prestataires et les pratiques d'évaluation, en particulier en cas de sous-traitance à des prestataires non gouvernementaux. Les technologies de l'information et de la communication offrent la possibilité d'améliorer la reddition de comptes dans l'ensemble du secteur de l'éducation des adultes, permettant la collecte de données en temps réel dans différents lieux, le regroupement rapide des données et la publication d'informations en ligne quasiment instantanée.

Si des critères de qualité, des indicateurs et des examens normalisés sont utiles pour améliorer la qualité des services et faire progresser le principe de responsabilité, la nature complexe et variée des programmes d'alphabétisation et de numératie des adultes requiert une utilisation flexible des outils et des approches afin de répondre aux exigences des bailleurs de fonds et aux besoins des apprenants et de leurs communautés. Il faut également prêter une attention particulière aux éventuelles conséquences involontaires des outils de reddition de comptes pour les apprenants adultes, notamment la démotivation, l'abandon du programme ou le sentiment de stigmatisation.

Une élève de 6^e année de l'école élémentaire de Malaban dans la province de Laguna, aux Philippines, observe avec intérêt un appareil photo de fortune au cours d'une activité en classe qui utilise des matériaux recyclés innovants dans le cadre d'un enseignement reposant sur la théorie des intelligences multiples.

CRÉDIT : Domyson Dulay Abuan/UNESCO

MESSAGES CLÉS

On mesure la progression vers la cible 4.7 grâce aux rapports nationaux concernant la mise en œuvre de la Recommandation de l'UNESCO de 1974 sur l'éducation pour la compréhension, la coopération et la paix internationales et l'éducation relative aux droits de l'homme et aux libertés fondamentales.

L'analyse de 57 rapports nationaux issus de la cinquième consultation (2009-2012) montre que seuls 7 % des pays ont intégré l'éducation au développement durable dans leurs programmes de formation des enseignants.

L'examen de 48 pays montre que près de 80 % disposaient de politiques de soutien pour l'éducation sexuelle, mais qu'elles n'étaient pas toujours appliquées. Les programmes d'éducation sexuelle complète qui abordent les relations entre hommes et femmes sont cinq fois plus susceptibles que les autres de réduire les taux de maladies sexuellement transmissibles.

En 2015, près de 30 % des jeunes âgés de 15 ans n'atteignaient pas le niveau minimal de compétences dans le domaine scientifique « Terre et espace ». En Estonie et au Japon, au moins 90 % des élèves atteignaient ce niveau, contre moins de 50 % au Brésil, au Pérou, au Qatar, en République dominicaine et en Tunisie.

Il est compliqué de réviser les manuels scolaires de manière à refléter la cible 4.7, en particulier lorsque cela implique de remettre en cause des visions ancrées de l'histoire.

Dans les conflits nationaux, la méfiance de certaines communautés peut empêcher tout débat sur le contenu des manuels scolaires. Dans les conflits transfrontaliers, il peut être politiquement risqué d'inviter les pays voisins à partager leur vision des questions historiques.

Ces dernières années, les pouvoirs publics, les ONG et les organisations internationales ont mené des tentatives audacieuses pour combler les lacunes dans le contenu des manuels scolaires. Il est essentiel d'éviter les discours glorifiant la violence et le militarisme, et de promouvoir à la place des modèles de paix et de réconciliation invitant les élèves à remettre en cause les connaissances qu'ils reçoivent.

CHAPITRE 15



CIBLE 4.7

Développement durable et citoyenneté mondiale

INDICATEUR MONDIAL

4.7.1 Degré d'intégration de i) l'éducation à la citoyenneté mondiale et ii) l'éducation au développement durable, y compris l'égalité des sexes et le respect des droits de l'homme, dans a) les politiques nationales d'éducation, b) les programmes d'enseignement, c) la formation des enseignants et d) l'évaluation des étudiants

INDICATEURS THÉMATIQUES

4.7.2 Pourcentage d'écoles qui dispensent une éducation au VIH et à la sexualité fondée sur les compétences utiles pour la vie

4.7.3 Degré auquel le cadre du Programme mondial en faveur de l'éducation aux droits de l'homme est mis en œuvre au niveau national (conformément à la résolution 59/113 de l'Assemblée générale des Nations Unies)

4.7.4 Pourcentage d'étudiants par groupe d'âge (ou d'un niveau d'études donné) montrant une compréhension adéquate des questions relatives à la citoyenneté mondiale et à la durabilité

4.7.5 Pourcentage d'étudiants de 15 ans montrant une maîtrise des connaissances de la science environnementale et de la géoscience

Vue d'ensemble	212
Point sur les données 15.1 : Le suivi de la mise en œuvre de la Recommandation de l'UNESCO de 1974 constitue une première étape vers le suivi des progrès	213
Point sur les données 15.2 : Les pays adoptent différentes approches pour former les enseignants au développement durable.....	216
Point sur les données 15.3 : La mise en œuvre des programmes d'éducation sexuelle complète varie d'un pays à l'autre	217
Point sur les données 15.4 : Mesurer les connaissances sur le développement durable dans l'enseignement supérieur.....	219
Point sur les politiques 15.1 : Les manuels scolaires sont essentiels pour faire progresser les objectifs de tolérance, de paix et de réconciliation	220

VUE D'ENSEMBLE

La cible 4.7 est la plus caractéristique des 10 cibles de l'Objectif de développement durable (ODD) 4, car elle est la première à mettre l'accent sur le contenu et les objectifs de l'éducation. Il sera difficile de suivre les progrès accomplis en la matière jusqu'en 2030. L'indicateur mondial est basé sur les rapports nationaux concernant la mise en œuvre de la Recommandation de l'UNESCO de 1974 sur l'éducation pour la compréhension, la coopération et la paix internationales et l'éducation relative aux droits de l'homme et aux libertés fondamentales. Les réponses à la sixième consultation sur la mise en œuvre seront converties en une mesure opérationnelle (**point sur les données 15.1**).

Le suivi présente trois difficultés majeures. Premièrement, l'auto-évaluation de la mise en œuvre des politiques peut manquer d'objectivité et ne pas être suffisamment crédible pour permettre aux autres pays d'en tirer des enseignements, ni suffisamment nuancée au regard des politiques. Le *Rapport mondial de suivi sur l'éducation* soutient des approches fondées sur des avis d'experts concernant l'intégration de l'éducation au développement durable et à la citoyenneté mondiale. S'appuyant sur les conclusions du *Rapport GEM 2016*, il présente de nouveaux travaux en lien avec la formation des enseignants (**point sur les données 15.2**). Les sensibilités politiques concernant le suivi des progrès et l'explication des mécanismes qui favorisent l'évolution vers les objectifs cibles représentent un véritable défi, comme le montre l'exemple de la réforme des manuels scolaires (**point sur les politiques 15.1**).

Deuxièmement, l'existence d'un programme d'étude ou d'une politique de formation des enseignants ne suffit pas à garantir son application. Le suivi de la mise en œuvre de l'éducation sexuelle complète en constitue un excellent exemple (**point sur les données 15.3**).

Troisièmement, au-delà des intentions des politiques et de leur mise en œuvre, il n'existe aucun consensus quant aux résultats escomptés de l'éducation au développement durable et à la citoyenneté mondiale. Quels sont les résultats d'apprentissage attendus ? Comment sont-ils atteints ? Comment savoir s'ils suscitent les comportements souhaitables ? Comment évaluer les réalisations ? Il n'est pas facile de suivre l'acquisition des connaissances et des compétences nécessaires au développement durable. Les évaluations de l'apprentissage pertinentes sont rares, l'élaboration de sujets d'examen adaptés au contexte est difficile et la portée des thèmes à aborder est très large (**point sur les données 15.4**).

Une solution relativement simple consiste à suivre l'acquisition de connaissances scientifiques sur la Terre, les causes et les manifestations du changement climatique, ainsi que son impact sur les habitats et les écosystèmes indispensables au développement durable. Le Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) évalue les connaissances scientifiques, y compris celles des jeunes âgés de 15 ans, sur les idées et théories fondatrices concernant a) la Terre et l'espace (par exemple, histoire, structure et limites de l'univers, et évolution des systèmes terrestres) et b) les

“ En moyenne, près de 30 % des jeunes âgés de 15 ans dans les pays ayant participé à l'étude PISA de 2015 n'atteignaient pas le niveau 2 d'aptitude dans ces deux domaines ”

minimum 90 % des élèves se situaient au moins au niveau 2 dans le domaine « Terre et espace », contre moins de 50 % au Brésil, au Pérou, au Qatar, en République dominicaine et en Tunisie (figure 15.1).

L'Étude internationale sur les tendances de l'enseignement des sciences et des mathématiques (TIMSS), conduite en 4^e et en 8^e année, comprend des questions sur les sciences de la Terre. Les élèves de 4^e année, par exemple, doivent maîtriser des connaissances générales sur la structure et les caractéristiques physiques de la surface et des ressources de la Terre. Ils doivent également être en mesure de décrire certains processus terrestres subissant des changements visibles. Entre les études

systèmes vivants (par exemple, évolution par la sélection naturelle, dynamique des écosystèmes et biosphère).

En moyenne, près de 30 % des jeunes âgés de 15 ans dans les pays ayant participé à l'étude PISA de 2015 n'atteignaient pas le niveau 2 d'aptitude dans ces deux domaines. En Estonie, à Macao (Chine) et au Japon, au

de 2011 et 2015, les résultats moyens ont progressé dans 15 pays participants, ont diminué dans 9 pays et sont restés globalement stables dans 16 pays. Les améliorations observées sont généralement faibles. Le Maroc affiche la progression la plus marquée, avec une amélioration de 40 %, bien que son score reste relativement faible (figure 15.2).

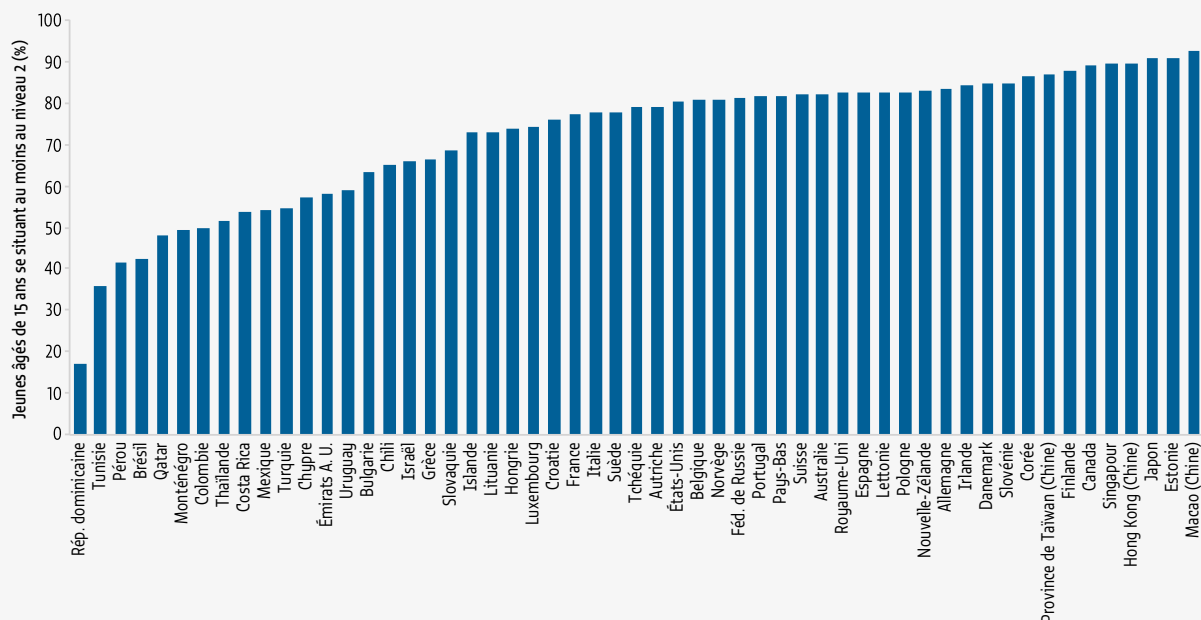
POINT SUR LES DONNÉES 15.1 : LE SUIVI DE LA MISE EN ŒUVRE DE LA RECOMMANDATION DE L'UNESCO DE 1974 CONSTITUE UNE PREMIÈRE ÉTAPE VERS LE SUIVI DES PROGRÈS

Les États membres de l'UNESCO rendent compte de la mise en œuvre de la Recommandation de 1974 sur l'éducation pour la compréhension, la coopération et la paix internationales et l'éducation relative aux droits de l'homme et aux libertés fondamentales. Ce processus a été proposé comme mécanisme de suivi des progrès vers la réalisation de la cible 4.7. La Recommandation établit un cadre normatif abondant les problématiques de paix et de droits de l'homme apparaissant dans les objectifs, les politiques, les contenus et les supports de

FIGURE 15.1 :

Les connaissances scientifiques des adolescents varient grandement d'un pays à l'autre

Pourcentage de jeunes âgés de 15 ans se situant au moins au niveau 2 dans le domaine « Terre et espace » de l'étude PISA dans un échantillon de pays, 2015

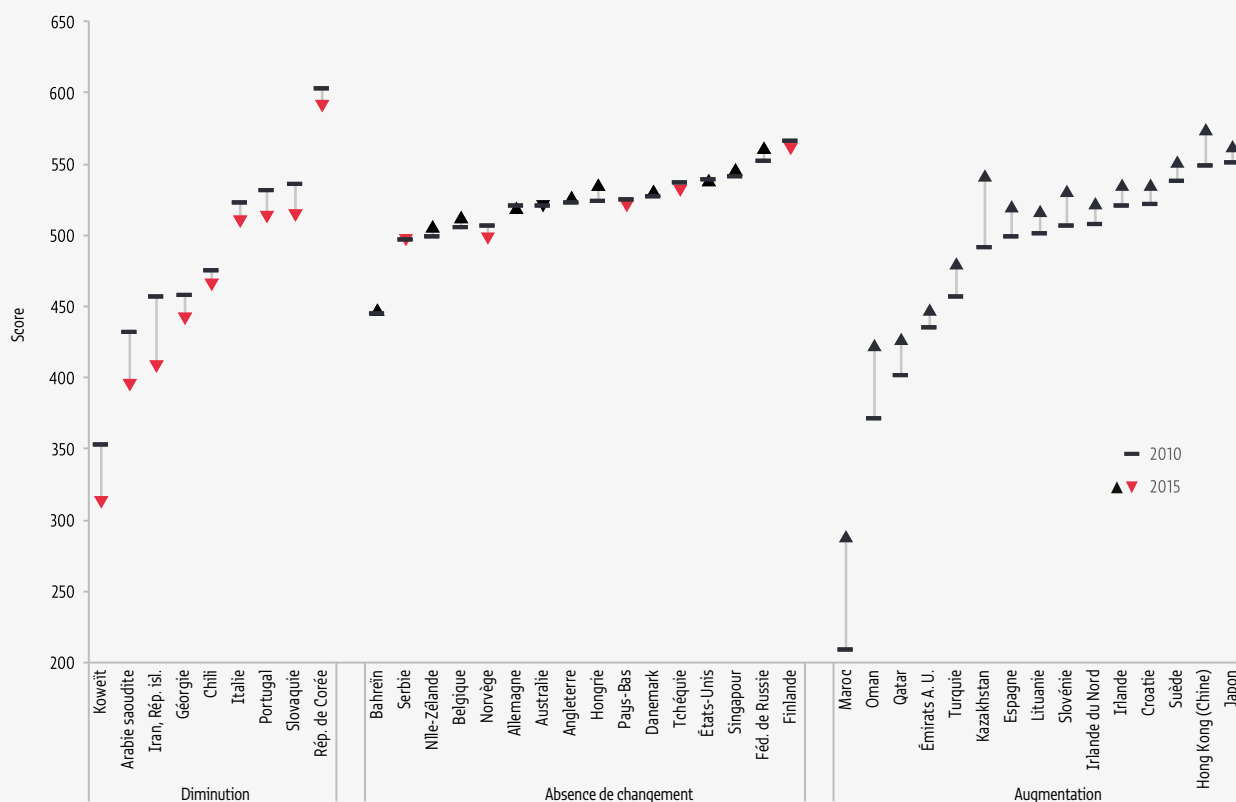


Source : OCDE (2016c).

FIGURE 15.2 :

Les connaissances des élèves du primaire sur la structure et les systèmes terrestres ont légèrement progressé

Scores moyens des élèves de 4^e année dans le domaine des sciences de la Terre (étude TIMSS) dans un échantillon de pays, 2011 et 2015



Source : Martin et al. (2016b), d'après les études TIMSS de 2011 et 2015.

formation des enseignants des systèmes éducatifs nationaux (Arora et al., 1994 ; Savolainen, 2010 ; UNESCO, 2008). L'UNESCO a mené cinq consultations depuis 1974 ; la sixième a commencé fin 2016. La question clé est de savoir si les informations peuvent être résumées, et de quelle manière, afin de contribuer au suivi des progrès vers la réalisation de la cible 4.7. En supposant que les informations autodéclarées sont valides et utiles au suivi, sous quel format doivent-elles être communiquées pour permettre aux pays de savoir où ils se situent et ce qu'ils peuvent faire pour progresser ?

L'analyse de 57 rapports nationaux issus de la cinquième consultation (2009-2012) apporte quelques éclaircissements. Ces rapports ont été codés à l'aide d'un protocole comprenant une série de termes clés (McEvoy, 2017). Plus de 85 % des pays indiquent avoir inclus les droits de l'homme et les libertés fondamentales dans leur politique d'éducation et avoir rendu ces thèmes obligatoires dans leurs programmes d'étude. L'éducation au développement durable, la diversité culturelle et la tolérance sont moins souvent citées : 51 % des pays indiquent avoir intégré l'éducation au développement

“ 51 % des pays indiquent avoir intégré l'éducation au développement durable dans leur politique d'éducation et 33 % dans leurs programmes d'étude ”

durable dans leur politique d'éducation et 33 % dans leurs programmes d'étude. D'une manière générale, de nombreux termes clés communs aux différents programmes d'étude ne sont pas repris dans les programmes de

formation des enseignants (**point sur les données 15.2**) : près de la moitié des pays abordent la paix, la non-violence, les droits de l'homme et les libertés fondamentales, 16 % la diversité culturelle et la tolérance, et 7 % seulement l'éducation au développement durable (**figure 15.3**).

Les rapports comprennent également des informations sur les matières et les niveaux dans lesquels l'éducation à la citoyenneté mondiale et aux droits de l'homme est intégrée. En 2012, seuls

“

En 2012, seuls 7 % des pays ayant soumis un rapport proposaient des cours séparés sur les thématiques de la citoyenneté mondiale à un niveau donné

”

7 % des pays ayant soumis un rapport, notamment la Norvège, l'Ouzbékistan et les Philippines, proposaient des cours séparés sur les thématiques de la citoyenneté mondiale à un niveau donné. En Bosnie-Herzégovine, les cours sur la démocratie et les droits de l'homme sont dispensés en 6^e et en 8^e année du primaire et en tant que matière obligatoire durant la 3^e année du secondaire. L'Éthiopie, Maurice et le Zimbabwe ont mis en place des parlements des enfants, des conseils d'élèves et des codes de conduite. Certains pays ont adopté des mesures similaires dans l'éducation non formelle. Au Togo, les programmes d'alphabétisation des adultes abordent les questions liées aux droits de l'homme et à la discrimination à l'égard des femmes (UNESCO, 2013a).

Le questionnaire a été révisé pour la sixième consultation, de manière à inclure moins de questions ouvertes et plus de questions à choix multiples, ainsi qu'un système de compte rendu en ligne (UNESCO, 2016d). Les 83 rapports nationaux reçus représentent une augmentation de 51 % au regard du taux de réponse de 2012. La plupart des pays font état d'une meilleure prise en compte des principes de la Recommandation dans l'élaboration des politiques

ou la réforme des programmes d'étude, notamment en ce qui concerne l'égalité, l'inclusion et la non-discrimination (91 % des pays). En revanche, seuls 66 % des pays font état d'une importance accrue accordée à la citoyenneté mondiale.

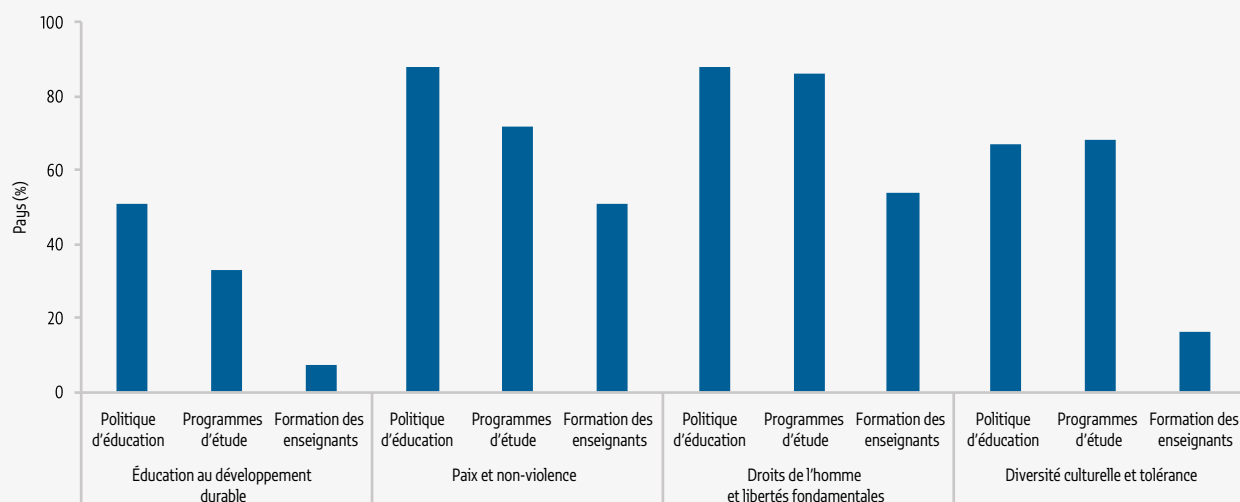
Les pays intègrent ces principes de différentes manières, en particulier dans le cadre d'une approche transversale des programmes, d'une approche globale d'école ou d'une matière séparée (la plus fréquente étant l'éducation civique à 81 %). Deux tiers des pays ont augmenté le nombre de programmes ou pratiques offrant aux élèves des expériences multiculturelles par le biais de travaux communautaires, d'événements communautaires et de programmes d'échange. Environ 70 % des pays ont révisé leurs manuels scolaires de manière à ce qu'ils reflètent mieux les principes de la Recommandation.

L'intégration de ces principes dans les évaluations scolaires a augmenté de façon significative, passant de 14 % des pays ayant soumis un rapport lors de la quatrième consultation (2008) à 46 % lors de la cinquième consultation (2012), puis 81 % lors de la sixième

FIGURE 15.3 :

Seuls 7 % des pays ont intégré l'éducation au développement durable dans la formation des enseignants

Pourcentage de pays ayant déclaré lors de la cinquième consultation sur la Recommandation de 1974 qu'ils intégraient les termes sélectionnés dans leur politique d'éducation, dans leurs programmes d'étude et dans la formation des enseignants, 2012



Source : McEvoy (2017).

“

Dans de nombreux pays, les enseignants sont mal préparés à enseigner les thèmes relatifs au développement durable et à la citoyenneté mondiale

”

consultation (2016). Les évaluations s'intéressent principalement aux connaissances et aux compétences, même si, en 2016, plusieurs pays font état de plans visant à inclure les valeurs, les attitudes et les comportements au cours des cinq prochaines années.

Un rapport attendu en 2017 résumera les informations des 83 derniers rapports nationaux à l'aide d'un index. L'UNESCO reconnaît la nécessité d'affiner plus les directives sur la préparation des rapports afin de mieux répondre aux exigences de suivi de l'indicateur mondial, ainsi que la nécessité de mener des recherches supplémentaires afin de confronter les rapports aux réalités sur le terrain.

L'établissement de rapports concernant la Charte du Conseil de l'Europe sur l'éducation à la citoyenneté démocratique et l'éducation aux droits de l'homme suit un processus similaire, dont des enseignements peuvent être tirés. Le dernier rapport, qui porte sur le second examen, met en évidence des lacunes dans l'évaluation de l'efficacité des programmes d'éducation. La grande majorité des pays participants estiment que le processus encourage une action plus forte, soutient les bonnes pratiques, favorise le dialogue au sein des pays et d'un pays à l'autre, et facilite l'accès à l'expertise extérieure (Conseil de l'Europe, 2017).

POINT SUR LES DONNÉES 15.2 : LES PAYS ADOPTENT DIFFÉRENTES APPROCHES POUR FORMER LES ENSEIGNANTS AU DÉVELOPPEMENT DURABLE

Dans de nombreux pays, les enseignants sont mal préparés à enseigner les thèmes relatifs au développement durable et à la citoyenneté mondiale. Au mieux, les cours et programmes de formation initiale et continue n'incluent en effet que des connaissances limitées dans ces domaines. De nombreux programmes ont commencé à répondre à ce besoin, mais les efforts sont souvent fragmentés et dépendent de l'engagement de chaque formateur d'enseignants (Bourn et al., 2017 ; Ferreira et al., 2015).

La formation initiale des enseignants doit s'attacher à fournir aux diplômés la préparation et les capacités nécessaires pour enseigner le développement durable et la citoyenneté mondiale dans les écoles. L'analyse réalisée pour les besoins du présent Rapport a permis d'identifier différentes approches, allant de modules et cours spécialisés à de courtes séances peu approfondies, en passant

par l'intégration de contenus dans la formation des enseignants spécialisés dans une discipline (Bourn et al., 2017 ; Gaudelli, 2016).

Au Brésil, les questions environnementales sont incluses dans la formation des enseignants aux sciences de l'environnement et les enseignants stagiaires doivent concevoir des projets environnementaux dans l'école où ils exercent (Bourn et al., 2017). En Irlande, le développement international et l'éducation interculturelle sont des éléments clés de la formation initiale des enseignants du primaire depuis 2003 (Martin et al., 2016a). La Jamaïque a accompli des progrès notables grâce au projet d'éducation à l'environnement durable des enseignants mis en œuvre par le Bureau de formation des enseignants entre 2000 et 2007. Le pays a également intégré l'éducation au développement durable dans certains cours de formation. Un cours sur l'environnement et le développement durable est obligatoire pour tous les enseignants, à tous les niveaux, dans huit instituts de formation des enseignants (Hiebert, 2013).

La formation professionnelle continue est de plus en plus utilisée pour soutenir les enseignants, mais elle est rarement systématique. En Angleterre (Royaume-Uni), le Programme d'apprentissage mondial aide les enseignants du primaire et du secondaire à avoir davantage confiance et à pouvoir enseigner les problématiques mondiales. La formation par les pairs constitue un élément clé. Des enseignants expérimentés et compétents dans le domaine de l'apprentissage mondial ont mis en place des réseaux locaux d'écoles afin de former et de soutenir d'autres enseignants. Ce programme concerne une école sur cinq (Hunt et Cara, 2017). En République de Corée, le programme national de formation professionnelle inclut les droits de l'homme, la paix et la diversité culturelle. Chaque enseignant est invité à suivre 60 heures de formation par an (Bourn et al., 2017).

Ces programmes de formation des enseignants sont fréquemment gérés par des organisations non gouvernementales (ONG) ou font partie de projets financés par des tiers. Dans la région Karamoja, en Ouganda, le programme de socialisation sexuée à l'école de l'UNICEF a permis de former plus de 1 000 enseignants du primaire afin d'améliorer leurs connaissances, leurs attitudes et leurs pratiques en matière de promotion de l'égalité entre les sexes et de résolution des conflits. Si le programme a amélioré les connaissances et les attitudes des enseignants concernant l'égalité entre les sexes, il n'a pas engendré des pratiques scolaires tenant mieux compte de la disparité entre les sexes, ce qui souligne la difficulté de faire évoluer ces pratiques à court terme (American Institutes for Research et UNICEF, 2016 ; El-Bushra et Smith, 2016).

CRÉER UN MÉCANISME DE SUIVI DU CONTENU DE LA FORMATION DES ENSEIGNANTS, UNE ACTIVITÉ COMPLEXE

L'analyse réalisée pour les besoins du présent *Rapport* a permis d'examiner les méthodes de suivi du contenu de la formation des enseignants (Bourn et al., 2017). De nombreux pays ont élaboré des normes et des compétences professionnelles qui garantissent la qualité de l'enseignement. Le codage et l'analyse des normes et compétences publiées permettraient de suivre les efforts déployés par les pays. Pourtant, cette approche n'est pas dépourvue de difficultés, notamment en ce qui concerne l'élaboration de définitions conceptuelles pour le codage et leur application dans différentes

“ Les réseaux d'instituts de formation des enseignants pourraient recueillir des informations sur le contenu des programmes ”

langues (BIE, 2016). De plus, une analyse des programmes de formation des enseignants via un protocole de codage standard doit être associée à une approche méthodologique mixte tenant compte de la manière dont chaque programme fonctionne réellement.

Les réseaux d'instituts de formation des enseignants pourraient recueillir des

informations sur le contenu des programmes. Le Réseau international d'instituts de formation des enseignants, qui est associé à la Chaire UNESCO sur la réorientation de la formation des enseignants vers le développement durable, regroupe des instituts basés dans 60 pays. Des réseaux régionaux comme le réseau Caraïbes, le Partenariat pour l'intégration de l'environnement et du développement durable dans les universités africaines et le Consortium du Cercle des Balkans et de la mer Noire pour la recherche pédagogique sont également en mesure de recueillir des données auprès des instituts de leurs régions respectives (Centre international suédois d'éducation au développement durable, 2017).

Au Royaume-Uni, le Réseau de formation des enseignants pour l'équité et le développement durable propose un exemple d'étude comparative sur la formation des enseignants. En 2010, le réseau a mené une enquête par e-mail afin de déterminer comment les formateurs d'enseignants abordaient le développement durable et la citoyenneté mondiale dans leur offre de cours. Les réponses provenant de 27 instituts indiquent que ces thèmes sont, en moyenne, intégrés à trois matières (principalement la géographie, la citoyenneté mondiale et les sciences).

Des enquêtes mondiales comme l'Enquête internationale sur les enseignants, l'enseignement et l'apprentissage (TALIS) et l'Étude internationale sur l'éducation civique et à la citoyenneté (ICCS) peuvent en outre permettre de définir des indicateurs. Dans l'enquête TALIS de 2018, les enseignants devront fournir des renseignements sur le contenu de leur formation initiale et indiquer s'ils se sentent prêts à la mettre en pratique. Dans l'étude ICCS de 2016, les questionnaires destinés aux établissements scolaires et aux enseignants posaient la question de la participation des enseignants à des initiatives et programmes liés à la durabilité environnementale.

POINT SUR LES DONNÉES 15.3 : LA MISE EN ŒUVRE DES PROGRAMMES D'ÉDUCATION SEXUELLE COMPLÈTE VARIE D'UN PAYS À L'AUTRE

Les programmes d'éducation sexuelle complète en milieu scolaire permettent aux enfants et aux jeunes d'acquérir des connaissances, des compétences et des attitudes favorisant leur autonomie. Dans de nombreuses situations, les programmes sont presque exclusivement axés sur le VIH et visent à retarder les premiers rapports sexuels ainsi qu'à réduire le nombre de partenaires sexuels et la fréquence des rapports (Fonner et al., 2014). Cependant, les normes et directives internationales, ainsi que les données émergentes sur les facteurs qui influencent l'efficacité des programmes, mettent de plus en plus l'accent sur une approche globale, axée sur le genre et les droits de l'homme (Ketting et Winkelmann, 2013). Un examen de 22 études montre que les programmes d'éducation sexuelle complète qui abordent les relations de pouvoir entre les sexes sont cinq fois plus susceptibles que les autres de réduire les taux d'infections sexuellement transmissibles et de grossesses non désirées (Haberland, 2015).

En 2009, l'UNESCO et d'autres organismes des Nations Unies ont publié les *Principes directeurs internationaux sur l'éducation sexuelle*, qui fournissent une série de thèmes et d'objectifs d'apprentissage fondés sur des données probantes et adaptés à l'âge pour les programmes d'éducation sexuelle complète destinés aux enfants et aux jeunes âgés de 5 à 18 ans (UNESCO, 2009a). À la suite d'un processus d'examen, des directives mises à jour seront publiées fin 2017 et mettront davantage l'accent sur les droits de l'homme, l'égalité entre les sexes et le renforcement des compétences. En 2010, la Fédération internationale pour la planification familiale

“ Les programmes d'éducation sexuelle complète qui abordent les relations de pouvoir entre les sexes sont cinq fois plus susceptibles que les autres de réduire les taux d'infections sexuellement transmissibles et de grossesses non désirées ”

a adopté une approche fondée sur les droits dans son *Cadre pour une éducation sexuelle intégrée* et le Bureau régional de l'Organisation mondiale de la Santé pour l'Europe a publié les *Standards pour l'éducation sexuelle en Europe*, un cadre destiné aux responsables politiques et aux autorités éducatives et sanitaires (Bureau régional de l'OMS pour l'Europe et BZgA, 2010).

Une étude menée en 2015 sur le statut de l'éducation sexuelle complète dans 48 pays montre que près de 80 % disposaient de politiques ou stratégies de soutien. Malgré cette volonté politique, l'écart entre les politiques et leur mise en œuvre reste important (UNESCO, 2015c). En Afrique de l'Ouest et en Afrique centrale, l'Outil d'examen et d'analyse de l'éducation sexuelle de l'UNESCO a été utilisé pour évaluer 10 programmes nationaux d'éducation sexuelle sur 13. Moins de la moitié de ces programmes répondaient aux normes internationales concernant le contenu adapté à tous les groupes d'âge, les normes sociales et en matière de genre étant les domaines les plus négligés (Herat et al., 2014 ; UNESCO et UNFPA, 2012).

Des études menées récemment au Ghana et au Kenya mettent en évidence des écarts de ce type en matière de

contenu et d'enseignement. L'étude menée au Kenya porte sur 78 établissements secondaires publics et privés. Alors que 75 % des enseignants indiquent avoir enseigné l'ensemble des thèmes du programme d'éducation sexuelle complète, seuls 2 % des élèves déclarent avoir étudié l'ensemble de ces thèmes. Seuls 20 % des élèves ont étudié les différents types de méthodes contraceptives et ils sont encore moins nombreux à savoir comment les utiliser et où les obtenir (**figure 15.4**). Dans certains cas, des informations incomplètes, voire parfois erronées, ont été transmises. Près de 60 % des enseignants ont indiqué à tort que les préservatifs seuls n'étaient pas efficaces pour prévenir la grossesse (Sidze et al., 2017). De plus, 71 % des enseignants ont présenté l'abstinence comme la meilleure, voire la seule, méthode permettant de prévenir la grossesse et les maladies sexuellement transmissibles, et la plupart ont décrit la sexualité comme une pratique dangereuse ou immorale pour les jeunes.

Parmi les obstacles à la mise en œuvre efficace des programmes complets figurent le manque d'enseignants correctement formés, le soutien insuffisant aux écoles, la fragilité de la réglementation et du contrôle de la mise en œuvre des politiques, l'opposition des groupes religieux et conservateurs, et le tabou culturel qui entoure la sexualité. Dans le cadre de l'étude menée au Ghana, 77 % des enseignants ont indiqué manquer de ressources ou de supports pédagogiques. Une proportion plus faible a fait état de conflits, d'une gêne ou d'une opposition de la communauté ou des élèves pour des raisons morales ou religieuses (Awusabo-Asare et al., 2017).

Il n'est pas facile d'évaluer la couverture des programmes d'éducation sexuelle. Jusqu'en 2011, un indicateur de base de la Session extraordinaire de l'Assemblée générale des Nations Unies essayait de suivre les progrès réalisés en identifiant le pourcentage d'établissements scolaires assurant au moins 30 heures d'éducation au VIH axée sur les compétences de la vie courante par année scolaire. Cependant, aucune directive standard ne définissait ce type d'enseignement, le taux de réponse était faible et l'enquête s'appuyait sur des informations autodéclarées, ce qui ne permettait pas de déterminer facilement leur qualité.

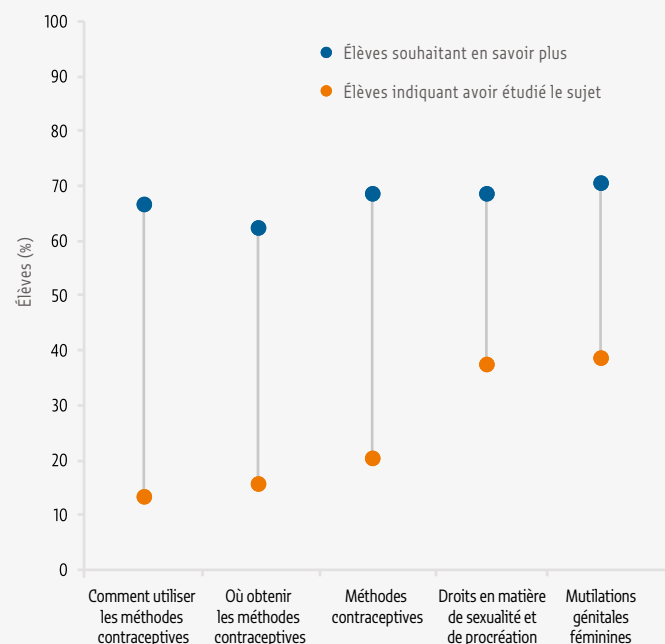
Conscient des difficultés liées au suivi de cet indicateur, l'UNESCO a soutenu la rédaction du document intitulé *Mesurer la réponse du secteur de l'éducation au VIH et au sida : Directives pour l'élaboration et l'utilisation d'indicateurs de base*. Quelques pays, notamment le Botswana, la Namibie, la République-Unie de Tanzanie, les Seychelles et la Zambie, ont testé sur le terrain cet indicateur concernant la couverture de l'éducation au VIH et de l'éducation sexuelle axées sur les compétences de la vie courante dans le cadre de leurs systèmes d'information sur la gestion de l'éducation.

La Jamaïque, qui dispose d'un indicateur similaire dans son recensement scolaire annuel, intégrera des questions clés concernant l'impact de l'apprentissage des compétences de la vie courante sur les connaissances, les attitudes et les comportements

FIGURE 15.4 :

Au Kenya, seul un élève sur cinq indique avoir étudié les méthodes contraceptives

Pourcentage d'élèves du secondaire qui indiquent avoir étudié ou souhaiter en savoir plus sur certains sujets liés à la santé sexuelle et reproductive, 2015



Source : Sidze et al. (2017).

“ Les enquêtes en milieu scolaires peuvent fournir des informations cruciales sur l'exposition des élèves aux programmes d'éducation sexuelle ”

dans les secteurs qui en ont le plus besoin.

Les enquêtes en milieu scolaire, notamment l'Enquête mondiale réalisée en milieu scolaire sur la santé des élèves et l'Enquête sur les comportements liés à la santé des enfants d'âge scolaire, peuvent fournir des informations cruciales sur l'exposition des élèves aux programmes d'éducation sexuelle. Dans certains pays, les questionnaires élargis des enquêtes demandent aux élèves s'ils ont appris à utiliser un préservatif, s'ils savent comment éviter le VIH et où se faire dépister, ou s'ils connaissent l'efficacité des préservatifs.

POINT SUR LES DONNÉES 15.4 : MESURER LES CONNAISSANCES SUR LE DÉVELOPPEMENT DURABLE DANS L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

La connaissance des problématiques liées au développement durable constitue une première étape cruciale vers les comportements souhaitables associés. Depuis les années 90, des outils d'évaluation affichant une grande diversité en matière de portée et de méthodologie couvrent un large éventail d'aspects liés au développement durable dans les établissements d'enseignement supérieur. Pourtant, un examen de 16 outils de ce type montre qu'ils sont plus axés sur l'impact environnemental des activités des établissements que sur l'éducation et les résultats d'apprentissage (Yarime et Tanaka, 2012).

Les outils d'évaluation des connaissances interétablissements ou transnationaux sont essentiels pour comprendre où se situe un établissement par rapport aux objectifs concernant le développement durable. Ils permettent de repérer les améliorations possibles et d'élaborer des stratégies visant à améliorer les performances, et contribuent à instaurer une culture propice au développement durable. L'une de ces évaluations est le Sulitest (Sustainability Literacy Test), qui fournit aux établissements

des élèves. Depuis 2014, la Zambie recueille des données sur le pourcentage d'établissements scolaires qui fournissent une éducation au VIH et une éducation sexuelle axées sur les compétences de la vie courante, ce qui permet de concentrer les ressources

d'enseignement supérieur, aux entreprises et aux autres organisations un outil comparable à l'échelle internationale et localement pertinent. Après une phase pilote menée en 2014-2016 dans 260 universités de 35 pays, une nouvelle version a été lancée en septembre 2016.

Le questionnaire à choix multiples disponible en ligne est généré de manière aléatoire à partir d'une banque de questions. Les 30 questions du module international de base, communes à l'ensemble des pays, permettent aux établissements et aux organismes d'enseignement de se situer au niveau mondial. Dans certains cas, les questions de base sont complétées par 20 questions adaptées au contexte local, qui ne sont pas comparables entre les pays. À la fin du test, les élèves doivent répondre à un questionnaire de fond.

Il existe deux séries de questions de base. La première est liée à la compréhension fondamentale du développement durable et à la connaissance générale des tendances et des chiffres clés sur les questions environnementales, sociales et économiques mondiales. La seconde est liée aux normes internationales de responsabilité sociétale des organisations (ISO 26000) : la gouvernance, les droits de l'homme, les pratiques professionnelles, la bonne intendance de l'environnement, les bonnes pratiques d'exploitation, les préoccupations des consommateurs, ainsi que la participation et le développement des communautés. Certaines questions, élaborées en partenariat avec le Département des affaires économiques et sociales des Nations Unies, constituent un module complémentaire sur les ODD. La nouvelle version comprend un module spécialisé consacré aux ODD (Carteron *et al.*, 2017).

Le test peut être administré en mode Examen (sous la supervision d'un enseignant, dans un délai imparti, sans accès aux supports pédagogiques) ou en mode Apprentissage (à la maison, avec suffisamment de temps pour rechercher les informations et les données nécessaires). Plus de 55 000 élèves et étudiants de 550 établissements d'enseignement supérieur dans 57 pays ont passé ce test, dont 47 % en mode Examen. En moyenne, les participants ont répondu correctement à 54 % des questions de base en mode Examen et à 60 % en mode Apprentissage. Si l'on n'observe aucune différence significative des scores en fonction du sexe ou du statut socioéconomique, il existe quelques variations par matière. Les participants obtiennent de bien meilleurs résultats aux questions portant sur les droits de l'homme et l'économie qu'aux questions environnementales.

“ Les outils d'évaluation liés au développement durable dans les établissements d'enseignement supérieur sont plus axés sur l'impact environnemental des activités des établissements que sur les résultats d'apprentissage ”

“

Entre 2000 et 2008, 25 % des manuels scolaires dans le monde abordaient la citoyenneté mondiale, contre 13 % dans les années 80

”

On constate de plus des variations d'un pays à l'autre. En Inde, 60 % des personnes interrogées ont répondu correctement aux questions portant sur les tendances sociales, contre 40 % en Afrique du Sud. En Australie, 72 % ont répondu correctement aux questions environnementales, soit presque deux fois plus qu'en Inde. L'accent mis sur la connaissance du développement durable est un inconvénient majeur du test. Si des questions internationales relatives aux compétences et aux attitudes sont toujours en cours d'élaboration, certains pays ont choisi d'intégrer ces thématiques dans leurs questions locales.

L'enquête comprend des questions sur l'enseignement de l'éducation au développement durable. Environ deux personnes sur trois indiquent que cette thématique était enseignée dans des cours connexes ou dédiés, mais il ne s'agissait d'une condition d'obtention du diplôme que pour une personne sur quatre.

POINT SUR LES POLITIQUES 15.1 : LES MANUELS SCOLAIRES SONT ESSENTIELS POUR FAIRE PROGRESSER LES OBJECTIFS DE TOLÉRANCE, DE PAIX ET DE RÉCONCILIATION

Peu d'instruments façonnent autant les jeunes esprits que le matériel didactique et d'apprentissage utilisé dans les écoles. Les manuels scolaires transmettent non seulement des savoirs, mais également des valeurs sociales, des perspectives politiques, une histoire et une vision du monde. Les élèves et les enseignants considèrent les manuels scolaires comme des sources d'informations rigoureuses et objectives, partant du principe qu'ils sont fiables, équilibrés et basés sur les découvertes scientifiques et les pratiques pédagogiques les plus récentes. Dans certaines situations, les manuels scolaires sont les premiers livres, et parfois les seuls, qu'un jeune lit (Lässig et Pohl, 2009). Dans la plupart des salles de classe, ils déterminent les méthodes pédagogiques et le contenu de l'enseignement.

Cependant, dans de nombreux pays, les manuels scolaires n'abordent pas de manière claire, exhaustive et exacte des notions indispensables à la cohésion sociale et à la stabilité politique comme la paix et la non-violence. Il est essentiel de comprendre les conditions dans lesquelles des changements peuvent être apportés aux manuels scolaires pour progresser vers la réalisation de la cible 4.7.

MALGRÉ LES PROGRÈS RÉALISÉS, LA COUVERTURE DE L'ÉDUCATION À LA CITOYENNETÉ MONDIALE RESTE FAIBLE

L'éducation à la citoyenneté mondiale vise à transmettre la notion d'appartenance non seulement à son propre pays, mais aussi à une communauté mondiale plus vaste. Elle englobe des principes mondiaux tels que les droits de l'homme, la démocratie ou la justice sociale (Davies, 2006). Bien que les pays intègrent de plus en plus la citoyenneté mondiale dans les programmes d'étude afin de préparer les élèves à la citoyenneté dans un monde interconnecté, les niveaux restent faibles¹. Entre 2000 et 2008, 25 % des manuels scolaires dans le monde abordaient la citoyenneté mondiale, contre 13 % dans les années 80 (**figure 15.5**). L'Amérique latine et les Caraïbes ont enregistré la plus forte hausse, passant de 20 % dans les années 80 à 50 % dans les années 2000 (Bromley et al., 2016).

Si les manuels scolaires transmettent de plus en plus des connaissances et des valeurs mondiales, ils continuent à inculquer une identité, des valeurs et des idéaux nationaux. À la fin des années 2000, dans 76 pays dont les manuels scolaires faisaient référence à la citoyenneté mondiale, près de 90 % des manuels d'études sociales et d'histoire du secondaire traitaient en outre de la citoyenneté nationale (Buckner et Russell, 2013).

Les manuels scolaires peuvent attiser ou perpétuer les conflits

Pour que l'éducation contribue à la construction de sociétés pacifiques, les manuels scolaires doivent fournir une plate-forme permettant d'évoquer la prévention et la résolution des conflits, ainsi que la réconciliation. Or, seuls 10 % des manuels abordent explicitement ces thématiques (**figure 15.5**). La proportion de manuels scolaires faisant référence aux mécanismes de résolution des conflits et de réconciliation est la plus élevée en Amérique latine et dans les Caraïbes, ainsi qu'en Afrique subsaharienne, où elle atteint environ 15 % (Bromley et al., 2016).

Les manuels scolaires qui glorifient la guerre et les héros militaires, qui excluent toute perspective pluraliste ou qui discréditent d'autres peuples ou ethnies peuvent compliquer l'enseignement de la paix, de la non-violence et de la réconciliation. Au Pakistan, les manuels scolaires font l'objet de critiques du fait qu'ils normalisent le militarisme et la guerre, et qu'ils véhiculent des préjugés, des erreurs et des distorsions historiques (Afzal, 2015). Les personnalités éminentes pakistanaises autres que les héros militaires et les dirigeants de mouvements nationalistes sont souvent exclues (Naseem, 2014).

Les manuels scolaires pakistanais publiés après la réforme des programmes d'étude de 2006 mettent toujours l'accent sur les guerres avec l'Inde et accordent peu de place aux initiatives en faveur de la paix. Ils perpétuent également le récit des conflits et des griefs historiques entre les musulmans et les hindous au lieu d'évoquer les possibilités de résolution des conflits et de réconciliation (Nayyar, 2013 ; Peace and Education Foundation, 2016). Pour leur part, les manuels d'histoire indiens publiés après 2002 portent des accusations contre le Pakistan et dénotent un net parti-pris à l'encontre des musulmans dans l'histoire de la région (Joshi, 2010).

Au Sri Lanka, les manuels scolaires attisent les tensions ethniques depuis longtemps. Les manuels scolaires singhalais du pays dépeignaient les rois singhalais comme des héros ayant vaincu les Tamouls, qu'ils décrivait comme des envahisseurs. Les bouddhistes singhalais étaient présentés comme les seuls véritables Sri-Lankais (Cardozo, 2008). Six manuels d'histoire allant de la 7^e à la 11^e année, publiés en 2007/08, ne comportent plus aucun stéréotype manifeste sur les Tamouls, mais ne font que survoler leur histoire, leur culture et leur religion, présentant presque exclusivement des modèles de comportement singhalais. L'absence de modèles de comportement tamouls ou musulmans offre aux élèves issus des minorités peu d'exemples auxquels ils peuvent s'identifier. Les manuels scolaires ne reconnaissent aucune autre interprétation possible des événements historiques et n'encouragent pas non plus les élèves à porter un regard critique sur le passé (Gaul, 2014).

DE NOMBREUX ACTEURS PARTICIPENT À LA RÉVISION DES MANUELS SCOLAIRES

Les révisions des manuels scolaires sont indispensables à la réalisation de la cible 4.7. Ces révisions doivent améliorer la pensée critique, les capacités d'empathie, la volonté de remettre en cause les discours simplistes et la capacité à être en désaccord avec les

interprétations du passé sans avoir recours à la violence (Cole, 2007).

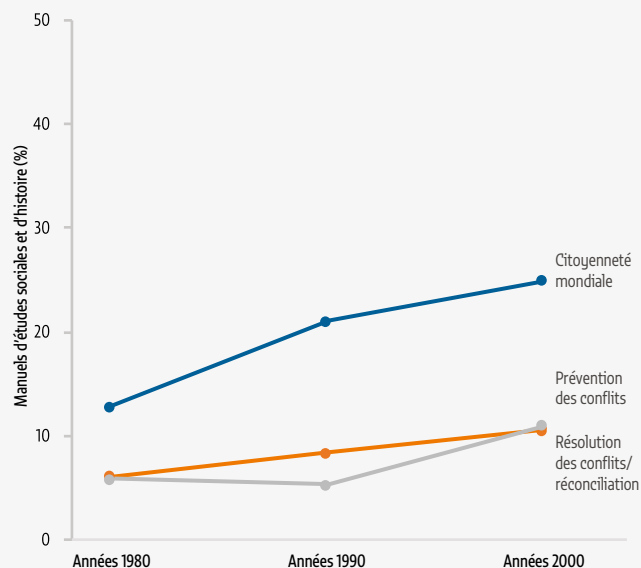
“ Les révisions des manuels scolaires devraient améliorer la capacité à être en désaccord avec les interprétations du passé sans avoir recours à la violence ”

Au niveau national, les débats concernant le contenu des manuels scolaires reflètent les divergences d'opinion sur les traditions, la légitimité et l'identité nationales au sein d'une société. Ces dernières décennies, la

rhétorique des manuels scolaires est de plus en plus remise en cause dans de nombreux pays. Les débats ont été en grande partie déclenchés par la mondialisation et par le fait que les groupes défavorisés sur le plan social, religieux ou ethnique demandent la reconnaissance de leurs points de vue. Les défis liés aux classes multiethniques, ainsi que les tentatives visant à encourager

FIGURE 15.5 :

Peu de manuels scolaires offrent la possibilité de discuter des moyens de prévention et de résolution des conflits
Pourcentage de manuels d'études sociales et d'histoire mentionnant explicitement la citoyenneté mondiale, la prévention des conflits et la résolution des conflits/la réconciliation



Remarques : En ce qui concerne la citoyenneté mondiale, l'échantillon comprenait successivement 129 manuels scolaires (1980-1989), 119 manuels scolaires (1990-1999) et 165 manuels scolaires (2000-2008). En ce qui concerne les conflits, l'échantillon comprenait successivement 103 manuels scolaires (1980-1989), 131 manuels scolaires (1990-1999) et 219 manuels scolaires (2000-2011).
Source : Bromley et al. (2016).

les identités supranationales (par exemple, « européenne » ou « est-asiatique »), soulignent les limites des discours purement nationaux (Fuchs, 2010 ; Stöber, 2013).

Au niveau international, les controverses relatives aux manuels scolaires ne se limitent pas aux questions intrasociétales, mais s'étendent en outre au-delà des frontières nationales (Fuchs, 2010 ; Stöber, 2013). Des commissions bilatérales et multilatérales ont permis de développer une version commune de l'histoire. La manière dont les manuels scolaires sont révisés a considérablement évolué depuis les années 90. Aujourd'hui, de nombreux organismes participent aux projets de révision des manuels scolaires, notamment des organisations régionales et internationales, des établissements scolaires, des ONG, des syndicats, des organisations d'enseignants et d'autres organisations professionnelles (Fuchs, 2010). Ces projets visent non seulement à développer une version harmonisée des histoires contestées et des identités collectives, mais également à élaborer des stratégies permettant d'aborder les questions controversées et sensibles d'une manière ouverte, raisonnée et comparative (Pingel, 2008 et 2010).

Les acteurs politiques doivent créer un environnement favorable au changement

Étant donné le rôle décisif des pouvoirs publics dans le domaine de l'éducation, les acteurs politiques nationaux revêtent une

“ Les acteurs politiques nationaux revêtent une importance cruciale dans l'évolution du matériel didactique et d'apprentissage ”

importance cruciale dans l'évolution du matériel didactique et d'apprentissage. La Commission germano-polonaise sur les manuels scolaires, créée en 1972, a ainsi permis aux responsables politiques de revoir la description des relations bilatérales

au cours de la Seconde Guerre mondiale. En Allemagne, des responsables politiques de haut niveau ont proposé ou créé des projets de manière proactive, ont apporté un soutien financier et institutionnel, ont sensibilisé le grand public et se sont efforcés d'alléger les pressions nationalistes sur la commission (Sakaki, 2012).

À l'approche du référendum de 2004 sur la réunification de Chypre, les responsables chypriotes turcs, alors récemment élus, ont entrepris une grande révision des manuels d'histoire, de manière à ce qu'ils se focalisent sur les expériences partagées des deux côtés de l'île. Afin d'illustrer la réunification, la couverture d'un manuel scolaire comportait une carte de Chypre sans ligne de partage. Des expressions telles que « notre patrie la Turquie » ont été remplacées par des appellations plus neutres telles que « notre île ». Au lieu de présenter l'histoire comme une succession de conflits, des exemples de coexistence et de coopération ont été mis en avant, dans le cadre d'une transition vers une histoire sociale, culturelle et économique partagée (Papadakis, 2008). Cependant, en raison des changements politiques de 2009, les manuels d'histoire ont de nouveau été révisés, retrouvant une approche plus conservatrice (Bozkurt et Yakinthou, 2012).

À la suite d'un conflit ou d'une période de répression, la révision du contenu du matériel didactique et d'apprentissage permet aux pouvoirs publics de faire connaître l'histoire récente aux jeunes générations. Dans certains pays sortant d'un conflit, les commissions de vérité et les procès criminels ont produit des conclusions sur le rôle de l'éducation dans la répression et le conflit, qui peuvent servir de base à la mise en avant de réformes éducatives (Ramírez-Barat et Duthie, 2015).

Au Pérou, le rapport final de la commission de vérité de 2003 a identifié l'éducation comme l'un des quatre domaines essentiels à réformer. Il est conseillé d'établir une nouvelle vision nationale de l'éducation, axée sur le respect des droits de l'homme et des différences socioculturelles. Une série de six manuels scolaires intitulée *Recordándonos* a été rédigée à l'intention des établissements d'enseignement primaire et secondaire. Elle a permis aux élèves de mieux comprendre le conflit armé, a encouragé des projets à enquêter sur les histoires familiales, communautaires et régionales, et a utilisé des études de cas et des histoires pour illustrer les réalités du conflit (Paulson, 2017).

Les acteurs de la société civile peuvent contribuer à un processus de changement ascendant

Les projets menés par la société civile peuvent préparer le terrain en vue des initiatives soutenues par les pouvoirs publics. Ils peuvent rapprocher les parties, favoriser le partage d'informations et formuler des propositions lorsque les acteurs politiques se trouvent dans une impasse et que les commissions officielles ne peuvent pas agir.

Entre 2003 et 2008, le Peace Research Institute in the Middle East, une ONG créée par des chercheurs palestiniens et israéliens, a développé un projet d'histoire pour l'enseignement secondaire. Ce projet s'appuie sur des ateliers au cours desquels des enseignants palestiniens et israéliens ont rédigé un manuel commun comprenant des récits de chaque partie sur plusieurs événements importants du conflit (Pingel, 2008).

Des projets menés par la société civile entre le Japon et la République de Corée ont également permis de rédiger des manuels scolaires et d'autres supports pédagogiques offrant une vision commune de questions historiques bilatérales hautement controversées. Bien que ces projets soient importants et encourageants, leur capacité à susciter un changement politique et à cultiver une vaste sensibilisation du grand public s'avère limitée (Sakaki, 2012).

Les acteurs régionaux et internationaux jouent un rôle essentiel dans la réforme des manuels scolaires

La révision des manuels scolaires en tant que projet international remonte à une centaine d'années. Après la Première Guerre mondiale, la Société des Nations a cherché le moyen de débarrasser les manuels scolaires de tout élément glorifiant la guerre et des stéréotypes négatifs sur « les autres ». Depuis la fin de la Seconde

“ L'UNESCO, en particulier, a été chargée d'établir des règles et des normes dans les manuels scolaires ”

Guerre mondiale, de nombreux projets régionaux et bilatéraux sur la révision des manuels scolaires ont été entrepris sous l'égide d'organismes des Nations Unies et d'organisations régionales (Pingel, 2008).

L'UNESCO, en particulier, a été chargée d'établir des règles et des normes, et d'aider les pays à s'assurer que les manuels scolaires respectaient les normes définies dans des domaines tels que la discrimination, les préjugés, les droits de l'homme ou le respect mutuel. Depuis la première Conférence générale en 1946, l'organisation a mené des activités visant à améliorer la qualité des manuels scolaires par le biais d'examens internes, bilatéraux et régionaux des manuels d'histoire, d'éducation civique et de géographie (UNESCO, 2014).

Ainsi, le *Guide UNESCO pour l'analyse et la révision des manuels scolaires* apporte un soutien aux processus de révision systématique des manuels scolaires et des programmes d'étude dans les pays d'Europe de l'Est où aucune analyse approfondie n'a été effectuée (Pingel, 2010). En Iraq, dans le cadre du programme d'amélioration de la qualité des manuels scolaires mené entre 2003 et 2005, l'UNESCO a révisé les manuels scolaires de manière à éliminer les expressions et les illustrations tendancieuses. Le programme a imprimé et distribué près de 9 millions de manuels de mathématiques et de sciences révisés à 14 000 établissements publics d'enseignement primaire et secondaire (UNESCO, 2005).

D'autres organismes des Nations Unies, notamment l'UNICEF, le Haut Commissariat des Nations Unies pour les réfugiés (HCR) et l'Office de secours et de travaux des Nations Unies pour les réfugiés de Palestine dans le Proche-Orient, aident depuis longtemps les pouvoirs publics à élaborer des programmes d'études et à fournir des manuels scolaires et d'autres supports pédagogiques, en particulier dans les situations d'urgence (UNESCO, 2014). L'Afghanistan a longtemps utilisé des manuels scolaires comportant des contenus violents, agressifs et militaristes, initialement élaborés avec l'aide de bailleurs internationaux (Vanner et al., 2016). Ces manuels scolaires, fortement politisés, encourageaient la division sociale et la violence, par exemple l'utilisation de balles et de bombes pour enseigner le calcul ou de contenus extrémistes pour enseigner la lecture (Spink, 2005 ; Woo et Simmons, 2008). Depuis 2001, grâce au soutien de l'UNICEF, les manuels scolaires afghans mettent l'accent sur la paix, bien que les nouveaux manuels soient de piètre qualité et comportent encore des textes politiquement orientés (Burde, 2015 ; Spink, 2005 ; Vanner et al., 2016).

Au niveau régional, le Conseil de l'Europe a joué un rôle majeur en finançant des projets visant à améliorer les manuels d'histoire (Stöber, 2013). La mise en place d'une vision européenne transcendant les frontières nationales et l'imagerie traditionnelle des « ennemis » se trouve au cœur de l'action du Conseil depuis les années 50. En Allemagne et en France, les contenus nationalistes présents dans les manuels d'histoire et d'éducation civique utilisés

dans le premier cycle du secondaire ont été en grande partie remplacés par une dimension européenne marquée et la mise en avant de la justice sociale, des droits de l'homme et des principes démocratique (Soysal et al., 2005).

CONCLUSION

Il est compliqué de réviser les manuels scolaires de manière à se rapprocher de l'esprit de la cible 4.7, surtout lorsque cela implique de remettre en cause des visions ancrées de l'histoire. Il faut du courage pour remettre en cause le statu quo transmis par le matériel pédagogique. Dans les conflits nationaux, la méfiance de certaines communautés peut empêcher tout débat. Dans les conflits transfrontaliers, il peut être politiquement risqué d'inviter les pays voisins à partager leur vision des questions historiques d'intérêt commun. Pourtant, ces dernières années, les pouvoirs publics, les ONG et les organisations internationales ont mené des tentatives audacieuses pour combler les lacunes. Il est essentiel d'éviter les discours glorifiant la violence et le militarisme, et de promouvoir à la place des modèles de paix et de réconciliation invitant les élèves à remettre en cause les connaissances qu'ils reçoivent.



École primaire
Chandaria au
Kenya.

CRÉDIT : Kate Holt/UNESCO

MESSAGES CLÉS

L'indicateur mondial relatif à la cible 4.a reposant sur plusieurs dimensions, il est difficile de présenter succinctement la situation des infrastructures scolaires d'un pays.

En Afrique subsaharienne, seules 22 % des écoles primaires disposent de l'électricité. Il existe également d'importantes disparités au sein des pays en matière d'accès aux technologies. Le pourcentage d'ordinateurs connectés à Internet est deux fois plus élevé dans les écoles urbaines que dans les écoles rurales en Colombie et en République dominicaine.

Dans la moitié des 148 pays disposant de données en la matière, moins de trois écoles primaires sur quatre disposaient d'un accès à l'eau potable. Au Mexique, 19 % des élèves de 3^e année les plus pauvres fréquentaient une école dotée d'installations sanitaires et d'approvisionnement en eau adaptées, contre 84 % des élèves les plus riches.

Les enquêtes en milieu scolaire montrent que le manque d'infrastructures constitue souvent un obstacle à l'éducation dans les pays, quel que soit leur niveau de revenu, en particulier dans les écoles défavorisées. En 2015, environ 40 % des directeurs d'écoles en Indonésie et en Jordanie et de 25 % à 30 % d'entre eux en Israël et en Italie ont indiqué que les problèmes d'infrastructures compromettaient sérieusement l'enseignement. En Turquie, seuls 4 % des directeurs d'écoles accueillant des populations relativement aisées ont fait état de ce problème, contre 69 % des directeurs d'écoles accueillant des populations défavorisées.

On enregistre une forte hausse des attaques visant des écoles depuis 2004 ; l'Afrique du Nord et l'Asie de l'Ouest et du Sud ont été les régions les plus touchées par ce phénomène. Au Nigéria, au moins 611 enseignants ont été délibérément tués et 19 000 ont été contraints de s'enfuir entre 2009 et 2015. En 2016, la République arabe syrienne avait perdu plus d'un quart de ses écoles.

Combattre la violence liée au genre en milieu scolaire nécessite une stratégie à plusieurs niveaux : lois et politiques efficaces, programmes d'enseignement et supports d'apprentissage, activités extrascolaires, formation des éducateurs, partenariats entre l'éducation et les autres secteurs, suivi et évaluation.

Les lois et politiques nationales doivent montrer que les comportements violents ne peuvent être tolérés. Les codes de conduite destinés aux enseignants doivent par ailleurs aborder explicitement la violence et la maltraitance et énoncer des sanctions claires et conformes à la protection et aux droits juridiques des enfants.

CHAPITRE 16



CIBLE 4.A

Établissements scolaires et cadres d'apprentissage

INDICATEUR MONDIAL

4.a.1 Pourcentage d'établissements scolaires ayant accès à : a) l'électricité ; b) Internet à des fins pédagogiques ; c) des ordinateurs à des fins pédagogiques ; d) des infrastructures et des matériels adaptés aux élèves handicapés ; e) une alimentation de base en eau potable ; f) des installations sanitaires de base non mixtes ; g) des équipements de base pour le lavage des mains (conformément aux indicateurs définis dans le cadre de l'initiative Eau, assainissement et hygiène pour tous [WASH])

INDICATEURS THÉMATIQUES

4.a.2 Pourcentage d'élèves victimes d'intimidation, de châtiement corporel, de harcèlement, de violence, de discrimination et d'abus sexuels

4.a.3 Nombre d'attaques sur les élèves, le personnel et les établissements

Vue d'ensemble	226
Point sur les données 16.1 : À la recherche d'autres indicateurs pour les infrastructures scolaires	227
Point sur les politiques 16.1 : La lutte contre la violence liée au genre en milieu scolaire est essentielle pour garantir un cadre d'apprentissage sûr	229

VUE D'ENSEMBLE

L'indicateur mondial relatif à la mise en place d'établissements scolaires « adaptés aux enfants, aux personnes handicapées et aux deux sexes » et d'un « cadre d'apprentissage effectif qui soit sûr, exempt de violence et accessible à tous » ne repose pas sur une mesure unique, mais sur un ensemble de dimensions ventilées par niveau d'études. Compte tenu de cette multiplicité de mesures, il est

difficile de présenter succinctement la situation des infrastructures scolaires d'un pays (**point sur les données 16.1**).

Les écoles primaires de nombreux pays pauvres n'ont pas accès à l'électricité. Au Burundi, en Guinée, à Madagascar, en Mauritanie et en Ouganda, quasiment aucune école primaire n'est raccordée au réseau. En Afrique subsaharienne, seules 22 % des écoles primaires ont accès à l'électricité, contre 49 % des établissements du premier cycle du secondaire.

“
En Afrique subsaharienne, seules 22 % des écoles primaires ont accès à l'électricité
”

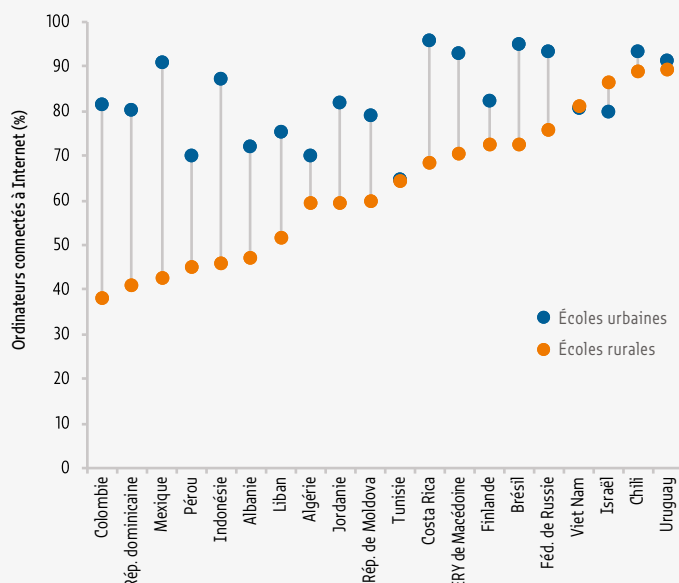
L'utilisation des technologies dans les écoles pourrait améliorer l'enseignement et l'apprentissage de façon interactive et participative. D'après les résultats du questionnaire adressé aux directeurs d'écoles secondaires dans le cadre du Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) en 2015, l'Australie, l'Autriche, le Canada, l'Islande et la Nouvelle-Zélande comptaient au moins un ordinateur disponible par élève, et au moins 95 % de ces ordinateurs étaient connectés à Internet. L'Albanie, l'Algérie, l'Indonésie et la Tunisie disposaient de moins d'un ordinateur pour cinq élèves, et moins de 70 % de ces appareils étaient connectés à Internet (OCDE, 2016d). Il existe également d'importantes disparités au sein des pays. La proportion d'ordinateurs connectés à Internet dans les écoles secondaires est ainsi plus faible dans les zones rurales qu'en ville : en Colombie, au Mexique et en République dominicaine, les ordinateurs des écoles urbaines sont deux fois plus susceptibles d'être connectés (**figure 16.1**).

Parmi les 148 pays disposant de données, l'accès des écoles primaires à l'eau potable était inférieur à 75 % dans 72 pays et inférieur à 50 % dans 28 pays, notamment l'Angola, la Guinée, le Niger et le Tchad. Parmi les 145 pays disposant de données, l'accès des écoles primaires à des installations sanitaires de base était inférieur à 50 % dans 28 pays, dont 17 en Afrique subsaharienne.

FIGURE 16.1 :

Les ordinateurs des écoles rurales sont moins susceptibles d'être connectés à Internet

Pourcentage d'ordinateurs connectés à Internet par zone géographique, dans un échantillon de pays, 2015



Remarque : Les pays présentés ici comptent moins de 95 % d'ordinateurs connectés à Internet.
Source : OCDE (2016d).

On dispose de données limitées concernant l'accès des filles à des installations séparées, sans parler de savoir si ces installations

“ L'accès des écoles primaires à des installations sanitaires de base était inférieur à 50 % dans 28 pays

sont bien entretenues ou même fonctionnelles. La proportion d'écoles primaires proposant des installations sanitaires non mixtes était supérieure à 75 % dans seulement 9 pays sur 44 ; au Bénin et aux Comores, moins de 5 % des écoles en étaient équipées. Il existe également très peu d'informations sur les équipements de lavage des mains. Au Burundi, seules 10 % des écoles en possédaient.

” Les apprenants en situation de handicap rencontrent des obstacles

particuliers, tels que le manque d'équipements d'aide à la mobilité, la conception inappropriée des bâtiments, les attitudes sociales négatives, l'absence d'outils pédagogiques et des programmes d'études inadaptés. L'Étude internationale sur les tendances de l'enseignement des sciences et des mathématiques (TIMSS) de 2015 a demandé aux directeurs d'écoles si les pénuries de ressources destinées aux élèves ayant des besoins particuliers nuisaient de manière substantielle à l'enseignement dispensé. Dans certains pays, notamment l'Afrique du Sud, la Serbie et la Turquie, plus de 35 % des écoles primaires étaient confrontées à ces pénuries.

En ce qui concerne les indicateurs thématiques, la violence en milieu scolaire prend de nombreuses formes. Le harcèlement, par exemple, peut englober l'exclusion délibérée ou les rumeurs malveillantes. Les pourcentages d'élèves de 15 ans ayant indiqué avoir subi au moins une des six formes de harcèlement lors de l'étude PISA 2015 allaient de 10 % aux Pays-Bas, au Portugal et en République de Corée à plus de 25 % à Hong Kong (Chine), en Lettonie, en République dominicaine et en Tunisie (OCDE, 2017c). Le harcèlement naît d'un rapport de forces inégal, qui découle fréquemment de normes et de stéréotypes liés au genre.

Ces dernières années, les téléphones portables, Internet et les réseaux sociaux ont transformé la nature du harcèlement. Parmi les enfants de 15 ans interrogés dans le cadre de l'enquête HBSC (*Health Behaviour in School-Aged Children Survey*) sur le comportement des jeunes d'âge scolaire en matière de santé, pour la période 2013/14, 11 % avaient été harcelés au moins une fois au moyen d'un message instantané, d'un courrier électronique, d'un SMS ou d'un

commentaire malveillant sur les réseaux sociaux au cours des deux mois précédents, et 9 % ont indiqué que des photos d'eux peu flatteuses ou inappropriées avaient été mises en ligne sans leur permission (Organisation mondiale de la Santé, 2016). La violence en milieu scolaire prend en outre des formes différentes selon le genre (**point sur les politiques 16.1**).

Enfin, les enseignants et les établissements d'enseignement sont de plus en plus souvent la cible d'attaques. Au Nigéria, où Boko Haram s'en prend aux éducateurs et aux élèves, au moins 611 enseignants ont été délibérément tués et 19 000 ont été contraints de s'enfuir entre 2009 et 2015 (HRW, 2016). La Base de données mondiale sur le terrorisme, qui recense plus de 125 000 attaques dans le monde entier depuis 1970, a enregistré depuis 2004 une forte hausse des attaques visant des écoles. L'Afrique du Nord et l'Asie de l'Ouest et du Sud ont été les régions les plus touchées par ce phénomène (Miller, 2014).

Dans la plupart des pays qui connaissent des conflits armés, notamment au moins 26 entre 2005 et 2015, les forces armées gouvernementales et des groupes armés non étatiques ont utilisé des écoles et autres établissements d'enseignement à des fins militaires (Coalition mondiale pour la protection de l'éducation contre les agressions, 2015). En 2016, la République arabe syrienne avait perdu plus d'un quart de ses écoles : plus de 6 000 ont été endommagées par des actes de violence, contraintes de fermer ou utilisées lors de combats ou pour abriter des familles déplacées (UNICEF, 2016).

POINT SUR LES DONNÉES 16.1 : À LA RECHERCHE D'AUTRES INDICATEURS POUR LES INFRASTRUCTURES SCOLAIRES

Les infrastructures scolaires étant multidimensionnelles, le suivi des progrès réalisés pourrait passer par la recherche d'un indicateur composite qui synthétiserait les informations essentielles. Les sources de données potentielles sont les enquêtes en milieu scolaire PISA et TIMMS ainsi que la Troisième étude régionale comparative et explicative (TERCE) réalisée en Amérique latine, qui comportent des questions relatives à une sélection d'aspects liés aux infrastructures. Les résultats de ces études suggèrent que l'état des infrastructures matérielles constitue souvent un obstacle considérable à l'éducation, en particulier dans les écoles défavorisées sur le plan socioéconomique.

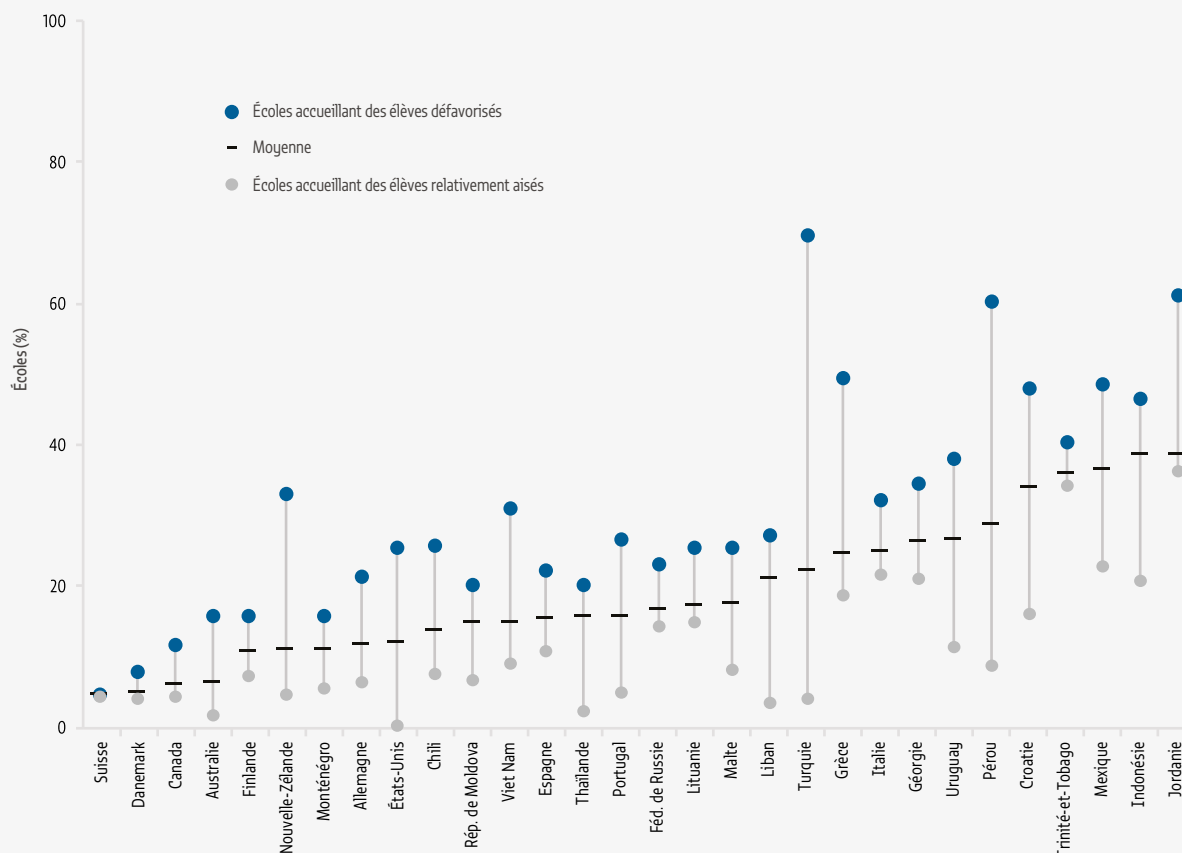
“ Les enquêtes en milieu scolaire PISA, TERCE et TIMMS fournissent un certain nombre de réponses concernant la qualité des infrastructures scolaires

”

FIGURE 16.2 :

La mauvaise qualité des infrastructures compromet l'enseignement dans les écoles accueillant des élèves défavorisés

Pourcentage d'écoles secondaires dans lesquelles l'absence ou la mauvaise qualité des infrastructures matérielles (bâtiments, terrains, chauffage/climatisation, éclairage) constitue un obstacle sérieux à l'enseignement, dans un échantillon de pays, 2015



Remarque : Les écoles sont classées en fonction de la proportion estimée d'élèves défavorisés sur le plan socioéconomique. Les résultats indiqués sont ceux enregistrés pour les écoles du premier et du dernier quartile.

Source : OCDE (2016d).

Lors de l'enquête PISA 2015, 40 % des directeurs d'écoles secondaires de Colombie, du Costa Rica, d'Indonésie, de Jordanie et du Mexique ont indiqué que les problèmes d'infrastructures compromettaient sérieusement l'enseignement. Même dans certains pays à revenu élevé, tels que la Grèce, l'Irlande, Israël et l'Italie, environ 25 % à 30 % des écoles ont signalé des infrastructures déficientes. Ces insuffisances et leurs conséquences sur l'enseignement étaient généralement plus fréquentes dans les écoles accueillant des populations défavorisées. En Turquie, seuls 4 % des directeurs d'écoles accueillant des populations relativement aisées indiquaient que des problèmes d'infrastructures matérielles faisaient obstacle à l'enseignement, contre 69 % dans les écoles accueillant des populations défavorisées (figure 16.2).

Les enquêtes produisent également des informations relatives aux dimensions infrastructurelles qui nuisent à la qualité du cadre

d'apprentissage. En Arabie saoudite, en Jordanie et au Koweït, environ la moitié des directeurs d'écoles primaires ayant participé à l'enquête TIMSS 2015 ont indiqué que le manque d'espace et l'inefficacité des systèmes de chauffage ou de climatisation dans les écoles entravaient l'enseignement et l'apprentissage (figure 16.3).

L'étude TERCE a en outre permis de réaliser une ventilation de l'état des infrastructures par population desservie. Dans les pays participants, parmi les élèves de 3^e année issus du quart des ménages les plus riches, plus de quatre sur cinq fréquentaient des écoles équipées d'installations sanitaires et d'approvisionnement en eau appropriées, contre un élève sur trois dans le quart le plus pauvre (Duarte et al., 2017). Au Mexique, 19 % des élèves de 3^e année les plus pauvres fréquentaient une école dotée d'installations sanitaires et d'approvisionnement en eau adaptées, contre 84 % des élèves les plus riches (figure 16.4).

POINT SUR LES POLITIQUES 16.1 : LA LUTTE CONTRE LA VIOLENCE LIÉE AU GENRE EN MILIEU SCOLAIRE EST ESSENTIELLE POUR GARANTIR UN CADRE D'APPRENTISSAGE SÛR

La violence en milieu scolaire peut être physique, psychologique ou sexuelle ; elle peut être exercée dans l'enceinte de l'école, sur le trajet domicile-école ou dans le cyberspace, et englobe le harcèlement, les châtiments corporels, la violence verbale ou psychologique,

“
La violence liée
au genre en
milieu scolaire a
tendance à être
sous-estimée,
car elle est
souvent taboue
”

l'intimidation, les agressions et le harcèlement sexuels, les gangs et la présence d'armes parmi les élèves. Entre les nombreux facteurs qui contribuent à la violence à l'égard des enfants et des adolescents en milieu scolaire, la dimension du genre est l'une des plus importantes (Leach *et al.*, 2014 ; Parkes *et al.*, 2016).

La violence liée au genre en milieu scolaire a tendance à être sous-estimée, car elle est souvent taboue. Combattre

cette violence nécessite une stratégie à plusieurs niveaux : lois et politiques efficaces, programmes d'enseignement et supports d'apprentissage pertinents, formation et soutien des éducateurs, partenariats entre l'éducation et les autres secteurs, suivi et évaluation (UNESCO, 2017b ; UNESCO et ONU-Femmes, 2016).

LES EFFORTS VISANT À RÉDUIRE LA VIOLENCE LIÉE AU GENRE DOIVENT ÊTRE APPUYÉS PAR DES LOIS ET DES POLITIQUES DE SOUTIEN

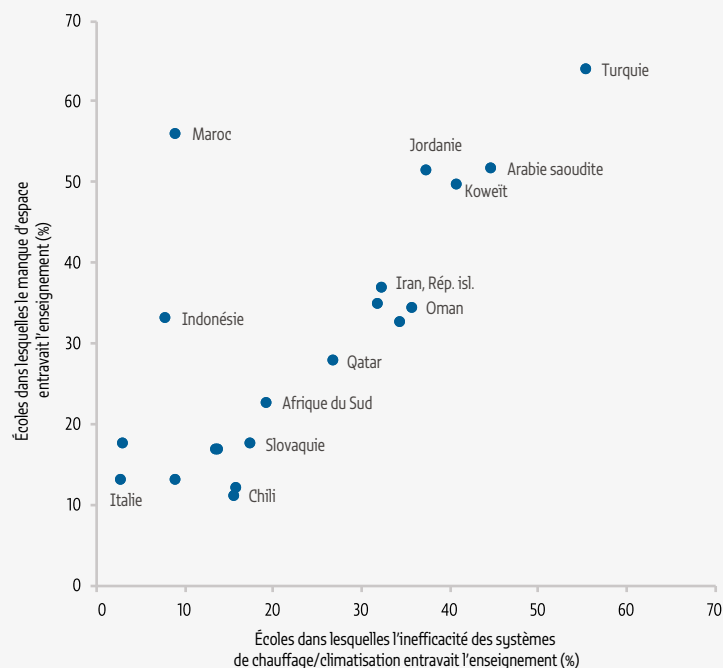
Certaines normes culturelles et sociales peuvent favoriser la violence dans une société. Ainsi, la croyance selon laquelle les hommes auraient le droit d'exercer un contrôle physique sur les femmes expose les filles à des risques d'abus sexuels. La tolérance à l'égard des comportements violents peut se développer dès l'enfance si les enfants sont témoins de violences au sein de leur foyer (OMS, 2009). Les lois, politiques et plans nationaux visant à lutter contre la violence liée au genre en milieu scolaire doivent affirmer clairement que les institutions gouvernementales ne tolèrent en aucun cas les comportements violents. Un cadre législatif qui protège explicitement les enfants de la violence des adultes et de leurs camarades et favorise l'obligation de rendre des comptes est un élément essentiel dans une stratégie globale de lutte contre la violence liée au genre en milieu scolaire, et indispensable à son efficacité.

Certains pays, notamment le Chili, les Fidji, la Finlande, le Pérou, la République de Corée et la Suède, ont adopté des lois qui traitent de la violence dans les établissements d'enseignement (UNESCO, 2015d, 2017b). Dans d'autres pays, par exemple l'Irlande, le Royaume-Uni et Singapour, ce type de violence est évoqué dans des lois relatives à la lutte contre la discrimination, aux droits de

FIGURE 16.3 :

De nombreux directeurs d'écoles primaires d'Asie de l'Ouest indiquent que le manque d'espace et l'inefficacité des systèmes de chauffage ou de climatisation dans les écoles entravent l'enseignement

Pourcentage d'écoles primaires dans lesquelles le manque d'espace et de chauffage ou de climatisation entravait sérieusement l'enseignement, dans un échantillon de pays, 2015

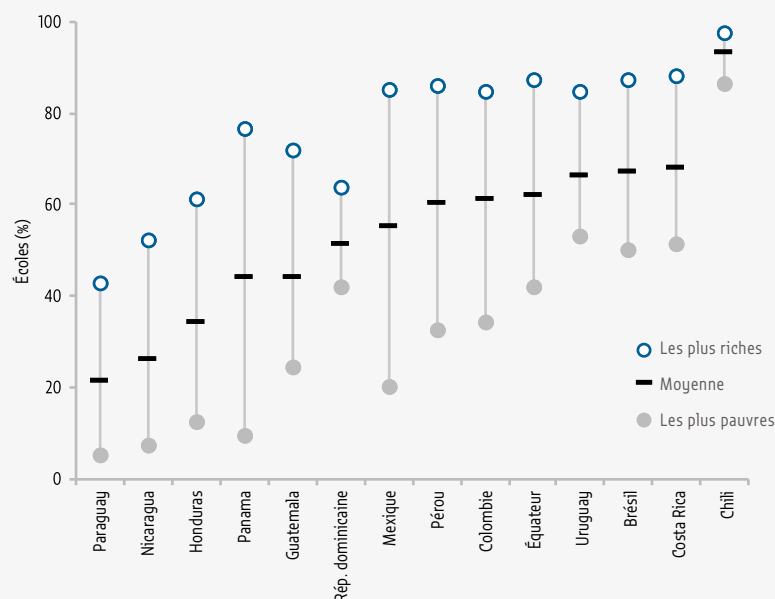


Source : Martin *et al.* (2016b).

FIGURE 16.4 :

En Amérique latine, les élèves pauvres sont bien moins susceptibles de fréquenter une école primaire équipée d'installations sanitaires et d'approvisionnement en eau de base

Pourcentage d'élèves de 3^e année fréquentant une école équipée d'infrastructures sanitaires et d'approvisionnement en eau appropriées, par situation socioéconomique, dans un échantillon de pays, 2013



Source : Duarte *et al.* (2017).

la personne et à l'égalité, en l'absence d'une législation spécifique (UNESCO, 2017b).

Il est également primordial d'adopter des politiques de soutien afin d'appliquer ces législations. En 2011, la Palestine a adopté un plan stratégique national valable jusqu'en 2019 afin de combattre la violence à l'égard des femmes. Celui-ci propose un cadre politique et des interventions visant à lutter contre la violence liée au genre en milieu scolaire, notamment à travers le renforcement du rôle de conseillers qualifiés, la mise en place de mécanismes de suivi et de reddition de comptes et la révision des programmes scolaires (Ministère palestinien de la condition féminine, 2011).

Les codes de conduite destinés aux enseignants doivent par ailleurs aborder explicitement la violence et la maltraitance et énoncer des sanctions claires et conformes à la protection et aux droits juridiques des enfants. Le Kenya a mis en place une série de sanctions disciplinaires en cas de faute professionnelle, allant jusqu'à la suspension et l'interdiction d'exercer. Les règles de la Commission du service de l'enseignement (*Teachers Service Commission*) prévoient qu'un enseignant reconnu coupable d'infractions sexuelles à l'encontre d'un élève doit être radié (Kenya Teachers Service Commission, 2013).

Le plaidoyer et le lobbying exercés par le biais des alliances et des réseaux nationaux ont joué un rôle déterminant dans l'élaboration de ces codes de conduite des enseignants visant à prévenir et à combattre la violence liée au genre dans les écoles. Au Ghana et au Malawi, le programme *Safe Schools* sur la sécurité dans les écoles a fait pression, avec succès, en faveur de la révision des codes de conduite et appelé à une application plus systématique des règles en cas de faute des enseignants (DevTech Systems, 2008).

S'agissant des violences homophobes et transphobes, les politiques nationales varient sensiblement, selon les traditions juridiques et le contexte politique de chaque pays. L'Argentine est le seul pays d'Amérique latine doté d'un cadre normatif complet concernant les questions d'orientation sexuelle et d'identité de genre dans le domaine de l'éducation. Ces questions sont en effet traitées dans la loi nationale sur l'éducation sexuelle complète, la loi nationale sur l'éducation et la loi nationale pour la promotion de la coexistence et la lutte contre les conflits sociaux dans les établissements d'enseignement (UNESCO, 2016d).

Les lois et politiques nationales relatives à la violence liée au genre, lorsqu'elles sont bien conçues et mises en œuvre en tenant compte

du contexte, peuvent créer un climat propice à un changement plus vaste. Cependant, leur mise en pratique n'est jamais simple. Un examen des interventions visant à lutter contre la violence à l'égard

“ Trop souvent, la méconnaissance de la législation nationale, du contenu des politiques et des obligations qu'elles énoncent de la part des éducateurs constitue un obstacle à la mise en œuvre locale ”

des femmes et des filles dans les pays à faible revenu a révélé que si un nombre croissant de pays avait adopté des politiques nationales en la matière, la mise en œuvre de ces politiques restait fragmentaire, compte tenu du caractère parfois partiel (dans le meilleur des cas) des dotations budgétaires et du soutien des autorités judiciaires et policières (Ellsberg et al., 2015).

Trop souvent, la méconnaissance de la législation nationale, du contenu des politiques et des obligations qu'elles énoncent de la part des éducateurs constitue un obstacle à la mise en œuvre locale. Aux Philippines, la loi de

lutte contre le harcèlement de 2013 oblige l'ensemble des écoles à adopter des politiques visant à prévenir et à combattre tous les actes de harcèlement. Cette loi mentionne explicitement le harcèlement lié au genre, défini comme tout acte visant à humilier ou à exclure une personne sur la base de son orientation sexuelle et de son identité de genre réelles ou perçues. Toutefois, seules 38 % des écoles ont présenté des politiques de protection de l'enfance ou de lutte contre le harcèlement au cours de l'année suivante, un résultat attribué à une faible connaissance de ces obligations et à un suivi insuffisant. Le Ministère de l'éducation a publié un mémorandum afin de clarifier les exigences en la matière et s'emploie actuellement à renforcer ses capacités de mise en œuvre (UNESCO, 2015d).

Les approches scolaires globales, qui reposent à la fois sur la législation, les règlements scolaires et les sanctions et sur la formation des enseignants, les programmes scolaires, la formation à la médiation, le conseil individuel et les supports destinés aux parents, se sont avérées particulièrement efficaces (Holt et al., 2013). On peut citer l'exemple de la *Trousse à outils pour les bonnes écoles* (*Good School Toolkit*), élaborée par l'organisation non gouvernementale (ONG) ougandaise *Raising Voices*. Cette initiative s'est accompagnée d'une diminution du niveau global de violence (physique, émotionnelle, sexuelle, cumulée) exercée par le personnel

“ Les codes de conduite destinés aux enseignants doivent aborder explicitement la violence et la maltraitance et énoncer des sanctions claires et conformes à la protection et aux droits juridiques des enfants ”

“

Les services d'assistance téléphonique constituent pour les élèves un moyen sûr, confidentiel et accessible de raconter leur expérience et de demander conseil

”

scolaire et les camarades de classe. L'ampleur de cette réduction était plus importante chez les garçons que chez les filles, ce qui peut s'expliquer par leur degré de participation à l'intervention ou par les pressions contradictoires et autres expériences vécues par les filles en dehors de l'école. Selon les normes existantes en matière de genre, c'est en effet aux filles qu'il incombe d'effectuer les tâches domestiques et de s'occuper des frères et sœurs plus jeunes (Devries et al., 2017 ; Devries et al., 2015).

DES SYSTÈMES DE SIGNALEMENT ADAPTÉS AUX ENFANTS SONT ESSENTIELS POUR ASSURER UNE PROTECTION EFFICACE

Aucun cadre législatif, aussi élaboré et bien conçu soit-il, ne permettra de réduire la violence en milieu scolaire tant que les élèves, les enseignants, les chefs d'établissement et les parents ne pourront pas signaler les cas de violence sans crainte et sans honte. Les mécanismes de signalement doivent apporter des garanties à tous les acteurs qui dénoncent des violences et assurer la confidentialité des victimes (Greene et al., 2013).

Au Malawi, l'initiative innovante des « boîtes à bonheur et à tristesse » a permis d'améliorer le signalement de la violence dans les écoles. Les élèves qui participaient au projet *Apprendre sans avoir peur* (Learn Without Fear) s'en sont servis pour dénoncer anonymement des cas de violence et d'abus, notamment de harcèlement, de châtiments corporels, de privation de nourriture ou encore de travail au domicile d'un enseignant (Alinane Consulting, 2010).

Les services d'assistance téléphonique constituent pour les élèves un autre moyen sûr, confidentiel et accessible de raconter leur expérience et de demander conseil. L'utilisation de ces services est source d'informations sur la violence rencontrée par les enfants. Child Helpline International distribue tous les ans des questionnaires aux services d'assistance téléphonique de son réseau afin de recueillir des données anonymes concernant les problèmes qui touchent les enfants. En 2014, les services appartenant au réseau ont été contactés plus de 730 000 fois pour des cas de violence. Les filles ont essentiellement signalé que des histoires gênantes étaient colportées par leurs camarades, un phénomène souvent amplifié par les réseaux sociaux ; les dénonciations des garçons, en revanche, concernaient la plupart du temps des problèmes de harcèlement physique et de racket (Bazan et al., 2015).

Les victimes de violence en milieu scolaire sont susceptibles de demander de l'aide à leurs camarades et aux enseignants. Le personnel scolaire doit être formé à écouter et soutenir les élèves et

à les aider à signaler les incidents. Cependant, il n'est pas forcément préparé pour fournir un tel soutien. Aux États-Unis, moins d'un tiers des élèves homosexuels, bisexuels, transgenres/transsexuels ou intersexuels ayant signalé avoir été victimes de violence ont déclaré que le personnel avait réglé efficacement le problème. Selon leur témoignage, il est plus fréquent que le personnel n'ait rien fait ou leur ait conseillé d'ignorer le problème. Un élève sur quatre a été invité à modifier son comportement, c'est-à-dire sa manière d'agir ou sa tenue vestimentaire (Kosciw et al., 2016).

D'autres stratégies de soutien consistent à former les enseignants, à recruter des conseillers d'orientation ou encore à mettre en place des systèmes de volontaires communautaires et de soutien entre pairs. En République démocratique du Congo, le projet *Communication for Change* (C-Change) a formé des enseignants afin qu'ils puissent être les premiers à intervenir en cas de violence liée au genre en milieu scolaire. À l'issue de ce projet, une évaluation a révélé que 95 % des enseignants et 90 % des élèves indiquaient être informés des moyens de prévenir la violence liée au genre dans les écoles, contre respectivement 56 % et 33 % auparavant. Le projet a également entraîné chez les enseignants une réduction de 66 % du recours à des châtiments corporels violents contre les élèves, principalement les coups ou l'utilisation d'un fouet ou d'une baguette (C-Change, 2013).

L'ENSEIGNEMENT ET L'APPRENTISSAGE PEUVENT S'ATTAQUER AUX NORMES ET STÉRÉOTYPES NÉFASTES LIÉS AU GENRE

Le contenu des programmes scolaires et la façon dont ils sont appliqués véhiculent des messages sur la légitimité des normes liées au genre et les rapports de forces qu'elles induisent.

L'éducation sexuelle complète constitue un cadre de premier plan pour discuter des normes liées au genre, mais les programmes font souvent l'impasse sur la dynamique des rapports hommes-femmes, qui va pourtant de pair avec la santé sexuelle et reproductive. Selon un examen des programmes scolaires réalisé dans dix pays d'Afrique de l'Est et d'Afrique australe, huit présentaient des lacunes modérées à sérieuses concernant la sexualité et les comportements sexuels, et cinq concernant les problématiques liées au genre ; en outre, la question de la violence liée au genre en milieu scolaire était fréquemment laissée de côté (UNESCO et UNFPA, 2012).

Le programme informatique et interactif d'éducation sexuelle *Le monde commence par moi* (*The World Starts with Me*), mené dans dix pays, est destiné aux élèves du secondaire âgés de 12 à 19 ans.

“

Les programmes qui impliquent les garçons et les jeunes hommes et les encouragent à s'interroger de manière critique sur les normes et les comportements liés au genre ont également donné lieu à des résultats prometteurs

”

Des pairs éducateurs virtuels animent 14 cours consacrés à l'estime de soi, aux relations saines, au développement de la sexualité, aux rapports sexuels protégés, à l'égalité des sexes et aux droits en matière de sexualité, et chaque cours est complété par un exercice (scénario, arts plastiques ou jeu de rôles, par exemple). Ce programme a permis aux élèves de mieux résister aux pressions qui les poussent à avoir des rapports sexuels (Rijsdijk *et al.*, 2011).

Lorsque l'éducation sexuelle aborde les questions de diversité sexuelle et d'identité ou d'expression de genre, elle peut favoriser des cultures scolaires plus inclusives (Snapp *et al.*, 2015). Aux Pays-Bas, la décision de dispenser une éducation sexuelle plus approfondie et d'aborder un plus grand nombre de thèmes fait écho à une volonté d'intervenir en cas d'injures proférées par le personnel (Baams *et al.*, 2017).

Les programmes qui impliquent les garçons et les jeunes hommes et les encouragent à s'interroger de manière critique sur les normes et les comportements liés au genre ont également donné lieu à des résultats prometteurs. En Inde, le programme en faveur de l'équité entre les sexes à l'école *Gender Equity Movement in Schools*, destiné aux filles et aux garçons âgés de 12 à 14 ans (entre la 6^e et la 8^e année), portait sur le genre, les relations, la violence et les émotions. Il a contribué à une meilleure reconnaissance des différentes formes de violence et a entraîné progressivement une diminution des incidents et une hausse des signalements des cas de violence physique. Un an après la mise en œuvre de ce programme dans l'État du Jharkhand, le pourcentage d'élèves en désaccord avec l'affirmation selon laquelle la violence entre élèves dans les écoles était acceptable dans certaines situations est passé de 40 % à 67 % (Achyut *et al.*, 2016).

Les enseignants ont un rôle décisif à jouer pour lutter efficacement contre la violence liée au genre en milieu scolaire

La culture de la violence fait parfois partie intégrante des relations entre enseignants et élèves. Dans 42 écoles primaires d'Ouganda, 54 % des élèves ont déclaré avoir subi des violences physiques de la part d'un membre du personnel (Devries *et al.*, 2017 ; Devries *et al.*, 2015). Inversement, les enseignants peuvent eux-mêmes être victimes de violence verbale, de menaces, d'intimidation et de violence physique de la part des élèves (Horner *et al.*, 2015).

L'intervention des enseignants en faveur d'un cadre d'apprentissage sûr repose sur leur aptitude à réfléchir, ressentir et agir de façon à promouvoir des valeurs et des attitudes susceptibles de transformer la violence. Les enseignants peuvent être acteurs du changement lorsqu'ils encouragent le respect, l'équité et l'inclusion entre les élèves. Toutefois, ils peuvent aussi favoriser les conflits s'ils se servent de la pédagogie et des programmes pour perpétuer une culture de la violence (Horner *et al.*, 2015). Pour que les programmes portent leurs fruits, les enseignants doivent savoir comment aborder les questions liées au genre. Plus spécifiquement, ils doivent être formés de façon à pouvoir appliquer des programmes visant à doter les enfants et les adolescents des connaissances, des attitudes et des compétences nécessaires pour prévenir et combattre la violence en milieu scolaire.

Le programme de formation *Doorways* s'adresse aux enseignants du primaire et du premier cycle du secondaire au Burkina Faso, au Ghana et au Malawi. Il porte sur les droits et les responsabilités des enfants, propose des pratiques d'enseignement alternatives, inculque des compétences élémentaires en matière de conseil et d'écoute, et présente le code de conduite des enseignants. Au Ghana, les enseignants sensibilisés au problème du harcèlement sexuel en milieu scolaire sont passés de 30 % à 80 % pour les filles et de 26 % à 64 % pour les garçons (DevTech Systems, 2008 ; Queen *et al.*, 2015).

Au Mexique, les États de Campeche et d'Hidalgo, tous deux confrontés à la pauvreté et à de forts taux de VIH et de sida, ont intégré au programme de 4^e année 30 heures d'enseignement des compétences de la vie courante, dispensées sur 15 à 20 semaines. Les enseignants ont suivi 40 heures de formation approfondie en pédagogie interactive afin de pouvoir aborder des sujets délicats tels que les normes liées au genre et les comportements sexuels à risque (Pick *et al.*, 2007).

Les activités extrascolaires peuvent contribuer à protéger les élèves

Les activités extrascolaires (clubs scolaires, par exemple) peuvent renforcer et compléter les interventions en classe. Les mentors des clubs de filles, s'ils sont correctement formés, peuvent être des modèles positifs et donner aux filles les connaissances et la confiance nécessaires pour dénoncer la violence et les inégalités

de manière plus générale. Au Ghana, au Kenya et au Mozambique, une évaluation du projet Halte à la violence contre les filles à l'école (*Stop Violence Against Girls in School*) mené par ActionAid a révélé que les clubs de filles renforçaient les connaissances, les attitudes et les pratiques de leurs participantes en ce qui concerne l'identification et la gestion des cas de violence. Au Mozambique, les filles inscrites à ce type de clubs étaient presque deux fois plus susceptibles de signaler des violences. La mise en œuvre du projet a toutefois supposé de relever plusieurs défis, notamment garantir des critères d'adhésion équitables, éviter l'élitisme, adapter les stratégies employées au contexte local et institutionnaliser ces clubs dans la culture scolaire, à la différence des interventions d'ONG extérieures (Parkes et Heslop, 2013).

Les activités sportives peuvent également constituer un cadre constructif pour acquérir des connaissances sur les relations entre hommes et femmes et les rôles attribués à chacun. À Mumbai, en Inde, des entraîneurs de cricket ont été formés dans le cadre du programme *Parivartan* afin d'adopter des attitudes et des comportements équitables du point de vue du genre et de communiquer aux jeunes sportifs de sexe masculin des messages positifs concernant le genre, les normes, les rapports de force, la virilité et la violence. Ce programme a permis d'améliorer l'attitude des spectateurs, les participants étant désormais plus susceptibles d'affirmer qu'ils interviendraient en cas de blagues à caractère sexuel ou d'agression sexuelle visant des femmes (Das et al., 2012 ; Das et al., 2015).

CONCLUSION

L'absence de violence liée au genre dans le cadre d'apprentissage est une composante essentielle de la cible 4.a. Pour lutter contre les normes, relations et stéréotypes néfastes liés au genre dans les écoles, les gouvernements doivent agir de façon résolue et à différents niveaux. Ils doivent en particulier mettre en œuvre des cadres juridiques et politiques spécifiques, des mécanismes visant à faciliter les signalements confidentiels, des programmes au contenu approprié, et former les enseignants afin que ces derniers intègrent les questions liées au genre dans leur pratique.

Des élèves de la North High School à Des Moines, dans l'Iowa, célèbrent l'obtention de leur diplôme.

CRÉDIT : Des Moines Public Schools

MESSAGES CLÉS

Entre 2010 et 2015, les dépenses affectées aux bourses d'études ont diminué de 4 % pour parvenir à un montant de 1,15 milliard de dollars EU, ce qui reflète la baisse globale des aides à l'éducation.

Les étudiants des pays les moins avancés ont reçu 151 millions de dollars EU, et les étudiants des petits États insulaires en développement, 81 millions de dollars EU. Des bourses pour un montant de près de 423 millions de dollars EU provenant de budgets d'aide n'ont pas pu être attribuées à des étudiants d'un pays donné.

Les dépenses en faveur des bourses d'études sont sous-estimées, car de nombreux pays, tels que le Brésil, la Chine et l'Inde, ne les intègrent pas dans leurs programmes d'aide.

Un examen de trois organismes de gestion des bourses, de trois programmes de bourses et d'un organisme de financement a suggéré que, bien que les données requises soient effectivement collectées, il était nécessaire de les harmoniser, ainsi que de renforcer les capacités et de faciliter la collaboration en vue d'établir une mesure mondiale sur le nombre de bourses.

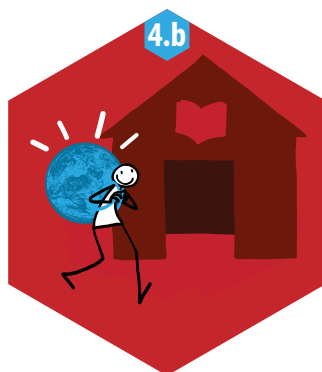
Les programmes de bourses internationaux ont de nombreux bénéficiaires et répondent à de multiples objectifs, dont bon nombre ne se concrétisent qu'à long terme ; il est donc difficile d'élaborer des mécanismes de reddition de comptes.

Comme en témoignent des exemples provenant du Royaume-Uni et d'Afrique du Sud, il est essentiel de mettre en place des systèmes de communication des données afin de répondre aux besoins d'informations des gouvernements, des bénéficiaires et du grand public.

En 2015, 4,6 millions d'étudiants de l'enseignement supérieur, soit 2 % de leur nombre total, ont suivi des études à l'étranger. Bien que cette proportion soit restée constante, le pourcentage d'étudiants quittant leur région d'origine pour aller étudier a augmenté, passant de 57 % en 2000 à 63 % en 2015.

Les étudiants rencontrent généralement de multiples difficultés pour suivre les procédures d'admission à l'université et de demande de visa, comprendre les critères d'obtention des diplômes et faire valider ces derniers. Ils ont également besoin d'être protégés.

CHAPITRE 17



CIBLE 4.B

Bourses d'études

INDICATEUR MONDIAL

4.b.1 Volume de l'aide publique au développement consacrée aux bourses d'études, par secteur et type de formation

INDICATEUR THÉMATIQUE

4.b.2 Nombre de bourses d'études de l'enseignement supérieur accordées par pays bénéficiaire

Vue d'ensemble	236
Point sur les données 17.1 : Les données relatives au financement des bourses d'études et leur suivi doivent être normalisés.....	237
Point sur les politiques 17.1 : Il est difficile de mettre en place des mécanismes de reddition de comptes pour les programmes de bourses internationaux.....	238
Point sur les politiques 17.2 : Les étudiants en mobilité internationale doivent être protégés	240

VUE D'ENSEMBLE

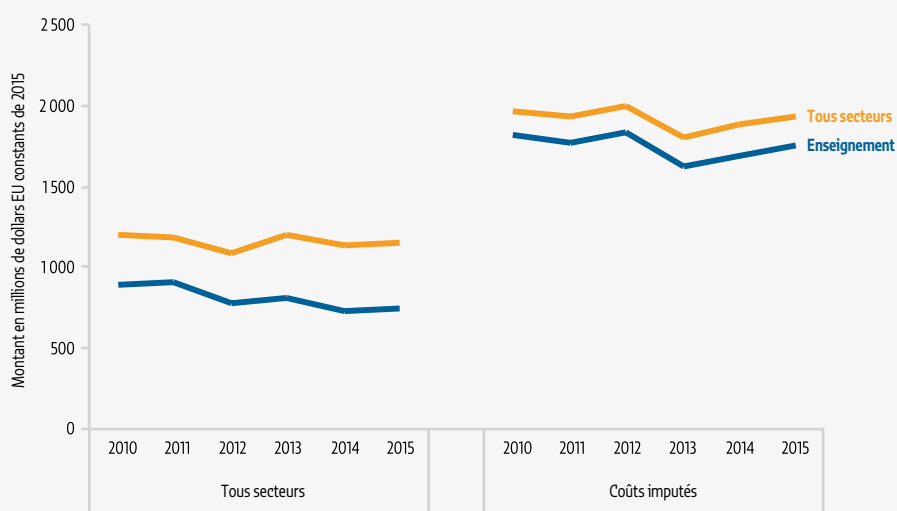
La cible 4.b appelle explicitement à une augmentation du nombre de bourses d'études de l'enseignement supérieur. Actuellement, on ne dispose pas de données sur cet indicateur (**point sur les politiques 17.1**), mais seulement sur le montant total de l'aide publique au développement consacré aux bourses d'études. Comme l'a indiqué le *Rapport mondial de suivi sur l'éducation 2016*, cet indicateur n'est pas satisfaisant car de nombreux pays ne tiennent pas compte des bourses d'études dans leurs programmes d'aide.

Dans les pays considérant les bourses d'études internationales comme une forme d'aide, les dépenses affectées à ce poste sont passées de 1,2 milliard de dollars EU à 1,15 milliard de dollars EU entre 2010 et 2015, soit une baisse de 4 % qui reflète la diminution globale des aides à l'éducation (**figure 17.1**). En 2015, les donateurs ont investi 752 millions de dollars EU dans des programmes de bourses d'études et 404 millions de dollars EU dans d'autres programmes de bourses, et près de la moitié de ce dernier montant était destiné à des initiatives multisectorielles.

FIGURE 17.1 :

Le financement des bourses d'études est globalement resté au niveau de 2010

Décaissements au titre de l'aide publique au développement affectés au financement des bourses et aux coûts imputés des étudiants, secteur de l'enseignement et tous secteurs, 2010-2015



Source : Analyse de l'équipe du Rapport GEM à partir du Système de notification des pays créanciers du Comité d'aide au développement de l'OCDE.

Les pays à faible revenu ont reçu 87 millions de dollars EU, les pays à revenu intermédiaire, 625 millions de dollars EU, et les pays à revenu élevé non donateurs comme l'Argentine, le Chili et les Seychelles, 12 millions de dollars EU. Les 423 millions de dollars EU restants ont financé des bourses qui n'ont pas pu être attribuées à des étudiants d'un seul pays. Les étudiants des pays les moins avancés ont reçu 151 millions de dollars EU, et les étudiants des petits États insulaires en développement, 81 millions de dollars EU.

Si l'on observe la répartition par région, près des deux tiers du montant affecté aux bourses ont bénéficié à des étudiants d'Asie de l'Est et

“ Les dépenses affectées aux bourses d'études ont diminué de 4 % entre 2010 et 2015, ce qui reflète la diminution globale des aides à l'éducation ”

du Sud-Est (26 %), d'Afrique subsaharienne (17 %) et d'Afrique du Nord ou d'Asie de l'Ouest (16 %). Les étudiants originaires d'Indonésie ont reçu des bourses pour un montant de 66 millions de dollars EU, suivis par ceux du Viet Nam (44 millions de dollars EU) et de Papouasie-Nouvelle-Guinée (27 millions de dollars EU). La Papouasie-Nouvelle-Guinée reçoit aujourd'hui un tiers du montant total accordé aux petits États insulaires en développement. Plus de la moitié du financement de l'ensemble des bourses d'études a été assuré par l'Australie (23 %), la France (14 %) et les institutions de l'Union européenne (15 %).

Les coûts imputés que les pays doivent supporter en plus des bourses d'études constituent un autre problème (**figure 17.1**). Il n'existe pas de norme permettant de calculer ces coûts, car le rapport entre le financement des bourses et les coûts imputés des étudiants varie selon les pays. La République de Corée a ainsi enregistré 2,9 millions de dollars EU de coûts imputés pour 67 millions de dollars EU de bourses, soit moins de 5 %, tandis qu'en France, les coûts imputés s'élevaient à 658 millions de dollars EU pour 164 millions de dollars EU de bourses.

Il est important de noter que les données relatives au financement des bourses d'études sont issues de rapports des membres du Comité d'aide au développement (CAD) de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) et de trois pays non membres du CAD, à savoir l'Estonie, la Lituanie et la Roumanie. Les principaux donateurs émergents tels que le Brésil, la Chine et l'Inde ne communiquent pas leurs données au CAD-OCDE, ce qui entraîne d'importantes lacunes. Entre 2000 et 2013, la Chine a financé 42 programmes de bourses destinés à des étudiants africains, mais on ne dispose ni des données financières ni du nombre d'étudiants bénéficiaires (Strange et al., 2017).

POINT SUR LES DONNÉES 17.1 : LES DONNÉES RELATIVES AU FINANCEMENT DES BOURSES D'ÉTUDES ET LEUR SUIVI DOIVENT ÊTRE NORMALISÉS

Selon le *Rapport GEM 2016*, les différents États ont accordé environ 22 500 bourses d'études à des étudiants des pays en développement en 2015, soit moins de 1 % des étudiants de ces pays partis suivre des études à l'étranger (IIE, 2016). Cette estimation est probablement inférieure à la réalité, mais les chiffres exacts sont difficiles à établir car les systèmes de suivi et de communication des données dans ce domaine sont inexistantes, difficilement accessibles, ou ne recueillent pas les informations nécessaires pour rendre compte de la cible 4.b. Si l'on souhaite collecter des données en adéquation avec la cible 4.b, il convient de s'intéresser de plus près aux caractéristiques de ces systèmes.

Une étude pilote menée à titre informatif aux fins du présent *Rapport* a évalué les modalités de collecte de données de trois

organismes de gestion des bourses, de trois programmes de bourses et d'un organisme de financement en Allemagne, en Australie, au Canada, en France et au Royaume-Uni (Bhandari et Yaya, 2017). On estime qu'environ 9 600 subventions sont actuellement proposées chaque année dans le cadre de 17 programmes. Tous ces programmes ne contribuent pas à la réalisation de la cible 4.b : certains octroient des bourses à la fois à des étudiants de pays développés et de pays en développement, et les systèmes de compte-rendu actuels ne permettent pas de séparer les données en fonction du pays des bénéficiaires.

Des données sont toutefois disponibles, même si elles ne sont pour l'instant pas communiquées sous une forme permettant d'assurer un suivi de la cible 4.b. Tous les programmes examinés collectaient des données sur le pays des bénéficiaires. La plupart des organismes recueillaient également d'autres informations pertinentes au sujet des étudiants, notamment leur sexe, leur domaine d'études ou leur établissement d'accueil. Les données relatives aux domaines d'études permettent de savoir si les étudiants suivent des « cursus informatiques, techniques et scientifiques et des études d'ingénieur », comme spécifié dans la formulation de la cible (**tableau 17.1**).

La mise au point d'une mesure directe du nombre de bourses d'études en vue du suivi de la cible 4.b nécessite un effort mondial afin d'uniformiser les points de données, de renforcer les capacités et de faciliter la collaboration entre les gestionnaires de données.

L'UNESCO et d'autres parties prenantes internationales de l'enseignement supérieur doivent ouvrir un débat sur les normes et les bonnes pratiques en la matière, en sachant que celles-ci devront s'appliquer à la fois aux organismes d'octroi de bourses des pays développés et aux universités et organismes des pays en développement.

Les systèmes d'information sur la gestion de l'enseignement supérieur n'ont pas tous les mêmes capacités. En outre, de nombreux programmes de bourses sont financés par d'autres ministères que celui de l'éducation et peuvent être gérés par un organisme tiers (Bhandari et Yaya, 2017). Les gouvernements et les mécènes doivent évaluer la capacité des programmes à collecter des données régulièrement.

La diffusion des bonnes pratiques nécessite la création d'un réseau ou d'une communauté de pratique permettant aux gestionnaires des programmes de bourses de tous les pays d'échanger directement les uns avec les autres. La mise en place d'une plate-forme en ligne ou l'organisation de rencontres régulières sont essentielles afin d'identifier et de traiter les difficultés les plus fréquentes et de mettre en commun les bonnes pratiques. Cette communauté doit s'appuyer sur les efforts déjà entrepris en vue d'une collaboration entre les différents organismes d'échange d'étudiants, particulièrement dans le cadre du Projet Atlas, une

TABLEAU 17.1 :

Informations collectées au sujet des bénéficiaires de bourses par une sélection d'organismes, de bailleurs de fonds et de programmes dans cinq pays à revenu élevé

	Australie	France	Allemagne	Allemagne	Canada	Canada	Royaume-Uni
	Organisme	Organisme	Organisme	Bailleur de fonds	Programme	Programme	Programme
	DET	Campus France	DAAD	BMZ	PCBF	ALT	Chevening
Caractéristiques sociodémographiques							
Sexe	X	X	X	X	X	X	X
Race							
Âge	X	X	X		X	X	
État de santé lors de l'admission							X
Origine							
Pays d'origine	X	X	X	X	X	X	X
Destination							
Pays	X	X	X	X	X		
État/province	X	X	X			X	
Établissement/école	X	X	X	X		X	X
Programme							
Type d'enseignement (p. ex. supérieur)	X	X	X	X	X		
Domaine d'études (p. ex. ingénierie)	X	X	X	X		X	X
Niveau d'études (p. ex. licence, master)	X	X	X	X	X	X	
Modalités d'apprentissage (p. ex. à distance)	X	X					
Bourse d'études							
Type (p. ex. subvention)	X	X	X	X			X
Source de financement (p. ex. public)	X	X	X	X			
Prise en charge (totale ou partielle)			X	X			
Année de versement	X	X	X	X			
Durée de la bourse d'études					X		

Remarques : ALT = African Leaders of Tomorrow (Leaders africains de demain) ; BMZ = Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit (Ministère fédéral de la coopération économique et du développement) ; DAAD = Deutscher Akademischer Austauschdienst (Office allemand d'échanges universitaires) ; DET = Department of Education and Training (Ministère de l'éducation et de la formation) ; PCBF = Programme canadien de bourses de la Francophonie.

Source : Bhandari et Yaya (2017).

initiative collaborative de recherche mondiale sur les données relatives à la mobilité internationale des étudiants pilotée par l'Institute of International Education.

POINT SUR LES POLITIQUES 17.1 : IL EST DIFFICILE DE METTRE EN PLACE DES MÉCANISMES DE REDDITION DE COMPTES POUR LES PROGRAMMES DE BOURSES INTERNATIONAUX

Selon une estimation, 102 gouvernements ont financé 183 programmes de bourses internationaux en 2013. Environ 76 % de ces programmes étaient destinés à des diplômés de deuxième et troisième cycles, et non de premier cycle, et 78 % portaient

sur des cursus complets, et non sur des échanges à court terme (Perna et al., 2014). Bien que le *Rapport GEM 2016* ait insisté sur le fait que la réalisation de la cible 4.b incombait en premier lieu aux gouvernements des pays à revenu élevé, il convient de noter que les fondations Ford et MasterCard ont affecté près d'un milliard de dollars EU à des bourses d'études depuis 2000 (Mawer, 2017)¹.

Les programmes de bourses internationaux proposés par les pays ont une vocation à la fois altruiste, puisqu'ils visent à former des leaders en vue d'un progrès mondial, et intéressée, car ils cherchent à établir des partenariats et à exercer une influence (Perna et Orosz, 2016). Les gouvernements concernés considèrent que les bourses bénéficient à la fois à des particuliers et à l'intérêt public, dans la mesure où elles permettent aux bénéficiaires de devenir des agents du changement social et politique dans leur pays (Perna et Orosz, 2016). C'est en fonction de ces principes qu'il convient d'évaluer les

“

Les comptes rendus des dépenses consacrées aux bourses doivent être transparents, rédigés de façon claire et accessibles au public à des fins de débat et de suivi

”

programmes de bourses et de déterminer si les résultats souhaités sont atteints à court, moyen et long terme. Si les résultats des programmes de bourses doivent faire l'objet d'un suivi, il est intéressant de se demander comment rendre compte de leur conception, de leur mise en œuvre et de leur évaluation de manière à les rendre plus efficaces.

Le processus de sélection, par exemple, implique un grand nombre d'acteurs : les candidats, leur université d'origine (références du directeur), des conseillers d'orientation indépendants, des organismes de parrainage, les jurys de sélection des organismes d'octroi de bourses, et enfin les universités d'accueil et leur personnel enseignant et administratif. En matière de reddition de comptes, des questions se posent pour l'ensemble de ces acteurs. Les candidats sont-ils honnêtes dans les engagements qu'ils prennent ? Les lettres de référence sont-elles fiables ? Les jurys de sélections font-ils preuve de diligence et d'impartialité ? Le système de classement concorde-t-il avec l'intention déclarée du programme de bourses ? Les programmes proposés dans les pays d'accueil sont-ils adaptés pour former les candidats conformément à leurs aspirations ?

LES ORGANISMES GOUVERNEMENTAUX UTILISENT DES MÉTHODES NORMALISÉES DE COMMUNICATION DES DONNÉES

Pour justifier totalement son action, un programme de bourses doit avoir un objectif clair, des responsabilités et des indicateurs bien définis ainsi qu'un public réceptif. Ces aspects sont particulièrement importants pour les gouvernements, qui doivent répondre à la fois des résultats à court terme (efficacité et utilisation des ressources publiques conformément aux règles) et à long terme (efficacité et utilisation des ressources publiques aux fins prévues). L'obligation de rendre compte des dépenses est souvent prévue par la législation, mais ces comptes rendus doivent être transparents, rédigés de façon claire et accessibles au public à des fins de débat et de suivi.

Le gouvernement du Royaume-Uni a affecté 90 millions de livres sterling à ses trois programmes de bourses en 2015/16, dont 73 millions de livres sterling d'argent public essentiellement destinées à subventionner les étudiants internationaux venus suivre des études dans les universités britanniques. La Commission des bourses du Commonwealth, qui a octroyé 25 millions de livres sterling à 1 607 étudiants-chercheurs et professionnels de la recherche en 2014/15, établit chaque année un rapport destiné au secrétaire d'État au Développement international, puis au

Parlement. Ce rapport annuel suit un cadre détaillé comprenant un memorandum financier, un plan directeur sur trois ans et un plan d'activité sur un an. Il fournit également des informations approfondies sur les bénéficiaires : nom, nationalité, université, domaine et niveau d'études, taux d'achèvement, informations par sexe et même une analyse qualitative de l'opinion des étudiants au sujet du programme de bourses (CSC, 2015).

Le programme de bourses Chevening contribue aux priorités du Royaume-Uni en matière de politique étrangère et favorise des relations durables avec les leaders civiques et les décideurs politiques internationaux de demain. Il ne présente pas de rapports distincts au Parlement, bien qu'il apparaisse dans les comptes généraux du bureau des Affaires étrangères et du Commonwealth (Foreign and Commonwealth Office, FCO). En 2015/16, il a versé 44,6 millions de livres sterling afin de financer 1 800 bourses d'études dans les pays éligibles (FCO, 2016).

En Afrique du Sud, la Fondation nationale pour la recherche (National Research Foundation, NRF) propose un large éventail de bourses d'études supérieures. Si ces bourses sont en grande majorité destinées aux ressortissants du pays et ne correspondent donc pas à l'esprit de la cible 4.b, 13 % d'entre elles sont en revanche réservées aux étudiants originaires d'autres pays, essentiellement en Afrique (NRF Afrique du Sud, 2016b). Le département des Sciences et technologies réalise un rapport annuel destiné au Parlement, dans lequel il présente en détail les critères de sélection ainsi que différentes caractéristiques des bénéficiaires (NRF Afrique du Sud, 2016b). En 2015/16, la fondation a financé plus de 13 000 étudiants. Par ailleurs, le Ministère de l'enseignement supérieur et de la formation professionnelle présente des rapports sur la manière dont il aide les étudiants sud-africains à obtenir des bourses de différents pays et organisations multilatérales, notamment l'Union africaine et l'Union européenne. Toutefois, il est fréquent que ces rapports ne mentionnent pas le nombre de bourses octroyées ou les domaines d'études concernés (Ministère de l'enseignement supérieur et de la formation professionnelle de l'Afrique du Sud, 2016).

Une poignée de pays publient des évaluations de l'efficacité de leurs programmes de bourses. Une étude universitaire réalisée en Australie a utilisé une méthode témoin afin de suivre la carrière professionnelle des étudiants boursiers à l'issue des programmes (Abimbola et al., 2016). Les évaluations fondées sur des enquêtes longitudinales qui comparent différents groupes au fil du temps afin d'analyser l'évolution de l'impact des programmes sont rares (Mawer, 2014).

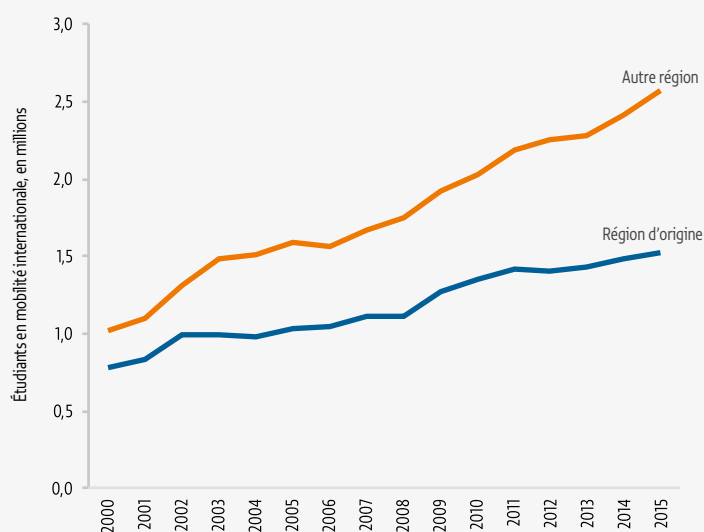
La plupart des méthodes de suivi portent sur la satisfaction des bénéficiaires concernant les programmes de bourses ; d'autres s'intéressent à l'influence des programmes sur le parcours ultérieur des étudiants. Chaque année, la Commission des bourses du Commonwealth (Commonwealth Scholarship Commission) demande aux récipiendaires de répondre à un questionnaire anonyme afin de connaître leur avis quant à leurs études et à leur séjour au Royaume-Uni, mais également de l'administration de leur bourse. Les réponses fournies sont utilisées pour orienter la conception et la mise en œuvre des nouveaux programmes. Les données de suivi collectées au niveau des campus permettent aussi aux universités d'accueil de s'organiser en fonction de l'évolution des inscriptions, de la popularité des programmes et des bonnes pratiques en matière de gestion de programmes.

CONCLUSION

Les programmes de bourses internationaux ont de nombreux bénéficiaires et répondent à de multiples objectifs, dont bon nombre ne se concrétisent qu'à long terme : il est donc difficile d'élaborer des mécanismes de reddition de comptes dans le but d'améliorer l'efficacité et l'efficacé. Il est néanmoins essentiel de mettre en place des systèmes de communication des données solides, réguliers et transparents, ne serait-ce que pour pouvoir contrôler que les engagements mondiaux pris envers les pays en développement sont respectés.

FIGURE 17.2 :

Les étudiants internationaux sont de plus en plus nombreux à suivre des études en dehors de leur région d'origine
Étudiants en mobilité internationale, par région d'études, 2000-2015



Source : Base de données de l'ISU.

POINT SUR LES POLITIQUES 17.2 : LES ÉTUDIANTS EN MOBILITÉ INTERNATIONALE DOIVENT ÊTRE PROTÉGÉS

En 2015, 4,6 millions de personnes ont suivi des études supérieures à l'étranger : cela représente environ 2 % des 213 millions d'étudiants inscrits à l'échelle mondiale. Cette proportion est restée relativement constante depuis 40 ans, mais on observe depuis peu une augmentation du pourcentage d'étudiants internationaux quittant leur région d'origine pour aller étudier, qui est passé de 57 % en 2000 à 63 % en 2015 (**figure 17.2**). Selon les estimations du Projet Atlas, les étudiants d'Afrique subsaharienne et d'Asie du Sud sont les plus susceptibles de quitter leur région d'origine. Ces régions comptent en effet trois étudiants émigrés pour chaque étudiant qu'elles accueillent (IIE, 2016b).

Les étudiants qui quittent leur région afin de suivre des études à l'étranger rencontrent généralement de multiples difficultés pour suivre les procédures d'admission à l'université et de demande de visa, comprendre les critères d'obtention des diplômes et faire valider les diplômes obtenus dans un autre pays à leur retour (Owens et Lane, 2014). Les informations dont ils ont besoin pour prendre des décisions éclairées quant à leur parcours universitaire ne sont pas toujours disponibles, ce qui engendre souvent des formalités excessives et frustrantes. Dans les pires cas, des étudiants s'inscrivent par erreur auprès de prestataires frauduleux délivrant de faux diplômes (Eaton et Uvalic-Trumbic, 2008).

Certains étudiants font appel à des agents de placement pour les aider à faire face aux difficultés et à éviter les risques. Parmi les étudiants internationaux interrogés en Australie, aux États-Unis et au Royaume-Uni, environ un sur trois a indiqué avoir eu recours à un agent. En 2013, près de 1 200 agents représentant des pays de tous les continents ont déclaré avoir aidé environ 326 000 étudiants à s'inscrire dans des programmes universitaires internationaux, et ce chiffre est probablement en dessous de la réalité (OBHE, 2014). Les étudiants plus jeunes et ceux ayant des parents peu instruits étaient plus susceptibles de faire appel à des agents pour les aider à préparer leur candidature, faute d'informations claires et accessibles (Hagedorn et Zhang, 2011). Il est à craindre que certains agents, au lieu d'agir dans l'intérêt des étudiants, les incitent à se tourner vers des établissements susceptibles de leur payer des commissions (Huang et al., 2016).

LES PAYS DOIVENT CONSACRER D'AVANTAGE D'EFFORTS À LA PROTECTION DES ÉTUDIANTS INTERNATIONAUX

Afin de protéger les étudiants d'éventuelles violations de leurs droits, l'UNESCO et l'OCDE ont coordonné un processus collaboratif multilatéral et élaboré les Lignes directrices pour des prestations de qualité dans l'enseignement supérieur transfrontalier, dans

lesquelles ils définissent des principes de base applicables aux activités internationales des étudiants, des facultés et des campus (UNESCO et OCDE, 2005). Ces lignes directrices mettent en évidence six grands domaines d'action : a) prise en compte de l'enseignement supérieur transfrontalier dans les cadres réglementaires des pays ; b) prise en compte de la totalité des différentes modalités d'enseignement supérieur transfrontalier ; c) protection des étudiants et des consommateurs ; d) transparence des procédures (pour les prestataires) ; e) accessibilité et diffusion des informations (pour les étudiants internationaux potentiels) ; f) collaboration entre quatre groupes de parties prenantes chargés de veiller à la bonne qualité de l'enseignement international : les gouvernements, les établissements d'enseignement supérieur, les associations étudiantes et les organismes d'assurance qualité et d'accréditation (Vincent-Lancrin *et al.*, 2015).

Une étude réalisée dans 42 pays, dont 32 membres de l'OCDE, a révélé qu'en 2015, une majorité avait largement atteint quatre de ces objectifs : création de cadres réglementaires, prise en compte de toutes les formes d'enseignement supérieur transfrontalier sans exception, transparence des procédures et collaboration nationale et internationale (Vincent-Lancrin *et al.*, 2015). La plupart des pays avaient encore des progrès à faire en matière d'accessibilité des informations et de protection des étudiants et des consommateurs.

L'OCDE a élaboré un indice de conformité afin de suivre la mise en œuvre des recommandations de ces lignes directrices. En ce qui concerne la protection des étudiants et des consommateurs, l'indice cherche à déterminer si les établissements a) dispensent

“ L'indice de conformité élaboré par l'OCDE pour suivre la mise en œuvre des lignes directrices relatives à l'enseignement supérieur transfrontalier montre qu'il convient de redoubler d'efforts pour aider les étudiants ”

un enseignement supérieur comparable à l'échelle nationale et à l'étranger, b) reconnaissent les systèmes locaux d'assurance qualité, c) font appel à des agents de manière responsable, et d) fournissent des informations complètes et facilement accessibles concernant les programmes et qualifications qu'ils proposent, la reconnaissance universitaire et professionnelle de ces qualifications et leurs processus internes

d'assurance qualité. L'indice examine également dans quelle mesure les gouvernements, les organismes d'assurance qualité et les associations étudiantes mettent les informations facilement accessibles au sujet des prestataires à la disposition des étudiants et des familles (Vincent-Lancrin *et al.*, 2015).

Seuls 12 des 42 pays étudiés ont fourni des informations concernant la manière dont ils œuvraient à la protection des

étudiants et des familles. À titre de comparaison, 40 ont fourni des informations sur leurs cadres réglementaires visant à faciliter la collaboration internationale. Cette différence révèle que les pays axent davantage leurs efforts sur l'appui aux institutions que sur l'aide aux étudiants, alors que c'est un domaine où il reste d'importantes lacunes. De nombreux pays, notamment l'Autriche, la République tchèque et le Royaume-Uni, n'ont pas les capacités nécessaires pour repérer les prestataires potentiellement peu scrupuleux et mettre en garde le public à leur sujet. Les associations étudiantes, susceptibles de servir de point d'accès pour les étudiants internationaux, proposent rarement des informations sur les prestataires de qualité, principalement en Australie, en Italie et en Nouvelle-Zélande (Vincent-Lancrin *et al.*, 2015). Pour donner suite aux recommandations normatives concernant la protection des étudiants, les pays doivent s'intéresser aux demandes de plus en plus diversifiées des étudiants internationaux, trouver des moyens de mieux repérer les pratiques et les prestataires d'enseignement international frauduleux, et diffuser largement ces informations.

NOTE

1. Cette section s'appuie largement sur Balfour (2017).



Un enseignant d'une école secondaire de Kaboul, Afghanistan, ramasse les manuels scolaires et prépare sa classe à l'évaluation de fin d'année.

CRÉDIT : Ivan Armando Flores/
Arete/Rapport GEM

MESSAGES CLÉS

À l'échelle mondiale, 86 % des enseignants du primaire ont reçu une formation, mais cette proportion est plus faible en Asie du Sud (77 %), dans les Caraïbes (70 %) et en Afrique subsaharienne (62 %).

Des difficultés majeures s'opposent encore à l'adoption d'une définition universelle de ce que l'on entend par « enseignant formé ». Il existe des différences méconnues en ce qui concerne les exigences minimales pour qu'un enseignant soit considéré comme formé, notamment les critères d'admission, la durée de la formation et de la période d'initiation, le contenu des programmes, les modalités d'enseignement, la place accordée à la formation en milieu scolaire et les mécanismes d'assurance qualité.

Deux méthodes permettraient de disposer d'informations plus complètes. Premièrement, améliorer les données administratives concernant la marche à suivre pour devenir un enseignant formé et mettre au point une classification internationale normalisée de la formation des enseignants. Deuxièmement, collecter des données directement auprès de ces derniers.

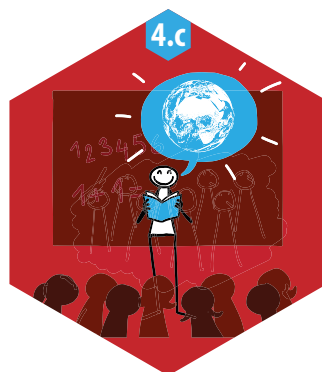
Les informations concernant le salaire et le taux d'attrition des enseignants sont rares. Dans les pays de l'OCDE, les enseignants du primaire gagnent 81 % des revenus perçus par les autres professionnels ayant suivi des études supérieures et travaillant à temps plein.

Les enseignants du premier cycle du secondaire qui ont participé à l'enquête de l'OCDE sur 34 systèmes éducatifs étaient 88 % à indiquer avoir suivi au moins un cours de perfectionnement professionnel au cours de l'année précédente. Parmi eux, 71 % ont participé à au moins un cours ou atelier, 44 % ont assisté à une conférence ou à un séminaire sur l'enseignement et 37 % faisaient partie d'un réseau d'enseignants.

Dans les pays à revenu élevé, on s'oriente manifestement vers une plus grande autonomie des écoles, ces dernières étant par ailleurs expressément invitées à rendre compte de leurs performances. On demande aux enseignants et aux directeurs de s'acquitter de tâches pédagogiques et administratives de plus en plus complexes, tout en leur imposant souvent des obligations supplémentaires en matière de comptes rendus. Cette charge de travail accrue diminue leur motivation.

De nombreux enseignants ne disposent pas des compétences nécessaires pour interpréter et analyser les données ni pour s'en servir de façon à améliorer l'enseignement et l'apprentissage.

CHAPITRE 18



CIBLE 4.C

Enseignants

INDICATEUR MONDIAL

4.c.1 Proportion d'enseignants dans : a) le préscolaire ; b) le cycle primaire ; c) le premier cycle du secondaire ; et d) le deuxième cycle du secondaire qui ont suivi (avant leur entrée en fonction ou en cours d'activité) au moins les formations minimales organisées à leur intention (notamment les formations pédagogiques) qui sont requises pour pouvoir enseigner au niveau pertinent dans un pays donné

INDICATEURS THÉMATIQUES

4.c.2 Ratio élèves/enseignant formé par niveau d'études

4.c.3 Pourcentage d'enseignants qualifiés selon les normes nationales par niveau d'études et type d'établissement

4.c.4 Ratio élèves/enseignant qualifié par niveau d'études

4.c.5 Salaire moyen des enseignants par rapport aux autres professions exigeant un niveau comparable de qualification

4.c.6 Taux d'attrition des enseignants par niveau d'études

4.c.7 Pourcentage d'enseignants qui ont bénéficié de la formation continue au cours des 12 derniers mois, par type de formation

Vue d'ensemble	244
Point sur les données 18.1 : Est-il possible de parvenir à une définition du terme d'« enseignant formé » qui soit comparable entre les différents pays ?	246
Point sur les politiques 18.1 : Les pressions en faveur de la reddition de comptes ont des implications sur la formation des enseignants dans les pays à revenu élevé	249

VUE D'ENSEMBLE

La présence de la cible 4.c dans le Programme de développement durable à l'horizon 2030 montre bien que les enseignants sont considérés comme la pierre angulaire des progrès réalisés dans le domaine de l'enseignement et de l'apprentissage. Le suivi de l'offre d'enseignants qualifiés et formés, bien que prévu dans le programme de l'Éducation pour tous, ne figurait pas parmi les Objectifs du Millénaire pour le développement. L'indicateur mondial relatif à la cible 4.c constitue une occasion de s'intéresser de plus près au nombre d'enseignants qui reçoivent la formation pédagogique minimale, selon les normes nationales.

Cet examen plus approfondi fait apparaître deux difficultés. Premièrement, il reste beaucoup à faire pour pouvoir mettre au point une mesure valable du nombre d'enseignants formés. À cet égard, le fait que le Groupe d'experts des Nations Unies et de l'extérieur chargé des indicateurs relatifs aux Objectifs de développement durable ait classé l'indicateur mondial 4.c.1 au niveau I (« clair sur le plan conceptuel » et doté d'une méthodologie et de normes établies au niveau international ») peut induire en erreur et entraîner une sous-estimation des problèmes qu'il comporte (**point sur les données 18.1**). La simple idée d'une définition commune des exigences en matière de formation semble déjà trop ambitieuse, compte tenu de la variété des défis rencontrés par les enseignants dans le monde entier. Ainsi, dans certains pays, les enseignants doivent disposer de compétences spécifiques pour faire face aux pressions liées aux systèmes de reddition de comptes (**point sur les politiques 18.1**).

La seconde difficulté réside dans le manque de données. La classification de cet indicateur au niveau I, selon lequel « les données sont régulièrement communiquées par les pays [...] pour au moins 50 % des pays », prête une fois encore à confusion. Une moyenne mondiale n'est disponible que pour l'enseignement primaire. Les moyennes régionales ne sont disponibles que pour quatre régions sur huit aux niveaux préscolaire et primaire, et seulement deux régions et deux sous-régions au niveau secondaire.

D'une manière générale, les données limitées dont on dispose tendent à indiquer que dans plusieurs parties du monde, les

“ À l'échelle mondiale, 86 % des enseignants du primaire ont reçu une formation ”

enseignants sont très nombreux à ne pas avoir reçu de formation appropriée. À l'échelle mondiale, 86 % des enseignants du primaire ont reçu une formation, mais cette proportion est plus faible en Asie du Sud (77 %), dans les Caraïbes (70 %) et en Afrique subsaharienne (62 %), région dans laquelle la proportion d'enseignants formés est encore plus faible dans

l'enseignement préscolaire (36 %) et dans le secondaire (45 %) (**tableau 18.1**). Fait remarquable, si de nombreux pays ont vu augmenter le nombre d'enseignants formés, d'autres, notamment l'Érythrée, le Ghana et le Niger, enregistrent une baisse depuis l'année 2000 (**figure 18.1**).

Comme l'a indiqué le *Rapport mondial de suivi sur l'éducation* 2016, le décalage entre la formulation de la cible (dans laquelle il est question d'enseignants « qualifiés ») et l'indicateur mondial (qui fait référence aux enseignants « formés ») entretient la confusion quant à la définition du terme d'enseignant qualifié. Habituellement, les enseignants sont considérés comme qualifiés s'ils disposent au moins des qualifications académiques minimales attendues pour le niveau d'études auquel ils enseignent (niveau d'études atteint par l'enseignant, indépendamment du domaine), et comme formés s'ils possèdent des qualifications professionnelles (réussite à une formation considérée comme condition minimale pour entrer dans la profession) (UNESCO, 2016b) (voir également l'**annexe sur la reddition de comptes** du présent *Rapport*).

Un enseignant peut tout à fait posséder des qualifications dans l'un de ces domaines, mais pas dans l'autre ; la situation varie selon les pays. Dans certains pays, la formation à l'enseignement fait partie de la préparation académique suivie par la plupart des enseignants ; dans d'autres, il s'agit de deux cursus distincts. Si la formation académique et le système de qualification sont indépendants ou s'ils ne sont pas tous deux obligatoires dans un pays, cela crée des disparités entre le nombre d'enseignants formés et le nombre d'enseignants qualifiés. Les disparités les plus importantes sont observées dans les pays à faible revenu et à revenu intermédiaire

de la tranche inférieure. En Jamaïque, seuls 15 % des enseignants du secondaire sont qualifiés, alors qu'ils sont 85 % à être formés. Inversement, au Vanuatu, 79 % des enseignants sont qualifiés, mais seuls 21 % sont formés (**figure 18.2**). Ces disparités sont importantes dans la mesure où ces deux types de qualifications ont une incidence sur la qualité de l'enseignement (Darling-Hammond, 2000).

Le taux d'encadrement est plus élevé dans les pays pauvres. Si les moyennes mondiales sont restées stables dans le préscolaire et le secondaire, le nombre d'élèves par enseignant a diminué dans le primaire, passant de 26 en 2000 à 23 en 2015 (**tableau 18.2**). Différents facteurs ont contribué à cette situation dans les deux régions ayant enregistré les plus fortes baisses, à savoir l'Asie de l'Est et du Sud-Est (passée de 24 à 17 élèves par enseignant) et l'Asie du Sud (passée de 39 à 33 élèves par enseignant). En Asie de l'Est, le nombre total d'élèves a diminué de 29 % tandis que le nombre d'enseignants demeurait constant. En Asie du Sud-Est, il est resté stable alors que le nombre d'enseignants a augmenté de 31 %. En Asie du Sud, le nombre d'enseignants a augmenté plus fortement que le nombre d'élèves scolarisés (49 % contre 28 %). Ces taux d'encadrement ne rendent pas compte de la formation ou de la qualification des enseignants.

Les autres indicateurs thématiques relatifs au développement professionnel des enseignants, à savoir le montant des salaires par rapport aux autres professionnels et les taux d'attrition, sont confrontés à un problème de faible couverture. Les bases

de données sur le personnel ne sont pas organisées de façon à collecter des informations homogènes entre les pays ou au sein d'un même pays concernant la formation continue, la rotation et l'ensemble des conditions de rémunération.

Pour ce qui est des salaires, la seule méthode de comparaison systématique entre les pays est celle appliquée par l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE). Dans la plupart des pays de l'OCDE, le salaire des enseignants augmente avec le niveau auquel ils enseignent. Cependant, à qualifications égales, les enseignants gagnent généralement moins que les autres professions. Dans les pays de l'OCDE, les enseignants du préscolaire gagnent en moyenne 74 % des revenus perçus par les autres professionnels âgés de 25 à 64 ans ayant suivi des études supérieures et travaillant à temps plein, ceux du primaire 81 %, ceux du premier cycle du secondaire 85 % et ceux du deuxième cycle du secondaire 89 %. Même au sein de l'OCDE, on ne dispose de données récentes que pour 21 pays sur 35 au niveau préscolaire, et 24 aux niveaux primaire et secondaire (OCDE, 2016a).

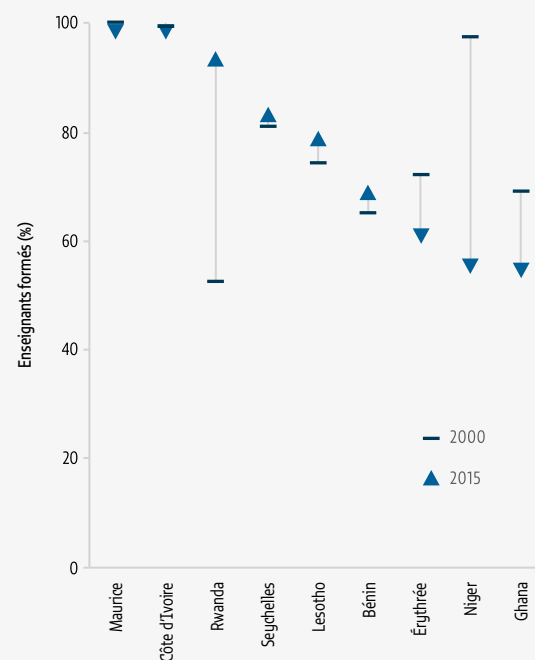
En ce qui concerne l'attrition des enseignants, c'est pour l'enseignement primaire que la base de données de l'Institut de statistique de l'UNESCO (ISU) dispose des chiffres les plus complets, mais pour seulement 26 pays. En outre, il est difficile de savoir si les pays concernés font la distinction entre les enseignants qui quittent la profession de façon temporaire et les départs définitifs.

TABLEAU 18.1 :
Pourcentage d'enseignants formés, par niveau d'études, 2015

	Éducation préscolaire	Enseignement primaire	Enseignement secondaire
Monde	...	86	...
Afrique du Nord et Asie de l'Ouest	81	85	79
Afrique subsaharienne	36	62	45
Amérique latine et Caraïbes	...	...	...
Amérique latine	...	...	...
Caraïbes	78	70	88
Asie de l'Est et du Sud-Est	...	...	...
Asie de l'Est	...	...	...
Asie du Sud-Est	89	96	97
Asie du Sud	78	77	...
Europe et Amérique du Nord	...	...	...
Le Pacifique	...	...	...
Pays à faible revenu	40	68	49
Pays à revenu intermédiaire de la tranche inférieure	...	79	...
Pays à revenu intermédiaire de la tranche supérieure	...	85	...
Pays à revenu élevé	...	...	...

Source : Base de données de l'ISU.

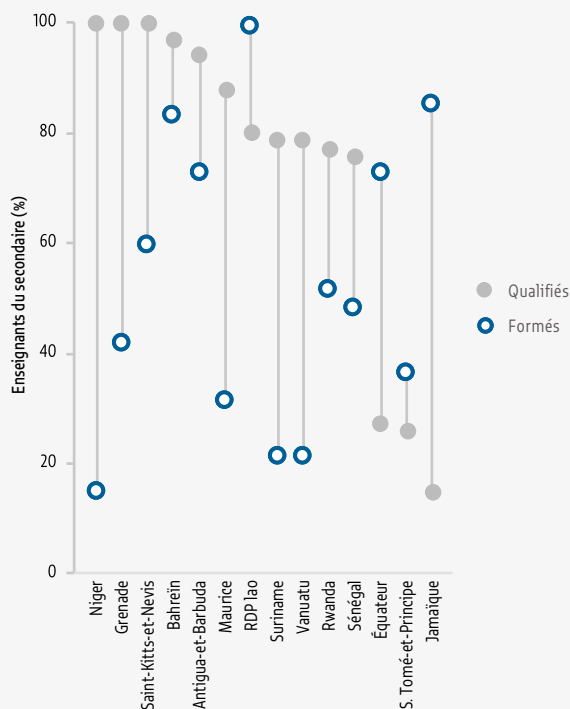
FIGURE 18.1 :
Dans certains pays d'Afrique subsaharienne, le pourcentage d'enseignants formés a diminué depuis 2000
Pourcentage d'enseignants du primaire ayant reçu une formation, dans un échantillon de pays, 2000-2015



Source : Base de données de l'ISU.

FIGURE 18.2 :

Dans de nombreux pays, il existe d'importantes disparités en matière de disponibilité entre les enseignants qualifiés et formés
Pourcentage d'enseignants du secondaire qualifiés et formés, dans un échantillon de pays, 2015



Source : Base de données de l'ISU.

L'Enquête internationale sur les enseignants, l'enseignement et l'apprentissage (TALIS) réalisée par l'OCDE constitue la plus importante initiative disponible et concrète de collecte de données sur le développement professionnel. L'enquête TALIS 2013 a demandé aux enseignants dans quelle mesure ils avaient participé à des activités de développement professionnel au cours des 12 mois précédents. Parmi les enseignants du premier cycle du secondaire des 34 régions ou pays participants, 88 % ont indiqué avoir suivi au moins un cours de perfectionnement professionnel. Parmi eux, 71 % ont participé à au moins un cours ou atelier, 44 % ont assisté à une conférence ou à un séminaire sur l'enseignement et 37 % faisaient partie d'un réseau d'enseignants (OCDE, 2014).

POINT SUR LES DONNÉES 18.1 : EST-IL POSSIBLE DE PARVENIR À UNE DÉFINITION DU TERME D'« ENSEIGNANT FORMÉ » QUI SOIT COMPARABLE ENTRE LES DIFFÉRENTS PAYS ?

L'indicateur mondial utilisé pour suivre les progrès accomplis dans la réalisation de la cible 4.c, à savoir le pourcentage d'enseignants ayant suivi au moins les formations minimales requises pour pouvoir enseigner à un niveau donné, entend rendre compte d'une dimension essentielle de la qualité de l'enseignement. Cet indicateur est cependant plus complexe qu'il n'y paraît, et il reste difficile de s'en servir pour établir des comparaisons pertinentes entre les pays.

En pratique, les « enseignants formés » constituent un groupe très hétérogène. Il existe des différences majeures en ce qui concerne les exigences minimales pour qu'un enseignant soit considéré comme formé, et ce, sur divers aspects : critères d'admission des programmes de formation des enseignants, durée du programme, durée de la période d'initiation, contenu des programmes, modalités d'enseignement, place accordée à la formation en milieu scolaire, ou encore mécanismes d'assurance qualité. Ces différences entre les pays sont mal connues.

DES OBSTACLES S'OPPOSENT ENCORE À L'ÉLABORATION D'UNE TAXONOMIE DE LA FORMATION DES ENSEIGNANTS

Les données actuelles de l'ISU ne fournissent guère d'informations qualitatives concernant ce que les pays entendent par « enseignants qualifiés » ou « formés »¹. De nombreux pays ne font même pas la distinction entre les qualifications académiques minimales (enseignants qualifiés) et la formation pédagogique (enseignants formés) nécessaires pour pouvoir enseigner à un niveau donné. C'est le cas de 31 des 81 pays ayant communiqué des informations sur l'enseignement primaire, et de 15 pays sur 61 pour le secondaire.

Les qualifications académiques exigées pour les différents niveaux d'études sont variables. Ainsi, si l'on se réfère aux niveaux établis par la Classification internationale type de l'éducation (CITE), les qualifications académiques minimales pour devenir enseignant

TABLEAU 18.2 :

Taux d'encadrement, par niveau d'études, 2000-2015

	Éducation préscolaire		Enseignement primaire		Enseignement secondaire	
	2000	2015	2000	2015	2000	2015
Monde	18	18	26	23	18	18
Afrique du Nord et Asie de l'Ouest	19	20	22	20	17	16
Afrique subsaharienne	30	30	43	39	26	21
Amérique latine et Caraïbes	21	20	26	22	18	16
Asie de l'Est et du Sud-Est	25	19	24	17	18	15
Asie du Sud	12	20	39	33	32	30
Caucase et Asie centrale	10	11	21	17	10	10
Europe et Amérique du Nord	14	12	15	14	12	12
Le Pacifique	21	...	20	...	...	...
Pays à faible revenu	28	28	45	41	24	23
Pays à revenu intermédiaire de la tranche inférieure	14	20	34	28	24	23
Pays à revenu intermédiaire de la tranche supérieure	20	18	24	19	16	15
Pays à revenu élevé	18	14	16	14	14	13

Source : Base de données de l'ISU.

“

Parmi les enseignants du premier cycle du secondaire des 34 régions ou pays ayant participé à l'enquête TALIS 2013, 88 % ont indiqué avoir suivi au moins un cours de perfectionnement professionnel

”

en école primaire allaient de l'achèvement du premier cycle du secondaire (niveau 3 de la CITE, 11 % des pays ayant communiqué des informations) à l'obtention d'un master (niveau 7 de la CITE, 2 % des pays). Le plus souvent (32 %), ils devaient être titulaires d'une licence (niveau 6 de la CITE).

Les qualifications académiques ne sont qu'un élément de comparaison parmi d'autres. L'élaboration d'une taxonomie de la formation des enseignants nécessite de normaliser les divers aspects des programmes de formation. Bien qu'il soit évidemment impossible de procéder à un inventaire qui rendrait compte de la totalité de ces aspects, deux méthodes méritent une attention particulière (ISU, 2017c).

La première, dans le cadre du *Multi-Site Teacher Education Research project* (Projet de recherche multisite sur la formation des enseignants) mené à la fin des années 90, a identifié quatre catégories de formations des enseignants en fonction de leur durée, de leurs conditions d'admission, de leur programme, des stages pratiques d'enseignement proposés, de leur style d'enseignement et de leurs exigences en matière de certification (Lewin, 1999).

- Le type 1 correspond aux formations initiales présentielle et à temps plein, qui se déroulent dans un établissement extérieur à l'école. Il englobe les formations à temps plein sanctionnées par un certificat ou un diplôme de premier cycle, dispensées dans des facultés ou universités spécialisées (établissements de formation des enseignants), d'une durée de un à quatre ans, suivies ou non de stages ou d'une période probatoire.
- Le type 2 ressemble au type 1 mais concerne les formations de troisième cycle dispensées dans des établissements d'enseignement supérieur.
- Le type 3 correspond à la formation continue des enseignants : périodes de cours dans des établissements de formation des enseignants, études liées au milieu scolaire ou à la profession, et pratique sur le terrain.
- Le type 4 concerne les enseignants entrés directement en fonction sans avoir suivi de formation officielle, et qui souvent obtiennent ultérieurement une certification validant leur expérience et leur participation à des cours, et susceptible de tenir lieu de qualification minimale pour pouvoir enseigner.

La seconde méthode, proposée par l'ISU, a codifié quatre grandes dimensions de la formation initiale des enseignants : le niveau du

programme (enseignement supérieur, par exemple), le cadre, la durée du stage pratique d'enseignement et le moment où ce dernier est réalisé (ISU, 2010) (**tableau 18.3**). D'autres métadonnées sont nécessaires concernant le groupe cible (candidats à l'enseignement ou enseignants en cours d'activité), les modalités d'enseignement (temps plein ou temps partiel, utilisation de systèmes d'enseignement ouvert et à distance), les obligations liées à l'expérience de l'enseignement, les types de prestataires et le temps accordé aux différents contenus (matière enseignée, fondements de l'enseignement, méthodes pédagogiques). Aucune de ces deux méthodes n'a été utilisée à l'échelle mondiale.

Une taxonomie mondiale simple et opérationnelle nécessiterait les descriptions détaillées des programmes de formation des enseignants, organisées dans un cadre comparatif. Même si l'on collectait des informations sur les enseignants qui entrent dans la profession, la répartition évoluerait au fil du temps, car les enseignants issus de différents programmes n'ont pas nécessairement le même taux d'attrition. Les données relatives au personnel devraient consigner le parcours initial de chaque enseignant ainsi que les évolutions survenues au cours de sa carrière, le cas échéant. Il sera difficile de garantir une collecte et une validation appropriées des données. Les capacités et coûts opérationnels indispensables pour fournir les informations requises sont considérables.

La méthode utilisée pour réviser la CITE pourrait servir de modèle. En effet, cette classification a récemment été remise à jour avec l'aide d'un comité consultatif technique mondial composé d'experts internationaux de l'éducation et des statistiques, issus

TABLEAU 18.3 :

Proposition de classification normalisée des programmes de formation des enseignants

Niveau du programme selon la CITE	Cadre du programme	Durée du stage pratique d'enseignement	Moment du stage pratique d'enseignement
3 : deuxième cycle de l'enseignement secondaire	Majoritairement (plus de 80 %) en milieu scolaire	Pas de stage pratique d'enseignement	Pas de stage pratique d'enseignement
4 : enseignement postsecondaire non supérieur	Majoritairement (plus de 80 %) dans l'établissement	1 à 4 semaines	En alternance avec les études
5 : enseignement supérieur de cycle court	Mixte (20 % à 80 % dans l'établissement)	5 à 12 semaines	À la fin des études formelles
6 : licence ou niveau équivalent		13 semaines	
7 : master ou niveau équivalent		plus de 36 semaines	

Source : Base de données de l'ISU (2017).

notamment d'organisations internationales telles qu'Eurostat et l'OCDE. Les recommandations du comité ont été suivies par un examen approfondi à travers des rencontres d'experts régionaux et une consultation mondiale officielle, coordonnée par l'ISU, et à laquelle l'ensemble des États membres de l'UNESCO a été invité à participer (ISU, 2014). La mise au point d'une taxonomie efficace des programmes de formation des enseignants au niveau mondial nécessiterait un processus similaire.

Au-delà de la formation initiale, le perfectionnement professionnel des enseignants est de plus en plus souvent considéré comme une forme d'apprentissage tout au long de la vie : les exigences minimales pour pouvoir entrer dans la profession ne sont donc que le point de départ d'un continuum. L'élaboration d'un cadre complet est également compliquée par le fait que les données des systèmes officiels ne tiennent pas nécessairement compte des autres voies menant à l'enseignement, pourtant de plus en plus courantes.

Les données collectées directement auprès des enseignants peuvent contribuer au suivi des progrès

Plusieurs années seront nécessaires pour mettre au point une taxonomie des programmes de formation des enseignants. On pourrait aussi envisager de demander certaines informations directement aux enseignants dans le cadre des évaluations des étudiants ou des enquêtes auprès des enseignants.

Les enquêtes transnationales d'évaluation des acquis collectent souvent des informations relatives aux caractéristiques

“ Le pourcentage d'élèves de 4^e année ayant reçu un enseignement dispensé par un enseignant ayant obtenu un diplôme d'enseignement avec une spécialisation en mathématiques a augmenté en Suède entre 2007 et 2015, passant de 42 % à 70 % ”

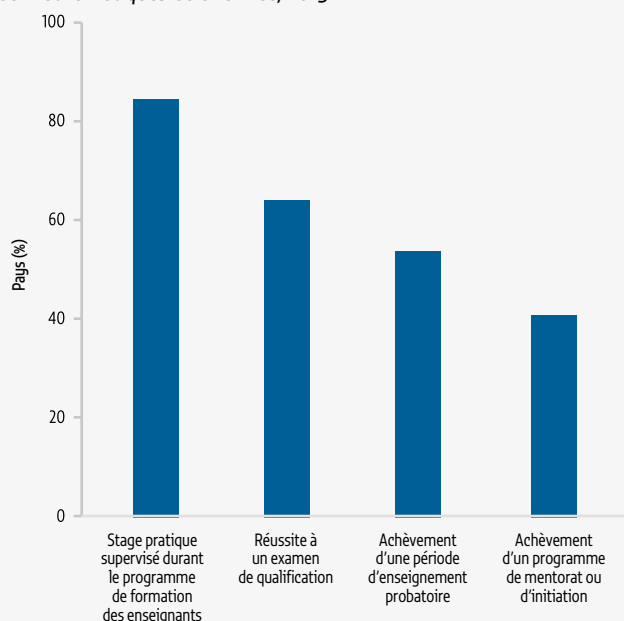
des enseignants. L'Étude internationale sur les tendances de l'enseignement des sciences et des mathématiques (TIMSS), par exemple, interroge des enseignants de mathématiques et de sciences de 4^e et de 8^e années sur leurs qualifications académiques et sur les études initiales et le perfectionnement professionnel suivis dans la matière qu'ils enseignent (professeur de mathématiques ayant obtenu un diplôme d'enseignement avec une spécialisation en mathématiques, par exemple). Le pourcentage d'élèves de 4^e année ayant reçu un enseignement dispensé par un enseignant qualifié et formé est

tombé entre 2003 et 2015 de 50 % à 15 % en République islamique d'Iran et de 89 % à 54 % au Kazakhstan, mais est passé entre 2007 et 2015 de 18 % à 38 % au Danemark et de 42 % à 70 % en Suède.

FIGURE 18.3 :

Les exigences des programmes de formation initiale des enseignants varient selon les pays

Pourcentage de pays imposant une sélection d'exigences concernant les programmes de formation initiale destinés aux enseignants de mathématiques de 8^e année, 2015



Remarque : Analyse réalisée sur 39 pays.

Source : Analyse de l'équipe du Rapport GEM à partir de Mullis et al. (2016).

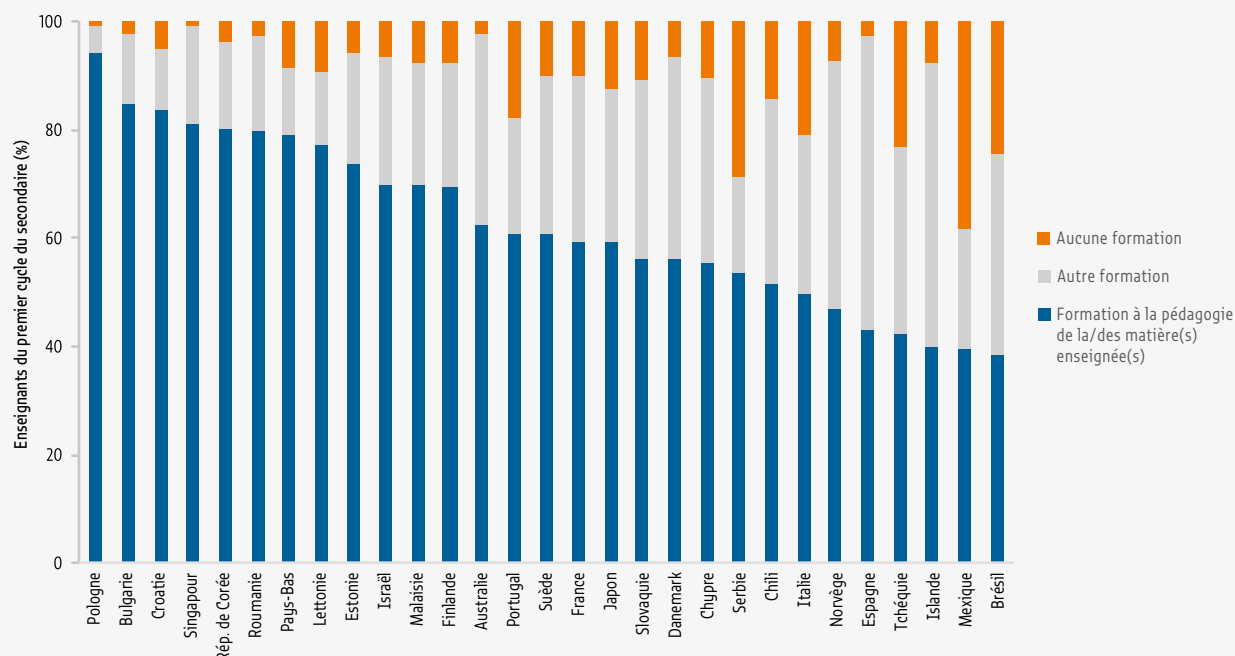
Il est possible que ces évolutions s'expliquent simplement par des fluctuations à long terme des politiques en matière de formation initiale des enseignants et qu'elles ne soient pas nécessairement le signe d'un durcissement des exigences. Ainsi, au Danemark, le contenu et la structure de la formation initiale des enseignants favorisaient jusqu'à récemment la spécialisation dans la matière enseignée, mais une réforme adoptée en 2012 a conclu que ce système n'accordait pas suffisamment d'importance au contenu pédagogique. Cette réforme pourrait donc modifier à l'avenir la proportion d'enseignants du primaire spécialisés dans une matière donnée (Nusche et al., 2016).

L'étude TIMSS recueille en outre des informations qualitatives concernant les politiques de préparation des enseignants et le niveau des exigences. Les enseignants de mathématiques de 8^e année étaient tenus de suivre un stage supervisé dans 33 des 39 pays ayant participé à l'étude 2015, mais ne devaient effectuer une période d'enseignement probatoire que dans 16 pays (figure 18.3). Plus d'un tiers des pays participants ont indiqué renforcer les exigences pour devenir enseignant de 4^e ou de 8^e année en durcissant les critères d'admission dans la profession : allongement de la durée des études universitaires, obligation de justifier de certifications supplémentaires ou d'une moyenne universitaire minimale (Mullis et al., 2016).

Les enquêtes auprès des enseignants constituent une autre source d'information concernant la formation de ces derniers. L'étude TALIS 2013 a interrogé des enseignants du premier cycle du secondaire sur leur formation initiale. Beaucoup n'avaient bénéficié

FIGURE 18.4 :

De nombreux enseignants du premier cycle du secondaire n'ont pas été formés à la pédagogie de la matière qu'ils enseignent
Répartition des enseignants du premier cycle du secondaire par incidence et par contenu de la formation des enseignants, 2013



Source : OCDE (2014).

d'aucune formation à l'enseignement. En outre, une part importante des enseignants formés n'avaient pas reçu de formation suffisante sur le contenu, la pédagogie ou la pratique des matières qu'ils enseignaient. Ainsi, au Mexique, sur les quelque 62 % d'enseignants ayant suivi un programme de formation à l'enseignement, près des deux tiers (soit 40 % du total) avaient été formés à la pédagogie des matières qu'ils enseignaient. Cette proportion s'élevait à 94 % en Pologne (**figure 18.4**) (OCDE, 2014).

POINT SUR LES POLITIQUES 18.1 : LES PRESSIONS EN FAVEUR DE LA REDDITION DE COMPTES ONT DES IMPLICATIONS SUR LA FORMATION DES ENSEIGNANTS DANS LES PAYS À REVENU ÉLEVÉ

Ces dernières années, les pays à revenu élevé ont confié aux établissements scolaires des responsabilités croissantes en matière d'enseignement et d'administration. Dans les pays ayant participé au Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) de l'OCDE en 2016, les chefs d'établissement ont indiqué qu'ils avaient, de même que les enseignants, des « responsabilités considérables » concernant les tâches relatives à certaines décisions prises dans le cadre de leur école. Depuis, leurs responsabilités se

sont même multipliées s'agissant de certaines décisions telles que la définition du contenu des cours et le recrutement des enseignants, bien qu'on ait observé dans certains cas une tendance inverse à la centralisation (**figure 18.5**).

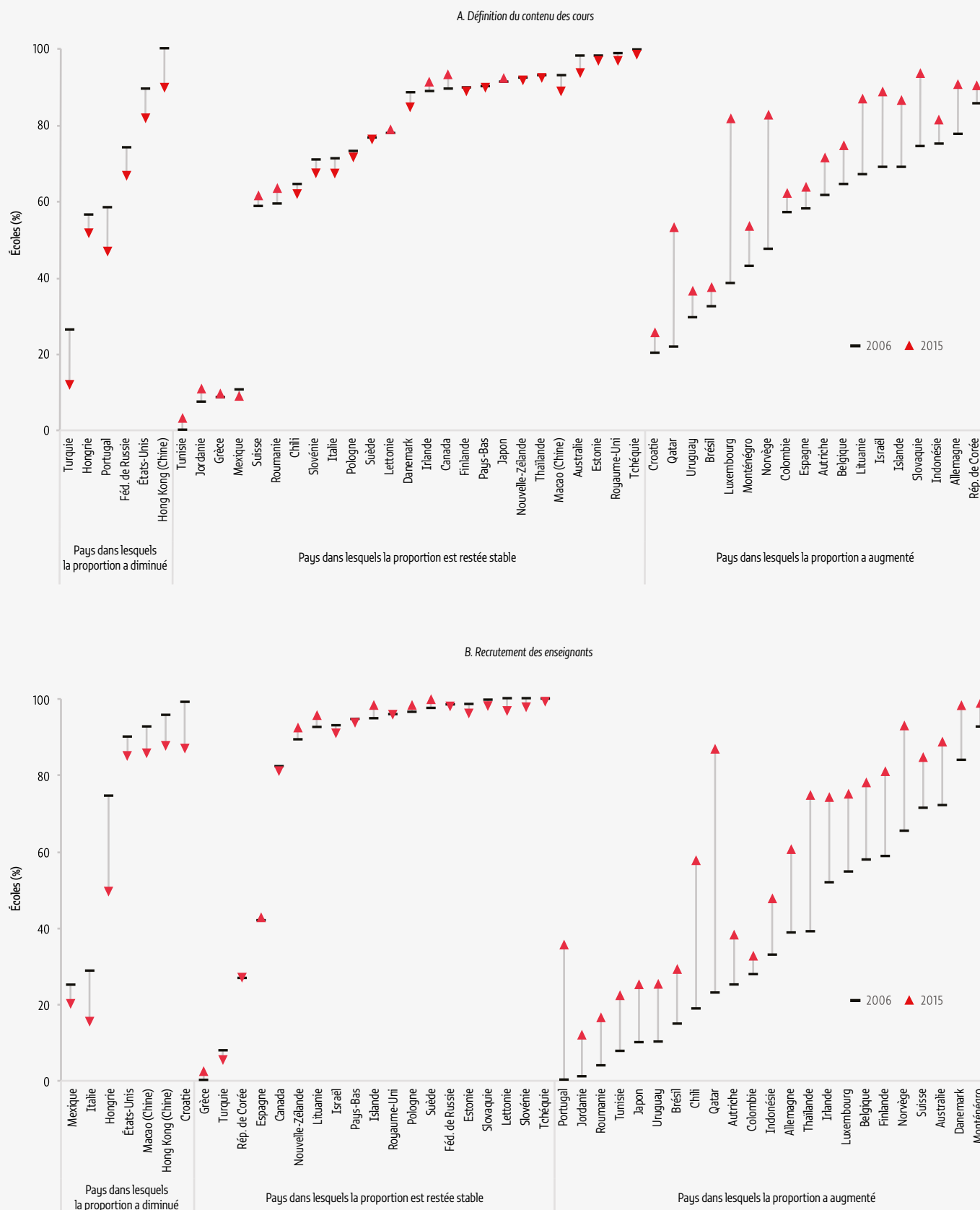
LES SYSTÈMES DE REDDITION DE COMPTES ACCROISSENT LA CHARGE DE TRAVAIL ET L'INSATISFACTION

La décentralisation et le renforcement de l'autonomie des écoles vont de pair avec une hausse des demandes de comptes rendus et de rapports. Ils entraînent également un recours accru aux données pour les prises de décisions en matière d'enseignement (Marsh et al., 2006 ; Ozga, 2009 ; Schildkamp et Kuiper, 2010).

Ces demandes alourdissent la charge de travail des éducateurs, leur compliquent la tâche et nécessitent des compétences supplémentaires (Møller, 2009 ; OCDE, 2013b). Environ 75 % des enseignants finlandais et 95 % des enseignants suédois ont indiqué avoir davantage de responsabilités en matière de documentation (Müller et Hernández, 2010). Au Royaume-Uni, 56 % des enseignants ont estimé que la collecte et la gestion des données constituaient une charge de travail inutile (Ministère de l'éducation du Royaume-Uni, 2016). Ils avaient aussi le sentiment que ces pressions en faveur de la reddition de comptes témoignaient d'une faible

FIGURE 18.5 :**Les enseignants et les chefs d'établissement se voient confier des responsabilités accrues**

Pourcentage d'écoles dans lesquelles le chef d'établissement ou les enseignants avaient des responsabilités considérables concernant une sélection de tâches, dans un échantillon de pays, 2006-2015



Source : Analyse de l'équipe du Rapport GEM à partir des questionnaires PISA 2006 et 2015 adressés aux directeurs d'écoles.

“

Selon l'enquête britannique *Teacher Workload Survey* de 2016, 93 % des chefs d'établissement considéraient leur charge de travail comme un problème « très sérieux » ou « plutôt sérieux »

”

confiance envers leur professionnalisme (MacBeath, 2012). Plus ces perceptions négatives au sujet de la charge de travail sont répandues, plus le risque est grand de dissuader de jeunes talents de choisir cette profession.

Les exigences de reddition de comptes contraignent les chefs d'établissement à renforcer leurs compétences en matière de gestion et de données. À Hong Kong (Chine), des indicateurs relatifs aux résultats des devoirs et à la gestion des interrogations sont mis à jour régulièrement en ligne et utilisés pour suivre les progrès des élèves et les performances des enseignants (Quong, 2013). Dans des systèmes soumis aux pressions du marché, c'est aux chefs d'établissement qu'il incombe de rendre leur école plus attrayante aux yeux des parents (Caldwell *et al.*, 2002).

Les pressions en faveur de la reddition de comptes, notamment en ce qui concerne les performances, alourdissent la charge de travail des chefs d'établissement et diminuent la satisfaction professionnelle. Selon l'enquête britannique *Teacher Workload Survey* de 2016, 93 % des chefs d'établissement au Royaume-Uni considéraient leur charge de travail comme un problème « très sérieux » ou « plutôt sérieux » (Ministère de l'éducation du Royaume-Uni, 2017). Des études menées en Australie, au Canada, aux États-Unis, en Nouvelle-Zélande et au Royaume-Uni ont révélé que les pressions liées aux systèmes de reddition de comptes et le stress qu'elles engendraient réduisaient le nombre de candidats aux postes de direction d'établissements scolaires (Caldwell *et al.*, 2002).

Face à ces risques, les décideurs ont deux stratégies à adopter. Ils doivent en tout premier lieu se livrer à un examen critique des pratiques actuelles afin de limiter la charge de travail des enseignants et des chefs d'établissement. Au Royaume-Uni, un groupe indépendant chargé d'analyser la charge de travail des enseignants a appelé ces derniers, ainsi que les chefs d'établissement et le gouvernement, à toujours tenir compte du but dans lequel les données sont recueillies, à n'en collecter que le minimum nécessaire et à respecter le principe « une seule collecte, plusieurs utilisations » (Ministère de l'éducation du Royaume-Uni, 2016).

Deuxièmement, les décideurs doivent apporter un soutien de façon à atténuer la charge de travail et le stress des enseignants, entre autres en les formant, et en particulier en les préparant à occuper des postes de direction. La demande accrue de comptes rendus doit s'accompagner d'une préparation appropriée des enseignants (Mandinach et Gummer, 2013). Ceux qui deviennent chefs d'établissement ont besoin d'un appui supplémentaire afin de faire face aux obligations de rendre compte des performances de leur école.

LES SYSTÈMES DE REDDITION DE COMPTES IMPOSENT AUX ENSEIGNANTS D'ACQUÉRIR UNE CERTAINE MAÎTRISE DES DONNÉES

Pour les enseignants, il s'agit d'être en mesure d'interpréter et d'utiliser les données en vue d'améliorer l'enseignement et l'apprentissage. Aux États-Unis, l'initiative *Data Quality Campaign* (Campagne en faveur de la qualité des données) considère qu'un éducateur possède une certaine « maîtrise des données » dès lors qu'il « consulte divers types de données (nationales, locales, collectées en classe ou issues d'autres sources), les interprète, s'en sert et les communique de façon continue, efficace et éthique dans le but d'améliorer les résultats des élèves conformément à son rôle et à ses responsabilités professionnelles » (*Data Quality Campaign*, 2014).

Toujours aux États-Unis, le *National Council on Teacher Quality* (Conseil national sur la qualité de l'enseignement, NCTQ) définit trois types de compétences que doivent acquérir les candidats à l'enseignement (NCTQ, 2012) : compétences de base en matière d'évaluation, afin de mesurer les performances des élèves (DeLuca et Johnson, 2016 ; Xu et Brown, 2016) ; compétences analytiques, en vue d'analyser les données relatives aux résultats des élèves ; et compétences en matière de prise de décision pédagogique, de façon à s'appuyer sur les données pour adapter leurs cours (Dunn *et al.*, 2013 ; Schifter *et al.*, 2014). Parmi les données pertinentes figurent les informations relatives aux évaluations, à la fréquentation, à la mobilisation des élèves, à leurs caractéristiques démographiques et au climat scolaire.

De nombreux enseignants indiquent être insuffisamment préparés à de telles utilisations des données (Datnow et Hubbard, 2016 ; Ministère de l'éducation des États-Unis, 2011). Dans l'Ontario (Canada), les enseignants du primaire et du secondaire soumis à une auto-évaluation durant leur première année d'activité ont classé l'utilisation des études sur l'éducation et l'analyse des données parmi les tâches pour lesquelles ils étaient le moins bien préparés (Ontario College of Teachers, 2016). Aux États-Unis, deux enseignants sur trois n'étaient pas satisfaits de leur capacité à se servir des données pour améliorer leurs cours, invoquant souvent une quantité excessive de données (Fondation Bill et Melinda Gates, 2015).

Une étude des connaissances pédagogiques des enseignants réalisée dans cinq pays de l'OCDE a montré que l'évaluation (recherche et utilisation de données, par exemple) était le domaine le moins étudié dans le cadre de la formation initiale, derrière le processus pédagogique et le processus d'apprentissage. Dans quatre des cinq pays, les enseignants et les candidats

à l'enseignement ont indiqué avoir appris moins de 60 % des thématiques relatives à l'évaluation (OCDE, 2017a). Une enquête menée auprès des enseignants et des chefs d'établissement en Allemagne, en Lituanie, aux Pays-Bas, en Pologne et au Royaume-Uni a révélé que la plupart utilisaient les données de façon superficielle, à des fins de suivi plutôt que pour améliorer leurs cours. Parmi les difficultés rencontrées, les enseignants ont évoqué un manque de collaboration ou de possibilités de perfectionnement professionnel (Schildkamp *et al.*, 2014). Au Royaume-Uni, un groupe d'experts a recommandé d'intégrer une formation sur l'utilisation des données dans la préparation initiale des enseignants afin de contribuer à réduire la charge de travail inutile (Ministère de l'éducation du Royaume-Uni, 2016).

Préparer les enseignants à l'utilisation des données dans le cadre de la formation initiale

La maîtrise des données est de plus en plus souvent au programme de la préparation des enseignants dans de nombreux pays à revenu élevé. Aux États-Unis, 41 des 50 États ont indiqué proposer des formations sur l'utilisation des données à des fins pédagogiques, et 42 sur la compréhension des données, notamment celles que l'on peut trouver dans les rapports d'alerte précoce (Data Quality Campaign, 2014). Le cadre établi par le *National Council on Teacher Quality* considère que pour être qualifiés de « solidement conçus », les programmes de préparation des enseignants doivent comporter un cours sur la maîtrise des données de base et un ou plusieurs cours sur la maîtrise des données pédagogiques spécifiques à la matière enseignée (NCTQ, 2016). Cependant, une étude des programmes de préparation des enseignants réalisée en 2013 a révélé que ceux-ci étaient peu nombreux à entraîner leurs participants à l'utilisation de données à des fins pédagogiques (NCTQ, 2013). Des efforts restent à faire pour mettre au point des programmes permettant aux candidats à l'enseignement d'apprendre à utiliser les données pour s'auto-évaluer et suivre les progrès des élèves (Worrell *et al.*, 2014).

Certaines études, bien que généralement de faible envergure, ont mis en évidence l'importance de la méthode de formation à la maîtrise des données. Aux États-Unis, on a pu établir que les enseignants ayant participé à des enquêtes ou à des cours de recherche lors desquels ils ont collecté et analysé des données afin d'améliorer leurs cours se sont ensuite servi des données issues des évaluations des élèves (Reeves, 2017). En Norvège, les

candidats à l'enseignement qui ont dû fonder leurs recherches sur des données pertinentes ont trouvé ce processus utile pour leur perfectionnement professionnel (Ulvik, 2014).

Pour ce qui est des chefs d'établissement, les programmes de préparation à la direction proposés aux États-Unis et au Royaume-Uni sont nombreux à mettre davantage l'accent sur la formation à la direction pédagogique et aux compétences en matière d'évaluation (Ylimaki et Jacobson, 2013). En Amérique latine et dans les Caraïbes, les programmes de formation à la direction d'établissement ont suivi une évolution similaire. Au Chili, le Cadre de bonne gestion et de direction d'établissement scolaire (*Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar*), révisé en 2015, prévoit des programmes et une gestion des ressources fondés sur les résultats des évaluations des élèves, et porte également sur la sélection, l'évaluation et le perfectionnement du personnel (Centro de Desarrollo de Liderazgo Educativo du Chili, 2016).

La formation professionnelle continue constitue un autre moyen de préparer les enseignants à l'utilisation de données

Confrontés à des exigences accrues en matière de reddition de comptes, les enseignants déjà en poste ne peuvent pas bénéficier des progrès réalisés au niveau de la formation initiale. La maîtrise des données est donc devenue une composante de la formation continue, enseignée par le biais du travail collaboratif et des communautés d'apprentissage professionnel, par exemple. Dans la province d'Utrecht aux Pays-Bas, des enseignants et des chercheurs ont été invités à analyser ensemble des données scolaires afin de mieux comprendre le processus d'apprentissage ; à l'issue de ce projet, une plus grande attention a été accordée au perfectionnement professionnel dans le domaine de la maîtrise des données. Par la suite, la Graduate School of Teaching de l'université d'Utrecht a mis en place un cours intitulé « Data in the School » (les données à l'école) en vue de préparer les enseignants à former leurs pairs à l'utilisation des données (Universiteit Utrecht, 2016).

D'autres interventions font appel à des formateurs externes. Une autre formation organisée aux Pays-Bas sous forme de sept réunions et de quatre séances d'accompagnement individuel en classe a eu d'importantes répercussions sur l'aptitude des enseignants à utiliser efficacement les données afin d'améliorer leurs cours. Ces effets étaient toujours visibles un an après la formation (van der Scheer et Visscher, 2016).

“

Une étude des connaissances pédagogiques des enseignants réalisée dans cinq pays de l'OCDE a montré que l'évaluation (recherche et utilisation de données, notamment) était le domaine le moins étudié dans le cadre de la formation initiale

”

En Suède, la formation continue est devenue obligatoire pour les chefs d'établissement, dont les pouvoirs de direction ont été accrues dans le cadre de la loi sur l'éducation de 2010 (Leo, 2015). En Flandre (Belgique), où les chefs d'établissement avaient du mal à interpréter les données en vue de réformer leurs écoles, il s'est avéré plus efficace d'organiser des formations dans l'enceinte des écoles et à partir de données propres aux établissements que de dispenser des formations externes (Vanhoof et al., 2012). Dans l'État du Texas (États-Unis), une expérience pilote consistant à proposer aux chefs d'établissement une formation de 300 heures à la planification des cours, à l'enseignement fondé sur les données et à l'observation des enseignants a permis d'améliorer les acquis scolaires des élèves par rapport aux écoles n'ayant pas participé à l'expérience (Fryer Jr, 2017).

Le développement de la maîtrise des données chez les enseignants doit permettre d'améliorer l'apprentissage

L'utilisation de données visant à améliorer l'enseignement et la gestion de l'éducation est une tendance qui suscite des interrogations quant à l'efficacité de cette pratique. Un examen des programmes de formation dispensés aux États-Unis a révélé que ces derniers mettaient généralement l'accent sur les systèmes et logiciels de gestion des données, accordant plus d'attention aux technologies qu'à la maîtrise des données. Cette étude tendait à indiquer que les efforts déployés en faveur de l'utilisation des données ne contribuaient pas à améliorer l'enseignement. Les enseignants ne se sentaient toujours pas capables de se servir des données pour adapter leurs cours (Datnow et Hubbard, 2016). Si les données ne sont pas pertinentes ou accessibles en temps voulu et que le système de retour d'informations est défaillant, les compétences des enseignants n'ont que peu d'importance.

La question essentielle est de savoir si les technologies utilisées pour traiter les données relatives à l'apprentissage (et pour concevoir des cours de perfectionnement professionnel) reposent sur une théorie solide permettant aux données collectées

“ Il convient de s'intéresser davantage à l'utilisation de ces données à des fins de diagnostic ”

d'améliorer l'enseignement et l'apprentissage. Deux problèmes se posent. Premièrement, les données collectées ne fournissent aucune information sur les importantes influences sociales et culturelles qui s'exercent sur l'apprentissage (Williamson, 2016a). Deuxièmement, le fait de privilégier les résultats d'apprentissage susceptibles de faire l'objet d'un suivi entraîne des décisions politiques arbitraires. En

effet, le risque est de se cantonner à un éventail très restreint de résultats d'apprentissage sur lesquels les écoles et les enseignants devront rendre des comptes, sans prêter suffisamment d'attention aux processus d'apprentissage plus généraux. En dépit de l'utilité de ces données, il faut donc se garder de les prendre pour argent comptant lorsqu'on les utilise à des fins de reddition de comptes

(Selwyn, 2016). Il convient en revanche de s'intéresser davantage à l'utilisation de ces données à des fins de diagnostic.

On s'inquiète également de savoir dans quelle mesure l'utilisation accrue des données et des outils numériques est dictée par l'influence et sert les intérêts des sociétés privées qui fabriquent, diffusent et enseignent les technologies produisant les données utilisées par les gouvernements afin d'évaluer l'efficacité de leur système éducatif. En mettant l'accent sur l'utilisation des données, on risque de soumettre les systèmes éducatifs et les pratiques pédagogiques à l'influence injustifiée de ces sociétés privées et de fragiliser leurs fondements démocratiques (Williamson, 2016b).

CONCLUSION

Dans la plupart des pays à revenu élevé, on s'oriente manifestement vers une plus grande autonomie des écoles, ces dernières étant en outre expressément invitées à rendre compte de leurs performances. On demande aux enseignants et aux directeurs de s'acquitter de tâches pédagogiques et administratives de plus en plus complexes, tout en leur imposant souvent des obligations supplémentaires en matière de comptes rendus. Cette charge de travail accrue diminue leur motivation. Par ailleurs, la nécessité pour les gouvernements centraux de gérer des services d'enseignement décentralisés les oblige à donner une priorité croissante au suivi des résultats, moyennant des quantités de plus en plus conséquentes de données.

L'analyse des données peut contribuer à améliorer l'enseignement. Cependant, les programmes de formation et de perfectionnement professionnel des enseignants doivent englober un plus large éventail de données factuelles sur l'apprentissage des élèves et doter les enseignants des compétences nécessaires pour analyser ces données, les interpréter et s'en servir, au lieu de privilégier le traitement des données normalisées habituellement utilisées pour répondre aux demandes en matière de reddition de comptes.

NOTE

1. La présente section s'appuie sur une note d'information de l'ISU (2017).

Des enfants munis de brosses à dents et de dentifrice s'amuse lors d'une leçon sur la santé et l'hygiène.

CRÉDIT : Muhd Khalifah Sani
Bin Abd Latif/UNESCO

MESSAGES CLÉS

Le tabagisme est l'une des premières causes de décès évitables dans le monde (il était responsable de 6,4 millions de décès en 2015), et l'éducation est l'un des indices les plus fiables de certains types de consommation de tabac.

Dans les pays à revenu intermédiaire de la tranche inférieure, les personnes n'ayant pas reçu d'éducation formelle sont 6,5 fois plus susceptibles de fumer que celles ayant au moins suivi une scolarité secondaire. En Indonésie, où le taux de tabagisme est l'un des plus élevés au monde, 81 % des adultes n'ayant pas achevé le cycle d'enseignement primaire fument, contre 50 % des adultes ayant fréquenté l'enseignement supérieur.

L'éducation informelle peut, elle aussi, avoir une incidence sur les habitudes tabagiques. Au Bangladesh et en Norvège, les campagnes antitabac ont eu pour effet d'augmenter le nombre de tentatives d'arrêt du tabagisme. Toutefois, à moins d'être conçues avec minutie, les campagnes médiatiques peuvent accroître les inégalités en matière de prévalence du tabagisme : en effet, elles bénéficient surtout aux personnes les plus instruites.

Le Plan d'action mondial pour la lutte contre les maladies non transmissibles insiste sur le rôle essentiel de la sensibilisation dans la lutte contre les facteurs d'obésité. La campagne australienne *LiveLighter*, par exemple, a renforcé la sensibilisation du public aux questions de santé et à l'importance d'une alimentation équilibrée.

En 2013, l'Organisation mondiale de la Santé estimait la pénurie mondiale de professionnels de santé à 17,4 millions de personnes, dont 2,6 millions de médecins et 9 millions d'infirmières et de sages-femmes. Les dépenses mondiales en faveur de la formation des professionnels de santé étaient alors estimées à 100 milliards de dollars EU par an, soit moins de 2 % des dépenses totales en matière de santé : une proportion bien faible pour un secteur gourmand en main-d'œuvre et où des compétences solides sont indispensables.

Les professionnels du secteur de l'eau doivent aller au-delà des compétences opérationnelles et de traitement de l'eau traditionnelles : il leur faut étendre leur expertise en matière de biodiversité, de synergies et de technologies de l'information. Toutefois, moins de 15 % des 94 pays étudiés révisaient leurs stratégies de gestion des ressources humaines au moins tous les deux ans.

CHAPITRE

19

L'éducation dans les autres ODD : la santé, l'alimentation et l'eau

L'éducation influence les comportements et contribue à prévenir les maladies non transmissibles	256
L'éducation contribue à renforcer les capacités de mise en œuvre des stratégies nationales de réalisation des ODD	259

L'éducation joue un rôle crucial dans la réalisation des Objectifs de développement durable (ODD). À l'exception de l'ODD 4, elle n'est pourtant prise en compte que dans cinq indicateurs mondiaux. L'absence relative de l'éducation dans les autres indicateurs semble signifier que son importance eu égard à la réalisation des ODD n'est pas suffisamment reconnue. Le présent chapitre évoque les enjeux liés au suivi des composantes éducatives de l'ODD 2 (faim, sécurité alimentaire et nutrition), de l'ODD 3 (santé) et de l'ODD 6 (eau et assainissement), ainsi que le rôle de l'éducation dans la réalisation de ces objectifs grâce à ses effets sur le comportement et sur les capacités nationales.

L'ÉDUCATION INFLUENCE LES COMPORTEMENTS ET CONTRIBUE À PRÉVENIR LES MALADIES NON TRANSMISSIBLES

En ce qui concerne la prévention, la détection et le traitement des maladies dans les pays à revenu faible et intermédiaire, les liens réciproques entre l'éducation, la santé, la nutrition, l'eau et l'assainissement sont bien documentés. Les maladies liées à l'eau et la malnutrition ont des conséquences à long terme sur le développement du cerveau, au détriment des résultats relatifs à la fois à la santé et à l'éducation (Smith et Haddad, 2015). L'instruction des mères améliore les chances de survie des enfants, ainsi que leur santé et leur bien-être, puisqu'elles sont alors mieux à même de leur fournir une alimentation nutritive, de les hydrater, de les vermifuger, de les protéger contre le paludisme, de les faire vacciner et d'adopter des pratiques saines en matière d'eau et d'assainissement (UNESCO, 2013b).

Si le nombre de décès évitables associés à une maladie transmissible demeure intolérablement élevé, les maladies non transmissibles ne sont pas en reste. En 2012, les cancers, le diabète, et les maladies respiratoires et cardiovasculaires chroniques, ainsi que les maladies liées à l'alcool, au tabac, à la consommation excessive de sodium et à une activité physique insuffisante, étaient responsables de 68 % des décès au niveau mondial, dont les trois quarts étaient recensés dans des pays à revenu faible et intermédiaire (OMS, 2014).

L'effet modérateur de l'éducation sur le développement des maladies non transmissibles n'apparaît pas évident. L'éducation influence le comportement par ses bienfaits cognitifs et psychologiques et ses retombées positives en matière de richesse

et de statut, ainsi que d'autonomisation. Au départ, l'éducation peut avoir un effet négatif sur le comportement. En effet, plus les populations sont instruites, plus elles ont les moyens de mener un mode de vie déséquilibré. Mais à mesure de la mise à disposition progressive d'informations sanitaires fiables, l'éducation devient un facteur favorisant l'adoption de comportements sains.

L'ÉDUCATION EST ASSOCIÉE AU RECUL DU TABAGISME

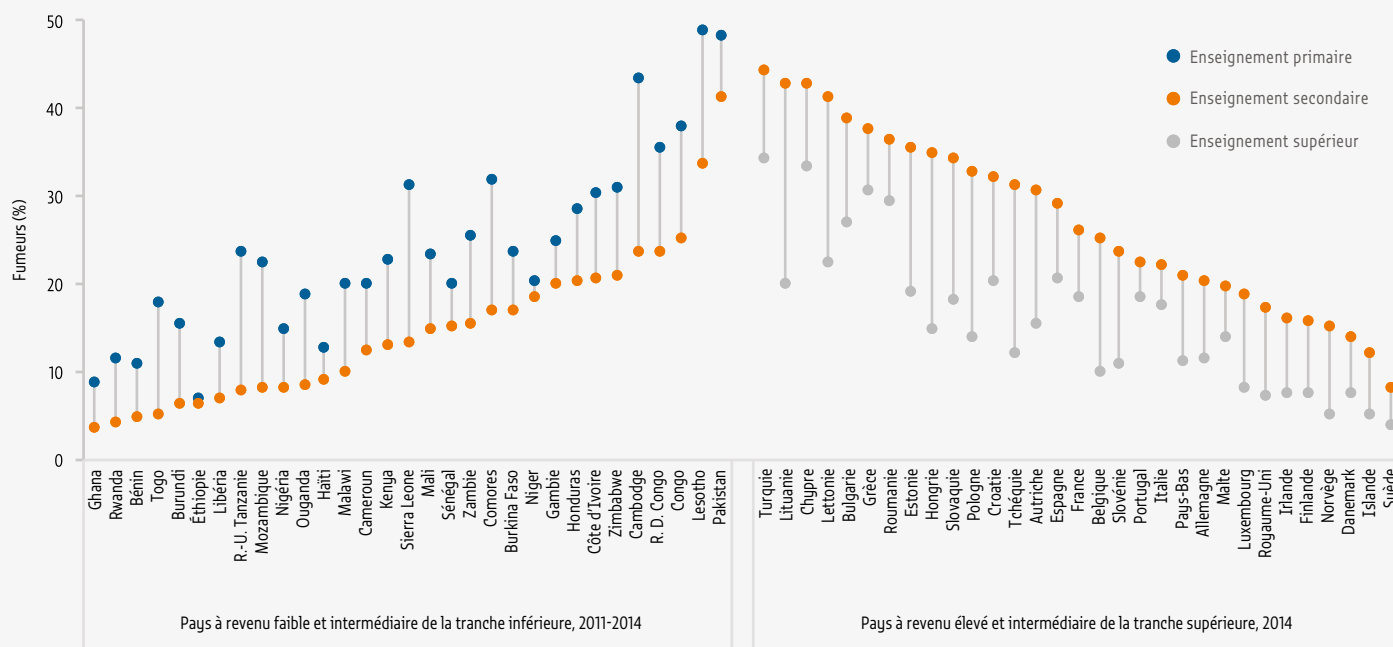
La consommation de tabac est l'une des principales causes de décès évitables à travers le monde : en 2015, elle a entraîné le décès de 6,4 millions de personnes. À l'échelle mondiale, 21 % des adultes fument : 36 % des hommes et 7 % des femmes. La ventilation des données sur le tabagisme par niveau d'enseignement montre que dans les pays riches comme dans les pays pauvres, plus les hommes sont instruits, moins ils sont susceptibles de consommer du tabac (figure 19.1). Une analyse systématique a révélé que l'éducation était l'indicateur le plus fiable de certains types de tabagisme : dans les pays à faible revenu, les personnes n'ayant pas reçu d'enseignement formel sont 1,75 fois plus susceptibles de fumer que celles ayant reçu au moins un enseignement secondaire. Ce coefficient atteint 6,5 dans les pays à revenu intermédiaire de la tranche inférieure (Allen *et al.*, 2017). Au sein de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE), 23 pays disposaient de données sur le tabagisme. Selon ces dernières, 44 % des hommes ayant arrêté leur éducation avant le deuxième cycle du secondaire fumaient, contre 24 % des hommes ayant suivi un cycle d'enseignement supérieur. L'effet de l'éducation demeure remarquable même une fois pris en compte les facteurs de l'âge et du revenu (OCDE, 2013a).

Aux États-Unis, 4 % des adultes diplômés de l'enseignement supérieur fument, contre 34 % des diplômés du secondaire (Jamal *et al.*, 2015). En tenant compte d'autres facteurs, les décrocheurs du secondaire étaient près de trois fois plus susceptibles de fumer que les diplômés de l'enseignement supérieur (Pampel *et al.*, 2010). En Inde, après prise en compte de la richesse et de la profession, les personnes moins instruites étaient plus susceptibles de fumer, notamment des produits du tabac abordables autres que des cigarettes (Singh *et al.*, 2015). L'enquête mondiale sur le tabagisme chez les adultes (GATS) de 2011 a montré qu'en Indonésie, où le taux de tabagisme est l'un des plus élevés au monde, la consommation de tabac était inversement proportionnelle au niveau d'éducation : 81 % des adultes n'ayant pas achevé le cycle d'enseignement primaire fumaient, contre 50 % des adultes ayant suivi des études supérieures (OMS, 2012).

FIGURE 19.1 :

Le niveau d'éducation est inversement proportionnel à la consommation de tabac

Pourcentage d'hommes fumeurs, par niveau d'éducation, dans un échantillon de pays, 2011-2014



Sources : Eurostat pour les pays à revenu élevé et intermédiaire de la tranche supérieure ; DHS StatCompiler pour les pays à revenu faible et intermédiaire de la tranche inférieure.

Les analyses ont toutefois montré que cette corrélation variait en fonction des cohortes d'âge. En France, dans la cohorte la plus âgée, les femmes plus instruites étaient deux fois plus susceptibles de fumer que les femmes moins instruites. Dans la cohorte la plus jeune, en revanche, les femmes moins instruites présentaient un risque 3,7 fois plus élevé de fumer que les femmes plus instruites (Pampel *et al.*, 2015).

L'éducation informelle peut, elle aussi, avoir une incidence sur les habitudes tabagiques. Les messages d'alerte sanitaire percutants comptent parmi les moyens de dissuasion les plus efficaces. Au Bangladesh et en Norvège, les campagnes antitabac ont eu pour effet d'augmenter le nombre de tentatives d'arrêt du tabagisme. Ce type de campagnes peut également s'avérer rentable : le coût par personne et par tentative d'arrêt s'élevait à 0,07 dollar EU en Inde, à 0,21 dollar EU en Chine et à 0,56 dollar EU au Viet Nam (OMS, 2015). De janvier 2009 à juin 2014, le nombre de pays menant de vastes campagnes médiatiques nationales pendant au moins trois semaines est passé de 23 à 39 (**figure 19.2**).

Le Ministère de la santé vietnamien a lancé en 2009 une campagne antitabac multidimensionnelle, laquelle incluait une campagne médiatique percutante. Selon une étude réalisée par la suite, 70 % des personnes interrogées se rappelaient cette campagne, dont 77 % ont déclaré qu'elle les avait incités à arrêter de fumer et 80 %, qu'elle les avait convaincus de cesser d'exposer les autres à leur tabagisme (Bloomberg Philanthropies, 2011).

Toutefois, les campagnes médiatiques peuvent accroître les inégalités socioéconomiques en matière de prévalence du tabagisme : en effet, elles bénéficient surtout aux personnes les plus privilégiées (Lorenc *et al.*, 2013). Une analyse des études portant sur les campagnes médiatiques menées en Australie, au Canada, aux États-Unis et en Europe occidentale a montré que la plupart d'entre elles avaient plus d'effet sur les populations de statut socioéconomique élevé et, ainsi, renforçaient ou entretenaient les disparités quant à l'arrêt du tabagisme (Niederdeppe *et al.*, 2008). L'enquête mondiale sur le tabagisme chez les adultes de 2015 a révélé qu'entre 2010 et 2015, la consommation de tabac avait diminué de 5,3 % en moyenne, contre 15 % chez les citoyens et chez les diplômés du supérieur (Van Minh *et al.*, 2017). Ce fossé met en lumière à la fois l'importance de l'enseignement formel et la nécessité de concevoir des campagnes de meilleure qualité ciblant les populations vulnérables.

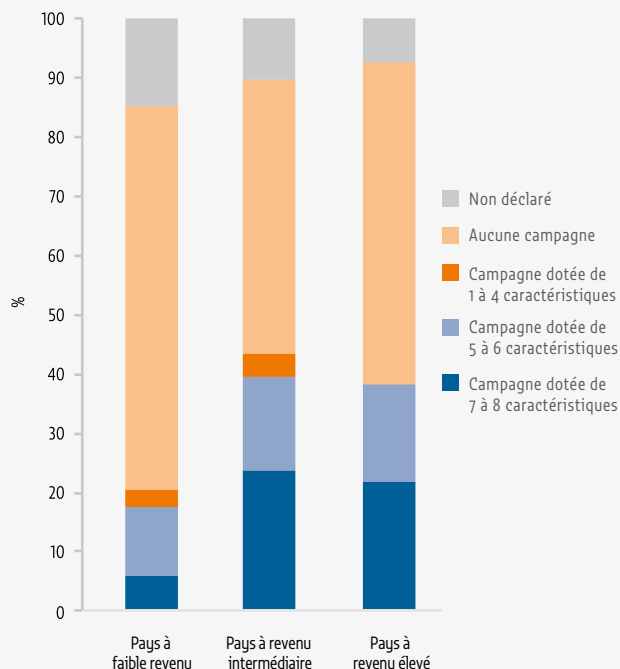
L'ÉDUCATION FORMELLE ET NON FORMELLE CONTRIBUE À PRÉVENIR L'OBÉSITÉ

La prévalence mondiale de l'obésité a plus que doublé entre 1980 et 2014. L'analyse systématique de 91 pays a révélé que le lien entre la réussite scolaire et l'obésité variait en fonction du niveau de revenu des pays et de la prévalence de la maladie (Cohen *et al.*, 2013).

Dans les pays à faible revenu où l'obésité est peu répandue (à l'exception de certains pays tels que le Cambodge), les femmes les plus instruites sont les plus susceptibles d'être obèses ou en

FIGURE 19.2 :

Dans de nombreux pays, les campagnes antitabac servent de mécanisme d'éducation informelle. Pourcentage de pays ayant mené des campagnes médiatiques antitabac de masse, par niveau de revenu national et nombre de caractéristiques de la campagne, 2013/14



Remarque : Les caractéristiques de campagne évaluées étaient les suivantes : a) la campagne faisait partie d'un programme global de lutte contre le tabagisme ; b) des recherches ont été menées ou analysées avant la campagne afin de mieux appréhender le public cible ; c) les supports de communication de la campagne ont été testés au préalable ; d) la campagne a suivi un processus rigoureux de planification et d'achat médiatiques ; e) l'agence de mise en œuvre a collaboré avec des journalistes en vue d'une bonne médiatisation ; f) le processus a été évalué de façon à comprendre la mise en œuvre ; g) les résultats ont été évalués ; et h) la campagne a été diffusée à la télévision et/ou à la radio.

Source : OMS (2015).

“

Dans 24 pays de l'OCDE, 28 % des femmes n'ayant pas achevé le deuxième cycle du secondaire étaient obèses, contre 12 % des diplômées du supérieur

”

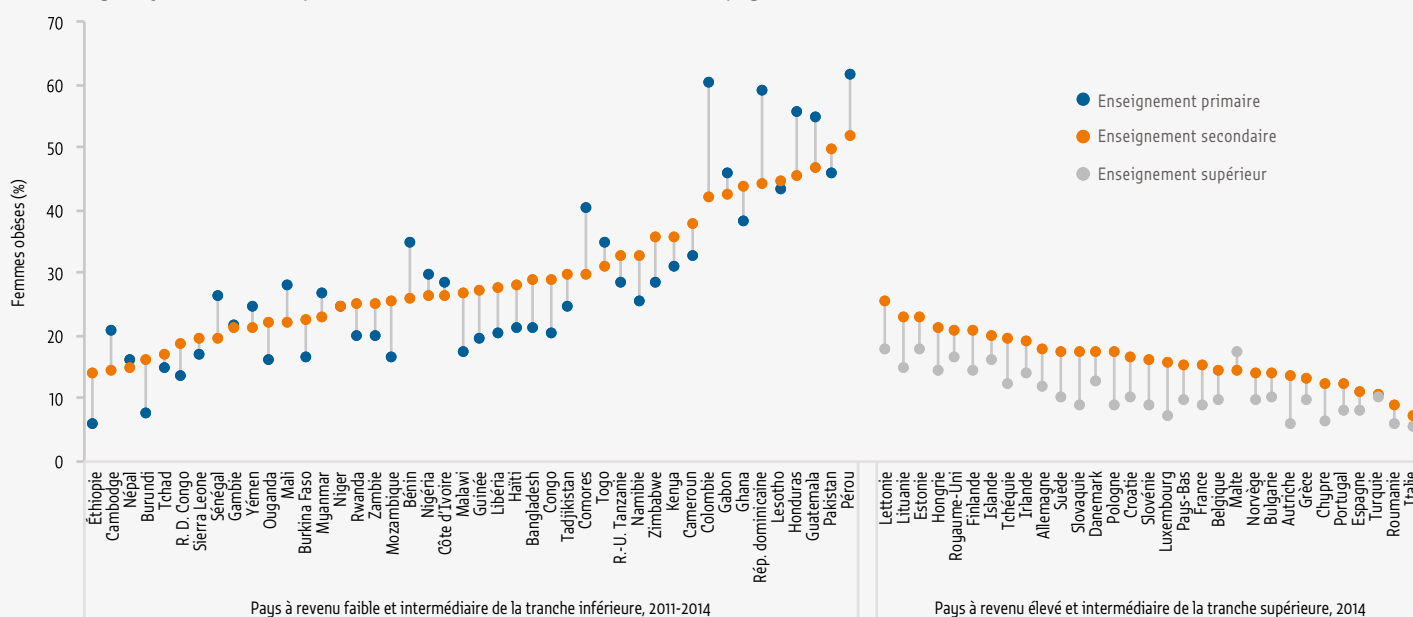
surpoids. Dans les pays à revenu intermédiaire où la prévalence de l'obésité est plus élevée, tels que la Colombie, la République dominicaine et le Pérou, la tendance s'inverse au détriment des populations moins instruites (figure 19.3).

Dans les pays à revenu élevé, la participation à l'enseignement supérieur est associée à une plus faible probabilité d'obésité chez les femmes. Dans 24 pays de l'OCDE, 28 % des femmes n'ayant pas achevé le deuxième cycle du secondaire étaient obèses, contre 12 % des diplômées du supérieur. En Australie, l'allongement d'un an de la durée de scolarisation obligatoire du fait du changement de l'âge minimal requis pour quitter l'école a eu un effet significatif sur les habitudes sanitaires ultérieures des élèves, notamment en matière d'alimentation et d'exercice physique, en particulier chez les femmes et les personnes issues de milieux défavorisés (Li et Powdthavee, 2015). L'analyse de données longitudinales sur des jumeaux identiques australiens a montré que l'éducation réduisait également la probabilité d'obésité chez les hommes (Webbink et al., 2010). En République de Corée, en 2014, les femmes moins instruites étaient six fois plus susceptibles d'être en surpoids que celles ayant reçu un niveau d'enseignement plus avancé (OCDE, 2017b).

Si l'éducation des parents joue un rôle déterminant dans l'obésité des enfants, celui-ci varie selon le niveau de développement

FIGURE 19.3 :

L'effet de l'éducation sur l'obésité évolue en fonction du niveau de richesse des pays. Pourcentage de femmes obèses, par niveau d'éducation, dans un échantillon de pays, 2011-2014



Sources : DHS StatCompiler pour les pays à revenu faible et intermédiaire de la tranche inférieure ; Eurostat pour les pays à revenu élevé et intermédiaire de la tranche supérieure.

économique du pays. Au Kenya, pays à revenu intermédiaire de la tranche inférieure, les enfants étaient cinq fois plus susceptibles d'être en surpoids si leur mère et leur père avaient atteint un niveau même minimal d'enseignement supérieur. Au Brésil, en revanche, qui est un pays à revenu intermédiaire de la tranche supérieure, les enfants avaient 45 % moins de risque d'être en surpoids si leur père était diplômé du supérieur (Muthuri et al., 2016).

S'il est difficile de dissocier les effets des campagnes de sensibilisation médiatique de ceux des autres interventions éducatives formelles et simultanées, le Plan d'action mondial pour la lutte contre les maladies non transmissibles souligne l'importance du rôle de la sensibilisation dans l'atténuation des facteurs favorisant l'obésité (OMS, 2013). La campagne australienne *LiveLighter*, par exemple, a renforcé la sensibilisation du public aux questions de santé et à l'importance d'une alimentation équilibrée (Morley et al., 2016).

Pour encourager les individus à adopter un régime alimentaire équilibré ou à pratiquer davantage d'activité physique, il est nécessaire de créer un environnement favorable et de promouvoir une meilleure alimentation au sein des écoles, où les enfants acquièrent souvent des habitudes qu'ils conserveront tout au long de leur vie. De même que la lutte antitabac, la prévention de l'obésité doit mieux cibler les familles défavorisées. En Allemagne, les interventions en milieu scolaire ont permis de réduire le taux d'obésité chez les étudiants les plus riches. En Suède et aux États-Unis, les écoles accueillant des enfants défavorisés ont dû recourir à des stratégies communautaires (Hoelscher et al., 2010 ; Magnusson et al., 2011).

En 2009, dans la ville de Seinäjoki, en Finlande, 17 % des enfants de 5 ans étaient déclarés obèses ou en surpoids. Le service de santé municipal a collaboré avec les services de la petite enfance, de l'éducation, de l'alimentation, des loisirs et d'urbanisme pour veiller à ce que les garderies et les écoles fournissent des services de meilleure qualité. La chute du taux d'enfants de 5 ans en surpoids, qui a atteint 10 % en 2015, a été attribuée à l'intégration des questions de santé à l'ensemble des politiques. Conformément aux directives diététiques du Conseil national de nutrition, les écoles proposent des repas gratuits, des cours d'éducation sanitaire et d'éducation physique, ainsi que des cours de cuisine et de nutrition (ville de Seinäjoki, 2015). Les municipalités font en sorte que, dans toutes les écoles, les infirmières fassent passer des examens médicaux annuels gratuits et prodiguent des conseils personnalisés en matière de santé mentale, d'alimentation équilibrée et de condition physique.

L'ÉDUCATION CONTRIBUE À RENFORCER LES CAPACITÉS DE MISE EN ŒUVRE DES STRATÉGIES NATIONALES DE RÉALISATION DES ODD

Chaque secteur nécessite un nombre suffisant de professionnels qualifiés pour garantir la prestation des services. L'estimation des besoins en matière de renforcement des capacités varie en fonction des cibles et indicateurs des ODD.

... DANS LE SECTEUR DE LA SANTÉ

Dans le cadre de l'ODD 3, la part de naissances assistées par un personnel de santé qualifié doit être surveillée, compte tenu du lien établi entre une formation adéquate des agents de santé et la réduction de la mortalité maternelle. Des progrès considérables ont été réalisés : le taux de naissances assistées par un personnel de santé qualifié a augmenté de plus de 20 points de pourcentage dans 21 pays sur 124 depuis 2000. Ce taux est passé de 24 % en 2000 à 75 % en 2012 au Bhoutan, et de 27 % en 2000 à 91 % en 2015 au Rwanda. Toutefois, au cours de la même période, ce taux a chuté de 31 à 23 % au Burkina Faso et de 42 à 38 % au Nigéria.

La cible 3.c vise à augmenter le financement de la santé ainsi que le recrutement, le développement, la formation et la rétention du

“ La pénurie mondiale de personnels de santé devrait rester à plus de 14,5 millions en 2030 ”

personnel de santé dans les pays défavorisés, notamment dans les pays les moins avancés et dans les petits États insulaires en développement. À partir d'un seuil défini, dans le cadre des ODD, à 4,45 médecins, infirmières et sages-femmes pour 1 000 personnes, l'OMS

estimait qu'il manquait, en 2013, 17,4 millions de professionnels de santé à travers le monde, dont 2,6 millions de médecins et 9 millions d'infirmières et de sages-femmes. Selon les hypothèses de modélisation réalisées à partir des taux de croissance actuels, le nombre de professionnels de santé devrait augmenter de 55 % entre 2013 et 2030. Toutefois, la pénurie mondiale de personnels de santé devrait rester élevée (plus de 14,5 millions en 2030), voire s'accroître dans les pays d'Afrique subsaharienne les plus pauvres. Les 22 pays présentant les besoins les plus pressants en matière de main-d'œuvre devraient augmenter le nombre de professionnels de santé à leur disposition de 10 % chaque année pendant au moins 15 ans pour atteindre le seuil de l'ODD (OMS, 2016).

Avec 13 autres capacités, les ressources humaines constituent un indice de l'indicateur de capacités et de préparation aux urgences sanitaires du Règlement sanitaire international (3.d.1). Les pays sont censés appliquer des mécanismes de suivi du développement des capacités en matière de ressources humaines pour la préparation aux urgences, c'est-à-dire mettre au point des plans et des stratégies de développement de la main-d'œuvre, proposer des formations et surveiller les progrès réalisés (Ijaz et al., 2012).

Les faiblesses institutionnelles et pédagogiques, qui entravent l'acquisition de compétences, comptent parmi les obstacles à l'amélioration du personnel de santé (Frenk et al., 2010), de même que les barrières systémiques à la distribution équitable. La première cartographie mondiale des établissements de formation des professionnels de santé a révélé que 26 pays d'Afrique subsaharienne ne disposaient que d'une seule, voire d'aucune, école de médecine, une situation malvenue compte tenu de la charge de morbidité à laquelle ces pays font face à l'échelle nationale.

La multiplication des investissements privés dans la formation des professionnels de santé soulève des inquiétudes quant à la qualité et à la pertinence sociale de cette dernière. En Inde,

“

En vue de renforcer et d'étoffer le personnel de santé, il serait envisageable d'établir une meilleure adéquation entre la planification des ressources humaines et les établissements de formation technique et professionnelle

”

71 % des 287 écoles de médecine fondées entre 1980 et 2015 étaient privées et concentrées dans les grandes villes et les états les plus fortunés. En Chine, en revanche, l'expansion des écoles de médecine a fait l'objet d'un financement public. Toutefois, les villes restent largement favorisées, et l'offre de formation dans les zones rurales s'avère soit insuffisante, soit de mauvaise qualité. La Chine dispose d'environ un million de médecins de village, tandis que l'Inde compte un million de professionnels de santé en zone rurale qui ne sont pas diplômés d'établissements agréés.

Les stratégies d'échange de connaissances à partir de réseaux représentent un moyen innovant d'augmenter les capacités et de corriger les inégalités de distribution. Au Brésil, le programme *Mais Medicos* (« Plus de médecins »), mis en place par le Gouvernement en 2013 pour améliorer le taux de rétention dans les zones rurales ou reculées, proposait des mesures incitatives aux praticiens en faveur de leur installation dans des zones prioritaires présentant un fort taux de pauvreté. Il a également permis de financer la modernisation des infrastructures et d'adapter la formation médicale. Une analyse menée au début de la mise en œuvre du programme a révélé que la prise en charge des soins de santé primaire dans les zones reculées et défavorisées avait progressé de 78 % à 86 % entre 2012 et 2015. Plus de la moitié des écoles de médecine établies depuis 2013 étant situées dans des zones défavorisées, les disparités régionales ont été atténuées (Santos et al., 2017).

Autour de 2010, les dépenses mondiales en faveur de la formation des professionnels de santé étaient estimées à 100 milliards de dollars EU par an, soit moins de 2 % des dépenses totales en matière de santé : une proportion bien faible pour un secteur gourmand en main-d'œuvre où des compétences solides sont indispensables. La forte mobilité des médecins et personnels infirmiers africains, asiatiques et caribéens, facilitée par le déploiement d'importants efforts de recrutement et l'amélioration de la reconnaissance des qualifications, peut entraîner la perte de professionnels de santé essentiels pour les pays à faible revenu. Pour alléger le fardeau financier des pays émetteurs, les pays les plus riches doivent assumer les coûts de tous les praticiens intervenant auprès de leurs populations, quel que soit leur pays de formation.

En vue de renforcer et d'étoffer le personnel de santé, il serait envisageable d'établir une meilleure adéquation entre la planification des ressources humaines et les établissements de formation technique et professionnelle afin de faciliter le passage des études au monde du travail, l'apprentissage des jeunes et la formation professionnelle continue, en ne mettant plus l'accent sur la formation universitaire et en milieu hospitalier (Fisher et al., 2017).

En effet, l'importance démesurée accordée à des types particuliers de compétences techniques en inadéquation avec les

contextes locaux, ainsi que l'accent mis sur les soins hospitaliers et les spécialisations au lieu des soins primaires, mettent les professionnels en difficulté. L'expansion des systèmes de données reposant sur Internet requiert également des praticiens de santé qu'ils portent une attention accrue à leurs compétences en matière de raisonnement et de communication au détriment de la mémorisation et de la transmission de faits.

Les initiatives en faveur de la responsabilité sociale jouent un rôle prometteur dans l'amélioration des soins de santé axés sur les citoyens. L'une d'entre elles, THEnet, concentre ses efforts sur la garantie d'une distribution équitable et sur la pertinence de l'offre médicale à l'échelle locale. À cette fin, elle promeut l'engagement communautaire et des institutions locales. L'outil open source en ligne destiné aux professionnels de santé a été adopté par les établissements d'enseignement de cette filière dans environ 12 pays. De la même façon, la faculté de médecine de l'université Ateneo de Zamboanga, aux Philippines, a organisé son programme d'enseignement autour de l'acquisition de compétences et de la résolution de problèmes et y a inclus des modules d'apprentissage pratiques réalisés au sein des communautés afin de garantir un service de santé intégré et axé sur les personnes. Le recrutement à l'échelle locale a fait ses preuves en ce qui concerne la rétention des professionnels de santé dans les zones insuffisamment desservies (TheNET, 2017).

... DANS LE SECTEUR DE L'EAU ET DE L'ASSAINISSEMENT

Dans le cadre de l'ODD 6, une expertise est requise pour la prestation de services d'eau et d'assainissement, le développement d'une gestion intégrée des ressources en eau, la construction et la gestion des infrastructures d'approvisionnement en eau et d'assainissement et l'implication des communautés locales. Les professionnels du secteur de l'eau doivent aller au-delà des compétences opérationnelles et de traitement de l'eau traditionnellement reconnues : il leur faut étendre leur expertise en matière de biodiversité, de synergies, de technologies de l'information et d'implication des décideurs (WWAP, 2016).

Le rôle des capacités en ressources humaines est implicitement reconnu par la cible 6.5 sur la gestion intégrée de l'eau pour sa contribution à la gestion des ressources en eau limitée, ainsi que par la cible 6.b sur la participation de la population locale à l'amélioration de la gestion de l'eau et de l'assainissement. Cependant, à l'heure actuelle, il n'existe pas d'indicateur spécifique aux exigences professionnelles. Pour faire du renforcement des capacités en matière de suivi et de notification des ODD une priorité, l'UNESCO et l'OCDE évoquent l'ajout d'un sous-indicateur relatif à cette question dans le cadre de la cible 6.a.

Malgré l'absence d'indicateurs spécifiques relatifs aux ODD, l'enjeu que représente la capacité en ressources humaines eu égard aux questions d'eau et d'assainissement est, depuis longtemps, largement reconnu, notamment dans les pays les plus pauvres où le secteur sanitaire est le plus marginalisé. Toutefois, moins de 15 % des 94 pays étudiés révisaient leurs stratégies de gestion des ressources humaines au moins tous les deux ans. Les pays ont identifié trois goulets d'étranglement au développement des ressources humaines : le manque de financements, la réticence des professionnels qualifiés à être nommés dans des zones rurales, et la pénurie de diplômés munis des compétences adéquates (OMS et UN Water, 2014). Une analyse menée en 2016 à l'échelle mondiale a montré que plus de 80 % des pays déclaraient faire face à des difficultés de financement les empêchant d'atteindre les cibles nationales relatives à l'eau potable, à l'assainissement et à la qualité de l'eau en zone urbaine. Ce chiffre atteignait 90 % en ce qui concerne les zones rurales (OMS et UN Water, 2017).

... ET DANS LE SECTEUR AGRICOLE

Dans le cadre de l'ODD 2, l'éducation et le renforcement des capacités jouent un rôle crucial pour la productivité et les revenus des petits producteurs alimentaires (cible 2.3) ; pour la garantie de la durabilité et de la résilience des systèmes de production alimentaire (cible 2.4) ; et pour la préservation de la diversité génétique des semences, des cultures et des animaux grâce au savoir traditionnel (cible 2.5). Cependant, les indicateurs mesurent la progression à l'aune des résultats finaux, et non des procédures nécessaires à leur obtention.

Des agriculteurs plus instruits ont davantage de chances d'être plus productifs, de prendre des mesures visant à atténuer les conséquences du changement climatique, et d'adopter les technologies modernes. Au Pakistan, les agriculteurs instruits étaient plus susceptibles de mettre en place des pompes à eau utilisant des sources d'énergie renouvelable, car ils disposaient d'un meilleur accès aux informations et étaient mieux sensibilisés aux différentes options envisageables. L'utilisation de ces pompes est associée à des rendements et à des revenus de ménages plus élevés, ainsi qu'à un niveau de pauvreté plus faible (Ali et Behera, 2016). De la même façon, les ménages adaptant leurs pratiques agricoles aux conséquences du changement climatique étaient plus instruits et disposaient d'un meilleur accès aux informations météorologiques (Abid *et al.*, 2015).

Selon une méta-analyse de 442 études menées entre 1984 et 2013, 48 % des estimations identifiaient l'éducation comme un facteur majeur d'efficacité de production dans le cadre de l'agriculture africaine : il s'agissait du facteur le plus fréquemment cité. Un tiers des études qualifiaient les services de vulgarisation d'essentiels, soulignant leur importance pour la diffusion des technologies et de l'innovation auprès des agriculteurs (Ogundari, 2014). Les exploitations familiales représentaient 98 % des plus de 500 millions d'exploitations existantes et au moins 53 % des terres agricoles. Des services inclusifs de consultation agricole axés sur le renforcement de la capacité d'innovation par le biais de l'éducation

“ Selon une méta-analyse de 442 études menées entre 1984 et 2013, l'éducation était le facteur le plus fréquemment cité à l'origine de l'efficacité de la production dans l'agriculture africaine ”

et de travaux de recherche et développement portant sur les petits exploitants agricoles sont nécessaires (Graeub *et al.*, 2016 ; Smith et Haddad, 2015).

Certaines initiatives prometteuses menées dans des pays défavorisés font de l'éducation un outil central d'autonomisation des petits exploitants agricoles pour préserver la biodiversité agricole en

chute libre et modifier les pratiques courantes dominées par l'industrie agroalimentaire. En Inde, le réseau Navdanya (« Neuf Semences ») rassemble 18 États visant à protéger des semences en préservant les connaissances à leur sujet et leur utilisation. Il a formé plus de 500 000 agriculteurs à la souveraineté sur les semences et à l'agriculture durable au cours des vingt dernières années. Dans l'État d'Uttarakhand, le réseau a contribué à recenser le savoir traditionnel au sujet des herbes médicinales et autres plantes et a documenté les modes de production agricole afin de fournir des conseils allant souvent à l'encontre des politiques gouvernementales, lesquelles privilégient le recours aux produits chimiques. Dans le cadre de la mission Kheti Virasat (« Héritage agricole »), dans l'État indien du Pendjab, des agents de vulgarisation recourent à des documentaires et à des films éducatifs au lieu de supports écrits pour informer les agriculteurs au sujet des dangers environnementaux et sanitaires de l'agriculture conventionnelle, de la géopolitique agricole et des pratiques agricoles biologiques (Nicolaysen, 2012).

CONCLUSION

L'éducation tout au long de la vie représente un instrument majeur de réalisation des ODD. Les secteurs de la santé, de l'agriculture, de l'eau et de l'assainissement doivent faire de l'achèvement de la scolarité un élément stratégique de l'atteinte de leurs objectifs. Le lien évolutif entre l'éducation et certains résultats souhaitables invite à la diffusion d'informations précises et à la création d'environnements favorables à l'adoption de comportements sains. Le renforcement des capacités doit également occuper une place centrale au sein du Programme de développement durable à l'horizon 2030.

La mise en œuvre d'une action ciblée privilégiant les questions d'équité est absolument nécessaire à la réalisation des ODD. Les tendances en matière de résultats sanitaires et d'effectifs de personnel suggèrent que les disparités croissantes au détriment des populations mal desservies doivent être étudiées plus en profondeur. Les enjeux de distribution au sein des pays et d'un pays à l'autre en matière de personnel de santé et de gestion de l'eau doivent faire l'objet d'un suivi adéquat, et les campagnes de sensibilisation doivent être mieux orientées, contextualisées et adaptées aux populations les plus vulnérables.

Une femme pratique la calligraphie lors d'une séance d'éducation communautaire à Des Moines, dans l'Iowa.

CRÉDIT : Des Moines Public Schools

MESSAGES CLÉS

Les dépenses consacrées à l'enseignement public ont représenté 4,7 % du PIB et 14,1 % des dépenses publiques totales en 2015. Un pays sur quatre a consacré moins de 4 % du PIB et moins de 15 % des dépenses publiques totales à l'éducation.

Tandis que certains réclament une augmentation des dépenses, d'autres exigent la création de mécanismes d'équilibre des pouvoirs pour lutter contre la corruption. Entre 2009 et 2014, le secteur de l'éducation dans l'Union européenne était plus exposé au risque de corruption que celui du bâtiment.

Les approches de lutte contre la corruption mettent l'accent sur la dissuasion, la détection et le contrôle. Outre des règles et une réglementation claires, il est nécessaire de garantir des capacités de gestion solide, des institutions d'audit indépendantes, des systèmes d'information transparents, ainsi qu'un environnement favorisant la veille médiatique et la participation des organisations non gouvernementales.

En 2015, l'aide consacrée à l'éducation était inférieure de 4 % aux niveaux de 2010. La part de l'aide totale consacrée à l'éducation a diminué durant six années consécutives, passant de 10 % en 2009 à 6,9 % en 2015.

Le dispositif – relativement nouveau – du paiement aux résultats vise à aider les bénéficiaires de l'aide à se concentrer davantage sur les résultats et à instaurer progressivement une culture du suivi et de l'évaluation.

Peu d'éléments indiquent que la dynamique de la reddition de comptes dans les pays encore très tributaires de l'aide pour consolider leurs institutions est en train d'évoluer. La responsabilité des donateurs utilisant l'aide axée sur les résultats pour transférer les risques à des bénéficiaires peu préparés à les assumer suscite des interrogations.

Selon de nouvelles estimations, la part des dépenses d'éducation assumée par les ménages s'élève à 18 % dans les pays à revenu élevé, 25 % dans les pays à revenu intermédiaire et 33 % dans les pays à faible revenu. Elle était de 69 % au Cambodge en 2011.

Les comptes nationaux de l'éducation peuvent indiquer la part de financement couverte par les ménages. Cependant, les acteurs de l'éducation devraient s'inspirer des comptes nationaux de la santé, désormais appliqués dans 112 pays après plusieurs décennies de préparation.

CHAPITRE

20

Financement

(échantillon d'indicateurs thématiques relatifs au financement de la cible 4.5)

4.5.3 Degré auquel les politiques explicites (basées sur formule) réaffectent les ressources de l'éducation en faveur des populations défavorisées

4.5.4 Dépenses de l'éducation par élève par niveau d'études et source de financement

4.5.5 Pourcentage de l'aide totale à l'éducation allouée aux pays à revenu faible

INDICATEURS DU CADRE D'ACTION ÉDUCATION 2030

Dépenses publiques d'éducation par rapport au PIB

Dépenses publiques d'éducation par rapport aux dépenses publiques totales

Dépenses publiques.....	264
Point sur les politiques 20.1 : La corruption empêche les systèmes éducatifs de réaliser leur potentiel	267
Dépenses liées à l'aide	271
Point sur les politiques 20.2 : Le paiement aux résultats à l'essai pour améliorer l'efficacité de l'aide et la reddition de comptes.....	275
Dépenses des ménages	282
Point sur les politiques 20.3 : Mettre en place des comptes nationaux de l'éducation en s'inspirant de l'expérience du secteur de la santé.....	285

Les déclarations internationales soulignent unanimement l'importance d'augmenter les financements en vue de réaliser les objectifs du Programme de développement durable à l'horizon 2030, notamment dans le secteur de l'éducation. Tout le monde s'accorde sur le fait que les niveaux de financement actuels sont insuffisants pour concrétiser les ambitions de l'ODD 4 ; les avis divergent quant à la responsabilité et à la contribution relative des divers acteurs. Le principe selon lequel le financement de l'éducation ne doit pas seulement contribuer à la réalisation des cibles, mais avoir également le souci de l'équité, est souvent absent des débats. Le *Rapport mondial de suivi sur l'éducation (Rapport GEM)* se propose de considérer tous les flux de financement dans leur globalité. Le présent chapitre s'intéresse aux trois sources de financement principales : l'État, les donateurs et les ménages.

DÉPENSES PUBLIQUES

Le Cadre d'action Éducation 2030 vise deux objectifs majeurs concernant le financement public de l'éducation (UNESCO, 2015a) :

- consacrer au moins 4 à 6 % du produit intérieur brut (PIB) à l'éducation ; et/ou
- consacrer au moins 15 à 20 % des dépenses publiques à l'éducation.

Comme l'expliquait le *Rapport GEM* 2016, cette formulation porte à confusion, car il ne peut y avoir qu'un seuil unique et l'utilisation du « et/ou » autorise la double interprétation. Selon le *Rapport*, la réalisation de l'un des deux objectifs devrait constituer une condition minimale. Autrement dit, les pays pauvres peuvent

percevoir moins d'impôts, mais consacrer une part plus importante de leurs dépenses à l'éducation en fonction de leurs besoins ; les pays riches sont capables de générer davantage de recettes fiscales, mais peuvent consacrer moins de ressources à l'éducation, le vieillissement démographique supposant une baisse du nombre d'enfants en âge d'être scolarisés. Bien que ces objectifs soient non contraignants, le fait de n'en réaliser aucun pourrait dénoter une prise en compte insuffisante de l'éducation.

En 2015, la part médiane du PIB consacrée à l'éducation s'élevait à 4,7 % à l'échelle mondiale (dans la fourchette proposée). La part des dépenses régionales oscillait entre 2,8 % dans le Caucase et en Asie centrale et 5,1 % en Europe et en Amérique du Nord. En ce qui concerne les catégories de revenu, elle s'établissait à 3,7 % dans les pays à revenu faible et 5,1 % dans les pays à revenu élevé. Au total, 49 pays disposant de données ont consacré moins de 4 % de leur PIB à l'éducation, dont 14 pays à faible revenu sur 25 et 14 pays à revenu intermédiaire de la tranche inférieure sur 30 (**tableau 20.1**).

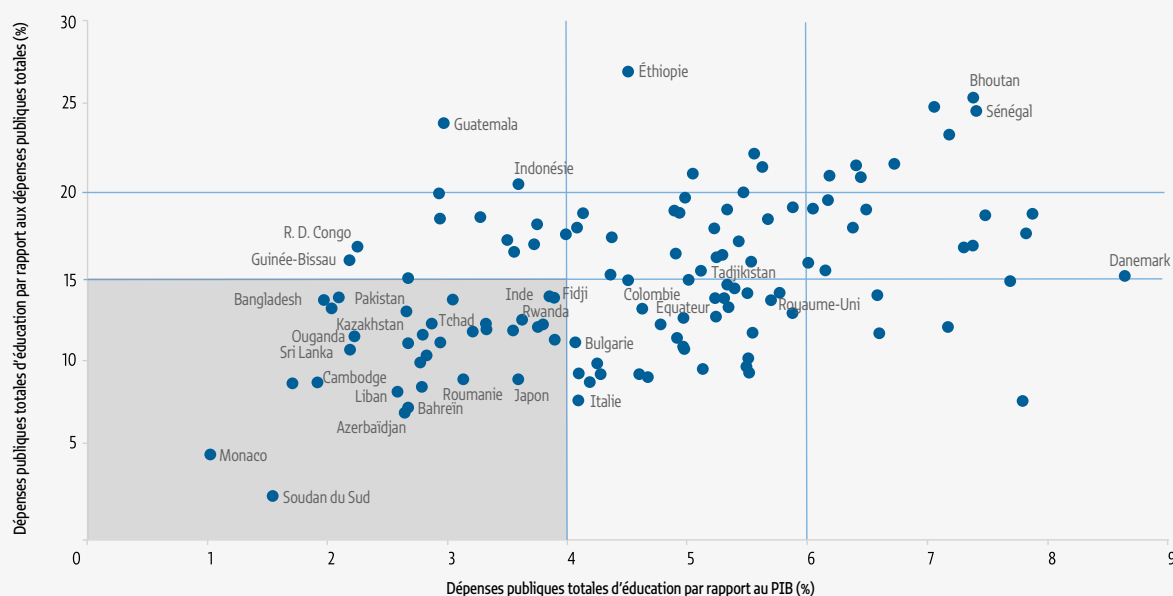
Les dépenses publiques d'éducation ont représenté 14,1 % des dépenses publiques totales en 2015 (en deçà de la fourchette proposée). La part des dépenses était de 11,8 % en Europe et en Amérique du Nord et de 16,9 % en Afrique subsaharienne. Globalement, 71 pays disposant de données ont consacré moins de 15 % de leurs dépenses publiques à l'éducation, dont 8 pays à faible revenu sur 25 et 13 pays à revenu intermédiaire de la tranche inférieure sur 29.

Parmi les 128 pays sur 209 disposant de données sur les deux indicateurs, 33 ont consacré moins de 4 % de leur PIB et moins

FIGURE 20.1 :

Au moins 33 pays n'ont atteint aucun seuil de financement de l'éducation

Dépenses publiques d'éducation par rapport au PIB et aux dépenses publiques totales, pour 2015 ou l'année la plus récente



Source : Base de données de l'ISU.

“

Entre 2013 et 2016 un pays sur quatre a consacré moins de 4 % du PIB et moins de 15 % des dépenses publiques totales à l'éducation

”

de 15 % des dépenses publiques totales à l'éducation. Sont notamment concernés des pays à faible revenu (Gambie, Guinée), des pays à revenu élevé (Japon, Qatar), mais également des pays à revenu intermédiaire, tels que l'Azerbaïdjan et le Liban, qui ont respectivement consacré 2,6 % de leur PIB et 7,4 % et 8,6 % de leurs dépenses publiques totales à l'éducation (**figure 20.1**).

On notera que 81 pays ne disposent pas de données récentes, et que seuls 31 % des pays ayant communiqué des données en ont fourni pour 2015. Le suivi des évolutions annuelles par la communauté internationale s'en trouve considérablement ralenti. Des solutions sont à l'étude pour améliorer la ponctualité des données sur le financement public de l'éducation sans en sacrifier la qualité (**encadré 20.1**).

TABLEAU 20.1 :

Dépenses publiques d'éducation, par groupe de revenu et région, 2015 ou année la plus récente

	En pourcentage du PIB	En pourcentage des dépenses publiques totales	Par habitant		
	%	%	Enseignement primaire En dollars EU constants de 2014	Enseignement secondaire En dollars EU constants de 2014	Enseignement supérieur En dollars EU constants de 2014
Monde	4,7	14,1	1 848	2 636	4 075
Afrique du Nord et Asie de l'Ouest	...	...	...	...	...
Afrique subsaharienne	4,1	16,9	246	310	2 094
Amérique latine et Caraïbes	5,0	...	1 729	2 287	...
Asie de l'Est et du Sud-Est	3,6	16,0	3 627	7 122	9 591
Asie du Sud	3,3	13,8	488	699	2 458
Caucase et Asie centrale	2,8	11,9	...	...	833
Europe et Amérique du Nord	5,1	11,8	8 186	8 303	7 682
Le Pacifique	...	...	...	...	...
Pays à faible revenu	3,7	17,0	170	262	1 667
Pays à revenu intermédiaire de la tranche inférieure	5,0	16,4	773	...	...
Pays à revenu intermédiaire de la tranche supérieure	4,2	14,0	...	...	...
Pays à revenu élevé	5,1	12,5	8 053	8 452	10 000

Remarques : PPA = parité de pouvoir d'achat. Les estimations correspondent aux médianes et sont communiquées seulement si au moins 50 % des pays d'un groupe disposent de données. Elles ne tiennent pas compte de la taille des pays et de leur économie.

Source : Calculs de l'équipe de rédaction du Rapport GEM à partir des données de l'ISU.

“

Entre 2010 et 2015, environ un pays sur quatre a augmenté sa part de PIB consacrée à l'éducation de plus d'un demi-point de pourcentage

”

le Malawi, le Niger et le Zimbabwe, l'ont augmentée d'au moins 2 points de pourcentage. En revanche, 15 pays, soit environ un pays sur six disposant de données, l'ont réduite de plus d'un demi-point de pourcentage, voire d'au moins 2 points de pourcentage dans le cas de Sao Tomé-et-Principe et du Timor-Leste. La République-Unie de Tanzanie et le Rwanda, qui ont également réduit leur part de dépenses, sont passés sous la barre des 4 % (figure 20.2).

Les dépenses par élève augmentent avec le niveau d'études et le revenu par habitant. Le Rwanda dépense moins de 100 dollars EU (PPA) par élève du primaire, contre 10 000 dollars EU pour la

Entre 2010 et 2015, au moins 24 pays, soit environ un pays sur quatre disposant de données, ont augmenté leur part du PIB consacrée à l'éducation de plus d'un demi-point de pourcentage. Six pays, notamment le Bhoutan,

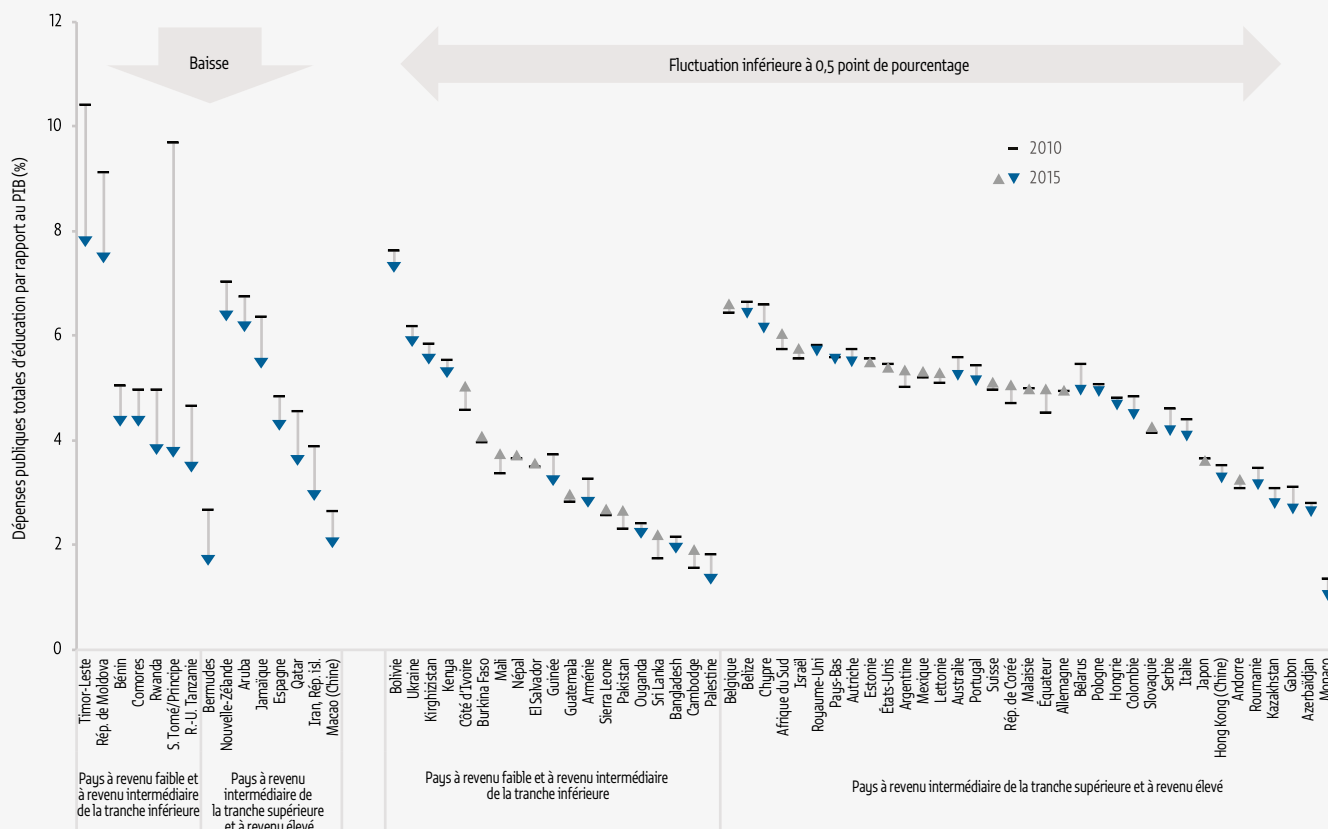
République de Corée. La Côte d'Ivoire dépense 500 dollars EU par élève du primaire, mais 4 400 dollars EU par étudiant. La République islamique d'Iran figure parmi les exceptions : elle dépense presque autant par élève du primaire que l'Indonésie (dont le revenu par habitant est inférieur d'un tiers) et moins par étudiant que le Pakistan (dont le revenu par habitant est inférieur de plus de deux tiers). El Salvador, le Guatemala et le Népal dépensent plus par élève du primaire que par élève du secondaire. La Malaisie dépense 13 500 dollars EU par étudiant, soit le triple du Chili, bien que leur revenu par habitant soit identique. Cet écart reflète en partie les approches différentes en matière de finance privée adoptées par les deux pays dans l'enseignement supérieur (figure 20.3).

Le niveau de dépense ne constitue évidemment pas le seul critère de réussite. L'augmentation des financements ne sera d'aucun secours pour atteindre les cibles relatives à l'éducation si les ressources ne sont pas réparties efficacement ou n'atteignent pas les bénéficiaires ciblés. Plusieurs systèmes éducatifs sont touchés par la corruption et les fuites de capitaux, un problème qui exige une solution coordonnée (point sur les politiques 20.1).

FIGURE 20.2 :

Un quart des pays ont augmenté leurs dépenses publiques d'éducation d'au moins 0,5 % du revenu national depuis 2010

Dépenses publiques d'éducation par rapport au PIB, 2010 et 2015 ou année la plus récente



Source : Base de données de l'ISU.

ENCADRÉ 20.1

La reddition de comptes peut améliorer l'établissement de rapports sur les dépenses publiques – Partenariat mondial pour l'éducation

L'absence de données cohérentes et communiquées en temps voulu sur les dépenses publiques d'éducation ralentit la planification sectorielle. Elle pénalise également la reddition de comptes par les partenaires internationaux engagés et la mesure de l'avancement de leurs interventions.

L'une des principales finalités du Partenariat mondial pour l'éducation (PME) est d'augmenter les dépenses publiques d'éducation. L'indicateur 10 du cadre de résultats du PME permet de vérifier que les pays partenaires consacrent au moins 20 % de leurs dépenses publiques totales à l'éducation ou maintiennent leurs investissements au-delà de ce seuil. Toutefois, en décembre 2016, seuls 12 des 65 pays partenaires disposaient de données concernant cet indicateur pour 2015 et seulement 10 en possédaient pour 2014 et 2015. Il n'a donc pas été possible de vérifier si l'objectif du PME visant à augmenter la part de dépenses publiques en faveur de l'éducation était en bonne voie d'être atteint.

Les données proviennent de l'enquête annuelle envoyée aux pays par l'Institut de statistique de l'UNESCO (ISU). Le réseau des points de contact de l'ISU couvre presque 200 pays et demeure le fournisseur de données le plus régulier de la communauté internationale de l'éducation. En revanche, les pays ne communiquent pas tous leurs données à l'ISU avec la même régularité et répondent généralement avec un retard de deux ou trois ans.

En 2016, le secrétariat du PME a entrepris de collecter, valider et intégrer dans le processus de l'ISU les documents budgétaires officiels publiés par les pays, en vue d'accélérer le processus, et a réalisé une étude de viabilité en ce sens. Cet exercice a permis de recueillir des données auprès de 49 des 65 pays partenaires. Le PME et l'ISU ont signé un accord de collaboration officiel, qui prendra effet à partir de 2018 : les données de l'ISU sur les dépenses publiques d'éducation alimenteront l'indicateur du PME, ainsi que les indicateurs publiés par l'ISU. L'ISU a aussi entrepris de recueillir des données sur les dépenses réelles, de manière à pouvoir estimer les dépenses des années plus récentes à partir des taux d'exécution.

Si le numérateur utilisé par l'ISU et le PME pour calculer la part des dépenses publiques totales consacrée à l'éducation sera identique (à savoir les dépenses totales d'éducation), les dénominateurs seront différents : l'ISU continuera de se fonder sur la définition des dépenses publiques totales du Fonds monétaire international (FMI), tandis que le PME exclura les paiements du service de la dette.

Cet accord permet d'accélérer la publication des données des pays ne répondant pas à l'enquête de l'ISU dans les délais prescrits. Le cas échéant, les données extraites des documents publics officiels seront intégrées dans la base de données de l'ISU en sus des résultats de l'enquête, à condition d'être validées par les points de contact nationaux.

POINT SUR LES POLITIQUES 20.1 : LA CORRUPTION EMPÊCHE LES SYSTÈMES ÉDUCATIFS DE RÉALISER LEUR POTENTIEL

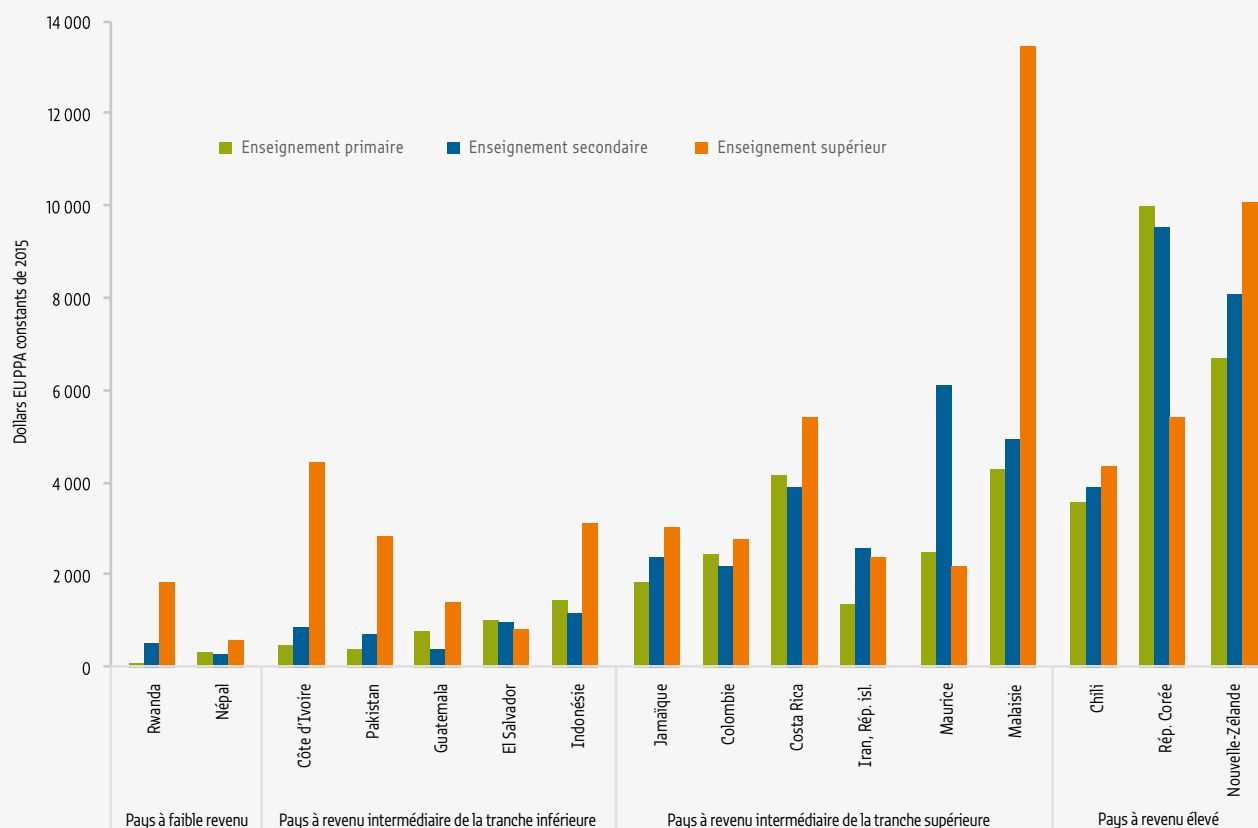
L'assainissement des dépenses liées à l'éducation est souvent jugé préférable à l'augmentation des ressources. L'inefficacité des dépenses publiques est en partie due à une faible aptitude à établir et respecter des règles claires, et à mettre en place des mécanismes d'équilibre des pouvoirs adaptés au sein des organisations et des administrations. Le manque de volonté d'améliorer ces structures répond également à des motifs politiques et peut dénoter une tolérance vis-à-vis de la corruption. Définie comme un « abus de pouvoir à des fins de profit personnel », la corruption touche diverses activités liées aux systèmes éducatifs (Transparency International, 2017a). Bien que le public ait tendance à se focaliser sur les affaires de haut niveau impliquant des détournements de fonds de grande envergure, la « corruption ordinaire » par les agents des échelons intermédiaires et inférieurs continue de pénaliser le quotidien des élèves et des parents, notamment ceux marginalisés.

Loin de s'arrêter aux pertes comptables directes, plus ou moins quantifiables, la corruption pénalise aussi l'accès à l'éducation, ainsi que la qualité et l'équité des services éducatifs (Transparency International, 2013). Elle fausse les décisions d'affectation des fonds publics, réduit la productivité de la



FIGURE 20.3 :

Exceptions à la règle voulant que les dépenses publiques par élève augmentent selon le niveau d'études et le revenu par habitant
Dépenses publiques d'éducation par élève, par niveau d'études, en dollars EU PPA constants de 2015, 2015



Source : Calculs de l'équipe de rédaction du Rapport GEM à partir des bases de données de l'ISU et du Programme de comparaison internationale de la Banque mondiale.

fonction publique et des services publics, et diminue les recettes publiques (OCDE, 2016e). Enfin, elle compromet l'un des principaux objectifs de l'éducation, à savoir l'inculcation d'attitudes et de valeurs citoyennes.

Le présent Rapport donne divers exemples de corruption par les prestataires publics et privés : fraudes commises par les organismes de formation professionnelle privés ; triche dans les établissements scolaires durant les examens ; conflits d'intérêts résultant du cumul par les enseignants d'un service d'enseignement public et d'une activité privée de soutien scolaire. Ces pratiques, lorsqu'elles sont dénoncées, fragilisent la confiance du public dans les systèmes éducatifs. L'enregistrement et la classification systématiques des cas de corruption dans le secteur de l'éducation ont permis de

mettre au jour ses diverses manifestations (Hallak et Poisson, 2007) (**tableau 20.2**).

Les médias et les organisations non gouvernementales (ONG) jouent un rôle central dans la dénonciation des affaires de corruption dans le secteur de l'éducation. Les études, diagnostics ou évaluations politiques réalisés par les organisations de développement international sont également décisifs. Ils complètent le travail des institutions publiques, voire s'y substituent lorsque celles-ci ne remplissent pas correctement leur mandat. Cette section se penche sur plusieurs affaires de corruption récentes mettant en évidence le besoin de créer des dispositifs de reddition de comptes solides, afin de réduire la fréquence de ce type d'incident.

TABEAU 20.2 :
Typologie des pratiques de corruption
dans le domaine de l'éducation

Secteur	Pratiques de corruption
Finance	- Non-respect des règles et procédures - Inflation des coûts et des activités - Détournement de fonds et pots-de-vin
Aides, bourses et subventions	- Favoritisme, népotisme et discrimination - Manque de clarté ou contournement des critères
Infrastructures scolaires (construction, entretien et réparations)	- Procédures d'appel d'offres frauduleuses - Entente délictueuse entre les fournisseurs - Détournements de fonds et pots-de-vin - Dépassement des coûts et gonflement des prix - Fausse livraisons et détournement des fournitures scolaires - Achat d'équipement et de matériel inutile ou de qualité inférieure - Distribution inégale et absence de système de suivi de la distribution - Marché noir des manuels scolaires
Services scolaires (transport, internat, manuels, cantine et restauration)	
Gestion des enseignants (titularisation, mutation, avancement, rémunération et formation)	- Procédure de titularisation et d'affectation frauduleuse - Discrimination - Falsification des qualifications/utilisation de faux diplômes - Contournement des critères (p. ex., répartition inégale des postes) - Retard de salaire/abattelements non autorisés - Enseignants fantômes
Comportement des enseignants (faute professionnelle)	- Absentéisme - Imposition de frais illégaux (p. ex., pour l'admission dans un établissement ou les examens) - Acceptation de cadeaux - Soutien scolaire privé (y compris utilisation des locaux scolaires à des fins privées)
Examens, admission à l'université et délivrance des diplômes	- Vente d'informations - Fraude lors des examens (p. ex., usurpation d'identité, triche, favoritisme, cadeaux) - Pots-de-vin (p. ex., pour obtenir de bonnes notes, un diplôme ou être admis dans un établissement) - Usines à diplômes et fausses qualifications
Accréditation institutionnelle	Attribution des postes frauduleuse (p. ex., favoritisme, pots-de-vin et cadeaux)
Recherche et rédaction des manuels scolaires	- Irrégularités dans la recherche/plagiat - Sélection frauduleuse des auteurs de manuels scolaires - Contournement de la législation sur le droit d'auteur - Achat obligatoire de certains manuels

Source : Hallak et Poisson (2007).

LA CORRUPTION DANS LE SECTEUR DE L'ÉDUCATION REVÊT DE MULTIPLES FORMES

Les gouvernements détectent généralement la corruption financière dans l'éducation en cas de violation des règles et des procédures. Au Kenya, par exemple, un audit réalisé par le Ministère des finances a révélé une perte de 48 millions de dollars EU destinés au Programme d'appui au secteur de l'éducation du Kenya, dont 22 millions avaient été transférés vers des comptes bancaires illégaux ou des institutions non déclarées. Le reste a été découvert grâce aux rapports de suivi financier, dont les chiffres ne correspondaient pas à ceux des comptes et des soldes bancaires du Ministère de l'éducation (Ratemo, 2011).

Au Pakistan, le Bureau du vérificateur général a signalé au Comité des comptes publics de l'Assemblée nationale un détournement de fonds de 7,5 millions de dollars EU destinés au programme

des centres communautaires d'éducation de base, confirmé par un comité d'enquête ministériel. Le directeur du programme avait transféré le montant sur un compte privé au lieu de celui de l'établissement bancaire référent. L'Autorité nationale des bases de données et des immatriculations a également repéré plus de 2 000 fausses cartes d'enseignant, et les vérificateurs ont localisé 349 écoles « fantômes » (Asad, 2016).

Au Brésil, les autorités fédérales, étatiques et municipales contribuent financièrement au fonds d'égalisation de l'éducation de base. En l'absence de dispositif de suivi systématique, les fuites se multiplient, notamment la falsification du nombre d'élèves scolarisés, la non-déclaration de fonds dans les livres de comptes, la destruction d'archives et le détournement des salaires et des primes des enseignants (Ferraz et al., 2012).

Un système de reddition de comptes a été mis en place dans les municipalités pour contrôler l'utilisation du compte lorsque le programme, rebaptisé FUNDEB, a étendu son champ d'intervention à l'éducation préscolaire et secondaire. Celui-ci est composé d'un auditeur interne municipal, du conseil municipal et du nouveau Conseil de suivi et de contrôle social (Conselho de Acompanhamento e Controle Social [CACS]), (Bliacheriene et al., 2017).

Une évaluation réalisée par le contrôleur général de l'Union (CGU) a révélé que les problèmes persistaient en dépit de ces nouvelles mesures. Sur les 124 autorités étatiques et municipales examinées, les inspecteurs ont relevé 49 irrégularités liées aux procédures d'appel d'offres, 28 liées à l'exécution des contrats, 21 « retraits d'argent liquide » et 27 unités sans CACS. Dans les unités en situation régulière, seul un CACS sur trois avait reçu une formation ou utilisé les données des recensements scolaires aux fins de vérification, soulevant des inquiétudes quant à leur capacité de supervision (CGU du Brésil, 2013). Le Gouvernement a remis des directives aux membres des CACS et créé un site Internet recensant tous les conseillers pour améliorer la transparence (Fonds national pour le développement de l'éducation [FNDE] du Brésil, 2017 ; Institut national des études et de la recherche pédagogiques [INEP] du Brésil, 2015). Toutefois, quatre membres sur neuf sont des élèves et des parents ne maîtrisant pas la comptabilité. Certains réclament une professionnalisation des CACS, étant donné le niveau de responsabilité exigé par ces fonctions (Ministère de l'éducation du Brésil, 2013).

La mobilisation coordonnée des autorités judiciaires, de vérification et de la police reste donc impérative. En 2015, une enquête de la police fédérale a révélé un détournement de fonds du FUNDEB dans plus de 20 municipalités de l'État de Bahia, par le biais de factures majorées et d'appels d'offres frauduleux. En 2017, le parquet a inculpé une douzaine de personnes pour création d'une organisation criminelle, suite à la découverte d'une fraude de 14 millions de dollars EU, et demandé le versement de 3 millions de dollars EU à titre de dédommagement (Globo, 2017).

De nombreux travaux réalisés dans ce domaine s'inspirent des études de la Banque mondiale sur les fuites survenues lors des transferts de fonds des autorités centrales aux autorités locales et aux écoles, notamment en Ouganda et en Zambie à la fin des années 90 et au début des années 2000 (Reinikka et Svensson, 2006). Ces études s'appuient sur la première génération d'enquêtes de suivi des dépenses publiques visant à cartographier les flux des ressources publiques et à rapprocher le montant des versements et celui des reçus aux points de prestation de services (Koziol et Tolmie, 2010). L'imprécision des règles d'attribution des fonds ou l'absence des systèmes d'information requis limitent cependant cette approche. Au Nigéria, la Banque mondiale a tenté de suivre les ressources destinées aux écoles des États de Kaduna et d'Enugu et constaté qu'aucune règle ne régissait l'affectation des ressources les plus élémentaires, entre autres l'entretien, les manuels scolaires et la formation continue (Banque mondiale, 2008).

Les enseignants « fantômes » sont une autre facette, complexe et contestée, de la corruption dans le secteur de l'éducation (Chr. Michelsen Institute [CMI], 2006). Il s'agit d'enseignants qui ont été mutés, sont en retraite ou décédés, mais dont les noms continuent de figurer sur le registre du personnel, des erreurs difficilement décelables lorsque ces données n'apparaissent dans aucune autre source d'information (comme les recensements scolaires). Les enquêtes restent une mesure provisoire et ne permettent pas de lutter contre les causes profondes de ce problème si l'État ne s'engage pas à trouver une solution. Les points d'achoppement mis en évidence par ces enquêtes ont généralement un fort ancrage politique (CMI, 2008).

Certains pays, motivés par des pressions extérieures ou par une réelle volonté de réforme, ont pris des mesures en ce sens. Au Guyana, une enquête a révélé l'existence de paiements et de transferts à des enseignants et des écoles fictifs (Guyana Chronicle, 2017). Au Honduras, une ONG a invoqué le Transparency Act (loi sur la transparence) pour obtenir des données officielles révélant les irrégularités du concours de recrutement des enseignants. Selon les témoignages d'enseignants recueillis par cette même ONG, les postes sont obtenus grâce aux pots-de-vin et aux relations politiques (Transformemos Honduras, 2010). En Sierra Leone, l'immatriculation biométrique des enseignants a permis d'optimiser les coûts et de mettre fin au problème des enseignants fantômes (Pôle de Dakar, 2013).

Le signalement des irrégularités est insuffisant. Au Nigéria, ce ne sont pas moins de 8 000 allégations relatives à des enseignants fantômes ou à des enseignants recevant plus que leur rémunération

officielle qui ont été enregistrées dans quatre des 37 États au seul premier semestre 2016. Dans huit autres États, les autorités locales – par ailleurs responsables de l'éducation – compteraient plus de 70 000 agents fantômes (Adeniji, 2016).

Souvent, ces pratiques à l'évidence confondante restent invisibles aux yeux des observateurs extérieurs et leur échelle est difficile à vérifier. Certaines situations, telles que les conflits, constituent des facteurs aggravants. En Afghanistan, près de 80 % des 740 écoles de la province de Ghor étaient fermées, bien que le Ministère de l'éducation continuât de rémunérer les enseignants (Institute for War and Peace Reporting [IWPR], 2012). Selon les conclusions du Comité indépendant conjoint de suivi et d'évaluation de la lutte contre la corruption, le processus de recrutement national des enseignants était très exposé à la corruption et au népotisme. Les responsables ont été accusés de s'être entendus pour dérober de l'argent des comptes réservés aux salaires des enseignants. Des membres du Parlement auraient échangé leur bulletin de vote au budget de l'éducation contre un poste d'enseignant dans leur circonscription (Comité de suivi et d'évaluation de l'Afghanistan [Monitoring and evaluation Committee, MEC], 2015). Le Ministère de l'éducation avait pourtant créé une base de données pour enregistrer les enseignants et réussi en 2008 à supprimer 38 000 enseignants fantômes sur les 183 000 dossiers enregistrés (Examen conjoint du secteur de l'éducation de l'Afghanistan [Afghanistan Education Joint Sector Review], 2012).

Même généralisée, la corruption n'est pas toujours détectée lorsque les pratiques sont trop solidement ancrées. Selon une enquête de suivi des dépenses publiques réalisée au Bangladesh, environ 40 % des responsables de l'éducation primaire des districts et des sous-districts ont reconnu qu'ils versaient des « pourboires » aux comptables, afin d'obtenir le remboursement de certains types de dépenses. Ces paiements illicites ne sont décelables ni dans les registres des dépenses, ni dans les audits institutionnels. Environ la moitié prenaient la forme d'un forfait de 4 dollars EU, l'autre moitié d'un prélèvement équivalent à 5 % de la facture, indépendamment du type de dépense. Bien que ces paiements ne constituent pas une fuite directe du Trésor public, ils incitent les agents à amortir les coûts par d'autres formes de corruption ou de fuite (Programme de réforme de la gestion financière [FMRP], 2006).

La corruption dans l'enseignement supérieur revêt diverses formes (Institut international de planification de l'éducation [IIPE] – UNESCO et Council for Higher Education Accreditation [CHEA], 2016). L'Inde est confrontée à des pratiques frauduleuses et non

“

Au Nigéria, ce ne sont pas moins de 8 000 allégations d'enseignants fantômes recevant plus que leur rémunération officielle qui ont été enregistrées au seul premier semestre 2016

”

professionnelles dans le cadre de la formation médicale. Les archives de l'État et des tribunaux révèlent qu'entre 2010 et 2015, au moins 69 des 398 facultés de médecine et centres hospitaliers universitaires du pays ont été accusés de manipuler les concours d'admission ou de faire entrer les étudiants en échange de pots-de-vin. L'organisme de surveillance a préconisé la fermeture de 24 des facultés. En 1980, l'Inde comptait 100 facultés de médecine publiques et 11 écoles privées, contre respectivement 183 et 215 en 2015. Cette fièvre d'accréditation des écoles privées a fini par éveiller les soupçons. Beaucoup ont été fondées par des chefs d'entreprises et des responsables politiques n'ayant aucune expérience du fonctionnement des établissements médicaux ou d'enseignement. Le Conseil médical indien a découvert que certaines écoles de médecine privées embauchaient des personnes qui se faisaient passer pour des membres à plein temps du corps professoral, et des personnes bien portantes pour jouer le rôle de patients, afin d'obtenir le feu vert des inspecteurs (Clark, 2015).

En Roumanie, la session 2010 du baccalauréat a été perturbée par les enquêtes visant de nombreux enseignants et chefs d'établissement soupçonnés d'avoir accepté des pots-de-vin de la part d'étudiants en échange d'une admission à l'examen ou d'une augmentation des notes. Ils ont été accusés de s'être entendus pour surnoter les copies d'examen, modifier partiellement les réponses, voire les remplacer entièrement, avant l'envoi des copies au centre d'évaluation. Le taux de passage inhabituellement élevé a été mis sur le compte des mesures d'austérité prises par le Gouvernement un mois avant l'examen, notamment une coupe salariale de 25 % visant les enseignants des établissements publics, ce qui a pu stimuler la recherche de pots-de-vin. Certains enseignants ont fait l'objet de poursuites et ont écopé de peines d'emprisonnement en 2011 et 2012 (Borcan *et al.*, 2014).

Pour tenter de résoudre ce problème, le Gouvernement roumain a lancé en 2011 une campagne de dissuasion menaçant de renvoi et d'emprisonnement les enseignants acceptant des pots-de-vin. Les étudiants pris en flagrant délit risquaient quant à eux une suspension des examens de plus d'un an. Les centres d'examen sont désormais équipés de caméras de surveillance en circuit fermé, bien que seuls la moitié des comités les aient reçues à temps pour la session de 2011. La campagne a fait reculer la probabilité de réussite de 9,5 points de pourcentage, avec un impact plus fort dans les centres surveillés (Borcan *et al.*, 2017).

Les pratiques de corruption des marchés publics sont souvent difficilement repérables, car elles revêtent des aspects multiples et sont soigneusement dissimulées par leurs auteurs. L'existence de bases de données très complètes et de techniques statistiques de pointe permet d'envisager de nouvelles interventions, afin d'améliorer la reddition de comptes et de repérer les obstacles non justifiés à la concurrence, par exemple les appels d'offres adressés à un seul opérateur sur des marchés concurrentiels, les délais très courts entre l'annonce et la date de soumission, et le recours à des procédures d'urgence (Fazekas et Tóth, 2014).

Les recherches fondées sur ces indicateurs de corruption objectifs révèlent que, contrairement à la croyance populaire, les services d'éducation et de formation faisaient partie des secteurs les plus exposés au risque de corruption dans l'Union européenne (UE) sur la période 2009-2014, plus encore que le secteur du bâtiment (Fazekas et Kocsis, 2017). Cette conclusion s'appuie sur les théories relatives à la reddition de comptes des États voulant que le risque de corruption soit plus élevé lorsque la qualité de la performance des services publics est difficilement mesurable par les citoyens ou imputable à l'intervention d'acteurs gouvernementaux spécifiques (Banque mondiale, 2016f).

D'après une analyse des données des marchés publics au Paraguay, les institutions publiques et les sociétés privées réalisant fréquemment des transactions importantes avaient systématiquement recours à un mécanisme d'achat exceptionnel pour se soustraire aux normes de transparence et de concurrence. Cette pratique a rapidement régressé après la publication par une ONG d'un rapport dénonçant le recours abusif à ce mécanisme d'achat (Auriol *et al.*, 2016).

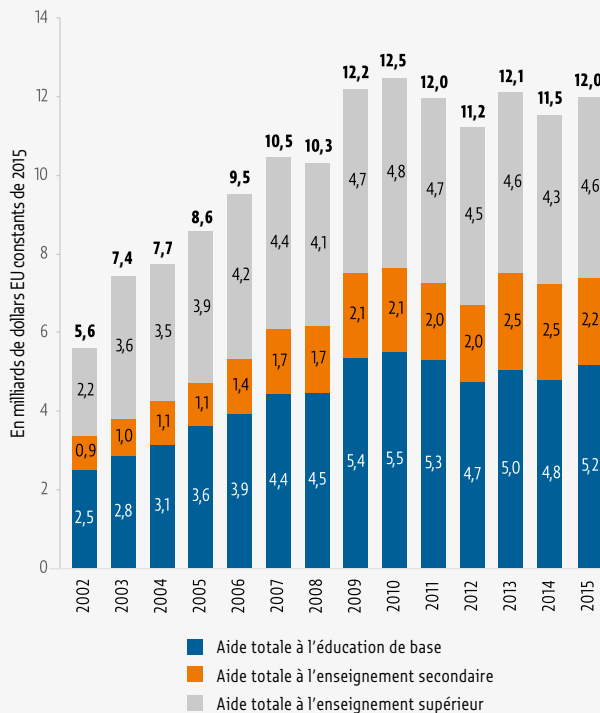
CONCLUSION

À qui la faute ? Transparency International s'est interrogé à ce sujet, suite à l'incendie d'une crèche au Mexique, survenu en raison du non-respect des règles de sécurité anti-incendie et ayant causé la mort de 49 enfants (Transparency International, 2017b). Il est tout aussi nécessaire de s'interroger sur les solutions à mettre en place pour prévenir la corruption qui sévit derrière le non-respect des règles au sein du système éducatif, afin d'éviter des conséquences dramatiques.

Les approches de lutte contre la corruption mettent l'accent sur la dissuasion, la détection et le contrôle. Plusieurs mesures de prévention de la fraude et de promotion de l'intégrité peuvent s'avérer très utiles : des règles et une réglementation claires ne donnant lieu à aucune incitation pernicieuse ; des codes de déontologie à l'intention des responsables des services publics et du personnel enseignant ; un engagement en faveur de la transparence. Toutefois, les normes et structures juridiques doivent s'accompagner d'un renforcement des capacités de gestion dans les domaines de l'information et des systèmes de contrôle, de la création de systèmes de suivi adaptés (entre autres des institutions d'audit solides et indépendantes), ainsi que de la mise en place de systèmes d'information ouverts et d'un environnement favorisant la veille médiatique et la participation des ONG. Enfin, la police et les juridictions jouent un rôle essentiel dans le suivi des affaires de corruption, l'application de la loi, la restauration de la confiance dans les institutions publiques, et la protection des lanceurs d'alerte.

DÉPENSES LIÉES À L'AIDE

Selon le *Rapport mondial de suivi sur l'éducation 2015*, l'écart de financement dans les pays à revenu faible et intermédiaire de la tranche inférieure s'élèverait à 39 milliards de dollars EU pour la

FIGURE 20.4 :**L'aide consacrée à l'éducation continue de stagner***Décassements de l'aide consacrée à l'éducation, par niveau d'études, 2002-2015*

Source : Analyse de l'équipe de rédaction du Rapport GEM à partir des informations tirées de la base de données SNPC de l'OCDE (2017).

période 2015-2030. Dans les pays à faible revenu, cet écart équivaut à 42 % du coût total de l'éducation nécessaire pour assurer la réalisation des grandes cibles de l'ODD 4 (UNESCO, 2015b). Les pays à revenu faible et intermédiaire de la tranche inférieure ont besoin d'une aide six fois plus élevée que les niveaux de 2012, une estimation corroborée par la Commission internationale sur le financement des possibilités d'éducation (Commission de l'éducation, 2016). Pourtant, les donateurs continuent de reléguer l'éducation au rang des domaines moins prioritaires et l'aide est rarement attribuée aux pays en ayant le plus besoin.

“
La part de l'aide totale consacrée à l'éducation a diminué durant six années consécutives

De 2014 à 2015, l'aide à l'éducation a augmenté de 428 millions de dollars EU, soit de 4 %, à l'échelle mondiale, pour s'établir à 12 milliards de dollars EU (figure 20.4). Elle reste pourtant inférieure de 4 % aux niveaux de 2010. En revanche, l'aide publique au développement (APD) mondiale a augmenté de 24 % depuis 2010. Bien

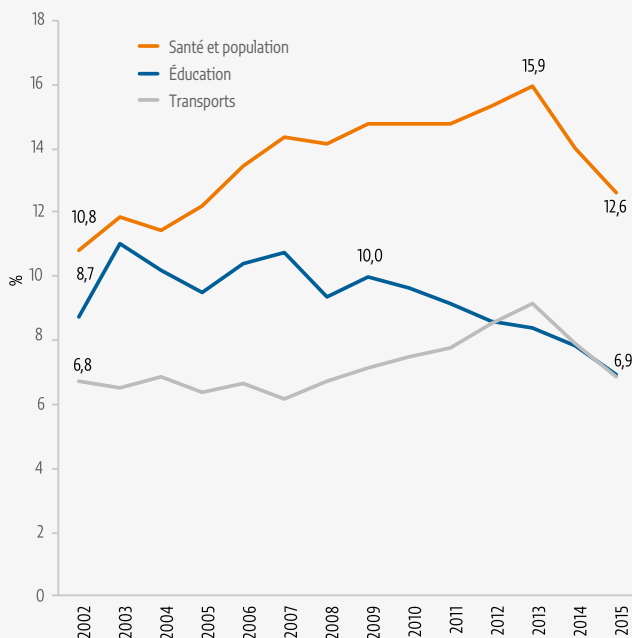
que la crise migratoire européenne soit en partie responsable de cette hausse, peu d'éléments suggèrent que la stagnation de l'aide à l'éducation soit liée à ce phénomène (OCDE, 2017d).

Celle-ci est plutôt due au changement des priorités des donateurs. La part de l'aide totale consacrée à l'éducation (hors allègement de la dette) a diminué durant six années consécutives, passant de 10 % en 2009 à 6,9 % en 2015. En revanche, la part de l'aide consacrée au secteur de la santé et de la population est passée de 11,4 % en 2004 à 15,9 % en 2013, avant de chuter brutalement au cours des deux années suivantes. La part de l'aide consacrée au transport, qui atteignait les deux tiers de celle de l'éducation au milieu des années 2000, est de niveau égal ou supérieur depuis 2012 (figure 20.5). Ce constat resterait le même si l'on tenait compte de l'aide à l'éducation reçue par les autres secteurs et, par conséquent, souvent négligée (encadré 20.2).

L'efficacité de l'aide et son affectation pertinente sont également importantes. De plus en plus de programmes tentent d'introduire une aide axée sur les résultats, en vue d'améliorer son efficacité et de respecter le principe de responsabilité mutuelle (point sur les politiques 20.2).

Le suivi de l'équité peut faire appel à des procédés multiples, ce dont tient compte l'un des indicateurs thématiques de la cible 4.5 de l'ODD 4. L'approche principale se concentre sur les 32 pays à faible revenu, dont 27 se situent en Afrique subsaharienne. Après une décennie stable, l'aide totale à l'éducation est passée de 21 % à 19 % et l'aide à l'éducation de base de 29 % à 23 % entre 2014 et 2015, soit un recul de 13 % de l'aide totale à l'éducation et de 16 % de l'aide à l'éducation de base dans les pays à faible revenu (figure 20.7).

La seconde approche couvre les pays les moins avancés (PMA) des Nations Unies, dont la liste est plus stable. En décembre 2016, celle-ci comprenait 48 pays, dont seuls la Guinée équatoriale et le

FIGURE 20.5 :**Les donateurs continuent d'accorder moins d'importance à l'éducation**
Part de l'aide mondiale totale consacrée à l'éducation, à la santé et la population, et aux transports, 2002-2015

Source : Analyse de l'équipe de rédaction du Rapport GEM à partir des informations tirées de la base de données SNPC de l'OCDE (2017).

ENCADRÉ 20.2

Plus d'un milliard de dollars EU d'aide sont consacrés à l'éducation, la formation et la recherche dans les autres secteurs

En 2015, 4,6 milliards de dollars EU d'aide ont été versés à l'enseignement supérieur, notamment pour l'octroi de bourses et les coûts imputés des étudiants (voir **chapitre 17**), stables ces dernières années. L'aide à l'éducation vise également le développement des capacités professionnelles dans des secteurs aussi divers que la santé, la sylviculture et les transports, et ne figure pas dans les précédentes éditions de ce *Rapport*. Depuis 2004, ce type d'aide (en particulier pour l'apprentissage tout au long de la vie) augmente plus rapidement que l'aide à l'éducation et a totalisé 1,15 milliard de dollars EU en 2015. Il représenterait 9 % de l'aide totale à l'éducation si l'on en tenait compte. La moitié des fonds octroyés aux autres secteurs n'est affectée à aucun secteur spécifique (**figure 20.6**).

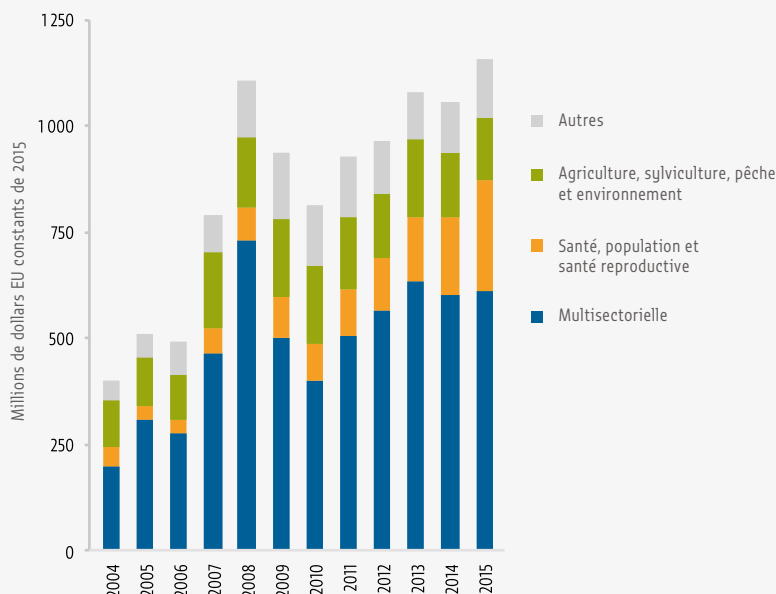
Une part très substantielle de l'aide est en outre attribuée à la recherche. Par exemple, l'aide consacrée à la recherche agronomique, à la vulgarisation agricole et à la mise au point de technologies joue un rôle appréciable dans l'amélioration des capacités de production. En 2015, 543 millions de dollars EU ont été affectés à la recherche agricole. On peut raisonnablement supposer qu'une partie a été versée aux institutions de l'enseignement supérieur des pays récipiendaires.

Le *Rapport* reconnaît l'importance du suivi, de la quantification et du contrôle de l'aide consacrée à l'éducation dans les secteurs autres que l'éducation, et continuera d'intégrer ces aspects dans les années à venir.

FIGURE 20.6 :

Plus d'un milliard de dollars EU par an sont consacrés à l'éducation et la formation dans les autres secteurs

Aide consacrée à l'éducation et la formation dans les secteurs autres que l'éducation, 2004-2015



Remarques : L'aide consacrée à l'« éducation et la formation » dans les secteurs autres que l'éducation inclut, par exemple, « l'éducation/la formation environnementales » (code 41081 de la base de données SNPC de l'OCDE). La catégorie « Autres » comprend l'approvisionnement en eau et l'assainissement, l'énergie, les transports et l'entreposage, les services bancaires et financiers, et le commerce.

Source : Analyse de l'équipe de rédaction du *Rapport GEM* à partir des informations tirées de la base de données SNPC de l'OCDE (2017).

Vanuatu devraient sortir d'ici 2020. En 2015, les PMA ont reçu 27 % de l'aide totale à l'éducation et 32 % de l'aide à l'éducation de base, contre respectivement 29 % et 37 % en 2014.

La troisième approche consiste à étudier la répartition de l'aide à l'éducation de base par région. L'Afrique subsaharienne, qui compte plus de la moitié des enfants non scolarisés dans le monde, en reste le principal récipiendaire. Toutefois, la part de l'aide totale reçue par l'Afrique en 2015 (26 %) n'atteint même pas la moitié du niveau de 2002. La part de financement attribuée à l'Afrique du Nord et l'Asie de l'Ouest, où vivent 9 % des enfants non scolarisés, est beaucoup plus substantielle (22 % en 2015 contre 5 % en 2002). Cette hausse

concerne notamment la Jordanie, le Liban et la Palestine, qui sont en situation de conflit.

“ Environ 77 % de l'aide du Partenariat mondial pour l'éducation (PME) a été attribuée à l'Afrique subsaharienne ”

La part de l'aide à l'éducation de base non expressément attribuée à certains pays a également augmenté, passant de 4 % en 2002 à 13 % en 2015. Cette hausse est due en grande partie

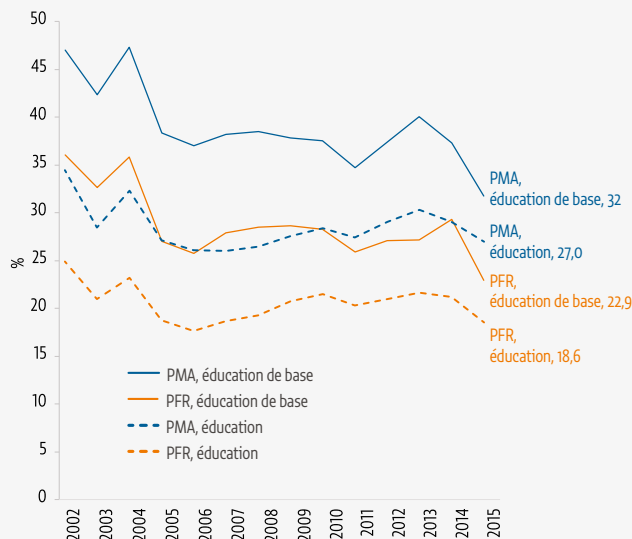
au développement du PME. En 2015, les versements du PME ont représenté 12 % (446 millions de dollars EU) de l'APD consacrée à l'éducation de base et secondaire dans les pays partenaires, contre 6 % en 2010. Les montants dépendent du niveau de revenu et des besoins du secteur éducatif du pays concerné : par conséquent, environ 77 % de l'aide du PME a été attribuée à l'Afrique subsaharienne. En février 2017, celui-ci a modifié sa formule d'affectation des fonds en vue de mieux répondre aux besoins du terrain.

La catégorie de revenu et l'emplacement régional n'offrent qu'une estimation indirecte des besoins. Un suivi plus direct de l'affectation de l'aide à l'éducation de base permettrait de vérifier que les fonds octroyés aux récipiendaires sont proportionnels au coût de la prise en charge de la population non scolarisée. Cette approche est certes assez complexe. La formule suivante, bien qu'approximative, pourrait néanmoins convenir : les dépenses du pays par élève du primaire sont multipliées par le nombre d'enfants non scolarisés du pays (pour mettre en évidence un possible écart du financement nécessaire à l'éducation de ces enfants) ; le résultat obtenu est ensuite comparé au montant de l'aide à l'éducation de base versée au pays pour l'année concernée.

FIGURE 20.7 :

La part de l'aide à l'éducation de base en faveur des pays à faible revenu et des pays les moins avancés a considérablement reculé en 2015

Part de l'aide octroyée aux pays à faible revenu (PFR) et aux pays les moins avancés (PMA), par montant d'aide total consacré à l'éducation et montant d'aide consacré à l'éducation de base, 2002-2015



Source : Analyse de l'équipe de rédaction du Rapport GEM à partir des informations tirées de la base de données SNPC de l'OCDE (2017).

Cette comparaison est utile, sinon idéale. Par exemple, la scolarisation des 49 % d'enfants non scolarisés au Burkina Faso coûterait près de 182 millions de dollars EU, mais le pays n'a reçu que 17 millions de dollars EU en 2012. En revanche, au Zimbabwe, la scolarisation des 2 % d'enfants non scolarisés coûterait 11 millions de dollars EU, le pays ayant pourtant reçu 31 millions de dollars EU en 2012. Les donateurs possèdent donc une marge suffisante pour affecter l'aide de manière plus rationnelle, afin de mieux répondre aux besoins de chaque pays.

L'AIDE HUMANITAIRE À L'ÉDUCATION A PLUS QUE DOUBLÉ EN 2016

Ces cinq dernières années, les crises humanitaires prolongées et émergentes ont entraîné une hausse de 21 % des demandes de financement de l'éducation en situation d'urgence. Fin 2015, on recensait 65 millions de personnes déplacées de force, un record depuis la Seconde Guerre mondiale. Les versements à l'éducation en situation d'urgence ont atteint un pic de 245 millions de dollars EU en 2010, avant de baisser de deux tiers en 2011-2012. Ils sont repartis à la hausse en 2013 et ont encore augmenté de 55 % en 2016 pour atteindre un pic historique de 303 millions de dollars EU (figure 20.8a). Le financement de l'éducation dans les situations d'urgence reste toutefois en deçà de la cible de 4 % : seuls 2,7 % des 11,3 milliards de dollars EU d'aide humanitaire ont été versés à l'éducation dans les situations d'urgence (figure 20.8b).

LE PAYSAGE DE L'AIDE À L'ÉDUCATION EST EN MUTATION

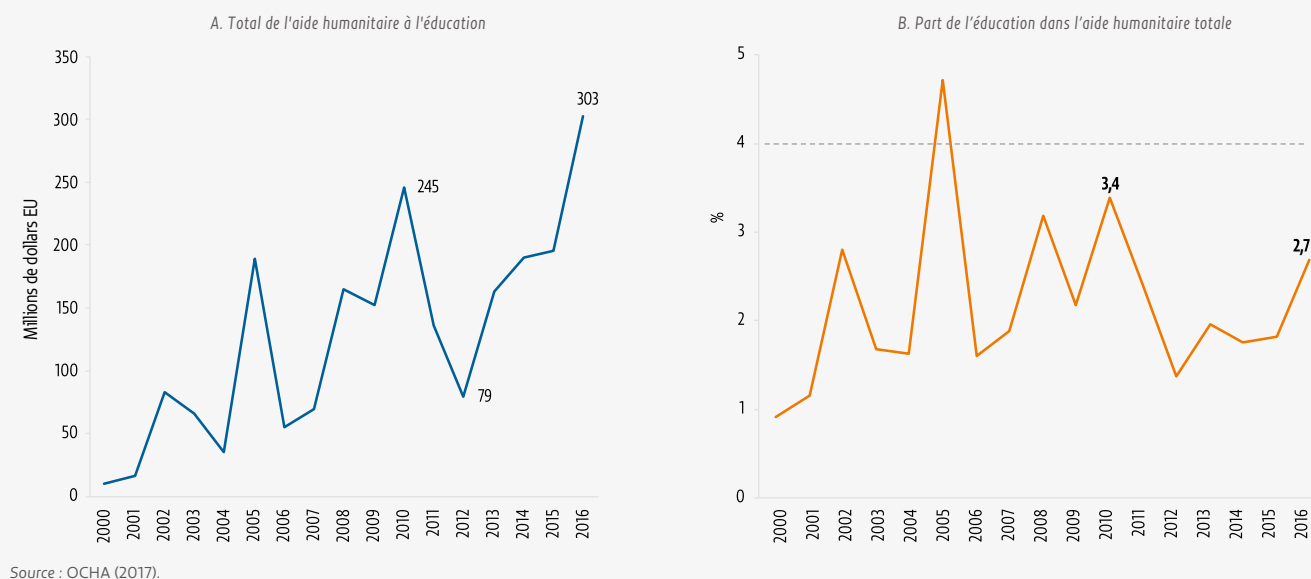
Les niveaux actuels d'aide à l'éducation sont bien en deçà de la somme nécessaire pour atteindre les cibles principales de l'ODD 4. Le secteur de l'éducation souffre d'une pénurie chronique de financement et doit s'efforcer de combler cet écart au plus vite. Plusieurs dispositifs nouvellement créés pourraient y contribuer en complément des programmes existants.

Le PME a lancé une campagne de reconstitution, qui s'achèvera début 2018. Il vise à lever 3,1 milliards de dollars EU pour la période 2018-2020, afin de mettre en œuvre son cadre d'investissement et de financement adopté début 2017. Ce cadre devrait permettre au PME d'accompagner financièrement jusqu'à 89 pays parmi les plus défavorisés sur le plan éducatif. Associé à d'autres mécanismes de levée de fonds, le PME espère pouvoir débloquer deux milliards de dollars EU par an d'ici 2020, soit le quadruple du montant actuel (PME, 2017). La dernière opération de reconstitution en 2014 n'avait permis de lever que 60 % des fonds.

De son côté, la Commission internationale sur le financement des possibilités d'éducation dans le monde a proposé la mise en place d'une facilité internationale de financement pour l'éducation (International Finance Facility for Education, IFFEd), sur le modèle de l'Initiative en faveur des pays pauvres très endettés (Initiative PPTE) et de la Facilité internationale de financement pour la vaccination (IFFIm). Au début des années 2000, l'Initiative PPTE a octroyé 100 milliards de dollars EU à 38 des pays les plus pauvres du monde sous forme d'allègement de la dette. De son côté, l'IFFIm a mobilisé plus de 5 milliards de dollars EU. La création de l'IFFEd a connu un nouvel élan lorsque les dirigeants du G20 en ont fait mention dans leur déclaration à l'occasion du sommet qui les a réunis en juillet 2017 à Hambourg en juillet 2017.

L'IFFEd interviendrait sur deux niveaux. Les garanties des donateurs serviraient de quasi-fonds propres et permettraient d'élargir la capacité de prêt des banques de développement et de fournir des subventions mixtes, c'est-à-dire associées à des prêts bancaires (autrement dit, elles permettraient de réduire le taux d'intérêt des prêts bancaires), de manière à harmoniser les conditions avec celles des prêts concessionnels. Avec environ 2 milliards de dollars EU de garanties et 2,5 milliards de dollars EU de rachats, l'IFFEd pourrait lever environ 10 milliards de dollars EU par an de financements concessionnels supplémentaires d'ici 2020. La priorité serait donnée aux pays à revenu intermédiaire de la tranche inférieure, où le taux d'intérêt des prêts des banques de développement (3,5 %) et des marchés de capitaux (8 %) est jugé excessif (Commission pour l'éducation, 2017).

Enfin, le fonds Education Cannot Wait (L'Éducation ne peut pas attendre, ECW), mis en place après le Sommet mondial sur l'action humanitaire de 2016, vise à transformer l'enseignement dans les situations d'urgence. L'UNICEF s'occupe de la gestion du fonds, met à disposition un bureau d'appui et héberge le secrétariat à titre provisoire. L'ECW propose trois types de soutien : a) une « facilité d'accélération » pour investir dans les biens communs mondiaux

FIGURE 20.8 :**L'aide humanitaire à l'éducation a atteint un pic historique en 2016***Échantillon de statistiques sur les demandes globales et les appels d'urgence, et sur les financements associés, dans le secteur de l'éducation, 2000-2016*

(sensibilisation, coordination, préparation aux crises) et dans de nouveaux outils et approches ; b) une « composante d'intervention d'urgence » pour déployer rapidement les fonds en début de crise (20 millions de dollars EU ont déjà servi à financer des interventions en Afghanistan, en République centrafricaine, à Madagascar, en Ouganda, au Pérou, en Somalie et en Ukraine) ; c) une « composante d'appui pluriannuelle » pour contribuer à résorber l'écart entre les interventions humanitaires et de développement. L'ECW prévoit de lever 3,85 milliards de dollars EU d'ici 2020. En avril 2012, il avait réuni

“

Les donateurs doivent assurer la complémentarité du Partenariat pour l'éducation, de l'initiative Education cannot wait et de la Facilité internationale de financement pour l'éducation, en veillant à ce qu'ils n'alourdissent pas inutilement les coûts administratifs ou créent des chevauchements

”

113 millions de dollars EU sur les 153 millions visés pour la première année (ECW, 2017).

Les donateurs devront travailler de concert pour assurer la complémentarité de ces trois initiatives et ne pas alourdir inutilement les coûts administratifs ou créer des chevauchements. Pour autant, ces nouvelles facilités de financement ne suffiront pas à faire disparaître la pénurie chronique d'aide en faveur de l'éducation. C'est pourquoi les donateurs doivent absolument :

- a) honorer leurs engagements et consacrer au moins 0,7 % de leur revenu national brut à l'aide,

dont 10 % à l'éducation ; b) veiller à ce que les enveloppes soient proportionnelles à l'écart de financement des pays, afin que l'aide à l'éducation réponde aux besoins les plus pressants et fasse progresser l'ODD 4.

POINTS SUR LES POLITIQUES 20.2 : LE PAIEMENT AUX RÉSULTATS À L'ESSAI POUR AMÉLIORER L'EFFICACITÉ DE L'AIDE ET LA REDDITION DE COMPTES

L'aide à l'éducation est perçue comme un instrument bénéfique ayant permis d'améliorer l'accès à l'enseignement dans les pays pauvres (Birchler et Michaelowa, 2016). De nombreuses critiques ont cependant été formulées vis-à-vis de l'aide en général, certaines mettant en doute son efficacité dans de nombreux domaines. En outre, les incitations offertes aux États récipiendaires peuvent avoir des effets négatifs. Les gouvernements risquent, par exemple, de se montrer moins redevables envers les citoyens lorsque la prestation de services est en grande partie financée par des sources extérieures (Deaton, 2013).

Le programme d'action figurant dans la Déclaration de Paris sur l'efficacité de l'aide de 2005 tente de répondre à ces critiques. Il vise notamment le « renforcement des obligations mutuelles des donateurs et des pays partenaires à l'égard des citoyens et des instances parlementaires concernant leurs politiques et leurs stratégies de développement » (OCDE, 2008b). La « gestion axée sur les résultats », qui consiste à « gérer et mettre en œuvre l'aide

“

La Déclaration de Paris sur l'efficacité de l'aide de 2005 vise à renforcer les obligations des donateurs et des pays partenaires à l'égard des citoyens et des instances parlementaires

”

en se concentrant sur les résultats souhaités et en utilisant les données disponibles en vue d'améliorer le processus de décision », est l'un des cinq engagements de partenariat. Les pays partenaires se sont engagés à faire converger leurs stratégies et leurs budgets et doivent introduire des indicateurs de performance et établir des rapports d'avancement. Les donateurs se sont engagés à relier leurs programmes et leurs financements aux résultats attendus des stratégies de développement et des cadres de notification nationaux.

L'intégration de la gestion axée sur les résultats dans la Déclaration de Paris marque le point culminant de la « priorité aux résultats » apparue dans les années 90. Dans ce type de programme, l'incitation (financière ou autre) n'est attribuée qu'après vérification de l'exécution des livrables, résultats ou impacts. Les bénéficiaires peuvent être des États (aide axée sur les résultats), des prestataires de services (financement axé sur les résultats) ou des bénéficiaires (par exemple, transferts monétaires conditionnels). De nombreuses approches de paiement aux résultats ont ainsi vu le jour avec des incitations et des niveaux de résultats ciblés différents.

La réécriture du contrat de l'aide devait faire évoluer favorablement le comportement des donateurs et des bénéficiaires. Premièrement, les bénéficiaires de l'aide sont reconnus comme étant les mieux placés pour identifier les moyens d'intervention permettant d'atteindre les résultats souhaités : le contrat leur accorde plus d'autonomie et se veut moins prescriptif. Deuxièmement, la multiplication des incitations encourage les bénéficiaires à obtenir des résultats et allège considérablement le risque pesant sur les donateurs. Troisièmement, l'établissement des résultats comme condition du financement et l'évaluation de leur progression incitent les partenariats à se concentrer sur leur objectif final.

L'aide axée sur les résultats permettrait également d'améliorer la reddition de comptes. Les contribuables des pays donateurs seraient mieux informés de l'utilisation qui est faite de leurs impôts. De leur côté, les États bénéficiaires ne s'engageraient plus seulement à construire des écoles pour garantir l'apprentissage et l'achèvement scolaires. Cette section analyse la logique et les hypothèses qui sous-tendent l'aide axée sur les résultats. Ces hypothèses se reflètent rarement dans la pratique, ce qui fait douter de l'impact durable des approches axées sur les résultats sur les systèmes éducatifs et les relations entre les acteurs de l'aide.

L'AIDE AXÉE SUR LES RÉSULTATS REVÊT DIVERSES FORMES

Le « paiement aux résultats » jouit depuis peu d'une grande popularité, mais son origine remonte à des tentatives plus anciennes d'assortir le versement de l'aide de certaines conditions. Les promesses de réforme stratégique exigées dans un premier temps sont tombées en disgrâce dans les années 90 : les États n'appréciaient guère de se voir imposer des conditions et rechignaient à adopter des réformes qui n'étaient pas de leur ressort. Les donateurs ont alors tenté de lier l'aide à l'adoption effective de certaines politiques et octroyaient les financements une fois les politiques choisies et adoptées par les États. Cependant, le non-versement de l'aide en cas de sous-performance s'est avéré problématique (Adam et Gunning, 2002). Des innovations ont été apportées ultérieurement concernant le type de résultats, de bénéficiaires et/ou d'incitations.

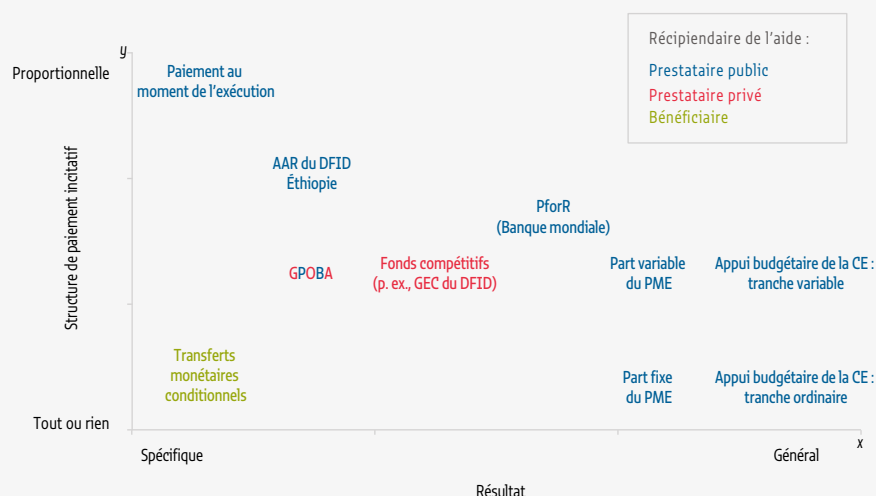
Les résultats des interventions de développement s'échelonnent sur plusieurs niveaux. Le renforcement des capacités et l'exécution des biens et services (les livrables : la construction d'une école ou la formation des enseignants...) engendrent des effets à court et moyen terme (les résultats : l'amélioration du taux d'achèvement ou des acquis d'apprentissage...) entraînant des effets à long terme (l'impact : l'accroissement de la productivité ou des comportements durables...). Plus le résultat intervient tardivement au cours du processus, moins il est possible d'en maîtriser l'issue. L'aide axée sur les résultats se concentre de plus en plus sur ces résultats moins prévisibles. Les acteurs de l'aide à l'éducation se sont emparés assez tard de cette approche, déjà utilisée dans la santé, l'eau et la sylviculture par exemple. Cela est peut-être dû au fait que les ressources ne mènent pas automatiquement aux résultats et que les bénéficiaires sont alors moins certains d'atteindre les objectifs attendus.

Les approches axées sur les résultats ont donné lieu à des tentatives de partenariat avec d'autres bénéficiaires que les États, comme les ONG intervenant dans l'éducation, bien que les conditions contractuelles soient souvent défavorables aux organisations plus modestes. Des aides ont aussi été versées à certains bénéficiaires individuels et communautaires.

Le paiement aux résultats accorde une place centrale aux incitations financières, censées faire converger les objectifs des donateurs et des bénéficiaires. En revanche, les modalités pratiques sont variables. Certains donateurs ne versent les fonds qu'une fois

FIGURE 20.9 :

Il existe de nombreux modèles de paiement aux résultats en matière d'aide à l'éducation
Exemples de paiement aux résultats, par résultat ciblé, structure de paiement incitatif et récipiendaire de l'aide



Remarques : DFID = Ministère britannique du développement international ; CE = Commission européenne ; GEC = Girls' Education Challenge ; PME = Partenariat mondial pour l'éducation ; GPOBA = Partenariat mondial pour l'aide basée sur les résultats de la Banque mondiale (cible les prestataires publics et privés) ; PforR = Programme pour les résultats de la Banque mondiale ; AAR = aide axée sur les résultats.

Source : Inspiré de la figure 9 in Pearson et al. (2010).

paiements variables en fonction de la progression des cibles des résultats de développement – y compris dans l'éducation (taux d'achèvement, etc.). Les scores des différents indicateurs permettent d'ajuster les versements aux mesures de la performance. En moyenne, 40 % des versements sont affectés au titre de paiements variables, dont environ 71 % ont été décaissés dans le cadre de programmes antérieurs (Commission européenne, 2005). De nouvelles directives ont été publiées en 2012 suite à une révision du programme (Commission européenne, 2012 ; Cour des comptes européenne, 2010).

Le PME a adopté une approche similaire en 2014 dans le cadre de son nouveau modèle de financement. Il prévoit désormais un décaissement fixe de 70 % sur demande et un décaissement variable de 30 % selon les résultats. En

le résultat atteint. D'autres procèdent par tranches : le premier versement est effectué quelle que soit la performance (ou si le bénéficiaire prouve qu'il a déployé les efforts nécessaires) et le second requiert l'atteinte des objectifs. Certains donateurs fixent la somme en fonction de la performance réalisée, en mesurant le coût unitaire du résultat.

L'une des typologies permet de cartographier les contrats des programmes évoqués dans cette section sur une échelle en deux dimensions (**figure 20.9**). L'axe des abscisses (x) représente le type de résultat attendu (spécifique ou général) et l'axe des ordonnées (y) représente la structure de paiement incitatif (paiement absolu ou proportionnel aux réalisations). Une troisième dimension est exprimée par un code couleur distinguant le type de récipiendaire (État, prestataire privé ou prestataire individuel).

Certains programmes d'appui budgétaire sont axés sur les résultats

Les programmes d'appui budgétaire, lesquels versent l'aide directement au Trésor public des pays bénéficiaires, sont un exemple d'aide axée sur un résultat général. Depuis 1999, la Commission européenne pilote un programme d'appui budgétaire axé notamment sur la reddition de comptes dans le cadre de l'aide. Les pays reçoivent un paiement fixe une fois remplies les conditions générales (stabilité macroéconomique, gestion saine des finances publiques, etc.) et des

janvier 2017, cinq pays avaient reçu une subvention pour la mise en œuvre de programmes dans le secteur de l'éducation, dont une part variable. Pour obtenir celle-ci, les pays doivent atteindre les cibles fixées par les plans nationaux sectoriels pour l'éducation

“ Pour bénéficier d'un financement du PME, le Malawi doit améliorer de 10 % la parité chez les enseignants de la 6^e à la 8^e années d'études dans les huit districts les plus défavorisés ”

et obtenir des résultats probants en matière d'équité, d'apprentissage et d'efficacité systémique (PME, 2015). Par exemple, le Malawi doit améliorer de 10 % la parité chez les enseignants de la 6^e à la 8^e années d'études dans les huit districts les plus défavorisés ; le Congo doit réduire de 20 % les frais

d'éducation déboursés par le quintile des ménages le plus pauvre (Martinez, 2016).

Les banques de développement introduisent des modalités axées sur les résultats

Environ la moitié des prêts de la Banque mondiale sont considérés comme étant axés sur les résultats, mais leur proportion varie entre les trois instruments de prêt. La modalité d'appui budgétaire,

“

Environ la moitié des prêts de la Banque mondiale sont considérés comme étant axés sur les résultats

”

le « financement des politiques de développement », implique l'adoption de politiques par le pays et reste la moins axée sur les

résultats. La modalité traditionnelle, le « financement des projets d'investissement », est davantage axée sur les résultats et intègre de plus en plus d'indicateurs liés aux décaissements (ILD) visant les livrables relatifs à l'éducation. Au Bangladesh, la moitié des décaissements a ainsi fait l'objet d'un examen annuel des ILD au niveau des livrables (pourcentage d'écoles primaires fournissant une éducation préscolaire, pourcentage de sous-districts dotés de plans pour l'éducation, etc.), conformément à l'approche sectorielle du troisième Programme de développement de l'enseignement primaire. En novembre 2016, 43 des 54 cibles des ILD prévues sur les cinq premières années avaient été atteintes (Banque mondiale, 2016a).

Le troisième instrument, le « programme pour les résultats » (PforR), est le plus récent (2012) et le plus axé sur les résultats, c'est-à-dire que les décaissements sont liés à des résultats définis. À l'avenir, le PforR devrait représenter 15 % du portefeuille de prêts total de la Banque mondiale. Certains programmes d'appui aux capacités des pouvoirs locaux en matière de prestation de services de base (l'Initiative nationale du développement humain au Maroc et le Projet de protection des services de base en Éthiopie, etc.) incluent une composante relative à l'éducation, mais peu d'entre eux se concentrent exclusivement sur ce domaine.

En revanche, le programme Big Results Now in Education (Des résultats majeurs dans le domaine de l'éducation), lancé en 2014 en République-Unie de Tanzanie, porte exclusivement sur l'éducation. Le prêt inclut des ILD visant les processus, les livrables et les résultats. Par exemple, l'obtention d'un taux d'encadrement acceptable entraîne un décaissement de 17 %. L'atteinte d'une certaine vitesse de lecture (établie à partir d'une évaluation nationale d'échantillons) donne lieu à un décaissement de 13 %, en fonction du taux d'amélioration. Le seuil établi était de 18 mots par minute et la cible de 22 mots par minute, soit une amélioration moyenne annuelle d'un mot par minute (Banque mondiale, 2014d).

D'autres projets du PforR sont en cours de préparation. En Inde, le programme d'amélioration de l'efficacité des enseignants dans l'État du Bihar (Enhancing Teacher Effectiveness in Bihar Operation) vise la mise en place de structures de formation et de systèmes de gestion. Les résultats, notamment les ILD visant le taux de présence des enseignants (censé augmenter de 5 points de pourcentage en cinq ans pour atteindre 86 %) et leurs performances en lecture et en mathématiques (Banque mondiale, 2015), seront vérifiés par des tiers. Au Liban, le programme multidonateurs Reaching All Children with Education (Atteindre tous les enfants par l'éducation, RACE) intervient auprès des enfants réfugiés syriens. Une tranche de 95 millions de dollars EU (42 % du total) est débloquée, à condition

que le pays atteigne le seuil de scolarisation et de rétention fixé par l'ILD (Banque mondiale, 2016d).

À l'occasion du Forum mondial sur l'éducation de 2015, la Banque mondiale s'est engagée à doubler ses prêts pour l'éducation axés sur les résultats à hauteur de 5 milliards de dollars EU entre 2015 et 2020. D'autres banques multilatérales ont lancé des programmes similaires adossés à des ILD. En 2013, la Banque asiatique de développement (BAD) a introduit une modalité de prêt axée sur les résultats : 46 % des financements sont consacrés à des projets éducatifs (BAD, 2016), bien que ceux-ci visent essentiellement des résultats institutionnels. Par exemple, au Sri Lanka, les ILD du programme de développement du secteur de l'éducation visent un certain taux de réussite aux examens, mais également l'ouverture de certaines sections dans les établissements secondaires et le renforcement des capacités institutionnelles, deux éléments potentiellement difficiles à vérifier de manière indépendante (BAD, 2013).

L'achat de services éducatifs avec l'aide axée sur les résultats est une innovation récente

La plupart des contrats de l'aide axée sur les résultats impliquent des prestataires de services éducatifs privés. Les donateurs visent à couvrir les frais de prestation de services par élève, mais peuvent de plus fournir un paiement incitatif variable. Il peut s'agir d'un versement intégral une fois les résultats atteints, d'un paiement proportionnel aux progrès réalisés, ou d'un mélange des deux (R4D, 2015).

Depuis 2003, le Partenariat mondial pour l'aide basée sur les résultats (GPOBA) s'efforce de généraliser ces approches dans les différents secteurs, en particulier l'éducation. Au Viet Nam, le projet de valorisation du deuxième cycle de l'enseignement secondaire (Upper Secondary Education Enhancement Project) vise à améliorer l'accès des élèves pauvres à ce cycle (de la 10^e à la 12^e année d'études) dans les établissements secondaires professionnels et privés de onze provinces. Les subventions axées sur les résultats accordées aux établissements ont permis de rembourser les frais de scolarité de 7 500 élèves sur la période 2010-2013. Les établissements de deuxième cycle du secondaire ont reçu 90 dollars EU par élève et par an, suffisants pour couvrir 55 % des frais scolaires (principalement les frais de scolarité) ; les établissements professionnels de deuxième cycle du secondaire ont reçu 160 dollars EU par élève et par an, suffisants pour couvrir 84 % des frais. Le reste était financé par l'établissement et par une fondation, aussi bénéficiaire de la subvention et partenaire de mise en œuvre (GPOBA, 2016).

Les fonds compétitifs mettent les organisations en concurrence pour obtenir des financements (Pompa, 2013). Le fonds Girls' Education Challenge du DFID est le plus grand fonds compétitif créé ces dernières années. Lancé en 2012, il a financé 37 projets, dont 15 intègrent une composante de paiement à la performance équivalant en moyenne à 10 % du décaissement total. La plupart des projets visent avant tout des résultats d'apprentissage. Les administrateurs

du fonds misent sur les incitations pour améliorer la reddition de comptes chez les ONG et les prestataires privés (Coffey, 2016 ; Commission indépendante pour l'évaluation de l'impact de l'aide [ICAI], 2016).

Le DFID a mis en œuvre des programmes pilotes axés sur les résultats en Éthiopie et au Rwanda. En Éthiopie, l'objectif était d'augmenter le taux de passage et de réussite de l'examen du certificat d'éducation secondaire générale de 10^e année, en particulier dans les quatre régions les plus pauvres. L'État recevait 75 livres par garçon supplémentaire passant l'examen par rapport à l'année précédente dans ces régions, et 100 livres pour les filles. La même somme était attribuée pour chaque élève supplémentaire admis à l'examen. Les incitations étaient légèrement inférieures dans les autres régions. Le montant total a atteint jusqu'à 10 millions de livres par an sur trois ans (Cambridge Education, 2015). Le programme du Rwanda était basé sur un modèle similaire.

Ces deux projets sont ceux qui se rapprochent le plus du modèle du « paiement à la livraison », dont le Centre pour le développement mondial, un groupe de réflexion, a fait sa spécialité. Un paiement comptant est remis au récipiendaire en échange de la réalisation d'un seul objectif de développement. Le choix de la méthode d'exécution est laissé au récipiendaire (Birdsall et Savedoff, 2010). L'Outcome Fund, qui dérive de ce modèle, prévoit de distribuer un million de dollars EU parmi les pays s'engageant à introduire ou maintenir une évaluation de l'apprentissage valide (Savedoff, 2016).

LES ÉVALUATIONS SONT PEU NOMBREUSES ET DIFFICILES À CONCEVOIR

Étant donné le caractère récent de l'introduction du paiement aux résultats dans l'aide à l'éducation et le nombre restreint d'interventions achevées, il n'est pas surprenant que le nombre d'évaluations soit limité.

Les évaluations de processus des nouveaux outils de prêt axés sur les résultats dévoilent leurs premières conclusions. Le Groupe indépendant d'évaluation (IEG) de la Banque mondiale a examiné le PforR et constaté que, contrairement aux attentes, la plupart des réalisations ciblées étaient intervenues au niveau institutionnel, non à celui des résultats (IEG, 2016). Selon un examen à mi-parcours de l'instrument de la Banque asiatique de développement, les ILD devraient viser davantage les résultats institutionnels plutôt que les résultats de programme (BAD, 2016).

Une évaluation du processus du fonds Girls' Education Challenge a mesuré l'orientation sur les résultats de divers projets et constaté que la plupart des prestataires disposaient de faibles capacités de suivi et d'évaluation, et que les efforts pour atteindre plus rapidement davantage de filles avaient pris le pas sur l'atteinte des plus marginalisés (Coffey, 2016). La Commission indépendante pour l'évaluation de l'impact de l'aide a salué les fonctionnalités innovantes du fonds, tout en s'interrogeant sur la possibilité d'intégrer durablement les interventions dans les systèmes publics (ICAI, 2016).

Les évaluations d'impact doivent se débarrasser de certains défauts de conception pour être informatives. Tout d'abord, de nombreuses évaluations – principalement dans le secteur de la santé – n'ont pu imputer les changements observés au paiement aux résultats. Les évaluateurs doivent encore plus s'attacher à repérer « les mécanismes et les circonstances avec et dans lesquels » les approches de paiement aux résultats « sont les plus susceptibles d'aboutir à des changements de comportement ayant un effet à long terme » (Perrin, 2013).

La majorité des interventions ciblent un large éventail de résultats, et il est difficile pour les évaluateurs de tirer des conclusions. En Indonésie, le programme national d'autonomisation communautaire, Generasi, a remis aux communautés des subventions globales, en vue d'améliorer les performances dans la santé et l'éducation (fréquentation scolaire, etc.). Les communautés ont pu entre autres embaucher des enseignants, ouvrir des établissements annexes ou financer les transports. Une partie de la subvention était attribuée sous forme de financement compétitif aux communautés les plus performantes. Le taux de scolarisation s'est amélioré, cependant il n'est pas démontré que cela soit dû aux incitations (Olken et al., 2014).

Par ailleurs, le paiement aux résultats est généralement utilisé en même temps que d'autres instruments : il est donc difficile de cerner l'impact supplémentaire de l'incitation, notamment lorsqu'elle ne représente qu'un petit supplément d'un programme d'aide plus important répondant aux mêmes objectifs. Le projet pilote du DFID au Rwanda offrait jusqu'à 9 millions de livres, dans le cadre de la contribution générale de 75 millions de livres du Gouvernement britannique, elle-même rattachée à un projet sectoriel regroupant de multiples donateurs. Selon l'évaluation, le projet pilote n'a donné lieu à aucun résultat cohérent. Les augmentations supérieures à la tendance observées étaient en fait dues à la décision antérieure du gouvernement d'étendre l'éducation de base à la 9^e et la 12^e années (Upper Quartile, 2015).

“

Une évaluation du fonds Girls' Education Challenge a souligné que les efforts pour atteindre plus rapidement davantage de filles avaient pris le pas sur l'atteinte des plus marginalisés

”

Dans le cas du projet du DFID en Éthiopie, la récompense financière ne faisait pas le poids face à d'autres projets financés par des donateurs. L'impact estimé sur la participation des garçons et des filles à l'examen est resté statistiquement faible ou ne pouvait être raisonnablement attribué au projet pilote. Selon les bureaux régionaux de l'éducation et les établissements scolaires, les incitations financières du projet pilote étaient comparativement faibles et donc insuffisantes pour provoquer un réel changement (Cambridge Education, 2015).

Enfin, la durée de l'intervention, la rapidité de la mise à disposition des données, et le délai d'attente avant l'obtention de résultats tangibles rendent le processus d'évaluation plus complexe.

Des investissements sont en cours pour tenter de résoudre certaines de ces difficultés et d'améliorer le corpus de données. Le fonds Girls' Education Challenge a pris diverses mesures en ce sens : mise en place de cadres de suivi et d'évaluation performants ; introduction par le gestionnaire du fonds de normes d'évaluation harmonisées ; obligation pour les prestataires de consacrer une part budgétaire plus élevée que la moyenne à l'évaluation externe (environ 15 % du budget, voire plus de 20 % pour certains projets plus modestes). Un examen du dispositif de paiement aux résultats du fonds a néanmoins révélé des faiblesses au niveau de la conception et de la communication. Il apparaît également que les incitations financières n'étaient pas nécessaires pour que le programme reste axé sur les résultats (Holden et Patch, 2017).

Le fonds fiduciaire multidonateurs Results in Education for All Children (REACH, Des résultats dans l'éducation pour tous les enfants), financé par l'Allemagne, les États-Unis et la Norvège et géré par la Banque mondiale, prépare les pays au déploiement d'approches axées sur les résultats et les aide à consolider leurs corpus de données. Plusieurs des 19 projets ayant bénéficié d'une subvention « Connaissances, apprentissage et innovation » en 2015 ont évalué la capacité des pouvoirs publics à gérer des contrats axés sur les résultats. En Inde, l'Institut national d'enseignement ouvert (National Institute of Open Schooling), une école de la deuxième chance, a utilisé la subvention pour mettre en place des contrats axés sur la performance avec ses prestataires de services (Banque mondiale, 2016c). Un autre projet mis en œuvre à Jakarta, en Indonésie, a permis d'introduire des subventions scolaires assorties d'indicateurs de performance alignés sur les normes éducatives nationales. Ce type d'intervention devrait contribuer à enrichir les corpus de données, cependant, la plupart sont réalisées à petite échelle et leur éventuel développement doit être envisagé avec prudence.

DE NOMBREUSES HYPOTHÈSES SUR LE PAIEMENT AUX RÉSULTATS SONT INFONDÉES

Bien que l'on possède encore peu de données factuelles sur l'évaluation, plusieurs études récentes mettent en évidence certaines lacunes dans les hypothèses qui sous-tendent les contrats d'aide axée sur les résultats.

Le transfert du risque aux prestataires affecte la rentabilité

On peut raisonnablement supposer que les acteurs de l'éducation sont avant tout motivés par un désir personnel de fournir une éducation de qualité. L'ajout d'incitations extérieures risque de nuire à cette motivation personnelle (Gneezy et al., 2011). Si le seuil de performance minimale est bas, les acteurs faisant preuve d'une très forte motivation personnelle risquent de percevoir ces contrôles comme une mise en doute de leur engagement et de relâcher leurs efforts. En outre, il peut être décourageant de voir ses ressources diminuer en cas de sous-performance malgré de justes efforts (Clist et Dercon, 2014).

Même si les contrats d'aide axée sur les résultats incitent réellement à progresser vers certains objectifs, les divers modèles contractuels attirent différents types de prestataires. L'incertitude liée aux paiements conditionnels risque de rebuter les prestataires peu enclins aux risques et aux pertes. Le fonds Girls' Education Challenge a constaté que les ONG plus modestes étaient moins susceptibles de répondre à des appels d'offres (Bond, 2014 ; Holden et Patch, 2017).

Les soumissionnaires ont plus tendance à surestimer leurs chances de réussite et/ou à sous-estimer les coûts. Il faudrait alors majorer la récompense financière, de manière à surmonter l'aversion au risque (Clist, 2016). On pourrait aussi expliquer aux soumissionnaires comment atteindre les résultats tout en réduisant les efforts et les coûts par rapport à ceux estimés dans l'allocation axée sur les résultats. Dans les deux cas, le rapport qualité-prix, un argument essentiel du paiement aux résultats, serait limité.

À terme, le transfert d'une grande partie du risque aux prestataires peut nuire à l'innovation, l'un des corollaires positifs du paiement aux résultats. L'aide au développement a plus de chances d'être efficace lorsque les prestataires peuvent innover pour atteindre les résultats liés à l'éducation. Mais le fait de conditionner le paiement à certaines performances peut avoir raison de leur désir d'innovation.

“

Le transfert du risque aux prestataires d'éducation peut nuire à l'innovation, l'un des corollaires positifs du paiement aux résultats

”

Il est difficile de trouver les bons indicateurs de résultats

L'estimation et l'atteinte des résultats dans le domaine de l'éducation restent incertaines, non seulement car les résultats ne sont pas toujours à la hauteur des efforts consentis, mais également en raison de l'incertitude des évaluations. Ce dernier point peut être abordé sous différents aspects, comme l'illustre la diversité des indicateurs des résultats d'apprentissage.

Premièrement, les indicateurs doivent être mesurables. Par exemple, il est nécessaire d'établir une définition acceptée du résultat d'apprentissage souhaité et des outils de mesure associés. Les donateurs sont parfois en mesure d'utiliser les statistiques nationales, cependant des systèmes de suivi et d'évaluation parallèles sont généralement mis en place. Ce dédoublement augmente sensiblement les coûts, souvent sans que les capacités de suivi du pays s'en trouvent améliorées. Cela contrarie l'institutionnalisation des systèmes de mesure, pourtant capitale aux yeux des partisans du paiement aux résultats (Banque mondiale, 2017a).

Deuxièmement, les indicateurs doivent pouvoir être vérifiés moyennant un coût raisonnable. Une vérification minutieuse par un tiers indépendant est essentielle : en effet, les paiements contractuels dépendent des mesures effectuées et ne peuvent être contestés sur le plan juridique. Dans la pratique, les indicateurs de résultats sont souvent mesurés par le biais d'une enquête par sondage, ce qui entraîne des erreurs. Cet aspect est d'autant plus problématique que les résultats des performances d'apprentissage ont tendance à évoluer progressivement, ce qui rend la mesure des progrès encore plus incertaine.

Troisièmement, les indicateurs servent à prendre les décisions de décaissement et à mesurer les résultats de développement à long terme souhaités et soutenus par les donateurs, deux fonctions simultanées mais pas forcément compatibles (Holzapfel et Janus, 2015). Par exemple, si le champ de mesure des performances d'apprentissage est trop limité par rapport aux objectifs globaux du système, cela risque de fausser la prestation de services. Ainsi, lorsque les indicateurs ne tiennent pas compte de l'équité, les prestataires principaux ont tendance à se concentrer sur les populations d'élèves les plus faciles à atteindre. Ces conséquences imprévues compromettent les éventuels effets incitatifs positifs du paiement aux résultats.

L'importance accordée à un principe de l'efficacité de l'aide se fait au détriment des autres

Les approches étudiées visent à faire respecter le principe de gestion des résultats de la Déclaration de Paris. À y regarder de plus près, cette approche est toutefois en porte-à-faux avec d'autres objectifs de la Déclaration.

L'aide axée sur les résultats ne respecte pas nécessairement le principe d'appropriation par le pays. Si les donateurs affirment

que les pays apprécient de plus en plus les approches axées sur les résultats, ils n'en restent pas moins les instigateurs de celles-ci. Les pays récipiendaires ne gèrent pas l'affectation des ressources nationales avec ce type d'approche, hormis les subventions

“ L'aide axée sur les résultats ne respecte pas nécessairement le principe d'appropriation par le pays ”

globales destinées aux autorités locales, elles-mêmes issues des programmes des donateurs (Fonds d'équipement des Nations Unies [UNCDF], 2010). Ils se montrent en général beaucoup plus stricts et moins enclins au risque lorsque la budgétisation ne relève pas de l'aide (Paul, 2015).

Ce manque d'appropriation apparent peut de plus expliquer les difficultés à faire comprendre le fonctionnement du paiement aux résultats. Selon l'examen du projet du PforF sur la formation des enseignants au Viet Nam, l'équipe nationale avait des difficultés à appréhender le mécanisme et le fait que « la Banque impose certaines obligations de précaution, même en cas d'utilisation des systèmes nationaux » (Banque mondiale, 2016b). Le projet du DFID au Rwanda a bénéficié de très bons rapports entre les autorités centrales et locales, mais n'était ni connu ni compris à l'échelle locale (Holzapfel et Janus, 2015).

Le principe d'harmonisation avec les systèmes nationaux est appliqué de manière éparse. Les donateurs préfèrent souvent acheminer les fonds par le biais de prestataires privés et soutenir une gestion privée des établissements publics, des programmes de coupons et de la construction des écoles (R4D, 2015). Néanmoins, le renforcement des capacités des institutions publiques ne doit pas être négligé. En outre, la plupart des projets ne disposent d'aucun plan de développement ou visant à intégrer durablement l'approche dans le système d'éducation publique, une tendance rapportée notamment par le fonds Girls' Education Challenge (ICAI, 2016).

Le fait de conditionner les paiements à des résultats incertains ne permet pas non plus d'améliorer la prévisibilité des flux de l'aide, et cet aspect des pratiques des donateurs est critiqué depuis longtemps. L'approche du paiement aux résultats semble rejeter totalement l'idée d'un financement initial et prévisible, qui permettrait de résorber les écarts de financement du développement.

CONCLUSION

Le modèle du paiement aux résultats a été salué pour avoir contribué à mettre en évidence la nécessité de mieux prendre en compte les résultats finaux. Il permet aussi d'accélérer la transition vers une culture du suivi et de l'évaluation des résultats. Cette approche est à même d'enclencher un cercle vertueux d'harmonisation, à condition que ces résultats s'inscrivent dans la stratégie nationale.

“

Ne pas tenir compte des dépenses assumées par les familles revient à laisser dans l'ombre une part substantielle du tableau financier

”

Les dilemmes doivent être résolus avec prudence. Les contrats axés sur les résultats sont-ils nécessaires pour instaurer une culture du résultat au sein du gouvernement ou peut-on y parvenir en améliorant la capacité des systèmes statistiques nationaux ? Des objectifs bien définis, mais limités, ne risquent-ils pas de détourner les efforts vers des résultats à court terme potentiellement contraires ou défavorables au développement à long terme ? Le paiement aux résultats peut se substituer aux modèles d'aide traditionnels à condition de respecter certains critères relativement stricts. Il peut être particulièrement efficace dans les systèmes d'éducation les moins prioritaires, c'est-à-dire ayant un projet clairement défini, des objectifs bien alignés et des donateurs pouvant se permettre de prendre des risques.

Le paiement aux résultats n'est peut-être qu'une nouvelle tentative d'imposer « une aide sous conditions » et n'échappe pas totalement aux traditionnels écueils en matière de conditionnalité de l'aide. L'un des principaux constats d'une étude très médiatisée de la conditionnalité de l'aide parue au début des années 2000 est toujours d'actualité : « [Les donateurs] doivent aborder le modèle de la conditionnalité avec une certaine humilité, en reconnaissant la nature complexe des difficultés rencontrées par les pays en développement, pour lesquelles il n'existe souvent pas de panacée » (Koeberle et al., 2005).

S'agissant de l'amélioration de la reddition de comptes, le paiement aux résultats semble effectivement inciter les prestataires privés à s'acquitter de leurs obligations. Cependant, il semble que la dynamique de la reddition de comptes ait peu évolué dans les pays dont le besoin d'aide aux fins de renforcement institutionnel est toujours aussi fort. Se pose également la question de la responsabilité des donateurs soucieux de transférer le risque aux récipiendaires de l'aide, moins préparés à l'assumer.

DÉPENSES DES MÉNAGES

Il est crucial d'estimer la part des dépenses d'éducation assumée par les ménages, afin d'améliorer la planification et de contrôler l'efficacité et l'équité des politiques. Cette démarche n'est toutefois pas appréciée à sa juste valeur, bien qu'elle soit essentielle pour ne laisser personne de côté. Le coût de l'éducation constitue un obstacle majeur à la participation scolaire pour les ménages des pays à revenu faible et intermédiaire. Ne pas tenir compte des dépenses assumées par les familles revient à laisser dans l'ombre

une part substantielle du tableau financier. Le nouvel indicateur du cadre de suivi de l'ODD 4 destiné à évaluer les dépenses par source de financement vise précisément à attirer l'attention des planificateurs sur cette menace potentielle pour l'équité dans l'éducation.

Cette négligence ne provient pas d'un manque de données. Comme indiqué dans le *Rapport GEM 2016*, presque tous les pays disposent d'outils pour mesurer la part des dépenses éducatives imputable aux ménages, par exemple les enquêtes sur le revenu et les dépenses des ménages réalisées par les bureaux nationaux de la statistique pour mettre en évidence les principaux indicateurs macroéconomiques (taux d'inflation, etc.).

Le véritable enjeu est double. Premièrement, de nombreux ministères de l'éducation peinent à appréhender globalement les enjeux de l'éducation : les planificateurs se concentrent exclusivement sur les budgets et ne tiennent pas compte des difficultés rencontrées par la population. Par exemple, les responsables de l'éducation d'un certain nombre de pays ont toléré le développement de systèmes d'éducation parallèles ou du soutien scolaire privé, malgré leurs effets négatifs sur l'équité. Dans la pratique, rares sont les ministères de l'éducation qui exigent un bilan statistique global, c'est-à-dire englobant les dépenses publiques et privées.

Deuxièmement, malgré des données relativement abondantes, les enquêtes sur les dépenses des ménages ne sont pas normalisées. Chaque enquête applique sa propre définition des « dépenses éducatives » et inclut différentes rubriques dans ses questionnaires. Par conséquent, le coût de l'éducation supporté par les ménages est parfois sous-estimé ou surestimé.

Il existe pourtant une norme dans ce domaine. L'UNESCO, l'OCDE et Eurostat (collectivement, l'UOE) ont classé les dépenses éducatives assumées par les ménages en deux grandes catégories :

- Les paiements aux institutions de l'éducation, notamment : les frais de scolarité ; les autres frais de services scolaires (inscription, laboratoire, examen, etc.) ; les frais de services annexes (internat, repas, services de santé, etc.) ; la participation à un éventuel fonds scolaire ou un fonds de cotisation des parents pour l'établissement, notamment par le biais des associations parents-enseignants ou des conseils de direction scolaire.

- Les paiements pour l'achat de biens et de services éducatifs en-dehors des institutions scolaires, à savoir : les dépenses liées à la fréquentation scolaire (uniforme/tenue exigée, manuels scolaires, autres fournitures scolaires, etc.) ; les dépenses supplémentaires (cours privés, transports, cantine, ouvrages supplémentaires, ordinateur familial et services informatiques).

Cette norme est utilisée pour les comptes nationaux de l'éducation, lesquels visent à fournir un cadre de notification cohérent pour l'ensemble des dépenses nationales d'éducation (**point sur les politiques 20.3**). Toutefois, le contenu des rubriques concernées des questionnaires auprès des ménages n'est pas encore suffisamment harmonisé.

L'ISU a analysé les questionnaires de 99 enquêtes auprès des ménages et défini trois critères d'évaluation de la qualité de l'information : le nombre de postes de dépense de l'UOE ; la date de l'enquête ; la granularité des informations recueillies (c'est-à-dire la possibilité de répartir les dépenses entre chaque membre du ménage par niveau d'études et par type d'institution scolaire). Ce dernier critère est important, car les enquêtes sur les revenus et les dépenses des ménages n'intègrent généralement qu'une ou deux questions sur les dépenses d'éducation et omettent les informations plus fines. Aucune enquête analysée par l'ISU ne répondait entièrement aux trois critères et seules 26 y répondaient

de manière satisfaisante, c'est-à-dire qu'elles incluaient les postes de dépense essentiels, étaient relativement récentes et incluaient des données sur le niveau d'études fréquenté (ISU, 2017a).

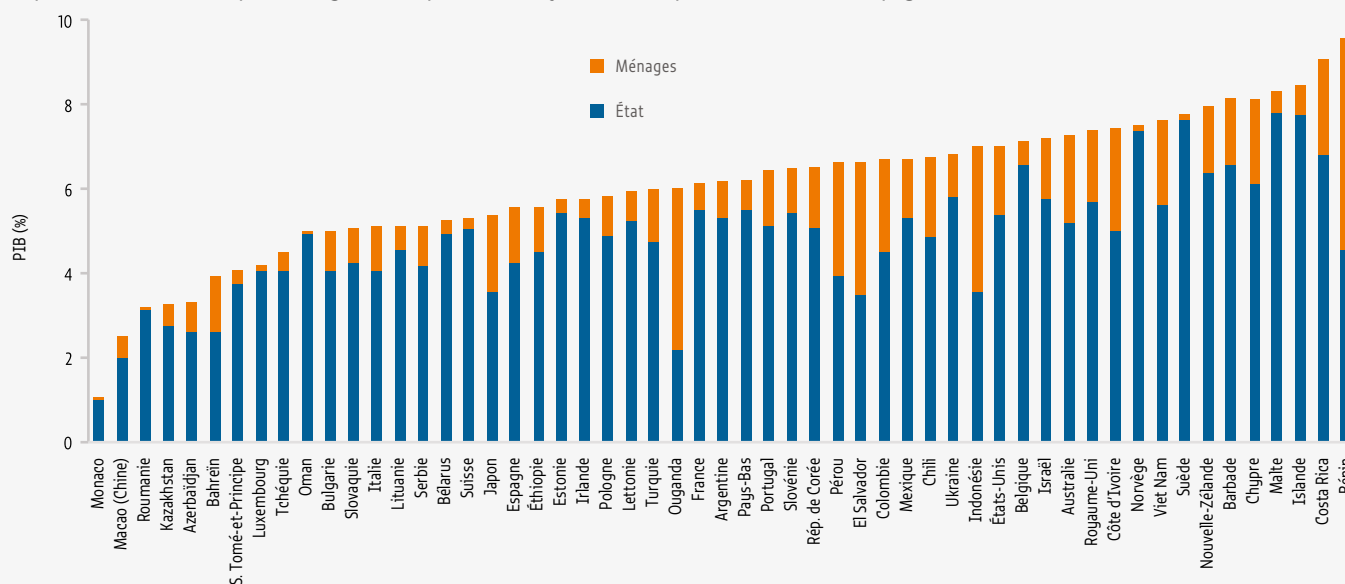
En 2017, l'ISU a mis au point un protocole, afin d'optimiser la comparabilité des estimations des dépenses d'éducation des ménages. Si de telles informations sont régulièrement communiquées pour les pays de l'OCDE, dont provient encore la grande majorité des données récentes, c'est la première fois que des données comparables sont publiées pour les pays à revenu faible et intermédiaire. La priorité a été accordée aux pays disposant de microdonnées d'enquête accessibles au public. D'autres données seront intégrées une fois les accords conclus avec les organisations détentrices.

On s'aperçoit notamment que la prise en compte des dépenses des ménages peut permettre d'appréhender différemment les efforts déployés par les pays en matière d'éducation. Par exemple, El Salvador et l'Indonésie consacrent 2 points de pourcentage de moins de leur PIB à l'éducation que la France et les Pays-Bas, mais dépensent globalement davantage, car les ménages y consacrent plus de 3 points de pourcentage du PIB (**figure 20.10**). De même, sur 55 pays disposant de données pour 2013-2015, l'Ouganda affichait les dépenses publiques les plus faibles, en excluant la région administrative spéciale de Macao (Chine) et Monaco. Toutefois, il

FIGURE 20.10 :

Les contributions des ménages représentent une part substantielle des dépenses totales d'éducation

Dépenses d'éducation en pourcentage du PIB, par source de financement, pour un échantillon de pays, 2013-2015



Source : Base de données de l'ISU.

“

La part des dépenses assumée par les ménages dans les pays disposant de données depuis 2005 a augmenté de 18 % dans les pays à revenu élevé et de 33 % dans les pays à faible revenu

”

dépensait autant que l'Argentine et la Turquie une fois prises en compte les contributions des ménages.

Les conclusions confirment également l'argument du *Rapport mondial de suivi sur l'éducation pour tous 2015*, selon lequel la part des dépenses d'éducation assumée par les ménages augmente de manière inversement proportionnelle au niveau de revenu du pays. Bien que le nombre de pays soit trop faible pour tirer un constat général, la part des dépenses assumée par les ménages dans les pays disposant de données depuis 2005 a augmenté de 18 % dans les pays à revenu élevé, 25 % dans les pays à revenu intermédiaire et 33 % dans les pays à faible revenu. La part des dépenses totales d'éducation assumée par les ménages était d'au moins un tiers

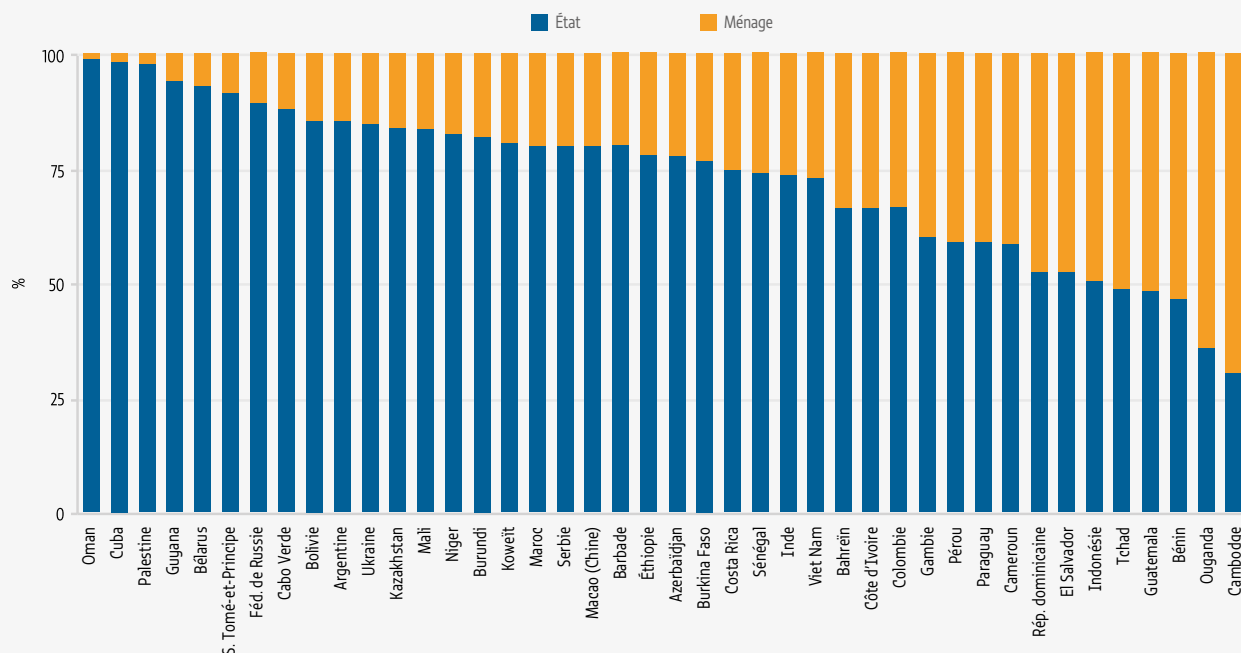
dans un tiers des pays à revenu faible et intermédiaire. Elle était de 69 % au Cambodge en 2011 (**figure 20.11**).

Les enquêtes sur le budget des ménages et les analyses des institutions et des chercheurs sont encore loin d'utiliser le modèle normalisé de l'UOE et risquent d'obtenir des estimations très divergentes pouvant prêter à confusion. D'après l'enquête harmonisée sur le revenu et les dépenses des ménages réalisée en Palestine en 2010/11, dans le cadre d'une analyse de quatre pays arabes, les ménages consacrent 5,5 % de leurs dépenses à l'éducation, en particulier aux études supérieures. Cela représenterait une part du PIB bien supérieure à celle – négligeable – de 0,2 % enregistrée dans la base de données de l'ISU (Rizk et Abou-Ali,

FIGURE 20.11 :

Les ménages couvrent au moins un tiers des dépenses totales d'éducation dans un tiers des pays

Répartition des dépenses totales d'éducation, par source de financement, dans un échantillon de pays, 2005-2015



Remarque : La figure inclut tous les pays disposant de données pour la période 2005-2015, sauf l'UE et les pays de l'OCDE.
Source : Base de données de l'ISU.

2016). Selon un examen mené dans 12 pays d'Amérique latine et des Caraïbes, la contribution des ménages en pourcentage du PIB était de 3,6 % au Costa Rica en 2013 et de 1,9 % au Mexique en 2014, contre 2,2 % et 1,4 % selon la base de données de l'ISU (Acerenza et Gandelman, 2017). La publication des estimations initiales des dépenses des ménages a néanmoins constitué une première étape importante. Les gouvernements doivent désormais en tenir compte.

POINT SUR LES POLITIQUES 20.3 : METTRE EN PLACE DES COMPTES NATIONAUX DE L'ÉDUCATION EN S'INSPIRANT DE L'EXPÉRIENCE DU SECTEUR DE LA SANTÉ

L'introduction récente d'un cadre pour les comptes nationaux de l'éducation constitue une étape importante en vue d'obtenir un état des lieux interne complet et cohérent des dépenses d'éducation. L'approche mise au point par l'IPE et l'ISU, avec l'aide du PME, s'inspire du Système de comptabilité nationale (chargé, plus généralement, de calculer le PIB) et bénéficie de dizaines d'années d'expérience dans le secteur de la santé. Le cadre définit et contrôle les flux financiers de la source (État, donateur, ménage) aux divers usages qu'en font les bénéficiaires (fonds récurrents, capital, etc.). Il pourrait s'avérer utile aux États aux fins de planification, et à la société civile pour assurer le suivi des points d'achoppement et des sources d'inégalité et demander des comptes.

Cependant, il ne suffit pas d'introduire un cadre pour que les pays l'adoptent systématiquement. Cette section revient sur le processus de diffusion des comptes nationaux de la santé et en tire plusieurs constats utiles au déploiement de leur équivalent pour l'éducation.

Proposer un moyen d'uniformiser toutes les dépenses...

La première tentative de création de comptes de la santé remonte aux années 60, avec la publication d'un premier rapport compilant des données comparables sur les dépenses de santé et proposant la mise au point d'un cadre de comptabilité harmonisé aux fins de planification de la santé (Abel-Smith, 1967). Il faudra toutefois attendre l'année 2000 et la création du Système de comptes de la santé par Eurostat, l'OCDE et l'Organisation mondiale de la Santé (OMS) pour que soit introduit un cadre commun de comptabilité des dépenses de santé aux fins de comparaison internationale (OCDE, 2000). Les différents systèmes de santé nationaux utilisent désormais des concepts, définitions, classifications et règles de comptabilité communs.

Le cadre des comptes nationaux de la santé comporte trois dimensions principales : fonctions liées aux soins, industries des prestataires de services et sources de financement. Cette catégorisation permet d'analyser les dépenses par secteur (public et privé), source de financement (sécurité sociale, Trésor public,

ménages), niveau (soins primaires, secondaires, tertiaires ; produits pharmaceutiques ; soins de longue durée ; prévention), programme, service et bénéficiaire (selon des caractéristiques individuelles).

L'équipe internationale des comptes de la santé a été créée en 2005 par des experts des trois organisations pour gérer la collecte des données à l'international, en utilisant le questionnaire commun sur les comptes de la santé de l'OCDE, d'Eurostat et de l'OMS (Yazbeck, 2016). D'autres partenaires, notamment le DFID, la Division de statistique des Nations Unies, l'USAID et la Banque mondiale, participent au financement et au renforcement des capacités institutionnelles des pays à revenu faible et intermédiaire, en vue de former des équipes nationales des comptes de la santé. L'institutionnalisation signifie que les gouvernements rendent obligatoires la production et l'utilisation d'un ensemble minimal de données sur les dépenses de santé fixé au niveau international, en s'appuyant sur un cadre de comptabilité de la santé normalisé (Banque mondiale, 2010). La gestion par le gouvernement garantit la mise à disposition des moyens financiers et humains et des infrastructures nécessaires à la production et l'utilisation régulières des données.

Une version révisée du manuel du Système de comptes de la santé a été publiée en 2011 après de nombreuses consultations nationales, afin de clarifier certains concepts et de répondre aux nouveaux enjeux organisationnels et financiers des systèmes de santé (par exemple, soins de longue durée dans le cadre des maladies chroniques et du vieillissement, recettes des programmes

“ En 2014, 112 pays avaient publié des comptes de la santé conformément au cadre du Système de comptes de la santé de 2011 et 21 s'occupaient de les mettre en place ”

de financement de la santé, notification transparente de l'aide étrangère) (Morgan et Murakami, 2014 ; OCDE, 2011).

En 2014, 112 pays avaient publié des comptes de la santé conformément au cadre du Système de comptes de la santé de 2011 et 21 s'occupaient de les mettre en place (OMS, 2017a). Le processus a été institutionnalisé dans plusieurs

pays. L'Afghanistan a publié des données pour 2009, 2012 et 2014 (Hashimi et al., 2014 ; OMS, 2017a). La République démocratique du Congo a publié des données détaillées sur les dépenses de santé pour 2010-2013, ventilées par source de financement et par maladie et axées principalement sur la santé reproductive, le VIH/sida et la santé de l'enfant. Ceci reflète les points sensibles de la charge de morbidité nationale et l'importance de la communication d'informations aux donateurs finançant les interventions de santé (OMS, 2017b).

En effet, plusieurs organisations soutiennent l'utilisation des comptes nationaux de la santé, en partie pour tenter d'améliorer la

“

Des moyens suffisants doivent être consacrés à la communication, afin que l'utilité de mettre en place un mécanisme de comptabilité des dépenses d'éducation performant soit comprise par les décideurs

”

responsabilité mutuelle et la transparence. Depuis 2016, les États membres de l'UE ont l'obligation légale de publier des données sur leurs dépenses de santé, conformément au cadre du Système de comptes de la santé (Commission européenne, 2015). Tous les pays de l'OCDE, y compris le Chili, le Mexique et la Turquie, communiquent des données annuelles, bien que cela soit facultatif. Enfin, la politique en matière de pérennité, de transition et de cofinancement adoptée par le Fonds mondial de lutte contre le sida, la tuberculose et le paludisme encourage vivement les pays candidats à institutionnaliser les processus des comptes de la santé (Fonds mondial, 2016, 2017).

...n'est que la première étape en vue d'une utilisation efficace des données

Après presque vingt ans d'existence, les comptes nationaux de la santé permettent de tirer de nombreux enseignements utiles au secteur de l'éducation. Le plus important est que le cadre réponde aux besoins des pays et pas uniquement à ceux des donateurs et des études comparatives internationales. Un cadre performant permet normalement de cartographier précisément tous les flux de financement d'un secteur, de manière à pérenniser la planification budgétaire, renforcer la reddition de comptes et améliorer l'équité à l'échelle des groupes démographiques, des régions ou des zones de programme. Certains accusent toutefois le système d'être dirigé par les donateurs : par conséquent, leurs priorités quant aux informations pouvant et devant être utilisées dans les comptes nationaux se heurtent à celles des décideurs nationaux (Yazbeck, 2016).

Certains pays utilisent effectivement d'autres modèles plus simples de comptes de la santé, mais tous s'inspirent de la méthodologie du Système de comptabilité nationale. Les « comptes satellites » découlent directement des comptes nationaux et sont basés sur les coûts de production, tandis que le Système de comptes de la santé est basé sur les coûts de consommation. Cette approche est traditionnellement utilisée en Amérique latine et dans les Caraïbes. L'OMS a encouragé les pays à revenu faible et intermédiaire à intégrer dans leurs comptes nationaux de la santé des « sous-comptes » ciblant les principaux domaines de morbidité (santé maternelle et infantile, VIH/sida et paludisme), afin d'accélérer la mise à disposition des données sur les dépenses.

Le cadre du Système de comptes de la santé n'est évidemment pas défaillant en soi. Mais le fait est que la collecte des données sur les dépenses exige un mécanisme performant qui permette d'éviter la double comptabilisation, l'omission ou la mauvaise affectation des coûts. Face à l'insuffisance des capacités et du soutien national, les équipes nationales se sont focalisées sur certains sous-secteurs et ont parfois fait appel à des consultants internationaux. Par conséquent, les données risquent d'être incomplètes et le processus ne relève plus du pays. Certaines informations de la base de données mondiale des dépenses de santé sont extrapolées à partir d'estimations, avec un logiciel mis au point par l'OMS, en raison des lacunes que présentent les données annuelles des pays (OMS, 2017c).

Deuxièmement, en admettant que le cadre de comptabilité réponde, en principe, aux besoins des décideurs, son institutionnalisation exige la forte adhésion des principaux décideurs. Or, le fait ne pas en saisir tous les avantages peut rapidement entraîner un manque de mobilisation et d'appropriation, un déficit d'investissement dans les moyens financiers et humains et, à terme, une incapacité à améliorer les connaissances institutionnelles (Van Der Gaag et Abetti, 2011). Le Ministère de la santé de l'Afrique du Sud avait planifié en détail les comptes nationaux de la santé dans les années 90 avant d'en interrompre le fonctionnement. Il a depuis repris le projet en collaboration avec le Trésor public.

Des moyens suffisants doivent être consacrés à la communication, afin que l'utilité de mettre en place un exercice de comptabilité des dépenses performant soit comprise par les décideurs. Au Mali, les résultats du compte national de la santé ont été intégrés dans un plan sectoriel en 2008 et dans une politique de décentralisation du financement de la santé (Maeda et al., 2012). En Turquie, la découverte de l'affectation inégale des dépenses publiques au sein des programmes d'assurance maladie a facilité l'introduction d'un programme de transformation de la santé en 2003 : celui-ci a permis d'harmoniser les divers programmes d'allocation et d'alléger les dépenses des populations pauvres (Pearson et al., 2016). En République-Unie de Tanzanie, les données du compte national de la santé ont révélé qu'une part substantielle de l'aide était directement octroyée par les donateurs aux partenaires de mise en œuvre des programmes sans passer par l'État. Le gouvernement a alors demandé aux donateurs d'augmenter la part d'aide transitant par les services de l'État.

“

Au Népal et en Ouganda, les ménages assument une part beaucoup plus importante des dépenses totales d'éducation

”

Exploiter les dynamiques dans le secteur de l'éducation

Les pays ont tout intérêt à jouer la carte de la conformité pour mettre en œuvre leur cadre global de comptabilité des dépenses d'éducation, en dépit des difficultés rencontrées. L'alignement des règles de comptabilité avec le Système de comptabilité nationale favorise l'harmonisation intersectorielle, et le mode de calcul des dépenses d'éducation suit de près la méthodologie initiale de l'UOE. La Classification internationale type de l'éducation (CITE) est appliquée pour comparer les données entre les pays.

L'étude pilote s'est avérée très prometteuse. Selon une comparaison entre la Côte d'Ivoire, le Népal, l'Ouganda et le Viet Nam, où des estimations complètes ou partielles des comptes nationaux de l'éducation ont été effectuées, les ménages des deux pays les

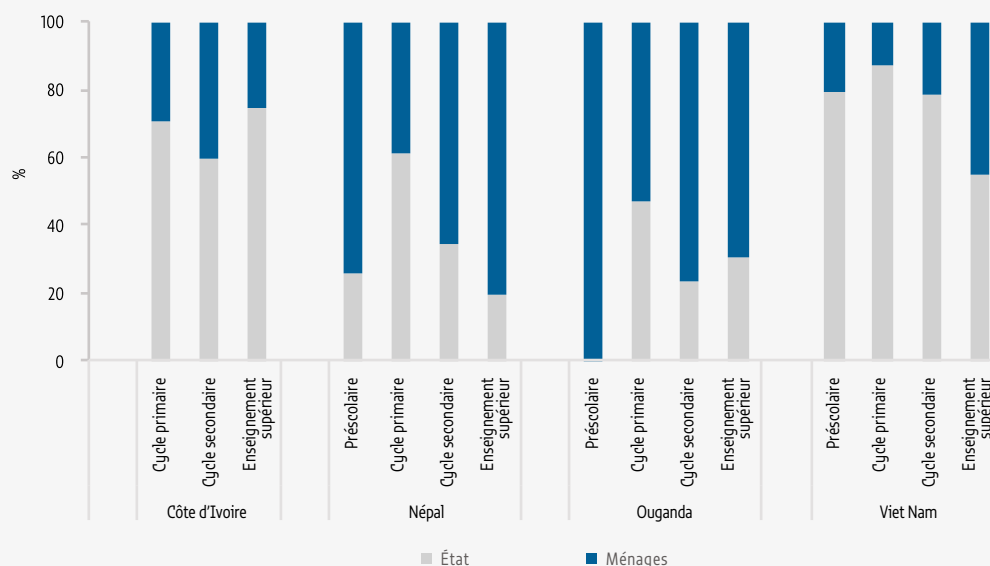
plus pauvres assument une part beaucoup plus importante des dépenses totales d'éducation. En Ouganda, les ménages financent 100 % de l'éducation préscolaire, 76 % de l'enseignement secondaire et 70 % de l'enseignement supérieur. Au Népal, ils financent 80 % de l'enseignement supérieur et presque 40 % de l'éducation primaire. En revanche, au Viet Nam, ils assument 13 % du coût total de l'éducation primaire, un taux bien plus proche de ceux des pays à revenu élevé (figure 20.12).

L'étude pilote a pris fin en 2016. Un groupe de travail international pour les comptes nationaux de l'éducation réunissant des entités de collecte des données sur les dépenses d'éducation doit désormais être mis en place. De même qu'Eurostat, l'OCDE et l'OMS ont mis au point les normes de comptabilité pour la santé, Eurostat, l'OCDE et l'ISU pourraient diriger la publication d'un manuel relatif au Système

FIGURE 20.12 :

Dans les pays à faible revenu, comme le Népal et l'Ouganda, les ménages sont les principaux contributeurs aux dépenses totales d'éducation

Part des dépenses d'éducation par élève, par niveau d'études et source de financement, dans un échantillon de pays, 2013-2015



Remarque : Les données pour le Népal et l'Ouganda excluent la contribution de l'aide aux dépenses totales.
Source : ISU (2016).

de comptes de l'éducation en y intégrant les derniers apports de l'étude pilote. Le groupe de travail doit recevoir un soutien financier et technique à long terme de la part d'organisations bilatérales et multilatérales, afin d'assurer sa pérennité et de mettre fin à l'effet provisoire de l'approche par projet. Il devra également réviser en profondeur les règles de comptabilité, afin de garantir l'excellente compatibilité des dépenses totales d'éducation, notamment les dépenses privées.

La création d'une plate-forme permettant aux pays d'échanger leurs connaissances et leurs difficultés est indispensable pour pérenniser le modèle des comptes nationaux de l'éducation. Dans les pays de l'OCDE, par exemple, les experts des comptes de la santé se

réunissent chaque année avec les représentants d'Eurostat, de l'OCDE et de l'OMS pour échanger sur les difficultés rencontrées dans la production et l'utilisation des données. Les experts des comptes de la santé de l'OCDE et de l'OMS de la région Asie-Pacifique se réunissent aussi chaque année.

Enfin, il faudrait davantage stimuler les échanges d'idées avec les équipes nationales des comptes de la santé existantes. Les techniques de base étant presque identiques entre les deux secteurs, l'expérience des équipes de la santé pourrait être mise à profit, afin de réduire le coût relatif de la conception des comptes nationaux de l'éducation, comme au Kazakhstan (encadré 20.3).

ENCADRÉ 20.3

Les comptes nationaux de l'éducation facilitent l'estimation des disparités régionales au Kazakhstan

Le Kazakhstan enregistre une croissance économique rapide et un recul de la pauvreté ces dernières années. Un projet financé par la Soros Foundation a permis de mettre les nombreuses années d'expertise relative aux comptes nationaux de la santé au service des comptes nationaux de l'éducation.

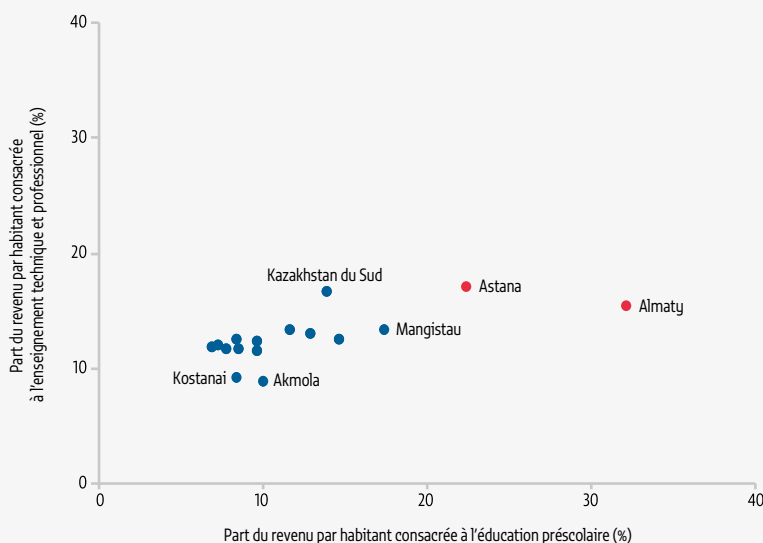
Les dépenses totales d'éducation ont reculé sur trois années consécutives, passant de 4,7 % du PIB en 2012 à 3,9 % en 2015. L'État assumait 83,5 % des dépenses totales, dont 14 % de dépenses en capital, le double de la moyenne de l'OCDE. La part des dépenses privées est passée d'un pic de 19 % en 2011 à 16,5 % en 2015, mais reste supérieure à la moyenne de l'OCDE (12 %). L'enseignement primaire et secondaire est gratuit au Kazakhstan, cependant les ménages assument une part élevée des dépenses pour les autres niveaux : ils couvrent ainsi 25 % du coût total de l'éducation préscolaire.

L'examen des comptes régionaux de l'éducation, l'une des caractéristiques du projet, a permis de relever des inégalités, en particulier entre les zones rurales et les deux principaux centres urbains. Par exemple, les ménages de la ville d'Almaty consacrent respectivement 32 % et 15 % du revenu par habitant à l'éducation préscolaire et professionnelle, contre environ 10 % dans les autres régions (figure 20.13).

FIGURE 20.13 :

Au Kazakhstan, les ménages urbains consacrent une part substantielle de leur revenu à l'éducation préscolaire et professionnelle

Part du revenu par habitant consacrée à l'éducation préscolaire et à l'enseignement technique et professionnel, par région, 2015



Remarque : Les points rouges correspondent aux régions urbaines.
Source : Nurgozhayev (2016).

CONCLUSION

L'élaboration d'une méthodologie des comptes nationaux de l'éducation permet de résoudre certains problèmes critiques d'efficacité et d'équité. Elle n'est que le début d'un travail de coordination visant à diffuser et fixer une méthodologie à même d'être déployée et mise en œuvre dans les pays. Les parties prenantes doivent tirer les leçons de l'expérience et des difficultés du déploiement des comptes nationaux de la santé, afin de faire des comptes nationaux de l'éducation un outil favorable aux politiques.

Des élèves
du programme
Teach for Nigeria
devant leur école.

CRÉDIT : Rapport GEM/
Teach for Nigeria





CHAPITRE

21

Conclusions et recommandations

L'éducation soulève des problèmes d'envergure auxquels des solutions doivent être apportées	292
La reddition de comptes : un élément de réponse qui doit être conçu avec humilité	293
Les mécanismes de reddition de comptes sont efficaces dans certains contextes.....	294
... mais peuvent être contre-productifs dans d'autres contextes s'ils sont mal conçus.....	295
Comment les gouvernements doivent-ils concevoir et mettre en œuvre des mécanismes de reddition de comptes solides ?	295

Selon le Cadre d'action Éducation 2030, le *Rapport mondial de suivi sur l'éducation* est doté d'un double mandat. Premièrement il doit « assurer le suivi et rendre compte de l'ODD 4 proposé, ainsi que des aspects relatifs à l'éducation dans les autres ODD ». La première édition de ce *Rapport*, publiée en 2016, avait pour objectif de mettre en évidence les difficultés induites par le suivi du nouveau programme et les liens réciproques entre l'éducation et les autres ODD.

Deuxièmement, il « rendra également compte de l'application des stratégies nationales et internationales visant à ce que tous les partenaires concernés respectent leurs obligations, dans le cadre du suivi et de l'examen d'ensemble des ODD ». Ainsi, cette deuxième édition vise à circonscrire le concept même de reddition de comptes dans le cadre de l'éducation. Pour le présent *Rapport*, la définition de ce concept n'allait pas de soi. Il en a donc interrogé les fondements, le potentiel et les limites, afin de déterminer si la reddition de comptes pouvait s'avérer efficace, et ce, dans quelles conditions.

La reddition de comptes est ainsi considérée comme une procédure visant à aider les différents acteurs à faire face à leurs responsabilités et à atteindre leurs objectifs, et selon laquelle les individus ou les institutions sont obligés, pour des raisons juridiques, politiques, sociales ou morales, d'exposer la façon dont ils ont assumé des responsabilités clairement définies.

Si, dans de nombreux pays, la notion même de reddition de comptes est inconnue ou manque de clarté d'un point de vue linguistique ou culturel, dans d'autres, en revanche, elle a intégré l'esprit national au point d'évoquer une « ère de la reddition de comptes » dans le domaine de l'éducation. C'est par exemple le cas des États-Unis.

Dans le cadre de l'ODD 4, où l'éducation est considérée comme une responsabilité partagée, la question sur laquelle s'est penché le présent *Rapport* est celle de la façon dont la reddition de comptes peut être utilisée pour promouvoir au mieux la création de systèmes éducatifs inclusifs, équitables et de bonne qualité. Le message clé est le suivant : la reddition de comptes est l'un des fondements des systèmes éducatifs de qualité, mais ses présupposés psychologiques concernant la motivation des acteurs de l'éducation doivent être appréhendés avec précaution pour éviter de mettre en place des solutions rapides et superficielles pouvant entraîner des conséquences négatives.

L'ÉDUCATION SOULÈVE DES PROBLÈMES D'ENVERGURE AUXQUELS DES SOLUTIONS DOIVENT ÊTRE APPORTÉES

Ce *Rapport* a mis en lumière un ensemble d'importants problèmes concernant la prestation de services éducatifs et les aptitudes et compétences acquises par les enfants, les jeunes et les adultes. Le

“

Les présupposés psychologiques concernant la motivation des acteurs de l'éducation doivent être appréhendés avec précaution pour éviter de mettre en place des solutions rapides et superficielles

”

nouvel examen de certains faits saillants de la section relative au suivi de l'ODD 4 aide à obtenir une vue d'ensemble.

En Afrique subsaharienne, 41 % des enfants en âge d'aller à l'école primaire n'achèvent pas le cycle d'enseignement primaire et 87 % d'entre eux n'acquièrent pas le niveau minimal d'aptitude en lecture. Les enfants ont absolument besoin de disposer de bases solides pour que leur entrée à l'école primaire soit facilitée. Pourtant, dans 79 % des pays du monde, l'éducation préscolaire

“ En Afrique subsaharienne, 87 % des enfants n'acquièrent pas le niveau minimal d'aptitude en lecture ”

n'est pas obligatoire. Le taux d'achèvement du deuxième cycle de l'enseignement secondaire, que la communauté internationale s'est engagée à rendre universel d'ici 2030, s'étend de 2 % au Burkina Faso et au Niger à plus de 95 % en Géorgie et en Ukraine.

En ce qui concerne le contenu des programmes d'enseignement, les pays peuvent signer des conventions et accords internationaux, par exemple en s'engageant à la prestation d'une éducation inclusive ou à l'éducation à l'entente internationale, mais n'investir que des efforts limités, voire ne rien faire, pour changer leurs systèmes en conséquence. Malgré le nombre croissant d'incitations à faire de la langue parlée à la maison la langue d'enseignement dans le primaire, les gouvernements n'appliquent pas les politiques nécessaires à la réforme des programmes scolaires, des manuels, des évaluations et de la formation des enseignants. Cette attitude a des conséquences de long terme sur l'alphabétisme des adultes.

Les pays éprouvent des difficultés à fournir les services les plus élémentaires. Un pays sur cinq ne peut garantir un assainissement adéquat dans la moitié de ses écoles primaires. Un enseignant du cycle primaire sur six dans le monde n'est pas formé à son métier.

À l'autre bout du parcours d'études, de nombreux pays proposent un cycle d'enseignement supérieur gratuit, mais ne tiennent pas compte des coûts supplémentaires que les étudiants doivent assumer. En outre, lorsqu'il n'existe pas de mesures complémentaires pour améliorer l'accessibilité financière des études supérieures, ce sont les jeunes issus de ménages favorisés qui profitent des services proposés. Dans certains pays à revenu intermédiaire, les deux tiers des jeunes appartenant au quintile le plus riche valident au moins quatre années d'enseignement supérieur, tandis que presque aucun jeune du quintile le plus pauvre n'y arrive, en dépit des engagements à rendre le cycle supérieur abordable pour tous. En matière de développement des compétences, les gouvernements, qui font face à une certaine pression pour augmenter le volume des services d'enseignement, sous-traitent des programmes au moyen de contrats élaborés

à la hâte, qui finissent fréquemment par profiter davantage aux prestataires qu'aux bénéficiaires visés.

Certains pays servent de modèles pour avoir obtenu un développement rapide des services d'enseignement en une génération. D'autres pays doivent pouvoir suivre leur exemple. Quels sont les prérequis d'une telle réussite ? Les appels à la reddition de comptes figurant tout en haut de la liste des solutions potentielles, quatre questions ont été posées dans l'introduction, lesquelles sont traitées dans le cadre des quatre sections suivantes :

- Comment les politiques de reddition de comptes peuvent-elles prendre en considération l'interdépendance des acteurs travaillant à un objectif commun ?
- Quelles stratégies de reddition de comptes sont les plus susceptibles d'aider les pays à réaliser leur objectif de garantie d'une éducation inclusive, équitable et de qualité ?
- Dans quelles conditions ou circonstances les différentes stratégies de reddition de comptes sont-elles efficaces eu égard à l'atteinte de l'objectif d'une éducation inclusive, équitable et de qualité ?
- Quel rôle jouent les environnements favorables dans la garantie d'une reddition de comptes efficace, et quels sont les prérequis de la promotion de tels environnements pour les acteurs concernés ?

LA REDDITION DE COMPTES : UN ÉLÉMENT DE RÉPONSE QUI DOIT ÊTRE CONÇU AVEC HUMILITÉ

La reddition de comptes est de plus en plus souvent vue comme un élément essentiel d'une solution globale. Le *Rapport GEM* se réjouit de cette évolution, et ce, pour deux raisons. Premièrement, le *Rapport* a été créé en tant qu'outil de reddition de comptes. Il recueille des données factuelles pour aider ses lecteurs à appréhender l'envergure des questions d'éducation, à identifier les parties responsables et à réclamer l'intervention d'un ensemble d'acteurs, qu'il s'agisse des organisations de la société civile, des gouvernements ou des organisations internationales.

“ Les individus doivent être tenus responsables en priorité des actions dans la limite de leur contrôle ”

Deuxièmement, assumer des responsabilités n'est pas chose aisée. La possibilité de se cacher derrière l'anonymat et la non-obligation de rendre des comptes est susceptible d'engendrer du laisser-aller, même

“

Les leviers juridiques et réglementaires de reddition de comptes constituent l'épine dorsale d'un État fonctionnel

”

chez les personnes dotées des meilleures intentions. En outre, la reddition de comptes constitue un prérequis minimal de la bonne gouvernance : elle contribue à protéger les systèmes éducatifs des individus abusant de leur position à des fins personnelles, comme le montrent nombre des exemples de négligence et de corruption cités dans le présent *Rapport*.

C'est pourquoi, dans certains contextes, la reddition de comptes est extrêmement prometteuse eu égard au renouvellement des systèmes éducatifs. Toutefois, l'analyse des données présentées dans ce *Rapport* met aussi en évidence la nécessité d'agir avec prudence. Les individus doivent être tenus responsables en priorité des actions dans la limite de leur contrôle.

Il n'est pas évident de mettre au point des mécanismes de reddition de comptes, même en ce qui concerne les responsabilités pouvant en apparence être associées à un seul individu ou une seule institution. Par exemple, les écoles peuvent être considérées comme responsables de la mise à disposition d'environnements d'apprentissage favorables, mais pour assumer cette responsabilité, elles dépendent des ressources fournies par les gouvernements, du respect des normes professionnelles par les professeurs et du bon comportement des élèves. C'est pourquoi la garantie d'environnements d'apprentissage favorables nécessite la mise en place de différents mécanismes de reddition de comptes, notamment l'octroi de licences aux écoles et les normes d'accréditation, l'inspection des écoles, les codes de déontologie des enseignants et les codes de conduite des élèves à l'échelle de l'école.

Il est néanmoins de plus en plus fréquent d'entendre des voix s'élever en faveur de la reddition de comptes en raison des résultats échappant au contrôle des individus. Les responsabilités partagées associées à ces résultats, qui reposent sur les efforts fournis par chaque acteur, constituent à cet égard une difficulté. Un individu ne peut être tenu responsable d'un résultat qui dépend aussi des interventions d'autres personnes. Si les mécanismes de reddition de comptes sont censés contribuer à renforcer les systèmes éducatifs, leur conception et leur mise en œuvre doivent être menées dans une optique constructive. Il leur faut fournir un soutien ciblé aux plus nécessiteux, renforcer les capacités au sein et dans l'ensemble du système, et fournir des retours utiles et en temps opportun à partir desquels identifier les modifications nécessaires.

Dans le précédent chapitre, un extrait pertinent d'une évaluation des conditions auxquelles est soumise l'aide internationale

suggérait que les donateurs « doivent appréhender la définition de ces conditions avec une certaine humilité, en reconnaissant que les problèmes auxquels font face les pays en développement sont complexes par nature et ne se prêtent généralement pas à être résolus par le biais d'une solution uniforme ». De la même façon, le présent *Rapport* estime que tous les acteurs, en particulier les plus puissants, doivent envisager la mise au point des mécanismes de reddition de comptes avec une certaine humilité, en reconnaissant que les problèmes éducatifs sont complexes par nature et ne peuvent pas être résolus grâce à une unique solution.

LES MÉCANISMES DE REDDITION DE COMPTES SONT EFFICACES DANS CERTAINS CONTEXTES...

Ce *Rapport* a présenté diverses stratégies de reddition de comptes, qui peuvent s'avérer efficaces avec certains acteurs, dans certains contextes, à des fins précises.

Le mécanisme politique de la reddition de comptes a parfois pu jouer un rôle majeur. Les mouvements sociaux, l'attention des médias et la tenue d'élections ont conduit les gouvernements à agir lorsque le public disposait d'un espace suffisant d'expression de ses opinions.

Les leviers juridiques et réglementaires de reddition de comptes constituent l'épine dorsale d'un État fonctionnel. Des institutions publiques autonomes et indépendantes, des fonctionnaires faisant preuve d'intégrité dans leur travail et des législateurs indépendants sont des exemples de contre-pouvoirs efficaces qui contrôlent les activités du gouvernement et du secteur privé pour veiller au respect des normes et à l'élimination des fautes professionnelles, principalement dans les cas de corruption allant des écoles fantômes aux contrats frauduleux susceptibles de grever les finances publiques.

Les stratégies de reddition de comptes fondées sur la performance ont fait suite à des réformes de gestion du secteur public visant à motiver les entités gouvernementales. Leur efficacité repose en général sur la transparence, sur une définition vaste de la performance, sur des informations de qualité et sur une bonne autonomie en matière de prise de décision.

La responsabilité sociale a été mise en avant comme une solution favorisant le contrôle à l'échelle locale lorsque les institutions

gouvernementales ne peuvent ou ne veulent pas répondre aux besoins de leurs citoyens. Les mécanismes de responsabilité sociale se sont avérés utiles lorsqu'ils sont étayés par de la formation et des ressources financières et ciblent des comportements aisément observables. Ils ont débouché sur de bonnes pratiques donnant aux communautés l'autonomie nécessaire à la prise de parole concernant les questions de qualité éducative.

La reddition de comptes professionnelle ou interne a accru la motivation grâce à la promotion d'une culture du respect où des normes et des valeurs partagées sont établies. Elle a été formalisée par des codes de conduite et des communautés professionnelles d'apprentissage. Lorsqu'elle a contribué à instaurer une solide culture scolaire, elle a également impliqué des inspections et des évaluations externes plus constructives.

... MAIS PEUVENT ÊTRE CONTRE-PRODUCTIFS DANS D'AUTRES CONTEXTES S'ILS SONT MAL CONÇUS

Toutefois, certaines de ces stratégies de reddition de comptes n'ont pas été appliquées de façon efficace et ont même parfois pu engendrer des effets contraires à ceux recherchés.

Lorsque les médias manquent de ressources et font preuve de partialité politique, le niveau de dialogue public relatif à l'éducation chute et les publics sont exposés au sensationnalisme et au plus petit dénominateur commun. Lorsque les normes sont trop ambitieuses et les ressources humaines ou matérielles trop faibles, les pays se surchargent de réglementations irréalistes qui sont ignorées dans la pratique. Les mécanismes de responsabilité sociale sont souvent contrôlés par les élites, et ne sont participatifs qu'en apparence. Les organisations professionnelles peuvent plaider en faveur de règles internes strictes sans les appliquer pour autant.

Les principales inquiétudes formulées dans ce rapport réfèrent cependant à trois domaines. Tout d'abord, il existe peu de preuves de l'efficacité de la reddition de comptes axée sur la performance, qui cible les résultats au lieu des ressources et repose sur des mesures d'incitation restreintes, en matière d'amélioration des systèmes éducatifs. Ces mesures d'incitation ont en général été limitées à des pénalisations visant à encourager le respect des règles ou à modifier les comportements. Les stratégies axées sur la culpabilisation sont associées à des effets indésirables, notamment une ségrégation accrue au sein des systèmes recourant à la fermeture des écoles face à de mauvais résultats chez les élèves. La condamnation des parents à des amendes pour promouvoir la fréquentation des élèves pénalise les familles défavorisées. Même les récompenses, par exemple un salaire proportionnel à la performance pour les enseignants, peuvent avoir des effets néfastes. De telles initiatives peuvent entraîner la détérioration de la collaboration entre pairs, la réduction du programme

d'enseignement et la mise en avant d'un enseignement adapté aux tests. Elles conduisent généralement à ébranler la confiance et à promouvoir la compétition, ainsi qu'à ériger des barrières entre les parents, les enseignants, les écoles et le gouvernement.

“ De nombreuses stratégies de reddition de comptes, souvent financées par des sources externes, n'ont pas été conçues pour durer ”

Deuxièmement, la stratégie de reddition de comptes axée sur les marchés est fondée sur une conception des services d'éducation comme des biens de consommation dotés d'une qualité et de prix divers. Elle est fermement contestée par les partisans d'une éducation publique devant faire l'objet d'une prestation équitable et de qualité uniforme. L'expérience montre que cette stratégie crée une pression concurrentielle marginalisant les écoles et les parents défavorisés. Si,

dans certains pays, la mise en place de coupons ciblés a contribué à surmonter certains obstacles, il est en outre arrivé que les écoles se contentent d'augmenter leurs frais de scolarité. Les parents fondent leurs décisions sur des informations sommaires, ce qui a eu des conséquences négatives sur la diversité au sein des écoles. Dans l'ensemble, les stratégies de choix d'établissement ont débouché sur une ségrégation accrue, sapant les efforts engagés en faveur d'une éducation inclusive, équitable et de qualité.

Troisièmement, de nombreuses stratégies de reddition de comptes, souvent financées par des sources externes, n'ont pas été conçues pour durer. Les dispositifs reposant sur des acteurs temporaires censés veiller à la reddition de comptes d'autres acteurs ne constituent pas des solutions de long terme aux problèmes d'équité et de qualité que soulève l'éducation. Les systèmes prévoyant que les gouvernements répondent aux demandes des donateurs cessent de fonctionner dès lors que les financements disparaissent. Une dépendance excessive envers les parents en ce qui concerne le suivi des enseignants et des écoles est malvenue s'ils manquent de capacités. Pour être durables, les stratégies de reddition de comptes doivent soutenir les structures en place et coopérer avec elles.

La plupart des stratégies axées sur la performance sont mises en œuvre dans des pays à revenu élevé et ne sont pas encore appliquées à l'échelle mondiale. Néanmoins, elles sont la plupart du temps présentées comme une bonne pratique dans le cadre du dialogue avec les pays à revenu faible et intermédiaire, qui font face à des contraintes et des problèmes très différents. De façon générale, il arrive fréquemment que divers acteurs recourent à différentes interprétations de la reddition de comptes, ce qui rend le dialogue difficile à suivre. Le présent Rapport soutient pleinement la reddition de comptes eu égard aux engagements pris, mais exhorte à la prudence lorsqu'il s'agit de rendre des comptes vis-à-vis de résultats.

COMMENT LES GOUVERNEMENTS DOIVENT-ILS CONCEVOIR ET METTRE EN ŒUVRE DES MÉCANISMES DE REDDITION DE COMPTES SOLIDES ?

Des mécanismes de reddition de comptes clairs doivent être mis en place afin de respecter les engagements communs pris à l'échelle mondiale en vue d'assurer une éducation inclusive, équitable et de qualité et un apprentissage tout au long de la vie pour tous. Le présent *Rapport* a passé en revue les différentes approches existantes, depuis les pays où le concept d'obligation de rendre des comptes est inconnu et les violations du droit à l'éducation sont monnaie courante, jusqu'aux pays où l'obligation de rendre des comptes constitue une fin en soi et non plus un moyen d'améliorer l'éducation.

L'obligation de rendre des comptes dans l'éducation commence avec les gouvernements, auxquels revient le devoir impératif de garantir le droit à l'éducation. Tous les pays du monde ont ratifié au moins un traité international illustrant leur engagement en faveur du droit à l'éducation. Cependant, le droit à l'éducation n'est opposable que dans 55 % des pays, dont les lois permettent aux citoyens de contester juridiquement les manquements du système éducatif. Les organisations de la société civile et la communauté internationale doivent faire pression en faveur du droit à l'éducation, notamment pour le rendre opposable en vertu des cadres juridiques nationaux.

Bien sûr, une loi n'est efficace que si elle est appliquée. Pour que la reddition de comptes fonctionne correctement, les gouvernements doivent renforcer les systèmes d'application de la loi. Le présent *Rapport* formule donc les recommandations suivantes, afin d'aider les gouvernements – mais également les autres parties prenantes de l'éducation – à concevoir et à mettre en œuvre des systèmes de reddition de comptes solides.

CONCEVOIR DES SYSTÈMES DE REDDITION DE COMPTES SOLIDES :

1. **Les gouvernements doivent créer un espace d'engagement constructif et représentatif permettant d'instaurer la confiance et d'établir une vision commune des responsabilités de chacun avec tous les acteurs de l'éducation** – ministères et échelons gouvernementaux, autorités législatives et judiciaires, institutions autonomes, établissements scolaires, enseignants,

parents, élèves, société civile, syndicats d'enseignants, secteur privé et organisations internationales. Les mesures à prendre dans ce sens sont les suivantes :

- a. Offrir un espace formel qui permette aux différentes parties prenantes, particulièrement les acteurs non gouvernementaux, de dialoguer de manière constructive.
- b. Renforcer le rôle des commissions parlementaires sur l'éducation en instaurant des processus d'examen réguliers et en renforçant les capacités de leurs membres.
- c. Publier un rapport annuel de suivi sur l'éducation qui présente les actions entreprises et les résultats auxquels elles ont contribué, à tous les niveaux d'enseignement, dans l'intérêt des citoyens.

2. **Les gouvernements doivent élaborer des plans réalistes et des budgets transparents pour le secteur de l'éducation, en définissant des lignes de responsabilité claires et des mécanismes d'audit véritablement indépendants.**

Fondamentalement, les acteurs gouvernementaux ne peuvent pas être tenus responsables si rien n'établit clairement ce dont ils doivent rendre compte. La transparence des documents budgétaires peut aider à clarifier la destination et la date des versements, fournissant ainsi les informations nécessaires à l'examen critique qui sera présenté au parlement.

3. **Les gouvernements doivent élaborer une réglementation et des mécanismes de contrôle fiables et efficaces et appliquer les mesures de suivi et les sanctions prévues en cas de non-respect des normes.**

Ces mécanismes et réglementations doivent viser les prestataires de services éducatifs publics et privés ainsi que les prestataires de services auxiliaires. Les procédures (enregistrement et accréditation, appels d'offres et passations de marchés) doivent être claires et transparentes. Toutefois, la réglementation doit aussi régir l'équité et la qualité de l'éducation.

4. **Les gouvernements doivent mettre au point des mécanismes de reddition de comptes des établissements scolaires et des enseignants qui soient positifs et formateurs, et éviter les mécanismes punitifs, entre autres ceux fondés sur une évaluation restrictive des performances.** Utiliser les notes des élèves pour sanctionner les établissements ou évaluer les

“

L'obligation de rendre des comptes dans l'éducation commence avec les gouvernements, auxquels revient le devoir impératif de garantir le droit à l'éducation

”

enseignants peut favoriser un climat malsain de compétition, réduire le contenu des programmes, encourager l'orientation de l'enseignement en fonction des tests, démotiver les enseignants et désavantager les élèves les plus faibles : autant d'éléments qui nuisent à la qualité de l'enseignement et à l'apprentissage des élèves.

5. **Les gouvernements doivent permettre l'expression d'une voix démocratique, protéger la liberté des médias de s'intéresser à l'éducation, et mettre en place des institutions indépendantes permettant aux citoyens de faire entendre leurs plaintes.** La tenue d'élections libres et régulières accroît la confiance des citoyens dans le gouvernement, et la compétition électorale peut amener les responsables à être plus à l'écoute de leurs demandes. Les médias peuvent constituer une source précieuse d'informations facilement compréhensibles, en particulier pour les groupes de population qui y ont un accès limité. Les bureaux des médiateurs constituent des lieux importants auprès desquels les citoyens peuvent faire connaître leurs plaintes, à condition que le devoir de réponse aux griefs exprimés soit assorti d'incitations politiques.

METTRE EN ŒUVRE DES SYSTÈMES DE REDDITION DE COMPTES SOLIDES

Si les gouvernements et les autres parties prenantes clés ne sont pas véritablement engagés et ne disposent pas des informations, des ressources et des capacités nécessaires, les systèmes de responsabilité, quelle que soit leur conception, seront difficiles à mettre en œuvre.

1. **Informations : des données transparentes, pertinentes et actualisées doivent être mises à la disposition des décideurs.**
 - a. Il est essentiel que les gouvernements investissent dans des informations qui permettent de mieux comprendre les forces et les faiblesses du système éducatif et contribuent à établir un système de reddition de comptes efficace.
 - b. Parallèlement, les gouvernements doivent faire une utilisation judicieuse des données recueillies. Les informations doivent être adaptées à l'usage prévu, et le coût de la collecte doit être en adéquation avec les capacités de traitement dont dispose le pays.
 - c. Pour les enseignants et les directeurs d'établissement, la communication des données ne doit pas être une simple tâche administrative, mais source d'améliorations pédagogiques.
2. **Ressources : des moyens suffisants doivent être affectés au financement du système éducatif.**
 - a. Les gouvernements doivent tenir l'engagement qu'ils ont pris de consacrer à l'éducation au moins 4 % de leur PIB ou 15 % de leurs dépenses publiques totales.
 - b. Les pays donateurs doivent respecter leur engagement à consacrer 0,7 % de leur revenu national à l'aide. Sur cette somme, 10 % devraient être affectés à l'éducation de base et à l'enseignement secondaire. Les pays donateurs doivent faire attention lorsqu'ils accordent des aides dans le cadre de mécanismes axés sur les résultats qui transmettent les risques à des pays qui n'y sont pas préparés.
3. **Capacités : les acteurs du secteur doivent disposer des compétences et de la formation nécessaires pour mener à bien leur mission.**
 - a. Les gouvernements doivent s'assurer que leurs pays disposent d'institutions solides, notamment celles chargées d'exécuter les fonctions de maintien de l'ordre, de justice et de contrôle, qui soient capables de prévenir et de déceler les actes de corruption dans l'éducation et d'enquêter sur ces derniers.
 - b. Les gouvernements doivent traiter les enseignants comme des professionnels à part entière. Ils doivent les aider à améliorer leurs compétences en investissant dans les programmes de formation initiale et continue essentiels, et en assurant leur autonomie. De leur côté, les syndicats d'enseignants qui visent à améliorer le professionnalisme au moyen de codes de déontologie doivent sensibiliser leurs membres et renforcer les compétences de ceux qui sont chargés d'appliquer ces mécanismes de reddition de comptes en interne.
 - c. Les gouvernements doivent s'assurer que les inspecteurs qui contrôlent les enseignants sont correctement formés pour pouvoir inscrire leur travail dans une démarche d'appui aux enseignants, en les aidant à assurer une éducation équitable, de qualité et inclusive.
 - d. Les gouvernements doivent renforcer la capacité de leurs représentants à participer activement à l'action des organisations internationales et à en assurer le suivi. De leur côté, les organisations internationales doivent être inclusives et transparentes et rendre compte à leurs membres.

Un élève de 8 ans
lève la main dans sa classe
de Gizeh en Égypte.

CRÉDIT : Magali Corouge/UNESCO



Tableaux statistiques¹

Les tableaux statistiques sont répertoriés en fonction des cibles de l'ODD 4, qui sont au nombre de sept, et des trois moyens de mise en œuvre, et non par niveau d'enseignement (du préscolaire au supérieur). En outre, le **tableau 1** présente des informations de base sur la démographie et les systèmes d'enseignement, tandis que le **tableau 15** transcrit des données sur le financement national de l'éducation qui, s'il ne figure pas parmi les cibles de l'ODD 4, est un instrument de mise en œuvre crucial reconnu par le Cadre d'action Éducation 2030.

Le cadre de suivi de l'ODD 4 est constitué de 43 indicateurs comparables à l'échelle internationale, parmi lesquels 11 sont

considérés comme des indicateurs mondiaux et 32, comme des indicateurs thématiques². Le **tableau I.1** fait état des 43 indicateurs de l'ODD 4 tout en distinguant les indicateurs mondiaux des indicateurs thématiques. Il identifie également les indicateurs suivis par l'Institut des statistiques de l'UNESCO (ISU) en 2017, ainsi que ceux nécessitant un approfondissement méthodologique³.

Si les tableaux statistiques tiennent compte du cadre de suivi de l'ODD 4, ils incluent des indicateurs supplémentaires, notamment sur le redoublement, le décrochage et la transition de l'enseignement primaire au secondaire et du secondaire au supérieur.

TABLEAU I.1 :
Indicateurs du cadre de suivi de l'ODD 4

	Indicateur	Rapports de l'ISU en 2017	À approfondir
Cible 4.1			
4.1.1	Proportion d'enfants et de jeunes : a) en cours élémentaire ; b) en fin de cycle primaire ; c) en fin de premier cycle du secondaire qui maîtrisent au moins les normes d'aptitudes minimales en i) lecture et ii) mathématiques, par sexe	Oui	Oui
4.1.2	Administration d'une évaluation de l'apprentissage représentative au plan national a) en cours élémentaire, b) à la fin du cycle primaire, et c) à la fin du premier cycle du secondaire	Oui	
4.1.3	Taux brut d'admission en dernière année d'études (niveau primaire, premier cycle du secondaire)	Oui	
4.1.4	Taux d'achèvement (niveau primaire, premier cycle du secondaire, deuxième cycle du secondaire)	Oui	
4.1.5	Taux d'enfants non scolarisés (niveau primaire, premier cycle du secondaire, deuxième cycle du secondaire)	Oui	
4.1.6	Pourcentage des enfants ayant dépassé l'âge normal d'un niveau (cycle primaire, premier cycle du secondaire)	Oui	
4.1.7	Nombre d'années d'enseignement primaire et secondaire a) gratuit et b) obligatoire garanti dans les cadres juridiques	Oui	
Cible 4.2			
4.2.1	Proportion d'enfants de moins de 5 ans dont le développement est en bonne voie en matière de santé, d'apprentissage et de bien-être psychosocial, par sexe	Oui	Oui
4.2.2	Taux de participation à des activités organisées d'apprentissage (un an avant l'âge officiel de scolarisation dans le primaire), par sexe	Oui	
4.2.3	Pourcentage des enfants de moins de 5 ans vivant dans des environnements d'apprentissage familiaux positifs et stimulants	Non	Oui
4.2.4	Taux brut de scolarisation de l'éducation de la petite enfance a) dans l'enseignement préprimaire et b) dans le développement de la petite enfance	Oui	
4.2.5	Nombre d'années d'enseignement préprimaire a) gratuit et b) obligatoire garanti dans les cadres juridiques	Oui	
Cible 4.3			
4.3.1	Taux de participation des jeunes et des adultes à un programme d'éducation et de formation scolaire ou non scolaire au cours des 12 mois précédents, par sexe	Oui	Oui
4.3.2	Taux brut de scolarisation de l'enseignement supérieur, par sexe	Oui	
4.3.3	Taux de participation aux programmes d'enseignement technique et professionnel (15 à 24 ans), par sexe	Oui	

	Indicateur	Rapports de l'ISU en 2017	À approfondir
Cible 4.4			
4.4.1	Proportion de jeunes et d'adultes ayant des compétences en informatique et en communication, par type de compétence	Oui	Oui
4.4.2	Pourcentage des jeunes/adultes qui maîtrisent au moins le niveau minimal d'aptitude en culture numérique	Non	Oui
4.4.3	Taux de réussite scolaire des jeunes/adultes par tranches d'âge, situation au regard de l'activité économique, niveaux d'études et orientation du programme	Oui	Oui
Cible 4.5			
4.5.1	Indices de parité (femmes/hommes, urbain/rural, quintile inférieur/supérieur de richesse et autres paramètres tels que le handicap, le statut d'autochtone et les situations de conflit, à mesure que les données deviennent disponibles) pour tous les indicateurs dans le domaine de l'éducation de cette liste pouvant être ventilés	Oui	
4.5.2	Pourcentage d'élèves dans l'enseignement primaire dont la première langue ou la langue parlée à la maison est la langue d'instruction	NON	OUI
4.5.3	Degré auquel les politiques explicites (basées sur formule) réaffectent les ressources de l'éducation en faveur des populations défavorisées	NON	OUI
4.5.4	Dépenses de l'éducation par élève par niveau d'études et source de financement	OUI	
4.5.5	Pourcentage de l'aide totale à l'éducation allouée aux pays les moins avancés	OUI	
Cible 4.6			
4.6.1	Pourcentage de la population d'un groupe d'âge donné ayant les compétences voulues à au moins un niveau d'aptitude fixé a) en alphabétisme et b) numératie fonctionnels, par sexe	OUI	OUI
4.6.2	Taux d'alphabétisme des adultes et des jeunes	OUI	
4.6.3	Taux de participation des jeunes/adultes analphabètes aux programmes d'alphabétisation	NON	OUI
Cible 4.7			
4.7.1	Degré d'intégration de i) l'éducation à la citoyenneté mondiale et ii) l'éducation au développement durable, y compris l'égalité des sexes et le respect des droits de l'homme, dans a) les politiques nationales d'éducation, b) les programmes d'enseignement, c) la formation des enseignants et d) l'évaluation des étudiants	OUI	OUI
4.7.2	Pourcentage d'écoles qui dispensent une éducation au VIH et à la sexualité fondée sur les compétences utiles pour la vie	NON	OUI
4.7.3	Degré auquel le cadre du Programme mondial en faveur de l'éducation aux droits de l'homme est mis en œuvre au niveau national (conformément à la résolution 59/113 de l'Assemblée générale des Nations Unies)	NON	OUI
4.7.4	Pourcentage d'étudiants par groupe d'âge (ou d'un niveau d'études donné) montrant une compréhension adéquate des questions relatives à la citoyenneté mondiale et à la durabilité	NON	OUI
4.7.5	Pourcentage d'étudiants de 15 ans montrant une maîtrise des connaissances de la science environnementale et de la géoscience	NON	OUI
Cible 4.a			
4.a.1	Proportion d'établissements scolaires ayant accès à : a) l'électricité ; b) l'Internet à des fins pédagogiques ; c) des ordinateurs à des fins pédagogiques ; d) des infrastructures et des matériels adaptés aux élèves handicapés ; e) une alimentation de base en eau potable ; f) des installations sanitaires de base séparées pour hommes et femmes ; g) des équipements de base pour le lavage des mains (conformément aux indicateurs définis dans le cadre de l'initiative WASH)	OUI	OUI
4.a.2	Pourcentage d'élèves victimes d'intimidation, de châtiment corporel, de harcèlement, de violence, de discrimination et d'abus sexuels	NON	OUI
4.a.3	Nombre d'attaques sur les élèves, le personnel et les établissements	NON	OUI
Cible 4.b			
4.b.1	Volume de l'aide publique au développement consacrée aux bourses d'études, par secteurs et types de formation	OUI	
4.b.2	Nombre de bourses d'études de l'enseignement supérieur accordées par pays bénéficiaire	NON	OUI
Cible 4.c			
4.c.1	Proportion d'enseignants dans : a) l'enseignement préprimaire ; b) le cycle primaire ; c) le premier cycle du secondaire ; et d) le deuxième cycle du secondaire qui ont suivi (avant leur entrée en fonction ou en cours d'activité) au moins les formations organisées à leur intention (notamment dans le domaine de la formation pédagogique) qui sont requises pour pouvoir enseigner au niveau pertinent dans un pays donné, par sexe	OUI	
4.c.2	Ratio élèves/enseignant formé par niveau d'études	OUI	
4.c.3	Proportion d'enseignants qualifiés selon les normes nationales par niveau d'études et type d'établissement	OUI	
4.c.4	Ratio élèves/enseignant qualifié par niveau d'études	OUI	
4.c.5	Salaires moyens des enseignants par rapport aux autres professions exigeant un niveau comparable de qualification	NON	OUI
4.c.6	Taux d'attrition des enseignants par niveau d'études	OUI	
4.c.7	Pourcentage d'enseignants qui ont bénéficié de la formation continue au cours des 12 derniers mois, par type de formation	NON	OUI

Remarque : Les indicateurs mondiaux sont surlignés en gris.

Source : Institut de statistique de l'UNESCO.

Si les données sont en grande partie issues de l'ISU, les tableaux statistiques sont également établis à partir d'autres sources, comme les enquêtes nationales et internationales sur les ménages, telles que les Enquêtes démographiques et de santé et les enquêtes à indicateurs multiples de l'UNICEF. Ils sont en outre alimentés par différentes organisations, notamment le Programme commun des Nations Unies sur le VIH/sida (ONUSIDA), l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE), l'UNICEF, la Division de la population des Nations Unies, la Banque mondiale et l'Organisation mondiale de la Santé (OMS).

REMARQUES MÉTHODOLOGIQUES

Les données de l'ISU les plus récentes sur les élèves, étudiants et enseignants, ainsi que sur les dépenses dans le domaine de l'éducation, présentées dans les tableaux sont relatives à l'année scolaire ou à l'année fiscale s'achevant en 2015⁴. Elles sont fondées sur les résultats déclarés auprès de l'ISU et traités par cette dernière avant la fin du mois de mars 2017. Un petit nombre de pays⁵ a soumis des données pour l'année scolaire s'achevant en 2016. Ils apparaissent en gras dans les tableaux. Ces statistiques réfèrent à tous les types d'éducation formelle, à la fois publics et privés, par niveau d'enseignement.

Les tableaux statistiques listent 209 pays et territoires, qui sont tous des États membres ou des membres associés de l'UNESCO. La plupart d'entre eux déclarent leurs données auprès de l'ISU par le biais de questionnaires normalisés délivrés par l'ISU elle-même. Pour certains pays cependant, les données relatives à l'éducation sont recueillies par l'ISU dans le cadre d'enquêtes menées conjointement par l'ISU, l'OCDE et l'Office européen de statistiques par le biais de questionnaires mis au point par l'ISU, l'OCDE et Eurostat (UOE)⁶.

DONNÉES DÉMOGRAPHIQUES

Les indicateurs relatifs à la population utilisés dans les tableaux statistiques, qui comprennent les taux de scolarisation, le nombre d'enfants, d'adolescents et de jeunes non scolarisés, et le nombre de jeunes et d'adultes, ont été calculés à partir de la révision de 2015 des estimations de la population générées par la Division de la population des Nations Unies. En raison de différences potentielles entre les estimations nationales des populations et celles des Nations Unies, les présents indicateurs peuvent différer de ceux publiés individuellement par les pays ou par d'autres organisations⁷.

Dans le cadre de la révision de 2015, la Division de la population ne fournit pas de données par âge simple pour les pays dont la population totale n'atteint pas 90 000 habitants. Il s'agit notamment de l'Andorre, d'Anguilla, de la Dominique, des Îles Caïmanes, des Îles Turques et Caïques, de Monaco, de Montserrat, de Saint-Martin et de Sint Maarten. En ce qui concerne les

Bermudes, la Dominique et les Îles Marshall, l'ISU a décidé de recourir aux données démographiques de la précédente révision de la Division de la population (2012). En l'absence d'estimations de la Division, des données démographiques nationales (lorsqu'elles sont disponibles) ou des estimations de l'ISU ont été utilisées pour calculer les taux de scolarisation. Dans le cas du Brésil, les incohérences entre les estimations de la Division de la population et les données nationales en ce qui concerne les taux de scolarisation ont conduit l'ISU et le pays concerné à utiliser, temporairement, les estimations démographiques nationales issues de l'enquête brésilienne sur les ménages (PNAD), en attendant de trouver une solution.

CLASSIFICATION INTERNATIONALE TYPE DE L'ÉDUCATION (CITE)

Les données démographiques déclarées auprès de l'ISU sont conformes à la Classification internationale type de l'éducation (CITE), révisée en 2011. Les pays peuvent définir eux-mêmes des niveaux d'enseignement ne correspondant pas à la CITE 2011. Les différences entre les statistiques en matière d'éducation relevées à l'échelle nationale et internationale peuvent s'expliquer non seulement par la question démographique évoquée ci-dessus, mais également par l'utilisation de niveaux d'enseignement nationaux plutôt que définis par la CITE.

DONNÉES RELATIVES À L'ALPHABÉTISATION

Les données relatives à l'alphabétisation présentées dans les tableaux statistiques sont souvent fondées sur une définition selon laquelle l'alphabétisme consisterait en la capacité de lire et d'écrire, en le comprenant, un énoncé simple et bref se rapportant à la vie quotidienne⁸. Elles proviennent dans une large mesure des données obtenues par les méthodes de l'autodéclaration ou de la déclaration par un tiers, qui consistent à demander aux personnes interrogées de déclarer si elles-mêmes et les membres de leur ménage sont alphabétisés, au lieu de leur poser des questions plus détaillées ou encore de les inviter à mettre cette compétence en pratique⁹. Certains pays partent du principe selon lequel toute personne ayant atteint un certain niveau d'études est alphabétisée¹⁰. Les définitions et les méthodes employées dans le cadre de la collecte des données variant selon les pays, il convient de traiter ces données avec prudence.

Les données relatives à l'alphabétisme figurant dans les tableaux statistiques portent sur les adultes âgés de 15 ans et plus, ainsi que sur les jeunes âgés de 15 à 24 ans. Elles réfèrent à la période de référence 2010-2016 et incluent tant les données observées à l'échelle nationale dans le cadre des recensements et des enquêtes auprès des ménages, que les estimations de l'ISU. Ces dernières sont calculées à partir des données les plus récentes observées au

niveau national. Elles sont générées à partir du modèle mondial de projections de l'alphabétisation par âge (GALP)¹¹. Les années de référence et les définitions de l'alphabétisme utilisées pour chaque pays sont présentées dans le tableau sur les métadonnées relatives aux statistiques sur l'alphabétisation, publié sur le site Internet du *Rapport GEM* (voir note de bas de page n° 1).

ESTIMATIONS ET LACUNES

En ce qui concerne les statistiques de l'ISU produites par l'ISU elle-même, les données observées comme les données estimées sont présentées tout au long des tableaux statistiques. Dans la mesure du possible, l'ISU encourage les pays à réaliser leurs propres estimations nationales et à les marquer d'un astérisque (*). Si ce n'est pas le cas, l'ISU peut réaliser ses propres estimations, à condition que des informations complémentaires soient disponibles en nombre suffisant. Ces estimations sont marquées de deux astérisques (**). Des cases vides peuvent apparaître dans les tableaux lorsque les données fournies par les pays sont considérées comme incohérentes. L'ISU fait tout pour résoudre ce type de problèmes en concertation avec les pays concernés, mais se réserve le droit de décision finale eu égard à l'omission de données qu'il juge problématiques.

Si les informations relatives à l'année 2015 ne sont pas disponibles, des données portant sur les années suivantes ou précédentes sont utilisées. Ces cas de figure sont mis en évidence par une note de bas de page.

MOYENNES RÉGIONALES ET RELATIVES AUX AUTRES GROUPEMENTS DE PAYS

Les chiffres régionaux relatifs aux taux d'alphabétisme et d'éducation (taux bruts d'admission, taux bruts, nets et nets ajustés de scolarisation, taux d'abandon, etc.) sont des moyennes pondérées qui tiennent compte de la taille relative de la population pertinente de chaque pays dans chaque région. Les chiffres correspondant aux pays les plus peuplés ont donc proportionnellement une plus grande incidence sur les agrégats régionaux. Les moyennes sont calculées à partir de données publiées et, pour les pays pour lesquels on ne dispose pas de données récentes ou de données publiables suffisamment fiables, de valeurs imputées. Les moyennes pondérées marquées de deux astérisques (**) dans les tableaux sont des imputations partielles réalisées à partir de valeurs imputées de l'ISU, qui restent partielles en raison d'une couverture nationale insuffisante (entre 33 et 60 % de la population d'une région ou d'un groupe de pays donné). Lorsque des données fiables ne sont pas disponibles en quantité suffisante pour générer une moyenne pondérée générale, un chiffre médian est calculé exclusivement à partir des pays disposant de données (au moins la moitié d'une région ou d'un groupe de pays donné).

SYMBOLES UTILISÉS DANS LES TABLEAUX STATISTIQUES

- * Estimation nationale
- ** Estimation partielle de l'ISU
- ... Données manquantes
- Valeur nulle ou négligeable
- . Catégorie non pertinente ou inexistante

Les notes figurant au bas des tableaux statistiques, ainsi que le glossaire, contribueront également à l'interprétation des données et des informations.

COMPOSITION DES RÉGIONS DU RAPPORT GEM ET DES AUTRES GROUPES DE PAYS

Avec l'adoption de la partie du Programme de développement durable à l'horizon 2030 dédiée à l'éducation, la classification des pays utilisée dans le cadre des tableaux statistiques n'est plus celle de l'EPT, mais celle de la Division de statistique des Nations Unies depuis mai 2015. Quelques ajustements ont été réalisés. La classification de la Division statistique de l'ONU inclut tous les territoires, qu'il s'agisse d'entités nationales indépendantes ou qu'ils fassent partie d'entités plus vastes. Toutefois, la liste des pays présentée dans les tableaux statistiques inclut seulement les membres de l'UNESCO à part entière, ainsi que les Bermudes et les Îles Turques et Caïques, qui ne sont pas des États membres de l'UNESCO, mais faisaient partie des tableaux statistiques de l'EPT. Un territoire et un pays, Hong Kong (Chine) et le Liechtenstein, auparavant exclus, ont été ajoutés. D'autres territoires inclus dans la classification régionale de la Division de statistique, mais non pris en compte par l'UNESCO, sont exclus : le Groënland, la Guadeloupe, Guam, la Guyane française, les Îles Anglo-Normandes, l'Île de Man, les Îles Falkland (Malvinas), les Îles Mariannes du Nord, les Îles Vierges des États-Unis, la Martinique, Mayotte, la Nouvelle-Calédonie, la Polynésie française, Porto Rico, la Réunion, le Sahara occidental et les Samoa américaines. L'ISU ne recueille pas de données sur la plupart de ces territoires. Elle n'en collecte pas non plus sur les Îles Féroé ; ce territoire n'est donc pas inclus dans le *Rapport GEM* malgré son statut de membre associé de l'UNESCO.

Régions du Rapport GEM

■ **Caucase et Asie centrale (8 pays)**

Arménie, Azerbaïdjan, Géorgie, Kazakhstan, Kirghizistan, Ouzbékistan, Tadjikistan, Turkménistan.

■ **Asie de l'Est et du Sud-Est (18 pays/territoires)**

Brunéi Darussalam, Cambodge, Chine, Hong Kong (Chine), Indonésie, Japon, Macao (Chine), Malaisie, Mongolie, Myanmar, Philippines, République de Corée, République démocratique populaire lao, République populaire démocratique de Corée, Singapour, Thaïlande, Timor-Leste, Viet Nam.

■ *Asie de l'Est (7 pays/territoires)*

Chine, Hong Kong (Chine), Japon, Macao (Chine), Mongolie, République de Corée, République populaire démocratique de Corée.

■ *Asie du Sud-Est (11 pays)*

Brunéi Darussalam, Cambodge, Indonésie, Malaisie, Myanmar, Philippines, République démocratique populaire lao, Singapour, Thaïlande, Timor-Leste, Viet Nam.

■ **Europe et Amérique du Nord (46 pays)**

Albanie, Allemagne, Andorre, Autriche, Bélarus, Belgique, Bosnie-Herzégovine, Bulgarie, Canada, Croatie, Chypre, Danemark, Espagne, Estonie, États-Unis, Ex-République yougoslave de Macédoine, Fédération de Russie, Finlande, France, Grèce, Hongrie, Irlande, Islande, Italie, Lettonie, Liechtenstein, Lituanie, Luxembourg, Malte, Monaco, Monténégro, Norvège, Pays-Bas, Pologne, Portugal, République de Moldova, Roumanie, Royaume-Uni, Saint-Marin, Serbie, Slovaquie, Slovénie, Suède, Suisse, République tchèque, Ukraine.

■ **Amérique latine et Caraïbes (43 pays/territoires)**

Anguilla, Antigua-et-Barbuda, Argentine, Aruba, Bahamas, Barbade, Belize, Bermudes, Bolivie, Brésil, Chili, Colombie, Costa Rica, Cuba, Curaçao, Dominique, El Salvador, Équateur, Grenade, Guatemala, Guyana, Haïti, Honduras, Îles Vierges britanniques, Îles Caïmanes, Îles Turques et Caïques, Jamaïque, Mexique, Montserrat, Nicaragua, Panama, Paraguay, Pérou, République dominicaine, Saint-Kitts-et-Nevis, Sainte-Lucie, Saint-Martin, Sint Maarten, Saint-Vincent-et-les Grenadines, Suriname, Trinité-et-Tobago, Venezuela, Uruguay.

■ *Caraïbes (24 pays/territoires)*

Anguilla, Antigua-et-Barbuda, Aruba, Bahamas, Barbade, Belize, Bermudes, Curaçao, Dominique, Grenade, Guyana, Haïti, Îles Caïmanes, Îles Turques et Caïques, Îles Vierges britanniques, Jamaïque, Montserrat, Saint-Kitts-et-Nevis, Sainte-Lucie, Saint-Martin, Sint Maarten, Saint-Vincent-et-les Grenadines, Suriname, Trinité-et-Tobago.

■ *Amérique latine (19 pays)*

Argentine, Brésil, Chili, Colombie, Costa Rica, Cuba, El Salvador, Équateur, État plurinational de Bolivie, Guatemala, Honduras, Mexique, Nicaragua, Panama, Paraguay, Pérou, République bolivarienne du Venezuela, République dominicaine, Uruguay.

■ **Afrique du Nord et Asie de l'Ouest (20 pays/territoires)**

Algérie, Arabie saoudite, Bahreïn, Égypte, Émirats arabes unis, Iraq, Israël, Jordanie, Koweït, Liban, Libye, Maroc, Oman, Palestine, Qatar, République arabe syrienne, Soudan, Tunisie, Turquie, Yémen.

■ *Afrique du Nord (6 pays)*

Algérie, Égypte, Libye, Maroc, Soudan, Tunisie.

■ *Asie de l'Ouest (14 pays/territoires)*

Arabie saoudite, Bahreïn, Émirats arabes unis, Iraq, Israël, Jordanie, Koweït, Liban, Oman, Palestine, Qatar, République arabe syrienne, Turquie, Yémen.

■ **Le Pacifique (17 pays/territoires)**

Australie, Fidji, Îles Cook, Îles Marshall, Îles Salomon, Kiribati, Micronésie (États fédérés de), Nauru, Nouvelle-Zélande, Nioué, Palaos, Papouasie-Nouvelle-Guinée, Samoa, Tokélaou, Tonga, Tuvalu, Vanuatu.

■ **Asie du Sud (9 pays)**

Afghanistan, Bangladesh, Bhoutan, Inde, République islamique d'Iran, Maldives, Népal, Pakistan, Sri Lanka.

■ **Afrique subsaharienne (48 pays)**

Afrique du Sud, Angola, Bénin, Botswana, Burkina Faso, Burundi, Cabo Verde, Cameroun, Comores, Congo, Côte d'Ivoire, Djibouti, Érythrée, Éthiopie, Gabon, Gambie, Ghana, Guinée, Guinée-Bissau, Guinée équatoriale, Kenya, Lesotho, Libéria, Madagascar, Malawi, Mali, Mauritanie, Maurice, Mozambique, Namibie, Niger, Nigéria, Ouganda, République centrafricaine, République démocratique du Congo, République-Unie de Tanzanie, Rwanda, Sao Tomé-et-Principe, Sénégal, Seychelles, Sierra Leone, Somalie, Soudan du Sud, Swaziland, Tchad, Togo, Zambie, Zimbabwe.

Groupes de revenu¹²

■ Pays à faible revenu (32 pays)

Afghanistan, Bénin, Burkina Faso, Burundi, Comores, Érythrée, Éthiopie, Gambie, Guinée, Guinée-Bissau, Haïti, Libéria, Madagascar, Malawi, Mali, Mozambique, Népal, Niger, Ouganda, République centrafricaine, République démocratique du Congo, République populaire démocratique de Corée, République-Unie de Tanzanie, Rwanda, Sénégal, Sierra Leone, Somalie, Soudan du Sud, Tchad, Togo, Tokélaou, Zimbabwe.

■ Pays à revenu intermédiaire de la tranche inférieure (51 pays)

Arménie, Bangladesh, Bhoutan, Bolivie, Cabo Verde, Cambodge, Cameroun, Congo, Côte d'Ivoire, Djibouti, Égypte, El Salvador, Ghana, Guatemala, Honduras, Îles Salomon, Inde, Indonésie, Kenya, Kiribati, Kirghizistan, République démocratique populaire lao, Lesotho, Maroc, Mauritanie, Micronésie (États fédérés de), Mongolie, Myanmar, Nicaragua, Nigéria, Ouzbékistan, Pakistan, Palestine, Papouasie-Nouvelle-Guinée, Philippines, République arabe syrienne, République de Moldova, Samoa, Sao Tomé-et-Principe, Sri Lanka, Soudan, Swaziland, Tadjikistan, Timor-Leste, Tonga, Tunisie, Ukraine, Vanuatu, Viet Nam, Yémen, Zambie.

■ Pays à revenu intermédiaire de la tranche supérieure (56 pays)

Afrique du Sud, Albanie, Algérie, Angola, Argentine, Azerbaïdjan, Bélarus, Belize, Bosnie-Herzégovine, Botswana, Brésil, Bulgarie, Chine, Colombie, Costa Rica, Cuba, Dominique, Équateur, Fédération de Russie, Fidji, Gabon, Géorgie, Grenade, Guinée équatoriale, Ex-République yougoslave de Macédoine, Guyana, Îles Marshall, Iraq, Jamaïque, Jordanie, Kazakhstan, Liban, Libye, Malaisie, Maldives, Maurice, Mexique, Monténégro, Montserrat, Namibie, Palaos, Panama, Paraguay, Pérou, République dominicaine, République islamique d'Iran, Roumanie, Sainte-Lucie, Saint-Vincent-et-les Grenadines, Serbie, Suriname, Thaïlande, Turquie, Turkménistan, Tuvalu, Venezuela.

■ Pays à revenu élevé (70 pays/territoires)

Allemagne, Andorre, Anguilla, Antigua-et-Barbuda, Arabie saoudite, Aruba, Australie, Autriche, Bahamas, Bahreïn, Barbade, Belgique, Bermudes, Brunéi, Darussalam, Canada, Chili, Croatie, Curaçao, Chypre, Danemark, Émirats arabes unis, Espagne, Estonie, États-Unis, Finlande, France, Grèce, Hong Kong (Chine), Hongrie, Îles Caïmanes, Îles Cook, Îles Turques et

Caïques, Îles Vierges britanniques, Irlande, Islande, Israël, Italie, Japon, Koweït, Lettonie, Liechtenstein, Lituanie, Luxembourg, Macao (Chine), Malte, Monaco, Nauru, Nouvelle-Zélande, Nioué, Norvège, Oman, Pays-Bas, Pologne, Portugal, Qatar, République de Corée, Royaume-Uni, Saint-Kitts-et-Nevis, Saint-Martin, Sint Maarten, Saint-Marin, Seychelles, Singapour, Slovaquie, Slovénie, Suède, Suisse, Tchèque, Trinité-et-Tobago, Uruguay.

NOTES

1. Un ensemble exhaustif de statistiques et d'indicateurs relatifs à la présente introduction est fourni dans les tableaux Excel disponibles sur le site du Rapport GEM à l'adresse <https://fr.unesco.org/gem-report/statistiques>.
2. Au départ, les 43 indicateurs ont été proposés par le Groupe consultatif technique sur les indicateurs relatifs à l'éducation après 2015, puis approuvés, moyennant quelques modifications, par le Groupe de coopération technique, dont le Secrétariat est situé dans les locaux de l'Institut statistique de l'UNESCO (ISU), en vue du suivi des progrès accomplis vers la réalisation des cibles de l'ODD 4. Au cours de sa deuxième réunion, tenue à Madrid en octobre 2016, le Groupe de coopération technique a examiné les 43 indicateurs de l'ODD 4 et en a identifié 29 dont le suivi pourra être assuré par l'ISU en 2017, tandis que les 14 autres nécessitent un approfondissement méthodologique.
3. Les 11 indicateurs mondiaux ont été proposés par le Groupe d'experts des Nations Unies et de l'extérieur chargé des indicateurs relatifs aux ODD, approuvés par le biais d'une résolution lors de la 48^e session de la Commission de statistique de l'ONU en mars 2017, et adoptés par le Conseil économique et social des Nations Unies en juin 2017.
4. C'est-à-dire : 2014/15 pour les pays où les années scolaires sont réparties sur deux années civiles, et 2015 pour ceux où année scolaire et année civile se recoupent. L'année de référence la plus récente en matière de financement du secteur de l'éducation pour les pays de l'UOE (voir ci-dessous) est 2014.
5. Bhoutan, Botswana, Burkina Faso, Djibouti, Équateur, Gambie, Ghana, Kazakhstan, Maldives, Mauritanie, Népal, Ouzbékistan, Palaos, Rwanda, Sao Tomé-et-Principe, Tadjikistan, Tokélaou.
6. Les pays concernés sont la plupart des pays européens ainsi que l'Australie, le Brésil, le Canada, le Chili, la Chine, les États-Unis, l'Inde, l'Indonésie, Israël, le Japon, le Mexique, la Nouvelle-Zélande, la République de Corée et la Turquie.
7. En cas d'incohérence manifeste entre le taux de scolarisation communiqué par les pays et les données de population fournies par les Nations Unies, l'ISU peut s'abstenir de calculer ou de publier les taux de scolarisation pour certains ou pour tous les niveaux d'enseignement. C'est par exemple le cas de l'Andorre, de l'Arménie, d'Anguilla, de la Bosnie-Herzégovine, des Émirats arabes unis, de Hong Kong (Chine), des Îles Caïmanes, des Îles Turques et Caïques, de la Jamaïque, du Koweït, des Maldives, d'Oman, de Sainte-Lucie et de Singapour.
8. Il s'agit de la définition employée de longue date par l'UNESCO, bien qu'une autre définition ait vu le jour avec l'instauration, en 1978, de la notion d'alphabétisme fonctionnel, laquelle insiste sur l'utilisation des compétences en alphabétisme. Cette année-là, la Conférence générale de l'UNESCO a défini les personnes fonctionnellement alphabétisées comme étant aptes à participer à toutes les activités dans le cadre desquelles l'alphabétisme est une condition du fonctionnement efficace de leur groupe et de leur communauté, ainsi que de la possibilité pour elles de continuer à utiliser la lecture, l'écriture et le calcul pour leur propre développement ou celui de leur communauté.

9. Parmi les données publiées par l'ISU, certains taux d'alphabétisation sont calculés à partir de tests directs, et non de déclarations par les individus. C'est par exemple le cas du Bénin, du Congo, de la Côte d'Ivoire, de l'Égypte, du Gabon, du Guyana, d'Haïti, de la Jordanie, du Kenya, du Lesotho, du Libéria, de Madagascar, du Malawi, de la Mauritanie, du Niger, du Nigéria, de la République centrafricaine, de la République démocratique du Congo, du Rwanda, du Swaziland et du Zimbabwe. L'analyse des tendances au fil du temps et l'interprétation de ces résultats doivent donc être menées avec prudence.
10. Pour des raisons de fiabilité et de cohérence, l'ISU a décidé de ne pas publier de données relatives à l'alphabétisme pour lesquelles le taux de réussite est calculé à partir de variables de remplacement. Seules figurent dans les tableaux statistiques les données établies par les pays selon les méthodes de l'autodéclaration et de la déclaration des ménages. Cependant, en l'absence de telles données, des variables de remplacement du taux de réussite scolaire ont été utilisées pour calculer les moyennes pondérées régionales, notamment dans les pays développés.
11. La méthodologie GALP est décrite dans UNESCO (2005, p. 261) et ISU (2006).
12. Les groupes de pays par niveau de revenu respectent la classification de la Banque mondiale, mais n'incluent que les pays cités dans les tableaux statistiques. Ils sont établis à partir de la liste des pays par groupe de revenu telle que révisée en juillet 2016.

TABLEAU 1

Statistiques démographiques de base, garantie légale de l'enseignement obligatoire et gratuit, et structures des systèmes d'éducation nationaux

Pays ou territoire	DÉMOGRAPHIE ¹		PIB ET PAUVRETÉ ²			GARANTIE LÉGALE DE L'ENSEIGNEMENT OBLIGATOIRE ET GRATUIT ⁴				
	Population totale (000)	Taux annuel moyen de croissance (%)	PIB par habitant		Population vivant avec moins de 1,90 PPA dollar EU par jour (%)	ENSEIGNEMENT PRÉPRIMAIRE		ENSEIGNEMENT PRIMAIRE ET SECONDAIRE		
			Dollars EU (courants)	Dollars EU PPA		Enseignement obligatoire (groupe d'âge)	Enseignement gratuit (années)	Enseignement obligatoire (groupe d'âge)	Enseignement gratuit (années)	
									Primaire	Secondaire
		2017	2017	2015	2015	2004-2014 ³				
Afrique du Nord et Asie occidentale										
Algérie	41 064	1,6	4 206	14 717	...	.	1	6-16	5	7
Arabie saoudite	32 743	1,7	20 482	53 539	...	.	.	6-15	6	6
Bahrein	1 419	1,5	22 600	46 586	...	.	.	6-15	6	6
Égypte	95 215	1,9	3 615	10 913	...	.	.	6-18	6	6
Émirats arabes unis ⁶	9 398	1,4	40 439	69 971	...	.	2	6-10	5	7
Iraq	38 654	2,8	4 944	15 395	...	.	.	6-11	6	6
Israël	8 323	1,6	35 728	35 831	...	.	.	6-18	6	6
Jordanie	7 877	1,5	4 940	10 902	...	.	.	6-16	6	6
Koweït ⁶	4 100	2,1	29 301	74 645	...	.	.	6-15	5	7
Liban	6 039	0,1	8 048	13 936	...	.	2	6-12	6	.
Libye ⁶	6 409	1,3	...	...	...	5-5	1	6-15	6	3
Maroc	35 241	1,2	2 878	7 841	3,1	.	.	6-15	6	3
Oman ⁶	4 741	1,4	15 551	39 971	...	.	.	.	6	6
Palestine	4 928	2,7	...	...	0,1	.	.	6-16	4	8
Qatar	2 338	1,9	73 653	141 543	...	.	.	6-18	6	3
République arabe syrienne	18 907	2,5	...	...	...	.	.	6-15	6	6
Soudan ⁶	42 166	2,4	2 415	4 388	14,9	.	.	6-13	6	2
Tunisie	11 495	1,0	3 873	11 618	2,0	.	3	6-16	6	7
Turquie	80 418	0,9	9 126	19 609	0,3	.	3	6-18	4	8
Yémen ⁶	28 120	2,3	1 406	2 821	...	.	.	6-15	6	3
Afrique subsaharienne										
Afrique du Sud ⁶	55 436	0,8	5 724	13 209	16,6	.	.	7-15	.	.
Angola	26 656	3,1	4 101	7 387	30,1	.	.	6-11	6	.
Bénin	11 459	2,6	762	2 057	53,1	.	.	6-11	6	.
Botswana	2 344	1,7	6 360	15 839	18,2	.	.	.	.	.
Burkina Faso ⁶	19 173	2,8	590	1 696	43,7	.	.	6-16	6	4
Burundi	11 936	3,2	277	727	77,7	.	.	.	6	...
Cabo Verde	533	1,2	3 080	6 556	8,1	.	.	6-16	6	2
Cameroun	24 514	2,4	1 217	3 115	24,0	.	.	6-11	6	.
Comores ⁶	826	2,3	717	1 483	13,5	.	.	6-14	6	.
Congo ⁶	4 866	2,6	1 851	6 381	37,0	.	3	6-16	6	7
Côte d'Ivoire	23 816	2,4	1 399	3 514	29,0	.	.	6-16	.	.
Djibouti ⁶	911	1,3	1 945	3 491	22,5	.	2	6-16	5	7
Érythrée ⁶	5 482	2,4	...	...	...	.	.	.	.	.
Éthiopie ⁶	104 345	2,4	619	1 629	33,5	.	.	.	6	.
Gabon ⁶	1 801	2,1	8 266	20 081	8,0	.	.	6-16	5	5
Gambie ⁶	2 120	3,1	472	1 680	...	.	.	6-16	6	3
Ghana	28 657	2,2	1 370	4 210	25,2	4-5	2	6-15	6	3
Guinée équatoriale ⁶	894	2,8	14 440	40 719	...	.	.	7-12	6	.
Guinée ⁶	13 291	2,6	531	1 209	35,3	.	.	7-12	6	.
Guinée-Bissau ⁶	1 933	2,3	573	1 456	67,1	.	.	6-15	.	.
Kenya	48 467	2,5	1 377	3 089	33,6	.	3	6-18	6	6
Lesotho ⁶	2 185	1,1	1 067	2 950	59,7	.	.	6-12	7	.
Libéria ⁶	4 730	2,5	456	835	68,6	.	.	6-11	6	.
Madagascar ⁶	25 613	2,7	402	1 465	77,8	.	3	6-18	5	7
Malawi ⁶	18 299	3,0	372	1 184	70,9	.	...	.	6	.
Mali ⁶	18 690	3,0	724	2 028	49,3	.	4	7-16	6	6
Maurice	1 281	0,3	9 252	20 085	0,5	.	...	5-16	6	7
Mauritanie	4 266	2,3	...	...	5,9	.	.	6-16	.	.
Mozambique	29 538	2,7	529	1 192	68,7	.	.	.	.	.
Namibie ⁶	2 569	2,1	4 674	10 411	22,6	.	.	7-16	7	.
Niger ⁶	21 564	4,0	359	955	45,7	.	.	.	.	.
Nigéria ⁶	191 836	2,5	2 640	6 004	53,5	.	.	6-15	6	3
Ouganda ⁶	41 653	3,2	705	1 851	34,6	.	.	6-12	7	.
R. D. Congo ⁶	82 243	3,1	456	784	77,1	.	.	6-15	6	.
République centrafricaine ⁶	5 099	2,0	323	619	66,3	.	3	6-16	6	7
République-Unie de Tanzanie	56 878	3,0	879	2 673	46,6	.	2	7-13	7	6
Rwanda	12 160	2,3	697	1 762	60,4	.	.	7-16	6	3
Sao Tomé-et-Principe	198	2,1	1 669	3 219	32,3	.	.	6-11	6	.
Sénégal	16 054	2,9	900	2 421	38,0	.	.	6-16	6	4
Seychelles	98	0,5	15 476	27 329	1,1	.	.	6-16	6	4
Sierra Leone ⁶	6 733	2,1	653	1 569	52,3	.	.	6-15	6	3
Somalie ⁶	11 392	2,8	549	...	...	.	3	.	6	6
Soudan du Sud ⁶	13 096	2,7	731	1 854	42,7	.	.	6-11	6	.
Swaziland	1 320	1,2	3 200	8 648	42,0	.	.	6-12	7	.
Tchad ⁶	14 965	3,1	776	2 176	38,4	.	3	6-16	6	7
Togo	7 692	2,5	560	1 460	54,2	.	.	6-15	6	.
Zambie ⁶	17 238	3,1	1 305	3 836	64,4	.	.	.	7	2
Zimbabwe	16 338	2,3	924	1 787	21,4	4-5	2	6-12	.	.

	STRUCTURES DES SYSTÈMES ÉDUCATIFS NATIONAUX ET POPULATIONS D'ÂGE SCOLAIRE								
	Groupe d'âge					Population d'âge scolaire (000)			
	Préprimaire	Primaire	Premier cycle du secondaire	Second cycle du secondaire	Supérieur	Préprimaire	Primaire	Total secondaire	Supérieur
	Année scolaire s'achevant en		Année scolaire s'achevant en		Année académique s'achevant en	Année scolaire et académique s'achevant en			
	2015		2015		2015	2015 ^a			
	5-5	6-10	11-14	15-17	18-22	810	3 379	4 057	3 492
	3-5	6-11	12-14	15-17	18-22	1 904	3 512	3 156	2 422
	3-5	6-11	12-14	15-17	18-22	59	107	91	90
	4-5	6-11	12-14	15-17	18-22	3 998	10 883	9 658	7 919
	4-5	6-10	11-14	15-17	18-22	186	396	526	...
	4-5	6-11	12-14	15-17	18-22	2 093	5 475	4 711	3 398
	3-5	6-11	12-14	15-17	18-22	465	843	766	578
	4-5	6-11	12-15	16-17	18-22	368	1 028	929	697
	4-5	6-10	11-14	15-17	18-22	...	...	302	...
	3-5	6-11	12-14	15-17	18-22	243	532	625	562
	4-5	6-11	12-14	15-17	18-22	268	737	640	...
	4-5	6-11	12-14	15-17	18-22	1 283	3 522	3 514	3 118
	4-5	6-11	12-14	15-17	18-22	136	321	275	...
	4-5	6-9	10-15	16-17	18-22	258	477	869	499
	3-5	6-11	12-14	15-17	18-22	72	127	105	192
	3-5	6-11	12-14	15-17	18-22	1 390	2 820	2 692	1 755
	4-5	6-11	12-13	14-16	17-21	2 237	6 260	4 584	...
	3-5	6-11	12-14	15-18	19-23	542	976	1 143	932
	3-5	6-9	10-13	14-17	18-22	3 999	5 302	10 703	6 400
	3-5	6-11	12-14	15-17	18-22	2 264	4 131	3 698	...
	6-6	7-13	14-15	16-18	19-23	1 121	7 296	5 234	...
	5-5	6-11	12-14	15-17	18-22	845	4 473	3 562	2 375
	4-5	6-11	12-15	16-18	19-23	635	1 735	1 696	1 005
	3-5	6-12	13-15	1617	18-22	151	321	219	220
	3-5	6-11	12-15	16-18	19-23	1 764	3 076	2 868	...
	5-6	7-12	13-16	17-19	20-24	682	1 674	1 564	...
	3-5	6-11	12-14	15-17	18-22	32	60	63	58
	4-5	6-11	12-15	16-18	19-23	1 381	3 731	3 630	2 231
	3-5	6-11	12-15	16-18	19-23	67	119	119	...
	3-5	6-11	12-15	16-18	19-23	421	728	678	...
	3-5	6-11	12-15	16-18	19-23	2 013	3 600	3 618	2 105
	4-5	6-10	11-14	15-17	18-22	39	95	126	...
	4-5	6-10	11-13	14-17	18-22	318	729	805	...
	4-6	7-12	13-16	17-18	19-23	8 277	15 861	14 297	...
	3-5	6-10	11-14	15-17	18-22	134	202	254	...
	3-6	7-12	13-15	16-18	19-23	257	321	259	...
	4-5	6-11	12-14	15-18	19-23	1 463	3 950	3 972	2 573
	4-6	7-12	13-16	17-18	19-23	69	118	102	...
	4-6	7-12	13-16	17-19	20-24	1 098	1 941	1 893	...
	3-5	6-11	12-14	15-17	18-22	159	279	240	...
	3-5	6-11	12-13	14-17	18-22	4 156	7 496	6 213	4 296
	3-5	6-12	13-15	16-17	18-22	158	343	248	...
	3-5	6-11	12-14	15-17	18-22	401	729	608	...
	3-5	6-10	11-14	15-17	18-22	2 095	3 199	3 973	...
	3-5	6-11	12-15	16-17	18-22	1 667	2 890	2 392	...
	3-6	7-12	13-15	16-18	19-23	2 382	2 938	2 289	...
	3-4	5-10	11-13	14-17	18-22	29	99	135	103
	3-5	6-11	12-15	16-18	19-23	341	618	613	370
	3-5	6-12	13-15	16-17	18-22	2 732	5 578	3 309	2 735
	5-6	7-13	14-16	17-18	19-23	121	389	267	...
	4-6	7-12	13-16	17-19	20-24	2 072	3 372	2 870	...
	5-5	6-11	12-14	15-17	18-22	5 514	29 569	23 976	...
	3-5	6-12	13-16	17-18	19-23	4 104	8 176	5 526	...
	3-5	6-11	12-13	14-17	18-22	7 588	13 044	10 453	...
	3-5	6-11	12-15	16-18	19-23	391	727	766	...
	5-6	7-13	14-17	18-19	20-24	3 366	10 156	6 788	4 589
	4-6	7-12	13-15	16-18	19-23	1 021	1 849	1 548	1 017
	3-5	6-11	12-14	15-17	18-22	17	31	26	17
	3-5	6-11	12-15	16-18	19-23	1 399	2 406	2 289	1 394
	4-5	6-11	12-14	15-18	19-23	3	9	9	7
	3-5	6-11	12-14	15-18	19-23	587	1 066	1 039	...
	3-5	6-11	12-13	14-17	18-22	1 091	1 851	1 529	...
	3-5	6-11	12-13	14-17	18-22	1 113	1 986	1 725	...
	3-5	6-12	13-15	16-17	18-22	101	216	146	151
	3-5	6-11	12-15	16-18	19-23	1 429	2 446	2 275	...
	3-5	6-11	12-15	16-18	19-23	656	1 161	1 100	670
	3-6	7-13	14-15	16-18	19-23	2 140	3 160	1 821	...
	4-5	6-12	13-14	15-18	19-23	932	2 822	2 048	1 608

TABLEAU 1 (SUITE)

Pays ou territoire	DÉMOGRAPHIE ¹		PIB ET PAUVRETÉ ²			GARANTIE LÉGALE DE L'ENSEIGNEMENT OBLIGATOIRE ET GRATUIT ⁴				
	Population totale (000)	Taux annuel moyen de croissance (%)	PIB par habitant		Population vivant avec moins de 1,90 PPA dollar EU par jour (%)	ENSEIGNEMENT PRÉPRIMAIRE		ENSEIGNEMENT PRIMAIRE ET SECONDAIRE		
			Dollars EU (courants)	Dollars EU PPA		Enseignement obligatoire (groupe d'âge)	Enseignement gratuit (années)	Enseignement obligatoire (groupe d'âge)	Enseignement gratuit (années)	
									Primaire	Secondaire
	2017	2017	2015	2015	2004-2014 ³					
Amérique latine et Caraïbes										
Anguilla ⁷	15	0,9	...	...	...	.	.	5-17	7	5
Antigua-et-Barbuda	94	1,0	13 715	23 062	...	.	.	5-16	7	5
Argentine	44 272	0,9	13 432	20 364	1,7	5-5	3	6-18	6	6
Aruba	105	0,3	...	...	...	4-5	2	6-17	6	5
Bahamas	397	1,1	22 817	23 001	...	.	2	5-16	6	6
Barbade	286	0,2	15 429	16 406	...	.	2	5-16	6	5
Belize	375	2,0	4 879	8 484	...	.	.	5-14	6	6
Bermudes	61	-0,4	...	...	...	.	.	5-16	6	7
Bolivie	11 053	1,5	3 077	6 954	6,8	5-5	2	6-18	6	6
Brésil ⁸	211 243	0,8	8 539	15 391	3,7	4-5	2	6-17	5	7
Chili	18 313	1,0	13 416	22 370	0,9	5-5	1	6-21	6	6
Colombie	49 068	0,8	6 056	13 829	5,7	5-5	3	6-15	5	6
Costa Rica	4 906	1,0	11 260	15 595	1,6	3-5	3	6-15	6	5
Cuba	11 390	-0,0	...	...	...	.	3	6-16	6	6
Curaçao ⁶	160	0,8	...	...	...	4-5	...	6-18	...	...
Dominique	73	0,4	7 116	10 865	...	.	.	5-16	7	4
El Salvador	6 167	0,3	4 219	8 620	3,0	4-6	3	7-15	6	3
Équateur	16 626	1,4	6 205	11 474	3,8	5-5	3	6-18	6	6
Grenade	108	0,5	9 212	13 559	...	.	2	5-16	7	5
Guatemala	17 005	1,9	3 903	7 722	9,3	5-6	2	7-15	6	5
Guyana	774	0,5	4 127	7 522	...	.	2	6-15	6	5
Haïti	10 983	1,2	818	1 757	53,9	.	.	6-11	6	.
Honduras	8 305	1,4	2 529	5 095	16,0	5-5	3	6-15	6	3
Îles Caïmanes ⁷	62	1,3	...	...	...	.	2	5-17	6	6
Îles Turques et Caïques ⁷	35	1,5	...	...	...	4-5	...	6-17	...	...
Îles Vierges britanniques ⁸	31	1,6	...	...	...	.	.	5-16	7	5
Jamaïque ⁶	2 813	0,3	5 232	9 092	1,7	.	.	6-14	6	.
Mexique	130 223	1,2	9 005	17 269	3,0	4-5	2	6-18	6	6
Montserrat ⁷	5	0,5	...	...	...	.	.	5-16	7	5
Nicaragua	6 218	1,1	2 087	5 200	6,2	5-5	.	6-11	6	3
Panama	4 051	1,5	13 268	22 237	3,8	4-5	2	6-15	6	6
Paraguay	6 812	1,2	4 081	9 198	2,8	5-5	3	6-18	6	6
Pérou	32 166	1,2	6 027	12 529	3,1	3-5	3	6-18	6	5
République dominicaine	10 767	1,1	6 468	14 237	2,3	5-5	3	6-18	6	6
Sainte-Lucie ⁶	188	0,7	7 736	10 944	...	.	.	5-15	7	3
Saint-Kitts-et-Nevis	57	1,0	15 772	25 088	...	.	.	5-16	7	4
Saint-Martin	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Sint Maarten ⁷	40	1,3	...	...	...	5-5	1	5-17	6	5
St Vincent/Grenad.	110	0,2	6 739	11 140	...	.	2	5-17	7	5
Suriname	552	0,8	9 485	16 703	...	.	.	6-11	6	.
Trinité-et-Tobago	1 369	0,3	17 322	33 309	...	.	...	5-17	7	5
Uruguay	3 457	0,4	15 574	21 244	0,3	4-5	2	6-17	6	6
Venezuela	31 926	1,3	...	...	9,2	4-5	3	6-14	6	5
Asie de l'Est et du Sud-Est										
Brunei Darussalam	434	1,3	30 555	78 369	...	5-5	1	6-15	6	7
Cambodge	16 076	1,5	1 159	3 490	2,2	.	.	.	6	3
Chine	1 388 233	0,4	8 028	14 450	1,9	.	.	6-15	6	3
Hong Kong, Chine ⁶	7 402	0,7	42 328	56 923	...	.	.	6-15	6	6
Indonésie	263 510	1,1	3 346	11 058	8,3	.	.	7-15	6	3
Japon ⁶	126 045	-0,2	32 477	37 322	...	.	.	6-15	6	3
Macao, Chine	606	1,5	78 586	111 497	...	5-5	3	6-15	6	6
Malaisie	31 164	1,3	9 768	26 950	0,3	.	.	6-11	6	5
Mongolie	3 052	1,4	3 968	12 221	0,2	.	.	6-17	5	7
Myanmar ⁶	54 836	0,9	1 161	5 250	...	4-4	.	5-9	5	.
Philippines ⁶	103 797	1,5	2 904	7 387	13,1	5-5	1	6-18	6	4
RDP lao	7 038	1,7	1 818	5 691	16,7	.	.	6-14	5	.
République de Corée	50 705	0,4	27 222	34 549	...	.	.	6-15	6	3
RPD Corée	25 405	0,5	...	...	...	6-6	1	7-16	5	5
Singapour ⁶	5 785	1,4	52 889	85 382	...	.	.	6-14	6	.
Thaïlande	68 298	0,2	5 815	16 340	0,0	.	.	6-15	6	6
Timor-Leste ⁶	1 237	2,1	1 158	2 283	46,8	.	.	6-15	6	3
Viet Nam	95 415	1,0	2 111	6 035	3,1	5-5	.	6-14	5	.
Asie du Sud										
Afghanistan	34 169	2,3	594	1 925	...	.	2	7-16	6	6
Bangladesh ⁶	164 828	1,1	1 212	3 340	18,5	.	.	6-10	5	.
Bhoutan ⁶	793	1,1	2 656	8 370	2,2	.	.	.	7	3
Inde	1 342 513	1,2	1 598	6 101	21,2	.	.	6-14	5	3
Maldives ⁶	376	1,6	8 396	12 770	7,3	.	.	.	7	5
Népal	29 187	1,1	743	2 462	15,0	.	.	.	5	3
Pakistan	196 744	2,0	1 435	5 011	6,1	.	.	5-16	5	7
République islamique d'Iran	80 946	1,1	...	...	0,1	.	.	6-14	6	2
Sri Lanka	20 905	0,4	3 926	11 763	1,9	.	1	5-14	5	8

	STRUCTURES DES SYSTÈMES ÉDUCATIFS NATIONAUX ET POPULATIONS D'ÂGE SCOLAIRE								
	Groupe d'âge					Population d'âge scolaire (000)			
	Préprimaire	Primaire	Premier cycle du secondaire	Second cycle du secondaire	Supérieur	Préprimaire	Primaire	Total secondaire	Supérieur
	Année scolaire s'achevant en		Année scolaire s'achevant en		Année académique s'achevant en	Année scolaire et académique s'achevant en			
	2015		2015		2015	2015 ¹			
	3-4	5-11	12-14	15-16	17-21	...	...	...	...
	3-4	5-11	12-14	15-16	17-21	3	10	8	8
	3-5	6-11	12-14	15-17	18-22	2 204	4 352	4 204	3 451
	4-5	6-11	12-13	14-16	17-21	3	8	7	8
	3-4	5-10	11-13	14-16	17-21	12	31	33	33
	3-4	5-10	11-13	14-15	16-20	7	22	19	18
	3-4	5-10	11-14	15-16	17-21	15	46	47	37
	4-4	5-10	11-13	14-17	18-22	0,7	5	6	4
	4-5	6-11	12-13	14-17	18-22	468	1 384	1 335	1 027
	4-5	6-10	11-14	15-17	18-22	5 341	14 770	23 584	16 373
	3-5	6-11	12-13	14-17	18-22	708	1 454	1 536	1 379
	3-5	6-10	11-14	15-16	17-21	2 276	3 944	4 887	4 121
	3-5	6-11	12-14	15-16	17-21	215	431	374	406
	3-5	6-11	12-14	15-17	18-22	360	764	822	721
	4-5	6-11	12-13	14-17	18-22	4	12	12	...
	3-4	5-11	12-14	15-16	17-21	2	6	6	7
	4-6	7-12	13-15	16-18	19-23	319	679	755	616
	3-5	6-11	12-14	15-17	18-22	957	1 840	1 803	1 470
	3-4	5-11	12-14	15-16	17-21	4	13	9	10
	4-6	7-12	13-15	16-17	18-22	1 200	2 340	1 860	1 678
	4-5	6-11	12-14	15-16	17-21	23	93	97	85
	3-5	6-11	12-14	15-18	19-23	741	1 432	1 590	1 051
	3-5	6-11	12-14	15-16	17-21	499	1 042	901	886
	3-4	5-10	11-13	14-16	17-21	...	...	...	...
	4-5	6-11	12-14	15-16	17-21	...	...	...	...
	3-4	5-11	12-14	15-16	17-21	1	3	2	2
	3-5	6-11	12-14	15-16	17-21	128	...	262	274
	3-5	6-11	12-14	15-17	18-22	6 941	14 074	14 346	11 533
	3-4	5-11	12-14	15-16	17-21	...	...	...	...
	3-5	6-11	12-14	15-16	17-21	370	736	603	600
	3-5	6-11	12-14	15-17	18-22	219	421	413	331
	3-5	6-11	12-14	15-17	18-22	406	796	806	670
	3-5	6-11	12-14	15-16	17-21	1 780	3 455	2 801	2 790
	3-5	6-11	12-13	14-17	18-22	639	1 263	1 194	958
	3-4	5-11	12-14	15-16	17-21	6	...	16	17
	3-4	5-11	12-14	15-16	17-21	2	7	5	4
	...	...	...	...	...	...	...	...	...
	3-5	6-11	12-13	14-16	17-21	...	...	...	...
	3-4	5-11	12-14	15-16	17-21	4	13	10	10
	4-5	6-11	12-15	16-18	19-23	19	59	67	43
	3-4	5-11	12-14	15-16	17-21	39	132	87	91
	3-5	6-11	12-14	15-17	18-22	145	295	304	262
	3-5	6-11	12-14	15-16	17-21	1 767	3 476	2 813	2 759
	3-5	6-11	12-13	14-18	19-23	18	37	49	35
	3-5	6-11	12-14	15-17	18-22	1 045	1 868	1 847	1 661
	3-5	6-11	12-14	15-17	18-22	48 444	92 156	91 334	99 944
	3-5	6-11	12-14	15-17	18-22	...	...	391	436
	5-6	7-12	13-15	16-18	19-23	9 145	28 058	27 674	21 060
	3-5	6-11	12-14	15-17	18-22	3 208	6 581	7 040	...
	3-5	6-11	12-14	15-17	18-22	16	24	31	41
	4-5	6-11	12-14	15-18	19-23	995	3 053	3 856	3 136
	4-5	6-10	11-14	15-17	18-22	121	249	308	262
	3-4	5-9	10-13	14-15	16-20	1 901	5 092	6 289	...
	5-5	6-11	12-14	15-15	16-20	2 155	12 517	8 174	...
	3-5	6-10	11-14	15-17	18-22	496	764	1 038	770
	3-5	6-11	12-14	15-17	18-22	1 367	2 749	3 435	3 507
	5-6	7-11	12-14	15-17	18-22	671	1 767	2 300	2 015
	3-5	6-11	12-13	14-15	16-20	...	...	...	...
	3-5	6-11	12-14	15-17	18-22	2 368	4 946	5 238	4 575
	3-5	6-11	12-14	15-17	18-22	101	178	168	...
	3-5	6-10	11-14	15-17	18-22	4 517	6 929	9 378	8 554
	5-6	7-12	13-15	16-18	19-23	1 992	5 661	4 850	3 200
	3-5	6-10	11-13	14-17	18-22	9 175	15 833	22 931	...
	4-5	6-12	13-16	17-18	19-23	28	100	87	...
	3-5	6-10	11-13	14-17	18-22	75 865	127 548	175 130	119 470
	3-5	6-12	13-15	16-17	18-22	21	44	31	...
	3-4	5-9	10-12	13-16	17-21	1 187	3 201	4 729	2 981
	3-4	5-9	10-12	13-16	17-21	9 444	21 408	27 126	18 853
	5-5	6-11	12-13	14-17	18-22	1 323	7 042	6 406	6 681
	4-4	5-9	10-13	14-17	18-22	344	1 749	2 659	1 556

TABLEAU 1 (SUITE)

Pays ou territoire	DÉMOGRAPHIE ¹		PIB ET PAUVRETÉ ²			GARANTIE LÉGALE DE L'ENSEIGNEMENT OBLIGATOIRE ET GRATUIT ⁴				
	Population totale (000)	Taux annuel moyen de croissance (%)	PIB par habitant		Population vivant avec moins de 1,90 PPA dollar EU par jour (%)	ENSEIGNEMENT PRÉPRIMAIRE		ENSEIGNEMENT PRIMAIRE ET SECONDAIRE		
			Dollars EU (courants)	Dollars EU PPA		Enseignement obligatoire (groupe d'âge)	Enseignement gratuit (années)	Enseignement obligatoire (groupe d'âge)	Enseignement gratuit (années)	
									Primaire	Secondaire
	2017	2017	2015	2015	2004-2014 ³					
Caucase et Asie centrale										
Arménie	3 032	0,1	3 489	8 419	2,3	.	.	6-16	4	7
Azerbaïdjan ⁸	9 974	1,0	5 496	17 776	0,5	.	.	6-15	4	7
Géorgie	3 973	-0,1	3 796	9 699	9,8	.	.	6-14	6	6
Kazakhstan	18 064	1,1	10 510	25 045	0,0	6-6	4	7-18	4	7
Kirghizistan	6 125	1,4	1 103	3 434	1,3	.	4	7-16	4	7
Ouzbékistan	30 691	1,2	2 132	6 086	...	.	.	7-18	4	7
Tadjikistan	8 858	2,1	926	2 834	19,5	.	.	7-16	4	5
Turkménistan ⁶	5 503	1,1	6 672	16 532	...	.	3	6-18	4	8
Europe et Amérique du Nord										
Albanie	2 911	0,3	3 945	11 249	1,1	.	.	6-16	.	.
Allemagne ⁹	80 636	-0,1	5 235	13 721	...	.	3	6-18	4	9
Andorre ⁷	69	-0,2	5 740	17 697	...	.	.	6-16	6	4
Autriche	8 592	0,3	4 249	10 633	...	.	3	6-15	4	8
Bélarus	9 459	-0,3	6 993	17 958	0,0	.	.	6-15	4	7
Belgique ⁹	11 444	0,6	11 536	21 880	...	.	3	6-18	6	6
Bosnie-Herzégovine	3 793	-0,3	17 548	32 759	0,1	5-5	.	6-15	5	4
Bulgarie	7 045	-0,8	17 119	27 808	2,0	6-6	4	7-16	4	8
Canada ⁶	36 626	0,9	12 364	25 799	...	.	2	6-16	6	6
Chypre ⁸	1 188	0,9	14 147	27 680	...	5-5	1	6-15	6	6
Croatie	4 210	-0,4	13 649	24 257	0,9	.	.	7-15	4	4
Danemark ⁹	5 712	0,4	12 555	26 261	...	.	3	6-16	7	.
ERY de Macédoine	2 083	0,1	50 580	46 704	1,3	5-5	1	6-19	5	8
Espagne ⁹	46 070	0,0	19 222	29 213	...	.	.	6-16	6	4
Estonie ⁹	1 306	-0,3	1 848	5 049	1,0	.	.	7-17	6	6
États-Unis	326 474	0,7	56 116	56 116	...	.	1	6-18	6	6
Fédération de Russie	143 375	-0,1	101 450	101 926	0,0	.	.	7-18	4	7
Finlande ⁸	5 541	0,3	8 973	21 403	...	.	.	7-16	6	3
France ^{6,9}	64 939	0,4	9 093	24 451	...	.	3	6-16	5	7
Grèce ⁶	10 893	-0,2	16 088	29 105	...	5-5	2	6-15	6	6
Hongrie	9 788	-0,3	20 727	31 144	0,3	6-6	.	7-18	4	8
Irlande ⁹	4 749	0,8	2 115	7 940	...	.	.	6-16	8	5
Islande	334	0,8	4 853	13 908	...	.	.	6-16	7	3
Italie	59 798	-0,0	...	...	...	.	.	6-16	5	3
Lettonie ⁶	1 945	-0,5	43 775	48 194	1,4	5-6	4	7-16	6	6
Liechtenstein ^{8,9}	38	0,6	40 324	44 093	...	.	3	6-15	5	7
Lituanie ⁶	2 831	-0,6	43 249	44 310	1,0	4-6	4	7-16	4	8
Luxembourg ⁶	584	1,3	23 243	31 116	...	4-5	2	6-16	6	7
Malte ⁹	421	0,2	51 989	46 624	...	.	2	5-16	6	7
Monaco ^{7,9}	38	0,4	42 311	40 979	...	.	3	6-16	5	7
Monténégro ⁶	626	0,0	36 206	39 631	0,0	.	.	6-15	5	4
Norvège ⁹	5 331	1,1	18 002	26 631	...	.	.	6-16	7	3
Pays-Bas ⁵	17 033	0,3	41 313	47 377	...	5-5	.	6-18	6	6
Pologne	38 564	-0,1	50 173	46 547	0,0	6-6	.	7-18	6	6
Portugal ⁹	10 265	-0,4	61 134	65 144	...	.	.	6-18	6	3
République de Moldova ⁸	4 055	-0,2	29 958	36 030	0,0	6-6	4	7-16	4	7
Roumanie	19 238	-0,7	...	...	0,0	5-5	3	6-17	5	8
Royaume-Uni ^{6,9}	65 511	0,6	43 876	41 459	...	.	2	5-16	6	7
Saint-Marin ¹	32	0,4	22 596	33 339	...	.	.	6-16	...	...
Serbie ⁸	8 777	-0,4	...	...	0,2	6-6	.	7-15	4	8
Slovaquie	5 432	0,0	44 300	48 313	0,2	.	.	6-16	4	9
Slovénie ^{6,9}	2 071	0,1	74 400	61 197	0,0	.	.	6-15	6	3
Suède ⁹	9 921	0,7	...	...	...	.	.	7-16	6	6
Suisse	8 454	0,8	25 832	34 527	...	5-6	2	7-16	6	3
Tchéquie ⁹	10 555	0,1	6 406	15 464	0,1	.	.	6-15	5	8
Ukraine ⁶	44 405	-0,5	80 945	61 086	0,0	5-5	1	6-17	4	7
Le Pacifique										
Australie	24 642	1,2	56 311	45 501	...	.	1	5-16	7	6
Fidji ⁶	903	0,5	4 961	9 323	4,1	.	.	6-18	6	6
Îles Cook ⁸	21	0,6	...	...	...	.	2	5-16	6	7
Îles Marshall	53	0,1	3 386	3 911	...	5-5	1	6-14	6	2
Îles Salomon ⁶	606	1,8	1 935	2 201	45,6	.	.	.	.	.
Kiribati ⁶	116	1,7	1 424	1 995	14,1	.	.	6-15	6	3
Micronésie ⁶	106	1,0	3 015	3 497	17,4	.	.	6-14	6	2
Nauru ⁸	10	0,4	9 828	...	...	.	2	6-16	6	6
Nioué ⁸	2	0,1	...	...	...	.	1	5-16	6	7
Nouvelle-Zélande	4 605	0,9	37 808	36 982	...	.	.	6-16	6	7
Palao ⁸	22	1,1	13 499	15 317	...	.	3	6-17	6	6
Papouasie-Nouvelle-Guinée ⁶	7 934	2,0	...	...	39,3	.	.	.	.	.
Samoa ⁶	196	0,6	3 939	5 935	0,8	.	.	5-14	11	6
Tokélaou ⁸	1	1,6	...	...	...	.	...	5-16	...	...
Tonga ⁶	108	0,8	4 099	5 535	1,1	4-5	.	6-18	.	.
Tuvalu ⁸	10	0,4	3 295	3 926	2,7	.	.	6-15	6	.
Vanuatu ⁶	276	2,1	2 805	2 988	15,4	.	.	.	.	.

	STRUCTURES DES SYSTÈMES ÉDUCATIFS NATIONAUX ET POPULATIONS D'ÂGE SCOLAIRE								
	Groupe d'âge					Population d'âge scolaire (000)			
	Préprimaire	Primaire	Premier cycle du secondaire	Second cycle du secondaire	Supérieur	Préprimaire	Primaire	Total secondaire	Supérieur
	Année scolaire s'achevant en		Année scolaire s'achevant en		Année académique s'achevant en	Année scolaire et académique s'achevant en			
	2015		2015		2015	2015 ¹			
	3-5	6-9	10-14	15-17	18-22	124	147	272	243
	3-5	6-9	10-14	15-16	17-21	487	517	907	801
	3-5	6-11	12-14	15-17	18-22	155	247	268	294
	3-6	7-10	11-15	16-17	18-22	1 412	1 082	1 539	1 430
	3-6	7-10	11-15	16-17	18-22	525	420	699	566
	3-6	7-10	11-15	16-18	19-23	2 385	2 091	4 145	2 986
	3-6	7-10	11-15	16-17	18-22	806	696	1 195	852
	3-5	6-9	10-15	16-17	18-22	303	399	762	...
	3-5	6-10	11-14	15-17	18-22	93	166	329	276
	3-5	6-9	10-15	16-18	19-23	2 007	2 743	6 928	4 362
	3-5	6-11	12-15	16-17	18-22	...	...	...	...
	3-5	6-9	10-13	14-17	18-22	237	318	691	522
	3-5	6-9	10-14	15-16	17-21	320	382	601	543
	3-5	6-11	12-13	14-17	18-22	396	751	730	673
	3-5	6-10	11-14	15-18	19-23	...	...	...	...
	3-6	7-10	11-14	15-18	19-23	291	269	506	377
	4-5	6-11	12-14	15-17	18-22	792	2 240	2 381	...
	3-5	6-11	12-14	15-17	18-22	29	54	57	62
	3-6	7-10	11-14	15-18	19-23	176	166	367	235
	3-5	6-12	13-15	16-18	19-23	196	462	423	379
	3-5	6-10	11-14	15-18	19-23	66	117	213	151
	3-5	6-11	12-14	15-17	18-22	1 446	2 866	2 552	2 190
	3-6	7-12	13-15	16-18	19-23	63	81	68	79
	3-5	6-11	12-14	15-17	18-22	12 218	24 749	24 617	22 765
	3-6	7-10	11-15	16-17	18-22	6 642	5 952	8 982	8 200
	3-6	7-12	13-15	16-18	19-23	248	350	361	347
	3-5	6-10	11-14	15-17	18-22	2 373	3 991	5 432	...
	3-5	6-11	12-14	15-17	18-22	326	645	617	...
	3-6	7-10	11-14	15-18	19-23	392	389	786	605
	4-4	5-12	13-15	16-17	18-22	73	537	278	256
	3-5	6-10	13-15	16-19	20-24	14	30	31	...
	3-5	6-10	11-13	14-18	19-23	1 659	2 827	4 476	2 923
	3-6	7-12	13-15	16-18	19-23	86	118	99	...
	5-6	7-11	12-15	16-18	19-23	0,8	2	3	2
	3-6	7-10	11-16	17-18	19-23	112	104	243	...
	3-5	6-11	12-14	15-18	19-23	18	36	46	...
	3-4	5-10	11-13	14-17	18-22	8	24	31	28
	3-5	6-10	11-14	15-17	18-22	...	...	...	...
	3-5	6-10	11-14	15-18	19-23	24	40	67	...
	3-5	6-12	13-15	16-18	19-23	191	429	387	350
	3-5	6-11	12-14	15-17	18-22	535	1 154	1 191	...
	3-6	7-12	13-15	16-18	19-23	1 638	2 140	2 443	2 588
	3-5	6-11	12-14	15-17	18-22	282	612	654	545
	3-6	7-10	11-15	16-17	18-22	156	150	271	265
	3-5	6-10	11-14	15-18	19-23	615	1 055	1 694	1 018
	3-4	5-10	11-13	14-17	18-22	1 672	4 540	5 036	...
	3-5	6-10	11-13	14-18	19-23	...	...	...	...
	3-6	7-10	11-14	15-18	19-23	265	276	573	414
	3-5	6-9	10-14	15-18	19-23	173	217	491	361
	3-5	6-11	12-14	15-18	19-23	65	115	129	...
	3-6	7-12	13-15	16-18	19-23	472	644	601	688
	5-6	7-12	13-15	16-19	20-24	161	472	607	511
	3-5	6-10	11-14	15-18	19-23	351	536	730	609
	3-5	6-9	10-14	15-16	17-21	...	...	...	...
	4-4	5-11	12-15	16-17	18-22	315	2 094	1 714	1 602
	3-5	6-11	12-15	16-18	19-23	54	103	109	...
	3-4	5-10	11-14	15-17	18-22	0,6	2	2	1
	4-5	6-11	12-15	16-17	18-22	3	9	7	3
	3-5	6-11	12-14	15-18	19-23	49	91	93	...
	3-5	6-11	12-14	15-18	19-23	9	15	16	...
	3-5	6-11	12-13	14-17	18-22	7	14	16	...
	3-5	6-11	12-15	16-17	18-22	1	2	1	...
	4-4	5-10	11-14	15-17	18-22	0,03	0,2	0,2	...
	3-4	5-10	11-14	15-17	18-22	126	371	418	322
	3-5	6-11	12-13	14-17	18-22	0,7	1	1	...
	3-5	6-12	13-14	15-18	19-23	588	1 294	1 006	...
	3-4	5-10	11-12	13-17	18-22	10	30	31	...
	3-4	5-10	11-14	15-17	18-22	0,05	0,1	0,2	...
	4-5	6-11	12-16	17-18	19-23	5	16	17	...
	3-5	6-11	12-15	16-18	19-23	0,8	1	1	...
	4-5	6-11	12-15	16-18	19-23	14	38	38	...

TABEAU 1 (SUITE)

Pays ou territoire	DÉMOGRAPHIE ¹		PIB ET PAUVRETÉ ²			GARANTIE LÉGALE DE L'ENSEIGNEMENT OBLIGATOIRE ET GRATUIT ⁴				
	Population totale (000)	Taux annuel moyen de croissance (%)	PIB par habitant		Population vivant avec moins de 1,90 PPA dollar EU par jour (%)	ENSEIGNEMENT PRÉPRIMAIRE		ENSEIGNEMENT PRIMAIRE ET SECONDAIRE		
			Dollars EU (courants)	Dollars EU PPA		Enseignement obligatoire (groupe d'âge)	Enseignement gratuit (années)	Enseignement obligatoire (groupe d'âge)	Enseignement gratuit (années)	
									Primaire	Secondaire
	2017	2017	2015	2015	2004-2014 ³					
Somme		Moyenne pondérée	Médiane		Médiane				Médiane	
Monde	7 483 931	1,1	5 096	11 690	7,0	...	...	...	6	5
Afrique du Nord et Asie occidentale	479 594	1,7	8 048	15 395	...	...	...	...	6	6
Afrique du Nord	231 590	1,8	3 615	10 913	...	...	...	...	6	5
Asie occidentale	248 004	1,7	18 016	37 901	...	...	...	...	6	6
Afrique subsaharienne	1 013 188	2,6	827	2 176	38,2	...	...	...	6	.
Amérique latine et Caraïbes	642 661	1,0	7 116	13 559	...	...	...	...	6	5
Amérique latine	603 512	1,0	6 056	12 529	3,5	...	...	...	6	6
Caraïbes	39 149	0,7	8 474	13 898	...	...	...	...	7	5
Asie de l'Est et du Sud-Est	2 249 038	0,5	5 815	14 450	2,6	...	...	...	6	3
Asie de l'Est	1 601 448	0,3	29 849	35 935	...	...	...	...	6	5
Asie du Sud-Est	647 590	1,0	2 904	7 387	3,1	...	...	...	6	3
Asie du Sud	1 870 461	1,2	1 516	5 556	6,7	...	...	...	5	3
Caucase et Asie centrale	86 219	1,2	3 643	9 059	1,8	...	...	...	4	7
Europe et Amérique du Nord	1 103 160	0,3	19 974	31 130	...	...	...	...	6	6
Le Pacifique	39 610	1,3	3 939	4 731	14	...	...	...	6	5
Pays à faible revenu	673 047	2,6	594	1 654	50,8	...	...	...	6	.
Pays à revenu moyen	5 601 321	1,0	3 968	9 198	6,0	...	...	...	6	5
Revenu moyen inférieur	3 010 880	1,4	2 111	5 250	14,1	...	...	...	6	3
Revenu moyen supérieur	2 590 441	0,6	6 383	14 087	2,8	...	...	...	6	5
Pays à revenu élevé	1 209 563	0,5	28 261	37 322	...	...	...	...	6	6

Source : Base de données de l'ISU, sauf autre spécification.

Note : La classification des pays par niveau de revenu est telle que définie par la Banque mondiale, mais n'inclut que les pays répertoriés dans le tableau. Elle est basée sur la liste des pays par niveau de revenu révisée en juillet 2016.

1. Estimations de la Division de la population des Nations Unies (DPNU), révision 2015 (Nations Unies, 2015). Elles sont basées sur la variante moyenne.

2. Banque mondiale (2017) ; Base de données sur les indicateurs du développement dans le monde de la Banque mondiale, mise à jour le 3 janvier 2017.

3. Les données se réfèrent à l'année la plus récente disponible au cours de la période spécifiée. Pour plus de détails, voir Banque mondiale (2017).

4. Euridycece (2017) ; Base de données de l'UNESCO sur le droit à l'éducation ; Base de données de l'ISU.

5. Les données sont de 2015, sauf pour les pays où l'année scolaire chevauche deux années civiles, auquel cas les données sont de 2014.

6. Les populations d'âge scolaire de certains ou l'ensemble des niveaux d'enseignement ne sont pas présentées du fait d'incohérences dans les données de population.

7. Les populations d'âge scolaire ne sont pas présentées, faute de données de population par âge des Nations Unies.

8. Les données de population nationales sont présentées du fait d'incohérences dans les données de population de la DPNU, ou faute de ces dernières.

9. Il existe un droit légal à l'enseignement préprimaire, mais ce dernier n'est pas obligatoire. Le droit légal à l'éducation et à la protection de la petite enfance (EPPE) signifie que les établissements scolaires ont un devoir statutaire de s'assurer que l'offre publiquement subventionnée de l'EPPE est disponible pour tous les enfants vivant dans une zone donnée et dont les parents en font la demande, quelle que soit la situation professionnelle, socioéconomique ou familiale de ces derniers. Les enfants ont le droit, mais ne sont pas obligés de participer (Euridyce, 2014).

(.) La catégorie ne s'applique pas ou n'existe pas.

(...) Données non disponibles.

TABLEAU 2 : ODD 4, Cible 4.1 – Accès, participation et achèvement universel, enseignement primaire

D'ici à 2030, faire en sorte que toutes les filles et tous les garçons achèvent un enseignement primaire gratuit, équitable et de qualité, menant à des apprentissages pertinents et effectifs

Pays ou territoire	ACCÈS ET PARTICIPATION À L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE										
	Pourcentage d'élèves âgés par rapport à l'année d'études (%) ¹	Effectif scolarisé dans l'enseignement primaire		Taux brut de scolarisation (TBS) dans l'enseignement primaire (%)			Taux net de scolarisation ajusté (TNSA) du primaire (%)			Enfants non scolarisés ²	
	Année scolaire s'achevant en	Année scolaire s'achevant en		Année scolaire s'achevant en			Année scolaire s'achevant en			Année scolaire s'achevant en	
	2015	2015		2015			2015			2015	
	Total	Total (000)	% F	Total	M	F	Total	M	F	Total (000)	% F
Afrique du Nord et Asie occidentale											
Algérie	6,3	3 925	48	116	120	113	99	...	...	40	...
Arabie saoudite ⁷	12,0	3 845	49	109	108	111	98	97	98	81	33
Bahrein ⁷	1,7	108	49	101	101	102	98	98	98	2	37
Égypte	2,2 ²	11 128 ²	48 ²	104 ²	104 ²	104 ²	99 ²	99 ²	99 ²	113 ²	29 ²
Émirats arabes unis	1,6	461	49	116	117	116	96**	96**	96**	16**	52**
Iraq	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Israël ⁷	0,5	884	49	105	104	105	98	97	98	21	42
Jordanie ⁷	0,4 ²	980 ²	49 ²	97 ²	97 ²	98 ²	89 ²	89 ²	89 ²	105 ²	50 ²
Koweït ^{7,8}	1,2	263	49	...	...	...	99 ²	98 ²	99 ²	3 ²	25 ²
Liban ⁷	10,6	491	48	92	97	88	84	86	81	88	59
Libye	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Maroc ⁷	14,1 ²	4 039	47	115	118	112	99 ²	99 ²	99 ²	37 ²	54 ²
Oman	1,2	351	50	109	107	111	98	98	98	6	50
Palestine	0,8	450	49	94	94	94	92	92	93	37	46
Qatar ⁷	1,3	130	49	103	102	104	97	96	97	4	39
République arabe syrienne	4,9 ²	1 547 ²	48 ²	80 ²	81 ²	79 ²	71 ²	72 ²	70 ²	563 ²	50 ²
Soudan	...	4 292 ²	47 ²	70 ²	74 ²	67 ²	...	...	...	...	...
Tunisie ⁷	5,0	1 115	48	114	116	113	100 ²	...	...	4 ²	...
Turquie	...	5 434	49	102	103	102	94	95	94	305	53
Yémen	17,1 ²	3 875 ²	45 ²	97 ²	106 ²	89 ²	85 ²	92 ²	78 ²	583 ²	73 ²
Afrique subsaharienne											
Afrique du Sud ⁷	...	7 195 ²	49 ²	100 ²	102 ²	97 ²	...	...	...	...	...
Angola	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Bénin	11,5	2 238	47	129	134	124	96 ²	...	...	70 ²	...
Botswana ⁷	18,9 ²	341 ²	49 ²	108 ²	109 ²	106 ²	91 ²	91 ²	92 ²	27 ²	46 ²
Burkina Faso	37,3	2 707	48	88	90	86	70	71	68	933	52
Burundi	34,0	2 072	51	124	123	124	95	94	96	90	42
Cabo Verde	10,1	66	48	110	113	107	97	97	97	2	48
Cameroun	15,8	4 370	47	117	123	111	95	100	91	182	96
Comores ⁷	25,0 ²	120 ²	47 ²	103 ²	107 ²	99 ²	81 ²	83 ²	80 ²	22 ²	53 ²
Congo	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Côte d'Ivoire	23,1 ²	3 371	47	94	99	88	79	84	75	747	61
Djibouti	11,8	62	46	65	69	61	57	61	54	40	53
Érythrée	29,5	362	45	50	53	46	39	41	37	443	50
Éthiopie	22,2	16 198	47	102	107	97	86**	89**	83**	2 194**	61**
Gabon	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Gambie ⁷	27,7	309	51	93	90	97	76	72	80	79	42
Ghana	33,3	4 358	49	108	107	109	88	87	89	486	46
Guinée	15,0 ²	1 730 ²	45 ²	91 ²	99 ²	84 ²	78 ²	84 ²	72 ²	417 ²	63 ²
Guinée équatoriale	38,7	93	49	79	80	78	57	57	57	51	49
Guinée-Bissau	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Kenya	...	8 169	50	109	109	109	...	...	...	...	...
Lesotho ⁷	34,0	362	49	106	107	104	81	79	82	66	46
Libéria	85,5 ²	684	46	94	99	89	38	39	36	455	50
Madagascar	...	4 764	50	149	149	149	...	...	...	...	...
Malawi	35,9	4 205	50	145	144	147	...	...	...	...	...
Mali	16,4	2 227	47	76	79	72	61	64	57	1 154	53
Maurice	0,6	102	49	103	102	104	96	95	97	4	35
Mauritanie	40,1	633	50	102	100	105	80	78	82	124	45
Mozambique	38,9	5 902**	48**	106**	110**	101**	89	91	87	606	60
Namibie	26,9 ²	425 ²	49 ²	111 ²	113 ²	110 ²	91 ²	89 ²	92 ²	36 ²	42 ²
Niger	5,6	2 445	45	72	78	67	63	68	58	1 238	55
Nigéria	...	26 168 ²	48 ²	94 ²	94 ²	93 ²	...	...	...	...	...
Ouganda ⁷	34,8	8 459 ²	50 ²	110 ²	109 ²	111 ²	94 ²	92 ²	95 ²	477 ²	38 ²
R. D. Congo	...	13 535 ²	47 ²	107 ²	112 ²	102 ²	...	...	...	...	...
République centrafricaine	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
République-Unie de Tanzanie ⁷	7,4 ²	8 298	51	82	80	83	80** ²	79** ²	81** ²	1 955** ²	49** ²
Rwanda	36,2 ²	2 451	50	133	132	133	95	94	96	91	40
Sao Tomé-et-Principe	17,7	36	48	115	118	112	96	97	95	1	62
Sénégal	9,8	1 977	52	82	78	87	73	70	76	650	43
Seychelles	0,3	9	50	102	101	104	95	95	96	0,4	38
Sierra Leone	22,7	1 360	50	128	127	128	99	99	99	7	55
Somalie	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Soudan du Sud	77,3	1 274	41	64	75	53	31**	35**	27**	1 371**	52**
Swaziland	49,3 ²	240 ²	48 ²	113 ²	118 ²	108 ²	80** ²	80** ²	80** ²	43** ²	50** ²
Tchad	...	2 331 ²	43 ²	101 ²	115 ²	88 ²	79** ²	89** ²	69** ²	480** ²	74** ²

PROGRESSION ET ACHÈVEMENT					ÉVALUATIONS ET RÉSULTATS DES APPRENTISSAGES ⁴					
Taux brut d'admission (TBA) en dernière année d'études (%)			Taux d'achèvement de l'enseignement primaire ³		Existence d'une évaluation des apprentissages représentative au niveau national		Pourcentage des élèves en début du cycle du primaire (2 ^e ou 3 ^e année d'études) atteignant au moins un niveau minimal de compétence (%) en		Pourcentage des élèves en fin du cycle du primaire atteignant au moins un niveau minimal de compétence ⁵ (%) en	
Année scolaire s'achevant en			Année d'enquête la plus récente		En début du cycle du primaire (2 ^e ou 3 ^e année d'études)	En fin du cycle du primaire				
2015			2010-2015 ⁵		Année d'enquête la plus récente	Année d'enquête la plus récente	Lecture	Mathématiques	Lecture	Mathématiques
2015			2010-2015 ⁵		2010-2016 ⁵	2010-2016 ⁵	2010-2015 ⁵	2010-2015 ⁵	2010-2015 ⁵	2010-2015 ⁵
Total	M	F	Total				Total	Total	Total	Total
106	106	105	94		...	...	...	...	...	...
108	107	109	...		Ouï ^N	Ouï ^N	65 ¹	43 ¹	...	...
99	97	100	...		Ouï ^N	Ouï ^N	...	72 ¹	...	...
104 ^u	103 ^u	104 ^u	91		Ouï ¹	Non	...	...	...	...
109	110	108	...		Ouï ^N	Ouï ^N	...	...	64 ¹	68 ¹
...	...	...	65		...	...	...	...	...	...
109	107	110	100		Ouï ¹	Ouï ^N	93 ¹	...	...	...
91 ¹	91 ²	91 ²	98		Ouï ¹	Ouï ^N	...	50 ¹	...	...
103 ^{**u}	100 ^{**u}	107 ^{**u}	...		Non	Ouï ¹	...	...	...	33 ¹
72	73	71	...		Ouï ¹	Ouï ¹	...	...	58 ¹	33 ¹
...	...	...	...		...	...	...	...	...	...
103	104	102	...		Ouï ¹	Ouï ^N	19 ¹	41 ¹	...	...
105	105	105	...		Ouï ¹	Non	46 ¹	61 ¹	...	...
96	96	95	99		Non	Ouï ^N	...	...	...	...
92	90	94	...		Ouï ^N	Ouï ^N	58 ¹	64 ¹	...	...
69 ^u	69 ^u	69 ^u	...		Non	Non	...	...	...	...
57 ^u	59 ^u	54 ^u	65		Non	Non	...	...	...	...
100 ²	99 ²	100 ²	94		Ouï ¹	Ouï ^N	...	33 ¹	...	...
92	92	91	...		Ouï ¹	Ouï ¹	...	82 ¹	...	81 ¹
69 ^u	77 ^u	61 ^u	63		Ouï ¹	Non	...	8 ¹	...	...
...	...	...	94		Ouï ^N	Ouï ^N	33 ¹	39 ¹	...	...
...	...	...	...		Non	Non	...	...	...	...
78	83	73	59		Ouï ^N	Ouï ^N	10 ¹	34 ¹	52 ¹	40 ¹
100 ^u	98 ^u	101 ^u	...		Ouï ¹	Non	26 ¹	...	...	...
62	61	63	31		Ouï ^N	Ouï ¹	35 ¹	59 ¹	57 ¹	59 ¹
62	58	66	40		Ouï ¹	Ouï ¹	79 ¹	97 ¹	57 ¹	87 ¹
102	100	104	...		Ouï ^N	Ouï ^N	...	...	...	...
74	78	70	69		Ouï ¹	Ouï ¹	30 ¹	55 ¹	49 ¹	35 ¹
76 ¹	74 ²	79 ²	69		Ouï ¹	Ouï ¹	...	...	...	...
...	...	...	74		Ouï ¹	Ouï ¹	38 ¹	71 ¹	41 ¹	29 ¹
63	69	57	44		Ouï ^N	Ouï ¹	17 ¹	34 ¹	48 ¹	27 ¹
64	69	60	...		...	...	...	...	...	...
39	42	36	...		Non ^N	Non	...	...	...	...
54	55	53	40		Ouï ^N	Non	...	...	...	...
...	...	...	76		Non	Non	...	...	...	...
71	68	72	62		Ouï ^N	Ouï ^N	...	...	...	...
101	101	101	66		Ouï ^N	Ouï ^N	...	...	...	...
62 ²	68 ²	56 ²	42		Ouï ^N	Ouï ^N	...	...	...	...
50	50	51	...		...	...	...	...	...	...
...	...	...	38		Ouï ^N	Non	...	...	...	...
105	105	106	84		Ouï ^{N,R}	Non	29 ^u	32 ^u	...	...
77	68	86	65		Ouï ^N	Ouï ^N	...	...	...	...
59 ²	63 ²	54 ²	34		Ouï ¹	Non	...	...	...	...
69	67	71	...		Ouï ¹	Ouï ^N	...	...	...	...
79 ²	79 ²	80 ²	54		Ouï ^N	Non	...	...	...	...
51	53	48	42		Ouï ^N	Ouï ^N	...	...	...	...
101	99	103	...		Non	Non	...	...	...	...
68	66	70	49		Non	Non	...	...	...	...
48	51	45	42		Non	Non	...	...	...	...
86 ^u	84 ^u	89 ^u	83		Non	Ouï ^N	...	...	...	...
69	76	62	28		Ouï ^N	Ouï ^N	10 ¹	28 ¹	9 ¹	8 ¹
...	...	...	68		Ouï ^N	Ouï ^N	...	...	...	...
53	53	53	39		Ouï ^{N,R}	Ouï ^u	10 ^u	13 ^u	...	...
67 ^u	73 ^u	60 ^u	69		Non	Non	...	...	...	...
...	...	...	38		...	...	...	...	...	...
74 ^u	70 ^u	77 ^u	73		Ouï ^R	Non	12 ^u	44 ^u	...	...
61	55	66	54		Ouï ^N	Ouï ¹	...	...	...	...
83	81	85	78		Non	Ouï ^N	...	...	...	...
57	54	61	50		Ouï ^N	Ouï ^N	29 ¹	62 ¹	61 ¹	59 ¹
109	107	110	...		Non	Non	...	...	...	...
66	67	65	67		...	...	...	...	...	...
...	...	...	...		...	...	...	...	...	...
...	...	...	25		Non	Ouï ^N	...	...	...	...
79 ^u	78 ^u	80 ^u	66		Non	Ouï ^N	...	...	...	...
38 ^u	46 ^u	30 ^u	27		Ouï ¹	Ouï ¹	18 ¹	48 ¹	16 ¹	19 ¹

TABLEAU 2 (SUITE)

Pays ou territoire	ACCÈS ET PARTICIPATION À L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE										
	Pourcentage d'élèves âgés par rapport à l'année d'études (%) ¹	Effectif scolarisé dans l'enseignement primaire		Taux brut de scolarisation (TBS) dans l'enseignement primaire (%)			Taux net de scolarisation ajusté (TNSA) du primaire (%)			Enfants non scolarisés ²	
	Année scolaire s'achevant en	Année scolaire s'achevant en		Année scolaire s'achevant en			Année scolaire s'achevant en			Année scolaire s'achevant en	
	2015	2015		2015			2015			2015	
	Total	Total (000)	% F	Total	M	F	Total	M	F	Total (000)	% F
Togo	19,9	1 414	49	122	125	118	97	96 ²	90 ²	30	...
Zambie	28,2 ^u	3 075 ^u	50 ^u	104 ^u	103 ^u	104 ^u	89 ^u	88 ^u	90 ^u	325 ^u	45 ^u
Zimbabwe	22,7 ^a	2 663 ^u	50 ^u	100 ^u	101 ^u	99 ^u	86 ^u	86 ^u	87 ^u	365 ^u	47 ^u
Amérique latine et Caraïbes											
Anguilla	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Antigua-et-Barbuda	3,7	10	49	97	100	94	90	91	90	1	52
Argentine	4,2 ²	4 780 ²	49 ²	110 ²	110 ²	110 ²	100 ²	100 ²	99 ²	14 ²	80 ²
Aruba	9,0 ²	10 ²	48 ²	117 ²	119 ²	115 ²	99** ²	99** ²	99** ²	0,1** ²	40** ²
Bahamas	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Barbade	5,1 ²	21 ²	49 ²	94 ²	93 ²	94 ²	91 ²	91 ²	92 ²	2 ²	43 ²
Belize	8,1	52	48	113	116	110	99	100	99	0,4	80
Bermudes	-	4	49	90	91	89	...	...	...	...	...
Bolivie ⁷	7,5	1 344	48	97	98	96	90	91	89	140	52
Brésil ^{1,9}	8,8	17 036	48	115*	117*	114*	95*	94*	95*	772*	42*
Chili	5,4	1 478	48	102	103	100	94	94	94	82	50
Colombie ⁷	14,7	4 479	48	114	115	112	93	93	93	269	47
Costa Rica	7,4	473	49	110	110	109	97	97	96	15	51
Cuba	0,4	746	47	98	100	95	92	92	92	59	48
Curaçao	...	21 ^u	48 ^u	175 ^u	179 ^u	171 ^u	...	...	...	...	...
Dominique	4,0	8	49	116	117	115	...	...	...	...	...
El Salvador	16,8	741	48	109	111	107	92	92	93	54	46
Équateur	5,0	1 998	49	108	107	108	98	97	99	34	22
Grenade	1,9	13	48	105	107	103	98	98	98	0,3	53
Guatemala	18,6	2 382	48	102	104	100	88	88	88	280	50
Guyana	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Haiti	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Honduras	15,7	1 154	49	111	111	110	94	93	94	67	43
Îles Caïmanes ⁸	0,3 ^u	4 ^u	50 ^u	...	...	...	...	...	...	...	...
Îles Turques et Caïques ⁸	1,2	3	49	...	...	...	...	...	...	...	...
Îles Vierges britanniques ⁹	1,4	3	47	99*	...	...	...	...	...	...	...
Jamaïque ⁸	1,2	258	49	...	...	...	...	...	...	...	...
Mexique	2,9 ²	14 627 ²	49 ²	103 ²	104 ²	103 ²	98** ²	97** ²	98** ²	340** ²	38** ²
Montserrat ⁸	- ²	0,4 ²	49 ²	...	...	...	...	...	...	...	...
Nicaragua	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Panama	9,4 ²	427 ²	48 ²	102 ²	104 ²	101 ²	93 ²	94 ²	93 ²	28 ²	51 ²
Paraguay	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Pérou	6,6	3 513	49	102	102	102	98	98	98	73	40
République dominicaine	19,0	1 307	47	103	108	99	89	89	88	142	51
Sainte-Lucie ⁸	1,0 ²	17	49	...	...	...	...	...	...	...	...
Saint-Kitts-et-Nevis	0,3	5	50	83	82	83	80	79	82	1	46
Saint-Martin	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Sint Maarten ⁸	15,4 ²	4 ²	49 ²	...	...	...	...	...	...	...	...
St Vincent/Grenad.	1,3	13	49	105	106	103	99	99	99	0,2	48
Suriname	20,7	72	48	123	124	121	95	94	95	3	45
Trinité-et-Tobago ⁷	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Uruguay	12,4 ²	322 ²	48 ²	109 ²	110 ²	107 ²	95 ²	95 ²	94 ²	16 ²	49 ²
Venezuela	7,5	3 476	48	100	101	99	92	92	92	265	49
Asie de l'Est et du Sud-Est											
Brunéi Darussalam	1,0	40	48	108	108	108	...	...	...	...	...
Cambodge	22,9 ^a	2 179	49	117	117	116	95**	94**	96**	95**	37**
Chine ⁷	...	95 958	46	104	104	104	...	...	...	...	...
Hong Kong, Chine ^{7,8}	0,9**	333	48	...	...	...	...	...	...	...	...
Indonésie ⁷	...	29 700	48	106	107	104	91**	91**	90**	2 645**	51**
Japon ⁷	- ²	6 715 ²	49 ²	101 ²	101 ²	101 ²	100** ²	100** ²	100** ²	3 ²	49 ²
Macao, Chine	3,0	24	48	100	101	100	95	95	96	1	45
Malaisie	-	3 108	49	102	102	102	98	98	98	58	42
Mongolie	1,3	251	49	101	102	100	97**	98**	97**	7**	61**
Myanmar	3,1 ²	5 177 ²	49 ²	100 ²	101 ²	98 ²	95 ²	...	...	284 ²	...
Philippines	17,7 ^u	14 460 ^u	48 ^u	117 ^u	117 ^u	117 ^u	97 ^u	95 ^u	99 ^u	402 ^u	18 ^u
RDP lao	20,3	850	48	111	114	109	93	93	92	56	53
République de Corée ⁷	0,2	2 722	48	99	99	99	99	99	99	34	56
RPD Corée	...	1 358	49	...	...	...	...	...	...	...	...
Singapour ⁷	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Thaïlande ⁷	3,7	5 081	47	103	106	99	91	94	87	454	67
Timor-Leste	28,6	244	49	137	137	136	97	95	99	5	15
Viet Nam	-	7 544	48	109	109	108	98** ^u	...	...	127** ^u	...

PROGRESSION ET ACHÈVEMENT					ÉVALUATIONS ET RÉSULTATS DES APPRENTISSAGES ⁴					
Taux brut d'admission (TBA) en dernière année d'études (%)				Taux d'achèvement de l'enseignement primaire ³	Existence d'une évaluation des apprentissages représentative au niveau national		Pourcentage des élèves en début du cycle du primaire (2 ^e ou 3 ^e année d'études) atteignant au moins un niveau minimal de compétence (%) en		Pourcentage des élèves en fin du cycle du primaire atteignant au moins un niveau minimal de compétence ⁵ (%) en	
Année scolaire s'achevant en				Année d'enquête la plus récente	En début du cycle du primaire (2 ^e ou 3 ^e année d'études)	En fin du cycle du primaire				
2015				2010-2015 ⁵	Année d'enquête la plus récente	Année d'enquête la plus récente	Lecture	Mathématiques	Lecture	Mathématiques
2015				2010-2015 ⁵	2010-2016 ⁵	2010-2016 ⁵	2010-2015 ⁵	2010-2015 ⁵	2010-2015 ⁵	2010-2015 ⁵
Total	M	F	Total				Total	Total	Total	Total
84	89	80	61		Oui	Oui	20 ¹	41 ¹		48 ¹
81 ¹	82 ¹	80 ¹	75		Non	Oui ¹	...	...	...	...
90 ¹	90 ¹	91 ¹	86		Oui ¹	Non	...	...	...	...
...	...	...	...		Oui ¹	Oui ¹	...	...	...	...
85	87	82	...		Oui ¹	Oui ¹	...	...	...	...
102 ²	102 ²	101 ²	92		Oui ¹	Oui ¹	62 ²	61 ²	83 ²	63 ²
101 ²	101 ²	101 ²	...		...	...	...	...	...	...
...	...	...	...		Oui ¹	Oui ¹	...	...	...	...
96 ²	92 ²	99 ²	98		Oui ¹	Non	...	...	...	...
104	105	104	85		Oui ¹	Oui ¹	...	...	...	...
81	...	...	...		...	...	...	...	...	...
90	91	90	96		...	...	...	...	...	...
...	...	...	85		Oui ¹	Oui ¹	66 ²	63 ²	89 ²	60 ²
95	95	95	97		Oui ¹	Oui ¹	90 ²	78 ²	95 ²	84 ²
100	101	100	95		Oui ¹	Oui ¹	68 ²	52 ²	90 ²	58 ²
99	99	100	95		Oui ¹	Oui ¹	82 ²	77 ²	96 ²	70 ²
96	95	97	100		Oui ¹	Oui ¹	...	...	...	...
...	...	...	...		...	...	...	...	...	...
111	106	117	...		...	...	...	...	...	...
100	101	99	86		Oui ¹	Oui ¹	...	...	...	...
109	108	109	98		Oui ¹	Oui ¹	62 ²	52 ²	79 ²	55 ²
89 ²	89 ²	90 ²	...		...	...	...	...	...	...
85	86	84	79		Oui ¹	Oui ¹	54 ²	40 ²	80 ²	44 ²
...	...	...	98		Oui ¹	Oui ¹	...	...	...	...
...	...	...	44		...	...	...	...	...	...
92	92	93	83		Oui ¹	Oui ¹	54 ²	44 ²	75 ²	38 ²
...	...	...	...		...	...	...	...	...	...
...	...	...	...		...	...	...	...	...	...
88 ²	...	...	...		Oui ¹	Oui ¹	...	...	...	...
...	...	...	99		Oui ¹	Oui ¹	...	...	...	...
105 ²	104 ²	105 ²	97		Oui ¹	Oui ¹	67 ²	70 ²	90 ²	77 ²
...	...	...	...		...	...	...	...	...	...
...	...	...	...		Oui ¹	Oui ¹	44 ²	32 ²	74 ²	29 ²
100 ²	101 ²	98 ²	94		Oui ¹	Oui ¹	51 ²	40 ²	74 ²	33 ²
...	...	...	90		Oui ¹	Oui ¹	43 ²	33 ²	66 ²	31 ²
99	99	100	96		Oui ¹	Oui ¹	68 ²	60 ²	82 ²	62 ²
94	96	93	92		Oui ¹	Oui ¹	26 ²	15 ²	62 ²	20 ²
...	...	...	99		...	...	...	...	...	...
85	84	86	...		Oui ¹	Oui ¹	...	...	...	...
...	...	...	...		...	...	...	...	...	...
...	...	...	...		...	...	...	...	...	...
98	98	99	...		Oui ¹	Oui ¹	78 ¹	...	...	...
95	90	99	80		Oui ¹	Oui ¹	71 ²	68 ²	89 ²	74 ²
...	...	...	...		Oui ¹	Oui ¹	...	...	...	...
103 ²	103 ²	104 ²	97		Oui ¹	Non	...	...	...	...
95	95	96	95		Oui ¹	Non	...	...	...	...
...	...	...	...		Oui ¹	Non	...	...	...	...
103	102	104	...		Oui ¹	Non	...	...	...	...
95	94	96	72		Oui ¹	Non	...	...	...	...
92	93	91	97		Oui ¹	Non	...	...	...	...
...	...	...	...		Oui ¹	...	...	100 ¹	...	...
102	105	99	95		Oui ¹	Non	66	50 ¹	...	...
...	...	...	...		Oui ¹	Oui ¹	...	99 ¹	...	...
91	90	91	...		...	...	...	...	...	...
101	101	102	...		Non	Non	...	...	...	...
98	99	98	98		Non	Oui ¹	...	...	...	...
85 ²	...	...	81		Oui ¹	Oui ¹	...	...	...	...
101 ¹	97 ¹	105 ¹	90		Oui ¹	Oui ¹	...	...	...	...
100	101	99	67		Oui ¹	Non	...	...	...	...
102	102	101	...		Oui ¹	Oui ¹	...	100 ¹	...	...
...	...	...	...		...	...	...	...	...	...
...	...	...	...		Oui ¹	Non	97 ¹	99 ¹	...	...
93	96	90	99		Oui ¹	Oui ¹	...	78 ¹	...	...
106	103	110	...		Non	Non	...	...	...	...
104	104	104	96		Oui ¹	Oui ¹	...	...	...	...

TABEAU 2 (SUITE)

Pays ou territoire	ACCÈS ET PARTICIPATION À L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE										
	Pourcentage d'élèves âgés par rapport à l'année d'études (%) ¹	Effectif scolarisé dans l'enseignement primaire		Taux brut de scolarisation (TBS) dans l'enseignement primaire (%)			Taux net de scolarisation ajusté (TNSA) du primaire (%)			Enfants non scolarisés ²	
	Année scolaire s'achevant en	Année scolaire s'achevant en		Année scolaire s'achevant en			Année scolaire s'achevant en			Année scolaire s'achevant en	
	2015	2015		2015			2015			2015	
	Total	Total (000)	% F	Total	M	F	Total	M	F	Total (000)	% F
Asie du Sud											
Afghanistan	5,5	6 334	40	112	132	91	...	...	...	...	...
Bangladesh	4,0 ^a	19 068	51	120	116	125	...	...	...	...	...
Bhoutan ⁷	14,5 ^a	97	49	97	97	97	89 ²	88 ²	90 ²	11 ²	44 ²
Inde	4,6 ^a	138 518	50	109	103	115	98** ^{ij}	97** ^{ij}	98** ^{ij}	2 886** ^{ij}	32** ^{ij}
Maldives ⁷	1,1	44	49	98	97	99	95	94	96	2	38
Népal	36,0	4 265	51	136	131	141	97	97	97	91	55
Pakistan	-	19 847	44	93	100	85	74*	79*	68*	5 599*	59*
République islamique d'Iran ⁷	2,5	7 670	50	109	106	112	99	...	...	53	...
Sri Lanka ⁷	0,7	1 778	49	102	103	101	99	98 ^a	96 ^a	16	...
Caucase et Asie centrale											
Arménie ⁷	0,4	145	47	98	98	98	96**	97**	96**	5**	49**
Azerbaïdjan ^{7,9}	2,0	551	46	107*	107*	106*	94**	95**	93**	30**	57**
Géorgie ⁷	0,9	289	47	117	116	118	...	...	...	...	...
Kazakhstan	0,2	1 274	49	109	109	109	100	100	100	3	15
Kirghizistan	0,4	451	49	107	108	107	98	98	97	9	61
Ouzbékistan	0,1	2 261	48	104	106	103	97	98	96	62	68
Tadjikistan	0,03	718	48	100	100	101	99	98	100	8	16
Turkménistan	...	359 ²	49 ²	89 ²	90 ²	89 ²	...	...	...	...	...
Europe et Amérique du Nord											
Albanie	2,5	188	47	114	116	112	96 ^a	...	...	7 ²	...
Allemagne	...	2 879	49	105	105	105	100**	...	...	6**	...
Andorre ⁸	2,4	4	47	...	...	...	...	...	...	...	...
Autriche	...	328	49	103	104	102	...	...	...	...	...
Bélarus	1,3	387	49	101	101	101	96	95	96	17	40
Belgique	1,4	783	49	104	104	104	99	99	99	6	45
Bosnie-Herzégovine ⁸	0,9	163	49	...	...	...	...	...	...	...	...
Bulgarie	1,8 ^a	262	48	97	98	97	95	95	95	14	50
Canada ⁷	...	2 206 ^{ij}	49 ^{ij}	101 ^{ij}	100 ^{ij}	101 ^{ij}	99 ^{ij}	...	...	12 ^{ij}	...
Chypre ⁹	0,4	54	49	99*	99*	99*	98*	98*	98*	1*	41*
Croatie	0,3	162	49	98	98	98	98	97	100	3	10
Danemark ⁷	0,4	469	48	102	102	101	99	99	99	6	41
ERY de Macédoine	0,5	109	49	93	94	93	91	91	91	10	50
Espagne ⁷	0,2	3 010	49	105	104	106	99	99	100	14	34
Estonie	0,7	80	49	98	98	99	95	94	96	4	41
États-Unis ⁷	3,5	24 786	49	100	100	100	94	94	95	1 372	46
Fédération de Russie	...	5 983	49	101	100	101	97	97	98	149	36
Finlande ⁷	...	355	49	102	102	101	100	99	100	1	16
France ⁷	...	4 189 ^a	49 ^a	105 ^a	106 ^a	105 ^a	99 ^a	99 ^a	100 ^a	22 ^a	30 ^a
Grèce	1,1 ²	629 ²	49 ²	98 ²	98 ²	97 ²	96 ²	97 ²	96 ²	24 ²	53 ²
Hongrie	1,4	396	49	102	102	101	96	96	96	17	48
Irlande ⁷	0,02	545	49	101	101	102	99	...	...	4	...
Islande ⁷	- ^{ij}	30 ^a	49 ^{ij}	99 ^{ij}	100 ^{ij}	99 ^{ij}	99 ^{ij}	100 ^{ij}	99 ^{ij}	0,3 ^{ij}	77 ^{ij}
Italie ⁷	0,4	2 856	48	101	101	101	99	99	99	31	57
Lettonie	1,5	117	49	100	100	99	97	97	97	4	47
Liechtenstein ⁹	0,1	2	49	106*	106*	105*	100*	...	...	0,0*	
Lituanie	0,4	108	49	103	103	104	99	99	100	0,6	11
Luxembourg	1,9 ^a	35 ^a	49 ^a	97 ^a	97 ^a	97 ^a	96 ^a	96 ^a	96 ^a	1 ^a	46 ^a
Malte ⁷	0,2	25	49	103	102	105	98	97	100	0,4	8
Monaco ⁸	...	2	49	...	...	...	...	...	...	...	...
Monténégro	0,9	38	48	94	95	93	94	94	93	3	52
Nonvège ⁷	-	431	49	100	101	100	100	100	100	0,9	78
Pays-Bas ⁷	...	1 208	49	105	105	104	99	98	99	16	41
Pologne ⁷	...	2 153 ²	49 ²	101 ²	100 ²	101 ²	97 ²	97 ²	97 ²	74 ²	49 ²
Portugal ⁷	...	657	48	107	109	105	98	98	98	12	53
République de Moldova ⁹	0,4	139	48	92*	93*	92*	90*	90*	90*	15*	50*
Roumanie ⁷	...	947	48	90	91	89	90	90	90	104	49
Royaume-Uni	...	4 737 ²	49 ²	108 ²	108 ²	108 ²	100 ²	...	...	6 ²	...
Saint-Marin	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Serbie ⁹	0,6	279	49	101*	101*	101*	99*	99*	99*	2*	43*
Slovaquie	...	216	49	100	100	99	...	...	...	...	...
Slovénie ⁷	0,6 ^a	112 ^a	49 ^a	99 ^a	99 ^a	99 ^a	98 ^a	97 ^a	98 ^a	2 ^a	37 ^a
Suède ⁷	0,1	792	50	123	121	126	100	100	100	2	44
Suisse	0,2	490	49	104	104	104	100	99	100	2	18
Tchéquie ⁷	...	535	49	100	100	100	...	...	...	...	...
Ukraine ⁸	1,0	1 537	49	104 ^a	103 ^a	105 ^a	97 ^a	96 ^a	98 ^a	56 ^a	34 ^a

PROGRESSION ET ACHÈVEMENT					ÉVALUATIONS ET RÉSULTATS DES APPRENTISSAGES ⁴					
Taux brut d'admission (TBA) en dernière année d'études (%)				Taux d'achèvement de l'enseignement primaire ³	Existence d'une évaluation des apprentissages représentative au niveau national		Pourcentage des élèves en début du cycle du primaire (2 ^e ou 3 ^e année d'études) atteignant au moins un niveau minimal de compétence (%) en		Pourcentage des élèves en fin du cycle du primaire atteignant au moins un niveau minimal de compétence ⁵ (%) en	
Année scolaire s'achevant en				Année d'enquête la plus récente	En début du cycle du primaire (2 ^e ou 3 ^e année d'études)	En fin du cycle du primaire				
2015				2010-2015 ⁵	Année d'enquête la plus récente	Année d'enquête la plus récente	Lecture	Mathématiques	Lecture	Mathématiques
2015				2010-2015 ⁵	2010-2016 ⁵	2010-2016 ⁵	2010-2015 ⁵	2010-2015 ⁵	2010-2015 ⁵	2010-2015 ⁵
Total	M	F	Total				Total	Total	Total	Total
...	...	...	41	...	Non	Oui ¹⁴	...	...	...	...
98	90	107	80	...	Oui ¹⁴	Oui ¹⁴	...	...	...	...
99	94	104	68	...	Non	Oui ¹⁴	...	...	...	...
98 ²	95 ²	100 ²	88	...	Oui ¹⁴	Oui ¹⁴	...	...	...	...
92	95	89	...	...	Oui ¹⁴	Oui ¹⁴	...	...	...	...
110	105	116	75	...	Oui ¹⁴	Oui ¹⁴	...	...	...	...
72	78	65	61	...	Non	Oui ¹⁴	...	...	...	...
102	102	102	...	...	Oui ¹	Non	76 ¹	65 ¹	...	...
99	100	98	...	...	Non	Oui ¹⁴	...	...	...	...
99	98	100	100	...	Non	Oui ¹⁴	...	...	...	72 ¹
103*	105*	102*	...	...	Non	Oui ¹	...	...	82 ¹	71 ¹
121	120	122	...	...	Oui ¹⁴	Non	87 ¹	78 ¹	...	...
113	113	113	100	...	Non	Oui ¹⁴	...	...	...	96 ¹
112	113	111	99	...	Non	Non	...	...	...	...
99	100	98	...	...	Non	...	...	...	...	...
96	96	96	98	...	Non	Oui ¹⁴	...	...	...	...
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
106	108	105	...	...	Oui ¹⁴	Oui ¹⁴	...	...	...	...
103	103	102	...	...	Oui ¹⁴	Oui ¹	...	...	97 ¹	96 ¹
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
101	102	100	...	...	Non	Oui ¹⁴	...	...	97 ¹	95 ¹
97	98	97	100	...	...	...	...	...	...	...
89	87	91	...	...	Non	Non	...	...	...	...
...	...	...	99	...	Non	Non	...	...	...	...
98	98	98	...	...	Non	Oui ¹⁴	...	...	93 ¹	92 ¹
...	...	...	...	...	Oui ¹	Non	98 ¹	93 ¹	...	...
97*	96*	98*	...	...	Oui ¹⁴	Oui ¹⁴	...	93 ¹	...	...
100	100	100	...	...	Non	Oui ¹	...	...	99 ¹	93 ¹
99	99	98	...	...	Oui ¹⁴	Oui ¹⁴	99 ¹	96 ¹	...	...
90	90	89	99	...	Non	Non	...	...	...	...
99	99	100	...	...	Oui ¹	Non	95 ¹	93 ¹	...	...
102	101	102	...	...	Oui ¹⁴	Oui ¹⁴	...	...	...	...
...	...	...	99	...	Oui ¹	Non	...	95 ¹	...	...
101	101	102	100	...	Non	Oui ¹	...	...	99 ¹	98 ¹
100	100	100	...	...	Oui ¹	Oui ¹⁴	100 ¹	97 ¹	...	...
...	...	...	...	...	Oui ¹⁴	Oui ¹⁴	...	...	95 ¹	87 ¹
96 ²	96 ²	96 ²	...	...	...	...	...	...	...	...
97	97	97	...	...	Non	Oui ¹⁴	...	...	95 ¹	92 ¹
...	...	...	...	...	Oui ¹⁴	Oui ¹	97 ¹	97 ¹	...	...
...	...	...	...	...	Oui ¹⁴	Oui ¹⁴	...	...	...	...
100	100	100	...	...	Oui ¹⁴	Oui ¹⁴	...	...	98 ¹	93 ¹
103	102	104	...	...	Oui ¹⁴	Oui ¹⁴	...	...	...	...
106*	99*	113*	...	...	...	...	...	...	...	...
102	101	103	...	...	Non	Oui ¹⁴	...	...	97 ¹	96 ¹
79 ²	78 ²	81 ²	...	...	Oui ¹⁴	Non	...	...	...	...
99	99	100	...	...	Oui ¹	Non	78 ¹	89 ¹	...	...
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
93	92	93	99	...	Oui ¹⁴	Non	...	...	...	...
98	98	98	...	...	Oui ¹⁴	Oui ¹⁴	96 ¹	98 ¹	...	...
...	...	...	...	...	Oui ¹⁴	Oui ¹⁴	100 ¹	99 ¹	...	...
98 ²	98 ²	98 ²	...	...	Oui ¹	Oui ¹⁴	95 ¹	96 ¹	...	...
...	...	...	...	...	Oui ¹⁴	Oui ¹⁴	98 ¹	97 ¹	...	...
91*	91*	91*	99	...	...	...	...	...	...	...
92	93	92	...	...	Non	Oui ¹	...	...	86 ¹	79 ¹
...	...	...	...	...	Oui ¹⁴	Oui ¹⁴	...	...	...	...
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
101*	101*	101*	98	...	Non	Oui ¹⁴	...	...	...	90 ¹
97	98	97	...	...	Non	Oui ¹	...	...	96 ¹	88 ¹
99 ²	99 ²	99 ²	...	...	Oui ¹	Oui ¹⁴	96 ¹	95 ¹	...	...
104	104	104	...	...	Oui ¹⁴	Oui ¹⁴	98 ¹	95 ¹	...	...
96	94	97	...	...	...	...	...	...	...	...
96	96	96	...	...	Non	Oui ¹	...	...	98 ¹	96 ¹
110 ²	109 ²	112 ²	...	...	Non	Non	...	...	...	...

TABLEAU 2 (SUITE)

Pays ou territoire	ACCÈS ET PARTICIPATION À L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE										
	Pourcentage d'élèves âgés par rapport à l'année d'études (%) ¹	Effectif scolarisé dans l'enseignement primaire		Taux brut de scolarisation (TBS) dans l'enseignement primaire (%)			Taux net de scolarisation ajusté (TNSA) du primaire (%)			Enfants non scolarisés ²	
	Année scolaire s'achevant en	Année scolaire s'achevant en		Année scolaire s'achevant en			Année scolaire s'achevant en			Année scolaire s'achevant en	
	2015	2015		2015			2015			2015	
	Total	Total (000)	% F	Total	M	F	Total	M	F	Total (000)	% F
Le Pacifique											
Australie	0,2	2 141	49	102	102	102	97**	97**	97**	59**	43**
Fidji ⁷	4,0	109	48	106	106	105	98	98	98	2	39
Îles Cook ⁸	0,2	2	48	103*	106*	99*	97*	...	...	0,05*	...
Îles Marshall ⁷	...	8	48	93	93	93	78	76	81	2	43
Îles Salomon ⁷	74,9	104	48	114	115	114	71	70	71	27	48
Kiribati ⁷	3,7	16	50	104	103	106	97	...	...	0,5	...
Micronésie ⁷	-	14	48	96	95	96	84	83	85	2	44
Nauru ^{7,9}	0,2 ²	2 ²	48 ²	105* ²	110* ²	100* ²	87* ²	89* ²	84* ²	0,2* ²	58* ²
Niue ^{2,9}	-	0,2	49	133*	147*	120*	...	...	...	...	...
Nonuvelle-Zélande ⁷	0,2	368	49	99	100	99	...	...	...	3	60
Palaos ^{7,9}	15,7	1	47	100*	100*	99*	80*	74*	87*	0,3	32*
Papouasie-Nonuvelle-Guinée ²	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Samoa ⁷	8,7	32	48	107	107	107	97	97	98	0,8	38
Tokélaou ⁷	...	0,2	45	118*	121*	114*	...	...	...	...	...
Tonga	2,3 ²	17 ²	48 ²	108 ²	109 ²	107 ²	99 ²	...	...	0,2 ²	...
Tuvalu ^{7,9}	0,1	1	48	104*	103*	104*	98*	...	...	0,02*	...
Vanuatu	49,5	46	47	120	121	119	87	86	88	5	43
	Médiane	Somme	% F	Moyenne pondérée			Moyenne pondérée			Somme	% F
Monde	3,1	723 840	48	104	105	104	91**	92**	90**	61 364**	53**
Afrique du Nord et Asie occidentale	2,0	51 265**	48**	100**	103**	98**	89**	90**	88**	5 462**	54**
Afrique du Nord	5,7	25 642**	48**	100**	102**	97**	88**	88**	89**	3 017**	48**
Asie occidentale	1,5	25 623**	47**	101**	104**	98**	90**	93**	88**	2 446**	62**
Afrique subsaharienne	24,0	157 624**	48**	99**	102**	96**	79**	82**	77**	32 649**	55**
Amérique latine et Caraïbes	5,2	65 330	48	109	110	108	95	95	96	2 884	45
Amérique latine	8,1	60 215	48	108	109	107	95	95	96	2 565	45
Caraïbes	1,3	5 115	48	127	129	125	92	91	93	320	45
Asie de l'Est et du Sud-Est	2,2	176 123	47	105	105	105	96**	96**	96**	6 947**	48**
Asie de l'Est	0,9	107 307	47	103	103	103	97**	97**	97**	2 885**	46**
Asie du Sud-Est	3,7	68 817	48	108	109	107	94	94	94	4 062	49
Asie du Sud	4,0	197 692	49	108	105	112	94**	95**	93**	10 871**	53**
Caucase et Asie centrale	0,4	5 806	48	104	104	103	97	97	96	191	58
Europe et Amérique du Nord	0,6	65 653	49	102	102	101	97	97	97	2 090	45
Le Pacifique	1,3	4 346	48	106	108	105	93	94	93	269	55
Pays à faible revenu	25,0	107 066	48	103	106	99	81**	83**	79**	19 854**	56**
Pays à revenu moyen	4,3	535 597	48	105	104	105	92**	93**	92**	39 421**	52**
Revenu moyen inférieur	9,4	331 495	49	104	103	106	90**	91**	89**	30 955**	52**
Revenu moyen supérieur	2,5	204 102	47	106	107	104	96**	96**	95**	8 466**	50**
Pays à revenu élevé	0,7	81 177	49	103	103	103	97	97	98	2 090	46

Source : Base de données de l'ISU, sauf autre spécification. Les taux de scolarisation et le TBA en dernière année d'études sont basés sur les estimations de la Division de la population des Nations Unies (DPNU), révision 2015 (Nations Unies, 2015). Ils sont basés sur la variante moyenne.

Note : La classification des pays par niveau de revenu est telle que définie par la Banque mondiale, mais n'inclut que les pays répertoriés dans le tableau. Elle est basée sur la liste des pays par niveau de revenu révisée en juillet 2016.

1. Les élèves considérés comme âgés sont ceux dont l'âge est supérieur d'au moins deux ans à l'âge officiel d'entrée dans une année d'études données.
2. Les données reflètent le nombre réel d'enfants qui ne sont pas scolarisés du tout, tiré du taux net de scolarisation ajusté (TNSA) des enfants d'âge du primaire. Ce taux mesure la proportion d'enfants en âge de fréquenter l'école primaire et qui sont scolarisés dans les écoles primaires ou secondaires.
3. Base de données de l'ISU ; Calculs de l'équipe du *Rapport mondial de suivi sur l'éducation* basés sur les enquêtes de ménage nationales ou internationales.
4. Cheng et Omoeva (2014) ; rapports et sites des ministères de l'éducation nationale ; EGMA/EGRA ; PASEC (pour tous les pays de l'Afrique subsaharienne à l'exception de l'Afrique du Sud, du Kenya, de l'Ouganda et de la République-Unie de Tanzanie) ; PILNA (pour les pays du Pacifique) ; PIRLS 2011 ; TERCE (pour les pays d'Amérique latine) ; TIMSS 2011 et 2015 ; Uwezo (pour le Kenya, l'Ouganda et la République-Unie de Tanzanie). « L'évaluation des apprentissages représentative au niveau national » se réfère aux évaluations formatives des apprentissages nationales (N), régionales (R) et internationales (I). Les informations et données présentées doivent être utilisées et interprétées avec précaution car les différents types d'évaluations ne sont pas nécessairement comparables.

5. Les données se réfèrent à l'année la plus récente disponible au cours de la période spécifiée.
6. Le niveau minimal de compétences en lecture et en mathématiques est tel que défini par chaque évaluation. Les données doivent être interprétées avec précaution dans la mesure où les différentes évaluations ne sont pas comparables. Les sources sont disponibles dans la bases de données des indicateurs globaux des ODD <https://unstats.un.org/sdgs/indicators/database/?indicator=4.1.1>.
7. En l'absence d'évaluations portant sur l'année d'études mentionnée dans l'indicateur, les évaluations des acquis scolaires dans l'année d'études avant ou après celle mentionnée dans l'indicateur sont utilisées comme substituts pour rendre compte de l'existence d'évaluations des apprentissages et/ou des résultats de ces dernières en début et en fin du cycle de l'enseignement primaire.
8. Les TBA, TBS et TNSA n'ont pas été calculés du fait d'incohérences dans les données de population ou faute de données de population par âge des Nations Unies.
9. Les données de population nationales ont été utilisées pour calculer les TBA, TBS et TNSA du fait d'incohérences dans les données de population ou faute de données de population par âge des Nations Unies.

Les données en gras sont de l'année scolaire s'achevant en 2016.

(z) Les données sont de l'année scolaire s'achevant en 2014.

(y) Les données sont de l'année scolaire s'achevant en 2013.

PROGRESSION ET ACHÈVEMENT					ÉVALUATIONS ET RÉSULTATS DES APPRENTISSAGES ⁴					
Taux brut d'admission (TBA) en dernière année d'études (%)				Taux d'achèvement de l'enseignement primaire ³	Existence d'une évaluation des apprentissages représentative au niveau national		Pourcentage des élèves en début du cycle du primaire (2 ^e ou 3 ^e année d'études) atteignant au moins un niveau minimal de compétence (%) en		Pourcentage des élèves en fin du cycle du primaire atteignant au moins un niveau minimal de compétence ⁵ (%) en	
					En début du cycle du primaire (2 ^e ou 3 ^e année d'études)	En fin du cycle du primaire				
Année scolaire s'achevant en				Année d'enquête la plus récente	Année d'enquête la plus récente	Lecture	Mathématiques	Lecture	Mathématiques	
2015				2010-2015 ⁵	2010-2016 ⁵	2010-2015 ⁵	2010-2015 ⁵	2010-2015 ⁵	2010-2015 ⁵	
Total	M	F	Total			Total	Total	Total	Total	
...	...	...	...	Oui ^N	Oui ^N	94 ^I	91 ^I	95 ^N	96 ^N	
106	106	107	...	Oui ^{N,R}	Oui ^{N,R}	...	...	...	...	
94*	93*	94*	...	Oui ^{N,R}	Oui ^R	...	...	...	...	
...	...	...	...	Oui ^R	Oui ^R	...	...	...	...	
89	89	89	...	Oui ^{N,R}	Oui ^{N,R}	...	...	...	...	
112 ²	106 ²	120 ²	...	Oui ^{N,R}	Oui ^{N,R}	...	...	...	...	
...	...	...	...	Oui ^R	Oui ^R	...	...	...	...	
112 ^{*2}	128 ^{*2}	97 ^{*2}	...	Oui ^R	Oui ^R	...	...	...	...	
115*	136*	100*	...	Oui ^R	Oui ^R	...	...	...	...	
...	...	...	...	Oui ^N	Non	92 ^I	84 ^I	...	...	
80*	79*	81*	...	Oui ^R	Oui ^R	...	...	...	...	
...	...	...	...	Oui ^R	Oui ^R	...	...	...	...	
103	102	105	...	Oui ^{N,R}	Oui ^{N,R}	...	...	...	...	
...	...	...	...	Oui ^R	Oui ^R	...	...	...	...	
111 ^U	115 ^U	106 ^U	...	Oui ^N	Oui ^N	...	...	...	...	
98*	88*	109*	...	Oui ^{N,R}	Oui ^{N,R}	...	...	...	...	
94 ^U	90 ^U	98 ^U	...	Oui ^R	Oui ^R	...	...	...	...	
Moyenne pondérée						Médiane	Médiane	Médiane	Médiane	
90**	90**	90**	83	...	...	...	...	...	...	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	
88**	90**	86**	80	...	...	...	...	...	...	
93**2	93**2	92**2	...	...	...	...	...	...	...	
84**	87**	81**	...	...	...	...	...	...	...	
70**	73**	68**	59	...	...	...	...	...	...	
100**	100**	100**	90	...	...	...	...	...	...	
100**	100**	100**	...	...	...	...	...	...	...	
99**	98**	100**	...	...	...	...	...	...	...	
96**	97**	95**	95	...	...	...	...	...	...	
93**	94**	93**	...	...	...	...	...	...	...	
100**	100**	99**	...	...	...	...	...	...	...	
93**	90**	96**	83	...	...	...	...	...	...	
104	105	104	...	...	...	...	...	...	...	
98**	98**	99**	...	...	...	...	...	...	...	
95**	94**	96**	...	...	...	...	...	...	...	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	
66**	68**	63**	50	...	...	...	...	...	...	
93**	92**	94**	87	...	...	...	...	...	...	
92**	91**	94**	83	...	...	...	...	...	...	
95	95	94	95	...	...	...	...	...	...	
99**	98**	100**	...	...	...	...	...	...	...	

TABLEAU 3 : ODD 4, Cible 4.1 – Accès, participation et achèvement universel, enseignement secondaire

D'ici à 2030, faire en sorte que toutes les filles et tous les garçons achèvent un enseignement secondaire gratuit, équitable et de qualité menant à des apprentissages pertinents et effectifs

Pays ou territoire	ACCÈS ET PARTICIPATION À L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE													
	Transition effective de l'enseignement primaire au premier cycle de l'enseignement secondaire général (%)			Pourcentage d'élèves âgés par rapport à l'année d'études dans le premier cycle de l'enseignement secondaire (%) ¹	Effectif scolarisé dans l'enseignement secondaire		Taux brut de scolarisation (TBS) dans l'ensemble de l'enseignement secondaire (%)			Taux net de scolarisation total (TNST) du premier cycle de l'enseignement secondaire (%)			Adolescents non scolarisés d'âge du premier cycle de l'enseignement secondaire ¹	
	2014			2015	2015		2015			2015			2015	
	Total	M	F	Total	Total (000)	% F	Total	M	F	Total	M	F	Total (000)	% F
Afrique du Nord et Asie occidentale														
Algérie	99	100	98	27	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Arabie saoudite ⁸	95	90	100	16	3 419** ²	43** ²	108** ²	123** ²	94** ²	93** ²	96** ²	90** ²	114** ²	73** ²
Bahrein ⁸	100	100	100	4	92	49	102	102	102	98	99	96	1	72
Égypte ⁸	...	...	...	...	8 208 ²	49 ²	86 ²	86 ²	86 ²	94 ²	93 ²	95 ²	286 ²	39 ²
Émirats arabes unis ⁸	100 ⁹	100 ⁹	100 ⁹	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Iraq	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Israël ⁸	100	100	100	1,0	785	49	102	102	103	100 ²	...	...	0,8 ²	...
Jordanie	99 ⁹	98 ⁹	100 ⁹	1 ²	749 ²	50 ²	82 ²	80 ²	85 ²	84 ⁹	84 ⁹	84 ⁹	96 ⁹	47
Koweït	98** ²	97** ²	100** ²	4	287	50	95	88	103	95	...	...	9	...
Liban ⁸	89	89	90	13	382	51	61	61	61	...	...	...	...	...
Libye	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Maroc ⁸	89 ⁹	92 ⁹	85 ⁹	26 ²	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Oman ⁸	99	99	100	7	287	49	104	101	108	96 ⁹	...	...	5 ⁹	...
Palestine ⁸	99	97	100	2	721	51	83	79	87	88	86	90	80	42
Qatar ⁸	100	100	99	4	96	48	91	82	104	93	89	97	4	19
République arabe syrienne ⁸	57 ²	57 ²	57 ²	...	1 857 ⁹	49 ⁹	50 ⁹	50 ⁹	51 ⁹	59 ⁹	60 ⁹	58 ⁹	979 ⁹	50 ⁹
Soudan	96 ²	95 ²	97 ²	...	1 871 ⁹	48 ⁹	43 ⁹	44 ⁹	41 ⁹	...	...	...	...	...
Tunisie ⁸	91 ⁹	89 ⁹	93 ⁹	15	1 008	...	88	...	...	...	...	...	...	...
Turquie ⁸	...	...	...	...	10 969	48	102	104	101	94** ²	95** ²	93** ²	309** ²	56** ²
Yémen	90 ²	91 ²	89 ²	23 ⁹	1 768 ⁹	40 ⁹	49 ⁹	57 ⁹	40 ⁹	...	...	...	...	...
Afrique subsaharienne														
Afrique du Sud ⁸	...	...	...	...	5 221 ²	52 ²	99 ²	88 ²	112 ²	...	...	...	...	...
Angola	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Bénin	88	88	87	30	964	41	57	67	47	64	71	58	362	59
Botswana ⁸	97 ²	97 ²	98 ²	38 ⁹	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Burkina Faso	77	77	76	61	966	47	34	35	32	58	58	58	728	49
Burundi	80	82	78	75	664	48	42	44	41	65	63	66	323	48
Cabo Verde	98	97	99	34	59	52	93	88	98	91	90	91	3	48
Cameroun	68	65	71	28	2 108	46	58	63	54	64	68	60	783	55
Comores	93 ⁹	100 ⁹	85 ⁹	48 ²	70 ²	51 ²	60 ²	58 ²	62 ²	73 ⁹	72 ⁹	73 ⁹	19 ⁹	48 ⁹
Congo	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Côte d'Ivoire	93	94	90	29 ²	1 587	41	44	51	37	...	...	...	...	...
Djibouti	76	77	75	61	44	48	53	43	...	...	...	...	...	...
Érythrée	92	93	91	49	246	45	31	33	28	39	42	35	231	52
Éthiopie	91	92	91	26	5 029	48	35	36	34	53**	55**	51**	4 577**	52**
Gabon	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Gambie ⁸	94 ⁹	94 ⁹	95 ⁹	35	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Ghana ⁸	98	98	99	42	2 512	48	62	63	61	91	91	91	164	50
Guinée	69 ⁹	74 ⁹	62 ⁹	29 ²	716 ²	39 ²	39 ²	47 ²	31 ²	48 ²	57 ²	40 ²	567 ²	58 ²
Guinée équatoriale	...	...	...	49	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Guinée-Bissau	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Kenya	99	98	99	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Lesotho	87	85	88	53	133	57	54	46	62	77**	73**	81**	34**	40**
Libéria	79	81	77	82 ²	227	43	37	42	33	...	...	...	...	...
Madagascar	76	76	76	53	1 494 ²	50 ²	38 ²	39 ²	38 ²	...	...	...	...	...
Malawi	...	...	...	44** ⁹	1 038	47	43	46	41	83**	83**	82**	285**	52**
Mali	78	78	78	19	945	44	41	46	37	54	57	52	553	52
Maurice	86	82	90	8	129	50	96	94	98	93	92	95	4	39
Mauritanie	59	63	56	49	188	47	31	32	29	60	59	60	147	49
Mozambique	64	61	67	47	1 073**	48**	32**	34**	31**	55	59**	52**	920	54**
Namibie	96 ²	95 ²	97 ²	48 ⁹	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Niger	58	61	55	26	595	41	21	24	17	32	36	27	1 211	53
Nigéria	...	...	...	...	12 533 ⁹	47 ⁹	56 ⁹	58 ⁹	53 ⁹	...	...	...	...	...
Ouganda	54	55	53	49	1 284	47	23	24	22	...	...	...	...	...
R. D. Congo	72 ²	73 ²	71 ²	...	4 388 ²	38 ²	44 ²	54 ²	33 ²	...	...	...	...	...
République centrafricaine	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
République-Unie de Tanzanie	56 ²	59 ²	54 ²	26 ⁹	2 052 ⁹	48 ⁹	32 ⁹	34 ⁹	31 ⁹	...	...	...	...	...
Rwanda	68	70	67	53 ²	568	52	37	35	38	...	...	...	...	...
Sao Tomé-et-Principe	93 ⁹	91 ⁹	95 ⁹	44	23	53	86	81	92	94	92	97	1	26
Sénégal	90	91	89	16	1 136	49	50	50	49	52 ⁹	51** ⁹	53** ⁹	623 ⁹	49** ⁹
Seychelles	99	98	100	0,3	7	51	82	79	84	...	...	...	...	...
Sierra Leone	88 ²	88 ²	88 ²	50	449	47	43	46	40	...	...	...	...	...
Somalie	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Soudan du Sud	...	...	...	91	164	34	10	12	7	...	...	...	...	...
Swaziland	99 ²	100 ²	98 ²	69 ²	97 ²	50 ²	66 ²	66 ²	66 ²	88** ²	88** ²	87** ²	11** ²	50** ²
Tchad	95 ²	100 ²	87 ²	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Togo	85	88	83	41	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Zambie	64 ²	66 ²	62 ²	29 ⁹	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Zimbabwe	78 ²	77 ²	79 ²	26 ⁹	957 461 ⁹	50 ⁹	48 ⁹	48 ⁹	47 ⁹	92 ⁹	94 ⁹	90 ⁹	56 ⁹	60 ⁹

						PROGRESSION ET ACHÈVEMENT					ÉVALUATIONS ET RÉSULTATS DES APPRENTISSAGES ⁶		
Taux net de scolarisation total (TNST) du second cycle de l'enseignement secondaire (%)			Adolescents et jeunes non scolarisés d'âge du second cycle de l'enseignement secondaire ³			Taux brut d'admission (TBA) en dernière année d'études du premier cycle de l'enseignement secondaire (%)			Taux d'achèvement du premier cycle du secondaire ⁴	Taux d'achèvement du second cycle du secondaire ⁴	Existence d'une évaluation des apprentissages représentative au niveau national en fin du premier cycle du secondaire	Pourcentage des élèves en fin du premier cycle de l'enseignement secondaire atteignant au moins un niveau minimal de compétence (%) ¹ en	
2015			2015			2015			2010-2015 ⁵	2010-2015 ⁵		Lecture	Mathématiques
Total	M	F	Total (000)	% F		Total	M	F	Total	Total	2010-2016 ⁵	2010-2015 ⁵	2010-2015 ⁵
												Total	Total
...	...	...	...	...	...	76	68	85	56	29	Oui	21 ¹	19 ¹
91**2	...	...	135**2	...	...	108	109	107	...	...	Oui ^{1N}	...	34 ¹
91	90	93	4	39	...	99	101	97	...	...	Oui ^{1N}	...	75 ¹
77 ²	79 ²	76 ²	1 058 ²	52 ²	83**2	81**2	85**2	80	42	...	Oui ^{1N}	...	47 ¹
...	...	...	...	...	...	72 ²	64 ²	82 ²	...	...	Oui ^{1N}	60 ¹	51 ¹
...	...	...	...	...	...	...	...	...	38	19	...	...	...
99	...	...	6	...	...	106	105	106	98	88	Oui ^{1N}	73 ¹	68 ¹
79 ¹	75 ¹	83 ¹	61 ¹	39 ¹	...	81 ²	80 ²	83 ²	89	59	Oui ^{1N}	54 ¹	32 ¹
72	66	79	36	35	...	89**1,1	83**1,1	96**1,1	...	...	Oui	...	45
...	...	...	...	...	...	53	52	55	...	...	Oui	30 ¹	40 ¹
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
...	...	...	...	...	...	68 ²	70 ²	66 ²	...	...	Oui ^{1N}	...	41 ¹
89	83	97	15	14	...	105	102	109	...	...	Oui	...	52 ¹
64	56	73	76	37	...	75	67	82	86	62	Oui ^{1N}	...	...
69	57	87	17	16	...	88	85	93	...	...	Oui ^{1N}	48 ¹	41 ¹
33 ¹	33 ¹	33 ¹	874 ¹	48 ¹	...	51 ¹	51 ¹	52 ¹	...	...	Oui	...	43 ¹
...	...	...	...	...	...	50 ¹	53 ¹	48 ¹	38	...	...	...	...
...	...	...	...	...	...	70 ²	62 ²	78 ²	69	44	Oui	28 ¹	25 ¹
86**2	86**2	85**2	769**2	52**2	...	...	...	...	...	...	Oui	60 ¹	49 ¹
...	...	...	...	...	...	48 ¹	57 ¹	40 ¹	45	30	Non	...	...
...	...	...	...	...	...	...	...	...	83	45	Oui ^{1N}	...	34 ¹
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
42	52	32	397	59	...	44	50	37	30	15	Non	...	...
...	...	...	...	...	...	87 ¹	86 ¹	87 ¹	...	...	Oui	...	50 ¹
27	29	26	833	50	...	27	28	26	9	2	Non	...	...
36	38	35	411	52	...	32	35	30	12	5	Non	...	...
70	67	74	10	44	...	76	69	84	...	...	Non	...	...
45	49	41	809	54	...	46	46	45	41	18	Non	...	...
44 ¹	43 ¹	45 ¹	26 ¹	49 ¹	...	48 ²	47 ²	49 ²	43	25	...	...	...
...	...	...	...	...	...	...	...	...	35	15	Non	...	...
...	...	...	...	...	...	35	41	29	24	14	Non	...	...
...	...	...	...	...	...	43	47	40	...	...	...	...	...
31	35	28	294	52	...	31	32	30	...	...	Non	...	...
26**	27**	25**	3 321**	50**	...	30	30	29	16	12	Oui ^{1N}	...	...
...	...	...	...	...	...	...	...	...	42	11	...	...	...
...	...	...	...	...	...	64 ²	63 ²	64 ²	48	30	Oui ^{1N}	...	...
57	57	57	965	49	...	78	80	75	52	45	Oui	...	22 ¹
32 ²	40 ²	24 ²	507 ²	55 ²	...	35 ²	42 ²	28 ²	25	15	Non	...	...
...	...	...	...	...	...	28	29	27	...	...	...	...	...
...	...	...	...	...	...	...	...	...	24	15	Non	...	...
...	...	...	...	...	...	84	85	84	71	42	Non	...	...
58**	53**	63**	42**	44**	...	43 ²	36 ²	50 ²	27	11	Non	...	...
...	...	...	...	...	...	37 ²	42 ²	32 ²	26	13	Non	...	...
...	...	...	...	...	...	38	38	38	...	...	Non	...	...
44**	47**	40**	425**	53**	...	21 ¹	22 ¹	20 ¹	26	15	Non	...	...
29	32	25	768	52	...	31	34	27	17	11	Non	...	...
84	81	87	12	39	...	84	78	90	...	...	Oui ^{1N}	...	...
27	28	26	181	50	...	31	32	31	28	17	...	...	...
30	34	26	879	53	...	22	23	22	15	7	Non	...	...
...	...	...	...	...	...	59 ¹	56 ¹	63 ¹	56	37	Non	...	...
12	15	9	961	52	...	16	18	13	6	2	...	...	...
...	...	...	...	...	...	...	...	...	52	50	Oui ^{1N}	...	...
...	...	...	...	...	...	26	27	25	23	16	Oui ^{1N}	...	...
...	...	...	...	...	...	48 ²	62 ²	34 ²	53	26	...	...	...
...	...	...	...	...	...	...	...	...	9	6	...	...	...
...	...	...	...	...	...	35 ¹	38 ¹	32 ¹	25	8	Non	...	...
...	...	...	...	...	...	34	32	36	28	18	Non	...	...
84**	82**	85**	2**	46**	...	74	70	78	34	6	Oui ^{1N}	...	...
25 ¹	26 ¹	23 ¹	666 ¹	51 ¹	...	39	38	40	21	9	Non	...	...
84	83	85	0,8	45	...	111	106	117	...	...	Non	...	...
...	...	...	...	...	...	51	54	48	40	20	...	...	...
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
...	...	...	...	...	...	...	...	...	15	6	...	...	...
72**2	74**2	69**2	17**2	54**2	...	41 ²	43 ²	40 ²	47	28	Oui ^{1N}	...	...
...	...	...	...	...	...	18 ¹	25 ¹	10 ¹	14	10	...	...	...
...	...	...	...	...	...	41	50	32	24	15	Non	...	...
47 ¹	49 ¹	45 ¹	703 ¹	52 ¹	...	55 ¹	59 ¹	51 ¹	51	28	Oui ^{1N}	...	...
...	...	...	...	...	...	66 ¹	64 ¹	67 ¹	71	9	Non	...	...

TABLEAU 3 (SUITE)

Pays ou territoire	ACCÈS ET PARTICIPATION À L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE													
	Transition effective de l'enseignement primaire au premier cycle de l'enseignement secondaire général (%)			Pourcentage d'élèves âgés par rapport à l'année d'études dans le premier cycle de l'enseignement secondaire (%) ¹	Effectif scolarisé dans l'enseignement secondaire		Taux brut de scolarisation (TBS) dans l'ensemble de l'enseignement secondaire (%)			Taux net de scolarisation total (TNST) du premier cycle de l'enseignement secondaire (%)			Adolescents non scolarisés d'âge du premier cycle de l'enseignement secondaire ¹	
	2014			2015	2015		2015			2015			2015	
	Total	M	F	Total	Total (000)	% F	Total	M	F	Total	M	F	Total (000)	% F
Amérique latine et Caraïbes														
Anguilla	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Antigua-et-Barbuda	...	...	...	18	8	50	103	102	104	94	94	95	0,3	42
Argentine ⁸	97 ^u	95 ^u	100 ^u	15 ^z	4 451 ^z	51 ^z	107 ^z	103 ^z	110 ^z	100 ^z	...	...	9 ^z	...
Aruba	...	...	...	31 ^z	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Bahamas	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Barbade	...	...	...	11 ^z	21 ^z	50 ^z	109 ^z	108 ^z	111 ^z	99 ^z	...	...	0,1 ^z	...
Belize	96	97	95	17	38	51	81	80	82	89	90	88	3	54
Bermudes	51	...	...	-	4	52	72	68	76	...	...	...	...	...
Bolivie	97	97	97	17	1 153	49	86	87	86	91	91	90	41	52
Brésil ^{8,9}	...	...	...	18	23 502	50	100 [*]	97 [*]	102 [*]	94 [*]	94 [*]	95 [*]	741 [*]	47 [*]
Chili ⁸	97	97	98	9	1 546	49	101	100	101	95	95	95	23	50
Colombie ⁸	98 ^a	98 ^a	95 ^a	23	4 794	51	98	95	102	95	94	95	173	44
Costa Rica ⁸	84	85	82	28	460	50	123	121	126	92	92	92	18	51
Cuba	98	98	99	1	825	49	100	98	103	98	98	99	6	24
Curaçao	...	...	...	...	11 ^u	51 ^u	88 ^u	86 ^u	91 ^u	...	...	...	...	...
Dominique	96	100	93	12	6	49	100	101	100	99	...	...	0,0	...
El Salvador	93	94	93	23	600	50	79	79	80	98	98	97	9	59
Équateur	96	96	96	10	1 932	50	107	105	109	99	...	...	11	...
Grenade	98 ^u	...	...	9	9	49	99	99	99	98	98	97	0,1	61
Guatemala	84	88	80	28	1 221	48	66	68	63	73	77	69	304	56
Guyana	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Haïti	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Honduras ⁸	75	74	77	33	638	54	71	65	77	74	73	75	141	47
Îles Caïmanes ¹⁰	97 ^a	93 ^a	100 ^a	1 ^u	3 ^u	50 ^u	...	...	...	...	...	...	...	...
Îles Turques et Caïques ¹⁰	...	...	...	3	2	52	...	...	...	...	...	...	...	...
Îles Vierges britanniques ⁹	99	100	98	21	2	51	99 [*]	...	...	...	...	...	...	...
Jamaïque	91	86	96	3	215	51	82	79	85	83	81	86	25	40
Mexique ⁸	97 ^u	97 ^u	96 ^u	4 ^z	12 993 ^z	51 ^z	91 ^z	88 ^z	93 ^z	...	...	...	...	...
Montserrat ¹⁰	...	...	...	...	0,3 ^z	48 ^z	...	...	...	...	...	...	...	...
Nicaragua	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Panama	...	...	...	...	312 ^z	51 ^z	76 ^z	73 ^z	78 ^z	...	...	...	...	...
Paraguay	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Pérou ³	95	96	95	11	2 682	49	96	96	96	90	89	91	168	46
République dominicaine	95	93	98	22	929	52	78	74	82	96	98	94	17	73
Sainte-Lucie	97 ^u	97 ^u	98 ^u	3 ^z	13	50	85	85	85	91	...	...	0,9	...
Saint-Kitts-et-Nevis	100	100	100	0,6	4	51	90	88	93	88	88	88	0,3	49
Saint-Martin	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Sint Maarten ¹⁰	...	...	...	18 ^z	3 ^z	50 ^z	...	...	...	...	...	...	...	...
St Vincent/Grenad.	99	100	98	13	10	49	106	108	105	...	...	...	...	...
Suriname	70	59	79	37	55	55	81	72	91	89	87	90	4	42
Trinité-et-Tobago ⁸	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Uruguay	...	...	...	25 ^z	292 ^z	52 ^z	95 ^z	90 ^z	100 ^z	95 ^z	94 ^z	95 ^z	8 ^z	46 ^z
Venezuela	99	99	98	12	2 523	51	90	86	93	90	90	91	163	45
Asie de l'Est et du Sud-Est														
Brunei Darussalam	99	100	99	4	47	48	96	96	96	98 ^z	...	...	0,3 ^z	...
Cambodge	82	80	83	27	...	...	...	...	...	86 ^{**}	87 ^{**}	86 ^{**}	123 ^{**}	52 ^{**}
Chine	100	99	100	...	86 127	47	94	93	96	...	...	...	...	...
Hong Kong, Chine ⁸	100	100	100	5 [*]	394	47	101	103	99	98 ^{**}	99 ^{**}	98 ^{**}	3 ^{**}	66 ^{**}
Indonésie	92	88	96	8	23 756	49	86	86	86	84 ^{**}	82 ^{**}	87 ^{**}	2 213 ^{**}	41 ^{**}
Japon ⁸	...	...	...	- ^z	7 227 ^z	49 ^z	102 ^z	102 ^z	102 ^z	100 ^z	...	...	3 ^z	...
Macao, Chine ⁸	100	99	100	19	30	48	96	97	96	87	86	88	2	44
Malaisie ⁸	88	87	88	-	2 991	50	78	75	81	88	86	90	197	41
Mongolie ⁸	...	...	...	...	282	50	91	91	92	...	...	...	...	...
Myanmar	...	...	...	14 ^z	3 191 ^z	50 ^z	51 ^z	51 ^z	52 ^z	56 ^z	...	...	1 857 ^z	...
Philippines	...	...	...	23 ^u	7 220 ^u	51 ^u	88 ^u	84 ^u	93 ^u	96 ^u	93 ^u	98 ^u	272 ^u	18 ^u
RDP lao	89	90	88	36	640	47	62	64	59	80	81	79	116	52
République de Corée ⁸	100	100	100	0,3	3 397	48	99	99	98	99	100	99	11	79
RPD Corée	...	...	...	...	2 148	49	93	93	94	95	95	96	53	46
Singapour	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Thaïlande ⁸	96	97	96	4	6 757	48	129	133	125	93	94	91	192	62
Timor-Leste	94	94	95	47	129	51	77	74	80	90	89	90	9	48
Viet Nam ⁸	94	97	91	-	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Asie du Sud														
Afghanistan	...	...	...	17	2 699	35	56	71	40	66	81	50	866	72
Bangladesh	...	...	...	4	14 567	52	64	60	67	79	72	87	2 033	30
Bhoutan	99 ^u	98 ^u	100 ^u	39	74 ^z	51 ^z	84 ^z	81 ^z	87 ^z	84 ^z	80 ^z	88 ^z	9 ^z	37 ^z
Inde	91 ^u	91 ^u	91 ^u	7	129 542	48	74	74	74	85 ^{**u}	83 ^{**u}	88 ^{**u}	11 123 ^{**u}	38 ^{**u}
Maldives	97 ^a	93 ^a	100 ^a	16	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Népal	87	89	86	43	3 277 ^{**}	51 ^{**}	70 ^{**}	67 ^{**}	72 ^{**}	88	85	92	232	34
Pakistan	79	79	78	-	12 078	42	45	49	39	53	58	48	5 445	53

						PROGRESSION ET ACHÈVEMENT					ÉVALUATIONS ET RÉSULTATS DES APPRENTISSAGES ⁶		
Taux net de scolarisation total (TNST) du second cycle de l'enseignement secondaire (%)			Adolescents et jeunes non scolarisés d'âge du second cycle de l'enseignement secondaire ³			Taux brut d'admission (TBA) en dernière année d'études du premier cycle de l'enseignement secondaire (%)			Taux d'achèvement du premier cycle du secondaire ⁴	Taux d'achèvement du second cycle du secondaire ⁴	Existence d'une évaluation des apprentissages représentative au niveau national en fin du premier cycle du secondaire	Pourcentage des élèves en fin du premier cycle de l'enseignement secondaire atteignant au moins un niveau minimal de compétence (%) ⁷ en	
2015			2015			2015			2010-2015 ⁵	2010-2015 ⁵		Lecture	Mathématiques
Total	M	F	Total (000)	% F		Total	M	F	Total	Total	2010-2016 ⁵	2010-2015 ⁵	2010-2015 ⁵
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Non	...	...
	77	79	75	0,7	54	91	88	94	...	...	...	...	...
	88 ²	84 ²	93 ²	239 ²	28 ²	89 ²	88 ²	91 ²	75	66	Oui ^{1N}	46 ¹	34 ¹
	...	...	...	...	...	99 ²	95 ²	103 ²	...	...	...	...	...
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Non	...	...
	97 ²	...	...	0,2 ²	...	...	...	...	98	94	Non	...	...
	62	61	63	6	48	68	63	73	43	20	Non	...	...
	...	...	...	...	...	80	...	...	...	...	...	...	...
	83	84	83	148	51	90	90	91	...	...	Oui ^{1N}	...	...
	84*	84*	84*	1 669*	49*	...	...	...	82	63	Oui ^{1N}	49 ¹	30 ¹
	94	93	95	62	44	94	93	94	88	51	Oui ^{1N}	72 ¹	51 ¹
	84	83	85	262	45	78	73	83	82	75	Oui ^{1N}	57 ¹	34 ¹
	86	85	88	22	44	59	56	63	64	46	Oui ^{1N}	60 ¹	38 ¹
	80	76	83	85	39	92	90	94	98	86	Oui ^{1N}	...	...
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
	78	80	76	0,5	54	97	96	97	...	...	...	...	...
	72	73	70	110	52	88	86	89	73	35	Oui ^{1N}	...	...
	80	81	80	180	50	105	103	106	86	66	Oui ^{1N}	...	...
	84	84	85	0,6	47	87	87	88	...	...	...	...	...
	48	51	45	380	52	63	64	61	49	36	Oui ^{1N}	...	...
	...	...	...	...	...	...	...	...	86	55	Oui ^{1N}	...	...
	...	...	...	...	...	...	...	...	32	12	...	...	...
	55	51	59	162	45	53	47	58	48	40	Oui ^{1N}	...	21 ¹
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
	72	69	75	31	44	102*	...	...	...	...	...	...	...
	...	...	...	...	...	90	87	92	96	79	Non	...	...
	...	...	...	...	...	81 ²	79 ²	82 ²	84	53	Oui ^{1N}	58 ¹	43 ¹
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Non	...	...
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Non	...	...
	...	...	...	...	...	...	...	...	76	62	Oui ^{1N}	...	...
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Oui ¹	46 ¹	34 ¹
	79	78	79	236	48	86	84	87	80	74	Oui ^{1N}	28 ¹	10 ¹
	75	74	76	196	47	76	72	80	83	59	...	...	...
	65	54	77	2	34	87 ²	86 ²	87 ²	96	82	...	...	...
	80	76	84	0,4	39	99	99	99	...	...	Non	...	...
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
	...	...	...	...	...	98	97	100	...	...	...	...	...
	66	62	69	10	44	50	36	65	47	25	...	...	...
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Oui ¹	58 ¹	48 ¹
	83 ²	79 ²	86 ²	27 ²	39	61 ³	54 ³	68 ³	63	33	Oui ¹	61 ¹	48 ¹
	71	69	72	325	46	76	71	80	...	...	Oui ^{1N}	...	...
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
	80	79	82	7	43	104	104	104	...	...	...	...	...
	...	...	...	...	...	48	47	49	41	21	Non	...	...
	...	...	...	...	...	99	98	100	83	61	Oui ^{1N}	...	...
	86**	86**	85**	31**	51	100	100	100	...	...	Oui ¹	91 ¹	91 ¹
	73**	75**	71**	3 666**	53	91	87	96	78	51	Oui ¹	45 ¹	31 ¹
	96 ²	95 ²	97 ²	148 ²	39	...	...	...	...	...	Oui ^{1N}	87 ¹	89 ¹
	81	80	83	3	45	94	93	95	...	...	Oui ¹	88 ¹	93 ¹
	59	54	64	921	42	87	83	91	...	...	Oui ¹	47 ¹	76 ¹
	...	...	...	...	...	...	...	...	84	65	Oui ^{1N}	...	...
	39 ²	...	...	1 217 ²	...	49 ²	47 ²	50 ²	44	15	Non	...	...
	80 ³	77 ³	85 ³	396 ³	38 ³	82 ³	77 ³	88 ³	75	72	Non	...	...
	54	57	50	211	53	61	63	58	35	25	Non	...	...
	96	96	96	77	52	108	109	107	...	...	Oui ^{1N}	86 ¹	85 ¹
	57	57	58	494	48	...	...	...	...	...	...	...	...
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Oui ¹	89 ¹	92 ¹
	86	87	85	379	52	84	84	84	85	56	Oui ^{1N}	50 ¹	46 ¹
	77	76	78	18	46	78	74	81	...	...	...	...	...
	...	...	...	...	...	100	100	99	81	55	Oui ^{1N}	86 ¹	81 ¹
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
	46	59	33	1 234	61	...	...	...	23	14	Non	...	...
	46	44	47	7 102	48	68 ³	62 ³	73 ³	55	19	Oui ^{1N}	...	...
	66 ²	63 ²	69 ²	10 ²	45 ²	81	77	85	39	21	Oui ^{1N}	...	...
	52** ³	53** ³	51** ³	46 815** ³	48** ³	86	83	88	76	35	Oui ^{1N}	...	...
	...	...	...	...	...	96	96	96	...	...	Oui ^{1N}	...	...
	73	67	79	732	37	86	82	91	60	...	Oui ^{1N}	...	...
	37	42	32	9 755	52	52	57	47	46	20	Oui ^{1N}	...	...

TABLEAU 3 (SUITE)

Pays ou territoire	ACCÈS ET PARTICIPATION À L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE													
	Transition effective de l'enseignement primaire au premier cycle de l'enseignement secondaire général (%)			Pourcentage d'élèves âgés par rapport à l'année d'études dans le premier cycle de l'enseignement secondaire (%) ¹	Effectif scolarisé dans l'enseignement secondaire		Taux brut de scolarisation (TBS) dans l'ensemble de l'enseignement secondaire (%)			Taux net de scolarisation total (TNST) du premier cycle de l'enseignement secondaire (%)			Adolescents non scolarisés d'âge du premier cycle de l'enseignement secondaire ¹	
	2014			2015	2015		2015			2015			2015	
	Total	M	F	Total	Total (000)	% F	Total	M	F	Total	M	F	Total (000)	% F
République islamique d'Iran	...	...	...	3	5 712	48	89	89	89	98	98	98	47	51
Sri Lanka	100**	99**	100**	2	2 606 ^y	51 ^y	100 ^y	97 ^y	102 ^y	94** ^y	95** ^y	94** ^y	75 ^y	51** ^y
Caucase et Asie centrale														
Arménie ¹⁰	100	100	100	...	240	48	89	88	89	...	...	...	...	...
Azerbaïdjan ⁹	99	100	99	4	...	...	...	...	...	90**	91**	89**	62**	52**
Géorgie ⁸	100	99	100	2	278	48	104	104	104	99 ^z	...	...	1 ^z	...
Kazakhstan	100	100	100	0,6	1 713	49	112	111	113	100 ^y	...	...	3 ^y	...
Kirghizistan	99	99	99	0,7	643	49	92	91	93	94	94	94	30	49
Ouzbékistan	99	100	99	0,2	3 909	49	96	97	95	97	98	97	62	64
Tadjikistan	99	100	99	0,0	1 063 ^y	46 ^y	88 ^y	92 ^y	83 ^y	...	...	...	...	...
Turkménistan	...	...	...	...	651 ^z	48 ^z	85 ^z	87 ^z	84 ^z	...	...	...	...	...
Europe et Amérique du Nord														
Albanie ⁸	99	99	99	4	315	47	96	99	93	99	100	98	2	89
Allemagne	100	100	99	...	7 113	47	103	106	100	...	...	...	...	...
Andorre ¹⁰	...	...	...	10	4	48	...	...	...	...	...	...	...	...
Autriche ⁸	100	100	100	...	691	48	100	102	98	...	...	...	...	...
Bélarus	98	98	99	1	644	48	107	108	106	100	...	...	0,2	...
Belgique ⁸	...	...	...	7	1 218	52	167	156	178	99	100	99	1	65
Bosnie-Herzégovine	99	100	99	0,4	278	49	...	...	...	...	...	...	...	...
Bulgarie ⁸	99	99	99	5 ^z	501	48	99	101	97	95	96	95	11	54
Canada ⁸	...	...	...	...	2 698 ^y	49 ^y	110 ^y	110 ^y	110 ^y	...	...	...	...	...
Chypre ^{8,9}	99	99	100	2	57	49	100*	100*	99*	98*	98*	98*	0,5*	50*
Croatie ⁸	...	...	...	...	360	50	98	96	101	99	...	...	3	...
Danemark	100	100	100	0,9	553	50	131	128	133	98	98	99	4	35
ERY de Macédoine ⁸	100**	100**	100**	...	169	48	79	80	78	...	...	...	...	...
Espagne	100	100	100	9	3 313	49	130	130	130	100	...	...	0,8	...
Estonie	99	99	99	4	78	49	115	116	115	99 ^y	...	...	03 ^y	...
États-Unis ⁸	...	...	...	4	24 230 ^z	49 ^z	98 ^z	97 ^z	98 ^z	99 ^z	...	...	115 ^z	...
Fédération de Russie	100	100	100	...	9 385	48	104	106	103	...	...	...	...	...
Finlande	100	100	100	...	540	51	149	143	156	99	100	99	1	66
France ⁸	...	...	...	1 ^z	5 947 ^z	49 ^z	111 ^z	110 ^z	111 ^z	100 ^z	...	...	2 ^z	...
Grèce ⁸	99 ^y	100 ^y	98	5 ^z	668 ^z	48 ^z	106 ^z	109 ^z	103 ^z	97 ^z	98 ^z	96 ^z	8 ^z	68 ^z
Hongrie ⁸	100	100	100	3	827	49	105	105	105	98	98	98	7	51
Irlande	...	...	...	0,2	355	49	127	126	129	...	...	...	...	...
Islande	...	...	...	0,0 ^y	38 ^y	50 ^y	119 ^y	116 ^y	121 ^y	98 ^y	97 ^y	98 ^y	0,3 ^y	35 ^y
Italie ⁸	100	100	100	3	4 606	48	103	104	102	100	...	...	6	...
Lettonie	98	98	98	4	118	48	119	120	119	100 ^y	...	...	0,2 ^y	...
Liechtenstein ⁹	...	...	...	0,8	3	44	116*	131*	102*	96*	98*	93*	0,1*	80*
Lituanie ⁸	100	99	100	3	263	48	108	110	106	100	...	...	0,2	...
Luxembourg ⁸	...	...	...	8 ^z	47 ^z	49 ^z	102 ^z	101 ^z	103 ^z	95 ^z	93 ^z	97 ^z	0,9 ^z	29 ^z
Malte	97	100	94	0,5	29	50	95	92	98	99	...	...	0,1	...
Monaco ¹⁰	...	...	...	...	3	49	...	...	...	...	...	...	...	...
Monténégro ⁸	...	...	...	0,5	61	48	90	90	90	...	...	...	...	...
Norvège	100	100	100	-	437	48	113	115	111	100	...	...	0,5	...
Pays-Bas ⁸	...	...	...	...	1 613	49	135	135	136	100	...	...	2	...
Pologne	99 ^y	100 ^y	99 ^y	...	2 641 ^z	48 ^z	108 ^z	110 ^z	106 ^z	96 ^z	96 ^z	96 ^z	46 ^z	49 ^z
Portugal ⁸	...	...	...	...	779	49	119	121	117	99	...	...	3	...
République de Moldova ^{8,9}	98	99	97	0,8	233	49	86*	86*	85*	85*	86*	85*	27*	49*
Roumanie ⁸	...	...	...	4 ^y	1 563	49	92	93	92	91	92	91	72	52
Royaume-Uni ⁸	...	...	...	...	6 557 ^z	50 ^z	128 ^z	125 ^z	130 ^z	98 ^z	98 ^z	99 ^z	32 ^z	48 ^z
Saint-Marin	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Serbie ^{8,9}	99	100	99	0,7	553	49	97*	96*	97*	100*	100*	100*	0,1*	12*
Slovaquie ⁸	99	99	99	...	454	49	92	92	93	...	...	...	...	...
Slovénie ⁸	100 ^y	99 ^y	100 ^y	0,8 ^z	145 ^z	48 ^z	111 ^z	111 ^z	111 ^z	99 ^z	99 ^z	99 ^z	0,7 ^z	48 ^z
Suède	100	100	100	0,3	844	52	140	132	150	100	...	...	0,4	...
Suisse	100	100	100	0,9	614	48	101	103	99	100	...	...	0,7	...
Tchéquie ⁸	100	100	100	...	770	49	106	105	106	...	...	...	...	...
Ukraine ⁸	89	89	89	2	2 370	48	99 ^z	100 ^z	98 ^z	100** ^z	...	...	8** ^z	...
Le Pacifique														
Australie	...	...	...	2	2 371 ^z	47 ^z	138 ^z	141 ^z	134 ^z	100**	...	...	2**	...
Fidji	...	...	...	8	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Îles Cook ⁸	95	99	91	0,5	2	50	86*	83*	90*	96**	96**	95**	0,0**	53**
Îles Marshall	...	...	...	...	5	50	77	73	80	78	78	78	1	48
Îles Salomon	95	94	96	74	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Kiribati	...	...	...	13	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Micronésie	...	...	...	-	...	...	...	...	...	82 ^z	80 ^z	84 ^z	0,9 ^z	42 ^z
Nauru ⁹	...	...	...	...	1 ^z	49 ^z	83** ^z	82** ^z	83** ^z	87** ^z	87** ^z	88** ^z	0,1** ^z	46** ^z
Niue ⁸	77	...	...	2	0,2	58	110*	104*	114*	...	...	...	...	...
Nouvelle-Zélande ⁸	...	...	...	0,3	487	50	117	113	120	98	98	98	4	44

						PROGRESSION ET ACHÈVEMENT					ÉVALUATIONS ET RÉSULTATS DES APPRENTISSAGES ⁶		
Taux net de scolarisation total (TNST) du second cycle de l'enseignement secondaire (%)			Adolescents et jeunes non scolarisés d'âge du second cycle de l'enseignement secondaire ³			Taux brut d'admission (TBA) en dernière année d'études du premier cycle de l'enseignement secondaire (%)			Taux d'achèvement du premier cycle du secondaire ⁴	Taux d'achèvement du second cycle du secondaire ⁴	Existence d'une évaluation des apprentissages représentative au niveau national en fin du premier cycle du secondaire	Pourcentage des élèves en fin du premier cycle de l'enseignement secondaire atteignant au moins un niveau minimal de compétence (%) ¹ en	
2015			2015			2015			2010-2015 ⁵	2010-2015 ⁵		Lecture	Mathématiques
Total	M	F	Total (000)	% F		Total	M	F	Total	Total	2010-2016 ⁵	2010-2015 ⁵	2010-2015 ⁵
65	66	64	1 495	49		95	95	95	...	...	Oui ¹	...	63 ¹
...	...	...	...	...		96	97	96	...	...	Oui ¹	...	...
...	...	...	...	...		...	...	...	...	...	Oui ¹	...	76 ¹
...	...	...	...	...		86*	88*	84*	...	...	Non	...	...
88	88	89	17	46		108	109	107	99	96	Oui ¹	48 ¹	43 ¹
98	...	...	9	...		115	115	116	100	95	Oui ¹	43 ¹	91 ¹
69	63	74	66	40		90	90	91	95	81	Non	...	...
88	89	87	190	53		94	95	94	...	...	Non	...	...
...	...	...	...	...		98	100	95	90	62	...	...	...
...	...	...	...	...		...	...	...	...	...	...	...	...
80	81	79	31	51		97	97	97	...	...	Oui ¹	50 ¹	47 ¹
...	...	...	...	...		58	58	57	92	80	Oui ¹	84 ¹	83 ¹
...	...	...	...	...		...	...	...	...	...	...	...	...
...	...	...	...	...		96	97	95	99	88	Oui ¹	78 ¹	78 ¹
98 ²	97 ²	99 ²	4 ²	21 ²		110	110	109	100	87	...	...	...
100	100	100	2	22		97	95	98	92	86	Oui ¹	81 ¹	80 ¹
...	...	...	...	...		...	...	...	94	69	Non	...	...
84	86	82	42	54		46	50	42	93	80	Oui ¹	59 ¹	58 ¹
...	...	...	...	...		...	...	...	100	86	Oui ¹	89 ¹	86 ¹
95*	94*	95*	2*	46*		98*	98*	98*	99	93	Oui ¹	64 ¹	57 ¹
89	86	92	22	37		...	...	...	99	95	Oui ¹	80 ¹	68 ¹
88	87	88	26	46		98	97	99	99	82	Oui ¹	85 ¹	86 ¹
...	...	...	...	...		85**	85**	84**	86	47	Oui ¹	29 ¹	30 ¹
98	98	99	21	38		94	91	97	93	67	Oui ¹	84 ¹	78 ¹
97	96	98	1	36		114	116	111	98	83	Oui ¹	89 ¹	89 ¹
92 ²	92 ²	93 ²	944 ²	42 ²		...	...	...	99	92	Oui ¹	81 ¹	71 ¹
...	...	...	...	...		99	98	100	99	87	Oui ¹	84 ¹	81 ¹
94	94	93	12	51		100	100	100	100	89	Oui ¹	89 ¹	86 ¹
100 ²	...	...	5 ²	...		103 ²	103 ²	104 ²	99	86	Oui ¹	79 ¹	77 ¹
96 ²	96 ²	96 ²	13 ²	51 ²		95 ²	96 ²	95 ²	99	93	Oui ¹	73 ¹	64 ¹
90	90	90	39	49		96	95	96	99	86	Oui ¹	73 ¹	72 ¹
...	...	...	...	...		108	107	109	97	94	Oui ¹	90 ¹	85 ¹
82 ²	80 ²	83 ²	5 ²	44 ²		...	...	...	100	70	Oui ¹	78 ¹	76 ¹
88	83	93	2	28		100	101	100	99	83	Oui ¹	79 ¹	77 ¹
...	...	...	...	...		111	110	113	99	84	Oui ¹	82 ¹	79 ¹
95	95	95	141	51		93*	103*	84*	...	...	Oui ¹	88 ¹	86 ¹
96	95	97	2	39		105	108	102	98	89	Oui ¹	75 ¹	75 ¹
87*	...	...	0,2*	...		97 ²	96 ²	98 ²	90	69	Oui ¹	74 ¹	74 ¹
94	93	96	4	36		95	95	95	99	75	Oui ¹	64 ¹	84 ¹
82 ²	80 ²	83 ²	5 ²	44 ²		...	...	...	...	...	...	...	...
88	83	93	2	28		90	89	90	96	55	Oui ¹	58 ¹	48 ¹
...	...	...	...	...		100	100	100	99	78	Oui ¹	85 ¹	83 ¹
91	91	92	17	45		...	...	...	94	79	Oui ¹	82 ¹	83 ¹
100	...	...	1	...		95 ²	96 ²	95 ²	98	92	Oui ¹	86 ¹	83 ¹
92 ²	91 ²	92 ²	109 ²	47 ²		...	...	...	94	65	Oui ¹	83 ¹	76 ¹
99	98 ²	97 ²	4	...		84*	83*	85*	95	66	Oui ¹	54 ¹	50 ¹
61*	60*	62*	33*	48*		89	88	89	96	81	Oui ¹	61 ¹	60 ¹
82	81	82	156	47		...	...	...	100	83	Oui ¹	82 ¹	78 ¹
99 ²	...	...	25 ²	...		...	...	...	...	...	...	...	...
...	...	...	...	...		102*	102*	102*	92	75	Oui ¹	67 ¹	61 ¹
89*	88*	91*	31*	42*		88	89	88	100	92	Oui ¹	68 ¹	72 ¹
...	...	...	...	...		94 ²	93 ²	95 ²	100	93	Oui ¹	85 ¹	84 ¹
95 ²	95 ²	96 ²	4 ²	45 ²		106	106	106	100	93	Oui ¹	82 ¹	79 ¹
98	99	97	7	65		97	95	99	99	79	Oui ¹	80 ¹	84 ¹
81	82	80	67	52		99	99	100	99	94	Oui ¹	78 ¹	78 ¹
...	...	...	...	...		96 ²	96 ²	95 ²	99	95	Oui ¹	...	81
94**2	92**2	95**2	53**2	37**2		...	...	...	...	...	...	...	...
...	...	...	...	...		...	...	...	...	...	...	...	...
93 ²	91 ²	95 ¹	43 ²	36 ²		96	94	99	...	...	Oui ¹	82 ¹	78 ¹
...	...	...	...	...		93*	88*	99*	...	...	Non	...	...
69*	61*	77*	0,3*	34*		...	...	...	...	...	Non	...	...
70	65	76	0,6	39		...	...	...	...	...	Non	...	...
...	...	...	...	...		71	70	71	...	...	Non	...	...
...	...	...	...	...		101 ²	92 ²	110 ²	...	...	Non	...	...
...	...	...	...	...		...	...	...	...	...	Non	...	...
47**2	43**2	50**2	0,2**2	44**2		...	...	...	...	...	Non	...	...
...	...	...	...	...		113*	100*	123*	...	...	Non	...	...
98	96	99	4	17		...	...	...	...	...	Oui ¹	83 ¹	78 ¹

TABLEAU 3 (SUITE)

Pays ou territoire	ACCÈS ET PARTICIPATION À L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE													
	Transition effective de l'enseignement primaire au premier cycle de l'enseignement secondaire général (%)			Pourcentage d'élèves âgés par rapport à l'année d'études dans le premier cycle de l'enseignement secondaire (%)¹	Effectif scolarisé dans l'enseignement secondaire		Taux brut de scolarisation (TBS) dans l'ensemble de l'enseignement secondaire (%)			Taux net de scolarisation total (TNST) du premier cycle de l'enseignement secondaire (%)			Adolescents non scolarisés d'âge du premier cycle de l'enseignement secondaire²	
	2014			2015	2015		2015			2015			2015	
	Total	M	F	Total	Total (000)	% F	Total	M	F	Total	M	F	Total (000)	% F
Palaos³	97ⁱ	98ⁱ	95ⁱ	26	1	47	96*	96*	95*	65*	80*	48*	0,2*	69*
Papouasie-Nouvelle-Guinée	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Samoa	99	99	99	12	26	51	85	81	90	97	98	97	0,2	58
Tokélaou	...	...	...	...	0,1	50	125*	129*	121*	...	...	...	...	...
Tonga	...	...	...	3²	15²	90¹	90¹	86¹	94¹	96²	94²	99²	0,5²	14²
Tuvalu³	100	99	100	4²	1	54	86*	76*	97*	89	...	...	0,1*	...
Vanuatu	...	...	...	48	21	49	55	53	56	99	99	99	0,2	38
		Médiane		Médiane	Somme	% F		Moyenne pondérée		Moyenne pondérée			Somme	% F
Monde	91**	91**	90**	9,7	578 946	48	76	77	76	84**	84**	84**	61 851**	48**
Afrique du Nord et Asie occidentale	89** ^u	90** ^u	88** ^u	6,9	42 313**	47**	80**	82**	77**	85**	88**	82**	3 992**	59**
Afrique du Nord	88** ^u	88** ^u	88** ^u	26,4	18 409**	49**	78**	79**	77**	90**	92**	87**	1 213**	60**
Asie occidentale	90** ^u	92** ^u	89** ^u	4,3	23 904**	47**	81**	85**	77**	82**	85**	78**	2 779**	59**
Afrique subsaharienne	75**	75**	75**	41,5	55 511**	46**	42**	45**	39**	64**	65**	63**	25 702**	51**
Amérique latine et Caraïbes	95**	96**	94**	14,0	62 833	50	93	91	95	92	92**	92**	2 888	48**
Amérique latine	96**	97**	95**	17,4	60 385	50	95	93	98	92	92**	92**	2 822	48**
Caraïbes	82**	80**	84**	10,3	2 448	51	60	58	62	96	96**	97**	66	41**
Asie de l'Est et du Sud-Est	96	96	97	6,4	150 792	48	89	89	90	90**	90**	91**	8 479**	45**
Asie de l'Est	100	99	100	2,6	99 541	48	95	94	96	94**	94**	94**	3 232**	47**
Asie du Sud-Est	92	91	93	11,0	51 251**	49**	80**	80**	80**	85**	84**	87**	5 247**	44**
Asie du Sud	92**	93**	90**	7,3	170 521	47	70	70	70	81**	80**	83**	19 583**	44**
Caucase et Asie centrale	99	100	99	0,6	9 162	49	94	94	94	94**	94**	93**	400**	54**
Europe et Amérique du Nord	96	96	96	1,5	84 323**	49**	106	106	106	98**	...	...	768**	...
Le Pacifique	...	...	...	4,1	3 492**	47**	101**	103**	98**	98**	...	...	39**	...
Pays à faible revenu	77**	78**	75**	43,3	35 274	45	39	43	36	62**	64**	59**	19 359**	53**
Pays à revenu moyen	92**	92**	91**	11,9	449 431	48	78	77	78	85**	85**	86**	41 856**	46**
Revenu moyen inférieur	89**	89**	88**	22,5	252 803	48	68	69	68	81**	80**	82**	33 721**	45**
Revenu moyen supérieur	97	97	97	8,2	196 628	48	94	93	95	92**	93**	92**	8 135**	50**
Pays à revenu élevé	96**	96**	96**	3,2	94 241**	49**	107**	107**	107**	99**	...	...	636**	...

Source : Base de données de l'ISU, sauf autre spécification. Le TBS et le TBA en dernière année d'études sont basés sur les estimations de la Division de la population des Nations Unies (DPNU), révision 2015 (Nations Unies, 2015). Ils sont basés sur la variante moyenne.

Note : La classification des pays par niveau de revenu est telle que définie par la Banque mondiale, mais n'inclut que les pays répertoriés dans le tableau. Elle est basée sur la liste des pays par niveau de revenu révisée en juillet 2016.

1. Les élèves considérés comme âgés sont ceux dont l'âge est supérieur d'au moins deux ans à l'âge officiel d'entrée dans une année d'études données. Le pourcentage est obtenu en divisant la somme des élèves dont l'âge est supérieur d'au moins deux ans à l'âge théorique de leur année d'études divisée par l'effectif scolarisé total du premier cycle de l'enseignement secondaire.

2. Les données reflètent le nombre réel d'adolescents d'âge du premier cycle de l'enseignement secondaire qui ne sont pas scolarisés du tout, tiré du taux net de scolarisation total (TNST) du premier cycle de l'enseignement secondaire. Ce taux mesure la proportion d'adolescents d'âge du premier cycle du secondaire qui sont scolarisés dans les écoles primaires, secondaires ou dans les établissements du post-secondaire non supérieur ou du supérieur.

3. Les données reflètent le nombre réel d'adolescents ou de jeunes d'âge du second cycle de l'enseignement secondaire qui ne sont pas scolarisés du tout, tiré du taux net de scolarisation total (TNST) du second cycle de l'enseignement secondaire. Ce taux mesure la proportion d'adolescents ou de jeunes d'âge du second cycle du secondaire qui sont scolarisés dans les écoles primaires, secondaires ou dans les établissements du post-secondaire non supérieur ou du supérieur.

4. Base de données de l'ISU ; Calculs de l'équipe du Rapport mondial de suivi sur l'éducation basés sur les enquêtes de ménage nationales ou internationales.

5. Les données se réfèrent à l'année la plus récente disponible au cours de la période spécifiée.

6. PISA 2015 (OCDE, 2016) ; TIMSS 2015. « L'évaluation des apprentissages représentative au niveau national » se réfère aux évaluations formatives des apprentissages nationales (N), régionales (R) et internationales (I). Les informations et données présentées doivent être utilisées et interprétées avec précaution car les différents types d'évaluations ne sont pas nécessairement comparables.

7. Le niveau minimal de compétences en lecture et en mathématiques est tel que défini par chaque évaluation. Les données doivent être interprétées avec précaution dans la mesure où les différentes évaluations ne sont pas comparables. Les sources sont disponibles dans la bases de données des indicateurs globaux des ODD : <https://unstats.un.org/sdgs/indicators/database/?indicator=4.1.1>.

8. En l'absence d'évaluations portant sur l'année d'études mentionnée dans l'indicateur, les évaluations des acquis scolaires dans l'année d'études avant ou après celle mentionnée dans l'indicateur sont utilisées comme substituts pour rendre compte de l'existence d'évaluations des apprentissages et/ou des résultats de ces dernières en début et en fin du premier cycle de l'enseignement secondaire.

					PROGRESSION ET ACHÈVEMENT					ÉVALUATIONS ET RÉSULTATS DES APPRENTISSAGES ⁶		
Taux net de scolarisation total (TNST) du second cycle de l'enseignement secondaire (%)			Adolescents et jeunes non scolarisés d'âge du second cycle de l'enseignement secondaire ³		Taux brut d'admission (TBA) en dernière année d'études du premier cycle de l'enseignement secondaire (%)			Taux d'achèvement du premier cycle du secondaire ⁴	Taux d'achèvement du second cycle du secondaire ⁴	Existence d'une évaluation des apprentissages représentative au niveau national en fin du premier cycle du secondaire	Pourcentage des élèves en fin du premier cycle de l'enseignement secondaire atteignant au moins un niveau minimal de compétence (%) ⁷ en	
2015			2015		2015			2010-2015 ⁵	2010-2015 ⁵		Lecture	Mathématiques
Total	M	F	Total (000)	% F	Total	M	F	Total	Total	2010-2016 ⁵	2010-2015 ⁵	2010-2015 ⁵
90*	86*	94*	0,1*	29	105 ^{*.2}	102 ^{*.2}	107 ^{*.2}	...	...	Non	...	...
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
81	77	86	4	35	102	104	101	...	...	Non	...	...
82*	...	...	0,0*	...	...	...	...	...	...	Non	...	...
44 ^z	39 ^z	48 ^z	3 ^z	44 ^z	...	...	...	...	...	Non	...	...
38*	31*	46*	0,4*	41*	100 ^{*.2}	93 ^{*.2}	108 ^{*.2}	...	...	Non	...	...
56	57	54	7	49	53 ^y	51 ^y	55 ^y	...	...	Non	...	...
Moyenne pondérée			Somme	% F	Moyenne pondérée			Moyenne pondérée			Médiane	Médiane
63**	63**	63**	140 938**	49**	77	76	77	69	45	...	...	...
67**	68**	66**	8 647**	51**	73 ^{**2}	74 ^{**2}	72 ^{**2}	60	33	...	...	...
64**	65**	64**	4 235**	49**	72 ^{**2}	70 ^{**2}	73 ^{**2}	...	...	...	...	...
69**	71**	67**	4 412**	52**	74 ^{**2}	76 ^{**2}	71 ^{**2}	...	...	...	...	...
43**	46**	39**	34 399**	53**	43**	46**	40**	38	25	...	...	...
76	76	77	7 442	48	77**	75**	80**	79	59	...	...	...
76	76	77	6 912	48	78	75	80	...	...	...	...	...
77	76	78	530	47	71	68	74	...	...	...	...	...
78**	75**	81**	17 949**	41**	93	92	95	79	57	...	...	...
84**	79**	89**	8 680**	32**	99	99	100	...	...	...	...	...
67**	68**	67**	9 270**	49**	84	81	87	...	...	...	...	...
51**	52**	49**	68 470**	49**	79	77	81	69	31	...	...	...
81	80	83	622	46	96	97	96	...	...	...	...	...
92**	92**	93**	2 871**	45**	92**	92**	92**	98	87	...	...	...
66**	60**	73**	538**	39**	80 ^{**2}	78 ^{**2}	76 ^{**2}	99	85	...	...	...
38**	42**	34**	24 560**	53**	37**	41**	34**	27	13	...	...	...
62**	62**	62**	113 187**	48**	80	79	82	73	45	...	...	...
53**	54**	52**	90 963**	49**	76	75	77	68	37	...	...	...
78**	76**	81**	22 224**	43**	88	87	89	82	60	...	...	...
93**	92**	94**	3 191**	43**	93**	93**	94**	96	84	...	...	...

9. Les données de population nationales ont été utilisées pour calculer les TBA, TBS et TNST du fait d'incohérences dans les données de population ou faute de données de population par âge des Nations Unies.

10. Les TBA, TBS et TNST n'ont pas été calculés du fait d'incohérences dans les données de population ou faute de données de population par âge des Nations Unies.

Les données en gras sont de l'année scolaire s'achevant en 2016.

(z) Les données sont de l'année scolaire s'achevant en 2014.

(y) Les données sont de l'année scolaire s'achevant en 2013.

(x) Les données sont de l'année scolaire s'achevant en 2011.

(*) Estimation nationale.

(**) Pour les données par pays : estimation partielle de l'ISU ; pour les sommes et moyennes pondérées par région ou par autre groupe de pays : imputation partielle due à la couverture incomplète des pays (entre 33 % et 60 % de la population de la région ou d'un autre groupe de pays).

(-) Valeur nulle ou négligeable.

(...) Données non disponibles.

TABLEAU 4 : ODD 4, Cible 4.2 – Accès universel aux programmes de développement et de protection de la petite enfance, et à l'enseignement préprimaire

D'ici à 2030, faire en sorte que toutes les filles et tous les garçons aient accès à des programmes de développement et de protection de la petite enfance ainsi qu'à un enseignement préprimaire de qualité afin qu'ils soient prêts pour l'enseignement primaire

Pays ou territoire	MORTALITÉ ¹ ET MALNUTRITION ² INFANTILE		PARTICIPATION À L'ENSEIGNEMENT PRÉPRIMAIRE									PRÉPARATION À L'ÉCOLE ³		
	Taux de mortalité des moins de 5 ans (décès pour 1 000 naissances vivantes)	Enfants de moins de 5 ans souffrant d'un retard de croissance modéré ou grave (%)	Effectif scolarisé dans l'enseignement préprimaire		Taux brut de scolarisation (TBS) dans l'enseignement préprimaire et le développement éducatif de la petite enfance (%)			Taux net de scolarisation ajusté (TNSA) un an avant l'âge officiel d'entrée à l'école primaire (%) ⁴			Pourcentage des enfants âgés de 36 à 59 mois connaissant des environnements familiaux d'apprentissage positifs et stimulants (%) ⁵	Pourcentage des enfants âgés de 36 à 59 mois vivant dans des ménages dotés de trois livres d'enfants ou plus	Pourcentage des enfants âgés de 36 à 59 mois dont le développement en matière de santé, d'apprentissage et de bien-être psychosocial est en bonne voie (%) ⁷	
			Année scolaire s'achevant en		Année scolaire s'achevant en			Année scolaire s'achevant en						
			2015		2015			2015						
			Total	% F	Total	M	F	Total	M	F				
	2015	2010-2015 ³	(000)							Total	Total	Total		
Afrique du Nord et Asie occidentale														
Algérie	26	12	...	...	...	...	...	...	...	78	11	70		
Arabie saoudite	15	...	330	50	13	13	13	14 ²	13 ²	15 ²	...	...		
Bahreïn	6	...	33	49	35	35	35	82	83	81	...	...		
Égypte	24	22	1 177 ²	48 ²	30 ²	31 ²	30 ²	41 ²	41 ²	41 ²	...	...		
Émirats arabes unis	7	...	155	49	33	33	33	99	99	100	...	...		
Iraq	32	23	...	...	...	...	...	...	...	...	58	5	72	
Israël	4	...	516	49	68	69	68	99	99	100	...	...		
Jordanie	18	8	118	48	32	33	32	...	...	...	82	23	69	
Koweït ⁸	9	5	81	48	...	...	...	...	...	...	...	...	...	
Liban	8	...	188	48	78	80	75	93	96	91	...	...	...	
Libye	13	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	
Maroc	28	15	730	43	22	24	20	72 ²	77 ²	67 ²	35	...	...	
Oman	12	14	75	49	50 ²	50 ²	51 ²	71 ²	70 ²	71 ²	22	25	68	
Palestine	21	7	135	48	52	53	52	57 ²	56 ²	57 ²	78	20	72	
Qatar	8	...	43	49	33	33	33	91	90	92	88	40	84	
République arabe syrienne	13	...	87 ²	48 ²	6 ²	6 ²	6 ²	41 ²	42 ²	40 ²	...	...	...	
Soudan	70	38	927 ²	57 ²	42 ²	36 ²	48 ²	...	...	...	...	2	...	
Tunisie	14	10	238	49	44	44	44	...	...	...	71	18	76	
Turquie	14	10	1 157	48	17	18	17	68	69	67	...	...	...	
Yémen	42	47	29 ²	46 ²	1 ²	1 ²	1 ²	4 ²	5 ²	4 ²	...	...	...	
Afrique subsaharienne														
Afrique du Sud	41	...	857 ²	50 ²	34 ²	...	...	...	...	...	...	...	...	
Angola	157	38	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	
Bénin	100	34	152	50	24	24	24	76 ^{**}	77 ^{**}	75 ^{**}	28	1	61	
Botswana	44	...	27 ²	49 ²	20 ²	20 ²	20 ²	28 ²	27 ²	28 ²	...	...	...	
Burkina Faso	89	27	73	50	4	4	4	9	9	9	...	...	...	
Burundi	82	58	86	50	13	13	13	33	33	33	...	...	...	
Cabo Verde	25	...	23	49	74	74	73	81	81	80	...	...	...	
Cameroun	88	32	522	50	38	38	38	52	52	51	44	4	61	
Comores	74	32	13 ²	51 ²	21 ²	20 ²	21 ²	49 ²	56 ²	42 ²	...	...	...	
Congo	45	21	...	...	...	...	...	...	...	...	56	1	49	
Côte d'Ivoire	93	30	144	50	7	7	7	19 ²	21 ²	18 ²	...	...	...	
Djibouti	65	34	2	49	5	5	5	11	10	11	37	...	...	
Érythrée	47	50	42	48	13	13	13	15	15	15	...	...	...	
Éthiopie	59	38	2 513	48	30	31	30	38	39	37	...	...	...	
Gabon	51	18	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	
Gambie	69	25	98	51	...	...	...	...	...	...	48	1	68	
Ghana	62	19	1 771	50	57	56	58	99 ²	98 ²	100 ²	40	6	74	
Guinée	94	31	...	...	...	...	...	41 ²	42 ²	39 ²	...	...	...	
Guinée équatoriale	94	26	40	50	29	29	29	58	57	59	...	...	...	
Guinée-Bissau	93	28	...	...	...	...	...	...	...	...	34	0,5	61	
Kenya	49	26	3 168	49	76	77	76	...	...	...	...	...	...	
Lesotho	90	33	54	51	34	33	35	38	38	39	...	...	...	
Libéria	70	32	625	48	156	159	153	84	87	82	...	...	...	
Madagascar	50	...	378	51	18	17	19	...	...	...	...	...	...	
Malawi	64	42	1 361	50	82	81	82	...	...	...	29	1	60	
Mali	115	...	97	50	4	4	4	44	45	42	55	0,3	62	
Maurice	14	...	30	50	75	74	76	94	92	96	...	...	...	
Mauritanie	85	28	36	55	5	5	6	...	...	...	44	1	60	
Mozambique	79	43	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	
Namibie	45	23	25 ²	51 ²	22 ²	21 ²	22 ²	67 ²	65 ²	70 ²	...	...	...	
Niger	96	43	153	50	7	7	8	25 ²	25 ²	24 ²	...	...	...	
Nigéria	109	33	...	...	...	...	...	...	...	...	65	6	61	
Ouganda	55	34	477	50	12	11	12	...	...	...	...	...	...	
R. D. Congo	98	43	309 ²	51 ²	4 ²	4 ²	4 ²	...	...	...	52	0,6	66	
République centrafricaine	130	41	...	...	...	...	...	...	...	...	74	0,7	47	
République-Unie de Tanzanie	49	34	1 070	50	32	31	32	45 ^{**2}	43 ^{**2}	48 ^{**2}	...	...	...	
Rwanda	42	38	184	51	18	18	18	46	46	46	49	0,9	63	
Sao Tomé-et-Principe	47	17	9	52	58	56	61	57	56	58	63	6	55	
Sénégal	47	21	209	52	15	14	16	17	16	18	...	...	...	
Seychelles	14	8	3	50	90	88	93	90	87	93	...	...	...	
Sierra Leone	120	38	60	53	10	10	11	37	36	38	54	2	45	

Pays ou territoire	MORTALITÉ ¹ ET MALNUTRITION ² INFANTILE		PARTICIPATION À L'ENSEIGNEMENT PRÉPRIMAIRE									PRÉPARATION À L'ÉCOLE ⁵		
	Taux de mortalité des moins de 5 ans (décès pour 1 000 naissances vivantes)	Enfants de moins de 5 ans souffrant d'un retard de croissance modéré ou grave (%)	Effectif scolarisé dans l'enseignement préprimaire		Taux brut de scolarisation (TBS) dans l'enseignement préprimaire et le développement éducatif de la petite enfance (%)			Taux net de scolarisation ajusté (TNSA) un an avant l'âge officiel d'entrée à l'école primaire (%) ⁴			Pourcentage des enfants âgés de 36 à 59 mois connaissant des environnements familiaux d'apprentissage positifs et stimulants (%) ⁶	Pourcentage des enfants âgés de 36 à 59 mois vivant dans des ménages dotés de trois livres d'enfants ou plus	Pourcentage des enfants âgés de 36 à 59 mois dont le développement en matière de santé, d'apprentissage et de bien-être psychosocial est en bonne voie (%) ⁷	
			Année scolaire s'achevant en		Année scolaire s'achevant en			Année scolaire s'achevant en						
			2015		2015			2015						
	Total	Total	Total	% F	Total	M	F	Total	M	F	Total	Total	Total	
2015	2010-2015 ³	(000)												
Somalie	137	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...		
Soudan du Sud	93	31	111	48	10	10	10	18**	20**	17**	...	...		
Swaziland	61	26	...	...	...	...	...	...	...	...	39	6		
Tchad	139	40	11 ^y	47 ^y	0,8 ^y	0,8 ^y	0,8 ^y	...	...	...	47	0,8		
Togo	78	28	115	51	18	17	18	...	...	...	25	0,7		
Zambie	64	40	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...		
Zimbabwe	71	28	374 ^y	50 ^y	42 ^y	42 ^y	43 ^y	37 ^y	36 ^y	37 ^y	43	3		
Amérique latine et Caraïbes														
Anguilla	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...		
Antigua-et-Barbuda	8	...	3	49	50	51	49	99	98	100	...	...		
Argentine	13	...	1 598 ^z	49 ^z	39 ^z	38 ^z	39 ^z	99 ^z	99 ^z	100 ^z	84	61		
Aruba	...	...	3 ^z	48 ^z	107 ^z	108 ^z	106 ^z	100 ^z	100 ^z	100 ^z	...	...		
Bahamas	12	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...		
Barbade	13	8	6 ^z	50 ^z	84 ^z	83 ^z	86 ^z	94 ^z	93 ^z	95 ^z	97	85		
Belize	17	15	8	50	50	49	50	84	83	85	86	40		
Bermudes	...	...	04	45	62	67	56	...	...	...	...	...		
Bolivie	38	18	331	49	71	71	71	86	86	86	...	...		
Brésil ³	16	...	4 923	49	59**	60**	59**	93*	94*	92*	...	...		
Chili	8	2	616	49	55	55	54	100	100	100	...	...		
Colombie	16	13	1 923	49	...	...	...	100	99	100	...	...		
Costa Rica	10	...	113	49	29	29	28	91	92	91	68	37		
Cuba	6	...	368	49	97	96	99	100	100	100	89	48		
Curaçao	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...		
Dominique	21	...	2	50	37	38	35	71	71	70	...	...		
El Salvador	17	14	230	49	39	38	39	91	90	93	59	18		
Équateur	22	25	686	50	36	35	36	98	96	100	...	...		
Grenade	12	...	3	47	36 ^y	37 ^y	36 ^y	98 ^y	97 ^y	98 ^y	...	...		
Guatemala	29	47	536	49	19	19	19	78	78	78	...	...		
Guyana	39	12	...	...	...	...	...	...	...	...	87	47		
Haiti	69	22	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...		
Honduras	20	23	229	50	29 ^z	28 ^z	29 ^z	88	87	90	48	11		
Îles Caïmanes ⁸	...	...	1 ^y	48 ^y	...	...	...	...	...	...	...	...		
Îles Turques et Caïques ⁸	...	...	1	49	...	...	...	...	...	...	...	...		
Îles Vierges britanniques ⁹	...	...	0,9	52	68*	...	...	92*	...	...	...	...		
Jamaïque	16	6	127	51	99	96	103	96	93	100	88	55		
Mexique	13	12	4 798 ^z	49 ^z	36 ^z	36 ^z	36 ^z	99 ^z	98 ^z	100 ^z	76	35		
Montserrat ⁸	...	...	0,1 ^z	52 ^z	...	...	...	...	...	...	...	...		
Nicaragua	22	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...		
Panama	17	...	105 ^z	49 ^z	25 ^z	24 ^z	25 ^z	82 ^z	82 ^z	82 ^z	74	26		
Paraguay	21	11	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...		
Pérou	17	15	1 579	49	45	45	46	99	99	100	...	...		
République dominicaine	31	7	281	50	44	43	45	78	77	79	58	10		
Sainte-Lucie	14	3	3	51	43	42	44	80	76	85	93	68		
Saint-Kitts-et-Nevis	11	...	2	46	73	74	71	93	95	90	...	...		
Saint-Martin	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...		
Sint Maarten ⁸	...	...	1 ^z	48 ^z	...	...	...	...	...	...	...	...		
St Vincent/Grenad.	18	...	3	50	93	93	93	91	92	90	...	...		
Suriname	21	9	18	50	93	90	97	97	94	100	73	25		
Trinité-et-Tobago	20	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...		
Uruguay	10	11	129 ^z	49 ^z	62 ^z	62 ^z	63 ^z	97 ^z	97 ^z	96 ^z	93	59		
Venezuela	15	...	1 331	49	54	54	54	93	93	93	...	...		
Asie de l'Est et du Sud-Est														
Brunéi Darussalam	10	...	13	49	72	71	73	100	100	99	...	...		
Cambodge	29	32	187	50	...	...	...	...	...	...	59	4		
Chine	11	9	40 507	46	84	83	84	...	...	...	...	...		
Hong Kong, Chine ⁸	...	...	178	48	...	...	...	...	...	...	...	...		
Indonésie	27	36	5 349 ^z	49 ^z	31 ^z	30 ^z	32 ^z	99** ^{z,2}	100** ^{z,2}	99** ^{z,2}	...	...		
Japon	3	7	2 881 ^z	...	89 ^z	...	...	96 ^y	...	...	...	...		
Macao, Chine	...	...	15	48	92	92	92	93	93	94	...	...		
Malaisie	7	18	934	49	94	92	96	98	98	99	...	...		
Mongolie	22	11	...	...	...	...	...	...	...	...	55	33		
Myanmar	50	29	453 ^z	51 ^z	...	...	...	...	...	...	54	5		
Philippines	28	30	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...		
RDP lao	67	44	175	50	35	35	36	52	51	53	57	5		
République de Corée	3	...	1 279	49	87	87	87	90	91	90	...	...		
RPD Corée	25	28	341	49	142	141	142	...	...	...	91	79		
Singapour	3	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...		
Thaïlande	12	16	1 636	45	70	72	67	95	100	91	93	43		
Timor-Leste	53	50	19	51	19	18	20	73	69	77	...	...		
Viet Nam	22	25	3 755	47	58	59	57	99	100	97	76	26		

TABLEAU 4 (SUITE)

Pays ou territoire	MORTALITÉ ¹ ET MALNUTRITION ² INFANTILE		PARTICIPATION À L'ENSEIGNEMENT PRÉPRIMAIRE									PRÉPARATION À L'ÉCOLE ³		
	Taux de mortalité des moins de 5 ans (décès pour 1 000 naissances vivantes)	Enfants de moins de 5 ans souffrant d'un retard de croissance modéré ou grave (%)	Effectif scolarisé dans l'enseignement préprimaire		Taux brut de scolarisation (TBS) dans l'enseignement préprimaire et le développement éducatif de la petite enfance (%)			Taux net de scolarisation ajusté (TNSA) un an avant l'âge officiel d'entrée à l'école primaire (%) ⁴			Pourcentage des enfants âgés de 36 à 59 mois connaissant des environnements familiaux d'apprentissage positifs et stimulants (%) ⁵	Pourcentage des enfants âgés de 36 à 59 mois vivant dans des ménages dotés de trois livres d'enfants ou plus	Pourcentage des enfants âgés de 36 à 59 mois dont le développement en matière de santé, d'apprentissage et de bien-être psychosocial est en bonne voie (%) ⁷	
			Année scolaire s'achevant en		Année scolaire s'achevant en			Année scolaire s'achevant en						
			2015		2015			2015						
			Total	% F	Total	M	F	Total	M	F				
	2015	2010-2015 ³	(000)							Total	Total	Total		
Asie du Sud														
Afghanistan	91	41	...	...	...	...	...	...	...	...	73	2	...	
Bangladesh	38	36	2 865	49	31	31	31	...	...	...	78	9	64	
Bhoutan	33	34	7	51	26	25	27	...	...	...	54	6	72	
Inde	48	38	9 261	46	12	13	12	...	...	...	...	...	...	
Maldives	9	...	22	48	101	101	102	100	99	100	...	...	...	
Népal	36	37	977	48	84	85	83	84	85	83	67	5	64	
Pakistan	81	45	6 830	45	...	...	...	...	...	...	...	...	...	
République islamique d'Iran	16	7	672	49	51	51	50	47	48	47	70	36	...	
Sri Lanka	10	15	320	49	93	93	93	...	...	...	...	...	...	
Caucase et Asie centrale														
Arménie	14	9	65	49	52	52	53	...	...	...	...	...	...	
Azerbaïdjan ⁹	32	18	116	47	24*	24*	24*	28*	27*	28*	...	...	...	
Géorgie	12	...	...	...	...	...	...	...	...	...	84	51	81	
Kazakhstan	14	8	881	49	43	41	43	91	87	95	86	51	86	
Kirghizistan	21	13	145	49	19	19	19	69	68	70	72	27	78	
Ouzbékistan	39	...	634	48	26	26	26	31	31	31	...	...	...	
Tadjikistan	45	27	92	45	11	12	10	15	16	14	...	...	...	
Turkménistan	51	12	189 ²	49 ²	...	...	...	...	...	...	...	...	...	
Europe et Amérique du Nord														
Albanie	14	...	82	48	...	...	...	93	94	92	...	...	...	
Allemagne	4	...	2 231	48	75	75	75	...	...	...	...	...	...	
Andorre ⁸	3	...	2	50	...	...	...	...	...	...	...	...	...	
Autriche	4	...	245	49	60	60	61	...	...	...	...	...	...	
Bélarus	5	...	331	47	92	94	90	98	100	96	96	92	94	
Belgique	4	...	461	49	116	117	116	99	99	99	...	...	...	
Bosnie-Herzégovine ⁸	5	9	18	48	...	...	...	...	...	...	95	56	96	
Bulgarie	10	...	241	48	83	84	82	92	93	92	...	...	...	
Canada	5	...	556 ⁹	49 ⁹	...	...	...	...	...	...	...	...	...	
Chypre ⁹	3	...	24	49	51*	51*	51*	95*	95*	94*	...	...	...	
Croatie	4	...	111	48	76	77	74	97	99	95	...	...	...	
Danemark	4	...	188	49	149	149	149	96	95	98	...	...	...	
ERY de Macédoine	6	5	24	49	27	27	27	45	45	45	92	52	93	
Espagne	4	...	1 398	48	68	68	68	98	98	97	...	...	...	
Estonie	3	...	...	...	...	...	...	93	93	93	...	...	...	
États-Unis	7	2	8 655	48	71	72	70	88	89	88	...	...	...	
Fédération de Russie	10	...	5 776	48	81	81	80	95	95	95	...	...	...	
Finlande	2	...	197	49	66	66	66	98	98	97	...	...	...	
France	4	...	2 584 ²	49 ²	109 ²	109 ²	109 ²	100 ²	100 ²	100 ²	...	...	...	
Grèce	5	...	161 ²	49 ²	47 ²	...	...	98 ²	...	...	...	...	...	
Hongrie	6	...	311	48	67	68	66	92	93	92	...	...	...	
Irlande	4	...	71	49	97	95	99	91	89	94	...	...	...	
Islande	2	...	14 ⁹	48 ⁹	141 ⁹	141 ⁹	141 ⁹	96 ⁹	97 ⁹	94 ⁹	...	...	...	
Italie	4	...	1 637	48	99	100	97	98	99	98	...	...	...	
Lettonie	8	...	76	49	88	89	88	100	100	100	...	...	...	
Liechtenstein ⁹	...	...	0,8	45	104*	102*	106*	98*	100*	96*	...	...	...	
Lituanie	5	...	102	49	86	87	85	99	100	99	...	...	...	
Luxembourg	2	...	17 ²	49 ²	94 ²	94 ²	93 ²	99 ²	98 ²	100 ²	...	...	...	
Malte	6	...	9	48	111	109	113	97	95	100	...	...	...	
Monaco ⁸	4	...	1,0	48	...	...	...	...	...	...	...	...	...	
Monténégro	5	9	13	47	44	46	43	66	68	63	98	73	94	
Norvège	3	...	186	49	91	90	91	100	100	100	...	...	...	
Pays-Bas	4	...	512	49	96	95	97	100	99	100	...	...	...	
Pologne	5	...	1 297 ²	49 ²	79 ²	79 ²	79 ²	99 ²	99 ²	99 ²	...	...	...	
Portugal	4	...	265	49	92 ²	93 ²	90 ²	98 ²	100 ²	96 ²	...	...	...	
République de Moldova ⁹	16	6	131	48	64*	64*	63*	96*	95*	96*	89	68	84	
Roumanie	11	...	560	49	50	50	50	91	92	90	...	...	...	
Royaume-Uni	4	...	1 480 ²	49 ²	50 ²	50 ²	50 ²	100 ²	100 ²	99 ²	...	...	...	
Saint-Marin	3	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	
Serbie ⁹	7	6	154	48	48*	49*	48*	68*	69*	68*	96	72	95	
Slovaquie	7	...	162	48	94	95	93	...	...	...	...	...	...	
Slovénie	3	...	60 ²	48 ²	77 ²	78 ²	77 ²	98 ²	98 ²	97 ²	...	...	...	
Suède	3	...	443	49	85	85	85	98	98	98	...	...	...	

Pays ou territoire	MORTALITÉ ¹ ET MALNUTRITION ² INFANTILE		PARTICIPATION À L'ENSEIGNEMENT PRÉPRIMAIRE									PRÉPARATION À L'ÉCOLE ³		
	Taux de mortalité des moins de 5 ans (décès pour 1 000 naissances vivantes)	Enfants de moins de 5 ans souffrant d'un retard de croissance modéré ou grave (%)	Effectif scolarisé dans l'enseignement préprimaire		Taux brut de scolarisation (TBS) dans l'enseignement préprimaire et le développement éducatif de la petite enfance (%)			Taux net de scolarisation ajusté (TNSA) un an avant l'âge officiel d'entrée à l'école primaire (%) ⁴			Pourcentage des enfants âgés de 36 à 59 mois connaissant des environnements familiaux d'apprentissage positifs et stimulants (%) ⁵	Pourcentage des enfants âgés de 36 à 59 mois vivant dans des ménages dotés de trois livres d'enfants ou plus	Pourcentage des enfants âgés de 36 à 59 mois dont le développement en matière de santé, d'apprentissage et de bien-être psychosocial est en bonne voie (%) ⁷	
			Année scolaire s'achevant en		Année scolaire s'achevant en			Année scolaire s'achevant en						
			2015		2015			2015						
			Total	% F	Total	M	F	Total	M	F				
			2015	2010-2015 ³	(000)									
Suisse	4	...	169	48	105 ²	106 ²	104 ²	100 ²	99 ²	100 ²	...	...	...	
Tchéquie	3	...	372	48	106	107	104	...	...	...	...	...	...	
Ukraine ⁶	9	...	1 094	48	...	...	...	...	...	...	98	91	89	
Le Pacifique											...	...	...	
Australie	4	...	393	48	72	73	71	87	87	87	...	...	...	
Fidji	22	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	
Îles Cook ⁸	8	...	0,5	52	91*	84*	97*	93*	87*	100*	...	...	...	
Îles Marshall	36	...	1	49	42	42	43	66	62	70	...	...	...	
Îles Salomon	28	...	49	48	100	100	100	66	66	66	...	...	...	
Kiribati	56	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	
Micronésie	35	...	2	46	33	34	32	76	80	73	...	...	...	
Nauru ⁹	35	...	0,9 ²	48 ²	90* ²	85* ²	96* ²	71* ²	62* ²	82* ²	...	...	...	
Niue ⁹	23	...	0,03	70	86*	81*	92*	56*	23*	100*	...	...	...	
Nouvelle-Zélande	6	...	118	49	63	63	62	95	95	95	...	...	...	
Palaos ⁹	16	...	0,5 ²	52 ²	74* ²	71* ²	77* ²	91* ²	100* ²	81* ²	...	...	...	
Papouasie-Nouvelle-Guinée	57	50	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	
Samoa	18	...	4	50	41	39	42	31	30	31	...	...	...	
Tokélaou ⁹	...	...	0,05	46	168*	175*	160*	87*	75*	100*	...	...	...	
Tonga	17	8	2 ²	48 ²	39 ²	39 ²	38 ²	...	...	...	...	...	...	
Tuvalu ⁹	27	...	0,8	47	95*	96*	93*	97*	94*	100*	...	...	...	
Vanuatu	28	29	14	47	97 ⁹	98 ⁹	97 ⁹	...	...	...	...	...	...	
	Moyenne pondérée	Médiane	Somme	% F	Médiane			Moyenne pondérée			Médiane	Médiane	Médiane	
Monde	43	25	165 773	48	52	52	52	69**	70**	69**	...	...	...	
Afrique du Nord et Asie occidentale	29	13	6 873	49	33	33	33	52**	53**	51**	...	...	...	
Afrique du Nord	35	15	3 790**	50**	36	33	37	61**	62**	59**	...	...	...	
Asie occidentale	22	10	3 083**	48**	33	33	33	44**	45**	44**	...	...	...	
Afrique subsaharienne	84	32	22 015**	50**	20	20	21	42**	42**	42**	...	...	...	
Amérique latine et Caraïbes	18	...	20 974**	49**	50	50	50	95	94	95	...	...	...	
Amérique latine	17	13	19 532	49	42	42	42	95	95	95	...	...	...	
Caraïbes	...	...	1 443	50	68	71	64	91	91	91	...	...	...	
Asie de l'Est et du Sud-Est	17	28	59 052	47	78	77	78	...	...	...	...	...	...	
Asie de l'Est	10	10	45 287	47	89	...	...	...	...	...	...	...	...	
Asie du Sud-Est	27	30	13 765**	48**	58	59	57	84**	84**	83**	...	...	...	
Asie du Sud	51	37	21 004	46	51	51	50	...	...	...	...	...	...	
Caucase et Asie centrale	32	12	2 168	49	25	25	25	49	47	50	...	...	...	
Europe et Amérique du Nord	6	...	32 496	48	84	84	84	94	94	93	...	...	...	
Le Pacifique	24	...	1 192**	48**	80	77	85	82	80	84	...	...	...	
Pays à faible revenu	76	34	11 013	49	18	17	18	43	43	43	...	...	...	
Pays à revenu moyen	41	21	122 080	48	42	41	43	...	...	...	...	...	...	
Revenu moyen inférieur	53	29	49 437	48	35	34	35	...	...	...	...	...	...	
Revenu moyen supérieur	19	...	72 642	47	48	49	48	81**	81**	81**	...	...	...	
Pays à revenu élevé	6	...	32 681	49	79	79	79	92	92	91	...	...	...	

Source : Base de données de l'ISU, sauf autre spécification. Les taux de scolarisation sont basés sur les estimations de la Division de la population des Nations Unies (DPNU), révision 2015 (Nations Unies, 2015). Ils sont basés sur la variante moyenne.

Note : La classification des pays par niveau de revenu est telle que définie par la Banque mondiale, mais n'inclut que les pays répertoriés dans le tableau. Elle est basée sur la liste des pays par niveau de revenu révisée en juillet 2016.

1. Les taux de mortalité des moins de 5 ans sont les estimations mises à jour et générées par le groupe inter-agence des Nations Unies pour l'estimation de la mortalité infantile (septembre 2015). Ils sont basés sur la variante moyenne.

2. Estimations jointes de la malnutrition infantile générées par l'UNICEF, l'OMS et la Banque mondiale (mai 2017).

3. Les données se réfèrent à l'année la plus récente disponible au cours de la période spécifiée.

4. Le TNSA un an avant l'âge officiel d'entrée à l'école primaire est le pourcentage des enfants ayant l'âge correspondant à la dernière année du préprimaire, c'est-à-dire un an avant l'entrée dans l'enseignement primaire, et qui sont scolarisés à ce niveau d'enseignement ou dans le préprimaire.

5. UNICEF-MICS 4 et 5, rapports nationaux.

6. La donnée se réfère à l'indicateur MICS qui mesure le « soutien d'un adulte à l'apprentissage », à savoir le pourcentage des enfants âgés de 36 à 59 mois avec qui un adulte a participé à quatre des activités suivantes ou plus pour promouvoir l'apprentissage et la préparation à l'école au cours des trois jours précédents : a) lire des livres à l'enfant, b) raconter des histoires à l'enfant, c) chanter des chansons à l'enfant, d) sortir l'enfant, e) jouer avec l'enfant, et f) passer du temps avec l'enfant à nommer, compter et dessiner des choses.

7. La donnée se réfère à l'indicateur MICS, c'est-à-dire à « l'indice du développement de la petite enfance », qui est le pourcentage des enfants dont le développement est en bonne voie dans les trois domaines suivants : (a) alphabétisme-numératie, (b) développement physique, (c) développement socioémotionnel, et (d) apprentissage (aptitude à suivre des instructions simples, aptitude à s'occuper seul(e) de manière indépendante).

8. Les taux de scolarisation n'ont pas été calculés du fait d'incohérences dans les données de population ou faute de données de population par âge des Nations Unies.

9. Les données de population nationales ont été utilisées pour calculer les taux de scolarisation du fait d'incohérences dans les données de population ou faute de données de population par âge des Nations Unies.

Les données en gras sont de l'année scolaire s'achevant en 2016.

(z) Les données sont de l'année scolaire s'achevant en 2014.

(y) Les données sont de l'année scolaire s'achevant en 2013.

(*) Estimation nationale.

(**) Pour les données par pays : estimation partielle de l'ISU ; pour les sommes et moyennes pondérées par région ou par autre groupe de pays : imputation partielle due à la couverture incomplète des pays (entre 33 % et 60 % de la population de la région ou d'un autre groupe de pays).

(...) Données non disponibles.

TABLEAU 5 : ODD 4, Cible 4.3 – Accès universel à l'enseignement technique, professionnel et supérieur

D'ici à 2030, garantir un accès égal de toutes les femmes et tous les hommes à un enseignement technique, professionnel et supérieur, y compris universitaire, de qualité et abordable

Pays ou territoire	PARTICIPATION AUX PROGRAMMES D'ENSEIGNEMENT TECHNIQUE ET PROFESSIONNEL									Transition du second cycle de l'enseignement secondaire à l'enseignement supérieur (CITE niveaux 5, 6 et 7 combinés) (%)		
	Part de l'enseignement technique et professionnel dans l'effectif scolarisé total (%) par niveau						Pourcentage des jeunes (15 à 24 ans) scolarisés dans l'enseignement secondaire technique et professionnel (%)			Année scolaire s'achevant en 2015		
	Enseignement secondaire			Enseignement postsecondaire non supérieur								
	Année scolaire s'achevant en 2015			Année scolaire s'achevant en 2015			Année scolaire s'achevant en 2015					
	Total	M	F	Total	M	F	Total	M	F	Total	M	F
Afrique du Nord et Asie occidentale												
Algérie	...	...	...	...	...	...	...	...	...	109 ²	131 ²	98 ²
Arabie saoudite	5**2	8**2	2**2	...	...	...	2**2	2**2	0,7**2	110 ²	110 ²	111 ²
Bahrein	7	13	2	100	100	100	4	6	0,8	...	...	...
Égypte	21 ²	23 ²	18 ²	18 ²	22 ²	12 ²	10 ²	12 ²	9 ²	104 ²	112 ²	97 ²
Émirats arabes unis ²	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Iraq	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Israël	20	20	20	...	...	...	13	13	13	80 ²	77 ²	83 ²
Jordanie	4 ²	5 ²	3 ²	...	...	...	2 ²	3 ²	1 ²	...	...	...
Koweït	3	2	3	100 ^y	100 ^y	100 ^y	-	-	-	...	...	...
Liban ²	16	19	12	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Libye	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Maroc	...	...	...	100	100	100	...	...	...	...	...	...
Oman ²	0,0	0,1	-	...	...	...	...	...	...	87	87	87
Palestine	0,4	0,7	0,1	100	100	100	0,3	0,5	0,1	88	85	91
Qatar	0,7	1	...	...	...	...	0,2	0,2	-	...	...	...
République arabe syrienne	5 ^y	6 ^y	4 ^y	86 ^y	92 ^y	77 ^y	2 ^y	2 ^y	2 ^y	...	...	...
Soudan	1 ^y	2 ^y	... ^y	... ^y	... ^y	... ^y	...	...	...	...	...	...
Tunisie	6	...	...	100	...	...	...	...	...	100 ^y	117 ^y	90 ^y
Turquie	25	26	24	...	...	...	16	17	15	138 ²	147 ²	130 ²
Yémen	0,7 ^y	1,0 ^y	0,1 ^y	... ^y	... ^y	... ^y	...	...	...	...	...	...
Afrique subsaharienne												
Afrique du Sud	7 ²	8 ²	6 ²	100 ²	100 ²	100 ²	...	...	...	...	...	...
Angola	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Bénin	2	3	2	...	...	...	1,0	1	0,6	...	...	...
Botswana	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Burkina Faso	3	3	3	100 ^y	100 ^y	100 ^y	0,8	0,9	0,7	...	...	...
Burundi	7	7	7	...	...	...	2	2	2	161 ²	162 ²	159 ²
Cabo Verde	3	3	2	100	100	100	1	2	1	75	76	74
Cameroun	22	25	18	20	24	17	7	9	5	...	...	...
Comores	0,6 ²	1 ²	0,1 ²	...	...	...	... ^y	... ^y	... ^y	35 ²	...	...
Congo	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Côte d'Ivoire	7	6	8	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Djibouti	10	11	8	100	100	100	...	...	...	...	...	...
Érythrée	0,6	0,6	0,7	100	100	100	0,2	0,2	0,1	...	...	...
Éthiopie	7	6	8	...	...	...	2**	2**	2**	...	...	...
Gabon	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Gambie	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Ghana	2	3	1	...	...	...	0,5	0,7	0,4	...	...	...
Guinée	4 ²	3 ²	4 ²	... ²	... ²	... ²	0,8 ²	0,8 ²	0,8 ²	148 ²	147 ²	151 ²
Guinée équatoriale	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Guinée-Bissau	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Kenya	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Lesotho	4	4	3	100 ²	100 ²	100 ²	1**	...	...	...	...	...
Libéria	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Madagascar	2 ²	2 ²	1 ²	100 ²	100 ²	100 ²	0,5 ²	0,8 ²	0,3 ²	70 ²	71 ²	68 ²
Malawi	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Mali	13	14	12	100	100	100	4	4	3	...	...	...
Maurice	11	15	8	34	48	22	1	2	1	...	...	...
Mauritanie	0,6	0,6	0,5	...	...	...	0,1	0,2	0,1	...	...	...
Mozambique	5**	6**	3**	...	...	...	0,7	0,9	0,4	...	...	...
Namibie	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Niger	8	6	11	100	100	100	0,9	0,8	0,9	...	...	...
Nigéria	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Ouganda	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
R. D. Congo	19 ²	20 ²	17 ²	... ²	... ²	... ²	...	...	...	...	...	...
République centrafricaine	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
République-Unie de Tanzanie	12 ^y	12 ^y	12 ^y	44	36	54	...	...	...	...	...	...
Rwanda	18	21	15	100	100	100	...	...	...	...	...	...
Sao Tomé-et-Principe	3	3	2	...	...	...	5**	5**	4**	...	...	...
Sénégal	5	7	3	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Seychelles	4	6	2	100	100	100	2	3	0,8	...	...	...
Sierra Leone	...	...	...	100	100	100	...	...	...	...	...	...
Somalie	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Soudan du Sud	...	...	...	100	100	100	...	...	...	...	...	...
Swaziland	0,4 ²	0,5 ²	0,2 ²	100 ²	100 ²	100 ²	0,1**2	0,2**2	0,0**2	...	...	...
Tchad	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Togo	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Zambie	...	...	...	... ^y	... ^y	... ^y	...	...	...	...	...	...
Zimbabwe	... ^y	... ^y	... ^y	...	...	...	... ^y	... ^y	... ^y	...	...	...

ACCÈS ET PARTICIPATION À L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR									PARTICIPATION À L'ÉDUCATION ET À LA FORMATION		
Taux brut d'admission (TBA) dans l'enseignement supérieur (%)			Étudiants inscrits dans l'enseignement supérieur		Taux brut de scolarisation (TBS) dans l'enseignement supérieur (%)				Taux de participation des adultes (25 à 64 ans) à l'enseignement formel ou non formel et à la formation au cours des 12 derniers mois ¹		
Année scolaire s'achevant en 2015			Année scolaire s'achevant en 2015		Année scolaire s'achevant en 2015				Année d'enquête la plus récente 2011		
Total	M	F	Total (000)	F %	Total	M	F		Total	M	F
32 ²	25 ²	40 ²	1 289	60	37	29	45		...	...	...
72	78	67	1 528	49	63	64	62		...	...	...
60 ²	49 ²	73 ²	39	60	43	31	59		...	...	...
33 ²	33 ²	34 ²	2 869	48	36	37	36		...	...	...
...	...	...	157	55	...	...	...		...	...	...
...	...	...	...	...	...	...	...		...	...	...
...	...	...	374	57	65	55	75		...	...	...
...	...	...	313	52	45	43	47		...	...	...
...	...	...	72 ²	64 ²	27 ²	20 ²	33 ²		...	...	...
...	...	...	216	...	...	...	...		...	...	...
...	...	...	...	...	...	...	...		...	...	...
...	...	...	877	48	28	29	28		...	...	...
...	...	...	127	58	...	...	...		...	...	...
56	47	67	221	60	44	35	54		...	...	...
...	...	...	28	66	15	6	44		...	...	...
32	29	36	773	51	44	41	47		...	...	...
...	...	...	632 ²	51 ²	16 ²	16 ²	17 ²		...	...	...
42	33	51	323	62	35	26	43		...	...	...
92 ²	96 ²	88 ²	6 063	46	95	101	88		18	21	15
...	...	...	...	...	...	...	...		...	...	...
...	...	...	1 019 ²	58 ²	19 ²	16 ²	23 ²		...	...	...
11	12	10	221	45	9	10	8		...	...	...
...	...	...	145 ²	27 ²	15 ²	22 ²	8 ²		...	...	...
41 ²	...	...	52	59	23	19	28		...	...	...
10	12	7	95	33	6	7	4		...	...	...
9 ²	14 ²	5 ²	51 ²	25 ²	5 ²	8 ²	2 ²		...	...	...
33	27	39	13	59	22	18	25		...	...	...
...	...	...	390	43	17	20	15		...	...	...
13 ²	...	...	6 ²	44 ²	9 ²	10 ²	8 ²		...	...	...
...	...	...	37 ²	43 ²	10 ²	11 ²	8 ²		...	...	...
...	...	...	193	39	9	11	7		...	...	...
...	...	...	...	...	...	...	...		...	...	...
5 ²	5 ²	4 ²	13 ²	33 ²	3 ²	3 ²	2 ²		...	...	...
...	...	...	757 ²	32 ²	8 ²	11 ²	5 ²		...	...	...
...	...	...	...	...	...	...	...		...	...	...
...	...	...	...	...	...	...	...		...	...	...
...	...	...	418	40	16	19	13		...	...	...
17 ²	24 ²	11 ²	118 ²	30 ²	11 ²	15 ²	7 ²		...	...	...
...	...	...	...	...	...	...	...		...	...	...
...	...	...	...	...	...	...	...		...	...	...
...	...	...	...	...	...	...	...		...	...	...
12 ²	10 ²	15 ²	24 ²	59 ²	10 ²	8 ²	12 ²		...	...	...
...	...	...	...	...	...	...	...		...	...	...
8 ²	9 ²	8 ²	113 ²	48 ²	5 ²	5 ²	5 ²		...	...	...
...	...	...	...	...	...	...	...		...	...	...
...	...	...	...	...	...	...	...		...	...	...
...	...	...	38	56	37	32	42		...	...	...
5	6	3	20	33	5	7	4		...	...	...
...	...	...	175	42	6	7 ²	5 ²		...	...	...
...	...	...	...	...	...	...	...		...	...	...
...	...	...	...	...	...	...	...		...	...	...
...	...	...	...	...	...	...	...		...	...	...
...	...	...	165 ²	44 ²	5 ²	5 ²	4 ²		...	...	...
...	...	...	443 ²	31 ²	7 ²	9 ²	4 ²		...	...	...
...	...	...	...	...	...	...	...		...	...	...
...	...	...	158 ²	35 ²	4 ²	5 ²	2 ²		...	...	...
...	...	...	82	44	8	9	7		...	...	...
...	...	...	2	50	13	13	14		...	...	...
...	...	...	145	38	10	13	8		...	...	...
28	20	37	1	66	14	9	20		...	...	...
...	...	...	...	...	...	...	...		...	...	...
...	...	...	...	...	...	...	...		...	...	...
...	...	...	8 ²	51 ²	5 ²	5 ²	65 ²		...	...	...
...	...	...	42 ²	16 ²	3 ²	6 ²	1 ²		...	...	...
...	...	...	71	30	11	15	6		...	...	...
...	...	...	...	...	...	...	...		...	...	...
8 ²	9 ²	7 ²	136	48	8	9	8		...	...	...

TABLEAU 5 (SUITE)

Pays ou territoire	PARTICIPATION AUX PROGRAMMES D'ENSEIGNEMENT TECHNIQUE ET PROFESSIONNEL									Transition du second cycle de l'enseignement secondaire à l'enseignement supérieur (CITE niveaux 5, 6 et 7 combinés) (%)		
	Part de l'enseignement technique et professionnel dans l'effectif scolarisé total (%) par niveau						Pourcentage des jeunes (15 à 24 ans) scolarisés dans l'enseignement secondaire technique et professionnel (%)			Année scolaire s'achevant en 2015		
	Enseignement secondaire			Enseignement postsecondaire non supérieur								
	Année scolaire s'achevant en 2015			Année scolaire s'achevant en 2015			Année scolaire s'achevant en 2015					
	Total	M	F	Total	M	F	Total	M	F	Total	M	F
Amérique latine et Caraïbes												
Anguilla	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Antigua-et-Barbuda	3	3	3	...	...	...	1	2	0,9	...	...	...
Argentine	²	²	²	²	²	²	²	²	²	103 ²	105 ²	102 ²
Aruba	...	...	...	²	²	²	...	...	...	...	...	...
Bahamas	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Barbade	²	²	²	6 ²	7 ²	6 ²	²	²	²	...	...	...
Belize	5	6	4	⁹	⁹	⁹	2	3	2	...	...	...
Bermudes	-	-	-	⁹	⁹	⁹	-	-	-	...	...	...
Bolivie	62	61	63	-	-	-	28	28	27	...	...	...
Brésil ³	4	3	4	100	100	100	2*	2*	2*	...	...	...
Chili	20	21	19	-	-	-	10	10	9	101 ²	98 ²	103 ²
Colombie	7	7	8	-	-	-	4	4	4	60	63	57
Costa Rica	24	23	25	-	-	-	8	8	8	...	...	...
Cuba	24	28	19	100	100	100	12	13	10	43	53	37
Curaçao	72 ⁹	76 ⁹	69 ⁹	100 ⁹	100 ⁹	100 ⁹	...	...	...	...	...	...
Dominique	-	-	-	- ²	- ²	- ²	-	-	-	...	...	...
El Salvador	18	18	18	-	-	-	9	9	9	23	35	12
Équateur	15	17	14	-	-	-	9	9	8	...	...	...
Grenade	-	-	-	100	100	100	-	-	-	...	...	...
Guatemala	24	23	26	-	-	-	9	8	9	...	...	...
Guyana	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Haïti	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Honduras	41	41	41	-	-	-	11	10	12	...	...	...
Îles Caïmanes	⁹	⁹	⁹	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Îles Turques et Caïques ²	-	-	-	-	-	-	-	-	-	...	...	...
Îles Vierges britanniques ³	2	2	2	...	...	...	1,0*	...	...	...	...	...
Jamaïque	-	-	-	84	84	84	-	-	-	...	...	...
Mexique	...	...	...	²	²	²	...	...	...	74 ²	79 ²	70 ²
Montserrat	²	²	²	...	...	...	²	...	...	...	...	...
Nicaragua	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Panama	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Paraguay	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Pérou	1	1	2	-	-	-	0,5	0,4	0,5	...	...	...
République dominicaine	5	4	6	-	-	-	2	2	3	149	130	163
Sainte-Lucie	1	2	0,5	78	87	68	0,3	0,4	0,1	...	...	...
Saint-Kitts-et-Nevis	-	-	-	100	100	100	-	-	-	311	248	365
Saint-Martin	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Sint Maarten ²	59 ²	67 ²	51 ²	²	²	²	...	...	...	14 ²	14 ²	14 ²
St Vincent/Grenad.	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Suriname	41	49	35	...	...	...	20	22	18	...	...	...
Trinité-et-Tobago	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Uruguay	25 ²	29 ²	20 ²	²	²	²	9 ²	11 ²	8 ²	...	...	...
Venezuela	5	5	5	-	-	-	2	2	2	...	...	...
Asie de l'Est et du Sud-Est												
Brunéi Darussalam	12	13	11	-	-	-	7	8	6	...	...	...
Cambodge	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Chine	20	21	20	40	46	31	...	...	...	...	...	...
Hong Kong, Chine	2	3	0,6	63	74	49	0,9*	2*	0,3*	...	...	...
Indonésie	18	20	16	-	-	-	10	11	8	44 ²	39 ²	49 ²
Japon	12 ²	13 ²	10 ²	...	...	...	...	...	...	85 ²	83 ²	88 ²
Macao, Chine	4	5	3	-	-	-	2	2	1	...	...	...
Malaisie	11	13	9	100	100	-	5	6	4	75	63	87
Mongolie	10	12	8	100	100	100	5	6	4	145	155	138
Myanmar	- ²	- ²	- ²	...	...	...	- ²	- ²	- ²	...	...	...
Philippines	⁹	⁹	⁹	100 ⁹	100 ⁹	100 ⁹	-	-	-	...	...	...
RDP lao	1	1	2	100	100	100	0,3	0,3	0,2	80	75	87
République de Corée	9	10	8	-	-	-	5	5	4	...	...	...
RPD Corée	-	-	-	...	...	...	-	-	-	...	...	...
Singapour ²	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Thaïlande	10	12	8	-	-	-	6	7	4	117	113	120
Timor-Leste	5	6	4	-	-	-	3	3	2	...	...	...
Viet Nam	...	...	...	100	100	100	...	...	...	...	...	...
Asie du Sud												
Afghanistan	1,0	1	0,3	93	93	93	0,3	0,6	0,1	41 ²	51 ²	23 ²
Bangladesh	4	6	2	98	98	96	2	3	1	...	...	...
Bhoutan	2 ²	2 ²	1 ²	100 ⁹	100 ⁹	100 ⁹	- ²	- ²	- ²	32 ⁹	36 ⁹	28 ⁹
Inde	1	2	0,5	100	100	100	...	...	...	138	142	134
Maldives	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Népal	...	...	...	-	-	-	-	-	-	...	...	...
Pakistan	3	3	2	100	100	100	0,9	1	0,6	...	...	...
République islamique d'Iran	15	18	11	-	-	-	6	8	4	144	175	117
Sri Lanka	6 ⁹	6 ⁹	5 ⁹	100 ⁹	100 ⁹	100 ⁹	...	...	...	57 ⁹	61 ⁹	54 ⁹

TABLEAU 5 (SUITE)

Pays ou territoire	PARTICIPATION AUX PROGRAMMES D'ENSEIGNEMENT TECHNIQUE ET PROFESSIONNEL									Transition du second cycle de l'enseignement secondaire à l'enseignement supérieur (CITE niveaux 5, 6 et 7 combinés) (%)			
	Part de l'enseignement technique et professionnel dans l'effectif scolarisé total (%) par niveau						Pourcentage des jeunes (15 à 24 ans) scolarisés dans l'enseignement secondaire technique et professionnel (%)						
	Enseignement secondaire			Enseignement postsecondaire non supérieur									
	Année scolaire s'achevant en 2015			Année scolaire s'achevant en 2015						Année scolaire s'achevant en 2015			
	Total	M	F	Total	M	F	Total	M	F	Total	M	F	
Caucase et Asie centrale													
Arménie	11	12	9	-	-	-	...	...	...	...	...	...	...
Azerbaïdjan ³	...	...	...	100	100	100	...	...	...	...	...	...	...
Géorgie	4	5	4	100	100	100	2	2	1	...	...	...	...
Kazakhstan	11	11	11	100	100	100	7	7	6	...	...	...	...
Kirghizistan	9	10	9	100	100	100	5	6	5	...	...	...	...
Ouzbékistan	36	35	36	-	-	-	25	25	25	11	13	9	...
Tadjikistan	1 ^u	2 ^u	0,3 ^u	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Turkménistan	8 ²	9 ²	6 ²	. ²	. ²	. ²	...	...	...	...	...	...	...
Europe et Amérique du Nord													
Albanie	9	13	4	100	100	100	5	7	2	99 ²	96 ²	102 ²	...
Allemagne	19	22	15	91	88	93	...	...	...	78 ²	75 ²	82 ²	...
Andorre ²	9	10	8	100	100	100	...	...	...	29 ²	24 ²	33 ²	...
Autriche	36	39	33	100	100	100	...	...	...	76	68	84	...
Bélarus	13	16	10	100	100	100	7	9	6	78 ^u	63 ^u	98 ^u	...
Belgique	45	46	44	93	95	90	22	24	20	93 ²	84 ²	101 ²	...
Bosnie-Herzégovine ²	38	41	35	...	...	...	...	...	...	79	81	77	...
Bulgarie	31	35	27	100	100	100	15	18	12	108	102	113	...
Canada	4 ^u	5 ^u	4 ^u	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Chypre ³	8	13	4	100	100	100	4*	6*	2*	...	...	...	...
Croatie	40	43	38	-	-	-	25	27	23	...	...	...	...
Danemark	24	26	21	-	-	-	12	15	9	88	81	95	...
ERY de Macédoine	30	32	27	100	100	100	...	...	...	93 ²	88 ²	99 ²	...
Espagne	18	20	17	100	100	100	9	11	7	98	98	98	...
Estonie	19	24	14	100	100	100	9	12	6	...	...	...	...
États-Unis	. ²	. ²	. ²	100	100	100	. ²	. ²	. ²	65 ²	63 ²	67 ²	...
Fédération de Russie	16	19	13	100	100	100	...	...	...	121 ^u	...	...	...
Finlande	48	48	47	100	100	100	22	24	21	38	40	37	...
France	19 ²	20 ²	17 ²	51 ²	40 ²	57 ²	14 ²	16 ²	12 ²	...	...	...	...
Grèce	17 ²	21 ²	13 ²	...	...	...	9 ²	11 ²	6 ²	...	...	...	...
Hongrie	13	15	10	100	100	100	8	10	7	68	63	72	...
Irlande	-	-	-	100	100	100	-	-	-	...	...	...	...
Islande	21 ^u	24 ^u	18 ^u	98 ^u	99 ^u	96 ^u	11 ^u	13 ^u	8 ^u	...	...	...	...
Italie	34	41	27	100	100	100	22	27	17	58 ^u	52 ^u	65 ^u	...
Lettonie ²	21	25	18	100	100	100	11	13	9	...	...	...	...
Liechtenstein ³	35	40	29	-	-	-	26*	33*	19*	54	56	51	...
Lituanie ²	10	12	7	100	100	100	6	7	4	93	89	96	...
Luxembourg	32 ²	33 ²	31 ²	100 ²	100 ²	100 ²	21 ²	22 ²	21 ²	59 ²	59 ²	60 ²	...
Malte	8	9	6	95	96	93	4	5	3	218	242	201	...
Monaco	11	13	9	-	-	-	...	...	...	...	...	...	...
Monténégro	33	35	30	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Norvège	29	34	23	100	100	100	17	21	13	133 ²	144 ²	125 ²	...
Pays-Bas ²	37	37	37	-	-	-	23	23	22	93	95	91	...
Pologne	28 ²	34 ²	22 ²	100 ²	100 ²	100 ²	15 ²	19 ²	12 ²	102 ²	99 ²	104 ²	...
Portugal	28	32	24	100	100	100	17	20	14	59	53	64	...
République de Moldova ³	13	15	11	100	100	100	6*	7*	5*	...	...	...	...
Roumanie	28	32	24	100	100	100	...	...	...	95	103	89	...
Royaume-Uni	32 ²	32 ²	32 ²	. ²	. ²	. ²	18 ²	19 ²	17 ²	...	...	...	...
Saint-Marin	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Serbie ³	36	37	34	100	100	100	25*	25*	24*	...	...	...	...
Slovaquie	32	34	29	100	100	100	...	...	...	92	82	102	...
Slovénie	42 ²	46 ²	37 ²	. ²	. ²	. ²	26 ²	29 ²	22 ²	90 ²	89 ²	90 ²	...
Suède	23	24	23	77	73	80	12	13	11	76 ^u	64 ^u	88 ^u	...
Suisse	38	42	33	85	83	86	23	26	19	83	83	82	...
Tchéquie	38	41	35	15	30	7	...	...	...	120	113	126	...
Ukraine ²	8	10	6	100	100	100	4 ²	6 ²	3 ²	149	149	150	...
Le Pacifique													
Australie	33 ²	37 ²	30 ²	100 ²	100 ²	100 ²	11 ²	13 ²	8 ²	...	...	...	...
Fidji	...	...	...	100	100	100	...	...	...	...	...	...	...
Îles Cook ³	-	-	-	-	-	-	..*	..*	..*	...	...	...	...
Îles Marshall	3	2	3	2	3	0,2	1	1	2	...	...	...	...
Îles Salomon	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Kiribati	...	...	...	-	-	-	...	...	...	...	...	...	...
Micronésie	...	...	...	. ²	. ²	. ²	...	...	...	...	...	...	...
Nauru	. ²	. ²	. ²	. ²	. ²	. ²	..2	..2	..2	...	...	...	...
Nioué	-	-	-	-	-	-	.*	.*	.*	...	...	...	...
Nouvelle-Zélande	16	15	17	100 ^u	100 ^u	100 ^u	6	6	6	125	117	132	...
Palaos ³	23	23	24	...	...	...	12*	12*	12*	...	...	...	...
Papouasie-Nouvelle-Guinée	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Samoa	-	-	-	-	-	-	-	-	-	...	...	...	...
Tokélaou	-	-	-	-	-	-	.*	.*	.*	...	...	...	...
Tonga	3 ²	6 ²	0,7 ²	...	...	...	2 ²	4 ²	1 ²	...	...	...	...
Tuvalu ³	-	-	-	-	-	-	..*	..*	..*	...	...	...	...
Vanuatu	2	2	3	74	86	53	0,7	0,7	0,7	...	...	...	...

ACCÈS ET PARTICIPATION À L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR									PARTICIPATION À L'ÉDUCATION ET À LA FORMATION		
	Taux brut d'admission (TBA) dans l'enseignement supérieur (%)			Étudiants inscrits dans l'enseignement supérieur		Taux brut de scolarisation (TBS) dans l'enseignement supérieur (%)			Taux de participation des adultes (25 à 64 ans) à l'enseignement formel ou non formel et à la formation au cours des 12 derniers mois ¹		
	Année scolaire s'achevant en 2015			Année scolaire s'achevant en 2015		Année scolaire s'achevant en 2015			Année d'enquête la plus récente 2011		
	Total	M	F	Total (000)	F %	Total	M	F	Total	M	F
	62	63	61	108	54	44	42	47	...	...	...
	33*	31*	36*	204	52	25*	24*	27*	...	...	...
	...	...	...	128	54	43	39	48	...	...	...
	69	63	76	624	55	46	41	51	...	...	...
	...	...	...	265	56	47	41	53	...	...	...
	10	13	8	266	38	9	11	7	...	...	...
	...	...	...	247	41	29	34	24	...	...	...
	...	...	...	44 ²	39 ²	8 ²	10 ²	6 ²	...	...	...
	63 ²	55 ²	72 ²	161	57	58	49	68	...	...	...
	67 ²	65 ²	68 ²	2 978	48	68	70	67	50	53	51
	...	...	...	1	58	...	...	...	...	...	...
	74	67	81	426	53	82	74	89	48	49	48
	84 ^u	75 ^u	94 ^u	477	56	88	76	101	...	...	...
	70	59	80	505	56	75	65	85	38	39	37
	...	...	...	108	56	...	...	...	...	...	...
	79	73	85	279	55	74	65	83	26	28	25
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
	...	...	...	37	57	60*	51*	69*	42	43	42
	...	...	...	162	56	69	59	80	...	...	...
	86 ²	77 ²	95 ²	314	57	83	70	96	59	55	62
	71 ²	68 ²	74 ²	64	54	42	38	47	...	...	...
	78	73	85	1 964	53	90	82	97	38	39	37
	...	...	...	55	59	70	55	85	50	46	53
	51	48	55	19 532	56	86	73	100	...	...	...
	84 ^u	...	...	6 592	53	80	73	88	...	...	...
	56	52	61	302	54	87	79	96	56	49	63
	...	...	...	2 389 ²	55 ²	64 ²	58 ²	71 ²	51	50	51
	...	...	...	677 ²	49 ²	114 ²	114 ²	114 ²	12	10	13
	44	38	51	308	55	51	45	57	41	43	39
	...	...	...	215	51	84	80	88	24	25	24
	82 ^u	68 ^u	97 ^u	19 ^u	62 ^u	81 ^u	60 ^u	103 ^u	...	...	...
	68	60	77	1 826	56	62	53	72	36	37	34
	...	...	...	86	60	...	...	...	32	27	37
	59*	69*	49*	0,8	32	34*	45*	22*	...	...	...
	73 ²	66 ²	81 ²	141	58	...	...	...	29	23	33
	33 ²	30 ²	36 ²	...	...	...	...	...	70	72	69
	74	65	84	13	56	47	40	55	36	38	34
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
	79 ²	71 ²	89 ²	268	58	77	63	91	60	59	61
	...	...	...	843	52	...	...	...	59	63	56
	76 ²	67 ²	85 ²	1 763 ²	59 ²	68 ²	54 ²	83 ²	24	23	25
	54	48	60	338	53	62	58	66	44	44	45
	...	...	...	109	56	41*	35*	47*	...	...	...
	56	50	62	542	54	53	48	59	8	8	8
	62 ²	55 ²	70 ²	2 353 ²	56 ²	56 ²	49 ²	64 ²	36	34	38
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
	...	...	...	241	56	58*	50*	67*	17	17	16
	57	48	67	198 ²	60 ²	53 ²	42 ²	65 ²	42	41	42
	75 ²	68 ²	82 ²	91 ²	58 ²	83 ²	68 ²	98 ²	36	35	38
	59 ²	49 ²	70 ²	429	59	62	50	76	72	69	74
	87	86	88	294	50	58	57	59	66	65	66
	68	56	81	396	57	65	54	76	37	37	37
	...	...	...	1 776	52	...	...	...	...	...	...
	...	...	...	1 454 ²	57 ²	90 ²	75 ²	106 ²	...	...	...
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
	99	90	110	270	57	84	72	97	...	...	...
	...	...	...	0,9 ^u	58 ^u	62 ^{*u}	49 ^{*u}	76 ^{*u}	...	...	...
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...

TABLEAU 5 (SUITE)

Pays ou territoire	PARTICIPATION AUX PROGRAMMES D'ENSEIGNEMENT TECHNIQUE ET PROFESSIONNEL								
	Part de l'enseignement technique et professionnel dans l'effectif scolarisé total (%) par niveau						Pourcentage des jeunes (15 à 24 ans) scolarisés dans l'enseignement secondaire technique et professionnel (%)		
	Enseignement secondaire			Enseignement postsecondaire non supérieur					
	Année scolaire s'achevant en 2015			Année scolaire s'achevant en 2015			Année scolaire s'achevant en 2015		
	Total	M	F	Total	M	F	Total	M	F
	Moyenne pondérée			Médiane			Médiane		
Monde	10	11	9	76	80	66	2	3	2
Afrique du Nord et Asie occidentale	14**	15**	12**	.	.	.	2	3	1
Afrique du Nord	13**	15**	11**	18	22	12	...	...	...
Asie occidentale	14**	15**	13**	.	.	.	2	2	1
Afrique subsaharienne	7**	7**	6**	100	100	100	...	...	...
Amérique latine et Caraïbes	10	9	10	.	.	.	2	2	2
Amérique latine	10	9	10	.	.	.	9	8	9
Caraïbes	10	12	9	66	72	60	.	.	.
Asie de l'Est et du Sud-Est	16	17	15	40	46	.	3	3	2
Asie de l'Est	19	20	18	40	46	31	2	2	1
Asie du Sud-Est	11**	12**	9**	50	50	.	4	4	3
Asie du Sud	2	3	1	99	99	98	1	1	0
Caucase et Asie centrale	20	20	20	100	100	100	6	6	6
Europe et Amérique du Nord	16**	18**	15**	100	100	100	12	15	11
Le Pacifique	26**	28**	23**	.	.	.	0	0	0
Pays à faible revenu	6	7	6	93	93	93	1	1	0
Pays à revenu moyen	10	11	9	57	66	42	2	3	2
Revenu moyen inférieur	5	6	4	80	86	53	2	3	2
Revenu moyen supérieur	16	17	15	37	47	11	3	3	4
Pays à revenu élevé	15	16	13	77	74	80	8	10	6

Source : Base de données de l'ISU, sauf autre spécification. Le TBA et le TBS sont basés sur les estimations de la Division de la population des Nations Unies (DPNU), révision 2015 (Nations Unies, 2015). Ils sont basés sur la variante moyenne.

Note : La classification des pays par niveau de revenu est telle que définie par la Banque mondiale, mais n'inclut que les pays répertoriés dans le tableau. Elle est basée sur la liste des pays par niveau de revenu révisée en juillet 2016.

1. Les données se réfèrent à l'enquête d'Eurostat de 2011 sur l'éducation des adultes qui porte sur les personnes âgées de 25 à 64 ans dans les ménages privés.

2. Les TBA et TBS n'ont pas été calculés du fait d'incohérences dans les données de population ou faute de données de population par âge des Nations Unies.

3. Les données de population nationales ont été utilisées pour calculer les TBA et TBS du fait d'incohérences dans les données de population ou faute de données de population par âge des Nations Unies.

Les données en gras sont de l'année scolaire s'achevant en 2016.

(z) Les données sont de l'année scolaire s'achevant en 2014.

(y) Les données sont de l'année scolaire s'achevant en 2013.

(*) Estimation nationale.

(**) Pour les données par pays : estimation partielle de l'ISU ; pour les sommes et moyennes pondérées par région ou par autre groupe de pays : imputation partielle due à la couverture incomplète des pays (entre 33 % et 60 % de la population de la région ou d'un autre groupe de pays).

(-) Valeur nulle ou négligeable.

() La catégorie ne s'applique ou n'existe pas.

(...) Données non disponibles.

ACCÈS ET PARTICIPATION À L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR									PARTICIPATION À L'ÉDUCATION ET À LA FORMATION		
Taux brut d'admission (TBA) dans l'enseignement supérieur (%)			Étudiants inscrits dans l'enseignement supérieur		Taux brut de scolarisation (TBS) dans l'enseignement supérieur (%)				Taux de participation des adultes (25 à 64 ans) à l'enseignement formel ou non formel et à la formation au cours des 12 derniers mois ¹		
Année scolaire s'achevant en 2015			Année scolaire s'achevant en 2015		Année scolaire s'achevant en 2015				Année d'enquête la plus récente 2011		
Total	M	F	Total (000)	F %	Total	M	F		Total	M	F
Médiane			Somme	% F	Moyenne pondérée				Médiane		
...	...	...	212 431	51	36	34	38		...	...	...
...	...	...	17 054	49	42	42**	42**		...	...	...
33	33	40	6 306	52	32	30**	33**		...	...	...
...	...	...	10 748	47	52	53**	51**		...	...	...
...	...	...	7 428**	41**	8**	10**	7**		...	...	...
...	...	...	24 894**	56**	46**	40**	53**		...	...	...
...	...	...	23 957	56	47	41	54		...	...	...
...	...	...	936	61	29	23	36		...	...	...
...	...	...	66 813	51	40	38	43		...	...	...
...	...	...	51 572	50	46	43	49		...	...	...
...	...	...	15 241	54	28	25**	30**		...	...	...
32	24	41	41 895	47	25	25	24		...	...	...
48	47	48	1 895	50	25	24	25		...	...	...
70	65	78	50 702	55	75	66**	85**		39	40	39
...	...	...	1 750	57	62**	52**	72**		...	...	...
...	...	...	4 447**	36**	8**	10**	5**		...	...	...
...	...	...	151 849	51	33	31	35		...	...	...
...	...	...	61 648	48	23	23	23		...	...	...
...	...	...	90 201	52	46	43	50		...	...	...
...	...	...	56 135	54	74	66**	82**		...	...	...

TABLEAU 6 : ODD 4, Cible 4.4 – Compétences pour l'emploi, l'emploi décent et l'entrepreneuriat des jeunes et des adultes

D'ici à 2030, augmenter de manière considérable le nombre des jeunes et des adultes ayant des compétences pertinentes, y compris des compétences techniques et professionnelles pour l'emploi, l'emploi décent et l'entrepreneuriat

Pays ou territoire	ACQUISITION DES COMPÉTENCES EN TIC			NIVEAU D'INSTRUCTION DES ADULTES											
	Pourcentage des adultes (15 ans et plus) ayant des compétences en TIC par type de compétences (%) ¹			Pourcentage des adultes (25 ans et plus) (%) ayant atteint au moins le niveau suivant :											
	Connecte ou installe de nouveaux appareils	Copie ou migre un fichier ou un dossier	Crée des présentations électroniques avec des logiciels de présentation	Enseignement primaire (CITE niveau 1 à 8)			Premier cycle de l'enseignement secondaire (CITE niveau 2 à 8)			Second cycle de l'enseignement secondaire (CITE niveau 3 à 8)			Cycle court de l'enseignement supérieur (CITE niveau 5 à 8)		
	2015	2015	2015	2010-2015 ²			2010-2015 ²			2010-2015 ²			2010-2015 ²		
	Total	Total	Total	Total	M	F	Total	M	F	Total	M	F	Total	M	F
Afrique du Nord et Asie occidentale															
Algérie	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Arabie saoudite	...	...	...	81	86	74	67	70	60	49	51	46	21	21	21
Bahrein	...	...	...	68	70	64	55	54	57	42	41	45	19	18	22
Égypte	1	11	0,4	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Émirats arabes unis	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Iraq	...	...	...	79	83	74	44	50	37	30	34	24	11	13	8
Israël	...	...	...	96	97	94	89	91	88	81	82	81	47	44	50
Jordanie	...	...	...	85	90	80	74	78	69	41	43	40	16	19	13
Koweït	...	...	...	62	61	64	56	54	58	30	26	36	...	...	...
Liban	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Libye	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Maroc	23	37	16	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Oman	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Palestine	...	...	...	84	83	85	66	64	73	50	45	63	...	...	...
Qatar	...	...	...	93	96	90	60	62	59	39	40	38	23	24	23
République arabe syrienne	...	...	...	84	84	86	68	68	71	44	41	58	...	...	...
Soudan	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Tunisie	...	...	...	...	...	...	40	47	33	...	...	...	...	...	...
Turquie	25	37	16	88	95	82	56	67	46	37	44	30	17	20	15
Yémen	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Afrique subsaharienne															
Afrique du Sud	...	...	...	82	84	81	77	79	75	65	67	63	8	8	7
Angola	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Bénin	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Botswana	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Burkina Faso	...	...	...	...	...	...	8	12	6	3	4	2	...	...	...
Burundi	...	...	...	11	14	8	6	8	4	3	5	2	1	2	1
Cabo Verde	...	...	...	52	55	49	29	31	28	20	20	20	10	9	10
Cameroun	...	...	...	36	47	26	36	47	26	18	25	11	1	2	1
Comores	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Congo	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Côte d'Ivoire	...	...	...	...	...	...	21	27	14	11	15	7	5	7	3
Djibouti	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Érythrée	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Éthiopie	...	...	...	25	37	14	13	18	8	9	13	6	1	2	0,4
Gabon	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Gambie	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Ghana	...	...	...	65	73	57	54	65	45	21	27	15	3	5	2
Guinée	...	...	...	...	...	...	12	19	5	...	...	...	3	5	1
Guinée équatoriale	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Guinée-Bissau	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Kenya	...	...	...	51	55	47	29	32	25	22	26	18	...	...	...
Lesotho	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Libéria	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Madagascar	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Malawi	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Mali	...	...	...	22	29	16	12	16	7	6	9	3	2	3	1
Maurice	...	...	...	67	71	63	54	59	50	44	48	40	5	7	4
Mauritanie	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Mozambique	...	...	...	23	28	17	16	19	12	5	7	4	2	3	2
Namibie	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Niger	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Nigéria	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Ouganda	...	...	...	33	11	10	24	11	10	10	11	10	8	11	10
R. D. Congo	...	...	...	64	78	50	51	66	37	27	39	17	9	14	5
République centrafricaine	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
République-Unie de Tanzanie	...	...	...	65	71	59	11	14	9	3	5	2	2	3	1
Rwanda	...	...	...	31	36	27	12	15	9	8	11	6	4	5	3
Sao Tomé-et-Principe	...	...	...	...	...	...	39	46	32	...	...	...	...	...	...
Sénégal	...	...	...	27	33	22	14	19	10	8	12	5	4	6	3
Seychelles	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Sierra Leone	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Somalie	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Soudan du Sud	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Swaziland	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Tchad	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Togo	...	...	...	30	11	10	18	11	10	9	11	10	...	...	...
Zambie	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Zimbabwe	...	...	...	76	82	70	59	66	52	15	19	12	...	...	...

TABLEAU 6 (SUITE)

Pays ou territoire	ACQUISITION DES COMPÉTENCES EN TIC			NIVEAU D'INSTRUCTION DES ADULTES											
	Pourcentage des adultes (15 ans et plus) ayant des compétences en TIC par type de compétences (%) ¹			Pourcentage des adultes (25 ans et plus) (%) ayant atteint au moins le niveau suivant :											
	Connecte ou installe de nouveaux appareils	Copie ou migre un fichier ou un dossier	Crée des présentations électroniques avec des logiciels de présentation	Enseignement primaire (CITE niveau 1 à 8)			Premier cycle de l'enseignement secondaire (CITE niveau 2 à 8)			Second cycle de l'enseignement secondaire (CITE niveau 3 à 8)			Cycle court de l'enseignement supérieur (CITE niveau 5 à 8)		
	2015	2015	2015	2010-2015 ²			2010-2015 ²			2010-2015 ²			2010-2015 ²		
	Total	Total	Total	Total	M	F	Total	M	F	Total	M	F	Total	M	F
Amérique latine et Caraïbes															
Anguilla	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Antigua-et-Barbuda	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Argentine	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Aruba	...	...	...	91	92	91	61	63	59	32	32	32	...	...	...
Bahamas	...	...	...	95	95	95	89	89	89	82	81	82	23	18	27
Barbade	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Belize	...	...	...	100	100	100	84	84	84	37	36	37	6	6	6
Bermudes	...	...	...	...	...	...	...	...	...	77	73	80	37	33	41
Bolivie	...	...	...	59	64	53	52	57	47	43	47	39	24	25	23
Brésil	16	27	12	77	76	78	56	55	58	43	40	45	13	11	15
Chili	...	...	...	85	86	84	76	77	74	54	55	53	18	18	18
Colombie	...	...	...	76	76	76	50	49	51	45	45	46	...	...	...
Costa Rica	...	...	...	81	81	81	53	52	54	38	37	39	22	21	23
Cuba	...	...	...	91	92	90	81	83	79	57	58	57	15	13	17
Curaçao	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Dominique	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
El Salvador	...	...	...	56	61	53	41	45	38	27	29	25	10	11	10
Équateur	...	...	...	83	84	81	52	52	52	42	43	42	...	...	...
Grenade	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Guatemala	...	...	...	62	62	61	37	36	37	27	26	27	9	10	7
Guyana	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Haïti	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Honduras	...	...	...	59	58	59	32	31	33	23	21	24	10	10	10
Îles Caïmanes	...	...	...	99	99	99	95	94	96	90	90	91	38	34	42
Îles Turques et Caïques	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Îles Vierges britanniques	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Jamaïque	...	...	...	99	99	99	61	57	65	...	...	...	...	...	...
Mexique	...	...	...	79	81	78	60	61	58	33	35	32	16	17	15
Montserrat	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Nicaragua	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Panama	...	...	...	83	83	82	61	60	63	43	40	46	21	18	24
Paraguay	...	...	...	75	76	74	48	49	47	38	38	38	14	12	16
Pérou	...	...	...	81	86	75	62	68	57	56	61	51	21	21	21
République dominicaine	...	...	...	67	66	68	57	54	59	35	31	38	12	10	14
Sainte-Lucie	...	...	...	...	...	...	46	43	49	40	38	43	10	8	12
Saint-Kitts-et-Nevis	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Saint-Martin	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Sint Maarten	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
St Vincent/Grenad.	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Suriname	...	...	...	90	93	88	62	63	61	25	23	26	...	...	...
Trinité-et-Tobago	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Uruguay	...	...	...	89	89	90	54	52	56	29	25	32	12	10	15
Venezuela	...	...	...	88	87	89	54	67	72	56	52	60	30	25	35
Asie de l'Est et du Sud-Est															
Brunei Darussalam	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Cambodge	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Chine	...	...	...	...	...	...	65	72	59	22	25	19	9	10	8
Hong Kong, Chine	...	...	...	95	98	93	78	82	76	62	64	61	22	25	19
Indonésie	...	...	...	78	82	74	49	53	44	32	36	29	9	10	9
Japon	...	...	...	100	100	100	...	...	...	81	82	79	35	37	32
Macao, Chine	...	...	...	88	90	85	69	71	66	45	47	43	17	18	17
Malaisie	...	...	...	91	94	88	68	71	65	51	52	50	...	...	...
Mongolie	...	...	...	95	95	96	85	84	85	68	64	71	24	20	27
Myanmar	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Philippines	...	...	...	84	82	86	70	69	71	58	57	60	27	25	28
RDP lao	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
République de Corée	...	...	...	94	98	91	83	89	77	73	80	66	35	41	30
RPD Corée	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Singapour	19	42	23	87	90	84	79	83	76	71	74	68	43	46	40
Thaïlande	...	...	...	66	70	62	45	48	43	33	34	32	19	18	20
Timor-Leste	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Viet Nam	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Asie du Sud															
Afghanistan	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Bangladesh	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Bhoutan	...	...	...	20	26	15	10	13	6	6	8	3	5	7	3
Inde	...	...	...	51	62	40	38	47	28	27	34	19	10	13	7
Maldives	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...

TABLEAU 6 (SUITE)

Pays ou territoire	ACQUISITION DES COMPÉTENCES EN TIC			NIVEAU D'INSTRUCTION DES ADULTES											
	Pourcentage des adultes (15 ans et plus) ayant des compétences en TIC par type de compétences (%) ¹			Pourcentage des adultes (25 ans et plus) (%) ayant atteint au moins le niveau suivant :											
	Connecte ou installe de nouveaux appareils	Copie ou migre un fichier ou un dossier	Crée des présentations électroniques avec des logiciels de présentation	Enseignement primaire (CITE niveau 1 à 8)			Premier cycle de l'enseignement secondaire (CITE niveau 2 à 8)			Second cycle de l'enseignement secondaire (CITE niveau 3 à 8)			Cycle court de l'enseignement supérieur (CITE niveau 5 à 8)		
	2015	2015	2015	2010-2015 ²			2010-2015 ²			2010-2015 ²			2010-2015 ²		
	Total	Total	Total	Total	M	F	Total	M	F	Total	M	F	Total	M	F
Népal	...	...	...	87	90	83	56	59	52	35	38	31	-	-	-
Pakistan	...	...	...	50	63	37	37	47	27	28	34	21	9	11	6
République islamique d'Iran	5	22	6	...	...	...	68	71	66	47	47	47	22	22	21
Sri Lanka	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Caucase et Asie centrale															
Arménie	...	...	...	99	100	99	97	98	97	92	92	92	47	45	49
Azerbaïdjan	...	...	...	99	99	98	96	98	94	89	92	85	25	27	24
Géorgie	...	...	...	99	99	99	97	97	96	92	93	91	31	31	31
Kazakhstan	15	19	21	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Kirghizistan	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Ouzbékistan	...	...	...	100	100	100	100	100	100	92	94	90	55	60	51
Tadjikistan	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Turkménistan	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Europe et Amérique du Nord															
Albanie	...	...	...	96	97	94	87	89	85	45	46	44	13	13	12
Allemagne	49	76	34	100	100	100	97	97	96	83	88	78	25	31	20
Andorre	...	...	...	96	97	96	73	73	72	48	48	47	21	21	21
Autriche	54	73	40	...	...	...	...	...	...	79	86	72	27	30	24
Bélarus	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Belgique	47	68	36	95	96	94	84	87	82	66	68	65	32	31	33
Bosnie-Herzégovine	...	...	...	80	89	72	...	...	...	61	73	50	11	11	10
Bulgarie	20	51	9	...	...	...	95	96	94	75	76	74	24	20	28
Canada	...	...	...	...	...	...	...	...	...	83	83	83	48	45	51
Chypre	35	63	28	94	96	92	79	81	77	69	71	67	35	34	36
Croatie	33	55	24	97	99	95	89	94	85	71	79	63	18	18	18
Danemark	66	77	49	...	...	...	92	93	92	78	78	78	35	30	39
ERY de Macédoine	24	50	16	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Espagne	51	63	40	90	92	89	75	78	72	48	48	47	29	29	30
Estonie	53	67	38	...	...	...	...	...	...	90	88	91	38	28	46
États-Unis	...	...	...	99	99	99	95	95	95	88	88	89	42	41	43
Fédération de Russie	7	...	7	99	100	99	94	95	92	85	86	83	62	60	64
Finlande	71	80	58	...	...	...	...	...	...	74	73	74	34	30	38
France	49	70	41	98	98	97	83	86	81	69	72	67	30	29	31
Grèce	43	54	26	95	97	94	69	73	65	58	59	57	24	24	23
Hongrie	43	65	17	100	100	100	97	98	96	75	80	71	22	20	23
Irlande	38	57	25	...	...	...	83	82	85	66	64	69	32	29	34
Islande	66	73	58	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Italie	40	56	25	95	97	94	78	83	74	49	50	48	14	13	15
Lettonie	41	66	33	100	100	100	100	99	100	89	86	91	30	22	37
Liechtenstein	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Lituanie ³	42	67	34	99	99	98	94	96	92	84	86	83	33	29	36
Luxembourg	64	79	51	...	...	...	100	100	100	...	...	...	34	35	34
Malte	34	58	30	99	99	98	78	82	73	37	38	35	16	17	16
Monaco	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Monténégro	...	...	...	97	99	96	89	95	84	73	80	65	20	21	18
Norvège	68	78	54	100	100	100	99	99	99	77	78	77	37	35	38
Pays-Bas	42	77	51	98	99	98	89	92	88	70	74	65	31	33	29
Pologne	39	55	22	99	99	98	84	87	81	83	86	81	24	21	26
Portugal ³	47	61	40	91	94	87	53	53	52	35	34	37	18	15	21
République de Moldova	...	...	...	99	99	99	96	97	96	75	76	74	33	28	38
Roumanie	12	37	5	99	99	98	89	93	87	65	70	59	14	15	14
Royaume-Uni	53	73	45	100	100	100	100	100	100	75	76	73	39	38	40
Saint-Marin	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Serbie	...	...	...	97	99	95	89	93	85	71	77	65	20	19	20
Slovaquie	40	73	25	100	100	100	99	99	99	87	91	83	19	18	20
Slovénie	43	59	36	100	100	100	98	99	97	82	86	77	26	23	29
Suède	64	66	56	100	100	100	90	90	90	75	76	74	32	27	36
Suisse	...	...	...	...	...	...	97	97	97	85	89	82	37	44	30
Tchéquie	38	67	23	100	100	100	100	100	100	90	94	86	20	20	19
Ukraine	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Le Pacifique															
Australie	...	...	...	100	100	100	93	93	92	76	78	73	40	37	44
Fidji	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Îles Cook	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Îles Marshall	...	...	...	96	96	96	92	92	92	70	72	68	...	...	...
Îles Salomon	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Kiribati	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Micronésie	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Nauru	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...

TABLEAU 6 (SUITE)

Pays ou territoire	ACQUISITION DES COMPÉTENCES EN TIC			NIVEAU D'INSTRUCTION DES ADULTES											
	Pourcentage des adultes (15 ans et plus) ayant des compétences en TIC par type de compétences (%) ¹			Pourcentage des adultes (25 ans et plus) (%) ayant atteint au moins le niveau suivant :											
	Connecte ou installe de nouveaux appareils	Copie ou migre un fichier ou un dossier	Crée des présentations électroniques avec des logiciels de présentation	Enseignement primaire (CITE niveau 1 à 8)			Premier cycle de l'enseignement secondaire (CITE niveau 2 à 8)			Second cycle de l'enseignement secondaire (CITE niveau 3 à 8)			Cycle court de l'enseignement supérieur (CITE niveau 5 à 8)		
	2015	2015	2015	2010-2015 ²			2010-2015 ²			2010-2015 ²			2010-2015 ²		
	Total	Total	Total	Total	M	F	Total	M	F	Total	M	F	Total	M	F
Nioué	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Nouvelle-Zélande	...	...	...	...	...	...	...	...	...	70	72	67	30	28	32
Palaos	...	...	...	99	99	98	97	97	97	88	88	88	34	30	38
Papouasie-Nouvelle-Guinée	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Samoa	...	...	...	99	99	99	...	...	...	72	70	75	...	...	...
Tokélaou	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Tonga	...	...	...	96	96	96	88	88	88	54	53	55	6	7	5
Tuvalu	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Vanuatu	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
	Médiane	Médiane	Médiane	Médiane			Médiane			Médiane			Médiane		
Monde	...	...	...	...	...	...	68	71	66	50	51	50	...	...	...
Afrique du Nord et Asie occidentale	...	...	...	84	85	81	60	64	59	42	42	43	...	...	...
Afrique du Nord	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Asie occidentale	...	...	...	84	85	81	63	65	59	42	42	43	19	18	22
Afrique subsaharienne	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Amérique latine et Caraïbes	...	...	...	83	84	81	56	55	58	41	40	42	...	...	...
Amérique latine	...	...	...	81	81	78	54	52	56	38	38	38	15	15	16
Caraïbes	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Asie de l'Est et du Sud-Est	...	...	...	89	92	87	69	72	69	58	57	60	23	23	23
Asie de l'Est	...	...	...	95	98	93	78	82	76	65	64	66	23	23	23
Asie du Sud-Est	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Asie du Sud	...	...	...	...	...	...	38	47	28	28	34	21	9	11	6
Caucase et Asie centrale	...	...	...	99	99	99	97	98	97	92	93	91	39	38	40
Europe et Amérique du Nord	43	66	34	99	99	98	90	93	89	75	77	73	29	28	29
Le Pacifique	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Pays à faible revenu	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Pays à revenu moyen	...	...	...	...	...	...	60	63	59	43	44	43	...	...	...
Revenu moyen inférieur	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Revenu moyen supérieur	...	...	...	88	90	82	65	71	65	45	45	46	17	18	17
Pays à revenu élevé	...	...	...	96	98	95	84	87	82	72	74	69	30	29	32

Source : Base de données de l'ISU, sauf autre spécification.

Note : La classification des pays par niveau de revenu est telle que définie par la Banque mondiale, mais n'inclut que les pays répertoriés dans le tableau. Elle est basée sur la liste des pays par niveau de revenu révisée en juillet 2016.

1. Base de données d'Eurostat ; Union internationale des télécommunications (UIT)/base de données sur les indicateurs des TIC.

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

3. Dans la mesure où le niveau 5 de la CITE qui porte sur l'enseignement supérieur court n'existe pas, le pourcentage des adultes ayant atteint au moins les niveaux 6 à 8 est utilisé.

(-) Valeur nulle ou négligeable.

(...) Données non disponibles.

TABLEAU 7 : ODD 4, Cible 4.5 – Genre – Éliminer les disparités entre les sexes dans l'éducation

D'ici à 2030, éliminer les disparités entre les sexes dans l'éducation et assurer l'égalité d'accès des populations vulnérables, y compris les personnes handicapées, les populations autochtones et les enfants en situation vulnérable, à tous les niveaux d'enseignement et de la formation professionnelle

Pays ou territoire	DISPARITÉS ENTRE LES SEXES DANS LA PARTICIPATION À L'ENSEIGNEMENT				DISPARITÉS ENTRE LES SEXES DANS L'ACHÈVEMENT SCOLAIRE ¹			DISPARITÉS ENTRE LES SEXES DANS LES RÉSULTATS DES APPRENTISSAGES ²		
	Indice de parité entre les sexes (IPS) du taux brut de scolarisation (TBS) dans le				Indice de parité entre les sexes (IPS) dans le taux d'achèvement du			Indice de parité entre les sexes (IPS) dans le pourcentage des étudiants ayant un niveau minimal de compétences en lecture et en mathématiques		
	Préprimaire	Primaire	Secondaire	Supérieur	Primaire	Premier cycle du secondaire	Second cycle du secondaire	Fin du cycle du primaire		
Année scolaire s'achevant en 2015				2010-2015 ⁴			Lecture	Mathématiques		
2010-2015 ⁴				2010-2015 ⁴						
IPS (F/M)	IPS (F/M)	IPS (F/M)	IPS (F/M)	IPS (F/M)	IPS (F/M)	IPS (F/M)	IPS (F/M)	IPS (F/M)		
Afrique du Nord et Asie occidentale										
Algérie	...	0,94	...	1,56	1,01	1,35	1,72	...	...	
Arabie saoudite	1,05	1,03	0,76** ²	0,96	...	...	...	...	...	
Bahreïn	0,99	1,01	1,00	1,92	...	...	...	...	...	
Égypte	0,98 ²	1,00 ²	0,99 ²	0,96	1,01	1,02	0,96	...	...	
Émirats arabes unis	0,99	0,99	...	...	...	...	...	1,22 ¹	1,04 ¹	
Iraq	...	...	...	...	0,91	0,99	0,94	...	...	
Israël	0,99	1,01	1,01	1,38	1,00	1,03	1,11	...	...	
Jordanie	0,96	1,01 ²	1,06 ²	1,11	1,01	1,06	1,32	...	...	
Koweït	...	...	1,16	1,62 ²	...	...	...	...	1,10 ¹	
Liban	0,94	0,91	0,99	...	...	...	...	1,44 ¹	1,07 ¹	
Libye	...	...	...	...	...	...	...	...	...	
Maroc	0,81	0,95	...	0,96	...	...	...	...	...	
Oman	1,02 ²	1,03	1,07	...	...	...	...	...	...	
Palestine	0,98	1,00	1,10	1,58	1,01	1,16	1,39	...	...	
Qatar	1,00	1,01	1,26	6,94	...	...	...	...	...	
République arabe syrienne	0,97 ²	0,97 ²	1,00 ²	1,14	...	...	...	...	...	
Soudan	1,35 ²	0,90 ²	0,95 ²	1,06 ²	0,97	1,05	...	...	...	
Tunisie	1,00	0,97	...	1,65	1,02	1,13	1,34	...	...	
Turquie	0,95	0,99	0,97	0,87	...	...	...	...	1,01 ¹	
Yémen	0,88 ²	0,84 ²	0,69 ²	...	0,78	0,72	0,63	...	...	
Afrique subsaharienne										
Afrique du Sud	...	0,95 ²	1,27 ²	1,48 ²	1,05	1,12	1,22	...	...	
Angola	...	...	...	0,79	...	...	...	...	...	
Bénin	1,02	0,92	0,70	0,37 ²	0,91	0,52	0,39	0,98 ¹	1,00 ¹	
Botswana	0,98 ²	0,97 ²	...	1,44	...	...	...	...	...	
Burkina Faso	1,00	0,96	0,92	0,51	0,92	0,42	0,24	0,96 ¹	0,90 ¹	
Burundi	1,02	1,01	0,91	0,31 ²	0,93	0,52	0,55	1,22 ¹	1,12 ¹	
Cabo Verde	0,99	0,95	1,12	1,39	...	...	...	...	...	
Cameroun	1,01	0,90	0,86	0,77	0,97	0,97	0,73	1,17 ¹	1,06 ¹	
Comores	1,07 ²	0,93 ²	1,07 ²	0,81 ²	1,07	1,07	1,43	...	...	
Congo	...	...	...	0,75 ²	0,95	0,88	0,96	1,11 ¹	0,90 ¹	
Côte d'Ivoire	1,01	0,89	0,72	0,66	0,76	0,53	0,68	1,05 ¹	0,79 ¹	
Djibouti	1,00	0,89	0,82	...	...	...	...	...	...	
Érythrée	0,98	0,86	0,85	0,50** ²	...	...	...	...	...	
Éthiopie	0,95	0,91	0,96	0,48 ²	1,07	0,98	0,96	...	...	
Gabon	...	...	...	...	1,12	1,09	1,04	...	...	
Gambie	...	1,07	...	...	0,94	0,96	0,85	...	...	
Ghana	1,02	1,01	0,97	0,69	1,06	1,00	0,84	...	...	
Guinée	...	0,85 ²	0,66 ²	0,45 ²	0,72	0,56	0,43	...	...	
Guinée équatoriale	1,01	0,98	...	...	...	...	...	...	...	
Guinée-Bissau	...	...	...	...	0,85	0,62	0,70	...	...	
Kenya	0,98	0,99	...	...	1,07	1,13	0,85	...	...	
Lesotho	1,04	0,97	1,36	1,45 ²	1,49	1,87	1,47	...	...	
Libéria	0,96	0,90	0,78	...	0,90	0,80	0,53	...	...	
Madagascar	1,08	1,00	0,98 ²	0,92 ²	...	...	...	...	...	
Malawi	1,01	1,02	0,90	...	1,16	0,81	0,66	...	...	
Mali	1,06	0,91	0,81	...	0,83	0,56	0,43	...	...	
Maurice	1,02	1,02	1,05	1,31	...	...	...	...	...	
Mauritanie	1,26	1,05	0,93	0,51	0,83	0,70	0,53	...	...	
Mozambique	...	0,92**	0,92**	0,73**	0,90	0,66	0,60	...	...	
Namibie	1,07 ²	0,97 ²	...	...	1,13	1,29	1,11	...	...	
Niger	1,06	0,86	0,71	...	0,66	0,45	0,30	0,85 ¹	0,67 ¹	
Nigéria	...	0,98 ²	0,93 ²	...	0,93	0,75	0,75	...	...	
Ouganda	1,04	1,02 ²	0,91	0,78 ²	1,21	0,87	0,64	...	...	
R. D. Congo	1,07 ²	0,91 ²	0,62 ²	0,46 ²	0,93	0,84	0,70	...	...	
République centrafricaine	...	...	...	...	0,68	0,58	0,53	...	...	
République-Unie de Tanzanie	1,02	1,03	0,91 ²	0,51 ²	1,20	0,90	1,01	...	...	
Rwanda	1,04	1,01	1,09	0,76	1,28	1,19	0,84	...	...	
Sao Tomé-et-Principe	1,08	0,95	1,13	1,03	1,16	1,19	1,75	...	...	
Sénégal	1,12	1,12	0,98	0,60	1,03	0,62	0,62	0,98 ¹	0,93 ¹	
Seychelles	1,05	1,03	1,07	2,11	...	...	...	...	...	
Sierra Leone	1,11	1,01	0,86	...	1,06	0,66	0,74	...	...	
Somalie	...	...	...	...	...	...	...	...	...	
Soudan du Sud	0,95	0,71	0,54	...	0,58	0,44	0,32	...	...	
Swaziland	...	0,92 ²	0,99 ²	12,44 ²	1,26	1,21	1,05	...	...	
Tchad	0,90 ²	0,77 ²	...	0,20** ²	0,78	0,55	0,37	0,78 ¹	0,64 ¹	

DISPARITÉS ENTRE LES SEXES DANS LES RÉSULTATS DES APPRENTISSAGES ¹			DISPARITÉS ENTRE LES SEXES DANS L'ALPHABÉTISME		DISPARITÉS ENTRE LES SEXES DANS LES COMPÉTENCES EN LECTURE/ÉCRITURE ET CALCUL DES ADULTES ¹		
Indice de parité entre les sexes (IPS) dans le pourcentage des étudiants ayant un niveau minimal de compétences en lecture et en mathématiques			Indice de parité entre les sexes (IPS) dans le taux d'alphabétisme des jeunes et des adultes		Indice de parité entre les sexes (IPS) dans le pourcentage des adultes (16 ans et plus) atteignant au moins un niveau minimal fixe de compétences en :		
Fin du premier cycle du secondaire			Alphabétisme des jeunes (15 à 24 ans)	Alphabétisme des adultes (15 ans et plus)	Lecture et écriture	Calcul	
Lecture	Mathématiques	2010-2015 ⁴					2012-2015 ⁴
IPS (F/M)	IPS (F/M)	IPS (F/M)	IPS (F/M)	IPS (F/M)	IPS (F/M)	IPS (F/M)	
	1,84 ⁱ	1,18 ⁱ	...	...	...	...	
	...	1,18	1,00	0,95	...	...	
	...	1,15 ⁱ	0,99	0,95	...	...	
	...	1,08	0,96	0,81	...	...	
	1,46 ^j	1,09 ^j	...	...	...	...	
	...	...	0,85	0,72	...	...	
	1,14 ⁱ	1,00 ^j	...	...	1,00	0,97	
	1,88 ^j	1,10 ^j	1,00	0,99	...	...	
	...	1,07	1,00	0,98	...	...	
	1,12 ^j	0,80 ^j	...	...	...	...	
	...	...	...	...	...	...	
	...	1,00 ^j	0,93	0,74**	...	...	
	...	1,29 ^j	1,00	0,89	...	...	
	...	...	1,00	0,97	...	...	
	1,48 ^j	1,10 ^j	1,01	1,00	...	...	
	...	0,90 ^j	...	...	...	...	
	...	...	...	...	...	...	
	1,39 ^j	0,87 ⁱ	0,99	0,84	...	...	
	1,23 ^j	0,95 ⁱ	0,99	0,94	0,93	0,82	
	...	...	...	...	...	...	
	...	1,09 ^j	1,01	0,98	...	...	
	...	...	0,83	0,67	...	...	
	...	...	0,64	0,49**	...	...	
	...	1,17 ⁱ	...	...	...	...	
	...	...	0,77	0,59	...	...	
	...	...	0,88	0,78	...	...	
	...	...	1,01	0,89	...	...	
	...	...	0,89	0,83	...	...	
	...	...	0,94	0,75**	...	...	
	...	...	0,90	0,84**	...	...	
	...	...	0,80	0,73	...	...	
	...	...	...	...	...	...	
	...	...	...	...	...	...	
	...	...	1,02	0,94**	...	...	
	...	...	0,85	0,65**	...	...	
	...	0,69 ^j	0,94	0,83	...	...	
	...	...	0,65	0,50	...	...	
	...	...	...	...	...	...	
	...	...	0,70	0,50	...	...	
	...	...	0,99	0,88**	...	...	
	...	...	1,18	1,25**	...	...	
	...	...	...	...	...	...	
	...	...	0,96	0,91	...	...	
	...	...	1,01	0,79**	...	...	
	...	...	0,65	0,49	...	...	
	...	...	1,01	0,96	...	...	
	...	...	...	...	...	...	
	...	...	...	...	...	...	
	...	...	1,02	0,99	...	...	
	...	...	0,44	0,38**	...	...	
	...	...	...	...	...	...	
	...	...	0,95	0,78	...	...	
	...	...	0,88	0,75	...	...	
	...	...	0,55	0,48**	...	...	
	...	...	0,97	0,88	...	...	
	...	...	1,03	0,89	...	...	
	...	...	0,99	0,90	...	...	
	...	...	0,83	0,64	...	...	
	...	...	1,01	1,01	...	...	
	...	...	0,79	0,60**	...	...	
	...	...	...	...	...	...	
	...	...	...	...	...	...	
	...	...	1,03	0,98**	...	...	
	...	...	0,55	0,45	...	...	

TABEAU 7 (SUITE)

Pays ou territoire	DISPARITÉS ENTRE LES SEXES DANS LA PARTICIPATION À L'ENSEIGNEMENT				DISPARITÉS ENTRE LES SEXES DANS L'ACHÈVEMENT SCOLAIRE ¹			DISPARITÉS ENTRE LES SEXES DANS LES RÉSULTATS DES APPRENTISSAGES ²		
	Indice de parité entre les sexes (IPS) du taux brut de scolarisation (TBS) dans le				Indice de parité entre les sexes (IPS) dans le taux d'achèvement du			Indice de parité entre les sexes (IPS) dans le pourcentage des étudiants ayant un niveau minimal de compétences en lecture et en mathématiques		
	Préprimaire	Primaire	Secondaire	Supérieur	Primaire	Premier cycle du secondaire	Second cycle du secondaire	Fin du cycle du primaire		
								Lecture	Mathématiques	
Année scolaire s'achevant en 2015				2010-2015 ⁴			2010-2015 ⁴			
IPS (F/M)	IPS (F/M)	IPS (F/M)	IPS (F/M)	IPS (F/M)	IPS (F/M)	IPS (F/M)	IPS (F/M)	IPS (F/M)		
Togo	1,03	0,95	...	0,43	0,89	0,64	0,49	1,11 ¹	0,95 ¹	
Zambie	...	1,01 ⁹	...	...	1,03	0,88	0,68	...	...	
Zimbabwe	1,02 ⁹	0,98 ⁹	0,98 ⁹	0,90	1,10	1,13	0,73	...	...	
Amérique latine et Caraïbes										
Anguilla	...	...	...	...	...	...	...	...	...	
Antigua-et-Barbuda	0,96	0,94	1,02	...	...	...	...	...	...	
Argentine	1,01 ²	1,00 ²	1,07 ²	1,62 ²	1,03	1,15	1,21	1,11 ⁸	0,93 ⁸	
Aruba	0,98 ²	0,97 ²	...	2,26	...	...	...	...	...	
Bahamas	...	...	...	...	...	...	...	...	...	
Barbade	1,03 ²	1,01 ²	1,03 ²	...	1,02	0,99	1,06	...	...	
Belize	1,03	0,95	1,02	1,61	1,09	1,32	1,31	...	...	
Bermudes	0,84	0,98	1,12	2,32	...	...	...	...	...	
Bolivie	1,00	0,97	0,98	...	1,00	...	...	...	...	
Brésil ³	0,99**	0,97*	1,05*	1,40*	1,10	1,12	1,24	1,07 ⁸	0,91 ⁸	
Chili	0,97	0,97	1,01	1,14	1,01	1,03	1,08	1,03 ⁸	1,01 ⁸	
Colombie	...	0,97	1,07	1,16	1,02	1,11	1,10	1,02 ⁸	0,86 ⁸	
Costa Rica	0,99	0,99	1,04	1,31	1,01	1,30	1,49	1,02 ⁸	0,96 ⁸	
Cuba	1,03	0,95	1,05	1,43	1,00	1,02	1,01	...	...	
Curaçao	...	0,96 ⁹	1,05 ⁹	2,33 ⁹	...	...	...	...	...	
Dominique	0,94	0,98	0,99	...	...	...	...	...	...	
El Salvador	1,02	0,96	1,01	1,10	1,05	1,02	1,10	...	...	
Équateur	1,04	1,00	1,04	...	1,01	1,03	1,06	1,00 ⁸	0,97 ⁸	
Grenade	0,97 ⁹	0,96	1,00	1,16	...	...	...	...	...	
Guatemala	1,01	0,96	0,93	1,17	0,95	0,87	0,90	1,00 ⁸	0,84 ⁸	
Guyana	...	...	...	...	1,04	1,09	1,34	...	...	
Haiti	...	...	...	...	1,24	1,17	0,66	...	...	
Honduras	1,02 ²	0,99	1,19	1,35	1,06	1,32	1,27	1,03 ⁸	0,86 ⁸	
Îles Caïmanes	...	...	...	...	...	...	...	...	...	
Îles Turques et Caïques	...	...	...	...	...	...	...	...	...	
Îles Vierges britanniques	...	...	...	...	...	...	...	...	...	
Jamaïque	1,07	...	1,07	1,73	1,00	1,01	1,06	...	...	
Mexique	1,02 ²	1,00 ²	1,07 ²	1,01 ²	1,02	1,02	1,04	1,00 ⁸	0,98 ⁸	
Montserrat	...	...	...	...	...	...	...	...	...	
Nicaragua	...	...	...	...	...	...	...	1,03 ⁸	0,89 ⁸	
Panama	1,02 ²	0,97 ²	1,07 ²	1,49 ⁹	1,02	1,03	1,22	1,08 ⁸	1,10 ⁸	
Paraguay	...	...	...	...	1,06	...	...	1,10 ⁸	0,96 ⁸	
Pérou	1,01	1,00	1,00	...	1,01	1,02	0,97	0,95 ⁸	0,85 ⁸	
République dominicaine	1,05	0,91	1,10	1,84	1,08	1,14	1,28	1,14 ⁸	0,84 ⁸	
Sainte-Lucie	1,06	...	0,99	1,90	1,00	1,03	1,21	...	...	
Saint-Kitts-et-Nevis	0,96	1,02	1,05	2,04	...	...	...	...	...	
Saint-Martin	...	...	...	...	...	...	...	...	...	
Sint Maarten	...	...	...	...	...	...	...	...	...	
St Vincent/Grenad.	1,01	0,98	0,97	...	...	...	...	...	...	
Suriname	1,08	0,98	1,27	...	1,09	1,46	1,29	...	...	
Trinité-et-Tobago	...	...	...	...	...	...	...	...	...	
Uruguay	1,02 ²	0,98 ²	1,11 ²	...	1,02	1,19	0,72	1,02 ⁸	0,93 ⁸	
Venezuela	1,00	0,97	1,08	...	1,03	...	...	...	...	
Asie de l'Est et du Sud-Est										
Brunei Darussalam	1,02	1,00	1,00	1,65	...	...	...	...	...	
Cambodge	...	0,99	...	0,82	1,14	0,96	0,97	...	...	
Chine	1,01	1,00	1,03	1,19	1,02	1,15	1,02	...	...	
Hong Kong, Chine	...	...	0,96	1,16	...	...	...	...	...	
Indonésie	1,05 ²	0,97	1,00	1,12	1,02	1,07	0,94	...	...	
Japon	...	1,00 ²	1,00 ²	0,93 ²	...	...	...	...	...	
Macao, Chine	1,00	0,99	0,99	1,33	...	...	...	...	...	
Malaisie	1,03	1,00	1,08	1,53	...	...	...	...	...	
Mongolie	...	0,98	1,02	1,38	1,02	1,12	1,37	...	...	
Myanmar	...	0,97 ²	1,03 ²	...	1,06	1,12	1,52	...	...	
Philippines	...	1,00 ⁹	1,10 ⁹	1,28 ⁸	1,10	1,25	1,25	...	...	
RDP lao	1,04	0,96	0,93	0,96	1,03	0,90	0,97	...	...	
République de Corée	1,00	0,99	0,99	0,77	...	...	...	...	...	
RPD Corée	1,01	1,00	1,01	0,55	...	...	...	...	...	
Singapour	...	...	...	...	...	...	...	...	...	
Thaïlande	0,94	0,94	0,94	1,41	1,01	1,11	1,15	...	...	
Timor-Leste	1,07	0,99	1,07	...	...	...	...	...	...	
Viet Nam	0,97	0,99	...	1,00	1,01	1,10	1,17	...	...	

DISPARITÉS ENTRE LES SEXES DANS LES RÉSULTATS DES APPRENTISSAGES ¹			DISPARITÉS ENTRE LES SEXES DANS L'ALPHABÉTISME		DISPARITÉS ENTRE LES SEXES DANS LES COMPÉTENCES EN LECTURE/ÉCRITURE ET CALCUL DES ADULTES ¹	
Indice de parité entre les sexes (IPS) dans le pourcentage des étudiants ayant un niveau minimal de compétences en lecture et en mathématiques			Indice de parité entre les sexes (IPS) dans le taux d'alphabétisme des jeunes et des adultes		Indice de parité entre les sexes (IPS) dans le pourcentage des adultes (16 ans et plus) atteignant au moins un niveau minimal fixe de compétences en :	
Fin du premier cycle du secondaire			Alphabétisme des jeunes (15 à 24 ans)	Alphabétisme des adultes (15 ans et plus)	Lecture et écriture	Calcul
Lecture	Mathématiques					
2010-2015 ⁴			2010-2016 ⁴		2012-2015 ⁴	2012-2015 ⁴
IPS (F/M)	IPS (F/M)		IPS (F/M)	IPS (F/M)	IPS (F/M)	IPS (F/M)
...	...		0,87	0,66	...	...
...	...		0,95	0,88	...	...
...	...		1,06	0,99**	...	...
...	...		...	...	...	...
...	...		...	...	...	...
1,41 ¹	0,82 ¹		1,00	1,00**	...	...
...	...		1,00	1,00	...	...
...	...		...	...	...	...
...	...		...	...	...	...
...	...		...	...	...	...
...	...		...	...	...	...
1,21 ¹	0,79 ¹		1,01	0,92	...	...
1,08 ¹	0,85 ¹		1,00	1,01	...	...
1,12 ¹	0,83 ¹		1,01	1,00	0,95	0,83
1,13 ¹	0,76 ¹		1,00	1,00	...	...
...	...		1,00	1,00	...	...
...	...		...	...	...	...
...	...		...	...	...	...
...	...		1,01	0,96	...	...
...	...		1,00	0,98	...	...
...	...		...	...	...	...
...	...		0,98	0,88	...	...
...	...		1,01	0,99**	...	...
...	...		...	...	...	...
...	0,67 ¹		1,02	1,00	...	...
...	...		...	...	...	...
...	...		...	...	...	...
...	...		...	...	...	...
1,18 ¹	0,90 ¹		1,00	0,98	...	...
...	...		...	...	...	...
...	...		...	...	...	...
...	...		0,99	0,99	...	...
...	...		1,01	0,98	...	...
1,09 ¹	0,88 ¹		1,00	0,94	...	...
1,45 ¹	0,95 ¹		1,01	1,01	...	...
...	...		...	...	...	...
...	...		...	...	...	...
...	...		...	...	...	...
...	...		...	...	...	...
...	...		...	...	...	...
...	...		0,99	0,96	...	...
1,39 ¹	1,19 ¹		...	...	...	...
1,20 ¹	0,89 ¹		1,01	1,01	...	...
...	...		1,01	1,00	...	...
...	...		1,00	0,97	...	...
...	...		...	...	...	...
			1,00	0,95	...	...
1,08 ¹	1,02 ¹		...	...	...	...
1,35 ¹	1,06 ¹		1,00	0,96	...	...
1,05 ¹	0,98 ¹		...	...	1,00	1,00
1,12 ¹	1,03 ¹		1,00	0,97	...	...
1,53 ¹	1,06 ¹		1,00	0,95	...	...
...	...		1,01	1,00	...	...
...	...		0,99	0,90**	...	...
...	...		1,01	1,01	...	...
...	...		0,87	0,74**	...	...
1,14 ¹	1,06 ¹		...	...	0,99	0,98
...	...		...	...	...	...
1,06 ¹	1,02 ¹		1,00	0,97	0,98	0,97
1,39 ¹	1,03 ¹		1,00	0,96	...	...
...	...		0,98	0,83	...	...
1,13 ¹	1,04 ¹		...	...	...	...

TABEAU 7 (SUITE)

Pays ou territoire	DISPARITÉS ENTRE LES SEXES DANS LA PARTICIPATION À L'ENSEIGNEMENT				DISPARITÉS ENTRE LES SEXES DANS L'ACHÈVEMENT SCOLAIRE ¹			DISPARITÉS ENTRE LES SEXES DANS LES RÉSULTATS DES APPRENTISSAGES ²		
	Indice de parité entre les sexes (IPS) du taux brut de scolarisation (TBS) dans le				Indice de parité entre les sexes (IPS) dans le taux d'achèvement du			Indice de parité entre les sexes (IPS) dans le pourcentage des étudiants ayant un niveau minimal de compétences en lecture et en mathématiques		
	Préprimaire	Primaire	Secondaire	Supérieur	Primaire	Premier cycle du secondaire	Second cycle du secondaire	Fin du cycle du primaire		
Année scolaire s'achevant en 2015				2010-2015 ⁴			Lecture	Mathématiques		
2010-2015 ⁴				2010-2015 ⁴						
IPS (F/M)	IPS (F/M)	IPS (F/M)	IPS (F/M)	IPS (F/M)	IPS (F/M)	IPS (F/M)	IPS (F/M)	IPS (F/M)		
Asie du Sud										
Afghanistan	...	0,69	0,56	0,28 ^z	0,50	0,33	0,27	...	...	
Bangladesh	1,02	1,08	1,13	0,74 ^z	1,13	1,03	0,82	...	...	
Bhoutan	1,07	1,00	1,07 ^z	0,74 ^u	1,06	0,94	0,73	...	...	
Inde	0,94	1,12	1,01	0,99	0,99	0,96	0,92	...	...	
Maldives	1,00	1,01	...	1,63 ^z	...	...	...	...	...	
Népal	0,97	1,08	1,07**	1,02**	0,91	0,83	...	...	...	
Pakistan	...	0,85	0,79	0,87	0,92	0,82	0,85	...	...	
République islamique d'Iran	0,98	1,05	0,99	0,89	...	...	...	...	...	
Sri Lanka	0,99	0,98	1,05 ^u	1,54	...	...	...	...	...	
Caucase et Asie centrale										
Arménie	1,03	1,00	1,01	1,13	1,00	1,07	1,42	...	1,03 ⁱ	
Azerbaïdjan ⁵	1,01*	0,98*	...	1,16*	...	...	...	1,05 ⁱ	1,03 ⁱ	
Géorgie	...	1,02	1,00	1,22	...	1,00	1,00	...	...	
Kazakhstan	1,05	1,00	1,03	1,24	1,00	1,00	1,02	...	1,00 ⁱ	
Kirghizistan	1,01	0,99	1,02	1,31	1,00	1,01	1,04	...	...	
Ouzbékistan	0,97	0,98	0,98	0,64	...	...	...	...	...	
Tadjikistan	0,88	1,01	0,90 ^u	0,72	0,99	0,91	0,67	...	...	
Turkménistan	...	0,98 ^z	0,96 ^z	0,64 ^z	...	...	...	...	...	
Europe et Amérique du Nord										
Albanie	...	0,97	0,94	1,40	...	...	...	...	...	
Allemagne	1,00	0,99	0,94	0,96	...	0,99	1,04	1,01 ⁱ	1,00 ⁱ	
Andorre	...	...	...	...	...	...	...	...	...	
Autriche	1,02	0,99	0,95	1,20	...	0,98	1,01	1,01 ⁱ	1,00 ⁱ	
Bélarus	0,96	1,00	0,99	1,33	1,00	1,00	1,05	...	...	
Belgique	1,00	1,00	1,14	1,31	...	1,03	0,99	...	...	
Bosnie-Herzégovine	...	...	...	...	1,00	1,01	1,25	...	...	
Bulgarie	0,98	0,99	0,97	1,27	...	1,01	0,90	1,03 ⁱ	1,01 ⁱ	
Canada	...	1,01 ^u	1,00 ^u	...	...	1,00	1,08	...	...	
Chypre ⁵	1,00*	1,00*	0,99*	1,36*	...	0,99	1,11	...	...	
Croatie	0,96	1,00	1,05	1,36	...	1,02	0,98	1,01 ⁱ	0,99 ⁱ	
Danemark	1,00	0,98	1,04	1,38	...	1,01	1,09	...	...	
ERY de Macédoine	0,99	0,99	0,97	1,25	0,99	0,91	0,99	...	...	
Espagne	0,99	1,01	1,00	1,18	...	1,00	1,24	...	...	
Estonie	...	1,00	0,99	1,53	...	1,01	1,11	...	...	
États-Unis	0,98	1,00	1,02 ⁱ	1,37	1,00	1,00	1,03	...	...	
Fédération de Russie	0,98	1,01	0,98	1,21	1,00	1,00	1,00	1,01 ⁱ	1,00 ⁱ	
Finlande	1,00	1,00	1,09	1,21	...	1,00	1,09	...	...	
France	1,00 ^z	0,99 ^z	1,01 ^z	1,23 ^z	...	1,01	1,14	1,00 ⁱ	0,99 ⁱ	
Grèce	...	0,99 ^z	0,94 ^z	1,00 ^z	...	0,98	0,99	...	...	
Hongrie	0,97	0,99	1,00	1,25	...	1,00	0,95	1,02 ⁱ	1,00 ⁱ	
Irlande	1,04	1,01	1,03	1,09	...	1,03	1,03	...	...	
Islande	1,00 ^u	0,99 ^u	1,04 ^u	1,71 ^u	...	1,00	1,40	...	...	
Italie	0,98	0,99	0,98	1,36	...	1,00	1,10	1,01 ⁱ	0,97 ⁱ	
Lettonie	0,99	0,99	0,99	...	...	1,02	1,05	...	...	
Liechtenstein ⁵	1,04*	0,98*	0,78*	0,49*	...	...	...	...	...	
Lituanie	0,98	1,00	0,96	...	...	0,99	1,05	1,02 ⁱ	1,01 ⁱ	
Luxembourg	0,99 ^z	1,00 ^z	1,02 ^z	...	...	1,05	1,08	...	...	
Malte	1,04	1,02	1,07	1,37	...	1,02	1,05	...	...	
Monaco	...	...	...	...	...	...	...	...	...	
Monténégro	0,94	0,98	1,00	...	0,98	1,01	1,44	...	...	
Norvège	1,00	1,00	0,97	1,46	...	0,99	1,12	...	...	
Pays-Bas	1,02	0,99	1,01	...	...	0,98	1,27	...	...	
Pologne	0,99 ^z	1,00 ^z	0,96 ^z	1,52 ^z	...	1,03	1,05	...	...	
Portugal	0,97 ^z	0,96	0,97	1,13	...	0,98	1,27	...	...	
République de Moldova ⁵	0,99*	0,99*	1,01*	1,34*	1,00	1,04	1,17	...	...	
Roumanie	1,00	0,98	0,99	1,23	...	1,02	1,01	1,05 ⁱ	1,00 ⁱ	
Royaume-Uni	1,00 ^z	1,00 ^z	1,04 ^z	1,31 ^z	...	1,00	1,06	...	...	
Saint-Marin	...	...	...	...	...	...	...	...	...	
Serbie ⁵	0,98*	1,00*	1,01*	1,33*	1,00	1,03	1,17	...	1,00 ⁱ	
Slovaquie	0,98	0,99	1,01	1,55 ^z	...	1,00	1,01	1,01 ⁱ	0,98 ⁱ	
Slovénie	0,98 ^z	1,00 ^z	1,00 ^z	1,44 ^z	...	1,00	1,04	...	...	
Suède	1,00	1,04	1,14	1,53	...	0,99	1,02	...	...	
Suisse	0,98 ^z	1,00	0,97	1,03	...	0,99	0,94	...	...	
Tchéquie	0,97	1,00	1,01	1,41	...	1,00	1,00	1,01 ⁱ	0,99 ⁱ	
Ukraine	...	1,02 ^z	0,98 ^z	...	...	1,00	1,01	...	...	

351

TABLEAU 7 (SUITE)

Pays ou territoire	DISPARITÉS ENTRE LES SEXES DANS LA PARTICIPATION À L'ENSEIGNEMENT				DISPARITÉS ENTRE LES SEXES DANS L'ACHÈVEMENT SCOLAIRE ¹			DISPARITÉS ENTRE LES SEXES DANS LES RÉSULTATS DES APPRENTISSAGES ²	
	Indice de parité entre les sexes (IPS) du taux brut de scolarisation (TBS) dans le				Indice de parité entre les sexes (IPS) dans le taux d'achèvement du			Indice de parité entre les sexes (IPS) dans le pourcentage des étudiants ayant un niveau minimal de compétences en lecture et en mathématiques	
	Préprimaire	Primaire	Secondaire	Supérieur	Primaire	Premier cycle du secondaire	Second cycle du secondaire	Fin du cycle du primaire	
	Année scolaire s'achevant en 2015				2010-2015 ⁴			Lecture	Mathématiques
	IPS (F/M)				IPS (F/M)			2010-2015 ⁴	
	IPS (F/M)	IPS (F/M)	IPS (F/M)	IPS (F/M)	IPS (F/M)	IPS (F/M)	IPS (F/M)	IPS (F/M)	IPS (F/M)
Le Pacifique									
Australie	0,97	1,00	0,95 ^z	1,41 ^z	...	1,01	1,09	1,03 ^N	1,01 ^N
Fidji	...	0,99	...	...	...	...	...	...	...
Îles Cook ³	1,16*	0,94*	1,08*	...	...	...	...	...	...
Îles Marshall	1,01	1,00	1,10	...	...	...	...	...	...
Îles Salomon	1,00	0,99	...	...	...	...	...	...	...
Kiribati	...	1,03	...	...	...	...	...	...	...
Micronésie	0,92	1,00	...	...	...	...	...	...	...
Nauru ⁵	1,13* ^z	0,92* ^z	1,02* ^z	...	...	...	...	...	...
Nioué ⁵	1,13*	0,82*	1,10*	...	...	...	...	...	...
Nouvelle-Zélande	1,00	1,00	1,06	1,35	...	...	...	...	...
Palaoos ⁵	1,09* ^z	0,99*	0,99*	1,55* ^z	...	...	...	...	...
Papouasie-Nouvelle-Guinée	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Samoa	1,07	1,00	1,11	...	...	...	...	...	...
Tokélaou ⁵	0,91*	0,94*	0,93*	...	...	...	...	...	...
Tonga	0,98 ^z	0,99 ^z	1,09 ^z	...	...	...	...	...	...
Tuvalu ⁵	0,97*	1,01*	1,28*	...	...	...	...	...	...
Vanuatu	0,99 ^z	0,98	1,06	...	...	...	...	...	...
	Médiane		Moyenne pondérée		Moyenne pondérée			Médiane	Médiane
Monde	0,99	1,00	0,99	1,11	1,01	1,01	0,99	...	...
Afrique du Nord et Asie occidentale	1,00	0,95	0,94**	1,01**	0,97	1,03	1,02	...	...
Afrique du Nord	1,11	0,96	0,99**	1,11**	...	...	...	...	...
Asie occidentale	1,00	0,94	0,91**	0,96**	...	...	...	...	...
Afrique subsaharienne	1,03	0,94	0,88**	0,70**	0,99	0,86	0,78	...	...
Amérique latine et Caraïbes	0,99	0,98	1,05	1,31**	1,04	1,07	1,13	...	...
Amérique latine	1,02	0,98	1,05	1,30	...	...	...	...	...
Caraïbes	0,91	0,97	1,06	1,58	...	...	...	...	...
Asie de l'Est et du Sud-Est	1,01	0,99	1,01	1,13	1,02	1,14	1,05	...	...
Asie de l'Est	...	1,00	1,02	1,13	...	...	...	...	...
Asie du Sud-Est	0,97	0,98	1,00**	1,19**	...	...	...	...	...
Asie du Sud	0,98	1,06	0,99	0,95	0,99	0,94	0,90	...	...
Caucase et Asie centrale	0,99	0,99	1,00	1,04	...	...	...	...	...
Europe et Amérique du Nord	0,99	1,00	1,00	1,28**	...	1,00	1,05	...	...
Le Pacifique	1,10	0,97	0,94**	1,38**	...	1,01	1,09	...	...
Pays à faible revenu	1,04	0,93	0,83	0,55**	0,97	0,79	0,66	...	...
Pays à revenu moyen	1,05	1,01	1,00	1,10	1,01	1,03	0,99	...	...
Revenu moyen inférieur	1,03	1,03	0,99	0,99	1,00	0,97	0,93	...	...
Revenu moyen supérieur	0,98	0,98	1,02	1,18	1,02	1,11	1,07	...	...
Pays à revenu élevé	0,99	1,00	1,00**	1,24**	...	1,01	1,07	...	...

Source : Base de données de l'ISU, sauf autre spécification. Les données présentées dans le présent tableau proviennent des tableaux statistiques précédents et suivants où elles sont désagrégées par sexe (total, M, F). Les indices de disparités entre les sexes dans le tableau sont issus de cette désagrégation et sont obtenus en divisant le taux des filles par celui des garçons.

Note A : La classification des pays par niveau de revenu est telle que définie par la Banque mondiale, mais n'inclut que les pays répertoriés dans le tableau. Elle est basée sur la liste des pays par niveau de revenu révisée en juillet 2016.

Note B : Pour les sources des données et les notes détaillées des pays, voir les tableaux statistiques précédents et suivants.

1. Base de données de l'ISU ; Calculs de l'équipe du *Rapport mondial de suivi sur l'éducation* basés sur les enquêtes de ménage nationales ou internationales.

2. PASEC 2014 ; PIRLS 2011 ; PISA 2015 ; TERCE 2013 ; TIMSS 2011 et 2015. L'évaluation des apprentissages représentative au niveau national se réfère aux évaluations formatives des apprentissages nationales (N), régionales (R) et internationales (I). Les informations et données présentées doivent être utilisées et interprétées avec précaution car les différents types d'évaluations ne sont pas nécessairement comparables.

3. Les données sur l'acquisition des compétences de base proviennent de l'enquête sur les compétences des adultes (PIACC 2012-2015) (OCDE, 2013, 2016).

4. Les données se réfèrent à l'année la plus récente disponible au cours de la période spécifiée.

5. Les taux de scolarisation à partir desquels les IPS sont dérivés ont été calculés en utilisant les données de population nationales du fait d'incohérences dans les données de population ou faute de données de population par âge des Nations Unies.

Les données en gras sont de l'année scolaire s'achevant en 2016.

(z) Les données sont de l'année scolaire s'achevant en 2014.

(y) Les données sont de l'année scolaire s'achevant en 2013.

(*) Estimation nationale.

(**) Estimation partielle de l'ISU.

(...) Données non disponibles.

DISPARITÉS ENTRE LES SEXES DANS LES RÉSULTATS DES APPRENTISSAGES ¹			DISPARITÉS ENTRE LES SEXES DANS L'ALPHABÉTISME		DISPARITÉS ENTRE LES SEXES DANS LES COMPÉTENCES EN LECTURE/ÉCRITURE ET CALCUL DES ADULTES ¹	
Indice de parité entre les sexes (IPS) dans le pourcentage des étudiants ayant un niveau minimal de compétences en lecture et en mathématiques			Indice de parité entre les sexes (IPS) dans le taux d'alphabétisme des jeunes et des adultes		Indice de parité entre les sexes (IPS) dans le pourcentage des adultes (16 ans et plus) atteignant au moins un niveau minimal fixe de compétences en :	
Fin du premier cycle du secondaire			Alphabétisme des jeunes (15 à 24 ans)	Alphabétisme des adultes (15 ans et plus)	Lecture et écriture	Calcul
Lecture	Mathématiques					
2010-2015 ⁴						
IPS (F/M)	IPS (F/M)	2010-2016 ⁴		2012-2015 ⁴	2012-2015 ⁴	
IPS (F/M)	IPS (F/M)	IPS (F/M)	IPS (F/M)	IPS (F/M)	IPS (F/M)	
	1,12 ¹	1,00 ¹	***	***	1,00	0,99
	***	***	***	***	***	***
	***	***	***	***	***	***
	***	***	1,01	1,00	***	***
	***	***	***	***	***	***
	***	***	***	***	***	***
	***	***	***	***	***	***
	***	***	***	***	***	***
	1,13 ¹	1,00 ¹	***	***	1,01	1,00
	***	***	1,01	1,00	***	***
	***	***	***	***	***	***
	***	***	1,00	1,00	***	***
	***	***	***	***	***	***
	***	***	1,00	1,00	***	***
	***	***	***	***	***	***
	***	***	***	***	***	***
	***	***	***	***	***	***
	Médiane	Médiane	Moyenne pondérée		Médiane	Médiane
	***	***	0,97**	0,92**	***	***
	***	***	0,96**	0,85**	***	***
	***	***	0,98**	0,82**	***	***
	***	***	0,93**	0,89**	***	***
	***	***	0,90**	0,79**	***	***
	***	***	1,00**	0,99**	***	***
	***	***	1,00**	0,99**	***	***
	***	***	1,00**	0,99**	***	***
	***	***	1,00**	0,97**	***	***
	***	***	1,00**	0,97**	***	***
	***	***	1,00**	0,96**	***	***
	***	***	0,95**	0,79**	***	***
	***	***	1,00**	1,00**	***	***
	***	***	**	**	***	***
	***	***	***	***	***	***
	***	***	0,90**	0,77**	***	***
	***	***	0,97**	0,91**	***	***
	***	***	0,96**	0,84**	***	***
	***	***	1,00**	0,97**	***	***
	***	***	***	***	***	***

TABLEAU 8 : ODD 4, Cible 4.5 – Genre – Atteindre l'égalité des genres dans l'éducation

D'ici à 2030, garantir l'égalité de fait dans l'éducation à travers des environnements scolaires et processus d'apprentissage respectueux des différences entre les sexes, des programmes scolaires et une formation des enseignants sensibles à la question du genre, la remise en question de la discrimination fondée sur le sexe et des normes sociales inégalitaires dans l'éducation

Pays ou territoire	ÉGALITÉ DES GENRES DANS L'ÉDUCATION														
	Présence des femmes dans le personnel enseignant				Cadres curriculaires nationaux et environnements d'apprentissage sensibles à la question du genre ¹						Discrimination fondée sur le sexe et normes sociales inégalitaires		Travail domestique des enfants ⁷		
	Pourcentage des femmes enseignantes (%)				Prise en compte de la question de l'égalité des genres ² dans les cadres curriculaires nationaux ³	Pourcentage d'écoles ayant des installations sanitaires de base ou des toilettes (%)		Pourcentage des étudiants âgés de 13 à 15 ans victimes de violence en milieu scolaire liée au genre par type de violence (%)				Mariages et grossesses précoces		Pourcentage des adolescents âgés de 12 à 14 ans impliqués dans les tâches domestiques au cours de la semaine précédente	
	Pré-primaire	Primaire	Secondaire	Supérieur		Total	Dont : toilettes séparées	Intimidation		Violence physique		Mariages précoces	Grossesses précoces		
								Pourcentage de la population âgée de 15 à 19 ans actuellement mariée (%) ⁵		Taux de fécondité par âge (naissances pour 1 000 femmes âgées de 15 à 19 ans) ⁶		2010-2015 ⁴	2017		2010-2015 ⁴
	Année scolaire s'achevant en					2005-2015 ⁴	Total	2014	Total (%)	IPS (F/M)	Total			IPS (F/M)	
	2015					2005-2015 ⁴						2014	2014		Total (%)
	% F	% F	% F	% F			2014	2014	Total (%)	IPS (F/M)	Total	IPS (F/M)	Femmes		Total
Afrique du Nord et Asie occidentale															
Algérie	...	69	...	43	...	100	...	52	1,15	48	0,58	...	10	0,5	1,50
Arabie saoudite	100	52	51 ²	40	...	85	...	...	...	...	...	...	7	...	...
Bahrein	100	75	57	33	...	100	...	29	0,64	43	0,57	5	13	...	...
Égypte	98	59 ²	45 ²	44 ²	...	65	...	70	0,99	45	0,47	14	49	1,4	0,81
Émirats arabes unis	100	90	...	34	...	100	...	23	0,80	47	0,57	...	32	...	...
Iraq	...	...	...	...	FAIBLE	73	...	28	0,68	37	0,45	19	88	...	...
Israël	...	85 ²	50 ²	...	...	41	...	...	...	...	...	2	8	4	2,68
Jordanie	100	83 ²	48 ²	31	...	99	20	...	...	...	...	6	20	0,2	.
Koweït	100	90	55	...	...	100	...	32	0,77	43	0,54	...	8	...	...
Liban	98	87 ²	66 ²	48 ²	...	100	...	25	0,47	49	0,44	...	11	...	7,75
Libye	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	6	...	...
Maroc	...	55	...	...	...	50	...	38	0,72	40	0,46	11	30	...	...
Oman	98	...	...	35	...	100	...	42	0,87	48	0,74	3	5	...	...
Palestine	100	72	52	25	0	...	...	...	...	...	...	9	56	1,6	7,00
Qatar	100	85	54	35	FAIBLE	94	...	42	0,71	51	0,61	...	10	...	...
République arabe syrienne	98 ²	...	...	37	...	...	...	...	...	...	...	...	37	...	...
Soudan	97 ²	...	...	31 ²	...	100	...	...	...	...	...	21	64	4	2,68
Tunisie	76	60	...	48 ²	...	...	60	...	...	...	...	1	7	0,2	.
Turquie	95 ²	58 ²	49 ²	43 ²	...	99	...	...	...	...	...	7	24	...	...
Yémen	...	...	...	...	...	53	...	42	0,71	44	0,48	17	58	...	...
Afrique subsaharienne															
Afrique du Sud	79 ^{**2}	49 ^{**2}	...	...	0	100	...	...	...	...	...	6 ²	40	...	...
Angola	...	...	...	25	...	54	...	...	...	...	...	...	153	...	...
Bénin	74	24	12	...	...	78	4	49	0,92	31	0,85	16 ²	76	19	2,58
Botswana	98 ^{**2}	74 ²	...	37	...	50	...	...	...	...	...	...	26	...	...
Burkina Faso	84	45	17	14	...	79	40	...	...	...	...	31 ²	102	...	...
Burundi	82	52	21	11 ²	...	71	61	...	...	...	...	8 ²	26	...	...
Cabo Verde	100	69	45	40	...	100	86	...	...	...	...	...	72	...	...
Cameroun	97	54	35	20 ^{**2}	...	40	26	...	...	...	...	20 ²	93	7	3,94
Comores	...	43 ²	10 ²	...	...	54	4	...	...	...	...	13 ²	62	4	2,21
Congo	...	...	...	...	...	35	15	...	...	...	...	18 ²	110	3	2,94
Côte d'Ivoire	97	28	15	18	FAIBLE	...	46	...	...	...	...	21 ²	136	3	4,89
Djibouti	36	26	25	...	FAIBLE	89	86	...	...	...	...	...	20	...	...
Érythrée	97	36	21	...	...	66	64	...	...	...	...	...	48	...	...
Éthiopie	...	...	...	12 ²	...	77	41	...	...	...	...	19 ²	50	...	...
Gabon	...	...	...	...	...	61	...	...	...	...	...	10 ²	89	...	...
Gambie	49	37	...	...	FAIBLE	73	57	...	...	...	...	25 ²	110	...	...
Ghana	83	40	25	21	FAIBLE	64	58	54	...	27	0,79	8 ²	63	...	...
Guinée	...	30 ²	...	3 ²	...	75	63	...	...	...	...	34 ²	135	5	2,58
Guinée équatoriale	90	44	...	...	...	43	14	...	...	...	...	22 ²	103	...	...
Guinée-Bissau	...	...	...	...	...	32	...	...	...	...	...	...	80	6	2,80
Kenya	80	50 ^{**}	42 ^{**}	...	...	21	...	...	...	...	...	12 ²	88	...	...
Lesotho	98	76	56	50 ²	MOYENNE	40	...	...	...	...	...	...	95	...	...
Libéria	47	13	5	...	...	82	...	...	...	...	...	15 ²	100	...	...
Madagascar	92	56	44 ²	31 ²	...	30	...	...	...	...	...	...	109	...	...
Malawi	89	42 ^{**}	31 ^{**}	...	...	26	...	...	...	...	...	24 ²	132	5	3,24
Mali	88	30	16	...	...	65	25	...	...	...	...	42 ²	170	6	2,97
Maurice	100 ^{**}	76	62	...	FAIBLE	100	100	36	0,70	36	0,45	7 ²	28	...	...
Mauritanie	81 ²	38	11	7 ²	...	32	13	47	0,96	58	0,73	26	75	6	3,28
Mozambique	...	43	21 ^{**}	26 ²	...	50	...	45	1,03	40	0,87	37 ²	126	...	...
Namibie	...	...	...	...	FAIBLE	81	...	47	0,95	36	0,66	4 ²	74	...	...
Niger	90	50	20	...	FAIBLE	29	15	...	...	...	...	60 ²	196	4	2,23
Nigéria	...	...	...	...	...	32	...	...	...	...	...	30 ²	104	1	1,44
Ouganda	86	42	24 ²	...	...	75	...	...	...	...	...	18 ²	97	...	...
R. D. Congo	95 ²	28 ²	12 ²	8 ²	0	82	29	...	...	...	...	21 ²	121	9	3,07
République centrafricaine	...	...	...	...	...	61	45	...	...	...	...	55 ²	86	3	2,67
République-Unie de Tanzanie	...	51 ²	...	...	FAIBLE	11	...	27	1,12	31	0,85	21 ²	114	...	...
Rwanda	80	54	30	17	MOYENNE	94	...	...	...	...	...	3 ²	23	...	...
Sao Tomé-et-Principe	94	55	33	28	...	90	83	...	...	...	...	23 ²	80	9	2,18
Sénégal	77	32	27	8	...	69	55	...	...	...	...	25 ²	70	12	3,53
Seychelles	100	88	58	49	FAIBLE	100	100	47	1,12	34	0,66	...	55	...	...
Sierra Leone	82	27	13	...	...	62	...	...	...	...	...	20 ²	111	0,8	0,78
Somalie	...	...	...	...	...	45	...	...	...	...	...	...	97	...	...
Soudan du Sud	53	15 ^{**}	13 ^{**}	...	MOYENNE	40	...	...	...	...	...	40 ²	54	...	...

	ÉGALITÉ DES GENRES DANS L'ÉDUCATION														
	Présence des femmes dans le personnel enseignant				Cadres curriculaires nationaux et environnements d'apprentissage sensibles à la question du genre ⁴						Discrimination fondée sur le sexe et normes sociales inégalitaires		Travail domestique des enfants ⁷		
	Pourcentage des femmes enseignantes (%)				Prise en compte de la question de l'égalité des genres ² dans les cadres curriculaires nationaux ³	Pourcentage d'écoles ayant des installations sanitaires de base ou des toilettes (%)		Pourcentage des étudiants âgés de 13 à 15 ans victimes de violence en milieu scolaire liée au genre par type de violence (%)				Mariages et grossesses précoces		Pourcentage des adolescents âgés de 12 à 14 ans impliqués dans les tâches domestiques au cours de la semaine précédente	
	Pré-primaire	Primaire	Secondaire	Supérieur		Total	Dont : toilettes séparées	Intimidation		Violence physique		Mariages précoces	Grossesses précoces		
								2010-2015 ⁴		2010-2015 ⁴		Pourcentage de la population âgée de 15 à 19 ans actuellement mariée (%) ⁵	Taux de fécondité par âge (naissances pour 1 000 femmes âgées de 15 à 19 ans) ⁶		
	Année scolaire s'achevant en					2005-2015 ⁴									28 heures et plus
	2015						Total								
Pays ou territoire	% F	% F	% F	% F		2014	2014	Total (%)	IPS (F/M)	Total	IPS (F/M)	Femmes		Total	IPS (F/M)
Swaziland	...	70 ²	49 ²	57	...	81	72	32	0,94	19	0,52	4a	54	0,1	.
Tchad	81 ^u	...	...	...	...	41	9	...	...	...	...	38a	115	16	2,31
Togo	95	16	...	6	...	25	...	...	...	...	...	13a	92	5	1,12
Zambie	...	...	...	...	MOYENNE	50	...	...	...	...	...	17a	78	...	...
Zimbabwe	93 ^u	56 ^u	46 ^u	30	...	42	...	...	...	...	...	22a	106	...	...
Amérique latine et Caraïbes															
Anguilla	...	...	...	...	...	100	...	26	1,36	30	0,60	...	...	...	...
Antigua-et-Barbuda	100	93	73	...	...	100	...	...	...	...	...	40	...	...	...
Argentine	...	...	...	...	0	68	...	25	0,98	34	0,56	13 ^a	64	0,5	...
Aruba	...	...	...	62	...	...	...	...	...	...	...	0,8	18	...	2,67
Bahamas	...	...	...	...	...	...	...	24	0,89	40	0,81	2 ^a	25	...	...
Barbade	94 ^a	84 ²	...	...	...	100	...	13	0,71	38	0,59	1 ^a	34	0,0	.
Belize	98	73	63	50	FAIBLE	21	32	31	1,03	36	0,70	3	62	2	0,93
Bermudes	100 ²	...	...	60	...	...	...	...	...	...	...	0,1	...	...	...
Bolivie	96	66	52	...	...	74	...	30	0,89	33	0,46	12 ^a	69	...	...
Bésil	95 ^a	90 ²	65 ²	45 ^a	0	98	...	...	...	...	...	4	66	...	...
Chili	...	81 ^u	59 ^u	43 ^u	FAIBLE	90	...	15	0,88	29	0,50	6 ^a	46	...	...
Colombie	96	77	51	37	...	100	...	...	...	...	...	13 ^a	43	...	...
Costa Rica	94	79	57	...	...	53	...	...	...	...	...	9 ^a	54	1	0,53
Cuba	...	82	63	56	...	100	...	...	...	...	...	16 ^a	43	...	...
Curaçao	...	...	...	...	...	...	...	27	0,98	23	0,56	...	33	...	...
Dominique	100	86	73	...	FAIBLE	100	...	...	...	...	...	...	...	...	...
El Salvador	94	75	54	37	FAIBLE	67	...	23	1,16	26	0,50	...	64	2,1	7,40
Equateur	95	75	57	37 ^a	...	54	...	...	...	...	...	20 ^a	74	...	...
Grenade	100	80	66	47	FAIBLE	100	...	...	...	...	...	...	26	...	...
Guatemala	...	64	48	...	MOYENNE	48	50	23	0,75	23	0,45	20 ^a	77	...	...
Guyana	...	...	...	...	...	72	...	38	0,91	38	0,49	13	86	1,1	0,64
Haiti	...	...	...	...	0	60	...	...	...	...	...	11	37	1,1	4,50
Honduras	84	74	59	41	FAIBLE	67	46	32	1,00	28	0,56	23 ^a	61	...	...
Îles Caïmanes	...	88 ^u	...	...	...	...	...	...	...	...	...	1	...	...	...
Îles Turques et Caïques	...	92 ²	60	...	...	100	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Îles Vierges britanniques	99	90	66	55	...	100	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Jamaïque	88	89	70	...	...	80	85	40	0,97	50	0,65	3 ^a	55	0,2	1,00
Mexique	95 ^a	68 ²	...	...	FAIBLE	69	69	...	...	...	...	15 ^a	60	1,4	0,29
Montserrat	...	98 ²	74 ²	...	...	100	...	...	...	...	...	0,0	...	...	...
Nicaragua	...	...	...	...	MOYENNE	25	...	...	...	...	...	...	85	...	...
Panama	94 ^a	77 ²	60 ²	47 ^u	FAIBLE	87	85	...	...	...	...	18 ^a	71	...	...
Paraguay	...	...	...	...	ÉLEVÉE	72	...	...	...	...	...	...	55	...	...
Pérou	96	68	45	...	FAIBLE	51	55	47	1,03	37	0,41	11 ^a	46	...	...
République dominicaine	95	79	68	43	FAIBLE	60	...	...	...	...	...	28 ^a	95	2,4	1,67
Sainte-Lucie	100 ²	87	72	55	...	100	...	...	...	...	...	5 ^a	52	0,2	.
Saint-Kitts-et-Nevis	100	91	70	40	...	100	...	23	0,82	38	0,71	...	...	...	...
Saint-Martin	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Sint Maarten	...	...	58 ^a	50	...	...	...	...	...	...	...	0,6	...	...	...
St Vincent/Grenad.	100	82	67	...	...	100	...	...	...	...	...	...	48	...	...
Suriname	99	94	73	...	...	65	68	25	0,98	21	0,53	2	44	0,0	.
Trinité-et-Tobago	...	...	...	...	...	100	...	15	0,73	36	0,61	2	28	...	...
Uruguay	...	...	...	...	FAIBLE	100	...	19	1,15	26	0,41	11 ^a	54	...	...
Venezuela	...	...	...	...	0	89	...	...	...	...	...	...	78	...	...
Asie de l'Est et du Sud-Est															
Brunéï Darussalam	96	77	68	47	0	...	...	23	0,86	24	0,54	3	20	...	...
Cambodge	94	53	...	16	...	82	...	22	0,99	14	0,80	16 ^a	54	...	...
Chine	97	63	52	...	...	65	...	...	...	...	...	2	7	...	...
Hong Kong, Chine	...	78	57 ^{**}	...	FAIBLE	...	...	...	...	...	...	0,3	3	...	...
Indonésie	96 ^a	62 ²	53 ^a	39 ^a	FAIBLE	53	...	21	0,80	25	0,36	13 ^a	48	...	...
Japon	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,5	4	...	...
Macao, Chine	99	85	59	37	...	...	...	...	...	...	...	0,3	3	...	...
Malaisie	96	70	65	52	...	100	...	21	0,74	30	0,57	6	14	...	...
Mongolie	...	96	73 ²	60	...	52	...	31	0,70	44	0,36	5 ^a	12	12	1,17
Myanmar	99 ^a	84 ²	87 ²	...	0	23	...	50	0,95	24	0,56	13 ^a	15	...	...
Philippines	...	87 ^u	73 ^u	...	0	52	...	48	1,03	38	0,72	10 ^a	66	...	...
RDP lao	99	51	50 ^{**}	40	...	48	...	13	0,74	10	0,73	25 ^a	62	...	...
République de Corée	99 ^a	79 ²	59 ²	35 ^a	FAIBLE	...	...	...	...	...	...	0,4	1	...	...
RPD Corée	...	94	45	21	...	...	...	...	...	...	...	...	0,4	...	...
Singapour	...	...	...	35 ^u	...	...	...	...	...	...	...	0,4	4	...	...
Thaïlande	...	73	68	62	FAIBLE	45	...	33	0,73	29	0,55	14	45	...	...
Timor-Leste	92	...	...	...	...	65	...	31	0,64	34	0,68	8 ^a	41	...	...
Viet Nam	99	78	...	49	...	72	...	26	1,00	22	0,35	10 ^a	41	2	1,07
Asie du Sud															
Afghanistan	...	35	33	11 ^a	0	63	43	44	1,06	41	0,67	17 ^a	60	4	5,64
Bangladesh	...	60	21 ^u	18 ^a	...	68	...	24	0,64	21	0,38	44 ^a	81	...	...

TABLEAU 8 (SUITE)

	ÉGALITÉ DES GENRES DANS L'ÉDUCATION														
	Présence des femmes dans le personnel enseignant				Cadres curriculaires nationaux et environnements d'apprentissage sensibles à la question du genre ¹						Discrimination fondée sur le sexe et normes sociales inégalitaires		Travail domestique des enfants ⁷		
	Pourcentage des femmes enseignantes (%)				Prise en compte de la question de l'égalité des genres ² dans les cadres curriculaires nationaux ³	Pourcentage d'écoles ayant des installations sanitaires de base ou des toilettes (%)		Pourcentage des étudiants âgés de 13 à 15 ans victimes de violence en milieu scolaire liée au genre par type de violence (%)				Mariages et grossesses précoces		Pourcentage des adolescents âgés de 12 à 14 ans impliqués dans les tâches domestiques au cours de la semaine précédente	
	Pré-primaire	Primaire	Secondaire	Supérieur								Mariages précoces	Grossesses précoces		
	Année scolaire s'achevant en						Dont : toilettes séparées	Intimidation		Violence physique		Pourcentage de la population âgée de 15 à 19 ans actuellement mariée (%) ⁵	Taux de fécondité par âge (naissances pour 1 000 femmes âgées de 15 à 19 ans) ⁶	28 heures et plus	
2015				2005-2015 ⁴				Total		2010-2015 ⁴					
Pays ou territoire	% F	% F	% F	% F		2014	2014	Total (%)	IPS (F/M)	Total	IPS (F/M)	Femmes		Total	IPS (F/M)
Bhoutan	98	41	39 ²	...	MOYENNE	78	73	30	0,93	43	0,67	15 ^a	15	0,9	3,25
Inde	...	49	43	39	FAIBLE	84	59	...	...	...	...	21	19	...	...
Maldives	96	74	...	...	0	73	...	30	0,97	32	0,55	5	4	...	...
Népal	90	42	22**	...	MOYENNE	85	76	51	0,81	40	0,78	23	69	7	3,22
Pakistan	...	50	57**	37	FAIBLE	63	...	...	...	...	...	13	37	...	...
République islamique d'Iran	...	65	55	31	...	86	...	...	...	...	...	21	25	...	...
Sri Lanka	...	86	...	...	...	91	90	...	...	...	...	...	12	...	...
Caucase et Asie centrale															
Arménie	100	...	...	58	0	86	...	...	...	...	...	6	20	...	...
Azerbaïdjan	100	90	...	56	0	68	...	...	...	...	...	9	66	...	...
Géorgie	...	91	80	55	...	70	...	...	...	...	...	11	33	...	...
Kazakhstan	98	97	75	63	...	85	...	...	...	...	...	6 ^a	24	...	...
Kirghizistan	...	99	82	62	...	69	53	...	...	...	...	14 ^a	38	1	1,80
Ouzbékistan	96	91	60	42	...	100	...	...	...	...	...	...	17	...	...
Tadjikistan	98	76	...	37	...	31	...	...	...	...	...	13 ^a	37	...	...
Turkménistan	...	...	...	50 ²	...	...	...	...	...	...	...	...	15	...	...
Europe et Amérique du Nord															
Albanie	100	84	65	52 ²	...	30	...	...	...	...	...	7	23	...	...
Allemagne	96	87	62	38	...	...	...	...	...	...	...	0,3 ^a	5	...	...
Andorre	91	81	63	63	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Autriche	99	92	65	43	...	...	...	...	...	...	...	3 ^a	6	...	...
Belarus	99	99	81	61	...	100	...	...	...	...	...	7 ^a	15	0,0	...
Belgique	97 ²	82 ²	63 ²	48 ²	0	...	...	...	...	...	...	2 ^a	7	...	...
Bosnie-Herzégovine	...	86	61	43	...	100	...	...	...	...	...	0,6 ^a	6	...	...
Bulgarie	100 ²	94 ²	79 ²	48 ²	...	100	...	...	...	...	...	1	33	...	...
Canada	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	2 ^a	8	...	...
Chypre	98	82	66	41	...	...	...	...	...	...	...	3	5	...	...
Croatie	99	94	70	48	FAIBLE	100	...	...	...	...	...	2	8	...	...
Danemark	...	69 ²	56 ²	43	...	...	...	...	...	...	...	0,1	4	...	...
ERY de Macédoine	...	82 ²	58 ²	50 ²	...	...	...	...	...	...	...	4 ^a	16	0,3	...
Espagne	93	76	57	42	FAIBLE	...	...	...	...	...	...	4 ^a	8	...	...
Estonie	...	92 ^a	77 ^a	...	...	...	...	...	...	...	...	0,4	10	...	...
États-Unis	94 ²	87 ²	62 ²	49 ^a	...	...	...	...	...	...	...	1	15	...	...
Fédération de Russie	...	99 ²	...	58 ^a	...	100	...	...	...	...	...	8 ^a	20	...	...
Finlande	97 ²	79 ^a	66 ²	50 ²	...	...	...	...	...	...	...	0,4	6	...	...
France	83 ^a	83 ^a	59 ^a	37 ^a	FAIBLE	...	...	...	...	...	...	3 ^a	8	...	...
Grèce	99 ^a	70 ²	58 ²	33 ²	...	...	...	...	...	...	...	2 ^a	6	...	...
Hongrie	100	97	70	42	FAIBLE	...	...	...	...	...	...	0,6 ^a	17	...	...
Irlande	...	...	...	...	FAIBLE	...	...	...	...	...	...	0,3	9	...	...
Islande	94 ^a	82 ^a	...	...	FAIBLE	...	...	...	...	...	...	0,4 ^a	4	...	...
Italie	99	96	71	37	...	...	...	...	...	...	...	0,3	6	...	...
Lettonie	100	93	82	56	...	...	...	...	...	...	...	0,8	12	...	...
Liechtenstein	100	79	54	34	...	...	...	...	...	...	...	0,0 ^a	...	...	...
Lituanie	99	97	81	56	FAIBLE	...	...	...	...	...	...	0,0	8	...	...
Luxembourg	96 ²	75 ²	53 ²	...	ÉLEVÉE	...	...	...	...	...	...	1 ^a	5	...	...
Malte	92	90	66	35	0	...	...	...	...	...	...	0,5	15	...	...
Monaco	96	85	59	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Monténégro	...	...	...	...	...	95	...	...	...	...	...	2 ^a	11	0,0	...
Norvège	...	75	63	45	0	...	...	...	...	...	...	0,1 ^a	6	...	...
Pays-Bas	87	86	52	44	...	...	...	...	...	...	...	0,1 ^a	3	...	...
Pologne	98	85	69	44	...	...	...	...	...	...	...	1 ^a	12	...	...
Portugal	99	80	70	44	0	...	...	...	...	...	...	0,6	8	...	...
République de Moldova	...	98	78	57	...	70	...	...	...	...	...	10 ^a	20	...	...
Roumanie	100	89	71	49	...	90	...	...	...	...	...	7	32	...	...
Royaume-Uni	...	80 ²	63	44	0	...	...	...	...	...	...	3 ^a	11	...	...
Saint-Marin	...	...	...	...	0	...	...	...	...	...	...	0	...	...	...
Serbie	98	86	65	45	FAIBLE	95	...	...	...	...	...	4 ^a	17	2	1,07
Slovaquie	100	90	74	45	...	...	...	...	...	...	...	1	19	...	...
Slovénie	98 ^a	97 ^a	73 ^a	40 ^a	...	...	...	...	...	...	...	0,3	3	...	...
Suède	96	77	64	44	FAIBLE	...	...	...	...	...	...	0,3 ^a	6	...	...
Suisse	97 ²	82 ²	...	34 ²	...	...	...	...	...	...	...	0,4 ^a	2	...	...
Tchéquie	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,2	9	...	...
Ukraine	...	99 ²	80	...	...	100	...	...	...	...	...	7 ^a	20	0,5	3,00
Le Pacifique															
Australie	...	...	...	44 ^a	FAIBLE	...	...	...	...	...	...	0,5	13	...	...
Fidji	...	...	...	...	0	95	...	30	0,78	34	0,56	...	47	...	...
Îles Cook	100	90	56	40	0	...	...	31	1,08	31	0,75	...	...	...	...
Îles Marshall	...	...	...	...	...	10	...	...	...	...	...	...	...	...	...

	ÉGALITÉ DES GENRES DANS L'ÉDUCATION														
	Présence des femmes dans le personnel enseignant				Cadres curriculaires nationaux et environnements d'apprentissage sensibles à la question du genre ⁴						Discrimination fondée sur le sexe et normes sociales inégalitaires		Travail domestique des enfants ⁷		
	Pourcentage des femmes enseignantes (%)				Prise en compte de la question de l'égalité des genres ² dans les cadres curriculaires nationaux ³	Pourcentage d'écoles ayant des installations sanitaires de base ou des toilettes (%)		Pourcentage des étudiants âgés de 13 à 15 ans victimes de violence en milieu scolaire liée au genre par type de violence (%)				Mariages et grossesses précoces		Pourcentage des adolescents âgés de 12 à 14 ans impliqués dans les tâches domestiques au cours de la semaine précédente	
	Pré-primaire	Primaire	Secondaire	Supérieur								Mariages précoces	Grossesses précoces		
	Année scolaire s'achevant en					Total	Dont : toilettes séparées	Intimidation		Violence physique		Mariages précoces	Taux de fécondité par âge (naissances pour 1 000 femmes âgées de 15 à 19 ans) ⁵		
	2015							2010-2015 ⁴		2010-2015 ⁴					
Pays ou territoire	% F	% F	% F	% F		2014	2014	Total (%)	IPS (F/M)	Total	IPS (F/M)	Femmes		Total	IPS (F/M)
Îles Salomon	84	42	33	...	...	67	66	67	1,06	53	0,95	...	43	...	...
Kiribati	...	82 ²	...	...	FAIBLE	4	...	37	0,76	35	0,66	15	13	...	...
Micronésie	...	56**	...	...	0	...	...	...	...	...	...	...	11	...	...
Nauru	100 ²	93 ²	58 ²	...	0	...	...	39	0,95	45	0,87	...	...	...	...
Nioué	100	100	57	...	...	100	...	36	...	33	...	...	...	...	...
Nouvelle-Zélande	98 ²	84 ²	62 ²	49 ²	0	...	...	...	...	...	...	...	22	...	...
Palaos	100 ²	90	57	54 ²	...	100	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Papouasie-Nouvelle-Guinée	...	...	...	...	FAIBLE	...	...	...	...	...	...	...	53	...	...
Samoa	96	...	...	...	0	...	...	74	0,88	68	0,85	7 ^a	22	...	...
Tokélaou	...	...	...	...	FAIBLE	...	...	41	1,01	75	0,68	2	...	...	...
Tonga	100 ²	72 ²	60 ²	...	...	...	...	50	1,08	49	1,05	...	14	...	...
Tuvalu	96	97	82	...	MOYENNE	60	...	27	0,37	71	0,86	...	...	...	...
Vanuatu	96	57	42	...	...	69	70	67	0,98	51	0,70	...	41	...	...
	Moyenne pondérée					Médiane	Médiane	Médiane		Médiane		Médiane	Moyenne pondérée	Médiane	
Monde	93**	64	53**	42**	...	73	...	...	...	...	...	7	42	...	...
Afrique du Nord et Asie occidentale	92**	61**	47**	40**	...	99	...	38	0,72	45	0,53	8	40	...	...
Afrique du Nord	84**	61**	43**	38**	...	83	...	52	1,15	45	0,47	13	41	...	...
Asie occidentale	98**	62**	49**	40**	...	99	...	31	0,71	45	0,54	6	39	...	...
Afrique subsaharienne	75**	44	31**	23**	...	61	46	...	...	...	...	20	97	...	...
Amérique latine et Caraïbes	96**	78**	58**	41**	...	88	...	...	...	...	...	9	62	...	...
Amérique latine	96	79**	58**	40**	...	69	...	25	0,96	29	0,54	12	62	...	...
Caraïbes	94** ^a	70	61	51	...	100	...	...	...	...	...	2	57	...	...
Asie de l'Est et du Sud-Est	97	66	53	...	...	53	...	26	0,95	25	0,48	6	22	...	...
Asie de l'Est	97	64	50	...	...	...	...	...	...	...	...	0,5	7	...	...
Asie du Sud-Est	97**	70**	59**	50**	...	53	...	25	0,91	25	0,50	10	45	...	...
Asie du Sud	...	51	44	36	...	78	...	30	0,95	40	0,70	19	29	...	...
Caucase et Asie centrale	98**	91	67	56**	...	70	...	...	...	...	...	10	28	...	...
Europe et Amérique du Nord	96**	87**	67	47	...	...	...	...	...	...	...	1	13	...	...
Le Pacifique	...	71** ^a	...	44	...	...	...	39	0,96	49	0,95	...	27	...	...
Pays à faible revenu	81**	40**	23**	17**	...	63	42	...	...	...	...	22	91	...	...
Pays à revenu moyen	89**	63	53	43**	...	69	...	...	...	...	...	11	38	...	...
Revenu moyen inférieur	93**	57	48	40	...	65	...	...	...	...	...	14	43	...	...
Revenu moyen supérieur	97	68	57**	45**	...	81	...	...	...	...	...	7	30	...	...
Paus à revenu élevé	95**	81**	60**	41**	...	...	...	...	...	...	...	0,6	16	...	...

Source : Base de données de l'ISU, sauf autre spécification.

Note : La classification des pays par niveau de revenu est telle que définie par la Banque mondiale, mais n'inclut que les pays répertoriés dans le tableau. Elle est basée sur la liste des pays par niveau de revenu révisée en juillet 2016.

1. UNESCO-BIE (2016) ; UNICEF-WASH (2017) ; Enquête mondiale sur la santé des élèves en milieu scolaire.

2. Termes clés inclus : a) égalité des genres ; b) équité entre les sexes ; c) autonomisation des filles/femmes ; d) prise en compte de la question du genre et e) disparité entre les sexes. La prise en compte de la question du genre dans les programmes est considérée FAIBLE si 1 ou 2 des 5 items sont couverts, MOYENNE si 3 des items sont couverts et ÉLEVÉ si 4 ou 5 sont couverts ; 0 indique qu'aucun item n'est inclus.

3. Les cadres curriculaires dont il s'agit sont ceux de l'enseignement primaire, de l'enseignement du premier cycle du secondaire ou des deux niveaux.

4. Les données se réfèrent à l'année la plus récente disponible au cours de la période spécifiée.

5. Nations Unies, Département des Affaires économiques et sociales, Division de la population : Données mondiales sur le mariage 2015 (POP/DB/Marr/Rev2015) ; Calculs de l'équipe du Rapport mondial de suivi sur l'éducation pour les moyennes.

6. Les indicateurs de fécondité proviennent des estimations de la Division de la population des Nations Unies (DPNU), révision 2015 (Nations Unies, 2015). Elles sont basées sur la variante moyenne.

7. UNICEF-MICS 4 et 5, rapports nationaux. Le travail domestique des enfants se réfère aux tâches domestiques telles que la cuisine, le nettoyage et s'occuper des enfants, ainsi que la collecte du bois de chauffe et aller chercher l'eau.

a. Inclut les mariages consensuels.

Les données en gras sont de l'année scolaire s'achevant en 2016.

(z) Les données sont de l'année scolaire s'achevant en 2014.

(y) Les données sont de l'année scolaire s'achevant en 2013.

(**) Pour les données par pays : estimation partielle de l'ISU ; pour les sommes et moyennes pondérées par région ou par autre groupe de pays : imputation partielle due à la couverture incomplète des pays (entre 33 % et 60 % de la population de la région ou d'un autre groupe de pays).

(...) Données non disponibles.

TABLEAU 9 : ODD 4, Cible 4.5 – Équité – Égalité dans l'achèvement scolaire pour les groupes vulnérables

D'ici à 2030, éliminer les disparités entre les sexes dans le domaine de l'éducation et assurer l'égalité d'accès des populations vulnérables, y compris les personnes handicapées, les populations autochtones et les enfants en situation vulnérable, à tous les niveaux d'enseignement et de la formation professionnelle

Pays et territoire	DISPARITÉS DANS L'ACHÈVEMENT SCOLAIRE ¹							
	Taux d'achèvement du primaire et disparités selon la location et le niveau de richesse				Taux d'achèvement du premier cycle du secondaire et disparités selon la location et le niveau de richesse			
	Location	Richesse	Taux d'achèvement des élèves les plus pauvres (%)		Location	Richesse	Taux d'achèvement des élèves les plus pauvres (%)	
	Indice de parité entre zones de location ²	Indice de parité entre riches et pauvres ³	Filles les plus pauvres	Garçons les plus pauvres	Indice de parité entre zones de location ²	Indice de parité entre riches et pauvres ³	Filles les plus pauvres	Garçons les plus pauvres
	2010-2015	2010-2015	2010-2015	2010-2015	2010-2015	2010-2015	2010-2015	2010-2015
Afrique du Nord et Asie occidentale								
Algérie	0,96	0,87	87	85	0,76	0,48	30	46
Arabie saoudite	...	...	...	...	...	...	...	...
Bahrein	...	...	...	...	...	...	...	...
Égypte	0,97	0,89	87	87	0,89	0,74	70	71
Émirats arabes unis	...	...	...	...	...	...	...	...
Iraq	0,71	0,44	49	29	0,54	0,21	21	8
Israël	1,00	1,00	100	100	1,02	0,95	92	100
Jordanie	1,01	0,96	93	97	1,05	0,79	73	82
Koweït	...	...	...	...	...	...	...	...
Liban	...	...	...	...	...	...	...	...
Libye	...	...	...	...	...	...	...	...
Maroc	...	...	...	...	...	...	...	...
Oman	...	...	...	...	...	...	...	...
Palestine	1,00	0,99	98	100	1,03	0,82	69	84
Qatar	...	...	...	...	...	...	...	...
République arabe syrienne	...	...	...	...	...	...	...	...
Soudan	0,71	0,45	45	41	0,53	0,26	21	17
Tunisie	0,92	0,84	80	85	0,73	0,46	41	46
Turquie	...	...	...	...	...	...	...	...
Yémen	0,72	0,40	48	20	0,58	0,27	29	9
Afrique subsaharienne								
Afrique du Sud	0,95	0,90	85	93	0,91	0,75	62	79
Angola	...	...	...	...	...	...	...	...
Bénin	0,76	0,41	36	28	0,44	0,10	9	3
Botswana	...	...	...	...	...	...	...	...
Burkina Faso	0,36	0,11	11	10	0,14	0,04	1	0,7
Burundi	0,64	0,24	24	22	0,26	0,12	8	0,5
Cabo Verde	...	...	...	...	...	...	...	...
Cameroun	0,63	0,25	33	16	0,36	0,12	14	3,6
Comores	0,80	0,53	...	0,66	0,66	0,31	20	18
Congo	0,64	0,46	47	37	0,30	0,11	10	4
Côte d'Ivoire	0,39	0,24	22	10	0,19	0,04	2	2
Djibouti	...	...	...	...	...	...	...	...
Érythrée	...	...	...	...	...	...	...	...
Éthiopie	0,41	0,26	16	21	0,15	0,04	0,9	2
Gabon	0,54	0,46	41	45	0,55	0,21	19	9
Gambie	0,61	0,57	54	44	0,42	0,36	29	25
Ghana	0,75	0,51	42	43	0,61	0,36	28	26
Guinée	0,42	0,17	17	7	0,20	0,11	11	2
Guinée équatoriale	...	...	...	...	...	...	...	...
Guinée-Bissau	0,30	0,20	16	12	0,20	0,11	9	2
Kenya	0,88	0,65	61	65	0,78	0,45	41	43
Lesotho	0,73	0,54	28	62	0,49	0,14	5	10
Libéria	0,35	0,19	11	11	0,19	0,07	5	2
Madagascar	...	...	...	...	...	...	...	...
Malawi	0,67	0,44	29	40	0,32	0,09	7	5
Mali	0,52	0,31	25	15	0,23	0,07	7	0,7
Maurice	...	...	...	...	...	...	...	...
Mauritanie	0,60	0,24	23	14	0,36	0,08	7	2
Mozambique	0,38	0,15	21	5	0,18	0,02	2	...
Namibie	0,84	0,72	59	80	0,45	0,27	22	24
Niger	0,32	0,14	10	6	0,05	0,05	3	...
Nigéria	0,62	0,22	27	14	0,49	0,12	18	4
Ouganda	0,48	0,22	15	14	0,33	0,06	3	3
R. D. Congo	0,40	0,17	16	8	0,07	0,01	0,8	0,1
République démocratique du Congo	0,67	0,53	55	42	0,50	0,32	34	21
République-Unie de Tanzanie	0,77	0,58	46	60	0,35	0,11	7	5
Rwanda	0,76	0,48	26	38	0,49	0,24	11	12
Sao Tomé-et-Principe	0,92	0,67	60	66	0,83	0,20	10	14
Sénégal	0,60	0,44	33	28	0,42	0,21	14	4
Seychelles	...	...	...	...	...	...	...	...
Sierra Leone	0,66	0,50	41	47	0,37	0,21	21	10
Somalie	...	...	...	...	...	...	...	...
Soudan du Sud	0,48	0,14	10	3	0,40	0,08	4	2
Swaziland	0,77	0,50	33	56	0,68	0,38	23	28
Tchad	0,35	0,27	19	12	0,15	0,12	8	2
Togo	0,67	0,48	46	34	0,29	0,11	7	2
Zambie	0,72	0,47	43	45	0,45	0,22	23	15
Zimbabwe	0,86	0,76	67	80	0,70	0,50	40	51

					DISPARITÉS ENTRE LES SEXES DANS LES RÉSULTATS DES APPRENTISSAGES			Années de référence et des enquêtes
Taux d'achèvement du second cycle du secondaire et disparités selon la location et le niveau de richesse					Indice de parité entre riches et pauvres dans le pourcentage des élèves en fin du cycle du primaire atteignant au moins un niveau minimal de compétence (%) en			
Location	Richesse	Taux d'achèvement des élèves les plus pauvres (%)			Lecture	Mathématiques		
Indice de parité entre zones de location ²	Indice de parité entre riches et pauvres ³	Filles les plus pauvres	Garçons les plus pauvres					
2010-2015	2010-2015	2010-2015	2010-2015	2010-2015	2010-2015	2010-2015		
					Années de référence et des enquêtes			
	0,68	0,34	11	22	MICS 2012-13	...	...	...
	...	...	...	...	...	...	...	...
	...	...	...	...	...	...	...	...
	0,60	0,37	27	27	DHS 2014	...	...	...
	...	...	...	...	...	...	...	...
	0,39	0,13	6	4	MICS 2011	...	...	...
	1,04	0,85	71	...	HES 2012	...	...	...
	0,99	0,45	26	...	DHS 2012	...	...	...
	...	...	...	...	...	...	...	...
	...	...	...	...	...	...	...	...
	...	...	...	...	...	...	...	...
	...	...	...	...	...	...	...	...
	1,04	0,63	37	62	MICS 2014	...	...	...
	...	...	...	...	...	...	...	...
	...	...	...	...	...	...	...	...
	0,30	0,08	4	3	MICS 2014	...	...	...
	0,49	0,23	14	22	MICS 2011-12	...	...	...
	...	...	...	...	...	...	...	...
	0,49	0,18	17	3	DHS 2013	...	...	...
	0,69	0,29	19	23	GHS 2013	...	...	...
	...	...	...	...	...	...	...	...
	0,24	0,01	1	...	DHS 2011-12	...	...	...
	...	...	...	...	...	...	...	...
	0,02	...	...	...	DHS 2010	...	...	...
	0,10	0,01	...	0,3	DHS 2010	...	...	...
	...	...	...	...	...	...	...	...
	0,17	0,04	1,3	2	MICS 2014	...	...	...
	0,55	0,21	8	9	DHS 2012	...	...	...
	0,06	0,01	1	...	DHS 2011-12	...	...	...
	0,11	0,02	1	...	DHS 2011-12	...	...	...
	...	...	...	...	...	...	...	...
	...	...	...	...	...	...	...	...
	0,15	0,01	0,9	...	DHS 2011	...	...	...
	0,15	0,00	0,3	...	DHS 2012	...	...	...
	0,33	0,24	15	8	DHS 2013	...	...	...
	0,61	0,26	26	12	DHS 2014	...	...	...
	0,10	0,05	4	...	DHS 2012	...	...	...
	...	...	...	...	...	...	...	...
	0,13	0,05	3	0,5	MICS 2014	...	...	...
	0,52	0,16	17	7	DHS 2014	...	...	...
	0,26	0,01	...	0,9	DHS 2014	...	...	...
	0,20	0,05	2	0,6	DHS 2013	...	...	...
	...	...	...	...	...	...	...	...
	0,26	0,05	3	...	DHS 2010	...	...	...
	0,18	0,01	0,6	...	DHS 2012-13	...	...	...
	...	...	...	...	...	...	...	...
	0,34	0,05	2	2	MICS 2011	...	...	...
	0,08	...	...	...	DHS 2011	...	...	...
	0,41	0,11	8	7	DHS 2013	...	...	...
	0,02	0,06	1	...	DHS 2012	...	...	...
	0,48	0,09	14	2	DHS 2013	...	...	...
	0,20	0,04	3	1,0	DHS 2011	...	...	...
	0,04	0,02	0,9	...	MICS 2010	...	...	...
	0,29	0,12	10	4	DHS 2013-14	...	...	...
	0,21	0,01	0,4	...	DHS 2015	...	...	...
	0,30	0,08	2	4	DHS 2014-15	...	...	...
	0,43	...	...	...	MICS 2014	...	...	...
	0,13	0,03	2	...	DHS 2015	...	...	...
	...	...	...	...	...	...	...	...
	0,13	0,04	2	1	DHS 2013	...	...	...
	...	...	...	...	...	...	...	...
	0,38	0,08	3	...	MICS 2010	...	...	...
	0,55	0,18	7	10	MICS 2010	...	...	...
	0,08	0,02	2	...	DHS 2014	...	...	...
	0,14	0,03	2	...	DHS 2013-14	...	...	...
	0,27	0,02	3	0,4	DHS 2013-14	...	...	...
	0,15	0,01	0,9	...	MICS 2014	...	...	...

TABEAU 9 (SUITE)

Pays et territoire	DISPARITÉS DANS L'ACHÈVEMENT SCOLAIRE ¹							
	Taux d'achèvement du primaire et disparités selon la location et le niveau de richesse				Taux d'achèvement du premier cycle du secondaire et disparités selon la location et le niveau de richesse			
	Location	Richesse	Taux d'achèvement des élèves les plus pauvres (%)		Location	Richesse	Taux d'achèvement des élèves les plus pauvres (%)	
	Indice de parité entre zones de location ²	Indice de parité entre riches et pauvres ³	Filles les plus pauvres	Garçons les plus pauvres	Indice de parité entre zones de location ²	Indice de parité entre riches et pauvres ³	Filles les plus pauvres	Garçons les plus pauvres
	2010-2015	2010-2015	2010-2015	2010-2015	2010-2015	2010-2015	2010-2015	2010-2015
Amérique latine et Caraïbes								
Anguilla	...	...	...	...	...	...	...	...
Antigua-et-Barbuda	...	...	...	...	...	...	...	...
Argentine	...	0,97	95	96	...	0,72	57	70
Aruba	...	...	...	...	...	...	...	...
Bahamas	...	...	...	...	...	...	...	...
Barbade	1,00	0,98	...	...	1,01	0,97	...	...
Belize	0,87	0,66	59	70	0,59	0,19	17	13
Bermudes	...	...	...	...	...	...	...	...
Bolivie	...	0,95	90	94	...	...	...	...
Brésil	0,88	0,78	69	82	0,81	0,70	61	75
Chili	1,00	0,97	95	97	0,89	0,88	78	81
Colombie	0,92	0,88	87	89	0,68	0,55	49	57
Costa Rica	0,92	0,92	90	91	0,70	0,38	29	42
Cuba	1,01	...	...	...	1,00	...	...	...
Curaçao	...	...	...	...	...	...	...	...
Dominique	...	...	...	...	...	...	...	...
El Salvador	0,89	0,73	67	75	0,72	0,49	47	46
Équateur	0,98	0,95	95	95	...	...	...	...
Grenade	...	...	...	...	...	...	...	...
Guatemala	0,83	0,60	60	55	0,55	0,18	22	10
Guyana	1,01	0,95	91	97	0,87	0,74	65	74
Haïti	0,50	0,21	12	20	0,39	0,12	5	9
Honduras	0,85	0,77	71	75	0,53	0,17	12	17
Îles Caïmanes	...	...	...	...	...	...	...	...
Îles Turques et Caïques	...	...	...	...	...	...	...	...
Îles Vierges britanniques	...	...	...	...	...	...	...	...
Jamaïque	1,00	0,98	98	98	1,00	0,95	91	94
Mexique	0,96	0,93	92	93	0,86	0,67	66	65
Montserrat	...	...	...	...	...	...	...	...
Nicaragua	...	...	...	...	...	...	...	...
Panama	0,88	0,88	87	89	0,76	0,58	58	53
Paraguay	...	0,89	77	89	...	...	...	...
Pérou	0,92	0,92	91	92	0,73	0,57	56	55
République dominicaine	0,91	0,78	70	86	0,89	0,62	54	68
Sainte-Lucie	1,00	0,97	...	98	1,00	0,95	...	94
Saint-Kitts-et-Nevis	...	...	...	...	...	...	...	...
Saint-Martin	...	...	...	...	...	...	...	...
Sint Maarten	...	...	...	...	...	...	...	...
St Vincent/Grenad.	...	...	...	...	...	...	...	...
Suriname	0,79	0,53	43	57	0,55	0,16	11	12
Trinité-et-Tobago	...	...	...	...	...	...	...	...
Uruguay	1,03	0,96	93	97	0,98	0,26	24	21
Venezuela	...	0,92	89	93	...	...	...	...
Asie de l'Est et du Sud-Est								
Brunéi Darussalam	...	...	...	...	...	...	...	...
Cambodge	0,83	0,52	42	54	0,53	0,26	15	19
Chine	0,99	0,97	94	98	0,88	0,93	74	85
Hong Kong, Chine	...	...	...	...	...	...	...	...
Indonésie	0,95	0,88	86	88	0,78	0,55	53	50
Japon	...	...	...	...	...	...	...	...
Macao, Chine	...	...	...	...	...	...	...	...
Malaisie	...	...	...	...	...	...	...	...
Mongolie	0,97	0,94	92	97	0,72	0,54	46	62
Myanmar	0,90	0,68	61	63	0,47	0,17	17	9
Philippines	0,94	0,70	63	84	0,82	0,40	...	...
RDP lao	0,71	0,29	30	26	0,39	0,04	5	1
République de Corée	...	...	...	...	...	...	...	...
RPD Corée	...	...	...	...	...	...	...	...
Singapour	...	...	...	...	...	...	...	...
Thaïlande	1,00	0,99	97	99	0,98	0,80	69	85
Timor-Leste	...	...	...	...	...	...	...	...
Viet Nam	0,98	0,89	86	88	0,88	0,57	51	61
Asie du Sud								
Afghanistan	0,51	0,30	31	8	0,41	0,17	15	0,0
Bangladesh	0,99	0,70	57	68	0,94	0,40	30	27
Bhoutan	0,67	0,47	41	44	0,46	0,21	22	9
Inde	0,94	0,87	86	82	0,87	0,76	73	67
Maldives	...	...	...	...	...	...	...	...

					Années de référence et des enquêtes	DISPARITÉS ENTRE LES SEXES DANS LES RÉSULTATS DES APPRENTISSAGES		Années de référence et des enquêtes
Taux d'achèvement du second cycle du secondaire et disparités selon la location et le niveau de richesse				Indice de parité entre riches et pauvres dans le pourcentage des élèves en fin du cycle du primaire atteignant au moins un niveau minimal de compétence (%) en				
Location	Richesse	Taux d'achèvement des élèves les plus pauvres (%)		Lecture		Mathématiques		
Indice de parité entre zones de location ²	Indice de parité entre riches et pauvres ³	Filles les plus pauvres	Garçons les plus pauvres	2010-2015		2010-2015		
2010-2015	2010-2015	2010-2015	2010-2015	2010-2015	2010-2015			
	...	...	...	...	...	...	...	...
	...	...	...	...	EPH 2012	0,82	0,61	TERCE 2013
	...	...	...	...	...	...	...	...
	...	...	...	...	...	...	...	...
	1,05	0,92	87	...	MICS 2011-12	...	...	...
	0,58	0,07	1	5	MICS 2011	...	...	...
...	...	...	...	...	...	...	...	...
...	...	...	...	...	...	...	...	...
	0,66	0,44	33	43	PNAD 2015	0,79	0,51	TERCE 2013
	0,51	0,55	33	37	CASEN 2011	0,95	0,81	TERCE 2013
	0,55	0,41	35	44	DHS 2015	0,88	0,52	TERCE 2013
	0,67	0,15	9	18	MICS 2011	0,92	0,64	TERCE 2013
	0,94	...	...	...	MICS 2014	...	...	...
	...	...	...	...	...	...	...	...
	...	...	...	...	...	...	...	...
	0,45	0,12	8	9	...	...	...	...
	...	...	...	...	MICS 2014	...	...	...
	...	...	...	...	ENEMDU 2013	0,61	0,45	TERCE 2013
	...	...	...	...	...	...	...	...
	0,43	0,06	7	2,9	DHS 2014	0,67	0,36	TERCE 2013
	0,86	0,32	18	31	MICS 2014	...	...	...
	0,21	0,03	1	0,6	DHS 2012	...	...	...
	0,42	0,10	6	10	DHS 2011-12	0,71	0,57	TERCE 2013
...	...	...	...	...	...	...	...	...
...	...	...	...	...	...	...	...	...
	0,94	0,57	55	54	...	...	...	...
	0,62	0,35	35	24	MICS 2011	...	...	...
...	...	...	...	...	ENIGH 2012	0,78	0,68	TERCE 2013
...	...	...	...	...	...	...	...	...
	0,53	0,21	23	16	...	0,66	0,37	TERCE 2013
	...	...	...	...	MICS 2013	0,50	0,27	TERCE 2013
	...	...	...	...	PEPH 2014	0,44	0,35	TERCE 2013
	0,57	0,38	40	32	DHS 2012	0,60	0,47	TERCE 2013
	0,69	0,25	20	28	MICS 2014	0,62	0,34	TERCE 2013
	0,99	0,64	65	58	MICS 2012	...	...	...
...	...	...	...	...	...	...	...	...
...	...	...	...	...	...	...	...	...
	0,42	0,08	3	4	...	...	...	...
...	...	...	...	...	MICS 2010	...	...	...
...	...	...	...	...	...	...	...	...
	0,49	0,01	0,9	1	MICS 2013	0,86	0,65	TERCE 2013
...	...	...	...	...	VEHM 2013	...	...	...
	...	...	...	...	...	...	...	...
	0,31	0,09	5	4	DHS 2014	...	...	...
	0,70	0,79	59	63	CFPS 2014	...	...	...
...	...	...	...	...	...	...	...	...
	0,54	0,26	24	20	2012 DHS	...	...	...
...	...	...	...	...	...	...	...	...
...	...	...	...	...	...	...	...	...
...	...	...	...	...	...	...	...	...
	0,47	0,29	14	45	MICS 2010	...	...	...
	0,32	0,04	1	2	DHS 2015	...	...	...
	...	...	...	...	DHS 2013	...	...	...
	0,24	0,02	1	1	MICS 2011-12	...	...	...
...	...	...	...	...	...	...	...	...
...	...	...	...	...	...	...	...	...
...	...	...	...	...	...	...	...	...
	0,78	0,37	23	41	MICS 2012	...	...	...
...	...	...	...	...	...	...	...	...
	0,68	0,21	19	19	MICS 2013	...	...	...
...	...	...	...	...	...	...	...	...
	0,36	0,10	5	0,4	MICS 2010-11	...	...	...
	0,61	0,10	4	3	DHS 2014	...	...	...
	0,42	0,11	10	2	MICS 2010	...	...	...
	0,54	0,39	28	21	HDS 2011	...	...	...

TABLEAU 9 (SUITE)

Pays et territoire	DISPARITÉS DANS L'ACHÈVEMENT SCOLAIRE ¹							
	Taux d'achèvement du primaire et disparités selon la location et le niveau de richesse				Taux d'achèvement du premier cycle du secondaire et disparités selon la location et le niveau de richesse			
	Location	Richesse	Taux d'achèvement des élèves les plus pauvres (%)		Location	Richesse	Taux d'achèvement des élèves les plus pauvres (%)	
	Indice de parité entre zones de location ²	Indice de parité entre riches et pauvres ³	Filles les plus pauvres	Garçons les plus pauvres	Indice de parité entre zones de location ²	Indice de parité entre riches et pauvres ³	Filles les plus pauvres	Garçons les plus pauvres
	2010-2015	2010-2015	2010-2015	2010-2015	2010-2015	2010-2015	2010-2015	2010-2015
Népal	0,85	0,62	65	54	0,73	0,40	49	26
Pakistan	0,71	0,27	30	16	0,62	0,14	18	5
République islamique d'Iran	...	...	...	...	...	...	...	...
Sri Lanka	...	...	...	...	...	...	...	...
Caucase et Asie centrale								
Arménie	1,00	0,99	99	100	0,98	0,94	88	98
Azerbaïdjan	...	...	...	...	...	...	...	...
Géorgie	...	...	...	...	...	...	...	...
Kazakhstan	1,00	1,01	100	100	1,00	0,99	100	99
Kirghizistan	1,00	0,98	98	98	0,96	0,91	88	92
Ouzbékistan	...	...	...	...	...	...	...	...
Tadjikistan	0,99	0,98	98	97	0,95	0,88	89	77
Turkménistan	...	...	...	...	...	...	...	...
Europe et Amérique du Nord								
Albanie	...	...	...	...	...	...	...	...
Allemagne	...	...	...	...	1,00	0,96	89	94
Andorre	...	...	...	...	...	...	...	...
Autriche	...	...	...	...	1,02	0,94	98	90
Bélarus	1,00	1,00	100	100	1,00	1,00	100	99
Belgique	...	...	...	...	1,04	0,84	76	89
Bosnie-Herzégovine	1,02	0,99	100	98	0,94	0,89	89	89
Bulgarie	...	...	...	...	0,93	0,79	79	79
Canada	...	...	...	...	...	...	...	...
Chypre	...	...	...	...	1,01	0,96	100	92
Croatie	...	...	...	...	1,03	0,99	98	100
Danemark	...	...	...	...	1,00	1,00	99	100
ERY de Macédoine	0,99	0,95	97	93	0,85	0,61	73	44
Espagne	...	...	...	...	1,02	0,91	89	87
Estonie	...	...	...	...	1,01	1,00	97	97
États-Unis	...	...	98	98	...	0,98	...	...
Fédération de Russie	0,99	1,00	100	100	1,01	1,01	100	100
Finlande	...	...	...	...	1,00	1,00	100	100
France	...	...	...	...	0,99	0,97	96	98
Grèce	...	...	...	...	0,99	0,99	100	97
Hongrie	...	...	...	...	0,99	0,96	97	95
Irlande	...	...	...	...	0,98	1,00	94	98
Islande	...	...	...	...	1,00	1,00	100	100
Italie	...	...	...	...	1,00	0,99	98	98
Lettonie	...	...	...	...	0,98	0,95	91	99
Liechtenstein	...	...	...	...	...	...	...	...
Lituanie	...	...	...	...	1,00	1,03	98	100
Luxembourg	...	...	...	...	1,07	0,85	78	88
Malte	...	...	...	...	...	0,99	97	100
Monaco	...	...	...	...	...	...	...	...
Monténégro	0,99	0,96	100	92	0,97	0,84	85	81
Norvège	...	...	...	...	1,00	0,99	99	99
Pays-Bas	...	...	...	...	...	0,95	94	92
Pologne	...	...	...	...	1,00	0,97	92	99
Portugal	...	...	...	...	1,00	0,87	87	88
République de Moldova	0,99	0,98	98	97	0,97	0,79	...	...
Roumanie	...	...	...	...	0,95	0,91	90	92
Royaume-Uni	...	...	...	...	1,00	1,00	100	100
Saint-Marin	...	...	...	...	...	...	...	...
Serbie	1,01	0,89	91	86	0,96	0,73	70	76
Slovaquie	...	...	...	...	1,00	1,00	100	99
Slovénie	...	...	...	...	...	1,00	100	100
Suède	...	...	...	...	1,00	1,02	100	99
Suisse	...	...	...	...	1,00	1,00	100	100
Tchéquie	...	...	...	...	1,00	1,00	100	100
Ukraine	1,00	1,00	100	100	1,00	0,99	98	100
Le Pacifique								
Australie	...	...	...	...	...	...	97	96
Fidji	...	...	...	...	...	...	...	...
Îles Cook	...	...	...	...	...	...	...	...
Îles Marshall	...	...	...	...	...	...	...	...
Îles Salomon	...	...	...	...	...	...	...	...
Kiribati	...	...	...	...	...	...	...	...
Micronésie	...	...	...	...	...	...	...	...
Nauru	...	...	...	...	...	...	...	...

					DISPARITÉS ENTRE LES SEXES DANS LES RÉSULTATS DES APPRENTISSAGES			
	Taux d'achèvement du second cycle du secondaire et disparités selon la location et le niveau de richesse				Années de référence et des enquêtes	Indice de parité entre riches et pauvres dans le pourcentage des élèves en fin du cycle du primaire atteignant au moins un niveau minimal de compétence (%) en		Années de référence et des enquêtes
	Location	Richesse	Taux d'achèvement des élèves les plus pauvres (%)			Lecture	Mathématiques	
	Indice de parité entre zones de location ²	Indice de parité entre riches et pauvres ³	Filles les plus pauvres	Garçons les plus pauvres				
	2010-2015	2010-2015	2010-2015	2010-2015		2010-2015	2010-2015	
	***	***	***	***		***	***	
	0,42	0,07	6	1	DHS 2011	***	***	***
	***	***	***	***	DHS 2012-13	***	***	***
	***	***	***	***	***	***	***	***
	0,56	0,37	18	42	DHS 2010	***	***	***
	***	***	***	***	***	***	***	***
	***	***	***	***	***	***	***	***
	0,97	0,91	91	89	MICS 2015	***	***	***
	0,94	0,89	76	84	MICS 2014	***	***	***
	***	***	***	***	***	***	***	***
	0,76	0,68	66	42	DHS 2012	***	***	***
	***	***	***	***	***	***	***	***
	***	***	***	***	***	***	***	***
	1,04	0,83	75	77	EU-SILC 2014	***	***	***
	***	***	***	***	***	***	***	***
	1,07	0,79	64	80	EU-SILC 2014	***	***	***
	0,93	0,78	73	76	MICS 2012	***	***	***
	0,99	0,78	74	77	EU-SILC 2014	***	***	***
	0,81	0,50	35	61	MICS 2011	***	***	***
	0,78	0,41	50	33	EU-SILC 2014	***	***	***
	0,94	0,78	67	78	SLID 2010	***	***	***
	1,02	0,93	78	99	EU-SILC 2014	***	***	***
	0,97	0,94	93	89	EU-SILC 2014	***	***	***
	0,77	0,94	78	86	EU-SILC 2014	***	***	***
	0,45	0,14	11	12	MICS 2011	***	***	***
	0,91	0,48	46	47	EU-SILC 2014	***	***	***
	0,88	0,76	63	80	EU-SILC 2014	***	***	***
	***	0,88	84	87	CPS-ASEC 2013	***	***	***
	0,89	0,92	90	80	RLMS-HES 2013	***	***	***
	1,02	0,98	84	88	EU-SILC 2014	***	***	***
	1,03	0,83	72	85	EU-SILC 2014	***	***	***
	0,94	0,83	85	81	EU-SILC 2014	***	***	***
	0,96	0,70	68	65	EU-SILC 2014	***	***	***
	0,97	0,93	92	95	EU-SILC 2014	***	***	***
	0,89	1,04	54	88	EU-SILC 2014	***	***	***
	0,96	0,83	68	83	EU-SILC 2014	***	***	***
	0,87	0,73	75	***	EU-SILC 2014	***	***	***
	***	***	***	***	***	***	***	***
	0,92	0,95	89	***	EU-SILC 2014	***	***	***
	1,13	0,59	54	47	EU-SILC 2014	***	***	***
	***	0,73	***	***	EU-SILC 2014	***	***	***
	***	***	***	***	***	***	***	***
	0,78	0,44	30	31	MICS 2013	***	***	***
	1,16	0,93	75	82	EU-SILC 2014	***	***	***
	***	0,94	76	88	EU-SILC 2014	***	***	***
	0,97	0,85	78	91	EU-SILC 2014	***	***	***
	0,98	0,49	40	46	EU-SILC 2014	***	***	***
	0,59	0,14	10	16	MICS 2012	***	***	***
	0,84	0,62	62	60	EU-SILC 2014	***	***	***
	0,96	0,95	80	85	EU-SILC 2014	***	***	***
	***	***	***	***	***	***	***	***
	0,84	0,49	42	50	MICS 2014	***	***	***
	1,02	0,80	74	78	EU-SILC 2014	***	***	***
	***	0,90	85	87	EU-SILC 2014	***	***	***
	0,96	0,93	89	93	EU-SILC 2014	***	***	***
	1,24	0,64	62	57	EU-SILC 2014	***	***	***
	1,03	0,90	91	85	EU-SILC 2014	***	***	***
	0,93	0,84	82	86	MICS 2012	***	***	***
	***	0,80	80	69	HES/SIH 2010	***	***	***
	***	***	***	***	***	***	***	***
	***	***	***	***	***	***	***	***
	***	***	***	***	***	***	***	***
	***	***	***	***	***	***	***	***
	***	***	***	***	***	***	***	***
	***	***	***	***	***	***	***	***

TABLEAU 9 (SUITE)

Pays et territoire	DISPARITÉS DANS L'ACHÈVEMENT SCOLAIRE ¹							
	Taux d'achèvement du primaire et disparités selon la location et le niveau de richesse				Taux d'achèvement du premier cycle du secondaire et disparités selon la location et le niveau de richesse			
	Location	Richesse	Taux d'achèvement des élèves les plus pauvres (%)		Location	Richesse	Taux d'achèvement des élèves les plus pauvres (%)	
	Indice de parité entre zones de location ²	Indice de parité entre riches et pauvres ³	Filles les plus pauvres	Garçons les plus pauvres	Indice de parité entre zones de location ²	Indice de parité entre riches et pauvres ³	Filles les plus pauvres	Garçons les plus pauvres
	2010-2015	2010-2015	2010-2015	2010-2015	2010-2015	2010-2015	2010-2015	2010-2015
Nioué	...	...	...	...	...	...	...	...
Nouvelle-Zélande	...	...	...	...	...	...	...	...
Palaos	...	...	...	...	...	...	...	...
Papouasie-Nouvelle-Guinée	...	...	...	...	...	...	...	...
Samoa	...	...	...	...	...	...	...	...
Tokélaou	...	...	...	...	...	...	...	...
Tonga	...	...	...	...	...	...	...	...
Tuvalu	...	...	...	...	...	...	...	...
Vanuatu	...	...	...	...	...	...	...	...
	Moyenne pondérée		Moyenne pondérée		Moyenne pondérée		Moyenne pondérée	
Monde	0,86	0,73	72	71	0,75	0,61	54	54
Afrique du Nord et Asie occidentale	0,86	0,69	69	63	0,73	0,49	44	42
Afrique du Nord	...	...	...	...	...	...	...	...
Asie occidentale	...	...	...	...	...	...	...	...
Afrique subsaharienne	0,61	0,37	34	31	0,41	0,18	17	13
Amérique latine et Caraïbes	0,90	0,85	80	86	0,79	0,62	56	63
Amérique latine	...	...	...	...	...	...	...	...
Caraïbes	...	...	...	...	...	...	...	...
Asie de l'Est et du Sud-Est	0,97	0,91	88	92	0,84	0,75	65	72
Asie de l'Est	...	...	...	...	...	...	...	...
Asie du Sud-Est	...	...	...	...	...	...	...	...
Asie du Sud	0,91	0,76	75	71	0,83	0,63	60	53
Caucase et Asie centrale	...	...	...	...	...	...	...	...
Europe et Amérique du Nord	...	...	99	98	1,00	0,97	95	96
Le Pacifique	...	...	...	...	...	0,97	97	96
Pays à faible revenu	0,56	0,36	31	28	0,33	0,14	12	8
Pays à revenu moyen	0,91	0,79	77	77	0,81	0,64	58	58
Revenu moyen inférieur	0,88	0,72	70	68	0,77	0,54	53	47
Revenu moyen supérieur	0,96	0,92	89	93	0,86	0,82	69	78
Pays à revenu élevé	...	...	...	...	...	0,95	89	92

Sources : Base de données de l'ISU ; Calculs de l'équipe du Rapport mondial de suivi sur l'éducation basés sur les enquêtes de ménage nationales ou internationales.

Note : La classification des pays par niveau de revenu est telle que définie par la Banque mondiale, mais n'inclut que les pays répertoriés dans le tableau. Elle est basée sur la liste des pays par niveau de revenu révisée en juillet 2016.

1. Les moyennes nationales des taux d'achèvement sont présentées dans les tableaux statistiques 2 (primaire) et 3 (premier et second cycles du secondaire).

2. L'indice de parité entre zones de location est le rapport du taux d'achèvement des élèves vivant en zones rurales à celui de leurs homologues urbains.

3. L'indice de parité entre riches et pauvres est le rapport du taux d'achèvement des élèves vivant dans les ménages les 20 % des plus pauvres à celui de leurs homologues dans les 20 % des ménages les plus riches.

(...) Données non disponibles.

365

TABLEAU 10 : ODD 4, Cible 4.6 – Compétences en lecture/écriture et calcul des jeunes et des adultes

D'ici à 2030, faire en sorte que tous les jeunes et une proportion considérable d'adultes, hommes et femmes, acquièrent des compétences en lecture, écriture et calcul

Pays ou territoire							ACQUISITION DES COMPÉTENCES DE BASE ³			
	Alphabétisme des jeunes et des adultes (15 à 24 ans)			Alphabétisme des adultes (15 ans et plus)			Pourcentage des jeunes et des adultes atteignant au moins un niveau minimal fixe de compétences (%) en			
	Taux d'alphabétisme des jeunes (%)	Nombre de jeunes analphabètes		Taux d'alphabétisme des adultes (%)	Nombre d'adultes analphabètes		Alphabétisme fonctionnel		Calcul	
	2010-2016 ²	2010-2016 ²		2010-2016 ²	2010-2016 ²		Jeunes (16 à 24 ans)	Adultes (16 ans et plus)	Jeunes (16 à 24 ans)	Adultes (16 ans et plus)
	Total	Total (000)	% F	Total	Total (000)	% F	2012-2015 ²	2012-2015 ²	2012-2015 ²	2012-2015 ²
Afrique du Nord et Asie occidentale										
Algérie	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Arabie saoudite	99	39	54	94	1 198	64	...	...	...	...
Bahrein	98	3	57	95	55	54	...	...	...	...
Égypte	92	1 284	59	75	14 804	65	...	...	...	...
Émirats arabes unis	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Iraq	52	3 159	53	44	10 907	57	...	...	...	...
Israël	...	...	...	...	...	...	96	92	90	89
Jordanie	99	12	43	98	92	61	...	...	...	...
Koweït	99	4	41	96	134	53	...	...	...	...
Liban	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Libye	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Maroc	91**	544**	69**	69**	7 295**	69**	...	...	...	...
Oman	99	9	31	93	232	64	...	...	...	...
Palestine	99	6	55	97	89	77	...	...	...	...
Qatar	99	4	6	98	42	25	...	...	...	...
République arabe syrienne	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Soudan	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Tunisie	96	68	55	79	1 793	68	...	...	...	...
Turquie	99	66	81	96	2 618	85	94	87	88	80
Yémen	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Afrique subsaharienne										
Afrique du Sud	99	112	34	94	2 169	60	...	...	...	...
Angola	77	1 048	66	66	4 240	71	...	...	...	...
Bénin	52**	948**	62**	33**	3 816**	59**	...	...	...	...
Botswana	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Burkina Faso	50	1 728	56	35	6 189	58	...	...	...	...
Burundi	80	425	64	62	2 274	61	...	...	...	...
Cabo Verde	98	2	35	87	49	69	...	...	...	...
Cameroun	81	812	62	71	3 319	62	...	...	...	...
Comores	72**	42**	53**	49**	219**	57**	...	...	...	...
Congo	81**	147**	62**	79**	491**	67**	...	...	...	...
Côte d'Ivoire	53	2 093	56	44	7 116	55	...	...	...	...
Djibouti	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Érythrée	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Éthiopie	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Gabon	89**	37**	45**	82**	177**	57**	...	...	...	...
Gambie	61**	142**	57**	42**	578**	59**	...	...	...	...
Ghana	86	699	59	71	4 203	63	...	...	...	...
Guinée	46	1 285	59	32	4 725	58	...	...	...	...
Guinée équatoriale	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Guinée-Bissau	60	142	64	46	571	65	...	...	...	...
Kenya	87**	1 184**	51**	79**	5 487**	62**	...	...	...	...
Lesotho	87**	65**	22**	77**	315**	33**	...	...	...	...
Libéria	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Madagascar	77	1 046	53	72	3 622	56	...	...	...	...
Malawi	73**	960**	49**	62**	3 548**	60**	...	...	...	...
Mali	49	1 688	60	33	6 129	59	...	...	...	...
Maurice	98	4	38	93	75	65	...	...	...	...
Mauritanie	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Mozambique	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Namibie	94	27	42	88	164	54	...	...	...	...
Niger	24**	2 332**	58**	15**	7 366**	55**	...	...	...	...
Nigéria	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Ouganda	84	1 162	56	70	5 362	65	...	...	...	...
R. D. Congo	36**	570**	59**	37**	1 659**	...	...	...	...	...
République démocratique du Congo	100	2 278	69	77	9 758	75	...	...	...	...
République-Unie de Tanzanie	86	1 455	54	78	6 425	62	...	...	...	...
Rwanda	82	384	47	68	1 985	60	...	...	...	...
Sao Tomé-et-Principe	97	1	56	90	10	75	...	...	...	...
Sénégal	56	1 246	56	43	4 576	61	...	...	...	...
Seychelles	99	0,2	29	94	4	45	...	...	...	...
Sierra Leone	57**	521**	59**	32**	2 364**	57**	...	...	...	...
Somalie	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Soudan du Sud	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Swaziland	94**	19**	40**	83**	123**	54**	...	...	...	...
Tchad	31	2 013	56	22	5 885	56	...	...	...	...
Togo	84	228	68	64	1 521	69	...	...	...	...
Zambie	89	317	60	83	1 251	67	...	...	...	...
Zimbabwe	90**	311**	36**	89**	1 004**	53**	...	...	...	...

Pays ou territoire	Alphabétisme des jeunes et des adultes (15 à 24 ans)						ACQUISITION DES COMPÉTENCES DE BASE ³			
	Alphabétisme des jeunes et des adultes (15 à 24 ans)			Alphabétisme des adultes (15 ans et plus)			Pourcentage des jeunes et des adultes atteignant au moins un niveau minimal fixe de compétences (%) en			
	Taux d'alphabétisme des jeunes (%)	Nombre de jeunes analphabètes		Taux d'alphabétisme des adultes (%)	Nombre d'adultes analphabètes		Alphabétisme fonctionnel		Calcul	
	2010-2016 ¹	2010-2016 ²		2010-2016 ¹	2010-2016 ²		Jeunes (16 à 24 ans)	Adultes (16 ans et plus)	Jeunes (16 à 24 ans)	Adultes (16 ans et plus)
	Total	Total (000)	% F	Total	Total (000)	% F	2012-2015 ²	2012-2015 ²	2012-2015 ²	2012-2015 ²
Amérique latine et Caraïbes							Total	Total	Total	Total
Anguilla	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Antigua-et-Barbuda	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Argentine	99**	48**	37	98**	621**	51**	...	...	...	...
Aruba	99	0,1	38	97	3	55	...	...	...	...
Bahamas	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Barbade	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Belize	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Bermudes	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Bolivie	99	12	49	92	541	77	...	...	...	...
Brésil	99	394	32	92	13 044	49	...	...	...	...
Chili	99	26	47	96	519	53	89	80	80	69
Colombie	99	122	36	94	2 102	50	...	...	...	...
Costa Rica	99	7	42	97	91	48	...	...	...	...
Cuba	100	2	40	100	23	41	...	...	...	...
Curaçao	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Dominique	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
El Salvador	98	25	39	88	539	62	...	...	...	...
Équateur	99	28	45	94	658	60	...	...	...	...
Grenade	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Guatemala	94	186	60	81	1 880	66	...	...	...	...
Guyana	97**	5**	44**	86**	77**	52**	...	...	...	...
Haïti	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Honduras	96	69	35	89	622	51	...	...	...	...
Îles Caïmanes	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Îles Turques et Caïques	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Îles Vierges britanniques	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Jamaïque	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Mexique	99	246	46	94	5 056	60	...	...	...	...
Montserrat	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Nicaragua	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Panama	98	15	56	94	152	55	...	...	...	...
Paraguay	98	22	40	95	227	57	...	...	...	...
Pérou	99	62	58	94	1 342	76	...	...	...	...
République dominicaine	98	46	41	92	591	49	...	...	...	...
Sainte-Lucie	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Saint-Kitts-et-Nevis	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Saint-Martin	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Sint Maarten	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
St Vincent/Grenad.	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Suriname	98	2	58	93	27	64	...	...	...	...
Trinité-et-Tobago	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Uruguay	99	6	35	99	40	40	...	...	...	...
Venezuela	99	68	36	97	654	49	...	...	...	...
Asie de l'Est et du Sud-Est										
Brunéi Darussalam	99	0,5	35	96	12	66	...	...	...	...
Cambodge	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Chine	100	843	54	95	53 767	...	...	...	...	...
Hong Kong, Chine	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Indonésie	100	147	51	95	8 724	69	...	...	...	...
Japon	...	...	...	...	...	...	100	99	99	99
Macao, Chine	100	0,1	32	97	18	75	...	...	...	...
Malaisie	98	90	47	93	1 400	66	...	...	...	...
Mongolie	98	9	35	98	35	...	...	...	...	...
Myanmar	85**	1 483**	51**	76**	9 607**	60**	...	...	...	...
Philippines	98	364	31	96	2 371	45	...	...	...	...
RDP lao	72**	407**	59**	58**	1 684**	62**	...	...	...	...
République de Corée	...	...	...	...	...	...	99	98	99	96
RPD Corée	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Singapour	100	0,5	40	97	142	79	99	90	98	87
Thaïlande	98	166	46	93	3 978	63	...	...	...	...
Timor-Leste	80	43	52	58	259	56	...	...	...	...
Viet Nam	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Asie du Sud										
Afghanistan	47	2 947	62	32	10 373	59	...	...	...	...
Bangladesh	92	2 460	41	73	31 525	55	...	...	...	...
Bhoutan	87	19	61	57	223	56	...	...	...	...
Inde	86	32 620	62	69	265 568	65	...	...	...	...
Maldives	99	0,5	37	99	4	47	...	...	...	...
Népal	85	823	69	60	6 989	67	...	...	...	...
Pakistan	73	10 145	62	57	51 636	63	...	...	...	...
République islamique d'Iran	98	273	55	85	9 113	66	...	...	...	...
Sri Lanka	98	60	38	91	1 323	59	...	...	...	...

TABEAU 10 (SUITE)

Pays ou territoire	Alphabétisme des jeunes et des adultes (15 à 24 ans)						ACQUISITION DES COMPÉTENCES DE BASE ³			
	Alphabétisme des jeunes et des adultes (15 à 24 ans)			Alphabétisme des adultes (15 ans et plus)			Pourcentage des jeunes et des adultes atteignant au moins un niveau minimal fixe de compétences (%) en			
	Taux d'alphabétisme des jeunes (%)	Nombre de jeunes analphabètes		Taux d'alphabétisme des adultes (%)	Nombre d'adultes analphabètes		Alphabétisme fonctionnel		Calcul	
	2010-2016 ²	2010-2016 ²		2010-2016 ²	2010-2016 ²		Jeunes (16 à 24 ans)	Adultes (16 ans et plus)	Jeunes (16 à 24 ans)	Adultes (16 ans et plus)
	Total	Total (000)	% F	Total	Total (000)	% F	2012-2015 ²	2012-2015 ²	2012-2015 ²	2012-2015 ²
							Total	Total	Total	Total
Caucase et Asie centrale										
Arménie	100	0,8	37	100	6	62	...	...	...	...
Azerbaïdjan	100	0,9	67	100	16	69	...	...	...	...
Géorgie	100	2	45	100	14	63	...	...	...	...
Kazakhstan	100**	3**	71**	100**	27**	63**	...	...	...	...
Kirghizistan	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Ouzbékistan	100	-	-	100	3	76	...	...	...	...
Tadjikistan	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Turkménistan	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Europe et Amérique du Nord										
Albanie	99	4	59	97	64	70	99	97	97	95
Allemagne	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Andorre	100	-	-	100	...	...	...	...	...	...
Autriche	...	...	...	...	...	...	98	98	98	97
Bélarus	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Belgique	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Bosnie-Herzégovine	100	2	48	97	98	86	...	...	...	...
Bulgarie	98	18	53	98	105	63	...	...	...	...
Canada	...	...	...	...	...	...	97	96	96	94
Chypre	100	0,3	42	99	12	72	99	98	97	97
Croatie	100	1	47	99	32	80	...	...	...	...
Danemark	...	...	...	...	...	...	98	96	98	97
ERY de Macédoine	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Espagne	100	16	51	98	687	68	97	93	95	90
Estonie	100	0,1	39	100	1	43	99	98	99	98
États-Unis	-	...	...	...	...	...	98	96	93	91
Fédération de Russie	100	62	41	100	384	61	99	98	99	98
Finlande	...	...	...	...	...	...	99	97	98	97
France	...	...	...	...	...	...	98	95	95	91
Grèce	99	16	44	97	273	67	95	95	94	94
Hongrie	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Irlande	...	...	...	...	...	...	98	96	95	93
Islande	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Italie	100	8	46	99	590	64	97	94	94	92
Lettonie	100	0,4	39	100	2	49	...	...	...	...
Liechtenstein	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Lituanie	100	0,6	45	100	5	50	99	98	99	97
Luxembourg	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Malte	99	0,6	26	93	23	39	...	...	...	...
Monaco	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Monténégro	99	0,7	58	98	8	82	...	...	...	...
Norvège	...	...	...	...	...	...	98	97	96	96
Pays-Bas	...	...	...	...	...	...	99	97	98	97
Pologne	...	...	...	...	...	...	99	96	97	94
Portugal	99	6	45	94	497	68	...	...	...	...
République de Moldova	99	4	38	99	30	66	...	...	...	...
Roumanie	99	24	49	99	236	67	...	...	...	...
Royaume-Uni	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Saint-Marin	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Serbie	100	3	48	99	85	79	...	...	...	...
Slovaquie	...	...	...	...	...	...	98	98	97	97
Slovénie	...	...	...	...	...	...	98	94	98	93
Suède	...	...	...	...	...	...	98	96	97	96
Suisse	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Tchéquie	...	...	...	...	...	...	99	98	98	98
Ukraine	100**	2**	28**	100**	10**	89**	...	...	...	...
Le Pacifique										
Australie	...	...	...	...	...	...	98	97	96	94
Fidji	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Îles Cook	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Îles Marshall	98	0,1	41	98	0,6	52	...	...	...	...
Îles Salomon	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Kiribati	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Micronésie	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Nauru	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Nioué	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Nouvelle-Zélande	...	...	...	...	...	...	98	97	96	95
Palao	99	0,0*	29*	97	0,5*	51*	...	...	...	...
Papouasie-Nouvelle-Guinée	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Samoa	99	0,3	34	99	1	44	...	...	...	...
Tokélaou	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Tonga	99	0,1	42	99	0,4	47	...	...	...	...
Tuvalu	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Vanuatu	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...

Pays ou territoire	Alphabétisme des jeunes et des adultes (15 à 24 ans)						ACQUISITION DES COMPÉTENCES DE BASE ³			
	Alphabétisme des jeunes et des adultes (15 à 24 ans)			Alphabétisme des adultes (15 ans et plus)			Pourcentage des jeunes et des adultes atteignant au moins un niveau minimal fixe de compétences (%) en			
	Taux d'alphabétisme des jeunes (%)	Nombre de jeunes analphabètes		Taux d'alphabétisme des adultes (%)	Nombre d'adultes analphabètes		Alphabétisme fonctionnel		Calcul	
	2010-2016 ¹	2010-2016 ²		2010-2016 ¹	2010-2016 ²		Jeunes (16 à 24 ans)	Adultes (16 ans et plus)	Jeunes (16 à 24 ans)	Adultes (16 ans et plus)
	Total	Total (000)	% F	Total	Total (000)	% F	2012-2015 ²		2012-2015 ²	
							Total	Total	Total	Total
	Moyenne pondérée	Somme	% F	Moyenne pondérée	Somme	% F	Médiane		Médiane	
Monde	91,4**	101 921**	57**	86**	749 931**	63**	...	...	...	...
Afrique du Nord et Asie occidentale	89,3**	8 797**	58**	80**	65 736**	64**	...	...	...	...
Afrique du Nord	90,1**	3 853**	53**	74**	40 057**	65**	...	...	...	...
Asie occidentale	88,5**	4 944**	62**	85**	25 679**	64**	...	...	...	...
Afrique subsaharienne	75,4**	47 888**	57**	65**	199 784**	61**	...	...	...	...
Amérique latine et Caraïbes	98,4**	1 794**	43**	94**	30 714**	55**	...	...	...	...
Amérique latine	98,7**	1 355**	41**	94**	27 019**	55**	...	...	...	...
Caraïbes	93,2**	438**	48**	87**	3 695**	53**	...	...	...	...
Asie de l'Est et du Sud-Est	98,8**	3 624**	49**	96**	74 499**	69**	...	...	...	...
Asie de l'Est	99,7**	557**	50**	97**	41 701**	74**	...	...	...	...
Asie du Sud-Est	97,0**	3 067**	49**	93**	32 799**	63**	...	...	...	...
Asie du Sud	88,6**	38 885**	57**	72**	369 383**	64**	...	...	...	...
Caucase et Asie centrale	99,9**	119**	49**	100**	121**	67**	...	...	...	...
Europe et Amérique du Nord	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Le Pacifique	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Pays à faible revenu	72,9**	35 597**	57**	61**	148 431**	61**	...	...	...	...
Pays à revenu moyen	92,7**	65 780**	57**	86**	589 360**	64**	...	...	...	...
Revenu moyen inférieur	89,1**	59 113**	57**	76**	486 433**	63**	...	...	...	...
Revenu moyen supérieur	98,1**	6 667**	52**	95**	102 926**	66**	...	...	...	...
Pays à revenu élevé	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...

Source : Base de données de l'ISU, sauf autre spécification.

Note A : La classification des pays par niveau de revenu est telle que définie par la Banque mondiale, mais n'inclut que les pays répertoriés dans le tableau. Elle est basée sur la liste des pays par niveau de revenu révisée en juillet 2016.

Note B : Les estimations de l'ISU (**) présentées dans ce tableau ont été produites en utilisant le modèle de projections mondial des données d'alphabétisme par âge spécifique.

Note C : La population utilisée pour calculer le nombre d'analphabètes provient des estimations de la Division de la population des Nations Unies, révision 2015 (Nations Unies, 2015). Elle est basée sur la variante moyenne. Pour les pays dont les données sur l'alphabétisme sont des données nationales observées, la population utilisée est celle correspondant à l'année du recensement ou de l'enquête. Pour les pays dont les données sont des estimations de l'ISU, les populations utilisées sont celles qui se réfèrent à l'année des estimations.

1. Les données sur l'alphabétisme présentées dans ces colonnes sont basées sur des méthodes d'évaluation conventionnelles – auto ou déclarations par un tiers ou sur des mesures approchées des niveaux d'instruction – et devraient par conséquent être interprétées avec prudence. Elles ne sont basées sur aucun test et peuvent surestimer les niveaux réels d'alphabétisme.

2. Les données se réfèrent à l'année la plus récente disponible au cours de la période spécifiée. Pour les données sur l'alphabétisme, voir l'introduction des tableaux statistiques et le tableau des métadonnées sur les statistiques de l'alphabétisme pour une information plus détaillée sur les définitions nationales de l'alphabétisme, les méthodes de mesure, les sources des données et les années auxquelles se réfèrent ces dernières.

3. Les données sur l'acquisition des compétences de base proviennent de l'enquête sur les compétences de base des adultes (PIAAC 2012-2015) (OCDE, 2013, 2016).

(a) Les données sur l'alphabétisme sont basées sur des tests directs de lecture dans les enquêtes des ménages nationales.

(*) Estimation nationale.

(**) Pour les données par pays : estimation partielle de l'ISU ; pour les sommes et moyennes pondérées par région ou par autre groupe de pays : imputation partielle due à la couverture incomplète des pays (entre 33 % et 60 % de la population de la région ou d'un autre groupe de pays).

(...) Données non disponibles.

TABLEAU 11 : ODD 4, Cible 4.7 – Éducation pour le développement durable et la citoyenneté mondiale

D'ici 2030, faire en sorte que tous les apprenants acquièrent les connaissances et les compétences nécessaires pour promouvoir le développement durable, notamment l'éducation pour le développement durable et les modes de vie durables, les droits de l'homme, l'égalité des genres, la promotion d'une culture de paix et de non-violence, de la citoyenneté mondiale et de la valorisation de la diversité culturelle et de la contribution de la culture au développement durable

Pays ou territoire	PROMOTION DU DÉVELOPPEMENT DURABLE ET DE LA CITOYENNETÉ MONDIALE DANS LES PROGRAMMES SCOLAIRES					ACQUISITION DES CONNAISSANCES SUR LE DÉVELOPPEMENT DURABLE ET LA CITOYENNETÉ MONDIALE					
	Prise en compte dans les cadres curriculaires nationaux des questions relatives à la citoyenneté mondiale et au développement durable ^{1,2}				Pourcentage des écoles dispensant une éducation au VIH/sida fondée sur des compétences pratiques ⁷	Pourcentage des élèves et des jeunes ayant une compréhension suffisante des questions relatives à la citoyenneté mondiale et au développement durable					
	Égalité des genres ³	Droits de l'homme ⁴	Développement durable ⁵	Citoyenneté mondiale ⁶		Culture scientifique ^{9,10}			Éducation au VIH/sida et à la sexualité ⁷		
						2005-2015 ⁸	2005-2015 ⁸	2005-2015 ⁸	2005-2015 ⁸	2009-2010 ⁹	2015
	Total	M	F	Total	M	F					
Afrique du Nord et Asie occidentale											
Algérie	29	26	33	...	...	...					
Arabie saoudite	...	...	...	...	...	...					
Bahreïn	...	...	...	...	...	...					
Égypte	...	...	...	...	...	...					
Émirats arabes unis	58	51	65	...	...	...					
Iraq	...	...	...	...	...	...					
Israël	69	67	70	...	...	...					
Jordanie	50	41	60	...	...	...					
Koweït	...	...	...	...	...	...					
Liban	37	38	37	...	...	...					
Libye	...	...	...	...	...	...					
Maroc	...	...	...	22	25	20					
Oman	...	...	...	...	...	...					
Palestine	0	FAIBLE	FAIBLE	FAIBLE	...	...					
Qatar	FAIBLE	MOYENNE	MOYENNE	FAIBLE	...	...					
République arabe syrienne	...	...	...	...	...	...					
Soudan	...	...	...	...	13	...					
Tunisie	...	...	...	...	...	...					
Turquie	...	...	...	...	...	...					
Yémen	...	...	...	...	4	...					
Afrique subsaharienne											
Afrique du Sud	0	ÉLEVÉE	FAIBLE	0	100	...					
Angola	...	...	...	...	...	...					
Bénin	...	...	...	...	...	...					
Botswana	...	...	...	...	100	...					
Burkina Faso	...	...	...	...	10	...					
Burundi	...	...	...	...	66	...					
Cabo Verde	...	...	...	...	100	...					
Cameroun	...	...	...	...	...	...					
Comores	...	...	...	...	27	...					
Congo	...	...	...	...	...	...					
Côte d'Ivoire	FAIBLE	ÉLEVÉE	FAIBLE	FAIBLE	2	...					
Djibouti	FAIBLE	0	FAIBLE	FAIBLE	38	...					
Erythrée	...	...	...	...	31	...					
Éthiopie	...	...	...	...	38	...					
Gabon	...	...	...	...	...	...					
Gambie	FAIBLE	ÉLEVÉE	MOYENNE	FAIBLE	...	...					
Ghana	FAIBLE	FAIBLE	FAIBLE	FAIBLE	79	...					
Guinée	...	...	...	...	82	...					
Guinée équatoriale	...	...	...	...	...	...					
Guinée-Bissau	...	...	...	...	...	...					
Kenya	...	...	...	...	100	...					
Lesotho	MOYENNE	ÉLEVÉE	FAIBLE	FAIBLE	88	...					
Libéria	...	...	...	...	2	...					
Madagascar	...	...	...	...	...	...					
Malawi	...	...	...	...	...	...					
Mali	...	...	...	...	49	...					
Maurice	FAIBLE	ÉLEVÉE	ÉLEVÉE	FAIBLE	...	...					
Mauritanie	...	...	...	...	...	...					
Mozambique	...	...	...	...	...	...					
Namibie	FAIBLE	MOYENNE	MOYENNE	FAIBLE	...	...					
Niger	FAIBLE	0	FAIBLE	0	82	...					
Nigéria	...	...	...	...	23	...					
Ouganda	...	...	...	...	...	...					
R. D. Congo	0	FAIBLE	FAIBLE	FAIBLE	68	...					
République centrafricaine	...	...	...	...	27	...					
République-Unie de Tanzanie	FAIBLE	FAIBLE	0	FAIBLE	...	...					
Rwanda	MOYENNE	0	MOYENNE	FAIBLE	...	...					
Sao Tomé-et-Principe	...	...	...	...	...	...					
Sénégal	...	...	...	...	...	...					
Seychelles	FAIBLE	ÉLEVÉE	FAIBLE	FAIBLE	...	...					
Sierra Leone	...	...	...	...	...	...					
Somalie	...	...	...	...	...	...					
Soudan du Sud	MOYENNE	ÉLEVÉE	FAIBLE	0	...	...					
Swaziland	...	...	...	...	85	...					
Tchad	...	...	...	...	75	...					
Togo	...	...	...	...	0,06	...					
Zambie	MOYENNE	FAIBLE	MOYENNE	FAIBLE	...	...					
Zimbabwe	...	...	...	...	100	...					

Pays ou territoire	PROMOTION DU DÉVELOPPEMENT DURABLE ET DE LA CITOYENNETÉ MONDIALE DANS LES PROGRAMMES SCOLAIRES					ACQUISITION DES CONNAISSANCES SUR LE DÉVELOPPEMENT DURABLE ET LA CITOYENNETÉ MONDIALE																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																									
	Prise en compte dans les cadres curriculaires nationaux des questions relatives à la citoyenneté mondiale et au développement durable ^{1,2}				Pourcentage des écoles dispensant une éducation au VIH/sida fondée sur des compétences pratiques ⁷	Pourcentage des élèves et des jeunes ayant une compréhension suffisante des questions relatives à la citoyenneté mondiale et au développement durable																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																									
	Égalité des genres ³	Droits de l'homme ⁴	Développement durable ⁵	Citoyenneté mondiale ⁶		Culture scientifique ^{9,10}			Éducation au VIH/sida et à la sexualité ⁷																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																						
						2005-2015 ⁸	2005-2015 ⁸	2005-2015 ⁸	2005-2015 ⁸	2009-2010 ⁸	Culture scientifique ^{9,10}		Éducation au VIH/sida et à la sexualité ⁷																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																		
						2005-2015 ⁸	2005-2015 ⁸	2005-2015 ⁸	2005-2015 ⁸	2009-2010 ⁸	Total	2015	F	Total	2010-2016 ⁸	M	F																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																														

TABLEAU 11 (SUITE)

Pays ou territoire	PROMOTION DU DÉVELOPPEMENT DURABLE ET DE LA CITOYENNETÉ MONDIALE DANS LES PROGRAMMES SCOLAIRES					ACQUISITION DES CONNAISSANCES SUR LE DÉVELOPPEMENT DURABLE ET LA CITOYENNETÉ MONDIALE								
	Prise en compte dans les cadres curriculaires nationaux des questions relatives à la citoyenneté mondiale et au développement durable ^{1,2}				Pourcentage des écoles dispensant une éducation au VIH/sida fondée sur des compétences pratiques ⁷	Pourcentage des élèves et des jeunes ayant une compréhension suffisante des questions relatives à la citoyenneté mondiale et au développement durable								
	Égalité des genres ³	Droits de l'homme ⁴	Développement durable ⁵	Citoyenneté mondiale ⁶		Culture scientifique ^{8,10}			Éducation au VIH/sida et à la sexualité ⁷					
						2005-2015 ⁸	2005-2015 ⁸	2005-2015 ⁸	2005-2015 ⁸	2009-2010 ⁸	2015		2010-2016 ⁹	
						Total	M	F	Total	M	F	Total	M	F
Caucase et Asie centrale														
Arménie	0	MOYENNE	FAIBLE	FAIBLE	...	...	...	...	20	23	19			
Azerbaïdjan	0	MOYENNE	0	FAIBLE	100	...	...	...	15	...	...			
Géorgie	...	...	...	...	...	49	45	54	...	...	...			
Kazakhstan ¹¹	...	...	...	...	81	58	55	61	...	...	...			
Kirghizistan	...	...	...	...	84	...	...	...	23	29	22			
Ouzbékistan	...	...	...	...	100	...	...	...	13	14	11			
Tadjikistan	...	...	...	...	5	...	...	...	54	59	48			
Turkménistan	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...			
Europe et Amérique du Nord														
Albanie	...	...	...	...	...	58	51	65	...	...	...			
Allemagne	...	...	...	...	...	83	84	82	...	...	...			
Andorre	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...			
Autriche	...	...	...	...	...	79	81	78	...	...	...			
Bélarus	...	...	...	...	13	...	...	...	55	51	56			
Belgique	0	MOYENNE	FAIBLE	FAIBLE	...	80	81	80	...	...	...			
Bosnie-Herzégovine	...	...	...	...	...	...	...	...	47	47	48			
Bulgarie	...	...	...	...	17	62	58	66	23	21	25			
Canada	...	...	...	...	...	89	88	90	...	...	...			
Chypre	...	...	...	...	...	58	53	63	...	...	...			
Croatie	FAIBLE	MOYENNE	MOYENNE	FAIBLE	5	75	75	75	...	...	...			
Danemark	...	...	...	...	...	84	84	84	...	...	...			
ERY de Macédoine	...	...	...	...	...	37	33	42	...	...	...			
Espagne	...	...	...	...	...	82	82	82	...	...	...			
Estonie	FAIBLE	ÉLEVÉE	MOYENNE	FAIBLE	...	91	90	92	...	...	...			
États-Unis	...	...	...	...	...	80	79	80	...	...	...			
Fédération de Russie	...	...	...	...	92	82	82	82	37	35	39			
Finlande	...	...	...	...	100	89	86	92	...	...	...			
France	FAIBLE	MOYENNE	MOYENNE	FAIBLE	...	78	77	79	...	...	...			
Grèce	...	...	...	...	...	67	64	71	38	27	50			
Hongrie	FAIBLE	FAIBLE	FAIBLE	FAIBLE	...	74	74	74	...	...	...			
Irlande	FAIBLE	FAIBLE	FAIBLE	FAIBLE	...	85	84	85	...	...	...			
Islande	FAIBLE	ÉLEVÉE	MOYENNE	FAIBLE	...	75	74	76	...	...	...			
Italie	...	...	...	...	...	77	79	75	...	...	...			
Lettonie	...	...	...	...	...	83	80	86	...	...	...			
Liechtenstein ¹¹	...	...	...	...	...	90	92	87	...	...	...			
Lituanie	FAIBLE	FAIBLE	FAIBLE	FAIBLE	...	75	73	78	71	72	68			
Luxembourg	ÉLEVÉE	FAIBLE	0	FAIBLE	100	74	74	74	...	...	...			
Malte	0	ÉLEVÉE	FAIBLE	FAIBLE	...	68	65	70	...	...	...			
Monaco	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...			
Monténégro	...	...	...	...	27	49	47	51	...	...	...			
Norvège	0	MOYENNE	FAIBLE	FAIBLE	...	81	80	83	...	...	...			
Pays-Bas	...	...	...	...	...	82	81	82	...	...	...			
Pologne	...	...	...	...	...	84	84	84	...	...	...			
Portugal	0	MOYENNE	MOYENNE	FAIBLE	...	83	82	83	...	...	...			
République de Moldova	...	...	...	...	0	58	56	60	...	28	36			
Roumanie	...	...	...	...	67	62	60	63	...	...	...			
Royaume-Uni	0	FAIBLE	FAIBLE	0	...	83	83	83	...	...	...			
Saint-Marin	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...			
Serbie ¹¹	FAIBLE	ÉLEVÉE	FAIBLE	MOYENNE	...	65	63	67	...	...	...			
Slovaquie	...	...	...	...	...	69	68	71	...	...	...			
Slovénie	...	...	...	...	...	85	84	86	...	...	...			
Suède	FAIBLE	ÉLEVÉE	ÉLEVÉE	FAIBLE	100	78	77	80	60	59	61			
Suisse	...	...	...	...	...	82	81	82	...	...	...			
Tchéquie	...	...	...	...	59	79	79	80	...	...	...			
Ukraine	...	...	...	...	59	...	...	...	23	25	21			
Le Pacifique														
Australie	FAIBLE	ÉLEVÉE	MOYENNE	MOYENNE	...	82	81	83	...	...	...			
Fidji	0	MOYENNE	MOYENNE	FAIBLE	...	...	...	...	...	...	...			
Îles Cook	0	FAIBLE	FAIBLE	FAIBLE	...	...	...	...	...	...	...			
Îles Marshall	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...			
Îles Salomon	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...			
Kiribati	FAIBLE	0	FAIBLE	0	...	...	...	...	...	...	...			
Micronésie	0	FAIBLE	FAIBLE	FAIBLE	...	...	...	...	...	...	...			
Nauru	0	0	FAIBLE	FAIBLE	...	...	...	...	...	...	...			
Nioué	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...			
Nouvelle-Zélande	0	FAIBLE	MOYENNE	FAIBLE	...	83	82	84	...	...	...			
Palaos	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...			
Papouasie-Nouvelle-Guinée	FAIBLE	MOYENNE	MOYENNE	FAIBLE	100	...	...	...	...	...	...			

Pays ou territoire	PROMOTION DU DÉVELOPPEMENT DURABLE ET DE LA CITOYENNETÉ MONDIALE DANS LES PROGRAMMES SCOLAIRES					ACQUISITION DES CONNAISSANCES SUR LE DÉVELOPPEMENT DURABLE ET LA CITOYENNETÉ MONDIALE					
	Prise en compte dans les cadres curriculaires nationaux des questions relatives à la citoyenneté mondiale et au développement durable ^{1,2}				Pourcentage des écoles dispensant une éducation au VIH/sida fondée sur des compétences pratiques ⁷	Pourcentage des élèves et des jeunes ayant une compréhension suffisante des questions relatives à la citoyenneté mondiale et au développement durable					
	Égalité des genres ³	Droits de l'homme ⁴	Développement durable ⁵	Citoyenneté mondiale ⁶		Culture scientifique ^{8,10}			Éducation au VIH/sida et à la sexualité ⁷		
	2005-2015 ⁹	2005-2015 ⁹	2005-2015 ⁹	2005-2015 ⁹		2015			2010-2016 ⁹		
	Total	M	F	Total		Total	M	F	Total	M	F
Samoa	0	FAIBLE	MOYENNE	0	...	...	...	...	5	6	5
Tokélaou	FAIBLE	FAIBLE	MOYENNE	0	...	...	...	...	...	...	...
Tonga	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Tuvalu	MOYENNE	MOYENNE	ÉLEVÉE	MOYENNE	100	...	...	...	...	...	...
Vanuatu	...	...	...	...	8	...	...	...	...	...	...
					Médiane						
Monde	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Afrique du Nord et Asie occidentale	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Afrique du Nord	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Asie occidentale	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Afrique subsaharienne	...	...	...	...	67	...	...	...	29	33	27
Amérique latine et Caraïbes	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Amérique latine	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Caraïbes	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Asie de l'Est et du Sud-Est	...	...	...	...	...	...	...	...	25	28	21
Asie de l'Est	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Asie du Sud-Est	...	...	...	...	...	...	...	...	32	34	24
Asie du Sud	...	...	...	...	...	...	...	...	21	...	...
Caucase et Asie centrale	...	...	...	...	...	...	...	...	20	23	19
Europe et Amérique du Nord	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Le Pacifique	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Pays à faible revenu	...	...	...	...	...	...	...	...	28	33	26
Pays à revenu moyen	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Revenu moyen inférieur	...	...	...	...	...	...	...	...	23	28	22
Revenu moyen supérieur	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Pays à revenu élevé	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...

Note : La classification des pays par niveau de revenu est telle que définie par la Banque mondiale, mais n'inclut que les pays répertoriés dans le tableau. Elle est basée sur la liste des pays par niveau de revenu révisée en juillet 2016.

1. Source : UNESCO-BIE (2016).

2. Les cadres curriculaires dont il s'agit sont ceux de l'enseignement primaire, de l'enseignement du premier cycle du secondaire ou des deux niveaux.

3. Termes clés inclus : a) égalité des genres ; b) équité entre les sexes ; c) autonomisation des filles/femmes ; d) prise en compte de la question du genre et e) disparité entre les sexes. La prise en compte de la question du genre dans les programmes est considérée FAIBLE si 1 ou 2 des 5 items sont couverts, MOYENNE si 3 des items sont couverts et ÉLEVÉ si 4 ou 5 sont couverts ; 0 indique qu'aucun item n'est inclus.

4. Termes clés inclus : a) droits de l'homme, droits et responsabilités (droits des enfants, droits culturels, droits des populations autochtones, droits des femmes, droits des personnes handicapées) ; b) liberté (d'expression, de parole, de presse, d'association et d'organisation) et les libertés civiques ; c) justice sociale ; d) démocratie/règles démocratiques, valeurs/principes démocratiques ; e) éducation aux droits de l'homme. La prise en compte de la question des droits de l'homme dans les programmes est considérée FAIBLE si 1 ou 2 des 5 items sont couverts, MOYENNE si 3 des items sont couverts et ÉLEVÉ si 4 ou 5 sont couverts ; 0 indique qu'aucun item n'est inclus.

5. Termes clés inclus : a) durable, durabilité, développement durable ; b) durabilité économique, croissance durable, production/consommation durable, économie verte ; c) durabilité sociale (cohésion et durabilité sociales) ; d) durabilité environnementale/environnementalement durable ; e) changement/variabilité climatique (réchauffement mondial, émissions de/empreinte carbone ; f) énergies/carburants renouvelables, sources d'énergie alternatives (solaire, éolienne, marémotrice, géothermique, de la biomasse) ; g) écosystèmes, écologie (biodiversité, biosphère, biome, perte de la diversité) ; h) gestion des déchets, recyclage ; i) éducation au développement durable, éducation à la durabilité ; j) éducation/études environnementales, éducation pour l'environnement, éducation pour la durabilité environnementale. La prise en compte de la question du développement durable dans les programmes est considérée FAIBLE si 1 ou 2 des 5 items sont couverts, MOYENNE si 3 des items sont couverts et ÉLEVÉ si 4 ou 5 sont couverts ; 0 indique qu'aucun item n'est inclus.

6. Termes clés inclus : a) globalisation ; b) citoyenneté mondiale (e)/culture/identité/communauté ; c) pensée globale-locale, local-global (penser globalement, agir localement, global) ; d) multiculturalisme/interculturalisme (et formes mixtes) ; e) migration, immigration, mobilité, circulation des personnes ; f) compétition mondiale/compétitivité, compétitif au niveau mondial, compétitivité internationale ; g) inégalité(s)/disparité(s) au niveau mondial ; h) citoyenneté/culture/identité(s)/culture(s)/héritage national/local, éducation à la citoyenneté mondiale. La prise en compte de la question de la citoyenneté mondiale dans les programmes est considérée FAIBLE si 1 ou 2 des 5 items sont couverts, MOYENNE si 3 des items sont couverts et ÉLEVÉ si 4 ou 5 sont couverts ; 0 indique qu'aucun item n'est inclus.

7. Les données proviennent de UNUSIDA (2011), base de données en ligne d'UNUSIDA InfoSida 2015 et du StatCompiler EDS. Pour plus de détails sur les notes spécifiques aux pays, voir les sources correspondantes.

8. Les données se réfèrent à l'année la plus récente disponible au cours de la période spécifiée. Pour plus de détails, voir les sources correspondantes.

9. Les données proviennent de PISA 2015 : Annexe B1 (2016). PISA définit la culture scientifique comme a) les connaissances scientifiques et leur utilisation pour identifier les questions, acquérir de nouvelles connaissances, expliquer les phénomènes scientifiques et tirer des conclusions basées sur des faits concernant les questions d'ordre scientifique ; b) la compréhension des éléments caractéristiques des sciences en tant que forme de connaissance et de recherche humaine ; c) la prise de conscience de la manière dont la science et la technologie façonnent les environnements matériels, intellectuels et culturels ; et d) la volonté de s'intéresser aux questions d'ordre scientifique, et aux idées relatives à la science en tant que citoyen réfléchi. La culture scientifique est utilisée dans ce tableau comme mesure approchée de la connaissance de la science de l'environnement, et plus généralement de la géoscience et du développement durable/durabilité environnementale, étant donné la corrélation qui existe entre les deux questions.

10. Se réfère au pourcentage des élèves âgés de 15 ans dont les résultats d'apprentissage sont au moins au niveau 2 de l'échelle des compétences en culture scientifique.

11. Les données sur la culture scientifique sont de 2012.

12. Les données sur la compréhension des questions relatives au VIH/sida et à la sexualité concernent les personnes âgées de 13 à 24 ans.

(...) Données non disponibles.

TABLEAU 12 : ODD 4, Moyens de mise en œuvre 4.a et 4.b – Équipements scolaires, environnements d'apprentissage, étudiants mobiles étrangers de l'enseignement supérieur et bourses d'études

D'ici à 2030, construire et améliorer les équipements scolaires qui soient adaptés aux enfants, aux personnes handicapées, et respectueux des différences entre les sexes, et offrir des environnements d'apprentissage propices. D'ici à 2020, augmenter considérablement à l'échelle mondiale le nombre de bourses d'études offertes aux pays en développement

Pays ou territoire	ENVIRONNEMENTS D'APPRENTISSAGE INCLUSIFS ET PROPICES						
	Équipements scolaires						
	Eau, sanitaires et hygiène dans les écoles ¹				Technologie, information et communication		
	Pourcentage des écoles disposant (%) de				Pourcentage des écoles disposant (%) de		
	Alimentation de base en eau potable	Installations sanitaires de base ou toilettes	Dont toilettes séparées	Installations de base de lavage des mains	Électricité	Internet utilisé à des fins pédagogiques	Ordinateurs utilisés à des fins pédagogiques
	Année scolaire s'achevant en	Année scolaire s'achevant en	Année scolaire s'achevant en	Année scolaire s'achevant en	Année scolaire s'achevant en	Année scolaire s'achevant en	Année scolaire s'achevant en
	2014	2014	2014	2014	2015	2015	2015
Afrique du Nord et Asie occidentale							
Algérie	95	100	...	...	...	...	...
Arabie saoudite	89	85	...	...	...	...	...
Bahrein	100	100	...	...	...	...	...
Égypte	25	65	...	...	...	...	98 ^v
Émirats arabes unis	100	100	...	...	...	...	...
Iraq	95	73	...	...	...	...	...
Israël	62	41	...	...	...	...	...
Jordanie	66	99	20	...	...	73 ^w	89 ^w
Koweït	100	100	...	...	...	...	...
Liban	97	100	...	...	...	...	...
Libye	...	...	...	...	...	...	...
Maroc	100	50	...	...	...	...	...
Oman	100	100	...	...	100 ^x	77 ^w	100 ^w
Palestine ⁴	...	...	...	...	100 ^x	21 ^x	64 ^x
Qatar ⁵	96	94	...	...	100 ^x	61 ^w	100 ^w
République arabe syrienne	...	...	...	...	...	...	...
Soudan	100	100	...	...	...	...	...
Tunisie	70	...	60	...	...	...	...
Turquie	99	99	...	...	...	...	...
Yémen	53	53	...	...	...	...	...
Afrique subsaharienne							
Afrique du Sud	97	100	...	...	...	...	...
Angola	7	54	...	0	...	...	...
Bénin	33	78	4	...	...	...	...
Botswana ⁵	50	50	...	13	...	...	83 ^x
Burkina Faso	48	79	40	...	...	...	...
Burundi	37	71	61	10	...	...	...
Cabo Verde	95	100	86	...	...	...	...
Cameroun ⁵	31	40	26	...	...	...	6 ^{*#ij}
Comores	46	54	4	...	...	...	...
Congo	34	35	15	...	...	...	...
Côte d'Ivoire	77	...	46	...	...	...	...
Djibouti	86	89	86	...	...	...	...
Érythrée	62	66	64	...	...	...	...
Éthiopie	40	77	41	7	...	...	...
Gabon	66	61	...	...	...	...	...
Gambie	95	73	57	...	...	...	22 ^{*#j}
Ghana	57	64	58	...	...	...	...
Guinée	19	75	63	...	...	...	...
Guinée équatoriale	61	43	14	...	...	...	...
Guinée-Bissau	28	32	...	...	...	...	...
Kenya	46	21	...	...	...	...	...
Lesotho	30	40	...	...	...	...	...
Libéria	60	82	...	...	6 ²	...	...
Madagascar ⁵	27	30	...	...	...	...	-ij
Malawi	90	26	...	4	...	...	...
Mali	55	65	25	...	...	...	...
Maurice	100	100	100	...	100 ²	...	99 ²
Mauritanie	22	32	13	...	...	...	...
Mozambique	68	50	...	...	...	...	...
Namibie	82	81	...	...	...	...	...
Niger	13	29	15	...	...	...	...
Nigéria	72	32	...	...	...	...	...
Ouganda	74	75	...	37	...	...	...
R. D. Congo	20	82	29	...	...	...	...
République centrafricaine	25	61	45	...	...	...	...
République-Unie de Tanzanie	61	11	...	1	...	...	...
Rwanda	89	94	...	37	...	...	...
Sao Tomé-et-Principe	89	90	83	...	...	...	...
Sénégal	57	69	55	...	...	...	...
Seychelles ⁶	100	100	100	...	100 ^x	...	...
Sierra Leone	23	62	...	...	...	...	...
Somalie	58	45	...	...	...	...	...
Soudan du Sud	47	40	...	...	...	...	...
Swaziland	65	81	72	...	...	...	...

ÉTUDIANTS MOBILES ÉTRANGERS DANS L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR					BOURSES D'ÉTUDES	
Mobilité internationale des étudiants					Volume de l'aide publique au développement	Volume de l'aide publique au développement
Étudiants (entrants) étrangers		Étudiants (sortants) étrangers			consacrée à l'éducation allant aux bourses d'études	consacrée à l'éducation allant aux bourses d'études et coûts imputés des étudiants
Décaissements bruts totaux		Décaissements bruts totaux			Décaissements bruts totaux	
(000)		(000)			(000)	
Dollars EU constant 2015		Dollars EU constant 2015			Dollars EU constant 2015	
2015		2015			2015	
Total		Total				
	8	0,6	21**	1,6**	15	85
	73	4,8	86**	5,7**	...	...
	5	13,9	5**	13,8**	...	...
	48 ^z	1,9 ^z	26**	0,9**	14	43
	73	46,9	11**	6,8**	...	...
	...	...	29**	...	5	14
	10 ^z	2,8 ^z	13**	3,6**	...	...
	40	12,9	22**	7,1**	4	18
	...	...	22**	20,1** ^y	...	...
	21	9,9	14**	6,7**	3	25
	...	...	10**	...	1	6
	14 ^z	1,8 ^z	44**	5,0**	20	138
	4	2,8	15**	11,6**	...	...
	-	-	26**	11,9**	6	19
	11	37,7	5**	18,3**	...	...
	...	...	38**	5,0**	8	50
	...	...	11**	1,5 ^z	3	5
	6	2,0	18**	5,7**	14	76
	72	1,2	46**	0,8**	9	80
	...	...	20**	...	2	17
	43 ^z	4,2 ^z	7**	0,7 ^z	8	11
	...	...	12**	5,3**	2	4
	...	...	5**	2,8** ^y	2	11
	1	2,6	3**	6,7**	2	2
	2 ^y	2,9 ^y	4**	4,5**	1	7
	2 ^z	3,2 ^z	2**	4,3 ^z	1	3
	0,2	1,3	3**	24,2**	1	9
	...	...	24**	6,0**	8	71
	- ^z	...	5**	75,7 ^z	5	10
	0,3 ^y	0,9 ^y	8**	22,3** ^y	4	12
	3	1,8	8**	4,1**	4	20
	...	...	2**	...	1	5
	...	...	2**	13,4 ^z	0,1	0,6
	...	...	6**	0,8 ^z	7	12
	...	...	6**	...	2	15
	...	...	2**	...	1,0	1,2
	18	4,3	12**	2,8**	6	12
	...	...	6**	5,1 ^z	2	17
	...	...	1**	...	0,2	0,4
	...	...	2**	...	0,4	2
	...	...	13**	...	8	14
	0,09 ^z	0,4 ^z	3**	12,4 ^z	0,8	0,9
	...	...	0,9**	...	0,9	1
	2 ^z	1,8 ^z	4**	3,7 ^z	3	13
	...	...	2**	...	2	2
	...	...	6**	...	3	13
	2	4,0	6**	17,0**	2	7
	0,4	2,0	4**	20,7**	1	6
	2	1,4	2**	1,3**	3	4
	3 ^z	...	5**	...	1	2
	...	...	3**	...	1	4
	...	...	76**	...	5	16
	...	...	5**	3,0 ^z	6	7
	5 ^y	1,2 ^y	9**	1,4** ^y	3	8
	...	...	1**	...	1	3
	...	...	6**	3,8** ^y	8	9
	0,6	0,7	6**	6,8**	4	7
	...	...	0,7**	31,3**	0,5	2
	23	15,8	11**	7,9**	6	36
	-	-	0,4**	42,3**	0,9	1
	...	...	1**	...	0,9	1
	...	...	5**	...	0,3	0,8
	...	...	0,4**	...	0,5	0,5
	0,0	0,5 ^y	3**	...	1	1

TABLEAU 12 (SUITE)

Pays ou territoire	ENVIRONNEMENTS D'APPRENTISSAGE INCLUSIFS ET PROPICES						
	Équipements scolaires						
	Eau, sanitaires et hygiène dans les écoles ¹				Technologie, information et communication		
	Pourcentage des écoles disposant (%) de				Pourcentage des écoles disposant (%) de		
	Alimentation de base en eau potable	Installations sanitaires de base ou toilettes	Dont toilettes séparées	Installations de base de lavage des mains	Électricité	Internet utilisé à des fins pédagogiques	Ordinateurs utilisés à des fins pédagogiques
	Année scolaire s'achevant en	Année scolaire s'achevant en	Année scolaire s'achevant en	Année scolaire s'achevant en	Année scolaire s'achevant en	Année scolaire s'achevant en	Année scolaire s'achevant en
	2014	2014	2014	2014	2015	2015	2015
Tchad	14	41	9	...	...	...	...
Togo	47	25	...	...	...	...	...
Zambie	87	50	...	...	...	...	11 ^x
Zimbabwe	52	42	...	...	...	...	...
Amérique latine et Caraïbes							
Anguilla ⁷	100	100	...	...	100 ^v	100 ^v	100 ^v
Antigua-et-Barbuda	100	100	...	...	100 ^v	...	...
Argentine	71	68	...	...	...	...	...
Aruba	...	...	...	...	100 ^v	...	100 ^v
Bahamas	...	...	...	...	...	...	...
Barbade	100	100	...	...	...	...	...
Belize	64	21	32	...	...	...	...
Bermudes	...	...	...	...	...	...	...
Bolivie	93	74	...	...	...	...	...
Brésil	94	98	...	...	...	38 ^v	46 ^v
Chili ⁷	90	90	...	...	...	70 ^{*.ii}	82 ^{*.ii}
Colombie ⁵	73	100	...	...	94 ^w	...	88 ^w
Costa Rica	73	53	...	64	...	...	...
Cuba ⁵	100	100	...	...	100 ^v	...	100 ^v
Curaçao	...	...	...	...	100 ^v	...	...
Dominique	100	100	...	...	100 ^v	...	75 ^v
El Salvador	100	67	...	...	...	...	61 ^v
Équateur	58	54	...	...	...	18 ^v	54 ^v
Grenade	100	100	...	...	100 ^v	...	...
Guatemala	70	48	50	...	...	...	...
Guyana	72	72	...	...	...	...	...
Haiti	60	60	...	...	...	...	...
Honduras	66	67	46	...	...	...	...
Îles Caïmanes ⁷	...	...	...	...	100 ^v	100 ^v	100 ^v
Îles Turques et Caïques	100	100	...	...	100 ^v	7 ^v	100 ^v
Îles Vierges britanniques	100	100	...	...	100 ^v	100 ^v	100 ^v
Jamaïque	88	80	85	...	100 ^v	...	...
Mexique	94	69	69	...	...	...	...
Montserrat	100	100	...	...	100 ^v	60 ^v	60 ^v
Nicaragua	50	25	...	...	...	...	...
Panama	90	87	85	...	...	...	...
Paraguay	64	72	...	...	...	...	16 ^{*.v}
Pérou	64	51	55	...	...	...	...
République dominicaine	47	60	...	...	...	...	...
Sainte-Lucie	100	100	...	...	100 ^v	58 ^v	61 ^v
Saint-Kitts-et-Nevis	100	100	...	...	100 ^v	100 ^v	100 ^v
Saint-Martin	...	...	...	...	...	...	...
Sint Maarten	...	...	...	...	100 ^v	...	100 ^v
St Vincent/Grenad.	100	100	...	...	100 ^v	68 ^v	...
Suriname	80	65	68	...	...	...	...
Trinité-et-Tobago	100	100	...	...	...	...	...
Uruguay	100	100	...	...	...	...	...
Venezuela	95	89	...	...	...	...	...
Asie de l'Est et du Sud-Est							
Brunéi Darussalam	...	...	...	...	...	...	...
Cambodge	57	82	...	...	...	...	3 ^{*.x}
Chine	99	65	...	...	...	...	...
Hong Kong, Chine ⁷	...	...	...	...	100 ^v	100 ^v	100 ^v
Indonésie	89	53	...	...	...	...	...
Japon	...	...	...	...	...	...	...
Macao, Chine	...	...	...	...	...	...	...
Malaisie ⁷	100	100	...	...	100 ^w	91 ^w	100 ^w
Mongolie	48	52	...	...	91 ^x	...	100 ^v
Myanmar	59	23	...	...	...	...	5 ^v
Philippines	95	52	...	...	...	...	...
RDP lao	58	48	...	...	...	...	...
République de Corée	...	...	...	...	100 ^{***.x}	100 ^{***.x}	100 ^{***.x}
RPD Corée	...	...	...	...	...	...	...
Singapour ^{5,7}	...	...	...	...	100 ^w	100 ^w	100 ^w

ÉTUDIANTS MOBILES ÉTRANGERS DANS L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR					BOURSES D'ÉTUDES	
Mobilité internationale des étudiants					Volume de l'aide publique au développement	Volume de l'aide publique au développement
Étudiants (entrants) étrangers		Étudiants (sortants) étrangers			consacrée à l'éducation allant aux bourses d'études	consacrée à l'éducation allant aux bourses d'études et coûts imputés des étudiants
Décaissements bruts totaux		Décaissements bruts totaux			Décaissements bruts totaux	
(000)		(000)			(000)	
Dollars EU constant 2015		Dollars EU constant 2015			Dollars EU constant 2015	
2015		2015			2015	
Total		Total			Total	
Nombre d'étudiants dans l'enseignement supérieur (000)	Taux de mobilité des entrants (%) ²	Nombre d'étudiants dans l'enseignement supérieur (000)	Taux de mobilité des sortants (%) ³			
Année scolaire s'achevant en	Année scolaire s'achevant en	Année scolaire s'achevant en	Année scolaire s'achevant en			
2015	2015	2015	2015			
Total	Total	Total	Total			
...	...	6**	12,9** ²		1	4
...	...	4**	5,3**		2	8
...	...	5**	...		3	3
0,6	0,5	17**	12,4**		3	5
...	...	0,4**	...		...	...
...	...	0,5**	...		0,1	0,01
...	...	8**	0,3 ²		4	10
0,3	27,6	0,1**	8,5**		...	...
...	...	3**	...		...	...
...	...	1**	...		...	...
...	...	0,8**	9,7**		0,4	0,4
0,2	17,6	2**	176,0**		...	...
...	...	10**	...		1	4
20	0,2	41**	0,5**		15	66
4	0,3	9**	0,8**		4	14
4	0,2	28**	1,2**		8	35
...	...	2**	1,1**		2	4
...	...	2**	0,9**		1	3
...	...	0,1**	0,6** ^u		...	...
...	...	0,7**	...		0,2	0,4
0,7	0,4	4**	2,1**		0,9	3
3 ²	...	14**	2,0** ^u		2	9
6	68,2	0,5**	5,0**		0,3	0,3
...	...	3**	0,9**		1	3
...	...	1**	...		0,9	0,9
...	...	10**	...		3	8
1	0,8	4**	2,1**		0,9	2
...	...	0,5**	...		...	...
...	...	0,2**	53,5**		...	...
...	...	0,4**	44,4**		...	...
...	...	4**	5,6**		1	1
8 ^u	0,2 ^u	30**	0,8 ²		8	36
...	...	0,03**	...		0,1	0,1
...	...	2**	...		0,8	2
...	...	3**	2,2** ^u		0,9	2
...	...	3**	...		0,9	2
...	...	17**	...		4	14
10	2,1	4**	0,9**		0,8	2
0,5	19,4	1,0**	35,8**		0,5	0,6
2 ²	73,2 ²	0,4**	12,6**		...	...
...	...	...	...		...	...
0,07	36,1	0,1**	46,9**		...	...
...	...	0,7**	...		0,4	0,5
...	...	0,9**	...		0,6	0,7
...	...	4**	...		...	...
...	...	3**	1,7**		1	2
...	...	17**	...		1	8
0,5	4,9	3**	32,1**		...	...
...	...	5**	2,4**		13	16
123	0,3	801	1,8		18	317
32	10,7	35**	11,6**		...	...
...	...	42**	0,8**		66	96
133 ²	3,4 ²	30**	0,9 ²		...	...
12	39,7	3**	8,5**		...	...
60	7,4	64**	7,9**		4	14
1	0,7	10**	5,4**		10	16
...	...	7**	...		12	13
...	...	15**	0,4 ²		14	16
0,3	0,2	3**	2,7**		11	12
55	1,7	108**	3,3**		...	...
...	...	2**	0,3**		0,9	1
49 ^u	19,2 ^u	24**	8,7** ^u		...	...

TABLEAU 12 (SUITE)

Pays ou territoire	ENVIRONNEMENTS D'APPRENTISSAGE INCLUSIFS ET PROPICES						
	Équipements scolaires						
	Eau, sanitaires et hygiène dans les écoles ¹				Technologie, information et communication		
	Pourcentage des écoles disposant (%) de				Pourcentage des écoles disposant (%) de		
	Alimentation de base en eau potable	Installations sanitaires de base ou toilettes	Dont toilettes séparées	Installations de base de lavage des mains	Électricité	Internet utilisé à des fins pédagogiques	Ordinateurs utilisés à des fins pédagogiques
	Année scolaire s'achevant en	Année scolaire s'achevant en	Année scolaire s'achevant en	Année scolaire s'achevant en	Année scolaire s'achevant en	Année scolaire s'achevant en	Année scolaire s'achevant en
	2014	2014	2014	2014	2015	2015	2015
Thaïlande	60	45	...	...	...	98 ^{*x}	98 ^{*x}
Timor-Leste	54	65	...	...	...	...	...
Viet Nam	72	72	...	...	...	...	...
Asie du Sud							
Afghanistan	53	63	43	12	...	...	...
Bangladesh	87	68	...	...	...	...	...
Bhoutan ⁷	84	78	73	...	...	66 ^o	...
Inde	75	84	59	42	...	...	...
Maldives ^{2,7}	97	73	...	...	100 ^o	40 ^{**x}	40 ^{**x}
Népal	87	85	76	...	...	...	3 ^w
Pakistan	62	63	...	...	...	...	...
République islamique d'Iran	89	86	...	...	...	32 ^o	72 ^x
Sri Lanka	86	91	90	...	82 ^w	18 ^w	60 ^w
Caucase et Asie centrale							
Arménie	93	86	...	...	100 ^o	...	100 ^o
Azerbaïdjan ⁷	5	68	...	...	100 ^o	27 ^o	84 ^x
Géorgie	75	70	...	...	100 ^o	100 ^o	100 ^o
Kazakhstan ⁷	85	85	...	...	...	...	100 ^{*x}
Kirghizistan ⁷	30	69	53	...	100 ^o	6 ^o	86 ^x
Ouzbékistan	100	100	...	...	...	...	...
Tadjikistan	51	31	...	...	...	...	...
Turkménistan	...	...	...	...	...	...	...
Europe et Amérique du Nord							
Albanie	51	30	...	...	...	...	...
Allemagne	...	...	...	...	...	...	...
Andorre	...	...	...	...	...	...	...
Autriche	...	...	...	...	...	...	...
Bélarus ⁵	100	100	...	...	100 ^o	...	...
Belgique	...	...	...	...	...	...	...
Bosnie-Herzégovine	100	100	...	...	...	...	...
Bulgarie	100	100	...	...	...	...	...
Canada	...	...	...	...	...	...	...
Chypre	...	...	...	...	...	...	...
Croatie	100	100	...	...	...	...	...
Danemark	...	...	...	...	...	...	...
ERY de Macédoine	...	...	...	...	...	...	...
Espagne	...	...	...	...	...	...	...
Estonie	...	...	...	...	...	...	...
États-Unis	...	...	...	...	...	...	...
Fédération de Russie	100	100	...	...	...	...	...
Finlande	...	...	...	...	...	...	...
France	...	...	...	...	...	...	...
Grèce	...	...	...	...	...	...	...
Hongrie	...	...	...	...	...	...	...
Irlande	...	...	...	...	...	...	...
Islande	...	...	...	...	...	...	...
Italie	...	...	...	...	...	...	...
Lettonie	...	...	...	...	...	...	...
Liechtenstein	...	...	...	...	...	...	...
Lituanie	...	...	...	...	...	...	...
Luxembourg	...	...	...	...	...	...	...
Malte	...	...	...	...	...	...	...
Monaco	...	...	...	...	...	...	...
Monténégro	95	95	...	...	...	...	...
Norvège	...	...	...	...	...	...	...
Pays-Bas	...	...	...	...	...	...	...
Pologne	...	...	...	...	...	...	...
Portugal	...	...	...	...	...	...	...
République de Moldova	51	70	...	...	...	...	...
Roumanie	90	90	...	...	...	...	...
Royaume-Uni	...	...	...	...	...	...	...
Saint-Marin	...	...	...	...	...	...	...
Serbie	95	95	...	...	...	...	...

ÉTUDIANTS MOBILES ÉTRANGERS DANS L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR					BOURSES D'ÉTUDES	
Mobilité internationale des étudiants					Volume de l'aide publique au développement	Volume de l'aide publique au développement
Étudiants (entrants) étrangers		Étudiants (sortants) étrangers			consacrée à l'éducation allant aux bourses d'études	consacrée à l'éducation allant aux bourses d'études et coûts imputés des étudiants
Nombre d'étudiants dans l'enseignement supérieur (000)	Taux de mobilité des entrants (%) ²	Nombre d'étudiants dans l'enseignement supérieur (000)	Taux de mobilité des sortants (%) ³		Décaissements bruts totaux	Décaissements bruts totaux
Année scolaire s'achevant en	Année scolaire s'achevant en	Année scolaire s'achevant en	Année scolaire s'achevant en		(000)	(000)
Dollars EU constant 2015					Dollars EU constant 2015	
2015	2015	2015	2015		2015	2015
Total	Total	Total	Total			
12 ²	0,5 ²	28**	1,3**		5	12
...	...	4**	...		8	9
3	0,1	64**	2,6**		44	88
-2	-2	24**	7,3 ²		7	11
...	...	33**	1,4 ²		14	31
...	...	4**	41,8** ^{ij}		6	6
42	0,1	254**	0,8**		16	119
...	...	2**	36,4 ²		4	4
...	...	39**	8,8**		7	19
...	...	47**	2,5**		15	43
14	0,3	51**	1,1**		6	71
1,0	0,3	18**	5,8**		9	11
4	4,1	8**	7,1**		4	11
4	2,1	40**	19,5**		2	9
5	3,7	9**	6,9**		3	17
13	2,0	78**	12,5**		3	13
13	4,8	9**	3,6**		3	7
0,7	0,3	28**	10,5**		4	10
2	0,6	16**	6,3**		2	3
0,1 ²	0,2 ²	51**	106,8 ²		0,9	2
3	1,7	24**	15,2**		4	19
229	7,7	116**	3,9**		...	...
0,2	41,7	1**	253,8**		...	...
68	15,9	17**	4,0**		...	...
16	3,3	29**	6,0**		10	26
56	11,2	13**	2,6**		...	...
8	7,5	11**	10,2**		2	26
12	4,2	25**	8,9**		...	...
151 ^{ij}	...	50**	...		...	...
7	17,6	16**	42,0**		...	...
0,8	0,5	9**	5,4**		...	...
32	10,3	5**	1,6**		...	...
2	3,5	5**	7,6**		2	10
56 ^{ij}	2,9 ^{ij}	33**	1,7**		...	...
3	5,2	4**	8,0**		...	...
907	4,6	68**	0,3**		...	...
213	3,4	56**	0,9**		...	...
23	7,7	9**	3,1**		...	...
235 ²	9,8 ²	81**	3,3 ²		...	...
28 ^{ij}	4,2 ^{ij}	37**	5,3 ²		...	...
22	7,1	10**	3,4**		...	...
16	7,4	16**	7,3**		...	...
1 ^{ij}	6,5 ^{ij}	3**	14,8** ^{ij}		...	...
90	5,0	57**	3,1**		...	...
5	6,1	6**	7,1**		...	...
0,7	87,6	1,0**	132,5**		...	...
5	3,5	12**	8,5**		...	...
3 ²	...	10**	...		...	...
0,8	6,2	1**	9,4**		...	...
...	...	0,3**	...		...	...
...	...	5**	...		0,7	3
10	3,5	19**	6,9**		...	...
86	10,2	15**	1,8**		...	...
35 ²	2,0 ²	24**	1,4 ²		...	...
17	5,0	12**	3,6**		...	...
3	2,5	20**	18,2**		20	28
23	4,3	33**	6,2**		...	...
429 ²	18,2 ²	31**	1,3 ²		...	...
...	...	0,8**	...		...	...
10	4,1	14**	5,7**		5	25

TABLEAU 12 (SUITE)

Pays ou territoire	ENVIRONNEMENTS D'APPRENTISSAGE INCLUSIFS ET PROPICES						
	Équipements scolaires						
	Eau, sanitaires et hygiène dans les écoles ¹				Technologie, information et communication		
	Pourcentage des écoles disposant (%) de				Pourcentage des écoles disposant (%) de		
	Alimentation de base en eau potable	Installations sanitaires de base ou toilettes	Dont toilettes séparées	Installations de base de lavage des mains	Électricité	Internet utilisé à des fins pédagogiques	Ordinateurs utilisés à des fins pédagogiques
	Année scolaire s'achevant en	Année scolaire s'achevant en	Année scolaire s'achevant en	Année scolaire s'achevant en	Année scolaire s'achevant en	Année scolaire s'achevant en	Année scolaire s'achevant en
	2014	2014	2014	2014	2015	2015	2015
Slovaquie	...	...	...	...	...	...	...
Slovénie	...	...	...	...	...	...	...
Suède	...	...	...	...	...	...	...
Suisse	...	...	...	...	...	...	...
Tchéquie	...	...	...	...	...	...	...
Ukraine	100	100	...	...	...	...	...
Le Pacifique							
Australie	...	...	...	...	...	...	...
Fidji	100	95	...	...	...	...	...
Îles Cook	...	...	...	...	...	...	...
Îles Marshall	20	10	...	...	...	...	...
Îles Salomon	50	67	66	...	...	...	...
Kiribati	3	4	...	...	...	...	...
Micronésie	...	...	...	...	...	...	...
Nauru	...	...	...	...	...	...	...
Nioué	100	100	...	...	...	...	...
Nouvelle-Zélande	...	...	...	...	100 ^a	...	...
Palaos	100	100	...	...	...	...	...
Papouasie-Nouvelle-Guinée	...	...	...	...	...	...	...
Samoa	95	...	...	...	...	...	...
Tokélaou	...	...	...	...	...	...	...
Tonga	...	...	...	...	...	...	...
Tuvalu	71	60	...	...	...	...	...
Vanuatu	84	69	70	...	...	...	...
	Médiane	Médiane	Médiane	Médiane	Médiane	Médiane	Médiane
Monde ^a	76	73	...	...	...	...	...
Afrique du Nord et Asie occidentale	96	99	...	...	...	...	...
Afrique du Nord	95	83	...	...	...	...	...
Asie occidentale	97	99	...	...	...	...	...
Afrique subsaharienne	56	61	46	...	...	...	...
Amérique latine et Caraïbes	93,5	88	...	...	...	...	...
Amérique latine	73	69	...	...	...	...	...
Caraïbes	100	100	...	...	...	...	...
Asie de l'Est et du Sud-Est	60	53	...	...	...	...	...
Asie de l'Est	...	...	...	...	...	...	...
Asie du Sud-Est	60	53	...	...	...	...	...
Asie du Sud	86	78	...	...	...	...	...
Caucase et Asie centrale	75	70	...	...	...	...	...
Europe et Amérique du Nord	...	...	...	...	...	...	...
Le Pacifique	84	...	...	...	...	...	...
Pays à faible revenu	50	63	42	...	...	...	...
Pays à revenu moyen	76	69	...	...	...	...	...
Revenu moyen inférieur	70	65	...	...	...	...	...
Revenu moyen supérieur	89	81	...	...	...	...	...
Pays à revenu élevé	...	...	...	...	...	...	...

Sources : Base de données de l'ISU ; Calculs de l'équipe du Rapport mondial de suivi sur l'éducation pour les taux de mobilité moyens des étudiants étrangers sortants.

Note : La classification des pays par niveau de revenu est telle que définie par la Banque mondiale, mais n'inclut que les pays répertoriés dans le tableau. Elle est basée sur la liste des pays par niveau de revenu révisée en juillet 2016.

1. UNICEF-WASH dans les écoles (mars 2017). Les données présentées sont des estimations et ne reflètent pas pleinement la définition de « services de base » ; elles sont basées sur les données nationales actuellement disponibles lesquelles portent sur 13 indicateurs différents utilisés dans différents pays et qui vont de l'accès à un équipement scolaire quel qu'il soit à des équipements améliorés et qui fonctionnent.

2. Nombre d'étudiants venant de l'extérieur et qui étudient dans un pays donné en pourcentage du nombre total d'étudiants de l'enseignement supérieur dans le dit pays.

3. Nombre d'étudiants d'un pays donné qui étudient à l'étranger en pourcentage du nombre total d'étudiants de l'enseignement supérieur dans le dit pays.

4. Le pourcentage d'écoles disposant d'internet se réfère uniquement aux écoles dans la bande de Gaza.

5. Le pourcentage d'écoles disposant d'ordinateurs se réfèrent uniquement aux établissements publics.

6. Le pourcentage d'écoles disposant d'internet se réfère uniquement aux établissements publics.

7. Le pourcentage d'écoles disposant de l'électricité se réfère uniquement aux établissements publics.

8. Les valeurs de l'aide totale consacrée aux bourses d'études des régions et autres groupes de pays ne s'additionnent pas toujours dans la mesure où certaines aides allouées aux bourses d'études ne le sont pas par région ou par pays.

Les données en gras sont de l'année scolaire s'achevant en 2016.

ÉTUDIANTS MOBILES ÉTRANGERS DANS L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR					BOURSES D'ÉTUDES	
Mobilité internationale des étudiants					Volume de l'aide publique au développement	Volume de l'aide publique au développement
Étudiants (entrants) étrangers		Étudiants (sortants) étrangers			consacrée à l'éducation allant aux bourses d'études	consacrée à l'éducation allant aux bourses d'études et coûts imputés des étudiants
Nombre d'étudiants dans l'enseignement supérieur (000)	Taux de mobilité des entrants (%) ²	Nombre d'étudiants dans l'enseignement supérieur (000)	Taux de mobilité des sortants (%) ³		Décassements bruts totaux	Décassements bruts totaux
Année scolaire s'achevant en	Année scolaire s'achevant en	Année scolaire s'achevant en	Année scolaire s'achevant en		(000)	(000)
2015	2015	2015	2015		Dollars EU constant 2015	Dollars EU constant 2015
Total	Total	Total	Total		2015	2015
11	5,6 ^z	31**	16,2 ^z		...	...
2 ^z	2,7 ^z	3**	2,8 ^z		...	...
27	6,2	17**	4,1**		...	...
51	17,2	12**	4,2**		...	...
42	10,5	12**	3,1**		...	...
58	3,2	60**	3,4**		11	76
294	18,3 ^z	12**	0,8 ^z		...	...
...	...	1**	...		6	6
...	...	0,2**	...		0,2	0,2
...	...	0,2**	...		0,1	0,1
...	...	3**	...		6	6
...	...	1**	...		3	3
...	...	0,4**	...		0,2	0,2
...	...	0,2**	...		0,7	0,7
...	...	0,0**	...		0,1	0,1
57	21,1	5**	1,9**		...	...
0,2 ^y	22,8 ^y	0,0**	3,9** ^y		0,1	0,2
...	...	1**	...		27	27
...	...	0,8**	...		6	6
...	...	0,1**	...		...	...
...	...	1**	...		3	3
...	...	0,4**	...		2	2
...	...	2**	...		3	3
Somme	Moyenne pondérée	Somme	Moyenne pondérée		Somme	Somme
4 607	2,2	4 076	1,9		1 156	3 096
410	2,4	484	2,8		124	597
76	1,2**	130	2,1		67	354
333	3,1	354	3,3		43	228
142	1,9**	328	4,4		139	411
97	0,4**	239	1,0		82	257
50	0,2	202	0,8		73	240
47	5,0	37	4,0		9	16
491	0,7	1 248	1,9		206	612
356	0,7	987	1,9		30	335
135	0,9**	261	1,7		177	277
59	0,1	473	1,1		84	316
39	2,0	238	12,6		25	74
3 009	5,9	1 036	2,0		77	241
360	20,5	30	1,7		61	61
69	1,5	201	4,5		87	228
1 058	0,7	2 710	1,8		625	2 221
249	0,4	1 025	1,7		447	1 192
810	0,9	1 685	1,9		178	1 030
3 480	6,2	1 166	2,1		12	28

(z) Les données sont de l'année scolaire s'achevant en 2014.

(y) Les données sont de l'année scolaire s'achevant en 2013.

(x) Les données sont de l'année scolaire s'achevant en 2012.

(w) Les données sont de l'année scolaire s'achevant en 2011.

(v) Les données sont de l'année scolaire s'achevant en 2010.

(-) Valeur nulle ou négligeable.

(...) Données non disponibles.

TABLEAU 13 : ODD 4, Moyens de mise en œuvre 4.c – Personnel enseignant, qualification et formation des enseignants dans l’enseignement préprimaire, primaire et secondaire

D’ici à 2030, augmenter considérablement le nombre d’enseignants qualifiés, notamment à travers la coopération internationale pour la formation des enseignants dans les pays en développement, en particulier dans les pays les moins avancés et les petits États insulaires en développement

Pays ou territoire	ENSEIGNEMENT PRÉPRIMAIRE										ENSEIGNEMENT PRIMAIRE			
	Personnel enseignant	Qualification des enseignants			Formation des enseignants			Rapport élèves/enseignant ³	Rapport élèves/enseignant qualifié ²	Rapport élèves/enseignant formé ¹	Personnel enseignant	Qualification des enseignants		
	Nombre d'enseignants	Enseignants qualifiés (%) ¹			Enseignants formés (%) ²						Nombre d'enseignants	Enseignants qualifiés (%) ¹		
	Année scolaire s'achevant en	Année scolaire s'achevant en			Année scolaire s'achevant en			Année scolaire s'achevant en	Année scolaire s'achevant en	Année scolaire s'achevant en	Année scolaire s'achevant en			
	2015	2015			2015			2015	2015	2015	2015	2015		
	Total (000)	Total	M	F	Total	M	F				Total (000)	Total	M	F
Afrique du Nord et Asie occidentale														
Algérie	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	165	100	100	100
Arabie saoudite	31	100	-	100	100	-	100	11	11	11	353	100	100	100
Bahreïn	2	56	100	55	52	100	52	15	27	29	9	96	98	95
Égypte	42 ²	90 ²	24 ²	91 ²	73 ²	13 ²	74 ²	28 ²	31 ²	38 ²	481 ²	85 ²	81 ²	88 ²
Émirats arabes unis	7	100	100	100	100	100	100	23	23	23	20	100	100	100
Iraq	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Israël	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	71 ²	...	...	...
Jordanie	7	100	-	100	100	-	100	17	17	17	58 ²	100 ²	100 ²	100 ²
Koweït	9	74	-	74	75	-	76	9	12	12	30	77	52	80
Liban	13 ²	...	...	...	93 ²	93 ²	93 ²	16 ²	...	15 ²	39 ²	...	...	...
Libye	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Maroc	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	156	100	100	100
Oman	3	100	100	100	100	100	100	25	25	25	...	...	...	...
Palestine	7	...	...	...	100	100	100	19	...	19	19	47 ²	40 ²	50 ²
Qatar	3	100	100	100	...	...	...	14	14	...	11	100	100	100
République arabe syrienne	5 ²	47 ²	92 ²	46 ²	35 ²	- ²	35 ²	16 ²	...	46 ²	...	...	...	...
Soudan	29 ²	...	...	...	...	...	...	32 ²	...	...	...	...	...	...
Tunisie	15	100	100	99	100	100	100	16	16	16	71	97	98	96
Turquie	63 ²	...	...	...	...	...	...	17 ²	...	...	288 ²	...	...	...
Yémen	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Afrique subsaharienne														
Afrique du Sud	26 ^{**2}	...	...	...	...	...	...	32 ^{**2}	...	...	214 ^{**2}	...	...	...
Angola	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Bénin	6	100	100	100	...	...	...	26	26	...	50	100	100	100
Botswana	2 ^{**2}	55 ^{**2}	56 ^{**2}	55 ^{**2}	55 ^{**2}	56 ^{**2}	55 ^{**2}	12 ^{**2}	21 ^{**2}	21 ^{**2}	15 ²	99 ²	98 ²	99 ²
Burkina Faso	3	72	17	83	72	17	83	22	31	31	64	85	82	89
Burundi	3	69 ²	37 ²	75 ²	100	100	100	34	51 ²	34	48	100	100	100
Cabo Verde	1	49 ²	- ²	49 ²	49 ²	- ²	49 ²	19	36 ²	36 ²	3	91 ²	91 ²	91 ²
Cameroun	25	63	52	63	54	47	54	21	33	38	105	76	80	73
Comores	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	4 ²	75 ²	73 ²	77 ²
Congo	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Côte d'Ivoire	7	100	100	100	100	100	100	22	22	22	80	100	100	100
Djibouti	0,1	100	100	100	...	...	...	29	29	...	2	100	100	100
Érythrée	1	50 ²	35 ²	51 ²	42	29	42	29	67 ²	69	8	14	15	13
Éthiopie	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Gabon	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Gambie	3	70	72	67	70	72	67	33	48	48	7	86	85	87
Ghana	54	46	43	46	48	45	48	33	75	69	143	55	48	65
Guinée	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	38 ²	71 ²	75 ²	61 ²
Guinée équatoriale	2	8	11	7	89	86	89	17	214	19	4	61	44	83
Guinée-Bissau	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Kenya	107	82 ^{**}	90 ^{**}	80 ^{**}	82 ^{**}	90 ^{**}	80 ^{**}	30	36 ^{**}	36 ^{**}	267 ^{**}	...	...	...
Lesotho	3	100	100	100	100	100	100	17	17	17	11	79	71	82
Libéria	12	38	31	45	35	30	40	53	142	154	22	48	47	58
Madagascar	15	87	84	87	13	16	13	25	28	186	116	99	99	99
Malawi	32	100	100	100	...	...	...	42	42	...	60 ^{**}	88 ^{**}	88 ^{**}	88 ^{**}
Mali	5	...	...	...	...	...	...	21	...	...	52	...	...	...
Maurice	2 ^{**}	100 ^{**}	100 ^{**}	100 ^{**}	100 ^{**}	100 ^{**}	100 ^{**}	14 ^{**}	14 ^{**}	14 ^{**}	5	100	100	100
Mauritanie	2	...	...	...	100 ²	100 ²	100 ²	19	...	7 ²	18	...	...	...
Mozambique	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	108	100	100	100
Namibie	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Niger	6	100 ²	100 ²	100 ²	...	...	...	27	28 ²	...	67	99	99	99
Nigéria	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Ouganda	17	87	76	89	...	...	...	29	33	...	193	84	84	83
R. D. Congo	13 ²	100 ²	100 ²	100 ²	20 ²	8 ²	21 ²	25 ²	25 ²	121 ²	383 ²	100 ²	100 ²	100 ²
République centrafricaine	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
République-Unie de Tanzanie	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	191 ²	97 ²	97 ²	98 ²
Rwanda	5	100	100	100	49	51	48	34	34	70	42	100	100	100
Sao Tomé-et-Principe	0,7	-	-	-	28	24	29	13	...	46	1	7	9	6
Sénégal	12	100	100	100	26	33	24	17	17	65	62	100	100	100
Seychelles	0,2	81	-	81	81	-	81	18	22	22	1	84	78	84
Sierra Leone	3	38 ²	26 ²	41 ²	54	44	56	19	49 ²	36	74	52 ²	47 ²	64 ²
Somalie	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Soudan du Sud	3	87	84	90	...	...	...	35	40	...	27 ^{**}	84 ^{**}	84 ^{**}	84 ^{**}
Swaziland	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	9 ²	69 ²	66 ²	71 ²
Tchad	0,4 ²	...	...	...	52 ²	49 ²	53 ²	29 ²	...	56 ²	37 ²	...	...	...

383

TABLEAU 13 (SUITE)

Pays ou territoire	ENSEIGNEMENT PRÉPRIMAIRE										ENSEIGNEMENT PRIMAIRE			
	Personnel enseignant	Qualification des enseignants			Formation des enseignants			Rapport élèves/enseignant ¹	Rapport élèves/enseignant qualifié ²	Rapport élèves/enseignant formé ³	Personnel enseignant	Qualification des enseignants		
	Nombre d'enseignants	Enseignants qualifiés (%) ¹			Enseignants formés (%) ²						Nombre d'enseignants	Enseignants qualifiés (%) ¹		
	Année scolaire s'achevant en	Année scolaire s'achevant en			Année scolaire s'achevant en			Année scolaire s'achevant en	Année scolaire s'achevant en	Année scolaire s'achevant en	Année scolaire s'achevant en			
	2015	2015			2015			2015	2015	2015	2015			
	Total (000)	Total	M	F	Total	M	F				Total (000)	Total	M	F
Togo	4	28	41	28	63	65	63	31	108	49	34	33	32	35
Zambie	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	64** ^u	66** ^u	...	...
Zimbabwe	10 ^u	25 ^u	41 ^u	24 ^u	27 ^u	46 ^u	26 ^u	37 ^u	150 ^u	138 ^u	73 ^u	74 ^u	71 ^u	77 ^u
Amérique latine et Caraïbes														
Anguilla	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Antigua-et-Barbuda	0,4	100	.	100	65	.	65	8	8	12	0,7	100	100	100
Argentine	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Aruba	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Bahamas	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Barbade	0,3 ^z	100 ^z	100 ^z	100 ^z	...	...	...	17 ^z	17 ^z	...	1 ^z	100 ^z	100 ^z	100 ^z
Belize	0,5	60	22	60	40	78	40	16	28	41	3	29	30	28
Bermudes	0,0 ^z	100 ^z	100 ^z	100 ^z	100 ^z	. ^z	100 ^z	9 ^z	9 ^z	9 ^z	0,4	100 ^z	100 ^z	100 ^z
Bolivie	10	...	...	...	92	12	96	34	...	37	74	...	...	...
Brésil	292 ^z	...	...	...	...	...	...	17 ^z	...	...	795 ^z	...	...	...
Chili	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	75 ^u	...	...	...
Colombie	50	95	92	95	97 ^z	92 ^z	97 ^z	38	40	...	188	89	84	91
Costa Rica	9	97	97	97	87	88	87	13	13	15	37	98	98	98
Cuba	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	84	83	...	...
Curaçao	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Dominique	0,2	...	...	...	20	.	20	11	...	57	0,5	65 ^z	56 ^z	66 ^z
El Salvador	7	100	100	100	94	74	95	32	32	34	25	100	100	100
Équateur	32	19	28	18	81	72	82	22	117	27	80	19	22	18
Grenade	0,3	100	.	100	35	.	35	12	12	33	1	100	100	100
Guatemala	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	117	...	...	...
Guyana	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Haïti	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Honduras	11	51 ^u	41 ^u	52 ^u	51 ^u	41 ^u	52 ^u	21	28 ^u	28 ^u	40	...	...	...
Îles Caïmanes	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,3 ^u	88 ^u	94 ^u	87 ^u
Îles Turques et Caïques	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,3 ^z	...	...	...
Îles Vierges britanniques	0,1	...	...	...	...	...	...	10	...	...	0,3	94 ^z	90 ^z	94 ^z
Jamaïque	10	25	18	25	75	82	75	13	52	17	12	93	89	94
Mexique	191 ^z	...	...	...	...	...	...	25 ^z	...	...	534 ^z	...	...	...
Montserrat	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,0 ^z	...	...	...
Nicaragua	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Panama	5 ^z	22 ^z	13 ^z	22 ^z	...	...	...	20 ^z	93 ^z	...	19 ^z	98 ^u	100 ^u	97 ^u
Paraguay	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Pérou	87	...	...	...	...	...	...	18	...	...	195	86	88	85
République dominicaine	16	82	82	82	...	...	...	18	22	...	71	87	87	87
Sainte-Lucie	0,4 ^z	...	...	...	70 ^z	. ^z	70 ^z	10 ^z	...	15 ^z	1	...	...	...
Saint-Kitts-et-Nevis	0,2	100	.	100	8 ^z	. ^z	8 ^z	11	11	151 ^z	0,4	100	100	100
Saint-Martin	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Sint Maarten	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
St Vincent/Grenad.	0,3	...	...	...	14 ^u	- ^u	14 ^u	10	...	50** ^u	0,9	18	10	19
Suriname	0,8	94	80	95	6	20	5	24	25	422	5	94	88	95
Trinité-et-Tobago	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Uruguay	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	28 ^z	100 ^z	...	...
Venezuela	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Asie de l'Est et du Sud-Est														
Brunei Darussalam	0,8	100	100	100	59	88	58	17	17	29	4	100	100	100
Cambodge	6	100	100	100	100	100	100	31	31	31	48	100	100	100
Chine	2 032	88	66	89	...	...	...	20	23	...	5 889	96	97	95
Hong Kong, Chine	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	24	100	100	100
Indonésie	428 ^z	...	...	...	...	...	...	13 ^z	...	...	1 802 ^z	...	...	...
Japon	113 ^z	...	...	...	...	...	...	25 ^z	...	...	408 ^z	...	...	...
Macao, Chine	0,9	100	100	100	98	100	98	16	16	16	2	100	100	100
Malaisie	61	100	100	100	100	100	100	15	15	15	270	100	100	100
Mongolie	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	9	100	100	100
Myanmar	16 ^z	...	...	...	48 ^z	...	...	28 ^z	...	58 ^z	188 ^z	...	...	...
Philippines	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	461 ^u	99 ^u	98 ^u	100 ^u
RDP lao	10	46	40	46	89	95	89	18	39	20	35	86	84	88
République de Corée	93 ^z	...	...	...	...	...	...	14 ^z	...	...	166 ^z	...	...	...
RPD Corée	33	...	...	...	...	...	...	10	...	...	66	...	...	...
Singapour	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Thaïlande	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	301	100	100	100
Timor-Leste	0,6	...	...	...	...	...	...	31	...	...	...	...	...	...
Viet Nam	216	99	97	99	99	97	99	17	18	18	392	100	99	100

ENSEIGNEMENT PRIMAIRE						
Formation des enseignants			Rapport élèves/enseignant ³	Rapport élèves/enseignant qualifié ²	Rapport élèves/enseignant formé ¹	
Enseignants formés (%) ¹						
Année scolaire s'achevant en			Année scolaire s'achevant en	Année scolaire s'achevant en	Année scolaire s'achevant en	
2015			2015	2015	2015	
Total	M	F				
73	74	70	42	128	57	
...	...	...	48** ³	73 ³	...	
86 ³	84 ³	88 ³	36 ³	49 ³	42 ³	
...	...	...	...	...	...	
65	56	66	14	14	22	
...	...	...	...	...	...	
...	...	...	...	...	...	
...	...	...	...	...	...	
100 ²	100 ²	100 ²	18 ²	18 ²	18 ²	
68	61	70	20	71	30	
100 ²	100 ²	100 ²	10	7 ²	7 ²	
58	40	67	18	...	31	
...	...	...	21 ²	...	...	
...	...	...	20 ³	...	...	
98 ²	97 ²	99 ²	24	27	25 ²	
94	94	94	13	13	13	
100	100	100	9	11	9	
...	...	...	...	...	...	
64	53	66	14	22 ²	22	
96	93	96	30	30	31	
81	78	82	25	134	31	
64	59	65	17	17	27	
...	...	...	20	...	...	
...	...	...	...	...	...	
...	...	...	...	...	...	
...	...	...	29	...	...	
88 ³	94 ³	87 ³	13 ³	15 ³	15 ³	
89 ²	...	...	9 ²	...	10 ²	
92	86	92	12	13 ²	13	
93	89	94	22	23	23	
...	...	...	27 ²	...	...	
...	...	...	11 ²	...	...	
...	...	...	...	...	...	
83 ²	99 ²	79 ²	22 ²	23 ³	26 ²	
...	...	...	...	...	...	
97	...	...	18	21	19	
...	...	...	18	21	...	
79 ²	73 ²	80 ²	15	...	18 ²	
72	62	73	15	15	21	
...	...	...	...	...	...	
...	...	...	...	...	...	
84	77	86	15	84	18	
6	12	5	14	15	249	
...	...	...	...	...	...	
100 ²	...	...	11 ²	11 ²	11 ²	
...	...	...	...	...	...	
82	78	83	10	10	12	
100	100	100	46	46	46	
...	...	...	16	17	...	
96	95	97	14	14	14	
...	...	...	17 ²	...	...	
...	...	...	16 ²	...	...	
96	94	97	14	14	15	
100	100	100	12	12	12	
100 ²	100 ²	100 ²	28	28	27 ²	
100 ³	...	...	28 ²	...	28 ²	
100 ³	100 ³	100 ³	31 ³	32 ³	31 ³	
98	99	98	24	28	25	
...	...	...	17 ²	...	...	
...	...	...	21	...	...	
100	100	100	17	17	17	
...	...	...	...	...	...	
100	100	100	19	19	19	

ENSEIGNEMENT SECONDAIRE									
Personnel enseignant	Qualification des enseignants			Formation des enseignants			Rapport élèves/enseignant ³	Rapport élèves/enseignant qualifié ²	Rapport élèves/enseignant formé ¹
Nombre d'enseignants	Enseignants qualifiés (%) ¹			Enseignants formés (%) ²					
Année scolaire s'achevant en	Année scolaire s'achevant en			Année scolaire s'achevant en			Année scolaire s'achevant en	Année scolaire s'achevant en	Année scolaire s'achevant en
2015	2015			2015			2015	2015	2015
Total (000)	Total	M	F	Total	M	F			
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
43 ³	49 ³	45 ³	54 ³	73 ³	71 ³	75 ³	22 ³	46 ³	31 ³
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
0,7	94	97	93	73	72	73	11	12	16
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
2	46	52	42	47	37	53	16	36	35
0,6	100 ²	100 ²	100 ²	100 ²	100 ²	100 ²	6	5 ²	5 ²
55	...	...	...	57	56	58	21	...	36
1 451 ²	...	...	...	...	...	...	17 ²	...	...
75 ³	...	...	...	...	...	...	21 ³	...	...
187	98	98	99	99 ²	99 ²	99 ²	26	26	25 ²
33	99	99	99	96	96	96	14	14	14
91	82	...	...	100	100	100	9	11	9
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
0,5	46 ²	42 ²	48 ²	45	40	47	11	...	24
19	100	100	100	92	90	93	31	31	34
86	26	31	22	74	69	78	22	86	30
0,8	100	100	100	42	37	45	12	12	28
111	...	...	...	...	...	...	11	...	...
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
40	...	...	...	...	...	...	16	...	...
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
0,2	98	...	...	98	...	...	10	10	10
0,3	94 ²	92 ²	94 ²	89	100	83	8	8 ²	9
13	15	21	12	85	79	88	16	111	19
806 ²	...	...	...	...	...	...	16 ²	...	...
0,03 ²	...	...	...	...	...	...	13 ²	...	...
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
23 ²	88 ²	88 ²	89 ²	96 ²	95 ²	96 ²	14 ²	15 ²	14 ²
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
190	78	77	79	85	84	86	14	18	17
42	83	82	83	...	...	...	22	27	...
1	...	...	...	71 ²	61 ²	76 ²	12	...	18 ²
0,5	100	100	100	60	54	62	8	8	14
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
0,4 ²	93 ²	97 ²	90 ²	...	...	...	8 ²	8 ²	...
0,7	50	45	53	58	55	60	15	30	26
4	79	74	80	21	26	20	13	17	62
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
5	96	95	96	91	89	91	9	9	10
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
6 234	91	90	92	...	...	...	14	15	...
30**	100**	100**	100**	97**	96**	97**	13**	13**	13**
1 460 ²	...	...	...	...	...	...	15 ²	...	...
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
3	100	100	100	87	86	88	11	11	13
249	100	100	100	100	100	100	12	12	12
21 ²	98 ²	93 ²	100 ²	100 ²	100 ²	100 ²	...	...	...
100 ²	...	...	...	94 ²	...	...	32 ²	...	34 ²
268 ³	100 ³	100 ³	100 ³	100 ³	100 ³	100 ³	27 ³	27 ³	27 ³
34**	80**	...	...	99**	...	...	19**	23**	19**
240 ²	...	...	...	...	...	...	15 ²	...	...
123	...	...	...	...	...	...	17	...	...
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
240	100	100	100	100	100	100	28	28	28
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...

TABLEAU 13 (SUITE)

Pays ou territoire	ENSEIGNEMENT PRÉPRIMAIRE										ENSEIGNEMENT PRIMAIRE			
	Personnel enseignant	Qualification des enseignants			Formation des enseignants			Rapport élèves/enseignant ¹	Rapport élèves/enseignant qualifié ²	Rapport élèves/enseignant formé ³	Personnel enseignant	Qualification des enseignants		
	Nombre d'enseignants	Enseignants qualifiés (%) ¹			Enseignants formés (%) ²						Nombre d'enseignants	Enseignants qualifiés (%) ¹		
	Année scolaire s'achevant en	Année scolaire s'achevant en			Année scolaire s'achevant en			Année scolaire s'achevant en	Année scolaire s'achevant en	Année scolaire s'achevant en	Année scolaire s'achevant en			
	2015	2015			2015			2015	2015	2015	2015			
	Total (000)	Total	M	F	Total	M	F				Total (000)	Total	M	F
Asie du Sud														
Afghanistan	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	143	...	...	...
Bangladesh	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	528	48	47	48
Bhoutan	0,6	100	100	100	100	100	100	12	12	12	3	100	100	100
Inde	461	...	...	...	...	...	...	20	...	...	4 399	...	...	...
Maldives	1	73 ¹	...	73 ²	73 ³	...	73 ²	16	23 ¹	23 ²	4	86 ²	88 ²	85 ²
Népal	47	91	85	92	88	52	92	21	23	23	190	97	96	97
Pakistan	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	428	...	...	...
République islamique d'Iran	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	286	100	100	100
Sri Lanka	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	77	85	88	85
Caucase et Asie centrale														
Arménie	7	...	...	...	80	100	80	9	...	11	...	...	...	...
Azerbaïdjan	10	63	73	63	91	100	91	11	18	13	41	...	...	...
Géorgie	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	32	...	...	...
Kazakhstan	87	100	100	100	100	100	100	10	10	10	69	100	100	100
Kirghizistan	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	17	74	74	74
Ouzbékistan	58	98	...	...	...	...	...	11	11	...	111	98	...	...
Tadjikistan	7	66	90	66	100	100	100	13	19	13	32	96	97	96
Turkménistan	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Europe et Amérique du Nord														
Albanie	4	76	...	76	...	...	...	18	24	...	10	75	59	79
Allemagne	282	...	...	...	...	...	...	8	...	...	236	...	...	...
Andorre	0,2	100	100	100	100	100	100	13	13	13	0,4	100	100	100
Autriche	21	...	...	...	...	...	...	11	...	...	31	...	...	...
Bélarus	43	43	7	44	92	87	92	8	18	8	22	100	100	100
Belgique	34 ²	...	...	...	...	...	...	13 ²	...	...	69 ²	...	...	...
Bosnie-Herzégovine	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	9	...	...	...
Bulgarie	19 ²	...	...	...	...	...	...	13 ²	...	...	15 ²	...	...	...
Canada	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Chypre	2	...	...	...	...	...	...	13	...	...	5	...	...	...
Croatie	8	...	...	...	...	...	...	13	...	...	12	...	...	...
Danemark	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	44 ²	...	...	...
ERY de Macédoine	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	7 ²	...	...	...
Espagne	100	...	...	...	...	...	...	14	...	...	228	...	...	...
Estonie	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	7 ²	...	...	...
États-Unis	634 ²	...	...	...	...	...	...	14 ²	...	...	1 688 ²	...	...	...
Fédération de Russie	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	289 ²	...	...	...
Finlande	17 ²	...	...	...	...	...	...	12 ²	...	...	26 ²	...	...	...
France	126 ²	...	...	...	...	...	...	20 ²	...	...	229 ²	...	...	...
Grèce	14 ²	...	...	...	...	...	...	12 ²	...	...	67 ²	...	...	...
Hongrie	26	...	...	...	...	...	...	12	...	...	36	...	...	...
Irlande	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Islande	3 ²	...	...	...	...	...	...	5 ²	...	...	3 ²	...	...	...
Italie	132	...	...	...	...	...	...	12	...	...	237	...	...	...
Lettonie	8	...	...	...	...	...	...	10	...	...	11	...	...	...
Liechtenstein	0,1	...	...	...	...	...	...	8	...	...	0,3	...	...	...
Lituanie	11	...	...	...	...	...	...	9	...	...	8	...	...	...
Luxembourg	2 ²	...	...	...	...	...	...	10 ²	...	...	4 ²	...	...	...
Malte	0,7	...	...	...	...	...	...	12	...	...	2	...	...	...
Monaco	0,0	...	...	...	...	...	...	22	...	...	0,2	...	...	...
Monténégro	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Norvège	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	49	...	...	...
Pays-Bas	33	...	...	...	...	...	...	16	...	...	104	...	...	...
Pologne	91	...	...	...	...	...	...	...	...	...	220	...	...	...
Portugal	15	...	...	...	...	...	...	17	...	...	49	...	...	...
République de Moldova	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	8	...	...	...
Roumanie	35	...	...	...	...	...	...	16	...	...	50	...	...	...
Royaume-Uni	74 ²	...	...	...	...	...	...	20 ²	...	...	272 ²	...	...	...
Saint-Marin	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Serbie	13	100	100	100	...	...	...	12	12	...	18	100	100	100
Slovaquie	13	...	...	...	...	...	...	12	...	...	14	...	...	...
Slovénie	6 ²	...	...	...	...	...	...	9 ²	...	...	6 ²	...	...	...
Suède	79	...	...	...	...	...	...	6	...	...	65	...	...	...
Suisse	14 ²	...	...	...	...	...	...	12 ²	...	...	48 ²	...	...	...
Tchéquie	26 ²	...	...	...	...	...	...	14 ²	...	...	26 ²	...	...	...
Ukraine	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	100 ²	85 ²	82 ²	85 ²

ENSEIGNEMENT PRIMAIRE						
Formation des enseignants			Rapport élèves/enseignant ³	Rapport élèves/enseignant qualifié ³	Rapport élèves/enseignant formé ³	
						Enseignants formés (%) ¹
Année scolaire s'achevant en			Année scolaire s'achevant en	Année scolaire s'achevant en	Année scolaire s'achevant en	
2015			2015	2015	2015	
Total	M	F				
...	...	...	44	...	...	
48	47	48	36	76	76	
100	100	100	38	38	38	
77 ^z	77 ^z	78 ^z	31	...	41 ^z	
86 ^z	88 ^z	85 ^z	10	14 ^z	14 ^z	
97	97	97	22	23	23	
82	92	73	46	...	56	
100	100	100	27	27	27	
71	74	71	23	27	32	

ENSEIGNEMENT SECONDAIRE									
Personnel enseignant	Qualification des enseignants			Formation des enseignants			Rapport élèves/enseignant ³	Rapport élèves/enseignant qualifié ³	Rapport élèves/enseignant formé ³
Nombre d'enseignants	Enseignants qualifiés (%) ¹			Enseignants formés (%) ²					
Année scolaire s'achevant en	Année scolaire s'achevant en			Année scolaire s'achevant en			Année scolaire s'achevant en	Année scolaire s'achevant en	Année scolaire s'achevant en
2015	2015			2015			2015	2015	2015
Total (000)	Total	M	F	Total	M	F			
72	...	...	...	...	...	...	38	...	...
378 ^y	98 ^y	99 ^y	97 ^y	58 ^y	56 ^y	67 ^y	35 ^y	36 ^y	61 ^y
5 ^z	...	...	...	...	...	...	14 ^z	...	...
4 093	...	...	...	...	...	...	32	...	...
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
113**	86**	...	...	90**	...	...	29**	33**	32**
572**	...	...	...	...	...	...	21**	...	...
336	96	96	96	100	100	100	17	18	17
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...

...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
99	...	...	...	13	...	...	14	...	...
...	...	...	...	9	...	...	...	...	...
100	100	100	19	19	19	19	...	...	...
...	...	...	26	35	...	...	...	...	...
...	...	...	20	21	...	...	...	...	...
100	100	100	22	23	22	22	...	...	...
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...

...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
38	...	...	...	...	...	...	7	...	...
252	100	100	100	100	100	100	7	7	7
52	74 ^y	53 ^y	78 ^y	...	...	...	12	17 ^y	...
375	95	...	...	...	...	...	10	...	...
...	...	...	...	...	...	...	...	11	...
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...

...	...	...	19	25	...
...	...	...	12	...	...
100	100	100	10	10	10
...	...	...	11	...	...
99	99	99	18	18	18
...	...	...	11 ^z	...	...
...	...	...	17	...	...
...	...	...	18 ^z	...	...
...	...	...	...	...	...
...	...	...	12	...	...
...	...	...	14	...	...
...	...	...	11 ^z	...	...
...	...	...	15 ^z	...	...
...	...	...	13	...	...
...	...	...	11 ^y	...	...
...	...	...	15 ^z	...	...
...	...	...	20 ^z	...	...
...	...	...	13 ^z	...	...
...	...	...	18 ^y	...	...
...	...	...	9 ^z	...	...
...	...	...	11	...	...
...	...	...	...	...	...
...	...	...	10 ^y	...	...
...	...	...	12	...	...
...	...	...	11	...	...
...	...	...	8	...	...
...	...	...	13	...	...
...	...	...	8 ^z	...	...
...	...	...	12	...	...
...	...	...	13	...	...
...	...	...	...	...	...
...	...	...	9	...	...
...	...	...	12	...	...
...	...	...	...	...	...
...	...	...	13	...	...
100	100	100	17	...	17
...	...	...	19	...	...
...	...	...	17 ^z	...	...
...	...	...	...	...	...
...	...	...	15	15	...
...	...	...	15	...	...
...	...	...	17 ^y	...	...
...	...	...	12	...	...
...	...	...	10 ^z	...	...
...	...	...	19 ^y	...	...
...	...	...	17 ^z	20 ^z	...

...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
23	95	92	96	...	...	...	14	14	...
586	...	...	...	...	...	...	12	...	8
0,5	100	100	100	100	100	100	8	8	...
72	...	...	...	...	...	...	10	...	9
77	99	99	99	96	95	96	8	8	...
128 ^z	...	...	...	...	...	...	9 ^z	...	...
27	...	...	...	...	...	...	10	...	...
39 ^z	...	...	...	...	...	...	13 ^z	...	...
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
6	...	...	...	...	...	...	10	...	...
51	...	...	...	...	...	...	7	...	...
49 ^z	...	...	...	...	...	...	11 ^z	...	...
18 ^z	...	...	...	...	...	...	10 ^z	...	...
276	...	...	...	...	...	...	12	...	...
10 ^y	...	...	...	...	...	...	8 ^y	...	...
1 639 ^z	...	...	...	...	...	...	15 ^z	...	...
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
42 ^z	...	...	...	...	...	...	13 ^z	...	...
457 ^y	...	...	...	...	...	...	13 ^y	...	...
80 ^z	...	...	...	...	...	...	8 ^z	...	...
80	...	...	...	...	...	...	10	...	...
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
408	...	...	...	...	...	...	11	...	...
15	...	...	...	...	...	...	8	...	...
0,3	...	...	...	...	...	...	10	...	...
33	...	...	...	...	...	...	8	...	...
5 ^z	...	...	...	...	...	...	9 ^z	...	...
4	...	...	...	...	...	...	8	...	...
0,4	...	...	...	...	...	...	8	...	...
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
51	...	...	...	...	...	...	9	...	...
112	...	...	...	...	...	...	14	...	...
273	...	...	...	...	...	...	9 ^z	...	...
78	...	...	...	...	...	...	10	...	...
25	...	...	...	...	...	...	9	...	...
129	...	...	...	...	...	...	12	...	...
412	...	...	...	...	...	...	...	...	...
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
65	100	100	100	...	...	...	8	8	...
41	...	...	...	...	...	...	11	...	...
15 ^y	...	...	...	...	...	...	10 ^y	...	...
66	...	...	...	...	...	...	13	...	...
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
69 ^y	...	...	...	...	...	...	12 ^y	...	...
340	...	...	...	...	...	...	7	...	...

TABLEAU 13 (SUITE)

Pays ou territoire	ENSEIGNEMENT PRÉPRIMAIRE										ENSEIGNEMENT PRIMAIRE			
	Personnel enseignant	Qualification des enseignants			Formation des enseignants			Rapport élèves/enseignant ¹	Rapport élèves/enseignant qualifié ³	Rapport élèves/enseignant formé ³	Personnel enseignant	Qualification des enseignants		
	Nombre d'enseignants	Enseignants qualifiés (%) ¹			Enseignants formés (%) ²						Nombre d'enseignants	Enseignants qualifiés (%) ¹		
	Année scolaire s'achevant en	Année scolaire s'achevant en			Année scolaire s'achevant en			Année scolaire s'achevant en	Année scolaire s'achevant en	Année scolaire s'achevant en	Année scolaire s'achevant en			
	2015	2015			2015			2015	2015	2015	2015	2015		
	Total (000)	Total	M	F	Total	M	F				Total (000)	Total	M	F
Le Pacifique														
Australie	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Fidji	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Îles Cook	0,03	84	.	84	84	.	84	17	20	20	...	0,1	100	110
Îles Marshall	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Îles Salomon	2	68 ^u	68 ^u	68 ^u	59 ^z	59 ^z	60 ^z	24	50 ^u	56 ^z	...	4	64	65
Kiribati	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,6 ^z	97 ^z	95 ^z
Micronésie	...	...	...	...	...	...	...	...	126	174	...	0,7**	...	...
Nauru	0,03 ^z	93 ^z	^z	93 ^z	...	...	...	33 ^z	35 ^z	...	...	0,0 ^z	50 ^z	100 ^z
Nioué	0,01	100	.	100	100	.	100	5	5	5	...	0,01	100	.
Nouvelle-Zélande	13 ^z	...	...	...	...	...	...	9 ^z	...	...	...	25 ^z	...	...
Palaos	0,03 ^z	100 ^z	^z	100 ^z	...	...	...	18 ^z	18 ^z	...	...	0,1	100	100
Papouasie-Nouvelle-Guinée	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Samoa	0,3	100	100	100	100	100	100	12	12	12	...	...	...	...
Tokélaou	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Tonga	0,2 ^z	...	...	...	...	...	...	12 ^z	...	...	...	0,8 ^z	94 ^z	96 ^z
Tuvalu	0,1	48	.	50	75 ^z	^z	75 ^z	11	22	17 ^z	...	0,1	62	475
Vanuatu	0,9	52	54	52	46	46	46	16	30	34	...	2	72	74
	Somme	Médiane			Moyenne pondérée			Moyenne pondérée	Médiane	Médiane	Somme	Médiane		
Monde	9 328**	...	...	...	...	...	...	18**	...	...	30 878	...	...	...
Afrique du Nord et Asie occidentale	347**	100	50	100	81**	85**	80**	20**	...	19	2 635**	100	100	100
Afrique du Nord	153**	...	...	...	75**	86**	73**	25**	...	...	1 147**	98	99	98
Asie occidentale	193**	100	96	100	85**	85**	77**	16**	17	19	1 488**	100	100	100
Afrique subsaharienne	732**	81	76	81	36**	29**	39**	30**	33	38	4 062	85	84	87
Amérique latine et Caraïbes	1 031**	...	...	...	...	...	...	20**	...	...	2 990**	...	...	...
Amérique latine	946**	...	...	...	...	...	...	21**	...	...	2 719**	...	...	...
Caraïbes	77** ^u	...	...	...	...	...	...	18** ^u	...	...	271	94	...	...
Asie de l'Est et du Sud-Est	3 139	...	...	...	...	...	...	19	...	...	10 083	100	100	100
Asie de l'Est	2 285	...	...	...	...	...	...	20	...	...	6 560	100	100	100
Asie du Sud-Est	854**	...	...	...	89	88	89	16**	...	25	3 523**	100	100	100
Asie du Sud	1 052**	...	...	...	...	...	...	20**	...	...	6 055	91	92	91
Caucase et Asie centrale	195**	82	...	...	93**	...	...	11**	15	12	333	97	...	...
Europe et Amérique du Nord	2 778**	...	...	...	...	...	...	12**	...	...	4 528**	...	...	...
Le Pacifique	...	...	...	...	...	...	...	...	22	...	190** ^u	94	96	93
Pays à faible revenu	389**	87	80	88	40**	21**	44**	28**	37	...	2 588**	87	87	89
Pays à revenu moyen	2 515**	...	...	...	...	...	...	20**	...	...	22 620	94	96	93
Revenu moyen inférieur	6 577**	...	...	...	...	...	...	19**	...	32	11 690	89	88	90
Revenu moyen supérieur	4 062	...	...	...	...	...	...	18	...	...	10 930	96	97	95
Pays à revenu élevé	2 362**	...	...	...	...	...	...	14**	...	...	5 670**	...	...	...

Source : Base de données de l'ISU.

Note : La classification des pays par niveau de revenu est telle que définie par la Banque mondiale, mais n'inclut que les pays répertoriés dans le tableau. Elle est basée sur la liste des pays par niveau de revenu révisée en juillet 2016.

1. Les enseignants qualifiés sont définis selon les normes nationales.

2. Par enseignants formés on entend ceux qui ont reçu au moins la formation pédagogique initiale et continue organisée et reconnue qui est requise pour enseigner à un niveau donné d'enseignement. Les données relatives aux enseignants formés (définis conformément aux normes nationales) ne sont pas collectées pour les pays dont les statistiques de l'éducation sont recueillies par l'intermédiaire des questionnaires de l'OCDE, d'Eurostat ou des Indicateurs de l'éducation dans le monde.

3. Sur la base du nombre d'élèves et d'enseignants.

Les données en gras sont de l'année scolaire s'achevant en 2016.

(z) Les données sont de l'année scolaire s'achevant en 2014.

(y) Les données sont de l'année scolaire s'achevant en 2013.

(*) Estimation nationale.

(**) Pour les données par pays : estimation partielle de l'ISU ; pour les sommes et moyennes pondérées par région ou par autre groupe de pays : imputation partielle due à la couverture incomplète des pays (entre 33 % et 60 % de la population de la région ou d'un autre groupe de pays).

(-) Valeur nulle ou négligeable.

(.) La catégorie ne s'applique pas ou n'existe pas.

(...) Données non disponibles.

ENSEIGNEMENT PRIMAIRE							ENSEIGNEMENT SECONDAIRE										
Formation des enseignants				Rapport élèves/enseignant ³	Rapport élèves/enseignant qualifié ³	Rapport élèves/enseignant formé ³	Personnel enseignant	Qualification des enseignants			Formation des enseignants			Rapport élèves/enseignant ³	Rapport élèves/enseignant qualifié ³	Rapport élèves/enseignant formé ³	
Enseignants formés (%) ¹								Nombre d'enseignants	Enseignants qualifiés (%) ¹			Enseignants formés (%) ²					
Année scolaire s'achevant en				Année scolaire s'achevant en	Année scolaire s'achevant en	Année scolaire s'achevant en	Année scolaire s'achevant en		Année scolaire s'achevant en			Année scolaire s'achevant en			Année scolaire s'achevant en	Année scolaire s'achevant en	Année scolaire s'achevant en
2015				2015	2015	2015	2015	2015			2015			2015	2015	2015	
Total	M	F					Total (000)	Total	M	F	Total	M	F				
100				17	17	17		0,1	98	100	97	98	100	97	14	14	
59	61	57		26	40	43		2	84	84	84	76	75	79			
				26 ¹	27	49											
				20**													
				39 ²	79 ²			0,05 ²	89 ²	100 ²	81 ²				23 ²	26 ²	
100	.	100		17	17	17		0,02	100	100	100	100	100	100	8	8	
				14 ²				35 ²							14 ²		
34	20	35		14	14	42		0,1	100	100	100	94	94	95	19	19	
97 ²	98 ²	97 ²		22 ²	23 ²	23 ²		1 ²	95 ²	95 ²	95 ²	57 ²	55 ²	59 ²	13 ²	14 ²	
				13	20			0,2	60	153	40				6	10	
28	26	29		27	37	95		1	79	78	79	21	22	21	21	26	
	Moyenne pondérée			Moyenne pondérée	Médiane	Médiane		Somme	Médiane			Moyenne pondérée			Moyenne pondérée	Médiane	Médiane
86**	82**	89**		23			33 051**								18**		
85**	85**	86**		19**	17	17	2 715**	17	17		75**	74**	76**		16		
85**	83**	86**		22**	25	25	1 166**	25	25		72**	70**	74**		16**		
86**	86**	85**		17**	12	14	1 549**	12	14						15**		
62**	59**	65**		39**	44	49	2 607**	44	49		45**	44**	47**		21**	26	
				22**		21	3 826**		21						16**	23	
				22**		28	3 649**		28						17**		
70**	55**	77**		19	16	18	176	16	18		88**	89**	87**		14		
				17	17	19	9 946	17	19						15		
				16	16		7 251	16							14		
97**				20**	19	22	2 695**	19	22		97**				19**		
77**	77**	76**		33	27	35	5 757	27	35						30		
97**				17	22		895	22							10		
				14			7 103								12		
				22** ²	23			23									
68**	67**	70**		41**	49	59	1 533**	49	59		49**	47**	55**		23**	29	
85**	82**	87**		24	25	27	24 175	25	27						19	44	
79**	77**	81**		28	31	33	10 821	31	33						23		
				19	20	19	13 354**	20	19						15**		
				14**			7 343**								13**		

TABLEAU 14 : ODD 4, Moyens de mise en œuvre 4.c – Motivation des enseignants et temps d’instruction dans l’enseignement préprimaire, primaire et secondaire

D’ici à 2030, augmenter considérablement le nombre d’enseignants qualifiés, notamment à travers la coopération internationale pour la formation des enseignants dans les pays en développement, en particulier dans les pays les moins avancés et les petits États insulaires en développement

Pays ou territoire	MOTIVATION DES ENSEIGNANTS								
	Pourcentage des enseignants non permanents (%)			Taux d'attrition des enseignants (%)					
	Enseignement préprimaire	Enseignement primaire	Enseignement secondaire	Enseignement préprimaire		Enseignement primaire		Enseignement secondaire	
	Année scolaire s'achevant en	Année scolaire s'achevant en	Année scolaire s'achevant en	Année scolaire s'achevant en		Année scolaire s'achevant en		Année scolaire s'achevant en	
	2015	2015	2015	2015		2015		2015	
	Total	Total	Total	Total	M	F	Total	M	F
Afrique du Nord et Asie occidentale									
Algérie	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Arabie saoudite	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Bahreïn	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Égypte	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Émirats arabes unis	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Iraq	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Israël	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Jordanie	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Koweït	=	=	=	72,5 ²	5,9 ²	72,6 ²	...	...	...
Liban	40 ²	38 ²	46 ²	...	...	...	...	...	...
Libye	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Maroc	...	=	...	...	...	...	...	...	...
Oman	...	...	...	...	2,1	2,7	1,6	...	...
Palestine	=	=	=	...	...	...	...	...	...
Qatar	7	7	4	...	...	...	...	...	...
République arabe syrienne	...	...	...	...	4,3	6,4	3,4	2,3	3,4
Soudan	...	...	...	1,7	...	4,9	...	6,1	3,7
Tunisie	...	...	...	...	...	...	...	8,0	...
Turquie	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Yémen	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Afrique subsaharienne									
Afrique du Sud	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Angola	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Bénin	...	45	...	...	8,1	7,2	11,4	...	...
Botswana	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Burkina Faso	=	=	69	...	...	...	...	...	...
Burundi	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Cabo Verde	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Cameroun	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Comores	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Congo	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Côte d'Ivoire	...	...	39 ²	...	...	...	...	...	...
Djibouti	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Érythrée	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Éthiopie	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Gabon	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Gambie	2	3	...	...	...	...	...	...	...
Ghana	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Guinée	...	32 ²	...	...	21,2 ²	23,8 ²	15,1 ²	...	...
Guinée équatoriale	56	41	...	...	...	...	...	...	...
Guinée-Bissau	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Kenya	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Lesotho	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Libéria	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Madagascar	45	67	...	...	...	...	...	...	...
Malawi	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Mali	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Maurice	=	=	...	8,0**	...	...	4,8	8,4	3,5
Mauritanie	...	18	35	...	1,5 ²	1,8 ²	0,9 ²	...	...
Mozambique	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Namibie	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Niger	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Nigéria	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Ouganda	...	...	...	...	...	...	...	...	...
R. D. Congo	...	...	...	...	...	...	...	...	...
République centrafricaine	...	...	...	...	...	...	...	...	...
République-Unie de Tanzanie	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Rwanda	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Sao Tomé-et-Principe	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Sénégal	...	=	=	...	...	...	...	...	...
Seychelles	=	=	=	...	4,7	10,8	3,8	...	...
Sierra Leone	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Somalie	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Soudan du Sud	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Swaziland	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Tchad	...	...	...	...	...	...	...	...	...

Salaire des enseignants					TEMPS D'INSTRUCTION		
Salaire des enseignants comparé à celui des autres professions à niveau de qualification académique équivalent ^{1,2}					Nombre légal d'heures d'enseignement par an		
Préprimaire	Primaire	Premier cycle du secondaire	Second cycle du secondaire		Enseignement secondaire		
Enseignement primaire	Premier cycle du secondaire	Second cycle du secondaire			Enseignement primaire	Premier cycle du secondaire	Second cycle du secondaire
Année scolaire s'achevant en	Année scolaire s'achevant en	Année scolaire s'achevant en	Année scolaire s'achevant en		Année scolaire s'achevant en	Année scolaire s'achevant en	Année scolaire s'achevant en
2015	2015	2015	2015		2015	2015	2015
Total	Total	Total	Total		Total	Total	Total
...	...	...	...		3 953 ⁹	4 526 ⁹	3 658 ⁹
...	...	...	...		4 579 ⁹	2 599 ⁹	2 624 ⁹
...	...	...	...		4 442 ⁹	2 559 ⁹	2 799 ⁹
...	...	...	...		...	...	...
...	...	...	...		...	...	...
...	...	...	...		...	...	...
0,90	0,92	0,99	0,88		...	...	...
...	...	...	...		...	...	...
...	...	...	...		...	...	...
...	...	...	...		3 965 ⁹	3 152 ⁹	2 364 ⁹
...	...	...	...		4 500 ⁹	2 805 ⁹	2 888 ⁹
...	...	...	...		...	...	...
...	...	...	...		5 615 ⁹	2 824 ⁹	3 013 ⁹
...	...	...	...		...	...	...
...	...	...	...		2 616 ⁹	3 998 ⁹	1 199 ⁹
...	...	...	...		5 775	2 937	2 838
...	...	...	...		...	...	...
...	...	...	...		...	...	...
...	...	...	...		3 392 ⁹	2 196 ⁹	3 077 ⁹
...	...	...	...		...	...	...
...	...	...	...		3 509 ⁹	1 986 ⁹	2 036 ⁹
...	...	...	...		7 421 ⁹	2 255 ⁹	3 383 ⁹
...	...	...	...		...	...	...
...	...	...	...		4 186 ⁹	3 671 ⁹	2 931 ⁹
...	...	...	...		5 180 ⁹	2 960 ⁹	1 973 ⁹
...	...	...	...		4 660 ⁹	3 570 ⁹	2 850 ⁹
...	...	...	...		5 365 ⁹	3 974 ⁹	2 981 ⁹
...	...	...	...		5 358 ⁹	2 879 ⁹	2 532 ⁹
...	...	...	...		4 436 ⁹	4 486 ⁹	3 501 ⁹
...	...	...	...		3 460 ⁹	4 408 ⁹	3 315 ⁹
...	...	...	...		4 556 ⁹	4 608 ⁹	4 845 ⁹
...	...	...	...		3 624 ⁹	2 640 ⁹	2 310 ⁹
...	...	...	...		5 687 ⁹	3 152 ⁹	2 494 ⁹
...	...	...	...		...	...	...
...	...	...	...		5 229 ⁹	3 276 ⁹	1 638 ⁹
...	...	...	...		...	...	...
...	...	...	...		...	...	...
...	...	...	...		...	...	...
...	...	...	...		5 097 ⁹	3 576 ⁹	2 801 ⁹
...	...	...	...		...	...	...
...	...	...	...		...	...	...
...	...	...	...		...	...	...
...	...	...	...		...	...	...
...	...	...	...		3 520 ⁹	2 957 ⁹	2 218 ⁹
...	...	...	...		...	...	...
...	...	...	...		4 195 ⁹	2 280 ⁹	2 628 ⁹
...	...	...	...		5 520 ⁹	2 505 ⁹	3 340 ⁹
...	...	...	...		4 401 ⁹	5 878 ⁹	4 503 ⁹
...	...	...	...		...	...	...
...	...	...	...		...	...	...
...	...	...	...		2 875 ⁹	2 848 ⁹	2 592 ⁹
...	...	...	...		...	...	...
...	...	...	...		...	...	...
...	...	...	...		...	...	...
...	...	...	...		...	...	...
...	...	...	...		...	...	...
...	...	...	...		...	...	...
...	...	...	...		...	...	...
...	...	...	...		...	...	...
...	...	...	...		5 152 ⁹	2 944 ⁹	3 614 ⁹
...	...	...	...		4 774 ⁹	2 548 ⁹	2 548 ⁹
...	...	...	...		...	...	...
...	...	...	...		...	...	...
...	...	...	...		...	...	...
...	...	...	...		...	...	...

TABLEAU 14 (SUITE)

Pays ou territoire	MOTIVATION DES ENSEIGNANTS								
	Pourcentage des enseignants non permanents (%)			Taux d'attrition des enseignants (%)					
	Enseignement préprimaire	Enseignement primaire	Enseignement secondaire	Enseignement préprimaire		Enseignement primaire		Enseignement secondaire	
	Année scolaire s'achevant en	Année scolaire s'achevant en	Année scolaire s'achevant en	Année scolaire s'achevant en		Année scolaire s'achevant en		Année scolaire s'achevant en	
	2015	2015	2015	2015		2015		2015	
	Total	Total	Total	Total	M	F	Total	M	F
Togo	49 ¹	42 ²	...	...	...	...	14,4 ²	16,1 ²	5,0 ²
Zambie	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Zimbabwe	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Amérique latine et Caraïbes									
Anguilla	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Antigua-et-Barbuda	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Argentine	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Aruba	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Bahamas	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Barbade	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Belize	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Bermudes	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Bolivie	-	-	-	4,4	6,7	4,3	5,4	5,8	5,2
Brésil	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Chili	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Colombie	0,1	0,5	0,7	4,9	...	...	7,0	5,4	7,5
Costa Rica	32	30	46	3,6 ²	2,0 ²	3,7 ²	4,3 ²	5,3 ²	4,0
Cuba	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Curaçao	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Dominique	...	...	...	...	...	...	...	...	...
El Salvador	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Équateur	43	34	34	9,6	13,3	9,4	14,6	15,2	14,4
Grenade	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Guatemala	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Guyana	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Haiti	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Honduras	3	6	14	...	...	...	56,5	62,7	53,8
Îles Caïmanes	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Îles Turques et Caïques	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Îles Vierges britanniques	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Jamaïque	2	11	24	...	...	...	6,3	7,8	6,1
Mexique	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Montserrat	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Nicaragua	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Panama	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Paraguay	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Pérou	72	47	60	...	...	...	...	...	...
République dominicaine	≈2	≈2	≈2	...	...	...	17,7	14,6	19,2
Sainte-Lucie	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Saint-Kitts-et-Nevis	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Saint-Martin	...	...	...	...	...	...	14,5	22,5	13,6
Sint Maarten	...	...	...	...	...	...	...	...	...
St Vincent/Grenad.	...	-	-	...	...	...	...	...	...
Suriname	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Trinité-et-Tobago	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Uruguay	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Venezuela	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Asie de l'Est et du Sud-Est									
Brunei Darussalam	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Cambodge	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Chine	...	...	...	...	...	...	2,7 ²	...	...
Hong Kong, Chine	-	9	11	...	...	...	0,8	0,4	0,9
Indonésie	44 ²	34 ²	30 ²	...	...	...	3,0**	3,4**	2,7**
Japon	...	...	...	...	...	...	6,9 ²	...	...
Macao, Chine	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Malaisie	18	0,2	6	...	...	...	0,8	...	...
Mongolie	-	-	-	...	...	...	3,2	4,4	2,3
Myanmar	...	...	...	...	...	...	6,7	5,5	7,2
Philippines	...	...	...	...	...	...	0,6	...	...
RDP lao	16	28	...	...	...	...	...	...	...
République de Corée	...	...	...	...	...	...	...	...	...
RPD Corée	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Singapour	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Thaïlande	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Timor-Leste	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Viet Nam	38 ²	8 ²	...	...	...	...	1,9	2,0	1,7

393

TABLEAU 14 (SUITE)

Pays ou territoire	MOTIVATION DES ENSEIGNANTS									
	Pourcentage des enseignants non permanents (%)			Taux d'attrition des enseignants (%)						
	Enseignement préprimaire	Enseignement primaire	Enseignement secondaire	Enseignement préprimaire		Enseignement primaire		Enseignement secondaire		
	Année scolaire s'achevant en	Année scolaire s'achevant en	Année scolaire s'achevant en	Année scolaire s'achevant en		Année scolaire s'achevant en		Année scolaire s'achevant en		
	2015	2015	2015	2015		2015		2015		
	Total	Total	Total	Total	M	F	Total	M	F	
Asie du Sud										
Afghanistan	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Bangladesh	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Bhoutan	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Inde	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Maldives	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Népal	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Pakistan	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
République islamique d'Iran	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Sri Lanka	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Caucase et Asie centrale										
Arménie	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Azerbaïdjan	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Géorgie	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Kazakhstan	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Kirghizistan	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Ouzbékistan	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Tadjikistan	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Turkménistan	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Europe et Amérique du Nord										
Albanie	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Allemagne	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Andorre	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Autriche	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Bélarus	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Belgique	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Bosnie-Herzégovine	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Bulgarie	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Canada	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Chypre	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Croatie	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Danemark	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
ERY de Macédoine	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Espagne	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Estonie	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
États-Unis	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Fédération de Russie	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Finlande	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
France	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Grèce	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Hongrie	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Irlande	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Islande	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Italie	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Lettonie	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Liechtenstein	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Lituanie	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Luxembourg	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Malte	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Monaco	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Monténégro	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Norvège	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Pays-Bas	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Pologne	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Portugal	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
République de Moldova	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Roumanie	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Royaume-Uni	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Saint-Marin	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Serbie	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Slovaquie	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Slovénie	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Suède	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Suisse	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Tchéquie	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Ukraine	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...

395

TABLEAU 14 (SUITE)

Pays ou territoire	MOTIVATION DES ENSEIGNANTS											
	Pourcentage des enseignants non permanents (%)			Taux d'attrition des enseignants (%)								
	Enseignement préprimaire	Enseignement primaire	Enseignement secondaire	Enseignement préprimaire			Enseignement primaire			Enseignement secondaire		
	Année scolaire s'achevant en	Année scolaire s'achevant en	Année scolaire s'achevant en	Année scolaire s'achevant en			Année scolaire s'achevant en			Année scolaire s'achevant en		
	2015	2015	2015	2015			2015			2015		
	Total	Total	Total	Total	M	F	Total	M	F	Total	M	F
Le Pacifique												
Australie	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Fidji	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Îles Cook	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Îles Marshall	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Îles Salomon	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Kiribati	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Micronésie	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Nauru	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Nioué	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Nouvelle-Zélande	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Palaos	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Papouasie-Nouvelle-Guinée	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Samoa	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Tokélaou	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Tonga	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Tuvalu	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Vanuatu	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Monde ³	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Afrique du Nord et Asie occidentale	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Afrique du Nord	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Asie occidentale	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Afrique subsaharienne	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Amérique latine et Caraïbes	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Amérique latine	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Caraïbes	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Asie de l'Est et du Sud-Est	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Asie de l'Est	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Asie du Sud-Est	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Asie du Sud	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Caucase et Asie centrale	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Europe et Amérique du Nord	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Le Pacifique	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Pays à faible revenu	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Pays à revenu moyen	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Revenu moyen inférieur	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Revenu moyen supérieur	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Pays à revenu élevé	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...

Source : Base de données de l'ISU.

- Note : La classification des pays par niveau de revenu est telle que définie par la Banque mondiale, mais n'inclut que les pays répertoriés dans le tableau. Elle est basée sur la liste des pays par niveau de revenu révisée en juillet 2016.
1. Regards sur l'éducation 2016 : Indicateurs de l'OCDE - Tableau D3.2a. Disclaimer: <http://oe.cd/disclaimer>.
2. Les données se réfèrent aux salaires effectifs des enseignants comparés à celui des travailleurs à temps plein et permanents ayant le niveau d'enseignement supérieur (CITE 5 à 8). L'indicateur se définit comme le rapport du salaire, à savoir le salaire moyen (dont bonus et allocations), des enseignants des établissements publics à celui des travailleurs ayant le même niveau d'instruction (moyenne pondérée) et à celui des travailleurs à temps plein et permanents âgés de 25 à 64 ans ayant le niveau d'enseignement supérieur.
3. Toutes les valeurs régionales indiquées sont des médianes.
- Les données en gras sont de l'année scolaire s'achevant en 2016.

- (z) Les données sont de l'année scolaire s'achevant en 2014.
- (y) Les données sont de l'année scolaire s'achevant en 2013.
- (x) Les données sont de l'année scolaire s'achevant en 2012.
- (*) Estimation nationale.
- (**) Estimation partielle de l'ISU.
- (-) Valeur nulle ou négligeable.
- (...) Données non disponibles.

397

TABEAU 15 : Engagement financier national pour l'éducation : dépenses publiques

Pays ou territoire	Dépenses gouvernementales pour l'éducation en % du PIB	Dépenses pour l'éducation en % des dépenses gouvernementales totales	Dépenses gouvernementales par élève du préprimaire à PPA en dollars EU constants 2014	Dépenses gouvernementales par élève du préprimaire en % du PIB par habitant	Dépenses gouvernementales par élève du primaire à PPA en dollars EU constants 2014	Dépenses gouvernementales par élève du primaire en % du PIB par habitant	
	2015	2015	2015	2015	2015	2015	
Afrique du Nord et Asie occidentale							
Algérie	...	...	...	...	...	...	
Arabie saoudite	...	...	...	...	...	...	
Bahrein	2,7	7,7	...	...	5 166	11,2	
Égypte	...	...	...	...	...	...	
Émirats arabes unis	...	...	...	...	...	...	
Iraq	...	...	...	...	...	...	
Israël	5,8 ^z	14,3 ^z	4 038 ^z	11,6 ^z	7 279 ^z	20,8 ^z	
Jordanie	...	...	...	...	...	...	
Koweït	...	...	13 128 ^z	17,1 ^z	11 248 ^z	14,7 ^z	
Liban	2,6 ^y	8,6 ^y	...	...	...	...	
Libye	...	...	...	...	...	...	
Maroc	...	...	-y	-y	1 450 ^y	19,4 ^y	
Oman	5,0 ^y	11,1 ^y	...	...	...	...	
Palestine	1,3	...	...	...	...	...	
Qatar	3,6 ^z	12,7 ^z	...	...	...	...	
République arabe syrienne	...	...	-x	-x	...	18,3 ^x	
Soudan	...	...	...	...	...	...	
Tunisie	6,3 ^x	20,6 ^x	...	...	...	...	
Turquie	4,8 ^x	12,4 ^y	2 237 ^y	11,5 ^y	2 588 ^y	13,3 ^y	
Yémen	...	...	...	...	...	...	
Afrique subsaharienne							
Afrique du Sud	6,0 ^z	19,1 ^z	771 ^z	6,0 ^z	2 271 ^z	17,6 ^z	
Angola	...	...	...	...	...	...	
Bénin	4,4	17,5	274	13,5	215	10,5	
Botswana	...	...	...	...	...	...	
Burkina Faso	4,1	18,0	12	0,7	264	15,7	
Burundi	5,4 ^y	17,2 ^y	2 ^y	0,3 ^y	98 ^y	12,8 ^y	
Cabo Verde	5,0 ^y	15,0 ^y	51 ^y	0,8 ^y	926 ^y	14,4 ^y	
Cameroun	3,0 ^y	13,8 ^y	162 ^z	5,8 ^x	170 ^x	6,0 ^x	
Comores	4,3	15,3	303 ^z	20,4 ^z	261 ^z	17,5 ^z	
Congo	...	...	...	...	...	...	
Côte d'Ivoire	5,0 ^{**}	21,2 ^{**}	814	23,4	489	14,1	
Djibouti	...	...	...	...	...	...	
Érythrée	...	...	...	...	...	...	
Éthiopie	4,5 ^x	27,0 ^y	15 ^x	1,2 ^x	102 ^x	8,4 ^x	
Gabon	2,7 ^z	11,4 ^z	...	...	...	...	
Gambie	2,8 ^y	10,3 ^y	-y	-y	175 ^y	10,5 ^y	
Ghana	6,2 ^z	21,0 ^z	300 ^z	7,3 ^z	357 ^z	8,7 ^z	
Guinée	3,2 ^z	12,0 ^z	...	...	109 ^z	8,9 ^z	
Guinée équatoriale	...	...	...	...	...	...	
Guinée-Bissau	2,2 ^y	16,2 ^y	...	...	...	...	
Kenya	5,3	16,5	39	1,3	307	10,5	
Lesotho	...	...	...	...	...	...	
Libéria	2,8 ^x	8,1 ^x	...	...	...	...	
Madagascar	2,1 ^y	14,0 ^y	...	...	95 ^x	6,6 ^x	
Malawi	5,6	21,6	-	-	113	9,8	
Mali	3,7 ^z	18,2 ^z	32 ^z	1,6 ^z	247 ^z	12,6 ^z	
Maurice	4,9	19,0	485	2,4	2 490	12,5	
Mauritanie	2,9 ^y	11,4 ^y	-y	-y	331 ^y	8,6 ^y	
Mozambique	6,5 ^y	19,0 ^y	...	...	165 ^y	15,2 ^y	
Namibie	...	...	...	...	...	...	
Niger	6,7 ^z	21,7 ^z	387 ^z	40,7 ^z	279 ^z	29,4 ^z	
Nigéria	...	...	...	...	...	...	
Ouganda	2,2 ^z	11,7 ^z	-z	-z	98 ^z	5,7 ^z	
R. D. Congo	2,2 ^y	16,9 ^y	42 ^y	5,9 ^y	56 ^y	8,0 ^y	
République centrafricaine	...	...	...	...	...	...	
République-Unie de Tanzanie	3,5 ^z	17,3 ^z	236 ^z	9,8 ^z	245 ^z	10,1 ^z	
Rwanda	3,6 ^{**}	12,5 ^{**}	49	3,0	94	5,7	
Sao Tomé-et-Principe	3,8 ^z	12,3 ^z	374 ^z	12,0 ^z	354 ^z	11,3 ^z	
Sénégal	7,4 ^z	24,8 ^z	366 ^z	15,8 ^z	465 ^z	20,0 ^z	
Seychelles	...	...	...	...	...	...	
Sierra Leone	2,7 ^z	15,1 ^z	-z	-z	108 ^y	5,5 ^y	
Somalie	...	...	...	...	...	...	
Soudan du Sud	1,8	2,6	10	0,5	115	6,4	
Swaziland	7,0 ^z	24,9 ^z	...	...	1 548 ^z	18,7 ^z	
Tchad	2,8 ^y	12,5 ^y	...	...	129 ^x	6,3 ^x	
Togo	5,2	18,0	76	5,3	251	17,4	
Zambie	...	...	...	...	...	...	

	Dépenses gouvernementales par élève du secondaire à PPA en dollars EU constants 2014	Dépenses gouvernementales par élève du secondaire en % du PIB par habitant	Dépenses gouvernementales par étudiant du supérieur à PPA en dollars EU constants 2014	Dépenses gouvernementales par étudiant du supérieur en % du PIB par habitant	Matériels scolaires et autres matériels pédagogiques du primaire en % des dépenses ordinaires du primaire dans les établissements publics	Salaires des enseignants du primaire en % des dépenses ordinaires du primaire dans les établissements publics
	2015	2015	2015	2015	2015	2015
	...	...	...	...	...	94,5 ^y
	...	...	...	...	...	...
	8 101	17,6	...	...	...	...
	...	...	...	...	...	...
	...	...	...	...	0,6 ^y	62,2 ^y
	...	...	...	...	...	...
	6 240 ⁱ	17,9 ^z	6 663 ⁱ	19,1 ^z	...	...
	...	...	...	...	...	...
	13 530 ^z	17,6 ^z	...	...	4,0 ^z	72,0 ^z
	894 ^y	6,0 ^y	2 722 ^y	18,4 ^y	0,0 ^y	...
	...	...	...	...	...	...
	2 618 ^x	36,1 ^x	...	...	...	...
	8 925 ^y	21,3 ^y	...	...	...	...
	...	...	...	...	...	...
	...	...	...	...	...	...
	...	15,4 ^x	...	...	3,4	96,6
	...	...	...	...	...	...
	...	...	6 271	54,6	...	...
	2 866 ^y	14,8 ^y	4 714 ^y	24,3 ^y	...	...
	...	...	...	...	3,4 ^y	93,0 ^y
	...	...	...	...	...	...
	2 668 ^x	20,9 ^x	4 865 ^z	37,7 ^z	1,8 ^z	76,9 ^z
	...	...	...	...	...	...
	238	11,7	1 341 ^y	67,9 ^y	2,3	67,5
	...	...	...	...	...	...
	282	16,8	3 775 ^y	229,7 ^y	1,9	47,1
	237 ^y	31,0 ^y	2 338 ^y	306,0 ^y	...	...
	1 057 ^y	16,4 ^y	1 978 ^y	30,7 ^y	0,4 ^y	95,5 ^y
	553 ^x	19,7 ^x	616 ^y	21,3 ^y	...	81,9 ^y
	227 ^z	15,2 ^z	664 ^z	44,6 ^z	...	...
	...	...	5 069 ^y	83,7 ^y	...	...
	857	24,7	4 427	127,4	4,4 ^{**}	64,8
	33	1,0	...	...	1,1 ^z	...
	...	...	...	...	...	...
	310 ^x	25,7 ^x	4 075 ^x	337,9 ^x	1,3 ^y	...
	...	...	...	...	...	...
	...	...	1 799 ^x	108,8 ^x	...	89,2 ^y
	1 105 ^z	26,9 ^z	3 074 ^z	74,9 ^z	...	57,1 ^x
	148 ^z	12,0 ^z	1 606 ^z	130,8 ^z	0,0 ^z	77,0 ^z
	...	...	...	...	...	...
	...	...	...	...	1,4 ^x	89,1 ^y
	...	...	...	...	8,7	77,4
	...	...	...	...	...	...
	...	...	613 ^x	80,9 ^x	...	...
	121 ^x	8,4 ^x	1 485 ^x	102,6 ^x	...	71,0 ^y
	289	25,1	...	...	0,5	...
	442 ^z	22,7 ^z	2 214 ^x	117,2 ^x	4,0 ^z	75,6 ^z
	6 101	30,7	2 211	11,1	1,7	...
	593 ^y	15,5 ^y	2 620 ^y	68,5 ^y	...	...
	566 ^y	52,0 ^y	1 866 ^y	171,5 ^y	19,1 ^x	65,6 ^x
	...	...	...	...	...	...
	689 ^z	72,6 ^z	5 643 ^x	617,7 ^x	7,5 ^z	81,6 ^y
	...	...	...	...	...	...
	...	...	1 729 ^y	99,8 ^y	2,2 ^z	67,2 ^z
	42 ^y	5,9 ^y	573 ^y	80,7 ^y	...	...
	...	...	...	...	...	...
	...	...	...	...	...	...
	531	32,4	148	8,6	-**	51,0
	255 ^z	8,2 ^z	1 251 ^z	40,0 ^z	...	...
	...	...	5 144 ^z	221,8 ^z	0,9 ^z	85,9 ^z
	...	...	...	...	...	...
	152 ^y	7,8 ^y	...	...	...	...
	...	...	...	...	...	...
	300	16,6	...	...	-y	96,7
	2 655 ^z	32,1 ^z	12 057 ^z	145,9 ^z	5,0 ^z	51,3 ^z
	262 ^x	12,7 ^x	...	...	...	60,2 ^x
	...	...	1 342	92,9	0,2	85,8
	...	...	...	...	...	...

TABLEAU 15 (SUITE)

	Dépenses gouvernementales pour l'éducation en % du PIB	Dépenses pour l'éducation en % des dépenses gouvernementales totales	Dépenses gouvernementales par élève du préprimaire à PPA en dollars EU constants 2014	Dépenses gouvernementales par élève du préprimaire en % du PIB par habitant	Dépenses gouvernementales par élève du primaire à PPA en dollars EU constants 2014	Dépenses gouvernementales par élève du primaire en % du PIB par habitant	
Pays ou territoire	2015	2015	2015	2015	2015	2015	
Zimbabwe	8,4 ^z	30,0 ^z	119 ^y	6,7 ^y	392 ^y	22,1 ^y	
Amérique latine et Caraïbes							
Anguilla	...	...	...	...	...	...	
Antigua-et-Barbuda	...	...	...	...	...	...	
Argentine	5,3 ^z	14,7 ^z	2 295 ^z	11,5 ^z	2 862 ^z	14,4 ^z	
Aruba	6,2 ^z	19,6 ^z	...	13,2 ^z	...	17,0 ^z	
Bahamas	...	...	...	...	...	...	
Barbade	6,6 ^z	14,2 ^z	...	...	...	...	
Belize	6,4 ^z	20,9 ^z	336 ^y	4,1 ^y	1 318 ^z	16,1 ^z	
Bermudes	1,7	9,0	11 534 ^z	17,8	4 437 ^z	8,3	
Bolivie	7,3 ^z	16,8 ^z	806 ^z	12,1 ^z	1 585 ^z	23,8 ^z	
Brésil	6,0 ^y	16,0 ^y	4 254 ^y	26,4 ^y	3 227 ^y	20,0 ^y	
Chili	4,9	18,9	4 400	19,0	3 566	15,4	
Colombie	4,5	15,0	908	6,6	2 430	17,8	
Costa Rica	7,2	23,4	2 825	18,3	4 135	26,8	
Cuba	...	...	...	...	...	...	
Curaçao	4,9 ^y	...	...	...	...	10,0 ^y	
Dominique	...	...	266 ^z	2,5 ^z	1 433 ^z	13,6 ^z	
El Salvador	3,5	16,6	584	6,8	1 015	11,9	
Équateur	5,0	12,8	2 817	24,8	1 007	8,9	
Grenade	...	...	...	...	...	...	
Guatemala	3,0	24,1	1 188	15,5	773	10,1	
Guyana	3,2 ^z	10,3 ^z	672 ^z	10,1 ^z	524 ^z	7,8 ^z	
Haïti	...	...	...	...	...	...	
Honduras	5,9 ^y	19,2 ^y	685 ^y	14,1 ^y	928 ^y	19,1 ^y	
Îles Caimanes	...	...	...	...	...	...	
Îles Turques et Caïques	3,3	...	...	...	...	...	
Îles Vierges britanniques	6,6	...	...	0,09	...	9,6	
Jamaïque	5,5	20,1	364	4,1	1 848	21,1	
Mexique	5,3 ^z	19,1 ^z	...	...	2 574 ^z	15,0 ^z	
Montserrat	...	...	...	...	...	...	
Nicaragua	...	...	...	...	...	...	
Panama	...	...	...	...	...	...	
Paraguay	5,0 ^z	19,6 ^z	987 ^z	12,8 ^z	1 113 ^z	14,4 ^z	
Pérou	4,0	17,6	1 634	13,2	1 610	13,0	
République dominicaine	...	...	1 432	10,2	2 175	15,4	
Sainte-Lucie	4,9	16,5	418	4,0	1 913	18,3	
Saint-Kitts-et-Nevis	2,8	8,8	3 621	14,6	1 502	6,1	
Saint-Martin	...	...	...	3,3	1 893	17,2	
Sint Maarten	...	...	...	...	...	...	
St Vincent/Grenad.	...	...	361	...	...	...	
Suriname	...	...	...	...	...	...	
Trinité-et-Tobago	...	...	...	...	...	...	
Uruguay	...	...	...	...	...	...	
Venezuela	...	...	...	0,02	...	0,02	
Asie de l'Est et du Sud-Est							
Brunei Darussalam	4,4	10,0 ^z	792	1,0	6 894	9,1	
Cambodge	1,9 ^z	9,1 ^z	138 ^z	4,2 ^z	217 ^z	6,6 ^z	
Chine	...	...	...	...	...	...	
Hong Kong, Chine	3,3	18,6	3 393	6,2	8 137	14,9	
Indonésie	3,6	20,5	290 ^z	2,7 ^z	1 447	13,2	
Japon	3,6 ^z	9,3 ^z	1 729 ^z	4,4 ^z	8 791 ^z	22,5 ^z	
Macao, Chine	2,0 ^z	13,4 ^z	...	...	...	...	
Malaisie	5,0	19,7	1 340	5,0	4 309	16,1	
Mongolie	...	...	...	...	...	...	
Myanmar	...	...	...	...	...	...	
Philippines	...	...	...	...	...	...	
RDP lao	3,3 ^z	12,2 ^z	487 ^z	9,1 ^z	553 ^z	10,4 ^z	
République de Corée	5,1	...	5 691	16,8	9 991	29,4	
RPD Corée	...	...	...	...	...	...	
Singapour	2,9 ^y	20,0 ^y	...	...	...	...	
Thaïlande	4,1 ^y	18,9 ^y	...	...	3 627 ^y	23,1 ^y	
Timor-Leste	7,8 ^z	8,0 ^z	152 ^z	6,9 ^z	553 ^z	24,9 ^z	
Viet Nam	5,7 ^y	18,5 ^y	1 214 ^y	22,5 ^y	1 130 ^y	20,9 ^y	
Asie du Sud							
Afghanistan	3,3	12,5	- ^y	- ^y	183	9,6	
Bangladesh	1,9	13,8 ^{**y}	-	-	230	7,1	
Bhoutan	7,4	25,5	-	-	2 451	31,7	
Inde	3,8 ^y	14,1 ^y	524 ^y	10,5 ^y	488 ^y	9,8 ^y	

	Dépenses gouvernementales par élève du secondaire à PPA en dollars EU constants 2014	Dépenses gouvernementales par élève du secondaire en % du PIB par habitant	Dépenses gouvernementales par étudiant du supérieur à PPA en dollars EU constants 2014	Dépenses gouvernementales par étudiant du supérieur en % du PIB par habitant	Matériels scolaires et autres matériels pédagogiques du primaire en % des dépenses ordinaires du primaire dans les établissements publics	Salaires des enseignants du primaire en % des dépenses ordinaires du primaire dans les établissements publics
	2015	2015	2015	2015	2015	2015
	623 ^u	35,1 ^u	4 523 ^u	254,9 ^u	0,2 ^z	98,7 ^z
	...	...	...	...	...	...
	4 242 ^z	21,3 ^z	3 237 ^z	16,3 ^z	...	72,2 ^z
	...	25,1	...	103,4 ^z	...	95,5 ^z
	...	...	...	...	...	...
	3 215 ^z	20,3 ^z	...	...	...	...
	1 919 ^z	23,4 ^z	2 769 ^u	33,5 ^u	...	...
	6 582 ^z	12,2	10 000 ^z	19,1 ^z	...	...
	1 228 ^z	18,4 ^z	...	...	...	82,1 ^z
	3 484 ^u	21,6 ^u	4 752 ^u	29,5 ^u	...	...
	3 906	16,8	4 324	18,6	...	...
	2 189	16,0	2 763	20,2	3,6	84,0
	3 889	25,2	5 429	35,2	...	72,3
	...	...	...	...	...	...
	...	23,0 ^u	...	18,2 ^u	6,0 ^u	81,0 ^u
	...	...	...	...	...	100,0 ^z
	981	11,5	813	9,5	-	-
	566	5,0	4 832 ^u	43,1 ^u	8,9	78,4
	...	...	...	...	...	...
	389	5,1	1 387	18,2	0,7	97,2
	627 ^z	9,4 ^z	926 ^z	13,8 ^z	...	84,6 ^z
	...	...	...	...	...	...
	881 ^u	18,1 ^u	1 866	37,0	-8	81,2 ^u
	...	...	...	...	...	...
	...	...	...	...	...	...
	...	18,2	...	51,8	...	...
	2 385	27,2	3 036	34,6	2,0	77,5
	2 829 ^z	16,4 ^z	7 167 ^z	41,7 ^z	...	85,0 ^z
	...	...	...	...	...	...
	...	...	...	...	...	...
	...	...	3 634 ^z	18,8 ^z	...	...
	1 275 ^z	16,6 ^z	...	...	2,8 ^z	64,5 ^z
	1 780	14,3	...	...	1,5	53,2
	2 079	14,8	...	...	2,4	64,8
	3 121	29,8	...	...	...	70,0
	3 579	14,4	1 681	6,8	7,0	88,0
	2 388	21,7	...	...	...	90,8
	...	...	...	...	...	...
	...	...	...	...	...	...
	...	...	...	...	...	...
	...	...	...	...	...	...
	...	...	...	...	14,5	85,5
	...	0,02	...	...	0,7	30,6
	...	...	...	...	...	...
	18 370	24,1	24 805	32,6	...	66,6
	...	...	...	...	10,1 ^z	47,5 ^z
	...	...	...	...	...	...
	11 123	20,4	12 776	23,4	...	...
	1 146	10,5	3 120	28,5	...	81,8
	9 333 ^z	23,9 ^z	9 591 ^z	24,6 ^z	...	...
	27 312 ^u	18,9 ^u	23 858 ^z	16,9 ^z	...	...
	4 911	18,4	13 453	50,4	2,3	56,8
	...	...	...	...	...	...
	...	...	...	...	...	...
	...	...	...	...	...	...
	761 ^z	14,3 ^z	1 236 ^z	23,2 ^z	1,6 ^z	81,3 ^z
	9 528	28,1	5 421	16,0	...	56,2
	...	...	...	...	...	...
	...	...	17 584 ^u	22,4 ^u	...	...
	2 800 ^u	17,8 ^u	2 827 ^u	18,0 ^u	18,9 ^z	18,9 ^z
	526 ^z	23,6 ^z	...	...	8,5 ^z	47,3 ^z
	...	...	1 829 ^u	33,8 ^u	...	73,9 ^z
	...	...	...	...	...	...
	185	9,7	1 096 ^z	56,4 ^z	-	79,7
	245	7,6	642 ^z	24,1 ^z	...	22,2
	2 445	31,6	3 995 ^z	53,9 ^z	...	...
	841 ^u	16,8 ^u	2 458 ^u	49,2 ^u	...	...

TABLEAU 15 (SUITE)

	Dépenses gouvernementales pour l'éducation en % du PIB	Dépenses pour l'éducation en % des dépenses gouvernementales totales	Dépenses gouvernementales par élève du préprimaire à PPA en dollars EU constants 2014	Dépenses gouvernementales par élève du préprimaire en % du PIB par habitant	Dépenses gouvernementales par élève du primaire à PPA en dollars EU constants 2014	Dépenses gouvernementales par élève du primaire en % du PIB par habitant	
Pays ou territoire	2015	2015	2015	2015	2015	2015	
Maldives	5,2	12,9	1 082 ¹	8,6 ²	2 096 ¹	16,7 ²	
Népal	3,7	17,1	51	2,2	305	12,9	
Pakistan	2,6	13,2	...	...	364	7,7	
République islamique d'Iran	2,9	18,6	141	0,8	1 360	8,0	
Sri Lanka	2,2	11,0	-	-	848	7,3	
Caucase et Asie centrale							
Arménie	2,8	10,7	1 280	15,4	947	11,4	
Azerbaïdjan	2,6 ¹	7,4 ²	...	...	...	...	
Géorgie	2,0 ¹	6,7 ¹	...	...	753 ¹	9,1 ¹	
Kazakhstan	2,8	11,9	1 555	6,3	...	...	
Kirghizistan	5,5 ¹	16,1 ¹	916 ²	27,3 ²	...	...	
Ouzbékistan	...	...	...	...	...	...	
Tadjikistan	5,2	16,3	774	27,6	...	...	
Turkménistan	3,1 ¹	20,8 ¹	...	...	...	...	
Europe et Amérique du Nord							
Albanie	3,5 ¹	12,1 ¹	...	...	...	...	
Allemagne	5,0 ¹	11,1 ²	7 564 ²	16,1 ²	8 430 ²	17,9 ²	
Andorre	3,3	...	...	14,3	...	14,0	
Autriche	5,5 ¹	10,5 ¹	8 345 ¹	17,1 ¹	11 369 ¹	23,4 ²	
Bélarus	4,9	11,2	...	...	...	...	
Belgique	6,6 ²	12,0 ²	7 627 ²	17,0 ²	9 950 ²	22,2 ²	
Bosnie-Herzégovine	...	...	...	...	...	...	
Bulgarie	4,1 ¹	11,4 ¹	5 435 ¹	31,8 ¹	3 914 ¹	22,9 ¹	
Canada	...	...	...	...	...	...	
Chypre	6,1 ²	15,5 ²	4 056 ²	13,3 ²	9 854 ²	32,3 ²	
Croatie	4,6 ¹	9,6 ¹	...	...	...	...	
Danemark	8,6 ¹	15,2 ¹	16 225 ¹	34,9 ¹	11 909 ¹	25,6 ¹	
ERY de Macédoine	...	...	...	...	...	...	
Espagne	4,3 ¹	9,6 ¹	5 240 ¹	15,5 ¹	5 964 ¹	17,6 ²	
Estonie	5,5 ¹	14,3 ²	...	10,9 ¹	6 560 ²	23,0 ²	
États-Unis	5,4 ¹	14,5 ²	6 230 ¹	11,8 ²	10 509 ¹	19,9 ²	
Fédération de Russie	3,9 ¹	11,1 ¹	...	...	...	...	
Finlande	7,2 ²	12,3 ²	8 890 ²	21,4 ²	8 818 ²	21,2 ²	
France	5,5 ¹	9,7 ¹	7 191 ¹	18,0 ¹	7 212 ¹	18,0 ¹	
Grèce	...	...	...	...	...	...	
Hongrie	4,7 ²	9,4 ²	4 609 ¹	19,0 ¹	3 741 ¹	14,7 ²	
Irlande	5,3 ¹	13,5 ¹	3 010 ¹	6,3 ¹	7 970 ¹	16,8 ¹	
Islande	7,8 ¹	17,7 ¹	9 411 ¹	21,6 ¹	10 675 ¹	24,5 ¹	
Italie	4,1 ²	8,0 ²	6 047 ²	16,7 ²	7 698 ²	21,2 ²	
Lettonie	5,3 ²	14,0 ²	5 179 ²	21,7 ²	6 598 ²	27,6 ²	
Liechtenstein	...	...	...	...	...	...	
Lituanie	4,6 ¹	13,3 ¹	5 396 ²	20,9 ¹	5 152 ¹	19,1 ¹	
Luxembourg	4,1 ²	9,6 ²	19 387 ²	19,4 ²	19 720 ²	19,8 ²	
Malte	7,8 ¹	18,8 ¹	6 610 ¹	20,9 ¹	9 013 ¹	28,4 ¹	
Monaco	1,0 ²	5,0 ²	...	...	...	...	
Monténégro	...	...	...	...	...	...	
Norvège	7,4 ¹	17,0 ¹	13 166 ¹	20,2 ¹	13 006 ¹	20,0 ¹	
Pays-Bas	5,5 ²	12,0 ²	5 972 ²	12,2 ²	8 403 ²	17,1 ²	
Pologne	4,9 ²	11,6 ²	4 599 ²	17,9 ²	7 010 ²	27,2 ²	
Portugal	5,1 ²	9,9 ²	4 792 ²	16,6 ²	6 813 ²	23,6 ²	
République de Moldova	7,5 ¹	18,8 ¹	2 394	47,9	2 075	41,5	
Roumanie	3,1 ²	9,2 ²	2 450 ²	11,8 ²	2 250 ²	11,7 ¹	
Royaume-Uni	5,7	13,9	5 044 ²	12,9 ²	8 768 ²	22,5 ²	
Saint-Marin	...	...	...	...	...	...	
Serbie	4,2 ²	9,1 ²	...	...	...	...	
Slovaquie	4,2 ²	10,2 ²	4 827 ²	16,6 ²	5 945 ²	20,5 ²	
Slovénie	5,5 ¹	10,0 ¹	6 481 ¹	21,5 ¹	8 705 ¹	28,9 ¹	
Suède	7,7 ²	14,9 ²	13 237 ²	28,5 ²	10 407 ²	22,4 ²	
Suisse	5,1 ²	15,5 ²	7 234 ¹	11,8 ²	15 636 ¹	25,5 ²	
Tchéquie	4,1 ¹	9,6 ¹	5 017 ¹	15,9 ¹	4 908 ¹	15,5 ¹	
Ukraine	5,9 ²	13,1 ²	3 598 ¹	40,6 ¹	2 348 ²	27,0 ²	
Le Pacifique							
Australie	5,2 ²	13,9 ¹	4 561 ¹	9,9 ²	8 514 ¹	18,4 ²	
Fidji	3,9 ¹	14,0 ¹	...	...	1 055 ¹	12,6 ¹	
Îles Cook	3,9	11,6 ¹	...	9,9 ¹	...	10,1 ¹	

	Dépenses gouvernementales par élève du secondaire à PPA en dollars EU constants 2014	Dépenses gouvernementales par élève du secondaire en % du PIB par habitant	Dépenses gouvernementales par étudiant du supérieur à PPA en dollars EU constants 2014	Dépenses gouvernementales par étudiant du supérieur en % du PIB par habitant	Matériels scolaires et autres matériels pédagogiques du primaire en % des dépenses ordinaires du primaire dans les établissements publics	Salaires des enseignants du primaire en % des dépenses ordinaires du primaire dans les établissements publics
	2015	2015	2015	2015	2015	2015
...	...	...	4 400 ¹	35,1 ²	5,7 ³	55,3
258	10,9	596	25,3	2,1	78,2	
721	15,2	2 834	59,7	...	...	
2 586	15,1	2 389	14,0	0,8	81,5	
678 ⁴	6,3 ⁴	3 351	28,8	1,5	35,3	
1 221 ¹	15,0 ²	833	10,0	...	...	
...	...	...	...	...	...	
...	...	1 215 ⁴	14,6 ⁴	...	...	
4 743	19,2	2 806	11,3	...	...	
...	...	187 ²	5,6 ²	...	...	
...	...	...	...	...	...	
...	...	551	19,6	...	...	
...	...	...	...	...	...	
651 ³	5,9 ³	1 441 ³	13,0 ³	...	...	
10 993 ²	23,3 ²	17 222 ²	36,6 ²	...	...	
...	14,9	...	28,8	0,2	50,3	
13 213 ²	27,2 ²	17 623 ²	36,2 ²	...	62,0 ⁴	
...	...	2 894	16,5	...	...	
11 504 ²	25,7 ²	14 719 ²	32,9 ²	...	64,7 ²	
...	...	...	...	...	...	
3 775 ³	22,1 ³	2 825 ³	16,5 ³	...	61,5 ³	
...	...	...	...	...	66,0	
11 925 ²	39,1 ²	8 318 ²	27,3 ²	...	83,7 ²	
...	...	5 700 ³	25,9 ³	...	...	
13 126 ³	28,2 ³	20 768 ³	44,7 ³	...	60,1 ³	
...	...	...	...	...	...	
7 456 ³	22,5 ³	7 610 ²	22,5 ²	...	69,1 ²	
6 897 ²	24,1 ²	9 000 ²	31,5 ²	...	43,5 ²	
11 877 ²	22,5 ²	14 843 ²	28,1 ²	...	54,3 ²	
...	...	3 684 ⁴	14,6 ⁴	...	...	
...	...	14 799 ²	35,6 ²	...	54,0 ²	
10 739 ³	26,8 ³	14 038 ³	35,1 ³	...	58,9 ³	
...	...	...	...	...	...	
5 848 ²	22,9 ²	5 857 ²	23,0 ²	...	...	
12 158 ⁴	25,8 ⁴	12 516 ³	26,4 ³	...	76,1 ³	
8 009 ³	18,3 ³	11 194 ³	25,6 ³	...	51,2 ³	
8 303 ²	22,9 ²	9 505 ²	26,2 ²	...	62,2 ²	
6 459 ²	27,0 ²	5 982 ²	25,0 ²	...	...	
...	...	...	...	...	70,3 ²	
4 816 ³	17,8 ³	6 636 ³	24,6 ³	...	64,9 ³	
20 393 ²	20,4 ²	386 ⁴	0,4 ⁴	...	82,1 ²	
12 184 ³	38,4 ³	16 126 ³	50,9 ³	...	84,9 ³	
...	...	2 ²	2 ²	...	...	
...	...	...	...	...	...	
...	...	24 745 ³	38,0 ³	...	...	
11 706 ²	23,9 ²	16 225 ⁴	33,3 ⁴	...	...	
5 715 ²	22,2 ²	6 575 ²	25,6 ²	...	...	
8 452 ²	29,3 ²	7 562 ²	26,2 ²	...	82,1 ²	
1 958	39,2	1 969 ³	39,2 ²	0,2	49,6	
3 289 ²	15,8 ²	4 846 ²	23,3 ²	...	80,8 ²	
9 011 ²	23,1 ²	14 851 ²	38,0 ²	...	66,5	
...	...	...	...	...	...	
...	...	5 441 ⁴	40,1	...	...	
6 003 ²	20,7 ²	7 754 ²	26,7 ²	...	53,0 ²	
7 805 ³	25,9 ³	7 154 ³	23,8 ³	...	...	
11 499 ²	24,8 ²	20 356 ²	43,8 ²	...	52,9 ²	
15 620 ²	25,5 ²	23 303 ²	38,0 ²	...	65,3 ²	
7 441 ³	23,5 ³	6 829 ³	21,6 ³	...	44,6 ³	
2 250 ⁴	25,9 ²	3 222 ⁴	37,1 ²	...	...	
7 724 ⁴	16,7 ²	10 333 ²	22,3 ²	...	63,2 ²	
...	...	...	...	...	...	
...	10,4 ³	...	7,8 ⁴	...	...	

TABLEAU 15 (SUITE)

	Dépenses gouvernementales pour l'éducation en % du PIB	Dépenses pour l'éducation en % des dépenses gouvernementales totales	Dépenses gouvernementales par élève du préprimaire à PPA en dollars EU constants 2014	Dépenses gouvernementales par élève du préprimaire en % du PIB par habitant	Dépenses gouvernementales par élève du primaire à PPA en dollars EU constants 2014	Dépenses gouvernementales par élève du primaire en % du PIB par habitant	
Pays ou territoire	2015	2015	2015	2015	2015	2015	
Îles Marshall	...	...	...	...	...	...	
Îles Salomon	...	...	...	...	...	...	
Kiribati	...	...	...	...	...	...	
Micronésie	12,5	20,7	...	...	...	...	
Nauru	...	...	...	...	...	...	
Nioué	...	...	...	...	...	...	
Nouvelle-Zélande	6,4	18,0	6 866	18,5	6 717	18,1	
Palaos	...	...	...	...	...	...	
Papouasie-Nouvelle-Guinée	...	...	...	...	...	...	
Samoa	...	...	...	...	...	...	
Tokélaou	...	...	...	...	...	...	
Tonga	...	...	...	...	...	...	
Tuvalu	...	...	...	...	...	...	
Vanuatu	5,5	22,3	3	0,1	390	13,2	
Monde ¹	4,7	14,1	987	11,5	1 848	15,4	
Afrique du Nord et Asie occidentale	...	...	...	...	...	...	
Afrique du Nord	...	...	...	...	...	...	
Asie occidentale	3,6	...	...	...	...	...	
Afrique subsaharienne	4,1	16,9	51	3,0	246	10,5	
Amérique latine et Caraïbes	5,0	...	...	11,8	1 729	14,7	
Amérique latine	5,0	17,6	1 088	12,8	1 585	14,7	
Caraïbes	...	...	...	...	...	...	
Asie de l'Est et du Sud-Est	3,6	16,0	1 003	5,6	3 627	16,1	
Asie de l'Est	3,4	...	...	...	...	...	
Asie du Sud-Est	4,1	18,5	487	5,0	1 288	14,7	
Asie du Sud	3,3	13,8	26	0,4	488	9,6	
Caucase et Asie centrale	2,8	11,9	1 098	21,4	...	...	
Europe et Amérique du Nord	5,1	11,8	5 972	17,1	8 186	22,2	
Le Pacifique	...	...	...	...	...	...	
Pays à faible revenu	3,7	17,0	37	1,9	170	10,3	
Pays à revenu moyen	4,6	16,0	...	...	...	13,6	
Revenu moyen inférieur	5,0	16,4	337	7,1	773	12,6	
Revenu moyen supérieur	4,2	14,0	...	...	...	...	
Pays à revenu élevé	5,1	12,5	5 691	16,6	8 053	19,1	

Source : Base de données de l'ISU.

Note : La classification des pays par niveau de revenu est telle que définie par la Banque mondiale, mais n'inclut que les pays répertoriés dans le tableau. Elle est basée sur la liste des pays par niveau de revenu révisée en juillet 2016.

1. Toutes les valeurs régionales indiquées sont des médianes.

Les données en gras sont de l'année scolaire s'achevant en 2016.

(z) Les données sont de l'année scolaire s'achevant en 2014.

(y) Les données sont de l'année scolaire s'achevant en 2013.

(x) Les données sont de l'année scolaire s'achevant en 2012.

(*) Estimation nationale.

(**) Estimation partielle de l'ISU.

(-) Valeur nulle ou négligeable.

() La catégorie ne s'applique pas ou n'existe pas.

(...) Données non disponibles.

	Dépenses gouvernementales par élève du secondaire à PPA en dollars EU constants 2014	Dépenses gouvernementales par élève du secondaire en % du PIB par habitant	Dépenses gouvernementales par étudiant du supérieur à PPA en dollars EU constants 2014	Dépenses gouvernementales par étudiant du supérieur en % du PIB par habitant	Matériels scolaires et autres matériels pédagogiques du primaire en % des dépenses ordinaires du primaire dans les établissements publics	Salaires des enseignants du primaire en % des dépenses ordinaires du primaire dans les établissements publics
	2015	2015	2015	2015	2015	2015
	***	***	***	***	***	***
	***	***	***	***	***	***
	***	***	***	***	***	***
	***	***	***	***	***	***
	***	***	***	***	***	***
	8 078	21,8	10 079	27,2	***	***
	***	***	***	***	***	***
	***	***	***	***	***	***
	***	***	***	***	***	***
	***	***	***	***	***	***
	607	20,5	***	***	***	***
	***	***	***	***	***	***
	2 636	20,4	4 075	29,1	***	***
	***	***	***	***	***	***
	***	***	***	***	***	***
	***	17,6	***	***	***	***
	310	19,7	2 094	96,3	***	76,9
	2 287	17,5	***	***	***	81,1
	1 780	16,5	3 237	20,2	***	79,8
	***	***	***	***	***	***
	7 122	19,6	9 591	23,4	***	56,8
	10 326	22,1	11 184	20,2	***	***
	1 973	18,1	3 120	28,5	***	61,7
	699	13,0	2 458	35,1	1,5	66,7
	***	***	833	11,3	***	***
	8 303	23,7	7 682	26,7	***	62,2
	***	***	***	***	***	***
	262	16,6	1 667	105,7	1,3	77,6
	***	***	***	***	***	***
	***	16,6	***	***	***	***
	***	***	***	***	***	***
	8 452	22,7	10 000	26,0	***	***



Une réfugiée syrienne
dans la vallée de Beka'a,
au Liban.

CRÉDIT : Rapport GEM/Redman

Tableaux relatifs à l'aide

INTRODUCTION

Les données relatives à l'aide présentées dans cette édition du *Rapport* proviennent des bases de données des statistiques du développement international (SDI) de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE), qui répertorient les informations transmises annuellement par tous les pays membres du Comité d'aide au développement (CAD) de l'OCDE, de même qu'un nombre sans cesse croissant de donateurs qui ne sont pas membres du Comité. Dans le présent *Rapport*, les totaux concernant l'aide publique nette au développement (APD) proviennent de la base de données du CAD, tandis que les chiffres relatifs à l'APD brute, à l'aide sectorielle et à l'aide à l'éducation ont été fournis par le système de notification des pays créanciers (SNPC). Ces deux bases de données sont accessibles en ligne à l'adresse suivante : <http://www.oecd.org/dac/stats/idsonline.htm>.

L'aide publique au développement désigne les fonds publics octroyés aux pays en développement pour promouvoir leur développement économique et social. Elle est concessionnelle, c'est-à-dire qu'elle revêt la forme d'un don ou d'un prêt assorti d'un taux d'intérêt et, généralement, d'une durée de remboursement qui sont respectivement inférieur et supérieur à ceux du marché.

Les tableaux relatifs à l'aide, y compris l'APD par bénéficiaire, sont disponibles sur le site Web du *Rapport*, à l'adresse <https://fr.unesco.org/gem-report/node/58?q=node/58/>.

BÉNÉFICIAIRES DE L'AIDE ET DONATEURS

Les pays en voie de développement sont ceux qui figurent dans la partie 1 de la liste des bénéficiaires de l'aide établie par le CAD, soit tous les pays à faible revenu et à revenu moyen, à l'exception de 12 pays d'Europe centrale et orientale et de quelques autres pays en développement plus avancés.

Les donateurs bilatéraux sont les pays qui fournissent aux pays bénéficiaires une aide directe au développement. La majorité d'entre eux sont membres du CAD, forum des principaux donateurs

bilatéraux créé pour accroître le volume et l'efficacité de l'aide. Les donateurs bilatéraux participent en outre de manière substantielle au financement des donateurs multilatéraux par leurs contributions, comptabilisées au titre de l'APD multilatérale.

Les donateurs multilatéraux sont des institutions internationales composées de gouvernements et dont les activités sont pour l'essentiel menées en faveur des pays en développement. Il s'agit des banques multilatérales de développement (comme la Banque mondiale et la Banque interaméricaine de développement), d'organismes des Nations Unies et de groupements régionaux (comme la Commission européenne). Les banques de développement accordent aussi à plusieurs pays à revenu moyen et à revenu élevé des prêts non concessionnels qui ne sont pas comptabilisés dans l'APD.

TYPES D'AIDES

APD totale : aide bilatérale et multilatérale allouée à tous les secteurs, ainsi qu'aide non sectorielle, telle que soutien budgétaire général et allègement de la dette. Dans le **tableau 1**, l'APD totale provenant de donateurs bilatéraux est une aide exclusivement bilatérale, tandis que l'aide en pourcentage du revenu national brut (RNB) est une APD bilatérale et multilatérale.

APD sectorielle : aide allouée à un secteur spécifique, comme l'éducation ou la santé. N'englobe pas l'aide destinée à des objectifs de développement généraux (soutien budgétaire par exemple), au soutien de la balance des paiements, à l'allègement de la dette ou encore à l'aide d'urgence.

Allègement de la dette : il peut s'agir d'une remise de la dette, c'est-à-dire l'extinction d'un prêt par accord entre le créancier (le donateur) et le débiteur (le bénéficiaire), ou d'autres actes concernant la dette tels que les échanges, les rachats et les refinancements. Dans la base de données du CAD, les remises de dettes, comptabilisées dans les dons, sont donc considérées comme des APD.

AIDE À L'ÉDUCATION

L'aide à l'éducation est comptabilisée dans la base de données du système de notification des pays créanciers comme les aides directes au secteur de l'éducation. Il s'agit du total de l'aide directe, telle que définie par le CAD, allouée à :

- l'éducation de base, définie par le CAD comme comprenant l'enseignement primaire, les compétences nécessaires dans la vie courante pour les jeunes et les adultes, et l'éducation de la petite enfance ;
- l'éducation secondaire, comprenant l'enseignement secondaire général et la formation professionnelle ;
- l'éducation postsecondaire, comprenant la formation technique avancée et la formation à la gestion ;
- l'éducation, « niveau non spécifié » : aide afférente à toute activité qui ne peut être attribuée exclusivement au développement d'un niveau d'enseignement spécifique, par exemple recherche dans le domaine de l'éducation et formation des enseignants. L'aide au programme d'enseignement général est souvent comptabilisée dans cette sous-catégorie.

Aide totale à l'éducation : aide directe à l'éducation plus 20 % du soutien budgétaire général (aide aux gouvernements non affectée à des projets ou à des secteurs spécifiques), ce qui correspond aux quelque 15 % à 25 % du soutien budgétaire généralement destiné au secteur de l'éducation.

Aide totale à l'éducation de base : aide directe à l'éducation de base plus 10 % du soutien budgétaire général plus 50 % de l'aide à l'éducation de « niveau non spécifié ».

Aide totale à l'éducation secondaire : aide directe à l'éducation secondaire plus 5 % du soutien budgétaire général plus 25 % de l'aide à l'éducation de « niveau non spécifié ».

Engagements et décaissements : un engagement est une obligation ferme, souscrite par un donateur, exprimée par écrit et appuyée par les fonds nécessaires, de fournir une aide spécifiée à un pays ou à une organisation multilatérale. Les décaissements enregistrent le transfert international effectif de ressources financières ou de biens ou services. Depuis l'édition 2011 du *Rapport*, le texte et les tableaux relatifs à l'aide font état des chiffres du décaissement, contrairement aux années précédentes où les chiffres faisaient référence aux engagements. L'aide ayant fait l'objet d'engagements une année donnée pouvant être décaissée plus tard, parfois sur plusieurs exercices, les chiffres annuels de l'aide diffèrent selon qu'ils se réfèrent aux engagements ou aux décaissements. On ne dispose de chiffres fiables sur les décaissements d'aide que depuis 2002, année servant par conséquent d'année de référence.

Prix constants et prix courants : les chiffres de l'aide figurant dans la base de données du CAD sont exprimés en dollars des États-Unis. Lorsque l'on compare les chiffres de l'aide de différentes années, il est nécessaire de procéder à des ajustements pour tenir compte de l'inflation et de l'évolution des taux de change. Il s'ensuit que l'aide est exprimée en dollars EU constants, c'est-à-dire en dollars dont la valeur est fixée à celle qu'ils avaient pour une année de référence donnée, y compris leur valeur externe par rapport à d'autres monnaies. Dans le présent *Rapport*, la plupart des données relatives à l'aide sont présentées en dollars EU constants de 2015.

Source : OCDE-CAD, 2017.

TABLEAU 1

APD bilatérale et multilatérale

	APD TOTALE								APD SECTORIELLE			REMISE DE DETTE ET AUTRES ACTES CONCERNANT LA DETTE		
	MILLIONS DE DOLLARS EU 2015 CONSTANTS								MILLIONS DE DOLLARS EU 2015 CONSTANTS			MILLIONS DE DOLLARS EU 2015 CONSTANTS		
	Moyenne annuelle 2002-2003	2014	2015	2016*	Moyenne annuelle 2002-2003	2014	2015	2016*	Moyenne annuelle 2002-2003	2014	2015	Moyenne annuelle 2002-2003	2014	2015
Australie	1 563	2 897	2 752	2 232	0,50	0,31	0,29	0,25	1 072	2 415	2 291	10	6	8
Autriche	411	542	783	959	0,46	0,28	0,35	0,41	191	278	260	50	93	1
Belgique	1 398	1 112	1 112	1 415	1,03	0,46	0,42	0,49	622	768	678	623	8	1
Canada	2 142	2 817	2 972	2 801	0,52	0,24	0,28	0,26	914	1 797	1 860	11	...	...
République tchèque**	80	53	70	74	0,18	0,11	0,12	0,14	...	32	41	...	...	...
Danemark	1 408	1 796	1 880	1 700	1,80	0,86	0,85	0,75	461	1 065	1 054	0	0	0
Finlande	372	797	698	629	0,70	0,59	0,55	0,44	255	527	476	0	...	...
France	5 534	5 480	5 157	5 425	0,78	0,37	0,37	0,38	2 554	5 277	4 971	2 928	91	198
Allemagne	4 634	9 879	14 113	19 367	0,55	0,42	0,52	0,70	3 501	9 690	11 253	1 599	946	80
Grèce	205	38	72	71	0,42	0,11	0,12	0,14	177	13	12	...	...	...
Islande**	11	29	31	35	0,32	0,22	0,24	0,25	...	22	20	...	...	...
Irlande	372	455	427	426	0,80	0,38	0,32	0,33	264	287	249	...	0	0
Italie	1 368	1 154	1 829	2 313	0,37	0,19	0,22	0,26	178	364	621	806	24	81
Japon	5 917	5 466	6 147	6 317	0,43	0,20	0,20	0,20	2 988	9 328	9 690	555	...	39
Koweït**	81	206	304	...	...	...	...	...	...	473	626	...	...	...
Luxembourg	202	252	263	276	1,64	1,06	0,95	1,00	...	174	169	...	...	...
Pays-Bas	3 315	3 370	4 163	3 171	1,61	0,64	0,75	0,65	1 459	2 166	2 019	393	53	46
Nouvelle-Zélande	195	345	358	352	0,45	0,27	0,27	0,25	126	251	266	...	...	...
Norvège	1 946	2 969	3 307	3 628	1,81	1,00	1,05	1,11	975	2 111	2 114	22	14	17
Pologne**	19	69	100	154	0,01	0,09	0,10	0,13	...	81	107	...	...	...
Portugal	247	210	146	126	0,49	0,19	0,16	0,17	215	176	136	...	10	14
République de Corée	308	1 328	1 469	1 549	0,11	0,13	0,14	0,14	...	1 223	1 360	...	...	...
Slovaquie**	11	14	17	20	0,07	0,09	0,10	0,12	...	8	11	...	...	...
Slovénie**	...	17	25	29	...	0,12	0,15	0,18	...	11	12	...	...	...
Espagne	1 412	390	355	2 481	0,50	0,13	0,12	0,33	826	363	346	145	...	122
Suède	1 943	3 607	4 828	3 473	1,63	1,09	1,40	0,94	919	1 933	1 793	99	...	...
Suisse	1 373	2 628	2 726	2 874	0,68	0,50	0,51	0,54	728	1 539	1 545	28	...	...
Émirats arabes unis**	921	4 459	4 353	4 078	...	1,26	1,18	1,12	...	2 120	1 616	...	...	...
Royaume-Uni	4 599	10 468	11 710	12 844	0,65	0,70	0,70	0,70	1 890	8 218	8 635	459	5	...
États-Unis	16 131	27 805	26 654	27 581	0,28	0,19	0,17	0,18	9 006	18 332	16 727	1 909	48	11
Estonie**	1	13	15	19	...	0,14	0,15	0,19	...	8	9	...	...	...
Hongrie**	17	26	47	18	0,03	0,11	0,13	0,13	...	15	27	...	...	...
Kazakhstan**	...	24	34	...	...	0,02	0,02	...	...	17	16	...	...	...
Lituanie**	1	5	10	15	0,01	0,10	0,12	0,14	...	2	4	...	...	...
Roumanie**	...	63	33	38	...	0,11	0,09	0,11	...	62	32	...	...	...
TOTAUX bilatéraux***	61 327	106 714	110 933	113 857	0,24	0,30	0,30	0,32	28 859	71 148	71 059	9 554	1 297	1 033
Banque africaine de développement	116	124	124						...	12	14	116	112	110
Fonds africain de développement	697	1 716	2 059						634	1 613	2 079	139	0	0
Fonds arabe pour le développement économique et social	...	323	55						...	791	610	...	...	...
Fonds spécial de la Banque asiatique de développement	1 094	1 331	1 446						...	2 498	2 686	...	6	6
Institutions de l'UE	7 427	13 855	13 546						1 295	11 712	12 008	4	1	0
BADEA	...	50	71						...	113	124	...	...	...
Fonds d'investissement climatique (CIF)	...	315	411						...	315	381	...	...	...
Banque mondiale (AID)	7 379	9 245	10 055						8 931	12 015	12 415	469	9	535
Fonds spécial de la Banque interaméricaine de développement	284	1 549	1 793						...	1 101	1 063	...	...	...
Fonds monétaire international (fonds assortis de conditions libérales)	829	162	503						...	...	...	434	...	107
Fonds de l'OPEP pour le développement international	91	235	170						...	403	393	...	10	...
PNUD	359	414	420						...	353	324	...	...	...
UNICEF	751	1 167	1 395						453	752	866	...	...	...
Fonds des Nations Unies pour la consolidation de la paix	...	58	71						...	58	69	...	...	...
Office de secours et de travaux des Nations Unies pour les réfugiés de Palestine	517	613	771						...	449	555	...	...	...
Programme alimentaire mondial	423	278	286						...	48	40	...	...	...
Fonds mondial	256	2 565	3 172						256	2 601	3 239	...	...	...
GAVI	...	1 275	1 725						...	1 187	1 614	...	...	...
Fonds pour l'environnement mondial	506	758	813						506	754	809	...	...	...
Organisation mondiale de la Santé	...	424	664						...	393	577	...	...	...
TOTAUX multilatéraux***	22 659	38 388	41 669						12 323	38 083	41 097	1 163	138	779
TOTAL	84 123	145 103	152 603						41 182	109 231	112 156	10 717	1 436	1 813

Sources : Bases de données OCDE-CAD, CAD et SNPC (2017).

* Données préliminaires.

** Les Émirats arabes unis, l'Estonie, la Hongrie, le Kazakhstan, le Koweït, la Lituanie et la Roumanie ne font pas partie du Comité d'aide au développement (CAD), mais sont intégrés dans la base de données de son système de notification des pays créanciers (SNPC). L'Islande est devenue membre du CAD en 2012 et partage désormais ses données avec le SNPC. La Pologne, la République tchèque, la Slovaquie et la Slovénie sont devenues membres du CAD en 2013.

*** Le total inclut l'APD en provenance de donateurs bilatéraux et multilatéraux qui ne figurent pas dans la liste ci-dessus.

(...) indique que les données ne sont pas disponibles, (-) représente une valeur nulle.

L'APD totale est basée sur les décaissements nets. L'APD sectorielle et les remises de dette et autres actes en rapport avec la dette sont basés sur des décaissements bruts.

L'APD totale en provenance des donateurs du CAD ne représente qu'une APD bilatérale (pays membres du CAD et non membres du CAD), tandis que l'APD en % du RNB inclut l'APD multilatérale mais pas l'aide en provenance des pays membres du CAD.

Les moyennes 2002-2003 ne tiennent pas compte des pays pour lesquels les données ne sont pas disponibles.

Aide bilatérale et multilatérale à l'éducation

Sources : Bases de données OCDE-CAD, CAD et SNPC (2017).

* Les Émirats arabes unis, l'Estonie, la Hongrie, le Kazakhstan, le Koweït, la Lituanie et la Roumanie ne font pas partie du Comité d'aide au développement (CAD), mais sont intégrés dans la base de données de son système de notification des pays créanciers (SNPC). L'Islande est devenue membre du CAD en 2012 et partage désormais ses données avec le SNPC. La Pologne, la République tchèque, la Slovaquie et la Slovénie sont devenues membres du CAD en 2013.

** Le total inclut l'APD en provenance de donateurs bilatéraux et multilatéraux qui ne figurent pas dans la liste ci-dessus.

(...) indique que les données ne sont pas disponibles. (-) représente une valeur nulle

Toutes les données présentées sont basées sur les décès bruts. La part des décès d'APD au secteur de l'éducation est en pourcentage des décès bruts d'APD tels qu'ils figurent dans les tableaux statistiques du SNPC. Les totaux de l'APD indiqués dans le tableau 1 sont basés sur les décès nets tels qu'ils figurent dans les tableaux statistiques du CAD.

L'aide provenant de la France, du Royaume-Uni et de la Nouvelle-Zélande inclut les fonds versés aux territoires d'outre-mer (voir tableau 3).

Les moyennes 2002-2003 ne tiennent pas compte des donateurs pour lesquels les données ne sont pas disponibles.

	AIDE DIRECTE À L'ÉDUCATION SECONDAIRE			AIDE DIRECTE À L'ÉDUCATION POSTSECONDAIRE				PART DE L'ÉDUCATION DANS L'APD TOTALE (%)			PART DE L'ÉDUCATION DE BASE DANS L'AIDE TOTALE À L'ÉDUCATION (%)			PART DE L'ÉDUCATION SECONDAIRE DANS L'AIDE TOTALE À L'ÉDUCATION (%)		
	MILLIONS DE DOLLARS EU 2015 CONSTANTS			MILLIONS DE DOLLARS EU 2015 CONSTANTS												
	Moyenne annuelle 2002-2003	2014	2015	Moyenne annuelle 2002-2003	2014	2015		Moyenne annuelle 2002-2003	2014	2015	Moyenne annuelle 2002-2003	2014	2015	Moyenne annuelle 2002-2003	2014	2015
	25	8	16	69	28	28		11	15	12	32	58	65	20	19	16
	3	17	3	51	102	114		15	23	17	8	2	6	6	15	6
	15	25	24	77	26	16		9	8	7	19	29	37	16	34	37
	10	29	30	91	23	17		10	7	9	42	57	59	11	23	23
	...	1	1	...	7	7		...	16	14	...	7	8	...	11	12
	1	4	0	2	9	7		3	6	4	56	59	60	21	18	16
	2	3	3	2	6	4		10	9	9	56	52	68	22	22	15
	31	178	173	893	894	828		22	23	22	13	8	8	8	17	18
	63	127	198	520	1 056	1 189		16	16	13	16	16	18	10	12	14
	33	...	...	3	8	8		23	24	13	49	7	7	39	3	3
	...	0	0	...	...	...		...	7	5	...	92	96	...	7	4
	1	5	5	4	5	4		17	9	10	57	51	53	19	24	25
	2	11	14	9	10	34		3	5	5	38	43	35	22	30	22
	32	62	30	230	189	194		7	10	8	28	31	30	13	23	17
	...	11	...	...	19	...		...	18	10	...	10	50	...	35	25
	...	20	20	...	0	1		...	18	17	...	47	44	...	48	49
	1	9	5	64	84	87		8	4	2	66	32	5	6	7	5
	10	2	2	36	39	44		42	19	21	28	32	35	20	6	6
	8	6	7	37	35	33		8	8	10	58	71	77	11	8	7
	...	0	0	...	23	31		...	56	49	...	21	19	...	10	9
	7	5	4	44	24	19		26	23	29	15	20	22	14	20	22
	...	74	87	...	80	81		...	16	16	...	20	20	...	39	41
	...	0	1	...	2	2		...	27	22	...	16	18	...	18	23
	...	0	0	...	4	6		...	32	24	...	10	5	...	7	4
	38	7	9	54	9	5		12	11	11	33	40	40	29	29	35
	3	7	7	7	26	29		5	4	2	65	63	42	15	12	18
	28	41	44	2	12	13		5	4	4	47	44	45	46	41	40
	...	4	2	...	12	23		...	4	13	...	51	48	...	22	24
	7	282	84	1	117	188		6	12	9	69	46	53	17	33	19
	0	15	4	53	134	162		3	4	4	63	81	76	12	4	4
	...	0	0	...	1	1		...	11	17	...	25	22	...	22	20
	...	0	...	...	6	18		...	25	39	...	3	2	...	1	1
	...	...	...	...	1	...		...	65	8	...	47	50	...	24	25
	...	0	0	...	0	1		...	22	16	...	29	23	...	15	13
	...	0	1	...	20	29		...	81	90	...	30	1	...	16	2
	301	955	775	2 247	3 012	3 224		8	8	8	33	38	38	13	18	16
	...	...	...	...	0	...		...	0	0	...	10	50	...	5	25
	2	33	49	1	22	26		12	6	5	54	23	11	24	44	56
	...	...	...	...	...	...		...	1	10	...	50	50	...	25	25
	...	90	146	...	19	20		...	15	17	...	27	21	...	54	65
	12	60	103	18	210	195		3	6	7	48	42	45	24	20	22
	...	0	3	...	3	2		...	10	8	...	19	7	...	19	48
	...	0	0	...	...	...		...	0	0	...	...	...	...	100	100
	93	468	267	129	164	202		14	16	14	67	45	57	15	38	24
	...	1	2	...	2	0		...	3	2	...	75	90	...	12	7
	...	...	...	...	...	...		45	93	54	50	50	50	25	25	25
	...	11	0	...	1	1		...	8	13	...	23	53	...	65	22
	...	0	0	...	0	0		...	0	0	...	42	54	...	25	28
	0	0	1	0	...	...		9	6	6	99	65	61	1	18	20
	...	...	...	...	...	...		...	-	...	...	...	...	...	...	...
	...	...	...	...	...	...		...	58	52	...	100	100	...	...	...
	...	...	...	...	...	...		...	10	9	...	100	100	...	0	...
	107	667	574	147	423	449		8	9	8	62	50	55	18	29	24
	408	1 622	1 349	2 395	3 435	3 673		8	8	8	41	41	43	14	21	19

TABLEAU 3

Bénéficiaires de l'aide à l'éducation

	AIDE TOTALE À L'ÉDUCATION			AIDE TOTALE À L'ÉDUCATION DE BASE			AIDE TOTALE À L'ÉDUCATION DE BASE PAR ENFANT EN ÂGE D'ÊTRE SCOLARISÉ DANS LE PRIMAIRE			AIDE TOTALE À L'ÉDUCATION SECONDAIRE			AIDE DIRECTE À L'ÉDUCATION		
	MILLIONS DE DOLLARS EU 2015 CONSTANTS			MILLIONS DE DOLLARS EU 2015 CONSTANTS			MILLIONS DE DOLLARS EU 2015 CONSTANTS			MILLIONS DE DOLLARS EU 2015 CONSTANTS			MILLIONS DE DOLLARS EU 2015 CONSTANTS		
	Moyenne annuelle 2002-2003	2014	2015	Moyenne annuelle 2002-2003	2014	2015	Moyenne annuelle 2002-2003	2014	2015	Moyenne annuelle 2002-2003	2014	2015	Moyenne annuelle 2002-2003	2014	2015
Afrique du Nord et Asie de l'Ouest	932	1 841	2 382	199	801	1 142	4	17	23	105	253	308	772	1 699	1 811
<i>Pays non spécifié</i>	4	29	131	2	14	106	...	...	...	0	2	1	4	29	131
Algérie	114	107	102	1	2	2	0	1	1	1	3	3	114	107	102
Arabie saoudite	2	...	...	0	-	-	0	-	-	1	...	...	2	...	...
Bahrein	0	...	...	0	-	-	0	-	-	0	...	...	0	...	...
Égypte	98	136	509	54	45	227	7	4	21	16	17	113	79	136	108
Iraq	7	60	59	1	18	29	0	3	5	1	17	10	7	60	47
Jordanie	129	335	361	58	235	210	80	233	205	31	36	46	18	243	263
Liban	34	160	193	1	82	119	3	161	224	2	23	25	34	160	193
Libye	...	9	10	-	1	3	-	2	4	...	1	0	...	9	10
Maroc	242	266	233	15	40	44	4	12	13	8	70	41	241	266	233
Oman	0	...	...	0	-	-	0	-	-	0	...	...	0	...	...
Palestine	44	316	346	18	263	287	41	565	601	10	22	20	44	308	339
République arabe syrienne	27	62	91	1	17	36	1	6	13	1	0	2	27	62	91
Soudan*	18	26	26	9	14	13	2	2	2	2	3	4	15	26	20
Tunisie	84	144	126	2	29	18	1	30	18	14	22	15	84	116	109
Turquie	90	106	104	17	7	11	3	1	2	10	12	6	64	106	104
Yémen	39	85	91	20	34	37	6	8	9	8	23	21	38	72	61
Afrique subsaharienne	2 416	2 824	2 919	1 278	1 334	1 348	11	9	8	360	689	739	1 909	2 494	2 491
<i>Pays non spécifié</i>	53	47	74	41	25	39	...	...	...	4	8	13	52	47	67
Afrique du Sud	106	39	98	49	13	56	7	2	8	13	7	15	106	39	87
Angola	35	26	26	20	13	11	10	3	2	3	6	7	35	26	26
Bénin	39	37	40	15	16	19	12	9	11	6	5	6	34	31	40
Botswana	3	32	9	0	16	4	1	50	13	1	8	2	3	32	9
Burkina Faso	78	76	95	47	45	47	23	15	15	14	16	25	55	57	61
Burundi	12	28	18	5	12	7	4	8	4	2	7	5	8	21	17
Cabo Verde	33	25	17	4	3	2	51	43	31	4	9	6	31	22	14
Cameroun	85	87	96	16	5	5	6	1	1	5	11	17	73	87	96
Comores	11	14	14	4	1	2	39	9	19	1	2	1	11	14	14
Congo	22	18	17	2	2	1	4	2	1	1	3	4	22	18	17
Côte d'Ivoire	79	71	72	28	24	17	10	7	5	12	16	27	46	35	44
Djibouti	26	15	19	7	4	6	56	47	64	6	4	5	23	11	12
Érythrée	16	8	7	7	1	1	13	1	1	4	3	2	16	8	7
Éthiopie	92	399	186	52	238	101	4	15	6	16	90	44	71	384	186
Gabon	26	21	19	5	1	1	23	4	4	2	3	2	25	21	19
Gambie	8	9	6	5	5	3	26	15	9	1	1	1	7	8	4
Ghana	113	82	227	73	41	93	23	11	24	17	29	96	71	80	158
Guinée	40	47	50	24	18	20	17	9	11	5	6	7	36	30	35
Guinée équatoriale	8	1	2	4	0	1	52	3	6	2	0	0	8	1	2
Guinée-Bissau	9	16	11	4	9	4	17	33	15	1	3	2	9	13	8
Kenya	76	89	99	50	52	53	9	7	7	7	14	18	71	89	99
Lesotho	21	3	3	11	2	3	30	7	7	7	0	0	18	3	3
Libéria	3	46	65	2	28	40	4	39	55	0	8	13	3	33	47
Madagascar	72	72	75	32	31	31	13	10	10	8	17	18	57	49	55
Malawi	66	78	85	39	46	54	18	16	19	20	18	13	63	74	82
Mali	87	89	92	46	42	44	24	15	15	15	23	24	67	59	72
Maurice	14	12	16	0	1	3	3	11	34	0	3	5	14	11	11
Mauritanie	30	22	34	12	2	9	26	3	14	4	5	15	26	22	24
Mozambique	131	192	174	73	106	105	19	20	19	20	47	36	95	147	132
Namibie	24	46	22	13	17	10	35	43	25	7	20	6	24	46	22
Niger	49	78	77	25	40	43	13	12	13	12	22	20	30	55	47
Nigéria	30	134	148	15	52	52	1	2	2	4	48	54	29	134	148
Ouganda	195	113	101	138	36	45	25	5	5	26	62	34	168	108	96
République centrafricaine	8	18	15	1	8	6	1	11	8	1	4	3	8	3	4
République démocratique du Congo	108	92	58	49	53	23	6	4	2	25	21	20	26	92	58
République-Unie de Tanzanie	257	122	207	196	62	113	29	6	11	27	20	54	192	98	184
Rwanda	55	80	90	25	34	44	18	19	24	15	25	26	38	80	90
Sao Tomé-et-Principe	5	6	5	1	0	1	40	16	39	1	1	1	5	6	4
Sénégal	100	149	140	32	56	44	19	24	18	10	34	28	95	141	138
Seychelles	1	1	1	0	0	0	41	34	42	0	0	0	1	1	1
Sierra Leone	21	40	44	13	24	22	18	24	20	4	8	12	10	19	9
Somalie	4	29	44	3	20	29	2	11	16	0	5	8	4	29	43
Soudan du Sud*	...	50	77	-	34	60	...	18	30	...	9	8	...	50	77
Swaziland	3	5	7	1	4	5	6	20	24	1	0	1	3	5	7
Tchad	24	16	33	12	7	15	7	3	6	4	4	8	16	12	13
Togo	12	20	29	1	2	4	1	2	4	0	9	13	12	20	26
Zambie	114	71	39	71	44	25	33	14	8	20	13	6	78	67	39
Zimbabwe	11	55	38	5	39	24	2	14	9	1	9	6	11	55	38
Amérique latine et Caraïbes	495	773	724	195	275	252	3	5	4	88	152	143	477	759	708
<i>Pays non spécifié</i>	43	58	57	11	13	22	...	...	...	3	5	7	43	58	57
Antigua-et-Barbuda	0	0	0	0	0	0	7	0	1	0	0	0	0	0	0
Argentine	16	24	25	2	4	4	0	1	1	1	6	7	16	24	25
Aruba	...	...	...	...	...	...	-	-	-	...	...	...	...	...	...
Barbade	0	...	...	...	...	...	-	-	-	...	...	...	0	...	...
Belize	0	1	1	0	0	1	5	10	20	0	0	0	0	1	1
Bolivie	75	41	30	48	13	8	37	10	6	17	15	15	72	41	30
Brésil	33	97	99	4	15	11	0	1	1	4	9	9	33	97	99
Chili	12	25	25	1	4	4	1	3	3	2	5	5	12	25	25
Colombie	28	68	65	4	17	13	1	4	3	4	12	12	28	68	65
Costa Rica	3	10	13	0	3	3	1	8	7	0	2	4	3	10	13

AIDE DIRECTE À L'ÉDUCATION DE BASE			AIDE DIRECTE À L'ÉDUCATION SECONDAIRE			AIDE DIRECTE À L'ÉDUCATION POSTSECONDAIRE		
MILLIONS DE DOLLARS EU 2015 CONSTANTS			MILLIONS DE DOLLARS EU 2015 CONSTANTS			MILLIONS DE DOLLARS EU 2015 CONSTANTS		
Moyenne annuelle 2002-2003	2014	2015	Moyenne annuelle 2002-2003	2014	2015	Moyenne annuelle 2002-2003	2014	2015
89	575	725	50	140	100	571	674	724
2	14	105	1	2	1	1	12	23
0	0	0	1	3	2	111	101	96
...	...	...	0	...	...	1	...	...
...	...	...	0	...	...	0	...	...
43	25	13	11	7	6	23	64	61
1	13	19	1	15	5	5	23	16
0	169	133	2	3	8	10	31	65
0	62	108	2	13	19	31	44	44
...	...	2	...	0	...	...	6	7
6	12	29	4	56	33	213	142	140
0	...	...	0	...	...	0	...	...
12	236	264	7	9	9	14	17	28
1	16	32	0	0	...	25	45	51
6	10	8	1	1	1	5	6	7
1	2	2	13	9	7	68	80	85
2	0	3	3	8	2	56	84	84
14	16	7	5	14	6	7	19	18
801	752	789	121	398	459	539	510	553
35	21	30	1	6	9	4	12	17
40	7	41	8	4	8	39	17	20
14	6	2	0	3	3	10	4	4
11	11	17	3	3	5	16	13	14
0	0	0	1	0	...	1	0	1
31	31	23	6	10	12	9	9	11
2	5	3	0	4	3	3	4	4
2	0	0	3	8	5	24	12	8
9	3	3	1	10	16	60	71	74
3	0	1	1	1	0	7	11	10
1	1	1	0	3	4	18	12	12
8	6	2	2	7	19	28	21	20
5	1	0	5	2	2	12	5	5
4	0	0	3	3	2	3	3	4
28	125	55	4	34	21	13	15	19
4	0	0	2	2	2	19	17	15
4	2	1	0	0	0	1	1	1
43	38	47	2	28	73	8	10	14
21	8	11	3	2	3	9	18	18
2	0	1	1	0	...	1	1	1
3	4	1	1	0	1	4	2	3
45	46	47	4	11	15	16	19	26
7	2	2	5	...	0	2	0	0
2	15	22	0	1	4	0	3	4
18	11	8	2	6	6	25	14	13
27	27	41	14	9	7	2	4	11
26	21	28	5	13	16	15	14	15
0	0	1	...	3	3	14	7	7
7	1	1	2	4	12	12	15	7
39	51	64	3	20	16	22	11	13
11	2	2	6	13	3	3	3	2
7	16	23	3	10	10	3	5	4
11	12	23	2	28	40	8	14	26
96	29	32	5	58	28	11	11	15
1	0	1	0	0	1	6	3	3
4	45	14	3	17	16	11	13	11
152	33	63	5	5	29	12	26	14
4	17	33	4	17	21	6	12	16
1	0	1	1	1	1	3	4	2
17	38	28	2	25	20	50	51	60
...	0	0	0	...	...	0	0	1
6	13	2	1	3	2	1	1	1
2	15	17	...	2	2	0	1	1
...	24	47	...	4	1	...	2	3
0	4	5	0	0	1	0	0	0
4	4	4	1	2	2	5	3	3
1	1	2	0	9	12	10	9	10
39	20	15	4	1	1	7	2	2
3	35	22	0	7	5	4	4	6
148	157	173	64	93	103	188	286	289
7	10	19	2	4	5	28	38	26
...	...	0	...	...	0	0	0	0
1	0	0	1	4	5	12	13	12
...	...	...	...	...	...	...	...	...
...	...	...	...	...	...	0	...	...
0	0	1	0	0	0	0	0	0
39	3	3	13	10	12	6	7	5
2	3	2	3	4	5	25	67	75
0	0	0	1	3	3	9	14	15
2	6	6	3	7	9	18	33	36
0	2	2	0	1	4	2	4	5

PART DE L'ÉDUCATION DANS L'APD TOTALE (%)			PART DE L'ÉDUCATION DE BASE DANS L'AIDE TOTALE À L'ÉDUCATION (%)			PART DE L'ÉDUCATION SECONDAIRE DANS L'AIDE TOTALE À L'ÉDUCATION (%)		
Moyenne annuelle 2002-2003	2014	2015	Moyenne annuelle 2002-2003	2014	2015	Moyenne annuelle 2002-2003	2014	2015
13	8	8	21	44	48	11	14	13
4	4	2	66	49	81	10	9	1
51	48	52	1	2	2	1	3	3
49	...	...	4	-	-	24	-	-
53	...	...	1	-	-	3	-	-
6	3	14	55	33	45	16	13	22
1	5	4	18	29	49	10	29	17
13	12	15	45	70	58	24	11	13
28	19	17	4	51	62	6	14	13
...	5	6	-	13	26	-	10	3
34	11	12	6	15	19	3	26	17
9	...	...	26	-	-	11	-	-
8	15	18	40	83	83	22	7	6
28	4	2	5	27	40	2	1	2
5	3	2	50	55	50	11	13	14
23	15	14	2	20	14	16	15	12
19	3	3	19	6	10	11	11	6
12	7	6	52	41	41	22	27	23
9	7	6	53	47	46	15	24	25
4	1	3	78	53	53	8	16	18
21	3	6	47	33	57	12	17	16
7	10	6	56	49	41	9	23	27
12	7	9	39	43	46	14	14	16
6	29	11	14	49	45	50	25	22
13	7	9	60	58	49	18	22	26
5	6	5	44	45	40	17	27	28
26	11	9	12	10	11	11	38	34
9	11	13	19	6	5	6	12	17
35	21	20	32	7	16	6	11	7
23	16	13	9	9	6	4	19	22
8	7	7	36	34	24	15	23	37
31	9	10	26	29	32	24	26	27
6	11	7	45	13	9	27	40	25
5	12	6	56	60	54	17	23	24
20	19	16	18	4	4	9	12	13
13	9	4	63	54	53	13	17	18
11	8	12	65	50	41	15	35	42
12	9	8	61	38	41	12	14	15
28	16	14	49	29	44	26	7	4
7	16	11	42	56	40	10	16	19
12	3	4	67	58	53	9	16	18
20	2	3	51	90	83	32	4	6
3	7	6	71	61	61	19	17	19
12	13	10	44	43	42	12	23	24
12	8	8	59	59	63	30	23	16
13	8	7	54	47	48	18	26	26
35	12	14	2	10	21	0	27	28
9	8	9	39	9	25	14	21	45
6	10	9	55	55	60	15	25	21
18	18	12	53	36	44	30	43	28
11	9	9	51	51	56	24	28	26
8	6	6	51	39	35	13	36	37
19	7	6	71	32	45	13	55	34
13	3	3	11	42	40	8	21	22
3	4	2	45	58	39	24	23	34
15	5	8	76	51	55	11	16	26
13	9	8	44	43	48	26	32	29
14	15	9	18	8	26	22	26	29
17	14	14	32	37	31	10	23	20
17	6	10	37	34	32	19	6	7
5	5	4	62	62	49	19	21	27
2	3	4	77	70	66	9	18	18
...	3	5	-	68	78	-	17	10
11	6	6	46	86	78	22	8	13
8	4	3	48	45	47	18	23	24
17	9	13	10	9	15	4	45	46
10	7	4	62	61	65	17	19	16
5	8	5	44	71	64	10	17	16
7	8	6	39	36	35	23	55	57
8	3	2	25	23	39	8	9	12
3	2	4	40	8	9	20	4	78
16	35	17	12	15	16	11	25	28
...	...	...	...	...	...	...	...	...
3	...	...	-	...	...	...	...	...
3	3	4	61	42	62	11	25	12
7	6	4	63	32	27	18	38	49
9	10	8	11	15	11	11	10	10
18	11	30	9	17	15	9	20	19
3	6	5	15	25	21	16	18	19
5	13	9	12	36	25	2	19	34

TABLEAU 3

Bénéficiaires de l'aide à l'éducation (suite)

	AIDE TOTALE À L'ÉDUCATION			AIDE TOTALE À L'ÉDUCATION DE BASE			AIDE TOTALE À L'ÉDUCATION DE BASE PAR ENFANT EN ÂGE D'ÊTRE SCOLARISÉ DANS LE PRIMAIRE			AIDE TOTALE À L'ÉDUCATION SECONDAIRE			AIDE DIRECTE À L'ÉDUCATION		
	MILLIONS DE DOLLARS EU 2015 CONSTANTS			MILLIONS DE DOLLARS EU 2015 CONSTANTS			MILLIONS DE DOLLARS EU 2015 CONSTANTS			MILLIONS DE DOLLARS EU 2015 CONSTANTS			MILLIONS DE DOLLARS EU 2015 CONSTANTS		
	Moyenne annuelle 2002-2003	2014	2015	Moyenne annuelle 2002-2003	2014	2015	Moyenne annuelle 2002-2003	2014	2015	Moyenne annuelle 2002-2003	2014	2015	Moyenne annuelle 2002-2003	2014	2015
Cuba	10	6	7	3	1	1	3	1	1	1	1	2	10	6	7
Dominique	1	1	2	0	0	1	30	36	143	0	0	1	0	0	0
El Salvador	7	22	22	3	11	10	3	17	15	2	7	5	7	22	22
Équateur	15	32	23	3	12	8	1	7	4	4	7	4	15	32	23
Grenade	0	3	1	-	1	1	-	100	44	0	1	0	0	0	0
Guatemala	25	24	26	13	12	14	7	5	6	5	8	7	25	24	26
Guyana	15	4	7	5	1	2	45	14	18	8	0	1	13	4	7
Haiti	21	95	70	11	58	44	8	41	31	2	17	13	21	87	60
Honduras	32	39	32	25	30	25	23	28	24	3	6	4	32	37	31
Jamaïque	11	8	13	8	6	6	25	-	-	1	1	5	8	8	12
Mexique	26	54	56	2	7	5	0	0	0	6	8	6	26	54	56
Nicaragua	51	32	25	28	12	10	36	16	14	7	17	11	43	32	25
Panama	4	3	3	0	2	2	1	4	4	3	0	0	4	3	3
Paraguay	6	13	28	3	8	20	4	10	26	1	4	5	6	13	28
Pérou	29	41	42	8	17	19	2	5	5	7	7	7	29	41	42
République dominicaine	16	47	25	11	22	11	9	17	9	3	8	6	16	46	24
Saint-Kitts-et-Nevis	...	...	...	0	-	-	1	-	-	0	...	...	0	...	...
Saint-Vincent-et-les-Grenadines	0	1	2	0	1	1	4	44	75	0	0	0	0	1	2
Sainte-Lucie	1	2	1	0	1	0	9	-	-	0	0	0	1	2	1
Suriname	2	2	2	1	1	1	16	13	10	0	0	0	2	2	2
Trinité-et-Tobago	1	...	...	0	-	-	0	-	-	0	...	...	1	...	...
Uruguay	3	4	5	0	1	1	1	3	4	0	2	2	3	4	5
Venezuela	7	14	15	1	2	3	0	1	1	1	3	3	7	14	15
Asie de l'Est et du Sud-Est	743	1 382	1 371	140	369	352	1	2	2	93	237	294	704	1 347	1 368
<i>Pays non spécifié</i>	3	2	3	1	0	0	...	...	...	0	1	1	3	2	3
Cambodge	41	82	78	15	26	25	7	14	14	7	22	24	33	82	77
Chine	316	419	458	15	19	25	0	0	0	21	38	65	316	419	458
Indonésie	127	208	251	42	80	88	2	3	3	25	32	60	121	208	251
Malaisie	13	28	23	1	2	2	0	1	1	3	1	1	13	28	23
Mongolie	24	41	45	8	10	14	33	42	55	1	10	10	21	41	45
Myanmar	10	90	84	5	52	37	1	10	7	0	19	22	10	90	84
Philippines	31	87	97	7	55	73	1	4	6	6	11	5	30	87	97
RDP lao	24	61	44	7	13	16	9	17	21	3	31	17	20	60	44
RPD Corée	2	11	3	0	0	0	0	0	0	1	0	0	2	11	3
Thaïlande	26	40	32	2	6	8	0	1	2	3	3	4	26	40	32
Timor-Leste	17	29	29	4	12	10	22	65	54	6	8	11	14	29	29
Viet Nam	111	282	224	34	95	55	4	14	8	17	61	74	97	249	222
Asie du Sud	826	2 390	2 310	512	1 112	1 214	3	6	7	105	716	476	660	2 365	2 238
<i>Pays non spécifié</i>	4	2	4	1	1	0	...	...	...	...	0	0	4	2	4
Afghanistan	33	363	219	21	264	113	6	47	20	5	43	45	28	363	219
Bangladesh	129	400	518	85	182	254	5	11	16	25	152	160	121	375	466
Bhoutan	8	2	1	4	0	1	39	5	5	2	0	0	8	2	1
Inde	330	721	589	244	241	359	2	2	3	20	333	65	311	721	589
Iran, Rép. isl.	33	65	75	1	1	1	0	0	0	1	1	1	33	65	75
Maldives	8	2	2	2	1	1	46	-	18	2	0	0	8	2	2
Népal	44	145	147	28	68	76	8	21	24	6	45	38	41	145	137
Pakistan	193	586	659	112	315	371	6	15	17	36	98	126	68	586	648
Sri Lanka	44	103	95	15	38	38	9	22	22	8	42	40	38	103	95
Caucase et Asie centrale	81	187	187	26	43	43	4	8	8	16	33	34	51	183	176
<i>Pays non spécifié</i>	...	15	12	-	2	2	...	...	...	...	3	4	...	15	12
Arménie	15	25	22	6	5	4	38	-	29	3	2	2	7	24	22
Azerbaïdjan	11	17	15	4	3	2	6	7	4	2	1	2	5	17	15
Géorgie	22	37	41	5	10	9	20	40	37	4	3	4	17	37	38
Kazakhstan	5	18	23	1	1	2	1	1	1	0	2	1	5	18	23
Kirghizistan	10	35	38	4	13	14	8	32	33	3	11	12	4	33	31
Ouzbékistan	10	24	20	2	4	4	1	2	2	3	6	7	10	24	20
Tadjikistan	7	11	13	4	4	6	5	6	9	2	3	3	2	11	13
Turkménistan	1	3	2	0	0	0	1	0	1	0	1	0	1	3	2
Europe et Amérique du Nord	166	432	365	59	96	49	17	33	38	37	64	34	156	354	360
<i>Pays non spécifié</i>	18	60	58	4	12	8	...	...	...	4	13	6	17	59	59
Albanie	64	31	30	30	6	5	118	35	31	22	7	5	62	27	30
Belarus	...	27	29	-	3	3	-	8	7	...	1	2	...	27	29
Bosnie-Herzégovine	27	33	34	9	3	3	-	-	-	3	4	4	27	33	34
Croatie	8	...	...	0	-	-	1	-	-	0	...	...	8	...	...
ERY de Macédoine	11	13	14	4	3	3	33	23	25	2	1	1	8	13	14
Monténégro	...	5	6	-	1	1	-	18	30	...	1	1	...	5	6
République de Moldova	8	65	39	2	19	5	8	126	31	1	12	4	6	65	39
Serbie	31	49	55	9	8	11	26	27	38	5	5	6	29	48	55
Ukraine	...	149	100	-	42	11	-	26	-	...	21	5	...	76	95
Le Pacifique	191	200	193	73	95	80	64	60	49	39	32	41	151	198	187
<i>Pays non spécifié</i>	10	18	15	1	2	3	...	...	...	1	1	1	10	18	15
Fidji	9	15	17	3	3	5	24	31	51	1	3	3	9	15	17
Îles Cook	3	3	2	1	2	2	480	1 376	921	1	0	0	3	3	2
Îles Marshall	12	9	6	6	9	3	803	984	347	3	0	1	1	9	6
Îles Salomon	7	16	25	2	9	12	28	100	127	2	2	6	6	16	24
Kiribati	8	10	16	3	6	8	201	449	555	2	2	5	8	10	16
Micronésie	24	38	15	12	29	8	701	2 010	561	6	4	3	1	38	15
Nauru	0	3	5	0	0	0	14	126	242	0	2	4	0	3	5
Nioué	5	1	1	2	1	1	8 984	3 827	3 815	1	0	0	4	0	0
Palao	4	1	1	2	0	0	1 061	326	258	1	0	0	1	1	1

AIDE DIRECTE À L'ÉDUCATION DE BASE			AIDE DIRECTE À L'ÉDUCATION SECONDAIRE			AIDE DIRECTE À L'ÉDUCATION POSTSECONDAIRE		
MILLIONS DE DOLLARS EU 2015 CONSTANTS			MILLIONS DE DOLLARS EU 2015 CONSTANTS			MILLIONS DE DOLLARS EU 2015 CONSTANTS		
Moyenne annuelle 2002-2003	2014	2015	Moyenne annuelle 2002-2003	2014	2015	Moyenne annuelle 2002-2003	2014	2015
2	0	0	1	1	2	6	4	4
...	0	0	0	...	0	0	0	0
2	9	8	2	5	4	2	3	5
2	4	6	4	3	3	8	8	9
...	...	0	0	-0	...	0	0	0
11	11	11	4	8	5	6	3	3
2	1	1	7	0	1	1	2	4
9	37	35	1	7	8	6	10	8
21	27	23	1	4	3	2	2	1
6	5	5	0	1	4	0	1	2
1	1	1	5	5	4	19	36	42
19	8	8	2	15	10	11	2	3
0	1	1	3	0	0	1	1	1
2	6	18	1	3	4	1	2	1
6	12	14	6	4	5	13	15	13
10	9	6	3	1	4	2	11	4
...	...	...	...	...	...	0	...	...
0	...	0	0	...	...	0	0	0
0	0	0	0	0	...	0	0	0
1	0	0	0	...	...	1	1	1
...	...	...	0	...	...	1	...	...
0	0	0	0	1	1	2	1	2
0	0	0	1	2	2	5	8	8
83	195	187	64	150	212	481	689	642
1	...	0	0	1	1	1	1	3
6	8	12	2	13	17	14	26	22
9	3	3	18	31	54	278	354	357
29	28	12	19	6	22	54	70	66
0	0	0	3	0	0	9	24	20
6	7	11	1	9	9	14	19	19
5	40	15	0	13	11	4	13	14
5	40	69	4	3	3	17	14	17
4	9	13	2	29	16	12	15	9
0	0	0	1	0	0	1	11	2
0	3	4	2	2	2	21	29	18
1	4	3	5	4	8	6	6	5
17	53	44	9	40	69	52	106	90
398	852	946	49	586	342	150	433	486
0	0	0	0	...	0	3	1	3
14	245	91	1	34	34	4	46	50
77	133	198	21	127	132	16	41	75
3	0	0	1	0	0	1	1	1
226	221	340	12	323	55	57	136	156
0	0	0	1	1	1	32	63	72
2	0	0	2	0	0	3	1	1
21	53	56	3	38	28	7	25	24
42	184	239	1	32	59	10	107	96
11	15	21	6	30	32	19	11	8
7	18	18	6	21	21	30	99	97
...	2	2	...	3	4	...	9	6
1	2	2	1	0	1	4	16	15
1	2	1	0	0	1	3	12	11
3	4	4	2	1	1	12	22	26
1	0	0	0	2	1	4	14	19
0	4	4	1	6	7	2	7	7
1	1	1	2	5	5	5	12	8
1	3	4	0	2	2	0	4	3
0	0	0	0	1	0	0	2	2
33	17	16	23	25	17	58	232	266
1	0	3	3	8	4	9	30	41
20	2	2	17	5	3	7	17	19
...	1	0	...	0	0	...	23	24
5	1	1	1	3	3	13	24	27
...	...	...	0	...	...	7	...	...
2	2	2	1	0	0	4	10	10
...	0	0	...	1	0	...	2	4
0	2	2	0	4	3	4	26	29
3	2	2	2	3	2	15	34	33
...	3	4	...	2	1	...	66	80
26	59	39	16	14	21	55	55	51
1	1	2	1	0	0	8	15	10
1	0	1	0	2	0	5	8	7
0	2	1	0	0	0	1	1	0
0	8	0	0	...	0	0	0	0
0	8	9	1	1	5	2	5	6
0	6	8	0	2	5	3	2	2
0	21	2	1	...	...	1	0	0
...	...	0	...	2	4	0	0	0
1	0	...	...	0	0	1	0	0
0	0	0	0	...	0	1	0	0

PART DE L'ÉDUCATION DANS L'APD TOTALE (%)			PART DE L'ÉDUCATION DE BASE DANS L'AIDE TOTALE À L'ÉDUCATION (%)			PART DE L'ÉDUCATION SECONDAIRE DANS L'AIDE TOTALE À L'ÉDUCATION (%)		
Moyenne annuelle 2002-2003	2014	2015	Moyenne annuelle 2002-2003	2014	2015	Moyenne annuelle 2002-2003	2014	2015
14	6	1	26	12	8	14	12	32
8	4	10	30	34	42	20	10	24
3	15	15	38	52	47	30	30	23
5	16	6	18	39	35	35	23	18
2	7	4	-	49	43	36	22	21
8	8	6	53	50	54	22	35	27
19	3	11	33	37	24	52	9	17
11	10	7	54	61	64	11	18	18
8	6	5	77	77	79	10	14	13
11	7	13	76	72	47	11	13	37
12	6	11	6	13	9	21	15	11
8	8	5	55	36	41	14	51	43
10	9	11	9	45	47	64	11	7
7	11	22	49	57	73	28	27	19
4	9	8	27	42	45	24	16	17
10	23	7	67	46	46	20	17	25
-	-	-	-	-	-	-	-	-
4	13	12	24	47	44	39	24	22
4	15	4	31	42	25	20	21	12
7	20	12	42	33	27	4	10	8
14	...	...	1	-	-	4	-	-
19	5	11	16	25	20	15	39	32
10	36	36	10	15	20	18	22	19
8	10	11	19	27	26	13	17	21
4	1	1	46	1	1	2	42	21
9	11	10	38	32	32	17	26	31
14	35	31	5	4	5	7	9	14
7	11	12	33	38	35	20	15	24
8	21	18	6	7	7	25	4	3
12	13	15	33	24	31	5	25	23
10	5	7	55	58	44	3	21	26
3	6	8	23	63	75	18	13	5
10	14	8	29	21	37	13	51	39
1	15	2	15	4	14	28	1	7
4	7	10	6	15	26	10	8	12
7	13	14	22	40	33	36	26	37
8	6	6	30	34	24	16	22	33
8	13	12	62	47	53	13	30	21
1	1	1	14	24	11	-	11	10
2	8	5	64	73	52	14	12	20
10	14	16	66	46	49	19	38	31
14	1	1	53	32	36	25	21	6
11	16	11	74	33	61	6	46	11
27	58	61	2	1	1	2	2	1
40	7	5	33	36	39	31	20	18
10	15	11	63	47	52	14	31	26
5	15	15	58	54	56	19	17	19
7	12	12	34	37	40	19	41	42
5	8	6	32	23	23	20	18	18
-	8	8	-	15	20	-	22	32
5	9	5	39	21	19	20	8	9
3	7	10	36	19	14	17	7	10
7	6	7	25	26	22	17	9	9
2	21	17	21	6	7	6	13	6
5	10	5	39	36	36	25	31	32
5	7	4	17	17	18	28	26	32
4	3	3	52	37	48	24	24	20
3	12	9	36	3	9	11	34	9
4	9	7	35	22	13	23	15	9
3	5	4	0	0	0	20	21	11
18	10	7	47	20	17	34	21	16
...	26	27	-	10	10	-	3	5
6	5	7	34	10	7	12	12	11
6	...	...	2	-	-	2	-	-
4	5	5	36	21	21	21	5	5
-	4	5	-	16	19	-	25	9
6	13	10	23	29	12	15	18	11
2	8	8	28	16	19	16	11	12
...	12	7	-	28	11	-	14	5
18	13	10	38	48	41	21	16	21
14	9	7	13	12	23	11	3	7
21	19	16	28	21	31	10	21	15
42	13	9	32	76	67	25	3	9
18	15	10	48	97	50	26	1	23
8	9	13	29	56	47	26	11	24
36	15	25	32	62	53	20	20	33
18	32	17	49	77	55	25	11	22
0	16	15	47	6	8	23	80	78
41	12	7	34	43	42	19	22	25
14	4	5	46	50	49	22	17	13

TABLEAU 3

Bénéficiaires de l'aide à l'éducation (suite)

	AIDE TOTALE À L'ÉDUCATION			AIDE TOTALE À L'ÉDUCATION DE BASE			AIDE TOTALE À L'ÉDUCATION DE BASE PAR ENFANT EN ÂGE D'ÊTRE SCOLARISÉ DANS LE PRIMAIRE			AIDE TOTALE À L'ÉDUCATION SECONDAIRE			AIDE DIRECTE À L'ÉDUCATION		
	MILLIONS DE DOLLARS EU 2015 CONSTANTS			MILLIONS DE DOLLARS EU 2015 CONSTANTS			MILLIONS DE DOLLARS EU 2015 CONSTANTS			MILLIONS DE DOLLARS EU 2015 CONSTANTS			MILLIONS DE DOLLARS EU 2015 CONSTANTS		
	Moyenne annuelle 2002-2003	2014	2015	Moyenne annuelle 2002-2003	2014	2015	Moyenne annuelle 2002-2003	2014	2015	Moyenne annuelle 2002-2003	2014	2015	Moyenne annuelle 2002-2003	2014	2015
Papouasie-Nouvelle-Guinée	74	46	39	33	19	15	39	15	11	13	11	9	74	46	39
Samoa	11	13	14	4	3	4	132	112	138	2	2	3	11	13	14
Tonga	6	6	11	2	2	5	111	127	336	1	1	1	6	6	11
Tuvalu	2	4	4	1	1	1	517	991	816	0	1	1	2	4	4
Vanuatu	14	16	22	3	7	12	92	185	312	6	3	4	14	16	19
Territoires d'outre-mer**	208	61	58	103	20	22	-	-	-	52	35	30	203	58	57
Anguilla (R-U)	1	...	...	0	...	...	-	...	...	0	...	...	1	...	...
Îles Turques et Caïques (R-U)	0	...	...	0	...	...	-	...	...	...	...	...	0	...	...
Mayotte (France)	145	...	...	72	...	...	-	...	...	36	...	...	145	...	...
Montserrat (R-U)	5	2	0	1	1	0	2 902	-	-	1	1	0	0	1	0
Sainte-Hélène (R-U)	0	1	2	0	0	1	-	-	-	0	0	0	0	1	2
Tokélaou (Nouvelle-Zélande)	5	2	3	2	1	2	11 731	6 118	10 925	1	0	0	4	0	2
Wallis et Futuna (France)	52	56	53	26	18	19	-	-	-	13	34	29	52	56	53
Pays ou région non spécifié	462	1 454	1 463	88	645	671	...	...	...	32	258	138	461	1 441	1 449
Total	6 522	11 543	11 971	2 674	4 790	5 173	5	8	8	929	2 470	2 237	5 544	10 897	10 845
Pays à faible revenu	1 613	2 588	2 312	916	1 403	1 186	13	14	11	254	586	534	1 239	2 297	2 003
Pays à revenu moyen inférieur	2 665	4 969	5 427	1 184	2 039	2 450	4	6	8	382	1 265	1 187	2 247	4 731	4 768
Pays à revenu moyen supérieur	1 398	2 183	2 295	317	602	652	2	3	4	192	279	296	1 217	2 080	2 161
Pays à revenu élevé	54	62	65	8	12	12	1	1	1	7	16	18	52	61	63
Revenu non spécifié	792	1 741	1 873	248	733	873	...	...	...	94	325	201	790	1 728	1 851
Total	6 522	11 543	11 971	2 674	4 790	5 173	5	8	8	929	2 470	2 237	5 544	10 897	10 845
Pays les moins avancés	2 152	3 486	8 710	1 191	1 787	1 641	12	14	12	357	871	838	1 703	3 148	2 916
Afrique du Nord et Asie de l'Ouest	932	1 841	2 382	199	801	1 142	4	17	23	105	253	308	772	1 699	1 811
Afrique subsaharienne	2 416	2 824	2 919	1 278	1 334	1 348	11	9	8	360	689	739	1 909	2 494	2 491
Amérique latine et Caraïbes	495	773	724	195	275	252	3	5	4	88	152	143	477	759	708
Asie de l'Est et du Sud-Est	743	1 382	1 371	140	369	352	1	2	2	93	237	294	704	1 347	1 368
Asie du Sud	826	2 390	2 310	512	1 112	1 214	3	6	7	106	716	476	660	2 365	2 238
Caucase et Asie centrale	81	187	187	26	43	43	4	8	8	16	33	34	51	183	176
Europe et Amérique du Nord	167	432	365	59	96	49	17	33	38	37	64	34	156	354	360
Le Pacifique	191	200	193	73	95	80	64	60	49	39	32	41	151	198	187
Territoires d'outre-mer	208	61	58	103	20	22	-	-	-	52	35	30	203	58	57
Pays ou région non spécifié	462	1 454	1 463	88	645	671	...	...	...	32	258	138	461	1 441	1 449
Total	6 522	11 543	11 971	2 674	4 790	5 173	5	8	8	929	2 470	2 237	5 544	10 897	10 845

Source : OCDE-CAD, base de données du SRC (2017).

* Les décaissements de l'aide pour 2002-2003 renvoient à l'ancien Soudan, avant la sécession du Soudan du Sud en 2011. À compter de 2011, les décaissements de l'aide ont fait l'objet d'une distinction par l'OCDE et renvoient au Soudan et au Soudan du Sud.

** Ainsi que définie par la liste OCDE-CAD des receveurs.

(...) indique que les données ne sont pas disponibles, (-) représente une valeur nulle.

Les pourcentages de l'aide à l'éducation dans l'APD totale ne sont pas les mêmes que dans le tableau 2, parce que la base de données du CAD est utilisée pour les donateurs tandis que celle du SNPC est utilisée pour les receveurs.

Malte et la Slovénie ne figurent pas dans le tableau car ils ont été retirés en 2005 de la liste OCDE-CAD des receveurs. Cependant, l'aide qu'ils ont reçue en 2002-2003 est comprise dans les totaux.

La classification des pays par niveau de revenu est telle que définie par la Banque mondiale, mais inclut uniquement les pays figurant dans le tableau. Elle est basée sur la liste des pays par niveau de revenu révisée en juillet 2016.

Toutes les données présentées sont basées sur les décaissements bruts.

Les moyennes 2002-2003 ne tiennent pas compte des donateurs pour lesquels les données ne sont pas disponibles.

AIDE DIRECTE À L'ÉDUCATION DE BASE			AIDE DIRECTE À L'ÉDUCATION SECONDAIRE			AIDE DIRECTE À L'ÉDUCATION POSTSECONDAIRE		
MILLIONS DE DOLLARS EU 2015 CONSTANTS			MILLIONS DE DOLLARS EU 2015 CONSTANTS			MILLIONS DE DOLLARS EU 2015 CONSTANTS		
Moyenne annuelle 2002-2003	2014	2015	Moyenne annuelle 2002-2003	2014	2015	Moyenne annuelle 2002-2003	2014	2015
20	2	2	6	2	2	22	7	9
1	2	1	1	2	1	3	7	6
1	1	3	1	0	0	3	3	3
1	0	0	0	...	0	1	2	1
0	6	10	4	3	3	4	6	5
1	11	12	1	30	25	1	1	0
...	...	...	0	...	...	0	...	...
0	...	...	...	...	...	...	...	...
...	...	...	...	...	...	0	...	...
0	...	...	...	0	...	0	0	0
...	...	...	0	...	...	...	0	0
0	0	1	...	...	...	0	...	...
...	11	11	...	30	25	0	0	0
48	457	491	12	164	48	322	456	565
1 632	3 093	3 396	406	1 622	1 349	2 395	3 435	3 673

562	916	747	76	342	315	266	355	373
809	1 313	1 584	194	902	754	911	1 302	1 356
162	344	398	114	150	170	809	1 173	1 219
2	3	2	4	11	13	36	29	31
97	517	664	17	217	97	374	575	694
1 632	3 093	3 396	406	1 622	1 349	2 395	3 435	3 673

750	1 152	1 031	137	554	533	383	511	551

89	575	725	50	140	100	571	674	724
801	752	789	121	398	459	539	510	553
148	157	173	64	93	103	188	286	289
83	195	187	64	150	212	481	689	642
398	852	946	49	586	342	150	433	486
7	18	18	6	21	21	30	99	97
33	17	16	23	25	17	58	232	266
26	59	39	16	14	21	55	55	51
1	11	12	1	30	25	1	1	0
48	457	491	12	164	48	322	456	565
1 632	3 093	3 396	406	1 622	1 349	2 395	3 435	3 673

PART DE L'ÉDUCATION DANS L'APD TOTALE (%)			PART DE L'ÉDUCATION DE BASE DANS L'AIDE TOTALE À L'ÉDUCATION (%)			PART DE L'ÉDUCATION SECONDAIRE DANS L'AIDE TOTALE À L'ÉDUCATION (%)		
Moyenne annuelle 2002-2003	2014	2015	Moyenne annuelle 2002-2003	2014	2015	Moyenne annuelle 2002-2003	2014	2015
19	9	6	45	42	37	17	23	22
24	15	14	35	26	29	21	18	18
24	8	15	26	34	49	17	10	11
19	15	8	36	32	30	11	16	23
34	18	12	20	43	54	40	19	17
64	23	22	49	34	38	25	57	52
23	...	...	18	...	...	72	...	...
19	...	...	100	...	...	-	...	...
76	...	...	50	...	...	25	...	...
10	7	0	26	43	27	24	22	14
7	0	2	6	47	47	91	24	23
52	11	29	49	51	63	21	25	19
75	66	50	50	33	37	25	60	55
5	4	3	19	44	46	7	18	9
9	8	7	41	41	43	14	21	19

8	8	6	57	54	51	16	23	23
9	9	9	44	41	45	14	25	22
9	10	10	23	28	28	12	13	13
14	14	18	14	20	18	6	25	28
6	4	3	-	-	-	12	19	11
9	8	7	41	41	43	14	21	19

9	8	21	55	51	19	17	25	10

13	8	8	21	44	48	11	14	13
9	7	6	53	47	46	15	24	25
7	8	6	39	36	35	9	20	20
8	10	11	35	22	13	22	15	9
8	13	12	62	47	53	13	30	21
5	8	6	32	23	23	20	18	18
4	9	7	19	27	26	13	17	21
18	13	12	38	48	41	21	16	21
64	23	22	49	34	38	25	57	52
5	4	3	19	44	46	7	18	9
9	8	7	41	41	43	14	21	19

TABLEAU 4

Bénéficiaires de l'APD

	APD TOTALE			APD PAR HABITANT			APD SECTORIELLE			REMISE DE DETTE ET AUTRES ACTES CONCERNANT LA DETTE		
	MILLIONS DE DOLLARS EU 2015 CONSTANTS			MILLIONS DE DOLLARS EU 2015 CONSTANTS			MILLIONS DE DOLLARS EU 2015 CONSTANTS			MILLIONS DE DOLLARS EU 2015 CONSTANTS		
	Moyenne annuelle 2002-2003	2014	2015	Moyenne annuelle 2002-2003	2014	2015	Moyenne annuelle 2002-2003	2014	2015	Moyenne annuelle 2002-2003	2014	2015
Afrique du Nord et Asie de l'Ouest	7 363	23 041	30 997	21	66	72	4 107	15 166	13 132	233	83	42
<i>Pays non spécifié</i>	94	815	6 474	...	...	...	39	398	564	1	...	...
Algérie	224	221	194	7	4	2	144	198	161	...	...	...
Arabie saoudite	4	...	...	1	...	...	4	...	...	...	...	...
Bahrein	1	...	...	129	...	...	1	...	...	...	...	...
Égypte	1 602	4 017	3 567	16	39	27	980	2 212	1 483	157	82	32
Iraq	1 388	1 226	1 497	47	39	41	782	699	581	...	...	...
Jordanie	1 012	2 718	2 388	188	364	283	318	1 372	1 181	58	...	...
Liban	124	850	1 163	101	146	167	94	520	528	...	...	...
Libye	...	179	158	...	34	25	...	118	66	...	...	...
Maroc	700	2 415	2 005	16	66	43	470	2 384	1 956	302	...	9
Oman	4	...	...	30	...	...	4	...	...	...	...	...
Palestine	567	2 166	1 879	323	579	424	431	1 510	1 252	...	...	...
République arabe syrienne	97	1 742	4 889	5	224	264	66	262	329	2	...	...
Soudan*	388	855	1 049	15	22	22	92	400	521	4	0	0
Tunisie	371	950	894	26	84	43	249	778	774	...	0	0
Turquie	473	3 723	3 195	3	44	27	229	3 533	2 926	...	...	...
Yémen	313	1 166	1 646	12	44	57	203	782	810	13	...	...
Afrique subsaharienne	26 027	41 565	45 359	38	60	48	12 635	32 289	34 017	7 085	237	993
<i>Pays non spécifié</i>	1 325	3 228	2 649	...	...	...	671	1 815	2 054	1	4	6
Angola	481	265	453	28	10	15	196	250	438	...	...	...
Afrique du Sud	496	1 215	1 545	13	20	26	437	1 200	1 458	...	...	...
Bénin	322	558	468	35	57	40	216	500	428	56	5	5
Botswana	48	108	81	18	45	29	36	107	79	2	0	0
Burkina Faso	594	1 059	1 069	39	64	55	374	855	797	61	8	8
Burundi	223	465	397	27	48	33	115	381	327	4	12	4
Cabo Verde	125	224	175	259	450	293	101	194	152	0	0	0
Cameroun	982	820	727	44	38	28	297	696	601	601	...	0
Comores	33	67	70	45	97	83	28	61	62	2	2	2
Congo	96	110	132	19	24	19	53	86	86	22	0	0
Côte d'Ivoire	982	1 084	988	38	42	29	277	579	538	498	2	1
Djibouti	84	158	194	102	188	191	66	102	134	0	0	0
Érythrée	285	72	95	70	...	...	152	60	86	...	...	...
Éthiopie	1 671	3 317	3 352	21	37	33	894	2 662	2 525	106	0	0
Gabon	135	111	117	24	66	57	65	108	112	63	2	2
Gambie	67	99	129	48	52	54	50	89	84	5	0	...
Ghana	1 051	1 068	1 882	42	42	65	574	1 044	1 505	190	...	...
Guinée	319	522	602	27	46	43	205	359	348	49	4	35
Guinée équatoriale	29	8	11	36	1	9	23	6	8	4	1	1
Guinée-Bissau	122	101	99	74	61	52	50	74	77	55	3	2
Kenya	617	2 729	2 761	14	59	54	457	2 387	2 436	14	5	15
Lesotho	103	126	104	41	51	39	79	118	97	0	0	0
Libéria	89	688	1 139	26	170	243	18	511	617	14	...	36
Madagascar	604	559	729	27	25	28	385	414	492	108	2	1
Malawi	531	925	1 104	38	56	61	377	827	966	54	3	5
Mali	653	1 144	1 282	41	72	68	438	753	883	76	11	84
Maurice	41	100	119	4	35	61	40	95	90	...	...	...
Mauritanie	329	279	388	107	66	78	165	214	253	107	1	0
Mozambique	2 077	1 986	1 953	84	77	65	940	1 677	1 635	821	10	22
Namibie	135	258	180	72	94	58	120	254	176	...	...	...
Niger	460	837	901	31	48	44	233	499	478	104	5	6
Nigéria	378	2 404	2 514	2	14	13	316	2 347	2 383	46	...	...
Ouganda	1 052	1 587	1 693	34	43	42	669	1 476	1 529	78	...	...
République centrafricaine	59	545	505	14	127	99	44	210	200	11	4	1
République démocratique du Congo	4 218	2 251	2 715	63	32	34	617	1 639	1 681	2 996	133	111
République-Unie de Tanzanie	1 702	2 473	2 706	41	51	48	929	2 292	2 484	337	1	2
Rwanda	423	938	1 108	40	91	93	248	913	1 059	33	1	4
Sao Tomé-et-Principe	37	37	53	221	222	258	27	34	44	8	0	1
Sénégal	603	1 072	981	43	76	58	476	970	880	76	9	8
Seychelles	6	15	11	401	132	73	6	14	11	...	...	...
Sierra Leone	444	842	1 015	80	145	147	167	389	351	81	...	30
Somalie	166	932	1 259	21	105	116	45	462	514	2	0	0
Soudan du Sud*	...	1 816	1 694	...	165	136	...	541	692	...	...	...
Swaziland	28	90	105	26	68	72	20	87	102	...	...	...
Tchad	320	396	1 176	26	29	43	224	212	288	33	4	594
Togo	73	211	228	10	30	27	50	194	190	13	3	3
Zambie	1 187	963	883	70	63	49	543	928	856	413	0	4
Zimbabwe	220	700	815	15	50	51	123	605	728	...	...	...
Amérique latine et Caraïbes	6 639	10 146	11 799	12	19	19	4 426	8 824	9 331	606	18	554
<i>Pays non spécifié</i>	570	2 109	2 319	...	...	...	396	1 330	1 321	2	...	...
Antigua-et-Barbuda	6	2	3	119	28	16	6	2	2	...	...	...
Argentine	100	70	147	3	1	-1	65	68	65	6	...	76
Aruba	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Barbade	3	...	...	42	...	...	2	...	...	...	...	...
Belize	13	32	35	70	107	76	9	30	28	3	0	0
Bolivie	1 026	639	842	93	64	73	564	626	598	339	...	...
Brésil	388	963	1 183	1	4	5	231	949	1 164	...	1	0
Chili	68	227	85	2	14	3	61	223	79	1	...	...
Colombie	815	1 146	1 418	15	26	28	718	1 079	1 343	1	0	0
Costa Rica	55	76	137	4	11	23	39	71	132	...	1	1
Cuba	70	94	559	6	23	49	58	82	73	...	5	474
Dominique	13	16	22	290	226	160	10	14	7	...	...	...
El Salvador	221	144	150	36	16	14	117	124	127	4	1	0

TABLEAU 4

Bénéficiaires de l'APD (suite)

	APD TOTALE			APD PAR HABITANT			APD SECTORIELLE			REMISE DE DETTE ET AUTRES ACTES CONCERNANT LA DETTE		
	MILLIONS DE DOLLARS EU 2015 CONSTANTS			MILLIONS DE DOLLARS EU 2015 CONSTANTS			MILLIONS DE DOLLARS EU 2015 CONSTANTS			MILLIONS DE DOLLARS EU 2015 CONSTANTS		
	Moyenne annuelle 2002-2003	2014	2015	Moyenne annuelle 2002-2003	2014	2015	Moyenne annuelle 2002-2003	2014	2015	Moyenne annuelle 2002-2003	2014	2015
Équateur	290	204	384	15	10	19	216	182	348	8	...	...
Grenade	10	36	37	103	375	225	10	16	21	...	...	...
Guatemala	304	299	455	20	17	25	225	269	426	...	0	0
Guyana	81	140	62	113	210	40	51	137	54	15	...	...
Haïti	189	968	1 052	21	102	97	129	780	842	1	1	0
Honduras	387	614	600	62	76	67	210	581	546	53	...	...
Jamaïque	102	112	105	6	34	21	63	108	78	10	0	0
Mexique	224	845	508	1	7	2	215	838	496	1	...	...
Nicaragua	621	412	516	130	72	75	329	389	476	153	...	...
Panama	43	37	32	8	-50	2	32	34	27	10	0	0
Paraguay	87	125	130	10	10	8	51	122	125	...	0	0
Pérou	637	471	523	19	11	11	382	433	507	12	9	1
République dominicaine	164	206	348	12	16	26	106	193	332	...	...	...
Saint-Kitts-et-Nevis	4	...	...	300	...	...	4	...	...	...	...	...
Saint-Vincent-et-les-Grenadines	6	9	19	50	91	124	4	5	9	5	...	...
Sainte-Lucie	15	16	24	152	105	74	15	10	12	...	...	...
Suriname	37	12	17	27	25	28	34	12	17	...	...	...
Trinité-et-Tobago	5	...	...	-5	...	...	5	...	...	0	...	...
Uruguay	15	84	48	5	26	6	13	83	46	1	...	...
Venezuela	70	38	42	3	1	1	54	34	32	...	...	...
Asie de l'Est et du Sud-Est	8 860	13 497	12 552	5	7	6	5 346	11 218	11 359	332	1 004	86
<i>Pays non spécifié</i>	77	269	322	...	...	...	44	203	232	...	...	...
Cambodge	434	764	757	39	52	43	330	739	721	...	...	...
Chine	2 235	1 212	1 491	1	-1	-0	1 654	1 181	1 451	...	...	...
Indonésie	1 812	1 852	2 036	7	-2	-0	864	1 757	1 939	308	29	24
Malaisie	169	136	125	4	1	-0	45	119	118	...	...	...
Mongolie	197	324	294	94	109	80	135	311	270	...	...	...
Myanmar	97	1 855	1 223	2	26	22	60	711	971	12	968	2
Philippines	1 064	1 393	1 200	8	7	5	381	849	877	9	6	6
RDP lao	241	435	538	52	71	69	201	403	468	2	...	...
RPD Corée	181	78	134	8	6	5	75	53	44	...	...	55
Thaïlande	686	568	327	-5	5	1	319	513	254	...	...	...
Timor-Leste	231	217	213	217	206	171	199	203	207	...	...	...
Viet Nam	1 437	4 395	3 894	19	46	34	1 039	4 175	3 806	1	0	0
Asie du Sud	10 849	18 383	19 944	7	12	11	5 989	16 806	17 860	1 222	21	55
<i>Pays non spécifié</i>	262	252	307	...	...	...	112	110	142	...	...	...
Afghanistan	1 400	4 580	4 301	66	156	130	639	4 024	3 731	63	9	11
Bangladesh	1 346	2 865	3 188	8	15	16	1 002	2 544	2 720	125	2	2
Bhoutan	55	131	108	124	171	126	46	127	99	...	...	...
Inde	3 014	4 634	5 339	1	2	2	2 367	4 514	5 230	1	...	...
Iran, Rép. Isl.	125	113	122	2	1	1	84	97	108	...	...	...
Maldives	19	30	39	81	56	66	14	27	30	...	...	...
Népal	429	942	1 356	16	31	43	363	916	1 038	12	0	0
Pakistan	3 584	3 982	4 359	11	20	20	1 000	3 640	3 979	1 076	10	43
Sri Lanka	615	853	825	27	24	20	362	806	783	7	...	...
Caucase et Asie centrale	1 755	2 471	3 243	24	34	39	1 084	2 341	2 512	5	...	-
<i>Pays non spécifié</i>	3	190	151	...	...	...	3	178	136	...	...	...
Arménie	314	276	409	90	89	115	231	261	354	...	...	...
Azerbaïdjan	322	242	160	40	23	7	147	238	144	...	...	...
Géorgie	322	611	558	63	151	122	223	561	512	...	...	...
Kazakhstan	211	89	131	16	5	5	138	86	88	...	...	...
Kirghizistan	195	365	832	38	107	129	133	345	354	5	...	...
Ouzbékistan	200	338	501	8	11	14	117	328	485	...	...	...
Tadjikistan	162	336	473	25	43	50	79	321	416	...	...	...
Turkménistan	25	25	27	8	7	4	13	24	22	...	...	...
Europe et Amérique du Nord	3 896	5 061	5 576	46	60	69	2 015	4 148	4 450	1 022	15	26
<i>Pays non spécifié</i>	565	1 307	1 519	...	...	...	292	1 038	1 090	55	...	...
Albanie	353	310	423	108	97	115	269	277	316	...	...	...
Belarus	...	105	109	...	13	11	...	101	102	...	...	...
Bosnie-Herzégovine	473	612	518	144	165	93	339	534	422	13	1	26
Croatie	132	...	...	28	...	...	90	...	...	...	...	...
ERY de Macédoine	263	255	285	133	102	103	202	253	250	1	...	...
Monténégro	5	125	140	13	161	161	5	102	132	...	14	...
République de Moldova	138	496	371	36	146	88	101	481	356	0	...	...
Serbie	1 982	622	729	227	52	44	730	561	659	1 008	...	...
Ukraine	...	1 229	1 481	...	31	32	...	803	1 123	...	...	...
Le Pacifique	1 037	1 587	1 872	130	197	185	759	1 506	1 670	1	...	...
<i>Pays non spécifié</i>	76	208	230	...	...	...	62	181	192	...	...	...
Îles Cook	7	25	27	225	2 693	2 426	7	25	22	...	...	...
Fidji	44	81	103	52	106	115	34	78	98	...	...	...
Kiribati	24	70	65	224	733	580	23	70	65	...	...	...
Îles Marshall	66	57	60	1 146	1 051	1 077	10	52	54	...	...	...
Micronésie	136	119	85	1 061	1 125	783	21	117	74	...	...	...
Nauru	24	19	31	1 393	2 252	3 125	4	18	29	...	...	...
Nioué	11	11	20	4 557	13 632	19 539	6	6	14	...	...	...
Palaos	30	22	14	1 432	1 118	664	13	22	14	...	...	...
Papouasie-Nouvelle-Guinée	401	526	628	37	78	77	382	522	618	...	...	...
Samoa	45	85	102	199	474	486	44	76	98	...	...	...
Îles Salomon	92	173	196	98	347	325	79	164	191	1	...	...
Tonga	27	72	71	252	758	645	25	62	61	...	...	...
Tuvalu	11	30	50	901	3 430	4 965	10	28	48	...	...	...
Vanuatu	43	88	190	153	388	704	39	86	94	0	...	...

TABLEAU 4

Bénéficiaires de l'APD (suite)

	APD TOTALE			APD PAR HABITANT			APD SECTORIELLE			REMISE DE DETTE ET AUTRES ACTES CONCERNANT LA DETTE		
	MILLIONS DE DOLLARS EU 2015 CONSTANTS			MILLIONS DE DOLLARS EU 2015 CONSTANTS			MILLIONS DE DOLLARS EU 2015 CONSTANTS			MILLIONS DE DOLLARS EU 2015 CONSTANTS		
	Moyenne annuelle 2002-2003	2014	2015	Moyenne annuelle 2002-2003	2014	2015	Moyenne annuelle 2002-2003	2014	2015	Moyenne annuelle 2002-2003	2014	2015
Territoires d'outre-mer**	327	258	262	1 464	1 134	861	298	243	230	-	-	-
Anguilla (R-U)	3	...	...	180	...	...	3	...	...	...	...	...
Îles Turques et Caïques (R-U)	2	...	...	141	...	...	2	...	...	...	...	...
Mayotte (France)	190	...	...	...	...	...	190	...	...	...	...	...
Montserrat (R-U)	48	36	53	4 451	8 012	10 478	22	30	50	2	...	...
Sainte-Hélène (R-U)	6	122	94	2 154	16 419	10 239	6	121	92	...	...	...
Tokelau (Nouvelle-Zélande)	10	16	9	4 405	18 694	8 727	6	8	5	...	...	...
Wallis et Futuna (France)	69	84	106	3 382	6 220	6 634	69	84	82	...	...	...
Pays ou région non spécifié	9 869	32 952	42 600	...	...	...	4 875	16 691	17 595	7	58	57
Total	76 622	148 962	174 204	13	27	25	41 533	109 231	112 156	10 513	1 436	1 813
Pays à faible revenu	19 541	32 748	36 137	43	52	56	9 279	25 405	26 064	5 174	231	1 028
Pays à revenu moyen inférieur	28 501	53 384	58 775	12	18	20	16 171	43 546	44 840	4 125	1 107	139
Pays à revenu moyen supérieur	15 092	20 841	22 149	7	9	9	9 055	17 692	17 482	2 149	35	506
Pays à revenu élevé	396	453	372	4	4	3	283	439	268	7	...	76
Revenu non spécifié	13 092	41 536	56 771	...	...	...	6 746	22 149	23 503	13	62	63
Total	76 622	148 962	174 204	13	27	25	41 533	109 231	112 156	10 513	1 436	1 813
Pays les moins avancés	24 654	42 437	42 437	35	45	49	12 459	32 647	34 031	5 864	1 204	983
Afrique du Nord et Asie de l'Ouest	7 363	23 041	30 997	21	66	72	4 107	15 166	13 132	233	83	42
Afrique subsaharienne	26 027	41 565	45 359	38	60	48	12 635	32 289	34 017	7 085	237	993
Amérique latine et Caraïbes	6 639	10 146	11 799	12	19	19	4 426	8 824	9 331	606	18	554
Asie de l'Est et du Sud-Est	8 860	13 497	12 552	5	7	6	5 346	11 218	11 359	332	1 004	86
Asie du Sud	10 849	18 383	19 944	7	12	11	5 989	16 806	17 860	1 222	21	55
Caucase et Asie centrale	1 755	2 471	3 243	24	34	39	1 084	2 341	2 512	5	...	...
Europe et Amérique du Nord	3 896	5 061	5 576	46	60	69	2 015	4 148	4 450	1 022	15	26
Le Pacifique	1 037	1 587	1 587	130	197	185	759	1 506	1 670	1	...	...
Territoires d'outre-mer	327	258	262	1 464	1 134	861	298	243	230	-	...	...
Pays ou région non spécifié	9 869	32 952	42 600	...	...	...	4 875	16 691	17 595	7	58	57
Total	76 622	148 962	173 919	13	27	25	41 533	109 231	112 156	10 513	1 436	1 813

Source : OCDE-CAD, base de données du SRC (2017).

* Les décaissements de l'aide pour 2002-2003 renvoient à l'ancien Soudan, avant la sécession du Soudan du Sud en 2011. À compter de 2011, les décaissements de l'aide ont fait l'objet d'une distinction par l'OCDE et renvoient au Soudan et au Soudan du Sud.

** Ainsi que définie par la liste OCDE-CAD des receveurs.

(...) indique que les données ne sont pas disponibles, (-) représente une valeur nulle.

Les pourcentages de l'aide à l'éducation dans l'APD totale ne sont pas les mêmes que dans le tableau 2, parce que la base de données du CAD est utilisée pour les donateurs tandis que celle du SNPC est utilisée pour les receveurs.

Malte et la Slovaquie ne figurent pas dans le tableau car ils ont été retirés en 2005 de la liste OCDE-CAD des receveurs. Cependant, l'aide qu'ils ont reçue en 2002-2003 est comprise dans les totaux.

La classification des pays par niveau de revenu est telle que définie par la Banque mondiale, mais inclut uniquement les pays figurant dans le tableau. Elle est basée sur la liste des pays par niveau de revenu révisée en juillet 2016.

Toutes les données présentées sont basées sur les décaissements bruts.

Les moyennes 2002-2003 ne tiennent pas compte des donateurs pour lesquels les données ne sont pas disponibles.

Annexe sur l'obligation de rendre des comptes

Cette annexe présente les indicateurs transnationaux relatifs à l'obligation de rendre des comptes dans l'éducation. Ensemble, ils montrent dans quelle mesure les autorités rendent des comptes sur les efforts qu'elles déploient pour garantir une éducation inclusive et équitable de bonne qualité. Les notes explicatives ci-dessous décrivent les différents indicateurs et les sources associées.

INSCRIPTION DU DROIT À L'ÉDUCATION DANS LA CONSTITUTION DES PAYS

D'après cet indicateur, le droit à l'éducation peut être :

Opposable : ce droit est inscrit dans la constitution nationale, qui prévoit que tout individu lésé aura la possibilité d'exercer un recours devant une juridiction indépendante pour obtenir réparation.

Non opposable : bien que ce droit soit officiellement reconnu par le système juridique, les individus lésés n'ont pas la possibilité d'exercer un recours judiciaire ou quasi judiciaire effectif en cas de violation de leur droit à l'éducation.

Non reconnu : le droit à l'éducation n'est pas inscrit dans la constitution nationale.

Source : ActionAid International (2017) sur le statut du droit à l'éducation dans les constitutions nationales.

RAPPORTS NATIONAUX DE SUIVI SUR L'ÉDUCATION

Cet indicateur montre si le pays a ou non produit au moins un rapport national de suivi entre 2010 et 2016 (oui/non).

Source : Analyse des rapports nationaux de suivi sur l'éducation par l'équipe du Rapport GEM.

INDICE DE TRANSPARENCE DU BUDGET

Il s'agit d'une mesure de la transparence du budget du gouvernement central, qui varie entre 0 (absence de transparence) et 100 (transparence totale). Tout score supérieur ou égal à 61 représente un niveau de transparence suffisant. Les pays qui obtiennent un score compris entre 0 et 20 disposent d'informations très limitées ou non accessibles au public.

Source : International Budget Partnership (2015), Enquête sur le budget ouvert.

CAPACITÉ DU SECTEUR PUBLIC

Cet indicateur s'intéresse aux mesures liées aux droits de propriété et à la gouvernance fondée sur les règles ; à la qualité de la gestion budgétaire et financière ; à l'efficacité de la mobilisation des revenus ; à la qualité de l'administration publique ; et à la transparence, la reddition de comptes et la corruption dans le secteur public. Les scores vont de 0 (faible capacité) à 6 (forte capacité).

Source : Catégorie « gestion du secteur public » de l'Évaluation de la politique et des institutions nationales (EPIN) de la Banque mondiale.

PERCEPTION DE LA CORRUPTION DANS LE SYSTÈME ÉDUCATIF

Cet indicateur montre le *pourcentage de personnes qui estiment que le système éducatif est corrompu ou extrêmement corrompu*. Il se fonde sur les réponses de 107 pays, comptabilisées sur une échelle allant de 1 (niveau de corruption extrêmement faible) à 5 (niveau de corruption extrêmement élevé).

Source : Baromètre mondial de la corruption de Transparency International (2013).

ÉLECTIONS LIBRES ET RÉGULIÈRES

Des élections libres sont caractérisées par des règles cohérentes et clairement établies et un cadre de participation transparent au cours de la période précédant le vote. Des élections régulières se définissent par l'absence de tentative d'intimidation des électeurs et par un accès ouvert au scrutin et un comptage précis le jour de l'élection. Cette base de données évalue les élections de dirigeants ayant eu lieu entre 1975 et 2011 dans 169 pays. Les élections étaient jugées *libres* lorsqu'au moins quatre des sept variables associées étaient présentes/positives, et *régulières* lorsqu'au moins deux des trois variables associées étaient présentes/positives. Les résultats communiqués ne concernent que les élections jugées à la fois libres et régulières. Le *pourcentage total d'élections libres et régulières* de dirigeants est indiqué, avec entre parenthèses le nombre d'élections utilisé pour calculer ledit pourcentage.

Sources : Base de données sur les élections libres et régulières (Free and Fair Elections Database) de l'université d'Oxford, et Bishop et Hoeffler (2016).

POLITIQUES NATIONALES D'EXAMEN

Ce tableau décrit les politiques nationales d'examen en vigueur dans 101 systèmes éducatifs. L'indicateur se fonde sur la façon dont les tests nationaux (évaluations et examens) sont utilisés pour assurer la responsabilité des établissements scolaires et de l'équipe éducative au primaire et au premier cycle du secondaire. Les catégories sont les suivantes :

- Politiques utilisant les notes des élèves pour sanctionner ou récompenser les écoles ou l'équipe éducative (P) ;
- Politiques organisant la publication des résultats aux examens pour assurer la concurrence sur le marché, mais ne prévoyant aucune sanction ni récompense (E) ;
- Politiques agréant les résultats aux examens au niveau national ou régional sans les utiliser pour garantir la responsabilité des établissements scolaires (S) ;
- Pays n'organisant aucun examen national au primaire ou au premier cycle du secondaire (N).

Source : Adaptation de la catégorisation de Smith (2017) par l'équipe du *Rapport GEM*.

NIVEAU MINIMAL DE FORMATION DES ENSEIGNANTS CERTIFIÉS

Cet indicateur présente le niveau de formation obtenu après achèvement du programme de formation des enseignants. Les enseignants du primaire et du secondaire sont présentés dans deux colonnes distinctes. Les niveaux de formation sont fondés sur la Classification internationale type de l'éducation (CITE) de 1997. La première analyse des données sources a été soumise aux agents nationaux pour confirmation.

Source : Analyse par l'équipe du *Rapport GEM* de l'Approche systémique pour de meilleurs résultats dans le domaine de l'éducation (SABER) de la Banque mondiale et des enquêtes de l'Équipe spéciale internationale sur les enseignants pour Éducation 2030.

Définition de l'obligation de rendre des comptes et principales approches

Ce rapport définit l'obligation de rendre des comptes comme un processus permettant aux personnes ou aux institutions de s'acquitter de leurs responsabilités et d'atteindre leurs objectifs. Elle se compose de trois éléments : a) des responsabilités clairement définies ; b) une obligation de rendre des comptes sur la façon dont les responsabilités ont été acquittées ; et c) une justification juridique, politique, sociale ou morale de l'obligation de rendre des comptes. Différentes approches sont couramment utilisées pour mettre en œuvre cette obligation.

	ÉTAT							ÉCOLES	ENSEIGNANTS	
	INSCRIPTION DU DROIT À L'ÉDUCATION DANS LA CONSTITUTION DES PAYS	RAPPORTS NATIONAUX DE SUIVI SUR L'ÉDUCATION	INDICE DE TRANSPARENCE DU BUDGET	CAPACITÉ DU SECTEUR PUBLIC	PERCEPTION DE LA CORRUPTION DANS LE SYSTÈME ÉDUCATIF	ÉLECTIONS LIBRES	ÉLECTIONS RÉGULIÈRES	POLITIQUES NATIONALES D'EXAMEN	NIVEAU MINIMAL DE FORMATION DES ENSEIGNANTS CERTIFIÉS (PRIMAIRE)	NIVEAU MINIMAL DE FORMATION DES ENSEIGNANTS CERTIFIÉS (SECONDAIRE)
Résultats possibles	Opposable ; non opposable ; non reconnu	Oui : au moins un rapport pendant la période couverte ; non : aucun rapport pendant la période couverte	0 (= absence de transparence) – 100 (= transparence totale)	0 (= faible capacité) – 6 (= forte capacité)	% de personnes qui estiment que le système éducatif est corrompu ou extrêmement corrompu	% d'élections libres (nombre d'élections)	% d'élections régulières (nombre d'élections)	Sanction et récompense (P) ; concurrence sur le marché (E) ; hors responsabilité de l'établissement scolaire (S) ; absence d'exams nationaux (N)	Égal ou inférieur au niveau 4A de la CITE ; niveau 5A de la CITE ; niveau 5B de la CITE ; supérieur au niveau 5A de la CITE	Égal ou inférieur au niveau 4A de la CITE ; niveau 5B de la CITE ; niveau 5A de la CITE ; supérieur au niveau 5A de la CITE
Source(s) des données	ActionAid International	Analyse des rapports nationaux de suivi sur l'éducation par l'équipe du Rapport GEM	International Budget Partnership	EPIN Banque mondiale	Baromètre mondial de la corruption de Transparency International	Base de données sur les élections libres et régulières	Base de données sur les élections libres et régulières	Smith (2017) et analyse de l'équipe du Rapport GEM	Analyse de l'Approche SABER et des enquêtes de l'Équipe spéciale internationale sur les enseignants pour l'éducation 2030 par l'équipe du Rapport GEM	Égal ou inférieur au niveau 4A de la CITE ; niveau 5B de la CITE ; niveau 5A de la CITE ; supérieur au niveau 5A de la CITE
Année des données	2017	2010-2016 ¹⁵	2015	2013-2015 ⁶	2013	1975-2011 ¹³	1975-2011 ¹³	2017	2010-2016 ⁶	2010-2016 ⁶
PAYS OU TERRITOIRE										
Plusieurs noms ont été modifiés conformément à la liste révisée des noms abrégés aux fins d'élaboration des tableaux annexes.										
Afrique du Nord et Asie de l'Ouest										
Algérie	Non opposable	Non	19	...	62 %	0 % (1)	100 % (1)	...	Niveau 5A de la CITE	Niveau 5A de la CITE
Arabie saoudite	Non opposable	Non	0	...	...	...	...	...	8	8
Bahrein	Non opposable	Oui	...	...	...	...	...	...	...	...
Égypte	Opposable	Non	16	...	67 %	0 % (1)	0 % (1)	...	Niveau 5A de la CITE	Niveau 5A de la CITE
Émirats arabes unis	Non opposable	Oui	...	...	...	...	...	S	...	...
Iraq	Non opposable	Non	3	...	22 %	0 % (1)	0 % (1)	...	...	...
Israël	Non reconnu	Oui	...	...	23 %	100 % (8)	100 % (8)	E	...	...
Jordanie	Opposable	Oui	55	...	...	...	...	S	Niveau 5A de la CITE	Supérieur au niveau 5A de la CITE
Koweït	Non opposable	Non	...	...	...	...	...	...	...	...
Liban	Non reconnu	Non	2	...	67 %	0 % (4)	50 % (4)	...	Égal ou inférieur au niveau 4A de la CITE	Niveau 5A de la CITE
Libye	Opposable	Non	...	...	47 %	...	...	...	...	...
Maroc	Non opposable	Oui	38	...	60 %	0 % (1)	100 % (1)	...	...	...
Oman	Non opposable	Oui	...	...	...	...	...	...	...	...
Palestine	Opposable	Oui	...	...	19 %	...	...	...	...	...
Qatar	Non opposable	Non	0	...	...	...	...	E	Niveau 5A de la CITE	Niveau 5A de la CITE
République arabe syrienne	Opposable	Non	...	...	...	...	...	...	...	...
Soudan	Opposable	Non	10	2,2	61 %	0 % (2)	0 % (2)	...	...	...
Tunisie	Non reconnu	Oui	42	...	39 %	...	...	S	Niveau 5A de la CITE	Niveau 5A de la CITE
Turquie	Opposable	Oui	44	...	42 %	83,3 % (6)	100 % (6)	E	...	...
Yémen	Opposable	Non	34	2,4	62 %	0 % (1)	0 % (1)	...	Égal ou inférieur au niveau 4A de la CITE	Niveau 5B de la CITE
Yémen	Opposable	Non	34	2,4	62 %	0 % (1)	0 % (1)	...	Égal ou inférieur au niveau 4A de la CITE	Niveau 5B de la CITE
Afrique subsaharienne										
Afrique du Sud	Opposable	Oui	86	...	32 %	33,3 % (6)	83,3 % (6)	S	...	...
Angola	Non opposable	Non	26	2,3	...	...	...	...	...	...
Bénin	Opposable	Oui	45	3,3	...	50 % (2)	50 % (2)	...	Niveau 4A de la CITE	Niveau 5B de la CITE
Botswana	Non reconnu	Oui	47	...	...	100 % (7)	100 % (7)	S	...	...
Burkina Faso	Non opposable	Non	43	3,5	...	0 % (1)	100 % (1)	...	...	...
Burundi	Opposable	Non	...	2,5	46 %	0 % (1)	100 % (1)	...	...	...
Cabo Verde	Opposable	Non	...	4	...	100 % (4)	100 % (4)	...	...	...
Cameroon	Non opposable	Non	44	2,9	72 %	0 % (4)	25 % (4)	...	...	...
Comores	Opposable	Non	...	2,6	...	100 % (1)	0 % (1)	...	...	...
Congo	Opposable	Non	...	2,5	...	...	...	...	...	...
Côte d'Ivoire	Non reconnu	Non	...	...	...	0 % (2)	0 % (2)	...	Niveau 5B de la CITE	Niveau 5A de la CITE
Djibouti	Non reconnu	Non	...	2,7	...	0 % (3)	33,3 % (3)	...	Égal ou inférieur au niveau 4A de la CITE	Égal ou inférieur au niveau 4A de la CITE
Érythrée	Opposable	Non	...	...	...	...	...	...	...	...
Éthiopie	Non opposable	Non	...	3,5	36 %	0 % (3)	0 % (3)	S	...	...
Gabon	Opposable	Non	...	...	...	0 % (1)	0 % (1)	...	...	...
Gambie	Opposable	Oui	...	2,9	...	0 % (3)	0 % (3)	E	...	...
Ghana	Opposable	Non	51	3,7	66 %	75 % (4)	100 % (4)	E	Niveau 5B de la CITE	Niveau 5B de la CITE
Guinée	Opposable	Non	...	2,8	...	0 % (2)	50 % (2)	...	...	...
Guinée équatoriale	Opposable	Oui	4	...	...	0 % (2)	0 % (2)	...	...	...
Guinée-Bissau	Opposable	Oui	...	2,2	...	100 % (2)	100 % (2)	...	Égal ou inférieur au niveau 4A de la CITE	Niveau 5B de la CITE
Kenya	Opposable	Oui	48	3,4	37 %	25 % (4)	50 % (4)	S	Égal ou inférieur au niveau 4A de la CITE	Niveau 5B de la CITE
Lesotho	Non opposable	Non	...	3,3	...	60 % (5)	100 % (5)	...	...	...
Libéria	Non opposable	Non	38	2,9	87 %	66,7 % (3)	66,7 % (3)	...	...	...
Madagascar	Opposable	Non	...	2,7	56 %	75 % (4)	100 % (4)	...	...	...
Malawi	Opposable	Non	65	3,1	71 %	50 % (4)	75 % (4)	E	...	...
Mali	Non opposable	Oui	46	3	...	33,3 % (3)	100 % (3)	...	Égal ou inférieur au niveau 4A de la CITE	Égal ou inférieur au niveau 4A de la CITE
Maurice	Non reconnu	Oui	...	...	...	100 % (7)	100 % (7)	E	...	...
Mauritanie	Non reconnu	Oui	...	3,2	...	0 % (1)	100 % (1)	...	Égal ou inférieur au niveau 4A de la CITE	Niveau 5B de la CITE
Mozambique	Opposable	Oui	38	3,2	79 %	66,7 % (3)	100 % (3)	...	...	...
Namibie	Opposable	Non	46	...	...	33,3 % (3)	100 % (3)	...	Niveau 5B de la CITE	Niveau 5A de la CITE
Niger	Opposable	Oui	17	3,2	...	50 % (4)	75 % (4)	...	...	...
Nigéria	Non opposable	Non	24	2,8	54 %	0 % (6)	16,7 % (6)	...	...	...
Ouganda	Opposable	Oui	62	3,1	46 %	0 % (4)	50 % (4)	E	Égal ou inférieur au niveau 4A de la CITE	Niveau 5B de la CITE
R. D. Congo	Opposable	Oui	39	2,5	75 %	0 % (2)	50 % (2)	...	Égal ou inférieur au niveau 4A de la CITE	Niveau 5B de la CITE
République centrafricaine	Opposable	Non	...	2,2	...	0 % (3)	33,3 % (3)	...	...	...
République-Unie de Tanzanie	Non opposable	Oui	46	3,3	74 %	50 % (4)	25 % (4)	P	...	...

	ÉTAT							ÉCOLES	ENSEIGNANTS	
	INSCRIPTION DU DROIT À L'ÉDUCATION DANS LA CONSTITUTION DES PAYS	RAPPORTS NATIONAUX DE SUIVI SUR L'ÉDUCATION	INDICE DE TRANSPARENCE DU BUDGET	CAPACITÉ DU SECTEUR PUBLIC	PERCEPTION DE LA CORRUPTION DANS LE SYSTÈME ÉDUCATIF	ÉLECTIONS LIBRES	ÉLECTIONS RÉGULIÈRES	POLITIQUES NATIONALES D'EXAMEN	NIVEAU MINIMAL DE FORMATION DES ENSEIGNANTS CERTIFIÉS (PRIMAIRE)	NIVEAU MINIMAL DE FORMATION DES ENSEIGNANTS CERTIFIÉS (SECONDAIRE)
Résultats possibles	Opposable ; non opposable ; non reconnu	Oui : au moins un rapport pendant la période couverte ; non : aucun rapport pendant la période couverte	0 (= absence de transparence) – 100 (= transparence totale)	0 (= faible capacité) – 6 (= forte capacité)	% de personnes qui estiment que le système éducatif est corrompu ou extrêmement corrompu	% d'élections libres (nombre d'élections)	% d'élections régulières (nombre d'élections)	Sanction et récompense (P) ; concurrence sur le marché (E) ; hors responsabilité de l'établissement scolaire (S) ; absence d'exams nationaux (N)	Égal ou inférieur au niveau 4A de la CITE ; niveau 5A de la CITE ; niveau 5B de la CITE ; supérieur au niveau 5A de la CITE	Égal ou inférieur au niveau 4A de la CITE ; niveau 5B de la CITE ; niveau 5A de la CITE ; supérieur au niveau 5A de la CITE
Source(s) des données	ActionAid International	Analyse des rapports nationaux de suivi sur l'éducation par l'équipe du Rapport GEM	International Budget Partnership	EPIN Banque mondiale	Baromètre mondial de la corruption de Transparency International	Base de données sur les élections libres et régulières	Base de données sur les élections libres et régulières	Smith (2017) et analyse de l'équipe du Rapport GEM	Analyse de l'Approche SABER et des enquêtes de l'Équipe spéciale internationale sur les enseignants pour Éducation 2030 par l'équipe du Rapport GEM	Égal ou inférieur au niveau 4A de la CITE ; niveau 5B de la CITE ; niveau 5A de la CITE ; supérieur au niveau 5A de la CITE
Année des données	2017	2010-2016 ¹⁵	2015	2013-2015^	2013	1975-2011 ¹³	1975-2011 ¹³	2017	2010-2016^	2010-2016^
Rwanda	Opposable	Oui	36	3,7	4 %	0 % (2)	0 % (2)	...	...	...
Sao Tomé-et-Principe	Opposable	Oui	29	3,1	...	...	...	...	...	...
Sénégal	Non opposable	Oui	43	3,6	54 %	20 % (5)	40 % (5)	...	Égal ou inférieur au niveau 4A de la CITE	Niveau 5B de la CITE
Seychelles	Opposable	Non	...	...	...	66,7 % (3)	100 % (3)	...	...	...
Sierra Leone	Non opposable	Oui	52	3,1	64 %	50 % (2)	0 % (2)	...	...	...
Somalie	Non opposable	Oui	...	...	...	...	...	...	...	...
Soudan du Sud	Opposable	Non	...	1,7	48 %	...	...	...	...	...
Swaziland	Non opposable	Non	...	...	...	...	...	...	...	...
Tchad	Opposable	Non	4	2,7	...	...	...	...	...	...
Togo	Non opposable	Oui	...	2,6	...	0 % (4)	0 % (4)	...	...	...
Zambie	Non opposable	Non	39	3,2	77 %	20 % (5)	80 % (5)	E	...	...
Zimbabwe	Non opposable	Non	35	2,8	67 %	0 % (2)	0 % (2)	...	...	...
Amérique latine et Caraïbes										
Anguilla	...	Oui	...	...	...	...	...	...	...	...
Antigua-et-Barbuda	Non reconnu	Non	...	...	...	66,7 % (3)	100 % (3)	...	...	...
Argentine	Opposable	Non	59	...	23 %	100 % (3)	100 % (3)	S	...	...
Aruba	...	Non	...	...	...	...	...	...	...	...
Bahamas	Non reconnu	Non	...	...	...	...	...	...	...	...
Barbade	Non reconnu	Non	...	...	...	100 % (7)	100 % (7)	...	...	...
Belize	Non opposable	Non	...	...	...	100 % (3)	100 % (3)	...	Niveau 5B de la CITE ⁶	Niveau 5A de la CITE
Bermudes	...	Non	...	...	...	...	...	...	...	...
Bolivie	Opposable	Non	17	3,1	36 %	33,3 % (6)	83,3 % (6)	...	...	...
Brésil	Opposable	Oui	77	...	33 %	100 % (4)	100 % (4)	P4	Niveau 5A de la CITE	Niveau 5A de la CITE
Chili	Non opposable	Oui	58	...	60 %	100 % (3)	100 % (3)	P	...	...
Colombie	Opposable	Oui	57	...	37 %	66,7 % (3)	66,7 % (3)	E	Niveau 5A de la CITE	Niveau 5A de la CITE
Costa Rica	Opposable	Oui	54	...	...	100 % (9)	100 % (9)	S	...	...
Cuba	Non opposable	Non	...	...	...	...	...	S	...	...
Curaçao	...	Non	...	...	...	...	...	...	...	...
Dominique	Non reconnu	Non	...	3,8	...	100 % (4)	100 % (4)	...	...	...
El Salvador	Opposable	Oui	53	...	40 %	33,3 % (6)	66,7 % (6)	...	...	...
Équateur	Opposable	Oui	50	...	...	80 % (5)	40 % (5)	...	...	...
Grenade	Non reconnu	Non	...	3,5	...	66,7 % (3)	100 % (3)	...	...	...
Guatemala	Opposable	Non	46	...	...	25 % (8)	87,5 % (8)	...	...	...
Guyana	Non opposable	Non	...	3,1	...	71,4 % (7)	71,4 % (7)	...	Égal ou inférieur au niveau 4A de la CITE	Égal ou inférieur au niveau 4A de la CITE
Haïti	Opposable	Non	...	2,4	...	40 % (5)	20 % (5)	...	Niveau 5A de la CITE	Niveau 5B de la CITE
Honduras	Opposable	Non	43	3,1	...	0 % (5)	100 % (5)	...	...	...
Îles Caïmanes	...	Oui	...	...	...	...	...	...	...	...
Îles Turques et Caïques	...	Non	...	...	...	...	...	...	...	...
Îles Vierges britanniques	...	Non	...	...	...	...	...	...	...	...
Jamaïque	Opposable	Non	...	...	19 %	75 % (4)	50 % (4)	...	Niveau 5A de la CITE	Niveau 5A de la CITE
Mexique	Opposable	Oui	66	...	43 %	100 % (2)	100 % (2)	P	Niveau 5A de la CITE	Niveau 5A de la CITE
Montserrat	...	Non	...	...	...	...	...	...	...	...
Nicaragua	Opposable	Non	46	3,3	...	40 % (5)	80 % (5)	E	...	...
Panama	Opposable	Oui	...	...	...	60 % (5)	60 % (5)	S	...	...
Paraguay	Opposable	Oui	...	...	32 %	100 % (1)	100 % (1)	...	Niveau 5B de la CITE	Niveau 5B de la CITE
Pérou	Opposable	Oui	75	...	48 %	66,7 % (6)	83,3 % (6)	S	...	...
République dominicaine	Opposable	Oui	51	...	...	60 % (5)	100 % (5)	E	...	...
Saint-Kitts-et-Nevis	Non reconnu	Non	...	...	...	...	...	...	...	...
Saint-Martin	...	Non	...	...	...	...	...	...	...	...
Sint Maarten	...	Non	...	...	...	...	...	...	...	...
Saint-Vincent-et-les- Grenadines	Non reconnu	Non	...	3,7	...	...	...	...	...	...
Sainte-Lucie	Non reconnu	Non	...	3,7	...	85,7 % (7)	100 % (7)	...	...	...
Suriname	Non opposable	Non	...	...	...	0 % (1)	100 % (1)	...	...	...
Trinité-et-Tobago	Non reconnu	Non	34	...	...	100 % (7)	100 % (7)	E	...	...
Uruguay	Opposable	Oui	...	...	24 %	100 % (5)	100 % (5)	S	...	...
Venezuela	Opposable	Oui	8	...	49 %	20 % (5)	100 % (5)	...	Niveau 5A de la CITE	Niveau 5A de la CITE
Asie de l'Est et du Sud-Est										
Brunei Darussalam	Non reconnu	Non	...	...	...	...	...	...	...	...
Cambodge	Opposable	Oui	8	2,7	26 %	0 % (4)	75 % (4)	S	Égal ou inférieur au niveau 4A de la CITE	Niveau 5B de la CITE
Chine	Non opposable	Oui	14	...	...	...	...	P	...	...
Hong Kong (Chine)	...	Non	...	...	...	...	...	P	...	...
Indonésie	Opposable	Non	59	...	49 %	0 % (1)	0 % (1)	S	...	...
Japon	Opposable	Oui	...	...	55 %	100 % (11)	100 % (11)	S	Niveau 5A de la CITE	Niveau 5A de la CITE
Macao (Chine)	...	Oui	...	...	...	...	...	P	...	...
Malaisie	Non reconnu	Oui	46	...	13 %	0 % (7)	71,4 % (7)	...	...	...
Mongolie	Opposable	Non	51	3,4	63 %	100 % (4)	100 % (4)	P	...	...
Myanmar	Opposable	Non	2	...	...	0 % (2)	50 % (2)	E	...	...

	ÉTAT							ÉCOLES	ENSEIGNANTS	
	INSCRIPTION DU DROIT À L'ÉDUCATION DANS LA CONSTITUTION DES PAYS	RAPPORTS NATIONAUX DE SUIVI SUR L'ÉDUCATION	INDICE DE TRANSPARENCE DU BUDGET	CAPACITÉ DU SECTEUR PUBLIC	PERCEPTION DE LA CORRUPTION DANS LE SYSTÈME ÉDUCATIF	ÉLECTIONS LIBRES	ÉLECTIONS RÉGULIÈRES	POLITIQUES NATIONALES D'EXAMEN	NIVEAU MINIMAL DE FORMATION DES ENSEIGNANTS CERTIFIÉS (PRIMAIRE)	NIVEAU MINIMAL DE FORMATION DES ENSEIGNANTS CERTIFIÉS (SECONDAIRE)
Résultats possibles	Opposable ; non opposable ; non reconnu	Oui : au moins un rapport pendant la période couverte ; non : aucun rapport pendant la période couverte	0 (= absence de transparence) – 100 (= transparence totale)	0 (= faible capacité) – 6 (= forte capacité)	% de personnes qui estiment que le système éducatif est corrompu ou extrêmement corrompu	% d'élections libres (nombre d'élections)	% d'élections régulières (nombre d'élections)	Sanction et récompense (P) ; concurrence sur le marché (E) ; hors responsabilité de l'établissement scolaire (S) ; absence d'exams nationaux (N)	Égal ou inférieur au niveau 4A de la CITE ; niveau 5A de la CITE ; niveau 5B de la CITE ; supérieur au niveau 5A de la CITE	Égal ou inférieur au niveau 4A de la CITE ; niveau 5B de la CITE ; niveau 5A de la CITE ; supérieur au niveau 5A de la CITE
Source(s) des données	ActionAid International	Analyse des rapports nationaux de suivi sur l'éducation par l'équipe du Rapport GEM	International Budget Partnership	EPIN Banque mondiale	Baromètre mondial de la corruption de Transparency International	Base de données sur les élections libres et régulières	Base de données sur les élections libres et régulières	Smith (2017) et analyse de l'équipe du Rapport GEM	Analyse de l'Approche SABER et des enquêtes de l'Équipe spéciale internationale sur les enseignants pour l'éducation 2030 par l'équipe du Rapport GEM	Égal ou inférieur au niveau 4A de la CITE ; niveau 5B de la CITE ; niveau 5A de la CITE ; supérieur au niveau 5A de la CITE
Année des données	2017	2010-2016 ¹⁵	2015	2013-2015 ⁶	2013	1975-2011 ¹³	1975-2011 ¹³	2017	2010-2016 ⁶	2010-2016 ⁶
Philippines	Non opposable	Non	64	...	32 %	33,3 % (3)	0 % (3)	E	Niveau 5A de la CITE	Niveau 5A de la CITE
RDP lao	Non opposable	Oui	...	3,1	...	...	...	S	Égal ou inférieur au niveau 4A de la CITE	Niveau 5B de la CITE
République de Corée	Non opposable	Oui	65	...	30 %	100 % (1)	100 % (1)	P	Niveau 5A de la CITE	Niveau 5A de la CITE
RPD Corée	Non opposable	Non	...	...	...	...	...	...	...	...
Singapour	Non reconnu	Non	...	...	...	14,3 % (7)	100 % (7)	E	...	Supérieur au niveau 5A de la CITE
Thaïlande	Opposable	Non	42	...	32 %	0 % (3)	33,3 % (3)	S	Niveau 5A de la CITE	Niveau 5A de la CITE
Timor-Leste	Opposable	Non	41	2,5	...	100 % (2)	100 % (2)	...	...	...
Viet Nam	Non opposable	Non	18	3,2	49 %	...	...	S	...	...
Asie du Sud										
Afghanistan	Non opposable	Oui	42	2,5	33 %	50 % (2)	0 % (2)	S	...	...
Bangladesh	Non opposable	Oui	56	2,9	12 %	66,7 % (3)	100 % (3)	P	...	...
Bhoutan	Non opposable	Oui	...	3,8	...	0 % (1)	100 % (1)	S	...	...
Inde	Opposable	Oui	46	3,6	61 %	0 % (1)	0 % (1)	S	Niveau 5B de la CITE	Niveau 5A de la CITE
Maldives	Opposable	Non	...	3,1	26 %	0 % (1)	100 % (1)	...	...	...
Népal	Opposable	Oui	24	3,1	45 %	33,3 % (3)	100 % (3)	P	...	...
Pakistan	Opposable	Oui	43	3,1	43 %	20 % (5)	40 % (5)	E	...	...
République islamique d'Iran	Opposable	Non	...	...	...	0 % (2)	50 % (2)	...	...	...
Sri Lanka	Non opposable	Oui	39	3,4	33 %	0 % (4)	25 % (4)	E	...	...
Caucase et Asie centrale										
Arménie	Opposable	Non	...	3,7	58 %	50 % (4)	0 % (4)	...	...	...
Azerbaïdjan	Opposable	Oui	51	...	37 %	25 % (4)	0 % (4)	E	...	...
Géorgie	Opposable	Non	66	4	22 %	0 % (4)	0 % (4)	S	Niveau 5B de la CITE	Niveau 5B de la CITE
Kazakhstan	Opposable	Non	51	...	55 %	0 % (3)	0 % (3)	S	Niveau 5B de la CITE	Niveau 5A de la CITE
Kirghizistan	Opposable	Non	54	3,2	82 %	0 % (4)	0 % (4)	S	...	...
Ouzbékistan	Opposable	Oui	...	3,2	...	0 % (1)	0 % (1)	...	...	...
Tadjikistan	Opposable	Non	25	2,9	...	0 % (2)	0 % (2)	...	...	...
Turkménistan	Opposable	Non	...	...	...	...	...	...	...	...
Europe et Amérique du Nord										
Albanie	Opposable	Oui	38	...	70 %	42,9 % (7)	28,6 % (7)	S	...	...
Allemagne	Non reconnu	Oui	71	...	19 %	100 % (7)	100 % (7)	P	Supérieur au niveau 5A de la CITE	Supérieur au niveau 5A de la CITE
Andorre	Opposable	Non	...	...	...	100 % (5)	100 % (5)	...	...	...
Autriche	Opposable	Oui	...	...	...	100 % (11)	100 % (11)	S	...	...
Bélarus	Opposable	Non	...	...	...	0 % (3)	0 % (3)	...	...	...
Belgique	Opposable	Oui	...	...	17 %	100 % (11)	90,9 % (11)	S2	Niveau 5A de la CITE	Supérieur au niveau 5A de la CITE
Bosnie-Herzégovine	Non opposable	Oui	43	3,3	64 %	25 % (4)	25 % (4)	S	...	...
Bulgarie	Non opposable	Oui	65	...	47 %	83,3 % (6)	66,7 % (6)	S	Niveau 5A de la CITE	Niveau 5A de la CITE
Canada	Opposable	Non	...	...	20 %	100 % (11)	100 % (11)	S3	...	...
Chypre	Opposable	Oui	...	...	27 %	100 % (6)	100 % (6)	...	...	...
Croatie	Opposable	Oui	53	...	50 %	100 % (3)	66,7 % (3)	S	Niveau 5A de la CITE	Supérieur au niveau 5A de la CITE
Danemark	Non opposable	Oui	...	...	6 %	100 % (14)	100 % (14)	E	...	...
ERY de Macédoine	Opposable	Non	35	...	46 %	42,9 % (7)	42,9 % (7)	S	Supérieur au niveau 5A de la CITE	Supérieur au niveau 5A de la CITE
Espagne	Opposable	Oui	58	...	11 %	100 % (10)	80 % (10)	S	Niveau 5A de la CITE	Supérieur au niveau 5A de la CITE
Estonie	Opposable	Oui	...	...	13 %	100 % (5)	100 % (5)	E	...	...
États-Unis	Non reconnu	Non	81	...	34 %	100 % (9)	88,9 % (9)	P	...	...
Fédération de Russie	Opposable	Oui	74	...	72 %	40 % (4)	20 % (5)	S	...	...
Finlande	Opposable	Oui	...	...	7 %	100 % (10)	100 % (10)	S	Niveau 5A de la CITE	Niveau 5A de la CITE
France	Non reconnu	Oui	76	...	16 %	100 % (5)	100 % (5)	S	Supérieur au niveau 5A de la CITE	Supérieur au niveau 5A de la CITE
Grèce	Opposable	Oui	...	...	45 %	100 % (12)	100 % (12)	N	...	...
Hongrie	Opposable	Oui	49	...	19 %	100 % (6)	100 % (6)	P	Niveau 5A de la CITE	Niveau 5A de la CITE
Irlande	Opposable	Oui	...	...	...	100 % (9)	100 % (9)	S	Niveau 5B de la CITE	Niveau 5A de la CITE
Islande	Non opposable	Non	...	...	...	100 % (10)	100 % (10)	E	...	...
Italie	Opposable	Oui	73	...	29 %	100 % (9)	100 % (9)	S	Supérieur au niveau 5A de la CITE	Supérieur au niveau 5A de la CITE
Lettonie	Opposable	Oui	...	...	19 %	100 % (6)	66,7 % (6)	P	...	...
Liechtenstein	Non reconnu	Non	...	...	...	...	...	N	...	...
Lituanie	Opposable	Oui	...	...	40 %	100 % (2)	100 % (2)	E	...	...
Luxembourg	Non opposable	Oui	...	...	21 %	100 % (7)	100 % (7)	S	...	...
Malte	Non opposable	Oui	...	...	...	100 % (6)	100 % (6)	...	...	...
Monaco	Opposable	Non	...	...	...	...	...	...	...	...
Monténégro	Opposable	Oui	...	...	...	100 % (1)14	100 % (1)14	S	...	...
Norvège	Non opposable	Oui	84	...	13 %	100 % (9)	100 % (9)	E	Niveau 5A de la CITE	Niveau 5A de la CITE
Pays-Bas	Non opposable	Oui	...	...	...	100 % (11)	100 % (11)	E	...	...
Pologne	Opposable	Oui	64	...	...	100 % (2)	100 % (2)	E	...	...
Portugal	Opposable	Oui	64	...	35 %	100 % (7)	100 % (7)	P	...	...

	ÉTAT							ÉCOLES	ENSEIGNANTS	
	INSCRIPTION DU DROIT À L'ÉDUCATION DANS LA CONSTITUTION DES PAYS	RAPPORTS NATIONAUX DE SUIVI SUR L'ÉDUCATION	INDICE DE TRANSPARENCE DU BUDGET	CAPACITÉ DU SECTEUR PUBLIC	PERCEPTION DE LA CORRUPTION DANS LE SYSTÈME ÉDUCATIF	ÉLECTIONS LIBRES	ÉLECTIONS RÉGULIÈRES	POLITIQUES NATIONALES D'EXAMEN	NIVEAU MINIMAL DE FORMATION DES ENSEIGNANTS CERTIFIÉS (PRIMAIRE)	NIVEAU MINIMAL DE FORMATION DES ENSEIGNANTS CERTIFIÉS (SECONDAIRE)
Résultats possibles	Opposable ; non opposable ; non reconnu	Oui : au moins un rapport pendant la période couverte ; non : aucun rapport pendant la période couverte	0 (= absence de transparence) – 100 (= transparence totale)	0 (= faible capacité) – 6 (= forte capacité)	% de personnes qui estiment que le système éducatif est corrompu ou extrêmement corrompu	% d'élections libres (nombre d'élections)	% d'élections régulières (nombre d'élections)	Sanction et récompense (P) ; concurrence sur le marché (E) ; hors responsabilité de l'établissement scolaire (S) ; absence d'examen nationaux (N)	Égal ou inférieur au niveau 4A de la CITE ; niveau 5A de la CITE ; niveau 5B de la CITE ; supérieur au niveau 5A de la CITE	Égal ou inférieur au niveau 4A de la CITE ; niveau 5B de la CITE ; niveau 5A de la CITE ; supérieur au niveau 5A de la CITE
Source(s) des données	ActionAid International	Analyse des rapports nationaux de suivi sur l'éducation par l'équipe du Rapport GEM	International Budget Partnership	EPIN Banque mondiale	Baromètre mondial de la corruption de Transparency International	Base de données sur les élections libres et régulières	Base de données sur les élections libres et régulières	Smith (2017) et analyse de l'équipe du Rapport GEM	Analyse de l'Approche SABER et des enquêtes de l'Équipe spéciale internationale sur les enseignants pour Éducation 2030 par l'équipe du Rapport GEM	Égal ou inférieur au niveau 4A de la CITE ; niveau 5B de la CITE ; niveau 5A de la CITE ; supérieur au niveau 5A de la CITE
Année des données	2017	2010-2016 ¹⁵	2015	2013-2015 [^]	2013	1975-2011 ¹³	1975-2011 ¹³	2017	2010-2016 [^]	2010-2016 [^]
République de Moldova	Opposable	Oui	...	3,4	58 %	...	...	...	Niveau 5B de la CITE	Niveau 5B de la CITE
Roumanie	Opposable	Oui	75	...	33 %	100 % (4)	50 % (4)	E	...	...
Royaume-Uni	Non opposable	Oui	75	...	18 %	100 % (8)	100 % (8)	E	...	...
Saint-Marin	Opposable	Non	...	...	...	...	...	...	...	...
Serbie	Opposable	Non	47	...	70 %	14	14	S	Supérieur au niveau 5A de la CITE	Niveau 5A de la CITE
Slovaquie	Non opposable	Oui	57	...	39 %	100 % (5)	100 % (5)	S	...	...
Slovénie	Opposable	Oui	68	...	26 %	100 % (6)	100 % (6)	E	...	...
Suède	Opposable	Oui	87	...	...	100 % (11)	100 % (11)	E	Supérieur au niveau 5A de la CITE	Supérieur au niveau 5A de la CITE
Suisse	Opposable	Oui	...	...	11 %	100 % (9)	100 % (9)	N	...	...
Tchéquie	Non opposable	Oui	69	...	30 %	100 % (6)	100 % (6)	N	...	...
Ukraine	Opposable	Non	46	...	69 %	0 % (3)	33,3 % (3)	...	...	...
Le Pacifique										
Australie	Non reconnu	Oui	...	...	19 %	100 % (14)	100 % (14)	P	...	...
Fidji	Opposable	Oui	15	...	24 %	75 % (4)	100 % (4)	S	...	...
Îles Cook	Non reconnu	Oui	...	...	...	...	...	...	...	...
Îles Marshall	Opposable	Oui	...	2,8	...	...	...	...	...	...
Îles Salomon	Non reconnu	Oui	...	2,7	29 %	40 % (5)	80 % (5)	E	Niveau 5B de la CITE	Niveau 5B de la CITE
Kiribati	Non reconnu	Oui	...	3,2	...	...	...	...	...	...
Micronésie	Non opposable	Oui	...	2,9	...	...	...	...	...	...
Nauru	Non reconnu	Non	...	...	...	0 % (1)	100 % (1)	...	...	...
Nioué	Non reconnu	Non	...	...	...	...	...	...	...	...
Nouvelle-Zélande	Non reconnu	Oui	88	...	16 %	100 % (12)	100 % (12)	S	...	...
Palaos	Non opposable	Non	...	...	...	...	...	...	...	...
Papouasie-Nouvelle-Guinée	Non reconnu	Non	55	2,9	47 %	33,3 % (3)	0 % (3)	...	Niveau 5B de la CITE	Niveau 5B de la CITE
Samoa	Non reconnu	Non	...	4,1	...	0 % (1)	100 % (1)	E	Niveau 5B de la CITE	Niveau 5B de la CITE
Tokélaou	...	Oui	...	...	...	...	...	...	...	...
Tonga	Non reconnu	Non	...	3,7	...	...	...	...	...	...
Tuvalu	Non reconnu	Non	...	3,2	...	...	...	...	...	...
Vanuatu	Non reconnu	Oui	...	3,3	41 %	80 % (5)	100 % (5)	S	Niveau 4A de la CITE	Niveau 4A de la CITE

[^] Les données se réfèrent à l'année la plus récente disponible au cours de la période spécifiée. Pour plus de détails, voir les sources correspondantes.

1. Les provinces de Saskatchewan et de Québec établissent des rapports de suivi sur l'éducation.

2. S vaut pour les communautés française et allemande, qui ne se fondent pas sur les notes des élèves pour établir la responsabilité des établissements scolaires. La communauté flamande utilise les notes des élèves pour assurer la concurrence sur le marché (E).

3. La province de l'Ontario utilise les notes des élèves pour assurer la concurrence sur le marché (E).

4. P vaut pour São Paulo, Pernambuco et Ceara, qui attribuent des sanctions et fournissent des récompenses aux établissements scolaires ou à l'équipe éducative en fonction des notes des élèves.

5. Nouvelles informations fournies par le responsable opérationnel de l'UNESCO pour le secteur éducatif sous l'appellation « diplôme d'enseignement », renommé niveau 4A de la CITE conformément à la figure 19 de Keevy et Jansen (2010).

6. Nouvelles informations fournies par le Ministère de l'éducation.

7. Nouvelles informations fournies par le Ministère de l'éducation, à titre indicatif uniquement, le Ministère ayant commencé à élaborer un cadre national de qualification et un système national d'enseignement supérieur.

8. Nouvelles informations fournies par le Ministère de l'éducation. Niveau de la CITE non identifié. Le Ministère a précisé que, pour les deux niveaux, les enseignants ont besoin de diplômes dans les domaines suivants : enseignement, éducation spécialisée, mentorat et orientation, planification de l'éducation et ressources pédagogiques.

9. Informations actualisées obtenues auprès de la délégation permanente de l'UNESCO.

10. Informations actualisées obtenues auprès du responsable opérationnel de l'UNESCO pour le secteur éducatif.

11. Informations actualisées obtenues auprès du Ministère de l'éducation.

12. Ces informations concernent l'État de Karnataka.

13. Toutes les élections de dirigeants présentant suffisamment de données au cours de la période concernée sont prises en compte.

14. Les élections de dirigeants ayant eu lieu entre 1997 et 2012 dans la Communauté d'États Serbie-et-Monténégro n'ont pas été prises en compte.

15. Cet indicateur n'est comptabilisé que si au moins un rapport national de suivi a été publié au cours de la période concernée.

(...) Données non disponibles.

Glossaire

Adolescents non scolarisés. Jeunes en âge de fréquenter le 1^{er} cycle de l'enseignement secondaire et qui ne sont inscrits ni dans l'enseignement primaire, ni dans l'enseignement secondaire.

Alphabétisme. Selon la définition qu'en a donnée l'UNESCO en 1958, il s'agit de la capacité qu'a un individu de lire et d'écrire, en le comprenant, un énoncé simple et bref en rapport avec sa vie quotidienne. Depuis lors, le concept d'alphabétisme a évolué et couvre maintenant plusieurs domaines de compétences, conçus chacun selon une échelle définissant différents degrés de maîtrise et répondant à différentes finalités.

Classification internationale type de l'éducation (CITE).

Système de classification destiné à permettre de rassembler, compiler et mettre en forme des statistiques et des indicateurs comparables de l'éducation, tant dans les différents pays qu'à l'échelon international. Créé en 1976, ce système a été révisé en 1997 et 2011.

Dépenses publiques d'éducation. Ensemble des dépenses courantes et des dépenses d'équipement consacrées à l'éducation par les autorités locales, régionales et nationales, y compris les municipalités. Les contributions des ménages ne sont pas prises en compte. L'expression couvre les dépenses publiques relatives aux établissements publics comme aux établissements privés.

Éducation et protection de la petite enfance (EPPE).

Services et programmes destinés à favoriser la survie, la croissance, le développement et l'apprentissage des enfants – notamment dans les domaines de la santé, de la nutrition et de l'hygiène, ainsi que du développement cognitif, social, affectif et physique –, entre la naissance et l'entrée à l'école primaire.

Enfants non scolarisés. Enfants de la tranche d'âge correspondant officiellement à l'enseignement primaire et qui ne sont inscrits ni dans une école primaire, ni dans une école secondaire.

Enseignement et formation techniques et professionnels (EFTP). Programmes principalement destinés à préparer les élèves ou les étudiants à intégrer directement un métier ou une branche professionnelle (ou une catégorie de professions ou d'activités professionnelles).

Enseignement préprimaire (niveau 0 de la CITE). Programmes qui se situent au stade initial de l'instruction organisée et qui sont essentiellement destinés à préparer de très jeunes enfants, âgés d'au moins 3 ans, à un environnement de type scolaire et à ménager une transition entre la famille et l'école. Diversement appelés éducation de la prime enfance, puériculture, éducation préscolaire, maternelle, jardin d'enfants ou éducation de la petite enfance, ces programmes constituent la composante la plus formelle de l'EPPE. À l'issue de ces programmes, les enfants poursuivent leur éducation au niveau 1 de la CITE (enseignement primaire).

Enseignement primaire (niveau 1 de la CITE). Programmes le plus souvent conçus pour donner aux élèves une bonne éducation de base en lecture, écriture et mathématiques ainsi que des connaissances élémentaires dans d'autres matières telles que l'histoire, la géographie, les sciences exactes et naturelles, les sciences sociales, les arts plastiques et la musique.

Enseignement secondaire (niveaux 2 et 3 de la CITE).

Programme comprenant les premiers et deuxième cycles de l'enseignement secondaire. Le premier cycle de l'enseignement secondaire (CITE 2) est généralement destiné à prolonger les programmes de base du primaire, mais ce niveau d'enseignement est d'ordinaire plus axé sur les disciplines enseignées et exige des enseignants plus spécialisés dans chaque matière. La fin de ce cycle coïncide fréquemment avec celle de la scolarité obligatoire. Dans le deuxième/second cycle du secondaire (CITE 3), qui est dans la plupart des pays la phase finale de l'enseignement secondaire, l'enseignement est souvent, et plus encore qu'au niveau 2, organisé par discipline et les enseignants doivent habituellement posséder un diplôme plus élevé ou plus spécialisé que ceux du niveau 2.

Enseignement supérieur (niveaux 5 et 6 de la CITE).

Programmes dont le contenu éducatif est plus approfondi que celui des niveaux 3 et 4 de la CITE. Le premier cycle de l'enseignement supérieur (niveau 5 de la CITE) comporte un niveau 5A dont les programmes, en grande partie à caractère théorique, sont destinés à assurer des qualifications suffisantes pour être admis à suivre des programmes de recherche avancés ou à exercer une profession exigeant de hautes compétences, et un niveau 5B dont les programmes ont en général une

orientation plus pratique, technique et/ou professionnelle. Le second cycle de l'enseignement supérieur (niveau 6 de la CITE) comprend des programmes consacrés à des études approfondies et à des travaux de recherche originaux et débouchant sur l'obtention d'un titre de chercheur hautement qualifié.

Espérance de vie scolaire. Nombre probable d'années qu'un enfant ayant l'âge d'entrer à l'école est appelé à passer dans le système scolaire et universitaire, y compris les années de redoublement. Il s'agit de la somme des taux de scolarisation par âge dans l'enseignement primaire, secondaire, postsecondaire non supérieur et supérieur. Une espérance de vie scolaire peut être calculée pour chaque niveau d'enseignement, y compris l'enseignement préprimaire.

Établissements privés. Établissements qui ne sont pas dirigés par des autorités publiques, mais contrôlés et gérés, dans un but lucratif ou non, par des organismes privés tels que des organisations non gouvernementales, des organismes religieux, des groupes d'intérêts spécifiques, des fondations ou des entreprises.

Indice de parité entre les sexes (IPS). Rapport entre la valeur d'un indicateur donné correspondant au sexe féminin et celle correspondant au sexe masculin. Un IPS compris entre 0,97 et 1,03 indique la parité entre les sexes. Un IPS inférieur à 0,97 indique une disparité en faveur du sexe masculin. Un IPS supérieur à 1,03 indique une disparité en faveur du sexe féminin.

Indice du développement de l'éducation pour tous (IDE). Indice composite visant à mesurer les progrès d'ensemble de l'EPT. À l'heure actuelle, il intègre les 4 objectifs de l'EPT les plus aisément quantifiables : l'enseignement primaire universel, mesuré par le taux net ajusté de scolarisation dans le primaire ; l'alphabétisation des adultes, mesurée par le taux d'alphabétisme des adultes ; la parité entre les sexes, mesurée par l'indice de l'EPT relatif au genre (IEG) ; et la qualité de l'éducation, mesurée par le taux de survie en 5^e année du primaire. La valeur de l'IDE est la moyenne arithmétique des valeurs observées pour ces 4 indicateurs.

Nouveaux inscrits. Élèves inscrits pour la première fois dans un niveau d'enseignement donné. Le nombre des nouveaux inscrits est la différence entre l'ensemble des élèves scolarisés en 1^{re} année dans le niveau d'enseignement considéré et le nombre des redoublants.

Parité de pouvoir d'achat (PPA). Ajustement du taux de change tenant compte des différences de prix entre pays afin de permettre les comparaisons internationales de la production et des revenus en termes réels.

Population d'âge scolaire. Population de la tranche d'âge correspondant officiellement à un niveau d'enseignement donné, scolarisée ou non.

Prix constants. Prix d'un article déterminé ajustés pour éliminer l'effet global de l'évolution générale des prix (inflation) depuis une année de référence donnée.

Produit intérieur brut (PIB). Valeur de l'ensemble des biens et services finals produits dans un pays au cours d'une année (voir aussi « produit national brut »).

Produit national brut (PNB). Ancienne dénomination du revenu national brut.

Rapport élèves/enseignant (REE), ou taux d'encadrement. Nombre moyen d'élèves par enseignant dans un niveau d'enseignement donné.

Revenu national brut. Valeur de l'ensemble des biens et services finals produits dans un pays au cours d'une année (produit intérieur brut), majorée des revenus perçus de l'étranger par les résidents et minorée des revenus versés à des non-résidents.

Taux brut d'admission (TBA). Nombre total de nouveaux inscrits dans une année donnée de l'enseignement primaire, quel que soit leur âge, exprimé en pourcentage de la population ayant l'âge correspondant officiellement à l'inscription dans cette année d'études.

Taux brut de scolarisation (TBS). Nombre total d'élèves ou d'étudiants inscrits dans un niveau d'enseignement donné, quel que soit leur âge, exprimé en pourcentage de la population de la tranche d'âge correspondant officiellement à ce niveau d'enseignement. Le TBS peut dépasser 100 % en raison des admissions tardives ou précoces et/ou des redoublements.

Taux d'abandon par année d'études. Pourcentage d'élèves qui abandonnent l'école pour une année d'études donnée durant une année scolaire donnée.

Taux d'achèvement du primaire par cohorte. Mesure indirecte de l'achèvement de l'enseignement primaire. Centré sur les enfants qui ont accès à l'école, il mesure la proportion de ceux qui achèvent leur scolarité avec succès. Le taux d'achèvement du primaire par cohorte est le produit du taux de survie en dernière année de l'enseignement primaire et du pourcentage d'élèves de dernière année qui obtiennent le diplôme correspondant.

Taux d'alphabétisme des adultes. Nombre d'alphabètes âgés de 15 ans et plus, exprimé en pourcentage de la population totale de cette tranche d'âge.

Taux d'alphabétisme des jeunes. Nombre d'alphabètes âgés de 15 à 24 ans exprimé en pourcentage de la population totale de cette tranche d'âge.

Taux de mortalité des enfants de moins de 5 ans. Probabilité qu'a un enfant de mourir entre sa naissance et son 5^e anniversaire, calculée pour 1 000 naissances vivantes.

Taux de mortalité infantile. Probabilité qu'a un enfant de mourir entre sa naissance et son 1^{er} anniversaire, calculée pour 1 000 naissances vivantes.

Taux de redoublement par année d'études. Nombre de redoublants dans une année d'études donnée pour une année scolaire donnée, exprimé en pourcentage de l'effectif de cette année d'études pour l'année scolaire précédente.

Taux de retard de croissance. Dans une tranche d'âge donnée, proportion des enfants dont la taille par rapport à l'âge est inférieure de 2 à 3 écarts types (retard de croissance modéré) ou de 3 écarts types ou plus (retard de croissance grave) à la taille médiane de la population de référence établie par le National Center for Health Statistics et l'Organisation mondiale de la santé. Une petite taille par rapport à l'âge est un indicateur de base de la malnutrition.

Taux de scolarisation par âge. Nombre des enfants d'un âge ou d'une tranche d'âge donnée scolarisés, quel que soit le niveau d'enseignement dans lequel ils sont inscrits, exprimé en pourcentage de la population du même âge ou de la même tranche d'âge.

Taux de survie par année d'études. Pourcentage d'une cohorte d'élèves ou d'étudiants inscrits en 1^{re} année d'un cycle d'enseignement pendant une année scolaire donnée et qui sont censés atteindre une année d'études donnée, avec ou sans redoublement.

Taux de transition vers le secondaire. Nombre de nouveaux inscrits en 1^{re} année de l'enseignement secondaire lors d'une année scolaire donnée, exprimé en pourcentage du nombre d'élèves inscrits en dernière année du primaire lors de l'année précédente. Cet indicateur ne mesure que la transition vers l'enseignement secondaire général.

Taux net ajusté de scolarisation (TNAS). Nombre d'enfants de la tranche d'âge correspondant officiellement à un niveau donné d'enseignement, inscrits dans ce niveau ou dans des niveaux supérieurs, exprimé en pourcentage de la population de cette tranche d'âge.

Taux net d'admission (TNA). Nombre de nouveaux inscrits en 1^{re} année du primaire ayant l'âge correspondant officiellement à l'entrée à l'école, exprimé en pourcentage de la population de cet âge.

Taux net de fréquentation. Nombre d'élèves de la tranche d'âge correspondant officiellement à un niveau d'enseignement donné qui fréquentent l'école à ce niveau, exprimé en pourcentage de la population de cette tranche d'âge.

Taux net de scolarisation (TNS). Nombre d'élèves inscrits dans un niveau d'enseignement donné et appartenant à la tranche d'âge correspondant officiellement à ce niveau, exprimé en pourcentage de la population de cette tranche d'âge.

Sigles et acronymes

APD	Aide publique au développement
ASER	Rapport annuel sur la situation de l'éducation (Inde, Pakistan)
BADEA	Banque arabe pour le développement économique en Afrique
BIE	Bureau international d'éducation (UNESCO)
CAD	Comité d'aide au développement (OCDE)
CITE	Classification internationale type de l'éducation
DFID	Ministère du développement international (Royaume-Uni)
DTC3	Couverture diphtérie, tétanos, coqueluche
EGRA	Évaluation initiale des compétences en lecture-écriture
EPPE	Éducation et protection de la petite enfance
EPT	Éducation pour tous
EPU	Enseignement primaire universel
EU	États-Unis
F/G	Fille/garçon
FMI	Fonds monétaire international
FTI	Fast Track Initiative (Initiative accélérée)
FUNDEB	Fonds pour le développement de l'enseignement de base et la valorisation des enseignants (Brésil)
FUNDEF	Fonds pour le développement de l'enseignement primaire et la promotion des enseignants (Brésil)
G8	Groupe des huit (Allemagne, Canada, États-Unis, France, Italie, Japon, Royaume-Uni, Fédération de Russie, et représentants de l'Union européenne)
GPE	Partenariat mondial pour l'éducation
IDA	Association internationale pour le développement (Banque mondiale)
IDE	Indice du développement de l'éducation pour tous
IEG	Indice sexo-spécifique de l'EPT
IIEP	Institut international pour la planification de l'éducation
IME	Indicateurs mondiaux sur l'éducation
IPS	Indice de parité entre les sexes
ISU	Institut des statistiques de l'UNESCO
LAMP	Programme d'évaluation et de suivi de l'alphabétisation
LLECE	Laboratoire latino-américain pour l'évaluation de la qualité de l'éducation
OCDE	Organisation pour la coopération et le développement économiques
ODD	Objectifs de développement durable

OIT	Organisation internationale du travail
OMD	Objectifs du Millénaire pour le développement
OMS	Organisation mondiale de la santé (Nations Unies)
ONG	Organisation non gouvernementale
ONUSIDA	Programme commun des Nations Unies sur le VIH/sida
OPEP	Organisation des pays exportateurs de pétrole
PAM	Programme alimentaire mondial
PASEC	Programme d'analyse des systèmes éducatifs de la CONFEMEN
PIAAC	Programme pour l'évaluation internationale des compétences des adultes (OCDE)
PIB	Produit intérieur brut
PIRLS	Programme international de recherche en lecture scolaire
PISA	Programme international pour le suivi des acquis des élèves
PNB	Produit national brut
PNUD	Programme des Nations Unies pour le développement
PPA	Parité de pouvoir d'achat
RNB	Revenu national brut
SACMEQ	Consortium de l'Afrique australe et orientale pour le pilotage de la qualité de l'éducation
SERCE	Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo (Deuxième étude régionale comparative et explicative)
SDI	Statistiques sur le développement international
SIDA	Syndrome de l'immunodéficience acquise
SNPC	Système de notification des pays créanciers
STEP	Compétences au service de l'emploi et de la productivité (Banque mondiale)
TBS	Taux brut de scolarisation
TNS	Taux net de scolarisation
TIC	Technologies de l'information et de la communication
TIMSS	Trends in International Mathematics and Science Study (Enquête internationale sur les mathématiques et les sciences)
UE	Union européenne
UN	Nations Unies
UNESCO	Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture
UNICEF	Fonds des Nations Unies pour l'enfance
UNPD	Division Population des Nations Unies
UOE	ISU/OCDE/Eurostat
USAID	Agence des États-Unis pour le développement international
VIH	Virus de l'immunodéficience humaine

Références

CHAPITRES 1 À 8

- Abadzi, H. 2017. *Accountability and its Educational Implications: Culture, Linguistic and Psychological Research*. (Background paper for Global Education Monitoring Report 2017/8.)
- ABC Color. 2017. *Alertan a estudiantes para no caer en universidades “garaje”* [Students are warned not to fall for “garage” universities]. Asunción, ABC Color. www.abc.com.py/edicion-impres/locales/alertan-a-estudiantes-para-no-caer-en-universidades-garaje-1569930.html. (In Spanish.) (Accessed 30 August 2017.)
- Abdirahman, H., Fleming, L. C. and Jacobsen, K. H. 2013. Parental involvement and bullying among middle-school students in North Africa. *Eastern Mediterranean Health Journal*, Vol. 19, No. 3, pp. 227–33.
- ACDP. 2014. *Study on Teacher Absenteeism in Indonesia 2014*. Jakarta, Indonesia Ministry of Education, Education Sector Analytical and Capacity Development Partnership.
- Adamson, F., Cook-Harvey, C. and Darling-Hammond, L. 2015. *Whose Choice? Student Experiences and Outcomes in the New Orleans School Marketplace*. Stanford, Calif., Stanford Center for Opportunity Policy in Education. (SCOPE Research Brief, September 2015.)
- Addy, H. and Banahene, A. 2015. Sustainability Challenges Faced by the Ghana School Feeding Programme (GSFP), *Modern Ghana*. www.modernghana.com/news/656146/sustainability-challenges-faced-by-the-ghana-school-feeding.html (Accessed 9 February 2017.)
- Adelman, C. 2008. *Learning Accountability from Bologna: A Higher Education Policy Primer*. Washington, DC, Institute for Higher Education Policy.
- Afrane, O. O. 2015. A Political Economy Analysis of Ghana’s School Feeding Programme. Master’s thesis, University of Ghana.
- Africa Progress Panel. 2012. *A Twin Education Crisis is Holding Back Africa*. Geneva, Switzerland, Africa Progress Panel. (Policy Paper.)
- African Union. 2014. *AU Outlook on Education Report*. Tunis, African Union/Association for the Development of Education in Africa.
- Ahmad, F. Z. and Miller, T. 2015. *The High Costs of Truancy*. Washington, DC, Center for American Progress.
- Ahmed, M. and Nath, S. 2005. *Education Watch Report 2003/4: Quality with Equity – The Primary Education Agenda*. Dhaka, Campaign for Popular Education.
- Akyeampong, K. 2017. *Accountability in the Education Sector: The Case of Ghana*. (Background report for Global Education Monitoring Report 2017/8.)
- Alami, A. 2016. Why do information technology projects fail? *Procedia Computer Science*, Vol. 100, pp. 62–71.
- Alhamdan, B., Al-Saadi, K., Baroutsis, A., Du Plessis, A., Hamid, O. M. and Honan, E. 2014. Media representation of teachers across five countries. *Comparative Education*, Vol. 50, No. 4, pp. 490–505.
- Al-Issa, A. and Sulieman, H. 2007. Student evaluations of teaching: perceptions and biasing factors. *Quality Assurance in Education*, Vol. 15, No. 3, pp. 302–17.
- Allen, R. and Burgess, S. 2012. *How Should We Treat Under-Performing Schools?: A Regression Discontinuity Analysis of School Inspections in England*. Bristol, UK, Centre for Market and Public Organisation. (Working Paper 12/287.)
- Allensworth, E., Ponisciak, S. and Mazzeo, C. 2009. *The Schools Teachers Leave: Teacher Mobility in Chicago Public Schools*. Chicago, Ill., Consortium on Chicago School Research.
- Altrichter, H. and Kemethofer, D. 2015. Does accountability pressure through school inspections promote school improvement? *School Effectiveness and School Improvement*, Vol. 26, No. 1, pp. 32–56.
- Andor, G. and Toth, Z. E. 2016. Peer review of teaching in higher education: a case study of a Hungarian university. Pixel International Conferences (ed.), *Conference Proceedings: The Future of Education 6th Conference Edition*. Padua, Italy, Libreria Universitaria, pp. 421–6.

- Andrabi, T., Das, J. and Khwaja, A. I. 2014. Report Cards: The Impact of Providing School and Child Test Scores on Educational Markets. Cambridge, Mass., John F. Kennedy School of Government, Harvard University. (HKS Faculty Research Working Paper RWP14-052.)
- Andrews, M. 2010. *How Far Have Public Financial Management Reforms Come in Africa?* Cambridge, Mass., John F. Kennedy School of Government, Harvard University. (HKS Faculty Research Working Paper RWP10-018.)
- Angola Inspection Department. 2009a. *Relatório do Grupo de Trabalho de alto nível sobre as Políticas de Inspeção da educação e Supervisão Pedagógica em Angola relativo ao Plano de Trabalho para 2009, versão preliminar de uso interno do GT, December 2009* [Report of the High Level Working Group on the Policies of Education Monitoring and Pedagogical Supervision in Angola Relative to the Work Plan of 2009, Preliminary Version for Working Group Internal Use, December 2009]. Buenos Aires, Angola Inspection Department. (In Portuguese)
- _____. 2009b. *Relatório do Primeiro Encontro do Grupo de Trabalho sobre as Políticas de Supervisão e Inspeção em Angola* [Report on the First Meeting of the Working Group on the Supervision and Monitoring Policies in Angola]. Buenos Aires, Angola Inspection Department. (In Portuguese)
- _____. 2009c. *Relatório do Segundo Encontro do Grupo de Trabalho sobre as Políticas de Supervisão e Inspeção em Angola* [Report on the Second Meeting of the Working Group on the Supervision and Monitoring Policies in Angola]. Buenos Aires, Angola Inspection Department. (In Portuguese)
- _____. 2015. *Avaliação do Programa de Revitalização da Inspeção Educativa* [Evaluation of the Education Monitoring Revitalization Programme]. Buenos Aires, Angola Inspection Department. (In Portuguese)
- Angrist, J., Bettinger, E., Bloom, E., King, E. and Kremer, M. 2002. Vouchers for private schooling in Colombia: evidence from a randomized natural experiment. *The American Economic Review*, Vol. 92, No. 5, pp. 1535–58.
- Angrist, J., Bettinger, E. and Kremer, M. 2006. Long-term educational consequences of secondary school vouchers: evidence from administrative records in Colombia. *The American Economic Review*, Vol. 96, No. 3, pp. 847–62.
- Araujo, S. 2001. Los universitarios en la lupa: evaluación de la calidad, rendición de cuentas e incentivos a la actividad investigadora y sus efectos en la profesión docente [Faculty on the spot: quality assessment, accountability and incentives to research, and effects on the teaching profession]. *Pensamiento Universitario*, Vol. 9, No. 9, pp. 23–37. (In Spanish.)
- _____. 2003. *Universidad, Investigación e Incentivos: La Cara Oscura* [University, Research and Incentives: The Dark Side]. La Plata, Argentina, Al Margen. (In Spanish.)
- Aronson, B., Murphy, K. M. and Saultz, A. 2016. Under pressure in Atlanta: school accountability and special education practices during the cheating scandal. *Teachers College Record*, Vol. 118, No. 14, pp. 1–26.
- Arugay, A. 2012. *Tracking Textbooks for Transparency: Improving Accountability in Education in the Philippines*. Stockholm, International Institute for Democracy and Electoral Assistance.
- ASCL. 2017. *Consequences of Term-time Absences*. Leicester, UK, Association of School and College Leaders.
- ASEAN. 2013. *ASEAN State of Education Report 2013*. Jakarta, Association of Southeast Asian Nations.
- ASER. 2017. *ASER in Parliament: 2006 to 2017*. New Delhi, Annual Status of Education Report.
- ASG. 2016. *Mobilising Citizens for Transparency and Accountability in Education through Textbook Count*. Manila, Ateneo School of Government.
- Ashworth, S. 2012. Electoral accountability: recent theoretical and empirical work. *Annual Review of Political Science*, Vol. 2012, No. 15, pp. 183–201.
- Atalay, F. 2014. Eğitimde büyük eşitsizlik [Major education inequality]. *Cumhuriyet*, 22 May. (In Turkish.)
- Atkinson, T. 2016. A fine scheme: how municipal fines become crushing debt in the shadow of the new debtors' prisons. *Harvard Civil Rights-Civil Liberties Law Review*, Vol. 51, No. 1, pp. 189–238.
- Aurén, H. 2017. *Finland Country Case Study*. (Background paper for *Global Education Monitoring Report 2017/8*.)
- Aurén, H. and Joshi, D. 2016. Teaching the world that less is more: global education testing and the Finnish national brand. Smith, W. C. (ed.), *The Global Testing Culture: Shaping Education Policy, Perceptions, and Practice*. Oxford, UK, Symposium Books, pp. 63–83.
- Australia DOET. 2006. *Australia Teachers' Code of Professional Conduct*. Canberra, Department of Education and Training.
- Avant, D. D., Finnemore, M. and Sell, S. K. 2010. *Who Governs the Globe?* Cambridge, UK, Cambridge University Press.
- Avvisati, F., Gurgand, M., Guyon, N. and Maurin, E. 2014. Getting parents involved: a field experiment in deprived schools. *Review of Economic Studies*, Vol. 81, No. 1, pp. 57–83.
- Azam, M. 2016. Private tutoring: evidence from India. *Review of Development Economics*, Vol. 20, No. 4, pp. 739–61.
- Azevedo, V. and Robles, M. 2013. Multidimensional targeting: identifying beneficiaries of conditional cash transfer programs. *Social Indicators Research*, Vol. 112, No. 2, pp. 447–75.

- Badenhorst, J. W. and Koalepe, L. J. 2014. How do we manage? Determinants of effective leadership in high-poverty schools. *Journal of Social Sciences*, Vol. 39, No. 3, pp. 243–56.
- Baird, S., McIntosh, C. and Ozler, B. 2016. *When the Money Runs Out: Do Cash Transfers Have Sustained Effects on Human Capital Accumulation?* Washington, DC, World Bank. (Policy Research Working Paper WPS7901.)
- Baker, E. L., Barton, P. E., Darling-Hammond, L., Haertel, E., Ladd, H. F., Linn, R. L., Ravitch, D., Rothstein, R., Shavelson, R. J. and Shepard, L. A. 2010. *Problems with the Use of Student Test Scores to Evaluate Teachers*. Washington, DC, Economic Policy Institute. (EPI Briefing Paper 278.)
- Ball, S. J. 2003. *Class Strategies and the Education Market: The Middle Classes and Social Advantage*. London, Routledge.
- Baltaci, M. and Yilmaz, S. 2007. Internal control and audit at local levels. Shah, A. (ed.), *Local Public Financial Management*. Washington, DC, World Bank, pp. 193–226.
- Bandiera, O., Fischer, G., Prat, A. and Ytsma, E. 2017. *Do Women Respond Less to Performance Pay? Building Evidence from Multiple Experiments*. London, Centre for Economic Policy Research. (CEPR Discussion Paper DP11724.)
- Bando, R. 2010. The Effect of School Based Management on Parent Behavior and the Quality of Education in Mexico. Ph.D. dissertation, University of California, Berkeley.
- Banks, S. 2003. From oaths to rulebooks: a critical examination of codes of ethics for the social professions. *European Journal of Social Work*, Vol. 6, No. 2, pp. 133–44.
- Bannai, A., Ukawa, S. and Tamakoshi, A. 2015. Long working hours and psychological distress among school teachers in Japan. *Journal of Occupational Health*, Vol. 57, No. 1, pp. 20–27.
- Barnes, S.-A., Lyonette, C., Atfield, G. and Owen, D. 2016. *Teachers' Pay and Equality: A Literature Review – Longitudinal Research into the Impact of Changes to Teachers' Pay on Equality in Schools in England*. Warwickshire, UK, Warwick Institute for Employment Research.
- Barr, A., Mugisha, F., Serneels, P. and Zeitlin, A. 2012. *Information and Collective Action in Community-based Monitoring of Schools: Field and Lab Experimental Evidence from Uganda*. Unpublished paper, Georgetown University.
- Barrera-Orsorio, F., Blakeslee, D. S., Hoover, M., Linden, L., Raju, D. and Ryan, S. 2013. *Leveraging the Private Sector to Improve Primary School Enrolment: Evidence from a Randomized Controlled Trial in Pakistan*. Unpublished paper, Harvard Graduate School of Education.
- Barrera-Orsorio, F., de Galbert, P., Habyarimana, J. and Sabarwal, S. 2016. *The Impact of Public-Private Partnerships on Private School Performance: Evidence from a Randomized Controlled Trial in Uganda*. Washington, DC, World Bank. (Background paper for World Development Report 2018; Policy Research Working Paper 7905.)
- Barrera-Orsorio, F., Fasih, T., Patrinos, H. A. and Santibáñez, L. 2009. *Decentralized Decision-Making in Schools: The Theory and Evidence on School-Based Management*. Washington, DC, World Bank.
- Barrientos, A., Nino-Zarazua, M. and Maitrot, M. 2010. *School Assistance in Developing Countries: Database Version 5.0*. Manchester, UK, University of Manchester. (Brooks World Poverty Institute Working Paper.)
- Basch, F. 2011. *Children's Right to Early Education in the City of Buenos Aires: A Case Study on ACIJ's Class Action*. Washington, DC, International Budget Partnership.
- Baum, D. 2017. *Private School Vouchers in Developing Countries: A Survey of the Evidence*. Paper for Comparative and International Education Society Conference, Atlanta, Ga., 5–9 May.
- Baum, D., Cooper, R. and Lusk-Stover, O. 2016. *Regulating Market Entry of Low-cost Private Schools in sub-Saharan Africa: Towards a Theory of Private Education Regulation*. Washington, DC, World Bank. (Working Paper.)
- Beasley, E. and Huillery, E. 2016. Willing but unable? Short-term experimental evidence on parent empowerment and school quality. *World Bank Economic Review*, Vol. 30, No. 2, pp. 1–29.
- Begum, L., Islam, A. and Smyth, R. 2017. Girl power: stipend programs and the education of younger siblings. *The Journal of Development Studies*, <http://dx.doi.org/10.1080/00220388.2016.1277020>.
- Behar, A. 2017. *The False Narrative of Teacher Absenteeism*. Calcutta, India, Livemint. www.livemint.com/Opinion/gf6BADNYaDOOgPuIRfH1M/The-false-narrative-of-teacher-absenteeism.html (Accessed 5 May 2017.)
- Beilock, S. L., Gunderson, E. A., Ramirez, G. and Levine, S. C. 2010. Female teachers' math anxiety affects girls' math achievement. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, Vol. 107, No. 5, pp. 1860–63.
- Belize MOE. 2012. *Education Sector Strategy 2011-2016*. Belmopan, Ministry of Education.
- Bellei, C. and Cabalin, C. 2013. Chilean student movements: sustained struggle to transform a market-oriented educational system. *Current Issues in Comparative Education*, Vol. 15, No. 2, pp. 108–23.
- Benavot, A. 2004. *A Global Study of Intended Instructional Time and Official School Curricula, 1980-2000*. (Background paper for EFA Global Monitoring Report 2005.)
- _____. 2008. The organization of school knowledge: official curricula in global perspective. Resnik, J. (ed.), *The Production of Educational Knowledge in the Global Era*. Rotterdam, the Netherlands, Sense Publishers, pp. 55–92.
- Berger, J. 1967. *A Fortunate Man: The Story of a Country Doctor*. New York, Knopf Doubleday Publishing Group.

- Béteille, T., Kalogrides, D. and Loeb, S. 2012. Stepping stones: principal career paths and school outcomes. *Social Science Research*, Vol. 41, No. 4, pp. 904–19.
- Bhutan RAA. 2017. *Performance Audit Report on School Feeding Programme*. Thimphu, Royal Audit Authority.
- Bishop, S. and Hoeffler, A. 2016. Free and fair elections: a new database. *Journal of Peace Research*, Vol. 53, No. 4, pp. 608–16.
- Bissio, R. 2015. *The “A” Word: Monitoring the SDGs*. New York, Ralph Bunche Institute for International Studies, CUNY Graduate Center. (Future United Nations Development System Briefing 26.)
- Bjørnskov, C. 2006. Determinants of generalized trust: a cross-country comparison. *Public Choice*, Vol. 130, No. 1–2, pp. 1–21.
- Blimpo, M. P., Evans, D. K. and Lahire, N. 2015. *Parental Human Capital and Effective School Management: Evidence from The Gambia*. Washington, DC, World Bank (Policy Research Working Paper 7238.)
- Bodião, I. D. S. 2016. Reflections on the actions of civil society in building the PNE 2014/2024. *Educação & Realidade*, Vol. 41, No. 2, pp. 335–57.
- Böhlmark, A., Holmlund, H. and Lindahl, M. 2015. *School Choice and Segregation: Evidence from Sweden*. Uppsala, Sweden, The Institute for Evaluation of Labour Market and Education Policy. (Working Paper 2015:8.)
- Bold, T., Filmer, D., Martin, G., Molina, E., Rockmore, C., Stacy, B., Svensson, J. and Wane, W. 2017. *What Do Teachers Know and Do? Does it Matter? Evidence from Primary Schools in Africa*. Washington, DC, World Bank. (Policy Research Working Paper 7956.)
- Bonamino, A. and Sousa, S. Z. 2012. Three generations of assessments of basic education in Brazil: interfaces with the curriculum in/of the school. *Educação e Pesquisa*, Vol. 38, No. 2, pp. 373–88.
- Booher-Jennings, J. 2005. Below the bubble: “educational triage” and the Texas accountability system. *American Education Research Journal*, Vol. 42, No. 2, pp. 231–68.
- Borgonovi, F. and Burns, T. 2015. *The Educational Roots of Trust*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development. (OECD Education Working Papers 119.)
- Boring, A. 2017. Gender biases in student evaluations of teachers. *Journal of Public Economics*, Vol. 145, pp. 27–41.
- Boring, A., Ottoboni, K. and Stark, P. B. 2016. Student evaluations of teaching (mostly) do not measure teaching effectiveness. *ScienceOpen Research*, <http://dx.doi.org/10.14293/S2199-1006.1.SOR-EDU.AETBZC.v1>.
- Bosch, T. 2016. Twitter and Participatory Citizenship: #FeesMustFall in South Africa. Mutsvairo, B. (ed.), *Digital Activism in the Social Media Era: Critical Reflections on Emerging Trends in Sub-Saharan Africa*. Cham, Switzerland, Palgrave Macmillan, pp. 159–74.
- Bovens, M. 2006. *Analysing and Assessing Public Accountability: A Conceptual Framework*. Florence, Italy, New Modes of Governance Project. (European Governance Paper C-06-01.)
- Bovens, M., Schillemans, T. and Goodin, R. E. 2014. Public accountability. Bovens, M., Goodin, R. E. and Schillemans, T. (eds), *The Oxford Handbook of Public Accountability*. Oxford, UK, Oxford University Press, pp. 1–20.
- Braga, M., Paccagnella, M. and Pellizzari, M. 2014. Evaluating students’ evaluations of professors. *Economics of Education Review*, Vol. 14, No. 1, pp. 71–88.
- Braun, H. and Kanjee, A. 2006. Using assessment to improve education in developing nations. Cohen, J. E., Bloom, D. E. and Malin, M. (eds), *Improving Education through Assessment, Innovation, and Evaluation*. Cambridge, Mass., American Academy of Arts and Sciences, pp. 1–46.
- Bray, M. 1999. Control of education: issues and tensions in centralization and decentralization. *Comparative Education: The Dialectic of the Global and the Local*, Lanham, Md., Rowman & Littlefield, pp. 207–32.
- _____. 2013. Benefits and tensions of shadow education: comparative perspectives on the roles and impact of private supplementary tutoring in the lives of Hong Kong students. *Journal of International and Comparative Education*, Vol. 2, No. 1, pp. 18–30.
- _____. 2015. *Exacerbating or Reducing Disparities? The Global Expansion of Shadow Education and Implications for the Teaching Profession*. Paper for ICET World Assembly 2015: Challenging Disparities in Education, Tokushima, Japan, 19–22 June.
- _____. 2017. Schooling and its supplements: changing global patterns and implications for comparative education. *Comparative Education Review*, Vol. 61, No. 3, pp. 469–91.
- Bray, M., Kobakhidze, M. N., Liu, J. and Zhang, W. 2016. The internal dynamics of privatised public education: fee-charging supplementary tutoring provided by teachers in Cambodia. *International Journal of Educational Development*, Vol. 49, pp. 291–99.
- Bray, M. and Kwo, O. 2014. *Regulating Private Tutoring for Public Good: Policy Options for Supplementary Education in Asia*. Hong Kong, China, UNESCO/Comparative Education Research Centre, University of Hong Kong. (CERC Monograph Series in Comparative and International Education and Development 10.)
- Brétéché, B. and Swarbrick, A. 2017. *Developing Effective Working Relationships Between Supreme Audit Institutions and Parliaments*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development. (SIGMA Paper 54.)

- Bretton Woods Project. 2016. *IMF & World Bank Decision-making and Governance*. London, Bretton Woods Project. www.brettonwoodsproject.org/2016/03/imf-world-bank-decision-making-and-governance-existing-structures-and-reform-processes. (Accessed 1 March 2017.)
- Brixi, H., Lust, E. and Woolcock, M. 2015. *Trust, Voice, and Incentives: Learning from Local Success Stories in Service Delivery in the Middle East and North Africa*. Washington, DC, World Bank.
- Brock, A. 2009. Moving mountains stone by stone: reforming rural education in China. *International Journal of Educational Development*, Vol. 29, No. 5, pp. 454–62.
- Brock, C. and Schwartzman, S. (eds). 2004. *The Challenges of Education in Brazil*. Oxford, UK, Symposium Books.
- Brooke, N. 2016. High-stakes accountability using teacher salary incentives in Brazil: an update. *Profesorado, Revista de Currículo y Formación del Profesorado*, Vol. 20, No. 3, pp. 207–50.
- Brown-Martin, G. 2016. *Education in Africa: The Uberification of Education by Bridge International Academies*, Learning {Re}imagined. <https://medium.com/learning-re-imagined/education-in-africa-1f495dc6d0af>. (Accessed 4 April 2017.)
- Bruns, B., Filmer, D. and Patrinos, H. A. 2011. *Making Schools Work: New Evidence on Accountability Reforms*. Washington, DC, World Bank.
- Bruns, B., Gregorio, S. D. and Taut, S. 2016. *Measures of Effective Teaching in Developing Countries*. Oxford, UK, Research on Improving Systems of Education. (RISE Working Paper 16/009.)
- Bruns, B. and Laque, J. 2015. *Great Teachers: How to Raise Student Learning in Latin America and the Caribbean*. Washington, DC, World Bank.
- Buchmann, G. and Neri, M. C. 2008. *The Brazilian Education Quality Index (Ideb): Measurement and Incentives Upgrades*. Rio de Janeiro, Brazil, Fundação Getúlio Vargas. (0104-8910.)
- Bulgaria Grand National Assembly. 1996. National Education Act: Amended SG No. 90/1996. Sofia, Grand National Assembly.
- Caerus Capital. 2017. *The Business of Education in Africa*. Washington, DC, Caerus Capital.
- Cajkler, W., Wood, P., Nortong, J., Peeder, D. and Xu, H. 2015. Teacher perspectives about lesson study in secondary school departments: a collaborative vehicle for professional learning and practice development. *Research Papers in Education*, Vol. 30, No. 2, pp. 192–213.
- Cambodia MoEYS. 2016. *The Education, Youth and Sport Performance in the Academic Year 2014-2015 and Goals for the Academic Year 2015-2016*. Phnom Penh, Ministry of Education, Youth and Sport.
- CAMPE. 2017. *Education Watch Reports*. Dhaka, Campaign for Popular Education. www.campebd.org/page/Generic/0/6/19. (Accessed August 31 2017.)
- Carballo, N. M. 2014. SEP e INEGI detectan a 39 mil supuestos ‘maestros’ [SEP and INEGI detect 39,000 alleged ‘teachers’]. *El Universal*, 31 March. (In Spanish.)
- Cárdenas, S. 2017. *The State of Accountability in the Education Sector in Mexico*. (Background paper for Global Education Monitoring Report 2017/8.)
- Carlitz, R. and McGee, R. 2013. *Raising The Stakes: The Impact of HakiElimu’s Advocacy Work on Education Policy and Budget in Tanzania*. Nairobi, International Budget Partnership. (Partnership Initiative Case Study 12.)
- Carr-Hill, R. 2017. *Exploring the Composition of School Councils and its Relationship to Council Effectiveness as an Accountability Tool*. (Background paper for Global Education Monitoring Report 2017/8.)
- Carr-Hill, R., Rolleston, C., Pherali, T., Schendel, R., Peart, E. and Jones, E. 2015. *The Effects of School-Based Decision Making on Educational Outcomes in Low and Middle Income Contexts: A Systematic Review – 3ie Grantee Final Review*. London, International Initiative for Impact Evaluation.
- Castro, M., Expósito-Casas, E., López-Martín, E., Lizasoain, L., Navarro-Asencio, E. and Gaviria, J. L. 2015. Parental involvement on student academic achievement: a meta-analysis. *Educational Research Review*, Vol. 14, pp. 33–46.
- Centrum Edukacji Obywatelskiej. 2008. *Kodeks Etyczny Nauczyciela* [Teacher Code of Ethics]. Warsaw, Centrum Edukacji Obywatelskiej. (In Polish.)
- Cerdan-Infantes, P. and Filmer, D. 2015. *Information, Knowledge and Behavior: Evaluating Alternative Methods of Delivering School Information to Parents*. Washington, DC, World Bank. (Policy Research Working Paper 7233.)
- Cerna, L. 2014. *Trust: What is it and Why it Matters for Governance and Education*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development. (OECD Education Working Paper 108.)
- CESCR. 1999. *General Comment No. 13: The Right to Education (Paragraph 44) in Document E/C.12/1999/1*. Geneva, Switzerland, Committee on Economic, Social and Cultural Rights.
- _____. 2016a. *Concluding Observations on the Fourth Periodic Report of the Dominican Republic*. Geneva, Switzerland, Committee on Economic, Social and Cultural Rights. (E/C.12/DM/CO/4.)
- _____. 2016b. *Concluding Observations on the Fifth and Sixth Periodic Reports of the Philippines*. Geneva, Switzerland, Committee on Economic, Social and Cultural Rights. (E/C.12/PHL/CO/5-6.)

- Chaudhury, N., Hammer, J., Kremer, M., Muralidharan, K. and Rogers, F. H. 2006. Missing in action: teacher and health worker absence in developing countries. *Journal of Economic Perspectives*, Vol. 20, No. 1, pp. 91–116.
- Chen, S. Y. and Lu, L. 2009. After-school time use in Taiwan: effects on educational achievement and well-being. *Adolescence*, Vol. 44, No. 176, pp. 891–909.
- Cheng, K.-m. 2017. *Advancing 21st Century Competencies in East Asian Education Systems*. Hong Kong, China, Asia Society.
- Cheng, X. J. and Moses, K. 2016. *Promoting Transparency through Information: A Global Review of School Report Cards*. Paris, UNESCO International Institute for Educational Planning. (Ethics and Corruption in Education Series.)
- Cheshmedzhieva, M. 2015. Children's rights ombudsman, efficient defense mechanism. *Journal of Politics and Law*, Vol. 8, No. 2, pp. 137–41.
- Cheung, W. M. and Wong, W. Y. 2014. Does lesson study work? A systematic review on the effects of lesson study and learning study on teachers and students. *International Journal for Lesson and Learning Studies*, Vol. 3, No. 2, pp. 137–49.
- Chiangrai Times. 2014. *Chinese Tablet Supplier for the 'One Tablet per Child' Program Goes Bankrupt*. www.chiangraitimes.com/chinese-tablet-supplier-for-the-one-tablet-per-child-program-goes-bankrupt.html (Accessed 8 February 2017.)
- _____. 2015. *Junta's Basic Education Commission Wants One Million Tablets Returned from Children*. www.chiangraitimes.com/juntas-basic-education-commission-wants-one-million-tablets-returned-from-children.html (Accessed 8 February 2017.)
- Chingos, M. M. and Peterson, P. E. 2015. Experimentally estimated impacts of school vouchers on college enrollment and degree attainment. *Journal of Public Economics*, Vol. 122, pp. 1–12.
- Christie, P. 2010. Landscape of leadership in South African schools: mapping the changes. *Educational Management Administration & Leadership*, Vol. 38, No. 6, pp. 694–711.
- Chubb, J. and Moe, T. 1990. *Politics, Markets, and America's Schools*. Washington, DC, Brookings Institution Press.
- Chudgar, A., Chandra, M. and Razzaque, A. 2014. Alternative forms of teacher hiring in developing countries and its implications: a review of literature. *Teaching and Teacher Education*, Vol. 37, pp. 150–61.
- Chung, P. J. 2017. *The State of Accountability in the Education Sector of Republic of Korea*. (Background paper for Global Education Monitoring Report 2017/8.)
- Claasen, M. 2013. *Making the Budget Work for Education: Experiences, Achievements and Lessons from Civil Society Budget Work*. London, Commonwealth Education Fund.
- CLADEM/Colectiva Mujer y Salud. 2016. *Alternative Report to the Committee on Economic, Social and Cultural Rights (CESCR): On the occasion of the Dominican Republic presenting its Periodic Report No. 4 to the Committee*. Geneva, Switzerland, Comité de América Latina y el Caribe para la Defensa de los Derechos de las Mujeres/Colectiva Mujer y Salud. (Periodic Report 4.)
- Clarke, P. 2017. *Making Use of Assessments for Creating Stronger Education Systems and Improving Teaching and Learning*. (Background paper for Global Education Monitoring Report 2017/8.)
- Clotfelter, C., Ladd, H. F., Vigdor, J. and Wheeler, J. 2006. High-poverty schools and the distribution of teachers and principals. Paper prepared for University of North Carolina Conference on High Poverty Schooling in America, Chapel Hill, NC, 13 October.
- Comptroller and Auditor General of India. 2013. *Report of the Comptroller and Auditor General of India for the Year Ended March 2012*. New Delhi, Comptroller and Auditor General. (Union Government [Civil] Compliance Audit Observation 23 of 2013.)
- Confessore, N. 2014. How School Lunch Became the Latest Political Battleground. *New York Times Magazine*, 12 October.
- Coughlan, S. 2017. Teachers face another year of 1% pay cap. *BBC News*, 11 July.
- Cowburn, A. 2017. Teachers' pay rise to stay capped at 1%, government announces. *Independent*, 10 July.
- CRC. 2016. *Concluding Observations on the Combined Third to Fifth Periodic Reports of Slovakia*. Geneva, Switzerland, Committee on the Rights of the Child. (CRC/C/SVK/CO/3-5.)
- Cristia, J., Ibararán, P., Cueto, S., Santiago, A. and Severín, E. 2012. *Technology and Child Development: Evidence from the One Laptop per Child Program*. Bonn, Germany, Institute for the Study of Labor. (IZA Discussion Paper 6401.)
- Cueto, S., Dammert, M. and Miranda, A. 2017. *Accountability in Education in Peru*. (Background paper for Global Education Monitoring Report 2017/8.)
- Daga, R. 2016. *ESSPIN Composite Survey 3: Gender and Inclusion Report*. Oxford, UK, Oxford Policy Management.
- Dahlum, S. and Knutsen, C. H. 2017. Do Democracies Provide Better Education? Revisiting the Democracy–Human Capital Link. *World Development*, Vol. 94, pp. 186–99.
- Dang, H. A. 2013. *Private Tutoring in Vietnam*. Washington, DC, World Bank. (Policy Research Working Paper 6618.)
- Dang, H. A. and Rogers, F. H. 2008. The growing phenomenon of private tutoring: does it deepen human capital, widen inequalities, or waste resources? *The World Bank Research Observer*, Vol. 23, No. 2, pp. 161–200.
- Darling-Hammond, L. 2015. Can value added add value to teacher evaluation? *Educational Researcher*, Vol. 44, No. 2, pp. 132–7.
- Davies, R. 2016. South African Textbook asks pupils how victim's behaviour led to rape. *The Guardian*, 8 September.

- Dawn. 2011. *Education Crisis in Pakistan*. Karachi, Pakistan, Dawn Media Group. www.dawn.com/news/623253. (Accessed 30 August 2017.)
- de Andrade Tosta, A. L. and Coutinho, E. F. (eds). 2016. *Brazil*. Santa Barbara, Calif., ABC-CLIO. (Latin American Focus.)
- de Castro, B. V. and de Guzman, A. B. 2013. Proliferation of shadow education institutions (SEI's) in the Philippines: a time series analysis. *The Asia-Pacific Education Researcher*, Vol. 22, No. 3, pp. 341–5.
- de Gayardon, A. and Bernasconi, A. 2016. Chilean universities: not so tuition-free after all. *International Higher Education*, No. 86, pp. 23–5.
- De Grauwe, A. 2001. *School Supervision in Four African Countries, Volume II: National Diagnoses – Botswana, Namibia, Tanzania, Zimbabwe*. Paris, UNESCO International Institute for Educational Planning. (Trends in School Supervision Series.)
- _____. 2007. Transforming school supervision into a tool for quality improvement. *International Review of Education*, Vol. 53, No. 5, pp. 709–14.
- _____. 2008. *School Monitoring Systems and their Impact on Disparities*. (Background paper for EFA Global Monitoring Report 2009.)
- de Janvry, A., Finan, F. and Sadoulet, E. 2010. *Local Electoral Incentives and Decentralized Program Performance*. Cambridge, Mass., National Bureau of Economic Research. (NBER Working Paper 16635.)
- de Melo, G., Machado, A. and Miranda, A. 2014. *The Impact of a One Laptop per Child Program on Learning: Evidence from Uruguay*. Bonn, Germany, Institute for the Study of Labor. (IZA Discussion Paper 8489.)
- de Renzio, P. 2016a. *Creating Incentives for Budget Accountability and Good Financial Governance Through an Ecosystem Approach: What Can External Actors Do?* London, International Budget Partnership.
- _____. 2016b. *Accountability dilemmas in foreign aid*. London, Overseas Development Institute. (Working Paper.)
- Delvaux, E., Vanhoof, J., Tuytens, M., Vekeman, E., Devos, G. and Van Petegem, P. 2013. How many teacher evaluations have an impact on professional development? A multilevel analysis. *Teaching and Teacher Education*, Vol. 36, pp. 1–11.
- Demas, A. and Arcia, G. 2015. *What Matters Most for School Autonomy and Accountability: A Framework Paper*. Washington, DC, World Bank. (SABER Working Paper 96450.)
- Dempsey, R. A. and Meier, B. M. 2017. Framing the position of social media in the local institutionalisation of international human rights norms. Bonacker, T., von Heusinger, J. and Zimmer, K. (eds), *Localization in Development Aid: How Global Institutions Enter Local Lifeworlds*. London, Routledge, pp. 40–58.
- DFID. 2011. *Learning and Teaching Materials: Policy and Practice for Provision*. London, UK Department for International Development. (Guidance Note: A DFID Practice Paper.)
- Diamond, J. 2013. Internal control and internal audit. Allen, R., Hemming, R. and Potter, B. H. (eds), *The International Handbook of Public Financial Management*. London, Palgrave Macmillan UK, pp. 374–95.
- Diedrich, M. 2012. *False Choices: The Economic Argument against Market-driven Education Reform*. Saint Paul, Minn., Minnesota 2020.
- Dimitropoulos, A. and Kindi, V. 2017. *Accountability in Greek Education*. (Background paper for Global Education Monitoring Report 2017/8.)
- Dixon, R., Arndt, C., Mullers, M., Vakkuri, J., Engblom-Pelkkala, K. and Hood, C. 2013. A lever for improvement or a magnet for blame? Press and political responses to international educational rankings in four EU countries. *Public Administration*, Vol. 91, No. 2, pp. 1–22.
- Dogan, S., Pringle, R. and Mesa, J. 2015. The impacts of professional learning communities on science teachers' knowledge, practice and student learning: a review. *Professional Development in Education*, Vol. 42, No. 4, pp. 569–88.
- Done, E. J. and Murphy, M. 2016. The responsabilisation of teachers: a neoliberal solution to the problem of inclusion. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, <http://dx.doi.org/10.1080/01596306.2016.1243517>.
- Donoghue, J. 2011. Truancy and the prosecution of parents: an unfair burden on mothers? *The Modern Law Review*, Vol. 74, No. 2, pp. 216–44.
- Dotson, M. D. 2016. *Socioeconomic Status and Whole Student Positive Academic, Social, and Emotional Outcomes*. Ph.D. dissertation, Walden University.
- Dougherty, K. J. and Reddy, V. 2011. *The Impact of State Performance Funding Systems on Higher Education Institutions: Research Literature Review and Policy Recommendations*. New York, Teachers College, Columbia University. (CCRC Working Paper 37.)
- Draibe, S. M. 2014. National school feeding programme, Cajuru, Brazil. Poisson, M. (ed.), *Achieving Transparency in Pro-poor Education Incentives*. Paris, UNESCO, pp. 231–62.
- Drake, L., Woolnough, A., Burbano, C. and Bundy, D. 2016. *Global School Feeding Sourcebook: Lessons from 14 Countries*. Singapore, World Scientific Publishing.
- Droeese, S. 2010. Lesson Study in the US: Is it a Mechanism for Individual and Organizational Change? A Case Study of Three Schools. Ph.D. dissertation, University of Wisconsin.
- Dubnick, M. J. 2012. *Accountability as cultural keyword*. Paper for research colloquium on good governance, Vrije Universiteit Amsterdam, 9 May.

- _____. 2014. Accountability as a cultural keyword. Bovens, M., Goodin, R. E. and Schillemans, T. (eds), *Oxford Handbook of Public Accountability*. Oxford, UK, Oxford University Press, pp. 23–38.
- Dudley, P. 2014. *Lesson Study: A Handbook*. London, Lesson Study UK.
- Duflo, E., Dupas, P. and Kremer, M. 2008. Peer effects, pupil-teacher ratios, and teacher incentives: evidence from a randomized evaluation in Kenya. *American Economic Review*, Vol. 101, No. 5, pp. 1739–74.
- Duflo, E., Dupas, P. and Kremer, M. 2015. School governance, teacher incentives, and pupil-teacher ratios: experimental evidence from Kenyan primary schools. *Journal of Public Economics*, Vol. 123, pp. 92–110.
- Duflo, E., Hanna, R. and Ryan, S. P. 2012 Incentives work: getting teachers to come to school. *American Economic Review*, Vol. 102, No. 4, pp. 1241–78.
- Dufur, M. J., Parcel, T. L. and Troutman, K. P. 2013. Does capital at home matter more than capital at school? Social capital effects on academic achievement. *Research in Social Stratification and Mobility*, Vol. 31, pp. 1–21.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D. and Schellinger, K. B. 2011. The impact of enhancing students' social and emotional learning: a meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, Vol. 82, No. 1, pp. 405–32.
- Dutz, M., Kuznetsov, Y., Lasagabaster, E. and Pilat, D. 2014. *Making Innovation Policy Work: Learning from Experimentation*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.
- Dynarski, M. 2016. *On Negative Effects of Vouchers*. Washington, DC, Brookings Institution. (Evidence Speaks Report 18.)
- Easley II, J. and Tullowitzi, P. 2016. *Educational Accountability. International Perspectives and Challenges and Possibilities for School Leadership*. New York, Routledge.
- Eberts, R. W. 2007. Teachers unions and student performance: help or hindrance? *The Future of Children*, Vol. 17, No. 1, pp. 175–200.
- Ebrahim, A. and Herz, S. 2007. *Accountability in Complex Organizations: World Bank Responses to Civil Society*. Cambridge, Mass., John F. Kennedy School of Government, Harvard University. (KSG Faculty Research Working Paper 07-060.)
- EC. 2015. *2015 Joint Report of the Council and the Commission on the Implementation of the Strategic Framework for European Cooperation in Education and Training (ET2020): New Priorities for European Cooperation in Education and Training*. Brussels, European Commission.
- _____. 2016. *Education and Training Monitor 2016*. Brussels, European Commission.
- _____. 2017. *Democratic Deficit*. Brussels, European Commission. http://eur-lex.europa.eu/summary/glossary/democratic_deficit.html. (Accessed 1 March 2017.)
- ECA. 2014. *Gaps, Overlaps and Challenges: A Landscape Review of EU Accountability and Public Audit Arrangements*. Luxembourg, European Court of Auditors.
- Ecorys. 2014. *Interim Evaluation of the Strategic Framework for European Cooperation in Education and Training (ET 2020): Final Report to the Directorate-General for Education and Culture of the European Commission*. Birmingham, UK, Ecorys.
- ECS. 2017. *Does your state have a voucher program?* Denver, Colo., Education Commission of the States. <http://ecs.force.com/mbdata/MBquestRT?Rep=V01>. (Accessed 30 August 2017.)
- Eddy-Spicer, D., Ehren, M., Khatwa, M. and Bangpan, M. 2016. *Under What Conditions Do Inspection, Monitoring and Assessment Improve System Efficiency, Service Delivery and Learning Outcomes for the Poorest and Most Marginalised? A Realist Synthesis of School Accountability in Low-and Middle-Income Countries*. London, Evidence for Policy and Practice Information Centre, UCL Institute of Education. (Technical report.)
- EdTechXGlobal/IBIS Capital. 2016. *2016 Global EdTech Industry Report: A Map for the Future of Education*. London, EdTechXGlobal/IBIS Capital. (Global Research Report.)
- Education Coalition of Zimbabwe. 2017. *The State of Accountability in the Education Sector of Zimbabwe*. (Background paper for *Global Education Monitoring Report 2017/8*.)
- Education for Change. 2014. *External Evaluation of the Education for All Global Monitoring Report: Final Report*. London, Education for Change.
- Education Scotland. 2011. *Learning Rounds Overview Report 2008-2011*. Edinburgh, Scotland (United Kingdom), Education Scotland.
- Edwards Jr., D. B., Okitsu, T., da Costa, R. and Kitamura, Y. 2015. *UNESCO in the 2000s: EFA Coordination, GMR Production, and Organizational Legitimacy in the Global Education Policy Field*. Paper for UK Forum for International Education and Training, Oxford, 15-17 September.
- Ehren, M. C. 2016. *Methods and Modalities of Effective School Inspections*. Cham, Switzerland, Springer International Publishing.
- EI. 2004. *EI Declaration on Professional Ethics*. Brussels, Education International.
- _____. 2009. *Education International Report to the Expert Committee on the Application of the 1966 ILO/UNESCO Recommendation on the Status of Teachers and 1997 UNESCO Recommendation on the Status of Higher Education Teaching Personnel*. Brussels, Education International.
- _____. 2017. *Survey on the Implementation of Professional Standards for the Teaching Profession*. Brussels, Education International.

- EI/KNUT. 2016. *Bridge vs. Reality: A Study of Bridge International Academies' For-profit Schooling in Kenya*. Brussels/Nairobi Education International/Kenya National Union of Teachers.
- El Salvador MOE. 2016. *Informe Rendición de Cuentas [Accountability Report]*. San Salvador, Ministry of Education. (In Spanish.)
- Elacqua, G., Martínez, M., Santos, H. and Urbina, D. 2016. Short-run effects of accountability pressures on teacher policies and practices in the voucher system in Santiago, Chile. *School Effectiveness and School Improvement*, Vol. 27, No. 3, pp. 385–405.
- E-Net Philippines/ASPAC/GI-ESCR. 2016. *Privatization, Commercialization and Low Government Financing in Education: Infringing on the Right to Education of Filipinos*. Quezon City, Philippines/Geneva, Switzerland/Nairobi, Civil Society Network for Education Reforms/Asia South Pacific Association for Basic and Adult Education/Global Initiative for Economic, Social and Cultural Rights.
- Engel, A. and Barnett, W. S. 2015. *Early Childhood Education and Care Policy Review: Norway*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.
- Epple, D., Romano, R. E. and Urquiola, M. 2015. *School Vouchers: A Survey of the Economics Literature*. Cambridge, Mass., National Bureau of Economic Research. (NBER Working Paper 21523.)
- Essuman, A. and Akyeampong, K. 2011. Decentralisation policy and practice in Ghana: the promise and reality of community participation in education in rural communities. *Journal of Educational Policy*, Vol. 26, No. 4, pp. 513–27.
- Estonia MOER. 2016. *Haridus- ja Teadusministeeriumi Aasta-analüüs 2016 Kokkuvõte [Ministry of Education and Research Annual Analysis 2016: Summary]*. Tallinn, Ministry of Education and Research. (In Estonian.)
- EUCIS-LLL. 2014. *Position Paper: Education and Training 2020 Halfway – Taking up the Challenge of Social Inclusion and Participation*. Brussels, European Civil Society Platform on Lifelong Learning.
- Eurydice. 2008. *Levels of Autonomy and Responsibilities of Teachers in Europe*. Brussels, Eurydice European Unit.
- Faingold, I. 2017. *How Legal Guardians Are Held Accountable: An Exploration of Truancy Laws and Legal Guardian Contracts*. (Background paper for *Global Education Monitoring Report 2017/8*.)
- Fairfield, T. and Garay, C. 2017. Redistribution under the right in Latin America: electoral competition and organized actors in policymaking. *Comparative Political Studies*, <https://doi.org/10.1177/0010414017695331>.
- Falch, T. and Naper, L. R. 2013. Educational evaluation schemes and gender gaps in student achievement. *Economics of Education Review*, Vol. 36, pp. 12–25.
- Fancy, H. and Razzaq, J. 2017. *Accountability in Education in Pakistan*. (Background paper for *Global Education Monitoring Report 2017/8*.)
- Faradova, G. 2017. *Student Accountability: Tajikistan Case Study*. (Background paper for *Global Education Monitoring Report 2017/8*.)
- Faul, M. V. and Packer, S. 2015. *The Role of Global EFA Architectures*. (Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2015*.)
- Federal Republic of Brazil. 2014. *Education for All in Brazil: 2000-2015*. Brasília, Ministry of Education. (Education for All 2015 National Review.)
- Feigenberg, B., Rivkin, S. and Yan, R. 2017. *Illusory Gains from Chile's Targeted School Voucher Experiment*. Cambridge, Mass., National Bureau of Economic Research. (NBER Working Paper 23178.)
- Fekkes, M., Pijpers, F. I. M. and Verloove-Vanhorick, S. P. 2005. Bullying: who does what, when and where? Involvement of children, teachers and parents in bullying behavior. *Health Education Research: Theory and Practice*, Vol. 20, No. 1, pp. 81–91.
- Felicia, N. and Ramli, D. P. S. 2017. *Accountability in Education Sector in Indonesia*. (Background paper for *Global Education Monitoring Report 2017/8*.)
- Ferguson, R. F. 2012. Can student surveys measure teaching quality? *Phi Delta Kappan*, Vol. 94, No. 3, pp. 24–8.
- Ferraz, C. and Finan, F. 2011. Electoral accountability and corruption: evidence from the audits of local governments. *American Economic Review*, Vol. 101, No. 4, pp. 1274–311.
- Ferrer, G. and Fiszbein, A. 2015. *What Has Happened with Learning Assessment Systems in Latin America? Lessons from the Last Decade of Experience*. Washington, DC, World Bank. (Background paper for Commission for Quality Education for All.)
- Figlio, D. N. 2006. Testing, crime and punishment. *Journal of Public Economics*, Vol. 90, No. 4–5, pp. 837–51.
- Figlio, D. N. and Loeb, S. 2011. School accountability. Hanushek, E., Machin, S. and Woessmann, L. (eds), *Handbook of the Economics of Education*, Vol. 3. Amsterdam, Elsevier North Holland, pp. 383–421.
- Figueiredo, M. and Gerber, K. 2014. *Right to Education in Brazil*, IACL-AIDC Constitution. <https://iacl-aide-blog.org/2015/01/06/19>. (Accessed 15 August 2017.)
- Finkel, E. 2012. The authoritarian advantage of horizontal accountability: ombudsmen in Poland and Russia. *Comparative Politics*, Vol. 44, No. 3, pp. 291–310.
- Finnemore, M. 2014. Dynamics of global governance: building on what we know. *International Studies Quarterly*, Vol. 58, No. 1, pp. 221–4.
- Fiszbein, A. and Schady, N. 2009. *Conditional Cash Transfers: Reducing Present and Future Poverty*. Washington, DC, World Bank.

- Follesdal, A. and Hix, S. 2006. Why there is a democratic deficit in the EU: a response to Majone and Moravcsik. *Journal of Common Market Studies*, Vol. 44, No. 3, pp. 533–62.
- Fölscher, A. 2007. Budget methods and practices. Shah, A. (ed.), *Budgeting and Budgetary Institutions*. Washington, DC, World Bank, pp. 109–36.
- Fontdevila, C. and Verger, A. 2015. *The World Bank's Doublespeak on Teachers: An Analysis of Ten Years of Lending and Advice*. Brussels, Education International.
- Fox, J. and Acheron, J. 2016. *Doing Accountability Differently: A Proposal for the Vertical Integration of Civil Society Monitoring and Advocacy*. Bergen, Norway, U4 Anti-Corruption Resource Centre, Chr. Michelsen Institute.
- Fox, J. A. 2015. Social accountability: what does the evidence really say? *World Development*, Vol. 72, pp. 346–61.
- Francis, A. 2014. Why India's landmark education law is shutting down schools. *BBC News India*, 6 March.
- Francken, N., Minten, B. and Swinnen, J. F. M. 2009. Media, monitoring, and capture of public funds: evidence from Madagascar. *World Development*, Vol. 37, No. 1, pp. 242–55.
- Frankenberg, E., Sigel-Hawley, G. and Wang, J. 2010. *Choice without Equity: Charter School Segregation and the Need for Civil Rights Standards*. Los Angeles, Calif., The Civil Rights Project/Proyecto Derechos Civiles, UCLA.
- Fredriksen, B. 2016. *Weak Institutional Capacity: A Growing Barrier to Reaching the Education Sustainable Development Goal in Sub-Saharan Africa*, NORRAG NEWSBite. <https://norrags.wordpress.com/2016/05/09/weak-institutional-capacity-a-growing-barrier-to-reaching-the-education-sustainable-development-goal-in-sub-saharan-africa>. (Accessed 10 March 2017.)
- Fredriksen, B. and Brar, S. 2015. *Getting Textbooks to Every Child in Sub-Saharan Africa: Strategies for Addressing the High Cost and Low Availability Problem*. Washington, DC, World Bank.
- Free and Fair Elections Database. n.d. *Free and Fair Elections Database*. Oxford, UK, Centre for the Study of African Economies, Oxford University. www.csae.ox.ac.uk/datasets/free-fair-elections. (Accessed 20 November 2016.)
- Friedman, M. 1962. *Capitalism and Freedom*. Chicago, Ill., University of Chicago Press.
- Fullan, M. 2000. The three stories of education reform. *Phi Delta Kappan*, Vol. 81, No. 8, pp. 581–4.
- _____. 2011. *Choosing the Wrong Drivers for Whole System Reform*. Melbourne, Australia, Centre for Strategic Education. (Seminar Series, 204.)
- Fullan, M., Rincón-Gallardo, S. and Hargreaves, A. 2015. Professional capital as accountability. *Education Policy Analysis Archives*, Vol. 23, No. 15.
- Galiani, S., Gertler, P. and Schargrodsky, E. 2008. School decentralization: helping the good get better, but leaving the poor behind. *Journal of Public Economics*, Vol. 92, No. 10–11, pp. 2106–20.
- Gandara, F. and Randall, J. 2015. Investigating the relationship between school-level accountability practices and science achievement. *Education Policy Analysis Archives*, Vol. 23, No. 112.
- Garcia, M. and Moore, C. 2012. *The Cash Dividend: The Rise of Cash Transfer Programs in Sub-Saharan Africa*. Washington, DC, World Bank.
- Garrett, R. and Steinberg, M. P. 2015. Examining teacher effectiveness using classroom observation scores: evidence from the randomization of teachers to students. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, Vol. 37, No. 2, pp. 224–42.
- Gauri, V. and Vawda, A. 2003. *Vouchers for Basic Education in Developing Countries*. Washington, DC, World Bank. (Policy Research Working Paper 3005.)
- Gauthier, B. 2013. Making leakages visible: public expenditure tracking in education. Transparency International (ed.), *Global Corruption Report: Education*. New York, Routledge, pp. 246–52.
- Gavin, M. 2017. *Accountability: Education in Honduras*. (Background report for *Global Education Monitoring Report 2017/8*.)
- Gélineau, F. 2013. Electoral accountability in the developing world. *Electoral Studies*, Vol. 32, No. 3, pp. 418–24.
- Germany FMOER. 2016. *Bildung in Deutschland 2016: Ein Indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration* [Education in Germany 2016: An Indicator-based Report with an Analysis on Education and Migration]. Bielefeld, Germany, Federal Ministry of Education and Research/Standing Conference of Ministers of Education/Bertelsmann. (In German.)
- Geyer, R. 2012. Can complexity move UK policy beyond 'evidence-based policy making' and the 'audit culture'? Applying a 'complexity cascade' to education and health policy. *Political Studies*, Vol. 60, No. 1, pp. 20–43.
- GfK Verein. 2016. *Trust in Professions 2016: A GfK Verein Study*. Nuremberg, Germany, GfK Verein.
- Gindin, J. and Finger, L. 2013. *Promoting Education Quality: The Role of Teachers' Unions in Latin America*. (Background paper for EFA *Global Monitoring Report 2013/4*.)
- Glaeser, E. 2010. The uncertain impact of merit pay for teachers. *The New York Times*. <https://economix.blogs.nytimes.com/2010/06/08/the-uncertain-impact-of-merit-pay-for-teachers>. (Accessed 1 May 2017.)
- Glewwe, P., Ilias, N. and Kremer, M. 2010. Teacher incentives. *American Economic Journal: Applied Economics*, Vol. 2, No. 3, pp. 205–27.

- Global Industry Analytics. 2016. *Global Private Tutoring Market 2016-2020: Rise in Focus on K-12 Segment – Research and Markets*, BusinessWire. www.businesswire.com/news/home/20160804006037/en/Global-Private-Tutoring-Market-2016-2020--Rise. (Accessed 1 July 2017.)
- Goe, L., Bell, C. and Little, O. 2008. *Approaches to Evaluating Teacher Effectiveness: A Research Synthesis*. Washington, DC, National Comprehensive Center for Teacher Quality.
- Golparian, S., Chan, J. and Cassidy, A. 2015. Peer review of teaching: sharing best practices. *Collected Essays on Learning and Teaching*, Vol. VIII. Hamilton, Ont., Society for Teaching and Learning in Higher Education, pp. 211–8.
- Gorur, R. 2017. *Towards Sustainable, Collective and Participatory Accountability in Education 2030*. (Background paper for *Global Education Monitoring Report 2017/8*.)
- Göttelmann, G. 2017. Training and Support for Enhanced Teacher Participation in Social Dialogue and Education Policy Processes. Paris, UNESCO. (Unpublished.)
- Government of Chile. 2015. *Reforma Educacional: Conoce el Decálogo de la Ley de Inclusión* [Education Reform: Know the Decalogue of the Law of Inclusion]. Santiago, Government of Chile. www.gob.cl/2015/01/27/decalogo-de-la-ley-de-inclusion. (Accessed 31 August 2017.) (In Spanish.)
- Government of India. 2013. The National Food Security Act, 2013. *The Gazette of India*, Vol. DL-(N)04/0007/2003-13. New Delhi, Ministry of Law and Justice.
- GPE. 2015. *2014 Civil Society Review*. Washington, DC, Global Partnership for Education.
- _____. 2016a. *GPE's Engagement on Domestic Financing for Education*. Washington, DC, Global Partnership for Education. (Policy Brief.)
- _____. 2016b. *GPE 2020: Improving Learning and Equity through Stronger Education Systems – Strategic Plan 2016-2020*. Washington, DC, Global Partnership for Education.
- Grandvoisinnet, H., Aslam, G. and Raha, S. 2015. *Opening the Black Box: The Contextual Drivers of Social Accountability*. Washington, DC, World Bank.
- Grant, R. W. and Keohane, R. O. 2005. Accountability and abuses of power in world politics. *American Political Science Review*, Vol. 99, No. 1, pp. 29–43.
- Gregory, A. and Ripski, M. B. 2008. Adolescent trust in teachers: implications for behavior in the high school classroom. *School Psychology Review*, Vol. 37, No. 3, pp. 337–53.
- Gregory, S. 2017. Making Tanzanian children learn. *The Citizen*, 26 April.
- Gren-Landell, M., Allvin, C. E., Bradley, M., Andersson, M. and Andersson, G. 2015. Teachers' views of risk factors for problematic school absenteeism in Swedish primary school students. *Educational Psychology in Practice*, Vol. 31, No. 4, pp. 412–23.
- Grindle, M. 2004. *Despite the Odds: The Contentious Politics of Education Reform*. Princeton, NJ, Princeton University Press.
- Guedira, F. 2017. *The State of Accountability in the Education Sector of Morocco*. (Background paper for *Global Education Monitoring Report 2017/8*.)
- Guerrero, G., Leon, J., Zapata, M. and Cueto, S. 2013. Getting teachers back to the classroom: a systematic review on what works to improve teacher attendance in developing countries. *Journal of Development Effectiveness*, Vol. 5, No. 4, pp. 466–88.
- Gür, B. S., Çelik, Z. and Özoğlu, M. 2012. Policy options for Turkey: a critique of the interpretation and utilization of PISA results in Turkey. *Journal of Education Policy*, Vol. 27, No. 1, pp. 1–21.
- Hadley, S. and Welham, B. 2016. *The Ministry of Finance 'Challenge Function': A Public Financial Management Introductory Guide*. London, Overseas Development Institute.
- Hairon, S. and Tan, C. 2017. Professional learning communities in Singapore and Shanghai: implications for teacher collaboration. *Compare*, Vol. 47, No. 1, pp. 91–104.
- Hamilton, L. and Hannaway, J. 2008. *Performance-based Accountability Policies: Implications for School and Classroom Practices*. Santa Monica, Calif., RAND Corporation.
- Hanushek, E., Link, S. and Woessmann, L. 2013. Does school autonomy make sense everywhere? Panel estimates from PISA. *Journal of Development Economics*, Vol. 104, pp. 212–32.
- Hanushek, E. and Raymond, M. 2005. Does school accountability lead to improved student performance? *Journal of Policy Analysis and Management*, Vol. 24, No. 2, pp. 297–327.
- Harding, R. and Stasavage, D. 2014. What democracy does (and doesn't do) for basic services: school fees, school inputs, and African elections. *The Journal of Politics*, Vol. 76, No. 1, pp. 229–45.
- Hardy, I. 2015. A logic of enumeration: the nature and effects of national literacy and numeracy testing in Australia. *Journal of Education Policy*, Vol. 30, No. 3, pp. 335–62.
- Härmä, J. 2011. *Lagos Private School Census 2010–2011 Report*. Abuja, Education Sector Support Programme in Nigeria, UK Department for International Development. (LG501.)
- Harper, C., Wood, L. and Mitchell, C. 2008. *The Provision of School Food in 18 Countries*. London, School Food Trust.

- Harris, A., Jones, M., Soon, K., Cheah, L., Devadason, E. and Adams, D. 2017. Exploring principals' instructional leadership practices in Malaysia: insights and implications. *Journal of Educational Administration*, Vol. 55, No. 2, pp. 207–21.
- Harris, D. N. and Herrington, C. D. 2006. Accountability, standards, and the growing achievement gap: lessons from the past half-century. *American Journal of Education*, Vol. 112, No. 2, pp. 209–38.
- Harrup, A. 2014. Some Mexican Teachers Pick Up Pay, but Don't Teach. *The Wall Street Journal*, 1 April.
- Hastings, J. S. and Weinstein, J. M. 2008. Information, school choice, and academic achievement: evidence from two experiments. *The Quarterly Journal of Economics*, Vol. 123, No. 4, pp. 1373–414.
- Hazelkorn, E. 2015. *Rankings and the Reshaping of Higher Education: The Battle for World-Class Excellence*. London, Palgrave Macmillan UK.
- Hazell, W. 2017. Teachers to receive overall 1 per cent pay rise. *TES*, 10 July.
- Hecock, R. D. 2014. Democratization, education reform, and the Mexican teachers' union. *Latin American Research Review*, Vol. 49, No. 1, pp. 62–82.
- Heinze, T. and Knill, C. 2008. Analysing the differential impact of the Bologna Process: theoretical considerations on national conditions for international policy convergence. *Higher Education*, Vol. 56, No. 4, pp. 493–510.
- Helboe Pedersen, H., Halpin, D. and Rasmussen, A. 2015. Who gives evidence to parliamentary committees? A comparative investigation of parliamentary committees and their constituencies. *The Journal of Legislative Studies*, Vol. 21, No. 3, pp. 408–27.
- Hemmerechts, K., Agirdag, O. and Kavadias, D. 2017. The relationship between parental literacy involvement, socio-economic status and reading literacy. *Educational Review*, Vol. 69, No. 1, pp. 85–101.
- Henricson, C. and Bahhaim, A. 2005. *The Child and Policy Family Divide: Tensions, Convergence and Rights*. York, UK, Joseph Rowntree Foundation.
- Hernandez, J. C. 2017. In China, daydreaming students are caught on camera. *The New York Times*, 25 April.
- Heyneman, S. P. 2003. The history and problems in the making of education policy at the World Bank: 1960–2000. *International Journal of Educational Development*, Vol. 23, No. 3, pp. 315–37.
- High Court of Kenya at Busia. 2017. *Judicial Review No. 3 of 2016*. Busia, Kenya, High Court of Kenya at Busia.
- High Court of Uganda at Kampala. 2016. *Misc. Cause No. 160 of 2016*. Kampala, High Court of Uganda at Kampala.
- Hill, H. C. and Grossman, P. 2013. Learning from teacher observations: challenges and opportunities posed by new teacher evaluation systems. *Harvard Educational Review*, Vol. 83, No. 2, pp. 371–84.
- Hillman, N. 2016. *Why Performance-Based College Funding Doesn't Work*. New York, The Century Foundation (Higher Education Report College Completion Series, Part Four.)
- Hillman, N. W., Tandberg, D. A. and Fryar, A. H. 2015. Evaluating the impacts of “new” performance funding in higher education. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, Vol. 37, No. 4, pp. 501–19.
- Hindmoor, A., Larkin, P. and Kennon, A. 2009. Assessing the influence of select committees in the UK: the Education and Skills Committee, 1997–2005. *The Journal of Legislative Studies*, Vol. 15, No. 1, pp. 71–89.
- Hinostroza, J. E., Jara, I. and Brun, M. 2011. Case study: Uruguay. UNESCO (ed.), *Transforming Education: The Power of ICT Policies*. Paris, UNESCO, pp. 125–65.
- Hird, M., Larson, R., Okubo, Y. and Uchino, K. 2014. Lesson study and lesson sharing: an appealing marriage. *Creative Education*, Vol. 5, pp. 769–79.
- Hirschman, A. O. 1970. *Exit, Voice, and Loyalty: Responses to Decline in Firms, Organizations, and States*, Vol. 25. Cambridge, Mass., Harvard University Press.
- Hoang, L. 2017. *Accountability in Vietnam's Education: Toward Effective Mechanism in the Decentralization context*. (Background paper for Global Education Monitoring Report 2017/8.)
- Hodgetts, K. 2010. Boys' underachievement and the management of teacher accountability. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, Vol. 31, No. 1, pp. 29–43.
- Hogan, A. 2016. 'Always (L)earning': Concerns and Contradictions in Pearson's Global Business Strategy. Paper for Protecting and Promoting Education as a Public Good: Conference of EI Affiliates in the OECD Member Countries, Rome, 4–5 April.
- Hogan, A., Sellar, S. and Lingard, B. 2016. Corporate social responsibility and neo-social accountability in education: the case of Pearson PLC. Verger, A., Lubienski, C. and Steiner-Khamsi, G. (eds), *World Yearbook of Education 2016: The Global Education Industry*. Abingdon, UK, Routledge, pp. 107–24.
- Holt, M. K., Kantor, G. K. and Finkelhor, D. 2009. Parent/child concordance about bullying involvement and family characteristics related to bullying and peer victimization. *Journal of School Violence*, Vol. 8, No. 1, pp. 42–63.
- Holvoet, N. and Inberg, L. 2009. Joint sector reviews: M&E experiments in an era of changing aid modalities – experiences from JSRs in the education sectors of Burkina Faso, Mali and Niger. *Public Administration and Development*, Vol. 29, No. 3, pp. 204–17.

- Honeyman, C. A. 2017. *Accountability Practices and Policies in Rwanda's Education System*. (Background paper for Global Education Monitoring Report 2017/8.)
- Horn, D. 2012. *Catching Cheaters in Hungary: Estimating the Ratio of Suspicious Classes on the National Assessment of Basic Competencies Tests*. Budapest, Centre for Economic and Regional Studies of the Hungarian Academy of Sciences/ Eötvös Lóránd University.
- Horner, R. H., Sugai, G. and Anderson, C. M. 2010. Examining the evidence base for school-wide positive behavior support. *Focus on Exceptional Children*, Vol. 42, No. 8, pp. 1–14.
- Hossain, M. 2017. *The State of Accountability in the Education Sector of Bangladesh: A Critical Overview*. (Background report for Global Education Monitoring Report 2017/8.)
- Hsieh, C.-T. and Urquiola, M. 2006. The effects of generalized school choice on achievement and stratification: evidence from Chile's voucher program. *Journal of Public Economics*, Vol. 90, No. 8, pp. 1477–503.
- Hult, A. and Edström, C. 2016. Teacher ambivalence towards school evaluation: promoting and ruining teacher professionalism. *Education Inquiry*, Vol. 7, No. 3, pp. 305–25.
- Hummelbrunner, R. and Jones, H. 2013. *A Guide for Planning and Strategy Development in the Face of Complexity*. London, Overseas Development Institute. (Background Note, March.)
- Humphreys, S. and Crawford, L. 2014. *Review of the Literature on Basic Education in Nigeria: Issues of Access, Quality, Equity and Impact*. Abuja, Education Data, Research and Evaluation in Nigeria.
- Hunt, F. 2014. *Review of National Policies on Learning and Teaching*. (Background paper for EFA Global Monitoring Report 2013/4.)
- Hussain, I. 2012. *Subjective Performance in the Public Sector: Evidence from School Inspections*. London, Centre for the Economics of Education, London School of Economics. (CEE Discussion Paper 135.)
- Hutchinson, T., Dickson, E. and Chappel, D. 2011. Juvenile justice and truancy legislation: the move towards parental responsabilisation in Queensland. *Alternative Law Journal*, Vol. 36, No. 2, pp. 104–09.
- Hystra. 2014. *The Broadband Effect: Enhancing Market-based Solutions for the Base of the Pyramid*. Washington, DC, Inter-American Development Bank.
- IDados. 2017. *Brazil Country Case Study*. (Background paper for Global Education Monitoring Report 2017/8.)
- IDB. 2016. *Development Effectiveness Overview 2015: What Worked (and Didn't) – Lessons on Development 2012–2015*. Washington, DC, Inter-American Development Bank.
- IFC. 2016. *IFC is the Largest Multilateral Investor in Private Education in Emerging Markets*. Washington, DC, International Finance Corporation. www.ifc.org/wps/wcm/connect/Industry_EXT_Content/IFC_External_Corporate_Site/Industries/Health+and+Education/EducationSector/EducationClientProfile. (Accessed 25 November 2016.)
- Ignácio, C. M. V. 2014. O programa ler e escrever e o ensino de matemática nos anos iniciais da rede pública de São Paulo [The reading and writing program and mathematics teaching in the early years of the São Paulo public system]. Masters thesis, Universidade Estadual de Campinas, Spain. (In Portuguese.)
- IIEP. 2009. *Toolkit on Teacher Codes of Conduct*. Paris, UNESCO International Institute for Educational Planning. <http://teachercodes.iiep.unesco.org/world/index.php?lang=EN> (Accessed 21 November 2016.)
- _____. 2010a. *Strategic Planning: Concept and rationale*. Paris, UNESCO International Institute for Educational Planning.
- _____. 2010b. *Strategic Planning: Organizational arrangements*. Paris, UNESCO International Institute for Educational Planning.
- IIEP and GPE. 2015. *Guidelines for Education Sector Plan Preparation*. Paris /Washington, DC, UNESCO International Institute for Educational Planning/Global Partnership for Education.
- ILO. 2012. *Final Report: Joint ILO–UNESCO Committee of Experts on the Application of the Recommendations Concerning Teaching Personnel*. Geneva, Switzerland, International Labour Organization.
- ILO/UNESCO. 2015. *Final Report: Twelfth Session: Joint ILO–UNESCO Committee of Experts on the Application of the Recommendations Concerning Teaching Personnel*. Geneva, Switzerland/Paris, International Labour Organization/UNESCO.
- India MHRD. 2017a. *Contract Agreement for Review/Appraisal of Sarva Shiksha Abhiyan*. New Delhi, Department of School Education and Literacy, Ministry of Human Resource Development.
- _____. 2017b. *Expression of Interest (EOI) for Services of a Consultancy Organization to Review/Appraisal of Sarva Shiksha Abhiyan (SSA)*. New Delhi, Department of School Education and Literacy, Ministry of Human Resource Development.
- Institut Alternativa. 2016. *Audit Finding: Evidence and Indication – Cooperation between the SAI and Prosecutor's Office in Montenegro*. Podgorica, Institut Alternativa.
- International Budget Partnership. 2015. *Open Budget Survey 2015: Open Budgets, Transform Lives*. Washington, DC, International Budget Partnership.
- Iritani, B. J., Cho, H., Rusakaniko, S., Mapfumo, J., Hartman, S. and Hallfors, D. D. 2016. Educational outcomes for orphan girls in rural Zimbabwe: effects of a school support intervention. *Health Care Women International*, Vol. 37, No. 3, pp. 301–22.

- Irs, R. and Türk, K. 2012. Implementation of the performance related pay in the general educational schools in Estonia. *Employee Relations*, Vol. 34, No. 4, pp. 360–93.
- Isore, M. 2009. *Teacher Evaluation: Current Practices in OECD Countries and a Literature Review*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development. (OECD Education Working Paper 23.)
- Jacob, B. A. 2005. Accountability, incentives and behavior: the impact of high-stakes testing in the Chicago Public Schools. *Journal of Public Economics*, Vol. 89, No. 5–6, pp. 761–96.
- Jacob, B. A. and Lefgren, L. 2005. *Principals as Agents: Subjective Performance Measurement in Education*. Cambridge, Mass., National Bureau of Economic Research. (NBER Working Paper 11463.)
- _____. 2008. Can principals identify effective teachers? Evidence on subjective performance evaluation in education. *Journal of Labor Economics*, Vol. 26, No. 1, pp. 101–36.
- Jakubowski, M. 2017. *Accountability in the Polish Education System*. (Background paper for *Global Education Monitoring Report 2017/8*.)
- Jayachandran, S. 2014. Incentives to teach badly: after-school tutoring in developing countries. *Journal of Development Economics*, Vol. 108, pp. 190–205.
- Jensen, B., Sonnemann, J., Roberts-Hull, K. and Hunter, A. 2016. *Beyond PD: Teacher Professional Learning in High-Performing Systems*. Washington, DC, National Center on Education and the Economy.
- Jeong, D. W., Lee, H. J. and Cho, S. K. 2017. Education decentralization, school resources, and student outcomes in Korea. *International Journal of Educational Development*, Vol. 53, pp. 12–27.
- Jerrim, J. 2013. People having a pop at PISA should give it a break.... *IOE London Blog*. London, Institute of Education. <https://ioelondonblog.wordpress.com/2013/07/30/people-having-a-pop-at-pisa-should-give-it-a-break>. (Accessed 1 March 2017.)
- Johnson, E. M. 2008. Out of Control? Patterns of Teacher Corruption in Kyrgyzstan and their Implications for the Study of Street-level Corruption Control in Weak States. Ph.D. dissertation, Columbia University, New York.
- Jones, M. D. 2013. Teacher behavior under performance pay incentives. *Economics of Education Review*, Vol. 37, pp. 148–64.
- Jones, T. M. 2017. *Accountability for Development Cooperation under the 2030 Agenda*. Bonn, Germany, Deutsches Institut für Entwicklungspolitik/German Development Institute. (Discussion Paper 10/2017.)
- Jongbloed, B., Kaiser, F. and Vught, F. 2013. *U-Map and U-Multirank: Profiling and Ranking Tools for Higher Education Institutions*. Paper for European Association for International Research 35th Annual Forum, Rotterdam, the Netherlands, 28–31 August.
- Joo, H.-J., Lee, S.-C. and Jung, S.-S. 2012. Performance-based reward for teachers: teachers' perceptions of their motivation. *Research in Higher Education Journal*, Vol. 15.
- Joshi, D. and Smith, W. 2012. Education and inequality: implications of the World Bank's Education Strategy 2020. Wiseman, A. and Collins, C. (eds), *Education Strategy in the Developing World: Revising the World Bank's Education Policy*. Bingley, UK, Emerald Publishing, pp. 173–202.
- Joshi, P. 2014a. Continuing to exercise choice after selecting a school: insights into parent-decision making in local education markets in Nepal. *International Journal of Educational Development*, Vol. 37, pp. 57–67.
- _____. 2014b. Parent decision-making when selecting schools: the case of Nepal. *Prospects*, Vol. 44, No. 3, pp. 411–28.
- _____. 2016. Experiencing and responding to private competition: the importance of subjectivity and intermediate outcomes. *Comparative Education Review*, Vol. 60, No. 3, pp. 571–600.
- _____. 2017. *The political, economic and societal challenges encountered by public school systems in developing countries*. Paper for Comparative International Education Society Conference, Atlanta, Ga., 5–9 March.
- Julka, A., Bansal, I. K., Sharma, M., Salim, D., Singh, A., Kumar, V. and Ranjan, A. 2013. *Evaluation of the Implementation of the Scheme IEDSS in India*. New Delhi, Department of Education of Groups with Special Needs, National Council of Educational Research and Training.
- Kain, J., Uauy, R. and Taibo, M. 2002. Chile's school feeding programme: targeting experience. *Nutrition Research*, Vol. 22, No. 5, pp. 599–608.
- Kandel, P. and Lazear, E. 1992. Peer pressure and partnership. *Journal of Political Economy*, Vol. 100, No. 4, pp. 801–17.
- Kane, T. J., McCaffrey, D. F., Miller, T. and Staiger, D. O. 2013. *Have We Identified Effective Teachers? Validating Measures of Effective Teaching Using Random Assignment*. Seattle, Wash., Bill & Melinda Gates Foundation.
- Kane, T. J. and Staiger, D. O. 2012. *Gathering Feedback for Teaching: Combining High-Quality Observations with Student Surveys and Achievement Gains*. Seattle, Wash., Bill & Melinda Gates Foundation. (Measures of Effective Teaching Project Research Paper.)
- Karlström, K. 2015. *Decentralization, Corruption, and the Role of Democracy*. Gothenburg, Sweden, The Quality of Government Institute, University of Gothenburg. (Working Paper Series 2015:14.)

- Katsuno, M. 2012. Teachers' professional identities in an era of testing accountability in Japan: the case of teachers in low-performing schools. *Education Research International*, Vol. 2012.
- _____. 2016. *Teacher Evaluation Policies and Practices in Japan: How Performativity Works in Schools*. New York, Routledge.
- Kelly, J. P. 2011. Building the global welfare state: the United Nations as community organizer. *Engage*, Vol. 12, No. 1, pp. 62–7.
- Kenya MOEST. 2015. *Registration Guidelines for Alternative Provision of Basic Education and Training (APBET)*. Nairobi, Ministry of Education, Science, and Technology.
- Keohane, R. O. 2003. Global governance and democratic accountability. Held, D. and Koenig-Archibugi, M. (eds), *Taming Globalization: Frontiers of Governance*. Cambridge, UK, Polity Press, pp. 130–59.
- Kerchner, C. T. and Koppich, J. 2004. Organizing around quality: the struggle to organize mind workers. Henderson, R. D., Urban, W. and Wolman, P. (eds), *Teacher Unions and Education Policy: Retrenchment of Reform?* Bingley, UK, Emerald Publishing, pp. 187–221.
- Kılıçkaya, F. 2016. Washback effects of a high-stakes exam on lower secondary school English teachers' practices in the classroom. *Lublin Studies in Modern Languages and Literature*, Vol. 40, No. 1, pp. 116–34.
- Kirby, P. 2016. *Shadow Schooling: Private Tuition and Social Mobility in the UK*. London, The Sutton Trust.
- Kleiner, M. M. and Petree, D. L. 1988. Unionism and licensing of public school teachers: impact on wages and educational output. Freeman, R. B. and Ichniowski, C. (eds), *When Public Sector Workers Unionize*. Chicago, Ill., University of Chicago Press, pp. 305–22.
- Klemenčič, M. 2012. The changing conceptions of student participation in HE governance in the EHEA. Curaj, A., Scott, P., Vlasceanu, L. and Wilson, L. (eds), *European Higher Education at the Crossroads: Between the Bologna Process and National Reforms, Part 2*. New York, Springer, pp. 631–53.
- Kobakhidze, M. N. 2014. Corruption risks of private tutoring: case of Georgia. *Asia Pacific Journal of Education*, Vol. 34, No. 4, pp. 455–75.
- Koppell, J. G. 2008. Global governance organizations: legitimacy and authority in conflict. *Journal of Public Administration Research and Theory*, Vol. 18, No. 2, pp. 177–203.
- KPMG South Africa. 2016. *The Economics of #FeesMustFall: Economic Challenges to Accessing Tertiary Education and Providing Tuition-free Universities in South Africa*. Johannesburg, South Africa, KPMG.
- Kramarz, T. and Park, S. 2016. Accountability in global environmental governance: a meaningful tool for action? *Global Environmental Politics*, Vol. 16, No. 2, pp. 1–21.
- Kuecken, M. and Valfort, M.-A. 2015. *Fighting corruption does improve schooling: a replication study of a newspaper campaign in Uganda*. Washington, DC, International Initiative for Impact Evaluation. (3ie Replication Paper 10.)
- Ladd, H. F. 2012. *School Accountability: To What Ends and With What Effects?* Paper for Improving Education Through Accountability and Evaluation: Lessons from Around the World, Rome, 3–5 October.
- Ladd, H. F. and Fiske, E. B. 2003. Does competition improve teaching and learning? Evidence from New Zealand. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, Vol. 25, No. 1, pp. 97–112.
- Lahr, H., Pheatt, L., Dougherty, K. J., Jones, S., Natow, R. and Reddy, V. 2014. *Unintended Impacts of Performance Funding on Community Colleges and Universities in Three States*. New York, Teachers College, Columbia University. (CCRC Working Paper 78.)
- Lapham, K. 2017. *Integrity and Accountability in Education in Tajikistan*. (Background paper for *Global Education Monitoring Report 2017/8*.)
- Larsen, M. A. 2005. A critical analysis of teacher evaluation policy trends. *Australian Journal of Education*, Vol. 49, No. 3, pp. 292–305.
- Lassibille, G., Tan, J.-P., Jesse, C. and Nguyen, T. V. 2010. Managing for results in primary education in Madagascar: evaluating the impact of selected workflow intervention. *World Bank Economic Review*, Vol. 24, No. 2, pp. 1–27.
- Lassnigg, L. 2016. Complexity in a bureaucratic-federalist education system. Burns, T. and Köster, F. (eds), *Governing Education in a Complex World*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development, pp. 115–37.
- Lassonde, C. A. and Israel, S. E. 2010. *Teacher Collaboration for Professional Learning: Facilitating Study, Research, and Inquiry Communities*. San Francisco, Calif., Jossey-Bass.
- Lavy, V. 2012. Gender differences in market competitiveness in a real workplace: evidence from performance-based pay tournaments among teachers. *The Economic Journal*, Vol. 123, No. 569, pp. 540–73.
- Layton, L. 2013. Pearson pays \$7.7 million in common core settlement. *The Washington Post*, 13 December.
- LCD. 2017. *Mid-term Evaluation: Inspire Project, Malawi*. Edinburgh, UK, Link Community Development. (Report on the Scottish government-funded Integrated School Performance Improvement, Review and Engagement [INSPIRE] project.)
- Legal and Human Rights Centre. 2013. *English Translation of the Draft Constitution*. Dar es Salaam, Legal and Human Rights Centre.

- Lemmer, E. M. 2007. Parent involvement in teacher education in South Africa. *International Journal about Parents in Education*, Vol. 1, pp. 218–29.
- Lereya, S., Samara, M. and Wolke, D. 2013. Parenting behavior and the risk of becoming a victim and a bully/victim: a meta-analysis study. *Child Abuse and Neglect*, Vol. 37, No. 12, pp. 1091–108.
- Levin, H. M. 1998. Educational vouchers: effectiveness, choice, and costs. *Journal of Policy Analysis and Management*, Vol. 17, No. 3, pp. 373–92.
- _____. 2017. Worldwide, school choice hasn't improved performance: the experience of other countries suggests Betsy DeVos' voucher vision falls flat. *U.S. News & World Report*, 4 April.
- Lewis, C. 2013. *How Do Japanese Teachers Improve their Instruction? Synergies of Lesson Study at the School, District and National Levels*. Washington, DC, Board of Science Education, National Academy of Sciences.
- Li, D. 2012. *School Accountability and Principal Mobility: How No Child Left Behind Affects the Allocation of School Leaders*. (Unpublished.)
- Li, F., Song, Y., Yi, H., Wei, J., Zhang, L., Shi, Y., Chu, J., Johnson, N., Loyalka, P. and Rozelle, S. 2017. The impact of conditional cash transfers on the matriculation of junior high students into rural China's high schools. *Journal of Development Effectiveness*, Vol. 9, No. 1, pp. 41–60.
- Lieberman, E. S., Posner, D. N. and Tsai, L. L. 2014. Does information lead to more active citizenship? Evidence from an education intervention in rural Kenya. *World Development*, Vol. 60, pp. 69–83.
- Long, C. and Welham, B. 2016. *Organising a Strategic Phase in the Budget Process: A Public Financial Management Introductory Guide*. London, Overseas Development Institute.
- Looney, J. 2011. Developing high-quality teachers: teacher evaluation for improvement. *European Journal of Education*, Vol. 46, No. 4, pp. 440–55.
- Loyalka, P., Sylvia, S., Liu, C., Chu, J. and Shi, Y. 2016. *Pay by Design: Teacher Performance Pay Design and the Distribution of Student Achievement*. Stanford, Calif., Stanford Center for International Development. (Working Paper 533.)
- Luescher-Mamashela, T. M. and Mugume, T. 2014. Student representation and multiparty politics in African higher education. *Studies in Higher Education*, Vol. 39, No. 3, pp. 500–15.
- MacNeill, L., Driscoll, A. and Hunt, A. N. 2015. What's in a name: exposing gender bias in student ratings of teaching. *Innovative Higher Education*, Vol. 40, No. 4, pp. 291–303.
- Macpherson, R. 2011. Educational administration in Timor Leste: language policy and capacity building challenges in a post-conflict context. *International Journal of Educational Management*, Vol. 25, No. 2, pp. 186–203.
- Maisel, P. 2006. Expanding and sustaining clinical legal education in developing countries: what can we learn from South Africa. *Fordham International Law Journal*, Vol. 30, pp. 374–420.
- Making Democracy Work. 2016. *State of Public (School) Education in Delhi*. New Delhi, Praja Foundation. (White Paper.)
- Malunda, P., Onen, D., Musaazi, J. C. S. and Oonyu, J. 2016. Instructional supervision and the pedagogical practices of secondary school teachers in Uganda. *Journal of Education and Practice*, Vol. 7, No. 30, pp. 177–87.
- Mander, H. 2015. *State Food Provision as Social Protection: Debating India's National Food Security Law*. Rome, Food and Agriculture Organization of the United Nations. (Right to Food Study.)
- Marks, R. 2014. Educational triage and ability-grouping in primary mathematics: a case-study of the impacts on low-attaining pupils. *Research in Mathematics Education*, Vol. 16, No. 1, pp. 38–53.
- Marope, P. T. M., Wells, P. J. and Hazelkorn, E. (eds). 2013. *Rankings and Accountability in Higher Education: Uses and Misuses*. Paris, UNESCO.
- Maroy, C. and Voisin, A. 2017. *Think Piece on Accountability*. (Background paper for Global Education Monitoring Report 2017/8.)
- Marshall, K. 2009. *Rethinking Teacher Supervision and Evaluation: How to Work Smart, Build Collaboration, and Close the Achievement Gap*. San Francisco, Calif., Jossey-Bass.
- Martinez, F., Taut, S. and Schaaf, K. 2016. Classroom observations for evaluating and improving teaching: an international perspective. *Studies in Educational Evaluation*, Vol. 49, pp. 15–29.
- Martinez, R., Irving, M. and Salgado, V. 2017. *Effective Joint Sector Reviews as (Mutual) Accountability Platforms*. Washington, DC, Global Partnership for Education. (Working Paper 1.)
- Masue, O. S. 2014. Empowerment of school committees and parents in Tanzania: delineating existence of opportunity, its use and impact on school decisions. Ph.D. dissertation, University of Bergen, Norway.
- Mauritius NAO. 2015. *Performance Audit Report: Maintenance of Government Primary and Secondary School Buildings*. Port Louis, Mauritius National Audit Office, Ministry of Education and Human Resources, Tertiary Education and Scientific Research.

- Maurizio, R. 2016. *Conditional Cash Transfers and Poverty Eradication in Latin America*. Paper for Inter-Agency Expert Group Meeting on Employment and Decent Work for Poverty Eradication: In Support of the Second UN Decade for the Eradication of Poverty (2008-2017), Bangkok, 4-6 May.
- Mazibuko, S. P. 2007. *The Managerial Role of the Principal in Whole-school Evaluation in the Context of Disadvantaged Schools in Kwazulu-Natal*. Ph.D. dissertation, University of South Africa, Pretoria.
- Mbiti, I. M. 2016. The need for accountability in education in developing countries. *Journal of Economic Perspectives*, Vol. 30, No. 3, pp. 109–32.
- McEwan, P. J. 2013. The impact of Chile's school feeding program on education outcomes. *Economics of Education Review*, Vol. 32, pp. 122–39.
- McGuire, J. W. 2013. *Conditional Cash Transfer in Bolivia: Origins, Impact, and Universality*. Paper for 2013 Annual Meeting of the International Studies Association, San Francisco, Calif., 3-6 April.
- McKelvie-Sebileau, P. 2011. *Patterns of Development and Use of Codes of Conduct for Teachers in 24 Countries*. Paris, UNESCO International Institute for Educational Planning.
- McLendon, M. K. and Hearn, J. C. 2013. The resurgent interest in performance-based funding for higher education. *Academe*, November-December.
- McMeekin, A. 2013. Increasing transparency through education management information systems. Transparency International (ed.), *Global Corruption Report: Education*. New York, Routledge, pp. 262–66.
- McMurren, J., Verhulst, S., Young, A. and Sangokoya, D. 2016. *Open Data's Impact: Open Education Information in Tanzania – A Tale of Two Dashboards*. New York/London, GOVLAB/Omidyar Network.
- McMurrer, J. 2007. *Choices, Changes, and Challenges: Curriculum and Instruction in the NCLB Era – A report in the series From the Capital to the Classroom: Year 5 of the No Child Left Behind Act*. Washington, DC, Center on Education Policy, George Washington University.
- MDAC/FORUM. 2016. *NGO Information to the United Nations Committee on the Rights of the Child: For Consideration when Compiling the Concluding Observations on the Third Periodic Report of Slovakia Under the Convention on the Rights of the Child*. Budapest/Prague, Mental Disability Advocacy Centre/Forum for Human Rights.
- Medgyesi, M. 2016. *Conditional Cash Transfers in High-income Countries and Their Impact on Human Capital Accumulation*. Paper for Expert Group Meeting on Strategies for Eradicating Poverty to Achieve Sustainable Development for All, New York, United Nations, 1–3 June.
- Medgyesi, M. and Temesváry, Z. 2013. *Conditional Cash Transfers in High-income OECD Countries and Their Effects on Human Capital Accumulation*. Amsterdam, Amsterdam Institute for Advanced Labour Studies. (GINI Discussion Paper 84.)
- Meyer, H.-D. 2017. The limits of measurement: misplaced precision, phronesis, and other Aristotelian cautions for the makers of PISA, APPR, etc. *Comparative Education*, Vol. 53, No. 1, pp. 17–34.
- Meyer, H.-D. and Benavot, A. 2013. *PISA, Power, and Policy: The Emergence of Global Educational Governance*. Oxford, UK, Symposium Books.
- Meyer, R. H. 1997. Value-added indicators of school performance: a primer. *Economics of Education Review*, Vol. 16, No. 3, pp. 283–301.
- Miao, K. 2012. *Performance-Based Funding of Higher Education: A Detailed Look at Best Practices in 6 States*. Washington, DC, Center for American Progress.
- Migiro, K. 2016. Kenya teachers seek to follow Uganda and ban UK-backed private schools, *Reuters*, 9 November.
- Mills, J. N. and Wolf, P. J. 2016. *The Effects of the Louisiana Scholarship Program on Student Achievements after Two Years*. New Orleans, La., Education Research Alliance. (Louisiana Scholarship Program Evaluation Report 1.)
- Miranda, F. 2014. Están 'perdidos' 39 mil 222 maestros: SEP-Inegi [Secretariat of Public Education and National Statistical & Geographical Institute say 39,222 teachers are lost]. *Milenio*, 1 April. (In Spanish.)
- Miranda, L. 2013. Impact of the RTE Shutdown of Schools. *Forbes India*, 7 November.
- Mizala, A., Romaguera, P. and Urquiola, M. 2007. Socioeconomic status or noise? Tradeoffs in the generation of school quality information. *Journal of Development Economics*, Vol. 84, No. 1, pp. 61–75.
- Mizala, A. and Urquiola, M. 2007. *Parental Choice and School Markets: The Impact of Information Approximating School Effectiveness*. Santiago, Applied Economics Centre, University of Chile. (Working Papers.)
- Molina, E., Carella, L., Pacheco, A., Cruces, G. and Gasparini, L. 2016. *Community Monitoring Interventions to Curb Corruption and Increase Access and Quality of Service Delivery in Low- and Middle-Income Countries*. London, International Initiative for Impact Evaluation. (3ie Systematic Review 32.)
- Montenegro SAI. 2013. *Excerpt from Audit Report on 2012 Annual Financial Statements of PI Institute for Textbooks and Teaching Aids of Montenegro*. Podgorica, Montenegro State Audit Institution.
- Moore Johnson, S., Kardow, S. M., Kauffman, D., Liu, E. and Donaldson, M. L. 2004. The support gap: new teacher's early experiences in high-income and low-income schools. *Education Policy Analysis Archives*, Vol. 12, No. 61.

- Moreno, E. 2016. The contributions of the ombudsman to human rights in Latin America, 1982–2011. *Latin American Politics and Society*, Vol. 58, No. 1, pp. 98–120.
- Mourshed, M., Chijioke, C. and Barber, M. 2010. *How the World's Best Performing School Systems Keep Getting Better*. London, McKinsey & Co.
- Moynihan, D. and Beazley, I. 2016. *Toward Next-Generation Performance Budgeting: Lessons from the Experiences of Seven Reforming Countries*. Washington, DC, World Bank. (Directions in Development: Public Sector Governance.)
- Mukunth, V. 2015. Instead of Reaching the Sky, Aakash Ends up Six Feet Below. *The Wire*, 15 July.
- Mulgan, R. 2003. *Holding Power to Account: Accountability in Modern Democracies*. London, Palgrave Macmillan UK.
- Mulkeen, A., Chapman, D. W., DeJaeghere, J. G. and Leu, E. 2007. *Recruiting, Retaining, and Retraining Secondary School Teachers and Principals in Sub-Saharan Africa*. Washington, DC, World Bank. (African Human Development Series, World Bank Working Paper 99.)
- Müller, J. and Hernández, F. 2010. On the geography of accountability: comparative analysis of teachers' experiences across seven European countries. *Journal of Educational Change*, Vol. 11, No. 4, pp. 307–22.
- Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Goh, S. and Cotter, K. (eds). 2016. *TIMSS 2015 Encyclopedia: Education Policy and Curriculum in Mathematics and Science*. Amsterdam/Boston, Mass., International Association for the Evaluation of Educational Achievement/Boston College.
- Muncaster, P. 2013. Thai kids find free tablets hard to swallow as govt scheme hits trouble. *The Register*, 9 October.
- Mundy, K. 2007. Global governance, educational change. *Comparative Education*, Vol. 43, No. 3, pp. 339–57.
- Mundy, K. and Verger, A. 2015. The World Bank and the global governance of education in a changing world order. *International Journal of Educational Development*, Vol. 40, pp. 9–18.
- Muralidharan, K., Das, J., Holla, A. and Mohpal, A. 2016. *The Fiscal Cost of Weak Governance: Evidence from Teacher Absence in India*. Washington, DC, World Bank.
- Murray, H. G. 1997. Does evaluation of teaching lead to improvement of teaching? *International Journal for Academic Development*, Vol. 2, No. 1, pp. 8–23.
- Musset, P. 2012. *School Choice and Equity: Current Policies in OECD Countries and a Literature Review*. Paris, France, Organisation for Economic Co-operation and Development. (OECD Education Working Paper 66.)
- Mwanza, J. and Ghambi, N. 2011. *The Community Scorecard Process: Methodology, Use, Successes, Challenges and Opportunities*. London, International Institute for Environment and Development.
- National Assembly of Zambia. n.d. *Education, Science, and Technology*. www.parliament.gov.zm/node/200 (Accessed 15 March 2017.)
- NCAHE. 2005. *Accountability for Better Results: A National Imperative for Higher Education*. Washington, DC, National Commission on Accountability in Higher Education.
- NCERT. 2014. *ICT@Schools Scheme Implementation in the States: An Evaluation*. New Delhi, Central Institute of Educational Technology, National Council of Educational Research and Training.
- NCES. 2006. *Teaching Science in Five Countries: Results from the TIMSS 1999 Video Study*. Washington, DC, National Center for Educational Statistics, Department of Education. <https://nces.ed.gov/pubsearch/pubsinfo.asp?pubid=2006011>. (Accessed 1 March 2017.)
- NCSE. 2014. *Analysis of Climate Change in Proposed Social Studies Textbooks for Texas Public Schools*. Oakland, Calif., National Center for Science Education.
- Nepal MOE. 2016. *School Sector Development Plan, Nepal, 2016/17 - 2022/23*. Kathmandu, Ministry of Education.
- New Zealand Parliament. n.d. *Education and Science*. www.parliament.nz/en/pb/sc/scl/education-and-science/tab/mp. (Accessed 15 March 2017.)
- Newman, N., Fletcher, R., Kalogeropoulos, A., Levy, D. A. L. and Nielsen, R. K. 2017. *Reuters Institute Digital News Report 2017*. Oxford, UK, Reuters Institute for the Study of Journalism.
- Newmann, F. M. and Associates. 1996. *Authentic Achievement: Restructuring Schools for Intellectual Quality*. San Francisco, Calif., Jossey-Bass.
- News 18. 2013. Datawind expects to complete Aakash tablet supply by month-end, *News 18*, 8 April.
- Newton, P., Tunison, S. and Viczko, M. 2010. The school principal's role in large-scale assessment. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, No. 105.
- Ni, Y. 2009. The impact of charter schools on the efficiency of traditional public schools: evidence from Michigan. *Economics of Education Review*, Vol. 28, No. 5, pp. 571–84.
- Niang, F. 2017. *Accountability, Instructional Time Loss and the Impact on Quality Education: a Senegalese Primary Education Case Study*. (Background report for the Global Education Monitoring Report 2017/8.)
- Nnadozie, R. C. 2017. *Accountability in the Education Sector of South Africa*. (Background paper for Global Education Monitoring Report 2017/8.)

- Nolan, J. F. and Hoover, L. A. 2011. *Teacher Supervision and Evaluation: Theory into Practice*. Hoboken, NJ, John Wiley & Sons Ltd.
- Norway Parliament. n.d. *Standing Committees: Ministry of Education*. www.stortinget.no/no/Representanter-og-komiteer/Komiteene/Kirke-utdannings-og-forskningskomiteen. (Accessed 15 March 2017.)
- Norway MOER. 2015. *OECD: Thematic Review of Early Childhood Education and Care Policy in Norway*. Oslo, Ministry of Education and Research. (Background report.)
- Nusche, D., Earl, L., Maxwell, W. and Shewbridge, C. 2011. *OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education: Norway*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.
- Obrero, C. B. and Lombardi, M. 2016. *Teacher performance pay and student learning: evidence from a nationwide program in Peru*. (Unpublished.)
- Ocampo, J. A. 2015. *A Post-2015 Monitoring and Accountability Framework*. New York, United Nations Department of Economic and Social Affairs. (CDP Background Paper 27.)
- OECD. 2008. *The Paris Declaration on Aid Effectiveness and the Accra Agenda for Action*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.
- _____. 2009. *Teacher Evaluation: A Conceptual Framework and Examples of Country Practices*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.
- _____. 2011. *Building a High-Quality Teaching Profession: Lessons from Around the World*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.
- _____. 2012a. *OECD Indicators of Education Systems*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.
- _____. 2012b. *The Busan Partnership for Effective Development Co-operation*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.
- _____. 2013a. *Education Policy Outlook: Mexico*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.
- _____. 2013b. *TALIS 2013 Database*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development, http://stats.oecd.org/Index.aspx?datasetcode=talis_2013%20.
- _____. 2013c. *Teachers for the 21st Century: Using Evaluation to Improve Teaching*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.
- _____. 2013d. *Synergies for Better Learning. An International Perspective on Evaluation and Assessment*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.
- _____. 2014a. *New Insights from TALIS 2013: Teaching and Learning in Primary and Upper Secondary Education*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.
- _____. 2014b. *TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.
- _____. 2015a. *Education Policy Outlook: Poland*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.
- _____. 2015b. *Education Policy Outlook: Brazil*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.
- _____. 2015c. *Education at a Glance 2015*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.
- _____. 2015d. *OECD Development Co-operation Peer Reviews: Germany 2015*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.
- _____. 2016a. *Making the Most of Public Investment in Colombia: Working Effectively across Levels of Government*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.
- _____. 2016b. *Education in China: A Snapshot*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.
- _____. 2016c. *Education at a Glance 2016*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.
- _____. 2016d. *Supporting Teacher Professionalism: Insights from TALIS 2013*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.
- _____. 2016e. *PISA 2015 Results (Volume II): Policies and Practices for Successful Schools*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.
- _____. 2016f. *Development aid rises again in 2015, spending on refugees doubles*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development. www.oecd.org/dac/development-aid-rises-again-in-2015-spending-on-refugees-doubles.htm. (Accessed 1 March 2017.)
- _____. 2017a. *School Choice and School Vouchers: An OECD Perspective*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.
- _____. 2017b. *PISA 2015 Results (Volume III): Students' Well-Being*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.
- _____. 2017c. *The 0.7% ODA/GNI target: a history*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development. www.oecd.org/dac/stats/the07odagnitarget-ahistory.htm. (Accessed 1 March 2017.)
- _____. 2017d. *A New DAC in a Changing World: Setting a Path for the Future – Report of the High Level Panel*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.

- ____. n.d. *PISA Database*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development. www.oecd.org/pisa/data.
- OECD and UNDP. 2016. *Making Development Co-operation More Effective: 2016 Progress Report*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development/United Nations Development Programme.
- OECD and World Bank. 2012. *Reviews of National Policies for Education: Tertiary Education in Colombia*. Paris/Washington, DC, Organisation for Economic Co-operation and Development/World Bank.
- OEI. 2016. *Miradas sobre la Educación en Iberoamérica 2016: Avances en las Metas Educativas 2021* [Perspectives on Education in Ibero-America 2016: Progress on Education Goals 2021]. Madrid, Organization of Ibero-American States. (In Spanish.)
- OHCHR. 2006. *The Core International Human Rights Treaties*. New York and Geneva, Switzerland, Office of the United Nations High Commissioner for Human Rights.
- OHCHR/CESR. 2013. *Who will be Accountable? Human Rights and the Post-2015 Development Agenda*. Geneva, Switzerland/New York, Office of the United Nations High Commissioner for Human Rights/Center for Economic and Social Rights.
- OLACEFS. 2016. *OLACEFS contribution for Theme I: Sustainable Development Goals (SDGs)*. Organization of Latin American Caribbean Supreme Audit Institutions. www.olacefs.com/wp-content/uploads/2016/09/03-Ponencia-base-TT1_english.pdf. (Accessed 5 September 2017.)
- Olsen, J. P. 2014. Accountability and ambiguity. Bovens, M., Goodin, R. E. and Schillemans, T. (eds), *The Oxford Handbook of Public Accountability*. Oxford, UK, Oxford University Press, pp. 106–26.
- Oral, I. and McGivney, E. J. 2014. *Türkiye Eğitim Sisteminde Eşitlik ve Akademik Başarı: Araştırma Raporu ve Analiz* [Equality and Academic Achievement in Turkish Education System: Research Report and Analysis]. Istanbul, Turkey, Education Reform Initiative. (In Turkish.)
- Ortiz, I., Burke, S., Berrada, M. and Cortés, H. 2013. *World Protests: 2006-2013*. New York, Initiative for Policy Dialogue/Friedrich Ebert Stiftung. (Working paper.)
- Osipian, A. L. 2008. Corruption in higher education: does it differ across the nations and why? *Research in Comparative and International Education*, Vol. 3, No. 4, pp. 345–65.
- Osses, A. 2014. *Measuring School Performance in High-Stakes Accountability Systems: Evidence from and Proposals for the Chilean Accountability Policy*. PhD dissertation, University of Melbourne, Australia.
- Oulai, D., Lugaz, C., Minas, A. and Teklehaimanot, H. 2011. *Analysis of Capacity Development in Educational Planning and Management in Ethiopia*. Paris, UNESCO International Institute of Educational Planning.
- Özkan, G. 2014. Eğitim Reformu Girişimi: 10 öğrenciden 3'ü ortaöğretime geçemiyor [Education Reform Initiative: three out of ten students cannot transition to secondary education]. *Hürriyet*, 22 May. (In Turkish.)
- Panama Ombudsman. 2002. *Ley No.6 de 22 de enero de 2002 "que dicta normas para la transparencia en la gestión pública, establece la acción de Habeas Data y otras disposiciones"* [Law No. 6 of 22 January 2002 "that sets out rules for transparency in public management, establishes the action of habeas data and other provisions"]. Panama City, Panama Ombudsman. (In Spanish.)
- Park, S. 2015. Assessing accountability in practice: the Asian Development Bank's accountability mechanism. *Global Policy*, Vol. 6, No. 4, pp. 455–65.
- Patrinos, H. A., Barrera-Orsorio, F. and Guáqueta, J. 2009. *The Role and Impact of Public-private Partnerships in Education*. Washington, DC, World Bank.
- Pelizzo, R. and Stapenhurst, F. 2013. *Government Accountability and Legislative Oversight*, Vol. 58. London, Routledge.
- Peralta, J. S. 2017. Latin America university rankings 2017: an unwelcomed advance in Chile. *Times Higher Education*, 20 July.
- Perie, M., Park, K. and Klau, K. 2007. *Key Elements of Educational Accountability Models*. Washington, DC, Council of Chief State School Officers.
- Perry, R. and Lewis, C. 2013. *Improving the Mathematical Content Base of Lesson Study: Summary of Results*. Washington, DC, Institute of Education Sciences, US Department of Education.
- Peru Congreso de la República. n.d. *Comisión de Educación*. www.congreso.gob.pe/comisiones2016/Educacion. (Accessed 15 March 2017.)
- Pherali, T. 2017. *Educational Accountability in Post-conflict Settings: A Case Study of Nepal*. (Background paper for *Global Education Monitoring Report 2017/8*.)
- Philippines DBM. 2012. *DBM Transparency Seal Compliance to Good Governance Condition*. Manila, Department of Budget and Management. www.dbm.gov.ph/?page_id=4273. (Accessed 15 May 2017.)
- Philippines DOE. 2017. *Transparency*. Manila, Department of Education. www.deped.gov.ph/transparency. (Accessed 15 May 2017.)
- Philippines DOH. 2016. *Annual Report 2015*. Manila, Department of Health.
- Philpott, C. and Oates, C. 2016. Teacher agency and professional learning communities: what can learning rounds in Scotland teach us? *Professional Development in Education*, Vol. 43, No. 3, pp. 318–33.

- Piper, B. and Korda, M. 2010. *Early Grade Reading Assessment (EGRA) Plus: Liberia – Program Evaluation Report*. Research Triangle Park, NC, RTI International.
- Plank, D. N. and Sykes, G. (eds). 2003. *Choosing Choice: School Choice in International Perspective*. New York, Teachers College Press.
- Pearson PLC. 2016. *Focused on Delivery: Pearson Annual Report and Accounts*. London, Pearson PLC.
- Poisson, M. 2009. *Guidelines for the Design and Effective Use of Teacher Codes of Conduct*. Paris, UNESCO International Institute for Educational Planning.
- Polesel, J., Rice, S. and Dufler, N. 2014. The impact of high-stakes testing on curriculum and pedagogy: a teacher perspective from Australia. *Journal of Education Policy*, Vol. 29, No. 5, pp. 640–57.
- Pont, B., Nusche, D. and Moorman, H. 2008. *Improving School Leadership, Volume 1: Policy and Practice*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.
- Power, M. 1997. *The Audit Society: Rituals of Verification*. Oxford, UK, Oxford University Press.
- Poyck, M. C., Koirala, B. N., Aryal, P. N. and Sharma, N. K. 2016. *Joint Evaluation of Nepal's School Sector Reform Plan Programme 2009-2016*. Hamburg, Germany, GFA Consulting Group.
- Pradhan, M., Suryadarma, D., Beatty, A., Wong, M., Gaduh, A., Alisjahbana, A. and Artha, R. P. 2014. Improving educational quality through enhancing community participation: results from a randomized field experiment in Indonesia. *American Economic Journal: Applied Economics* Vol. 6, No. 2, pp. 105–26.
- Publish What You Fund. 2016. *Aid Transparency Index: 2016 Index*. London, Publish What You Fund.
- PwC. 2015. *Make it Your Business: Engaging with the Sustainable Development Goals*. London, PricewaterhouseCoopers.
- Quinn, D. 2014. *Publishers Make Some Revisions to Texas Textbooks, but Big Problems Remain*. Austin, Tex., Texas Freedom Network. <http://tfn.org/publishers-make-some-corrections-but-problems-remain-in-texas-textbook-adoption>. (Accessed 15 February 2017.)
- R4D and Universalia. 2015. *Independent Interim Evaluation of the Global Partnership for Education*. Washington, DC/Montreal, Qué., Results for Development/Universalia.
- Rabiou, R., Boube, M. and Laouali Malam, M. 2010. Contractualisation et qualité de l'enseignement de base au Niger [Contractualisation and quality of basic education in Niger]. *African Education Development Issues*, Vol. 1, pp. 69-84. (In French.)
- Radio Poland. 2015. Migrant kids lack access to Polish schools. *Radio Poland*, 2 December.
- Rado, P. 2010. *Governing Decentralized Education Systems: Systems Change in South Eastern Europe*. Budapest, Open Society Foundations.
- Rahman, T. 2007. *Parliamentary Control and Government Accountability in South Asia: A Comparative Analysis of Bangladesh, India and Sri Lanka*. London, Routledge.
- Ratts, R. F., Pate, J. L., Archibald, J. G., Andrews, S. P., Ballard, C. C. and Lowney, K. S. 2015. The influence of professional learning communities on student achievement in elementary schools. *Journal of Education & Social Policy*, Vol. 2, No. 4, pp. 51–61.
- Ravitch, D. 2013. *Reign of Error: The Hoax of the Privatization Movement and the Danger to America's Public Schools*. New York, Vintage.
- Read, L. and Atinc, T. M. 2017. *Information for Accountability: Transparency and Citizen Engagement*. Washington, DC, Brookings Institution. (Global Economy and Development Working Paper 99.)
- Read, T. 2015. *Where Have All the Textbooks Gone?* Washington, DC, World Bank.
- Reingold, J. 2015. Everybody hates Pearson. *Fortune*, 21 January.
- Reinikka, R. and Svensson, J. 2011. The power of information in public services: evidence from education in Uganda. *Journal of Public Economics*, Vol. 95, pp. 956–66.
- Reliefweb. 2016. *Missing Out: Refugee Education in Crisis*. New York, Reliefweb. <https://reliefweb.int/report/world/missing-out-refugee-education-crisis>. (Accessed 30 August 2017.)
- Riep, C. and Machacek, M. 2016. *Schooling the Poor Profitably: The Innovations and Deprivations of Bridge International Academies in Uganda*. Brussels, Education International.
- Right to Education Project. 2017. *The Incorporation and Enforcement of the Right to Education in Domestic Legal Order*. (Background paper for *Global Education Monitoring Report 2017/8*.)
- Rizvi, F. 2016. *Privatization in Education: Trends and Consequences*. Paris, UNESCO. (Education Research and Foresight Working Paper 18.)
- Robinson, M. 2015. *The One about Schools, Pearson and Monopolies...* www.mitchellrobinson.net/2015/02/12/the-one-about-schools-pearson-and-monopolies. (Accessed 15 February 2017.)
- Rocque, M., Jennings, W. G., Piquero, A. R., Ozkan, T. and Farrington, D. P. 2016. The importance of school attendance: findings from the Cambridge study in delinquent development on the life-course effects of truancy. *Crime & Delinquency*, Vol. 63, No. 5, pp. 592–612.
- Roggero, M. 2017. Radiografía de los institutos de evaluación de América Latina. *Gaceta de la Política Nacional de Evaluación Educativa en México* [X-ray of Latin American evaluation institutes], Vol. 8, July–October, pp. 64–70. (In Spanish.)

- Rojo, M. P. and Bonilla, V. 2017. *Tools for Public Policies: Lessons from the Mexican School Census and other Sources*. Mexico City, Centro de Estudios Espinosa Yglesias. (Working paper.)
- Rossiter, B. 2017. *Accountability: How Some Schools are Gaming the System*. London, SecED. www.sec-ed.co.uk/blog/accountability-how-some-schools-are-gaming-the-system. (Accessed 5 August 2017.)
- Rothstein, R., Jacobsen, R. and Wilder, T. 2008. *Grading Education: Getting Accountability Right*. New York, Teachers College Press.
- Rowe, E. 2017. *Australia Country Case Study*. (Background paper for *Global Education Monitoring Report 2017/8*.)
- Rutherford, A. and Rabovsky, T. 2014. Evaluating impacts of performance funding policies on student outcomes in higher education. *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science*, Vol. 655, No. 1, pp. 185–208.
- Sahlberg, P. 2009. Learning first: school accountability for a sustainable society. Gariepy, K. D., Spencer, B. L. and Couture, J. C. (eds), *Educational Accountability: Professional Voices from the Field*. Rotterdam, the Netherlands, Sense Publishers, pp. 1–22.
- _____. 2015a. *Finish Lessons 2.0: What Can the World Learn from Educational Change in Finland?* New York, Teachers College Press.
- _____. 2015b. Developing effective teachers and school leaders: the case of Finland. Darling-Hammond, L. and Rothman, R. (eds), *Teaching in the Flat World: Learning from High-Performing Systems*. New York, Teachers College Press, pp. 30–44.
- Sakawee, S. 2014. Thailand's one tablet per child faces another dead end as a Chinese manufacturer cancels the deal. *TechinAsia*, 2 February.
- Salman, U. A. 2014. Eğitimde eşitlik yok [No equality in education]. *AlJazeera Turk*, 22 May. (In Turkish.)
- Salto, D. 2017. *The State of Accountability in the Education Sector of Argentina*. (Background paper for *Global Education Monitoring Report 2017/8*.)
- Santiago, P., Tremblay, K., Basri, E. and Arnal, E. 2008. *Tertiary Education for the Knowledge Society: Volume 1 - Special Features: Governance, Funding, Quality*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.
- Santibanez, L., Abreu-Lastra, R. and O'Donoghue, J. L. 2014. School based management effects: resources or governance change? Evidence from Mexico. *Economics of Education Review*, Vol. 39, pp. 97–109.
- Saskatchewan MOE. 2016. *Annual Report for 2015-16*. Regina, Sask., Ministry of Education.
- Save the Children. 2013. *The Right to Learn: Community Participation in Improving Learning*. London, Save the Children.
- Scheerens, J. 2017. *Country Case Study: The Netherlands*. (Background paper for *Global Education Monitoring Report 2017/8*.)
- Schneider, M., Elacqua, G. and Buckley, J. 2006. School choice in Chile: is it class or the classroom? *Journal of Policy Analysis and Management*, Vol. 25, No. 3, pp. 577–601.
- Schneider, M., Teske, P. and Marschall, M. 2000. *Choosing Schools: Consumer Choice and the Quality of American Schools*. Princeton, NJ, Princeton University Press.
- School Teachers' Review Body. 2017. *School Teachers' Review Body: Twenty-Seventh Report – 2017*. London, Office of Manpower Economics.
- Section 27 and Right to Education Project. 2014. *The Limpopo Textbook Crisis in South Africa: How Section 27 Used Rights-Based Strategies to Hold the Government Accountable*. Johannesburg, South Africa/London, Section 27/Right to Education Project.
- Semyonov, D. and Platonova, D. 2017. *Accountability of Higher Education Institutions*. (Background paper for *Global Education Monitoring Report 2017/8*.)
- Shafir, E. and Mullainathan, S. 2013. *Scarcity: Why Having Too Little Means So Much*. New York, Times Books.
- Shah, A. and Shen, C. 2007. A primer on performance budgeting. Shah, A. (ed.), *Budgeting And Budgetary Institutions*. Washington, DC, World Bank, pp. 137–78.
- SHARE. 2016. *Towards Greater Harmonisation of Higher Education in ASEAN: Policy Recommendations from the First and Second SHARE Policy Dialogues*. Jakarta, European Union Support to Higher Education in the ASEAN Region. (SHARE Policy Brief 1.)
- Silova, I. and Bray, M. 2006. *Education in a Hidden Marketplace: Monitoring of Private Tutoring*. New York, Open Society Institute.
- Silvennoinen, H., Kalalahti, M. and Varjo, J. 2015. Why fix something that is not broken? The implementation of school choice policy and parental attitudes towards equality and uniformity of comprehensive school system in Finland. *Athens Journal of Education*, Vol. 2, No. 1, pp. 37–51.
- Singapore MOE. 2016. *Social and Emotional Learning*. Singapore, Ministry of Education. www.moe.gov.sg/education/programmes/social-and-emotional-learning. (Accessed 30 January 2017.)
- Singh Kainth, G. 2014. *Adoption of RTE in Private Schools of Rural Punjab: Status, Constraints and Policy Implications*. Amritsar, India, Guru Arjan Deva Institute of Development Studies.
- Siziya, S., Muula, A. S. and Rudatsikira, E. 2007. Prevalence and correlates of truancy among adolescents in Swaziland: findings from the Global School-Based Health Survey. *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health*, Vol. 1, No. 15, <http://dx.doi.org/10.1186/1753-2000-1-15>.
- SKBF/CSRE. 2014. *Swiss Education Report 2014*. Aarau, Switzerland, Swiss Coordination Centre for Research in Education.
- Sklad, M., Diekstra, R., Ritter, M. D., Ben, J. and Gravesteyn, C. 2012. Effectiveness of school-based universal social, emotional, and behavioral programs: do they enhance students' development in the area of skill, behavior and adjustment? *Psychology in the Schools*, Vol. 49, No. 9, pp. 892–909.

- Smith, W. C. 2014. The global transformation toward testing for accountability. *Education Policy Analysis Archives*, Vol. 22, No. 116.
- _____. 2016. Exploring accountability: national testing policies and student achievement. Burns, T. and Köster, F. (eds), *Governing Education in a Complex World*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development, pp. 73–91.
- _____. 2017. National testing policies and educator based testing for accountability: the role of selection in student achievement. *OECD Journal: Economic Studies*, Vol. 2016, No. 1, pp. 131–50.
- Smith, W. C. and Baker, T. 2017. *From Free to Fee: Are For-profit, Fee-charging Private Schools the Solution for the World's Poor?* Washington, DC, RESULTS Educational Fund.
- Smith, W. C. and Kubacka, K. 2017. The emphasis of student test scores in teacher appraisal systems. *Education Policy Analysis Archives*, Vol. 25, No. 86.
- Smith, W. C. and Persson, A. M. 2016. Teacher satisfaction in high poverty schools: searching for policy relevant interventions in Estonia, Georgia, and Latvia. *Educational Studies Moscow*, Vol. 2, pp. 146–82.
- Snijlsveit, B., Stevenson, J., Menon, R., Phillips, D., Gallagher, E., Geleen, M., Jobse, H., Schmidt, T. and Jimenez, E. 2016. *The Impact of Education Programmes on Learning and School Participation in Low- and Middle-Income Countries: A Systematic Review Summary Report*. London, International Initiative for Impact Evaluation. (3ie Systematic Review Summary 7.)
- Snyder Jr, J. M. and Strömberg, D. 2010. Press coverage and political accountability. *Journal of Political Economy*, Vol. 118, No. 2, pp. 355–408.
- Sørensen, T. B. 2016. *Value-added Measurement or Modelling (VAM)*. Brussels, Education International. (Discussion paper.)
- Sosič, M. 2013. *Press Release: Do MPs read reports of the State Audit Institution?* Podgorica, Institut Alternativa. <http://institut-alternativa.org/saopstenje-da-li-poslanici-citaju-izvjestaje-dri/?lang=en>. South Africa DOBE. 2011. *Curriculum and Assessment Policy Statement Grades 10-12 Life Orientation*. Cape Town, South Africa, Department of Basic Education.
- _____. 2015. *NEIMS Standard Report as at May 2015*. Pretoria, South Africa, Department of Basic Education.
- South Africa DOE. 2002a. The national policy on whole-school evaluation. *Government Gazette*, Vol. 433, No. 22512.
- _____. 2002b. *Policy: Revised National Curriculum Statement Grades R-9 (Schools)*. Pretoria, South Africa, Department of Education.
- South African Council of Educators. n.d. *Code of Professional Ethics*. Centurion, South Africa, South African Council of Educators.
- Spooren, P., Brockx, B. and Mortelmans, D. 2013. On the validity of student evaluation of teaching: the state of the art. *Review of Educational Research*, Vol. 83, No. 4, pp. 598–642.
- SRF. 2016. *Die Interessenbindungen der Schweizer Universitäten* [The interests of Swiss universities]. Bern, Swiss Radio and Television. www.srf.ch/news/schweiz/uni-transparenz. (Accessed 30 August 2017.) (In German.)
- Stapenhurst, R. and Pelizzo, R. 2012. Improving democracy and accountability in Ghana: the importance of parliamentary oversight tools. *Governance: An International Journal of Policy, Administration, and Institutions*, Vol. 25, No. 2, pp. 335–46.
- Stasavage, D. 2005. The role of democracy in Uganda's move to universal primary education. *Journal of Modern African Studies*, Vol. 43, No. 1, pp. 53–73.
- Steiner-Khamsi, G. 2012. For all by all? The World Bank's global framework for education. Klees, S. J., Samoff, J. and Stromquist, N. (eds), *The World Bank and Education: Critiques and Alternatives*. Rotterdam, the Netherlands, Sense Publishers, pp. 3–20.
- Steiner-Khamsi, G. and Batjargal, B. 2017. *Mongolia Case Study on Accountability in Education*. (Background paper for *Global Education Monitoring Report 2017/8*.)
- Stensaker, B. and Harvey, L. 2011. Accountability: understandings and challenges. Stensaker, B. and Harvey, L. (eds), *Accountability in Higher Education: Global Perspectives on Trust and Power*. New York, Routledge, pp. 7–22.
- Stern, J. M. B. and Heyneman, S. P. 2013. Low-fee private schooling: the case of Kenya. Srivastava, P. (ed.), *Low-fee Private Schooling: Aggravating Equity or Mitigating Disadvantage?* Oxford, UK, Symposium Books, pp. 105–28.
- Stone, D. 2013. *Knowledge Actors and Transnational Governance: The Private-Public Policy Nexus in the Global Agora*. London, Palgrave Macmillan.
- Stronge, J. H. 2006. *Evaluating Teaching: A Guide to Current Thinking and Best Practice*. Thousand Oaks, Calif., Corwin Press.
- Sweden NAO. 2016. *Lifelong Learning in Higher Education*. Stockholm, Swedish National Audit Office.
- SWR. 2017. *Ohne Leitidee - Die Krise der Bildung* [Without a leading idea: the crisis of education]. Stuttgart, Germany, SWR2, Südwestrundfunk. www.swr.de/swr2/programm/sendungen/wissen/bildung-krise/-/id=660374/did=18787676/nid=660374/flcfhz/index.html. (Accessed 30 August 2017.) (In German.)
- Symeonidis, V. 2015. *The Status of Teacher and the Teaching Profession*. Brussels, Education International.
- Tandberg, D. A. and Hillman, N. W. 2014. State higher education performance funding: data, outcomes, and policy implications. *Journal of Education Finance*, Vol. 39, No. 3, pp. 222–43.
- Tarrow, S. G. 2011. *Power in Movement: Social Movements and Contentious Politics*. Cambridge, UK, Cambridge University Press.
- Taut, S., Cortes, F., Sebastian, C. and Preiss, D. 2009. Evaluating school and parent reports of the national student achievement testing system (SIMCE) in Chile: access, comprehension, and use. *Evaluation and Program Planning*, Vol. 32, No. 2, pp. 129–37.

- Taylor, L. 2017. Rich countries criticized for using aid money to host refugees instead of tackling poverty. London, Thomson Reuters Foundation. www.reuters.com/article/us-global-aid-spending-idUSKBN17D1JA. (Accessed 11 April 2017.)
- Taylor, M. 2017. *Accountability in the Context of Bahamian Education*. (Background paper for *Global Education Monitoring Report 2017/8*.)
- Teachers Registration Council of Nigeria. 2010. *Professional Standards for Nigerian Teachers*. Abuja, Federal Ministry of Education.
- The Conversation. 2017. Gifted children make good TV – but don't forget their psychological needs. *The Conversation*, 29 August.
- The Pakistan Education Task Force. 2011. *Education Emergency Pakistan*. Islamabad, Ministry of Education.
- The State Council. 2017. *China to Evaluate Education Responsibilities of Provincial Governments*. Beijing, The State Council. http://english.gov.cn/policies/latest_releases/2017/06/08/content_281475680361114.htm. (Accessed 25 August 2017.)
- The Telegraph India. 2017. Biometric teacher attendance. *The Telegraph*, 31 January.
- The Times of India. 2016. Even after a year of HC directive, teachers' biometric attendance in govt schools yet to be introduced. *The Times of India*, 20 October.
- The Tutors' Association. 2016. *Codes*. London, The Tutors' Association. <http://thetutorsassociation.org.uk/codes>. (Accessed 5 March 2017.)
- Thomas, S., Chie, Q. T., Abraham, M., Jalarajan Raj, S. and Beh, L.-S. 2014. A qualitative review of literature on peer review of teaching in higher education. *Review of Educational Research*, Vol. 84, No. 1, pp. 112–59.
- Thompson, G. 2013. NAPLAN, MySchool and accountability: teacher perceptions of the effects of testing. *The International Education Journal: Comparative Perspectives*, Vol. 12, No. 2, pp. 62–84.
- Thornton, M., Darmody, M. and McCoy, S. 2013. Persistent absenteeism among Irish primary school pupils. *Educational Review*, Vol. 65, No. 4, pp. 488–501.
- Tomaševski, K. 2001a. *Human Rights Obligations: Making Education Available, Accessible, Acceptable, and Adaptable*. Lund, Sweden/ Stockholm, Raoul Wallenberg Institute/Swedish International Development Cooperation Agency. (Right to Education Primer 3.)
- _____. 2001b. *Annual Report of the Special Rapporteur on the Right to Education, Katarina Tomaševski: Submitted in Accordance with Commission on Human Rights Resolution 2000/9*. New York, United Nations Economic and Social Council. (E/CN.2/2001/52.)
- Tommasi, D. 2007. *Budget Execution*. Washington, DC, World Bank.
- Toyama, K. 2011. *There Are No Technology Shortcuts to Good Education*. Education Technology Debate. <http://edutechdebate.org/ict-in-schools/there-are-no-technology-shortcuts-to-good-education>. (Accessed 15 February 2017.)
- Transparency International. 2013. *Global Corruption Barometer 2013*. Berlin, Transparency International.
- Trucano, M. 2014. *Two New Rigorous Evaluations of Technology Use in Education*, EduTech: A World Bank Blog on ICT use in Education. <http://blogs.worldbank.org/edutech/IDB-research>. (Accessed 15 February 2017.)
- Tshangana, A. H. 2013. *The Impact of Litigation by the Legal Resources Centre for Adequate Classroom Infrastructure in South Africa*. Buenos Aires, International Budget Partnership.
- Ttofi, M. M. and Farrington, D. P. 2011. Effectiveness of school-based programs to reduce bullying: a systematic and meta-analytic review. *Journal of Experimental Criminology*, Vol. 7, No. 1, pp. 27–56.
- Tucker, M. S. and Coddling, J. B. (eds). 2003. *The Principal Challenge: Leading and Managing Schools in an Era of Accountability*. New York, John Wiley & Sons.
- Twaweza East Africa. 2017. *Twaweza in the News 2016*. Nairobi, Twaweza. (Twaweza Monitoring Brief 17.)
- US House of Representatives. n.d. *Education and Workforce Committee*. <https://edworkforce.house.gov/committee/subcommitteesjurisdictions.htm>. (Accessed 15 March 2017.)
- Uganda MOES. 2016. *The Education and Sports Sector Annual Performance Report: Financial Year 2015/2016*. Kampala, Ministry of Education and Sports.
- Uganda MOESTS. 2015. *Education Statistical Abstract 2015*. Kampala, Ministry of Education, Science, Technology and Sports.
- Ugla, F. 2004. The ombudsman in Latin America. *Journal of Latin American Studies*, Vol. 36, No. 3, pp. 423–50.
- UIS. 2016. *The World Needs Almost 69 Million New Teachers to Reach the 2030 Education Goals*. Montreal, Qué., UNESCO Institute for Statistics. (UIS Fact Sheet 39.)
- UK DOE. 2014. *Cyberbullying: Advice for Teachers and School Staff*. London, Department for Education.
- _____. 2017. *Pupil Absence in Schools in England: 2015 to 2016*. London, Department for Education. (Statistical First Report 14/2017.)
- UK National Union of Teachers. 2014. *NUT Code of Professional Ethics*. London, National Union of Teachers.
- Umbricht, M. R., Fernandez, F. and Ortagus, J. C. 2015. An examination of the (un)intended consequences of performance funding in higher education. *Educational Policy*, Vol. 31, No. 5, pp. 643–73.
- U-Multirank. 2017. U-Multirank homepage, www.umultirank.org. (Accessed July 20 2017.)
- UN Global Compact. 2017. *UN Global Compact 2017 Toolbox*. New York, United Nations.

- UN Human Rights Council. 2015. *The Right to Education*. New York, United Nations. (Human Rights Council Resolution A/HRC/29/L.14/Rev.1.)
- UNCDF. 2011. *Performance-based Grants Systems: Concept and International Experience*. New York, United Nations Capital Development Fund.
- UNESCO. 1968. *First Periodic Reports of Member States and Additional Information Received from Certain Member States Concerning their Reports of the Implementation of the Convention and Recommendation against Discrimination in Education*. Paris, UNESCO. (UNESCO General Conference, 15C/10.)
- _____. 1972. *Reports of Member States on the Implementation of the Convention and Recommendation against Discrimination in Education: Second Report of the Committee on Conventions and Recommendations in Education*. Paris, UNESCO. (UNESCO General Conference, 17C/15.)
- _____. 1978. *Reports of Member States on the Implementation of the Convention and Recommendation against Discrimination in Education: Third Report of the Committee on Conventions and Recommendations in Education*. Paris, UNESCO. (UNESCO General Conference, 20C/40.)
- _____. 1985. *Fourth Consultation of Member States on the Implementation of the Convention and Recommendation against Discrimination in Education: Report of the Committee on Conventions and Recommendations*. Paris, UNESCO. (UNESCO General Conference, 23C/72.)
- _____. 1991. *Fifth Consultation of Member States on the Implementation of the Convention and Recommendation against Discrimination in Education*. Paris, UNESCO. (UNESCO General Conference, 26C/31.)
- _____. 1999. *Sixth Consultation of Member States on the Implementation of the Convention and Recommendation against Discrimination in Education*. Paris, UNESCO. (UNESCO General Conference, 30C/29.)
- _____. 2003. *Convention against Discrimination in Education (1960)*. Paris, UNESCO. (ED-2003/WS/62.)
- _____. 2007. *Results of the Seventh Consultation of Member States on the Implementation of the Convention and Recommendations against Discrimination in Education*. Paris, UNESCO. (UNESCO General Conference, 34C/56.)
- _____. 2013. *Implementation of the Convention and Recommendation against Discrimination in Education: Results of the Eighth Consultation of Member States*. Paris, UNESCO.
- _____. 2014a. *Girls' and Women's Right to Education: Overview of the Measures Supporting the Right to Education for Girls and Women – Reported by Member States*. Paris, UNESCO.
- _____. 2014b. *EFA Global Monitoring Report 2013/4: Teaching and Learning – Achieving Quality for All*. Paris, UNESCO.
- _____. 2015a. *EFA Global Monitoring Report 2015: Education for All 2000-2015 – Achievements and Challenges*. Paris, UNESCO.
- _____. 2015b. *The Right to Education for Persons with Disabilities: Overview of the Measures Supporting the Right to Education for Persons with Disabilities – Reported on by Member States*. Paris, UNESCO.
- _____. 2015c. *India: Sarva Shiksha Abhiyan*. Bangkok, UNESCO. (Country Case Studies on Promising EFA Practices in Asia-Pacific.)
- _____. 2015d. *Education 2030 Incheon Declaration and Framework for Action: Towards Inclusive and Equitable Quality Education and Lifelong Learning for All*. Paris, UNESCO.
- _____. 2016a. *Designing Effective Monitoring and Evaluation of Education Systems for 2030: A Global Synthesis of Policies and Practices*. Paris, UNESCO.
- _____. 2016b. *Every Child Should Have a Textbook*. Paris, UNESCO. (Global Education Monitoring Report: Policy Paper 23.)
- _____. 2016c. *Global Education Monitoring Report 2016: Education for People and Planet – Creating Sustainable Futures for All*. Paris, UNESCO.
- _____. 2016d. *Happy Schools! A Framework for Learner Well-being in the Asia Pacific*. Paris, UNESCO.
- _____. 2016e. *Evaluation of the Education for All (EFA) Global and Regional Coordination Mechanisms*. Paris, UNESCO Internal Oversight Service.
- _____. n.d. *States Parties for the Convention against Discrimination in Education*. Paris, 14 December 1960. Paris, UNESCO. www.unesco.org/eri/la/convention.asp?KO=12949&language=E. (Accessed 5 March 2017.)
- UNICEF. 2015. *2014 Annual Results Report: Education*. New York, UNICEF.
- UNICEF and UNESCO. 2007. *A Human Rights-Based Approach to Education for All: A Framework for the Realization of Children's Right to Education and Rights within Education*. New York/Paris, UNICEF/UNESCO.
- United Nations. 2015a. *Transforming our World: The 2030 Agenda for Sustainable Development*. New York, United Nations.
- _____. 2015b. *Report of the Inter-Agency and Expert Group on Sustainable Development Goal Indicators*. New York, United Nations.
- _____. 2015c. *Report of the Third International Conference on Financing for Development*. New York, United Nations.
- _____. 2016a. *United Nations General Assembly, Seventieth Session: Critical Milestones Towards Coherent, Efficient and Inclusive Follow-Up and Review at the Global Level*. New York, United Nations.
- _____. 2016b. *Synthesis of Voluntary National Reviews 2016*. New York, Division for Sustainable Development, Department of Economic and Social Affairs, United Nations.

- _____. 2017a. *Follow-up and Review of the 2030 Agenda and Sustainable Development Goals*. New York, United Nations. <https://sustainabledevelopment.un.org/hlpf#followup>. (Accessed 4 September 2017.)
- _____. 2017b. *High-level Political Forum on Sustainable Development*. New York, United Nations. <https://sustainabledevelopment.un.org/hlpf>. (Accessed 15 March 2017.)
- _____. 2017c. *Inputs to the High-Level Political Forum on Sustainable Development*. New York, United Nations. <https://sustainabledevelopment.un.org/inputs>. (Accessed 4 September 2017.)
- _____. n.d. *Growth in United Nations Membership, 1945-Present*. New York, United Nations. www.un.org/en/sections/member-states/growth-united-nations-membership-1945-present/index.html. (Accessed 15 March 2017.)
- UNSG. 2015. *Secretary-General's remarks to press conference on the outcome document of the Post-2015 Development Agenda*. New York, United Nations Secretary General. www.un.org/sg/en/content/sg/statement/2015-08-03/secretary-generals-remarks-press-conference-outcome-document-post. (Accessed 1 March 2017.)
- US DOJ. 2008. *U.S. v. Pearson PLC, et al*. Washington, DC, Department of Justice. www.justice.gov/atr/case/us-v-pearson-plc-et-al-reed-elsevierharcourt. (Accessed 15 February 2017.)
- _____. 2013. *U.S. v. Apple, Inc., et al*. Washington, DC, Department of Justice. www.justice.gov/atr/case/us-v-apple-inc-et-al. (Accessed 15 February 2017.)
- Usher, A. and Kober, N. 2011. *Keeping Informed about School Vouchers: A Review of Major Developments and Research*. Washington, DC, Center on Education Policy.
- UWEZO. 2017. *Are Our Children Learning? Uwezo Tanzania Sixth Learning Assessment Report*. Dar es Salaam, Twaweza East Africa.
- Vaillant, D. 2015. *School Leadership, Trends in Policies and Practices, and Improvement in the Quality of Education*. (Background paper for EFA Global Monitoring Report 2015.)
- Vaillant, D. and Gonzalez-Vaillant, G. 2017. Within the teacher evaluation policies black box: two case studies. *Teacher Development*, Vol. 23, No. 3, pp. 404–21.
- Valenzuela, J. P., Bellei, C. and Ríos, D. d. I. 2014. Socioeconomic school segregation in a market-oriented educational system: the case of Chile. *Journal of Education Policy*, Vol. 29, No. 2, pp. 217–41.
- Välimaa, J. 2004. Nationalisation, localisation and globalisation in Finnish higher education. *Higher Education*, Vol. 48, No. 1, pp. 27–54.
- Van Belle, D. A., Rioux, J.-S. and Potter, D. M. 2004. *Media, Bureaucracies, and Foreign Aid: A Comparative Analysis of the United States, the United Kingdom, Canada, France and Japan*. New York, Palgrave Macmillan.
- van Nuland, S. 2009. *Teacher Codes: Learning from Experience*. Paris, UNESCO International Institute for Educational Planning. (Ethics and Corruption in Education.)
- Vanuatu MOE. 2013. *Ministry of Education Annual Report*. Port Vila, Ministry of Education.
- Varkey GEMS Foundation. 2013. *Global Teacher Status Index 2013*. London, Varkey GEMS Foundation.
- Venart, L. C. and Reuter, K. E. 2014. Education in Madagascar: a guide on the state of the education system, needed reforms and strategies for improvement. *University of Mauritius Research Journal*, Vol. 20, pp. 208–47.
- Verger, A., Altinyelken, H. and de Koning, M. (eds). 2013. *Global Managerial Education Reforms and Teachers: Emerging Policies, Controversies and Issues in Developing Contexts*. Brussels, Education International.
- Verger, A., Edwards Jr, D. B. and Altinyelken, H. K. 2014. Learning from all? The World Bank, aid agencies and the construction of hegemony in education for development. *Comparative Education*, Vol. 50, No. 4, pp. 381–99.
- Verger, A., Fontdevila, C. and Zancajo, A. 2016a. *The Privatization of Education: A Political Economy of Global Education Reform*. New York, Teachers College Press.
- Verger, A., Lubienski, C. and Steiner-Khamsi, G. 2016b. The emergence and structuring of the global education industry: towards an analytical framework. Verger, A., Lubienski, C. and Steiner-Khamsi, G. (eds), *World Yearbook of Education 2016: The Global Education Industry*. Abingdon, UK, Routledge.
- Verger, A. and Parcerisa, L. 2017a. *Accountability Policies in Education: Opportunities, Risks and Innovations in the Post-2015 Period*. (Background paper for the Global Education Monitoring Report 2017/8.)
- _____. 2017b. A difficult relationship: accountability policies and teachers – international evidence and key premises for future research. Akiba, M. and LeTendre, G. (eds), *International Handbook of Teacher Quality and Policy*. New York, Routledge, pp. 241–54.
- Vescio, V., Ross, D. and Adams, A. 2008. A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning. *Teaching and Teacher Education*, Vol. 24, pp. 80–91.
- Vidar, M., Kim, Y. J. and Cruz, L. 2014. *Legal Developments in the Progressive Realization of the Right to Adequate Food*. Rome, Food and Agriculture Organization of the United Nations. (Thematic Study 3.)

- Vieira, O. V. 2014. *Judicial Experimentation and Public Policy: A New Approach to the Right to Education in Brazil*, London, Right to Education Project. www.right-to-education.org/blog/judicial-experimentation-and-public-policy-new-approach-right-education-brazil. (Accessed 15 August 2017.)
- Visser, M., Haupt, W. and van Rensburg, M. J. 2017. *Improved Girls Learning in Rural Wolaita: Endline Report for the DFID-funded Girls' Education Challenge Project*. Hawassa, Ethiopia, Link Community Development Ethiopia.
- VOA News. 2015. Tanzania delays referendum. *Voice of America News*, 2 April.
- Volante, L. 2015. The impact of PISA on education governance: some insights from highly reactive policy contexts. *International Studies in Educational Administration*, Vol. 43, No. 2, pp. 103–17.
- Wagner, N., Rieger, M. and Voorvelt, K. 2016. Gender, ethnicity and teaching evaluations: evidence from mixed teaching teams. *Economics of Education Review*, Vol. 54, pp. 79–94.
- Wagner, W., Göllner, R., Helmke, A., Trautwein, U. and Lüdtke, O. 2013. Construct validity of student perceptions of instructional quality is high, but not perfect: dimensionality and generalizability of domain-independent assessments. *Learning and Instruction*, Vol. 28, pp. 1–11.
- Wallet, P. 2014. *Information and Communication Technology (ICT) in Education in Asia: A Comparative Analysis of ICT Integration and E-readiness in Schools across Asia*. Montreal, Qué., UNESCO Institute for Statistics. (Information Paper 22.)
- Wane, W. and Martin, G. 2016. *Education Service Delivery in Tanzania*. Washington, DC, World Bank.
- Watkins, D. 1994. Student evaluations of university teaching: a cross-cultural perspective. *Research in Higher Education*, Vol. 35, No. 2, pp. 251–65.
- Wehner, J. 2003. *Effective Financial Scrutiny: The Role of Parliament in Public Finance* Washington, DC, World Bank.
- Wetterberg, A., Brinkerhoff, D. and Hertz, J. (eds). 2016. *Governance and Service Delivery: Practical Applications of Social Accountability across Sectors*. Research Triangle Park, NC, RTI Press.
- White, T. 2014. *Adding Eyes: The Rise, Rewards, and Risks of Multi-Rater Teacher Observation Systems*. Stanford, Calif., Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching. (Issue Brief, December.)
- Wilder, S. 2014. Effects of parental involvement on academic achievement: a meta-synthesis. *Educational Review*, Vol. 66, No. 3, pp. 377–97.
- Wilhelm, V. A. and Krause, P. 2008. *Minding the Gaps: Integrating Poverty Reduction Strategies and Budgets for Domestic Accountability*. Washington, DC, World Bank.
- Williams, J. H. and Engel, L. C. 2013. How do other countries evaluate teachers? *Kappan*, Vol. 94, No. 4, pp. 53–57.
- Williams, L. C. 2015. Big Settlement for Los Angeles School District Over iPad Controversy. *ThinkProgress*, 30 September.
- Wills, G. 2015. *A Profile of the Labour Market for School Principals in South Africa: Evidence to Inform Policy*. Stellenbosch, South Africa, Department of Economics, Stellenbosch University. (Working Paper 12/2015.)
- Wilsdon, J. 2015. The Metric Tide: An Agenda for Responsible Indicators in Research. *The Guardian*, 9 July.
- Wodon, Q. 2012. *Improving the Targeting of Social Programs in Ghana*. Washington, DC, World Bank.
- Woessmann, L. 2016. The importance of school systems: evidence from international differences in student achievement. *Journal of Economic Perspectives*, Vol. 30, No. 3, pp. 3–32.
- Wood, L. 2016. Global Private Tutoring Market 2016-2020: Rise in Focus on K-12 Segment – Research and Markets. *Business Wire*, 4 August.
- Woods, N. 2001. Making the IMF and the World Bank more accountable. *International Affairs*, Vol. 77, No. 1, pp. 83–100.
- World Bank. 2004. *World Development Report: Making Services Work for Poor People*. Washington, DC, World Bank.
- _____. 2006. *Global Monitoring Report 2006: Millennium Development Goals – Strengthening Mutual Accountability, Aid, Trade, and Governance*. Washington, DC, World Bank.
- _____. 2008. *Governance, Management, and Accountability in Secondary Education in Sub-Saharan Africa*. Washington, DC, World Bank. (Africa Human Development Series, World Bank Working Paper 127.)
- _____. 2009. *Scaling-up Social Accountability in World Bank Operations*. Washington, DC, World Bank.
- _____. 2012. *What Matters Most in Teacher Policies? A Framework for Building a More Effective Teaching Profession*. Washington, DC, World Bank. (SABER Report.)
- _____. 2014. *What Matters Most for Education Management Information Systems: A Framework Paper*. Washington, DC, World Bank. (SABER Working Paper 7.)
- _____. 2015. *Education Service Delivery in Tanzania: Tanzania 2014 Service Delivery Indicators*. Washington, DC, World Bank. (Education Technical Report 106090.)
- _____. 2016a. *Education Management Information Systems*. Washington, DC, World Bank. (Policy Brief.)
- _____. 2016b. *Mexico: Third Upper Secondary Education Development Policy Loan Project*. Washington, DC, World Bank.
- _____. 2017a. *SABER: Teachers Ratings & Data*. Washington, DC, World Bank. <http://saber.worldbank.org/index.cfm?indx=8&pd=1&sub=1>. (Accessed 15 March 2017.)

- _____. 2017b. *Smart Solutions to Improve Pakistan's Education*. Washington, DC, World Bank. www.worldbank.org/en/news/feature/2017/02/13/smart-solutions-to-improve-pakistans-education. (Accessed 18 April 2017.)
- _____. 2017c. *Country Policy and Institutional Assessment Data*. Washington, DC, World Bank. <https://data.worldbank.org/data-catalog/CPIA>. (Accessed 20 November 2017.)
- Yamamoto, H. 2007. *Tools for Parliamentary Oversight: A Comparative Study of 88 National Parliaments*. Geneva, Switzerland, Inter-Parliamentary Union. (9291423505.)
- Yamauchi, F. 2014. *An Alternative Estimate of School-based Management Impacts on Students' Achievements: Evidence from the Philippines*. Washington, DC, World Bank. (Policy Research Working Paper 6747.)
- Yan, S. 2012. Teachers' role in autonomous learning. *Journal of Sociological Research*, Vol. 3, No. 2, pp. 557–62.
- Yang, Q. and Tang, W. 2010. Exploring the sources of institutional trust in China: culture, mobilization, or performance? *Asian Politics and Policy*, Vol. 2, No. 3, pp. 415–36.
- Yangcheng Evening News. 2016. 家有男孩 宜适度放养 [Bring up a boy with a suitable attitude]. http://ep.ycwb.com/epaper/ycwb/html/2016-12/16/content_207390.htm. (Accessed 30 August 2017.) (In Mandarin.)
- Yasukawa, K., Hamilton, M. and Evans, J. 2017. A comparative analysis of national media responses to the OECD Survey of Adult Skills: policy making from the global to the local? *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, Vol. 47, No. 2, pp. 271–85.
- Yi, P. 2015. Do school accountability and autonomy affect PISA achievement? Evidence from South Korea. *KEDI Journal of Educational Policy*, Vol. 12, No. 2, pp. 197–223.
- Young, S., Rush, L. and Shaw, D. 2009. Evaluating gender bias in ratings of university instructors' teaching effectiveness. *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, Vol. 3, No. 2. <https://doi.org/10.20429/ijtsotl.2009.030219>
- Zabaleta, F. 2007. The use and misuse of student evaluations of teaching. *Teaching in Higher Education*, Vol. 12, No. 1, pp. 55–76.
- Zeitlin, A., Bategeka, L., Guloba, M., Kasirye, I. and Mugisha, F. 2011. *Management and Motivation in Ugandan Primary Schools: Impact Evaluation Final Report*. London, Department for International Development.
- Ziperstein, R. 2012. *School Food, Inc.: The Contracting of America's National School Lunch Program and its Nutritional Consequences*. Ithaca, NY, Cornell University.

CHAPITRES 9 À 21

- AASHE. 2017. *STARS Participants & Reports*. Philadelphia, Pa., Association for the Advancement of Sustainability in Higher Education. <https://stars.aashe.org/institutions/participants-and-reports>. (Accessed 17 May 2017.)
- Ababneh, I., Abu Lebdi, K. and Tweis, A. 2014. *Mapping of Student Assessments in Jordan: Monitoring and Evaluation Partnership (MEP) Project*. Amman, Education Reform for Knowledge Economy II.
- Abdikeeva, A. 2014. *Measure, Plan, Act: How data collection can support racial equality*. Brussels, European Network Against Racism (ENAR).
- Abel-Smith, B. 1967. *An International Study of Health Expenditure and its Relevance for Health Planning*. Geneva, Switzerland, World Health Organisation.
- Abid, M., Scheffran, J., Schneider, U. and Ashfaq, M. 2015. Farmers' perceptions of and adaptation strategies to climate change and their determinants: the case of Punjab province, Pakistan. *Earth System Dynamics*, Vol. 6, No. 1, pp. 225–43.
- Abimbola, S., Amazan, R., Vizintin, P., Howie, L., Cumming, R. and Negin, J. 2016. Australian higher education scholarships as tools for international development and diplomacy in Africa. *Australian Journal of International Affairs*, Vol. 70, No. 2, pp. 105–20.
- ACER. 2014. *National assessment in India*. New Delhi, Australian Council for Educational Research. <https://rd.acer.org/article/national-assessment-in-india>. (Accessed May 2017.)
- _____. 2016. *2015 Learning Assessment of Secondary Institutions*. Dhaka, Australian Council for Educational Research/Monitoring and Evaluation Wing, Directorate of Secondary and Higher Education, Bangladesh.
- Acerenza, S. and Gandelman, N. 2017. *Household Education Spending in Latin America and the Caribbean: Evidence from Income and Expenditure Surveys*. Washington, DC, Inter-American Development Bank. (Working Paper 773.)
- Achyut, P., Bhatla, N., Verma, H., Uttamacharya, S. G., Bhattacharya, S. and Verma, R. 2016. *Towards Gender Equality: The GEMS Journey Thus Far*. New Delhi, International Center for Research on Women.
- Adam, C. S. and Gunning, J. W. 2002. Redesigning the aid contract: donors' use of performance indicators in Uganda. *World Development*, Vol. 30, No. 12, pp. 2045–56.
- ADB. 2012. *Private Higher Education Across Asia: Expanding Access, Searching for Quality*. Manila, Asian Development Bank.
- _____. 2013. *Sri Lanka: Education Sector Development Program (2013-2017): Disbursement Linked Results and Indicators*. Manila, Asian Development Bank.
- _____. 2016. *Midterm Review of Results-Based Lending for Programs*. Manila, Asian Development Bank.
- Adeniyi, O. 2016. When the ghosts go marching on. *This Day*, 4 August.
- Afghanistan Education Joint Sector Review. 2012. *Primary and Secondary Schooling Sub-Sector Report*. Kabul, Afghanistan Education Joint Sector Review.
- Afghanistan MEC. 2015. *Vulnerability to Corruption Assessment of Teacher Recruitment in the Ministry of Education*. Kabul, Independent Joint Anti-Corruption Monitoring and Evaluation Committee.
- Afzal, M. 2015. *Education and Attitudes in Pakistan: Understanding Perceptions of Terrorism*. Washington, DC, United States Institute of Peace.
- Albaugh, E. A. 2015. *State-Building and Multilingual Education in Africa*. New York, Cambridge University Press.
- Ali, A. and Behera, B. 2016. Factors influencing farmers' adoption of energy-based water pumps and impacts on crop productivity and household income in Pakistan. *Renewable and Sustainable Energy Reviews*, Vol. 54, pp. 48–57.
- Alinane Consulting. 2010. *A Report on End of Term Project Evaluation of Plan Malawi: Learn Without Fear Project*. Blantyre, Alinane Consulting.
- Allen, L., Williams, J., Townsend, N., Mikkelsen, B., Roberts, N., Foster, C. and Wickramasinghe, K. 2017. Socioeconomic status and non-communicable disease behavioural risk factors in low-income and lower-middle-income countries: a systematic review. *The Lancet Global Health*, Vol. 5, No. 3, pp. 277–89.
- American Institutes for Research and UNICEF. 2016. *Evaluation of the Transformative Potential of Positive Gender Socialization in Education for Peacebuilding*. Washington, DC, American Institutes for Research.
- Anderson, K. and Raikes, A. 2017. *Key Questions on the Domains of Measurement for SDG 4.2.1: Recommendations from GAML Task Force 4.2*. Montreal, Qué., Global Alliance to Monitor Learning.
- Anderson, P. and Morgan, G. 2008. *Developing tests and questionnaires for a national assessment of educational achievement*. Washington, DC, World Bank. (National Assessments of Educational Achievement, Volume 2.)
- Arora, G. L., Koehler, W. and Reich, B. 1994. International education – past and present. Reich, B. and Pivovarov, V. (eds), *International Practical Guide on the Implementation of the Recommendation concerning Education for International Understanding, Co-operation and Peace and Education relating to Human Rights and Fundamental Freedoms*. Paris, UNESCO, pp. 11–17.

- Asad, M. 2016. Audit unearths fake teachers, ghost schools in basic education project. *Dawn*, 22 September.
- ASER. 2013. *Comparison of ASER and NCERT's National Achievement Survey (NAS) – Class V*. New Delhi, ASER [Annual Status of Education Report] Centre.
- Aurén, H. 2017. *Country Case Study: Finland*. (Background paper for *Global Education Monitoring Report 2017/8*.)
- Auriol, E., Straub, S. and Flochel, T. 2016. Public procurement and rent-seeking: the case of Paraguay. *World Development*, Vol. 77, pp. 395–407.
- Australia Department of Immigration and Border Protection. 2014. *The People of Australia: Statistics from the 2011 Census*. Barton, Australia Department of Immigration and Border Protection.
- Australia DET. 2017. *myskills Course Search*. Canberra, Department of Education and Training. www.myskills.gov.au/courses/search. (Accessed 15 May 2017.)
- Australia NCVET. 2017. *About the National Student Outcomes Survey*. Canberra, National Centre for Vocational Education Research. www.ncver.edu.au/data/collection/student-outcomes. (Accessed 15 May 2017.)
- Australia Senate. 2015. *Education and Employment References Committee: Getting our Money's Worth – The Operation, Regulation and Funding of Private Vocational Education and Training (VET) Providers in Australia*. Canberra, Senate Printing Unit, Parliament House.
- Australian Bureau of Statistics. 2012. *Census of Population and Housing: Characteristics of Aboriginal and Torres Strait Islander Australians, 2011*. Canberra, Australian Bureau of Statistics.
- Awusabo-Asare, K., Stillman, M., Keogh, S., Doku, D. T., Kumi-Kyereme, A., Esia-Donkoh, K., Leong, E., Amo-Adjei, J. and Bankole, A. 2017. *From Paper to Practice: Sexuality Education Policies and Their Implementation in Ghana*. New York, Guttmacher Institute.
- Baams, L., Dubas, J. S. and van Aken, M. A. G. 2017. Comprehensive Sexuality Education as a Longitudinal Predictor of LGBTQ Name-Calling and Perceived Willingness to Intervene in School. *Journal of Youth and Adolescence*, Vol. 46, No. 5, pp. 931–42.
- Balfour, S. 2017. *Accountability Mechanisms in Scholarship Awards*. (Background paper for *Global Education Monitoring Report 2017/8*.)
- Bangladesh DPE. 2016a. *Bangladesh Primary Education Annual Sector Performance Report: 2016*. Dhaka, Directorate of Primary Education.
- _____. 2016b. *The National Student Assessment 2015: Grades 3 and 5*. Dhaka, Directorate of Primary Education.
- Bangladesh DSHE. 2016. *2015 Learning Assessment of Secondary Institutions*. Dhaka, Directorate of Secondary and Higher Education.
- Basheka, B. C. 2015. *The State of Higher Education and Training in 2013/14*. Kampala, Uganda National Council for Higher Education.
- Bateman, A. and Coles, M. 2013. *Qualifications frameworks and quality assurance of education and training*. Washington, DC, World Bank.
- Baum, S. and Schwartz, S. 2005. *How Much Debt is Too Much? Defining Benchmarks for Manageable Student Debt*. Commissioned by the Project on Student Debt and the College Board.
- Bazan, C., Levano, L. and Noz, M. 2015. *Violence Against Children: Amplifying the Collective Voice of Children and Young People for Global Change – Child Helpline Data 2014*. Amsterdam, Child Helpline International.
- Bhandari, R. and Yaya, A. 2017. *Achieving Target 4.B of the Sustainable Development Goals: a Study of Best Practices for Monitoring Data on Scholarship Recipients from Developing Countries*. (Background paper for *Global Education Monitoring Report 2017/8*.)
- Bhola, H. S. 2006. *Approaches to Monitoring and Evaluation in Literacy Programmes*. (Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2006*.)
- Bill and Melinda Gates Foundation. 2015. *Teachers Know Best: Making Data Work for Teachers and Students*. Seattle, Wash., Bill and Melinda Gates Foundation.
- Birchler, K. and Michaelowa, K. 2016. Making aid work for education in developing countries: an analysis of aid effectiveness for primary education coverage and quality. *International Journal of Educational Development*, Vol. 48, pp. 37–52.
- Birdsall, N. and Savedoff, W. D. 2010. *Cash on Delivery: A New Approach to Foreign Aid*. Washington, DC, Center for Global Development.
- Bliacheriene, A. C., Lucena, E. V., de Azevedo Braga, M. V. and Júnior, T. M. O. 2017. Descentralização do Fundeb e federalismo da política educacional: uma análise à luz do conceito de accountability [Fundeb decentralization and educational policy federalism: an analysis in light of the accountability concept]. *Jornal de Políticas Educacionais*, Vol. 10, No. 20, pp. 33–48. (In Portuguese.)
- Bloomberg Philanthropies. 2011. *Accelerating the Worldwide Movement to Reduce Tobacco Use*. New York, Bloomberg Philanthropies.
- Bond. 2014. *Payment by Results: What it Means for UK NGOs*. London, Bond.
- Borcan, O., Lindahl, M. and Mitrut, A. 2014. The impact of an unexpected wage cut on corruption: evidence from a “Xeroxed” exam. *Journal of Public Economics*, Vol. 120, pp. 32–47.

- _____. 2017. Fighting corruption in education: what works and who benefits? *American Economic Journal: Economic Policy*, Vol. 9, No. 1, pp. 180–209.
- Borgonovi, F., Pokropek, A., Kessler, F., Gauly, B. and Paccagnella, M. 2017. *Youth in Transition: How Do Some of the Cohorts Participating in PISA Fare in PIAAC?* Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development. (OECD Education Working Paper 155.)
- Bourn, D., Hunt, F. and Bamber, P. 2017. *A Review of Education for Sustainable Development and Global Citizenship Education in Teacher Education*. (Background paper for *Global Education Monitoring Report 2017/8*.)
- Bozkurt, U. and Yakinthou, C. 2012. *Legacies of Violence and Overcoming Conflict in Cyprus: The Transitional Justice Landscape*. Oslo, Peace Research Institute Oslo.
- Braun, H., Chudowsky, N. and Koenig, J. (eds). 2010. *Getting Value Out of Value-Added: Report of a Workshop – Committee on Value-Added Methodology for Instructional Improvement, Program Evaluation, and Accountability*. Washington, DC, The National Academies Press. (Center for Education, Division of Behavioral and Social Sciences and Education.)
- Brazil CGU. 2013. *Relatório de Avaliação da Execução de Programas de Governo Nº 22: Complementação da União ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB* [Evaluation Report on the Execution of Government Programs No. 22: Complementation of the Union to the Fund for Maintenance and Development of Basic Education and Valorization of Education Professionals – FUNDEB]. Brasília, Comptroller General of the Union, Federal Secretariat of Internal Control. (In Portuguese.)
- Brazil FNDE. 2017. *Conselho de Acompanhamento e Controle Social do FUNDEB* [Social Monitoring and Control Council of FUNDEB]. Brasília, National Education Development Fund. www.fnde.gov.br/cacs/index.php/lista_conselheiros. (Accessed 15 May 2017.) (In Portuguese.)
- Brazil INEP. 2015. *O Censo da Educação Básica: Orientações para os CACS-FUNDEB* [Census of Basic Education: Guidelines for CACS-FUNDEB]. Brasília, National Educational Studies Institute and Research Anísio Teixeira. (In Portuguese.)
- Brazil Ministry of Education. 2013. *Fórum de Avaliação do Financiamento da Educação Básica Nacional* [Forum on the Evaluation of National Basic Education Financing]. Brasília, Ministry of Education. (In Portuguese.)
- _____. 2016. *Brasil Alfabetizado será ampliado em 2017 e atenderá 250 mil jovens e adultos* [Literate Brazil will be expanded in 2017 and will serve 250,000 youth and adults]. Brasília, Ministry of Education. <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/204-10899842/39281-brasil-alfabetizado-sera-ampliado-em-2017-e-atendera-250-mil-jovens-e-adultos>. (Accessed 15 May 2017.) (In Portuguese.)
- Brejc, M., Sardoc, M. and Zupanc, D. 2011. *Country Background Report: Slovenia*. Ljubljana, National School for Leadership in Education, in cooperation with National Examinations Centre. (OECD Review on Evaluation and Assessment Frameworks for Improving School Outcomes.)
- Brinbaum, Y., Moguérou, L. and Primon, J.-L. 2010. Educational trajectories and experiences of young descendants of immigrants in France. Beauchemin, C., Hamelle, C. and Simon, P. (eds), *Trajectories and Origins: Survey on Population Diversity in France*. Paris, Institut national d'études démographiques, pp. 37–44.
- Bromley, P., Lerch, J. and Jimenez, J. D. 2016. *Education for Global Citizenship and Sustainable Development: Content in Social Science Textbooks*. (Background paper for *Global Education Monitoring Report 2017/8*.)
- Buckner, E. and Russell, S. G. 2013. Portraying the Global: Cross-national Trends in Textbooks' Portrayal of Globalization and Global Citizenship. *International Studies Quarterly*, Vol. 57, No. 4, pp. 738–50.
- Burde, D. 2015. *Schools for Conflict or for Peace in Afghanistan*. New York, Columbia University Press.
- C-BERT. 2017. C-BERT Branch Campus Listing. Data originally collected by K. Kinser and J. E. Lane. Albany, NY, Cross-Border Education Research Team. Available at <http://cbert.org/branchcampuses.php>.
- C-Change. 2013. *C-Change Final Report*. Washington, DC, FHI 360.
- Caldwell, B. J., Calnin, G. T. and Cahill, W. P. 2002. Mission possible? An international analysis of training for principals. Tucker, M. S. and Coddling, J. B. (eds), *The Principal Challenge: Leading and Managing Schools in an Era of Accountability*. San Francisco, Calif., John Wiley & Sons.
- Cambridge Education. 2015. *Evaluation of the Pilot Project of Results-Based Aid in the Education Sector in Ethiopia: Final Report*. Cambridge, UK, Cambridge Education.
- Campaign for Popular Education. 2015. *Whither Grade V Examination? An Assessment of Primary Education Completion Examination in Bangladesh*. Dhaka, Campaign for Popular Education.
- Cardoso, S., Rosa, M. J. and Stensaker, B. 2016. Why is quality in higher education not achieved? The view of academics. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, Vol. 41, No. 6, pp. 950–65.
- Cardozo, M. T. A. L. 2008. Sri Lanka: in peace or in pieces? a critical approach to peace education in Sri Lanka. *Research in Comparative and International Education*, Vol. 3, No. 1, pp. 19–35.

- Carnoy, M., Froumin, I., Loyalka, P. K. and Tilak, J. B. G. 2014. The concept of public goods, the state, and higher education finance: a view from the BRICs. *Higher Education*, Vol. 68, No. 3, pp. 359–78.
- Carr-Hill, R. 2013. Missing millions and measuring development progress. *World Development*, Vol. 46, pp. 30–44.
- Carteron, J.-C., Decamps, A., Stoll, A., Daumas, Y., Tord, A., Rosebrook-Collignon, J., Ballester, N., Rowe, D., Mueller, E., Granier, C., Penney, A. and Ng, K. 2017. *Mapping Awareness of the Global Goals: Report from the Sulitest, Tangible implementation of the HESI & contributor to the review of the 2030 Agenda*. Marseille, France, Sulitest.
- Castro, M. H. 2015. Higher education policies in Brazil: a case of failure in market regulation. Schwartzman, S., Pinheiro, R. and Pillay, P. (eds), *Higher Education in the BRICS Countries: Investigating the Pact between Higher Education and Society*. Dordrecht, the Netherlands, Springer, pp. 271–90.
- CEDEFOP. 2009a. *Accreditation and quality assurance in vocational education and training*. Luxembourg, Publications Office of the European Union.
- _____. 2009b. *The Dynamics of Qualifications: Defining and Renewing Occupational and Educational Standards*. Luxembourg, Publications Office of the European Union.
- _____. 2011. *Glossary: Quality in Education and Training*. Luxembourg, Publications Office of the European Union.
- _____. 2015. *Handbook for VET Providers: Supporting Internal Quality Management and Quality Culture*. Luxembourg, Publications Office of the European Union.
- Chan, M., Kazatchkine, M., Lob-Levyt, J., Obaid, T., Schweizer, J., Sidibe, M., Veneman, A. and Yamada, T. 2010. Meeting the demand for results and accountability: a call for action on health data from eight global health agencies. *PLoS Medicine*, Vol. 7, No. 1, <https://doi.org/10.1371/journal.pmed.1000223>.
- Chapman, B., Lounkaew, K., Polsiri, P., Sarachitti, R. and Sitthipongpanich, T. 2010. Thailand's student loans fund: Interest rate subsidies and repayment burdens. *Economics of Education Review*, Vol. 29, No. 5, pp. 685–94.
- CHED. 2017. *Higher Education Indicators*. Quezon City, the Philippines Commission on Higher Education. www.ched.gov.ph/central/page/higher-education-indicators. (Accessed 7 March 2017.)
- Chile Centro de Desarrollo de Liderazgo Educativo. 2016. *Sistema Educacional Chileno ¿Qué Políticas para los Directivos?* [Chilean Educational System: What Policies for School Leaders?]. Santiago, Centro de Desarrollo de Liderazgo Educativo. (In Spanish.)
- Chopin, I., Farkas, L. and Germaine, C. 2014. *Ethnic Origin and Disability Data Collection in Europe: Measuring Inequality – Combating Discrimination*. Brussels, Open Society European Policy Institute. (Equality Data Initiative Policy Report.)
- Chopra, R. 2017. PISA tests: India to take part in global teen learning test in 2021. *The Indian Express*, 22 February.
- City of Seinäjoki. 2015. *Overcoming Obesity Programme 2013–2020*. Seinäjoki, Finland.
- Clark, J. 2015. Indian medical education system is broken, Reuters investigation finds. *British Medical Journal*, Vol. 350, p. h3324.
- Clist, P. 2016. Payment by results in development aid: all that glitters is not gold. *The World Bank Research Observer*, Vol. 31, No. 2, pp. 290–319.
- Clist, P. and Dercon, S. 2014. *12 Principles for Payment by Results (PbR) in International Development*. London, Department for International Development.
- CMEC. 2013. *Pan-Canadian Assessment Program (PCAP) Mathematics Assessment Framework*. Toronto, Ont., Council of Ministers of Education, Canada.
- CMI. 2006. *Corruption in the Education Sector*. Bergen, Norway, U4 Anti-Corruption Resource Centre, Chr. Michelsen Institute. (U4 Issue 4.)
- _____. 2008. *Following the Money: do Public Expenditure Tracking Surveys Matter?* Bergen, Norway, U4 Anti-Corruption Resource Centre, Chr. Michelsen Institute. (U4 Issue 8.)
- _____. 2014. *New Ways to Measure Institutionalised Grand Corruption in Public Procurement*. Bergen, Norway, U4 Anti-Corruption Resource Centre, Chr. Michelsen Institute. (U4 Brief 9.)
- CNAF. 2015. *Baromètre d'accueil du jeune enfant 2015* [2015 Childcare Barometer]. Paris, Caisse nationale des allocations familiales. (L'essentiel 160.) (In French.)
- Coffey. 2016. *GEC Process Review Report: Evaluation Manager Girls' Education Challenge Fund*. Reading, UK, Coffey International Development.
- Cohen, A. K., Rai, M., Rehkopf, D. H. and Abrams, B. 2013. Educational attainment and obesity: a systematic review. *Obesity Reviews*, Vol. 14, No. 12, pp. 989–1005.
- Cole, E. A. 2007. Transitional Justice and the Reform of History Education. *The International Journal of Transitional Justice*, Vol. 1, pp. 115–37.
- Commonwealth Secretariat and UNESCO. 2010. *Women and the Teaching Profession: Exploring the Feminisation Debate*. London/Paris, Commonwealth Secretariat/UNESCO.

- Council of Europe. 2017. *Learning to Live Together: Council of Europe Report on the State of Citizenship and Human Rights Education in Europe – In Accordance with the Objectives and Principles of the Council of Europe Charter on Education for Democratic Citizenship and Human Rights*. Strasbourg, France, Council of Europe.
- CSC. 2015. *56th Annual Report to the Secretary of State for International Development*. London, Commonwealth Scholarship Commission.
- Cueto, S., Dammert, M. and Miranda, A. 2017. *Accountability in Education in Peru*. (Background paper for *Global Education Monitoring Report 2017/8*.)
- Cunningham, P. and Rayment, P. 2008. *Quality Assurance in English Primary Education*. Cambridge, UK, University of Cambridge Faculty of Education. (Primary Review Research Survey 4/3.)
- Darling-Hammond, L. 2000. Teacher quality and student achievement. *Education Policy Analysis Archives*, Vol. 8, No. 1.
- Das, M., Ghosh, S., Miller, E., O'Connor, B. and Verma, R. 2012. *Engaging Coaches and Athletes in Fostering Gender Equity: Findings from the Parivartan Program in Mumbai, India*. New Delhi, International Center for Research on Women/Futures Without Violence.
- Das, M., Verma, R., Ghosh, S., Ciaravino, S., Jones, K., O'Connor, B. and Miller, E. 2015. Community mentors as coaches: transforming gender norms through cricket among adolescent males in urban India. *Gender and Development*, Vol. 23, No. 1, pp. 61–75.
- Dassin, J. and Navarette, D. forthcoming. International scholarships and social change: elements for a new approach. Dassin, J., Marsh, R. and Mawer, M. (eds), *International Scholarships in Higher Education: Pathways for Social Change*. New York, Palgrave Macmillan.
- Data Quality Campaign. 2014. *Teacher Data Literacy: It's About Time*. Washington, DC, Data Quality Campaign.
- Datnow, A. and Hubbard, L. 2016. Teacher capacity for and beliefs about data-driven decision making: a literature review of international research. *Journal of Educational Change*, Vol. 17, No. 1, pp. 7–28.
- Davies, L. 2006. Global citizenship: abstraction or framework for action? *Educational Review*, Vol. 58, No. 1, pp. 5–25.
- de Paor, C. 2016. The contribution of professional accreditation to quality assurance in higher education. *Quality in Higher Education*, Vol. 22, No. 3, pp. 228–41.
- Deaton, A. 2013. *The great escape: health, wealth, and the origins of inequality*. Princeton, NJ, Princeton University Press.
- DeLuca, C. and Johnson, S. 2016. Developing assessment capable teachers in this age of accountability. *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, Vol. 24, No. 2, pp. 121–6.
- Denboba, A., Hasan, A. and Wodon, Q. 2015. *Early Childhood Education and Development in Indonesia: An Assessment of Policies Using SABER*. Washington, DC, World Bank.
- Desjardins, R. 2016. *Are adult literacy levels on the decline?* Brussels, European Commission. <https://ec.europa.eu/epale/en/blog/epale-longreads-are-adult-literacy-levels-decline>.
- Desjardins, R. and Warnke, A. 2012. *Ageing and Skills: A Review and Analysis of Skill Gain and Skill Loss Over the Lifespan and Over Time*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development. (Education Working Paper 72.)
- Devries, K. M., Knight, L., Allen, E., Parkes, J., Kyegombe, N. and Naker, D. 2017. Does the Good Schools Toolkit reduce physical, sexual and emotional violence, and injuries, in girls and boys equally? A cluster-randomised controlled trial. *Prevention Science*, Vol. 18, No. 7, pp. 839–53.
- Devries, K. M., Knight, L., Child, J. C., Mirembe, A., Nakuti, J., Jones, R., Sturgess, J., Allen, E., Kyegombe, N., Parkes, J., Walakira, E., Elbourne, D., Watts, C. and Naker, D. 2015. The Good School Toolkit for reducing physical violence from school staff to primary school students: a cluster-randomised controlled trial in Uganda. *Lancet Global Health*, Vol. 3, No. 7, pp. 378–86.
- DevTech Systems. 2008. *Safe Schools Program Final Report*. Arlington, Va., DevTech Systems.
- Docentemás. 2017. *The Chilean Teacher Evaluation System*. Santiago, Ministry of Education. www.docentemas.cl/dm_sistema_eng.php. (Accessed 15 May 2017.)
- Duarte, J., Jaureguiberry, F. and Racimo, M. 2017. *Sufficiency, Equity and Effectiveness of School Infrastructure in Latin America According to TERCE*. Santiago, OREALC/UNESCO Santiago.
- Dunn, K. E., Airola, D. T., Lo, W. J. and Garrison, M. 2013. What teachers think about what they can do with data: development and validation of the data driven decision-making efficacy and anxiety inventory. *Contemporary Education Psychology*, Vol. 38, No. 1, pp. 87–98.
- Eaton, J. and Uvalic-Trumbic, S. 2008. Degree mills: the impact on students and society. *International Higher Education*, No. 53, pp. 3–5.
- Economic Commission for Europe. 2013. *International, Internal Migration and Ethno-cultural Characteristics: First Proposals on Text for CES Recommendations for 2020 Census Round – Note by the UNECE Task Force on Migration and Ethno-cultural Characteristics*. Geneva, Switzerland, United Nations Economic and Social Council. (Conference of European Statisticians: Group of Experts on Population and Housing Censuses – 15th Meeting.)
- ECW. 2017. *Roadmap for 2017-2018*. New York, Education Cannot Wait.

- Education Commission. 2016. *The Learning Generation: Investing in Education for a Changing World*. New York, The International Commission on Financing Global Education Opportunity.
- _____. 2017. *A Proposal to Create the International Finance Facility for Education*. New York, The International Commission on Financing Global Education Opportunity.
- Education for All. 2017. Petition for inclusive education handed over. Scoop, 6 April. (Press release.) www.scoop.co.nz/stories/ED1704/S00017/education-for-all-petition-handed-over.htm. (Accessed 15 May 2017.)
- EEF. 2017. *Education Endowment Foundation*. London, Education Endowment Foundation. <https://educationendowmentfoundation.org.uk/about>. (Accessed 1 March 2017.)
- El-Bushra, J. and Smith, E. R. 2016. *The Transformative Potential of Positive Gender Socialization in Education for Peacebuilding: Pilot Programme and Impact Evaluation in Karamoja, Uganda*. Washington, DC, American Institutes for Research/UNICEF.
- Elder, S. 2009. *ILO School-to-Work Transition Survey: A Methodological Guide – Module 2, SWTS Questionnaires*. Geneva, Switzerland, Youth Employment Programme, International Labour Office.
- Elks, P. 2016. *The Impact of Assessment Results on Education Policy and Practice in East Africa*. Oxford, UK., Health and Education Advice and Resource Team. (DFID Discussion Paper.)
- Ellsberg, M., Arango, D. J., Morton, M., Gennari, F., Kiplesund, S., Contreras, M. and Watts, C. 2015. Prevention of violence against women and girls: what does the evidence say? *The Lancet*, Vol. 385, No. 9977, pp. 1555–66.
- EQAR. 2017. *Quality Assurance Agencies Registered on EQAR*. Brussels, European Quality Assurance Register for Higher Education. <https://eqar.eu/register/search.html>. (Accessed 1 July 2017.)
- Eriksson, K. 2014. Does the language of instruction in primary school affect later labour market outcomes? Evidence from South Africa. *Economic History of Developing Regions* Vol. 29, No. 2, pp. 311–35.
- ESG. 2015. *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area*. Brussels,.
- ETF. 2008. *Quality and Quality Assurance in Technical and Vocational Education and Training*. Torino, Italy, European Training Foundation.
- European Commission. 2005. *EC Budget Support: An Innovative Approach to Conditionality*. Brussels, European Commission, Directorate-General for Development Cooperation.
- _____. 2009. *International Perspectives on Positive Action Measures: A Comparative Analysis in the European Union, Canada, the United States and South Africa*. Luxembourg, Publications Office of the European Union.
- _____. 2012. *Budget Support Guidelines: Programming, Design and Management – A Modern Approach to Budget Support*. Brussels, European Commission, Directorate-General for Development Cooperation. (Tools and Methods Series.)
- _____. 2015. *Implementing Regulation (EC) No 1338/2008 of the European Parliament and of the Council as Regards Statistics on Healthcare Expenditure and Financing*. Brussels, European Commission. (Official Journal of the European Union, L62, 6–15.)
- European Commission/EACEA/Eurydice. 2013. *Key Data on Teachers and School Leaders in Europe*. Luxembourg, Publications Office of the European Union.
- _____. 2015. *Assuring Quality in Education: Policies and Approaches to School Evaluation in Europe*. Luxembourg, Publications Office of the European Union.
- _____. 2016. *National Student Fee and Support Systems in European Higher Education 2016/17*. Luxembourg, Publications Office of the European Union.
- _____. 2017. *United Kingdom (England)*. Brussels, European Commission/Education, Audiovisual and Culture Executive Agency/Eurydice. <https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/United-Kingdom-England\Redirect>. (Accessed 1 March 2017.)
- European Court of Auditors. 2010. *The Commission's Management of General Budget Support in ACP, Latin American and Asian Countries*. Luxembourg, European Court of Auditors. (Special Report 11/2010.)
- European Union Agency for Fundamental Rights. 2014. *Education: The Situation of Roma in 11 EU Member States – Roma Survey, Data in focus*. Luxembourg, European Union Agency for Fundamental Rights.
- Eurostat. 2014. *Disability Statistics*, Eurostat. http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Disability_statistics. (Accessed 2 June 2017.)
- _____. 2017a. *Education and Training Database*. Luxembourg, Eurostat. <http://ec.europa.eu/eurostat/web/education-and-training/data/database>. (Accessed 15 May 2017.)
- _____. 2017b. *Participation in Education and Training (based on EU-LFS) (trng_lfs_4wo): Reference Metadata in Euro SDMX Metadata Structure (ESMS)*. Luxembourg, Eurostat. http://ec.europa.eu/eurostat/cache/metadata/en/trng_lfs_4wo_esms.htm. (Accessed 15 May 2017.)
- Fazekas, M. and Kocsis, G. 2017. Uncovering High-Level Corruption: Cross-National Objective Corruption Risk Indicators Using Public Procurement Data. *British Journal of Political Science*, <https://doi.org/10.1017/S00071234170000>.
- FCO. 2016. *Foreign and Commonwealth Office Annual Report and Accounts 2015 to 2016*. London, Foreign & Commonwealth Office.

- Felicia, N. and Ramli, D. P. S. 2017. *Accountability in Education Sector in Indonesia*. (Background paper for Global Education Monitoring Report 2017/8.)
- Ferraz, C., Finan, F. and Moreira, D. B. 2012. Corrupting learning: Evidence from missing federal education funds in Brazil. *Journal of Public Economics*, Vol. 96, No. 9, pp. 712–26.
- Ferreira, J.-A., Ryan, L. and Davis, J. 2015. Developing Knowledge and Leadership in Pre-Service Teacher Education Systems. *Australian Journal of Environmental Education*, Vol. 31, No. 2, pp. 194–207.
- Ferrer, G. and Fiszbein, A. 2015. *What Has Happened with Learning Assessment Systems in Latin America? Lessons from the Last Decade of Experience*. Washington, DC, World Bank. (Background paper for Commission for Quality Education for All).
- FFT. 2017. *The FFT story*. Cowbridge, UK, Fischer Family Trust. <https://fft.org.uk/the-fft-story>.
- Finnish National Board of Education. 2010. *Vocational Education and Training in Finland*. Helsinki, Ministry of Education and Culture.
- Fisher, J., Holmes, K. and Chakroun, B. 2017. *Transforming the Health Workforce: Unleashing the Potential of Technical and Vocational Education and Training*. Paper for UKFIET, The Education and Development Forum, Oxford, UK, 5–7 September.
- FMRP. 2006. *Social Sector Performance Surveys: Primary Education – Final Report*. Oxford, UK, Oxford Policy Management, Bangladesh Financial Management Reform Programme.
- Foley, B. and Goldstein, H. 2012. *Measuring Success: League Tables in the Public Sector*. London, British Academy.
- Fonner, V. A., Armstrong, K. S., Kennedy, C. E., O'Reilly, K. R. and Sweat, M. D. 2014. School Based Sex Education and HIV Prevention in Low- and Middle-Income Countries: A Systematic Review and Meta-Analysis. *PLoS ONE*, Vol. 9, No. 3.
- Frenk, J., Chen, L., Bhutta, Z. A., Cohen, J., Crisp, N., Evans, T., Fineberg, H., Garcia, P., Ke, Y. and Kelley, P. 2010. Health professionals for a new century: transforming education to strengthen health systems in an interdependent world. *The Lancet*, Vol. 376, No. 9756, pp. 1923–58.
- Fryer Jr, R. G. 2017. *Management and Student Achievement: Evidence from a Randomized Field Experiment*. (NBER Working Paper 23437.)
- Fuchs, E. 2010. Introduction: contextualizing school textbook revision. *Journal of Educational Media, Memory, and Society*, Vol. 2, No. 2, pp. 1–12.
- Gaudelli, W. 2016. *Global Citizenship Education: Everyday Transcendence*. New York/Oxford, UK, Routledge.
- Gaul, A. 2014. Where are the minorities? The elusiveness of multiculturalism and positive recognition in Sri Lankan history textbooks. *Journal of Educational Media, Memory, and Society*, Vol. 6, No. 2, pp. 87–105.
- Global Fund. 2016. *35th Board Meeting: The Global Fund Sustainability, Transition and Co-financing Policy*. Abidjan, Côte d'Ivoire, The Global Fund to Fight AIDS, Tuberculosis and Malaria.
- _____. 2017. *Guidance Note: Sustainability, Transition and Co-financing of Programs Supported by the Global Fund*. Geneva, Switzerland, The Global Fund to Fight AIDS, Tuberculosis and Malaria.
- Globo. 2017. MPF denuncia deputados da Bahia e ex-prefeito por desvio de verbas do Fundeb com prejuízos de R\$43 milhões [MPF denounces Bahia deputies and former mayor for misappropriation of funds from Fundeb with losses of R\$43 million]. *Globo*, 6 June. (In Portuguese.)
- Gneezy, U., Meier, S. and Rey-Biel, P. 2011. When and why incentives (don't) work to modify behavior. *The Journal of Economic Perspectives*, Vol. 25, No. 4, pp. 191–209.
- Government of Andhra Pradesh. 2016. *Report of the Comptroller and Auditor General of India on General & Social Sector for the Year Ended March 2015*. Hyderabad, Comptroller and Auditor General of India.
- GPE. 2015. *Factsheet: The GPE Funding Model – A Results-Based Approach for the Education Sector*. Washington, DC, Global Partnership for Education.
- _____. 2017. *Case for Investment: Replenishment 2020*. Washington, DC, Global Partnership for Education.
- GPOBA. 2016. *Upper Secondary Education Enhancement Project*. Washington, DC, Global Partnership on Output-Based Aid. (Note 11.)
- Graeb, B. E., Chappell, M. J., Wittman, H., Ledermann, S., Kerr, R. B. and Gemmill-Herren, B. 2016. The state of family farms in the world. *World Development*, Vol. 87, pp. 1–15.
- Graham, M. and Deij, A. 2015. NQFs and reforming qualifications. UIL, ETF and CEDEFOP (eds), *Global Inventory of Regional and National Qualifications Frameworks: Volume I – Thematic Chapters*. Hamburg, Germany, UNESCO Institute for Lifelong Learning/European Training Foundation/European Centre for the Development of Vocational Training.
- Gray, Z. 2009. The importance of ethnic data for promoting the right to education. Taneja, P. (ed.), *State of the World's Minorities and Indigenous Peoples 2009*. London, Minority Rights Group International.
- Greene, M. E., Robles, O. J., Stout, K. and Suvilaakso, T. 2013. *A Girl's Right to Learn without Fear: Working to End Gender-Based Violence at School*. Woking, UK, Plan International.
- Guyana Chronicle. 2017. 'Ghost teachers' found in school system. *Guyana Chronicle*, 28 April.

- Haberland, N. A. 2015. The case for addressing gender and power in sexuality and HIV education: a comprehensive review of evaluation studies. *International Perspectives on Sexual and Reproductive Health*, Vol. 41, No. 1, pp. 311–51.
- Hagedorn, L. S. and Zhang, L. Y. 2011. The use of agents in recruiting Chinese undergraduates. *Journal of Studies in International Education*, Vol. 15, No. 2, pp. 186–202.
- Hallak, J. and Poisson, M. 2007. *Corrupt Schools, Corrupt Universities: What Can be Done?* Paris, UNESCO International Institute for Educational Planning.
- Hanemann, U. 2017. *Accountability Mechanisms in Adult Literacy*. (Background paper for Global Education Monitoring Report 2017/8.)
- Harlen, W. 2007. *Assessment of Learning*. London, Sage.
- Harms, T., Clifford, R. M. and Cryer, D. 2015. *Early Childhood Environment Rating Scale® Third Edition (ECERS-3)*. New York, Teachers College, Columbia University.
- Hashimi, M. N., Munir, S., Perdes, M. S. and Salehi, A. S. 2014. *SHA-Based Health Accounts in the Asia/Pacific Region: Afghanistan 2011-2012*. Seoul, OECD Korea Policy Centre, Health and Social Policy Programme. (SHA Technical Paper [2014]1.)
- Hauschildt, K., Gwosć, C., Netz, N. and Mishra, S. 2015. *Social and Economic Conditions of Student Life in Europe: Synopsis of Indicators – Eurostudent V 2012-2015*. Bielefeld, Germany, Bertelsmann.
- HEDD. 2017. *Higher Education Degree Data Check: About Us*. Manchester, UK, Higher Education Degree Data Check. <https://hedd.ac.uk/aboutHedd.htm> (Accessed 15 March 2017.)
- Henriques, R., Paes de Barros, R. and Azevedo, J. P. 2006. *Brasil Alfabetizado: Caminhos da Avaliação/Organização* [Literate Brazil Alfabetizado: Evaluation/Organization Pathways]. Brasília, Secretariat of Continuing Education, Literacy and Diversity. (In Portuguese.)
- Herat, J., Hospital, X., Kalha, U., Alama, A. and Nicollin, L. 2014. *Missing the Target: Using Standardised Assessment Tools to Identify Gaps and Strengths in Sexuality Education Programmes in West and Central Africa*. Paper for 20th International AIDS Conference, Melbourne, Australia, 20–25 July.
- Herber, S. P. and Kalinowski, M. 2016. *Non-take-up of Student Financial Aid: A Microsimulation for Germany*. Berlin, Deutsches Institut für Wirtschaftsforschung. (SOEPpapers on Multidisciplinary Panel Data Research 844.)
- Heugh, K., Benson, C., Bogale, B. and Yohannes, M. A. G. 2007. *Study on Medium of Instruction in Primary Schools in Ethiopia: Final Report*. Addis Ababa, Ministry of Education.
- Heuser, B. L., Drake, T. A. and Owens, T. L. 2012. Evaluating cross-national metrics of tertiary graduation rates for OECD countries: a case for increasing methodological congruence and data comparability. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, Vol. 14, No. 1, pp. 9–35.
- Hiebert, M. 2013. *Education for Sustainable Development in Small Island Developing States*. London, Commonwealth Secretariat.
- Ho, A. 2017. *Advancing Educational Research and Student Privacy in the “Big Data” Era*. Washington, DC, National Academy of Education.
- Hoelscher, D. M., Springer, A. E., Ranjit, N., Perry, C. L., Evans, A. E., Stigler, M. and Kelder, S. H. 2010. Reductions in child obesity among disadvantaged school children with community involvement: the Travis County CATCH Trial. *Obesity*, Vol. 18, No. S1, pp. S36–44.
- Holden, J. and Patch, J. 2017. *Does Skin in the Game Improve the Level of Play? The Experience of Payment by Results (PbR) on the Girls’ Education Challenge (GEC) Programme*, London, Foresight Development Associates/PricewaterhouseCoopers.
- Holzapfel, S. and Janus, H. 2015. *Improving Education Outcomes by Linking Payments to Results: An Assessment of Disbursement-Linked Indicators in Five Results-Based Approaches*. Bonn, Germany, German Development Institute. (Discussion Paper 2/2015.)
- Horner, L., Kadiwal, L., Sayed, Y., Barrett, A., Durrani, N. and Novelli, M. 2015. *Literature Review: The Role of Teachers in Peacebuilding*. Amsterdam, The Research Consortium on Education and Peacebuilding.
- Hou, A. Y.-C., Ince, M., Tsai, S. and Chiang, C. L. 2015. Quality assurance of quality assurance agencies from an Asian perspective: regulation, autonomy and accountability. *Asia Pacific Education Review*, Vol. 16, No. 1, pp. 95–106.
- HRW. 2016. *“They Set the Classrooms on Fire”: Attacks on Education in Northeast Nigeria*, New York, Human Rights Watch.
- Huang, I. Y., Raimo, V. and Humfrey, C. 2016. Power and control: managing agents for international student recruitment in higher education. *Studies in Higher Education*, Vol. 41, No. 8, pp. 1333–54.
- Hübner, M. 2012. Do tuition fees affect enrollment behavior? Evidence from a ‘natural experiment’ in Germany. *Economics of Education Review*, Vol. 31, No. 6, pp. 949–60.
- Hunt, F. and Cara, O. 2017. *Global learning in England: Baseline evidence from the Global Learning Programme 2013-2016*. London, UCL Institute of Education.
- Hussain, Y., Atkin, K. and Ahmad, W. I. U. 2002. *South Asian disabled young people and their families*. Bristol, The Policy Press and the Joseph Rowntree Foundation.
- IAEG-SDGs. 2017. *Tier Classification for Global SDG Indicators*. New York, Inter-agency and Expert Group on SDG Indicators, United Nations Statistical Commission.

- IBE. 2016. *Global Monitoring of Global Citizenship Education and Education for Sustainable Development: Themes in School Curricula*. Geneva, Switzerland, UNESCO International Bureau of Education.
- ICAI. 2016. *Accessing, Staying and Succeeding in Basic Education: UK Aid's Support to Marginalised Girls – A Performance Review*. London, Independent Commission for Aid Impact.
- ICETEX. 2017a. *Ser pilo paga* [Hard work pays off]. Bogota, Colombian Institute for Educational Credit and Technical Studies Abroad. www.icetex.gov.co/dnnpro5/es-co/cr%C3%A9ditoeducativo/pregrado/serpilopaga2.aspx. (Accessed May 15 2017.) (In Spanish.)
- _____. 2017b. *Tú eliges cómo hacer realidad tus sueños* [You choose how to make your dreams a reality]. Bogota, Colombian Institute for Educational Credit and Technical Studies Abroad. www.icetex.gov.co/dnnpro5/es-co/cr%C3%A9ditoeducativo/pregrado.aspx. (Accessed May 15 2017.) (In Spanish.)
- ICHEFP. 2003. *Higher Education Finance and Accessibility: Tuition Fees and Student Loans in Sub-Saharan Africa*. Buffalo, NY, International Comparative Higher Education and Finance Project.
- _____. 2017. *Higher Education Finance and Cost Sharing Profiles by Country: China*. Buffalo, NY, International Comparative Higher Education and Finance Project.
- IEG. 2016. *Program for Results: An Early Stage Assessment of the Process and Effects of a New Lending Instrument*. Washington, DC, Independent Evaluation Group, World Bank.
- IIE. 2016. *Scholarships for Students from Developing Countries: Establishing a Global Baseline*. Institute of International Education, Center for Academic Mobility Research and Impact. (Background paper for *Global Education Monitoring Report 2016*.)
- IIEP and CHEA. 2016. *Advisory Statement for Effective International Practice: Combatting Corruption and Enhancing Integrity – A Contemporary Challenge for the Quality and Credibility of Higher Education*. Paris/Washington, DC, UNESCO International Institute for Educational Planning/Council for Higher Education Accreditation.
- Ijaz, K., Kasowski, E., Arthur, R. R., Angulo, F. J. and Dowell, S. F. 2012. International health regulations: what gets measured gets done. *Emerging Infectious Diseases*, Vol. 18, No. 7, p. 1054.
- ILO. 2017. *Labour Force Surveys*. Geneva, Switzerland, International Labour Organization. www.ilo.org/dyn/lfsurvey/lfsurvey.list?p_lang=en. (Accessed 15 May 2017.)
- India MSDE. 2015. *National Policy for Skill Development and Entrepreneurship*. New Delhi, Ministry of Skill Development and Entrepreneurship.
- India NCERT. 2016. *What Students Know and Can Do: A Summary of National Achievement Survey Class X 2015*. New Delhi, National Council of Educational Research and Training.
- India NSDC. 2013. *Process Manual: National Skill Certification and Monetary Reward Scheme*. New Delhi, National Skill Development Corporation.
- _____. 2016. *Pradhan Mantri Kaushal Vikas Yojana Guidelines (2016-2020)*. New Delhi, National Skill Development Corporation.
- INQAAHE. 2017. *Full Members*. Barcelona, Spain, International Network For Quality Assurance Agencies in Higher Education. www.inqaahe.org/full-members-list.
- International ICT Literacy Panel. 2002. *Digital Transformation: A Framework for ICT Literacy*. Princeton, NJ, Educational Testing Service.
- ISSA. 2010. *Competent Educators of the 21st Century: Principles of Quality Pedagogy*. Leiden, the Netherlands, International Step by Step Association.
- IWPR. 2012. *Afghanistan: The Ghost Teachers of Ghor*. London, Institute for War and Peace Reporting. <https://iwpr.net/global-voices/afghanistan-ghost-teachers-ghor>. (Accessed 15 May 2017.)
- Jacobs, D., Swyngedouw, M., Hanquinet, L., Vandezande, V., Andersson, R., Horta, A. P. B., Berger, M., Diani, M., Ferrer, A. G., Giugni, M., Morariu, M., Pilati, K. and Statham, P. 2009. The challenge of measuring immigrant origin and immigration-related ethnicity in Europe. *International Migration and Integration*, Vol. 10, No. 1, pp. 67–88.
- Jakubowski, M. 2017. *Accountability in the Polish Education System*. (Background paper for *Global Education Monitoring Report 2017/8*.)
- Jamal, A., Homa, D. M., O'Connor, E., Babb, S. D., Caraballo, R. S., Singh, T., Hu, S. S. and King, B. A. 2015. Current cigarette smoking among adults: United States, 2005–2014. *Morbidity and Mortality Weekly Report*, Vol. 64, No. 44, pp. 1233–40.
- Johnstone, D. B. and Marcucci, P. N. 2010. *Financing Higher Education Worldwide: Who Pays? Who Should Pay?* Baltimore, Md., Johns Hopkins University Press.
- Joshi, S. 2010. Contesting histories and nationalist geographies: a comparison of school textbooks in India and Pakistan. *South Asian History and Culture*, Vol. 1, No. 3, pp. 357–77.
- Joshi, S., Kochhar, N. and Rao, V. 2017. *Are Caste Categories Misleading? The Relationship Between Gender and Jati in Three Indian States*. Helsinki, United Nations University World Institute for Development Economics Research. (WIDER Working Paper 2017/132.)

- Kandemiiri, J. and Mhlanga, S. 2011. Zimbabwe moves to close hundreds of unlicensed nursery schools. *Voice of America Zimbabwe*, 16 November.
- Kenya Teachers Service Commission. 2013. *Code of Regulations for Teachers*. Nairobi, Kenya Teachers Service Commission.
- Ketting, E. and Winkelmann, C. 2013. New approaches to sexuality education and underlying paradigms. *Bundesgesundheitsblatt – Gesundheitsforschung – Gesundheitsschutz*, Vol. 56, No. 2, pp. 250–55.
- Kingdon, G. G., Little, A., Aslam, M., Rawal, S., Moe, T., Patrinos, H., Beteille, T., Banerji, R., Parton, B. and Sharma, S. K. 2014. *A Rigorous Review of the Political Economy of Education Systems in Developing Countries*. London, Department for International Development. (Education Rigorous Literature Review 2203.)
- Kinser, K. and Lane, J. 2017. *An Overview of Authorization and Quality Assurance of Higher Education Institutions*. (Background paper for *Global Education Monitoring Report 2017/8*).
- Kirsch, I. 2001. *The International Adult Literacy Survey (IALS): Understanding What Was Measured*. Princeton, NJ, Educational Testing Service. (RR-01-25.)
- Kis, V. and Park, E. 2012. *A Skills beyond School Review of Korea*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development. (OECD Reviews of Vocational Education and Training.)
- Koeberle, S., Beyoda, H., Silarszky, P. and Verheyen, G. (eds). 2005. *Conditionality Revisited: Concepts, Experiences and Lessons*. Washington, DC, World Bank.
- Kosciw, J. G., Greytak, E. A., Giga, N. M., Villenas, C. and Danischewski, D. J. 2016. *The 2015 National School Climate Survey: The Experiences of Lesbian, Gay, Bisexual, Transgender, and Queer Youth in Our Nation's Schools*. New York, GLSEN.
- Kosonen, K. 2017. *Language of instruction in Southeast Asia*. (Background paper prepared for *Global Education Monitoring Report 2017/8*).
- Koziol, M. and Tolmie, C. 2010. *Using Public Expenditure Tracking Surveys to Monitor Projects and Small-Scale Programs: A Guidebook*. Washington, DC, World Bank.
- Kuramoto, N. and Koizumi, R. 2016. Current issues in large-scale educational assessment in Japan: focus on national assessment of academic ability and university entrance examinations. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*. <http://dx.doi.org/10.1080/0969594X.2016.1225667>.
- Laitin, D. D., Ramachandran, R. and Waler, S. L. 2017. The legacy of colonial language policies and its impact on student learning: evidence from an experimental program in Cameroon. *Economic Development and Cultural Change*.
- Lange, L. and Singh, M. 2010. Equity issues in quality assurance in South African higher education. Martin, M. (ed.), *Equity and Quality Assurance: A Marriage of Two Minds*. Paris, UNESCO International Institute for Educational Planning.
- Lässig, S. and Pohl, K. H. 2009. History textbooks and historical scholarship in Germany. *History Workshop Journal*, Vol. 67, No. 1, pp. 125–39.
- Lavinson, R. 2017. *Access and affordability in higher education*. (Background paper for *Global Education Monitoring Report 2017/8*).
- Lee, Y.-M. and Cho, S.-E. 2017. Job outcomes among Korean graduates with vocational qualifications. *Education + Training*, Vol. 59, No. 6, pp. 619–34.
- Leo, U. 2015. Professional norms guiding school principals' pedagogical leadership. *Journal of Educational Management*, Vol. 29, No. 4, pp. 461–76.
- Leonard Cheshire Disability. 2017. *Inclusive Education and Accountability Mechanisms*. Paris, UNESCO. (Background paper for *Global Education Monitoring Report 2017/8*.)
- Lewin, K. 1999. *Counting the Cost of Teacher Education: Cost and Quality Issues*. Brighton, UK, Centre for International Education, University of Sussex. (MUSTER Discussion Paper 1.)
- Li, J. and Powdthavee, N. 2015. Does more education lead to better health habits? Evidence from the school reforms in Australia. *Social Science & Medicine*, Vol. 127, pp. 83–91.
- Lind, P. and Mellander, E. 2016. *Relations between Immigration and Adult Skills: Findings based on PIAAC*. Uppsala, Sweden, Institute for Evaluation of Labour Market and Education Policy. (Working Paper 2016: 21.)
- Liu, S. 2011. Accountability in China: primitive attempts. Stensaker, B. and Harvey, L. (eds), *Accountability in Higher Education: Global Perspectives on Trust and Power*. New York, NY, Routledge, pp. 73–92.
- _____. 2015. Higher education quality assessment in China: an impact study. *Higher Education Policy*, Vol. 28, No. 2, pp. 175–95.
- Lobosco, K. 2015. Corinthian College on the hook for \$53 million in student loans. *CNN Money*, 28 October. <http://money.cnn.com/2015/10/28/pf/college/corinthian-student-loans/index.html?iid=EL>. (Accessed 13 October 2016.)
- Lorenc, T., Petticrew, M., Welch, V. and Tugwell, P. 2013. What types of interventions generate inequalities? Evidence from systematic reviews. *Journal of Epidemiology and Community Health*, Vol. 67, No. 2, pp. 190–93.
- Loveman, M., Muniz, J. O. and Bailey, S. R. 2012. Brazil in black and white? Race categories, the census, and the study of inequality. *Ethnic and Racial Studies*, Vol. 35, No. 8, pp. 1466–83.

- Lymeropoulou, K. and Parameshwaran, M. 2014. *How Are Ethnic Inequalities in Education Changing?* Manchester/York, University of Manchester/Joseph Rowntree Foundation. (Centre on Dynamics of Ethnicity Briefing.)
- MacBeath, J. 2012. *The Future of the Teaching Profession*. Brussels, Education International.
- Maeda, A., Norris Harrit, M., Mabuchi, S., Siadat, B. and Nagpal, S. 2012. *Creating Evidence for Better Health Financing Decisions: A Strategic Guide for the Institutionalization of National Health Accounts*. Washington, DC, World Bank.
- Magnusson, M. B., Sjöberg, A., Kjellgren, K. I. and Lissner, L. 2011. Childhood obesity and prevention in different socio-economic contexts. *Preventive Medicine*, Vol. 53, No. 6, pp. 402–07.
- Makkar, S. 2017. Govt to monitor learning outcomes of 3 million students. *Business Standard*, 23 June.
- Malaysia Ministry of Education. 2010. *Standard Kualiti Pendidikan Malaysia 2010* [Malaysia Education Quality Standard 2010]. Putrajaya, Ministry of Education.
- _____. 2013. *Malaysia Education Blueprint 2013-2025*. Putrajaya, Education Performance and Delivery Unit, Ministry of Education.
- _____. 2016. *Malaysia Education Blueprint 2013-2025: Annual Report 2015*. Putrajaya, Ministry of Education.
- Mandinach, E. B. and Gummer, E. S. 2013. A systemic view of implementing data literacy in educator preparation. *Educational Researcher*, Vol. 42, No. 1, pp. 30–37.
- Marcucci, P. 2013. The politics of student funding policies from a comparative perspective. Heller, D. and Callender, C. (eds), *Student Financing of Higher Education: A Comparative Perspective*. Milton Park, UK, Routledge, pp. 9–31.
- Marope, P. T. M., Chakroun, B. and Holmes, K. P. 2015. *Unleashing the Potential: Transforming Technical and Vocational Education and Training*. Paris, UNESCO.
- Marsh, J. A., Pane, J. F. and Hamilton, L. S. 2006. *Making Sense of Data-Driven Decision Making in Education*. Santa Monica, Calif., RAND Corporation.
- Martin, M. and Stella, A. 2007. *External Quality Assurance in Higher Education: Making Choices*. Paris, UNESCO International Institute for Educational Planning.
- Martin, M., Titley, A. and Sleeman, S. 2016a. The DICE Project in Ireland: Development Education and Intercultural Education. Hartmeyer, H. and Wegimont, L. (eds), *Global Education in Europe Revisited: Strategies and Structures Policy, Practice and Challenges*. Münster, Germany, Waxmann.
- Martin, M. O., Mullis, I. V. S., Foy, P. and Stanco, G. M. 2016b. *TIMSS 2015 International Results in Science*. Chestnut Hill, Pa./ Amsterdam, International Association for the Evaluation of Educational Achievement.
- Martinez, R. 2016. *Discussing the Variable Part: Lessons Learned from Country Applications*. Siem Reap, Cambodia, Presentation at the Meeting of the Board of Directors, Global Partnership for Education.
- Masson, J.-R., Baati, M. and Seyfried, E. 2010. Quality and quality assurance in vocational education and training in the Mediterranean countries: lessons from the European approach. *European Journal of Education*, Vol. 45, No. 3, pp. 514–26.
- Materu, P. 2007. *Higher Education Quality Assurance in Sub-Saharan Africa: Status, Challenges, Opportunities, and Promising Practices*. Washington, DC, World Bank. (World Bank Working Paper.)
- Mawer, M. 2014. *A Study of Research Methodology Used in Evaluations of International Scholarship Schemes for Higher Education*. London, Commonwealth Scholarship Commission.
- _____. 2017. Approaches to analyzing the outcomes of international scholarship programs for higher education. *Journal of Studies in International Education*, Vol. 1, No. 1, pp. 1–16.
- McEvoy, C. 2017. *Historical Efforts to Implement the UNESCO 1974 Recommendation on Education in Light of 3 SDGs Targets: UNESCO Recommendation concerning Education for International Understanding, Co-operation and Peace, and Education relating to Human Rights and Fundamental Freedoms (1974)*. Paris, UNESCO.
- Miller, E. 2014. *Terrorist Attacks on Educational Institutions*. College Park, Md., National Consortium for the Study of Terrorism and Responses to Terrorism.
- Møller, J. 2009. School leadership in an age of accountability: tensions between managerial and professional accountability. *Journal of Educational Change*, Vol. 10, pp. 37–46.
- Mont, D. 2007. *Measuring Disability Prevalence*. Washington, DC, World Bank. (Social Protection Discussion Paper 706.)
- Morgan, D. and Murakami, Y. 2014. *Strengthening Resource Tracking and Monitoring Health Expenditure*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.
- Morley, B., Niven, P., Dixon, H., Swanson, M., Szybiak, M., Shilton, T., Pratt, I., Slevin, T., Hill, D. and Wakefield, M. 2016. Population-based evaluation of the 'LiveLighter' healthy weight and lifestyle mass media campaign. *Health Education Research*, Vol. 31, No. 2, pp. 121–35.
- Morley, L. 2014. Lost leaders: women in the global academy. *Higher Education Research and Development*, Vol. 33, No. 1, pp. 114–28.
- Morning, A. 2015. Ethnic classification in global perspective: a cross-national survey of the 2000 census round. Simon, P., Piché, V. and Gagnon, A. A. (eds), *Social Statistics and Ethnic Diversity: Cross-National Perspectives in Classifications and Identity Politics*. Cham, Switzerland, Springer, pp. 17–39.

- Müller, J. and Hernández, F. 2010. On the geography of accountability: comparative analysis of teachers' experiences across seven European countries. *Journal of Educational Change*, Vol. 11, No. 4, pp. 307–22.
- Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Goh, S. and Cotter, K. (eds). 2016. *TIMSS 2015 Encyclopedia: Education Policy and Curriculum in Mathematics and Science*. Amsterdam/Boston, Mass., International Association for the Evaluation of Educational Achievement/Boston College.
- Musatti, T. and Picchio, M. 2010. Early education in Italy: research and practice. *International Journal of Early Childhood*, Vol. 42, No. 2, pp. 141–53.
- Muthuri, S. K., Onyera, V. O., Tremblay, M. S., Broyles, S. T., Chaput, J.-P., Fogelholm, M., Hu, G., Kuriyan, R., Kurpad, A. and Lambert, E. V. 2016. Relationships between parental education and overweight with childhood overweight and physical activity in 9–11 year old children: results from a 12-country study. *PLoS One*, Vol. 11, No. 8, <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0120054>.
- Nagashima, Y., Rahman, M., Rashed, S., Josh, A.-Z., Dhar, S., Nomura, S., Rahman, M. A. and Mukherjee, H. 2014. *A Study on National University and Affiliated Colleges in Bangladesh*. Washington, DC, World Bank. (South Asia Human Development Sector Working Paper 84428.)
- Naseem, M. A. 2014. Deconstructing militarism in Pakistani textbooks. *Journal of Educational Media, Memory, and Society*, Vol. 6, No. 2, pp. 10–24.
- National Academy of Education. 2017. *Big Data in Education: Balancing the Benefits of Educational Research and Student Privacy – A Workshop Summary*. Washington, DC, National Academy of Education.
- Nayyar, A. H. 2013. *A Missed Opportunity: Continuing Flaws in the New Curriculum and Textbooks After Reform*. (A study conducted for the Jinnah Institute Islamabad.)
- NCES. 2016a. *Characteristics of School Principals*. Washington, DC, National Center for Education Statistics, Department of Education.
- NCES. 2016b. *Average undergraduate tuition and fees and room and board rates charged for full-time students in degree-granting postsecondary institutions, by level and control of institution: 1963-64 through 2015-16*. Washington, DC, National Center for Education Statistics, US Department of Education. (Digest of Education Statistics.) (Table 330.10.)
- NCTQ. 2012. *What Teacher Preparation Programs Teach About K-12 Assessment: A Review*. Washington, DC, National Council on Teacher Quality.
- _____. 2013. *A Review of the Nation's Teacher Preparation Programs*. Washington, DC, National Council on Teacher Quality.
- _____. 2016. *NCTQ Teacher Prep Review Standards and Indicators: Traditional Teacher Preparation Program Standards*. Washington, DC, National Council on Teacher Quality.
- Nepal Ministry of Education, UNICEF and UNESCO. 2016. *Global Initiative on Out of School Children – Nepal Country Study*. Kathmandu, UNICEF.
- New York City Department of Education. 2016. *Pre-K for All Program Assessments: ECERS-R Frequently Asked Questions*. New York, Division of Early Childhood Education.
- Nguyen, H. C., Ta, T. T. H. and Nguyen, T. T. H. 2017. Achievements and lessons learned from Vietnam's higher education quality assurance system after a decade of establishment. *International Journal of Higher Education*, Vol. 6, No. 2, pp. 153–61.
- Nicaise, I., Esping-Andersen, G., Pont, B. and Tunstall, P. 2005. *Equity in Education Thematic Review: Sweden – Country Note*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.
- Nicolaysen, A. M. 2012. *Empowering small farmers in India through organic agriculture and biodiversity conservation*. Ph.D. dissertation, University of Connecticut.
- Niederdeppe, J., Kuang, X., Crock, B. and Skelton, A. 2008. Media campaigns to promote smoking cessation among socioeconomically disadvantaged populations: what do we know, what do we need to learn, and what should we do now? *Social Science & Medicine*, Vol. 67, No. 9, pp. 1343–55.
- Norway Directorate for Education and Training. 2016. *The Education Mirror: Facts and Analyses of Kindergartens, Primary and Secondary Education in Norway*. Oslo, Directorate for Education and Training.
- Norway Ministry of Education. 2016. *Tid for lek og læring: Bedre innhold i barnehagen* [Time for play and learning: better content in kindergartens]. Oslo, Ministry of Education. (White Paper 19.) (In Norwegian.)
- Nurgozhayev, A. 2016. *National Education Accounts of the Republic of Kazakhstan for 2015: Final Report*. Almaty, Soros Foundation–Kazakhstan.
- Nusche, D., Braun, H., Halász, G. and Santiago, P. 2013. *OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education: Netherlands*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.
- Nusche, D., Radinger, T., Falch, T. and Shaw, B. 2016. *OECD Reviews of School Resources: Denmark 2016*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.
- Nyarigoti, N. M. and Ambiyi, S. 2014. Mother tongue in instruction: the role of attitude in the implementation. *International Journal of Research in Social Sciences*, Vol. 4, No. 1, pp. 77–87.

- Obeidat, O. and Dawani, Z. 2014. *Disseminating and Using Student Assessment Information in Jordan*. Washington, DC, World Bank. http://siteresources.worldbank.org/INTREAD/Resources/WP_12_READ_web.pdf.
- OBHE. 2014. *The Agent Question: Data from Students, Universities and Agents*. Redhill, UK, Observatory on Borderless Higher Education.
- OECD. 2000. *A System of Health Accounts*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.
- _____. 2008a. *Measuring Improvements in Learning Outcomes: Best Practices to Assess the Value-Added of Schools*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.
- _____. 2008b. *The Paris Declaration on Aid Effectiveness and the Accra Agenda for Action*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.
- _____. 2011. *A System of Health Accounts*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.
- _____. 2013a. *Education at a Glance*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.
- _____. 2013b. *What Makes Schools Successful? Resources, Policies and Practices: Volume IV*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.
- _____. 2014. *TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.
- _____. 2015a. *Education Policy Outlook: Poland*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.
- _____. 2015b. *Schools for Skills – A New Learning Agenda for Egypt*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.
- _____. 2015c. *Students, Computers and Learning: Making the Connection*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.
- _____. 2015d. *Starting Strong IV: Monitoring Quality in Early Childhood Education and Care*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.
- _____. 2016a. *Education at a Glance 2016*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.
- _____. 2016b. *Education in Colombia*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development. (Reviews of National Policies for Education.)
- _____. 2016c. *PISA 2015 Results (Volume I): Excellence and Equity in Education*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.
- _____. 2016d. *PISA 2015 Results (Volume II): Policies and Practices for Successful Schools*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.
- _____. 2016e. *Strengthening Anti-corruption and Integrity for Productivity, Inclusiveness and Development*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.
- _____. 2016f. *Skills Matter: Further Results from the Survey of Adult Skills*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.
- _____. 2017a. *Innovative Teacher for Effective Learning (ITEL): Preliminary findings of the ITEL Teacher Knowledge Survey*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.
- _____. 2017b. *Obesity Update 2017*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.
- _____. 2017c. *PISA 2015 Results (Volume III): Students' Well-Being*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.
- _____. 2017d. Development aid rises again in 2016. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development. www.oecd.org/dac/financing-sustainable-development/development-finance-data/ODA-2016-detailed-summary.pdf. (Accessed 15 May 2017.)
- OECD and ADB. 2015. *Education in Indonesia: Rising to the Challenge*. Paris, OECD Publishing.
- OECD and UNESCO. 2016. *Education in Thailand: An OECD-UNESCO Perspective*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development. (Reviews of National Policies for Education.)
- Ogundari, K. 2014. The paradigm of agricultural efficiency and its implication on food security in Africa: what does meta-analysis reveal? *World Development*, Vol. 64, pp. 690–702.
- OHCHR. 2011. *Implementation of the Convention on the Rights of Persons with Disabilities: Initial reports submitted by States parties under article 35 of the Convention – Austria* Geneva, Switzerland, Committee on the Rights of Persons with Disabilities, Office of the United Nations High Commissioner for Human Rights.
- _____. 2012. *Consideration of reports submitted by States parties under article 35 of the Convention: Initial reports of States parties due in 2010 – Jordan*. Geneva, Switzerland, Committee on the Rights of Persons with Disabilities, Office of the United Nations High Commissioner for Human Rights.
- _____. 2013a. *Consideration of reports submitted by States parties under article 35 of the Convention: Initial reports of States parties due in 2011 – Mongolia* Geneva, Switzerland, Committee on the Rights of Persons with Disabilities, Office of the United Nations High Commissioner for Human Rights.

- _____. 2013b. *Consideration of reports submitted by States parties under article 35 of the Convention: Initial reports of States parties: – Croatia*. Geneva, Switzerland, Committee on the Rights of Persons with Disabilities, Office of the United Nations High Commissioner for Human Rights.
- _____. 2013c. *Implementation of the Convention on the Rights of Persons with Disabilities: Initial reports submitted by States parties under article 35 of the Convention – Azerbaijan*. Geneva, Switzerland, Committee on the Rights of Persons with Disabilities, Office of the United Nations High Commissioner for Human Rights.
- _____. 2015a. *Consideration of reports submitted by States parties under article 35 of the Convention: Initial report of State party due in 2012 – Armenia*. Geneva, Switzerland, Committee on the Rights of Persons with Disabilities, Office of the United Nations High Commissioner for Human Rights.
- _____. 2015b. *Consideration of reports submitted by States parties under article 35 of the Convention: Initial reports of State parties due in 2011 – Rwanda*. Geneva, Switzerland, Committee on the Rights of Persons with Disabilities, Office of the United Nations High Commissioner for Human Rights.
- _____. 2017. *Status of Ratification Interactive Dashboard*. Geneva, Switzerland, Office of the United Nations High Commissioner for Human Rights. <http://indicators.ohchr.org>. (Accessed 15 May 2017.)
- Olken, B. A., Onishi, J. and Wong, S. 2014. Should aid reward performance? Evidence from a field experiment on health and education in Indonesia. *American Economic Journal: Applied Economics*, Vol. 6, No. 4, pp. 1–34.
- Ontario College of Teachers. 2016. *Transition to Teaching 2016*. Toronto, Ont., Ontario College of Teachers.
- Orbeta, A. C. and Paqueo, V. B. 2017. *Who Benefits and Loses from an Untargeted Tuition Subsidy for Students in SUCs?* Quezon City, Philippines, Philippine Institute for Development Studies. (PIDS Policy Notes.)
- Orr, D. 2016. *Monitoring Cross-Country Performance in Equality of Access and Affordability of Tertiary Education: A Review of Options*. (Background paper for *Global Education Monitoring Report 2016*.)
- Owens, T. L. and Lane, J. E. 2014. Cross-border higher education: global and local tensions within competition and economic development. *New Directions for Higher Education*, Vol. 2014, No. 168, pp. 69–82.
- Ozga, J. 2009. Governing education through data in England: from regulation to self-evaluation. *Journal of Education Policy*, Vol. 24, No. 2, pp. 149–62.
- Paccagnella, M. 2016. *Age, Ageing and Skills: Results from the Survey of Adult Skills*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development. (Education Working Paper 132.)
- Paget, C. L., Malmberg, L.-E. and Martelli, D. R. 2016. Brazilian national assessment data and educational policy: an empirical illustration. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, Vol. 23, No. 1, pp. 98–125.
- Palestine Ministry of Women's Affairs. 2011. *National Strategy to Combat Violence Against Women 2011-2019*, Ministry of Women's Affairs, National Committee to Combat Violence against Women.
- Pampel, F., Legleye, S., Goffette, C., Piontek, D., Kraus, L. and Khlal, M. 2015. Cohort changes in educational disparities in smoking: France, Germany and the United States. *Social Science & Medicine*, Vol. 127, pp. 41–50.
- Pampel, F. C., Krueger, P. M. and Denney, J. T. 2010. Socioeconomic disparities in health behaviors. *Annual Review of Sociology*, Vol. 36, pp. 349–70.
- Papadakis, Y. 2008. *History Education in Divided Cyprus: A Comparison of Greek Cypriot and Turkish Cypriot Schoolbooks on the "History of Cyprus"*. Oslo, International Peace Research Institute.
- Parkes, J. and Heslop, J. 2013. *Stop Violence Against Girls in School: A Cross-country Analysis of Change in Ghana, Kenya and Mozambique*. Johannesburg, South Africa, ActionAid International.
- Parliament Watch. 2017. *Student loan scheme in UGX 5 billion deficit*. Kampala, Parliament Watch Uganda. <http://parliamentwatch.ug/student-loan-scheme-in-ugx-5bn-deficit>. (Accessed May 15 2017.)
- Pastore, F. 2017. *Analysis of Education and Training Using the ILO School-to-Work Transition Survey*. (Background paper for *Global Education Monitoring Report 2017/8*.)
- Paul, E. 2015. Performance-Based Aid: Why It Will Probably Not Meet Its Promises. *Development Policy Review*, Vol. 33, No. 3, pp. 313–23.
- Paulson, J. 2017. From truth to textbook: the Peruvian Truth and Reconciliation Commission, educational resources and the challenges of teaching about recent conflict. Bellino, M. J. and Williams, J. H. (eds), *(Re)constructing Memory: Education, Identity, and Conflict*. Rotterdam, the Netherlands, Sense Publishers., pp. 291–311.
- Peace and Education Foundation. 2016. *Teaching Intolerance In Pakistan: Religious Bias in Public School Textbooks*. Islamabad, Peace and Education Foundation.
- Pearson, M., Colombo, F., Murakami, Y. and James, C. 2016. *Universal Health Coverage and Health Outcomes: Final Report*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.
- Pearson, M., Johnson, M. and Ellison, R. 2010. *Review of Major Results Based Aid (RBA) and Results Based Financing (RBF) Schemes*. London, Human Development Resource Centre, Department for International Development.

- Perna, L. and Orosz, K. 2016. Comparative and international research on higher education: emerging evidence on international scholarship programs. Wiseman, A. W. (ed.), *Annual Review of Comparative and International Education* 2016, Vol. 30, Emerald Group Publishing, pp. 61–69.
- Perna, L. W., Orosz, K., Gopaul, B., Jumakulov, Z., Ashirbekov, A. and Kishkentayeva, M. 2014. Promoting human capital development: a typology of international scholarship programs in higher education. *Educational Researcher*, Vol. 43, No. 2, pp. 63–73.
- Perrin, B. 2013. *Evaluation of Payment by Results (PBR): Current Approaches, Future Needs*. London, Department for International Development. (Working Paper 39.)
- Perry, T. 2016. English value-added measures: examining the limitations of school performance measurement. *British Educational Research Journal*, Vol. 42, No. 6, pp. 1056–80.
- Peru CNE. 2015. *Proyecto Educativo Nacional. Balance y Recomendaciones 2014* [National Education Project: Stocktaking and Recommendations 2014]. Lima, Consejo Nacional de Educación. (In Spanish.)
- Peru Ministry of Education. 2017. *Semaforo Escuela* [School Traffic Light]. Lima, Ministry of Education. www.minedu.gob.pe/semaforo-escuela. (Accessed 15 May 2017.)
- Peru Ministry of Education, Peru Ministry of Labour and Employment Promotion and Peruvian Institute of Business Administration. 2017. *Ponte en carrera* [Career bridge]. Lima, Ministry of Education/Ministry of Labour and Employment Promotion/Peruvian Institute of Business Administration. www.ponteencarrera.pe/inicio. (Accessed 15 May 2017.)
- Phindane, P. 2015. Learning in mother tongue: language preferences in South Africa. *International Journal of Educational Sciences*, Vol. 11, No. 1, pp. 106–11.
- Pick, S., Givaudan, M., Sirkin, J. and Ortega, I. 2007. Communication as a protective factor: evaluation of a life skills HIV/AIDS prevention program for Mexican elementary-school students. *AIDS Education and Prevention*, Vol. 19, No. 5, pp. 408–21.
- Pillay, P. 2013. Student financing in the developing world: sub-Saharan Africa. Heller, D. and Callender, C. (eds), *Student Financing of Higher Education: A Comparative Perspective*. Milton Park, UK, Routledge, pp. 157–73.
- Pingel, F. 2008. Can truth be negotiated? History textbook revision as a means to reconciliation. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, Vol. 617, pp. 181–98.
- _____. 2010. *UNESCO Guidebook on Textbook Research and Textbook Revision: 2nd revised and updated edition*. Paris/Braunschweig, UNESCO and Georg Eckert Institute for International Textbook Research.
- Piper, B., Zuilkowski, S. S. and Ong'ele, S. 2016. Implementing mother tongue instruction in the real world: results from a medium-scale randomized controlled trial in Kenya. *Comparative Education Review*, Vol. 60, No. 4, pp. 776–807.
- Pôle de Dakar. 2013. *Sierra Leone Education Country Status Report: An Analysis for Further Improving the Quality, Equity and Efficiency of the Education System in Sierra Leone*. Dakar, Pôle de Dakar with UNESCO Dakar, World Bank, UNESCO Institute for Statistics and UNICEF.
- Pompa, C. 2013. *Understanding Challenge Funds*. London, Overseas Development Institute.
- Pugh, K. and Foster, G. 2014. Australia's national school data and the 'big data' revolution in education economics. *Australian Economic Review*, Vol. 47, No. 2, pp. 258–68.
- Queen, E. F., Gonzalez, L. and Meehan, S. 2015. Doorways: Preventing and responding to school-related, gender-based violence in West Africa. Stacki, S. L. and Bailly, S. (eds), *Educating Adolescent Girls Around the Globe: Challenges and Opportunities*. New York, Routledge, pp. 96–117.
- Quong, T. 2013. *School Instructional Leadership and Evidence Based Practice: A Hong Kong Case Study*. Shanghai, China, Asia Leadership Roundtable.
- R4D. 2015. *Paying for Performance: An Analysis of Output-Based Aid in Education*. Washington, DC, Results for Development Institute.
- Ramachandran, R. 2017a. Language use in education and human capital formation: evidence from the Ethiopian educational reform. *World Development*, Vol. 98, pp. 195–213.
- _____. 2017b. *Medium of Instruction Policies and Efficacy of Educational Systems in Sub-Saharan Africa*. (Background paper for *Global Education Monitoring Report 2017/8*.)
- Ramírez-Barat, C. and Duthie, R. 2015. *Education and Transitional Justice: Opportunities and Challenges for Peacebuilding*. New York, International Center for Transitional Justice.
- Ramlugun, J. 2013. Mauritius. Russo, C. J. (ed.), *Handbook of Comparative Higher Education Law*. Lanham, Md., R&L Education.
- Ramsay, K. 2006. *Disaggregated Data Collection: A Precondition for Effective Protection of Minority Rights in South East Europe*. London, Minority Rights Group International.
- Ratemo, J. 2011. Treasury audit reveals Sh5.8bn fraud. *Daily Nation*, 13 June.
- Read, L. and Atinc, T. M. 2017. *Investigations into Using Data to Improve Learning: Philippines Case Study*. Washington, DC, Brookings Institution.

- Reeves, T. D. 2017. Pre-service teachers' data use opportunities during student teaching. *Teaching and Teacher Education*, Vol. 63, pp. 263–73.
- Reinikka, R. and Svensson, J. 2006. Using micro-surveys to measure and explain corruption. *World Development*, Vol. 34, No. 2, pp. 359–70.
- Right to Education Initiative. 2015. *The Right to Education for Children with Disabilities in South Africa: SECTION27's action from national research and litigation strategies to international advocacy*. London, Right to Education Initiative. www.right-to-education.org/blog/right-education-children-disabilities-south-africa-section27-s-action-national-research-and-litigation-strategies-to-international-advocacy.
- Rijsdijk, L. E., Bos, A. E., Ruiter, R. A., Leerlooijer, J. N., Haas, B. d. and Schaalma, H. P. 2011. The world starts with me: a multilevel evaluation of a comprehensive sex education programme targeting adolescents in Uganda. *BMC Public Health*, Vol. 11, No. 334, pp. 1–12.
- Ringelheim, J. 2006. *Processing Data on Racial or Ethnic Origin for Antidiscrimination Policies: How to Reconcile the Promotion of Equality with the Right to Privacy?* New York, Center for Human Rights and Global Justice, NYU School of Law. (Working Paper 6.)
- Rizk, R. and Abou-Ali, H. 2016. *Out of Pocket Education Expenditure and Household Budget: Evidence from Arab Countries*. Cairo, Economic Research Forum. (Working Paper 996.)
- Rosenkvist, M. A. 2010. *Using Student Test Results for Accountability and Improvement: A Literature Review*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development. (Education Working Paper 54.)
- Rubenstein, B. L. and Stark, L. 2016. A forgotten population: estimating the number of children outside of households in Cambodia. *Global Social Welfare*, Vol. 3, No. 2, pp. 119–24.
- Said, H. B. 2010. *Developing ICT in Education Policies and Master Plans: Malaysia Ministry of Education Open Source Learning Management System in Schools*. Kuala Lumpur, Educational Technology Division, Ministry of Education.
- Sakaki, A. 2012. Japanese-South Korean textbook talks: the necessity of political leadership. *Pacific Affairs*, Vol. 85, No. 2, pp. 263–85.
- Salto, D. 2017. *The State of Accountability in the Education Sector of Argentina*. (Background paper for *Global Education Monitoring Report 2017/8*.)
- Santelices, M. V., Catalán, X., Kruger, D. and Horn, C. 2016. Determinants of persistence and the role of financial aid: lessons from Chile. *Higher Education*, Vol. 71, No. 3, pp. 323–42.
- Santiago, P., Ávalos, B., Burns, T., Morduchowicz, A. and Radinger, T. 2016. *OECD Reviews of School Resources: Uruguay 2016*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.
- Santos, L. M. P., Oliveira, A., Trindade, J. S., Barreto, I. C., Palmeira, P. A., Comes, Y., Santos, F. O., Santos, W., Oliveira, J. P. A. and Pessoa, V. M. 2017. Implementation research: towards universal health coverage with more doctors in Brazil. *Bulletin of the World Health Organization*, Vol. 95, No. 2, pp. 103–12.
- Sanyal, B. C. and Martin, M. 2007. Quality assurance and the role of accreditation: an overview. Roca, A. G., Tres, J., Sanyal, B. C. and López-Segrera, F. (eds), *Accreditation for Quality Assurance: What's at Stake?* New York, Palgrave Macmillan, pp. 3–17.
- Savedoff, W. D. 2016. *A Global Offer for Learning (GOL): Based on Experiences with Paying for Results*. Washington, DC, Center for Global Development. (Policy Paper 95.)
- Savolainen, K. 2010. *Education as a Means to World Peace: The Case of the 1974 UNESCO Recommendation*. Jyväskylä, Finland, University of Jyväskylä.
- Schifter, C. C., Natarjan, U., Ketelhut, D. J. and Kirschgessner, A. 2014. Data-driven decision making: facilitating teacher use of student data to inform classroom instruction. *Issues in Technology and Teacher Education*, Vol. 14, No. 4, pp. 419–32.
- Schildkamp, K., Karbautzki, L. and Vanhoof, J. 2014. Exploring data use practices around Europe: identifying enablers and barriers. *Studies in Educational Evaluation*, Vol. 42, pp. 15–24.
- Schildkamp, K. and Kuiper, W. 2010. Data-informed curriculum reform: which data, what purposes, and promoting and hindering factors. *Teaching and Teacher Education*, Vol. 26, pp. 482–96.
- Selwyn, N. 2016. Data entry: towards the critical study of digital data and education. *Learning, Media and Technology*, Vol. 40, No. 1, pp. 64–82.
- Semyonov, D. and Platonova, D. 2017. *Accountability of higher education institutions*. (Background paper for *Global Education Monitoring Report 2017/8*.)
- Shah, P. J. 2015. *Regulatory Structure of Higher Education in India*. New Delhi, Centre for Civil Society, International Growth Centre.
- Sidze, E. M., Stillman, M., Keogh, S., Mulupi, S., Egesa, C. P., Leong, E., Mutua, M., Muga, W., Bankole, A. and Izugbara, C. O. 2017. *From Paper to Practice: Sexuality Education Policies and their Implementation in Kenya*. New York, Guttmacher Institute.
- Simon, P. 2008. The choice of ignorance: the debate on ethnic and racial statistics in France. *French Politics, Culture and Society*, Vol. 26, No. 1, pp. 7–31.
- Simon, P. and Piché, V. 2012. Accounting for ethnic and racial diversity: the challenge of enumeration. *Ethnic and Racial Studies*, Vol. 35, No. 8, pp. 1357–65.

- Singal, N., Bhatti, F. and Malik, R. 2011. Counting the invisible: understanding the lives of young people with disabilities in Pakistan. *Disability and Rehabilitation*, Vol. 33, No. 11, pp. 908–21.
- Singh, A., Arora, M., English, D. R. and Mathur, M. R. 2015. Socioeconomic gradients in different types of tobacco use in India: evidence from Global Adult Tobacco Survey 2009–10. *BioMed Research International*, Vol. 2015, <http://dx.doi.org/10.1155/2015/837804>.
- Singh, J. K. S. 2008. *Whispers of Change: Female Staff Numbers in Commonwealth Universities*. London, Association of Commonwealth Universities.
- SIREP. 2013. *Quality Assurance in Early Childhood Care and Development (ECCD) in Southeast Asia*. Quezon City, Philippines, Southeast Asian Ministers of Education Organization Regional Centre for Educational Innovation and Technology.
- Slovenia National Examination Centre. 2016. *Nacionalno preverjanje znanja: Letno poročilo o izvedbi v šolskem letu 2015/2016* [National Assessment of Knowledge: Annual Implementation Report of the Academic Year 2015/2016]. Ljubljana, National Examination Centre. (In Slovenian.)
- Smith, L. C. and Haddad, L. 2015. Reducing child undernutrition: past drivers and priorities for the post-MDG era. *World Development*, Vol. 68, pp. 180–204.
- Snapp, S. D., McGuire, J. K., Sinclair, K. O., Gabrion, K. and Russell, S. T. 2015. LGBTQ-inclusive curricula: why supportive curricula matter. *Sex Education*, Vol. 15, No. 6, pp. 580–96.
- South Africa Department of Basic Education. 2014. *Report on the Annual National Assessments of 2014: Grades 1-6 and 9*. Pretoria, South Africa, Department of Basic Education.
- _____. 2016. *Annual Report 2015/16*. Pretoria, South Africa, Department of Basic Education.
- South Africa Department of Education. 2001. *Education White Paper 6: Special Needs Education – Building an Inclusive Education and Training System*. Pretoria, South Africa, Department of Education.
- South Africa DHET. 2016. *Annual Report Vote 15 2015/16 Financial Year*. Pretoria, South Africa, Department of Higher Education and Training.
- South Africa NRF. 2016. *Annual Report 2015/16*. Pretoria, South Africa, National Research Foundation, Department of Science and Technology.
- Soysal, Y. N., Bertilotti, T. and Mannitz, S. 2005. Projections of identity in French and German history and civics textbooks. Schissler, H. and Soysal, Y. N. (eds), *The Nation, Europe, and the World: Textbooks and Curricula in Transition*. New York, Berghahn Books, pp. 13–34.
- Spaull, N. 2013. *South Africa's Education Crisis: The Quality of Education in South Africa 1994-2011*. Johannesburg, South Africa, Centre for Development and Enterprise.
- Spink, J. 2005. Education and politics in Afghanistan: the importance of an education system in peacebuilding and reconstruction. *Journal of Peace Education* Vol. 2, No. 2, pp. 195–207.
- St. Clair, R. and Belzer, A. 2010. Adult basic education. Kasworm, C. E., Rose, A. D. and Ross-Gordon, J. M. (eds), *Handbook of Adult and Continuing Education*. Thousand Oaks, Calif., Sage, pp. 189–98.
- Steiner, V. and Wrohlich, K. 2012. Financial student aid and enrollment in higher education: new evidence from Germany. *The Scandinavian Journal of Economics*, Vol. 114, No. 1, pp. 124–47.
- Stensaker, B. 2013. Ensuring quality in quality assurance. Sweeny, G., Despota, K. and Linder, S. (eds), *Global Corruption Report: Education*. New York, Routledge, pp. 124–32.
- Stensaker, B., Langfeldt, L., Harvey, L., Huisman, J. and Westerheijden, D. 2011. An in-depth study on the impact of external quality assurance. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, Vol. 36, No. 4, pp. 465–78.
- Stevens, G., Ishizawa, H. and Grbic, D. 2015. Measuring race and ethnicity in the censuses of Australia, Canada, and the United States: parallels and paradoxes. *Canadian Studies in Population*, Vol. 42, No. 1–2, pp. 13–34.
- Stöber, G. 2013. From textbook comparison to common textbooks? Changing patterns in international textbook revision. Korostelina, K. V. and Lässig, S. (eds), *History Education and Post-Conflict Reconciliation: Reconsidering Joint Textbook Projects*. London and New York, Routledge, pp. 26–52.
- Strange, A. M., Dreher, A., Fuchs, A., Parks, B. and Tierney, M. J. 2017. Tracking underreported financial flows: China's development finance and the aid–conflict nexus revisited. *Journal of Conflict Resolution*, Vol. 61, No. 5, pp. 935–63.
- Stuart, E., Samman, E., Avis, W. and Berliner, T. 2015. *The Data Revolution: Finding the Missing Millions*. London, Overseas Development Institute.
- Swedish International Centre of Education for Sustainable Development. 2017. *Visby Recommendations for Enhancing ESD in Teacher Education: Agenda 2030 – SDG 4.7 UNESCO GAP on ESD Action Area 3*. Visby, Sweden, Swedish International Centre of Education for Sustainable Development.
- Taguma, M., Litjens, I. and Makowiecki, K. 2012. *Quality Matters in Early Childhood Education and Care: New Zealand 2012*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.

- Tan, J.-P., Lee, K. H., Flynn, R., Roseth, V. V. and Nam, Y.-J. J. 2016. *Workforce Development in Emerging Economies: Comparative Perspectives on Institutions, Praxis, and Policies*. Washington, DC, World Bank.
- The Global Coalition to Protect Education from Attack. 2015. *Lessons in War 2015: Military Use of Schools and Universities during Armed Conflict*. New York, The Global Coalition to Protect Education from Attack.
- TheNET. 2017. *Planting the Seeds for Health Equity around the World*. Training for Health Equity Network <https://thenetcommunity.org>. (Accessed 15 May 2017.)
- Tietze, W., Becker-Stoll, F., Bensch, J., Eckhardt, A. G., Haug-Schnabel, G., Kalicki, B., Keller, H. and Leyendecker, B. 2012. *Nationale Untersuchung zur Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit: Fragestellungen und Ergebnisse im Überblick* [National Survey on Education and Care in Early Childhood: Questions and Results at a Glance]. Berlin, PädQUIS, Cooperation Institute of the Free University of Berlin. (In German.)
- Tilak, J. B. G. 2015. How inclusive is higher education in India? *Social Change*, Vol. 45, No. 2, pp. 185–223.
- Transformemos Honduras. 2010. *Investigación Documental sobre las Normas para Otorgar Plazas Docentes en el Sistema Público de Honduras* [Documentary Research on the Norms for Granting Teaching Posts in the Public System of Honduras]. Tegucigalpa, Transformemos Honduras. (In Spanish.)
- Transparency International. 2013. *Global Corruption Report: Education*. Abingdon, UK, Routledge.
- _____. 2017a. *Anti-corruption glossary*. Berlin, Transparency International. www.transparency.org/glossary. (Accessed 15 May 2017.)
- _____. 2017b. *Who is to Blame?* Berlin, Transparency International. www.transparency.org/news/story/who_is_to_blame. (Accessed 15 May 2017.)
- Trudell, B. 2016. *The Impact of Language Policy and Practice on Children's Learning: Evidence from Eastern and Southern Africa*, New York, UNICEF.
- Trudell, B. and Piper, B. 2014. Whatever the law says: Language policy implementation and early-grade literacy achievement in Kenya. *Current Issues in Language Planning*, Vol. 15, No. 1, pp. 4–21.
- Tsevi, L. 2015. *Quality Assurance in Private Higher Education: The Case of Ghana*. Albany, NY, State University of New York at Albany. (PROPHE Working Paper Series.)
- Tshuma, A. 2017. No ECD, no grade 1... Government announces new rules for school entry. *The Chronicle*, 20 July.
- Tufani, C. 2016. *O Programa Brasil Alfabetizado: uma pequena introdução e possíveis áreas de pesquisa* [The Literate Brazil Programme: A Short Introduction and Possible Research Areas]. Brasília, International Policy Centre for Inclusive Growth. (Research Brief 59.)
- US Department of Education. 2011. *Teachers' Ability to Use Data to Inform Instruction: Challenges and Supports*. Washington, DC, Department of Education.
- UBEC. 2013. *2011 National Assessment of Learning Achievements in Basic Education (NALABE): Final Report*. Abuja, Universal Basic Education Commission.
- UIL, ETF and CEDEFOP. 2015. *Global Inventory of Regional and National Qualification Frameworks. Volume II: National and Regional Cases*. Hamburg, UNESCO Institute for Lifelong Learning/European Training Foundation/European Centre for the Development of Vocational Training.
- UIS. 2010. *A Proposal for a Taxonomy for Teacher Training Programmes*. Montreal, Qué., UNESCO Institute for Statistics.
- _____. 2014. *ISCED Fields of Education and Training 2013 (ISCED-F 2013)*. Montreal, Qué., UNESCO Institute for Statistics.
- _____. 2016. *National Education Accounts: Getting the Full Picture on Education Finance*. Montreal, Qué., UNESCO Institute for Statistics. <http://uis.unesco.org/en/news/national-education-accounts>. (Accessed 15 May 2017.)
- _____. 2017a. *Availability and Reliability of Education Finance Data in Household Surveys*. Montreal, Qué., UNESCO Institute for Statistics. (Fact Sheet 43.)
- _____. 2017b. *Education and Disability*. Montreal, Qué., UNESCO Institute for Statistics. (Fact Sheet 40.)
- _____. 2017c. *Improving the Global Measurement of Teacher Training*. (Background paper for *Global Education Monitoring Report 2017/8*.)
- _____. 2017d. *More Than One-Half of Children and Adolescents Are Not Learning Worldwide*. Montreal, Qué., UNESCO Institute for Statistics. (Fact Sheet 46.)
- UK Department for Education. 2015. *The National Pupil Database: User Guide*. London, Department for Education. www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/472700/NPD_user_guide.pdf. (Accessed 1 March 2017.)
- UK Department for Education. 2016a. *Eliminating Unnecessary Workload Associated with Data Management*. London, Department for Education.
- _____. 2016b. *School performance tables: how we report the data*. London, Department for Education. www.gov.uk/government/publications/school-performance-tables-how-we-report-the-data/school-performance-tables-how-we-report-the-data. (Accessed 1 March 2017.)
- _____. 2017. *Teacher Workload Survey 2016*, London, Department for Education.
- UK House of Commons Education Committee. 2013. *The Role of School Governing Bodies*. London, House of Commons. www.publications.parliament.uk/pa/cm201314/cmselect/cmeduc/365/36506.htm. (Accessed 15 May 2013.)

- _____. 2017. *Primary Assessment Inquiry*. London, House of Commons. www.parliament.uk/business/committees/committees-a-z/commons-select/education-committee/inquiries/parliament-2015/primary-assessment-16-17. (Accessed 5 May 2017.)
- Ulvik, M. 2014. Student-teachers doing action research in their practicum: why and how? *Educational Action Research*, Vol. 22, No. 4, pp. 518–33.
- UNCDF. 2010. *Performance-Based Grant Systems: Concept and International Experience*. New York, United Nations Capital Development Fund.
- UNDP. 2010. *Marginalised Minorities in Development Programming: A UNDP Resource Guide and Toolkit*. New York, United Nations Development Programme.
- UNESCO. 2005. *Textbook Quality Improvement Programme: Support to Basic Education in Iraq – Final Report*. Paris, UNESCO.
- _____. 2008. *The Right to Education: Monitoring Standard-setting Instruments of UNESCO*. Paris, UNESCO.
- _____. 2009a. *International Technical Guidance on Sexuality Education: An Evidence-informed Approach for Schools, Teachers and Health Educators – Volume II, Topics and Learning Objectives*. Paris, UNESCO.
- _____. 2009b. *Towards Inclusive Education for Children with Disabilities: A Guideline*. Bangkok, UNESCO.
- _____. 2013a. *Consolidated Report on the Implementation of the 1974 Recommendation Concerning Education for International Understanding, Cooperation and Peace and Education Relating to Human Rights and Fundamental Freedoms*. Paris, UNESCO. (General Conference, 37th Session.)
- _____. 2013b. *Education Transforms Lives*. Paris, UNESCO.
- _____. 2013c. *Implementation of the Convention and Recommendation against Discrimination in Education: Results of the Eighth Consultation of Member States (2011-2013)*. Paris, UNESCO.
- _____. 2014. *Textbooks and Learning Resources: A Framework for Policy Development*. Paris, UNESCO.
- _____. 2015a. *Education 2030 Incheon Declaration and Framework for Action: Towards Inclusive and Equitable Quality Education and Lifelong Learning for All*. Paris, UNESCO.
- _____. 2015b. *EFA Global Monitoring Report: Education for All 2000-2015 – Achievements and Challenges*. Paris, UNESCO.
- _____. 2015c. *Emerging Evidence, Lessons and Practice in Comprehensive Sexuality Education: A Global Review*. Paris, UNESCO.
- _____. 2015d. *From Insult to Inclusion: Asia-Pacific Report on School Bullying, Violence and Discrimination on the Basis of Sexual Orientation and Gender Identity*. Paris/Bangkok, UNESCO.
- _____. 2016a. *Evaluation of UNESCO's Regional Conventions on the Recognition of Qualifications in Higher Education*. Paris, UNESCO.
- _____. 2016b. *Global Education Monitoring Report 2016: Education for People and Planet – Creating Sustainable Futures for All*. Paris, UNESCO.
- _____. 2016c. *Implementation of Standard-Setting Instruments: Part I – General Monitoring*. Paris, UNESCO.
- _____. 2016d. *Out in the Open: Education Sector Responses to Violence based on Sexual Orientation and Gender Identity/Expression*. Paris, UNESCO.
- _____. 2017a. *National Achievement Testing & Participation of Pakistan in TIMSS*. Bangkok, UNESCO. www.unescobkk.org/education/quality-of-education/neqmap/activities-and-events/news/neas-pakistan-timss. (Accessed May 2017.)
- _____. 2017b. *School Violence and Bullying: Global Status Report*. Paris, UNESCO.
- UNESCO and OECD. 2005. *Guidelines for Quality Provision in Cross-border Higher Education*. Paris, France, UNESCO/Organisation for Economic Co-operation and Development.
- UNESCO and SADC. 2013. *Status of TVET in the SADC Region*. Paris/Gaborone, UNESCO/Southern African Development Community.
- UNESCO and UN Women. 2016. *Global Guidance on Addressing School-Related Gender-Based Violence*. Paris/New York, UNESCO/UN Women.
- UNESCO and UNFPA. 2012. *Sexuality Education: A Ten-Country Review of School Curricula in East and Southern Africa*. Paris/New York, UNESCO/United Nations Population Fund.
- UNICEF. 2011. *Evaluation of UNICEF's Early Childhood Development Programme with Focus on the Government of Netherlands Funding (2008-2010): Nepal Country Case Study Report*. New York, UNICEF.
- _____. 2016. *No Place for Children: The Impact of Five Years of War on Syria's Children and Their Childhoods*. Amman, Jordan, UNICEF Regional Office for the Middle East and North Africa.
- _____. 2017a. *Measuring Early Childhood Development in the SDGs: UNICEF's Planned Activities on Indicator 4.2.1*. New York, UNICEF.
- _____. 2017b. *Support for learning database*. New York, UNICEF.
- United Nations. 2001. *Consolidated Guidelines for State Reports under the International Covenant on Civil and Political Rights*. New York, United Nations. (CCPR/C/66/GUI/Rev.2.)
- _____. 2007. *Convention on the Rights of Persons with Disabilities and Optional Protocol*. New York, United Nations.
- _____. 2016a. *Committee on Economic, Social and Cultural Rights: Report on the Fifty-Fourth, Fifty-Fifth and Fifty-Sixth sessions*. New York and Geneva, Switzerland, United Nations.

- _____. 2016b. *Leaving No One Behind: The Imperative of Inclusive Development – Report on the World Social Situation 2016*. New York, United Nations.
- Universiteit Utrecht. 2016. *Drie jaar data-analyse in de regio Utrecht afgerond* [Three years of data analyses in Utrecht region completed]. Utrecht, Netherlands, Universiteit Utrecht. www.uu.nl/nieuws/drie-jaar-data-analyse-in-de-regio-utrecht-afgerond. (Accessed 27 April 2017.) (In Dutch.)
- Upper Quartile. 2015. *Evaluation of Results-Based Aid in Rwandan Education: Final Evaluation Report*. Edinburgh/Kigali, Upper Quartile/Institute of Policy Analysis and Research – Rwanda.
- Uruguay ANEP. 2016. *Evaluaciones alineadas a perfiles (Primaria 3° y 6°)* [Evaluations aligned with profiles (primary 3rd and 6th)]. Montevideo, National Public Education Administration. www.anep.edu.uy/anep/index.php/evaluaciones-alineadas-a-perfiles-primaria-3-y-6. (Accessed 1 March 2017.) (In Spanish.)
- USAID. 2014. *Gender Analysis for USAID/Rwanda: Learning Enhanced Across Rwanda Now!*, Washington, DC, USAID.
- van der Berg, S. 2015. What the Annual National Assessments can tell us about learning deficits over the education system and the school career. *South African Journal of Childhood Education*, Vol. 5, No. 2, pp. 28–43.
- Van Der Gaag, J. and Abetti, P. 2011. *Using National Education Accounts to Help Address the Global Learning Crisis*. Washington, DC, Brookings Institution.
- van der Scheer, E. A. and Visscher, A. J. 2016. Effects of an intensive data-based decision making intervention on teacher efficacy. *Teaching and Teacher Education*, Vol. 60, pp. 34–43.
- Van Minh, H., Giang, K. B., Ngoc, N. B., Hai, P. T., Huyen, D. T. T., Khue, L. N., Lam, N. T., Nga, P. T. Q. and Xuyen, N. T. 2017. Prevalence of tobacco smoking in Vietnam: findings from the Global Adult Tobacco Survey 2015. *International Journal of Public Health*, Vol. 62, No. 1, pp. 121–9.
- Vanhoof, J., Verhaeghe, G., van Petegem, P. and Valcke, M. 2012. Improving data literacy in schools: lessons from the School Feedback Project. Schildkamp, K., Lai, M. K. and Earl, L. (eds), *Data-based Decision Making in Education*. Amsterdam, Springer Netherlands, pp. 113–34.
- Vanner, C., Akseer, S. and Kovinthan, T. 2016. Learning peace (and conflict): The role of primary learning materials in peacebuilding in post-war Afghanistan, South Sudan and Sri Lanka. *Journal of Peace Education*, Vol. 14, No. 1, pp. 32–53.
- Verger, A. 2010. *WTO/GATS and the Global Politics of Higher Education*. New York, Routledge.
- Vincent-Lancrin, S., Fisher, D. and Pfothner, S. 2015. *Ensuring Quality in Cross-Border Higher Education*. Paris, OECD Publishing.
- Vlahov, D., Agarwal, S. R., Buckley, R. M., Caiaffa, W. T., Corvalan, C. F., Ezeh, A. C., Finkelstein, R., Friel, S., Harpham, T., Hossain, M., de Faria Leao, B., Mboup, G., Montgomery, M. R., Netherland, J. C., Ompad, D. C., Prasad, A., Quinn, A. T., Rothman, A., Satterthwaite, D. E., Stansfield, S. and Watson, V. J. 2011. Roundtable on Urban Living Environment Research (RULER). *Journal of Urban Health*, Vol. 88, No. 5, pp. 793–857.
- Wächter, B., Kelo, M., Lam, Q. K. H., Effertz, P., Jost, C. and Kottowski, S. 2015. *University Quality Indicators: A Critical Assessment*. Brussels, European Parliament.
- Wangenge-Ouma, G. and Langa, P. V. 2011. Accountability in Africa: a disciplinary power in African higher education. Stensaker, B. and Harvey, L. (eds), *Accountability in Higher Education: Global Perspectives on Trust and Power*. New York, Routledge, pp. 49–72.
- Webbink, D., Martin, N. G. and Visscher, P. M. 2010. Does education reduce the probability of being overweight? *Journal of Health Economics*, Vol. 29, No. 1, pp. 29–38.
- Wells, P. J. 2014. *The DNA of a Converging Diversity: Regional Approaches to Quality Assurance in Higher Education*. Washington, DC, Council for Higher Education Accreditation.
- WHO. 2009. *Changing Cultural and Social Norms that Support Violence*. Geneva, Switzerland, World Health Organization.
- _____. 2012. *Global Adult Tobacco Survey: Indonesia Report 2011*. Jakarta, World Health Organization.
- _____. 2013. *Global Action Plan for the Prevention and Control of Noncommunicable Diseases 2013–2020*. Geneva, Switzerland, World Health Organization.
- _____. 2014. *Global Status Report on Noncommunicable Diseases*. Geneva, Switzerland, World Health Organization.
- _____. 2015. *WHO Report on the Global Tobacco Epidemic, 2015: Raising Taxes on Tobacco*. Geneva, Switzerland, World Health Organization.
- _____. 2016. *Health Workforce Requirements for Universal Health Coverage and the Sustainable Development Goals*, Geneva, Switzerland, World Health Organization. (Human Resources for Health Observer Series 17.)
- _____. 2017a. *70 Countries with SHA 2011 Data*. Geneva, Switzerland, World Health Organisation. <http://apps.who.int/nha/database/DocumentationCentre/GetFile/54784841/en>.
- _____. 2017b. *Congo (DRC) 2013 Health Accounts Data* Geneva, Switzerland, World Health Organisation.
- _____. 2017c. *Health Accounts Production Tool*. Geneva, Switzerland, World Health Organisation. www.who.int/health-accounts/tools/HAPT/en. (Accessed 15 May 2017.)

- WHO and UN Water. 2014. *UN-Water Global Analysis and Assessment of Sanitation and Drinking Water (GLAAS) 2014: Investing in Water and Sanitation – Increasing Access, Reducing Inequalities*. Geneva, Switzerland, World Health Organization/UN Water Global Analysis and Assessment of Sanitation and Drinking Water.
- _____. 2017. *Financing Universal Water, Sanitation and Hygiene under the Sustainable Development Goals: UN-Water Global Analysis and Assessment of Sanitation and Drinking-Water (GLAAS) 2017 Report*. Geneva, Switzerland, World Health Organization. (Unpublished.)
- WHO Regional Office for Europe and BZgA. 2010. *Standards for Sexuality Education in Europe: A framework for policy makers, educational and health authorities and specialists*. Copenhagen/Cologne, Germany, WHO Regional Office for Europe/ Federal Centre for Health Education.
- Williamson, B. 2016a. Digital education governance: data visualization, predictive analytics, and ‘real-time’ policy instruments. *Journal of Education Policy*, Vol. 31, No. 2, pp. 123–41.
- _____. 2016b. Digital methodologies of education governance: Pearson plc and the remediation of methods. *European Educational Research Journal*, Vol. 15, No. 1, pp. 34–53.
- Wills, G. 2015. *A Profile of the Labour Market for School Principals in South Africa: Evidence to Inform Policy*. Stellenbosch, South Africa, University of Stellenbosch. (Economics Working Paper Series 12/15.)
- Woo, Y. Y. J. and Simmons, J. A. 2008. Paved with good intentions: Images of textbook development in Afghanistan. *Asia Pacific Journal of Education*, Vol. 28, No. 3, pp. 291–304.
- Wood, C. 2013. *How Inspectors Use Data Before and During School Inspections in England*. Manchester, UK, Ofsted.
- World Bank. 2008. *Nigeria: A Review of the Costs and Financing of Public Education – Volume II: Main Report*. Washington, DC, World Bank.
- _____. 2010. *Promoting the Institutionalization of National Health Accounts: A Global Strategic Action Plan*. Washington, DC, World Bank.
- _____. 2012. *Turkey Workforce Development*. Washington, DC, World Bank. (SABER Country Report.)
- _____. 2013. *What Matters for Workforce Development: A Framework and Tool for Analysis*. Washington, DC, World Bank. (SABER Working Paper 6.)
- _____. 2014a. *SABER Early Childhood Development Country Report: Belize 2013*. Washington, DC, World Bank.
- _____. 2014b. *SABER Early Childhood Development Country Report: Gambia 2013*. Washington, DC, World Bank.
- _____. 2014c. *SABER Early Childhood Development Country Report: Nepal 2013*. Washington, DC, World Bank.
- _____. 2014d. *United Republic of Tanzania: Big Results Now in Education Program – Program Appraisal Document*. Washington, DC, World Bank.
- _____. 2015. *Enhancing Teacher Effectiveness in Bihar Operation: Program Appraisal Document*. Washington, DC, World Bank.
- _____. 2016a. *Bangladesh: Primary Education Development Program II – Implementation Status and Results Report*. Washington, DC, World Bank.
- _____. 2016b. *Enhancing Teacher Education Program for Results: The Vietnam Example*. Hanoi, World Bank.
- _____. 2016c. *Results in Education for All Children (REACH): Annual Report 2015*. Washington, DC, World Bank.
- _____. 2016d. *Support to Reaching All Children with Education (RACE 2) Program-for-Results: Program Appraisal Document*. Washington, DC, World Bank.
- _____. 2016e. *Tunisie Développement de la Petite Enfance Rapport Pays SABER 2015 [SABER Early Childhood Development: Tunisia Country Report 2015]*. Washington, DC, World Bank. (In French.)
- _____. 2016f. *World Development Report 2016: Digital Dividends*. Washington, DC, World Bank.
- _____. 2017a. *Results-Based Financing in Education: Financing Results to Strengthen Systems*. Washington, DC, World Bank.
- _____. 2017b. *SABER: Workforce Development Ratings and Data*. Washington, DC, World Bank. <http://saber.worldbank.org/index.cfm?indx=8&pd=7&sub=1>. (Accessed 15 May 2017.)
- _____. 2017c. *SABER Early Childhood Development Ratings and Data*. Washington, DC, World Bank. <http://saber.worldbank.org/index.cfm?indx=4&pd=6&sub=0>. (Accessed 15 May 2017.)
- _____. 2017d. *SABER Early Childhood Development Country Report: Swaziland 2013*. Washington, DC, World Bank.
- World Health Organization. 2016. *Growing up Unequal: Gender and Socioeconomic Differences in Young People’s Health and Well-Being Health Behaviour in School-Aged Children (HBSC) Study – International Report from the 2013/2014 Survey*. Copenhagen, World Health Organization Regional Office for Europe.
- Worrell, F., Brabeck, M., Dwyer, C., Geisinger, K., Marx, R., Noell, G. and Pianta, R. 2014. *Assessing and Evaluating Teacher Preparation Program*. Washington, DC, American Psychological Association.
- Wu, Y. 2017. *Introduction of National Basic Education Quality Assessment in China*. Oslo, Centre for Educational Measurement, University of Oslo.
- WWAP. 2016. *The United Nations World Water Development Report 2016: Water and Jobs*. Paris, UNESCO.

- Xin, T. 2017. Setting standards toward the quality of Chinese compulsory education. Los Angeles, Calif., National Center for Research on Evaluation, Standards, and Student Testing.
- Xu, Y. and Brown, G. 2016. Teacher assessment literacy in practice: a reconceptualization. *Teaching and Teacher Education*, Vol. 58, pp. 149–62.
- Yang, L. and McCall, B. 2014. World education finance policies and higher education access: a statistical analysis of World Development Indicators for 86 countries. *International Journal of Educational Development*, Vol. 35, pp. 25–36.
- Yang, P. and Cheng, B. 2013. Student financing in Chinese higher education. Heller, D. and Callender, C. (eds), *Student Financing of Higher Education: A Comparative Perspective*. Milton Park, UK, Routledge, pp. 200–24.
- Yarime, M. and Tanaka, Y. 2012. The issues and methodologies in sustainability assessment tools for higher education institutions : a review of recent trends and future challenges. *Journal of Education for Sustainable Development*, Vol. 6, No. 63, pp. 63–77.
- Yazbeck, A. S. 2016. The newest three-letter fad in health: can HTA escape the fate of NHA, CEA, GBD? *Health Systems and Reform*, Vol. 2, No. 2, pp. 102–05.
- Ylimaki, R. and Jacobson, S. 2013. School leadership practice and preparation: comparative perspectives on organizational learning (OL), instructional leadership (IL) and culturally responsive practices (CRP). *Journal of Educational Administration*, Vol. 5, No. 1, pp. 6–23.

Rendre des comptes en matière d'éducation :

TENIR NOS ENGAGEMENTS

La deuxième édition du *Rapport mondial de suivi sur l'éducation (Rapport GEM)* présente les dernières données disponibles sur les progrès accomplis à l'échelle mondiale dans la réalisation des cibles des Objectifs de développement durable des Nations Unies relatives à l'éducation.

À l'heure où des centaines de millions de personnes sont encore non scolarisées et où beaucoup quittent l'école sans avoir acquis les compétences fondamentales, il est évident que les systèmes éducatifs sont bien loin d'atteindre les objectifs mondiaux. Les populations marginalisées en supportent actuellement la plupart des conséquences, mais sont également celles qui bénéficieront le plus des résultats obtenus, pour peu que les décideurs prêtent suffisamment d'attention à leurs besoins. Face à de tels défis, et compte tenu des restrictions budgétaires et de l'importance accrue accordée à la rentabilité axée sur les résultats, les pays sont à la recherche de solutions. Parmi celles-ci, une plus forte obligation de rendre des comptes arrive souvent en tête de liste.

Le *Rapport GEM 2017/8* passe en revue les différentes approches qui existent en matière de reddition de comptes dans l'éducation, depuis les pays qui ne sont pas familiarisés avec le concept et où les violations du droit à l'éducation sont monnaie courante, jusqu'aux pays où l'obligation de rendre des comptes constitue une fin en soi et non plus un moyen de parvenir à une éducation inclusive, équitable et de qualité et un apprentissage tout au long de la vie pour tous.

Le *Rapport* souligne que l'éducation est une responsabilité partagée. Si celle-ci incombe en premier lieu aux gouvernements, tous les acteurs – établissements scolaires, enseignants, parents, élèves, organisations internationales, prestataires du secteur privé, société civile et médias – ont un rôle à jouer dans l'amélioration des systèmes éducatifs. Le *Rapport* insiste sur l'importance de la transparence et de la disponibilité des informations, mais appelle à une utilisation prudente des données. Il préconise d'éviter les systèmes de reddition de comptes qui reposent dans une trop large mesure sur une évaluation restrictive des performances et sur des sanctions punitives. Enfin, à l'heure où les outils de reddition de comptes se multiplient, le *Rapport* démontre clairement quels sont ceux qui sont efficaces et ceux qui ne le sont pas.



Rapport
mondial de
suivi sur
l'éducation



Objectifs de
développement
durable



Objectifs de
développement
durable

