CHAPITRE 2

Les progrès dans le secteur de l'éducation des pays en développement partenaires du GPE

Crédit photo : **Educate a Child**

2.1 Introduction

Des progrès ont été réalisés à tous les niveaux, l'augmentation du taux d'achèvement de l'enseignement primaire entraînant celle du nombre d'enfants entrant dans le premier cycle du secondaire.

Élargissant l'analyse au-delà de l'enseignement primaire, ce chapitre passe en revue l'enseignement pré-primaire et le premier cycle de l'enseignement secondaire dans les pays en développement partenaires du GPE. En effet, des progrès ont été réalisés à tous les niveaux et l'augmentation du taux d'achèvement de l'enseignement primaire a permis d'accroître le nombre d'enfants entrant dans le premier cycle du secondaire. Dans certains pays où les taux d'achèvement de l'enseignement primaire sont élevés, les pouvoirs publics ont également pu reporter leur attention sur l'enseignement pré-primaire entraînant d'importantes augmentations des inscriptions dans ce cycle. Les conditions d'apprentissage, en particulier les effectifs par classe et les niveaux de formation des enseignants, ont aussi connu une amélioration.

Près de la moitié des pays en développement partenaires du GPE sont des pays fragiles ou touchés par un conflit, où les niveaux d'inégalité sont élevés, tandis que les taux de scolarisation et d'achèvement et/ou les niveaux d'instruction sont particulièrement faibles dans un bon nombre d'entre eux.

Malgré ces résultats encourageants, une grande partie des 59 pays en développement membres du Partenariat mondial pour l'éducation doivent relever d'immenses défis. Près de la moitié d'entre eux sont des pays fragiles ou touchés par un conflit, où les niveaux d'inégalité sont élevés, tandis que dans un bon nombre d'entre eux les taux de scolarisation et d'achèvement et/ou les niveaux d'apprentissage sont particulièrement faibles. Les groupes marginalisés – y compris les filles et les jeunes femmes, les jeunes en milieu rural et les plus démunis – restent fortement défavorisés à tous les niveaux du système éducatif. Un enfant pauvre vivant dans une région isolée peut ainsi avoir 10 fois moins de chances d'achever le cycle primaire qu'un enfant riche vivant dans une grande ville. De fait, certains groupes restent exclus de l'éducation.

De plus, une part importante des dépenses d'éducation – supérieure à un tiers dans certains cas – est gaspillée en raison de faibles taux d'efficience interne, dans des pays où les ressources financières sont déjà limitées. Des mesures visant à réduire le nombre d'enfants qui abandonnent l'école ou redoublent pourraient nettement améliorer la capacité des pays à obtenir des résultats avec les ressources dont ils disposent. Enfin, le manque de données de qualité et récentes, notamment sur le financement et l'apprentissage, reste un problème important dans les pays en développement partenaires. C'est pourquoi le Partenariat mondial s'est doté d'une stratégie à cet égard, qui, outre la collecte, repose sur la communication et l'utilisation accrues des données et fait partie intégrante de son nouveau modèle de financement.

Le présent chapitre comprend six sections. La section 2.2 examine les problèmes liés aux données. La section 2.3 analyse les indicateurs de base de l'enseignement pré-primaire et du premier cycle de l'enseignement secondaire, y compris les taux de scolarisation, de transition et d'achèvement. La section 2.4 élargit la portée du chapitre au pré-primaire, au primaire et au premier cycle du secondaire et examine les aspects liés à l'équité, la section 2.5 examine les tendances en matière d'efficience interne et la section 2.6 montre comment les conditions d'apprentissage se sont améliorées dans les pays en développement partenaires. La section 2.7 présente les principales conclusions du chapitre.

2.2 Les insuffisances des données entravent les progrès dans les pays en développement partenaires du GPE

Des données pertinentes, fiables et récentes sont essentielles pour mettre en place des systèmes éducatifs nationaux efficaces, suivre la mise en œuvre des politiques et permettre un suivi mondial. Or, le déficit de données nationales et internationales est encore considérable et compromet les efforts déployés pour assurer un enseignement de qualité pour tous.

La présente section évalue la disponibilité des principaux indicateurs de base dans les données publiées par l'ISU avant d'examiner les conséquences sur les plans sectoriels de l'éducation de l'absence des données nécessaires au cycle de la politique éducative. Elle présente enfin la stratégie que le Secrétariat du GPE entend mettre en œuvre pour améliorer la disponibilité de données de qualité aux niveaux national et international.

Encadré 2.1 **Sources de données**

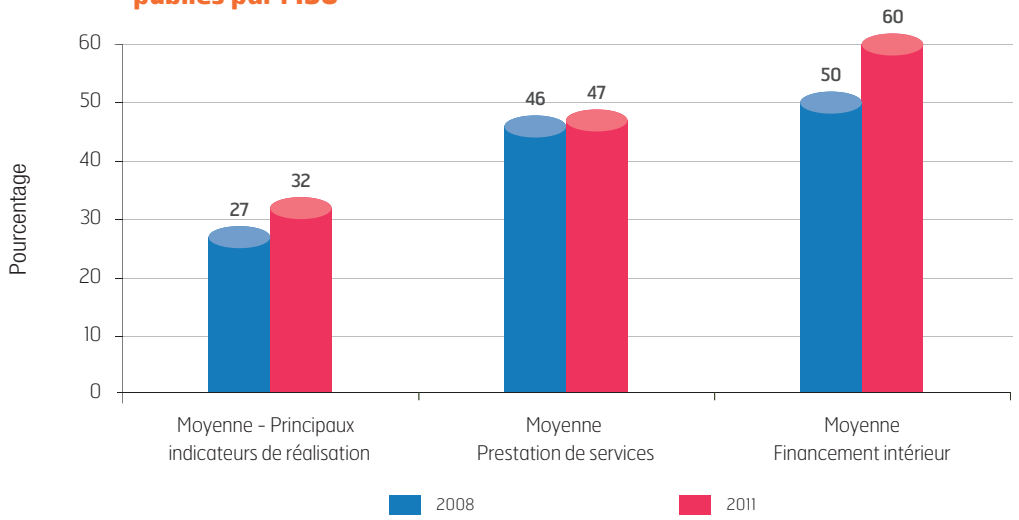
Les informations fournies ici proviennent essentiellement de l'Institut de statistique de l'UNESCO (ISU). Les autres sources comprennent l'analyse des récents plans sectoriels de l'éducation des pays en développement partenaires réalisée par le Partenariat mondial et des informations sur les disparités tirées des enquêtes auprès des ménages.

Cette année, l'ISU a établi ses indicateurs en se fondant sur la révision 2012 de la Division de la population des Nations Unies (Révision des estimations et projections démographiques mondiales) plutôt que sur la révision 2010 utilisée par le passé. Les valeurs de certains indicateurs ont ainsi pu sensiblement évoluer pour certains pays. Les données figurant dans le présent rapport (données nationales et moyennes du GPE) ne peuvent donc pas être comparées à celles du Rapport sur les résultats de l'éducation 2013 (https://www.global-partnership.org/fr/content/rapport-2013-sur-les-resultats-education). Pour les moyennes couvrant l'ensemble des pays en développement partenaires, les valeurs dans les pays où les données sont manquantes ont été estimées à partir des données de l'ISU.

2.2.1 Le manque de données reste un enjeu majeur

Chaque année, les pays fournissent à l'ISU des données de base couvrant notamment les taux de scolarisation, les dépenses d'éducation et le nombre d'enseignants. L'ISU convertit ces données brutes en indicateurs en utilisant des sources de données nationales et extérieures, telles que les bases de données du Fonds monétaire international et les bases de données démographiques des Nations Unies. Des indicateurs peuvent donc ne pas être disponibles dans la base de données de l'ISU si un pays n'a pas fourni de données brutes ou si l'ISU ne les a pas jugées suffisamment fiables ou cohérentes avec les données extérieures. Ainsi, en raison d'incohérences entre les données démographiques[1] et les données sur la scolarisation, les indicateurs démographiques n'ont pas été publiés pour l'Éthiopie et l'Albanie malgré l'existence de données sur la scolarisation et les redoublements dans ces pays.

Figure 2.1 **Pourcentage des données manquantes nationales pour les principaux indicateurs sur les résultats, la prestation de services et les financements publiés par l'ISU**



Source : Compilation du GPE sur la base des données de l'Institut de statistique de l'UNESCO, Montréal, http://www.uis.unesco.org.

1 Révision de 2012 de la Division de la population de l'ONU.

Sur les principaux indicateurs issus des données publiées par l'ISU pour les pays en développement partenaires, la part pour laquelle les données étaient manquantes a augmenté entre 2008 et 2011, qu'il s'agisse des résultats éducatifs, de la prestation de services ou des financements nationaux (figure 2.1) (pour plus de détails sur les indicateurs utilisés, voir annexe 2.1). (L'année 2012 n'a pas été prise en compte car certaines informations sont encore manquantes.)

Tableau 2.1 **Année la plus récente depuis 2000 pour laquelle les inscriptions dans le primaire et les dépenses publiques d'éducation figurent dans les données publiées en janvier 2014**

Année *	Nombre de pays	Pourcentage de pays disposant de données sur les inscriptions dans le primaire	Nombre de pays	Pourcentage de pays disposant de données sur les dépenses publiques d'éducation rapportées aux dépenses publiques totales
2009 et années antérieures	4	7	21	36
2010	3	5	13	22
2011	6	10	12	20
2012	42	71	12	20
2013	4	7	1	2
Total	**59**	**100**	**59**	**100**

Source : Compilation du Partenariat mondial sur la base des données de l'Institut de statistique de l'UNESCO, Montréal, http://www.uis.unesco.org.

** Les années scolaires correspondent parfois à l'année civile, mais sont parfois à cheval sur deux ans. La convention est que l'année 2012 fait référence à l'année scolaire se terminant en 2012, c'est-à-dire, soit 2012 pour une année scolaire calée sur l'année civile, soit 2011-2012 dans les autres cas.*

Parmi les ensembles d'indicateurs pour lesquels les données sont insuffisantes, le financement national est l'indicateur le plus problématique, avec 60 % de données manquantes en 2011.

Le financement national représente l'ensemble d'indicateurs le plus problématique, avec 60 % de données manquantes en 2011 et la plus forte augmentation du pourcentage de pays pour lesquels les données sont insuffisantes entre 2008 et 2011. Même les informations les plus simples, telles que les inscriptions dans le primaire et les dépenses publiques d'éducation, reposent sur des données antérieures de deux ans ou plus (au lieu des données 2012 qui étaient attendues) dans 12 % des pays en développement partenaires pour les données de scolarisation et 58 % dans le cas des dépenses publiques consacrées à l'éducation (tableau 2.1).

La figure 2.1 et le tableau 2.1 ne présentent pas les données sur l'apprentissage car elles n'ont pas encore été publiées par l'ISU. Certaines informations sur l'apprentissage sont disponibles (voir la plateforme de données du GPE [2]), mais seulement pour 16 pays en développement partenaires et dans des formats qui ne sont pas comparables entre les régions (6 pays disposent de résultats récents de l'évaluation PASEC, 8 de l'évaluation SACMEQ pour la lecture et les mathématiques, et 2 de l'évaluation TIMSS pour les mathématiques).

L'analyse ci-dessus montre que les problèmes d'information dans les pays en développement partenaires se sont aggravés ces dernières années, notamment en matière de données de financement et d'apprentissage. Le défi doit être relevé et le Partenariat mondial œuvre à l'amélioration de la situation en définissant des cibles et des échéances claires à cet égard dans son plaidoyer pour l'investissement [3] (voir section 2.2.3).

Le manque de données compromet sérieusement la capacité des pays à élaborer et mettre en œuvre des PSE efficaces.

2.2.2 Le manque de données compromet l'élaboration des plans sectoriels de l'éducation

Un plan sectoriel de l'éducation (PSE) est l'outil clé de promotion du développement à long terme de l'éducation dans un pays. Fruit d'un processus itératif et consultatif, il définit clairement

2 http://datahub.globalpartnership.org/#/2012

3 Plaidoyer pour l'investissement du Partenariat mondial pour l'éducation 2011-2014 : https://www.globalpartnership.org/content/case-investment-2011-2014 et 2015-2018 http://www.globalpartnership.org/fr/content/250-millions-raisons-investir-dans-education-plaidoyer-pour-investissement

les objectifs éducatifs que les pouvoirs publics entendent atteindre, ainsi que l'approche, les stratégies et les mesures devant être adoptées à cette fin. Un PSE devrait en principe répondre aux quatre questions suivantes : Quelle est la situation actuelle du secteur ? Quelle est la situation future visée ? Comment y parvenir ? Comment savoir si l'évolution du secteur est satisfaisante ? La réponse à la première et à la dernière des questions exige des données nationales solides. Pour répondre à la première question, il est indispensable de procéder à une analyse de la situation actuelle du secteur de l'éducation et de son contexte, tandis que la dernière nécessite de solides mécanismes de suivi-évaluation. Il s'ensuit que le manque de données compromet sérieusement la capacité des pays à élaborer et mettre en œuvre un PSE efficace.

L'impact du déficit de données peut être mesuré en examinant une analyse récente du Partenariat mondial portant sur 42 PSE de pays en développement partenaires approuvés [4] (tableau 2.2).

L'évaluation montre que 48 % des pays en développement partenaires n'utilisent toujours pas d'analyse sectorielle, productrice de données solides, dans leur PSE et que 24 % ne sont pas dotés d'un cadre de résultats détaillé englobant toutes les dimensions et sous-secteurs couverts par le PSE. Ces conclusions soulignent le besoin de renforcer le corpus de données des pays et de veiller à ce que tous les pays soient dotés d'un solide cadre de suivi-évaluation. Ceci passe par une amélioration de la collecte et de la communication de données de bonne qualité et par leur utilisation lors de la prise de décisions reposant sur des bases factuelles.

48 % des pays en développement partenaires du GPE n'utilisent toujours pas de données solides dans leur PSE et 24 % ne sont pas dotés du cadre de résultats détaillé requis pour réaliser un suivi efficace.

Tableau 2.2 **Disponibilité de données dans les plans sectoriels de l'éducation de 42 pays en développement partenaires du GPE**

Indicateur	Nombre	Pourcentage
PSE mentionnant l'existence et l'utilisation d'une analyse sectorielle, l'évaluation d'un PSE antérieur ou un rapport comparable, et comportant un résumé des principaux résultats de cette analyse	22	52
PSE comprenant un cadre de résultats englobant toutes les dimensions et sous-secteurs couverts par le PSE	32	76

Source : Compilation du GPE fondée sur les plans sectoriels de l'éducation nationaux.

2.2.3 L'importance accordée aux données par le Partenariat mondial pour l'éducation

Pour élaborer et mettre en œuvre des politiques éducatives efficaces bénéficiant à tous les enfants, les pays doivent connaître le nombre d'enfants scolarisés, mesurer leurs acquis scolaires, et savoir qui sont les enfants non scolarisés et quelles sont les conditions d'enseignement et d'apprentissage. Comme indiqué précédemment, ces données restent insuffisantes dans de nombreux pays en développement partenaires. C'est pourquoi le Partenariat mondial est favorable à une « révolution des données » dans le secteur de l'éducation et demande à ses partenaires de renforcer leur engagement afin d'améliorer la disponibilité, la fiabilité et l'actualité des données ainsi que leur utilisation tout au long du cycle des politiques éducatives. Au travers de sa stratégie de collecte d'informations [5], le Partenariat mondial entend appuyer les efforts collectifs engagés par ses partenaires pour combler le déficit d'information sur le secteur de l'éducation, les acquis scolaires et le financement. Les objectifs de cette stratégie sont d'amplifier la collecte, la communication et l'utilisation des données pour illustrer l'engagement des pouvoirs publics en matière d'éducation, améliorer l'équité (en utilisant des données désagrégées), l'efficience du système et, à terme, la prestation des services et les acquis scolaires.

Le Partenariat mondial souhaite aider les pays en développement partenaires à renforcer leur capacité à publier des données de qualité aux niveaux national et international. Il a élaboré un nouveau

Le Partenariat mondial entend appliquer sa stratégie de collecte d'informations afin d'appuyer les efforts collectifs menés par ses partenaires pour combler le déficit d'information sur le secteur de l'éducation, les acquis scolaires et le financement.

4 L'étude ne couvre que les plans sectoriels de l'éducation approuvés depuis 2011.

5 http://www.globalpartnership.org/content/data-strategy-improved-education-sector-planning-and-monitoring-0

modèle de financement intégrant les principaux éléments de la stratégie de collecte de données. Ce nouveau modèle de financement[6] considère que la disponibilité de données récentes et fiables est un élément essentiel de la politique éducative et aide les pays à formuler des stratégies d'amélioration des données lorsqu'elles sont insuffisantes. Il exige également que les PSE comprennent un corpus de données plus conséquent, établissant un diagnostic rigoureux du secteur de l'éducation. Le nouveau modèle de financement appuie également des mécanismes renforcés de suivi-évaluation, y compris un engagement national en faveur de systèmes d'évaluation des acquis scolaires. L'attention portée aux résultats du secteur dans le nouveau modèle incitera à améliorer le suivi des acquis scolaires. Enfin, le Partenariat mondial travaille en collaboration étroite avec le Comité de réflexion sur la métrique des apprentissages pour combler le déficit de données sur l'apprentissage[7]. L'élaboration en cours d'une proposition de Plateforme internationale sur l'évaluation de l'apprentissage (IPAL), qui pourrait fournir une aide financière et technique à des systèmes d'évaluation de l'apprentissage, s'inscrit dans ce cadre. Cette initiative pourrait notamment fournir des financements et un appui technique à l'analyse des systèmes nationaux d'évaluation des acquis scolaires, à la mise en œuvre et l'utilisation des évaluations des acquis scolaires et au renforcement des capacités nationales.

2.3 Des progrès récents dans le cycle pré-primaire et le premier cycle de l'enseignement secondaire

Cette section, qui se fonde sur l'analyse de l'enseignement primaire présentée au chapitre 1, montre que des progrès encourageants ont été accomplis dans le cycle pré-primaire et le premier cycle du secondaire. L'enseignement pré-primaire public s'est développé dans les pays où les taux d'achèvement de l'enseignement primaire sont élevés. Le premier cycle du secondaire s'est développé car un nombre croissant d'élèves terminant le primaire désirent poursuivre leurs études. La rétention reste toutefois problématique et environ 60 % des enfants des pays en développement partenaires ne terminent toujours pas le premier cycle du secondaire.

2.3.1 Les politiques publiques font progresser l'accès à l'enseignement pré-primaire

L'éducation et la protection de la petite enfance (EPPE), premier objectif de l'Éducation pour tous défini en 2000 à Dakar (Sénégal), fournit un soutien essentiel aux enfants au début de leur développement et leur permet de tirer le meilleur parti des cycles d'enseignement ultérieurs. En moyenne, les enfants ayant été scolarisés au cours de leur petite enfance auront de meilleurs résultats lorsqu'ils entrent à l'école primaire. De plus, l'éducation de la petite enfance est particulièrement bénéfique pour les jeunes enfants les plus défavorisés[8].

Le taux brut de scolarisation a augmenté progressivement entre 2008 et 2012, de 24,4 à 27 %, suite à la hausse des inscriptions dans les établissements publics.

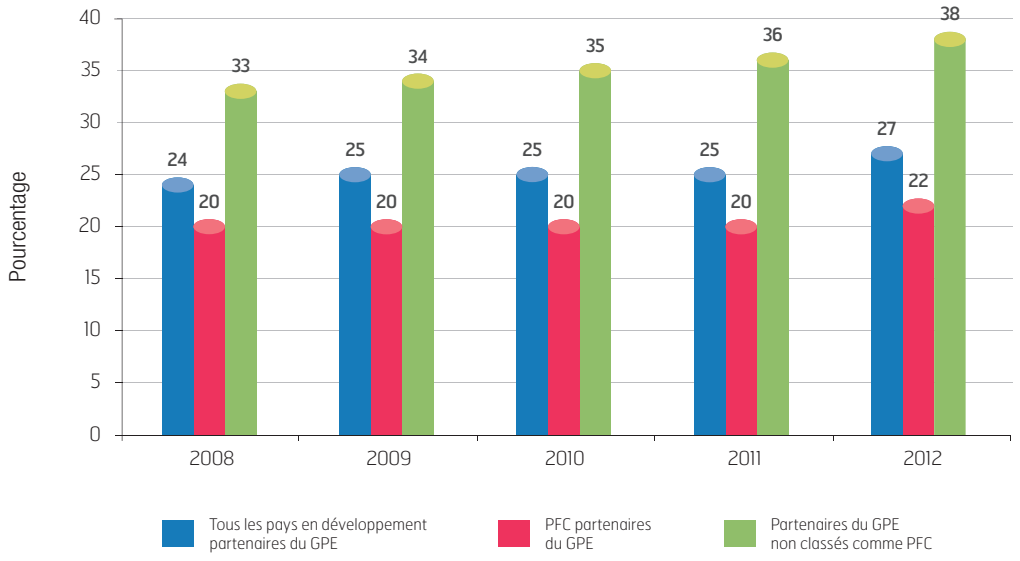
Dans les pays en développement partenaires, les taux bruts de scolarisation (TBS) montrent qu'environ un enfant sur quatre a accès à l'enseignement pré-primaire (un sur cinq dans les pays fragiles ou touchés par un conflit). Le TBS a augmenté en moyenne de 2,6 % entre 2008 et 2012, soit de 24,4 à 27 % au total, et de 20,1 à 22,1 % dans les pays partenaires fragiles ou touchés par un conflit (figure 2.2). Ces progrès découlent de l'augmentation des inscriptions dans les établissements publics pré-primaires, où elle a dépassé 50 %, alors qu'elles ont stagné dans les établissements privés. Il s'ensuit que la part des établissements publics dans les écoles pré-primaires est passée de 60 % en 2008 à 68 % en 2012 dans les pays en développement partenaires pour lesquels des données sont disponibles.

6 Pour plus d'informations, voir chapitre 4, encadré 4.4 ou http://globalpartnership.org/fr/content/d%C3%A9cision-du-conseil-mai-2014.

7 Pour plus d'informations sur le Comité de réflexion sur la métrique des apprentissages, voir : http://www.uis.unesco.org/Education/Pages/learning-metrics-task-forceFR.aspx?SPSLanguage=FR.

8 Voir, par exemple, Arnold, Caroline, Kathy Bartlett, Saima Gowani et Rehana Merali. 2006. « Is everybody ready? Readiness, transition and continuity : lessons, reflections and moving forward. » Document d'information pour le Rapport de suivi mondial de l'Éducation pour tous 2007.

Figure 2.2 **Taux brut de scolarisation dans l'enseignement pré-primaire, pays en développement partenaires du GPE**



Source : Estimations de l'Institut de statistique de l'UNESCO.

Ces valeurs moyennes masquent de fortes disparités entre les pays. Dans les 12 pays en développement partenaires suivants, la capacité des écoles pré-primaires ne permet qu'à un enfant sur deux d'y avoir accès : Albanie, Géorgie, Ghana, Guyana, Kenya, Moldova, Mongolie, Népal, Nicaragua, Pakistan, Papouasie-Nouvelle-Guinée et Viet Nam. Toutefois, moins d'un enfant sur dix a accès à l'enseignement pré-primaire dans les 16 pays suivants : Bhoutan, Burkina Faso, Burundi, Côte d'Ivoire, Djibouti, Mali, Niger, République centrafricaine, République démocratique du Congo, République du Yémen, Sierra Leone, Soudan du Sud, Tadjikistan et Tchad. Sur ces 16 pays, 11 sont des pays fragiles ou touchés par un conflit (PFC). La majorité des pays en développement partenaires où le TBS dans le cycle pré-primaire est élevé, ont également des taux d'achèvement de l'enseignement primaire (TAP) supérieurs à 90 % (tableau 2.3).

La majorité des pays où les taux de scolarisation dans le cycle pré-primaire sont élevés, ont également des taux d'achèvement de l'enseignement primaire supérieurs à 90 %.

Tableau 2.3 **TBS dans le cycle pré-primaire et taux d'achèvement de l'enseignement primaire, pays en développement partenaires du GPE**

	TAP supérieur à 90 %	**TAP entre 75 et 90 %**	**TAP inférieur à 75 %**
TBS dans le cycle pré-primaire supérieur à 50 %	Géorgie, Ghana, Moldova, Mongolie, Népal, Sao Tomé-et-Principe, Viet Nam	Guyana, Nicaragua, Papouasie-Nouvelle-Guinée,	Pakistan
TBS dans le cycle pré-primaire inférieur à 10 %	Bhoutan, Tadjikistan		Burkina Faso, Burundi, Côte d'Ivoire, Djibouti, Guinée-Bissau, Madagascar, Mali, Niger, RDP Congo, République centrafricaine, Sierra Leone, Soudan du Sud, Tchad, Yémen

Source : Compilation du Partenariat mondial sur la base des données de l'Institut de statistique de l'UNESCO, Montréal, http://www.uis.unesco.org.

Tableau 2.4 **Pays ayant enregistré la plus forte augmentation du TBS dans le cycle pré-primaire, 2008-2012**

Pays	TBS 2008 (ou année la plus proche)	TBS 2012 (ou année la plus proche)	Augmentation annuelle du TBS (en points de pourcentage)
Mongolie	57	86	7,1
Népal	59	84	5,0
Albanie	55	69	3,6
Ghana	101	116	3,0
Gambie	21	30	2,8
Viet Nam	67	77	2,7
Soudan	27	35	2,6
RDP lao	15	24	2,3
Bhoutan	1	9	2,1

Source : Compilation du Partenariat mondial sur la base des données de l'Institut de statistique de l'UNESCO, Montréal, http://www.uis.unesco.org.

Dans les pays en développement partenaires, où une forte proportion d'enfants n'achèvent toujours pas le primaire, la priorité a été accordée à la scolarisation primaire.

On observe la même tendance dans les pays ayant enregistré la plus forte augmentation du TBS dans le cycle pré-primaire entre 2008 et 2012 (tableau 2.4). La majorité de ces pays étaient déjà dotés de solides systèmes éducatifs primaires (TAP supérieurs à 90 %) et un grand nombre d'entre eux avaient également un TBS élevé dans le cycle pré-primaire (supérieur à 50 %). La seule exception est le Bhoutan, qui a enregistré d'importants progrès à partir d'un TBS très faible : les inscriptions dans le cycle pré-primaire y ont augmenté de 1 à 9 % entre 2008 et 2012, en raison de la hausse de l'accès à l'enseignement pré-primaire à la fois dans l'enseignement public et privé.

Dans les pays en développement partenaires où une forte proportion d'enfants n'achève toujours pas le cycle primaire, la priorité a été accordée à la scolarisation primaire et les niveaux de scolarisation pré-primaire y sont généralement restés bas . En revanche, la forte amélioration du TBS dans le cycle pré-primaire atteste l'attention croissante que lui prêtent plusieurs pays qui ont atteint ou sont proches de la scolarisation primaire universelle.

2.3.2 Progrès aux niveaux de la couverture, de l'accès et de l'achèvement du premier cycle de l'enseignement secondaire

Le nombre d'enfants inscrits dans le premier cycle du secondaire a augmenté de 16 % entre 2008 et 2012, alors que la population d'âge scolaire n'a augmenté que de 5 %.

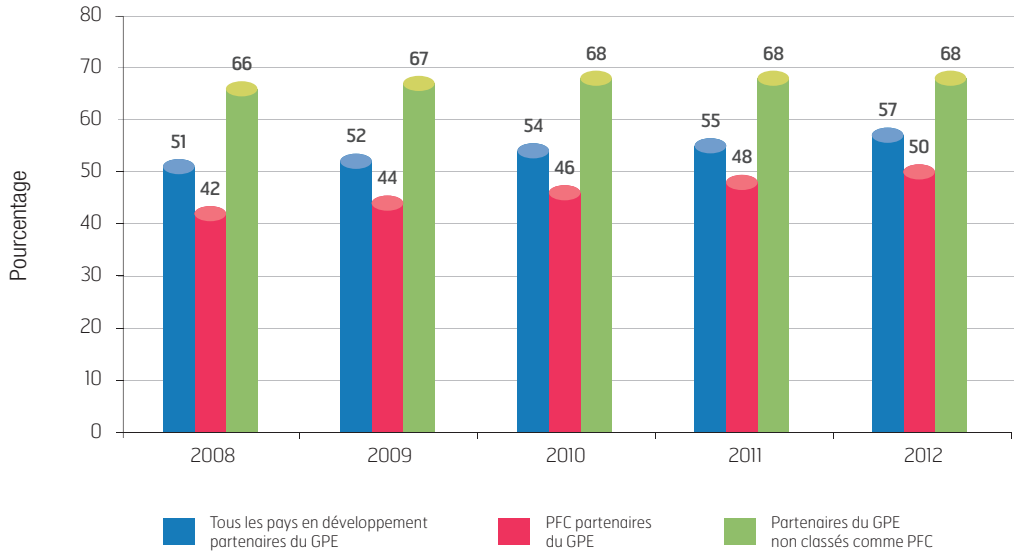
L'achèvement du cycle primaire par un nombre croissant d'enfants a incité les pays à accorder une plus grande attention aux classes du premier cycle de l'enseignement secondaire. Ils sont de plus en plus nombreux à viser l'éducation de base universelle, c'est-à-dire à vouloir donner à tous les enfants un accès au cycle primaire et au premier cycle du secondaire, soit 9 à 10 années d'études. Les inscriptions ont augmenté, mais de nombreux enfants continuent d'abandonner l'école avant d'achever le premier cycle du secondaire.

Le premier cycle du secondaire a accueilli sept millions d'enfants supplémentaires entre 2008 et 2012

Le nombre d'enfants suivant le premier cycle du secondaire dans les pays en développement partenaires est passé de 42,8 millions en 2008 (dont 12 millions dans les PFC) à 49,7 millions en 2012 (dont 15,3 millions dans les PFC). Les inscriptions ont augmenté de 16 % alors que la population d'âge scolaire n'a augmenté que de 5 %.

Au cours de la même période, la part des enfants inscrits dans les classes du premier cycle de l'enseignement secondaire (mesurée par le taux brut de scolarisation) a augmenté de 5,6 % dans les pays en développement partenaires : 8 % dans les PFC et 2,2 % dans les autres pays (figure 2.3). Le TBS du premier cycle du secondaire a augmenté de plus de 2 points de pourcentage par an dans 16 pays : Afghanistan, Bhoutan, Burkina Faso, Burundi, Cameroun, Djibouti, Géorgie, Libéria, Madagascar, Mali, Mauritanie, Népal, Nigéria, Rwanda, Sao Tomé-et-Principe et Tanzanie. Il a cependant baissé dans six pays : Moldova, Mongolie, Ouzbékistan, République kirghize, Soudan et Zambie.

Figure 2.3 **Taux brut de scolarisation dans le premier cycle du secondaire, pays en développement partenaires du GPE**



Source : Compilation du Partenariat mondial sur la base des données de l'Institut de statistique de l'UNESCO, Montréal, http://www.uis.unesco.org.

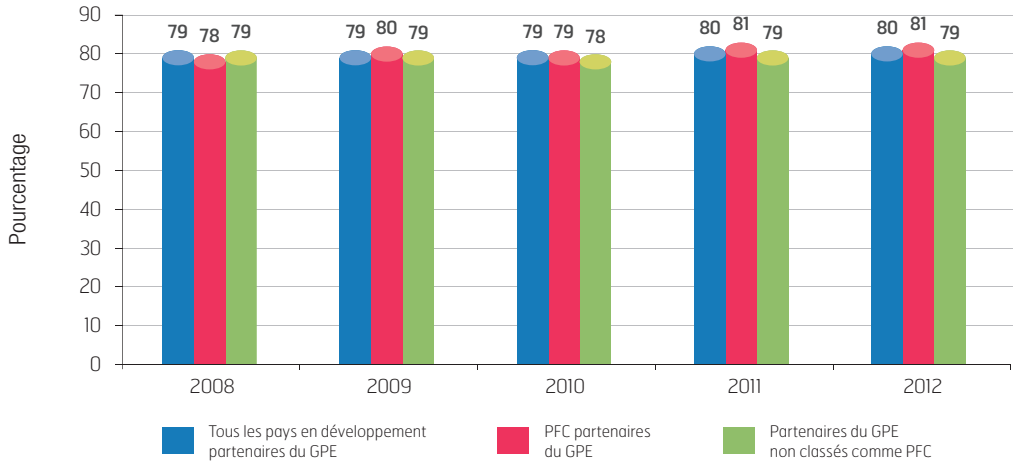
Huit enfants sur dix ayant achevé le cycle primaire ont poursuivi leurs études dans le premier cycle du secondaire...

La proportion d'enfants ayant terminé le cycle primaire et entrés dans le premier cycle du secondaire est restée élevée et stable entre 2008 (79 %) et 2012 (80 %). Aucune différence majeure n'a par ailleurs été observée entre les PFC et les autres pays en développement partenaires (figure 2.4).

La stabilité des taux de transition de l'enseignement primaire vers le secondaire, associée à l'augmentation des taux d'achèvement de l'enseignement primaire, entraîne une augmentation du nombre d'enfants suivant le premier cycle du secondaire et explique la forte hausse du taux brut de scolarisation dans ce cycle. Dans les 40 pays disposant de données pour 2008 à 2012, le nombre d'enfants en âge d'entrer dans le premier cycle du secondaire n'a augmenté que de 4 %, passant de 19,1 à 19,9 millions. E n revanche, le nombre de nouveaux entrants dans ce cycle a augmenté de 16 %, passant de 10,3 à 12 millions.

La stabilité des taux de transition entre le primaire et le secondaire, associée à l'augmentation des taux d'achèvement de l'enseignement primaire, entraîne une forte hausse du nombre d'enfants suivant le premier cycle du secondaire.

Figure 2.4 **Taux de transition, pays en développement partenaires du GPE**



Source : Estimations de l'Institut de statistique de l'UNESCO.

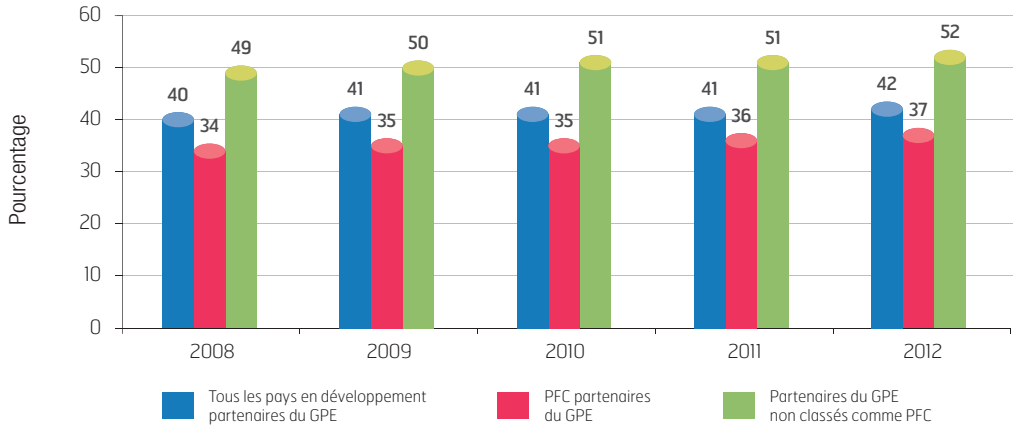
En 2012, 18 pays affichaient un taux de transition supérieur ou égal à 90 % tandis que huit avaient un taux de transition inférieur à 70 %. Les pays ayant accompli d'importants progrès entre 2008 et 2012 comprennent le Cameroun, la Mauritanie, la République centrafricaine, Sao Tomé-et-Principe et le Sénégal ; dans tous ces pays, les taux de transition ont augmenté de plus de 4 % par an.

La rétention reste problématique. Environ 60 % des enfants des pays en développement partenaires du GPE ne terminent toujours pas le premier cycle du secondaire.

... mais le taux d'achèvement du premier cycle du secondaire est resté faible en raison du taux élevé d'abandon

La proportion d'enfants entrant dans le premier cycle du secondaire qui achèvent ce cycle a légèrement augmenté entre 2008 et 2012, de 40 à 42 % (figure 2.5). Le taux d'achèvement de ce cycle, passé de 34 à 37 % dans les PFC partenaires et de 49 à 52 % dans les autres pays partenaires, indique que la prévention des abandons scolaires des enfants reste problématique.

Figure 2.5 **Taux d'achèvement du premier cycle du secondaire, pays en développement partenaires du GPE**



Source : Estimations de l'Institut de statistique de l'UNESCO.

Les plus fortes augmentations des taux d'achèvement du premier cycle du secondaire ont souvent été observées dans les pays où ces taux étaient initialement les plus bas : sur 10 pays où ils sont passés d'une catégorie faible à une catégorie élevée, cinq appartenaient à la catégorie la plus basse (inférieur à 25 %) en 2008 (tableau 2.5).

Tableau 2.5 **Taux d'achèvement du premier cycle du secondaire, pays en développement partenaires du GPE, 2008 et 2012**

Taux d'achèvement du premier cycle du secondaire, 2008	Taux d'achèvement du premier cycle du secondaire, 2012				
	Inférieur à 25 %	25%-50%	50%-75%	Supérieur à 75 %	Non disponible
Inférieur à 25 %	Burkina Faso, Burundi, République centrafricaine, Tchad, Malawi, Mauritanie, Mozambique, Niger	Djibouti, Madagascar, Rwanda, Ouganda, Tanzanie			
25%-50%		Bénin, Cambodge, Cameroun, **Côte d'Ivoire,** Érythrée, Éthiopie, Guinée, Honduras, Libéria, RDP lao, Lesotho, Mali, Pakistan, Sénégal, Togo, Yémen, Rép. du	Sao Tomé-et-Principe, Sierra Leone, Timor-Leste		
50%-75%			Bhoutan, Gambie, Ghana, Nicaragua **Zambie**	Népal, Viet Nam	
Supérieur à 75%				Géorgie, Guyana, République kirghize, Mongolie, **Moldova, Tadjikistan,** Ouzbékistan	Albanie
Non disponible	Soudan du Sud	Rép. dém. du Congo, Guinée-Bissau	Soudan, Papouasie-Nouvelle-Guinée		Afghanistan, Comores, Haïti, Kenya, Nigéria, Somalie, Zimbabwe

Source : Compilation du GPE à partir des données de l'Institut de statistique de l'UNESCO.

	Pays dont le taux d'achèvement du premier cycle du secondaire a augmenté d'un intervalle
Pays en couleur noire	Pays dont le taux d'achèvement du premier cycle du secondaire a progressé sans changer d'intervalle
Pays en couleur orange	Pays dont le taux d'achèvement du premier cycle du secondaire a baissé sans changer d'intervalle

En 2012, un tiers des enfants en âge de fréquenter le premier cycle du secondaire n'étaient pas scolarisés dans les pays en développement partenaires du GPE

La proportion d'enfants en âge de fréquenter le premier cycle du secondaire non scolarisés est en baisse dans les pays en développement partenaires du GPE (tableau 2.6). Cette évolution est particulièrement notable dans les PFC partenaires, où cette proportion est passée de 43 à 38 % entre 2008 et 2012. Globalement, le nombre d'enfants en âge de fréquenter le premier cycle du secondaire non scolarisés a baissé de 32,4 à 30,8 millions (tableau 2.7), tandis que la population correspondante a augmenté de 89,2 à 93,6 millions.

Globalement, le nombre d'enfants en âge de fréquenter le premier cycle du secondaire non scolarisés est passé de 32,4 à 30,8 millions entre 2008 et 2012.

Tableau 2.6 **Proportion d'enfants en âge de fréquenter le premier cycle du secondaire non scolarisés, pays en développement partenaires du GPE**

	2008	2009	2010	2011	2012
Tous les pays en développement partenaires du GPE	36,4	35,4	33,9	33,7	32,9
PFC partenaires du GPE	43,0	41,4	39,6	39,0	37,8

Source : Estimation de l'Institut de statistique de l'UNESCO.

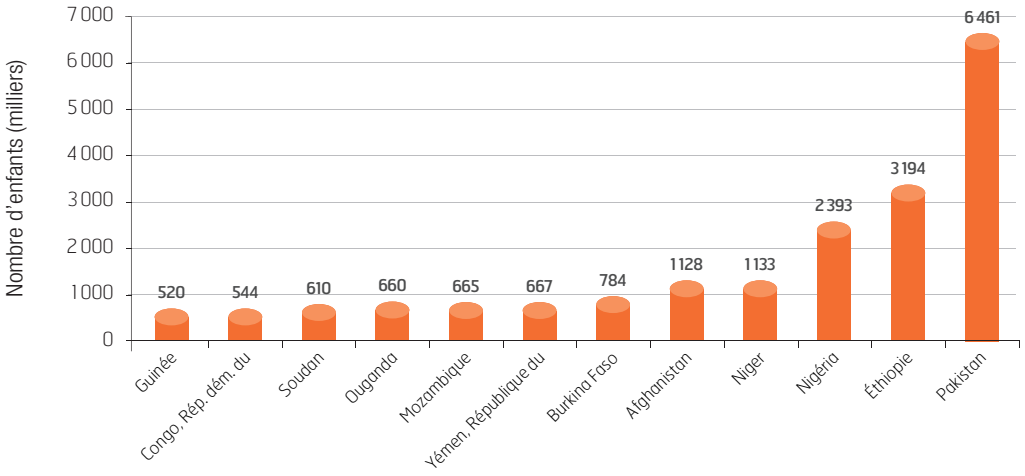
Tableau 2.7 **Nombre d'enfants en âge de fréquenter le premier cycle du secondaire non scolarisés, pays en développement partenaires du GPE (milliers)**

	2008	2009	2010	2011	2012
Tous les pays en développement partenaires du GPE	32 410	31 943	31 092	31 242	30 820
PFC partenaires du GPE	24 457	24 130	23 606	23 694	23 349
Partenaires du GPE non classés comme PFC	7 953	7 813	7 486	7 548	7 472

Source : Estimation de l'Institut de statistique de l'UNESCO.

Dans les pays en développement partenaires disposant de données, 18,8 millions d'enfants en âge de fréquenter le premier cycle du secondaire n'étaient pas scolarisés (60 %) dans les 12 pays comptant plus d'un demi-million d'enfants non scolarisés (figure 2.6)[9].

Figure 2.6 **Nombre d'enfants en âge de fréquenter le premier cycle du secondaire non scolarisés dans les pays en développement partenaires du GPE comptant plus d'un demi-million d'enfants non scolarisés, 2012**



Source : Compilation du Partenariat mondial sur la base des données de l'Institut de statistique de l'UNESCO, Montréal, http://www.uis.unesco.org.

Aucun de ces 12 pays n'avait un TAP supérieur à 80 % en 2012, ce qui revient à dire que le faible nombre d'élèves sortant du primaire s'est automatiquement traduit par un nombre élevé d'enfants en âge de fréquenter le premier cycle du secondaire non scolarisés. Mais le taux de scolarisation dans ce cycle dépend également des taux de transition et du niveau de rétention : alors que le Niger

9 L'Afghanistan, l'Éthiopie, la République du Congo et le Nigéria ne disposent pas de données suffisantes. En 2011 (publication de l'ISU de 2013), l'Éthiopie comptait 3,2 millions d'enfants en âge de fréquenter le premier cycle du secondaire non scolarisés, soit 39 % de la population concernée. Selon l'enquête en grappes à indicateurs multiples (MICS) réalisée en Afghanistan en 2011, 1,1 million d'enfants n'étaient pas scolarisés, soit 49 % de la population en âge de fréquenter le premier cycle du secondaire. Selon l'enquête MICS réalisée en République démocratique du Congo en 2010, 540 000 enfants étaient non scolarisés, soit 18 % de la population concernée. Enfin, selon l'enquête MICS réalisée au Nigéria en 2011, ce chiffre était de 2,2 millions, soit 20 % de la population concernée.

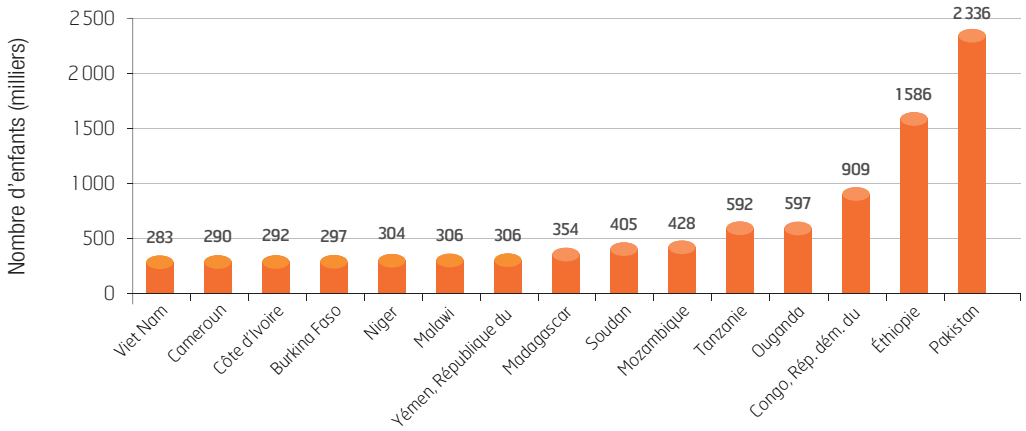
occupe le huitième rang parmi les 10 pays comptant le plus grand nombre d'enfants abandonnant le cycle primaire, le pays passe au quatrième rang (figure 2.6) au sein des 12 pays comptant le plus grand nombre d'enfants en âge de fréquenter le premier cycle du secondaire non scolarisés car les niveaux de rétention dans ce cycle sont particulièrement faibles au Niger.

L'Éthiopie, l'Ouganda, le Pakistan, la République démocratique du Congo, le Soudan et la Tanzanie abritent la moitié des 14 millions d'enfants n'ayant pas achevé le premier cycle du secondaire dans les pays en développement partenaires.

Plus de 12 millions d'enfants ne terminent toujours pas le premier cycle de l'enseignement secondaire

Parmi les pays en développement partenaires pour lesquels des données sont disponibles[10], 15 comptaient plus de 250 000 enfants n'ayant pas achevé le premier cycle du secondaire. Collectivement, ces pays représentent 9 millions d'abandons, soit près de 77 % du total (figure 2.7). L'Éthiopie, l'Ouganda, le Pakistan, la République démocratique du Congo, le Soudan et la Tanzanie comptaient chacun plus d'un demi-million d'enfants ayant abandonné ce cycle. Une fois encore, bien que les pays comptant le plus grand nombre d'enfants non scolarisés dans le premier cycle du secondaire et les pays comptant le plus grand nombre d'enfants ayant abandonné leurs études aient tendance à être les mêmes (sauf lorsque les données sur les abandons sont insuffisantes), leur classement varie en fonction des différences du taux de survie.

Figure 2.7 **Abandons dans le premier cycle du secondaire dans les pays en développement partenaires du GPE comptant plus de 250 000 abandons, 2012**



Source : Compilation du Partenariat mondial sur la base des données de l'Institut de statistique de l'UNESCO, Montréal, http://www.uis.unesco.org.

Crédit photo: **GPE/Koli Banik**

10 Les pays pour lesquels les données sont insuffisantes sont les suivants : Afghanistan, Comores, Haïti, Kenya, Nigéria, Papouasie-Nouvelle-Guinée, Somalie, Soudan du Sud et Zimbabwe.

2.4 Atteindre les groupes marginalisés : Progrès et enjeux

Si les moyennes nationales laissent penser que certains pays sont en passe d'atteindre leurs objectifs éducatifs, en réalité certains segments de la population restent fortement défavorisés dans ce domaine. Cette section utilise les données de récentes enquêtes auprès des ménages pour examiner ces disparités, qui touchent particulièrement les filles, les handicapés et les enfants issus de familles pauvres et ceux qui vivent en milieu rural.

2.4.1 Progrès réalisés vers la parité des sexes dans les pays en développement partenaires du GPE

Dans l'ensemble, les pays en développement partenaires du GPE ont modérément progressé vers la parité entre le nombre de garçons et de filles scolarisés.

Dans l'ensemble, les pays en développement partenaires ont progressé vers la parité entre le nombre de garçons et de filles scolarisés. L'indice de parité des sexes, c'est-à-dire le rapport entre le nombre de filles et de garçons, s'est amélioré entre 2008 et 2012 pour plusieurs indicateurs clés : le taux brut d'admission (TBA) et le taux brut de scolarisation (TBS) dans le primaire, le taux d'achèvement de l'enseignement primaire et le taux d'achèvement du premier cycle du secondaire. Cette augmentation a toutefois été modérée : les indices de parité des sexes ont généralement progressé de 1 à 3 points de pourcentage, et davantage dans les PFC partenaires que dans les autres pays. Les partenaires non classés comme PFC ont, en moyenne, déjà atteint la parité pour le TBA et le TBS dans le primaire et ne sont pas loin de l'atteindre pour le taux d'achèvement de l'enseignement primaire. Les problèmes de parité dans le primaire sont plus marqués dans les PFC, mais la lenteur des progrès dans les autres pays partenaires montre qu'ils sont plus difficiles à réaliser à mesure que les pays se rapprochent de la parité.

Les inégalités entre les filles et les garçons restent plus fortes dans les niveaux d'enseignement plus élevés (tableau 2.8). En moyenne, 89 filles (85 dans les PFC et 96 dans les autres pays) pour 100 garçons achèvent le cycle primaire, et seulement 83 filles (77 dans les PFC et 91 dans les autres pays) pour 100 garçons terminent le premier cycle du secondaire.

Tableau 2.8 **Indice de parité des sexes pour les taux d'achèvement de l'enseignement primaire et du premier cycle du secondaire**

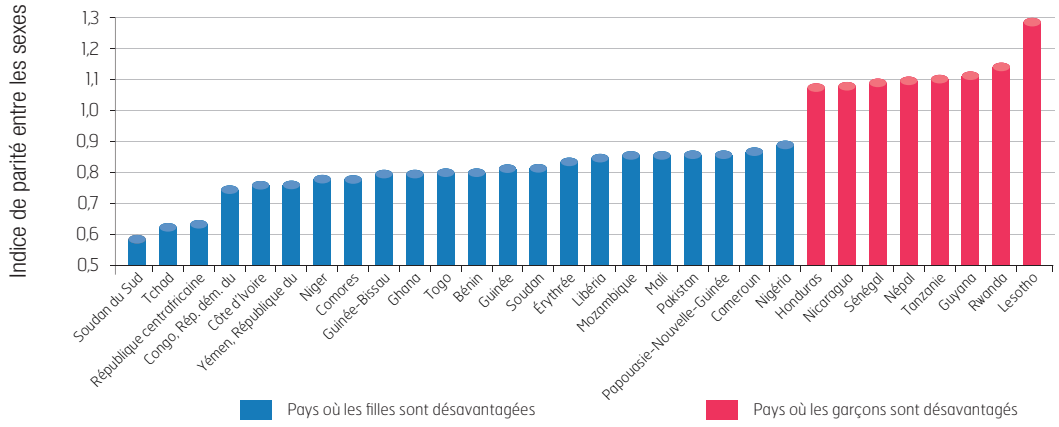
Indicateur	Pays	2008	2009	2010	2011	2012
IPS pour l'achèvement du cycle primaire	Tous les pays en développement partenaires du GPE	0,86	0,87	0,88	0,89	0,89
	PFC partenaires du GPE	0,82	0,82	0,84	0,84	0,85
	Partenaires du GPE non classés comme PFC	0,94	0,95	0,96	0,97	0,96
IPS pour l'achèvement du premier cycle du secondaire	Tous les pays en développement partenaires du GPE	0,79	0,80	0,81	0,82	0,83
	PFC partenaires du GPE	0,71	0,73	0,74	0,75	0,77
	Partenaires du GPE non classés comme PFC	0,89	0,90	0,90	0,91	0,91

Source : Compilation du Partenariat mondial sur la base des données de l'Institut de statistique de l'UNESCO, Montréal, http://www.uis.unesco.org.

Les partenaires du GPE non classés comme PFC ont presque atteint la parité des sexes et les problèmes de parité dans le primaire sont plus marqués dans les PFC.

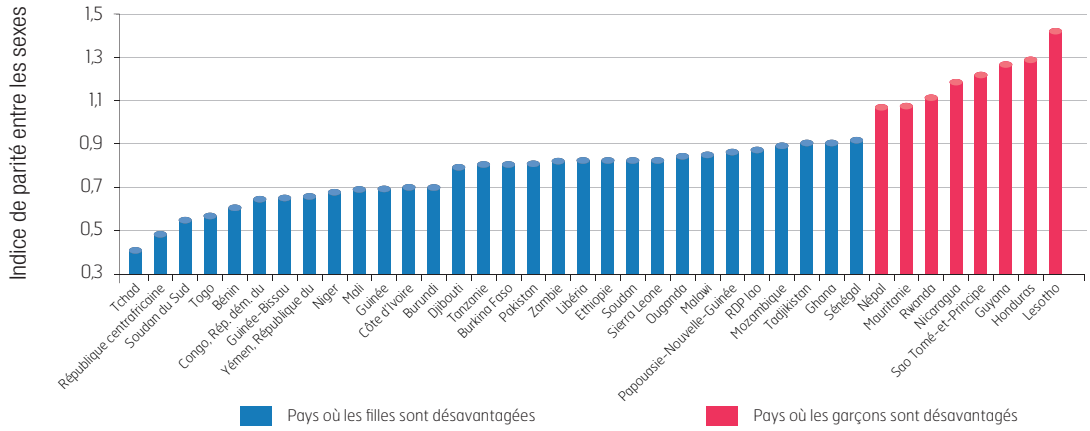
Dans la majorité des pays où les inégalités entre les sexes sont les plus fortes, les filles sont défavorisées dans l'enseignement primaire (figure 2.8) et encore plus dans le premier cycle du secondaire (figure 2.9). Les pays où le nombre de garçons achevant le cycle primaire et le premier cycle du secondaire dépasse de plus de 20 % celui des filles comprennent le Bénin, la Côte d'Ivoire, la Guinée-Bissau, le Niger, la République centrafricaine, la République démocratique du Congo, la République du Yémen, le Soudan, le Soudan du Sud et le Togo. En outre, le nombre de garçons achevant le premier cycle du secondaire dépasse de plus de 20 % celui des filles au Burkina Faso, au Burundi, aux Comores, à Djibouti, au Ghana, en Guinée, au Libéria, au Mali, au Pakistan, en Sierra Leone et en Tanzanie.

Figure 2.8 **Indice de parité des sexes pour le taux d'achèvement de l'enseignement primaire dans les pays en développement partenaires du GPE où les inégalités sont les plus fortes**



Source : Compilation du Partenariat mondial sur la base des données de l'Institut de statistique de l'UNESCO, Montréal, http://www.uis.unesco.org.

Figure 2.9 **Indice de parité des sexes pour le taux d'achèvement du premier cycle du secondaire dans les pays en développement partenaires du GPE où les inégalités sont les plus fortes**



Source : Compilation du Partenariat mondial sur la base des données de l'Institut de statistique de l'UNESCO, Montréal, http://www.uis.unesco.org.

Dans certains pays, cependant, les garçons sont défavorisés, notamment au Lesotho dans le primaire et le premier cycle du secondaire et au Guyana, au Honduras, au Nicaragua et à Sao Tomé-et-Principe dans le premier cycle du secondaire, où le nombre de filles achevant ce cycle est de 20 % supérieur à celui des garçons.

Bien que les problèmes de parité des sexes touchent généralement les filles, les garçons sont défavorisés dans certains pays, dont le Lesotho, le Honduras, le Nicaragua et Sao Tomé-et-Principe.

Plus d'un jeune sur quatre et d'une jeune fille sur trois sont analphabètes

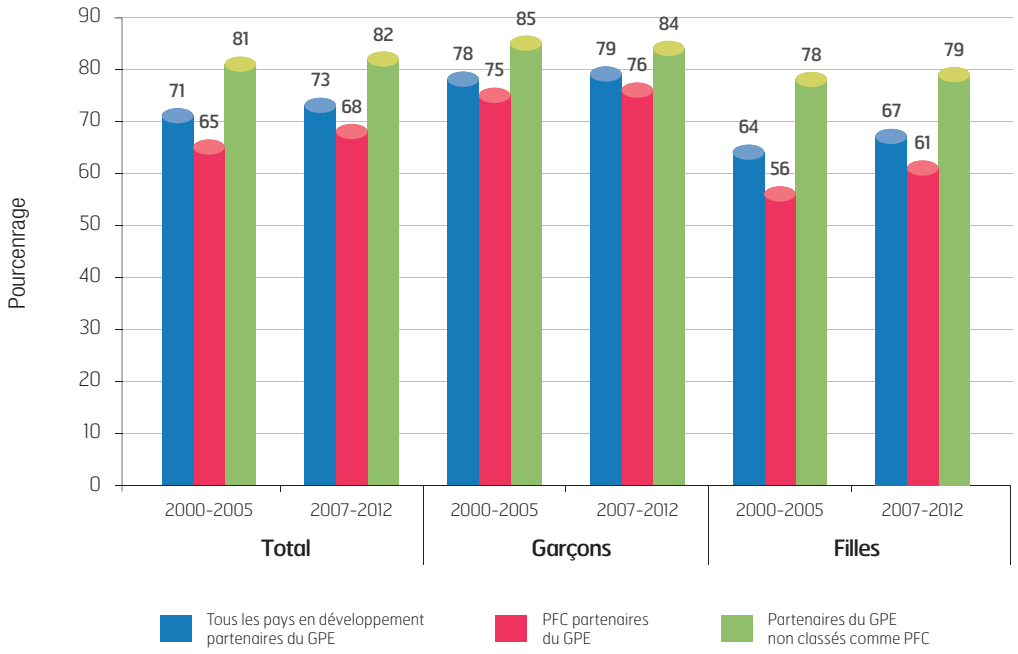
Les inégalités entre les sexes sont également frappantes au niveau du taux d'alphabétisation des jeunes âgés de 15 à 24 ans[11]. Le taux moyen dans les pays en développement partenaires a légèrement augmenté entre la période 2000-2005 et la période 2007-2012, passant de 71 à 73 %. Toujours est-il que plus d'un jeune sur quatre est analphabète (un sur trois dans les PFC partenaires et moins d'un sur cinq dans les autres pays partenaires). Le taux moyen d'alphabétisation masculin

11 L'ISU définit un alphabète comme une personne qui peut à la fois lire et écrire et comprendre un texte simple et court relatif à sa vie quotidienne.

Le taux d'alphabétisation des jeunes est inférieur à 50 % en Afghanistan, au Burkina Faso, en Guinée, au Libéria, au Mali, au Niger, en République centrafricaine et au Tchad.

est resté stable (autour de 79 %), tandis que le taux moyen d'alphabétisation féminin est passé de 64 à 67 %, ce qui correspond à une jeune femme analphabète sur trois (figure 2.10). Les moyennes masquent toutefois d'importantes disparités entre les pays : le taux d'alphabétisation est supérieur à 95 % dans huit pays en développement partenaires (Albanie, Géorgie, Moldova, Mongolie, Ouzbékistan, République kirghize, Tadjikistan et Viet Nam), mais inférieur à 50 % dans neuf pays (Afghanistan, Burkina Faso, Guinée, Libéria, Mali, Niger, République Centrafricaine et Tchad).

Figure 2.10 **Taux d'alphabétisation des jeunes, pays en développement partenaires du GPE**



Source : Compilation du Partenariat mondial sur la base des données de l'Institut de statistique de l'UNESCO, Montréal, http://www.uis.unesco.org.

2.4.2 Les inégalités sont également liées à la situation géographique et au revenu familial

La probabilité pour des enfants âgés de 5 à 15 ans de ne jamais avoir été scolarisés était 19 % plus élevée pour les filles que pour les garçons, 2,1 fois plus élevée pour les enfants ruraux que pour les enfants urbains et 3,4 fois plus élevée pour les enfants pauvres que pour les enfants des familles riches.

Les chances qu'ont les enfants d'être scolarisés et d'achever leur scolarité varient en fonction de leur sexe mais également de leur lieu de résidence et du revenu de leur famille. Ces disparités ont été analysées en examinant les données d'enquêtes en grappes à indicateurs multiples (MICS)[12] réalisées auprès des ménages pour 2010 ou 2011 dans neuf pays en développement partenaires : Afghanistan, Bhoutan, Nigéria, République centrafricaine, République démocratique du Congo, Sierra Leone, Tchad, Togo et Viet Nam (tableau 2.9).

Dans ces neuf pays, 31 % des enfants âgés de 5 à 15 ans n'avaient jamais été scolarisés : 34 % de filles contre 28 % de garçons, 33 % d'enfants ruraux contre 16 % d'enfants urbains et 48 % d'enfants du quintile (cinquième) le plus pauvre contre 14 % d'enfants du quintile le plus riche. Il s'ensuit que la probabilité de ne jamais avoir été scolarisé est 19 % plus élevée pour les filles que pour les garçons, 2,1 fois plus élevée pour les enfants ruraux que pour les enfants urbains et 3,4 fois plus élevée pour les enfants des familles pauvres que pour les enfants des familles riches.

12 Les enquêtes en grappes à indicateurs multiples (EGIM, plus connues sous leur acronyme anglais MICS) ont été mises au point par l'UNICEF pour aider les pays à collecter et analyser des données afin de combler les déficits d'information et de mieux suivre la situation des enfants et des femmes. Elles permettent aux pays de produire des estimations statistiquement fiables et internationalement comparables de divers indicateurs dans les domaines de la santé, de l'éducation, de la protection des enfants et du VIH/sida. La disponibilité dans l'enquête de variables telles que le niveau de richesse des ménages et le lieu de résidence (information indisponible dans les données administratives ou de l'ISU) permet d'analyser l'équité au-delà de la parité des sexes.

La situation est analogue lorsque l'on examine le pourcentage d'enfants âgés de 5 à 15 ans dont le plus haut niveau d'études était le pré-primaire, le primaire ou le secondaire. Les chances que le niveau d'études le plus élevé soit le secondaire étaient 10 % plus élevées pour les garçons que pour les filles, 2,1 fois plus élevées pour les enfants urbains que pour les enfants ruraux et 4,4 fois plus élevées pour les enfants du quintile le plus riche que pour les enfants du quintile le plus pauvre.

Les disparités observées entre les sexes, la situation géographique et les niveaux de revenus peuvent refléter les inégalités au niveau des chances qu'un enfant soit scolarisé, mais aussi les disparités au niveau de l'âge des enfants ou des taux de redoublement. En effet, le pourcentage d'enfants âgés de 5 à 15 ans n'ayant jamais été scolarisés comprend les enfants qui entreront à l'école ultérieurement, et de plus, les redoublants peuvent prendre plus de temps que prévu pour achever un cycle donné.

Tableau 2.9 **Pourcentage d'enfants par niveau d'études le plus élevé (données MICS pour 9 pays en développement partenaires du GPE)**

	Jamais scolarisés	Pré-primaire	Primaire	Secondaire
Total	**31,0**	**3,2**	**54,5**	**10,3**
Parité des sexes				
Filles	33,7	3,1	52,1	9,8
Garçons	28,4	3,3	56,7	10,8
Lieu de résidence				
Rural	33,1	3,0	54,2	8,2
Urbain	15,7	4,7	62,1	17,1
Richesse des ménages				
Quintile le plus pauvre	47,6	1,7	44,1	4,4
Deuxième quintile	37,6	2,3	51,6	6,9
Troisième quintile	30,1	3,4	56,5	9,6
Quatrième quintile	23,7	4,2	59,4	12,5
Quintile le plus riche	13,8	4,7	61,9	19,4

Source : Compilation du GPE à partir des données des enquêtes en grappes à indicateurs multiples, 2010 et 2011.

Crédit photo : **GPE/Jawad Jalali**

Les plus grandes disparités au niveau de l'achèvement de l'enseignement primaire sont majoritairement liées aux revenus.

L'examen des EDS[13] et des MICS[14] montre la grande diversité des déterminants des disparités. Les plus grandes disparités au niveau de l'achèvement de l'enseignement primaire entre groupes de population sont majoritairement liées aux revenus (différence entre les quintiles les plus riches et les plus pauvres), puis à la situation géographique (milieux urbains/ruraux ou régions nationales) (tableau 2.10)[15].

Tableau 2.10 **Nature des inégalités les plus profondes entre groupes de population, 25 pays en développement partenaires du GPE disposant d'enquêtes auprès des ménages récentes, 2010 et années ultérieures**

Cause des inégalités les plus profondes entre deux catégories	Nombre de pays	Pourcentage	Pays
Revenus	14	56	Bhoutan, Burundi, Cambodge, Cameroun, Côte d'Ivoire, Ghana, Haïti, Honduras, Malawi, Népal, RDP lao, Rwanda, Togo, Viet Nam
Revenus et situation géographique	8	32	Burkina Faso ; Congo, Rép. dém. du ; Éthiopie ; Mozambique ; Sénégal ; Sierra Leone ; Tanzanie ; Zimbabwe
Situation géographique	3	12	Afghanistan, Nigéria, Ouganda
Toutes	25	100	

Source : Compilation du GPE à partir de la base de données sur les inégalités mondiales dans l'éducation http://www.education-inequalities.org/

En Afghanistan et au Mozambique, la probabilité d'achever l'enseignement primaire est 14 fois plus élevée pour un garçon issu de la catégorie la plus riche vivant en zone urbaine que pour une fille issue d'une famille de la catégorie de revenu la plus faible vivant en zone rurale.

Selon les contextes, un groupe de population identique peut avoir un avantage dans un pays, mais pas dans d'autres, comme le montre l'analyse des catégories les plus et les moins avantagées (en tenant uniquement compte de la parité des sexes, de la situation géographique (rurale/urbaine) et des quintiles de revenus) pour 18 pays en développement partenaires (pour plus de détails, voir annexe 2.4). Dans tous les cas, la catégorie la moins avantagée est toujours les ruraux pauvres et la plus avantagée, les urbains riches. De plus, dans la grande majorité des pays, le fait d'être de sexe masculin est un avantage, que ce soit chez les ruraux pauvres ou les urbains riches. En Afghanistan et au Mozambique, par exemple, la probabilité d'achever l'enseignement primaire est 14 fois plus élevée pour un garçon issu de la catégorie la plus riche vivant en zone urbaine que pour une fille issue d'une famille de la catégorie de revenu la plus faible vivant en zone rurale. Au Malawi, en revanche, le fait d'être une fille semble être un avantage en zone rurale ou urbaine : le TAP des filles urbaines les plus riches est deux fois supérieur à celui des garçons ruraux les plus pauvres. Dans certains pays, les mêmes caractéristiques peuvent être un avantage dans certains contextes, mais pas dans d'autres : par exemple, au Burundi, en Ouganda, en RDP lao et au Rwanda, les filles semblent avoir un avantage sur les garçons dans les milieux urbains riches, tandis que les garçons ont un avantage sur les filles dans les milieux ruraux pauvres. Au Ghana et en Haïti, le fait d'être de sexe masculin est un handicap dans les milieux ruraux pauvres, mais un avantage dans les milieux urbains riches.

13 L'enquête démographique et sanitaire (EDS) est mise en œuvre avec le soutien de Macro International et de l'USAID (Agence des États-Unis pour le développement international). Les données de cette enquête couvrent un large éventail d'indicateurs de suivi et d'évaluation des impacts dans les domaines de la démographie, de la santé, de l'éducation et de la nutrition.

14 Base de données sur les inégalités mondiales dans l'éducation http://www.education-inequalities.org/

15 Les sous-groupes rassemblant plus d'une catégorie (quintile le plus pauvre, quintile rural le plus riche, etc.) ne figurent pas dans le tableau.

2.5 Les redoublements et les abandons réduisent l'efficience des systèmes éducatifs des partenaires du GPE

Dans les pays où les ressources sont peu abondantes, il est essentiel de veiller à ce que les dépenses d'éducation aient un rendement maximal. Ceci signifie en particulier que tous les enfants devraient achever leur éducation dans des délais raisonnables et apprendre ce qu'ils sont censés apprendre. Malheureusement, d'importantes sources d'inefficience, notamment les redoublements et les abandons, entravent les systèmes éducatifs des pays en développement partenaires.

2.5.1 Nombre de redoublants en baisse dans l'enseignement primaire, mais stable dans le premier cycle du secondaire

Les études[16] réalisées au niveau des pays, des écoles et des individus montrent que les décisions en matière de redoublement reposent souvent sur des facteurs subjectifs comme le rang relatif de l'élève dans la classe, l'environnement, les conditions d'apprentissage et les qualifications des enseignants, et que les redoublements incitent aux abandons. Les redoublements et les abandons restent d'importants obstacles à la scolarisation primaire universelle[17].

En 2012, le pourcentage moyen de redoublants dans les PFC partenaires était de 11 %, soit le double de la moyenne des autres pays partenaires.

Baisse des redoublements dans l'enseignement primaire

Entre 2008 et 2012, le pourcentage de redoublants au primaire observé dans les pays en développement partenaires disposant de données[18] a globalement baissé de 0,6 point de pourcentage (1,4 point de pourcentage dans les pays partenaires non classés comme PFC). En 2012, le pourcentage moyen de redoublants dans les PFC partenaires était de 11 %, soit le double de la moyenne des autres pays partenaires (tableau 2.11).

Tableau 2.11 **Pourcentage de redoublants dans le cycle primaire**

	2008	2009	2010	2011	2012
Tous les pays en développement partenaires du GPE	9,6	9,4	9,2	9,0	9,0
PFC partenaires du GPE	11,3	11,4	11,2	11,1	11,1
Partenaires du GPE non classés comme PFC	7,0	6,4	6,1	5,7	5,6

Source : Compilation du Partenariat mondial sur la base des données de l'Institut de statistique de l'UNESCO, Montréal, http://www.uis.unesco.org.

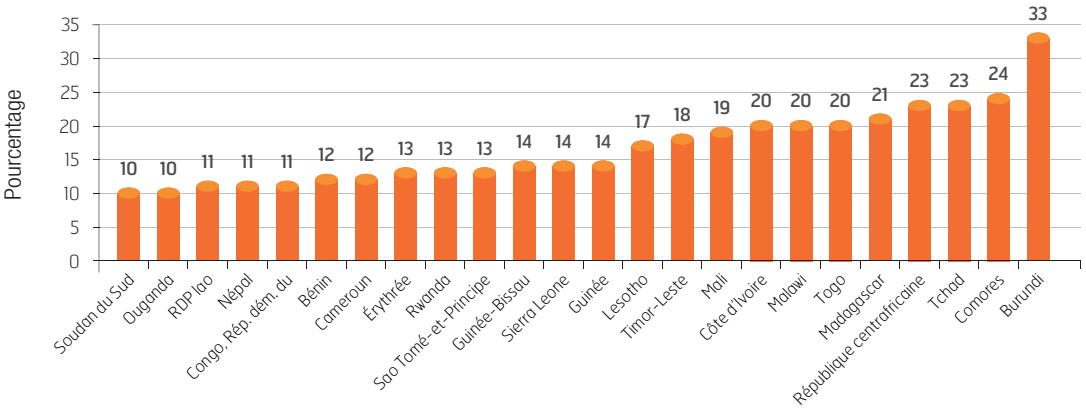
Le pourcentage moyen de redoublants varie entre 0 et 33 % dans les pays en développement partenaires. Il est inférieur à 1 % dans neuf pays : Albanie, Géorgie, Guyana, Moldova, Mongolie, Nigéria, Ouzbékistan, République kirghize et Tadjikistan. Il est supérieur à 10 % dans 24 pays, pour la plupart francophones ou lusophones (figure 2.11).

16 Behaghel, Luc, Paul Coustère et Fabric Lepla. 1999. « Les facteurs de l'efficacité dans l'enseignement primaire, les résultats du programme PASEC sur neuf pays d'Afrique et de l'Océan Indien. » Dakar : Conférence des ministres de l'Éducation des États et gouvernements de la Francophonie (CONFEMEN).

17 Voir, par exemple, André, Pierre. 2009. « Is grade repetition one of the causes of early school dropout? : Evidence from Senegalese primary schools. » Munich : Université de Munich.
Ou : Ananga, Eric. 2011. « Dropping out of school in Southern Ghana : The push-out and pull-out factors. » CREATE Pathways to Access, Research Monograph No. 55. Brighton : Université du Sussex.
Ou : Bernard, Jean-Marc, Odile Simon et Katia Vianou. 2005. « Le redoublement, mirage de l'école africaine ? » Dakar : CONFEMEN.

18 Ces pays sont les suivants : Afghanistan, Guinée-Bissau, Haïti, Kenya, Nigéria, Papouasie-Nouvelle-Guinée, Sierra Leone, Somalie, Soudan, Soudan du Sud et Zimbabwe.

Figure 2.11 **Pays où le pourcentage de redoublants dans le cycle primaire est supérieur à 10 %, 2012**



Source : Compilation du Partenariat mondial sur la base des données de l'Institut de statistique de l'UNESCO, Montréal, http://www.uis.unesco.org.

Le pourcentage de redoublants au primaire a globalement baissé entre 2008 et 2012.

Le pourcentage de redoublants est en augmentation dans quelques pays en développement partenaires. En Éthiopie, au Mali, au Mozambique et au Timor-Leste, cette augmentation a dépassé 3 % entre 2008 et 2012. Au Mali et au Timor-Leste, le pourcentage de redoublants était déjà supérieur à 10 % en 2008.

La baisse du pourcentage de redoublants a dépassé 3 points de pourcentage dans 11 pays partenaires en développement, dont neuf où le pourcentage de redoublants était supérieur à 10 % en 2008 : Cambodge, Cameroun, Lesotho, Népal, Nicaragua, République démocratique du Congo, RDP lao, Rwanda et Sao Tomé-et-Principe. À Sao Tomé-et-Principe, le pourcentage de redoublants a baissé de 13 points de pourcentage, passant de 24 à 11 %. En RDP lao, les redoublements sont passés de 17 à 11 % tandis qu'ils ont été presque réduits de moitié au Cambodge, où ils ont chuté de 11,2 à 5,8 %.

Crédit photo : **GPE/Stephan Bachenheimer**

La proportion de redoublants reste stable dans le premier cycle du secondaire

Le pourcentage de redoublants dans le premier cycle du secondaire est resté stable autour de 7 % dans les pays en développement partenaires disposant de données[19] pour la période 2008-2012. Le taux de redoublement est plus élevé dans les PFC (8,2 %) que dans les autres pays partenaires (5,4 %). Il a peu évolué dans les uns comme dans les autres au cours de la période considérée (tableau 2.12). À l'instar de ce que l'on observe dans le primaire, le pourcentage moyen de redoublants dans le premier cycle du secondaire varie fortement, de 0 % (six pays, dont aucun n'est touché par un conflit, ont un taux de redoublement inférieur à 1 %) à 25 %. Ce pourcentage est supérieur à 10 % dans 21 pays, dont 10 pays fragiles ou touchés par un conflit (figure 2.12).

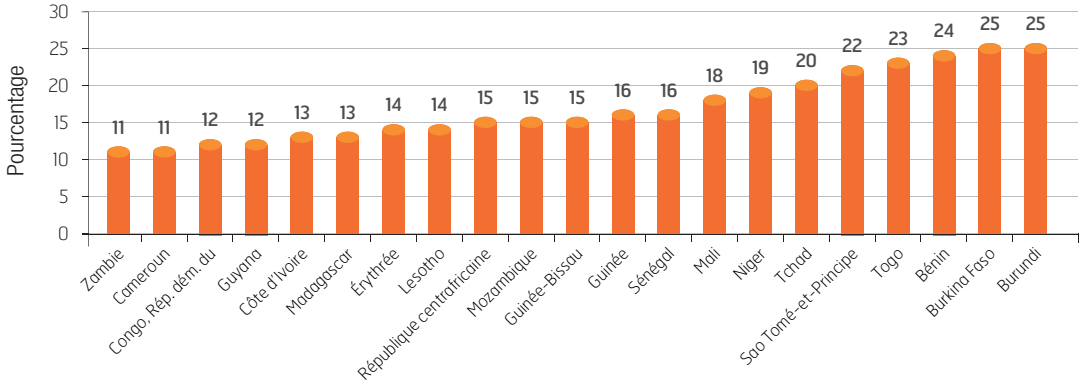
Entre 2008 et 2012, le pourcentage de redoublants dans le premier cycle du secondaire est resté stable autour de 7 % dans les pays en développement partenaires.

Tableau 2.12 **Pourcentage de redoublants au premier cycle du secondaire**

	2008	2009	2010	2011	2012
Tous les pays en développement partenaires du GPE	7,0	7,0	7,0	7,3	7,1
PFC partenaires du GPE	8,7	8,5	8,4	8,8	8,2
Partenaires du GPE non classés comme PFC	4,6	4,8	4,9	5,1	5,4

Source : Compilation du Partenariat mondial sur la base des données de l'Institut de statistique de l'UNESCO, Montréal, http://www.uis.unesco.org.

Figure 2.12 **Pays où le pourcentage de redoublants au premier cycle du secondaire est supérieur à 10 %, 2012**



Source : Compilation du Partenariat mondial sur la base des données de l'Institut de statistique de l'UNESCO, Montréal, http://www.uis.unesco.org.

Dans six pays en développement partenaires, dont quatre pays fragiles ou touchés par un conflit, le pourcentage de redoublants au premier cycle du secondaire a augmenté de plus de 2 points de pourcentage entre 2008 et 2012 : Côte d'Ivoire, Lesotho, Mozambique, Sénégal, Tchad et Zambie.

À l'inverse, ce pourcentage a baissé de plus de 4 points de pourcentage dans quatre pays en développement partenaires : Cameroun, Malawi, Sao Tomé-et-Principe et Sierra Leone, où le pourcentage de redoublants était supérieur à 10 % en 2008. Le pourcentage de redoublants a fluctué dans quelques cas et il est possible que les gains réalisés ne soient pas confirmés à l'avenir.

Le pourcentage de redoublants au premier cycle du secondaire a augmenté de plus de 2 % dans six pays en développement partenaires.

19 Les données sont insuffisantes pour les pays suivants : Afghanistan, Comores, Haïti, Kenya, Nigéria, Papouasie-Nouvelle-Guinée, Somalie, Soudan du Sud et Zimbabwe.

2.5.2 Efficience interne dans l'enseignement primaire

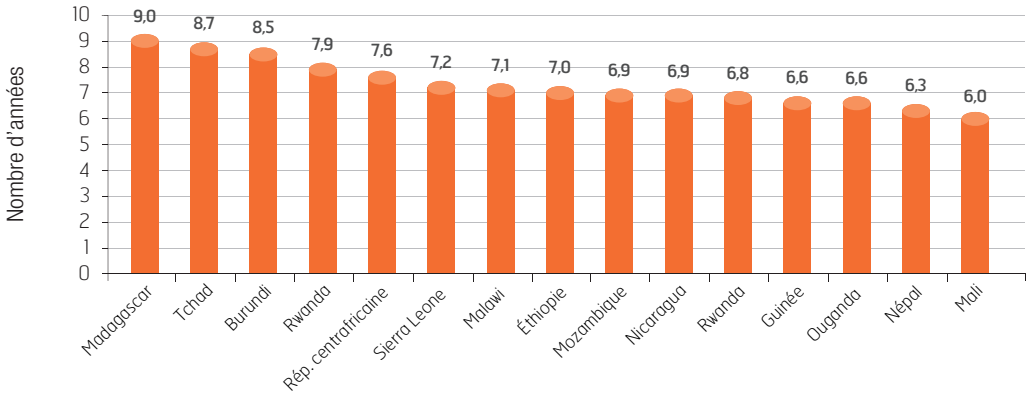
Dans 13 pays en développement partenaires, plus de 6 années d'enseignement sont nécessaires pour qu'un enfant entre en 5e année.

En principe, un enfant qui entre en première année de l'enseignement primaire devrait progresser normalement et terminer le cycle primaire sans redoubler. En réalité, le nombre d'années d'enseignement qu'un pays doit financer jusqu'à l'achèvement du cycle – « l'efficience interne » du système éducatif – varie en raison des redoublements et des abandons. L'efficience interne ne tient pas compte des taux d'admission ou de transition vers d'autres niveaux d'éducation, mais uniquement de ce qui se passe au sein du cycle concerné.

D'après les données de l'ISU les plus récentes, dans 13 pays en développement partenaires [20] (dont huit pays fragiles ou touchés par un conflit) il a fallu financer plus de six années d'enseignement pour qu'un enfant entre en 5e année alors que quatre auraient dû suffire (figure 2.13). Ces pays, qui ont dépensé au moins 50 % de ressources de plus que nécessaire pour que leurs élèves entrent en 5e année, sont les moins efficients parmi les pays en développement partenaires et perdent d'importantes ressources en raison des abandons et des redoublements.

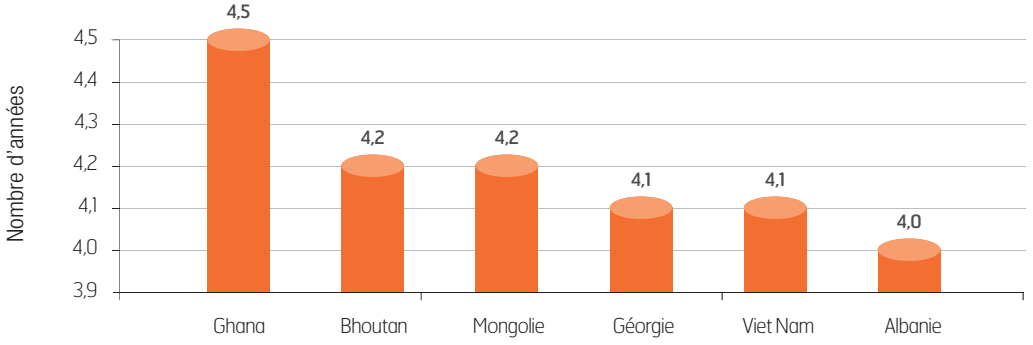
En revanche, dans six pays en développement partenaires, dont aucun n'est classé comme fragile ou touché par un conflit, moins de 4,5 années sont nécessaires pour qu'un enfant entre en 5e année, ce qui revient à dire qu'ils sont très efficients et que leurs taux d'abandon et de redoublement sont faibles (figure 2.14).

Figure 2.13 **Nombre d'années d'enseignement nécessaires pour qu'un enfant entre en 5e année, pays en développement partenaires du GPE ayant la plus faible efficience interne**



Source : Compilation du Partenariat mondial sur la base des données de l'Institut de statistique de l'UNESCO, Montréal, http://www.uis.unesco.org.

Figure 2.14 **Nombre d'années d'enseignement nécessaires pour qu'un enfant entre en 5e année, pays ayant la meilleure efficience interne**



Source : Compilation du Partenariat mondial sur la base des données de l'Institut de statistique de l'UNESCO, Montréal, http://www.uis.unesco.org.

20 Seuls les pays où l'enseignement primaire dure au moins cinq ans ont été pris en compte.

La comparaison des données de 2007 et 2011[21] montre que, parmi les pays disposant d'informations pour ces années (plus ou moins une année en l'absence de données pour l'année considérée), 13 pays en développement partenaires, dont six PFC, ont financé un plus grand nombre d'années d'enseignement en 2011 pour former un élève jusqu'à l'entrée en 5e année (jusqu'à 1,8 année de plus en République centrafricaine) que quatre ans auparavant. À l'inverse, 18 pays en développement partenaires, dont quatre PFC, ont financé moins d'années d'enseignement pour former un élève jusqu'à l'entrée en 5e année (tableau 2.13).

Le nombre d'années d'enseignement nécessaires pour former un élève jusqu'à l'entrée en 5e année a augmenté dans 13 pays entre 2007 et 2011.

Tableau 2.13 **Évolution de l'efficience interne, pays en développement partenaires du GPE**

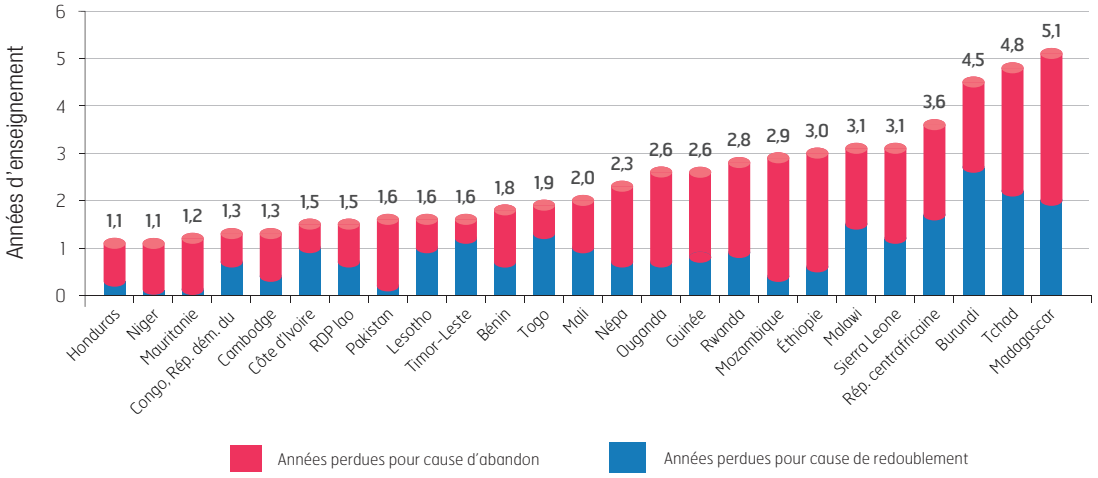
Baisse de l'efficience interne entre 2007 et 2011	Augmentation de l'efficience interne entre 2007 et 2011
Burundi	Bénin
Éthiopie	Bhoutan
Géorgie	Burkina Faso
Guinée	Cambodge
Honduras	Cameroun
Madagascar	Côte d'Ivoire
Mali	Gambie
Mozambique	Ghana
Niger	Lesotho
Ouganda	Mauritanie
Malawi	Mongolie
République centrafricaine	Népal
République démocratique du Congo	Pakistan
	RDP lao
	Rwanda
	Sao Tomé-et-Principe
	Sénégal
	Timor-Leste
	Togo

Source : Compilation du Partenariat mondial sur la base des données de l'Institut de statistique de l'UNESCO, Montréal, http://www.uis.unesco.org.

L'évaluation de ce que coûtent les inefficiences totales dues aux redoublements et aux abandons peut être utile pour aider les pays à se concentrer sur les questions les plus pressantes. Parmi les pays qui financent cinq années d'enseignement ou plus pour préparer un enfant à entrer en 5e année, la part des inefficiences totales dues aux redoublements (y compris les années redoublées par les élèves qui finissent par abandonner l'école) varie entre 9 % au Niger et 67 % en Côte d'Ivoire et au Togo. Dans les pays qui financent sept années d'enseignement ou plus pour préparer un enfant à entrer en 5e année, les taux de redoublement et d'abandon sont généralement tous deux élevés (figure 2.15).

21 Les données sur les abandons et les redoublements sont disponibles un an après celles sur les inscriptions.

Figure 2.15 **Années d'enseignement perdues en raison de redoublements et d'abandons jusqu'à ce qu'un enfant entre en 5e année**



Source : Compilation du Partenariat mondial sur la base des données de l'Institut de statistique de l'UNESCO, Montréal, http://www.uis.unesco.org.

2.6 Amélioration des conditions d'apprentissage

De nombreux facteurs contribuent à un bon environnement d'apprentissage, notamment les profils et pratiques des enseignants, la disponibilité de manuels et le ratio élèves par enseignant. Les informations sur certains de ces facteurs sont peu nombreuses et les données disponibles sont souvent difficiles à comparer entre les pays. Deux conditions d'apprentissage facilement comparables sont le ratio élèves par enseignant et le pourcentage d'enseignants formés.

2.6.1 Amélioration du ratio élèves par enseignant

Le nombre moyen d'élèves du primaire par enseignant a baissé dans les pays en développement partenaires, passant de 40 en 2008 à 37,3 en 2012 ; la plus forte baisse a été enregistrée dans les PFC, où le ratio élèves par enseignant (REE) a diminué de près de quatre élèves par enseignant (tableau 2.14).

Le ratio élèves/enseignant s'est amélioré, en particulier dans les pays fragiles ou touchés par un conflit, où il est passé de 42,4 à 38,5 élèves par enseignant entre 2008 et 2012.

Tableau 2.14 **Ratio élèves par enseignant dans le primaire**

	2008	2009	2010	2011	2012
Tous les pays en développement partenaires du GPE	40,0	39,3	38,7	38,2	37,3
PFC partenaires du GPE	42,4	41,0	40,1	39,9	38,5
Partenaires du GPE non classés comme PFC	36,1	36,3	36,1	35,2	35,0

Source : Estimation de l'Institut de statistique de l'UNESCO.

Les disparités entre les pays sont toutefois très fortes, les REE oscillant entre 8 et 80 en 2012. Ce ratio était supérieur à 40 dans 26 pays (dont 12 PFC) et à 50 dans huit pays (tableau 2.15). Il est proche de 40 dans la majorité des pays, mais atteint entre 75 et 80 en République centrafricaine et au Malawi. De plus, les moyennes nationales masquent généralement des inégalités régionales ; le REE dépasse largement 80 dans certaines régions de ces pays.

Tableau 2.15 **Ratio élèves par enseignant dans les pays où le REE est supérieur à 50 dans le primaire**

Pays	2008 (ou année la plus proche)	2012 (ou année la plus proche)	Écart (%)
Soudan du Sud	-	50	-
Éthiopie	62	54	-14
Mozambique	64	55	-14
Rwanda	68	59	-12
Tchad	62	61	-2
Malawi	78	74	-6
République centrafricaine	100	80	-20

Source : Compilation du Partenariat mondial sur la base des données de l'Institut de statistique de l'UNESCO, Montréal, http://www.uis.unesco.org.

Au niveau national, on note une augmentation du REE de plus d'un élève par classe au Libéria, en Mauritanie et à Sao Tomé-et-Principe. Ce ratio a baissé dans 36 pays disposant de données et a chuté de plus de 5 points de pourcentage dans huit d'entre eux : Bhoutan, Éthiopie, Mozambique, Népal, République centrafricaine, Rwanda, Tanzanie et Timor-Leste. Certains de ces pays avaient à l'origine des REE très élevés. En République centrafricaine, le REE moyen est passé de 100 en 2008 à 80 en 2012 (les chiffres de 2012 ne reflètent pas l'impact de la crise actuelle). Le REE est passé de 68 à 59 au Rwanda, de 64 à 55 au Mozambique et de 62 à 54 en Éthiopie.

Au cours de la même période, le REE dans le premier cycle du secondaire est généralement resté stable et nettement moins élevé : 22,6 élèves par enseignant en 2012 et 23,1 en 2008 (tableau 2.16). En 2012, le REE dans le premier cycle du secondaire variait entre 8 et 56. Les améliorations ont été les plus sensibles dans certains pays où le REE était très élevé en 2008 ; il a ainsi reculé de 56 à 43 en Érythrée, de 50 à 43 en Éthiopie et de 52 à 37 au Népal.

Le ratio élèves/enseignant dans le premier cycle du secondaire est généralement resté stable et nettement moins élevé : 22,6 élèves par enseignant en 2012 et 23,1 en 2008.

Tableau 2.16 **Ratio élèves par enseignant dans le premier cycle du secondaire**

	2008	2009	2010	2011	2012
Tous les pays en développement partenaires du GPE	23,1	21,6	23,3	23,1	22,6

Source : Estimation de l'Institut de statistique de l'UNESCO.

2.6.2 Augmentation du nombre d'enseignants formés dans les pays en développement partenaires du GPE

L'ISU analyse le nombre d'enseignants formés selon les normes nationales, mais ces normes varient selon les pays et les données ne sont donc pas comparables au niveau international. De plus, les données publiées par l'ISU agrègent la formation initiale et la formation continue, de sorte qu'il est impossible de faire une distinction entre les enseignants ayant reçu une formation initiale et les autres. Malgré ces réserves, la proportion d'enseignants formés fournit des informations sur les conditions d'apprentissage dans les pays en développement partenaires.

Entre 2008 et 2012, le pourcentage d'enseignants formés dans ces pays est passé de 77,5 à 81,3 % dans le cycle primaire et de 72,5 à 77,1 % dans le secondaire (tableau 2.17).

Le pourcentage d'enseignants ayant reçu une formation (initiale ou en cours d'emploi) a augmenté dans les pays en développement partenaires du GPE.

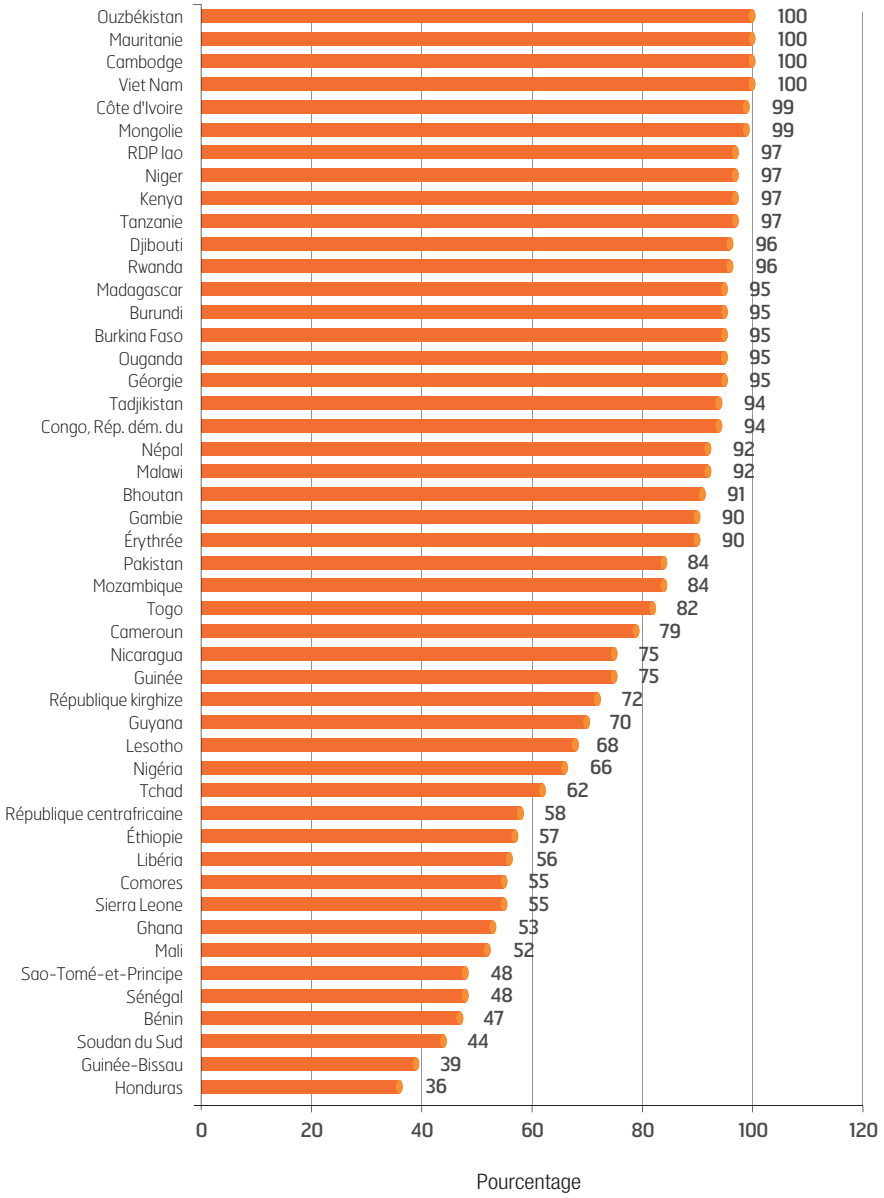
Tableau 2.17 Évolution de la proportion d'enseignants formés, pays en développement partenaires du GPE

Enseignants formés (%)	**2008**	**2009**	**2010**	**2011**	**2012**
Enseignants du primaire formés	77,5	78,1	78,4	79,5	81,3
Enseignants du premier cycle du secondaire formés	72,5	73,1	73,8	75,3	77,1

Source : Compilation du Partenariat mondial sur la base des données de l'Institut de statistique de l'UNESCO, Montréal, http://www.uis.unesco.org.

En 2012, la proportion d'enseignants du primaire formés variait considérablement (entre 36 et 100 %) dans les pays en développement partenaires (figure 2.16). Moins de la moitié des enseignants sont formés au Bénin, en Guinée-Bissau, au Honduras, à Sao Tomé-et-Principe, au Sénégal et au Soudan du Sud.

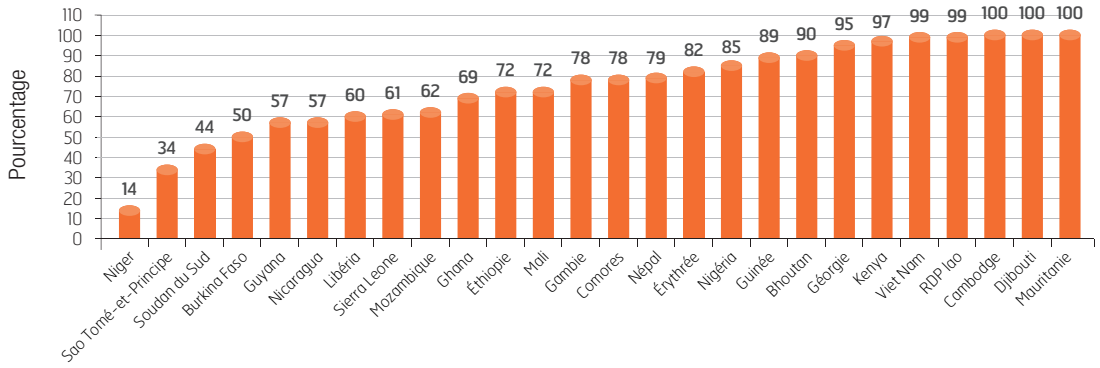
Figure 2.16 Pourcentage d'enseignants du primaire formés, 2012



Source : Compilation du Partenariat mondial sur la base des données de l'Institut de statistique de l'UNESCO, Montréal, http://www.uis.unesco.org.

Une proportion importante de pays ne disposait pas de données sur le premier cycle du secondaire mais, dans les pays où ces données existent, le pourcentage d'enseignants formés varie encore plus que dans le primaire, de 5 à 100 % (figure 2.17).

Figure 2.17 **Pourcentage d'enseignants du premier cycle du secondaire formés, 2012**



Source : Compilation du Partenariat mondial sur la base des données de l'Institut de statistique de l'UNESCO, Montréal, http://www.uis.unesco.org.

2.7 Progrès et enjeux en matière d'accès, d'équité et d'efficience

Malgré les progrès enregistrés en matière de scolarisation dans le pré-primaire et le premier cycle du secondaire, une partie seulement des enfants sont inscrits dans ces cycles et les pays en développement partenaires doivent donc intensifier leurs efforts pour améliorer l'accès à ces niveaux d'éducation.

Les progrès de l'enseignement pré-primaire ont été stimulés par la hausse des inscriptions dans les écoles pré-primaires publiques. Les inscriptions dans l'enseignement pré-primaire restent cependant peu nombreuses dans la majorité des pays en développement partenaires. Dans ces pays, en 2012, un enfant sur quatre avait accès au cycle pré-primaire (un sur cinq dans les PFC), avec de fortes disparités entre pays. La majorité des pays où les taux d'inscription dans le pré-primaire sont élevés, ou en forte augmentation, ont également des taux d'achèvement de l'enseignement primaire supérieurs à 90 % ; les pays en développement partenaires où les taux d'achèvement de l'enseignement primaire sont faibles ont en revanche accordé la priorité à l'amélioration du taux de scolarisation dans le primaire.

Parallèlement, l'achèvement du primaire par un nombre croissant d'enfants a permis de prêter une plus grande attention au premier cycle de l'enseignement secondaire. Les pays sont de plus en plus nombreux à vouloir donner à tous les enfants l'accès à un cycle complet d'éducation de base. En 2012, huit enfants sur dix achevant le primaire ont poursuivi leurs études dans le premier cycle du secondaire tandis que les taux bruts de scolarisation ont gagné 5,6 points de pourcentage, passant de 51,1 % en 2008 à 56,7 % en 2012. Des efforts supplémentaires sont toutefois nécessaires pour éviter les abandons, car les taux d'achèvement restent faibles (42 % en moyenne en 2012 et 37 % dans les PFC).

Des efforts restent à faire pour améliorer l'accès au pré-primaire et au premier cycle de l'enseignement secondaire.

L'efficience interne est également souvent faible dans l'enseignement primaire. Dans les 13 pays en développement partenaires les moins efficaces, les redoublements et les abandons font que six ans d'éducation sont nécessaires pour qu'un enfant entre en 5e année, alors que quatre ans devraient suffire. Dans certains pays, l'augmentation des taux d'admission s'est accompagnée d'une baisse des taux de survie, soulignant ainsi que la rétention mérite plus d'attention pour que les enfants qui entrent à l'école y restent.

Enfin, la parité des sexes s'est améliorée ces dernières années, aussi bien sur les plans de l'accès que de l'achèvement. En 2012, dans les pays en développement partenaires, 89 filles (85 dans les PFC et 96 dans les autres pays) pour 100 garçons ont achevé le cycle primaire. Il va sans dire que l'attention ne devrait pas exclusivement porter sur la parité des sexes : les données des enquêtes auprès des ménages réalisées dans les pays en

L'efficience interne de l'enseignement primaire est également souvent faible dans les pays en développement partenaires du GPE en raison des redoublements et des abandons.

développement partenaires nous rappellent que les disparités en matière de revenu et de situation géographique (urbaine/rurale) sont généralement plus marquées que les disparités entre les sexes. Parmi les enfants de 5 à 15 ans vivant dans des pays en développement partenaires pour lesquels des données récentes issues d'enquêtes MICS sont disponibles, la probabilité de ne jamais avoir été scolarisé était 1,2 fois plus élevée pour les filles que pour les garçons, 2,1 fois plus élevée pour les enfants ruraux que pour les enfants urbains et 3,4 fois plus élevée pour les enfants des familles pauvres que pour les enfants des familles riches.

Les disparités en matière de revenu et de situation géographique (urbaine/rurale) sont généralement plus discriminantes que les disparités entre les sexes, mais leur effet ont également tendance à s'additionner.

L'analyse présentée dans ce chapitre montre également que les sources d'inégalité ont tendance à s'additionner de sorte que certaines catégories de population n'ont presque aucune chance d'achever le cycle primaire. En Afghanistan, au Burkina Faso et au Mozambique, les filles rurales pauvres ont moins d'une chance sur dix d'achever le cycle primaire. Il est donc impératif d'aider les pays à mettre en place des politiques appropriées visant tous les enfants, notamment les plus marginalisés et les plus vulnérables.

La disponibilité des données reste un problème critique dans beaucoup de pays en développement partenaires du GPE.

L'analyse des progrès de l'éducation, qui forme un préalable à l'élaboration et à la mise en œuvre de politiques appropriées, doit reposer sur des données récentes et de qualité. Malheureusement, le manque de données reste un problème pressant dans de nombreux pays en développement partenaires, comme en atteste l'absence d'importants indicateurs sur les résultats, la prestation de services et les financements dans les données publiées par l'ISU. L'absence de données systématiques sur l'apprentissage est particulièrement inquiétante dans les pays en développement confrontés à une crise de l'éducation. Pour améliorer la situation, le Partenariat mondial a travaillé en collaboration étroite avec le Comité de réflexion sur la métrique des apprentissages. L'attention s'est concentrée sur le besoin de renforcer les systèmes d'évaluation des acquis scolaires afin d'améliorer les politiques éducatives et, à terme, l'apprentissage. Une proposition prometteuse de création d'une Plateforme internationale sur l'évaluation de l'apprentissage, qui pourrait fournir une aide financière et technique à des évaluations régionales et nationales de l'apprentissage, est à l'étude.

Le besoin urgent d'améliorer le corpus de données dans le cadre de l'élaboration des politiques éducatives est illustré par le fait que près de la moitié des plans sectoriels de l'éducation des pays en développement partenaires ne comprennent pas d'analyse sectorielle et que près d'un quart d'entre eux ne sont pas dotés de cadres de résultats détaillés. La stratégie de collecte d'informations du GPE entend résoudre ces problèmes chroniques en accordant une plus grande attention aux données dans le nouveau modèle de financement. Mais la communauté éducative doit intensifier ses efforts pour combler les lacunes existant dans les données. Il est essentiel d'investir dans le recueil des données pour éclairer les politiques et faire en sorte qu'elles soient les plus efficaces possible pour offrir à tous les enfants l'éducation qui leur est nécessaire.

Crédit photo : **GPE/Deepa Srikantaiah**