

RAPPORT MONDIAL DE SUIVI SUR L'ÉDUCATION

2021/2

# Les acteurs non étatiques dans l'éducation

## QUI DÉCIDE ? QUI EST PERDANT ?

unesco

Objectifs mondiaux de développement durable

Rapport mondial de suivi sur l'éducation

RAPPORT MONDIAL DE SUIVI SUR L'ÉDUCATION

2021/2

# Les acteurs non étatiques dans l'éducation

QUI DÉCIDE ? QUI EST PERDANT ?

La présente licence s'applique exclusivement aux textes de ce *Rapport*. Pour l'utilisation des images, une demande d'autorisation préalable est nécessaire auprès de l'UNESCO.

L'UNESCO est un éditeur en libre accès et toutes les publications sont disponibles gratuitement en ligne, par le biais du dépôt documentaire de l'UNESCO. Toute commercialisation des publications par l'UNESCO est destinée à couvrir les coûts réels nominaux d'impression ou de copie du contenu sur papier ou CD, et de distribution. Il n'y a aucun but lucratif.

Citation suggérée : Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO), *Rapport mondial de suivi sur l'éducation 2021/2 – Les acteurs non étatiques dans l'éducation : Qui décide ? Qui est perdant ?* (Paris, 2021).

Titre original: *Global Education Monitoring Report 2021/2 Non-state actors in education: Who chooses? Who loses?*

@UNESCO, 2022
Deuxième édition
Publié en 2021 par l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture
7, Place de Fontenoy, 75352 Paris 07 SP, France

Composition : l'UNESCO
Création graphique : Optima Graphic Design Consultants Ltd
Mise en page : Optima Graphic Design Consultants Ltd

Photographie de couverture : Jaap Joris Vens/ Super Formosa Photography
Légende : *Différents chemins pour aller à l'école, Pays-Bas.*

Illustrations : Housatonic SRL Unipersonale
Dessins : Julio Carrión Cueva (Karry) et Miguel Morales Madrigal

Supports infographiques : Housatonic SRL Unipersonale

Traduit par Strategic Agenda

ISBN : 978-92-3-200267-9
ISSN : 2618-0685
https://doi.org/10.54676/NKTH2832

Le présent *Rapport* est publié en libre accès sous la licence Attribution-ShareAlike 3.0 IGO (CC-BY-SA 3.0 IGO) (http://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/igo/). Les utilisateurs du contenu de la présente publication s'engagent à respecter les conditions d'utilisation de l'archive ouverte de l'UNESCO (http://fr.unesco.org/open-access/terms-use-ccbysa-fr).

La présente licence s'applique exclusivement au contenu de ce *Rapport*. L'utilisation de tout contenu n'étant pas clairement identifié comme appartenant à l'UNESCO devra faire l'objet d'une demande d'autorisation préalable auprès de l'UNESCO, par voie électronique (publication.copyright@unesco.org) ou postale (UNESCO Publishing, 7, place de Fontenoy, 75352 Paris 07 SP France).

Le présent *Rapport* ainsi que tous les documents connexes peuvent être téléchargés à l'adresse suivante : Bit.ly/2021gemreport

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'objectif de développement durable (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.

# Qui décide ?
# Qui est perdant ?

## BREF RÉSUMÉ

Le rôle des acteurs non étatiques ne se limite pas à la prestation de services éducatifs, il s'étend aussi aux interventions menées à différents niveaux d'éducation et au sein de diverses sphères d'influence. Parallèlement à son examen des progrès accomplis en vue de la réalisation de l'ODD 4 – examen qui porte notamment sur les nouvelles données probantes relatives à l'impact de la pandémie de COVID-19 – le *Rapport mondial de suivi sur l'éducation 2021/2* exhorte les gouvernements à considérer l'ensemble des établissements, des élèves et des enseignants comme faisant partie d'un système unique. Les normes, les données, les mesures incitatives et la redevabilité doivent aider les gouvernements à protéger, à respecter et à faire valoir le droit à l'éducation de tous, tout en gardant à l'esprit les privilèges et l'exploitation. Si l'enseignement financé par des fonds publics ne doit pas nécessairement être dispensé par le système public, les disparités des processus éducatifs, les résultats des élèves et les conditions de travail des enseignants doivent toutefois être abordés. Plutôt que d'être protégées à tout prix par le secret commercial, l'efficacité et l'innovation devraient être diffusées et pratiquées par tous. Pour y parvenir et faire barrage aux intérêts particuliers, il convient de préserver la transparence et l'intégrité des processus d'élaboration des politiques publiques relatives à l'éducation.

L'appel au ralliement du *Rapport – Qui décide ? Qui est perdant ?* – invite les décideurs à remettre en question leurs relations avec les acteurs non étatiques au regard de leurs choix fondamentaux : entre la liberté de choix et l'équité ; entre l'encouragement des initiatives et la définition de normes ; entre des groupes de population aux moyens et besoins différents ; entre leurs engagements immédiats souscrits dans le cadre de l'ODD 4 et ceux qui doivent être réalisés progressivement (par exemple, l'éducation postsecondaire) ; ainsi qu'entre l'éducation et d'autres secteurs sociaux.

**350 millions d'enfants** sont éduqués par des acteurs non étatiques

Le cinquième *Rapport mondial de suivi sur l'éducation* s'appuie sur deux outils en ligne : PEER, une ressource de dialogue politique recensant et décrivant les activités et réglementations non étatiques au sein des systèmes éducatifs à l'échelle mondiale ; et VIEW, un nouveau site Web regroupant différentes sources et fournissant des estimations sur les taux de réussite dans le temps.

L'UNESCO est l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture. Elle a pour mission d'instaurer la paix par la coopération internationale en matière d'éducation, de science, et de culture. Elle estime que les populations ne peuvent y apporter leur soutien de façon durable et sincère uniquement au moyen des dispositions politiques et économiques. La paix doit être fondée sur le dialogue et la compréhension mutuelle, ainsi que sur la solidarité intellectuelle et morale de l'humanité. L'UNESCO conçoit à cette fin des outils éducatifs ainsi que des programmes culturels et scientifiques qui visent à renforcer les liens entre les nations, aider les pays à adopter des normes internationales, favoriser la libre circulation des idées et encourager le partage des connaissances.

unesco

**Les guerres prenant naissance dans l'esprit des hommes et des femmes, c'est dans leur esprit que doivent être élevées les défenses de la paix**

# Avant-propos

Le thème du *Rapport mondial de suivi sur l'éducation* de cette année résonne avec mon propre parcours de vie. En effet, je suis moi-même le fruit d'une combinaison de choix personnels ainsi que de l'enseignement public et privé. J'ai commencé ma scolarité dans une école préprimaire et primaire non étatique avant d'intégrer une école secondaire publique en Sierra Leone. J'ai ensuite poursuivi mes études aux États-Unis dans plusieurs universités privées de renom, à la suite de quoi j'ai eu la possibilité de rejoindre une multinationale en tant que chercheur au Kenya. Aujourd'hui, je fais appel à l'ensemble de ces expériences diverses et variées dans le cadre de mes fonctions au sein du Gouvernement de Sierra Leone, dans les domaines de l'éducation et de l'innovation.

En tant que ministre, j'ai une vision d'ensemble claire des activités étatiques et non étatiques dans le secteur de l'éducation. Je me réjouis ainsi du fait que ce *Rapport* met en lumière les approches de gouvernance des systèmes du monde entier. Il reconnaît que les distinctions entre les secteurs public et privé sont de plus en plus floues, rendant, par conséquent, les arguments fondés sur une dichotomie nette entre les deux moins pertinents.

J'estime qu'en tant que Directeur du Département national de l'Innovation mon objectif est de faciliter et de soutenir un écosystème national dynamique en matière d'innovation et d'entrepreneuriat qui serve tous les acteurs de l'éducation en Sierra Leone. C'est une idée que l'on retrouve d'ailleurs dans l'appel que lance ce *Rapport* : faire en sorte que tous les acteurs – étatiques et non étatiques – puissent travailler ensemble afin de construire un système éducatif efficace, dynamique et équitable, pour le bien de tous. En ce sens, le présent *Rapport* reflète mes pensées lorsqu'il encourage les gouvernements à mettre en place des conditions favorables et des espaces permettant à une variété d'acteurs d'interagir, de se coordonner et de coopérer. Il y a en outre beaucoup à gagner du renforcement des connaissances et des compétences de l'ensemble des parties prenantes.

La vérité est que les systèmes publics doivent innover pour rester pertinents, ce qui nécessite d'adopter une nouvelle façon de penser. La première chose que nous avons faite lorsque j'ai commencé à travailler dans le système d'éducation publique a été de mettre au point un nouveau cadre relatif aux programmes d'études qui soit adapté au XXIe siècle. Nous avons développé plusieurs modules de formation à l'intention des enseignants en nous fondant sur les besoins réels. Le présent *Rapport* encourage tous les pays à entreprendre des mesures similaires. Les systèmes de développement des compétences qui sont alimentés par les contributions des gouvernements, des employeurs et des travailleurs eux-mêmes ont beaucoup plus de chances de rester en adéquation avec les dynamiques du marché du travail.

Toute personne travaillant dans le secteur public sait que l'enseignement public est une institution traditionnelle qui, par définition, n'est pas facile à réformer. Cependant, avec la numérisation et la mondialisation rapides et effrénées, les systèmes éducatifs sont forcés de s'adapter et de garder le rythme – ce qui peut d'ailleurs leur être très profitable. Les partenariats avec le secteur privé peuvent contribuer à mobiliser des ressources et des compétences dans tous les domaines et encourager les initiatives susceptibles d'accélérer les progrès à un rythme que les gouvernements ne pourraient sans doute pas atteindre seuls. Nous avons par exemple récemment distribué des tablettes aux administrateurs pour les aider à surveiller les notes, l'assiduité ainsi que les budgets. Par ailleurs, nous disposons de données de recensement scolaire de 2015 à aujourd'hui, entièrement numérisées, que nous consultons afin d'identifier les groupes laissés de côté. Tous ces éléments renforcent notre capacité à avoir un impact à plus grande échelle dans le secteur public.

Beaucoup de nos initiatives seraient restées de simples idées si nous n'avions pas bénéficié de financements. Néanmoins, comme le rappelle ce *Rapport*, il convient de rester prudent et de ne pas courir après l'argent. À quels intérêts stratégiques nos partenaires donnent-ils la priorité ? Leur soutien s'aligne-t-il sur les priorités du gouvernement, évite-t-il les doubles emplois ou les distractions, sera-t-il adapté à l'évolution de nos besoins ? Nous devons ainsi tous prêter attention aux questions posées dans les recommandations. « Qui décide ? » nous demande-t-on. Ce n'est pas toujours clair. « Qui est perdant ? » interroge le *Rapport*. « Pourquoi sont-ce toujours les mêmes groupes ? »

De nombreuses personnes prétendent que les acteurs non étatiques ne jouent pas ou ne devraient pas jouer un rôle dans l'éducation aujourd'hui. Le présent *Rapport* montre qu'ils le font déjà et qu'ils continueront de le faire. L'éducation est une question d'avenir. Que vous soyez dans le secteur privé ou public, je vous encourage à lire les recommandations du *Rapport mondial de suivi sur l'éducation 2021/2* afin de rester au fait de la vision qu'il propose pour le progrès.



Dr David Moinina Sengeh
Ministre de l'éducation de base et de l'enseignement secondaire supérieur et
Directeur du Département national de l'Innovation, Sierra Leone
Président du Conseil consultatif du *Rapport mondial de suivi sur l'éducation*

# Remerciements

La rédaction de ce *Rapport* n'aurait pas pu aboutir sans les précieuses contributions de nombreuses personnes et institutions. L'équipe du *Rapport mondial de suivi sur l'éducation* (*Rapport GEM*) tient à les remercier pour leur soutien ainsi que pour le temps et l'énergie qu'ils y ont consacrés.

Nous souhaitons aussi mentionner les inestimables contributions des membres du Conseil consultatif du *Rapport GEM* et de son président, David Sengeh. Nous adressons par ailleurs nos remerciements à nos dévoués donateurs, dont le soutien financier a rendu possible la production du *Rapport GEM*.

Nous tenons à souligner le rôle de l'UNESCO ainsi que son leadership. Nous sommes très reconnaissants envers toutes les personnes, divisions et unités du siège de l'UNESCO, entre autres au Secteur de l'éducation et au Bureau de la gestion des services de soutien, qui ont facilité notre travail au quotidien. Nous souhaitons également évoquer la participation essentielle de l'Institut de statistique de l'UNESCO, qui a mis ses données à notre disposition. Nous tenons à remercier Silvia Montoya, sa directrice, ainsi que son personnel dévoué pour leur étroite collaboration, notamment dans le cadre de notre partenariat portant sur la Base de données mondiale sur les inégalités dans l'éducation ainsi que du Groupe de coopération technique sur les indicateurs de l'ODD 4 – Éducation 2030, en particulier lors du processus d'élaboration de critères de référence nationaux en vue de la réalisation de l'ODD 4. Nos remerciements vont en outre à nos collègues du réseau des bureaux régionaux et de terrain de l'UNESCO.

L'équipe du *Rapport GEM* tient à remercier les chercheurs qui ont produit les documents de référence qui ont permis d'étayer les analyses du *Rapport* : Desiree Acholla, Philip G. Altbach, Fabian Barch, Jörg Baten, Karina Batthyány, Hélène Binesse, Xavier Bonal, Francesca Bonomelli Carrasco, Federico Bruno, Dana Brakman Reiser, Mark Bray, Anne Campbell, Alejandro Caravaca, Sebastian Cherng, Lee Crawfurd, Martial Dembélé, Hans de Wit, Jonas Edlund, Brent Edwards, Clara Fontdevila, Ulrike Hanemann, Susannah Hares, Marie-France Lange, Thibaut Lauwerier, Daniel C. Levy, Arvid Lindh, Rita Locatelli, Mohammad Naeim Maleki, Zachariah Mampilly, Tatiana Mikhaylova, Christopher Millora, Adriana Morales-Perlaza, Lara Patil, Valentina Perrotta, Annie Rappeport, Serena Rossignoli, Robin Shields, Renu Singh, Geneviève Sirois, Malini Sivasubramanian, Vanessa Sperduti, James Stanfield, Wondwosen Tamrat, Antoni Verger, Qingru Wang, Anthony Welch, Quentin Wodon et Adrián Zancajo.

Nous témoignons notre reconnaissance aux institutions, ainsi qu'à leur personnel de recherche, pour les documents de référence dont ils sont à l'origine : L'université Otto-Friedrich de Bamberg (Annette Scheunpflug et Mark Wenz en collaboration avec Jean Kasereka Lutswamba, Samuel Mutabazi, Frederick Njobati, Claude Ernest Njoya, Christine Nyiramana, Onja Raharijaona et Mimii Brown Rubindamayugi), Cambridge Education (Sophie Archambault et Sabine Kube-Barth), Initiative mondiale pour les droits économiques, sociaux et culturels (Sylvain Aubry et Meredith Galloway), l'Association internationale pour l'évaluation du rendement scolaire (Diego Cortés, Yuan-Ling Liaw, Mojca Rožman et Rolf Strietholt), Network of Education Policy Centers (Lana Jurko et Raffaella d'Apolito), la Fondation nationale pour la recherche en éducation (Katarzyna Kubacka, Ahmad Jawad Asghar, Jenny Price, Gustavo Lopes et Shannon Lindsey), Al Qasimi Foundation for Policy Research (Marvin Erfurth, Janaan Farhat et Natasha Ridge), l'Initiative pour le droit à l'éducation (Frank Adamson et Delphine Dorsi), SIL Africa Learning & Development (Manasseh Wekundah et Barbara Trudell), Street Child, l'université d'East Anglia (Anna Robinson-Pant) et l'université de Glasgow (Yulia Nesterova et Queralt Capsada-Munsech). Nous sommes également reconnaissants du soutien apporté par l'Institute for Health Metrics and Evaluation (Joseph Dieleman, Emmanuela Gakidou, Hussain Jafari, Emilie Maddison, Angela Micah, Erin Mullany, Trang Nguyen, Aislyn Orji, Ian Pollock, Goli Tsakalos).

Nous saluons le travail du Groupe d'amis du *Rapport GEM*, qui, à notre demande, a accompli la délicate tâche de formuler des commentaires sur la version provisoire des recommandations. Nous ne citerons pas leurs noms dans la mesure où leurs avis n'ont pas été entièrement partagés.

Un groupe d'experts indépendants a fourni de précieux commentaires sur la version provisoire de la partie thématique du *Rapport GEM*. Nous remercions Stephen Ball, Gregory Elacqua, Maria Marta Ferreyra, Pooja Gianchandani, Harry Patrinos, Nirmala Rao et Antoni Verger pour leurs contributions. Prachi Srivastava a participé à l'élaboration du document de réflexion qui a inspiré la rédaction de la note de cadrage de ce *Rapport*.

Nous remercions tout particulièrement les boursiers du *Rapport GEM* soutenus par l'organisation Foundation to Promote Open Society :
Nicolás Buchbinder, Elizabeth Buckner et Wei Zhang (cohorte de 2020) ; Leena Bhattacharya, Fernanda Gándara, Emmanuel Manyasa, Muhammad Afzan Munir, Saba Saeed et Danqing Yin (cohorte de 2021).

Ce *Rapport* a été corrigé par Andy Quan, que nous remercions pour son inlassable travail.

Nous souhaitons de plus remercier les personnes qui ont participé à sa conception, sa production, son impression et sa traduction au sein et en dehors de l'UNESCO, notamment Rebecca Brite, Erin Crum, Julio Carrión Cueva (Karry), Isabelle Hannebicque, Miguel Morales Madrigal, Housatonic SRL Unipersonale (Cecilia Negri, Elena Vasumini), Optima et Strategic Agenda.

Nous remercions tout particulièrement Arete Stories, Dean Swift, di:ga et Rooftop pour leur soutien à la diffusion du *Rapport GEM*, ainsi que l'UNICEF et Save the Children pour les nombreuses photos qu'ils nous ont fournies. Merci à Blossom (Alberto Zanardo), HiTeki (Hossein Aghvami) et Interactive Things (Gerhard Bliedung, Christian Siegrist et Benjamin Wiederkehr) pour leur soutien à la conception et au développement Web du *Rapport GEM*.

Enfin, nous tenons à remercier les consultants et stagiaires de l'équipe du *Rapport GEM* pour leurs considérables contributions : Ritika Agarwal, Marie Renée Andreescu, Moussa Garba, Sun Min Lee, Aziah-Katiana Tan et Jieyu Wang. Merci aussi aux étudiants de l'université Paris 1 Panthéon-Sorbonne, École d'économie de la Sorbonne, qui ont contribué à l'élaboration des profils de pays : Camila Araceli Maciel, Manuel Esteban Arias et Jakob Hannerz.

## *Équipe du Rapport mondial de suivi sur l'éducation*

*Directeur :* Manos Antoninis

Daniel April, Bilal Barakat, Marcela Maria Barrios Rivera, Madeleine Barry, Katherine Black, Nicole Bella, Celia Eugenia Calvo Gutierez, Daniel Caro Vasquez, Anna Cristina D'Addio, Dimitra Dafalia, Dmitri Davydov, Francesca Endrizzi, Constanza Ginestra, Chandni Jain, Priyadarshani Joshi, Maria-Rafaela Kaldi, Josephine Kiyenje, Craig Laird, Katie Lazaro, Kate Linkins, Camila Lima De Moraes, Kassiani Lythrangomitis, Anissa Mechtar, Claudine Mukizwa, Yuki Murakami, Manuela Pombo Polanco, Judith Randrianatoavina, Kate Redman, Maria Rojnov, Laura Stipanovic, Ulrich Janse van Vuuren, Juliana Zapata, Lema Zekrya et Jiaheng Zhou.

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 coordonnée et soutenue par l'UNESCO.


Australian Aid

Bill & Melinda Gates foundation

Canada

Ministère de l'Europe et des Affaires étrangères
Liberté
Égalité
Fraternité

Federal Ministry for Economic Cooperation and Development

Irish Aid
Rialtas na hÉireann
Government of Ireland

Italian Development Cooperation
Ministry of Foreign Affairs and International Cooperation

mastercard foundation

OPEN SOCIETY FOUNDATIONS

Norwegian Ministry of Foreign Affairs

Sida
SWEDISH INTERNATIONAL DEVELOPMENT COOPERATION AGENCY

Schweizerische Eidgenossenschaft
Confédération suisse
Confederazione Svizzera
Confederaziun svizra

**Swiss Agency for Development and Cooperation SDC**

UKaid
from the British people

UNGEI
United Nations Girls' Education Initiative

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
Adresse électronique : gemreport@unesco.org
Tél. : +33 1 45 68 07 41
www.unesco.org/gemreport


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/

***Série des Rapports mondiaux de suivi sur l'éducation***

2021/2 *Les acteurs non étatiques dans l'éducation Qui décide ? Qui est perdant ?*
2020 *Inclusion et éducation : Tous sans exception*
2019 *Migration, déplacement et éducation : Bâtir des ponts, pas des murs*
2017/8 *Rendre des comptes en matière d'éducation : Tenir nos engagements*
2016 *L'éducation pour les peuples et la planète : Créer des avenirs durables pour tous*

***Rapports mondiaux de suivi sur l'Éducation pour tous***

2015 *Éducation pour tous 2000-2015 : Progrès et défis*
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 d'ici à 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


Bref résumé ..... v
Avant-propos ..... vii
Remerciements ..... viii
Table des matières ..... xi

**Les acteurs non étatiques dans l'éducation** 1

**Messages clés** ..... 2

**CHAPITRE 1. Introduction** ..... 5
L'éducation est à la fois un bien public et un bien privé ..... 8
Le droit à l'éducation implique des droits et des libertés ..... 8
Un fort soutien de l'éducation publique ..... 9
Divers arguments alimentent le débat concernant la prestation non étatique de services éducatifs ..... 10
Des idées reçues sur les acteurs étatiques et non étatiques du secteur de l'éducation prévalent ..... 15
Guide du *Rapport* ..... 20
Recommandations ..... 21

**CHAPITRE 2. Offre** ..... 29
La scolarisation dans les écoles non étatiques est en hausse ..... 31
Les écoles publiques et privées diffèrent dans l'accueil des étudiants et des ressources disponibles ..... 39
L'incidence des écoles non étatiques sur les résultats des élèves et de l'ensemble du système est contestée ..... 46
Les acteurs non étatiques offrent des biens et services éducatifs autres que la scolarisation ..... 53
Conclusion ..... 61

**CHAPITRE 3. Gouvernance et réglementation** ..... 63
La gouvernance du système éducatif est la plupart du temps fragmentée ..... 66
Les réglementations sont insuffisamment axées sur l'équité et la qualité ..... 74
Les réglementations souffrent fréquemment de défauts de mise en œuvre ..... 86
Les réglementations relatives au soutien scolaire privé sont généralement insuffisantes ..... 89
Conclusion ..... 91

**CHAPITRE 4. Finances** ..... 93
Les gouvernements financent les prestataires non étatiques de façon directe et indirecte ..... 95
Les ménages sont confrontés à des choix difficiles et des charges considérables ..... 99
Les donateurs hésitent à apporter leur soutien aux prestataires de services éducatifs à but lucratif ..... 107
Le rôle des activités philanthropiques et des entreprises dans le secteur de l'éducation évolue ..... 110
Conclusion ..... 113

**CHAPITRE 5. Influence** ..... 115
Les réseaux défendent des visions concurrentes quant au rôle des acteurs non étatiques dans l'éducation ..... 117
Le secteur privé exerce une forte influence sur l'éducation ..... 124
Les organisations et fondations internationales ont une influence particulière ..... 126
Conclusion ..... 131

**CHAPITRE 6. Éducation et protection de la petite enfance** ..... 133
Les acteurs non étatiques dirigent les services éducatifs et de protection destinés aux enfants de moins de 3 ans ..... 136
Les acteurs non étatiques sont plus nombreux dans le domaine de l'enseignement préscolaire que dans celui de l'enseignement de base ..... 138
Les services non étatiques posent des problèmes de gouvernance et de réglementation ..... 143
L'offre non étatique est financée de différentes manières ..... 149
Les acteurs non étatiques innovent et plaident en faveur de l'éducation et de la protection de la petite enfance ..... 152
Conclusion ..... 154

**CHAPITRE 7. Enseignement supérieur ..... 157**
Plus d'un étudiant de l'enseignement supérieur sur trois fréquente un établissement non étatique ..... 159
La réglementation de l'enseignement supérieur non étatique varie ..... 169
Les modalités de financement ont des répercussions sur la qualité et l'équité ..... 173
Les acteurs non étatiques influencent l'enseignement supérieur au moyen de multiples mécanismes ..... 177
Conclusion ..... 179

**CHAPITRE 8. Enseignement technique et professionnel et éducation pour adultes ..... 181**
En plus du domaine des compétences de base, les acteurs non étatiques monopolisent le secteur de l'enseignement technique et professionnel ..... 183
La gestion conjointe des systèmes de développement des compétences avec les acteurs non étatiques est complexe ..... 188
Conjuguer intelligemment les financements étatiques et non étatiques favorise le développement optimal des compétences ..... 191
Les acteurs non étatiques jouent un rôle important dans l'apprentissage et l'éducation des adultes ..... 194
Conclusion ..... 199

Suivi de l'éducation dans le cadre des objectifs de développement durable 201

**CHAPITRE 9. Introduction ..... 203**
Les pays ont soumis des critères de référence nationaux en vue de la réalisation de l'ODD 4 ..... 205
La COVID-19 a eu des répercussions sur les perspectives de réalisation de l'ODD 4 ainsi que sur les outils de suivi des progrès ..... 207
Le cadre de suivi de l'ODD 4 continue de s'élargir ..... 210
Guide de la partie consacrée au suivi ..... 211

**CHAPITRE 10. Enseignement primaire et secondaire ..... 213**
Accès ..... 214
Point clé 10.1 : En quoi les facteurs liés à la demande font-ils obstacle à la scolarisation universelle ? ..... 218
Apprentissage ..... 220
Point clé 10.2 : L'apprentissage ne progresse pas de manière linéaire ..... 230
COVID-19 ..... 232
L'apprentissage des élèves est compromis par la fermeture prolongée des écoles ..... 235
Des mesures correctives sont nécessaires pour soutenir les élèves défavorisés ..... 238

**CHAPITRE 11. Petite enfance ..... 241**
Point clé 11.1 : La protection et l'éducation de la petite enfance commencent dès la naissance ..... 247
COVID-19 ..... 250

**CHAPITRE 12. Enseignement technique, professionnel et supérieur et éducation pour adultes ..... 253**
Enseignement et formation techniques et professionnels ..... 254
Enseignement supérieur ..... 257
Point clé 12.1 : De nombreuses familles rencontrent des difficultés à rembourser leur dette étudiante ..... 259
Éducation des adultes ..... 261
Point clé 12.2 : Les centres d'apprentissage communautaires se sont multipliés dans de nombreux pays ..... 264
Point clé 12.3 : Le congé d'études a pour but de promouvoir l'éducation pour adultes dans les pays à revenu élevé ..... 266
COVID-19 ..... 268

**CHAPITRE 13. Compétences nécessaires au travail ..... 273**
Point 13.1 : La pensée computationnelle constitue une composante importante de l'alphabétisation numérique ..... 277
COVID-19 ..... 279

**CHAPITRE 14. Équité ..... 281**
Point clé 14.1 : Le niveau de richesse des ménages ne permet pas d'appréhender toutes les dimensions de la pauvreté ..... 288
Point clé 14.2 : De nombreux enfants fréquentent des écoles contrôlées par des rebelles – parfois tout au long de leur scolarité ..... 289
Point clé 14.3 : De plus en plus de données sont disponibles sur le nombre d'enfants recevant un enseignement dans leur langue maternelle ..... 293
COVID-19 ..... 297

**CHAPITRE 15. Alphabétisme et numératie ..... 301**
Point clé 15.1 : Les compétences de base en calcul stagnent chez les populations les plus pauvres d'Afrique depuis des décennies ..... 307
COVID-19 ..... 309

**CHAPITRE 16. Développement durable et citoyenneté mondiale ..... 313**
Point clé 16.1 : L'éducation aux effets des changements climatiques a pour but d'aider les populations à y faire face ainsi qu'à les atténuer ..... 319
COVID-19 ..... 323

**CHAPITRE 17. Établissements scolaires et cadres d'apprentissage ..... 325**
Point clé 17.1 : Les emplois du temps scolaires font partie de l'environnement d'apprentissage et ont une influence sur les résultats ..... 332
Point clé 17.2 : Le dépassement des normes minimales n'empêche pas certaines infrastructures scolaires d'être inadéquates et de se détériorer ..... 334
COVID-19 ..... 337

**CHAPITRE 18. Bourses d'études ..... 339**
Point clé 18.1 : Les flux d'aide sous forme de bourses d'études se concentrent de moins en moins ..... 343
COVID-19 ..... 347

**CHAPITRE 19. Les enseignants ..... 351**
Point clé 19.1 : De nombreux enseignants sont formés et qualifiés, mais pas pour la matière qu'ils enseignent ..... 358
COVID-19 ..... 362

**CHAPITRE 20. L'éducation dans les autres ODD ..... 365**
Les améliorations énergétiques et infrastructurelles favorisent l'éducation ..... 367
L'éducation contribue à la réalisation des objectifs en matière d'énergie et de développement durable ..... 368
Conclusion ..... 371

**CHAPITRE 21. Suivi des finances ..... 373**
Dépenses publiques ..... 375
Point clé 21.1 : Pour financer l'éducation, les pays pauvres doivent accroître leurs recettes fiscales ..... 378
Point clé 21.2 : Les dépenses d'éducation doivent être axées sur l'équité ..... 382
Dépenses liées à l'aide ..... 385
Dépenses des ménages ..... 397

**Annexes**
Tableaux statistiques ..... 401
Tableaux relatifs à l'aide ..... 469
Glossaire ..... 478
Abréviations ..... 481
Références ..... 484



# Les acteurs non étatiques dans l'éducation



# MESSAGES CLÉS

### Les acteurs non étatiques sont impliqués dans tous les aspects de l'éducation.

En d'autres termes, sans les acteurs non étatiques, l'éducation de 350 millions d'enfants supplémentaires relèverait de la responsabilité de l'État. L'implication de ces acteurs n'est cependant pas sans incidence – notamment sur les manuels scolaires utilisés, sur la nourriture proposée dans les cantines, sur le soutien supplémentaire mis à disposition et sur les compétences enseignées.

### L'éducation publique bénéficie d'un soutien populaire.

Dans 34 pays à revenu intermédiaire et élevé, trois personnes sur quatre préféreraient que les dépenses publiques consacrées à l'éducation soient plus importantes. Ce soutien augmente proportionnellement au degré d'inégalité du pays considéré. Près de neuf personnes sur dix pensent que l'éducation doit être principalement publique.

### Ce soutien s'est toutefois progressivement érodé dans plusieurs pays à revenu faible et intermédiaire.

Dans les endroits où les écoles publiques se sont raréfiées et où leur qualité s'est détériorée, de nombreuses familles ont tout simplement cessé d'y envoyer leurs enfants. La part des établissements privés dans le monde a augmenté de 7 points de pourcentage en une dizaine d'années : elle est passée à 17 % en 2013 dans l'enseignement primaire et à 26 % en 2014 dans l'enseignement secondaire. Elle est restée plus ou moins la même depuis lors. En Asie centrale et en Asie du Sud, la part des inscriptions dans des établissements privés est de 36 % dans l'enseignement primaire et de 48 % dans l'enseignement secondaire.

### L'enseignement public n'est pas gratuit.

Les ménages représentent 30 % des dépenses totales consacrées à l'éducation dans le monde et 39 % dans les pays à revenu faible et intermédiaire de la tranche inférieure. Cela s'explique en partie par le fait que les familles les plus riches tentent de donner un avantage compétitif à leurs enfants. Une grande partie de ces dépenses est néanmoins consacrée à l'enseignement préscolaire, primaire et secondaire, que les gouvernements s'étaient engagés à dispenser gratuitement. Environ 8 % des familles contractent des emprunts pour payer les frais de scolarité. Ce chiffre passe à 12 % dans les pays à faible revenu et à au moins 30 % en Haïti, au Kenya, en Ouganda et aux Philippines.

### L'enseignement public est rarement inclusif.

De nombreux systèmes d'éducation publique ne parviennent pas à prévenir la stratification et la ségrégation. Un indice de diversité sociale dans les écoles, basé sur les données du Programme international pour le suivi des acquis des élèves, a révélé que l'Argentine, le Brésil, le Chili et le Mexique présentaient des niveaux élevés comparables de stratification en 2018, bien que seul le Chili ait fait l'objet de critiques pour la part élevée d'établissements privés dans son système éducatif.

### Les services éducatifs dispensés par différents types de prestataires s'équivalent.

Des données provenant de 30 pays à revenu faible et intermédiaire montrent qu'une fois les caractéristiques du ménage prises en compte, l'avantage présumé de la fréquentation d'un établissement privé chute de 50 % à 67 %. D'après un échantillon de 49 pays, les ménages les plus riches sont presque dix fois plus susceptibles que les ménages pauvres de fréquenter une école privée. En outre, les parents qui sont en mesure de choisir l'école que fréquentent leurs enfants le font suivant leurs croyances religieuses, pour des raisons pratiques et en fonction des caractéristiques démographiques des élèves plutôt que de la qualité d'enseignement, sur laquelle ils disposent rarement d'informations suffisantes.

### Les capacités de réglementation, de suivi et d'application des normes sont généralement faibles aux endroits où il y en a le plus besoin.

L'analyse de 211 systèmes éducatifs pour les besoins du site Web de l'outil Profiles for Enhancing Education Reviews (PEER) montre que les réglementations tendent à porter sur l'enregistrement, l'approbation ou l'octroi de licences (98 %), la certification des enseignants (93 %), les infrastructures (80 %) et le nombre d'élèves par enseignant (74 %). Elles portent beaucoup plus rarement sur la qualité ou l'équité : 67 % d'entre elles réglementent l'établissement des frais de scolarité, 55 % appliquent des mesures pour prévenir les procédures d'admission sélectives des élèves dans les écoles non étatiques, 27 % interdisent la réalisation de bénéfices et seulement 7 % prévoient des quotas pour favoriser l'accès des groupes défavorisés. Le soutien scolaire privé n'est pas réglementé dans 48 % des pays et n'est réglementé que dans le cadre de la législation commerciale dans 11 % des pays.

### La présence des acteurs non étatiques est encore plus forte dans l'éducation de la petite enfance, dans l'enseignement technique et supérieur, ainsi que dans l'éducation pour adultes.

Et ce, parfois au détriment de l'équité et de la qualité. Le coût habituellement supérieur de l'offre non étatique dans l'éducation de la petite enfance et de l'enseignement supérieur met en exergue la surreprésentation des élites urbaines. Aux États-Unis, un lien a été établi entre les universités qui cherchent à maximiser leurs profits et la baisse des résultats des étudiants. Les institutions qui proposent des formations privées sur des marchés concurrentiels ou dans le cadre de systèmes de développement des compétences, à l'image du programme de prêts TVET FEE-HELP en Australie et de la National Skill Development Corporation en Inde, ont été contraintes de repenser leurs processus de redevabilité et de suivi afin d'accroître la qualité de leurs services et d'améliorer leurs résultats en matière d'employabilité.

### Les gouvernements doivent partir du principe que les établissements scolaires, les étudiants et les enseignants font partie d'un seul système.

Les normes, les données, les mesures incitatives et la redevabilité doivent aider les gouvernements à protéger, à respecter et à faire valoir le droit à l'éducation de tous, ainsi que les empêcher d'ignorer les privilèges ou l'exploitation. Si l'enseignement financé par des fonds publics ne doit pas nécessairement être dispensé par le système public, les disparités des processus éducatifs, les résultats des élèves et les conditions de travail des enseignants doivent toutefois être abordés de front. Plutôt que d'être protégées à tout prix par le secret commercial, l'efficacité et l'innovation devraient être diffusées et pratiquées par tous. Pour y parvenir, il convient de préserver la transparence et l'intégrité des processus d'élaboration des politiques publiques relatives à l'éducation.



Un écolier en uniforme scolaire et un jeune moine bouddhiste se rencontrent dans la rue, au Bhoutan.

CRÉDIT : Mikkel Ostergaard/Panos Pictures



CHAPITRE

1

# Introduction



# MESSAGES CLÉS

**La participation d'acteurs non étatiques aux systèmes éducatifs suscite des débats passionnés, notamment autour de deux questions principales.**

- L'éducation est-elle un investissement public ou un bien de consommation privé, et dans quelle mesure ?
- Quelles sont les responsabilités des acteurs étatiques et non étatiques au regard du droit à l'éducation ?

---

**L'éducation publique bénéficie d'un fort soutien.**

- Dans 10 pays à revenu intermédiaire et 25 pays à revenu élevé, 75 % des personnes interrogées sont favorables à l'augmentation des dépenses publiques d'éducation – de 52 % en République tchèque à 95 % aux Philippines. L'accroissement du soutien à l'augmentation des dépenses publiques dans le secteur de l'éducation va souvent de pair avec la hausse des inégalités de revenu.
- Environ 89 % des adultes ont déclaré que la responsabilité principale de l'enseignement scolaire incombait au gouvernement. Néanmoins, les personnes interrogées en Inde (46 %), aux Philippines (63 %) et au Chili (76 %) ont exprimé le plus faible soutien à la prestation publique en raison de leur forte exposition à la prestation non étatique de services éducatifs.
- L'éducation cultive les attitudes qui permettent de renforcer la cohésion sociale. Les personnes les plus éduquées sont toutefois souvent les premières à critiquer l'éducation publique.

---

**L'implication des acteurs non étatiques dans l'éducation varie considérablement d'un pays à l'autre.**

- Dans certains pays, pour des raisons culturelles, religieuses et historiques, la base du système éducatif est traditionnellement constituée par les acteurs non étatiques.
- Dans d'autres pays, leur rôle fait l'objet de restrictions.
- Certains de ces acteurs ont défendu l'idée selon laquelle la possibilité de choix de l'école constitue une stratégie permettant de réorganiser le système éducatif.
- Cependant, dans de nombreux pays pauvres, la confiance dans l'enseignement public s'est progressivement érodée.

---

**Trois questions fondamentales animent le débat concernant la prestation non étatique de services éducatifs.**

- Les partisans de l'offre non étatique soulignent la rentabilité des acteurs non étatiques. Les détracteurs affirment que ces avantages économiques, quand ils sont avérés, dissimulent des problèmes sous-jacents.
- Les partisans affirment que les acteurs non étatiques comblent de véritables lacunes et que certaines familles préfèrent que l'éducation soit adaptée à leurs croyances et principes. Les détracteurs soulignent les risques au regard des principes d'équité et d'inclusion, étant donné que les populations défavorisées bénéficient d'un accès restreint aux possibilités offertes par les acteurs non étatiques.
- Les partisans soutiennent que les systèmes d'éducation publique sont devenus d'imposantes bureaucraties centralisées qui découragent la prise d'initiative. Les détracteurs affirment que l'innovation dans le cadre de l'offre non étatique est souvent exagérée et impossible à reproduire.

---

**Ce *Rapport* remet en question plusieurs idées reçues récurrentes sur les acteurs étatiques et non étatiques du secteur de l'éducation.**

- Les acteurs étatiques et non étatiques se distinguent clairement.
- L'ampleur de la privatisation est connue.
- La privatisation de l'éducation est le fait du secteur privé.
- L'enseignement public est équitable.
- Les parents fondent leur choix d'école sur des informations fiables relatives à la qualité de l'enseignement.
- La concurrence contribue à l'amélioration des écoles.
- Les écoles et les universités privées sont de meilleure qualité.
- Le secteur privé apporte une solution face au risque de non-scolarisation.
- Le secteur privé apporte une solution aux déficits de financement dans le domaine de l'éducation.
- Les réglementations peuvent répondre à toutes les préoccupations concernant les services non étatiques.

L'éducation est à la fois un bien public et un bien privé ..... 8
Le droit à l'éducation implique des droits et des libertés ..... 8
Un fort soutien de l'éducation publique ..... 9
Divers arguments alimentent le débat concernant la prestation non étatique de services éducatifs ..... 10
Des idées reçues sur les acteurs étatiques et non étatiques du secteur de l'éducation prévalent ..... 15
Guide du *Rapport* ..... 20
Recommandations ..... 21

Le Cadre d'action Éducation 2030 – la feuille de route pour la réalisation du quatrième objectif de développement durable (ODD 4) – souligne le rôle crucial des acteurs non étatiques dans l'éducation (**encadré 1.1**) : « L'action menée par les pays conduira au changement ; toutefois, l'objectif ambitieux qui a été défini en matière d'éducation ne pourra être atteint par les seuls gouvernements. Ils auront besoin du soutien de toutes les parties prenantes, y compris des acteurs non étatiques » (UNESCO, 2015, paragraphe 86).

Le Cadre reconnaît (paragraphe 10) que l'éducation est :

- « un bien public, dont l'État est le garant » et « une cause commune qui implique que la formulation et la mise en œuvre des politiques publiques soient participatives », dans le cadre desquels la société civile et le secteur privé, entre autres, « contribuent tous largement à la réalisation du droit à une éducation de qualité » et où l'État a un rôle essentiel à jouer « en fixant et en faisant respecter des normes » ;
- ainsi qu'« un droit humain fondamental qui ouvre la voie à l'exercice d'autres droits » pour la réalisation duquel les pays doivent « garantir un accès universel et égal à une éducation de qualité équitable et inclusive ».

Bien qu'il soit entendu que la garantie du droit à l'éducation requiert la participation de multiples parties prenantes et que le rôle des acteurs non étatiques s'est accru au cours des 30 dernières années, l'implication des acteurs non étatiques dans l'éducation suscite des débats passionnés, notamment autour des deux concepts principaux suivants : la mesure dans laquelle l'éducation est un bien public ou privé ainsi qu'une forme d'investissement ou de consommation ; et l'interprétation du droit à l'éducation au regard des responsabilités des acteurs étatiques et non étatiques.

**ENCADRÉ 1.1 :**

### Ce *Rapport* propose une définition globale des acteurs non étatiques dans le secteur de l'éducation

Dans ce *Rapport*, le terme général « non étatique » désigne les personnes ainsi que les organisations impliquées non seulement dans la prestation de services éducatifs, mais aussi dans le financement de l'éducation et les activités qui visent à influencer la manière dont l'État garantit le droit à l'éducation.

En tant que tel, ce terme fait référence :

- Aux personnes qui bénéficient des services éducatifs et/ou qui se les procurent (par exemple, les utilisateurs ou les acheteurs de biens et de services, les contribuables), qui les dispensent (par exemple, les propriétaires d'écoles uniques, les prestataires de l'enseignement à domicile) et qui expriment des opinions sur leur contenu, leurs modalités et leur prestation (par exemple, en participant à la gestion des écoles dans le cadre du processus politique).
- Aux entreprises privées qui fournissent d'autre part des biens et services liés à l'éducation (en tant que propriétaires ou gestionnaires), et qui financent (directement et indirectement) et influencent le secteur de l'éducation.
- Aux fondations philanthropiques, dont l'orientation est indépendante de celle des entités privées et dont le rôle est principalement d'influencer les politiques éducatives, mais qui participent en outre – de façon limitée – à la prestation et au financement des services éducatifs.
- Aux organisations non gouvernementales (ONG) et de la société civile, ainsi qu'aux organisations syndicales et confessionnelles, lesquelles dispensent, financent et influencent les services éducatifs.
- Aux universitaires, chercheurs et groupes de réflexion, même ceux financés par le gouvernement, qui produisent des données et des connaissances relatives à l'éducation.
- Aux médias, qui influencent le débat sur le rôle des acteurs non étatiques dans l'éducation.

La description ci-dessus démontre que les termes « non étatique » et « privé » ne sont pas interchangeables et que les acteurs privés doivent être perçus comme un sous-ensemble des acteurs non étatiques.

## L'ÉDUCATION EST À LA FOIS UN BIEN PUBLIC ET UN BIEN PRIVÉ

L'éducation n'a pas toujours été supervisée par les gouvernements. Cette composante essentielle de l'existence humaine était à l'origine organisée de manière spontanée et informelle. En Europe, à partir de la fin du XVIII[e] siècle, les États ont pris conscience qu'ils pouvaient développer leur économie en tirant parti de la main-d'œuvre éduquée, ainsi qu'éveiller et nourrir un sentiment d'identité nationale par le biais des écoles publiques. Il s'agissait d'une rupture décisive avec la forme volontaire et pluraliste de l'apprentissage qui les avait précédées, par le biais de laquelle l'église, les familles et les guildes pourvoyaient à leurs propres besoins (Green, 2013, p. 12).

Les gouvernements étaient prêts à assumer le coût élevé de la mise en place de ce bien public en raison des nombreux avantages pour les sociétés et les économies. Sans l'offre étatique, les individus n'auraient sans doute pas autant investi dans l'éducation et auraient ainsi privé les sociétés de leur potentiel. Dans les pays ayant récemment acquis leur indépendance dans le courant du XX[e] siècle, l'établissement d'un système d'éducation publique constituait un signe d'émancipation du colonialisme. L'enseignement public visait invariablement à promouvoir des idéaux nobles ou les idéologies dominantes. Les nouvelles structures éducatives ont supplanté et absorbé les anciennes, dont la gestion était traditionnellement assurée par les communautés locales et les organisations religieuses.

De plus, l'éducation est considérée comme un bien privé. La poursuite de l'éducation augmente les chances de réussite individuelles, mais elle est également susceptible de diminuer celles des autres. L'éducation devient un vecteur de différenciation et de progrès : Ceux qui parviennent à gravir les échelons de l'éducation sont mieux placés pour atteindre un niveau de vie supérieur et récupérer les fruits de leur investissement initial. Étant donné que les échelons supérieurs des systèmes éducatifs ne peuvent pas accueillir tout le monde, les familles font tout ce qui est en leur pouvoir pour s'assurer que leurs enfants y parviennent, même au détriment des autres.

Cette concurrence génère de la demande, qui se traduit à son tour par l'offre de biens et services éducatifs. Selon la disposition et le contexte nationaux, des marchés peuvent émerger dans le but de dispenser des services éducatifs avantageux ou d'autres services à ceux qui ont les moyens se les procurer – par exemple, des cours de soutien. De plus, l'éducation est une entreprise coûteuse que les gouvernements ne sont pas tous en mesure de financer à hauteur égale. Certains ont été contraints de réduire la portée de leur système d'éducation publique, en transférant ainsi une partie de la charge aux ménages. D'autres ont pris cette décision délibérément. Le degré d'autorité de l'État sur le secteur de l'éducation varie par conséquent d'un pays à l'autre. Il en va de même pour les attentes des citoyens quant aux responsabilités du gouvernement en matière d'éducation.

## LE DROIT À L'ÉDUCATION IMPLIQUE DES DROITS ET DES LIBERTÉS

Le droit à l'éducation est inscrit dans les instruments des droits de l'homme depuis environ 75 ans, notamment dans la Déclaration universelle des droits de l'homme de 1948, le Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels de 1966 et la Convention relative aux droits de l'enfant de 1989. Ces textes prévoient à la fois des droits et des libertés. Les individus ont droit à un enseignement primaire gratuit et obligatoire. Ce droit devrait être progressivement garanti aux niveaux supérieurs de l'enseignement à mesure que les capacités des pays augmentent. Les droits des individus à fonder des établissements scolaires et à choisir le type d'école dans lequel ils préfèrent scolariser leurs enfants conformément à leurs convictions religieuses et morales sont également reconnus, pour autant que ces écoles répondent à des normes minimales établies par le gouvernement. Ces normes doivent garantir la prestation d'une éducation qui vise le plein épanouissement de la personnalité humaine et du sens de la dignité, renforce le respect des droits de l'homme ainsi que des libertés fondamentales, et favorise la pleine participation à une société libre. L'éducation doit en outre favoriser la compréhension, la tolérance et l'amitié entre toutes les nations et tous les groupes ethniques, raciaux ou religieux (Nations Unies, 1948 ; 1966).

En 1999, le Comité des droits économiques, sociaux et culturels a publié son Observation générale n° 13 dans le but d'étayer le droit à l'éducation ainsi que les obligations étatiques qui en découlent. Il a énoncé quatre principes : un nombre suffisant d'écoles doit être doté d'une infrastructure appropriée, d'enseignants formés et de matériel d'enseignement et d'apprentissage ; les écoles doivent être accessibles à tous, sans discrimination ni obstacles physiques, technologiques ou financiers ; les programmes d'études et les méthodes d'enseignement doivent être acceptables, pertinents, culturellement appropriés et de bonne qualité ; et l'éducation doit être souple et suivre l'évolution des besoins de la société et de la communauté (HCDH, 1999).

La garantie de la redevabilité des pays au regard du respect de ces principes soulève plusieurs questions quant aux modalités de leur intervention. Doivent-ils fournir, financer ou réglementer les services éducatifs ? Tout cela à la fois ? Dans quelle mesure ? Bien que les États ont le devoir de respecter, protéger et réaliser le droit à l'éducation de leurs citoyens, un large éventail d'acteurs non étatiques, aux formes, dispositions et motivations diverses – de la charité à l'intérêt commercial – jouent néanmoins un rôle majeur dans de nombreux systèmes éducatifs. Les activités de ces derniers sont parfois conduites avec le concours du gouvernement. La participation des acteurs non étatiques à l'éducation doit-elle être encouragée, modérée ou interdite ? Les réponses dépendent du contexte du pays, du niveau d'éducation et du type d'activité en question. Les gouvernements peuvent soit répondre à la demande populaire soit l'orienter.

## UN FORT SOUTIEN DE L'ÉDUCATION PUBLIQUE

Les choix en matière d'éducation sont déterminants dans la vie des enfants. Les parents doivent non seulement en évaluer les coûts et les avantages financiers, mais aussi tenir compte de multiples facteurs interdépendants. Les choix relatifs aux méthodes et au contenu éducatifs, aux établissements scolaires, ainsi qu'au personnel enseignant illustrent les opinions et aspirations concurrentes des parents et d'autres parties prenantes du secteur de l'éducation. Ils portent sur deux dimensions principales : le contrôle et la distribution des ressources (idéologie socioéconomique), ainsi que les valeurs et croyances requises pour changer la société (idéologie socioculturelle). Les individus qui estiment que le gouvernement devrait jouer un rôle plus important que le marché dans la gouvernance et la distribution économiques, ainsi que ceux dont les valeurs concernant les questions de genre, la religion, l'égalité et l'environnement sont progressistes, et non conservatrices, ont tendance à soutenir l'augmentation des dépenses publiques d'éducation et à défendre le rôle prépondérant du gouvernement dans la prestation de services éducatifs[1].

Les choix en matière d'éducation sont hautement politiques et se reflètent de façon directe ou indirecte dans les programmes politiques. Les perceptions des défis sociaux et de la manière dont le gouvernement, les individus et les institutions devraient dépendre les uns des autres – en plus des facteurs idéologiques et contextuels – varient selon les pays. Ces perceptions influencent les opinions concernant les politiques gouvernementales et les personnes qui devraient en bénéficier.

Les travaux de recherche sur le soutien à l'éducation publique proviennent en grande majorité de pays à revenu élevé. Parmi les 17 pays de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE), la majorité des répondants, à l'exception de la Finlande, sont en faveur de l'augmentation des dépenses publiques d'éducation. Les pays dans lesquels les niveaux d'inégalités socioéconomiques sont élevés sont aussi les plus favorables à l'augmentation des dépenses publiques, en particulier chez les ménages les plus pauvres. Les ménages les plus riches des pays qui présentent de fortes inégalités d'accès à l'éducation sont également en faveur d'une augmentation des dépenses publiques dans ce domaine. Ils seraient en effet les premiers à en bénéficier (Busemeyer, 2012).

Une récente enquête sur les attitudes en Allemagne, au Danemark, en Espagne, en France, en Irlande, en Italie, au Royaume-Uni et en Suède a confirmé l'hypothèse selon laquelle les dépenses publiques dans le domaine de l'éducation bénéficient d'un large soutien. Ce soutien est plus fort que dans d'autres domaines : interrogés sur le degré de priorité des huit domaines potentiels de dépenses supplémentaires, 28 % des répondants ont cité l'éducation en premier, et, en second, les soins de santé (22 %). Ce soutien varie selon le niveau d'éducation ; il est plus élevé pour l'enseignement primaire et secondaire (62 %) que pour l'enseignement préscolaire (50 %) et supérieur (47 %). Si 77 % des personnes interrogées étaient favorables à la possibilité de choisir l'établissement scolaire, plus de 60 % étaient opposées à ce que les écoles privées jouent un rôle capital dans le système éducatif national. Le soutien aux écoles privées s'élève à environ 34 % – de 14 % en Suède à 49 % en Irlande (Busemeyer *et al.*, 2020).

L'analyse des données du module spécial de l'International Social Survey Programme (ISSP) de 2016 sur le rôle du gouvernement, réalisée aux fins du présent *Rapport*, a porté sur le soutien à l'éducation publique et s'est appuyée sur un échantillon de 35 pays, dont 10 pays à revenu intermédiaire (Edlund et Lindh, 2021). Dans l'ensemble, 75 % des répondants sont favorables à une augmentation des dépenses d'éducation – de 52 % en République tchèque à 95 % aux Philippines. Le soutien à l'augmentation des dépenses publiques d'éducation augmente de pair avec les inégalités de revenus (McCall, 2016) ; la République tchèque figure parmi les pays où ces inégalités sont les plus faibles et les Philippines parmi ceux où elles sont les plus fortes. En moyenne, le soutien à l'augmentation des dépenses publiques d'éducation est plus grand dans les pays à revenu intermédiaire (89 %) que dans les pays à revenu élevé (68 %) (**figure 1.1**).

Dans l'ensemble, 89 % des adultes interrogés ont déclaré que la responsabilité principale de l'enseignement scolaire incombait aux gouvernements, 6 % aux familles et 5 % à d'autres institutions (entreprises privées et organisations à but lucratif ; organisations à but non lucratif, organismes de bienfaisance et coopératives ; et organisations religieuses). Dans certains pays, les personnes interrogées constituaient des cas particuliers. Néanmoins, les personnes interrogées en Inde (46 %)[2], aux Philippines (63 %) et au Chili (76 %) ont exprimé le plus faible soutien à la prestation publique en raison de leur forte exposition à la prestation non étatique de services éducatifs (**figure 1.2**).

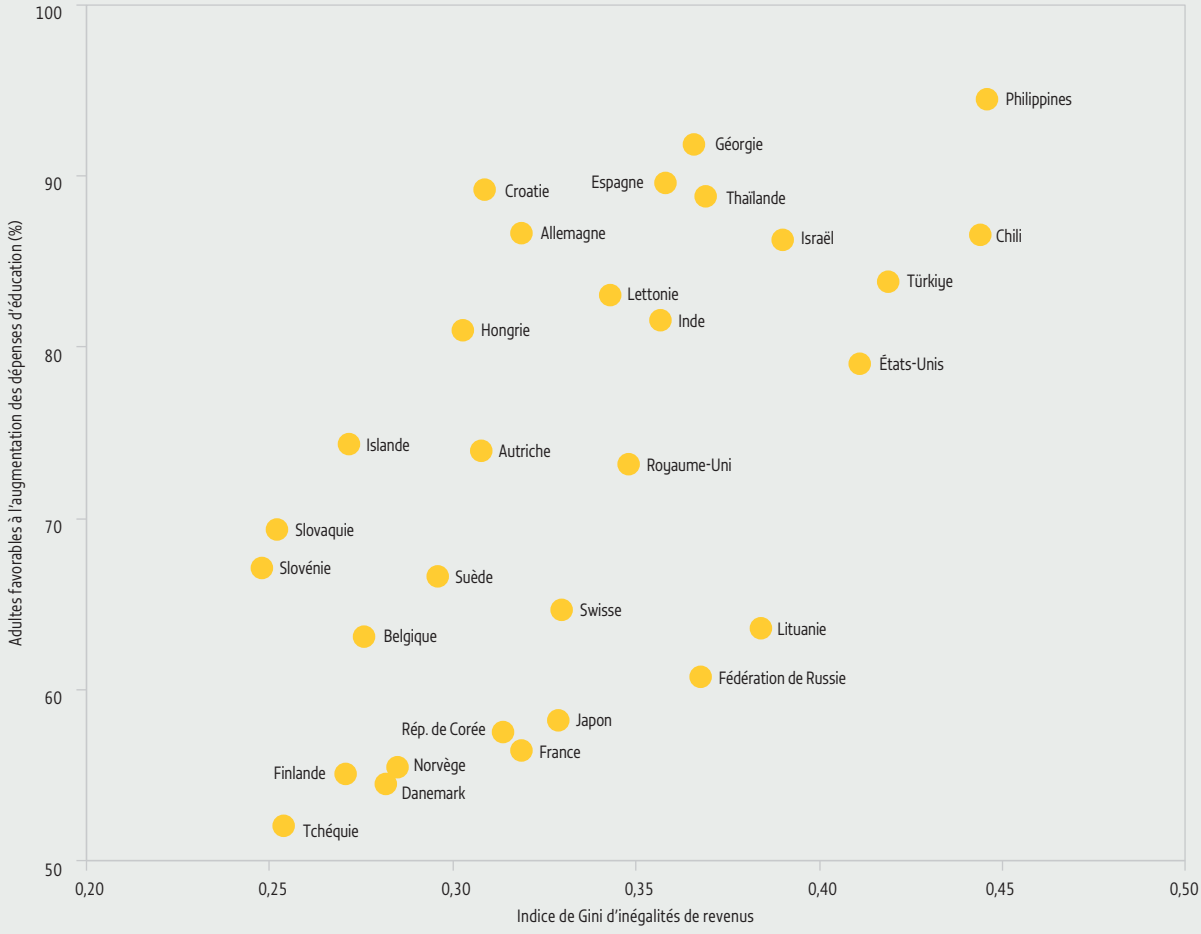
Dans la plupart des pays, l'idéologie explique en partie les attitudes nationales. L'idéologie socioculturelle est deux fois plus susceptible que l'idéologie socioéconomique (dans 80 % des pays contre 40 %) d'influencer les attitudes à l'égard des dépenses et de la prestation de services publiques. Dans les pays les plus pauvres, la relation entre l'idéologie socioéconomique et les attitudes est faible pour les dépenses publiques et forte pour les services publics (**figure 1.3**). On peut donc affirmer que l'idéologie influence le débat concernant le rôle des acteurs non étatiques dans l'éducation.

Trois grands débats portent sur l'offre non étatique. Avant de les étudier, il convient d'examiner un constat relatif au rôle de l'éducation. Dans 46 % des pays analysés, on constate que les individus qui bénéficient d'un niveau d'éducation élevé adoptent une attitude positive vis-à-vis de l'augmentation des dépenses publiques d'éducation. Cette corrélation est par ailleurs plus forte dans les deux tiers des pays les plus riches (64 %) que dans le tiers le plus pauvre (15 %). Des attitudes positives à l'égard d'un rôle plus important du gouvernement dans l'éducation n'ont par contre été constatées chez les individus bénéficiant

1 Cette section s'inspire d'Edlund et Lindh (2021).

2 L'édition régionale du présent *Rapport* sur les acteurs non étatiques du secteur de l'éducation sera consacrée à l'Asie du Sud.

**FIGURE 1.1 :**
**Plus un pays est inégalitaire, plus les gens sont favorables à l'augmentation des dépenses publiques d'éducation**
*Pourcentage d'adultes favorables à une augmentation ou à une forte augmentation des dépenses d'éducation et indice de Gini des inégalités de revenus, échantillon de pays, 2016*



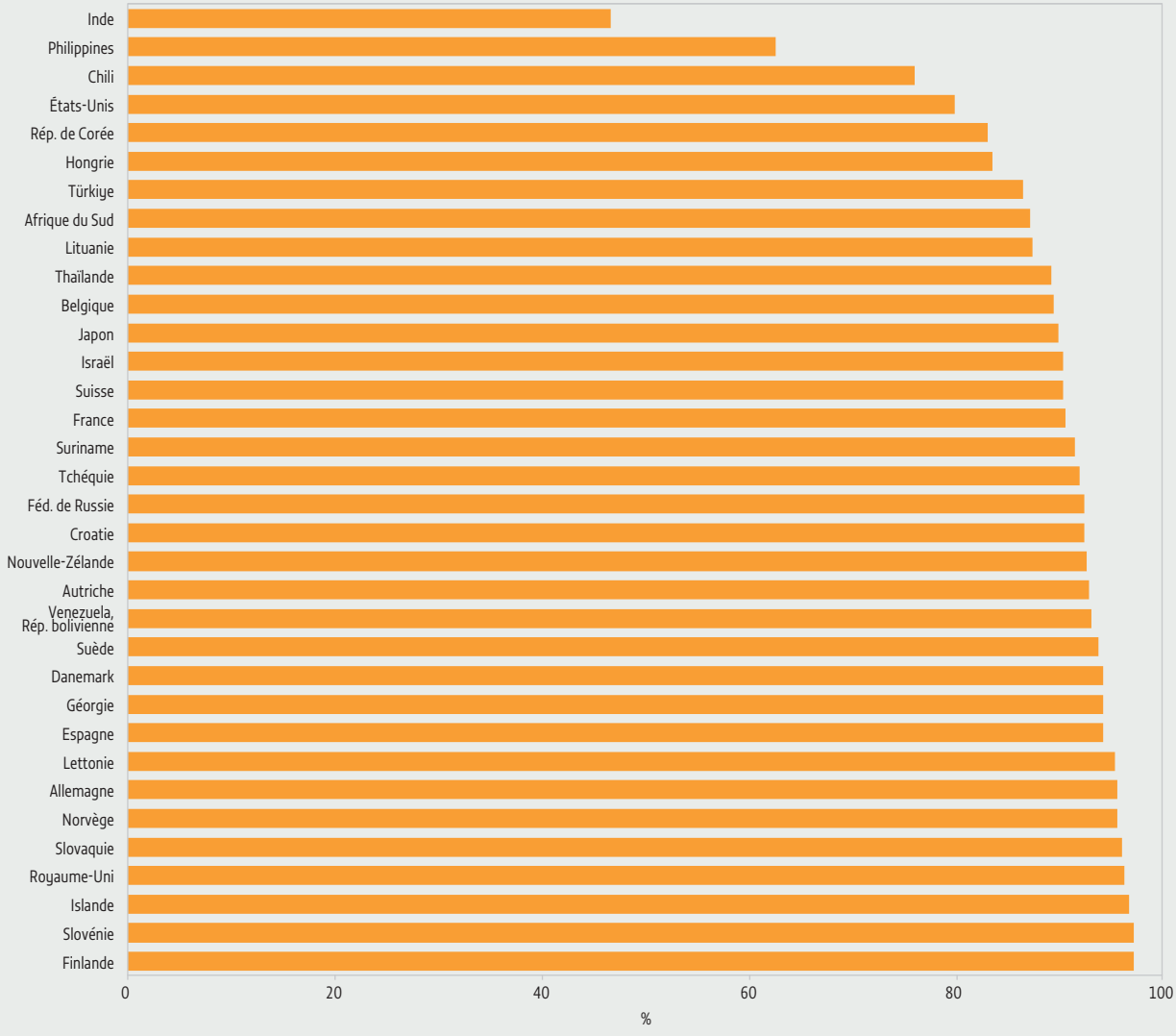

*GEM Statlink* : https://bit.ly/GEM2021_fig1_1
*Source* : Équipe du *Rapport GEM*, d'après Edlund et Lindh (2021) et les Indicateurs du développement dans le monde.

d'un niveau d'éducation élevé que dans 9 % des pays : 15 % des pays les plus riches et aucun des pays les plus pauvres. En pratique, plus le niveau d'éducation d'un parent est élevé, plus ses revenus sont importants et plus il est susceptible, comme nous le verrons, d'inscrire ses enfants dans une école privée. Cela pose un paradoxe d'ordre moral (Swift, 2003) : l'éducation est censée favoriser les attitudes en faveur de l'inclusion et de la cohésion sociales. Cependant, le rejet des élites de l'éducation publique, en particulier dans les pays où l'offre privée s'élargit, suscite de nombreuses critiques. Il a en effet pour conséquence de remettre la qualité de l'éducation publique en question au sein de la société et d'entraîner la croyance selon laquelle elle ne peut être améliorée.

## DIVERS ARGUMENTS ALIMENTENT LE DÉBAT CONCERNANT LA PRESTATION NON ÉTATIQUE DE SERVICES ÉDUCATIFS

Les partisans et les détracteurs des acteurs non étatiques du secteur de l'éducation fondent leurs arguments sur la capacité et la légitimité des acteurs étatiques et non étatiques à promouvoir l'efficacité, l'équité, l'inclusion et l'innovation dans l'éducation. Ces enjeux sont appréhendés en fonction des interrogations communes suivantes : l'éducation est-elle un bien ou un service qui doit être acheté sur le marché ? Les individus devraient-ils être en mesure de choisir leur éducation ?

**FIGURE 1.2 :**
**Dans la plupart des pays étudiés, plus de 80 % des personnes interrogées se prononcent en faveur de l'éducation publique**
*Pourcentage d'adultes ayant déclaré que la responsabilité principale de l'enseignement scolaire incombait au gouvernement, 2016*



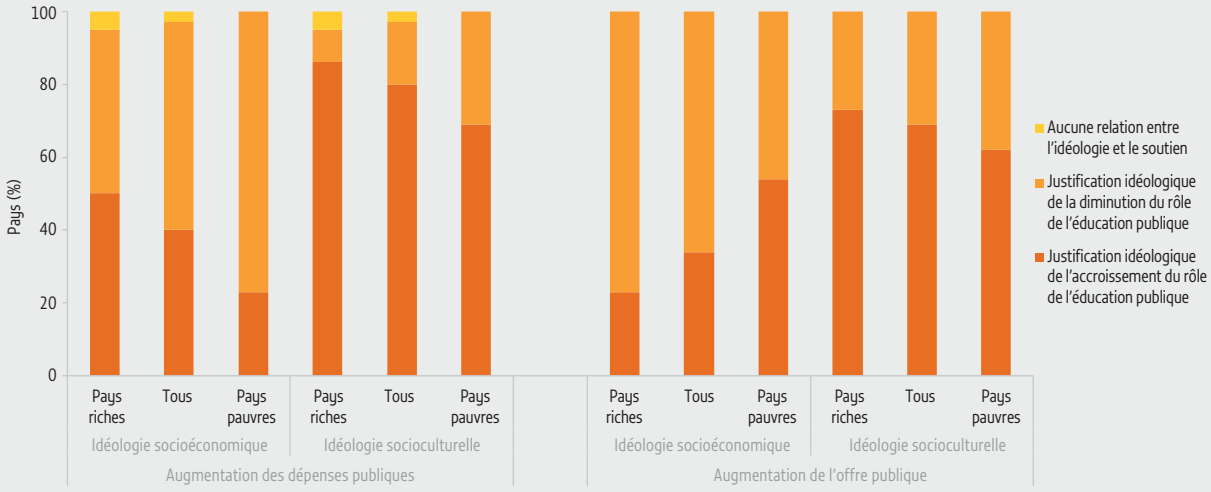

*GEM Statlink* : https://bit.ly/GEM2021_fig1_2
*Source* : Edlund et Lindh (2021) sur la base de l'ISSP 2016.

## LES ACTEURS NON ÉTATIQUES DU SECTEUR DE L'ÉDUCATION SONT-ILS PLUS RENTABLES ?

Les partisans de l'interférence non étatique dans le domaine de l'éducation affirment qu'elle est indispensable dans la mesure où l'État ne peut pas répondre à l'ensemble des demandes des parents en matière d'éducation. Les acteurs non étatiques ont diverses motivations à offrir des biens et services éducatifs que l'État ne peut fournir. Certains sont motivés par la charité, d'autres par des croyances et des idées, d'autres encore par le profit. Quoi qu'il en soit, si l'offre de ces biens et services répond à la demande, les mécanismes du marché sont alors possibles.

D'autres soutiennent que l'éducation n'est pas adaptée aux marchés conventionnels. Il a au contraire été proposé, et dans quelques cas tenté, de créer un marché planifié de l'éducation : Les producteurs, y compris les organisations à but non lucratif et à but lucratif, se font concurrence pour remporter des contrats publics. Les consommateurs achètent quant à eux les services avec des coupons plutôt qu'en espèces (Le Grand, 2003). Par le biais d'un quasi-marché de la sorte, le gouvernement peut non seulement tenter d'accroître l'offre éducative, mais également atteindre d'autres objectifs – notamment celui de la rentabilité. Il faudrait pour cela que l'offre non étatique soit plus rentable que l'offre publique.

**FIGURE 1.3 :**
**L'idéologie influence en grande partie les attitudes vis-à-vis du rôle du gouvernement dans les dépenses d'éducation et la prestation de services éducatifs**
*Pourcentage de pays où l'idéologie en faveur de l'accroissement du rôle de l'État dans la redistribution (idéologie socioéconomique) ainsi qu'une approche libérale des questions de genre, de la religion, de l'égalité et de l'environnement (idéologie socioculturelle) explique le soutien à l'augmentation des dépenses et de l'offre publiques dans l'éducation, par revenu national, 2016*




*GEM Statlink* : https://bit.ly/GEM2021_fig1_3
*Note* : Analyse basée sur 35 pays tenant compte de l'âge, du genre et du niveau d'éducation.
*Source* : Edlund et Lindh (2021) sur la base de l'ISSP 2016.

Gérer les établissements scolaires de façon rentable est en théorie possible, mais non sans difficultés. La rentabilité ne devrait pas être l'apanage des écoles non étatiques ; au contraire, la connaissance de ces pratiques commerciales devrait être diffusée dans l'ensemble du système éducatif et mise en application par toutes les écoles, étatiques ou non.

D'où ces gains proviendraient-ils ? Les salaires des enseignants représentent les coûts les plus importants du secteur de l'éducation. Si l'on venait à affirmer que les enseignants d'un pays sont trop payés, rien ne justifierait de changer le modèle de prestation de l'enseignement puisqu'il s'agit d'une question de politique publique. Il arrive que des acteurs non étatiques recrutent des enseignants jeunes ou non qualifiés dans certaines écoles pour accroître leur rentabilité, ce qui ne constitue pas une solution durable. Dans le but de garantir leur financement, il arrive en outre que des prestataires non étatiques, au détriment d'autres matières, concentrent leurs investissements sur celles dont les résultats sont mesurés. Cette pratique non plus n'est pas durable.

Enfin, il est difficile de comparer de manière fiable les coûts des écoles étatiques et non étatiques. Par exemple, les écoles publiques ont tendance à desservir des populations défavorisées, dont l'éducation est plus coûteuse, et lesquelles sont plus susceptibles de se trouver dans des zones rurales, où les coûts sont aussi plus élevés.

## LES ACTEURS NON ÉTATIQUES GARANTISSENT-ILS L'ÉQUITÉ ET L'INCLUSIVITÉ DANS LE DOMAINE DE L'ÉDUCATION ?

Le second ensemble d'arguments concerne l'équité et l'inclusivité. Ceux qui s'opposent aux écoles non étatiques dénoncent les problèmes causés par la possibilité de choix de l'établissement scolaire. Si les parents sont en mesure de choisir l'école qu'ils veulent en l'absence de réglementation en la matière, alors les plus riches sont plus susceptibles de s'offrir les meilleures écoles, souvent non étatiques, ce qui exacerbe les inégalités, la stratification et la ségrégation.

De récents rapports des Rapporteurs spéciaux des Nations Unies sur le droit à l'éducation affirment que la privatisation, en raison des coûts élevés d'accès aux différents types d'écoles, favorise la ségrégation ainsi que la différenciation des groupes, et que les parents sont généralement mal informés sur la qualité de l'enseignement dispensé dans les écoles privées (Singh, 2015).

La commercialisation des biens et services éducatifs a des répercussions sur l'équité de l'éducation. Les parents doivent prendre leurs décisions en connaissance de cause. Néanmoins, les informations qui portent sur les caractéristiques des écoles font défaut ou, si elles existent, sont fournies de manière inégale, et les populations les plus défavorisées n'y ont bien souvent pas accès. En outre, les prestataires peuvent être réticents à dispenser des

services à certaines populations difficiles à atteindre, notamment celles qui vivent dans des zones reculées (Srivastava, 2020).

En 2019, des spécialistes des droits de l'homme, des universitaires et des défenseurs des droits ont formulé dix « Principes directeurs des droits de l'Homme relatifs aux obligations des États concernant l'engagement des acteurs privés dans l'éducation », connus sous le nom de Principes d'Abidjan (Skelton *et al.*, 2019). Ces principes ont pour objectif de fournir un cadre normatif visant à éclairer le débat ainsi que l'évaluation du rôle de la privatisation dans l'éducation afin de guider l'application du droit international en la matière dans les pays (Adamson *et al.*, 2021). Ils acceptent que les gouvernements financent des écoles non étatiques qui respectent les normes gouvernementales. Certains de ces principes prévoient des mécanismes de redevabilité publique, de réglementation et de contrôle de la conformité.

Les partisans de l'offre non étatique soutiennent ces mécanismes et affirment que, contrairement aux critiques qui les accusent de violer le droit à l'éducation, les prestataires non étatiques contribuent à sa réalisation. De ce point de vue, le droit international ne prescrit pas la manière dont les États doivent remplir leur obligation en matière d'éducation. Les gouvernements peuvent donc choisir de compter à la fois sur l'éducation publique et privée tant qu'ils assument la responsabilité d'établir une réglementation qui impose des obligations raisonnables (Emmerson, 2020).

Dans de nombreux contextes, les acteurs non étatiques ont comblé de véritables lacunes dans les services éducatifs, habituellement au profit de groupes défavorisés négligés par les systèmes publics. Les gouvernements sont souvent réticents à établir des écoles au sein de lotissements sauvages. Un examen des bidonvilles et des zones mal desservies des huit plus grandes villes du Pakistan a révélé que 25 % d'entre eux étaient dépourvus d'écoles et qu'ailleurs, les écoles étaient privées dans 74 % des cas (CHIP Training and Consulting, 2020). La contribution des acteurs non étatiques dans les contextes de crise et d'urgence est également précieuse. À la suite du tremblement de terre catastrophique qui a frappé le Népal en 2015, des ONG ont fourni des structures éducatives supplémentaires dans des zones que le Gouvernement tardait à atteindre (Street Child, 2021). En El Salvador, dans les zones urbaines touchées par la violence et l'activité d'organisations criminelles, la part des inscriptions dans les écoles non étatiques est deux fois plus élevée que la moyenne nationale (USAID *et al.*, 2018).

Plusieurs considérations distinctes portent sur l'inclusion. Certains individus qui estiment que le Gouvernement ne devrait pas jouer un rôle central dans la prestation de services éducatifs remettent en question son autorité à décider des programmes scolaires et sa capacité à dispenser un enseignement de qualité adéquate pour des motifs liés à la religion, à l'idéologie politique, à la langue maternelle et à l'accessibilité pour les apprenants handicapés. Les membres du comité de rédaction de la Déclaration universelle des droits de l'homme ont été influencés par l'utilisation, dans l'histoire récente, de l'enseignement public par le régime nazi pour endoctriner les jeunes Allemands. Leur but était de proposer une alternative à la mention contestée relative à l'éducation obligatoire, approuvée par une seule voix d'écart en mai 1948. Leurs motivations variaient par ailleurs selon leurs contextes nationaux, entre autres. Sous l'impulsion du Liban, où l'éducation était d'habitude structurée de façon sectaire, l'Assemblée générale des Nations Unies a adopté en novembre 1948, bien qu'avec une faible marge (17 voix contre 13 et 7 abstentions), le paragraphe sur le droit des parents de choisir le type d'éducation dispensé à leurs enfants (Stanfield, 2021).

Dans de nombreux pays, certains groupes préfèrent que l'éducation soit adaptée à leurs croyances et principes. Il arrive que les parents plaident en faveur de services éducatifs distincts et non étatiques parce qu'ils craignent que l'école publique locale ne respecte pas les valeurs de la communauté culturelle, ethnique, linguistique ou religieuse au sein de laquelle ils veulent élever leur enfant. Cependant, les gouvernements peuvent avancer que ce n'est pas compatible avec leur engagement à garantir une éducation équitable et inclusive, et que cela interfère avec leur capacité à appliquer des normes uniformes afin de dispenser un enseignement de qualité égale à tous les enfants, sans exception.

Néanmoins, pour diverses raisons, les gouvernements en délèguent explicitement ou implicitement la responsabilité aux acteurs non étatiques. Dans les environnements post-conflit, les gouvernements peuvent autoriser des acteurs non étatiques à dispenser des services éducatifs à des fins de consolidation de la paix, par exemple à une minorité ethnique. Ils autorisent parfois les communautés religieuses à gérer des écoles, qui cherchent alors quelquefois à prendre leurs distances vis-à-vis du programme national, par exemple dans le domaine des sciences ou de l'éducation civique – une pratique sujette à controverse.

Dans la plupart des pays, l'éducation des enfants handicapés était traditionnellement assurée par des acteurs caritatifs non étatiques. Au fil du temps, les gouvernements ont adopté une législation sur l'éducation inclusive qui stipule que tous les enfants doivent fréquenter les écoles locales ordinaires. Il arrive toutefois que ces élèves, lorsque leur transition n'est pas bien préparée, souffrent de préjugés et de stigmatisation. Les parents qui estiment que les écoles publiques ne répondent pas aux besoins de leurs enfants peuvent choisir de les scolariser dans des écoles spécialisées non étatiques. À qui imputer l'existence des systèmes éducatifs parallèles ? Les États qui ne financent pas suffisamment les écoles ordinaires ou les acteurs non étatiques qui répondent aux demandes des familles ? Inversement, il arrive que certaines écoles non étatiques, sous la pression de la concurrence, excluent certains élèves, notamment les enfants handicapés, et violent ainsi les principes fondamentaux d'équité et de non-discrimination dans l'éducation.

Enfin et surtout, l'influence des acteurs non étatiques sur l'équité et l'inclusion dans l'éducation varie. Plusieurs organisations de la société civile et, récemment, des fondations philanthropiques, ont plaidé en faveur de l'inclusion dans l'éducation et soutenu la législation ainsi que les changements politiques en la matière. Néanmoins, ces acteurs, par la force de leur plaidoyer, dirigent de façon

effective le débat public et déterminent les changements politiques. Il convient donc de se demander si cette influence est légitime ou si elle affaiblit les processus démocratiques.

## LES ACTEURS NON ÉTATIQUES INNOVENT-ILS DAVANTAGE DANS LE DOMAINE DE L'ÉDUCATION ?

Les partisans de l'implication des acteurs non étatiques dans le secteur de l'éducation affirment que ces derniers catalysent l'innovation. La plupart des idées qui ont transformé les concepts pédagogiques sont apparues en marge, voire en dehors, des systèmes éducatifs publics. Une étude de l'histoire des idées des principaux penseurs du domaine de l'éducation montre que beaucoup d'entre eux ont remis en question la capacité des systèmes d'éducation publique à éduquer les personnes (Bureau international d'éducation, 2006). Ils ont appelé à fondamentalement réviser ou contourner ces systèmes. Beaucoup ont été ostracisés par les systèmes qu'ils cherchaient à améliorer, ou ont trouvé des cadres plus propices à l'application de leurs idées, dont certaines ont finalement été introduites dans l'enseignement public, mais rarement sans que de grossières modifications y aient été apportées.

Les systèmes éducatifs publics sont devenus des bureaucraties centralisées de grande ampleur qui perdent parfois de vue les populations qu'elles sont tenues de desservir. On leur reproche fréquemment d'émousser les initiatives, de forcer la standardisation et de démotiver les élèves et les enseignants. Les acteurs non étatiques pourraient répondre aux besoins non satisfaits en offrant aux éducateurs spécialisés la possibilité d'innover en matière de prestation et de gestion des services éducatifs sans avoir à porter le fardeau des règles administratives. Une analyse de 3 000 innovations dans le domaine de l'éducation (une idée ou une technologie en rupture avec les pratiques antérieures, et souvent nouvelle dans un contexte particulier sans qu'elle le soit à l'échelle mondiale) a suggéré que 60 % d'entre elles étaient mises en œuvre par des ONG, 26 % par des organisations à but lucratif et 12 % par des acteurs publics (Winthrop, 2018, p. 6). Les ONG innovent dans des domaines allant du contenu (par exemple, l'éducation à l'entrepreneuriat) aux ressources (par exemple, des supports de lecture supplémentaires) et des systèmes (par exemple, la motivation des enseignants) au suivi (par exemple, la redevabilité).

L'innovation, un terme à la mode, est par ailleurs subjective et peut-être exagérée en vue d'attirer des investissements et de faire de la publicité. Il arrive que des prestataires non étatiques, à des fins concurrentielles, soulignent des dysfonctionnements dans l'enseignement public afin de susciter la méfiance des parents vis-à-vis de celui-ci. Cependant, ce qui est présenté comme une véritable innovation dans des environnements contrôlés à petite échelle peut ne pas être innovant, et encore moins possible à reproduire.

Certains acteurs non étatiques éprouvent par ailleurs leurs innovations dans le cadre des systèmes d'éducation publique. Promoting Equality in African Schools, une ONG basée au Royaume-Uni qui gère 32 écoles secondaires en Ouganda et en Zambie, travaille en collaboration avec le Ministère de l'éducation ougandais en vue d'adapter et de mettre en œuvre certaines composantes de son modèle de soutien et de supervision (Chu et Channa, 2019). L'ONG indienne Pratham a mis en œuvre son programme Read India, qui soutient l'acquisition de compétences fondamentales en matière de lecture, d'écriture et de calcul, à la fois directement avec les écoles et les communautés et indirectement en collaboration avec l'État et les collectivités locales (Banerji et Chavan, 2016). Escola Nova 21, une alliance d'acteurs non étatiques et de la députation de Barcelone, visait à renforcer le système scolaire public en Catalogne, en Espagne. Elle a consolidé des projets de transformation des écoles et mis à l'essai des protocoles de changement à l'échelle du système (Escola Nova 21, 2020). Il s'agit toutefois d'exceptions ; peu d'acteurs non étatiques sont incités à soutenir l'enseignement public.

Les systèmes éducatifs publics rencontrent des difficultés à innover. Avant d'être mis à l'échelle, les changements doivent être mis à l'essai et leur évolutivité doit être testée. Les obstacles bureaucratiques, les lacunes en matière de capacités organisationnelles, le manque de motivation des enseignants et des parents, des moyens financiers limités, ainsi que l'ingérence et l'opposition politiques constituent autant de défis à relever. Les systèmes éducatifs publics ne sont toutefois pas contre l'innovation. Le changement peut être impulsé par divers mécanismes.

Le débat sur l'innovation est souvent obscurci par la formulation contradictoire des principaux concepts. Pour ses détracteurs, la standardisation contribue à la rigidité, au conformisme et au manque de différenciation des systèmes d'enseignement public. Les partisans de l'équité dans l'éducation l'encouragent néanmoins dans le cadre de leurs initiatives visant à abolir les écoles sélectives et défendent les programmes de base communs dans le but de garantir le respect des normes dans toutes les écoles. Tout en rejetant l'idée selon laquelle elle est synonyme d'uniformité, ils suggèrent au contraire que l'offre éducative non étatique est susceptible, sous l'effet de la pression concurrentielle en général exercée par les prestataires privés, d'accélérer la tendance au conformisme, et donc à la standardisation. En fin de compte, pour déterminer si la standardisation est défavorable à l'innovation ou non, il est nécessaire de connaître les normes établies, la manière dont elles sont mesurées et évaluées, les mesures incitatives en vigueur, ainsi que les mécanismes de retour d'informations mis en place pour que les écoles puissent tirer des enseignements des bonnes pratiques. Les risques augmentent dès lors que les normes sont définies à partir d'un ensemble restreint de résultats d'apprentissage.

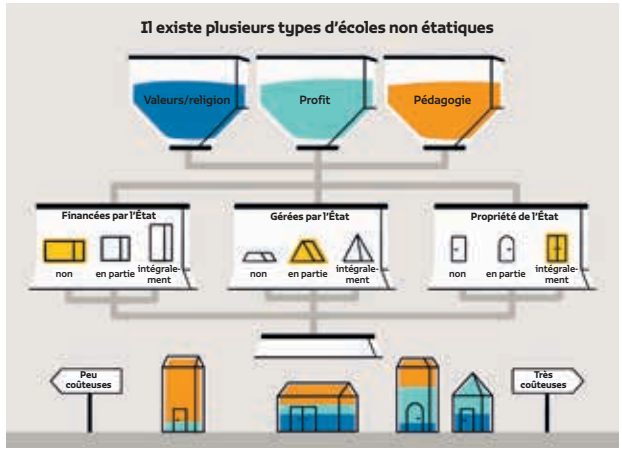
Les principes organisationnels de l'éducation qui reposent sur la « redevabilité », l'« autonomie » et la « possibilité de choix » ont été aussi bien salués que vilipendés. Ils sont généralement liés au rôle croissant des acteurs non étatiques dans l'éducation. Par exemple, la Banque mondiale a fondé sa promotion de l'offre éducative privée sur les concepts de prise de décisions au niveau local et de décentralisation fiscale ; d'autonomie des écoles en matière de ressources, de personnel et de contenu ; de normes et de mécanismes de redevabilité ; et de participation des parents (Baum *et al.*, 2014). Accorder plus de pouvoirs aux collectivités locales, aux écoles et aux parents risque cependant

d'exacerber les inégalités en matière d'allocations entre circonscriptions riches et pauvres, écoles urbaines et rurales, et parents plus ou moins éduqués. Il semble que le choix – le moteur de la concurrence sur le marché – ne fonctionne pas de la même manière dans le secteur de l'éducation. S'il est possible d'examiner l'intérêt de ces idées, elles ne justifient pas nécessairement d'accorder un rôle plus important aux services éducatifs non étatiques, et notamment aux services éducatifs non étatiques.

## DES IDÉES REÇUES SUR LES ACTEURS ÉTATIQUES ET NON ÉTATIQUES DU SECTEUR DE L'ÉDUCATION PRÉVALENT

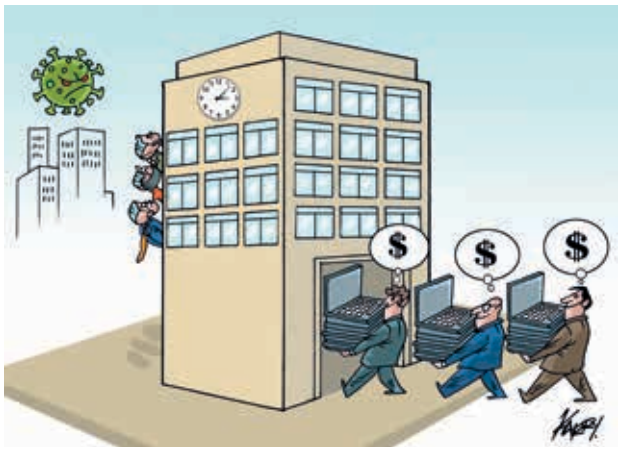
Le présent *Rapport*, sur la base d'un large éventail de données mondiales, examine le rôle des acteurs non étatiques dans l'éducation. Comme indiqué ci-dessus, tout acteur qui ne représente pas l'État est considéré comme un acteur non étatique dont la voix et l'intérêt sont représentés dans le secteur de l'éducation. Il peut s'agir aussi bien de parents pauvres qui effectuent des dépenses éducatives que d'entreprises qui, grâce à leur position de force sur le marché, sont en mesure de façonner les systèmes éducatifs selon leurs intérêts. Ce *Rapport*, en plus d'étudier les acteurs non étatiques du secteur de l'éducation sous l'angle conventionnel des écoles privées, examine également d'autres activités directes et indirectes, telles que les cours de soutien privés et les systèmes d'évaluation ou encore, l'influence des acteurs non étatiques sur les programmes de recherche universitaires et la vente de jouets éducatifs. Il recense les activités qui touchent des personnes d'âges divers, aussi bien les jeunes enfants pris en charge que les adultes qui suivent une formation professionnelle, laquelle est principalement assurée par des acteurs non étatiques. Dix idées reçues récurrentes sur les acteurs étatiques et non étatiques du secteur de l'éducation sont remises en question tout au long de ce *Rapport*.

### IDÉE REÇUE N° 1.
**Les acteurs étatiques et non étatiques se distinguent clairement.**




La discussion sur les acteurs non étatiques dans le secteur de l'éducation s'appuie généralement sur une classification binaire : les écoles publiques et privées. En pratique, le contexte éducatif est plus complexe que cela et les distinctions ne sont pas si nettes. Les acteurs non étatiques sont très hétérogènes. Ils intègrent le secteur de l'éducation pour diverses raisons relatives à des idées, des valeurs, des croyances ou des intérêts. Beaucoup d'entre eux concluent des accords organisationnels formels ou informels avec le gouvernement, comme des contrats et des partenariats public-privé, qui brouillent les lignes permettant de les distinguer. Si leur finalité (par exemple, la prestation de services, le financement, la réglementation, la gestion) est généralement définie dans le cadre d'un mandat convenu (par exemple, les objectifs, le calendrier, le partage des ressources), les processus qui les régissent ne sont ni précis, ni ordonnés, ni linéaires, ni rationnels, ni collaboratifs. Les responsabilités entre et parmi les acteurs étatiques et non étatiques ne sont pas partagées de manière égale ou équilibrées. Les intérêts ne sont ni symbiotiques ni axés uniquement ou même principalement sur l'amélioration de la qualité ou de l'efficacité. Ils résultent probablement de négociations entre des acteurs disposant d'informations différentes, incomplètes ou privilégiées. Les règles formelles, issues de normes informelles et parfois de pratiques cachées, visent à obtenir certains avantages et notamment à accroître les gains économiques, la légitimité ainsi que l'influence ou le pouvoir (Srivastava, 2020).

### IDÉE REÇUE Nº 2.
**L'ampleur de la privatisation est connue.**




La description des tendances relatives au rôle des acteurs non étatiques repose souvent sur la part des établissements privés dans le total des inscriptions. Cette part, après une augmentation de 7 points de pourcentage en l'espace de 10 ans, a atteint 17 % dans le primaire et 26 % dans le secondaire. Elle est relativement stable depuis 2014. Ces statistiques évaluent toutefois mal l'ampleur de la privatisation ; elles la sous-estiment lorsqu'elles excluent les établissements non enregistrés et la surestiment lorsqu'elles classent comme privés des établissements qui, à toutes fins utiles, sont publics. Elles ne tiennent pas non plus compte du fait que l'enseignement technique et professionnel et l'éducation pour adultes se déroulent en grande partie sur le lieu de travail, en dehors du champ d'action du gouvernement. L'industrie du soutien scolaire privé est en essor au cours de ces dernières années, même dans les pays où l'offre non étatique officielle est inexistante, comme à Cuba (Gonzales, 2014) et en République populaire démocratique de Corée (Hui, 2019). Comment les pays comptabilisent-ils les enseignants des écoles publiques qui gagnent un revenu supplémentaire en donnant des cours aux élèves après leurs heures de travail ? Dans quelle mesure un système éducatif qui externalise les manuels scolaires, l'évaluation ou la gestion des données, voire la restauration et le transport, est-il public ? Une politique gouvernementale rédigée par un lobbyiste peut-elle toujours être considérée comme publique ?

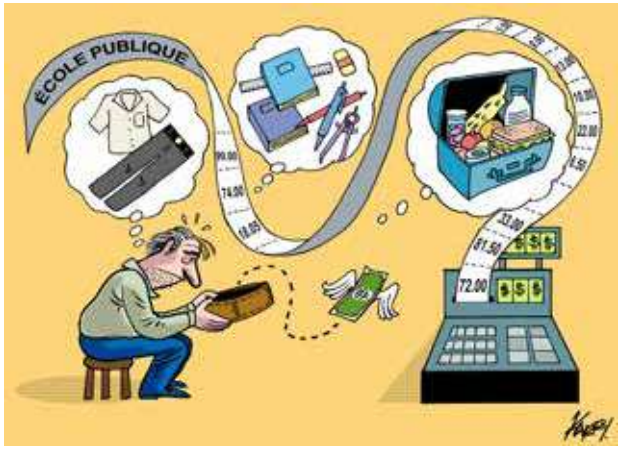
### IDÉE REÇUE Nº 3.
**La privatisation de l'éducation est le fait du secteur privé.**




Pour les détracteurs de l'offre éducative non étatique, les prestataires sont à l'origine de la prolifération des écoles privées. Cette prolifération semble néanmoins constituer davantage un symptôme qu'une cause. La grande majorité des prestataires privés sont des écoles à propriétaire unique. Ils sont apparus en réponse aux préoccupations sincères des parents concernant l'appauvrissement de la qualité des écoles publiques dû à la négligence. Les problèmes que de nombreux pays à revenu faible et intermédiaire rencontrent en matière d'enseignement public ne sont peut-être pas de leur propre fait. Les fonds disponibles pour l'éducation publique et d'autres services ont souvent été réduits par de stricts programmes d'ajustement structurel. Certaines institutions construites sur plusieurs décennies se sont rapidement affaiblies et il n'a pas été possible d'y remédier. Lorsque les signes de ce déclin se sont faits évidents, les ménages riches et, dans une moindre mesure, les ménages plus pauvres ont quitté le système public, ce qui a ébranlé son soutien et diminué ses financements. Parmi les facteurs connexes susceptibles d'avoir aggravé ces situations figure l'élitisme des dirigeants politiques, lequel a accru leur tolérance à l'égard des inégalités et affaibli leur engagement à protéger l'enseignement public ainsi que les populations défavorisées qui en bénéficiaient.

### IDÉE REÇUE Nº 4.

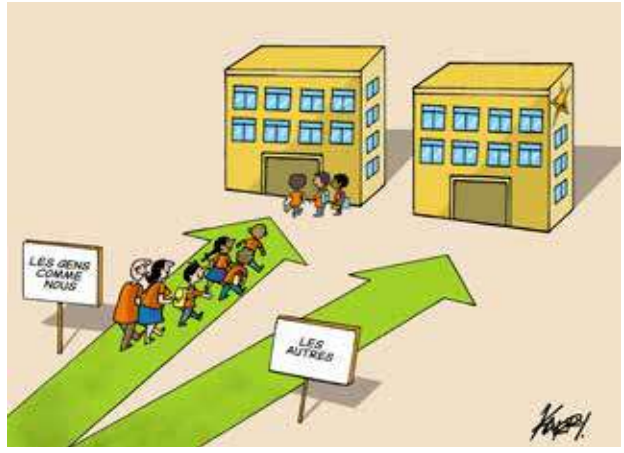
**L'enseignement public est équitable.**




Beaucoup pensent à tort que l'éducation publique est gratuite. Pour compenser les lacunes des écoles publiques, les ménages paient fréquemment des coûts éducatifs élevés qui se déclinent en frais cachés, en paiements directs évitables et en dépenses supplémentaires. Peu de politiques et de programmes (aucun dans les pays pauvres) ont pour objectif de faire bénéficier les populations marginalisées des dépenses publiques d'éducation. S'il est courant de critiquer les systèmes éducatifs qui ont ouvert les portes aux prestataires non étatiques – ce qui, par ailleurs, exacerbe les inégalités – de nombreux systèmes éducatifs publics ne parviennent pas à prévenir la stratification et la ségrégation. Un indice de diversité sociale dans les écoles d'Amérique latine, basé sur les résultats du Programme international pour le suivi des acquis des élèves, a révélé que l'Argentine, le Brésil, le Chili et le Mexique présentaient des niveaux élevés comparables de ségrégation en 2018 (OCDE, 2019), bien que seul le Chili ait fait l'objet de critiques au regard de la part élevée d'inscriptions en établissements privés au sein du système d'enseignement primaire et secondaire.

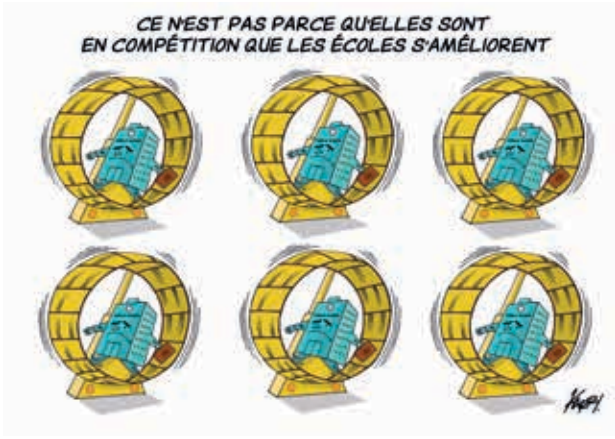
### IDÉE REÇUE Nº 5.

**Les parents fondent leur choix d'école sur des informations fiables relatives à la qualité de l'enseignement.**




Les partisans des établissements scolaires non étatiques et de la possibilité de choix de l'école partent en général du principe que les parents, en tant que consommateurs, disposent des informations nécessaires sur les meilleures écoles et les utilisent à bon escient. Dans la pratique, comme le laisse entendre la précédente idée reçue, il s'agit d'une erreur. Les différences entre les écoles sont minimes. Une visite d'école peut en dire long sur sa qualité. Néanmoins, les sources d'information qui permettent de recenser à distance les bonnes écoles sont rares, voire inexistantes. Tout le monde ne s'accorde pas sur ce qu'est une « bonne école » et un simple système de notation ne suffit pas à le déterminer. Les données requises pour déterminer la valeur ajoutée des écoles aux résultats scolaires des enfants sont trop complexes pour que la plupart des pays soient en mesure de les gérer, et encore moins de les communiquer. Quoi qu'il en soit, les parents ignorent souvent ces informations. Ils choisissent les écoles qui leur plaisent pour d'autres raisons, telles que les croyances religieuses, la commodité et les caractéristiques démographiques des élèves. Ils recherchent la plupart du temps des écoles dont les élèves ont le statut social auquel ils aspirent et prennent conseil auprès de leurs réseaux sociaux. Enfin, dans la pratique, de nombreux ménages, notamment ceux des zones rurales, n'ont pas la possibilité de choisir l'école qu'ils convoitent.

### IDÉE REÇUE Nº 6.
**La concurrence contribue à l'amélioration des écoles.**




Les partisans de l'activité non étatique dans l'éducation soutiennent également l'idée que le changement est préférable au statu quo. Les institutions publiques se transforment lentement ; les établissements d'enseignement publics tardent à répondre aux demandes individuelles et sociétales en matière de compétences pertinentes. Les fonctionnaires peu performants sont généralement protégés, et les intérêts particuliers font barrage aux innovations qui pourraient accroître l'efficacité et la qualité de l'éducation. Pour que les écoles publiques accélèrent l'adoption des réformes requises, d'autres prestataires devraient être mis à disposition. Dans la vie courante, la redevabilité et la concurrence saine incitent certaines personnes à s'améliorer. Dans la sphère économique, les entreprises se font concurrence pour survivre, car leur existence est conditionnée par la recherche du profit. On ne sait toutefois pas exactement comment cette dynamique s'exerce dans le secteur de l'éducation. En raison de la complexité du sujet, les études qui mettent en évidence les effets de la concurrence à l'échelle systémique sont rares, et les résultats ne sont pas concluants. Qui plus est, la concurrence peut conduire les écoles non étatiques à se plier aux aspirations des parents, quitte à aller à l'encontre des bonnes pratiques pédagogiques. Elles peuvent par exemple, quelle que soit la langue parlée par les apprenants à la maison, choisir l'anglais comme langue d'enseignement.

### IDÉE REÇUE Nº 7.
**Les écoles et les universités privées sont de meilleure qualité.**




La question qui consiste à déterminer si les écoles et universités privées sont plus performantes que les établissements publics est régulièrement débattue. Les classements des écoles publiés par les médias et lus par les parents s'appuient généralement sur la comparaison des taux de réussite aux examens des écoles publiques et privées. Ils se réfèrent également couramment aux classements des universités, lesquels ont gagné en nombre et en popularité, afin d'en savoir plus sur leurs performances. Dans la pratique, ces comparaisons doivent tenir compte des différences entre les types d'écoles et d'universités. Le taux d'admission des élèves varie, et les parents les plus susceptibles d'opter pour un établissement privé sont souvent les plus aisés, les plus instruits et les plus ambitieux. Les écoles privées peuvent à leur tour sélectionner les élèves en vue d'optimiser leurs chances d'obtenir les meilleurs résultats possible. Souvent (mais pas toujours) mieux dotées en ressources, elles sont davantage en mesure d'exploiter le potentiel des élèves studieux. En contrôlant ces facteurs, il est possible de réduire, voire d'éliminer, l'écart entre les écoles publiques et privées. Et il ne s'agit là que d'un critère de comparaison parmi d'autres. Faut-il comparer les résultats finaux sans tenir compte de la contribution de chaque type d'école et d'université à l'amélioration des résultats des élèves ? Faut-il comparer les résultats scolaires, mais pas les compétences de la vie courante ? À quel moment de la vie les résultats doivent-ils être comparés ?

### IDÉE REÇUE Nº 8.

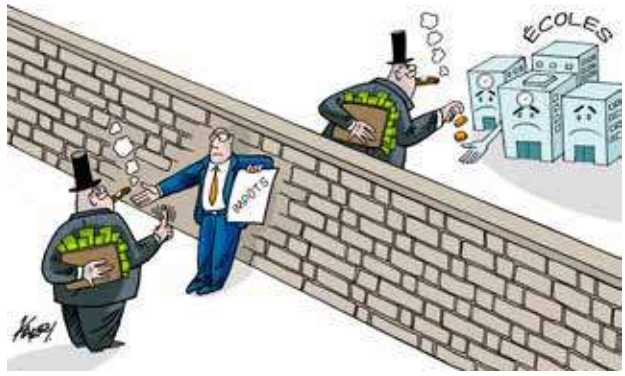
**Le secteur privé apporte une solution face au risque de non-scolarisation.**




Plus de 350 millions d'élèves du primaire et du secondaire sont inscrits dans des établissements privés. Pour cette raison, certains affirment que les acteurs non étatiques peuvent contribuer à augmenter les taux de scolarisation et, par voie de conséquence, à réaliser l'ODD 4. Si ces élèves passaient dans le système d'enseignement public, comme lors de la pandémie de COVID-19 pour des raisons financières ou à cause de l'insatisfaction ressentie vis-à-vis de l'enseignement dispensé par les écoles privées, la crise serait inévitable. L'échelle à laquelle opèrent les acteurs non étatiques ne permet néanmoins pas de garantir l'accès de tous à l'enseignement primaire et secondaire. Les écoles privées sont en plein essor dans les zones urbaines, où près de la totalité des enfants sont scolarisés. Mais elles sont quasiment inexistantes dans les zones rurales. En outre, dans les pays à revenu faible et intermédiaire, les enfants issus des 20 % de ménages les plus riches ont dix fois plus de chances de fréquenter une école privée que leurs camarades issus des 20 % les plus pauvres. Le rôle des écoles privées peu coûteuses dans l'amélioration de l'équité n'est pas aussi important qu'on le laisse entendre.

### IDÉE REÇUE Nº 9.

**Le secteur privé apporte une solution aux déficits de financement dans le domaine de l'éducation.**




Le Cadre d'action Éducation 2030 fonde de grands espoirs sur le fait que le secteur privé, les organisations philanthropiques et les fondations peuvent utiliser leur expertise commerciale ainsi que leurs ressources financières pour renforcer l'éducation publique dans la mesure où le secteur privé présente le potentiel de compléter les ressources éducatives de façon significative. Le Partenariat mondial pour l'éducation, en vue de faire progresser ses objectifs, a élaboré sa stratégie destinée au secteur privé dans le but de nouer des liens avec ses acteurs, de participer à son développement et de tirer parti de ses financements. Ces documents suggèrent que les organisations du secteur privé sont en mesure de combler le déficit de financement requis pour atteindre l'ODD 4. Jusqu'à présent, rien ne prouve qu'elles y soient disposées, ni même qu'elles en aient les moyens. Elles pourraient toutefois y contribuer de bien d'autres manières, notamment en s'acquittant de leurs impôts, en particulier dans les pays à revenu faible et intermédiaire de la tranche inférieure, où les taux de mobilisation des recettes intérieures sont faibles et où les possibilités d'évasion et d'évitement fiscaux sont nombreuses. Les entreprises pourraient renoncer à la corruption ainsi qu'à toute activité de lobbying susceptible de fausser les dépenses publiques d'éducation. Si le secteur privé obtient les meilleurs résultats en matière de développement des compétences, il pourrait cependant aller plus loin et, par exemple, proposer davantage de services de garde d'enfants comme l'exige la réglementation nationale.

**IDÉE REÇUE N° 10.**
**Les réglementations peuvent répondre à toutes les préoccupations concernant les services non étatiques.**




Les différentes parties s'entendent sur le fait que les activités non étatiques dans le domaine de l'éducation devraient être réglementées. Tout le monde ne devrait pas être autorisé à ouvrir une école. Tous les bâtiments ne sont pas adaptés pour accueillir des élèves. Tous les manuels scolaires n'ont pas leur place dans une salle de classe. Il n'est pas simple d'imposer le respect de ces conditions de base pour la raison que les gouvernements ont tendance à peu contrôler la conformité aux réglementations en vigueur. On s'inquiète néanmoins du fait que les réglementations n'abordent pas suffisamment la marche à suivre pour promouvoir l'équité et la qualité. L'activité éducative non étatique peut avoir des répercussions sur l'équité et la qualité de l'éducation à l'échelle du système. Pourtant, peu de gouvernements cherchent à savoir si la fuite des ménages les plus riches vers les écoles privées favorise la ségrégation du système éducatif. Peu de gouvernements suivent les dépenses d'éducation des ménages et en étudient les implications au regard de l'équité. De nombreux gouvernements autorisent les processus d'admission sélectifs dans les écoles. Rares sont ceux qui réglementent les cours de soutien privés ou le lobbying, qui demeure généralement indéfini sous couvert de partenariats. Ils sont encore moins à disposer des ressources nécessaires pour mettre en œuvre et faire respecter les réglementations de manière efficace. Enfin, les réglementations ne résolvent pas les problèmes. Elles indiquent la marche à suivre aux acteurs, qui doivent s'y conformer afin de garantir l'équité de l'éducation.

## GUIDE DU *RAPPORT*

Il y a environ 25 ans, aux États-Unis, lorsque des données probantes sur les effets inégaux des nouvelles formes organisationnelles de l'enseignement public en fonction du choix de l'école ont commencé à émerger, les auteurs d'une première étude ont résumé avec justesse les résultats obtenus sous la forme de deux questions : Qui décide ? Qui est perdant ? (Fuller et Elmore, 1996). Au vu de la disponibilité croissante de données probantes relatives aux mécanismes, à l'efficacité et aux conséquences du choix de l'école dans le monde, le *Rapport mondial de suivi sur l'éducation* porte désormais ces questions à l'attention du public mondial. Les recommandations qui figurent à la fin de ce chapitre renvoient aux principaux débats relatifs à la réalisation de l'ODD 4.

La partie thématique du *Rapport* se compose de sept chapitres. Les quatre premiers traitent des aspects fondamentaux de l'activité non étatique dans l'enseignement primaire et secondaire – la prestation de services, la réglementation, le financement et l'influence – et les trois derniers procèdent à un examen plus approfondi à d'autres niveaux d'enseignement qui reçoivent en général moins d'attention : l'éducation de la petite enfance, l'enseignement supérieur, l'enseignement technique et professionnel ainsi que l'éducation pour adultes.

Le **chapitre 2** analyse trois types de **fourniture** de biens et services éducatifs. Premièrement, ce chapitre se penche sur les services éducatifs de base. Une typologie des écoles non étatiques a été conçue sur la base de leur relation avec l'État, des motivations sous-tendant leur création et des dépenses qu'elles représentent pour les ménages. La prévalence des prestataires non étatiques et leurs principales caractéristiques, telles que les ressources et les résultats, font l'objet d'un suivi. Deuxièmement, d'autres biens et services d'appui liés à l'apprentissage sont étudiés, notamment les cours de soutien complémentaires et l'édition de manuels scolaires. Troisièmement, le chapitre aborde d'autres biens et services d'appui tels que l'infrastructure et la restauration, de plus en plus couramment fournis par le secteur privé. Les effets des différents types de services non étatiques sur l'accès, l'équité, l'inclusion, la qualité, l'apprentissage et l'efficacité de l'enseignement sont également étudiés.

Le **chapitre 3** porte sur la **gouvernance** et la **réglementation** des acteurs non étatiques du secteur de l'éducation, ainsi que sur l'adéquation des mécanismes existants. Il traite cette question d'un point de vue systémique en reconnaissant le fait que les acteurs tant publics que privés doivent être tenus responsables du respect des normes minimales. Cette analyse couvre les entrées et sorties d'études, l'accessibilité financière, les enseignants et les programmes d'études, ainsi que l'assurance qualité dans l'éducation. Elle se base sur les profils de pratiques réglementaires de 211 systèmes éducatifs. Ces profils ont été préparés par l'équipe du *Rapport GEM* et sont disponibles sur le site Web de l'outil PEER. Une attention particulière est accordée à la mise en œuvre ainsi qu'à l'application de la réglementation.

Le **chapitre 4** examine les aspects **financiers** de l'activité non étatique dans le secteur de l'éducation. Il étudie la manière dont les gouvernements apportent leur soutien aux prestataires non étatiques, la mesure dans laquelle les ménages assument une part des coûts totaux de l'éducation, l'implication des acteurs non étatiques par les donateurs, ainsi que le rôle des entreprises et des fondations philanthropiques en tant que financeurs de l'éducation.

Le **chapitre 5** examine un facteur souvent négligé : le rôle de l'**influence** sur les opinions et politiques publiques en faveur ou en défaveur des acteurs non étatiques dans le secteur de l'éducation. Il décrit divers canaux tels que le plaidoyer, la recherche, le financement, le lobbying ainsi que la vente de biens et services, et divers acteurs non étatiques, comme les entreprises, les syndicats d'enseignants, les organisations de la société civile, les groupes de réflexion, les associations du secteur privé et les médias.

Le **chapitre 6** traite les questions relatives à l'**éducation** et à la **protection de la petite enfance**, un domaine dans lequel l'offre non étatique est plus répandue que dans l'enseignement primaire et secondaire dans de nombreux pays, et où le respect des normes doit faire l'objet d'une étroite surveillance.

Le **chapitre 7** examine le cas particulier de l'**enseignement supérieur**. Dans plusieurs pays, la rapide expansion de l'offre privée dans ce secteur soulève des défis spécifiques pour les gouvernements qui souhaitent promouvoir l'équité et garantir la qualité de l'éducation. Les acteurs non étatiques ont aussi investi le secteur de la formation des enseignants de niveau postsecondaire.

Le **chapitre 8** se penche sur **l'enseignement et la formation techniques et professionnels et l'éducation pour adultes**, des domaines où les acteurs non étatiques occupent une position de force. L'offre publique se limite aux compétences générales, tandis que les mécanismes de financement public tentent d'encourager les entreprises à proposer davantage de possibilités de formation continue et les individus à continuer de développer leurs compétences.

Enfin, la partie du *Rapport* consacrée au suivi, du **chapitre 9 à 21**, a deux objectifs. Elle fait le point sur les progrès accomplis vers la réalisation des cibles de l'**ODD 4** en faisant le lien entre l'éducation et trois **autres ODD** ainsi qu'en décrivant l'évolution du **financement** de l'éducation sur la base de données allant pour la plupart jusqu'en 2019. Elle résume en outre les dernières données probantes sur l'**impact de la COVID-19** au regard de chaque cible de l'ODD 4. Cette crise, la plus grave qui n'ait jamais touché simultanément tous les systèmes éducatifs mondiaux, a également eu un impact négatif sur les systèmes de données. La crise suit son cours, et des idées se forment à mesure que les données probantes s'accumulent.



## RECOMMANDATIONS

La diversité des activités non étatiques dans le domaine de l'éducation est souvent mal comprise. Les secteurs public et privé ne sont pas diamétralement opposés ; la gestion, la propriété, le financement, les motivations, l'orientation commerciale et les frais de scolarité, ainsi que le type de relation avec l'État varient considérablement d'une école non étatique à une autre. De plus, le rôle des acteurs non étatiques s'étend bien au-delà de la prestation de services éducatifs et englobe de nombreuses autres interventions (par exemple, les évaluations de l'apprentissage et les cours de soutien complémentaires) à différents niveaux d'éducation (par exemple, la garde des jeunes enfants et l'enseignement de langues étrangères aux adultes) et par le biais de divers canaux d'influence (par exemple, du lobbying à la recherche). Pour les décideurs, la question ne consiste pas seulement à déterminer si l'implication des acteurs non étatiques dans l'éducation répond aux normes de qualité convenues, mais aussi à savoir comment ces acteurs facilitent ou entravent les efforts visant à garantir l'équité et l'inclusion dans le domaine de l'éducation.

Deux orientations stratégiques relatives au financement et à l'offre ressortent de la mission des gouvernements consistant à protéger et honorer le droit à l'éducation. Premièrement, les gouvernements se sont engagés en 2015 à garantir un accès gratuit et financé par des fonds publics à une année d'enseignement préscolaire ainsi qu'à 12 années d'enseignement primaire et secondaire pour tous les enfants et les jeunes. Néanmoins, un pays sur trois consacre moins de 4 % de son PIB et 15 % de ses dépenses publiques totales à l'éducation – les critères minimaux convenus au niveau international. Ils sont donc encore trop nombreux à ne pas affecter les fonds nécessaires au respect de cet engagement.

Deuxièmement, les gouvernements doivent décider de l'importance du rôle qu'ils joueront dans la prestation et la gestion des services éducatifs. Leurs perspectives vis-à-vis de la possibilité de choix de l'école et des acteurs non étatiques varient considérablement. Dans certains pays, pour des raisons culturelles, religieuses et historiques, la base du système éducatif est traditionnellement constituée par les acteurs non étatiques. Dans d'autres, leur rôle fait l'objet de restrictions. Certains de ces acteurs ont défendu l'idée selon laquelle la possibilité de choix de l'école constitue une stratégie permettant de réorganiser le système éducatif.

Toutefois, dans de nombreux pays pauvres, le passage à la possibilité de choix de l'école a eu lieu de manière presque imperceptible. Au moment même où les campagnes visant à accélérer l'éducation de masse prenaient leur essor, les réductions drastiques des dépenses publiques d'éducation opérées dans les années 1980 et au début des années 1990 ont entraîné l'érosion de la qualité de l'enseignement public. Les communautés, en particulier les plus aisées, mais pas de manière exclusive, ont commencé à répondre à leurs propres besoins éducatifs tout en adoptant une attitude de rejet vis-à-vis du système d'éducation publique. Les gouvernements, au vu de la croissance sans précédent des demandes d'inscription, ont estimé que leur capacité de supervision était insuffisante. La confiance dans la capacité des gouvernements à assurer l'éducation a été rompue et le soutien au financement public de l'éducation affaibli.

Divers acteurs non étatiques occupent désormais une place plus importante dans de multiples aspects de l'éducation. Les entreprises déterminent si l'éducation constitue une activité lucrative et comment commercialiser leurs biens et services, mais aussi à qui elles doivent rendre des comptes : uniquement aux actionnaires ou à d'autres parties prenantes également ? Les ONG et les organisations de la société civile fixent leurs priorités et décident de la manière de les aborder : Doivent-elles combler les lacunes ou demander à l'État de le faire ? Les fondations établissent en outre des priorités et déterminent la manière d'influencer la société et de collaborer avec les systèmes éducatifs. Les enseignants et leurs organisations font des choix qui peuvent renforcer ou éroder la confiance dans les systèmes éducatifs publics.

L'appel au ralliement du *Rapport – Qui décide ? Qui est perdant ?* – est une invitation lancée aux décideurs à remettre en question leurs relations avec les acteurs non étatiques au regard de leurs choix fondamentaux : entre la liberté de choix et l'équité, les deux axes sur lesquels repose le droit humain que constitue l'éducation ; entre l'encouragement des initiatives (c'est-à-dire l'amélioration de la qualité à tous les niveaux du système) et la définition de normes (c'est-à-dire l'amélioration de la qualité pour tous les apprenants) ; entre des groupes de population aux moyens et besoins différents ; entre leurs engagements immédiats (c'est-à-dire 12 années d'éducation gratuite dans le cadre de l'ODD 4) et ceux qui doivent être réalisés progressivement (par exemple, l'éducation postsecondaire) ; ainsi qu'entre l'éducation et d'autres secteurs sociaux.

Dans le même temps, comme le démontrent les éléments présentés dans cette introduction, la plupart des parents souhaitent que leurs enfants soient scolarisés dans une école publique locale, inclusive et de bonne qualité. La répartition inégale des établissements scolaires de qualité les contraint néanmoins à chercher une école dispensant un meilleur enseignement que l'école locale. Ils préféreraient garantir à leurs enfants une place dans l'école locale plutôt que d'être contraints de suivre un processus d'admission sélectif et compétitif. Bien que la priorité accordée à l'éducation des enfants puisse varier d'un parent à l'autre, aucun parent ne souhaite payer de sa poche ce que le système éducatif devrait être en mesure de fournir.

Les recommandations suivantes ont été formulées sur la base de ces informations afin de #RedéfinirLesRègles (de l'anglais *#RightstheRules*) et faire en sorte que l'équité dans le domaine de l'éducation soit protégée dans le cadre du financement, de la qualité, de la gouvernance, de l'innovation et de l'élaboration des politiques. L'objectif est de fournir une éducation de qualité tout en tirant parti des contributions potentielles des acteurs non étatiques sans faire de compromis en matière d'égalité. Mobiliser ce potentiel pourrait également mettre les gouvernements au défi de s'attaquer délibérément à la qualité médiocre et à l'inégalité de l'offre éducative publique. Ces recommandations s'adressent principalement aux gouvernements, à qui il incombe de protéger et de réaliser le droit à l'éducation. Cependant, elles sont aussi destinées à être utilisées comme outils de plaidoyer par tous les acteurs de l'éducation engagés à soutenir les progrès accomplis en vue de la réalisation de l'ODD 4. Elles appellent donc tous les acteurs, étatiques et non étatiques, à #RespecterLesRègles (de l'anglais #RightbytheRules).

La mise en place d'un cadre juridique solide ainsi que d'un environnement politique et réglementaire favorable reposant sur des normes, des informations, des mesures incitatives et des principes de redevabilité doit être effectuée de manière coordonnée, participative, transparente et équitable dans le cadre de la coordination, de la collaboration et de la coopération. Ces mécanismes doivent être harmonisés au sein des différents organismes et programmes gouvernementaux, tenir compte des contributions des acteurs non étatiques ainsi que des parents et des communautés, et intégrer les bonnes pratiques d'autres pays. Ils ne doivent pas diminuer les responsabilités du gouvernement au regard du droit à l'éducation.

Le présent *Rapport*, plutôt que de porter principalement sur l'influence du choix et des mécanismes de marché sur la promotion de l'efficacité et de l'innovation dans l'éducation, examine les acteurs étatiques et non étatiques sous l'angle de l'équité et de l'inclusion, deux engagements auxquels tous les pays ont souscrit en 2015. Il est donc recommandé que les gouvernements, dans une perspective d'équité et d'inclusion, apportent des réponses claires à ces cinq questions fondamentales au sein de leurs lois, politiques et programmes relatifs aux acteurs non étatiques.

## 1. LE FINANCEMENT DE L'ÉDUCATION FAVORISE-T-IL CERTAINS APPRENANTS ET EN EXCLUT-IL D'AUTRES ?

*Respecter l'engagement à assurer la gratuité d'un an d'enseignement préscolaire et de 12 années d'enseignement primaire et secondaire – financement public n'est toutefois pas nécessairement synonyme de prestation publique dans la mesure où l'équité peut être garantie*




Dans les nombreux pays où la gratuité de l'éducation est encore loin d'être acquise, les familles sont contraintes de dépenser d'importantes sommes d'argent, même lorsqu'elles inscrivent leurs enfants dans une école publique : plus de 60 % des dépenses totales d'éducation au Kenya, en Zambie et au Zimbabwe proviennent des ménages dont les enfants fréquentent des écoles publiques. Environ 16 % des ménages épargnent et 8 % contractent des emprunts pour payer les frais de scolarité de leurs enfants dans les pays à revenu faible et intermédiaire, souvent en raison des faibles dépenses d'éducation des gouvernements.

*Les gouvernements doivent garantir la gratuité de l'éducation de qualité au point d'accès.* Ils doivent veiller à ce que les ménages ne paient pas pour les biens et services éducatifs que leur pays s'est engagé à mettre à disposition gratuitement. Il faudrait pour cela commencer par supprimer les frais de scolarité. Mais ce ne serait pas suffisant dans la mesure où ces derniers ne représentent généralement qu'une faible partie des coûts totaux. Il conviendrait également de fournir gratuitement du matériel pédagogique à tous et de ne pas imposer de frais non liés à l'apprentissage, tels que l'achat des uniformes.

*Les gouvernements doivent surveiller les dépenses consacrées à l'éducation payées directement de la poche des ménages au moyen d'enquêtes sur les revenus et les dépenses de ces derniers.* Les paiements formels sont en général les seuls auxquels les gouvernements prêtent attention. Ils détournent souvent le regard des coûts moins documentés, tels que ceux des cours de soutien, qui exacerbent pourtant les inégalités. L'efficacité des politiques qui visent à allouer des ressources aux apprenants défavorisés doit être évaluée en profondeur.

*Tous les prestataires, étatiques et non étatiques, doivent offrir les mêmes conditions à l'ensemble des élèves.* Le renforcement des systèmes éducatifs publics doit bénéficier d'un soutien prioritaire. S'engager à ce que l'éducation soit financée par l'État ne signifie cependant pas que les services éducatifs doivent être dispensés par l'État dans leur intégralité. En Finlande et aux Pays-Bas, le financement ne dépend pas du type d'école, mais du nombre d'élèves. Des fonds supplémentaires sont par ailleurs alloués aux élèves issus de milieux défavorisés qui présentent des besoins éducatifs spéciaux. Afin de garantir l'équité de l'éducation, tous les établissements scolaires doivent être traités comme faisant partie d'un seul système bénéficiant de règles, d'un soutien financier et de mécanismes de contrôle communs.

*Toute tentative de diversification de l'offre doit être conçue de manière à garantir l'équité.* Dans les pays qui encouragent la diversification de l'offre, par exemple en sous-traitant la gestion des écoles publiques, en subventionnant les coûts opérationnels des écoles privées ou en finançant les ménages de sorte qu'ils puissent fréquenter l'école de leur choix, ces mesures peuvent facilement finir par profiter aux apprenants les plus aisés. Les mécanismes qui apportent un soutien financier aux acteurs non étatiques doivent éviter trois défauts de conception courants : la sélection explicite ou implicite des élèves, les frais explicites ou implicites, ainsi que la finalité lucrative des écoles. Chacun de ces éléments constitue une menace pour l'équité.

*Les écoles ne doivent pas sélectionner les élèves.* Les pays s'engagent à lutter contre la discrimination dans l'éducation, un principe qui doit figurer dans les politiques d'admission des écoles. Ce défi concerne aussi bien les écoles étatiques que les écoles non étatiques. Si le droit des familles et des élèves de choisir leur école est inscrit dans les conventions et les législations, la possibilité de choix de l'établissement scolaire peut également exacerber les inégalités. Le choix des familles les plus pauvres est généralement moindre. Les informations dont elles disposent pour prendre leurs décisions sont moins précises et elles ne disposent pas toujours des compétences nécessaires pour les interpréter efficacement. Même lorsque des informations sur les écoles sont accessibles au public, il arrive qu'elles soient peu pertinentes ou trompeuses : les mesures de la qualité des écoles sont habituellement peu significatives, simplistes, voire parfois biaisées pour certaines écoles, qui manipulent les données à leur avantage. Pour limiter les conséquences indésirables, les gouvernements doivent financer les écoles de manière adéquate et veiller à ce qu'elles répondent toutes aux normes de qualité. La possibilité de choix de l'école ne doit pas avoir pour but de compenser l'inefficacité des mécanismes de redevabilité des gouvernements dans le domaine de l'éducation.

*Les prestataires non étatiques financés par l'État ne devraient pas facturer de frais.* Tous les pays doivent viser à garantir la gratuité de l'enseignement préscolaire, primaire et secondaire. Cependant, de nombreux pays en sont encore bien loin. Plusieurs pays dont les niveaux d'inégalité de revenus sont souvent supérieurs à la moyenne comptent de nombreux établissements d'enseignement privés indépendants et payants. Même les établissements privés dépendant de l'État facturent des frais. En plus de garantir un financement public adéquat et opportun aux écoles

subventionnées, tous les gouvernements devraient dans un premier temps plafonner les frais de scolarité et interdire les frais supplémentaires. En 2021, 55 % des pays n'ont pas plafonné les frais de garde d'enfants et 30 % des pays n'ont mis en place aucune réglementation visant à contrôler le niveau des frais dans l'enseignement primaire et secondaire. En Inde, plusieurs États ont constitué des comités de réglementation des frais de scolarité. Les gouvernements pourraient également réglementer les frais de façon indirecte en établissant un prix de référence afin de calculer les différents échelons de soutien aux étudiants pauvres dans les écoles non étatiques, comme au Chili et en Côte d'Ivoire, ou introduire des frais progressifs et des politiques de soutien financier ciblant les groupes les plus défavorisés.

*La recherche du profit est incompatible avec l'engagement à garantir la gratuité de l'enseignement préscolaire, primaire et secondaire.* En définitive, les gouvernements devraient accorder plus de valeur à l'équité qu'à la valeur des fonds propres des entreprises. Des mesures provisoires comme la réglementation ou l'interdiction de la recherche du profit peuvent permettre de lutter contre les politiques relatives au choix de l'établissement scolaire qui exacerbent les inégalités. Actuellement, seuls 17 % des pays interdisent la prestation de services à but lucratif dans l'enseignement préscolaire et 28 % dans l'enseignement primaire et secondaire.

## 2. TOUS LES APPRENANTS BÉNÉFICIENT-ILS DE LA QUALITÉ D'ÉDUCATION À LAQUELLE ILS ONT DROIT OU CERTAINS SONT-ILS LÉSÉS À CET ÉGARD ?

*Établir des normes de qualité qui s'appliquent à l'ensemble des établissements scolaires étatiques et non étatiques*



La question de savoir si les écoles non étatiques sont de meilleure qualité que les écoles étatiques est souvent soulevée. Il n'est pas simple d'y répondre dans la mesure où les admissions en école non étatique sont sélectives. La plupart des études suggèrent qu'une fois le milieu des élèves pris en compte, les quelques différences qui séparent les écoles étatiques des écoles non étatiques sont ténues. La principale préoccupation des gouvernements consiste à déterminer si les écoles répondent aux mêmes normes. Le gouvernement doit être garant de l'accès équitable à une éducation de qualité.

*Les gouvernements doivent établir des normes de qualité qui s'appliquent à l'ensemble des établissements scolaires.* Si les normes de qualité, qui couvrent non seulement les ressources, mais aussi les processus et les résultats, protègent ceux qui ont le plus à perdre, elles doivent également porter sur la sécurité (de la conduite des enseignants aux infrastructures) et l'inclusion (de la non-discrimination aux programmes scolaires). Elles ne doivent pas être onéreuses au point de détourner les ressources de l'enseignement et de l'apprentissage, en particulier dans les écoles défavorisées. ainsi que de la situation des écoles afin de les aider à progresser. L'application de ces recommandations devrait être évaluée pour chaque école, étatique ou non, et faire l'objet de rapports publics à des fins de redevabilité.

*Les enseignants devraient être valorisés en tant que professionnels dans l'ensemble des établissements scolaires.* Les qualifications des enseignants et les possibilités de perfectionnement professionnel ne devraient pas varier d'un prestataire à l'autre. Dans certains pays, les prestataires non étatiques assurent leur rentabilité en recrutant des enseignants non qualifiés, à qui ils versent des salaires peu élevés. La segmentation des marchés du travail des enseignants et de fortes inégalités en matière de rémunération et de conditions de travail mettent en évidence le dysfonctionnement d'un système éducatif. Les gouvernements doivent s'attaquer progressivement à l'ensemble des causes profondes de ces déséquilibres. Que ce soit dans le système privé ou public, la protection des droits du travail des enseignants doit être garantie. L'exemple de nombreux enseignants d'écoles privées, qui ont vu leur salaire réduit ou leur contrat résilié lors de la pandémie de COVID-19, met en évidence cette nécessité.

*Des mécanismes d'assurance qualité doivent être mis en place en vue de contrôler l'application des normes.* Pour des raisons historiques ou culturelles, il arrive que des prestataires non étatiques confessionnels ou à but lucratif jouissent d'une autonomie considérable, au point de parfois refuser toute forme de surveillance. La supervision gouvernementale par le biais d'inspections scolaires, d'examens et d'évaluations de l'apprentissage doit être assurée de manière régulière, quel que soit le prestataire. La capacité de l'État à mettre en œuvre ces mécanismes devrait être prise en compte dans leur conception.

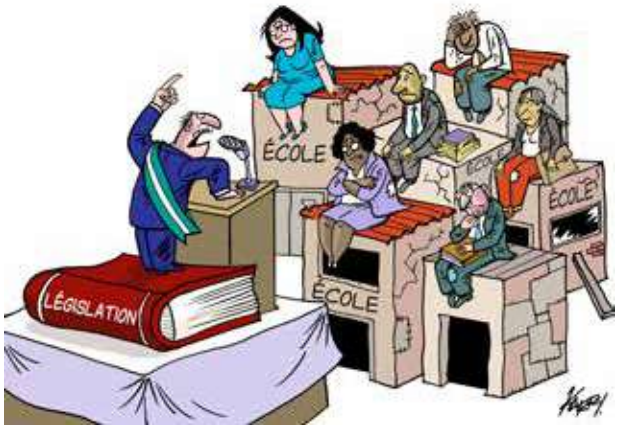
*Les pays doivent renforcer leurs processus d'assurance qualité dans le domaine de l'enseignement technique, professionnel et supérieur.* À mesure que les gouvernements augmentent les subventions qu'ils versent aux individus ou concluent des contrats avec des entreprises pour promouvoir les programmes de formation, ils doivent protéger les populations les plus défavorisées, qui sont vulnérables à la fraude. Les universités à but lucratif ont ainsi attiré l'attention parce qu'elles dispensaient un enseignement de

qualité minimale et qu'elles se livraient à des malversations. Au Brésil, les autorités de la concurrence luttent contre la concentration du marché. Aux États-Unis, sept des dix plus grandes sociétés d'enseignement à but lucratif ont été reconnues coupables de pratiques commerciales trompeuses, notamment de stratégies de recrutement et de marketing abusives.

*Les gouvernements doivent veiller à ce que les cours de soutien privés n'aient pas d'impact négatif sur la qualité et l'équité du système.* Les pays doivent conduire des enquêtes visant à surveiller la prestation de services de soutien scolaire privé. Les réponses politiques peuvent être diverses et comprendre des mesures visant à soutenir ceux qui risquent de ne pas bénéficier de ces services, comme au Japon ; la mise en place de permis d'enseigner pour les tuteurs, comme en Malaisie ; l'établissement de normes relatives aux tuteurs, comme en Fédération de Russie et en Ukraine ; et la création de registres en ligne afin d'améliorer la supervision, comme en République de Corée. La Chine, craignant que le soutien scolaire privé en ligne n'ait un impact négatif sur l'enseignement public, l'a récemment interdit. Des interdictions de proposer des cours privés de soutien scolaire ont été imposées aux enseignants en activité, par exemple au Kenya et au Pakistan. Leur application pourrait néanmoins entraîner la création d'un marché informel. Il convient dans l'idéal de s'attaquer aux causes profondes, telles que la faible rémunération des enseignants et les examens de fin d'études importants.

## 3. LES RÉGLEMENTATIONS SONT-ELLES EFFICACES ET FAISABLES OU ENTRAÎNENT-ELLES DES CONSÉQUENCES NÉGATIVES INVOLONTAIRES SUR LES APPRENANTS ISSUS DE GROUPES DÉFAVORISÉS ?

*Établir des processus communs de suivi et de soutien qui s'appliquent à l'ensemble des établissements scolaires étatiques et non étatiques*




La réglementation des activités non étatiques dans le domaine de l'éducation devrait garantir le respect des normes d'équité et d'inclusion au niveau des infrastructures ainsi que dans les programmes d'études, le matériel pédagogique et la certification des enseignants. Toutefois, dans la pratique, les règles sont souvent mal conçues ou incorrectement mises en œuvre et ne parviennent pas à empêcher les comportements répréhensibles. Les réglementations doivent traiter les prestataires non étatiques comme des partenaires de confiance, et non comme des rivaux. Elles doivent en outre protéger les plus vulnérables de l'exploitation.

*Les gouvernements doivent être capables de concevoir et de structurer la manière dont ils souhaitent impliquer les acteurs non étatiques et communiquer cette vision au moyen de réglementations.* Il n'est pas logique de promouvoir l'accès à l'enseignement public alors que le système parallèle de cours privés de soutien complémentaire prospère ; de promouvoir l'équité alors que le marché privé de la garde d'enfants offre des possibilités inégales aux jeunes enfants dès le départ ; de promouvoir la qualité de l'enseignement alors que l'offre privée engendre la ségrégation sociale et ne permet d'accéder à l'éducation de qualité qu'à un nombre limité d'élèves ; et de promouvoir l'inclusion alors que certaines écoles sont en mesure de fixer leurs propres critères d'admission et frais de scolarité. Les gouvernements devraient élaborer une politique claire sur ces questions et y répondre au moyen de réglementations. Ces réglementations doivent porter non pas sur les détails administratifs et les normes d'entrée – souvent inadaptées – tels que les exigences en matière de terrain et d'infrastructure, mais sur les processus et les résultats éducatifs liés à la santé, à la sécurité, à la qualité et à l'équité. Elles doivent être examinées de façon régulière et ajustées progressivement, de manière transparente et participative, et les écoles étatiques et non étatiques doivent être encouragées à y contribuer.

*Les prestataires de services éducatifs devraient toujours être réglementés en tant qu'entités éducatives par les autorités éducatives et non en tant que de simples entités commerciales par les régulateurs du marché.* Certains prestataires sont réglementés en tant qu'entreprises dans les domaines de l'éducation et de la protection de la petite enfance, des cours de soutien privés et de la formation professionnelle. De même, d'autres prestataires sont supervisés par les ministères de la protection sociale ou par les autorités religieuses. Il est difficile de percevoir le système éducatif dans son ensemble en raison de la fragmentation des responsabilités, qui a par ailleurs pour effet d'augmenter le risque de doubles emplois et de lacunes.

*Les réglementations doivent être simples, transparentes et efficaces.* Le paradoxe réside dans le fait que la capacité réglementaire est au plus bas lorsque les besoins en la matière ainsi que les risques de corruption sont les plus élevés. Lorsque la capacité à contrôler et à

faire respecter des règles difficiles à appliquer fait défaut, les réglementations deviennent inutiles et contre-productives. Les gouvernements doivent élaborer des normes plus faciles à contrôler tout en se tenant à l'écoute de l'ensemble des parties prenantes dans le cadre d'un processus inclusif. Dans les villes d'Afrique subsaharienne, notamment Accra, Kampala et Lagos, des pots-de-vin sont couramment versés aux fonctionnaires et seule une minorité des prestataires de services éducatifs non étatiques sont enregistrés. Dans les pays du Nord, en l'absence de capacités de contrôle suffisantes, des acteurs non étatiques de l'enseignement professionnel, technique et supérieur ont été impliqués dans des affaires de corruption au motif d'admissions illégales, de marketing agressif, de traitement injuste du personnel et de détournement de subventions.

*Les gouvernements doivent réglementer le phénomène considéré en toute impartialité.* De la même manière qu'ils fixent des normes communes pour les écoles étatiques et non étatiques, il conviendrait qu'ils établissent des processus communs de suivi et de soutien. Ils doivent assurer la surveillance de l'ensemble des apprenants et ne peuvent ignorer ceux, souvent plus défavorisés, qui sont desservis par des prestataires non étatiques. Les gouvernements, dans l'intérêt des apprenants, doivent également établir une relation de confiance avec les prestataires non étatiques en les encourageant à s'enregistrer, en les incitant de façon adéquate à gérer efficacement leurs écoles et en éliminant le caractère arbitraire des règles. Enfin, ils doivent protéger les enfants qui ont été placés par leur famille dans des écoles privées et faire savoir qu'ils se soucient de l'éducation de chaque enfant, quel que soit le type d'école fréquenté.

## 4. LES BONNES IDÉES EN MATIÈRE D'ÉDUCATION SONT-ELLES ENCOURAGÉES OU ÉTOUFFÉES ?

*Faciliter la diffusion de l'innovation à tous les niveaux du système éducatif pour le bien commun*




Personne n'a le monopole des bonnes idées. L'éducation est une entreprise sociale et un système complexe. Les décideurs doivent être capables de repérer les bonnes pratiques ainsi que les innovations et de laisser aux bonnes idées le temps de mûrir. Le défi pour les décideurs consiste à encourager l'innovation, surtout lorsque le grand public est susceptible de préférer la conformité à l'expérimentation. Mais quelles sont les conditions qui favorisent les innovations qui s'attaquent aux grands défis des systèmes éducatifs ou y font obstacle ? Comment faire en sorte que ces innovations bénéficient à tout le monde, et pas seulement à quelques privilégiés ?

*Le gouvernement doit travailler en partenariat avec tous les acteurs en vue d'établir un système éducatif qui fonctionne pour tous, en privilégiant une approche consultative.* Pour promouvoir l'innovation, il est nécessaire de créer un climat de confiance. En donnant la possibilité à de multiples acteurs d'interagir et de coopérer – par exemple, en mettant en place des plateformes à cet effet – le système public d'éducation et de formation peut tirer profit de différents points de vue et de différentes sources d'expertise afin d'innover et ainsi préserver sa pertinence. C'est d'autant plus important dans les secteurs les plus régulièrement sujets à des changements, comme celui du développement des compétences.

*Les gouvernements doivent avant tout encourager l'innovation au sein du système d'éducation publique.* Pour cela, ils doivent communiquer leur engagement en faveur de l'excellence, Ils doivent surveiller l'apprentissage et ses facteurs déterminants, évaluer les bonnes pratiques et rassembler des informations à leur sujet, fournir les ressources permettant aux praticiens d'échanger au sujet de leurs expériences, ainsi que mettre à l'essai et déployer les bonnes idées. Ces dernières ne pourront voir le jour et être appliquées qu'à la condition que des responsables du secteur de l'éducation soient formés à cette fin.

*Les gouvernements devraient également chercher à tirer des enseignements auprès des acteurs non étatiques.* Les approches autonomes, contextualisées et flexibles de l'enseignement ainsi que de l'apprentissage, notamment en ce qui concerne les apprenants marginalisés, peuvent générer de nouvelles idées. Si les gouvernements ne gèrent pas nécessairement la composante non étatique du système éducatif, ils sont néanmoins responsables de sa supervision. Il faut reconnaître que de nombreux gouvernements peinent à contrôler et évaluer correctement le système scolaire public – sans parler du système non étatique.

*Le rôle du gouvernement est de créer un environnement propice à l'innovation.* L'éducation ne doit pas être considérée comme un marché où les « producteurs » de biens et services éducatifs sont encouragés à entrer en concurrence avec d'autres fournisseurs. Au contraire, les nouvelles idées doivent être partagées, testées et, si elles sont éprouvées, adoptées. Le rôle de l'État serait alors d'aider à les diffuser au sein du système éducatif, et celui des acteurs non étatiques serait de se les approprier pour le bien commun plutôt que pour des motifs économiques uniquement.

## 5. TOUTES LES VOIX ONT-ELLES LES MÊMES CHANCES DE FAÇONNER LE DÉBAT PUBLIC SUR L'ÉDUCATION ?

*Maintenir la transparence et l'intégrité du processus d'élaboration de politiques relatives à l'éducation publique afin de faire barrage aux intérêts particuliers*



L'innovation va souvent de pair avec des intérêts économiques et politiques ; l'éducation doit en être préservée. Les décideurs doivent faire preuve d'ouverture tout en se méfiant des grands discours et des qu'en-dira-t-on. Mais tout comme l'ensemble des parties prenantes doivent faire preuve d'une réelle ouverture, il est également essentiel que les communications avec les responsables publics portant sur la législation, les politiques et la réglementation relatives à l'éducation soient transparentes. Certains acteurs qui nourrissent des intérêts particuliers pourraient œuvrer en vue d'accroître leur part de marché ou leur pouvoir politique plutôt que pour le bien public. Comment, dans ce contexte, maintenir l'intégrité des processus d'élaboration des politiques publiques ? Pendant la pandémie de COVID-19, cette question a occupé une place centrale dans le processus de réflexion des gouvernements, qui ont été amenés à prendre des décisions difficiles, notamment dans le domaine des technologies éducatives.

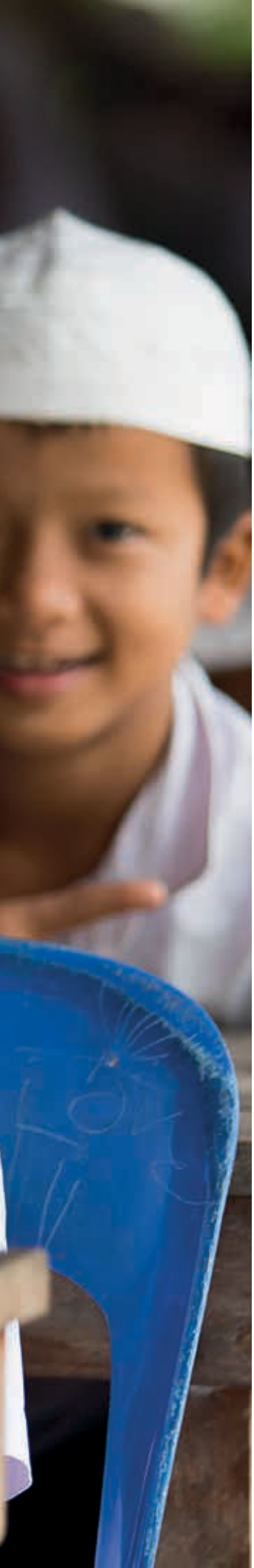
*Les décideurs doivent tenir compte des idées et des points de vue de toutes les parties prenantes, et pas uniquement des plus haut placées.* Certains puissants acteurs disposent de l'influence nécessaire pour infléchir les politiques des décideurs à leurs fins, que ce soit au moyen du lobbying à huis clos ou de collusions entre lobbyistes et décideurs politiques. Certains acteurs popularisent l'idée selon laquelle la qualité de l'éducation a baissé au point que seules de drastiques solutions extérieures au gouvernement pourraient y remédier. Comme le montre l'expérience négative de la sous-traitance des écoles étatiques à des gestionnaires non étatiques au Libéria, aucune solution rapide ne permet de résoudre les défis complexes du secteur de l'éducation. Il serait néanmoins contre-productif de discréditer l'implication des acteurs non étatiques, lorsque leurs solutions visent à améliorer la qualité et l'équité du système éducatif.

*Les gouvernements doivent surveiller le lobbying exercé par les intérêts particuliers et s'en protéger afin d'éviter qu'il n'influence de manière indue les politiques publiques.* Afin de maintenir la confiance dans les processus d'élaboration de politiques publiques, il est possible, en fonction des capacités disponibles, d'introduire une série de mesures visant à promouvoir la transparence. Celles-ci peuvent consister à mener des consultations ouvertes et inclusives, à organiser des audiences de commissions législatives et des pétitions gouvernementales ou judiciaires, à promulguer des lois relatives à la liberté d'information encourageant la divulgation des dons faits aux partis politiques et du contenu des réunions avec les hauts fonctionnaires, ainsi qu'à instaurer des règles interdisant aux fonctionnaires sortants d'occuper des postes dont ils pourraient tirer des avantages personnels et interdisant aux lobbyistes et à leurs mécènes d'occuper des fonctions publiques. Ces recommandations s'appliquent également aux organisations internationales, dont l'UNESCO, qui requièrent toutes l'élaboration de politiques claires en matière de collaboration avec les acteurs non étatiques qui privilégient l'équité et l'inclusion.



Les écoliers d'une école islamique sourient, Sri Thammarat (Thaïlande).

CRÉDIT : Tarik Abdel-Monem



CHAPITRE

2

# Offre



# MESSAGES CLÉS

**Les acteurs non étatiques, sous différentes formes, assurent l'éducation de 350 millions d'enfants.**

- Les écoles non étatiques se distinguent par leur gestion, leur financement, leurs valeurs, leur visée lucrative et les frais qu'elles facturent.
- La part des établissements privés dans le monde est passée de 10 % à 17 % dans l'enseignement primaire entre 2002 et 2013 et de 19 % à 26 % dans l'enseignement secondaire entre 2004 et 2014. Depuis, ces chiffres sont restés à peu près stables.
- Les écoles à but lucratif sont rares dans les pays à revenu intermédiaire ou élevé. Le Chili et les Émirats arabes unis, où respectivement 26 % et 39 % des jeunes de 15 ans fréquentent ces écoles, sont des exceptions.
- Au cours de la dernière décennie, le nombre d'écoles internationales a presque doublé. Les écoles privées peu coûteuses se multiplient aussi. Cependant, près de 18 % d'entre elles au Ghana et 70 % à Lagos (Nigéria) ne sont pas enregistrées.

---

**Les écoles privées disposent généralement de plus de ressources et tendent à attirer les élèves les plus riches.**

- Les enfants des ménages les plus riches ont dix fois plus de chances que les plus pauvres de fréquenter une école primaire privée. Lorsque l'on prend en compte l'influence des pairs et les pratiques de sélection, les avantages liés à l'école privée disparaissent presque dans les 40 pays riches étudiés et sont réduits de moitié, voire de deux tiers dans 31 pays à revenu faible ou intermédiaire.
- Dans les pays d'Amérique latine, on s'attend à ce que les élèves des écoles publiques participent davantage à la vie politique que leurs camarades des écoles privées.
- Une étude portant sur 14 pays a révélé que les principales raisons qui motivent le choix de l'école étaient la qualité de l'enseignement et des enseignants, l'emplacement et la sécurité. La religion, l'origine ethnique et la culture influencent de surcroît cette décision. Dans sept pays d'Afrique subsaharienne, le taux de satisfaction des parents était plus élevé pour les écoles confessionnelles que pour les écoles publiques.
- Les pays dotés de politiques en faveur du choix de l'école ont vu la ségrégation augmenter. Entre 1998 et 2015, la ségrégation des élèves les plus défavorisés a augmenté d'environ 15 % dans les grands districts des États-Unis, en partie en raison de l'augmentation du nombre d'écoles à charte.

---

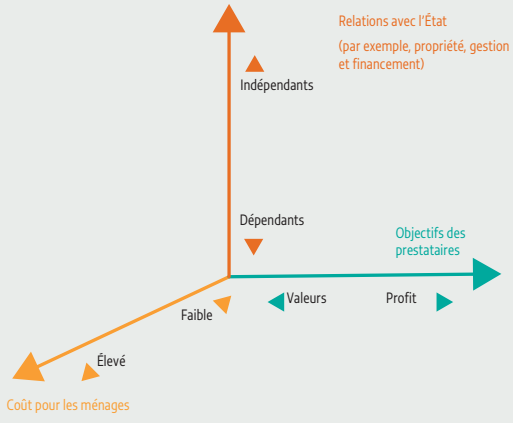
**Outre la prestation de services éducatifs, les acteurs non étatiques offrent également des services auxiliaires.**

- Le soutien scolaire privé, qui se développe même dans des régions où il était peu répandu, comme en Afrique subsaharienne, a des effets sur la qualité du système éducatif, le comportement des enseignants et les conditions d'égalité. En Inde et au Myanmar, les enseignants qui proposent un soutien scolaire s'investissent moins dans les cours classiques.
- L'industrie des manuels scolaires devient de plus en plus commerciale. Le contrôle des supports pédagogiques varie considérablement d'un pays à l'autre : 12 pays sur 50 ne disposent d'aucun processus d'approbation du matériel pédagogique.
- Ces dernières années, de nombreux prestataires ont regroupé les manuels scolaires, les systèmes d'évaluation et l'apprentissage en ligne. La concentration du marché peut accroître les inégalités et réduire la responsabilité.
- Les pouvoirs publics externalisent davantage les services de soutien à l'éducation, notamment les transports, la technologie et l'alimentation, mais leur qualité n'est pas toujours garantie. Plusieurs études ont montré que les districts dont les cafétérias sont sous la direction du secteur privé proposent des repas moins sains.

La scolarisation dans les écoles non étatiques est en hausse ..... 31
Les écoles publiques et privées diffèrent dans l'accueil des étudiants et des ressources disponibles ..... 39
L'incidence des écoles non étatiques sur les résultats des élèves et de l'ensemble du système est contestée ..... 46
Les acteurs non étatiques offrent des biens et services éducatifs autres que la scolarisation ..... 53
Conclusion ..... 61

L'augmentation perçue du nombre d'élèves dans les écoles privées est un élément clé du débat sur le rôle des acteurs non étatiques dans le secteur de l'éducation. Cependant, au moins trois grandes questions sur la prestation de services éducatifs par des acteurs non étatiques méritent d'être examinées de plus près. Premièrement, il est impossible de catégoriser les écoles du monde entier de façon simpliste. De nombreux critères peuvent être utilisés pour classer les écoles, ce qui reflète une grande diversité. Il n'est donc pas simple d'évaluer l'incidence de l'expansion des acteurs non étatiques dans le secteur de l'éducation.

**FIGURE 2.1 :**
**Il existe plusieurs façons de classer les prestataires de services d'éducation**




*GEM StatLink* : https://bit.ly/GEM2021_fig2_1
*Source* : Équipe du *Rapport GEM*.

Deuxièmement, les multiples effets des écoles non étatiques n'ont pas tous été étudiés en profondeur. Ce sont les effets sur les résultats des élèves, à court et, dans une moindre mesure, à long terme, y compris dans des domaines autres que l'éducation, qui ont été les plus étudiés. Néanmoins, des questions importantes et parfois très complexes se posent quant à l'influence des prestataires non étatiques sur les systèmes éducatifs, notamment sur l'équité, la qualité et l'efficacité. Un système d'éducation parallèle non étatique est-il une solution isolée pour les enfants de parents riches ou ambitieux ? Entraîne-t-il une amélioration ou une détérioration du système public ?

Troisièmement, l'engagement des acteurs non étatiques dans l'éducation ne se limite pas à l'enseignement. Ceux-ci proposent également d'autres biens et services d'apprentissage et de soutien. Le présent chapitre recense donc aussi les services auxiliaires auxquels participent régulièrement les acteurs non étatiques, tels que les cours de soutien privés, l'élaboration de supports pédagogiques et les biens et services externalisés, du nettoyage à la restauration.

## LA SCOLARISATION DANS LES ÉCOLES NON ÉTATIQUES EST EN HAUSSE

Il est impossible de catégoriser les prestataires de services éducatifs non étatiques de façon simpliste. Des critères tels que la relation des prestataires avec l'État, leurs motivations et les tarifs qu'ils pratiquent peuvent être utilisés pour les classer en groupes (**figure 2.1**). Pourtant, tous ces critères se situent sur un continuum où il est difficile de les distinguer clairement les uns des autres. Selon la disponibilité des données et les caractéristiques uniques de chaque système éducatif national, une typologie peut parfois être généralisée à travers les pays. Dans certains pays, d'autres critères peuvent être plus importants que ceux présentés ici. Cependant, quelle que soit la typologie employée, les faits montrent que le rôle des acteurs non étatiques dans l'éducation gagne en importance.

## LA PROPRIÉTÉ, LA GESTION ET LE FINANCEMENT SONT DES CRITÈRES GÉNÉRALEMENT UTILISÉS POUR DÉFINIR LE SECTEUR NON ÉTATIQUE

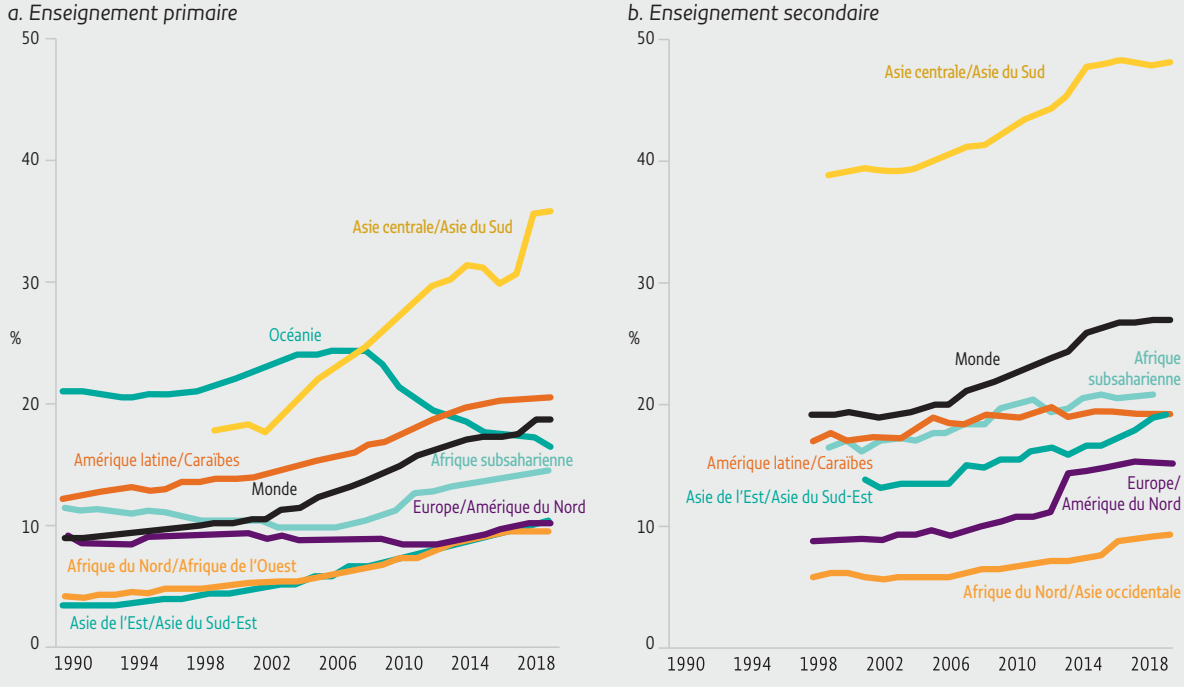
L'Institut de statistique de l'UNESCO (ISU) est la principale source de données sur la scolarisation dans les établissements publics et privés. Il définit les établissements d'enseignement privés comme ceux « non régis par une autorité publique, mais contrôlés et gérés, à but lucratif ou non, par un corps privé tel qu'une organisation non gouvernementale (ONG), une organisation religieuse, un groupe aux intérêts particuliers, des fondations ou des entreprises ». La part des établissements privés dans le monde a augmenté de 7 points de pourcentage en près de dix ans, passant de 10 % à 17 % dans l'enseignement primaire entre 2002 et 2013 et de 19 % à 26 % dans l'enseignement secondaire entre 2004 et 2014. Depuis, ces chiffres sont toutefois restés relativement stables.

On note en outre d'importantes disparités régionales. C'est en Asie centrale et en Asie du Sud que la part de scolarisation privée est la plus importante, et de loin : elle s'élevait à 36 % dans l'enseignement primaire et à 48 % dans l'enseignement secondaire en 2019. Cette région a également connu les plus fortes augmentations absolues depuis 2000. En général, la part de scolarisation privée ne dépasse pas 20 % dans

> « C'est en Asie centrale et en Asie du Sud que la part de scolarisation dans les établissements privés est la plus importante : elle s'élève à 36 % dans l'enseignement primaire et à 48 % dans l'enseignement secondaire »

les autres régions. Les hausses les plus rapides de la scolarisation dans l'enseignement primaire, dont la part a doublé ou plus que doublé, ont été observées en Afrique du Nord et en Asie occidentale, ainsi qu'en Asie de l'Est et du Sud-Est, mais ces chiffres demeurent parmi les plus faibles du monde, à environ 10 %. L'Europe et l'Amérique du Nord ont enregistré le plus faible taux d'augmentation de la scolarisation dans le primaire, qui reste constant à environ 10 %. Dans le secondaire, ces régions affichaient le taux d'augmentation de la scolarisation le plus élevé, qui est passé de 9 % à 15 % entre 2006 et 2014. La part des établissements privés a augmenté plus lentement que la moyenne mondiale en Afrique subsaharienne, ainsi qu'en Amérique latine et dans les Caraïbes (**figure 2.2**).

**FIGURE 2.2 :**
**C'est en Asie du Sud que la part de scolarisation dans l'enseignement privé est la plus élevée**
*Taux de scolarisation dans des établissements privés par niveau d'enseignement, 1990-2019*




*GEM StatLink* : https://bit.ly/GEM2021_fig2_2
*Source* : Base de données de l'ISU.

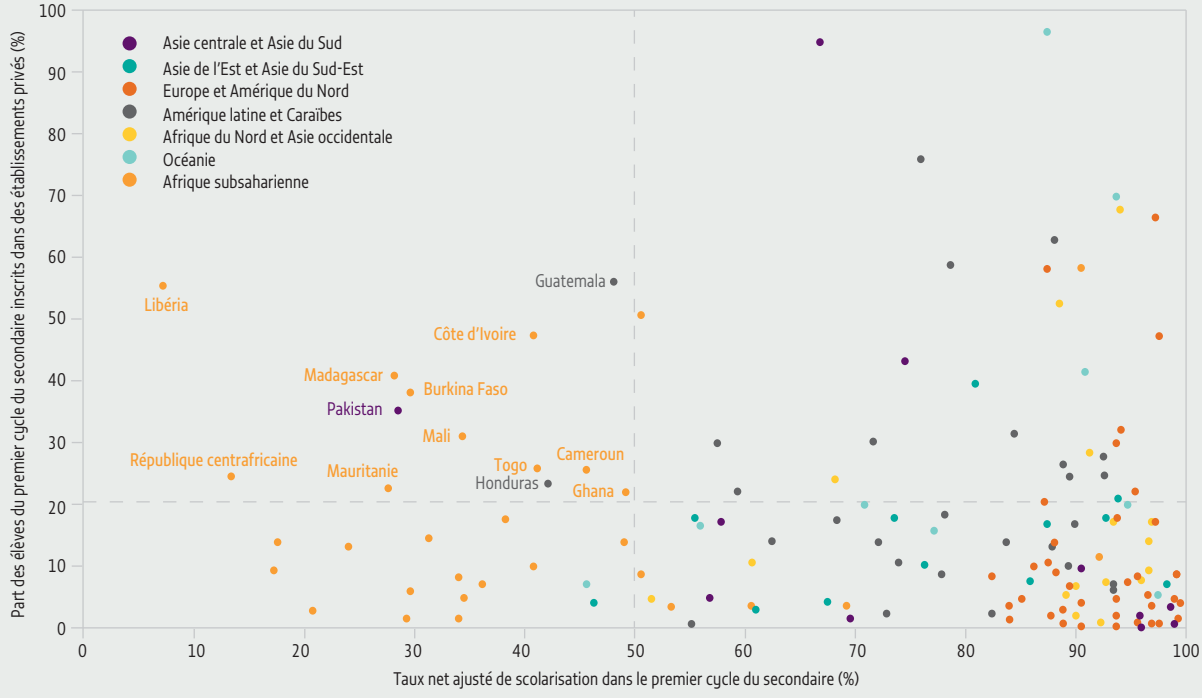
Il n'existe aucune relation entre la part des établissements privés dans l'éducation et les revenus d'un pays. Si la part des établissements privés est la plus élevée dans les pays à revenu intermédiaire de la tranche inférieure qui sont sous l'influence de l'Inde, les pays à revenu faible, moyen supérieur ou élevé affichent des chiffres similaires. Néanmoins, certains pays plus pauvres enregistrent des taux de scolarisation plutôt faibles dans l'ensemble et un pourcentage de scolarisation dans le secteur privé supérieur à la moyenne, ce qui peut laisser croire que les établissements privés comblent la demande. Dans 13 pays, au moins 20 % des effectifs du premier cycle du secondaire sont inscrits dans des établissements privés, tandis que le taux net de scolarisation est inférieur à 50 %. Dix de ces pays se trouvent en Afrique subsaharienne, principalement en Afrique de l'Ouest, deux en Amérique centrale (Guatemala et Honduras) et un en Asie du Sud (Pakistan) (**figure 2.3**).

Les données relatives à l'offre non étatique ne prennent généralement pas en compte les acteurs non étatiques qui gèrent des écoles appartenant à l'État. L'analyse effectuée dans le cadre de ce *Rapport* a révélé que c'était le cas pour les acteurs privés dans 29 des 96 pays, pour les acteurs confessionnels dans 17 des 83 pays et pour les autres acteurs non étatiques dans 19 des 81 pays.

La définition d'une école privée donnée par l'ISU se fonde sur la gestion et le mode de fonctionnement des écoles, mais ne fait pas la distinction entre les écoles privées qui reçoivent des fonds publics et celles qui n'en reçoivent pas. L'analyse effectuée dans le cadre du présent *Rapport* a révélé qu'il existe des écoles non étatiques subventionnées par le gouvernement dans 171 des 204 pays : il s'agit d'écoles privées dans 115 pays, d'écoles confessionnelles dans 120 pays et d'écoles communautaires ou gérées par une ONG dans 81 pays. Le Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) définit les écoles privées qui reçoivent moins de 50 % de leurs fonds de sources publiques comme des établissements « privés indépendants » et le reste comme des établissements « privés dépendants » (OCDE, 2019a). Sur un échantillon de 50 systèmes éducatifs avec une part privée moyenne de 19 %, l'analyse des données du PISA de 2018 indique qu'environ 46 % des établissements secondaires privés étaient dépendants de l'État et 54 % étaient indépendants de l'État.

De la même façon, le fait que des acteurs non étatiques subventionnent des écoles appartenant à l'État est également méconnu. L'analyse effectuée pour les besoins du présent *Rapport* a révélé que c'était le cas pour les acteurs privés dans 31 des 77 pays, les acteurs confessionnels dans 8 des 57 pays et les fondations ou organisations philanthropiques dans 21 des 64 pays. Toutefois, les informations disponibles ne permettent pas d'évaluer l'ampleur de ce soutien.

**FIGURE 2.3 :**
**Certains pays plus pauvres affichent une part élevée de scolarisation dans les établissements privés durant le premier cycle du secondaire, même si leur taux global de scolarisation est faible**
*Part de scolarisation dans les établissements privés et taux net de scolarisation ajusté, premier cycle du secondaire, 2018 ou année la plus récente*




*GEM StatLink* : https://bit.ly/GEM2021_fig2_3
*Source* : Base de données de l'ISU.

> On trouve des écoles confessionnelles dans 124 des 196 pays du monde

## LES ÉCOLES NON ÉTATIQUES SE DISTINGUENT PAR LES MOTIVATIONS TRÈS DIVERSES DE LEURS FONDATEURS

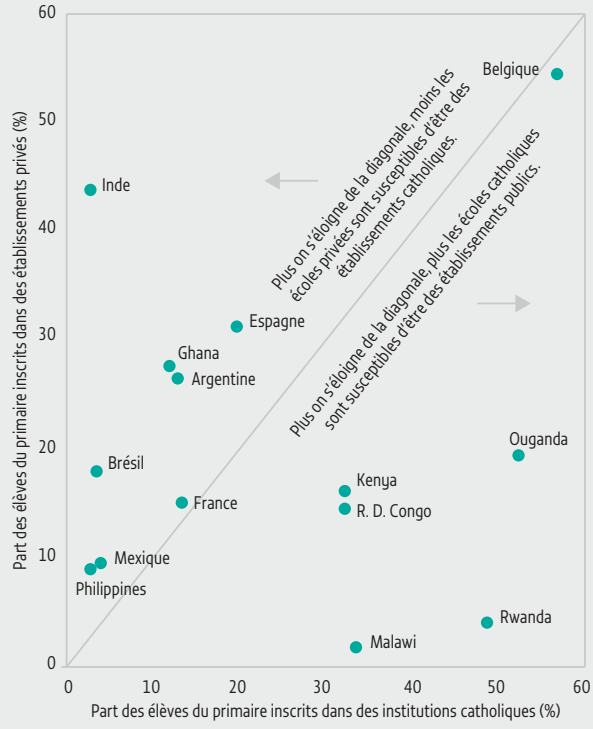
De nombreux systèmes scolaires trouvent leurs racines dans des objectifs d'éducation religieuse ou communautaire. Les écoles confessionnelles et communautaires ou gérées par une ONG sont généralement motivées par des valeurs et des fins caritatives.

On compte toujours de nombreuses écoles confessionnelles dans la plupart des pays du monde. L'analyse effectuée pour les besoins du présent *Rapport* a révélé qu'elles étaient présentes dans 124 des 196 pays. Dans des pays comme la Belgique, l'enseignement confessionnel chrétien est public et subventionné par l'État (Wodon, 2021). On estime que les taux mondiaux de scolarisation primaire et secondaire dans les écoles catholiques ont augmenté de 43 % entre 1995 et 2016 (Wodon, 2019). En 2018, 35 millions d'enfants étaient scolarisés dans des écoles primaires catholiques, la majorité en Afrique orientale anglophone. Environ 19 millions étaient inscrits dans des écoles secondaires catholiques, certaines publiques et d'autres privées (Wodon, 2021) (**figure 2.4**).

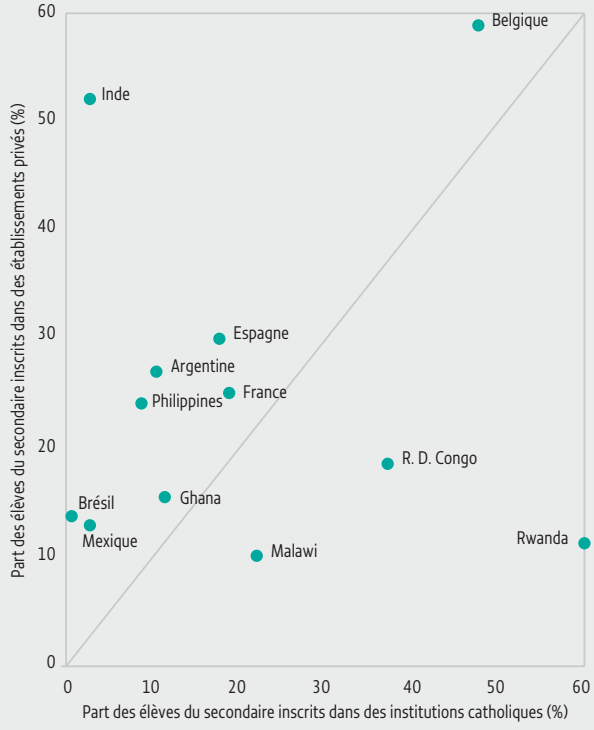
Une analyse des écoles confessionnelles réalisée pour le présent *Rapport* a révélé qu'une école primaire et secondaire sur six était dirigée par des dénominations chrétiennes au Cameroun, à Madagascar et en République-Unie de Tanzanie, et plus d'une sur deux en République démocratique du Congo et au Rwanda. Si le gouvernement et les églises coopèrent sur toutes les dimensions des systèmes éducatifs, y compris la procédure d'admission, les qualifications et les salaires des enseignants, et le contrôle des normes du programme scolaire, cette coopération est plus efficace dans certains pays que dans d'autres. Au Cameroun, le Gouvernement n'a pas remboursé aux églises les dépenses liées aux salaires des enseignants, à la formation et à la construction des écoles, ce qui a suscité des demandes de compensation dans le cadre des négociations relatives à l'allègement de la dette. Au Rwanda, en revanche, les écoles confessionnelles subventionnées par l'État reçoivent une rémunération en temps voulu, et les programmes scolaires nationaux sont planifiés de manière coordonnée (Scheunpflug et Wenz, 2021). Enfin, la religion est un motif courant qui pousse certaines familles à se retirer complètement du système éducatif et à opter pour l'enseignement à domicile (**encadré 2.1**).

**FIGURE 2.4 :**
**Les écoles catholiques confessionnelles ne sont pas toujours privées**
*Pourcentage d'élèves inscrits dans des établissements catholiques et dans des établissements privés, dans un échantillon de pays, 2019 ou année la plus récente*

*a. Primaire*




*b. Secondaire*




*GEM StatLink* : https://bit.ly/GEM2021_fig2_4
*Sources* : Adapté de Wodon (2020b) et de la base de données de l'ISU.

**ENCADRÉ 2.1 :**

### Certaines familles choisissent d'instruire leurs enfants à la maison plutôt que de les inscrire dans une école étatique ou non étatique

Les parents font l'école à la maison lorsqu'ils estiment que le système éducatif ne répond pas à leurs attentes en matière de sécurité, de qualité ou de contenu. Cette décision peut être motivée par des considérations pratiques, telles que l'éloignement géographique ou un handicap grave, mais aussi par des principes philosophiques, religieux ou politiques. Environ 3 % des élèves aux États-Unis sont scolarisés à domicile, ce qui représente la plus grande part au monde (Ray, 2017). Une enquête de 2016 a mis en avant les principaux motifs justifiant un enseignement à domicile : des préoccupations à l'égard de l'environnement scolaire (34 %), une insatisfaction vis-à-vis de l'enseignement scolaire (17 %) et le désir de fournir un enseignement religieux (16 %) et moral (5 %) (Département de l'Éducation des États-Unis, 2019).

S'il existe peu de données probantes sur l'enseignement à domicile dans d'autres contextes, on observe un intérêt croissant pour cette pratique (Kunzman et Gaither, 2020), notamment en raison du plaidoyer d'un mouvement conservateur à l'échelle mondiale (Permoser et Stoeckl, 2020). Au Brésil, bien que l'enseignement à domicile soit illégal, environ 22 000 élèves en suivaient un en 2019. Dans un arrêt de 2018, la Cour suprême a déclaré que l'enseignement à domicile n'était pas anticonstitutionnel, mais qu'il devait être mieux réglementé. Un projet de loi autorisant l'enseignement à domicile, une priorité pour le Gouvernement, a été approuvé par la Commission de la Constitution et de la justice de la Chambre des députés du Congrès national du Brésil en juillet 2021 (Costa, 2021).

L'enseignement à domicile peut également refléter une profonde insatisfaction à l'égard de l'enseignement traditionnel. Au Royaume-Uni, une enquête a révélé que dans 24 % des cas, l'enseignement à domicile est motivé par des circonstances particulières comme des problèmes de santé ou des besoins éducatifs spéciaux (Smith et Nelson, 2015). En Australie, les préoccupations relatives à l'environnement scolaire et à la qualité des programmes semblent être les principaux motifs justifiant l'enseignement à domicile (Jackson, 2017).

L'enseignement à domicile était une nécessité pendant les périodes de confinement imposées par la pandémie de COVID-19, ce qui a exacerbé les déséquilibres entre les genres, les mères assumant une plus grande part de responsabilité à cet égard. L'enquête « Household Pulse Survey » du Bureau du recensement des États-Unis a révélé que l'enseignement à domicile avait augmenté de 5,4 % d'avril à mai 2020 et de 11 % de septembre à octobre 2020 (Eggleston et Field, 2021). Cette pratique a eu des effets négatifs sur l'emploi des mères, mais pas sur celui des pères (Petts *et al.*, 2020).

L'enseignement islamique est dispensé dans des cadres formels et informels dans le primaire et le secondaire dans plus de 50 pays ayant des populations musulmanes majoritaires ou minoritaires, notamment en Afrique de l'Ouest (par exemple, au Nigéria et au Sénégal) (d'Aiglepierre et Bauer, 2018), en Afrique du Nord et en Asie de l'Ouest (par exemple, en Arabie saoudite, au Maroc et en Türkiye), en Asie du Sud (par exemple, au Bangladesh et au Pakistan) et en Asie du Sud-Est (par exemple, en Indonésie et en Malaisie). Comme pour les écoles confessionnelles chrétiennes, les modalités d'organisation des médersas varient (écoles appartenant à l'État, écoles privées subventionnées ou écoles privées indépendantes), de sorte qu'elles ne peuvent pas toutes être qualifiées d'établissement public ou privé (Daun, 2018). Au Pakistan, 4,1 millions d'élèves fréquentaient en 2017/18 plus de 31 000 *deeni madaris*, des établissements d'enseignement religieux du niveau préprimaire au niveau post-secondaire, gratuits pour les enfants pauvres. Ils représentent 8 % du taux de scolarisation total et 18 % du taux de scolarisation dans les établissements d'enseignement privés (Ministère de l'éducation fédérale et de la formation professionnelle du Pakistan, 2021).

> « Au Pakistan, 18 % des inscriptions dans les établissements d'enseignement privés se font dans des écoles religieuses »

Outre la gestion et le financement, la pédagogie et l'équilibre entre le contenu religieux et laïque varient considérablement d'un enseignement confessionnel islamique à un autre. Jusqu'au milieu des années 2000, la Malaisie comptait cinq types d'écoles religieuses : les écoles fédérales, les écoles publiques, les écoles du Conseil religieux islamique d'État, les écoles du peuple et les écoles privées. Les deux dernières enseignaient le programme scolaire national sans dépendre d'aucune autre manière du Gouvernement. Le Gouvernement a mis l'accent sur l'intégration de l'éducation religieuse et laïque (Hamid, 2018). En 2019, les écoles religieuses ont été regroupées en deux grandes catégories. On comptait ainsi 314 écoles religieuses nationales du primaire et du secondaire relevant du Ministère de l'éducation et des ministères religieux et 221 écoles religieuses subventionnées par l'État et contrôlées conjointement par le Ministère et l'autorité religieuse de l'État ou le conseil d'administration de l'école (profils de pays issus de l'outil PEER).

Le Nigéria dispose d'un grand nombre d'écoles publiques, d'écoles subventionnées par l'État et d'écoles confessionnelles islamiques indépendantes. En 2018, près de 2 millions d'élèves étaient inscrits dans des écoles primaires « Islamiyya » (un tiers des élèves étaient inscrits dans des écoles privées), 109 000 dans des écoles « Islamiyya » du premier cycle du secondaire (la moitié dans des écoles privées) et 364 000 dans des écoles « Tsangaya », ou écoles coraniques traditionnelles (plus des deux tiers dans des écoles privées) (Commission de l'éducation de base universelle du Nigéria, 2019). Gérées conjointement par l'État et des personnalités ou des organisations religieuses, les écoles publiques intègrent l'éducation religieuse et laïque. Subventionnées par l'État, les écoles « Islamiyya » sont également intégrées et suivent un programme scolaire

> En 2015 en Zambie, l'effectif de plus de 2 400 écoles communautaires représentait environ 20 % du total des élèves du primaire

approuvé par le Gouvernement. Les écoles confessionnelles indépendantes englobent les écoles « Tsangaya », les écoles « Islamiyya », qui abordent plus largement les questions religieuses, et les écoles « Islamiyya » intégrées (profils de pays issus de l'outil PEER).

Les relations des écoles gérées par une ONG avec l'État sont tout aussi variées et ne peuvent donc pas être catégorisées de façon simpliste. L'analyse effectuée dans le cadre du présent *Rapport* a révélé qu'il existait des écoles communautaires ou gérées par une ONG dans 74 des 196 pays du monde. Celles-ci ont tendance à fonctionner en marge du système éducatif officiel et ciblent les enfants marginalisés et non scolarisés, en proposant des approches flexibles de l'apprentissage (Rose, 2007). Il peut s'agir d'interventions communautaires spontanées ou d'interventions planifiées, liées au financement des donateurs. Dans les meilleurs cas, les interventions réussies sont intégrées dans le système éducatif classique, répondant aux normes nationales et agissant en complément des services publics.

En Asie du Sud, il existe deux cas bien documentés de grands systèmes d'éducation non formelle, développés spontanément, qui ont été progressivement intégrés. Au Bangladesh, après que le pays ait été frappé par un cyclone, une guerre et une famine entre le début et le milieu des années 1970, plusieurs ONG ont commencé à mener des actions caritatives en milieu rural, notamment des programmes d'éducation non formelle. Au début des années 2000, ces programmes sont venus en aide à 1,5 million d'élèves de l'enseignement primaire sur 16 millions au total, soit 9 % d'entre eux. Environ 70 % des élèves fréquentant une école gérée par une ONG étaient des filles. Le système a été progressivement formalisé : depuis le début des années 2010, les élèves des écoles gérées par une ONG participent aux examens de fin d'année de l'enseignement primaire, ce qui leur permet d'entrer dans l'enseignement secondaire formel. En 2018, le système avait commencé à décroître ; les 674 000 élèves des écoles gérées par une ONG représentaient moins de 4 % de l'ensemble des effectifs (Direction de l'enseignement primaire du Bangladesh, 2019 ; Campagne pour l'éducation populaire, 2005).

En Afghanistan, un système d'enseignement communautaire a permis de lever les principaux obstacles à l'accès à l'éducation des filles et des enfants des zones reculées après la fin du régime taliban (1996-2001). Avec la collaboration des autorités locales, des communautés et des ONG, en 2015, le système est venu en aide à 334 000 élèves de l'enseignement primaire sur 6,3 millions, soit 5 % d'entre eux. En 2018, une politique a été élaborée pour formaliser ce système. Le Plan stratégique national pour l'éducation 2017-20 prévoyait l'expansion du système à court terme et son retrait ultérieur d'ici à 2030 (Ministère de l'éducation de l'Afghanistan, 2016 ; Bakshi, 2020).

Les derniers développements politiques dans le pays compromettent cependant ces projets. Les conflits et les crises, qui sont souvent la toile de fond de la participation des ONG dans l'éducation, mettent à rude épreuve les capacités limitées des pouvoirs publics et leur habilité à intégrer les services (**encadré 2.2**).

Les écoles communautaires ont été la clé de l'expansion de l'éducation en Afrique subsaharienne. Les systèmes éducatifs de certains pays ont pendant longtemps été formés d'écoles dirigées et subventionnées par la communauté, comme les écoles secondaires « Harambee » au Kenya et en République-Unie de Tanzanie, et les écoles spontanées au Cameroun et au Tchad (Rose, 2007 ; Martin, 2003). En Zambie, après une grave crise financière suivie de politiques d'ajustement structurel qui ont limité la capacité de l'État à fournir des services essentiels, un mouvement d'écoles communautaires a vu le jour. Le nombre d'écoles de ce type est passé de 38 à plus de 2 400 entre 1996 et 2015, et représente environ 20 % du taux total de scolarisation dans le primaire. Seules quelques-unes d'entre elles sont devenues des écoles publiques, même si toutes ont dû suivre le programme scolaire national après 2011 et ont bénéficié d'un financement supplémentaire limité de l'État. Le financement et le soutien à la gestion, ainsi que les infrastructures et le renforcement des capacités reposent sur les ONG et les communautés locales (Bamattre, 2018). Le Secrétariat des écoles communautaires de Zambie est responsable de la coordination des idées, du soutien financier et de la réforme des programmes scolaires avec le Gouvernement (Chilangwa, 2019).

Les interventions à grande échelle sont une exception. Le plus souvent, les ONG s'occupent de l'éducation de groupes particuliers, tels que les enfants handicapés, pour lesquels les services publics peuvent faire défaut. Les ONG internationales, financées par leurs propres ressources ou par des programmes de donateurs, ont souvent pris l'initiative de fournir une offre d'éducation dans le cadre d'activités de réhabilitation communautaire menées dans certains pays plus pauvres.

En 2020, Humanity and Inclusion, une ONG internationale qui défend l'éducation des enfants handicapés, a mis en œuvre 52 projets dans 27 pays (Humanity and Inclusion, 2021). En Europe centrale et orientale et dans le Caucase, les ONG ont joué un rôle de premier plan dans la prestation de services et, dans certains cas, ont transformé et adapté le processus de transition d'une approche médicale vers une approche inclusive de l'éducation des enfants handicapés. En Arménie, où les réformes de l'éducation inclusive se sont concentrées sur le placement des enfants handicapés dans les écoles publiques ordinaires, la coopération entre les écoles locales et les ONG opérant à l'échelle locale a été fragmentée (Nazaryan, 2021). Toutes les ONG ne parviennent pas à effectuer une telle transition en douceur ni à collaborer de manière constructive avec les services publics.

**ENCADRÉ 2.2 :**

**En situation d'urgence, l'offre d'éducation non étatique peut représenter un soutien important, mais des inquiétudes demeurent quant à sa durabilité**

Les acteurs non étatiques assurent souvent l'enseignement dans les pays fragiles ou touchés par un conflit, notamment dans les camps de personnes réfugiées ou déplacées. La plupart des initiatives non étatiques sont relativement modestes ; leur portée, leur envergure et leur durabilité à long terme sont des questions cruciales, d'autant plus qu'elles dépendent du financement humanitaire, qui tend à être de courte durée et imprévisible (UNESCO, 2019). Une forte implication des acteurs non étatiques peut même dissuader l'État d'assumer ses responsabilités.

En Afghanistan, l'ONG Street Child a collaboré avec le Gouvernement pour soutenir 100 centres d'éducation communautaires proposant un enseignement accéléré qui condense six années de scolarité en trois ans. Les élèves étaient ensuite orientés vers les autorités éducatives locales pour préparer leur transition vers les écoles publiques voisines. Ces centres d'éducation ont démontré leur capacité à garantir la continuité de l'enseignement, puisque 90 % des élèves des quartiers informels de Kaboul sont entrés dans des écoles publiques, et que 85 % d'entre eux fréquentaient toujours ces écoles un an plus tard. Cependant, l'État manquait de moyens et ne s'est pas engagé à intégrer ces centres au secteur public (Street Child, 2021).

Un enjeu important dans les situations d'urgence est de déterminer dans quelle mesure les programmes ont recours aux capacités des ONG locales, qui contribuent à la durabilité à l'échelle nationale. Pour réduire les risques, les organismes donateurs américains ont tendance à travailler avec des prestataires de services internationaux, ne choisissant des entrepreneurs locaux que dans les pays disposant de très bonnes capacités (Harris et Brunjes, 2021). L'Agence des États-Unis pour le développement international (USAID) a introduit des réformes des achats afin d'orienter davantage de fonds vers les entrepreneurs locaux. Toutefois, en raison des préoccupations liées à l'augmentation des risques, à la diminution de la responsabilité et au contrôle limité de la corruption (Dunning, 2013), elle travaille encore généralement avec un petit nombre d'ONG partenaires, pour la plupart basées aux États-Unis (USAID, 2019).

En Haïti, après le tremblement de terre de 2010, le Gouvernement n'a reçu que 1 % d'aide humanitaire ; de nombreuses ONG et entreprises privées ont proposé des services plutôt qu'une aide financière. On ne sait pas combien d'ONG sont actives en Haïti. Elles seraient entre 343, nombre d'ONG enregistrées auprès du Ministère de la planification, et plus de 10 000, selon l'Institut catholique pour les relations internationales. La prolifération des ONG et des acteurs privés a été contestée, les critiques se concentrant sur l'utilisation des financements, le manque de coordination qui a entravé la prestation de services éducatifs, et la création de structures d'ONG parallèles, qui ont encore affaibli les moyens d'action du gouvernement (Hsu et Schuller, 2020 ; Ramachandran et Walz, 2015).

Les acteurs non étatiques ont également joué un rôle important dans les interventions liées à la crise des réfugiés syriens. En 2016, une cartographie des ONG actives dans le secteur de l'éducation a recensé 144 organisations, dont 45 % d'organisations de la société civile, 32 % d'entreprises et 10 % de fondations. Au total, 61 % des acteurs privés n'avaient pas pour mandat l'éducation. Une plus grande participation du secteur privé dans l'éducation des réfugiés syriens a entraîné une moindre coordination et une dépendance excessive à l'égard des solutions technologiques (Menashy et Zakharia, 2017, 2021).

Les ONG ont joué un rôle de premier plan dans l'offre d'éducation aux populations exclues du système éducatif public, comme les enfants en situation de rue. Au Kenya, l'éducation des enfants en situation de rue est laissée aux ONG, aux organisations caritatives et aux groupes religieux qui interviennent à l'échelle locale (Burkholder, 2020). Le Consortium pour les enfants des rues, une alliance mondiale œuvrant pour les droits des enfants en situation de rue à travers le monde, a souligné que les services formels et non formels fournis par les ONG aux enfants en situation de rue et à leurs familles avaient été suspendus pendant la pandémie de COVID-19, alors même que les réseaux de soutien informels avaient du mal à faire face (Edmonds et Macloed, 2021).

Les ONG, les organisations communautaires et les donateurs ont joué un rôle déterminant dans le plaidoyer en faveur de l'offre d'éducation aux minorités ethniques et linguistiques. Dans l'État plurinational de Bolivie, au Guatemala, au Mexique et au Pérou, plus d'un million d'élèves issus de communautés autochtones fréquentent des écoles bilingues interculturelles, avec un engagement croissant du gouvernement (Cortina, 2017). Lancé par le Conseil de population et des partenaires locaux et internationaux, le projet guatémaltèque Abriendo Oportunidades se concentre sur les filles autochtones âgées de 8 à 18 ans et s'appuie sur un programme scolaire culturellement adapté et fondé sur les droits afin de leur permettre de développer des compétences et des atouts nécessaires à la vie courante et de suivre une formation professionnelle pratique (Conseil de population, 2020).

### *Les écoles primaires et secondaires à but lucratif sont une exception*

Un argument fondamental utilisé contre les écoles privées indépendantes à but lucratif est qu'elles nuisent à l'équité et interfèrent avec le rôle des pouvoirs publics en tant que garants de l'éducation. Mais il n'est souvent pas facile de discerner la motivation lucrative des prestataires. Premièrement, les données recueillies peuvent ne pas faire la distinction entre les établissements à but lucratif et ceux à but non lucratif (**chapitre 3**). Deuxièmement, les exigences en matière de déclaration des établissements peuvent masquer des écarts de rentabilité ou de richesse réelles. Au Royaume-Uni, les établissements dits à but lucratif sont censés représenter une petite partie du système éducatif : 72 % des écoles indépendantes sont enregistrées en tant qu'associations caritatives (Independent Schools Council, 2021). Cependant, certaines écoles à but non lucratif peuvent réaliser des bénéfices d'exploitation, tandis que d'autres peuvent choisir d'être qualifiées d'établissements « à but

> En Suède, 76 % des élèves des écoles indépendantes en 2019/20 ont fréquenté des écoles gérées comme des sociétés à responsabilité limitée

lucratif », principalement pour accroître leur autonomie et contourner la réglementation associée aux activités d'une association caritative (Martin et Dunlop, 2019).

Une question adressée aux chefs d'établissement dans le cadre de l'enquête du PISA de 2015 a offert un aperçu de l'étendue de l'enseignement à but lucratif dans les pays à revenu intermédiaire ou élevé, suggérant que ces écoles étaient une minorité. Le Chili et les Émirats arabes unis, où respectivement 26 % et 39 % des jeunes de 15 ans fréquentaient des écoles à but lucratif, sont des exceptions (**figure 2.5**). La présence d'une offre importante d'établissements à but lucratif peut refléter le soutien du gouvernement aux politiques d'éducation axées sur le marché. En Suède, 76 % des élèves des écoles indépendantes en 2019/20, soit 14 % des effectifs du primaire et secondaire, fréquentaient des écoles gérées comme des sociétés à responsabilité limitée (Holmström, 2020).

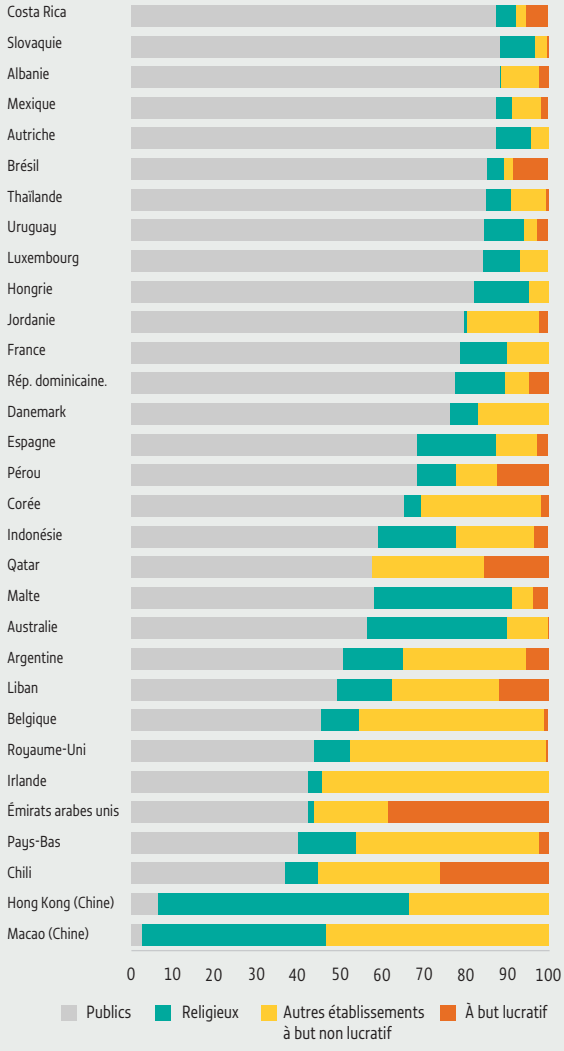
Les États membres du Conseil de coopération du Golfe, qui affichent les taux d'immigration les plus élevés au monde, ont généralement des règles spécifiques concernant l'éducation des non-ressortissants. Aux Émirats arabes unis, où près de 90 % de la population est issue de l'immigration, l'offre éducative repose sur des écoles internationales à but lucratif (Kamal, 2018). À l'exception de Bahreïn, qui n'impose pas de frais de scolarité ni de restrictions à l'inscription des immigrés dans les écoles publiques, les programmes scolaires et les frais de scolarité sont en général différenciés selon la communauté immigrée dans les autres pays. Par exemple, les frais de scolarité des écoles qui suivent le programme scolaire indien sont normalement inférieurs de 75 % à ceux des écoles qui suivent les programmes scolaires britannique et américain (Kippels et Ridge, 2019).

## LES ÉCOLES NON ÉTATIQUES SE DIFFÉRENCIENT PAR LEURS FRAIS DE SCOLARITÉ

Dans le domaine de l'éducation, on confond souvent la réalisation de bénéfices avec la perception de frais de scolarité. Pourtant, les deux ne sont pas aussi étroitement liés que l'on pourrait l'imaginer. De nombreuses écoles à but non lucratif facturent des frais de scolarité. Inversement, une décision politique visant à couvrir le coût des inscriptions dans une école non étatique peut se traduire par la facturation de frais de scolarité (**chapitre 4**).

L'éventail des frais varie en fonction de la capacité de paiement des usagers. Les écoles privées élitistes internationales et les écoles privées peu coûteuses sont deux types d'écoles en plein essor qui se situent aux deux extrémités du spectre. Le nombre d'écoles internationales est passé de 7 655 à 12 372 entre 2011 et 2021. Plus de 57 % se trouvent en Asie (ISC Research, 2021). Les écoles élitistes internationales proposent généralement des programmes scolaires internationaux, tels que le baccalauréat international, ainsi qu'un enseignement en anglais (Bunnell *et al.*, 2020). Les grandes chaînes d'écoles privées mondiales comprennent le groupe GEMS Education, qui englobe plus de 70 écoles ; Cognita en Asie, en Europe et en Amérique latine ; et SABIS, qui opère dans 20 pays (L.E.K. Consulting, 2020).

**FIGURE 2.5 :**
**Peu de pays disposent d'un important secteur d'éducation à but lucratif**
*Pourcentage d'élèves, par type d'établissement secondaire fréquenté, dans un échantillon de pays, 2015*




*Notes* : L'analyse se concentre sur les systèmes éducatifs où au moins 10 % des jeunes de 15 ans étaient inscrits dans des écoles non étatiques. Les écoles privées sont définies comme celles dirigées directement ou indirectement par une ONG, une église, un syndicat, une entreprise ou toute autre institution privée. Les chefs d'établissement interrogés ont indiqué si leur établissement était dirigé par une institution religieuse ou une autre organisation à but lucratif ou non lucratif.

*GEM StatLink* : https://bit.ly/GEM2021_fig2_5
*Source* : Calculs de l'équipe du *Rapport GEM* à partir des données du PISA de 2015.

> À Lagos (Nigéria), 30 % seulement des écoles privées ont été agréées

Ces écoles peuvent ne pas être pleinement intégrées dans les systèmes éducatifs nationaux. En Arabie saoudite, les environnements mixtes des écoles internationales contrastent avec l'organisation unisexe des écoles traditionnelles (Hammad et Shah, 2018). Au Sri Lanka, les inscriptions dans les écoles internationales ont augmenté de 73 % entre 2017 et 2019, portées par la popularité croissante de l'enseignement en anglais et des programmes scolaires étrangers. Seules 7 des 389 écoles internationales étaient enregistrées auprès du Ministère de l'éducation ; les autres étaient enregistrées en tant qu'entreprises privées (Banque centrale du Sri Lanka, 2020).

Les expressions « à moindres frais », « peu coûteuses » ou « abordables » décrivent un large éventail d'écoles privées facturant des frais modestes dans les pays à revenu faible ou intermédiaire. Ces expressions ont également été employées pour décrire les établissements les moins chers de l'enseignement privé en Australie, au Canada, aux États-Unis et au Royaume-Uni (Walford, 2011). Il n'existe pas de seuil communément admis pour déterminer si une école privée est catégorisée comme étant « peu coûteuse » ou non. Si plusieurs critères descriptifs qualitatifs sur la structure du régime de propriété et des critères objectifs quantitatifs sur les niveaux de frais ont été utilisés, les informations pertinentes sont généralement fragmentaires (Acholla, 2021).

La grande majorité des écoles privées peu coûteuses sont des écoles à propriétaire unique. Leur professionnalisme opérationnel, la qualité de leurs infrastructures et l'expérience de leur directeur et de leur propriétaire peuvent varier considérablement. Dans les zones urbaines d'Afrique subsaharienne et d'Asie du Sud, la plupart de ces écoles ne sont pas enregistrées (Härmä, 2021). À Lagos, au Nigéria, un recensement scolaire réalisé en 2011 a révélé que seuls 26 % des écoles primaires et secondaires privées étaient enregistrées. Jusqu'en 2018, 30 % seulement des écoles privées avaient été agréées (Ugbodaga, 2018). Au Ghana, 18 % des 36 000 prestataires privés d'éducation de base en 2018/19 n'étaient pas enregistrés (Acholla, 2021).

Les opérations à plus grande échelle comprennent une variété de modalités, allant des partenariats aux chaînes d'écoles. Les organisations religieuses, plutôt que les entrepreneurs individuels, peuvent créer des écoles privées peu coûteuses, par exemple dans des pays à faible revenu ou sortant d'un conflit (Härmä, 2021), en les accompagnant d'un financement important et d'autres formes de soutien de la part d'intermédiaires financiers confessionnels (Acholla, 2021 ; Sivasubramaniam, 2021). Les chaînes d'écoles comprennent des réseaux nationaux de petite et grande taille (par exemple, APEC Schools aux Philippines, Silverleaf Academy en République-Unie de Tanzanie, MA Ideal Schools à Hyderabad, en Inde, et Samata Schools au Népal) ; des modèles de prestataires régionaux et internationaux à but non lucratif (par exemple Promouvoir l'égalité dans les écoles africaines en Ouganda et en Zambie, le Forum des éducatrices africaines au Rwanda et la Fondation des citoyens au Pakistan) ; et des chaînes internationales à but lucratif qui prévoient une expansion considérable (par exemple, Omega Schools au Ghana et Bridge International Academies dans l'État indien d'Andhra Pradesh ainsi qu'au Kenya, au Nigéria et en Ouganda) (Acholla, 2021). Le débat sur les écoles privées peu coûteuses s'est parfois concentré exclusivement sur le dernier modèle (Espindola, 2019). Même si les chaînes internationales ne représentent qu'un petit segment de marché et qu'il est peu probable qu'elles deviennent des prestataires majeurs dans les milieux à faible revenu (Hares et Crawfurd, 2021), elles ont été mises en avant de manière disproportionnée dans la recherche et le discours politique en raison de leur motivation lucrative et de leur influence potentielle sur les décisions des donateurs en matière d'allocation des ressources (UNESCO, 2017 ; Verger *et al.*, 2018).

Comme les limites d'une définition qualitative des écoles privées peu coûteuses sont assez floues, des définitions quantitatives ont été proposées pour définir le caractère abordable des écoles selon le coût de leurs frais de scolarité (**tableau 2.1**). Le Centre d'études politiques indonésiennes a défini un seuil pour Jakarta à partir du salaire minimum mensuel à l'échelle provinciale (Rahman, 2016). L'Institut national des finances publiques et de la politique de l'Inde s'est appuyé sur la répartition des frais de scolarité des écoles fréquentées par des enfants issus des ménages appartenant aux 40 % les plus pauvres selon la répartition des dépenses de consommation, et a identifié deux seuils : les écoles « de base », qui coûtent moins de 115 dollars É.-U. par an, et les écoles « standard », qui coûtent moins de 215 dollars É.-U. par an (Bose *et al.*, 2020).

## LES ÉCOLES PUBLIQUES ET PRIVÉES DIFFÈRENT DANS L'ACCUEIL DES ÉTUDIANTS ET DES RESSOURCES DISPONIBLES

Une fois que les décideurs politiques ont identifié une typologie d'école opérationnelle qui répond à leurs besoins, il est essentiel qu'ils s'interrogent sur l'incidence des écoles non étatiques sur les élèves et le système éducatif. Si l'on veut que l'analyse soit productive et pertinente sur le plan politique, il convient de noter que les écoles publiques et non étatiques ne se distinguent pas seulement par leur fonctionnement, leur gestion, leur financement, leur motivation ou les niveaux de frais, mais aussi par leurs effectifs d'élèves et leur accès aux ressources. Ce n'est que si ces différences sont prises en compte qu'une comparaison des performances des écoles publiques et non étatiques peut être exacte.

### LES ÉCOLES PUBLIQUES ET NON ÉTATIQUES SE DISTINGUENT PAR LEURS EFFECTIFS

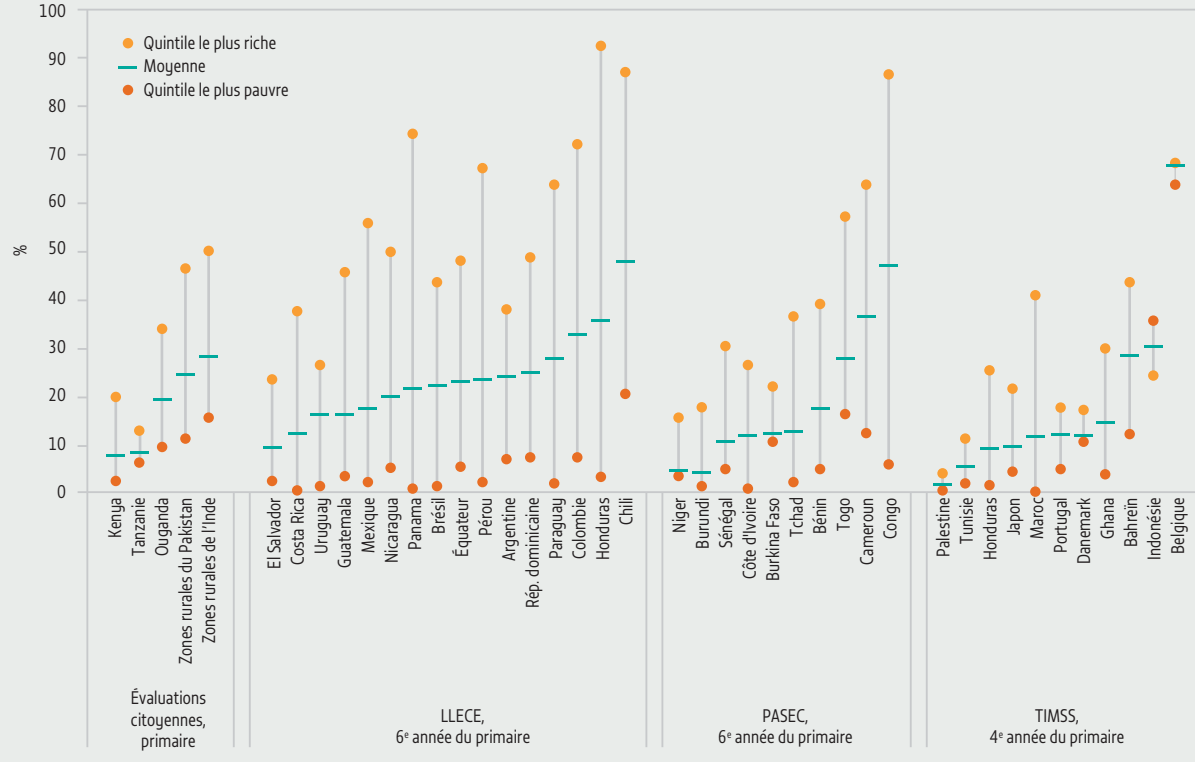
La plupart des ménages n'ont pas la possibilité de choisir l'école de leurs enfants, et peu d'enfants pauvres ont accès aux écoles privées. Les enquêtes sur les écoles et les ménages portant sur les écoles primaires du monde entier

**TABLEAU 2.1 :**
**Définitions d'une « école privée peu coûteuse » selon des critères qualitatifs et quantitatifs**

| | | | |
|---|---|---|---|
| Critères qualitatifs relatifs au régime de propriété | À actionnaire unique | Se distinguent par leur expérience et leurs compétences dans le domaine des affaires et de l'éducation, leur viabilité financière, leur fourchette de frais et leur encadrement par le gouvernement | Émergentes<br>Établies |
| | À grande échelle | Se distinguent par leur stratégie d'expansion, leurs activités de financement et leur disponibilité, et leur mobilisation du gouvernement et des acteurs internationaux | Partenariat coopératif<br>Chaînes d'écoles |
| Critères quantitatifs relatifs aux frais de scolarité | Relatifs | ▪ < 11 % du revenu des familles au seuil de pauvreté, 60 dollars É.-U./an (Tooley, 2013)<br>▪ < 10 % du revenu des ménages (Lewin, 2007)<br>▪ < 4 % du budget des ménages (Barakat *et al.*, 2014) | |
| | Absolus | ▪ Frais mensuels de scolarité dans le primaire inférieurs à 1 jour de salaire (Srivastava, 2007)<br>▪ Frais mensuels de scolarité dans le secondaire inférieurs à 2 jours de salaire (Srivastava, 2007)<br>▪ Inférieurs à 50 % du salaire minimum (Stern et Heyneman, 2013)<br>▪ < 1,25 dollar É.-U./jour (coût très faible) ; < 2 dollars É.-U./jour (coût faible) (Tooley et Longfield, 2016) | |

*Source* : Équipe du Rapport *GEM*, adapté d'Acholla (2021).

**FIGURE 2.6 :**
**Les écoles privées sont au service des riches**
*Part de scolarisation dans les écoles primaires privées, par quintile de richesse, 2013-20*



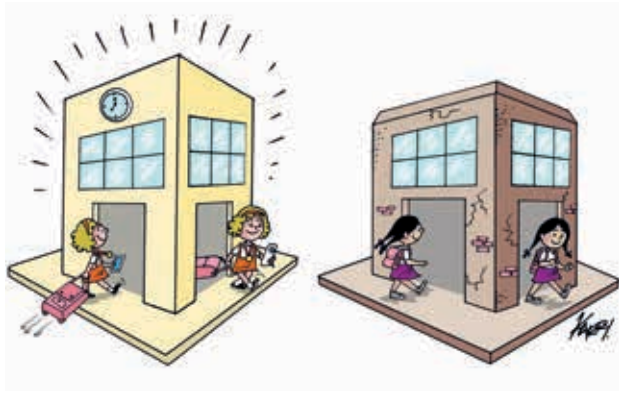

*Notes* : LLECE, 2013 = Laboratoire latino-américain pour l'évaluation de la qualité de l'éducation ; PASEC, 2014 = Programme d'analyse des systèmes éducatifs de la CONFEMEN ; TIMSS, 2015 = Étude internationale sur les tendances de l'enseignement des sciences et des mathématiques.

*GEM StatLink* : https://bit.ly/GEM2021_fig2_6
*Source* : Patel et Sandefur (2020), adapté d'une analyse des évaluations citoyennes des données du LLECE, du PASEC et de la TIMMS.

montrent que pour un échantillon de 42 pays dans lesquels la médiane de la fréquentation des établissements privés était de 17 %, les enfants des ménages les plus riches (39 %) avaient dix fois plus de chances que les plus pauvres (4 %) de fréquenter une école privée (**figure 2.6**). Dans 31 des 42 pays pour lesquels des données sont disponibles, moins de 7,5 % des enfants les plus pauvres fréquentaient une école privée.

Dans certains pays, le nombre de ménages riches qui retirent leurs enfants de l'enseignement public est frappant. Au Congo, 87 % des enfants les plus riches et 6 % des enfants les plus pauvres fréquentent une école privée. Au Honduras, ces chiffres sont de 92 % et 3 %, respectivement : presque tous les enfants riches fréquentent une école privée et tous les enfants pauvres une école publique. Même dans les pays où la part des établissements privés est élevée, l'écart entre les plus riches et les plus pauvres persiste : au Chili, où un enfant sur deux est scolarisé dans une école primaire privée, 87 % des enfants qui fréquentent un établissement privé sont issus des ménages les plus riches et 20 % d'entre eux sont issus des ménages les plus pauvres. Ce n'est qu'en Indonésie que l'on observe la situation inverse : comme nous l'avons vu dans la section précédente, ce sont les institutions confessionnelles qui interviennent auprès des enfants les plus pauvres.

L'idée selon laquelle les écoles privées prennent également en charge la partie la plus pauvre de la population est donc fausse. Une étude de l'enseignement secondaire en Ouganda depuis 1950 a révélé que les nouvelles écoles privées ou catholiques n'étaient pas construites dans des zones mal desservies (Wodon, 2020a). Cela peut s'expliquer en partie par le fait que l'accès aux écoles privées est limité dans les zones rurales, où vivent la plupart des pauvres (Härmä, 2021). Mais même dans les zones rurales, les enfants les plus riches ont trois à quatre fois plus de chances de fréquenter une école privée, comme le montrent les rapports annuels sur le statut de l'éducation au Pakistan. Même dans la ville urbanisée de Lagos, au Nigéria, où 73 % des enfants fréquentent une école privée, seuls 33 % des élèves les plus pauvres fréquentent une école privée à coûts modérés et 17,5 %, une école privée à coûts élevés (Cambridge Education, 2021).

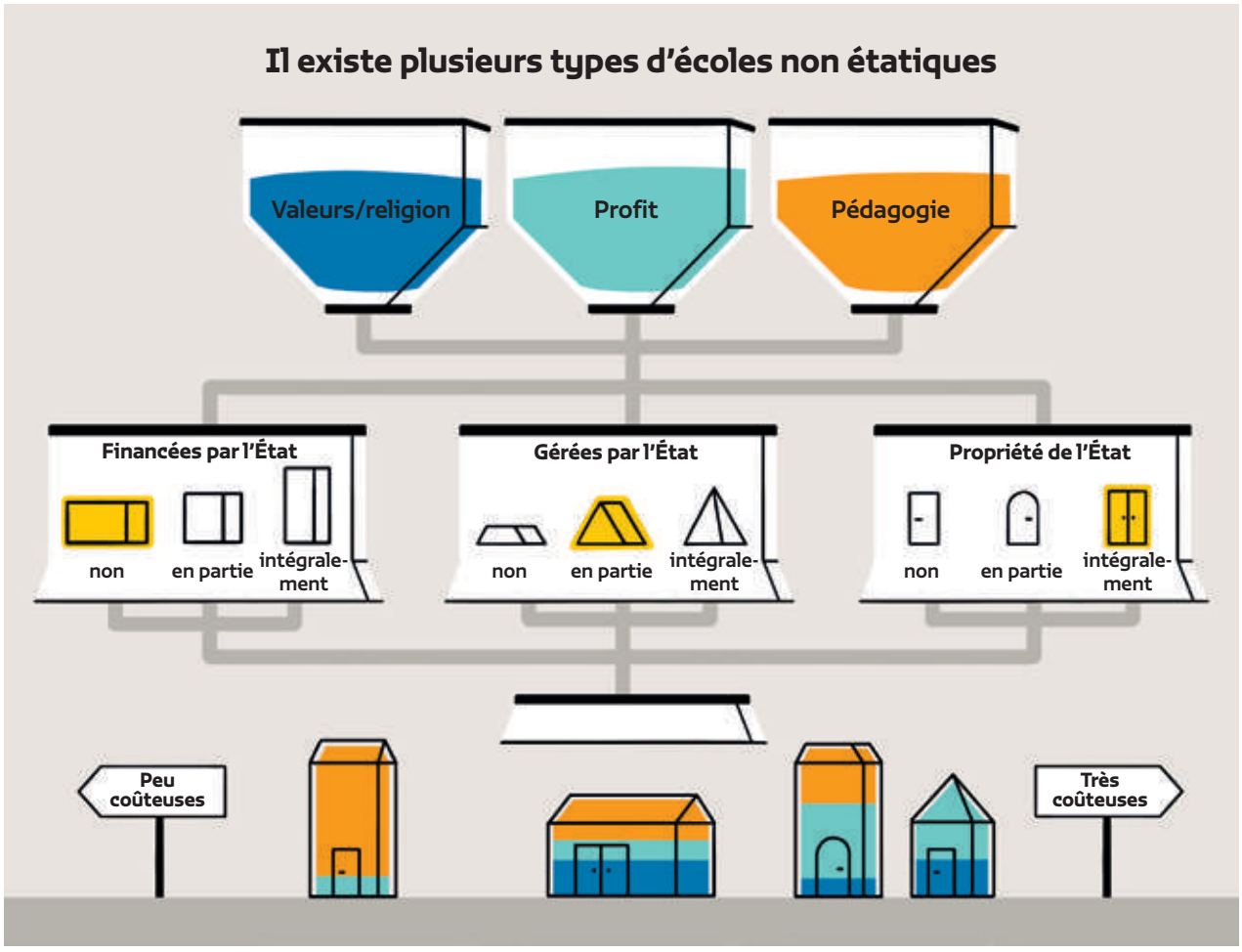


### *Les parents s'appuient sur différents critères pour choisir l'école de leurs enfants*

Le choix de l'école n'est pas ouvert à tous. Le statut socioéconomique est directement lié à la possibilité pour les parents de choisir entre plusieurs écoles, ainsi qu'aux critères et aux informations sur lesquels ils s'appuient pour prendre une telle décision. On suppose en général que l'accès à un plus grand nombre d'options de scolarisation permet aux parents de trouver une école qui correspond à leurs préférences, de s'investir auprès de cette école et de voir leurs enfants obtenir de meilleurs résultats. Cependant, les parents pauvres ont généralement peu de choix et un accès limité à l'information, et leur mécontentement à l'égard des services publics n'est pas entendu. Au Népal, les parents les plus riches qui ont choisi des écoles privées à coûts moyens étaient les plus investis et les plus satisfaits, tandis que les parents les plus pauvres, qui, faute de choix, ont envoyé leurs enfants dans des écoles publiques peu performantes, étaient insatisfaits et désintéressés (Joshi, 2014a). Même lorsqu'ils peuvent choisir, le choix en lui-même n'est pas valorisant s'il est limité. Par exemple, même si les parents vivant dans certains milieux urbains défavorisés des États-Unis peuvent choisir l'école de leurs enfants, les établissements locaux qui leur sont proposés ne sont pas d'aussi bonne qualité que ceux accessibles aux familles riches (Ellison et Aloe, 2019 ; Jabbar et Lenhoff, 2020).

Lorsque les parents peuvent faire un choix, ils s'intéressent non seulement à la qualité perçue ou réelle de l'école, mais aussi à d'autres dimensions qui ne sont pas toujours liées à la qualité, en s'appuyant sur des informations objectives ou sommaires (réseaux sociaux, indices visuels de l'état des infrastructures scolaires, etc.) (Joshi, 2014a, 2014b). Une analyse de 26 études sur le choix parental menées dans 14 pays a révélé que les principaux aspects motivant le choix d'une école étaient la qualité de l'enseignement, la compétence des enseignants, et l'emplacement et la sécurité de l'établissement (Rohde *et al.*, 2019). Au moment de choisir une école, les parents de 17 pays de l'Organisation

> “Sur un échantillon de 42 pays, les enfants des ménages les plus riches avaient dix fois plus de chances que ceux des ménages les plus pauvres de fréquenter une école privée (39 % contre 4 %)”




de coopération et de développement économiques (OCDE) ont donné la priorité à un environnement sûr (92 % d'entre eux ont classé ce facteur comme étant important ou très important), à un environnement scolaire actif et agréable (89 %) et à la réussite scolaire (81 %) (OCDE, 2019b).

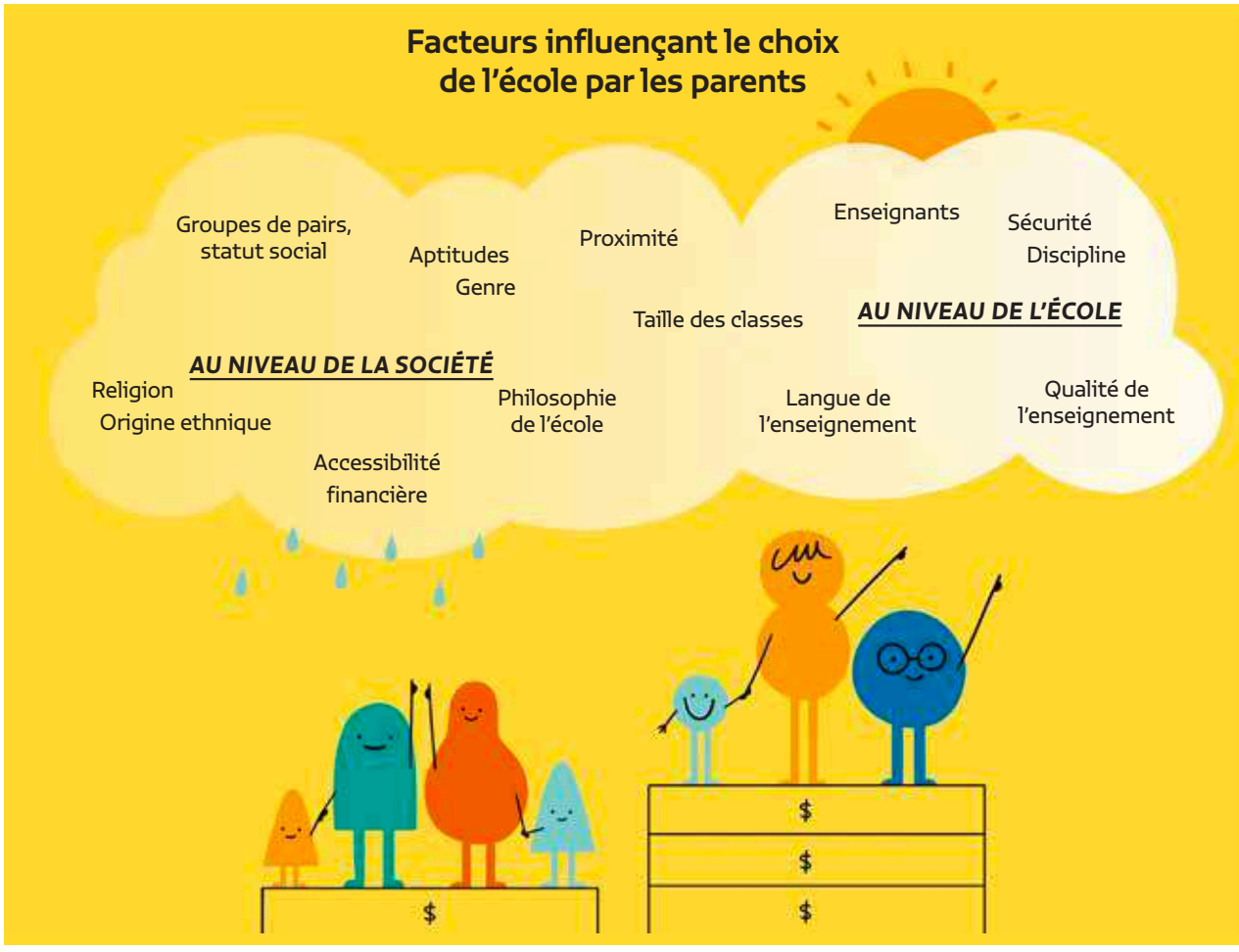
Les parents évaluent la qualité de l'expérience éducative en fonction de la taille des classes, de la compétence et de la motivation des enseignants, ainsi que de la réactivité, de la discipline, de la sécurité et de la langue d'enseignement de l'établissement. À Kinshasa, en République démocratique du Congo, 45 % des parents ayant inscrit leurs enfants dans des écoles privées ont déclaré qu'ils préféreraient envoyer leurs enfants dans des écoles publiques, mais seulement si celles-ci offraient un environnement sûr et un niveau de qualité adéquat, avec des enseignants motivés, compétents, et rarement absents (Cambridge Education, 2021). En Inde, un enfant est plus susceptible de fréquenter une école privée si l'enseignant vit dans la région et est presque toujours présent (Kumar et Choudhury, 2020).

Les préférences déclarées par les parents peuvent être différentes de leur comportement. Des recherches menées aux États-Unis ont montré que les parents déclarent accorder de l'importance à la qualité de l'enseignement, mais que leurs choix réels suggèrent qu'ils se soucient davantage de la composition démographique des écoles

> « À New York, les parents privilégient les écoles qui accueillent les meilleurs élèves »

qu'ils ne souhaitent l'admettre (Jabbar et Lenhoff, 2020). Des résultats similaires ressortent également de l'analyse des systèmes éducatifs où le choix porte sur différentes écoles publiques, comme à New York, où les parents tendent à choisir des écoles accueillant de très bons élèves (Abdulkadiroğlu *et al.*, 2020). Une analyse des choix de l'école à Santiago, au Chili, a en outre révélé que les décisions des parents étaient davantage influencées par des caractéristiques démographiques que par la réputation de l'école (Elacqua *et al.*, 2006). Au Népal, la majorité des parents ont avancé des raisons d'ordre scolaire pour justifier le choix de l'école, mais certains ont explicitement indiqué que choisir une école publique pouvait avoir des conséquences négatives sur le statut social (Joshi, 2014b).

La religion, l'origine ethnique et la culture sont des facteurs déterminants du choix de l'école. Au Chili, la qualité de l'école et de l'enseignement religieux est très importante pour les parents riches, tandis que c'est la proximité de l'école qui prime pour les parents autochtones, moins aisés et




moins éduqués (Hofflinger *et al.*, 2020). Une étude portant sur les écoles islamiques, chrétiennes et publiques au Burkina Faso et au Ghana a montré que les connaissances religieuses étaient des facteurs importants dans le choix d'une école islamique (Gemignani *et al.*, 2014). Dans sept pays d'Afrique subsaharienne, les parents étaient plus satisfaits des écoles confessionnelles que des écoles publiques (Wodon, 2020c). En Malaisie, l'emplacement et l'origine ethnique, qui se reflètent dans la langue d'enseignement, et la réputation de l'école, sont les principaux aspects motivant le choix d'une école primaire proposant un enseignement en chinois ou en malais (Ting et Lee, 2019). Une analyse qui portait sur 15 000 élèves entrant à l'école primaire aux Pays-Bas a révélé que les parents plus instruits avaient des préférences plus marquées pour la qualité de l'école que les parents moins instruits, et que la confession religieuse et la philosophie de l'éducation influençaient davantage les choix (Borghans *et al.*, 2015).




Les considérations culturelles liées à la dimension de genre peuvent jouer un rôle lorsque les parents prennent des décisions ayant des incidences importantes sur les dépenses du ménage. Une analyse des données du projet Learning and Educational Achievement in Punjab Schools a révélé que la probabilité pour une fille de fréquenter une école privée était de six points de pourcentage de moins que pour un garçon (De Talancé, 2020). Dans l'Haryana, en Inde, il a été constaté que les parents envoyaient leurs fils dans des écoles privées dont l'enseignement est en anglais, et leurs filles dans des écoles publiques dont l'enseignement est en hindi (Narwana, 2019). En Indonésie, les filles sont plus susceptibles d'être inscrites dans des *médersas* non étatiques, ce qui peut suggérer que la religion a motivé le choix de leurs parents (Asadullah, 2018). En Sierra Leone, les parents qui accordaient de l'importance à la sécurité

de leurs filles étaient plus susceptibles de choisir des écoles publiques plutôt que privées (Dixon et Humble, 2017). En Égypte, certaines jeunes femmes ont déclaré que leurs parents, soucieux de leur sécurité, avaient choisi des écoles publiques proches de leur domicile plutôt que des écoles privées éloignées auxquelles elles auraient dû se rendre en transport public (Krafft *et al.*, 2019).

## LES CARACTÉRISTIQUES DES ENSEIGNANTS VARIENT SELON LE TYPE D'ÉCOLE ET LE CONTEXTE

Les écoles publiques et non étatiques se distinguent par les caractéristiques de leurs enseignants, telles que l'âge, le sexe, la formation et les conditions de travail. En 2018, les enseignants des écoles publiques des systèmes éducatifs ayant participé à l'Enquête internationale sur les enseignants, l'enseignement et l'apprentissage (TALIS) avaient deux années d'expérience de plus que leurs homologues des écoles privées dépendantes, et trois années de plus que les enseignants des écoles privées indépendantes. En Géorgie, les enseignants des écoles publiques avaient sept années d'expérience de plus que ceux des écoles privées. Au Brésil, au Japon et en République de Corée, les écoles privées comptaient plus d'enseignants de genre masculin, tandis qu'en France, au Kazakhstan et en Türkiye, elles comptaient davantage d'enseignantes de genre féminin (Cherng et Barch, 2021). Au Burkina Faso, les femmes représentaient 48 % des enseignants des écoles publiques et 40 % des enseignants des écoles privées, mais cet écart était de 30 points de pourcentage ou plus dans certaines régions, comme le Plateau-Central et le Nord (Lange *et al.*, 2021).

La formation et le perfectionnement professionnel des enseignants, qui ont été touchés par l'externalisation de ces programmes vers des prestataires non étatiques (**chapitre 7**), peuvent également influer sur la qualité de l'éducation dans les écoles publiques et non étatiques. Dans le cadre de l'enquête TALIS de 2018, les enseignants du premier cycle du secondaire ont déclaré que la qualité de la formation des enseignants et du perfectionnement professionnel était supérieure à la moyenne dans les écoles privées indépendantes, se situait dans la moyenne dans les écoles publiques et était inférieure à la moyenne dans les écoles privées dépendantes (Cherng et Barch, 2021). Les différences de contrats et de salaires entre les écoles publiques et non étatiques influent aussi sur les conditions de travail des enseignants (**encadré 2.3**).

Certaines études indiquent que le niveau élevé d'absentéisme des enseignants dans les écoles publiques confère un avantage aux écoles privées. Par exemple, en République-Unie de Tanzanie, 20 % des enseignants des écoles publiques étaient absents lors des visites surprises des écoles, contre seulement 7 % des enseignants des écoles privées (Sabarwal *et al.*, 2020). L'absentéisme dans les écoles publiques peut toutefois refléter des difficultés systémiques plutôt qu'un manque de motivation de la part des enseignants (UNESCO, 2017). En outre, les écoles privées se trouvent principalement en milieu urbain, où l'assiduité des enseignants est plus facile à assurer et à contrôler (Lange *et al.*, 2021).

Plusieurs études s'intéressent aux avantages liés à la grande autonomie des écoles privées et à l'absence de problèmes bureaucratiques majeurs. La charge de travail administratif est plus grande dans les écoles publiques, qui sont généralement soumises à un contrôle bureaucratique plus important (Singh, 2021). Les données de l'enquête TALIS de 2018 montrent que dans 32 % des écoles publiques, mais seulement 20 % des écoles privées, les enseignants ont déclaré ne pas avoir assez de temps pour assurer un leadership pédagogique (**figure 2.8**).

D'autres éléments de l'enquête TALIS 2018 ont montré que pendant le premier cycle du secondaire, ce sont les enseignants et les chefs d'établissements privés indépendants qui ont déclaré disposer du meilleur environnement scolaire, suivis de ceux des écoles publiques, puis de ceux des écoles privées dépendantes de l'État, ce qui prouve à nouveau que des différences structurelles importantes existent même au sein du secteur privé. Dans la Fédération de Russie, 34 % des enseignants des écoles privées indépendantes étaient tout à fait d'accord pour dire que leur école bénéficiait d'une culture de la collaboration et d'un soutien mutuel, contre 18,5 % dans les écoles publiques et 12,5 % dans les écoles privées dépendantes (Cherng et Barch, 2021).

## LES ÉCOLES PUBLIQUES ET PRIVÉES SE DISTINGUENT PAR LEUR ACCÈS AUX RESSOURCES

En ce qui concerne les ressources scolaires autres que le corps enseignant, les écoles publiques sont plus susceptibles de signaler un manque de personnel d'appui et de matériel pédagogique, et des lacunes en matière de technologie et d'infrastructure. Parmi les chefs d'établissement des écoles du premier cycle du secondaire ayant participé à l'enquête TALIS de 2018, ceux des écoles publiques étaient deux fois plus susceptibles de signaler un manque de technologies d'enseignement (30 %, contre 14 % dans les écoles privées) et de personnel d'appui (35 %, contre 17 %). En Italie, un chef d'établissement public sur cinq a signalé un manque ou une insuffisance de matériel pédagogique, alors qu'aucun chef d'établissement privé ne l'a fait (Cherng et Barch, 2021).

Les écoles publiques et privées se distinguent en outre par leur accès aux technologies de l'information et de la communication. En Inde, les entreprises privées ont tendance à proposer des produits de technologie éducative aux écoles privées, qui disposent déjà d'un meilleur accès aux équipements informatiques (Fédération indienne des chambres de commerce et d'industrie et Nielsen India, 2016). En Amérique latine, le nombre moyen d'ordinateurs par élève dans les écoles privées est deux fois plus élevé que dans les écoles publiques, un ratio qui est resté constant entre 2009 et 2018. Seul le Chili affiche des ratios équivalents dans les écoles publiques et privées (Buchbinder, 2020) (**figure 2.9**).

La taille d'une classe peut être un facteur déterminant de l'attention et de l'efficacité des enseignants. Dans l'ensemble des 32 systèmes éducatifs étudiés en 2018, la taille moyenne des classes était légèrement inférieure dans les écoles secondaires privées que dans les écoles publiques, mais certains pays présentaient des écarts plus importants. Dans la Fédération de Russie, la taille moyenne des classes était de 12 élèves dans les écoles privées et de 19 dans les écoles publiques (OCDE, 2020a).

## ENCADRÉ 2.3 :

### Les différences contractuelles ont une incidence sur les conditions de travail des enseignants dans les écoles privées et publiques

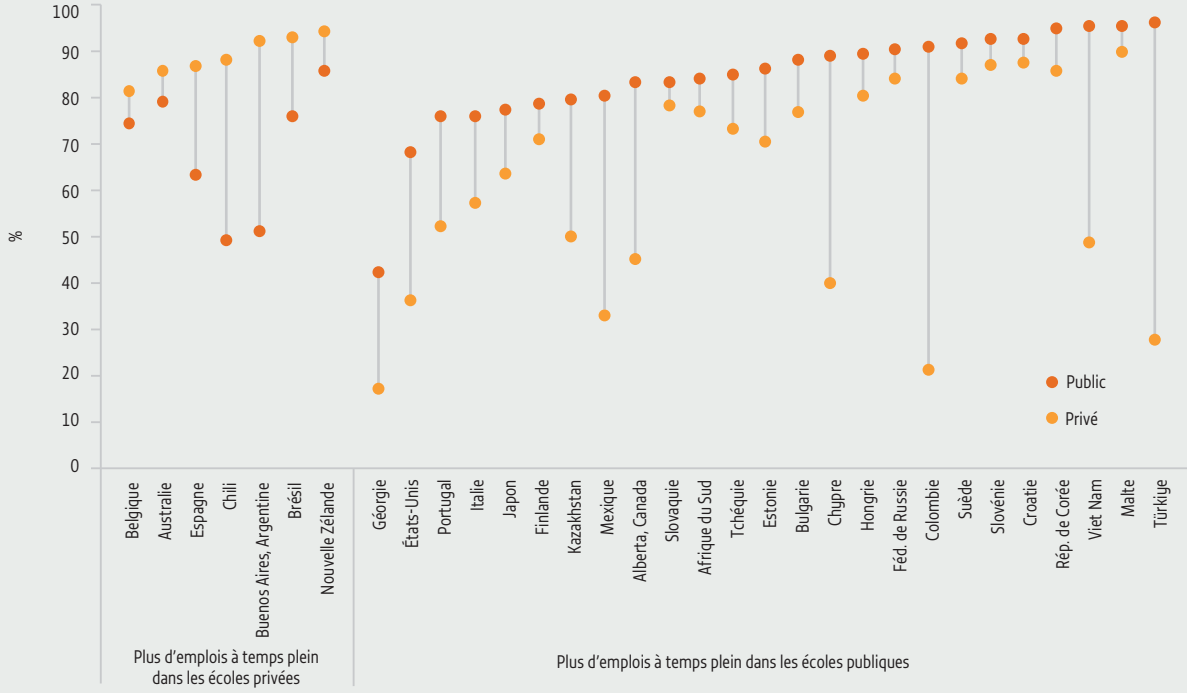
Les différents types de contrats des enseignants peuvent avoir des effets variés. Certains considèrent que la titularisation et la sécurité des contrats du secteur public sont les principaux facteurs expliquant le manque de responsabilité à l'égard des performances des enseignants dans les écoles publiques. D'autres pensent que les contrats d'enseignement précaires ont un effet négatif sur les écoles publiques et privées.

Dans de nombreux pays, il existe des différences contractuelles entre les enseignants des écoles publiques et ceux des écoles privées. Dans l'ensemble, 81 % des enseignants des écoles publiques du premier cycle du secondaire interrogés dans les systèmes éducatifs les plus riches pour les besoins de l'enquête TALIS 2018 étaient employés à temps plein, contre 54 % de leurs homologues des écoles privées indépendantes. En Türkiye, 96 % des enseignants des écoles publiques bénéficient d'un emploi permanent, contre seulement 27 % dans les écoles privées (Cherng et Barch, 2021) (**figure 2.7**). En Inde, au Kenya, au Nigéria et au Pakistan, les enseignants des écoles privées peu coûteuses sont payés entre un huitième et la moitié du salaire des enseignants des écoles publiques (Campagne mondiale pour l'éducation, 2016). Aux Philippines, les enseignants de la chaîne d'écoles APEC sont rémunérés deux fois moins bien que ceux des écoles publiques (Riep, 2015 ; Singh, 2021). En Ouganda, le salaire mensuel des enseignants travaillant pour Bridge International Academies était inférieur à la moitié de celui des enseignants des écoles publiques (Riep et Machacek, 2016).

**FIGURE 2.7 :**

**Les enseignants des écoles privées sont moins susceptibles d'être employés à temps plein**

*Pourcentage d'enseignants du premier cycle du secondaire employés à temps plein, par type d'établissement, 2018*




*GEM StatLink* : https://bit.ly/GEM2021_fig2_7
*Source* : Cherng et Barch (2021), adapté de l'enquête TALIS 2018.

L'inégalité des régimes contractuels existe également parmi les enseignants des écoles privées. Un examen de 15 pays d'Afrique subsaharienne a montré qu'environ 20 % des enseignants travaillaient dans des écoles privées, un chiffre qui descend jusqu'à 5 % en Namibie et monte jusqu'à 38 % en Gambie. Pour les enseignants titulaires d'un contrat à durée déterminée qui en font partie, les revenus mensuels médians s'élevaient à environ 71 % de ceux des enseignants bénéficiant d'un emploi permanent (Evans *et al.*, 2020). Beaucoup d'enseignants des écoles publiques sont embauchés dans des conditions similaires à celles des enseignants des écoles privées, avec des salaires inférieurs et moins d'avantages (Lauwerier et Akkari, 2019). Cette pratique crée un groupe parallèle de jeunes enseignants sous-formés, sous-payés et inexpérimentés (Chudgar *et al.*, 2014).

Les enseignants des écoles non étatiques titulaires d'un contrat temporaire risquent de manquer de motivation. Ils se démènent pour que leurs élèves obtiennent de meilleurs résultats que ceux des écoles publiques mais se sentent davantage exposés au risque de perdre leur emploi (Lange *et al.*, 2021). À Bogota, en Colombie, les enseignants de 25 écoles sous concession, fondées par des acteurs privés avec des fonds publics, ont déclaré avoir des conditions de travail moins bonnes que les autres (Edwards Jr et Termes, 2019). En Guinée, alors que les enseignants des écoles publiques se plaignent de la médiocrité des infrastructures et des classes surchargées, les enseignants des écoles privées sont confrontés à un manque de sécurité de l'emploi et à des salaires médiocres (Botta Somparé et Wotem Somparé, 2018). La dépendance à l'égard d'un effort plus important des enseignants moins qualifiés, au moyen de dispositions contractuelles inégales, n'est pas viable, surtout si les enseignants des écoles non étatiques commencent à exiger des droits comparables à ceux de leurs homologues des écoles publiques (Singh, 2021).

**ENCADRÉ 2.3 (SUITE) :**

Les pays les plus riches ne sont pas à l'abri de telles différences de conditions de travail entre les enseignants du secteur public et ceux du secteur privé. Au Royaume-Uni, l'analyse de 18 000 écoles anglaises qui a comparé les écoles publiques gérées par les autorités éducatives locales avec les « *academies* », qui sont également financées par des fonds publics tout en demeurant autonomes, a révélé un plus grand pourcentage d'enseignants non qualifiés dans ces dernières, ce qui entraîne une plus grande inégalité dans l'accès des élèves à un enseignement assuré par des enseignants qualifiés (Martindale, 2019). En République de Corée, on a constaté que l'externalisation des services d'éducation nuisait au professionnalisme des enseignants (Bates *et al.*, 2019).

Les écoles privées et publiques ont également un accès inégal aux installations d'approvisionnement en eau et d'assainissement. Le Burkina Faso et la Gambie disposaient d'un meilleur approvisionnement en eau dans les écoles publiques, tandis que celui-ci était bien meilleur dans les écoles privées au Kenya, au Mali et au Sénégal. Au Mali, 87 % des écoles privées, 68 % des écoles publiques, 49 % des *médersas* et 37 % des écoles communautaires disposaient de toilettes fonctionnelles. Au Bhoutan, en 2016, les établissements monastiques disposaient d'un meilleur approvisionnement de base en eau que les écoles non monastiques, mais de moins bonnes installations d'assainissement de base (UNICEF et OMS, 2018).

L'absence de données ventilées par type d'école empêche de dresser un tableau plus complet des différences concernant d'autres éléments, en particulier dans les pays les plus pauvres où l'on trouve de nombreuses écoles privées peu coûteuses dont les locaux et les ressources seraient médiocres (Härmä, 2021). Dans l'analyse réalisée pour le présent *Rapport*, les parents de Kinshasa, en République démocratique du Congo, et de Lagos, au Nigéria, ont critiqué les écoles privées peu coûteuses pour leurs installations limitées et de qualité inférieure (Cambridge Education, 2021).

## L'INCIDENCE DES ÉCOLES NON ÉTATIQUES SUR LES RÉSULTATS DES ÉLÈVES ET DE L'ENSEMBLE DU SYSTÈME EST CONTESTÉE

Il est indispensable de disposer d'informations sur les différences de caractéristiques entre les écoles et les élèves du public et du privé pour aborder les questions relatives à la contribution des acteurs non étatiques à l'éducation. En particulier, les écoles non étatiques permettent-elles l'amélioration des résultats individuels des élèves ? Le secteur non étatique contribue-t-il à améliorer les systèmes éducatifs ou conduit-il à la création de systèmes parallèles ayant des effets potentiellement négatifs sur les écoles publiques ?

### L'ÉCART ENTRE LES RÉSULTATS D'APPRENTISSAGE EST RÉDUIT SI L'ON TIENT COMPTE DES CARACTÉRISTIQUES SOCIALES DES ÉLÈVES

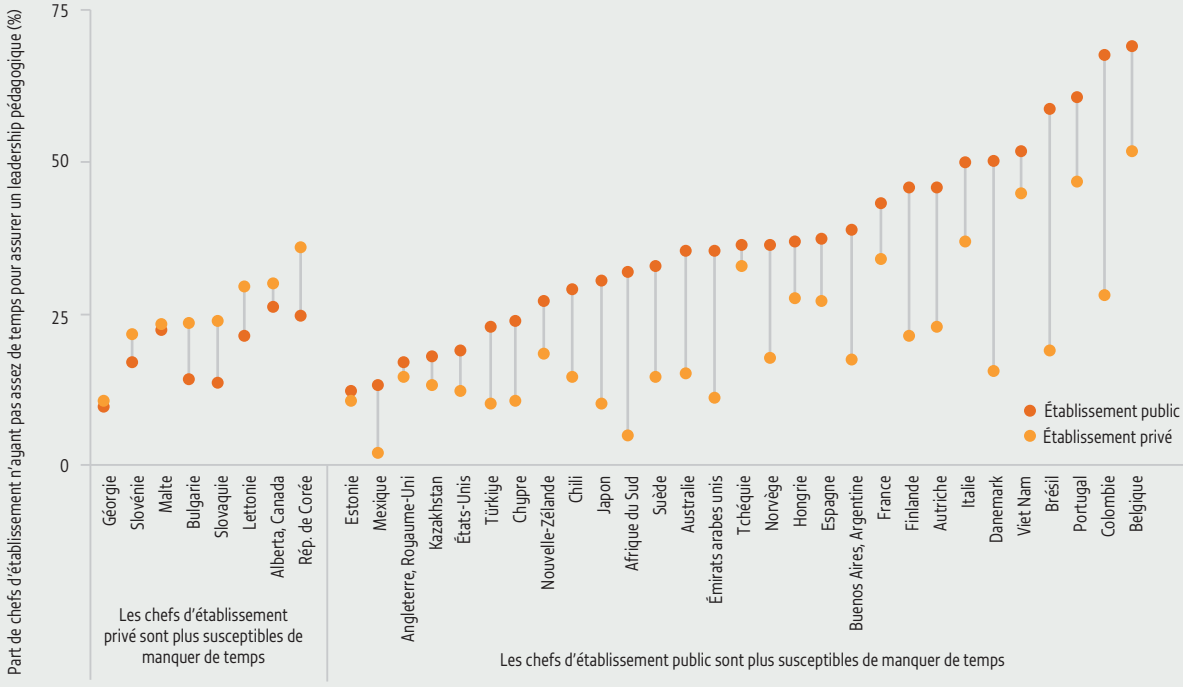
Les différences considérables dans les ressources dont disposent les écoles publiques et privées (effectifs d'élèves, ressources matérielles ou humaines, etc.) doivent être prises en compte lorsque l'on compare les résultats qu'elles obtiennent, comme le taux d'achèvement ou les résultats d'apprentissage. La grande variété d'écoles non étatiques et les différentes conditions ayant motivé leur émergence rendent difficile ce genre de comparaison. Cependant, dans l'ensemble, les preuves des avantages supposément conférés par les écoles privées sont limitées.




> Dans les pays plus riches, les différences de résultats d'apprentissage entre les écoles publiques et les écoles privées sont généralement minimes après prise en compte des caractéristiques sociales des élèves et des établissements

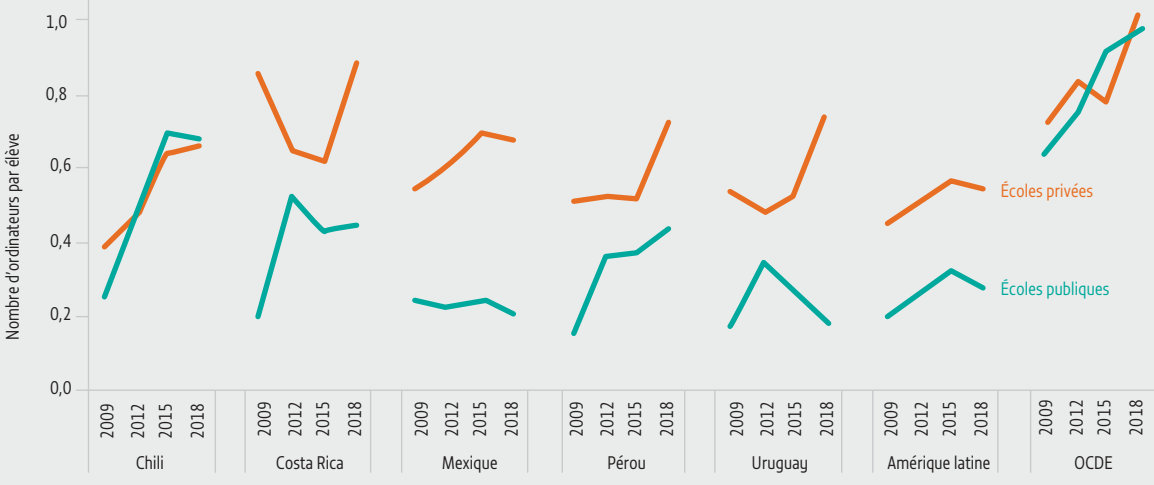
Dans les pays à revenu moyen supérieur ou à revenu élevé, les différences de résultats d'apprentissage entre les écoles publiques et les écoles privées sont généralement minimes après prise en compte des caractéristiques socioéconomiques de l'école et des élèves. Une analyse des résultats en mathématiques de l'enquête du PISA 2012 menée dans 40 pays a révélé que la prise en compte de l'influence des pairs et de la sélection avait pour effet d'éliminer l'avantage des écoles privées dans tous les pays, à l'exception d'une poignée d'entre eux (Sakellariou, 2017). Une analyse des résultats en lecture de l'enquête du PISA 2018, qui tenait compte des profils socioéconomiques des écoles et des élèves, a révélé que les élèves des écoles publiques obtenaient de meilleurs résultats (OCDE, 2020b). Au Royaume-Uni, les chaînes d'écoles secondaires autonomes financées par des fonds publics, appelées « *academies* », n'ont pas obtenu de meilleurs résultats que les écoles financées par des fonds publics et dirigées par les autorités éducatives locales (Andrews, 2016).

**FIGURE 2.8 :**
**Les chefs d'établissement public sont moins susceptibles d'assurer un leadership pédagogique**
*Pourcentage de chefs d'établissement d'accord ou tout à fait d'accord pour dire qu'ils n'ont pas assez de temps pour assurer un leadership pédagogique, 2018*




*GEM StatLink* : https://bit.ly/GEM2021_fig2_8
*Source* : Cherng et Barch (2021), adapté de l'enquête TALIS 2018.

**FIGURE 2.9 :**
**En Amérique latine, les élèves des écoles privées ont davantage accès aux ordinateurs que ceux des écoles publiques**
*Nombre d'ordinateurs par élève dans les écoles secondaires, par secteur, Amérique latine, 2009-2018*




*Notes* : La moyenne pour l'Amérique latine est une moyenne simple calculée à partir des données relatives aux huit pays participants. La moyenne pour l'OCDE est une moyenne simple calculée à partir des données relatives aux pays de l'OCDE qui ont participé à toutes les enquêtes PISA, à l'exclusion du Mexique.

*GEM StatLink* : https://bit.ly/GEM2021_fig2_9
*Source* : Buchbinder (2020).

Même lorsque les écoles privées conservent un avantage par rapport aux écoles publiques, il est essentiel de déterminer quels élèves en bénéficient. L'analyse de la manière dont la pression concurrentielle, l'autonomie administrative et les différences de pratiques en matière de dotation en personnel influent sur l'écart entre le public et le privé en Australie, en Espagne et au Portugal, à l'aide des données de l'enquête TALIS, a révélé que ces facteurs scolaires n'expliquaient l'écart que parmi les meilleurs élèves, et non parmi ceux qui avaient le plus besoin de progresser (Delprato et Chudgar, 2018).

Aux États-Unis, deux instruments politiques phares ont suscité un intérêt : les écoles à chartes, qui sont autonomes, financées par des fonds publics et responsables des résultats ; et les coupons, destinés à permettre aux parents de choisir l'école qu'ils souhaitent pour leur enfant. Les études ont obtenu des résultats variables. Dans certains États, comme New York, les écoles à charte ont contribué à l'amélioration des résultats des élèves, mais dans d'autres, comme l'Arizona, aucune incidence positive n'a été observée. Les écoles virtuelles à charte, qui assurent un enseignement à domicile à l'aide des technologies, semblent avoir un effet négatif important sur les résultats. En revanche, les écoles à charte adoptant l'approche « pas d'excuses », qui prévoient des examens normalisés, des normes comportementales et un temps d'enseignement plus long, ont permis d'améliorer les résultats scolaires, en particulier chez les groupes défavorisés. Dans les réseaux d'écoles à charte à but non lucratif, les gains d'apprentissage sont supérieurs à ceux des écoles à charte à but lucratif (Ferrare, 2020). Une analyse de 43 écoles du premier cycle du secondaire faisant partie du réseau du programme Knowledge is Power a notamment révélé des gains d'apprentissage importants en mathématiques et en lecture (Clark Tuttle *et al.*, 2013).

Une enquête sur des études portant sur les programmes de coupons à petite et à grande échelle n'a montré pour la plupart aucune incidence sur les résultats aux examens, certains programmes ayant même eu des répercussions négatives importantes, bien que l'on note un effet plutôt positif sur les taux d'obtention de diplômes pour les élèves afro-américains (Epple *et al.*, 2017). Une analyse longitudinale a révélé que les meilleurs résultats scolaires, sociaux et psychologiques chez les enfants de 15 ans fréquentant des écoles privées disparaissaient après prise en compte des caractéristiques sociodémographiques des élèves (Pianta et Ansari, 2018).

Une analyse réalisée en 2014 dans des pays à revenu faible ou intermédiaire a trouvé des preuves modérées montrant que les élèves des écoles privées non élitistes bénéficiaient d'un enseignement plus riche que leurs pairs des écoles publiques (Day Ashley *et al.*, 2014). Une analyse plus récente de 13 études, menées principalement en Asie du Sud et en Afrique subsaharienne, a toutefois soutenu que les effets sur l'apprentissage étaient mitigés (**tableau 2.2**). En outre, sur la base de données concernant 31 pays, l'analyse a montré que l'avantage conféré par les écoles privées diminuait de moitié à deux tiers après ajustement en fonction de la richesse du ménage, qui détermine la sélection des élèves (Patel et Sandefur, 2020). La conclusion dominante qui se dégage est que les niveaux d'apprentissage sont globalement médiocres, ce qui soulève des inquiétudes concernant le système éducatif qui ne sont pas liées au type d'école.

Certains résultats étaient légèrement plus positifs pour les écoles privées. Une méta-analyse de 17 études portant sur l'efficacité de différents types d'offre non étatique (subventionnée ou non par l'État, agréée ou non, confessionnelle ou rattachée à une ONG) à l'égard des résultats de base en matière de lecture et de calcul en Asie du Sud a montré un effet plutôt positif sur l'apprentissage, plus important pour la langue que pour les mathématiques, après prise en compte des facteurs liés au ménage et à l'école (Borkowski *et al.*, 2021).

En Afrique subsaharienne, les résultats dépendaient du contexte et de l'orientation de l'enseignement. Au Kenya, les données d'évaluations citoyennes de l'apprentissage ont pointé un avantage significatif pour les élèves des écoles privées, dans les classes de la deuxième à la quatrième année, même après prise en compte des caractéristiques socioéconomiques. Une technique d'évaluation plus avancée a révélé un avantage en mathématiques, mais pas en anglais (Wamalwa et Burns, 2018). Une analyse plus poussée a cependant signalé que les plus pauvres étaient les moins susceptibles d'acquérir des connaissances. En mathématiques, l'avantage des écoles privées pour les 20 % d'élèves les plus riches était quatre fois supérieur à celui des 20 % les plus pauvres (Baum et Riley, 2019).

Au Nigéria, les écoles de la chaîne Bridge Academy ont obtenu de meilleurs résultats en lecture, mais pas en mathématiques, que les écoles privées locales facturant des frais de scolarisation similaires (Lipcan *et al.*, 2018). Les élèves de Rising Academies, une chaîne située en Sierra Leone, ont obtenu des résultats nettement supérieurs à ceux des autres écoles privées et publiques en lecture et en mathématiques (Johnson et Hsieh, 2019). En Afrique du Sud, les écoles indépendantes peu coûteuses semblent obtenir de meilleurs résultats que les écoles publiques, mais la comparaison d'écoles facturant des frais similaires a montré une incidence plus mitigée (van der Berg *et al.*, 2017). Une analyse de plusieurs prestataires en Ouganda a révélé la valeur ajoutée du réseau Promouvoir l'égalité dans les écoles africaines, dont les élèves obtenaient des résultats aux examens légèrement supérieurs à ceux des autres écoles locales participant à des partenariats public-privé (Crawfurd, 2017).

Une évaluation des écoles confessionnelles Fe y Alegría en Colombie, pays d'origine du réseau, a montré que celles-ci avaient un effet positif considérable sur les résultats aux examens de mathématiques, pour un coût similaire à celui des écoles publiques. Au Pérou, l'analyse d'une procédure de sélection par loterie en première année dans les écoles Fe y Alegría a révélé des effets positifs importants en lecture et en mathématiques (Lavado *et al.*, 2019). En Afrique subsaharienne, malgré une plus grande satisfaction des parents à l'égard des écoles catholiques, les résultats aux examens dans les écoles confessionnelles, bien que supérieurs à ceux des écoles publiques, étaient généralement inférieurs à ceux des écoles privées indépendantes laïques. Toutefois, les résultats étaient globalement médiocres, le type d'école n'entraînant pas de grande différence (Wodon, 2020c).

**TABLEAU 2.2 :**
**Résumé des données probantes relatives aux conséquences de l'enseignement privé sur les résultats d'apprentissage dans certains pays à revenu faible ou intermédiaire**

| Pays | Résultats évalués | Effets sur l'apprentissage |
|---|---|---|
| Éthiopie | Mathématiques et test de vocabulaire en images Peabody ; données recueillies entre 2002 et 2013 pour les enfants qui avaient 12 ans en 2013. | *Mitigés*. Effets positifs sur les mathématiques, mais pas sur l'examen de vocabulaire (Eigbiremolen, 2020). |
| Andhra Pradesh et Telangana, Inde | Mathématiques, anglais fonctionnel et compétences transférables ; neuvième année. | *Positifs* (Rolleston et Moore, 2018).<br>*Mitigés*. Effets positifs sur la résolution de problèmes arithmétiques, mais pas sur des questions plus difficiles axées sur le raisonnement (Kumar, 2018). |
| Delhi, Inde | Mathématiques, hindi et anglais ; enfants âgés de 5 et 6 ans au début du programme de coupons. | *Mitigés*. Quatre ans après, effets positifs sur l'anglais et négatifs sur le hindi (Dixon *et al.*, 2019). Six ans après, pas d'effets positifs sur l'anglais et davantage d'effets négatifs sur le hindi (Crawfurd *et al.*, 2021). |
| Rajasthan et Orissa, Inde | Mathématiques ; neuvième année. | *Mitigés*. Effets positifs dans les zones rurales et urbaines du Rajasthan ; aucun effet dans l'Orissa (Azam *et al.*, 2016). |
| Nairobi, Kenya | Mathématiques et lecture en anglais et en kiswahili ; école primaire. | *Aucun effet*. Aucune amélioration significative des écoles privées peu coûteuses par rapport aux écoles publiques, à l'exception des écoles participant à un programme spécifiquement conçu pour l'amélioration de l'enseignement (Zuilkowski *et al.*, 2020). |
| Libéria (écoles partenaires) | Anglais et mathématiques ; de la maternelle à la cinquième année. | *Mitigés*. Quelques gains d'apprentissage après un an et trois ans, mais d'importantes disparités entre les prestataires (Romero *et al.*, 2020). |
| Punjab, Pakistan (Fonds pour l'éducation) | Cinq matières ; cinquième année. | *Négatifs*. Légère baisse des résultats d'ensemble aux examens (Crawfurd, 2018). |
| Pérou | Mathématiques et test de vocabulaire en images Peabody ; données recueillies entre 2002 et 2013 pour les enfants qui avaient 12 ans en 2013. | *Aucun effet*. Aucune incidence des écoles privées sur l'apprentissage après prise en compte des résultats antérieurs (Eigbiremolen *et al.*, 2020). |
| République-Unie de Tanzanie | Kiswahili, anglais et mathématiques ; examens et évaluations de septième et neuvième années. | *Positifs*. De meilleurs résultats dans les trois matières pour les élèves de l'enseignement secondaire privé (Brandt, 2018). |

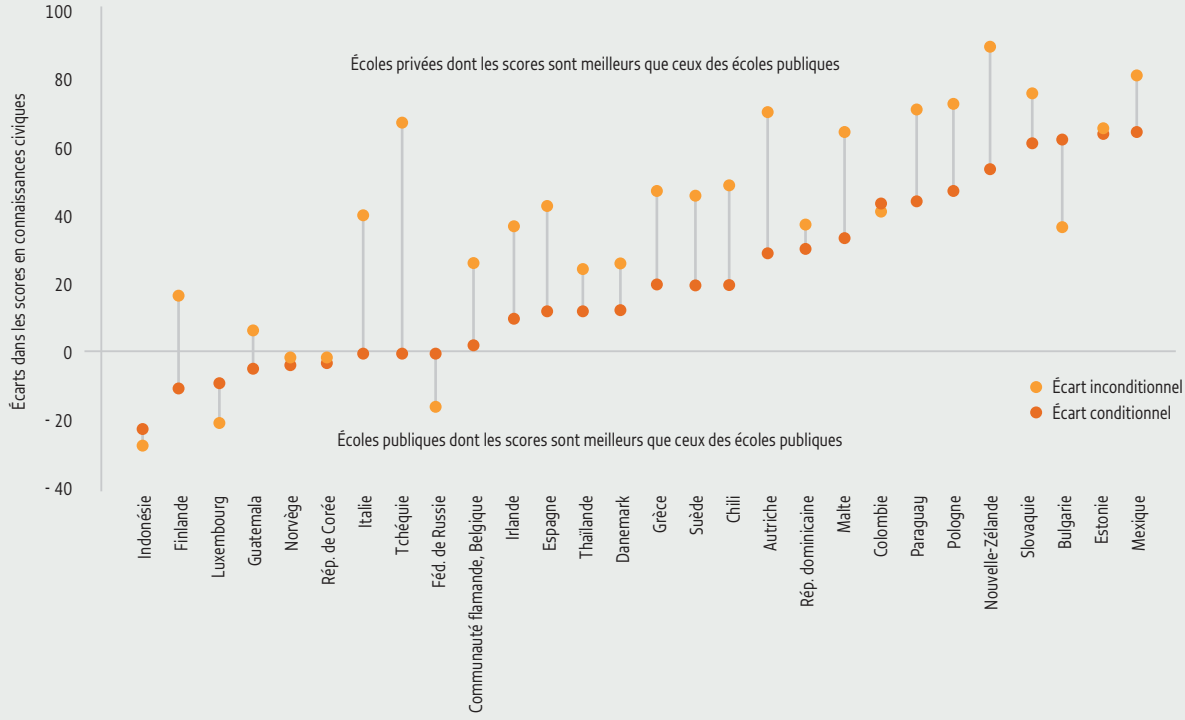
*Source* : Équipe du *Rapport GEM*, adapté de Hares et Crawfurd (2021).

### *Les comparaisons des résultats d'apprentissage en éducation civique et en technologie sont moins courantes*

Au-delà des matières fondamentales telles que la lecture et les mathématiques, il existe peu de données probantes relatives à l'incidence de l'enseignement privé sur d'autres domaines de contenu. L'analyse, pour le présent *Rapport*, des données de l'étude internationale sur l'éducation civique et à la citoyenneté (ICCS), qui proviennent principalement de pays européens, montre que les connaissances et les perceptions civiques varient sensiblement entre les écoles publiques et les écoles privées, bien que de manière différente selon les pays. L'ICCS se concentre sur quatre domaines de contenu (systèmes et sociétés civiques, principes civiques, participation civique et identité civique), qui sont compilés pour obtenir un score global relatif aux connaissances civiques. Les écoles privées ont obtenu des résultats nettement plus élevés dans les pays où leurs effectifs représentaient au moins 10 % de la population étudiante. Les exceptions sont l'Indonésie, le Luxembourg et la Fédération de Russie, où les élèves des écoles publiques disposaient d'un avantage inconditionnel en matière de connaissances civiques. Cependant, après prise en compte des caractéristiques sociales des élèves et du taux d'encadrement, l'avantage global est réduit de 45 %, et il disparaît dans les systèmes éducatifs, notamment ceux de la Communauté flamande de Belgique, de la République tchèque et de l'Italie (IEA, 2021) (**figure 2.10**).

En ce qui concerne les valeurs, les croyances, les attitudes, les comportements et les intentions comportementales des élèves liés aux différents aspects de l'éducation civique et de la citoyenneté, les écarts observés entre les écoles publiques et les écoles privées varient davantage. Dans 10 des 17 pays, la participation attendue des élèves aux élections est plus élevée dans les écoles privées. Ce n'est qu'en Indonésie qu'on observe la situation inverse. En revanche, la participation attendue des élèves à des activités politiques (adhésion à un parti politique, à un syndicat ou à une organisation pour une cause politique ou sociale, candidature à des élections ou soutien à une campagne électorale) est plus élevée dans les écoles publiques de 8 des 17 pays étudiés. On observe la situation inverse uniquement en Irlande. Deux cas intéressants sont le Mexique et le Pérou, où l'on s'attend moins à ce que les élèves des écoles publiques votent, mais davantage à ce qu'ils participent activement aux activités politiques (IEA, 2021).

**FIGURE 2.10 :**
**L'avantage dont jouissent les écoles privées en matière de connaissances civiques est en partie lié aux différences socioéconomiques**
*Écart dans les scores en connaissances civiques entre le privé et le public, après avoir pris en compte les caractéristiques sociales des élèves et le taux d'encadrement, 2009 ou 2016*




*Notes* : Par définition, le score en connaissances civiques affiche une moyenne internationale de 500 et un écart-type de 100 points. Les cercles représentent la différence de points entre les scores des écoles privées et ceux des écoles publiques : le cercle clair représente l'écart inconditionnel et le cercle foncé représente l'écart conditionnel, calculé après avoir pris en compte le milieu socioéconomique des élèves et le taux d'encadrement. Les données pour l'Autriche, le Chili, la République de Corée, l'Espagne, la Grèce, le Guatemala, l'Irlande, le Luxembourg, le Paraguay, la Pologne, la Slovaquie, la République tchèque et la Thaïlande datent de 2009.

*GEM StatLink* : https://bit.ly/GEM2021_fig2_10
*Source* : IEA (2021).

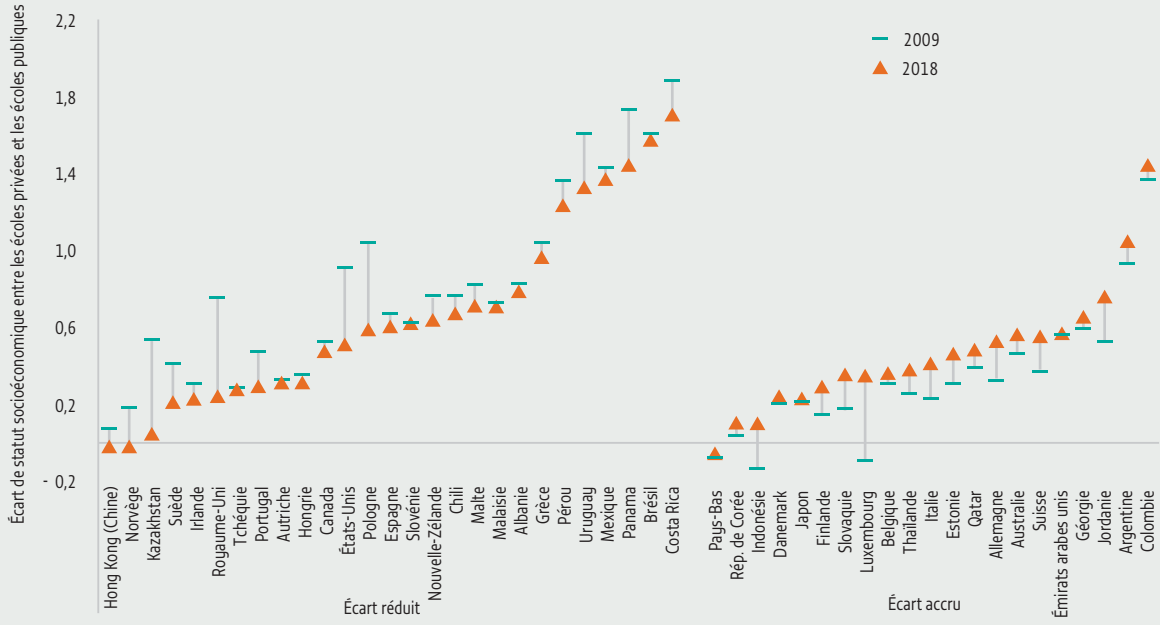
### *On dispose de peu de données sur les résultats à long terme liés à la fréquentation d'une école privée*

Les quelques études qui ont tenté d'évaluer l'incidence à long terme du choix de l'école sur le niveau d'instruction et d'autres résultats futurs proviennent pour la plupart de pays à revenu élevé (Egalite et Wolf, 2016). Les élèves ayant bénéficié de programmes de coupons dans les États américains de Floride et de Milwaukee avaient plus de chances de s'inscrire à l'université et d'obtenir un diplôme que ceux des écoles publiques. On a toutefois noté des répercussions négatives sur l'achèvement de l'enseignement supérieur pour les étudiants à faibles revenus (Chingos *et al.*, 2019). À Chicago, les gagnants de la loterie issus de milieux défavorisés qui fréquentaient des écoles à charte appliquant l'approche « pas d'excuses » et des pratiques disciplinaires strictes étaient plus susceptibles, avec une probabilité supérieure de dix points de pourcentage, de s'inscrire dans l'enseignement supérieur et d'y rester au moins deux ans que les perdants (Davis et Heller, 2019). L'analyse des données d'une grande université publique américaine a révélé que les élèves issus d'écoles secondaires catholiques, y compris ceux issus de milieux défavorisés, étaient plus susceptibles d'obtenir un diplôme, notamment en sciences, en technologie, en ingénierie ou en mathématiques que ceux qui avaient fréquenté d'autres écoles secondaires (établissements privés religieux, privés non confessionnels ou publics) (Fleming *et al.*, 2018).

D'autres études n'ont pas tiré de conclusions aussi positives. Une analyse s'appuyant sur des enquêtes longitudinales australiennes n'a pas montré de lien statistiquement significatif entre le type d'école fréquentée et la situation professionnelle, la profession ou les revenus à l'âge de 24 ans, après prise en compte du niveau d'études (Chesters, 2018). Une analyse longitudinale menée en Angleterre et au Pays de Galles, au Royaume-Uni, a révélé que la plupart des effets manifestes à long terme liés à la fréquentation d'une école privée, sélective et confessionnelle dans les années 1980 disparaissaient une fois que l'on avait pris en compte les caractéristiques propres aux élèves (Sullivan *et al.*, 2018).

Deux études récentes fondées sur des données longitudinales provenant de l'Angleterre ne montrent

**FIGURE 2.11 :**
**Les différences dans la composition socioéconomique des écoles publiques et privées restent constantes**
*Écart de l'indice PISA de statut économique, social et culturel entre les écoles privées et les écoles publiques, 2009 et 2018*




*Note* : Dans le cadre de l'enquête du PISA, le statut socioéconomique des élèves est estimé à l'aide d'un indice de statut économique, social et culturel, un score composite fondé sur des informations sur le niveau d'éducation et la profession des parents, ainsi que les biens du foyer, notamment le nombre de livres et d'autres ressources éducatives disponibles à la maison. Les valeurs de l'indice ont été normalisées pour obtenir une moyenne de zéro et un écart-type de un pour les populations d'élèves des pays de l'OCDE.

*GEM StatLink* : https://bit.ly/GEM2021_fig2_11
*Source* : Estimations de l'équipe du *Rapport GEM*, basées sur les données de l'OCDE (2020b).

pas non plus d'avantage lié à la fréquentation d'une école privée sur les conditions sociales. À l'âge de 21 ans, les personnes qui avaient fréquenté une école privée étaient plus enclines à prendre des risques et plus susceptibles d'avoir commencé à boire de l'alcool à un plus jeune âge. Aucune différence n'a été constatée quant au développement socioémotionnel (von Stumm et Plomin, 2021). La fréquentation d'une école privée augmente de 17 % les chances d'obtenir un salaire plus élevé et réduit de 12 % les chances de mobilité sociale descendante à l'âge de 25 ans, sans toutefois entraîner davantage de dons de charité ou une participation à des groupes bénévoles (Green *et al.*, 2020).

## LES PRESTATAIRES NON ÉTATIQUES PEUVENT AVOIR UNE INCIDENCE SUR L'ENSEMBLE DU SYSTÈME

Les acteurs non étatiques pourraient avoir une incidence non seulement sur les résultats scolaires individuels, mais aussi sur l'ensemble du système éducatif. Outre l'exemple évoqué précédemment, qui porte sur l'incidence des enseignants contractuels sur la profession, deux autres effets ont été étudiés de près : la ségrégation et la concurrence.

### *La sélection et la ségrégation sont une conséquence involontaire du choix de l'école*

Dans 53 des 66 systèmes éducatifs ayant participé à l'enquête du PISA 2018, les élèves qui fréquentaient des écoles privées ont obtenu un indice de statut socioéconomique significativement plus élevé que ceux qui fréquentaient des écoles publiques. Cet écart, particulièrement élevé en Amérique latine, par exemple au Brésil, en Colombie, au Costa Rica et au Panama, persiste généralement dans le temps. Entre 2009 et 2018, il a cependant diminué dans une majorité de systèmes éducatifs. Dans les années 2010, cet écart a sensiblement diminué aux États-Unis, au Kazakhstan, en Pologne et au Royaume-Uni, tandis qu'il a au contraire nettement augmenté en Allemagne, en Jordanie, au Luxembourg et en Suisse (**figure 2.11**).

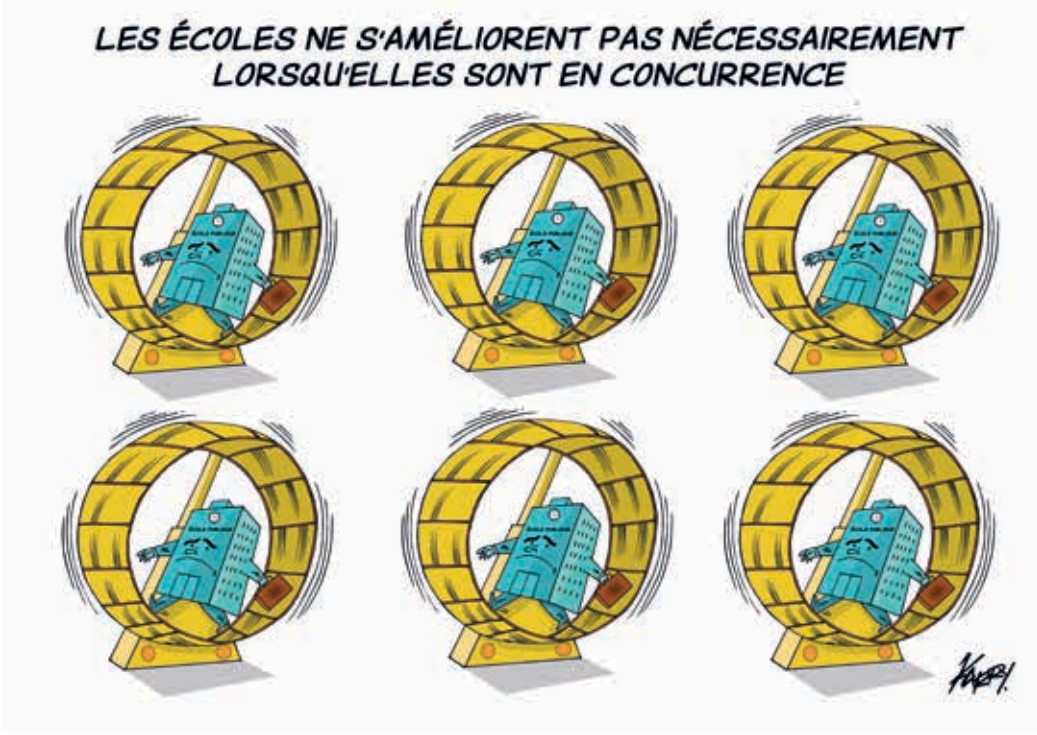
> « Les politiques en faveur du choix de l'école et la croissance du secteur non étatique entraînent la stratification des systèmes éducatifs »

La ségrégation sociale peut également exister dans les systèmes éducatifs principalement publics (OCDE, 2019a). Néanmoins, un certain nombre d'études ont fait valoir que les politiques en faveur du choix de l'école et la croissance du secteur non étatique contribuaient à la stratification des systèmes éducatifs (Hernández, 2019 ; Srivastava, 2020).

Au Chili, la ségrégation est considérée comme une conséquence essentielle de la politique universelle de coupons (Zancajo, 2019). Le choix de l'école a exacerbé la ségrégation des élèves au-delà de celle liée aux quartiers d'habitation (Santos et Elacqua, 2016). En Suède, 29 des 30 municipalités comptaient des écoles du premier cycle du secondaire fortement ségréguées ; dans 16 d'entre elles, la ségrégation semble avoir été largement alimentée par le choix de l'école. Les enfants de parents nés à l'étranger ou moins éduqués fréquentaient presque exclusivement des écoles municipales, tandis que les parents nés en Suède et bien éduqués avaient opté pour des écoles indépendantes plutôt que des écoles municipales pour leurs enfants (Kornhall et Bender, 2019). On estime qu'aux États-Unis, les écoles à charte ont exacerbé la ségrégation existante (Wells *et al.*, 2019). Les données recueillies au niveau des districts montrent que la ségrégation des élèves les plus pauvres a augmenté de 15 % dans les grands districts scolaires entre 1998 et 2015, la présence d'écoles à charte ayant été un facteur déterminant (Marcotte et Dalane, 2019).

### *La concurrence avec les écoles non étatiques ne contribue pas nécessairement à améliorer les résultats des écoles étatiques*

L'un des attraits du choix de l'école est l'idée que la concurrence contribuera à l'amélioration des écoles publiques. Les écoles peuvent modifier leur fonctionnement pour améliorer leur qualité, proposer de nouvelles activités périscolaires, renforcer le recrutement et le marketing, et même essayer d'attirer les meilleurs élèves. Cependant, l'éducation présente certaines caractéristiques qui la rendent moins susceptible de reproduire le type de concurrence de marché qui peut produire des bénéfices dans les activités économiques. Le programme de coupons du Chili a eu des répercussions négatives sur les écoles publiques. Dans les municipalités où la part de scolarisation dans les écoles privées est plus élevée, les élèves des écoles publiques obtiennent des résultats inférieurs aux examens, et l'écart de réussite aux examens entre les écoles privées élitistes et les écoles publiques est plus important, tout comme les inégalités socioéconomiques entre les parents des élèves des écoles publiques et ceux des écoles privées (Hsieh et Urquiola, 2006). Une comparaison des résultats obtenus aux examens des municipalités, réalisée entre 2002 et 2013, a révélé que les résultats augmentaient grâce aux ressources, notamment à l'éducation des parents, mais pas grâce à la concurrence entre les écoles (Hofflinger et von Hippel, 2020). L'introduction de coupons ciblés en 2008 a incité les écoles à se faire concurrence pour les élèves, puisque le ciblage a rendu les écoles onéreuses plus attrayantes pour les élèves les plus pauvres (Urquiola, 2016).



Au Népal, les résultats des écoles publiques ne semblent pas avoir de lien avec l'ampleur de la concurrence privée. Toutefois, l'écart entre les résultats des écoles publiques et les écoles privées était plus important dans les localités où la croissance de l'enseignement privé était plus forte, ce qui semble indiquer une stratification (Joshi, 2020).

En Suède, en revanche, une analyse longitudinale effectuée entre 1988 et 2009 a montré que les notes obtenues par matière et le niveau d'instruction moyen à 24 ans augmentaient avec la part de scolarisation dans les écoles indépendantes, la concurrence ayant renforcé la productivité au lieu d'entraîner une sélection (Böhlmark et Lindahl, 2015). Dans l'État américain de l'Ohio, on a constaté une modeste amélioration des résultats en mathématiques et en lecture chez les élèves qui avaient la possibilité d'opter pour un coupon mais qui ne l'avaient pas fait, un résultat qui pourrait être attribué à l'effet de la concurrence (Figlio et Karbownik, 2016). L'analyse de l'incidence des écoles à charte dans la ville de New York, aux États-Unis, a révélé que les effets positifs sur l'apprentissage des mathématiques et de l'anglais chez les élèves des écoles publiques traditionnelles étaient les plus importants lorsque les écoles à charte se trouvaient au même endroit (Cordes, 2018).

La simple présence d'écoles privées ou d'autres écoles à proximité peut ne pas suffire à inciter les autorités scolaires publiques à agir si elles ne disposent pas de ressources financières ou d'une autonomie suffisantes. Une analyse du programme Foundation Assisted Schools, un partenariat public-privé au Pakistan, a montré que la présence de ses écoles avait des répercussions négatives sur la scolarisation dans les écoles publiques voisines (Ansari, 2021). À La Nouvelle-Orléans, aux États-Unis, la plupart des directeurs d'école ont estimé que le grand nombre d'écoles à charte constituait une forte concurrence pour les élèves. Plus de la moitié ont déclaré être en concurrence avec des écoles privées (Jabbar et Li, 2016).

Dans certains cas, la concurrence peut cibler les enseignants. Aux États-Unis, la qualité des enseignants a diminué dans les écoles où les postes sont difficiles à pourvoir après l'introduction des écoles à charte (Austin, 2020). En Caroline du Nord, après l'ouverture d'une école à charte à proximité, les écoles publiques où les postes sont difficiles à pourvoir ont embauché moins de nouveaux enseignants et connu une légère baisse de la qualité de l'enseignement. Dans le même temps, les écoles ont augmenté la rémunération des enseignants afin de retenir ceux qui étaient qualifiés (Jackson, 2012). À La Nouvelle-Orléans, des réformes majeures ont supprimé le pouvoir de négociation et les protections des enseignants afin de permettre davantage de souplesse et de variations dans les stratégies d'embauche. Les différentes réformes semblent avoir modifié les habitudes d'embauche, les écoles à charte cherchant à embaucher leur personnel en dehors de la ville et les écoles publiques recherchant leur personnel au niveau local (Jabbar, 2018).

La concurrence entre les écoles publiques et les écoles privées peut prendre plusieurs formes, dont le choix de la langue d'enseignement. Certaines écoles publiques se tournent vers les langues internationales, un outil de marketing couramment utilisé par les écoles privées, qui constitue cependant un aspect négatif de la concurrence. Une démarche de ce type a été observée au Liban (Bahous *et al.*, 2011), au Maroc (Chakrani, 2017), au Népal (Joshi, 2016) et aux Philippines (Termes *et al.*, 2020).

Il existe peu de données montrant l'influence de l'élargissement du choix des écoles publiques sur les écoles privées. Après l'introduction de l'inscription ouverte dans la province canadienne de la Colombie-Britannique, les élèves ont disposé d'un plus large choix d'écoles publiques et ont pu s'inscrire en dehors de leur circonscription scolaire. Cette concurrence accrue entre les écoles publiques a entraîné une diminution de la scolarisation dans les écoles privées laïques et catholiques, sans toutefois modifier la demande en faveur des écoles privées chrétiennes ou d'autres confessions (Cohn, 2020).

## LES ACTEURS NON ÉTATIQUES OFFRENT DES BIENS ET SERVICES ÉDUCATIFS AUTRES QUE LA SCOLARISATION

Les acteurs non étatiques ne fournissent pas seulement des services d'éducation. Ils proposent également des services de soutien à l'apprentissage, tels que les cours de soutien, et des biens qui sont utilisés en classe, tels que les supports d'enseignement et d'apprentissage et les ressources technologiques. La participation des acteurs non étatiques est grande dans certains pays et pourrait avoir une incidence sur les performances et le développement du système éducatif.

### LES COURS DE SOUTIEN SONT UNE AUTRE FORME DE PRIVATISATION DE L'ÉDUCATION

La demande de cours de soutien est principalement associée au besoin des élèves de se préparer à des examens importants. Les ménages ont de plus en plus recours à ce type de soutien sur de plus longues périodes afin d'offrir à leurs enfants de meilleures chances de réussite. Cette demande est liée à l'insatisfaction à l'égard de la qualité perçue de l'enseignement dans les écoles publiques, et parfois même dans les écoles privées[1].

Deux grands modèles d'offre sont les enseignants et les entreprises. Dans les pays à revenu faible ou intermédiaire, en particulier le Cambodge, l'Égypte, le Ghana, le Myanmar, l'Ouzbékistan et la Türkiye, les enseignants sont directement impliqués dans le soutien scolaire. Ces services sont souvent apparus dans des systèmes éducatifs en pleine expansion, mais sous-financés, où la faiblesse des salaires a conduit les enseignants à rechercher des revenus supplémentaires, entre autres, comme à Yangon, au Myanmar, où 48 % des enseignants de huit écoles ont déclaré proposer des services de soutien scolaire (Bray *et al.*, 2020). Lorsque le soutien scolaire s'inscrit dans la culture scolaire, il est en général difficile de s'en défaire.

Dans les pays à revenu élevé, en particulier l'Australie, la République de Corée, les États-Unis, la France, le Japon et le Royaume-Uni, l'application de réglementations à l'encontre des enseignants proposant de tels services

1 Cette section s'appuie sur les travaux de Zhang (2020).

> Dans la Fédération de Russie, 42 % des jeunes diplômés ont eu recours à des cours particuliers pour se préparer aux examens d'entrée à l'université

a conduit à une professionnalisation de cette pratique, dominée par les entreprises de soutien scolaire (Zhang, 2020). Dans certains pays, dont l'Australie, des parents qui auraient pu auparavant juger irresponsable de porter atteinte à l'enseignement public sont influencés par un marketing qui a légitimé le soutien scolaire (Doherty et Dooley, 2018). Le revenu n'est pas la seule motivation des enseignants qui proposent un soutien scolaire. Environ un tiers des enseignants tchèques avaient un emploi supplémentaire pour compléter leurs revenus, par exemple, mais les jeunes enseignants qui travaillaient au noir comme professeurs particuliers le faisaient aussi pour acquérir de l'expérience dans l'enseignement des matières principales (Šťastný *et al.*, 2021).

Bien que ces exemples portent à croire que le soutien scolaire privé est presque universel, il n'existe pas d'estimation comparable au niveau mondial du nombre d'élèves qui en bénéficient. Cela est dû, au moins en partie, au fait que ces services ne sont pas normalisés et qu'ils varient selon le type de prestataire (tuteurs individuels ou institutionnels, par exemple), la forme (hors ligne ou en ligne, par exemple), l'objectif (par matière) et la durée d'enseignement (les horaires des cours ou le nombre d'heures, par exemple). Les estimations individuelles par pays demeurent donc la principale source d'information sur l'ampleur du phénomène. Dans la Fédération de Russie, 42 % des jeunes diplômés ont déclaré avoir recours à des services privés de soutien scolaire pour se préparer aux examens d'entrée à l'université (VCIOM, 2019). À l'inverse, on estime que 28 % des enseignants donnent des cours particuliers (ISSEK, 2018). Les études montrent généralement que le soutien scolaire augmente avec le niveau d'éducation. En Égypte, 36 % des élèves du primaire, 53 % des élèves du premier cycle du secondaire et 84 % des élèves du deuxième cycle du secondaire général ont bénéficié d'un soutien scolaire en 2013/14 (Sieverding *et al.*, 2019).

Cette pratique s'étend aussi dans des régions où elle était rare, comme en Afrique subsaharienne (**encadré 2.4**) et en Europe du Nord. D'après les résultats d'une enquête allemande menée auprès de 4 000 parents en 2014/15, environ 5 % des élèves du primaire et 18 % des élèves du secondaire ont bénéficié d'un soutien scolaire (Klemm et Hollenbach-Biele, 2016). En Angleterre et au Pays de Galles, au Royaume-Uni, 27 % des élèves âgés de 11 à 16 ans, et jusqu'à 41 % à Londres, ont reçu des cours particuliers au moins une fois au cours de leur parcours scolaire (Sutton Trust, 2019).

La prévalence du soutien scolaire a également augmenté au fil du temps dans de nombreux pays. Au Bangladesh, la part des ménages ayant eu recours à des cours de soutien scolaire privé a augmenté entre 2000 et 2010, passant de 28 % à 54 % en milieu rural et de 48 % à 67 % en milieu urbain (Pallegedara et Mottaleb, 2018). Au Cambodge, 18 % des élèves du primaire, 54 % des élèves du premier cycle du secondaire et 72 % des élèves du deuxième cycle du secondaire ont bénéficié d'un soutien scolaire en 2015, soit une augmentation moyenne de 7 points de pourcentage depuis 2004 (Marshall et Fukao, 2019). Au Sri Lanka, la part des ménages ayant recours au soutien scolaire a augmenté entre 1995/96 et 2016, passant de 41 % à 65 % des ménages urbains et de 19 % à 62 % des ménages ruraux (Abayasekara, 2018). En Ukraine, la part des élèves qui ont déclaré avoir reçu des cours particuliers privés de la part des enseignants du secondaire est passée de 34 % à 53 % entre 2006 et 2011, pour atteindre près de 80 % en 2016 (OCDE, 2017).

Les données provenant des deux pays les plus peuplés au monde montrent des disparités dans la prévalence du soutien scolaire en fonction du niveau d'éducation, du lieu, du type d'école et de la période étudiée. En Chine, un tiers des élèves du primaire et la moitié des élèves du deuxième cycle du secondaire bénéficient de cours de soutien. Parmi

**ENCADRÉ 2.4 :**

### La dynamique du soutien scolaire privé évolue en Afrique subsaharienne

Le soutien scolaire est une pratique courante principalement dans les régions aisées de l'Afrique subsaharienne, comme à l'île Maurice, où 81 % des élèves de sixième année ont reçu des cours particuliers en 2013. Si la faiblesse du pouvoir d'achat des ménages a été un facteur limitant son expansion, les données de l'enquête du Consortium de l'Afrique australe et orientale pour le pilotage de la qualité de l'éducation montrent que le soutien scolaire s'est rapidement développé entre 2007 et 2013, même dans certains des pays les plus pauvres où il était peu répandu comme le Malawi (de 5 % à 14 %) et le Mozambique (de 10 % à 21 %). Ces moyennes relativement faibles masquent une prévalence élevée en milieu urbain. Dans les zones urbaines d'Éthiopie, 67 % des élèves du deuxième cycle de l'enseignement primaire avaient reçu des cours particuliers.

Le soutien scolaire peut être alimenté par l'insuffisance des salaires des enseignants et un taux de chômage élevé en milieu urbain, autant de facteurs qui font du soutien scolaire privé un emploi temporaire. Au Bénin, 60 % des professeurs particuliers étaient des étudiants universitaires, des élèves du secondaire, des travailleurs du secteur informel ou des chômeurs. À Ouagadougou (Burkina Faso), ce chiffre était de 49 %.

Le faible taux de pénétration d'Internet dans la région et l'utilisation limitée de la technologie mobile pour l'apprentissage signifient que l'enseignement en face-à-face dépasse de loin l'offre technologique. Cependant, quelques prestataires ont maintenu un enseignement en ligne pendant la pandémie de COVID-19, alors que les centres de soutien scolaire ont dû fermer leurs portes.

*Source :* Bray (2021).

**FIGURE 2.12 :**
**Le soutien scolaire est une pratique courante en Chine et en Inde**

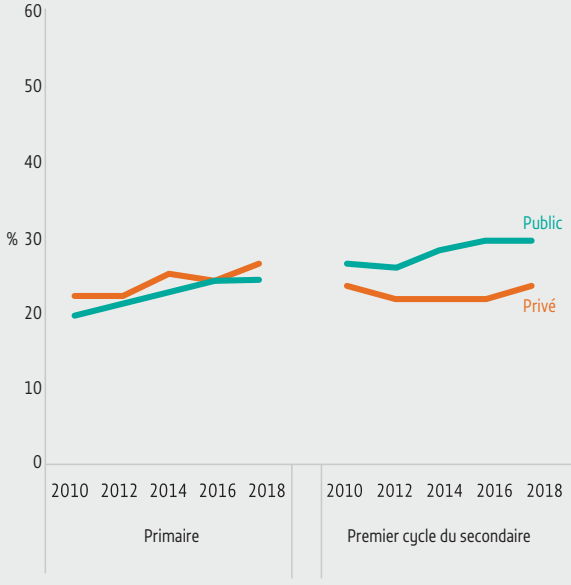
*a. Taux de participation aux cours de soutien scolaire par niveau d'enseignement et par lieu, Chine et Inde, 2017*




*GEM StatLink* : https://bit.ly/GEM2021_fig2_12

*Sources* : L'enquête sur le financement de l'éducation menée en 2017 auprès des ménages chinois, qui a permis de calculer les taux de participation à la formation hors campus par matière, et l'enquête nationale par sondage menée en Inde en 2017/18 qui a permis de calculer les taux de participation à des cours d'accompagnement.

*b. Pourcentage d'élèves qui prennent des cours particuliers privés, par niveau d'enseignement et type d'école, zones rurales de l'Inde, 2010-2018*




*Source : Rapport annuel sur la situation de l'éducation* (2019).

eux, les élèves urbains sont deux fois plus susceptibles de bénéficier de cours particuliers que leurs camarades des zones rurales. En Inde, 30 % des élèves du deuxième cycle du secondaire reçoivent des cours particuliers, avec un écart de dix points de pourcentage en faveur des élèves vivant en zones urbaines (**figure 2.12a**). Dans les zones rurales de l'Inde, le taux de prévalence n'a augmenté que lentement entre 2010 et 2018, mais les cours de soutien sont suivis aussi bien par les élèves des écoles publiques que par ceux des écoles privées (*Rapport annuel sur la situation de l'éducation*, 2019) (**figure 2.12b**).

L'essor des cours particuliers s'explique en outre par une augmentation de l'apprentissage individuel lié à des compétences spécifiques et par un désir accru qu'ont les élèves d'apprendre à leur propre rythme. En République de Corée, l'insatisfaction des élèves à l'égard d'un programme de mathématiques normalisé, et notamment de son rythme, a poussé de nombreux élèves à rechercher un enseignement personnalisé (Kim et Jung, 2019).

### *Les effets du soutien scolaire sur les performances des élèves ne sont pas clairs*

Les chercheurs ont voulu comprendre les effets du soutien scolaire privé sur les résultats individuels des élèves, tels que les notes obtenues et le taux de réussite aux examens. Certains ont constaté des effets positifs chez les élèves les plus en retard. En Inde et au Pakistan, les cours de soutien privés ont davantage amélioré les résultats d'apprentissage chez les enfants les plus pauvres que chez les enfants les plus riches, même si les résultats des enfants les plus aisés les moins bons dépassaient encore ceux des enfants les plus défavorisés qui bénéficiaient de cours particuliers (Alcott et Rose, 2015). En s'appuyant sur les données de l'enquête du groupe d'experts sur l'éducation en Chine, une étude rigoureuse et quasi expérimentale a montré que les cours de soutien privés étaient liés à de meilleurs résultats en anglais pour les élèves du premier cycle du secondaire en milieu rural. Dans la plupart des groupes, le soutien scolaire privé était également associé à une moindre fréquence d'émotions négatives directement rapportées par les élèves (Sun *et al.*, 2020).

D'autres études ont été plus équivoques. L'analyse de deux ensembles de données longitudinales en Allemagne a révélé qu'un soutien scolaire plus long ou des professeurs particuliers plus qualifiés n'avaient pas nécessairement d'effet positif sur les résultats obtenus par les élèves du secondaire. Au contraire, le soutien scolaire était plus efficace lorsque les élèves avaient de meilleures connaissances préalables et étaient encadrés par des enseignants qualifiés, qui maîtrisaient bien leur sujet et avaient plus d'expérience dans l'enseignement (Ömeroğulları *et al.*, 2020). Une conclusion similaire a été tirée aux États-Unis, où les effets du soutien scolaire étaient plus

évidents chez les élèves de statut socioéconomique élevé, qui étaient plus susceptibles d'y avoir recours en premier lieu (Choi, 2018). En République de Corée, le soutien scolaire privé était associé à de bons résultats cognitifs chez les élèves du secondaire en coréen, en anglais et en mathématiques, mais aussi à de faibles résultats sur le plan affectif, c'est-à-dire leur intérêt et leur attitude à l'égard de la matière enseignée (Kim et Hong, 2018).

En Inde, une analyse du soutien scolaire dispensé dans les bidonvilles de Delhi a montré que les prix des cours particuliers favorisaient l'assiduité ou l'abandon des élèves, mais n'a pas démontré que le soutien scolaire contribuait à l'amélioration des résultats aux examens (Berry et Mukherjee, 2019). Une évaluation menée au Sri Lanka a montré qu'en moyenne, cinq mois de soutien scolaire n'avaient aucun effet sur les résultats aux examens des élèves de cinquième année (Cole, 2017).

Quelles que soient les données probantes recueillies, un paramètre important est celui de la perception par les ménages et les élèves de la valeur du soutien scolaire pour la préparation aux examens. En Chine, les élèves ont déclaré avoir une plus grande confiance en eux et de meilleures relations avec leurs parents (Zheng *et al.*, 2020). En Allemagne, le soutien scolaire était associé à la satisfaction des élèves de dixième année à l'égard de leur école, même s'il n'améliorait pas leurs résultats aux examens (Guill *et al.*, 2020). En Angleterre, au Royaume-Uni, les élèves de sixième année considéraient d'abord le soutien scolaire comme un moyen de réussir les examens d'entrée dans les établissements d'enseignement secondaire et de répondre aux attentes de leurs parents, mais, avec le temps, ils ont constaté un effet positif sur leur estime de soi et leur intérêt pour l'apprentissage (Hajar, 2018).

### *Le soutien scolaire peut nuire aux performances du système éducatif*

Certains craignent que les services de soutien scolaire n'aient un effet négatif sur le comportement des élèves et des enseignants. L'éducation parallèle, expression utilisée pour décrire les cours de soutien privés, peut éclipser l'offre d'éducation de base (Bray, 2017). Il arrive que les élèves donnent la priorité au soutien scolaire et fréquentent moins l'école avant des examens importants. En Égypte, le soutien scolaire est devenu une norme sociale (Sieverding *et al.*, 2019). En Inde, les écoles subissent une forte pression de la part des institutions privées de soutien scolaire et d'accompagnement. Dans l'État urbanisé du Maharashtra, les enfants seraient plus respectueux dans les centres d'accompagnement et envers les éducateurs qu'envers les enseignants, et ils auraient manqué les cours pour assister aux cours d'accompagnement (Bhorkar et Bray, 2018).

Dans certains pays, les enseignants privilégient le soutien scolaire plutôt que les cours en classe. Au Myanmar, les enseignants partaient souvent du principe que les élèves qui avaient besoin d'un soutien supplémentaire en bénéficieraient. Ils consacraient moins d'efforts à l'enseignement traditionnel et davantage aux cours payants, une situation qui a donné lieu à des accusations de favoritisme et de corruption. Les enseignants qui dispensaient des cours particuliers étaient surmenés et stressés, ce qui nuisait à l'enseignement formel qu'ils dispensaient (Bray *et al.*, 2020). Au Népal, les enseignants qui proposaient un soutien scolaire n'abordaient qu'une partie du programme en classe, afin d'accroître la demande en faveur des cours particuliers. Les élèves les plus pauvres qui ne recevaient pas de soutien scolaire ont obtenu de moins bons résultats aux examens (Jayachandran, 2014).

> « En Égypte, le soutien scolaire est devenu une norme sociale »

La corruption apparaît sous d'autres formes. À Shanghai (Chine), les écoles et les prestataires de soutien scolaire ont collaboré pour contourner les règles qui interdisaient de classer les élèves en deux catégories : les élites et les non-élites. Certaines écoles primaires élitistes ont engagé des sociétés de soutien scolaire pour fournir des cours supplémentaires aux meilleurs élèves, puis ont secrètement envoyé ces derniers dans des classes de haut niveau non officielles. Ces écoles se sont entendues avec des entreprises de soutien scolaire pour sélectionner un petit groupe d'élèves ayant les meilleures chances d'intégrer des établissements secondaires de premier rang et leur ont prodigué une formation beaucoup plus intensive (Zhang et Bray, 2018). Un exemple extrême est celui de nombreuses écoles du deuxième cycle du secondaire à Kota, en Inde, qui inscrivent les élèves uniquement pour qu'ils aient le droit de passer des examens publics ; ces élèves fréquentent en réalité des centres d'accompagnement (Rao, 2017).

Le soutien scolaire privé creuse le fossé qui existe entre les nantis et les démunis. Au Cambodge, l'analyse de 138 écoles du premier cycle du secondaire a révélé que les élèves recevaient principalement un soutien scolaire de la part des enseignants de l'école. Les enseignants dotés d'une formation universitaire et d'une meilleure connaissance de la matière enseignée étaient plus susceptibles de proposer des cours particuliers payants, en facturant davantage par séance, une situation qui augmentait les inégalités (Marshall et Fukao, 2019). À Shanghai, en Chine, l'une des deux sociétés de soutien scolaire les plus populaires facturait 1 200 dollars É.-U. par mois aux élèves de neuvième année, ce qui représente une somme trop élevée pour la plupart des familles. Un examen d'entrée écartait également les moins bons élèves (Zhang et Bray, 2018). Au Népal, on note des écarts évidents dans les dépenses d'éducation par quintile de revenu, dans l'accès à l'enseignement privé par rapport à l'enseignement public et dans l'accès aux cours particuliers (Mottaleb et Pallegedara, 2019). Conscient des problèmes potentiels d'équité et de la nécessité de soutenir les communautés à faible revenu, le Japon a mis en place des programmes périscolaires financés par des fonds publics. Dans le cadre du programme Chiiki Mirai Juku (école communautaire de soutien scolaire orientée vers l'avenir), les municipalités engagent des organisations à but non lucratif pour dispenser des cours particuliers gratuits aux enfants dans le besoin (Feldhoff, 2017).

> Sur 50 systèmes éducatifs, seuls 12 ne disposaient d'aucun processus d'approbation du matériel d'enseignement de la lecture

## L'OFFRE DE MANUELS SCOLAIRES DEVIENT DE PLUS EN PLUS COMMERCIALE

Les supports d'enseignement et d'apprentissage sont essentiels à la qualité de l'éducation et au développement de l'identité nationale. Le rôle du gouvernement dans la politique, l'achat et la distribution des manuels scolaires est tout aussi bien celui d'une entreprise principalement détenue et contrôlée par l'État que celui d'un système mixte d'édition publique et privée. Dans quelques cas, le secteur privé gère la plupart des aspects de la chaîne d'approvisionnement en livres.

L'analyse des processus d'approbation du matériel d'enseignement de la lecture dans 50 systèmes éducatifs ayant participé au Programme international de recherche en lecture scolaire (PIRLS) a permis d'en identifier 12 ne disposant d'aucun processus d'approbation du matériel d'enseignement. Il s'agit généralement de pays à revenu élevé qui mettent l'accent sur l'autonomie des écoles et laissent aux fournisseurs commerciaux le soin de produire les manuels scolaires, le gouvernement se chargeant de fournir des directives et d'approuver les propositions. La Finlande ne dispose d'aucun processus d'approbation, et les manuels commercialisés sont les principaux supports d'enseignement et de lecture. En Espagne, les fournisseurs commerciaux produisent des manuels scolaires sous contrôle public. Le Centre de recherche et de documentation pédagogiques contribue à l'élaboration et à la diffusion de supports et de guides pédagogiques (UNESCO, 2013). Les autorités publiques fournissent une liste recommandée, mais n'imposent pas les manuels à utiliser (Mullis *et al.*, 2017). En Amérique latine et dans les Caraïbes, ce sont les ministères de l'éducation qui mettent au point le programme scolaire, et ils font le plus souvent appel à des éditeurs privés pour élaborer les manuels scolaires (UNESCO, 2013).

D'autres pays, notamment dans les États arabes, le Caucase et l'Asie centrale, ont un processus centralisé. Le Ministère de l'éducation de Bahreïn participe à la production, à la compilation et à l'impression de manuels gratuits en langue arabe qui sont fournis à tous les élèves des écoles publiques. Le Gouvernement d'Azerbaïdjan est légalement tenu de préparer, de publier et de diffuser des manuels scolaires et d'autres supports gratuits. Le Ministère de l'éducation du Kazakhstan approuve une liste de manuels parmi lesquels les organisations éducatives locales peuvent faire leur choix, puis les organes exécutifs locaux effectuent les achats (Mullis *et al.*, 2017).

La sensibilité et l'importance que les pouvoirs publics semblent accorder à certains sujets déterminent le rôle qu'ils jouent dans la fourniture de manuels scolaires. Partant du principe que les manuels de langue maternelle, de mathématiques, d'études sociales et d'histoire sont hautement prioritaires, les pouvoirs publics peuvent participer tout particulièrement à leur élaboration. En République de Corée, le Gouvernement fournit et contrôle plus étroitement les manuels de l'école primaire que ceux de l'école secondaire. À Singapour, le Ministère de l'éducation publie des manuels de langues et d'éthique. Au Viet Nam, le Ministère de l'éducation et de la formation a publié 32 manuels de première année du programme d'enseignement général, dont 24 ont été approuvés par la maison d'édition de l'éducation du pays (Trinh, 2019). Dans le cadre d'un effort visant à séparer les manuels scolaires des examens, une politique pour la multiplicité des manuels a été expérimentée, afin de promouvoir le rôle de l'édition commerciale (Smart et Jagannathan, 2018).

En Asie du Sud, l'élaboration, la publication et l'impression des manuels scolaires, auparavant contrôlées par l'État de façon relativement stricte, commencent désormais à accorder un rôle majeur aux éditeurs privés. Au Bangladesh et en Inde, les manuels scolaires sont gratuits et fabriqués à faible coût pour un usage unique dans les écoles publiques. Toutefois, la présence d'un important secteur privé de l'éducation favorise l'existence d'un secteur commercial de l'édition (Smart et Jagannathan, 2018).

### *L'achat de manuels scolaires représente un défi pour les maisons nationales d'édition*

La transition du contrôle de l'État vers une diversité de fournisseurs et une concurrence ouverte a pour objectif de réduire les coûts et d'améliorer la qualité, mais elle n'est pas toujours fluide ni linéaire. En Indonésie, la politique pour la multiplicité des manuels a été mal appliquée, ce qui a conduit à la recentralisation de l'édition des manuels scolaires en 2013. Néanmoins, des pratiques collusoires visant des intérêts commerciaux ont suivi, ce qui a entraîné une hausse des prix. Le Gouvernement a donc envisagé de produire ses propres manuels scolaires pour faire concurrence à ceux élaborés par les prestataires privés (Smart et Jagannathan, 2018).

La concurrence a été introduite dans la Fédération de Russie dans les années 1990. Les écoles pouvaient choisir parmi un éventail de manuels scolaires approuvés par le gouvernement central (Kaplan, 2004). Lorsque le processus de sélection est devenu plus strict en 2013, Prosveshcheniye, l'ancien éditeur public, qui avait été privatisé en 2011, est réapparu sur le devant de la scène (Moskwa, 2019). L'entreprise détient 40 % du marché de l'éducation et affirme que ses produits sont utilisés dans toutes les écoles du pays (Prosveshcheniye, 2017).

Au Rwanda, les maisons d'édition ont commencé à produire et à distribuer des manuels scolaires lors d'un processus d'appel d'offres en 2009. En 2017, le Ministère de l'éducation a décidé que les manuels scolaires seraient produits par le Conseil de l'enseignement du Rwanda, plutôt que par des éditeurs de manuels indépendants. Le Ministère a invoqué des retards dans la livraison des manuels, le manque de droits d'auteur du Gouvernement, ainsi que des problèmes de qualité et de rentabilité. Sa décision a mis en péril de nombreux éditeurs indépendants dont l'activité principale était liée à l'élaboration de manuels scolaires (Nsabimana,2018).

En 2015, l'Inde comptait plus de 5 000 éditeurs de manuels scolaires pour le primaire et le secondaire (Fédération indienne des chambres de commerce et d'industrie et

Nielsen India, 2016). Le Conseil national de la recherche et de la formation pédagogiques (NCERT) publie les manuels scolaires utilisés dans les écoles publiques. Le Gouvernement recommande les manuels NCERT aux écoles publiques et privées participant aux examens de la Commission indienne des études secondaires et met en garde contre les manuels coûteux publiés par des éditeurs privés. Les écoles privées et les parents sont sceptiques, pointant du doigt les retards de production, les erreurs et le caractère obsolète des manuels du NCERT comme autant de raisons d'utiliser les livres d'autres éditeurs (Frontlist, 2019 ; Mufti, 2017 ; Vinayashree, 2017). Dans le même temps, les parents s'inquiètent du fait que le secteur des manuels scolaires collabore avec les écoles privées pour imposer des livres onéreux, qui entraîneraient pour eux des coûts supplémentaires (Mishra, 2019).

En Afrique subsaharienne, dans le cadre des programmes d'ajustement structurel, la Banque mondiale a encouragé les appels d'offres internationaux, ce qui a mis fin aux monopoles d'édition de manuels scolaires, mais a d'abord favorisé les éditeurs étrangers puisque l'enseignement se faisait dans des langues internationales (Thierry, 2020). Une enquête de la Banque mondiale portant sur 19 pays anglophones et francophones a révélé que la plupart d'entre eux avaient fait appel à des éditeurs privés pour la production de manuels scolaires (Banque mondiale, 2008).

Les corrélations entre les éditeurs internationaux, les donateurs et les intérêts locaux ont souvent rendu cette transition difficile. En Éthiopie, l'agence de production et de distribution de matériel éducatif, contrôlée par l'État, fournit des manuels scolaires depuis les années 1970, mais le Ministère de l'éducation a mis en place un processus d'approvisionnement avec le soutien de ses partenaires de développement en 2009. Une analyse de la Banque mondiale a révélé que l'élaboration, l'impression et la distribution des manuels scolaires s'étaient considérablement améliorées grâce à la mise en concurrence. En 2013/14, le ratio manuel/élève était pour la première fois de 1:1 dans 7 matières du primaire et 13 du secondaire. Le processus et les critères de l'appel d'offres ont conduit à la sélection d'éditeurs internationaux, car leurs concurrents locaux manquaient de capacités (Woldetsadik et Raysarkar, 2017).

La République-Unie de Tanzanie a adopté une approche commerciale de la fourniture de manuels scolaires sous l'influence des donateurs au début des années 1990, en vue de créer une industrie locale de l'édition, mais les pratiques des donateurs ont contribué à protéger la position dominante des multinationales. Finalement, après plusieurs scandales de corruption impliquant des éditeurs internationaux, comme Oxford University Press et Macmillan au début des années 2010, neuf éditeurs locaux ont été sélectionnés pour fournir des manuels scolaires standard aux écoles. Mais les limites floues et les tensions entre les éditeurs nationaux et internationaux, les groupes d'élite et les services gouvernementaux ont conduit à une collusion sur le marché des manuels scolaires. En 2014, le Gouvernement a mis fin au système fondé sur le marché pour exercer à nouveau un contrôle total sur la fourniture de manuels scolaires (Languille, 2016). La plupart des publications de manuels scolaires au Kenya, en Ouganda, au Rwanda et en République-Unie de Tanzanie sont désormais entre les mains d'éditeurs régionaux à capitaux africains. L'éditeur international Longman, par exemple, a vendu sa société kényane et ses droits d'auteur locaux à Longhorn, une société à capitaux kényans (Read, 2015).

En Afrique francophone, l'industrie de l'édition française est prédominante. Les liens entre les gouvernements nationaux et les éditeurs internationaux rendent la concurrence difficile pour les éditeurs locaux. Le secteur des manuels scolaires au Gabon est dominé par Edicef, une branche du groupe français Hachette Livre, l'un des plus grands éditeurs au monde, qui publie des manuels scolaires. Le partenaire local d'Hachette, Éditions Gabonaises, a le monopole et reçoit des subventions de l'État (Gary, 2018). Au Cameroun, la liste officielle des manuels scolaires recommandés est dominée par des géants de l'édition française comme Edicef, Belin et Nathan (Nkeck Bidias, 2019). Les mesures incitatives ont laissé une certaine marge de manœuvre, certes limitée, aux éditeurs locaux. Au Sénégal, les politiques permettent aux appels d'offres de privilégier les éditeurs nationaux plutôt que les éditeurs internationaux (de Lesseux, 2018). Le Gouvernement du Mali s'engage dans des partenariats avec des entreprises privées pour renforcer les capacités en matière de publication (Gouvernement du Canada, 2018).

En Côte d'Ivoire, Hachette détient une participation de 70 % dans la principale maison d'édition NEI-CEDA, née de la fusion des Nouvelles éditions ivoiriennes et du Centre d'édition et de diffusion africaines en 2011 (Hachette Livre, 2019). Les éditeurs locaux affirment que les liens étroits du Gouvernement avec NEI-CEDA lui ont permis de dominer le marché des manuels scolaires depuis les années 1980 (Niakaté, 2018). Le Gouvernement a autorisé les offres nationales à être légèrement supérieures aux offres internationales lors de récents appels d'offres pour des projets financés par la Banque mondiale (Rogez, 2020). Cependant, une analyse de la liste des manuels scolaires requis en 2020/21, réalisée pour les besoins du présent *Rapport*, montre que 56 % étaient encore publiés par NEI-CEDA, malgré la présence d'autres acteurs nationaux, notamment Eburnie et Frat-Mat (Ministère de l'éducation nationale de Côte d'Ivoire, 2020).

### *Quelques grands fournisseurs font pression pour un contenu éducatif numérisé et normalisé*

Dans le secteur de l'édition au sens large, les tendances du marché de la publication de manuels scolaires sont difficiles à évaluer en raison de l'évolution rapide de la

> “En Éthiopie, le processus et les critères de l'appel d'offres pour les manuels scolaires ont conduit à la sélection d'éditeurs internationaux, car leurs concurrents locaux manquaient de capacités”

> Ces dernières années, de nombreux prestataires ont regroupé les manuels scolaires, les systèmes d'évaluation et l'apprentissage en ligne pour les élèves et les enseignants

technologie. Houghton Mifflin Harcourt, Cengage, McGraw Hill, Pearson et Scholastic dominent l'édition éducative en langue anglaise. Parmi les éditeurs individuels majeurs sur d'autres grands marchés, citons Somos Educação au Brésil, Central China Publishing & Media Investment Holding Group Co Ltd en Chine, Hachette en France, le S. Chand Group en Inde et Prosveshcheniye en Fédération de Russie (Wischenbart, 2019). Au Brésil, le régulateur national de la concurrence a autorisé le rachat de Somos Educação par Kroton Educacional, leader du marché du secteur privé de l'éducation dans le pays, en faisant valoir que l'opération ne diminuerait pas la concurrence (BSIC, 2018 ; Competition Policy International, 2018). S. Chand, qui fournit des manuels scolaires, se targue de son réseau national de distribution et de vente, qui comprend plus de 5 000 distributeurs et revendeurs (S. Chand and Company Ltd, 2021).

Ces dernières années, de nombreuses entreprises ont étendu et modifié leur rôle dans les systèmes éducatifs en regroupant les manuels scolaires, les systèmes d'évaluation et l'apprentissage en ligne pour les élèves et les enseignants. En outre, les parents apprécient l'accent qui a été mis sur les besoins d'apprentissage personnalisés (Wischenbart, 2019). Aux États-Unis, les cinq acteurs établis sur le marché fonctionnent comme un cartel. Le coût moyen par élève et par an pour les districts scolaires est d'environ 250 dollars É.-U., un montant important pour les districts pauvres (Zook, 2017). La concentration du marché peut accroître les inégalités. La fixation des prix des manuels scolaires entraîne un cercle vicieux : dans les écoles qui n'ont pas les moyens de se procurer les manuels les plus récents, qui constituent la base de nombreux examens normalisés, les élèves obtiennent de moins bons résultats, ce qui entraîne une réduction du financement de ces écoles. Les principaux fournisseurs de manuels font aussi partie de groupements d'entreprises qui mettent au point les examens et les notent, ce qui incite davantage les écoles et les enseignants à utiliser les livres des grands éditeurs (Broussard, 2014). L'apprentissage personnalisé se développe également, bien que les preuves de son efficacité soient faibles (Pane, 2018).

Le slogan de Pearson, le leader mondial du marché de l'édition scolaire, a ainsi changé : auparavant « le plus grand éditeur mondial de manuels scolaires et de matériel pédagogique en ligne », celui-ci est désormais « société mondiale d'apprentissage numérique ». Il met ainsi davantage l'accent sur l'enseignement et les examens en ligne. Son immense gamme de produits comprend des applications d'apprentissage de l'anglais, des plateformes d'apprentissage, des cours particuliers, des évaluations en classe, des certifications, des écoles virtuelles et des services d'apprentissage en ligne (Pearson, 2019). Sa stratégie numérique pour 2025 se concentre sur la systématisation de l'enseignement et sur le renforcement de l'expertise d'enseignement complémentaire, notamment l'utilisation des outils technologiques. Ces évolutions pourraient remettre en cause la plus vaste portée de l'école publique au profit d'un apprentissage personnalisé reposant sur des plateformes d'éducation, ce qui pourrait contraindre les usagers à utiliser des services en ligne propriétaires (Sellar et Hogan, 2019).

Dans le cadre de leurs stratégies d'expansion numérique, les grandes entreprises commercialisent des plateformes et des applications sous forme de « solutions » destinées, d'une part, aux élèves, notamment pour le soutien scolaire, l'apprentissage des langues et l'évaluation personnalisée, et, d'autre part, aux enseignants et chefs d'établissement, pour le perfectionnement professionnel et la formation à l'apprentissage numérique. Certaines entreprises, dont Somos Educação, fournissent des solutions et des plateformes relatives au contenu de base, à l'apprentissage numérique, au perfectionnement des enseignants, à l'éducation bilingue, à l'apprentissage socioémotionnel et au commerce électronique, auprès de plus de 3 400 écoles partenaires privées (Wischenbart, 2019). S. Chand combine des interventions en ligne et hors ligne avec des applications et des initiatives numériques. Sa vision prévoit une meilleure intégration de la fourniture d'analyses et d'informations, de contenu numérique, de cours en direct, d'évaluations et de contenu pour les enseignants (S. Chand and Company Ltd, 2021).

Au-delà des éditeurs de manuels scolaires, des géants de la technologie tels qu'Amazon, Google et Microsoft se sont lancés dans le secteur de l'enseignement en ligne, une tendance renforcée par l'expansion de l'apprentissage en ligne pendant la pandémie de COVID-19 (Williamson et Hogan, 2020).

Les programmes scolaires préétablis, avec leurs leçons très structurées et la technologie qui y est associée, font l'objet de nombreuses critiques et préoccupations. En Australie, les enseignants et les chefs d'établissement estiment que ces services conduisent à la déprofessionnalisation des enseignants des écoles publiques, une situation qui compromet leur autonomie et augmente leur inquiétude d'être remplacés (Hogan *et al.*, 2018). Certains considèrent que les programmes scolaires préétablis limitent la participation intellectuelle des enseignants et des élèves en classe (Fitz et Nikolaïdis, 2020). Dans l'État américain de New York, certaines écoles utilisent les modules EngageNY préétablis pour garantir le respect du cadre commun de références. Les éducateurs interrogés ont apprécié certains aspects des modules, mais ont été alarmés par les présomptions selon lesquelles les inégalités provoquées par le handicap et la pauvreté pourraient être corrigées en imposant des normes élevées aux élèves (Timberlake *et al.*, 2017).

> Les autorités éducatives étatiques et locales des États-Unis ont émis près de 54 000 offres et appels à propositions en 2019

On observe des tendances similaires dans les pays à revenu faible et intermédiaire, où l'un des objectifs possibles des écoles privées peu coûteuses est de simplifier les plans de cours afin que même des personnes non qualifiées puissent les enseigner, comme le montrent les plans de cours détaillés des écoles Omega, de Rising Academies et de Bridge International Academies (Härmä, 2021). L'analyse du modèle mis en place par la société Bridge International a révélé qu'elle utilise des leçons préétablies, la technologie GPS et l'automatisation afin de créer un marché pour ses écoles et de réduire l'autonomie des enseignants (Riep, 2017).

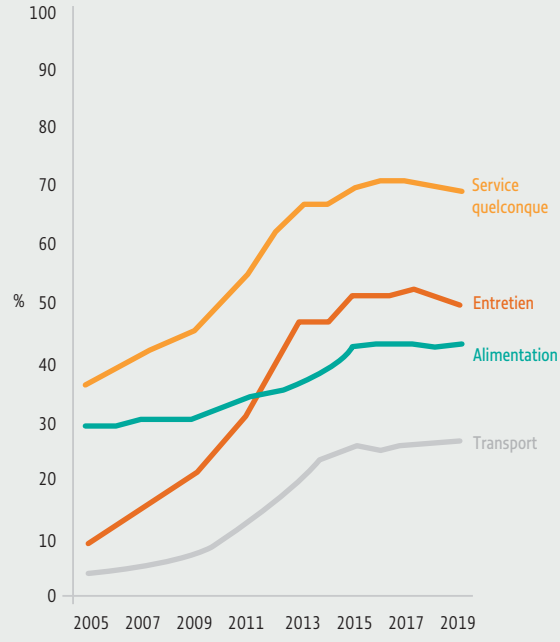
## LES POUVOIRS PUBLICS EXTERNALISENT DAVANTAGE DE SERVICES DE SOUTIEN À L'ÉDUCATION

La décision d'internaliser ou d'externaliser les services de soutien à l'éducation relève d'une gestion saine des finances publiques. Les services de soutien représentent la plus grande dépense dans les budgets de l'éducation après les salaires des enseignants, et pourtant, on connaît étonnamment peu les bonnes pratiques à suivre (LaRocque, 2008). L'analyse des expériences relatives au processus d'acquisition de technologies éducatives aux États-Unis a révélé que les districts scolaires et les écoles étaient généralement submergés par l'offre de milliers de fournisseurs de technologies éducatives commercialisant un large éventail de produits (Morrison *et al.*, 2019).

Les autorités éducatives étatiques et locales des États-Unis ont émis près de 54 000 soumissions et appels à propositions en 2019 pour des entreprises de 12 groupes industriels, dont 10 n'étaient pas directement liés à l'enseignement et à l'apprentissage en classe (Parkin et Irby, 2019). Dans le Michigan, qui a suivi l'évolution des principaux contrats de services de soutien au fil du temps, le pourcentage de districts ayant confié l'un des trois services clés (alimentation, entretien et transport) à des prestataires du secteur privé a doublé en dix ans, passant de 36 % à 70 % entre 2005 et 2015 (Hohman et Slasinski, 2019) (**figure 2.13**).

Les détracteurs de l'externalisation craignent que la privatisation ne nuise aux services publics et au professionnalisme du personnel. Un examen systématique de 14 études portant sur la sous-traitance dans les services sociaux, tels que l'éducation, l'emploi et les soins de santé, a révélé que les conséquences observées étaient principalement négatives. Ces conséquences se traduisent notamment par la modification de la composition de la main-d'œuvre (effectifs réduits, remplacement d'employés expérimentés par des personnes plus jeunes et moins bien rémunérées), la dégradation des conditions de travail (attentes plus élevées en matière de performance et de rythme de travail, mesures de sécurité moins bonnes), la réduction des salaires et des avantages sociaux, et la diminution de la satisfaction des employés (moins de sécurité de l'emploi, plus de stress et d'épuisement professionnel) (Vrangbæk *et al.*, 2015). Il convient de noter que les études existantes portant sur l'externalisation se concentrent principalement sur les États-Unis et comprennent rarement une analyse des services éducatifs qui ne concernent pas l'enseignement.

**FIGURE 2.13 :**
**L'externalisation des services de soutien par les districts scolaires a augmenté au fil du temps dans l'État américain du Michigan**
*Pourcentage de districts ayant externalisé les services de soutien, 2005-2019*




*GEM StatLink* : https://bit.ly/GEM2021_fig2_13
*Source* : Hohman et Slasinski (2019).

En se concentrant sur l'efficacité des coûts, l'externalisation pourrait libérer du temps et de l'argent pour l'enseignement. Une analyse de la sous-traitance des services dans 1 000 écoles publiques du Texas a établi un lien entre l'augmentation de 1 point de pourcentage de la sous-traitance au niveau du district et la diminution de

0,05 point de pourcentage des ressources allouées aux fonctions pédagogiques de base. Cependant, un recours accru à la sous-traitance était également associé à une amélioration des résultats scolaires (Rho, 2013).

La sous-traitance des services d'entretien conduit généralement à une dégradation des normes de travail et à de moins bons résultats. Une étude australienne a révélé qu'un recours accru à la sous-traitance du personnel de nettoyage entraînait la prolifération des contractants, une augmentation des cas de sous-rémunération, une réduction du nombre d'heures de nettoyage et une baisse des normes de santé et de sécurité au travail (Gerrard et Barron, 2020). Suite à la décision prise en 2012 visant à privatiser les services de nettoyage auprès de deux grandes entreprises à Chicago, aux États-Unis, la propreté des écoles s'est dégradée, ce qui a conduit à envisager la fin de la sous-traitance en 2020 (Ravitch, 2020).

La sous-traitance de la restauration a des conséquences majeures sur la santé des élèves et les normes de travail. Aux États-Unis, sept États représentent près de 50 % du total de l'externalisation des services de restauration dans l'enseignement. Les autorités scolaires citent le coût élevé de la main-d'œuvre comme le principal motif de l'externalisation des services. Au cours des 50 années qui se sont écoulées depuis que les systèmes scolaires ont commencé à externaliser les services de restauration, les principales conséquences ont été le déclin des normes de travail, l'utilisation accrue d'aliments de marque préemballés et le renforcement du marketing afin de fidéliser les consommateurs. Plusieurs études ont montré que les districts dont les cafétérias sont sous la direction du secteur privé proposent des repas moins sains (Gaddis, 2020).

Une analyse menée auprès de 446 acteurs sociaux responsables de l'acquisition d'aliments biologiques à Santa Catarina, au Brésil, estime que l'externalisation des services nuit à la qualité des programmes, car elle entraîne une réduction des ventes réalisées par les exploitations familiales et expose les enfants à des aliments fournis par des entreprises (de Andrade Silverio et Araújo de Sousa, 2014). Le choix des contractants a une incidence de grande ampleur. Une analyse de l'État américain de Californie a révélé que la mise en place de contrats avec des fournisseurs de repas scolaires plus sains contribuait à l'amélioration des résultats des élèves (Anderson *et al.*, 2018). Une étude menée auprès d'élèves de primaire à Naples, en Italie, a montré que plus la société de restauration engagée était grande, moins les élèves étaient satisfaits de la nourriture (Maietta et Gorgitano, 2016).

La santé et l'éducation physique des enfants constituent un autre domaine marqué par une externalisation importante. Une analyse de l'externalisation des services de santé et d'éducation physique en Australie, aux États-Unis, en Irlande et au Royaume-Uni, ainsi qu'à Hong Kong, en Chine, a révélé que le travail des écoles dans le domaine de la santé était fortement commercialisé et mis en réseau, ce qui avait des conséquences sur le travail des enseignants (Macdonald *et al.*, 2020). En Australie, par exemple, la participation des organisations sportives a progressivement évolué, passant de la fourniture d'équipements physiques dans les années 1950 à la suggestion de matériel pédagogique dans les années 1990 et, plus récemment, à l'engagement direct d'institutions externes dans le système scolaire, malgré leur manque de qualifications pédagogiques. Quatre écoles sur cinq avaient externalisé certains aspects de l'éducation sportive dans le Queensland (Sperka, 2020).

## CONCLUSION

L'offre d'éducation non étatique, qui a augmenté dans une grande partie du monde, est un phénomène important qui a des racines historiques. La distinction entre les prestataires étatiques et les prestataires non étatiques n'est pas toujours claire. Comprendre les différences entre les prestataires peut permettre de mieux appréhender les tendances, l'incidence sur les élèves et les systèmes, et les interventions politiques visant à améliorer l'accès, l'équité et la qualité.

Les comparaisons de l'efficacité des écoles publiques et non étatiques ont été inadéquates, car elles n'ont pas tenu compte de la diversité des objectifs des prestataires, du nombre d'élèves accueillis par les écoles, ni des ressources disponibles. Une fois ces différences prises en compte, les écoles non étatiques ne présentent pas d'avantage considérable. Dans le même temps, peu d'études ont pris en compte le coût relatif de l'offre d'éducation et la plupart se sont penchées uniquement sur les résultats les plus rudimentaires.

En outre, les conséquences de la participation d'acteurs non étatiques dans l'éducation doivent être étudiées du point de vue de chaque élève et du système dans son ensemble. Bien que l'offre non étatique d'éducation de base puisse combler les lacunes à court ou à moyen terme, elle conduit à la ségrégation et à l'accroissement des inégalités, et n'a pas encore réussi de manière convaincante à améliorer la qualité de toutes les écoles, y compris celle des écoles publiques.

Au-delà de l'éducation de base, les biens et les services auxiliaires jouent des rôles divers, souvent contrastés ; ils remettent en cause, favorisent ou compromettent les performances du système éducatif et les résultats en matière d'équité pour les enseignants et les apprenants. La pression en faveur de la numérisation des contenus, menée par les grandes sociétés d'édition et de technologie, rend d'autant plus urgente la résolution des défis liés à la mise en place d'un accès équitable aux technologies et à l'apprentissage numérique.

La crise de la COVID-19 a mis en avant la fragilité des systèmes, notamment lorsque les pouvoirs publics laissent se généraliser un système de laisser-faire, sans réglementation ni financement appropriés. Cette situation met en péril l'éducation de nombreux élèves et l'emploi des enseignants. La mise en place de systèmes éducatifs plus résilients face aux crises doit être une priorité.



Des élèves en plein cours dans une salle de classe bondée du comté de Kajiado, au Kenya.

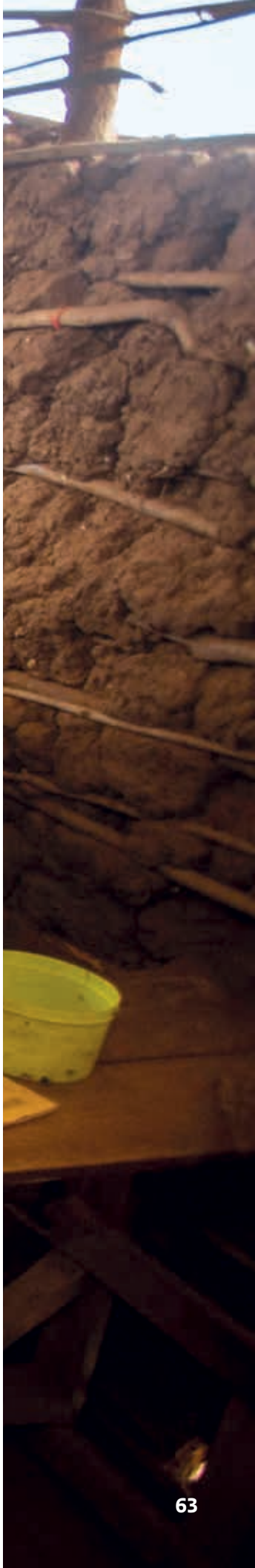
CRÉDIT : Jake Lyell/Alamy Stock Photo



CHAPITRE

3

# Gouvernance et réglementation



# MESSAGES CLÉS

**Pour que l'offre éducative soit équitable et de bonne qualité, la gouvernance et la réglementation doivent être efficaces.**

- Dans 94 pays, les plans ou stratégies sectoriels prévoient l'intervention d'acteurs non étatiques pour l'offre ou la prestation de services.
- Les responsabilités en matière de prestation de services éducatifs sont souvent réparties entre les ministères et les différents types d'acteurs. Dans 13 % des pays, plusieurs autorités sont responsables de l'assurance qualité des activités non étatiques dans le secteur de l'éducation.
- Les approches en matière de gouvernance du système éducatif ne traitent pas toutes de manière uniforme l'ensemble des élèves, des enseignants et des écoles.

**La gouvernance peut être affectée par les accords de financement.**

- Dans la plupart des pays, les acteurs non étatiques reçoivent un financement public sous diverses formes ; sous forme de subventions par élève dans 79 % des pays, de subventions aux parents dans 23 % des pays, de prêts et de dons aux écoles dans 27 % des pays, et de soutien aux salaires des enseignants ou aux dépenses opérationnelles dans 61 % des pays.
- Bien que leur impact dépende en définitive de leur conception, un examen de 98 études portant sur les modalités des partenariats public-privé a révélé que, dans au moins deux tiers des cas, l'impact des programmes de subventions, de bons et d'écoles à charte sur l'équité était négatif.

**L'équité et la qualité figurent généralement en bas de la liste des objectifs réglementaires.**

- Presque tous les systèmes stipulent des conditions d'entrée et de fonctionnement, y compris concernant l'enregistrement et l'octroi de licences, mais seuls 53 % réglementent l'accréditation des enseignants. Environ 55 % des pays interdisent les procédures d'admission sélectives.
  Quelque 27 % des pays interdisent la réalisation de bénéfices dans l'enseignement primaire et secondaire et 67 % plafonnent les frais de scolarité.
- Les statistiques montrent qu'au moins 27 pays reconnaissent les établissements non enregistrés. En Ouganda, 14 % des écoles primaires et 13 % des écoles secondaires ne sont pas enregistrées.

**L'inadéquation des processus de mise en œuvre et de redevabilité compromet l'efficacité des réglementations.**

- Les procédures d'enregistrement complexes, coûteuses ou longues dans certains pays à revenu faible ou intermédiaire de la tranche inférieure dissuadent les prestataires d'obtenir une reconnaissance officielle. En 2021, le Gouvernement de l'État de Lagos, au Nigéria, n'avait approuvé qu'une école sur quatre parmi les quelque 20 000 écoles privées.

**Les gouvernements tiennent les prestataires de services éducatifs responsables du respect des normes.**

- Dans 81 % des pays, des réglementations rendent obligatoire la participation des écoles non étatiques aux évaluations à grande échelle.
- En cas de non-respect de la réglementation par une école non étatique, presque tous les pays appliquent des sanctions ou procèdent à la fermeture de l'établissement ou au retrait de sa licence. Près de 54 % des pays réglementent également la durée de la fermeture de l'école.
- Environ 90 pays ont élaboré des codes de déontologie ou de conduite à l'intention des enseignants et du personnel scolaire, qui couvrent fréquemment les prestataires non étatiques.

**Le soutien scolaire complémentaire privé est rarement réglementé.**

- Le soutien scolaire privé n'est pas réglementé dans 48 % des pays. Seulement 53 pays le réglementent dans le cadre de la législation relative à l'éducation, tandis que 19 le réglementent uniquement dans le cadre du droit commercial.
- Dans 31 % des pays, la réglementation précise les qualifications attendues des tuteurs ; 10 pays interdisent explicitement aux enseignants de pratiquer le soutien scolaire.

La gouvernance du système éducatif est la plupart du temps fragmentée ..... 66
Les réglementations sont insuffisamment axées sur l'équité et la qualité ..... 74
Les réglementations souffrent fréquemment de défauts de mise en œuvre ..... 86
Les réglementations relatives au soutien scolaire privé sont généralement insuffisantes ..... 89
Conclusion ..... 91

Plus les activités non étatiques dans le domaine de l'éducation se développent, plus les attentes vis-à-vis du gouvernement – le principal garant du droit à l'éducation – en matière de pilotage, de supervision, de suivi et de redevabilité du système éducatif sont importantes. Les gouvernements, par des moyens législatifs et politiques, sont censés établir des cadres réglementaires stricts qui garantissent que les conditions d'exercice sont les mêmes pour tous les acteurs, que le droit à l'éducation peut être exercé par tous et que les fonds publics sont utilisés de manière efficace, efficiente et équitable.

Dans le domaine des biens et services publics, la gouvernance porte sur la réglementation, la fourniture et la distribution. Bien qu'il convienne de souligner que la réglementation porte également sur ces deux dernières composantes de la gouvernance, elle peut être définie comme celle qui traite du flux d'événements et des comportements (Braithwaite *et al.*, 2007). Tout comme le *Rapport mondial de suivi sur l'éducation pour tous* de 2009 définit la gouvernance de l'éducation comme l'ensemble des processus, politiques et dispositions institutionnelles qui rassemblent les nombreux acteurs de l'éducation (UNESCO, 2008), il est clair que la gouvernance et la réglementation englobent les règles et les normes aussi bien formelles qu'informelles.

Bien que la bonne gouvernance soit censée permettre d'atteindre différents objectifs, les organisations ne l'appréhendent pas toutes de la même manière. Une récente définition exhaustive de la gouvernance englobe les éléments suivants : la participation, l'attention accordée aux besoins du public en matière de prestation de services et de traitement des plaintes, l'efficience et l'efficacité, l'ouverture et la transparence, le respect de l'État de droit, le comportement éthique, le développement des compétences et des capacités, l'innovation et l'ouverture au changement, la durabilité et l'orientation à long terme, la bonne gestion financière, la promotion des droits humains, de la diversité culturelle et de la cohésion sociale, ainsi que la redevabilité (Conseil de l'Europe, 2018).

Ce chapitre traite de la bonne gouvernance des activités non étatiques dans le secteur de l'éducation et accorde une attention particulière à la promotion des droits humains par le biais de la réglementation. Les cadres relatifs aux droits humains consacrent à la fois le droit des parents à choisir l'éducation de leurs enfants et le droit de chaque enfant à recevoir une éducation de bonne qualité ; la gratuité d'au moins une année d'enseignement préscolaire et de 12 années d'enseignement primaire et secondaire devrait être garantie. Ces droits ne convergent pourtant pas toujours. Lorsque les possibilités de scolarisation sont illimitées, les populations les plus marginalisées sont souvent victimes de ségrégation et de discrimination, ce qui exacerbe les inégalités. Lorsque les écoles sont libres d'appliquer des frais de scolarité et de sélectionner leurs élèves sur la base de leurs propres critères d'admission, elles accordent des privilèges aux familles les plus riches ainsi qu'aux élèves les plus performants. L'exercice du droit de choisir, d'établir et de gérer une école peut à la fois répondre à l'obligation exprimée à l'article 13 du Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels de 1966 de « [se conformer] aux normes minimales qui peuvent être prescrites par l'État » et contrevenir à l'obligation des systèmes éducatifs d'agir en faveur de l'équité et de l'inclusion ainsi que d'adhérer aux principes de disponibilité, d'accessibilité, d'acceptabilité et d'adaptabilité.

Les approches en matière de gouvernance du système éducatif ne traitent pas toutes de manière uniforme l'ensemble des élèves, des enseignants et des écoles. Dans certains cas, les responsabilités en matière de prestation de services éducatifs sont réparties entre les ministères et les différents types d'acteurs. Certains pays ferment les yeux sur les lacunes réglementaires qui conduisent à négliger les principes d'équité et de qualité. D'autres réglementent de manière excessive les acteurs non étatiques, du moins sur le papier, mais sans atteindre les résultats ostensiblement souhaités, et sans adopter la même approche dans la surveillance des établissements d'enseignement publics. D'autres encore adoptent des approches de la gouvernance qui établissent des frontières floues entre les acteurs et

les niveaux d'éducation, et qui définissent des pouvoirs, des intérêts et des responsabilités qui se croisent et se chevauchent (Zancajo *et al.*, 2021). Entre une surveillance insuffisante, qui peut entraîner l'expansion non planifiée de l'offre et ainsi exacerber les inégalités, et une réglementation excessive, susceptible de dissuader les prestataires non étatiques de contribuer au système éducatif, les gouvernements peinent à trouver le juste milieu.

Ce chapitre aborde les réglementations relatives à la conception des règles concernant les établissements et les opérations (par exemple, en matière d'infrastructure, d'octroi de licences, de financement, d'opérations financières, de réalisation de bénéfices et d'incitations fiscales) ; à la conception du système éducatif dans son ensemble, dont les prestataires non étatiques font partie, et, entre autres, des règles qui promeuvent l'accès équitable à l'éducation (par exemple, en matière d'admission scolaire, de choix de l'école et de frais de scolarité) ; aux règles qui garantissent l'accès équitable à un enseignement de qualité (par exemple, concernant la main-d'œuvre, les programmes d'études et le matériel d'apprentissage) ; ainsi qu'à la mise en œuvre de ces règles, et notamment aux actions de suivi (par exemple, en matière d'assurance qualité, de sanctions et de redevabilité) (**figure 3.1**). Cette analyse s'appuie sur un examen de 211 systèmes éducatifs réalisé pour le compte du site Web de l'outil Profiles for Enhancing Education Reviews (PEER) du *Rapport mondial de suivi sur l'éducation*.

## LA GOUVERNANCE DU SYSTÈME ÉDUCATIF EST LA PLUPART DU TEMPS FRAGMENTÉE

Les acteurs non étatiques du secteur de l'éducation sont gouvernés différemment d'un pays à l'autre – le plus souvent en fonction de la manière dont ils sont apparus et ont commencé à exercer leurs activités. Les systèmes éducatifs modernes se caractérisent par une gouvernance à plusieurs niveaux. Au cours des dernières décennies, ces systèmes ont fait l'objet de réformes qui tendent vers la décentralisation, un processus par le biais duquel les autorités centrales conservent la responsabilité du suivi et de la réglementation, mais transfèrent la responsabilité de la mise en œuvre au niveau local. La décentralisation peut prendre diverses formes et concerner les relations avec les autorités locales (par exemple, la déconcentration, la dévolution et la délégation), avec les écoles (par exemple, la gestion scolaire, l'autogestion et la gestion externalisée) et avec les parents (par exemple, le choix de l'école). L'offre éducative non étatique est réglementée à des degrés divers et généralement en fonction du mode de financement de ces institutions, sauf au sein des marchés non réglementés, principalement dans le cas des cours de soutien.

### LA GOUVERNANCE PUBLIQUE DES ACTEURS NON ÉTATIQUES DÉPEND DE FACTEURS HISTORIQUES, CULTURELS ET IDÉOLOGIQUES

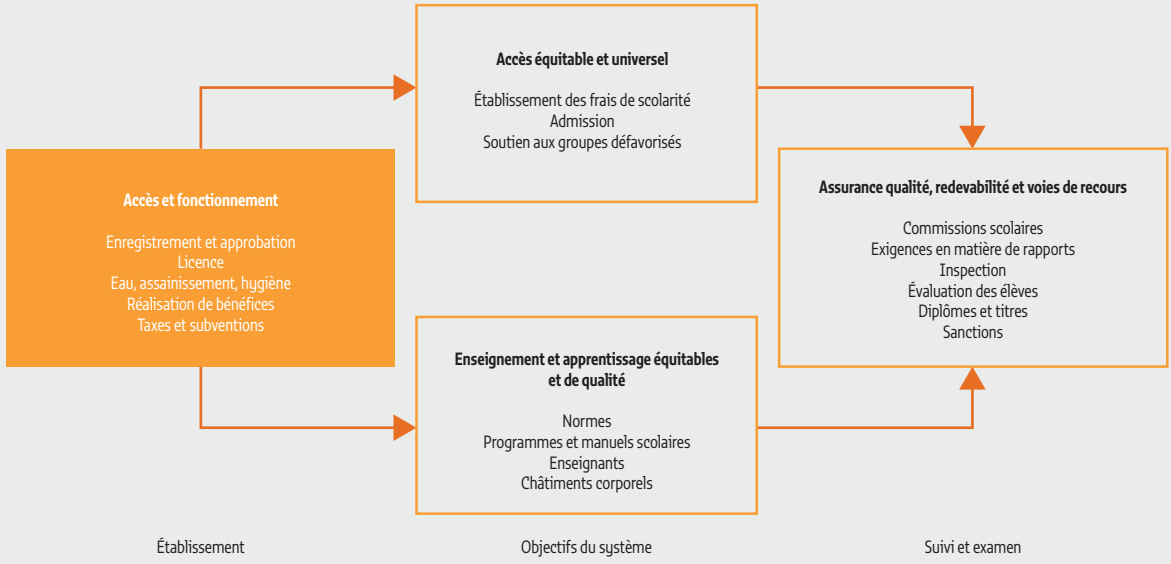
La manière dont les gouvernements centraux gèrent les prestataires de services éducatifs non étatiques varie d'un pays à l'autre. À l'échelle mondiale, 39 % des pays disposent d'un département, d'une division ou d'une agence unique consacré(e) aux prestataires non étatiques au niveau national relevant du ministère en charge de l'enseignement primaire et secondaire. Au niveau régional, cette part atteint 56 % en Afrique subsaharienne et 73 % en Afrique du Nord et en Asie de l'Ouest. Dans 83 % des pays, les ministères de l'éducation sont exclusivement responsables de l'assurance qualité des acteurs non étatiques, tandis que dans 13 % des pays, cette responsabilité est partagée par plusieurs autorités.

Dans certains pays, les responsabilités en matière de gouvernance des prestataires non étatiques sont partagées entre les ministères, les départements ou d'autres acteurs. Lorsque les responsabilités se chevauchent, sont mal définies ou sont remplacées dans la pratique par des règles informelles, la fragmentation peut avoir un effet négatif sur la surveillance du système. C'est souvent le cas lorsque l'administration publique est déstabilisée à la suite d'une longue période de conflit. En République démocratique du Congo, l'affaiblissement du gouvernement central – causé par plusieurs années de conflit ainsi que par la capture du marché par les acteurs non étatiques émergents – a entraîné un partage « négocié » de la gouvernance entre les acteurs étatiques et non étatiques (Titeca et De Herdt, 2011). Les autorités provinciales chargées de l'éducation, les représentants des organisations confessionnelles et les acteurs privés jouent un rôle important dans la gestion de la prestation de services locaux. Cela se traduit par des approches très différentes de la supervision des systèmes scolaires (Cambridge Education, 2021).

Dans 96 pays, les plans ou stratégies sectoriels décrivent le rôle des acteurs non étatiques dans l'offre directe de services éducatifs ou d'autres services. La manière dont les pays coopèrent avec les acteurs non étatiques dans le secteur de l'éducation varie toutefois d'un pays à l'autre. L'histoire, la culture et l'idéologie – rarement dissociables – influent sur la manière dont l'État gouverne les acteurs non étatiques. En 1974, peu après avoir obtenu son indépendance, le Bangladesh a adopté la loi sur la prise en charge des écoles primaires (*Primary Schools, [Taking Over]*) et ainsi nationalisé 36 000 écoles primaires communautaires – en partie pour marquer son engagement en faveur de la laïcité (Hossain *et al.*, 2002). Sa politique éducative de 2010 a poussé davantage d'écoles primaires à devenir publiques, stipulant que la responsabilité de l'enseignement primaire ne peut être déléguée au secteur privé ou aux ONG (Ministère de l'éducation du Bangladesh, 2010, p. 6). Des organisations non gouvernementales (ONG) ont pris en charge des millions d'élèves défavorisés au niveau primaire, et les écoles secondaires, aussi bien laïques que religieuses, sont restées presque exclusivement entre les mains du secteur privé, bien que subventionnées par l'État.

> “Dans 96 pays, les plans ou stratégies sectoriels décrivent le rôle des acteurs non étatiques dans l'offre directe de services éducatifs ou d'autres services”

**FIGURE 3.1 :**
**Les réglementations couvrent une grande partie des aspects des activités non étatiques dans le secteur de l'éducation**




*GEM StatLink* : https://bit.ly/GEM2021_fig3_1
*Source* : Équipe du *Rapport GEM*.

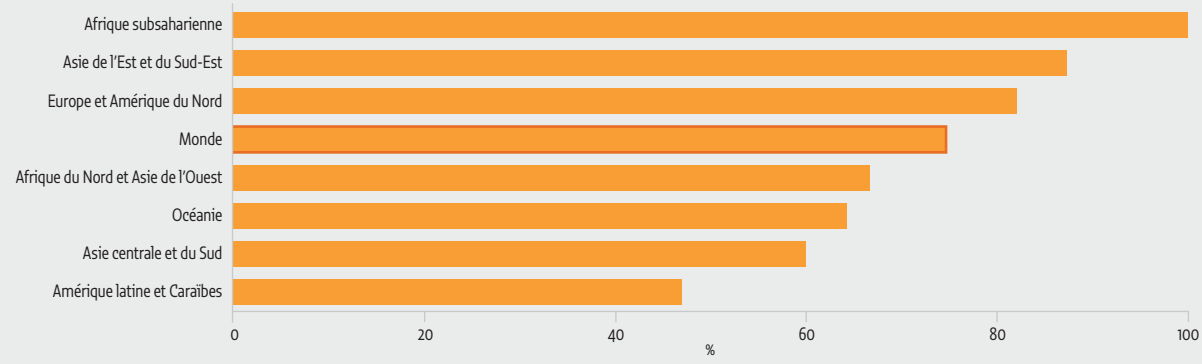
Au Maroc, la Charte nationale d'éducation et de formation de 2008 a fixé comme objectif d'atteindre 25 % d'établissements privés dans le nombre total d'établissements scolaires d'ici 2024 dans l'ensemble du système éducatif. La vision stratégique pour 2015-2030 qualifie l'enseignement privé de « partenaire de l'enseignement public dans la généralisation et la réalisation de l'équité ». Entre 2009/10 et 2018/19, le nombre d'écoles privées a augmenté de 91 %, contre 15 % pour les écoles publiques. La Direction de la coopération et de la promotion de l'éducation de la petite enfance du Ministère de l'éducation a été renommée Direction de la coopération et de la promotion de l'enseignement scolaire privé afin de souligner sa volonté de travailler aux côtés du secteur privé dans le domaine de l'éducation de la petite enfance (Abdous, 2020).

Depuis le début des années 1980, de nombreux pays accordent davantage d'autonomie aux écoles dans les décisions relatives aux programmes scolaires, à l'allocation des ressources et, dans certains cas, au recrutement des enseignants. À l'échelle mondiale, 74 % des pays disposent de réglementations qui rendent obligatoire la gestion scolaire des écoles non étatiques (**figure 3.2**). La réglementation exige explicitement la mise en place de conseils d'administration pour tous les types d'écoles non étatiques dans 45 % des pays, mais seulement dans 14 % des pays pour les écoles bénéficiant d'une aide publique. Environ 64 % des pays imposent également l'établissement de commissions scolaires.

Le rôle de ces commissions varie et peut être important dans certains pays. Les commissions scolaires de la Communauté flamande (Belgique) jouissent d'une autonomie considérable. Par exemple, les subventions axées sur l'équité sont versées aux écoles conformément à un ensemble de normes, mais il arrive que les conditions financières varient considérablement d'une école à l'autre. Ces dernières peuvent en effet choisir la manière dont elles souhaitent utiliser ces financements (Shewbridge *et al.*, 2019). À Oman, une décision ministérielle de 2017 exige que les écoles disposent d'un conseil d'administration d'au moins cinq administrateurs, lesquels sont chargés de rendre compte au Ministère de l'éducation. Un membre du conseil doit représenter les parents et au moins deux membres doivent disposer d'une expérience dans le domaine de l'éducation. Les propriétaires d'école, les partenaires ou les parties prenantes peuvent en être membres et voter sur les procédures de gouvernance. Chaque école privée doit aussi constituer un conseil parental dont la composition et l'organisation sont soumises à certaines conditions imposées par le Ministre de l'éducation. Au Zimbabwe, où le secteur non gouvernemental représente 22 % des écoles primaires et 27 % des écoles secondaires, lesquelles sont pour la plupart gérées par des particuliers, des fiducies, des exploitations agricoles, des missions et des entreprises (Ministère zimbabwéen de l'enseignement primaire et secondaire, 2021), les comités de développement scolaire favorisent la participation des parents et de la communauté à la gestion des écoles (profils de pays PEER).

Dans de nombreux pays, les modèles de gouvernance sont affectés par la part élevée d'inscriptions dans les écoles confessionnelles (Wodon, 2021a). Globalement, dans 22 % des pays, les écoles confessionnelles sont régies par un ministère ou une autorité des affaires religieuses distinct(e)

**FIGURE 3.2 :**
**La plupart des pays exigent que les écoles non étatiques disposent de conseils d'administration**
*Pourcentage de pays où les écoles non étatiques doivent assurer une forme de gestion scolaire, par région, 2021*




*GEM StatLink* : https://bit.ly/GEM2021_fig3_2
*Source* : Analyse de l'équipe du *Rapport GEM* basée sur les profils nationaux PEER des acteurs non étatiques de l'éducation.

du Ministère de l'éducation. En Afrique du Nord et en Asie de l'Ouest (par exemple, en Égypte et en Tunisie), où les écoles sont majoritairement étatiques, cette part s'élève à 70 %, contre plus de 50 % dans le reste de l'Asie. Au Cambodge, les écoles religieuses doivent être enregistrées auprès du Ministère des cultes et de la religion et sont placées sous l'autorité de l'Inspection générale de l'éducation nationale bouddhiste du Ministère (UNICEF, 2020). En Indonésie, le Ministère des affaires religieuses est responsable des écoles islamiques publiques et privées (Jackson, 2016). En Afrique subsaharienne, les politiques scolaires relatives aux écoles confessionnelles varient (**encadré 3.1**).

Les questions de coordination et de soutien reviennent régulièrement dans les discussions sur les rôles des acteurs étatiques et non étatiques de l'éducation dans les contextes fragiles et les situations d'urgence. Comment éviter les doubles emplois et identifier les lacunes ? Après le passage de l'ouragan Mitch au Honduras en 1998, ces rôles et responsabilités ont fait l'objet d'une clarification et ainsi contribué au succès du programme hondurien d'éducation communautaire, qui a permis de dispenser des services éducatifs dans les zones rurales et défavorisées avec la participation directe des parents au niveau administratif. Le Ministère de l'éducation en gère la coordination, le financement et le suivi (Ministère de l'éducation du Honduras, 2020).

“Les ONG internationales qui assurent la prise en charge des populations défavorisées concluent divers accords avec les gouvernements dans le but de remplacer les services publics ou encore, de renforcer le système étatique”

Les ONG internationales qui assurent la prise en charge des populations défavorisées concluent divers accords avec les gouvernements dans le but de remplacer les services publics ou encore, de renforcer le système étatique. En Sierra Leone, Street Child, une ONG internationale, a construit plus de 300 écoles entre 2010 et 2014 dans des zones rurales et reculées non desservies ou ne faisant l'objet d'aucune surveillance de l'État. À mesure que Street Child augmentait l'échelle et la portée de son travail, certaines préoccupations relatives à la durabilité ont mis en lumière les limites des activités non étatiques. Street Child a par la suite coordonné ses opérations avec l'État dans le but de garantir la légitimité des écoles ainsi que leur complémentarité et leur capacité à intervenir face aux crises. Plus de 30 écoles ont été approuvées et adoptées par l'État. La conformité de leur infrastructure et de leur personnel aux normes étatiques a en outre été vérifiée (Street Child, 2021).

En Somalie, à la suite de la guerre civile et de l'effondrement de l'autorité de l'État, d'anciens enseignants ont créé des associations faîtières. En 2018, ces associations, au nombre de 14, rassemblaient plus de 1 000 écoles affiliées et plus de 250 000 élèves. Le Réseau d'éducation privée formelle (en anglais, *Formal Private Education Network*) et l'Association des écoles pour l'éducation formelle (*Schools Association for Formal Education*), créés dans les années 1990, en étaient les principaux représentants. Le Ministère de l'éducation, de la culture et de l'enseignement supérieur gère en revanche 93 écoles réunissant 32 000 étudiants. Les associations délivrent des certificats ainsi que des diplômes reconnus à l'étranger et ont contribué à la mise à jour du programme d'enseignement. Pour en être membres, les écoles doivent être enregistrées auprès de l'État et respecter les normes de l'association. Le Ministère a créé le Département de l'enseignement privé et des réseaux d'écoles afin de réglementer le système éducatif non étatique et de coordonner ses opérations avec les établissements d'enseignement privés, tandis que le

**ENCADRÉ 3.1 :**

**En Afrique subsaharienne, l'entente du Gouvernement et des acteurs religieux au sujet des écoles confessionnelles a évolué**

En Afrique subsaharienne, les politiques publiques relatives aux écoles confessionnelles varient (Scheunpflug et Wenz, 2021). Au Cameroun, 26 % des écoles sont gérées par l'Église. Le Gouvernement n'a pas tenu son engagement à financer les enseignants du secteur public. Étant donné que le système éducatif confessionnel dépend du paiement des frais de scolarité, les enseignants sont souvent mal payés. C'est d'autant plus vrai dans les zones défavorisées (Lange *et al.*, 2021 ; Wodon, 2020). Aux Comores, le Conseil consultatif national sur l'éducation examine tous les projets de loi relatifs à l'enseignement public ou privé. Le Ministère en charge des affaires islamiques soutient quant à lui l'enseignement dans les écoles coraniques. À Djibouti, une loi de 2020 stipule que le Ministère des affaires musulmanes, de la culture et des biens Waqfs est chargé d'élaborer et de proposer les fondements de l'éducation islamique et de la diffusion de la culture arabo-islamique. À Madagascar, où les écoles confessionnelles jouent un rôle important dans le système éducatif, le Ministère de l'éducation supervise les directions de chacune des trois confessions : catholique, protestante et musulmane ; l'État paie une partie des salaires des enseignants.

La République démocratique du Congo a nationalisé les écoles religieuses en 1974. Néanmoins, en 1977, l'État ainsi que quatre communautés religieuses – catholique, protestante, kimbanguiste et musulmane – ont signé une convention visant à introduire un système réglementé appartenant à l'État, mais géré de façon conjointe (Scheunpflug et Wenz, 2021). Cette convention a divisé le secteur de l'éducation publique en un réseau étatique et quatre réseaux confessionnels, chacun disposant de sa propre administration. Les écoles publiques qui appartiennent à un réseau confessionnel sont gérées à la fois par un bureau d'éducation religieux et un service de l'éducation nationale, ce qui en complique la gestion. Ces réseaux sont indirectement responsables de la distribution des salaires de plus de la moitié des enseignants, et peuvent créer des écoles ainsi que recruter du personnel localement sans aucune surveillance de l'État. Ils possèdent également des écoles privées, qui font concurrence aux écoles publiques. En 2019, le Gouvernement a instauré la gratuité de l'enseignement en supprimant l'ensemble des frais de scolarité pour l'enseignement primaire. Pour bénéficier de financements publics, les réseaux religieux doivent enregistrer leurs écoles et leurs enseignants auprès des directions provinciales de l'éducation (Cambridge Education, 2021).

Au Kenya, en vertu de la loi sur l'éducation de 1968, les églises ont transféré leurs écoles aux autorités locales et par la suite assumé le rôle de mécènes. La loi sur l'éducation de base de 2013 définit un mécène comme une « personne ou une institution qui favorise et influence de façon significative le développement académique, financier, infrastructurel et spirituel d'un établissement d'enseignement de base ». Elle a renforcé l'autorité de l'État sur les écoles et attribué à chaque nouveau Conseil d'éducation de comté le droit de nommer les présidents des conseils d'administration des écoles et donné à la Commission du service des enseignants le pouvoir de nommer les directeurs d'école, ainsi qu'un rôle plus important dans leur gestion. Si les mécènes, comme les églises, sont consultés sur les décisions qui concernent les enseignants, ils n'ont plus de droit de veto sur les directeurs d'école et leurs responsabilités se limitent souvent aux questions relatives aux infrastructures et à l'accompagnement spirituel des élèves (D'Agostino *et al.*, 2019).

Au Rwanda, les écoles catholiques non gérées par des communautés religieuses ont été nationalisées en 1966, ce qui n'a toutefois pas été le cas d'un petit nombre d'écoles d'ordres religieux et protestantes. Le nombre d'écoles confessionnelles a augmenté après le génocide. Il existe une forte coopération entre l'Église et l'État. Le Gouvernement paie les salaires des enseignants dans les écoles gérées par l'Église. Il est interdit de facturer des frais de scolarité dans l'enseignement primaire et les écoles secondaires aidées par le Gouvernement. Les écoles confessionnelles non étatiques, classées dans la catégorie des écoles aidées par le Gouvernement, reçoivent un soutien pour les opérations de construction et de rénovation. En République-Unie de Tanzanie, toutes les écoles ont été nationalisées lorsque le parti unique était au pouvoir. Après 1985, les écoles chrétiennes sont cependant devenues indépendantes.

Département des programmes et de l'assurance qualité est chargé des programmes, de la gestion des enseignants et de la supervision des établissements publics et privés (Altai Consulting, 2018).

En Türkiye, des organisations non étatiques et des entreprises privées ont créé des centres d'éducation temporaires accrédités destinés aux réfugiés syriens, initialement placés sous une supervision étatique partielle. En septembre 2013, une circulaire réglementaire a statué que les services d'éducation, au sein des camps ou en dehors, devaient être planifiés, coordonnés et contrôlés par le Ministère de l'éducation nationale ainsi que par le personnel affecté au niveau local par ses soins (Tezel Mccarthy, 2017). Les acteurs non étatiques chargés de l'exploitation de ces centres ont ainsi gagné en reconnaissance. La qualité de leur enseignement a néanmoins fait l'objet de critiques. Le Ministère de l'éducation nationale a par conséquent adopté en septembre 2016 une politique visant à les éliminer progressivement et à inscrire tous les élèves syriens dans des écoles publiques (UNESCO, 2019).

## LE FINANCEMENT DES PRESTATAIRES NON ÉTATIQUES PEUT AFFECTER LES DISPOSITIFS DE GOUVERNANCE

Dans la plupart des pays, les acteurs non étatiques reçoivent un financement public sous diverses formes ; sous forme de subventions par élève dans 79 % des pays, de subventions aux parents dans 23 % des pays, de prêts et de dons aux écoles dans 27 % des pays et de soutien aux salaires des enseignants ou aux dépenses opérationnelles (par exemple, l'achat de manuels scolaires ou d'équipement technologique) dans 61 % des pays. Les écoles confessionnelles en sont bénéficiaires dans 83 % des pays où les gouvernements soutiennent les écoles non étatiques. Depuis 1976, le Ministère de l'éducation du Salvador paie les salaires de certains enseignants des écoles catholiques.

> “Dans la plupart des pays, les acteurs non étatiques reçoivent un financement de l'État sous diverses formes”

Le Gouvernement fixe un quota de postes d'enseignants que les archidiocèses répartissent ensuite entre les différentes écoles. L'église est généralement propriétaire de l'infrastructure et gère les écoles par l'intermédiaire de conseils de direction. Elle peut également recruter et licencier les enseignants. Le Gouvernement réglemente toutefois les écoles par le biais de directives et inspecte leur fonctionnement (USAID *et al.*, 2018).

Les écoles non étatiques, et plus particulièrement les écoles confessionnelles, disposent de moyens de pression efficaces. En Australie, le mécanisme de financement des écoles favorisait jusqu'alors les écoles privées. À la suite d'une révision législative majeure conduite en 2011, une loi sur l'éducation de 2013 a fixé la première subvention de capitation minimale par élève à l'échelle nationale et élaboré une formule qui permet de déterminer tout soutien complémentaire aux élèves défavorisés (pauvreté, handicap, indigénéité et faible maîtrise de l'anglais) et aux écoles (rurales et de petite taille). La capitation minimale des écoles privées devait être ajustée à la baisse afin de tenir compte de leur capacité à facturer des frais. Cette réforme a néanmoins progressivement été vidée de sa substance. Le Gouvernement, en s'engageant à ce qu'aucune école ne perde de ressources, a mis en place un système d'allocations particulièrement inégal. Le secteur des écoles catholiques a été autorisé à appliquer cette formule à sa discrétion. Les États n'ont pas été contraints de se conformer aux objectifs fédéraux. Par conséquent, le financement fédéral qui aurait pu aider les écoles sous-financées à rattraper leur retard a été reporté de cinq ans. Les écoles surfinancées n'allaient donc perdre les bénéfices accumulés que très lentement (Goss *et al.*, 2016). En fin de compte, les écoles privées ont bénéficié d'une plus forte augmentation de financement que les écoles publiques entre 2007/08 et 2016/17 (Baker, 2019).

Dans la plupart des cas, la demande constitue le seul critère de planification de l'éducation pour l'autorisation de nouveaux prestataires privés à financement public. Dans la province pakistanaise du Pendjab, l'organisation semi-autonome Punjab Education Foundation promeut les partenariats public-privé dans le but d'élargir l'accès à l'éducation et en améliorer la qualité. Ses programmes comprennent un plan de bons d'études, un programme de subventions aux écoles privées, un mécanisme d'externalisation de la gestion des écoles publiques ainsi que le New School Program (Ansari, 2020), qui offre des incitations aux individus et aux organisations qui souhaitent créer des écoles, sous réserve de conditions de base relatives au niveau d'éducation et au lieu de résidence du candidat. Afin d'atteindre des populations qui n'auraient pas autrement accès à l'école, ces établissements doivent se trouver à au moins un kilomètre de distance d'une école formelle et desservir une population d'au moins 350 personnes. Depuis 2007, plus de 2 500 écoles de la sorte ont été créées (Punjab Education Foundation, 2021). Ces approches d'autorisation des prestataires fondées sur la demande risquent d'accroître la ségrégation scolaire et la stratification sociale entre les écoles.

Le Gouvernement péruvien, de pair avec un éventail d'acteurs à but non lucratif, étudie la manière de déléguer à ces derniers la gestion des écoles publiques. Dans le premier cas, ces écoles fonctionneraient conformément aux règlements du Ministère de l'éducation et les salaires des enseignants seraient couverts par le Gouvernement (en espagnol, *en convenio*). Dans le second, elles recevraient un soutien financier du Gouvernement pour les fonds généraux, les salaires des enseignants, les équipements et les locaux (*financiación mixta*). Les écoles doivent avoir obtenu une certification officielle au préalable et respecter les exigences minimales définies dans les réglementations relatives aux établissements d'enseignement privés. L'accord de fonctionnement prévoit des inspections régulières des installations, des programmes et du matériel d'apprentissage, ainsi qu'un calendrier scolaire aligné sur celui des écoles publiques. Les fonds sont transférés non pas en fonction du nombre d'élèves inscrits, mais sur la base d'un tarif fixe, au cas par cas (Rossignoli, 2021).

En Ouganda, un partenariat public-privé a pris la forme d'une subvention de capitation par élève accordée aux écoles secondaires privées. Son but est que les élèves qui remplissent les conditions requises puissent s'y inscrire sans frais supplémentaires. Entre 2007 et 2016, 850 écoles ont participé à ce programme, qui a concentré 46 % des inscriptions. Une politique-cadre de 2010 prévoyait de lancer un appel d'offres afin de sélectionner les écoles en fonction de leurs besoins ainsi que sur la base d'une évaluation de la valeur et d'une analyse des différentes options, puis de négocier les conditions contractuelles avec les candidats retenus. Les ressources allouées à cette fin étaient néanmoins insuffisantes et la structure de redevabilité manquait de clarté – plus particulièrement en ce qui concerne les autorités locales chargées de distribuer les fonds (ISER, 2016, 2017). En outre, ni les directives de mise en œuvre ni le raisonnement sous-tendant la sélection des écoles partenaires n'étaient clairs pour les parties prenantes interrogées dans le cadre d'une évaluation (O'Donoghue *et al.*, 2018). Ce programme a été progressivement arrêté à partir de 2018 (Ahimbisibwe, 2018).

Pour améliorer le financement des prestataires non étatiques, il convient d'établir des critères stricts qui tiennent compte non seulement de l'importance de la demande en matière d'éducation, mais aussi de la manière dont les écoles qui demandent un financement public peuvent contribuer à l'amélioration de l'équité et de la diversité (Zancajo *et al.*, 2021). En Irlande, le financement public des prestataires privés était conditionné par le respect d'exigences de base, telles que des normes relatives aux infrastructures et le suivi de programmes d'enseignement officiels (Buchanan et Fox, 2008). Depuis 2011, le Ministère de l'éducation et des compétences a lancé un processus d'appel d'offres afin d'autoriser l'accès de nouveaux prestataires privés au financement public. Il consiste à recenser les zones où l'offre de services scolaires doit être renforcée en raison de l'évolution démographique et à lancer des appels à concurrence. Ce processus permet aux autorités publiques d'accroître le contrôle de l'offre des écoles financées par

> Les partenariats public-privé pour l'éducation n'existent que dans un petit nombre de pays

des fonds publics et de garantir la diversité des nouveaux prestataires (Ministère irlandais de l'éducation et des compétences, 2020).

Dans le secteur restreint des programmes d'écoles à charte de certains pays à revenu faible et intermédiaire, les processus de passation de marchés ou d'appels d'offres ont également servi à sélectionner de nouveaux prestataires financés par des fonds publics. Ces appels d'offres avaient pour but de sélectionner les organisations chargées de gérer les écoles publiques. Des problèmes de mise en œuvre ont néanmoins été signalés. Le programme Partnership Schools for Liberia (PSL) a opté pour les appels d'offres concurrentiels, car une situation de monopole était suspectée, due à un accord initial entre le Gouvernement et une chaîne d'écoles, Bridge International Academies (Romero *et al.*, 2020b). Même ainsi, le processus d'appel d'offres n'a pas été considéré comme suffisamment compétitif et transparent (Cameron, 2019).

Le programme d'écoles à charte de l'organisation chargée de la gestion de l'éducation dans la province pakistanaise du Sindh applique un processus d'appel d'offres concurrentiel en deux phases. Tout d'abord, les capacités techniques des soumissionnaires sont évaluées sur la base de leur expérience de gestion, de leurs profils professionnels, du plan de travail proposé ainsi que des stratégies élaborées pour atteindre les objectifs de performance et d'efficacité. Les organisations qualifiées sont ensuite évaluées au regard des propositions financières (LaRocque et Sipahimalani-Rao,2019).

Les partenariats public-privé pour l'éducation n'existent que dans un petit nombre de pays : les programmes de bons d'études existent dans huit pays, à commencer par le Chili dans les années 1980 (Elacqua, 2012). Les écoles à charte sont quant à elles présentes dans 14 pays. On craint toutefois que les dispositifs de gouvernance impliquant des partenariats public-privé aient un impact négatif sur l'équité. Bien que leur impact dépende en définitive de leur conception, un examen de 98 études portant sur les modalités des partenariats public-privé a révélé que, dans au moins deux tiers des cas, l'impact des programmes de subventions, de bons et d'écoles à charte sur l'équité était négatif (Verger *et al.*, 2021). Les exemples de l'Angleterre (Royaume-Uni) (**encadré 3.2**) et de l'État américain de Louisiane (**encadré 3.3**), où les réformes de la gouvernance ont transformé la plupart des écoles en académies et en écoles à charte, mettent en évidence les défis en question.

L'apparente rentabilité des partenariats public-privé constitue l'un des principaux arguments en leur faveur. Cependant, cet argument ne convainc pas tout le monde et l'approche de réduction budgétaire adoptée n'est par ailleurs généralement pas jugée judicieuse. Les salaires des enseignants constituent de loin les dépenses les plus importantes du secteur de l'éducation. Pour garantir sa rentabilité, il faudrait ainsi convenir de diminuer les salaires des enseignants. Or, les enseignants sont moins bien payés que d'autres professionnels (**chapitre 19**). Une enquête mondiale a suggéré que le salaire de départ réel des enseignants était inférieur à celui perçu comme équitable dans 28 des 35 pays à l'étude (Dolton *et al.*, 2018). Il existe pourtant des exceptions à cette règle : dans plusieurs pays, les forts écarts de salaire entre le secteur étatique et le secteur non étatique ou entre les enseignants permanents et les enseignants contractuels du secteur étatique soulignent la segmentation des marchés du travail, au sein desquels certains enseignants sont surpayés (Crawfurd et Pugatch, 2020).

La plupart des recherches dans ce domaine proviennent d'Asie du Sud. Bien que le salaire des enseignants de la région soit en moyenne inférieur à celui des autres professionnels (Beteille *et al.*, 2020), d'importantes inégalités de rémunération existent entre les enseignants. Au Pakistan, le modèle économique des écoles privées à bas prix s'explique principalement par l'emploi de jeunes enseignantes non qualifiées dont les possibilités d'emploi sont limitées (Andrabi *et al.*, 2007). Dans la province du Pendjab, quatre programmes de partenariat public-privé payaient entre 3 et 9 dollars É.-U. par élève et par mois, contre 9 dollars É.-U. dans les écoles publiques. Ce coût inférieur par élève s'explique par la baisse des coûts salariaux (Crawfurd et Hares, 2020). Dans l'État indien de l'Andhra Pradesh, les bénéficiaires de bons d'études dans les écoles privées ont obtenu des résultats plus ou moins équivalents à ceux des non-bénéficiaires dans les écoles publiques pour moins d'un tiers du coût unitaire des écoles publiques et un sixième du coût salarial des enseignants (Muralidharan et Sundararaman, 2015). Mais on ne sait toujours pas si les partenariats public-privé remédient efficacement à la segmentation du marché du travail des enseignants. Pour produire de bons résultats, la gouvernance doit traiter le système éducatif dans son ensemble et lutter de manière directe et durable contre les déséquilibres et inefficacités.

Les détracteurs des partenariats public-privé postulent également que la plupart des analyses s'appuient sur des données de chiffrage inadéquates qui empêchent la conduite d'évaluations précises de la rentabilité (Levin et Belfield, 2015). Les chaînes d'écoles privées, en particulier, sont souvent soutenues par un bureau central bien financé qui fournit les programmes ainsi que d'autres formes de soutien non pris en compte dans le calcul des coûts globaux (Crawfurd et Hares, 2020). Une évaluation du programme PSL susmentionné au Liberia, par le biais duquel 93 écoles publiques ont été sous-traitées à huit prestataires privés, illustre ce défi. Il était difficile d'estimer la manière dont les prestataires procédaient au financement transversal de leurs activités. Des comportements inappropriés ont faussé les données : un contractant a licencié les trois quarts

**ENCADRÉ 3.2 :**

### Les académies en Angleterre – une réforme radicale de la gouvernance dont l'équité reste à prouver

Les écoles académiques d'Angleterre (Royaume-Uni) illustrent la forte transformation de la gouvernance impulsée au cours des 20 dernières années par les réformes de l'éducation. Ces écoles jouissent d'une autonomie considérable et, bien qu'elles fassent partie du système public, elles fonctionnent en dehors du contrôle des autorités locales et donc dans un cadre de gouvernance distinct.

Les premières académies « parrainées » ont été créées en 2002/03 dans le cadre d'un programme correctif visant à améliorer les écoles secondaires dans les zones défavorisées (Eyles *et al.*, 2018). Autorisées et financées directement par le Gouvernement sous la forme de fiducies caritatives, elles sont axées sur des domaines particuliers du programme scolaire. La loi de 2010 sur les académies a permis à toutes les écoles primaires et secondaires publiques de devenir des académies. La loi a introduit deux modèles de « conversion ». Les écoles que l'Ofsted, l'autorité chargée d'établir les normes en matière d'éducation, a jugées « exceptionnelles » (ou, de plus en plus fréquemment, « bonnes, avec des caractéristiques exceptionnelles ») sont connues sous le nom d'académies « de conversion ». Ces dernières ont vu leur candidature accélérée et n'ont pas eu besoin d'être parrainées. Les écoles classées comme perfectibles ou « inadéquates » pouvaient suivre le processus de conversion sur la base du volontariat et chercher un organisme de parrainage prêt à rehausser le degré d'exigence de leurs normes. Il ne restait plus aux mécènes potentiels qu'à discuter de la possibilité de convertir une ou plusieurs écoles avec les parents ou le personnel ainsi qu'à enregistrer leur intention de postuler auprès du Ministère de l'éducation (Ladd et Fiske, 2016).

Les académies parrainées et les académies de conversion jouissent d'un statut similaire et se soumettent à des obligations identiques. Elles disposent en principe d'une plus grande autonomie que les autres écoles publiques, car elles peuvent choisir leur propre programme d'études et ne sont pas tenues de s'aligner sur les orientations statutaires en matière de rémunération et de conditions de travail des enseignants. Afin d'obtenir des fonds et l'approbation pour l'académie, il est nécessaire d'établir un contrat entre une fiducie à but non lucratif (exempte d'impôt) et le Secrétaire d'État à l'éducation. Cette fiducie peut gérer une ou plusieurs académies avec un contrat unique, ou ces dernières peuvent se regrouper en fiducies multiacadémiques ou d'autres types de partenariats collaboratifs (West et Wolfe, 2018). En 2019/20, 43 % des écoles financées par l'État (qui concentrent 53 % des élèves) étaient des académies : 78 % des écoles secondaires et 36 % des écoles primaires. Parmi celles-ci, 84 % faisaient partie d'une fiducie multiacadémique (National Governance Association, 2020). On dénombre 29 fiducies multiacadémiques comptant plus de 25 écoles chacune (British Education Suppliers Association, 2021).

En 2014, la plupart des écoles ont déclaré que cette conversion offrait la possibilité « d'utiliser les fonds de manière plus libre et pertinente » ainsi que « de relever les normes éducatives » (Eyles *et al.*, 2017, p. 129). Pourtant, la grande majorité des chefs d'établissement pensent que la politique de l'établissement doit être avant tout influencée par l'équipe éducative, puis par le chef d'établissement et les gouverneurs ; les acteurs privés ne sont cités que par 1 % des répondants (IPSOS Mori and the Key, 2015). En vertu de la loi, la fiducie multiacadémique constitue une seule identité juridique, et les écoles individuelles qui la composent cessent d'exister en tant qu'identités juridiques distinctes. Le pouvoir de décision appartient à l'organe directeur au niveau central. La diminution de l'autonomie des écoles s'est accompagnée d'un contrôle accru des écoles par un nombre réduit de personnes et sans réelle surveillance. La loi de 2016 sur l'éducation et l'adoption a accru les pouvoirs du Secrétaire d'État à l'éducation ainsi que des huit commissaires scolaires régionaux qui agissent en son nom, lesquels n'ont néanmoins pas été nommés dans le cadre d'un processus parlementaire démocratique (West et Wolfe, 2018).

En 2017, environ 70 % de ces écoles étaient des académies de conversion. Initialement axé sur la lutte contre la sous-performance, le programme a par la suite ciblé le renforcement de l'autonomie. Les académies semblent avoir par conséquent commencé à admettre davantage d'élèves issus de milieux plus aisés (Bertoni *et al.*, 2020 ; Eyles *et al.*, 2018). De l'avis des analystes, le programme académique antérieur à 2010 a entraîné l'amélioration des résultats d'apprentissage dans les écoles secondaires (Eyles et Machin, 2019) sans avoir toutefois produit d'effets positifs sur les résultats dans les académies de conversion de niveau primaire (Eyles *et al.*, 2018).

Un livre blanc publié en 2016, *Educational Excellence for Everyone*, a exprimé l'intention de convertir toutes les écoles primaires et secondaires en académies d'ici 2022. Malgré les changements opérés dans l'allocation des fonds publics, les inégalités persistent et tendent à se creuser selon le statut de l'école. Les autorités locales doivent par exemple transférer un montant minimum par élève à leurs écoles, ce qui n'est pas le cas des fiducies académiques. La redistribution du financement global manque en outre de clarté. Le financement moyen par élève en termes réels a diminué de 1,2 % pour le quintile des écoles les plus défavorisées, mais a augmenté de 2,9 % pour les moins défavorisées (NAO, 2021).

des enseignants de ses écoles, probablement les moins performants, et a redirigé le surplus d'élèves résultant de cette opération vers les écoles voisines ne faisant pas partie du programme PSL. Les résultats d'apprentissage variaient considérablement d'un contractant à l'autre, de même que les coûts. Au terme de trois ans de mise en œuvre, le coût moyen du programme PSL était environ trois fois supérieur au coût gouvernemental par enfant pour une augmentation des résultats d'apprentissage toute relative (Romero *et al.*, 2020a).

Pour finir, les écoles privées coûtent moins cher aux gouvernements dans la mesure où les ménages assument une partie des coûts (**chapitre 4**). Une analyse de 38 pays et pays partenaires de l'Organisation de coopération et de développement économiques a révélé qu'en 2016, les écoles catholiques permettaient aux gouvernements d'économiser chaque année 63 milliards de dollars É.-U. en termes de parité de pouvoir d'achat, mais que ces économies résultaient du transfert d'une partie des coûts aux ménages (Wodon, 2020).

Des questions concernant la gouvernance de la passation de marchés ainsi que de l'externalisation de l'achat d'autres biens et services dans le secteur de l'éducation et la contribution de ces pratiques à la réduction des coûts sont également soulevées. En 1992, le Royaume-Uni a adopté l'initiative de financement privé (de l'anglais *private finance initiative*, ou PFI), un modèle de passation de marchés reposant sur des partenariats public-privé. Celle-ci concernait notamment près de 100 contrats d'éducation d'une valeur totale de 3,5 milliards de livres sterling (Pratap et Chakrabarti, 2017). Ce modèle a été abandonné en 2018 lorsque Carillion, un partenaire clé et l'une des plus anciennes entreprises de construction du pays, a fait faillite.

**ENCADRÉ 3.3 :**

### Des changements dans la gestion des écoles en Louisiane ont eu des impacts controversés sur les élèves

Dans l'État américain de Louisiane, une réforme de 2003 a donné lieu à la création d'un district scolaire de redressement (en anglais, Recovery School District) qui visait à appliquer les mesures de redevabilité de la loi en faveur de l'éducation « No Child Left Behind » aux écoles classées comme défaillantes. À la suite de l'ouragan Katrina, qui a endommagé la plupart des écoles de La Nouvelle-Orléans, une loi de 2005 a relevé le niveau de performance minimal requis pour l'entrée en jeu du district scolaire de redressement. Le pouvoir de prise en charge étatique a également été étendu aux districts comptant plus de 30 écoles « défaillantes » et dont au moins 50 % de la population étudiante se trouvait dans des écoles dont le score de performance était inférieur au minimum requis (Sanders, 2018). L'objectif était que ces écoles soient directement gérées par le district scolaire de redressement ou converties en écoles à charte supervisées par celui-ci (The Learning Landscape, 2015).

Entre 2005 et 2015, le nombre d'écoles à charte est passé de 20 à 130. À La Nouvelle-Orléans, 91 % des élèves étaient inscrits dans des écoles à charte, souvent dans le cadre du programme Knowledge Is Power (KIPP) et des écoles similaires appliquant l'approche « pas d'excuses », lesquelles considèrent que la pauvreté ne devrait pas servir de prétexte aux élèves pour des attentes ou des performances faibles. Une étude a mis en comparaison des écoles redressées avec des écoles qui ne l'ont pas été et constaté des gains importants pour les premières en matière d'apprentissage (Abdulkadiroğlu *et al.*, 2016). Néanmoins, en 2013/14, les écoles du district scolaire de redressement se situaient toujours au 17e percentile du classement des résultats aux examens des élèves. Les taux d'obtention du diplôme étaient aussi faibles (Deshotels, 2015). Aux États-Unis, de nombreuses autres études ont également constaté l'impact positif des écoles à charte urbaines sur les résultats aux examens. Ce n'est toutefois pas leur seule découverte (Cohodes et Parham, 2021).

La réforme a accru la ségrégation et entraîné la création d'un système scolaire public à plusieurs niveaux qui limite les possibilités d'éducation des élèves noirs (Gumus-Dawes *et al.*, 2013). La redevabilité fondée sur les résultats aux examens a augmenté en même temps que l'expansion des écoles à charte. Les décisions relatives aux fermetures d'établissements scolaires ont d'abord été fondées sur les résultats des écoles aux examens d'aptitude normalisés – une approche qui a exercé une forte pression sur les écoles. Les sanctions liées aux mauvais résultats scolaires et l'adoption de strictes mesures disciplinaires ont fait augmenter le nombre de suspensions d'établissements et de mesures correctives (Hernandez, 2019). Des élèves vulnérables ont été exclus du système et les relations entre les élèves et les éducateurs se sont dégradées (Coco *et al.*, 2020). À l'expiration du contrat syndical des enseignants et lorsque les écoles à charte n'étaient pas tenues d'embaucher des enseignants certifiés, les nouveaux enseignants se sont avérés moins qualifiés (Barrett et Harris, 2015) et majoritairement blancs : la part des enseignants noirs a chuté de 71 % à 49 %, tandis que la part des élèves issus de groupes minoritaires non blancs a stagné à environ 95 % (Hernandez, 2019).

Le contrat de performance des écoles à charte (en anglais, *Charter School Performance Compact*) oblige le Ministère de l'éducation et les approbateurs des écoles à charte à surveiller les performances des établissements scolaires. Néanmoins, la mauvaise gestion financière et la fraude, notamment l'utilisation des fonds à des fins personnelles, le soutien aux entreprises à charte et la non-délivrance des services, ont coûté des dizaines de millions de dollars en raison d'un manque de surveillance fiscale (Center for Popular Democracy et Coalition for Community Schools, 2015). En mai 2016, au terme de 13 années de constantes difficultés, une loi a été adoptée pour remettre les écoles du district scolaire de redressement sous la direction des conseils d'administration d'origine à partir de juillet 2018 (Sanders, 2018).

Ces pratiques financières ont fait l'objet de vives critiques après qu'il a été découvert que les plus importants fonds offshore des projets de PFI ont réalisé des bénéfices d'un total de 1,8 milliard de livres sterling en 2011-2015 sans qu'un seul impôt ait été payé sur ces revenus (Sherratt *et al.*, 2020). Un examen des partenariats public-privé portant sur des projets d'infrastructures dans le secteur de l'éducation en Irlande a révélé que ces derniers n'étaient pas plus rapides et ne produisaient pas un meilleur rapport qualité-prix que les processus de passation de marchés traditionnels (O'Shea *et al.*, 2019).

Outre les infrastructures, la sous-traitance de services non pédagogiques présente aussi un fort intérêt économique. Bien que les pays pauvres soient à l'origine de quelques exemples intéressants (**encadré 3.4**), la plupart des analyses proviennent de pays à revenu élevé, notamment des États-Unis. À La Nouvelle-Orléans, la sous-traitance a fait augmenter les dépenses opérationnelles totales dans l'enseignement public, et entraînant ainsi l'augmentation des dépenses administratives ainsi que la baisse des dépenses éducatives (Buerger et Harris, 2020). La privatisation du transport scolaire dans l'État du Minnesota n'a pas réduit les coûts annexes (Thompson, 2011). Une analyse approfondie conduite sur 12 ans sur la base d'un échantillon de 343 districts scolaires et appuyée par des données collectées avant et après le processus d'externalisation a montré que les coûts totaux de transport ont augmenté de 21 %. Cette augmentation s'est traduite par une hausse du coût par élève d'environ 16 % (Puozaa, 2016). Les entreprises de restauration, qui ont permis de réduire les coûts en matière de nourriture et de main-d'œuvre, mais ont entraîné la hausse des coûts en matière de frais et de fournitures, n'ont pas non plus réussi à réduire les

> « Des questions concernant la gouvernance de la passation de marchés ainsi que de l'externalisation de l'achat d'autres biens et services dans le secteur de l'éducation et la contribution de ces pratiques à la réduction des coûts sont également soulevées »

**ENCADRÉ 3.4 :**

### L'externalisation du paiement des salaires des enseignants en République démocratique du Congo n'a pas porté ses fruits

La faiblesse des systèmes de paiement des salaires des enseignants constitue un défi majeur, en particulier dans les contextes fragiles. Il arrive que les enseignants, en raison de la rigidité bureaucratique et de l'accès limité au système financier, ne soient pas payés plusieurs mois d'affilée. Afin d'améliorer l'inclusion financière et de payer les enseignants à temps, certains pays ont renforcé leur engagement auprès du secteur privé, entre autres au moyen de programmes de paiement utilisant l'argent mobile dans les pays les plus pauvres (Trucano, 2014).

En 2011, un partenariat public-privé scellé entre l'État et le secteur bancaire en République démocratique du Congo a remplacé les accords entre les organisations confessionnelles et les enseignants concernant le paiement de leurs salaires. Bien que le programme ait amélioré la situation dans les villes, il n'a pas résolu le problème principal – à savoir le paiement des enseignants des zones rurales reculées, qui n'ont pas accès aux services bancaires. Il a incité les banques à ouvrir de nouvelles agences à Kinshasa, mais pas dans les campagnes. Il n'a pas tenu compte du fait que seuls 4 % des adultes détenaient un compte bancaire en 2014, dont deux tiers à Kinshasa et dans la province du Katanga. Afin de couvrir les zones restantes, les banques ont mis en place des points de paiement temporaires destinés aux enseignants, ont essayé de sous-traiter les services de paiement à des sociétés de téléphonie mobile et ont de plus sous-traité d'autres services. Après quelques années, il a été signalé que les coûts de transaction avaient considérablement augmenté. Au lieu de recevoir des paiements directs des réseaux d'écoles confessionnelles, les enseignants devaient prendre la plupart des dispositions individuellement. L'Église catholique a par la suite effectué ces paiements par le biais de ses réseaux et de son infrastructure (Brandt et De Herdt, 2020).

dépenses. Les quelques économies réalisées étaient dues à l'embauche de travailleurs payés à l'heure, que ces entreprises payaient moins et auxquels elles accordaient moins d'avantages. En outre, la qualité des aliments s'est détériorée (Gaddis, 2020).

## LES RÉGLEMENTATIONS SONT INSUFFISAMMENT AXÉES SUR L'ÉQUITÉ ET LA QUALITÉ

Idéalement, la réglementation devrait avoir pour but de mobiliser toutes les ressources disponibles afin de promouvoir le développement de l'éducation de sorte à répondre aux besoins scolaires, socioémotionnels et de bien-être de chaque apprenant et éducateur tout en obtenant les résultats systémiques escomptés en matière d'équité, d'inclusion, de qualité, d'innovation et d'efficacité.

Le présent *Rapport* a examiné les réglementations portant sur l'établissement, le fonctionnement, la qualité, l'équité et la redevabilité des écoles non étatiques dans 211 systèmes éducatifs. Il a été constaté que certains domaines étaient couverts de manière exhaustive par la réglementation. Presque tous les systèmes stipulent des conditions d'entrée et de fonctionnement, y compris concernant l'enregistrement et l'octroi de licences. Des réglementations relatives à la taille des classes et au nombre d'élèves par enseignant sont également couramment mises en œuvre. En revanche, bien que cela pourrait promouvoir l'accès équitable à l'éducation, peu de pays réglementent l'accréditation des enseignants, les programmes scolaires ou les procédures d'admission (**figure 3.3**).

### LES RÉGLEMENTATIONS RELATIVES À L'ÉTABLISSEMENT SONT PARFOIS TRÈS RIGIDES SUR LE PLAN BUREAUCRATIQUE

Afin de recevoir une licence d'exploitation, les prestataires de services éducatifs doivent s'enregistrer ainsi que remplir certaines conditions juridiques (pour les propriétaires individuels ou les sociétés) et matérielles. Au Chili, les établissements d'enseignement sont reconnus lorsqu'ils ont des propriétaires (des personnes morales de droit public ou privé ou des municipalités), un capital minimum obligatoire et une infrastructure adéquate. Le propriétaire doit être rattaché à un représentant légal ainsi qu'à un administrateur titulaires d'un diplôme professionnel ou d'une licence et qui n'ont pas été condamnés pour des pratiques antisyndicales, un défaut de paiement de charges sociales, une violation de droits fondamentaux ou pour des crimes contre la famille, la moralité publique et l'intégrité sexuelle ou pour des crimes liés à la drogue. Le Ministère de l'éducation tient un registre public des propriétaires ainsi que des établissements d'enseignement officiellement reconnus. Ces registres contiennent des informations pertinentes sur chaque école. Il n'y a pas de limite au nombre d'écoles qu'un propriétaire peut gérer. Au Honduras, les écoles non étatiques peuvent être créées et administrées par n'importe quelle personne physique ou morale, y compris les communautés, les entreprises et les organisations à but non lucratif. Les réglementations relatives aux établissements d'enseignement non gouvernementaux exigent qu'ils disposent d'une capacité financière et pédagogique, et qu'ils n'aient aucune obligation légale en suspens.

Dans 80 % des pays, les réglementations portent sur les exigences en matière d'espace, telles que la taille des terrains, des bâtiments et des salles de classe, tandis que 74 % des pays ont établi des exigences relatives au nombre d'élèves par enseignant ou au nombre d'élèves par salle de classe (**figure 3.4**). En Inde, les États disposent de diverses réglementations relatives aux espaces scolaires.

L'Andhra Pradesh stipule une superficie minimale par élève. Le Rajasthan et le Karnataka définissent la taille minimale des terrains en propriété. L'Uttar Pradesh reconnaît les écoles en fonction de deux critères : la surface minimale par élève (9 $m^2$) et la taille de la classe (180 $m^2$) (Ambast *et al.*, 2017). À Madagascar, selon un décret de 2017, les écoles privées doivent être situées dans un endroit calme, sain et sécurisé, et le demandeur est tenu de présenter un plan des locaux ainsi qu'un titre de propriété ou un certificat administratif du statut juridique du site.

Les réglementations portent en outre sur l'eau et l'assainissement, ce qui peut avoir des effets considérables sur la poursuite des études pour les filles. Selon les données disponibles, des toilettes non mixtes sont requises dans 47 % des pays. Aux Fidji, une politique de 2011 établit des normes minimales en matière d'infrastructures, notamment concernant l'installation d'équipements sanitaires adéquats, de toilettes non mixtes (une cabine pour 15 enfants) et de systèmes d'approvisionnement en eau potable. Les écoles doivent également se conformer aux politiques de santé scolaire ainsi que de santé et de sécurité au travail.

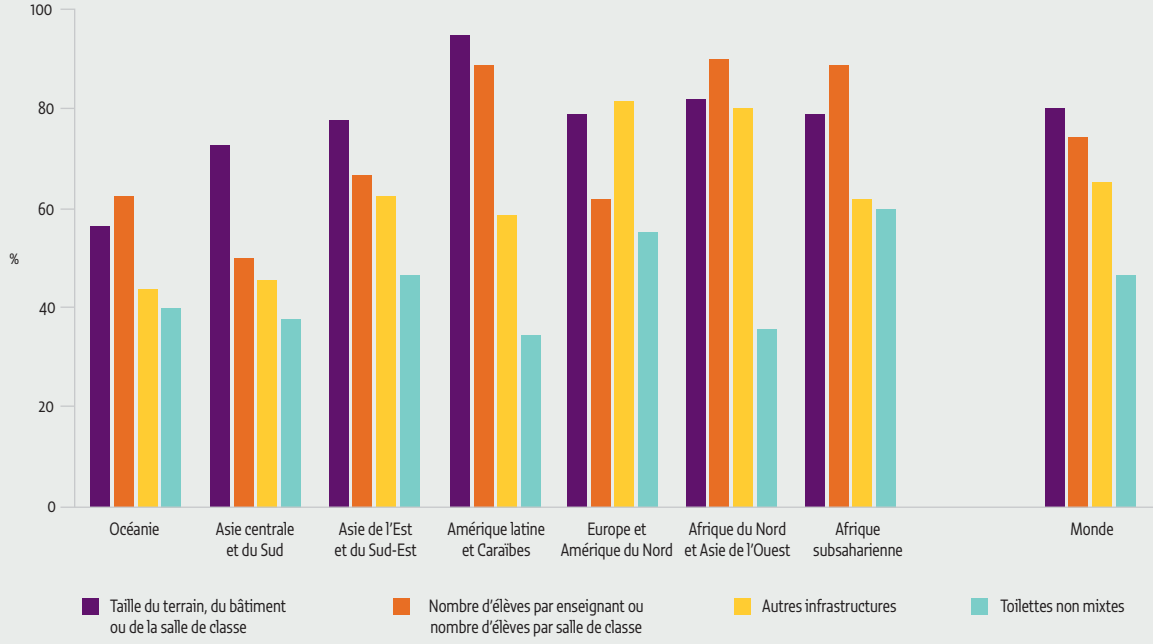
L'enregistrement des établissements scolaires est souvent effectué à différents niveaux du Gouvernement. Les décisions finales reviennent toutefois souvent au niveau le plus élevé. En Albanie, la création d'établissements privés, entre autres ceux des communautés religieuses et ceux qui proposent des programmes en langues étrangères, requiert l'aval du Conseil des ministres sur la proposition du Ministre de l'éducation. En Algérie, chaque école doit demander l'approbation de la *wilaya* (province), qui se charge de déterminer l'admissibilité de la demande. En cas d'approbation, le ministre délivre la licence adéquate. Les lignes directrices de 2018 du Bhoutan requièrent l'envoi d'une déclaration d'intérêt et d'un plan directeur au

**FIGURE 3.3 :**
**Peu de systèmes réglementent des aspects complexes de l'offre non étatique tels que l'équité**
*Pourcentage de systèmes éducatifs disposant de réglementations spécifiques, par sujet*




*GEM StatLink* : https://bit.ly/GEM2021_fig3_3
*Source* : Analyse de l'équipe du *Rapport GEM* basée sur les profils nationaux PEER des acteurs non étatiques de l'éducation.

**FIGURE 3.4 :**
**Les réglementations relatives à l'établissement des écoles sont souvent axées sur les infrastructures**
*Pourcentage de pays disposant d'une réglementation sur l'ouverture d'établissements scolaires en lien avec les infrastructures, par région, 2021*




*GEM StatLink* : https://bit.ly/GEM2021_fig3_4
*Source* : Analyse de l'équipe du *Rapport GEM* basée sur les profils nationaux PEER des acteurs non étatiques de l'éducation.

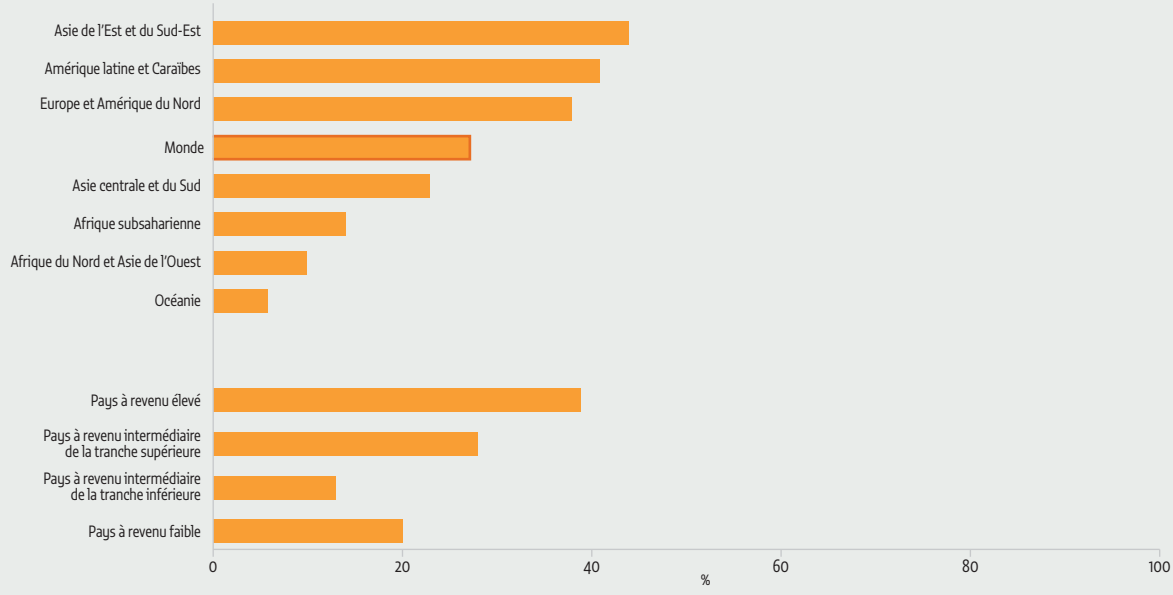
*dzongkhag* (municipalité), lequel évalue la propriété foncière et l'enregistrement de l'établissement. Il en effectue par la suite la vérification conjointement avec le Ministère de l'éducation. Afin de délivrer la licence demandée, le Ministère des affaires économiques doit d'abord approuver un rapport de projet détaillé. Les écoles secondaires doivent satisfaire à des exigences supplémentaires. Israël accorde une licence non transférable pour une durée minimale d'un an. Les établissements établis depuis longtemps qui reçoivent des avis positifs (« vert ») peuvent recevoir des licences à plus long terme, tandis que les établissements qui sont nouveaux ou en expansion, ou qui ont reçu des avis conditionnels ou négatifs (« rouge »), reçoivent des licences d'un an. Les licences sont soumises au renouvellement et à l'examen du Ministère de l'éducation.

Dans certains pays, les exigences relatives au fonctionnement des écoles non étatiques sont complexes. À Accra, au Ghana, les Directives pour l'établissement d'écoles privées (en anglais, *Guidelines for the Establishment of Private Schools*) exigent l'approbation du Gouvernement deux ans avant la création de l'école ; d'autres exigences concernent les enseignants, les terrains et les infrastructures. De récentes directives ont ajouté des conditions sur le nombre d'élèves par classe et les conseils d'administration ainsi que des limites sur le montant des frais scolaires sans l'approbation du Conseil du service de l'éducation du Ghana (Härmä, 2019). De nombreuses écoles manquent d'informations sur les procédures d'enregistrement (Marchetta et Dilly, 2019).

À Delhi, en Inde, 28 certificats ou approbations de six départements sont requis pour ouvrir une école privée. Ceux-ci nécessitent la remise de 125 documents, dont 29 pour le certificat d'essentialité, 14 pour obtenir l'approbation du dispositif de gestion et 82 pour l'obtention d'un certificat de reconnaissance. Les documents requis pour le certificat d'essentialité à lui seul comprennent une copie du protocole d'association ainsi que des règles et règlements de la société, une copie du certificat d'enregistrement de la société, la liste des membres du conseil d'administration, la preuve qu'il n'existe aucun lien de parenté entre les membres de

> « À Delhi, en Inde, la durée du processus d'approbation des écoles privées ne devait pas dépasser quatre mois, selon les estimations officielles. Dans certains cas, elle a excédé cinq ans »

**FIGURE 3.5 :**
**Un peu plus d'un quart des pays interdisent aux écoles de réaliser des bénéfices**
*Pourcentage de pays disposant d'une réglementation relative à la réalisation de bénéfices par les écoles, par région, 2021*




*GEM StatLink* : https://bit.ly/GEM2021_fig3_5
*Source* : Analyse de l'équipe du *Rapport GEM* basée sur les profils nationaux PEER des acteurs non étatiques de l'éducation.

la société, une liste complète des membres de la société comprenant leurs données biométriques et signatures, et l'assurance que l'école a accès à l'approvisionnement en eau potable et de toilettes séparées pour les garçons et les filles. L'obtention de ces documents implique la participation de 16 fonctionnaires de trois différents bureaux de la Direction de l'éducation. Selon les estimations officielles, la durée de ce processus ne devait pas dépasser quatre mois. Dans certains cas, elle a cependant excédé cinq ans (Centre for Civil Society, 2019).

## LES RÉGLEMENTATIONS FINANCIÈRES COMPLÉMENTENT LE SOUTIEN DE L'ÉTAT

Il existe des règles spécifiques pour les opérations financières liées à la réalisation de bénéfices, à l'établissement des frais et aux incitations – en particulier lorsque les gouvernements soutiennent des prestataires non étatiques.

### *Quelques pays interdisent la réalisation de bénéfices*

Quelque 27 % des 194 pays à l'étude, soit 52 d'entre eux, interdisent par la loi la réalisation de bénéfices dans l'enseignement primaire et secondaire (**figure 3.5**), mais généralement uniquement pour les écoles soutenues par l'État. Au cours des 10 dernières années, 21 pays ont introduit ou modifié des réglementations de la sorte. La loi australienne sur l'éducation de 2013 stipule que les écoles indépendantes doivent être à but non lucratif pour bénéficier d'un financement public. Au Chili, la loi sur l'inclusion de 2015 précise que les propriétaires qui reçoivent des fonds publics ont l'interdiction de réaliser des bénéfices et doivent affecter les sommes qui leur ont été allouées entièrement à l'éducation. En Chine, les réglementations de 2018 interdisent la réalisation de bénéfices de la 1re à la 9e année ; la loi sur l'enseignement privé de 2021 restreint encore davantage la capacité des écoles privées à réaliser des bénéfices et leur impose de réinvestir une partie de leurs bénéfices dans le développement de l'école (Che, 2021 ;

> Des plafonds et des restrictions sur les frais de scolarité des écoles non étatiques sont en vigueur dans 67 % des pays

Jones *et al.*, 2021). En République démocratique du Congo, la loi-cadre de 2014 indique que les recettes provenant des frais d'inscription doivent servir à améliorer la qualité de l'enseignement. La loi indienne de 2009 sur le droit à l'éducation exige des écoles privées qu'elles s'enregistrent en tant que sociétés ou fiducies à but non lucratif et qu'elles utilisent tout excédent à des fins caritatives. La gouvernance des organismes de bienfaisance souffre pourtant de l'absence d'un cadre juridique central, d'un manque de personnel et d'un engagement politique insuffisant (Central Square Foundation, 2020).

Dans la Fédération de Russie, les organisations éducatives, qui peuvent générer des revenus par le biais de la prestation de services, bénéficient du statut d'organisme à but non lucratif en vertu de la loi sur l'éducation et ne peuvent pas partager les bénéfices parmi leurs membres. Le Code civil de 1994 autorise néanmoins les organisations à but non lucratif à générer des bénéfices à la condition que ces derniers servent à atteindre les objectifs de l'organisation, et la loi sur les organisations à but non lucratif précise que ces bénéfices peuvent être générés par la fourniture de biens et de services (profils de pays PEER).

### *Les frais de scolarité sont souvent réglementés, ce qui n'améliore pas pour autant l'accessibilité des écoles*

Des plafonds et des restrictions sur les frais de scolarité des écoles non étatiques sont en vigueur dans 116 pays, soit 67 % des 173 pays à l'étude. Les ministères de l'éducation doivent en général approuver les augmentations de frais. Ils peuvent également les limiter. Le Ministère de l'éducation du Bhoutan doit approuver les frais de scolarité des acteurs privés et peut spécifier que les recettes doivent être dépensées, par exemple, pour du matériel pédagogique ou des programmes de développement des capacités des enseignants. En Dominique, les écoles privées ainsi que celles qui bénéficient d'une aide privée ne peuvent augmenter ou ajouter des frais sans l'approbation du ministre et doivent donner un préavis d'au moins un trimestre. Le Ministère de l'éducation de la République dominicaine peut réglementer et définir les frais de scolarité des écoles privées. En Israël, une circulaire de 2020 sur les paiements parentaux précise que le ministère approuve les frais de scolarité en fonction des inscriptions, du profil et du pourcentage du budget couvert par le gouvernement ; les écoles entièrement financées par l'État ne sont pas autorisées à facturer des frais. Une circulaire de 2021 mentionne en outre qu'une école peut facturer des frais relatifs à l'achat de services volontaires dans la limite approuvée par le Ministère de l'éducation.

Néanmoins, dans la pratique, les restrictions sur les frais de scolarité ne semblent pas augmenter la probabilité que les apprenants les plus pauvres aient accès aux écoles non étatiques. Aux Comores, où le Gouvernement devait approuver les frais de scolarité des écoles privées indépendantes, 2 % des élèves des ménages les plus pauvres contre 24 % des plus riches fréquentaient ce type d'écoles (CONFEMEN, 2010). Bien que les écoles du programme Partnership Schools for Liberia n'étaient pas autorisées à facturer des frais, y compris pour les manuels scolaires et les uniformes, 48 % des parents ont déclaré en avoir payé (Romero *et al.*, 2020b). Les écoles privées ougandaises du programme Universal Secondary Education (« Enseignement secondaire universel ») étaient censées cesser de facturer des frais en échange du soutien qui leur était apporté. Elles ont toutefois continué à exiger des paiements informels ainsi que des contributions parentales pour les services de base (Omoeva et Gale, 2016). Les ménages les plus riches étaient donc plus susceptibles de bénéficier du programme : le quintile le plus riche a reçu 20 % de la subvention et le quintile le plus pauvre 10 % (Wokadala et Barungi, 2015).

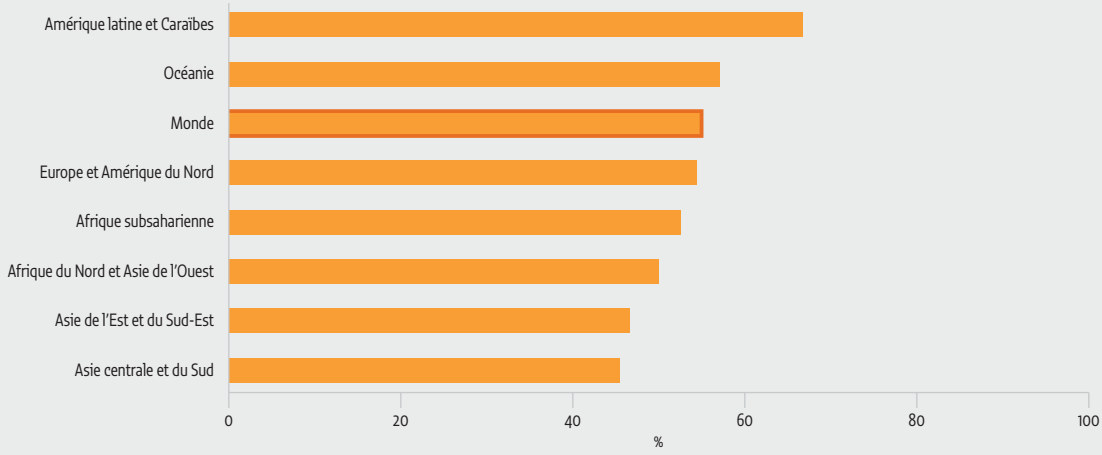
Au Pakistan, l'ordonnance de 1984 sur les établissements d'enseignement privés du Pendjab stipulait que les frais ne pouvaient pas augmenter de plus de 5 % par an sans l'approbation officielle des autorités provinciales. Un amendement de 2016 a réglementé la structure des frais de manière plus poussée et interdit aux écoles de faire payer aux parents un supplément pour les uniformes et les manuels scolaires auprès de fournisseurs particuliers. Le paiement des frais de scolarité constitue la condition non officielle d'obtention des bons d'étude ; les écoles participantes facturent des frais supplémentaires pendant un an avant que les élèves puissent postuler au programme de bons d'étude et y être éventuellement admis. La plupart des élèves de ces écoles ont les moyens de payer certains frais (Afridi, 2018 ; Ansari, 2020).

### *La plupart des pays accordent des avantages fiscaux et budgétaires aux prestataires non étatiques*

Les prestataires non étatiques bénéficient d'exonérations d'impôts et d'autres avantages fiscaux dans 173 pays, soit 87 % des 200 pays à l'étude. Le Pakistan a créé cinq fondations qui visent à soutenir la création et le maintien d'écoles primaires et secondaires non étatiques par le biais de subventions, de prêts, d'infrastructures publiques, d'installations communautaires et d'autres services. Le Gouvernement philippin accorde des aides, des subventions et des incitations fiscales aux écoles non étatiques sous la forme de bons d'achat, de contrats de gestion, de subventions, de prêts et d'assistance technique. Une loi de 1998 a fixé plusieurs critères qui en conditionnent l'accès, notamment les frais de scolarité, les performances et l'emplacement de l'école, ainsi que les besoins socioéconomiques des élèves. Le fonds annuel du Ministère de l'éducation pour les médersas subventionne également les coûts opérationnels des médersas privées.

Pour les gouvernements, ces incitations peuvent être coûteuses. Selon les estimations, les incitations fiscales entraînent une perte de recettes publiques de quelque 1,2 milliard de dollars É.-U. par an au Ghana, 1,1 milliard de dollars É.-U. au Kenya, 272 millions de dollars É.-U.

**FIGURE 3.6 :**
**Moins de la moitié des pays interdisent les procédures d'admission sélectives**
*Pourcentage de pays disposant d'une réglementation sur les procédures d'admission scolaires, par région, 2021*




*GEM StatLink* : https://bit.ly/GEM2021_fig3_6
*Source* : Analyse de l'équipe du *Rapport GEM* basée sur les profils de pays PEER des acteurs non étatiques de l'éducation.

> Au Chili, la loi de 2015 sur l'inclusion a interdit les procédures d'admission sélectives

en Ouganda et 4 milliards de dollars É.-U. au Pakistan (Balsera, 2017). En revanche, la République-Unie de Tanzanie a récemment introduit un impôt sur le revenu de 30 % pour les écoles privées dont les revenus dépassent une marge non imposable donnée (Rossignoli, 2021).

## PEU DE RÉGLEMENTATIONS VISENT À PROMOUVOIR UN ACCÈS ÉQUITABLE À L'ÉDUCATION

Certains pays tentent d'interdire les procédures d'admission sélectives ou d'améliorer directement l'accès aux écoles non étatiques.

### *Certaines réglementations dissuadent les écoles d'appliquer des procédures d'admission sélectives sans toutefois les interdire*

Au niveau mondial, dans 78 des 172 pays, soit 55 % d'entre eux, les écoles ne peuvent pas définir leurs propres procédures d'admission (**figure 3.6**). Cela s'applique aux écoles non étatiques dans 46 pays, tandis que dans 9 pays, seules les écoles bénéficiant d'une aide publique sont concernées. Afin de garantir un accès équitable à l'éducation, tous les pays adhèrent au principe de non-discrimination. Les écoles confessionnelles peuvent cependant sélectionner leurs élèves plus librement.

Au Chili, jusqu'à ce que la loi sur l'inclusion de 2015 interdise l'admission sélective, les écoles privées subventionnées sélectionnaient les élèves en fonction de leurs caractéristiques socioéconomiques ou de leurs croyances religieuses par le biais d'entretiens, de tests ou de séances de jeu (Carrasco *et al.*, 2017 ; Santos et Elacqua, 2016). Au Pérou, les écoles privées sont libres d'établir leur propre processus d'admission tant qu'elles respectent les directives des réglementations relatives aux écoles de base privées de 2021 concernant la non-discrimination et l'interdiction d'évaluer les élèves de première année. En République bolivarienne du Venezuela, les règles de création et de fonctionnement des écoles privées interdisent les critères d'admission qui discriminent les élèves en fonction de leur genre, de leur race, de leur religion ou de leur statut économique.

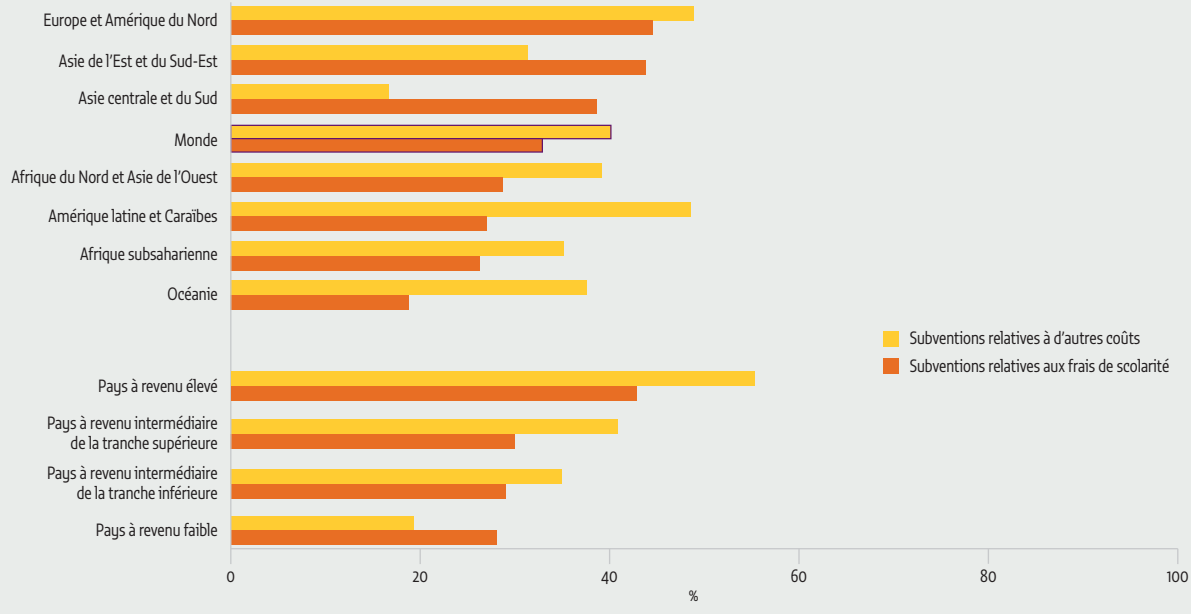
Le système éducatif irlandais a longtemps été dominé par l'Église catholique. L'accroissement de la diversité ethnique et religieuse a néanmoins conduit à l'adoption de la loi de 2018 sur l'éducation (relative à l'admission dans les écoles), qui exige que toutes les écoles mettent en œuvre une politique d'admission conforme à la loi de 2000 sur l'égalité. Cela signifie qu'elles doivent explicitement déclarer qu'elles ne pratiqueront aucune discrimination fondée sur le genre, l'état civil ou le statut familial, l'orientation sexuelle, la religion, le handicap, la race ou les besoins éducatifs spéciaux. Les critères

d'admission ne doivent pas non plus tenir compte du fait que les parents ont eux-mêmes été élèves de l'école ou du moment où le nom de l'enfant a été placé sur la liste d'inscription (Doyle *et al.*, 2020 ; Kenny, 2020). Dans le même temps, les élèves issus de minorités conservent leur accès aux écoles de leur confession. Les écoles religieuses sont autorisées à émettre des déclarations spéciales et à refuser des élèves si elles parviennent à prouver qu'une telle décision serait « essentielle au maintien de l'éthique de l'école » (Gouvernement irlandais, 2018). Aux Pays-Bas, les écoles confessionnelles privées, contrairement aux écoles publiques, peuvent prescrire des principes auxquels les enseignants et les élèves doivent adhérer, mais ne peuvent pas pratiquer de discrimination fondée sur l'orientation sexuelle ou l'identité de genre (Gouvernement néerlandais, 2021).

En Angleterre (Royaume-Uni), les académies et les écoles libres gérées par le secteur privé peuvent définir leurs critères d'admission lorsqu'elles sont sursouscrites, à condition qu'elles respectent le code relatif aux admissions scolaires ainsi que les lois sur les droits humains et l'égalité. Les écoles ne sont pas autorisées à s'entretenir avec les parents (Département de l'éducation, 2021). Les écoles sursouscrites doivent rendre publics leurs critères de sélection des élèves, et les parents peuvent faire appel de la décision de ces établissements s'ils le souhaitent (Roberts et Danechi, 2021). Au départ, les écoles pouvaient sélectionner automatiquement les élèves qui les avaient classées en tête de leurs préférences. Cette politique a été abrogée en 2008, car on craignait qu'elle ne favorise les familles privilégiées. L'abrogation de cette politique a pourtant eu l'effet inverse et donné aux familles privilégiées un avantage supplémentaire en plaçant les écoles les plus populaires dans une position de concurrence accrue (Terrier *et al.*, 2021). La distance des élèves par rapport à l'école constitue généralement un critère de sélection déterminant (Burgess *et al.*, 2020). Il en va de même pour les écoles gérées par les collectivités locales, même si, dans la pratique, les écoles libres peuvent également sélectionner les écoles d'origine de leurs élèves et leurs zones de recrutement préférées (Morris, 2014). Les mécanismes de sélection basés sur la distance par rapport à l'école ont un impact considérable sur le marché immobilier. Toute augmentation d'un écart-type des résultats aux tests a pour effet de faire grimper le prix des maisons de 3 % (Black et Machin, 2011).

La loi namibienne sur l'éducation de base de 2020 interdit aux écoles privées de fonder leurs politiques d'admissions sur des critères comme la race, l'appartenance ethnique, la religion, le genre ou le statut socioéconomique. Les écoles qui enfreignent cette règle sont passibles d'une amende pouvant aller jusqu'à 1 350 dollars É.-U. et leurs propriétaires peuvent écoper d'une peine de prison de deux ans maximum. Aux Seychelles, qui comptent quatre écoles primaires et trois écoles secondaires privées, la loi sur l'éducation de 2004 permet au ministre de déterminer le nombre maximum d'élèves admis. Si une école privée est accusée de discrimination fondée sur la race, la religion ou l'affiliation politique pour avoir expulsé ou refusé d'admettre un élève,

**FIGURE 3.7 :**
**Un pays sur trois aide les élèves défavorisés à payer leurs frais de scolarité en école privée.**
*Pays disposant d'une réglementation favorisant l'accès des élèves défavorisés aux écoles privées, par région, 2021*




*GEM StatLink* : https://bit.ly/GEM2021_fig3_7
*Source* : Analyse de l'équipe du *Rapport GEM* basée sur les profils nationaux PEER des acteurs non étatiques de l'éducation.

**ENCADRÉ 3.5 :**

### En Inde, les ambitieux objectifs en matière d'équité des dispositions de la loi sur le droit à l'éducation concernant les écoles privées n'ont toujours pas été atteints

La section 12(1)(c) de la loi sur le droit à l'éducation (de l'anglais Right to Education, ou RTE) de 2009 stipule que les écoles privées non subventionnées non minoritaires en Inde doivent réserver au moins 25 % de leurs places en classes d'entrée aux enfants issus de milieux pauvres et défavorisés. Les gouvernements des États devaient rembourser soit les frais de scolarité des écoles non étatiques, soit les dépenses par enfant pour les écoles étatiques en fonction du plus faible des deux montants.

Cette politique s'est heurtée à plusieurs problèmes de mise en œuvre (Day Ashley *et al.*, 2020). Entre 2010 et 2016, environ un quart des litiges liés à cette loi dans les Hautes Cours et la Cour suprême concernaient cette disposition (Ambast et Gaur, 2017). Les Départements de l'éducation des États ne disposaient pas de suffisamment de personnel pour informer les candidats, traiter les demandes, contrôler la conformité des écoles privées aux normes relatives aux infrastructures et aux enseignants, et traiter les appels en justice (Mehendale *et al.*, 2015).

Les écoles se sont plaintes de la lenteur des remboursements, des difficultés rencontrées à les obtenir ainsi que des montants anormalement bas – autant de problèmes qui les ont contraintes d'augmenter les frais des autres élèves. Il a également été avancé que les gouvernements des États avaient sous-estimé les coûts par élève dans les écoles publiques et n'avaient pas rendu leurs calculs publics (Kingdon et Muzammil, 2018).

Trop peu d'informations sont communiquées sur les procédures de candidature, lesquelles, de même que le processus de remise de preuves d'admissibilité, étaient trop complexes et ont parfois donné lieu à des allégations de corruption (Mehendale *et al.*, 2015). Dans la plupart des États, le processus d'admission se déroule par le biais de la loterie RTE informatisée, qui exige que les candidats retenus contactent les écoles qui les ont sélectionnés dans un délai d'une ou deux semaines. Bien qu'il tente de réduire le pouvoir discrétionnaire des écoles dans la sélection des candidats, ce système présente des défis pour les familles dans la mesure où il requiert des compétences en informatique et un accès à Internet (Wad *et al.*, 2017).

En 2021, selon la Commission nationale pour la protection des droits de l'enfant, seuls 16 des 36 États et territoires appliquaient cette mesure (Sharma, 2021). En 2020, 69 % des places réservées dans l'État du Maharashtra étaient occupées – il s'agit du pourcentage le plus élevé d'Inde. Néanmoins, seulement 41 % des écoles privées non subventionnées s'étaient inscrites à la loterie RTE. La crise de la COVID-19 a exacerbé certains défis ; pendant le confinement, plusieurs écoles n'ont en effet pas autorisé les élèves dits RTE de rejoindre les cours en ligne et se sont opposées à une décision de justice interdisant la collecte de frais (Sarasvati, 2020). Sur l'ensemble du territoire de l'Inde, il a été estimé que 4,3 millions d'enfants en ont bénéficié entre 2018 et 2019 ; 68 % d'entre eux dans les États du Karnataka, du Madhya Pradesh, du Rajasthan et du Tamil Nadu à eux seuls. Dans l'Uttar Pradesh, seuls 2 % des places ont été pourvues (Indus Action, 2018, 2019).

Les écoles semblent s'être peu mobilisées pour garantir l'intégration des enfants. On craint par ailleurs que les élèves bénéficiant du programme RTE ne soient victimes d'attitudes condescendantes et de discrimination (Mehendale *et al.*, 2015). On entrevoit cependant des réussites en matière de cohésion sociale (Joshi, 2020). L'impact de cette mesure est également généralement perçu comme positif, du moins dans les écoles à bas prix, sinon d'élite. Les enfants bénéficiaires, sans faire partie des plus pauvres, semblent avoir trouvé place dans des écoles auxquelles ils n'auraient peut-être pas eu accès autrement (Dongre *et al.*, 2019). Des inquiétudes subsistent toutefois quant à savoir s'ils bénéficieront du soutien dont ils auront probablement besoin dans les classes supérieures.

le secrétaire principal peut en outre désormais décider de lancer une enquête.

#### *Certains pays soutiennent l'accès des apprenants défavorisés aux écoles non étatiques*

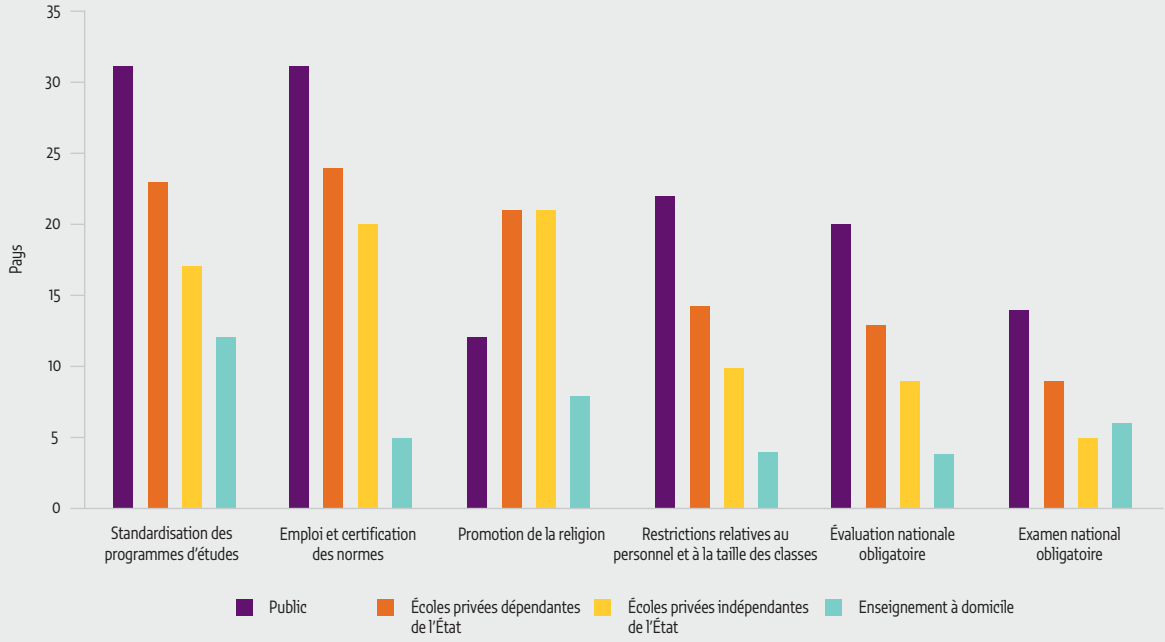
Au niveau mondial, un tiers des pays subventionnent les frais de scolarité et 40 % subventionnent d'autres coûts tels que le transport et les repas afin d'aider les élèves issus de certains milieux (**figure 3.7**). Seuls 7 % des pays (contre 27 % en Asie centrale et du Sud) ont mis en place des quotas pour les étudiants défavorisés, et 4 % des pays ont adopté des réglementations contre l'exclusion basée sur le genre.

Le programme argentin Progresar soutient les jeunes sans emploi ou à très faible revenu ainsi que d'autres groupes défavorisés par le biais de prestations telles que des bourses d'études, afin de les aider à terminer l'enseignement obligatoire. En 2020, ce programme a été étendu aux écoles privées dépendant du Gouvernement. Au Mexique, la loi générale sur l'éducation de 2019 stipule que toutes les écoles privées doivent accorder des bourses d'études à au moins 5 % des élèves inscrits. Au Pérou, les écoles privées doivent accorder des bourses aux élèves qui perdent leurs parents ou leurs tuteurs et qui sont en mesure de prouver qu'ils ne peuvent pas payer les frais de scolarité.

En Inde, la loi de 2009 sur le droit à l'éducation a imposé aux écoles privées de réserver 25 % des places aux enfants issus de groupes pauvres et défavorisés ainsi que de rembourser leurs frais de scolarité (**encadré 3.5**). La loi népalaise de 2018 sur l'éducation gratuite et obligatoire a imposé aux écoles privées d'offrir des bourses à 10 % (pour les écoles comptant jusqu'à 500 élèves), 12 % (entre

> “Aux Philippines, un audit réalisé en 2019 a révélé que le programme ECS ne comportait pas de lignes directrices permettant de cibler les élèves défavorisés”

**FIGURE 3.8 :**
**Les réglementations en matière de qualité diffèrent entre les écoles étatiques et non étatiques dans les pays de l'OCDE**
*Nombre de pays de l'OCDE disposant d'une réglementation sur la qualité, premier cycle de l'enseignement secondaire, 2018*




*GEM StatLink* : https://bit.ly/GEM2021_fig3_8
*Source* : OCDE (2019), annexe B.3, tableaux 3.6.3 et 3.6.4.

500 et 800 élèves) ou 15 % de leurs élèves (au-delà de 800 élèves) jusqu'à la 12e année (Jha, 2019). Les écoles privées ont néanmoins contesté cette loi et ont refusé de s'y conformer (Singh, 2019). Au Pakistan, la politique nationale d'éducation de 2017 stipule que toutes les écoles à but lucratif doivent offrir un enseignement gratuit à au moins 10 % de leurs élèves, en favorisant les « enfants méritants » ; des engagements similaires ont été pris dans les lois provinciales du Territoire fédéral d'Islamabad en 2011, du Sindh en 2013 et du Pendjab en 2014.

Les Philippines subventionnent l'accès aux écoles privées depuis la promulgation de la loi de 1989 sur l'aide du Gouvernement aux élèves et aux enseignants du secteur privé afin de soutenir la mise en œuvre de la loi de 1988 sur l'enseignement secondaire gratuit. Deux de ses composantes ciblent les élèves : la subvention Education Contracting Services (ESC) et, depuis 2013, le programme de bons d'études pour la dernière année de l'enseignement secondaire (Senior High School Voucher Program, SHS VP). L'ESC subventionne les frais de scolarité en moyenne à hauteur de 160 dollars É.-U. par an. Elle permet aux élèves de passer d'un établissement secondaire public « surchargé » à un établissement privé. En 2017/18, elle a permis d'aider 970 000 élèves dans 3 300 écoles privées. Le Comité d'aide à l'enseignement privé est chargé de la mettre en œuvre et de certifier les écoles privées, ainsi que de déterminer le nombre de places par école (Saguin, 2019). Un audit réalisé en 2019 a révélé qu'aucune directive ne ciblait les élèves défavorisés, qu'aucune procédure n'avait été mise en place pour recenser les écoles publiques surchargées et que les indicateurs de performance étaient inadéquats (Philippines Commission on Audit, 2019).

Le programme SHS VP apporte un soutien financier aux élèves de 10e année qui souhaitent s'inscrire dans des écoles privées en 11e et 12e années. Tous les élèves de 10e année des écoles publiques peuvent recevoir le montant total du bon d'études. Les élèves des écoles privées n'en reçoivent quant à eux que 80 %. En 2017, plus de 1,2 million de bénéficiaires de bons d'études étaient inscrits en 11e et 12e années, ce qui équivaut à 47 % des effectifs totaux et à 94 % des effectifs

> « Dans de nombreux pays, les questions relatives à la religion et au mode d'enseignement divisent les écoles publiques et privées »

des écoles privées. Comme ni la valeur du bon d'études ni l'admissibilité ne varient en fonction du milieu d'origine, cette composante du programme profite probablement aux élèves les plus riches également, ce qui a pour effet d'exacerber les inégalités (Banque mondiale, 2020).

## GARANTIR LA QUALITÉ DES ÉCOLES NON ÉTATIQUES CONSTITUE UN OBJECTIF ESSENTIEL DE LA RÉGLEMENTATION

Les mécanismes et processus d'assurance qualité des écoles non étatiques portent principalement sur les ressources et les processus éducatifs ainsi que, dans une moindre mesure, sur les produits. Dans les pays de l'OCDE, les établissements publics du premier cycle de l'enseignement secondaire sont soumis à des réglementations relatives au programme scolaire, à la certification des enseignants, à la taille des classes ainsi qu'aux évaluations et examens nationaux un peu plus fréquemment que les écoles non étatiques (**figure 3.8**).

### *La réglementation veille au suivi du programme d'études national*

Le programme scolaire, en raison du rôle essentiel qu'il joue dans la définition de l'identité nationale, constitue un domaine clé de la réglementation. Seuls 9 % des pays ne disposent d'aucune réglementation imposant l'utilisation des programmes nationaux dans les écoles non étatiques, tandis que 15 % ne l'imposent qu'aux écoles qui bénéficient d'une aide publique. Le Chili a rendu le programme de l'enseignement préscolaire, de l'enseignement de base et du premier cycle de l'enseignement secondaire obligatoire pour toutes les écoles officiellement reconnues. Les écoles doivent garantir le respect du principe de non-discrimination et répondre aux normes nationales en matière d'apprentissage. La loi de 2007 sur l'enseignement général permet aux écoles d'élaborer leurs propres plans et programmes à condition qu'ils soient conformes aux objectifs généraux du programme de base. Les établissements privés peuvent se fixer des objectifs complémentaires tels que l'enseignement d'une troisième langue ou l'éducation artistique, scientifique ou religieuse, pour autant que le Ministère de l'éducation les approuve. La loi chinoise de 2021 sur l'enseignement privé impose l'utilisation du programme national dans les écoles privées.

Dans l'État australien de Nouvelle-Galles du Sud, les écoles privées agréées doivent aligner leur programme d'enseignement sur celui de l'Autorité des normes d'éducation (en anglais, *Education Standards Authority*) et respecter les directives approuvées par le Ministère de l'éducation. Les écoles enregistrées qui ne sont pas accréditées pour délivrer un certificat de 11e ou 12e année peuvent demander l'autorisation de modifier un ou plusieurs produits du programme d'études. Dans l'État du Queensland, les programmes éducatifs des écoles privées doivent être conformes à la déclaration de Melbourne sur les objectifs éducatifs des jeunes Australiens et suivre le programme national ou un programme reconnu par l'Autorité australienne chargée des programmes scolaires, de l'évaluation et des rapports (en anglais, *Curriculum, Assessment and Reporting Authority*).

Dans de nombreux pays, notamment en Afrique du Nord et en Asie de l'Ouest, les questions relatives à religion et au mode d'enseignement divisent les écoles publiques et privées. Bien que l'arabe soit la langue officielle d'enseignement d'une grande partie de la région, les langues majoritairement utilisées dans les écoles privées sont l'anglais et le français. La plupart des pays imposent l'enseignement de l'arabe et des études islamiques, bien que les écoles puissent – sous réserve d'approbation – suivre un programme de leur choix accrédité par d'autres instances. Au Koweït, les écoles non étatiques doivent suivre les objectifs de l'enseignement général, respecter les valeurs islamiques et enseigner la culture locale ainsi que l'arabe. En Arabie saoudite, les écoles privées sont tenues d'enseigner l'arabe et les études islamiques, même lorsqu'elles suivent un programme international (Arab News, 2013). Aux Émirats arabes unis, les études islamiques (pour les élèves musulmans), l'apprentissage de l'arabe et les études sociales (pour tous les élèves) sont obligatoires dans les écoles privées. Oman et le Soudan interdisent aux écoles non étatiques d'utiliser des supports de lecture qui contredisent les valeurs islamiques (Al Qasimi Foundation for Policy Research, 2021).

Au Liban, le programme national est dispensé en arabe, la première langue étrangère (français ou anglais) étant introduite dès la première année et la seconde à partir de la septième année. Cependant, dans de nombreuses écoles privées, la deuxième langue étrangère est enseignée dès l'école primaire. Au terme du cycle primaire, le programme est enseigné à la fois en arabe (sciences humaines et sociales) et dans la première langue étrangère (mathématiques et sciences) (Zakharia, 2016). Au Maroc, l'arabe constitue la langue officielle d'enseignement. Des écoles privées bilingues coûteuses et sélectives (enseignant en français et en anglais ou en espagnol) sont néanmoins apparues dans le but d'offrir aux personnes aisées de meilleures chances d'accéder à l'enseignement supérieur ainsi qu'aux possibilités lucratives du marché du travail (CMEPT, 2014).

Les écoles non étatiques des Fidji peuvent suivre leur propre programme sous réserve de l'approbation ministérielle et à condition d'enseigner des sujets spécifiques relatifs à la santé, à l'éducation civique et aux questions d'intérêt national. En outre, les écoles primaires doivent enseigner l'iTaukei et l'hindi fidjien comme matières obligatoires. Dans la province pakistanaise du Sindh, les écoles non étatiques doivent enseigner le sindhi et le programme « doit être au moins équivalent au programme approuvé par le Gouvernement » (Gouvernement du Sindh, 2002, p. 4).

> “Environ 53 % des pays appliquent des réglementations sur l'accréditation des enseignants des écoles non étatiques”

**ENCADRÉ 3.6 :**

### Garantir l'autonomie et la redevabilité des écoles confessionnelles est rarement aisé

Les écoles confessionnelles, qui constituent un des pivots de l'éducation dans de nombreux pays, font parfois l'objet de controverses. L'opposition au financement étatique est souvent forte. Il arrive en effet que les écoles confessionnelles imposent des enseignements religieux et donnent le sentiment de ségréger les communautés, notamment par le biais de l'admission sélective. On s'inquiète également du fait que les écoles religieuses n'adoptent pas une attitude aussi ouverte que les autres établissements vis-à-vis des inspections, en particulier lorsqu'elles ne reçoivent pas de financement public (Maussen et Bader, 2015). Dans le monde, de nombreux exemples semblent indiquer que les mécanismes d'équilibre des pouvoirs ne suffisent pas toujours à remédier aux problèmes.

Les écoles confessionnelles appliquent couramment des procédures d'admission sélectives fondées sur les croyances religieuses. En Angleterre (Royaume-Uni), il arrive que ces écoles classent leurs candidats en fonction de leurs signes apparents de religiosité au moyen de critères complexes (Burgess *et al.*, 2020). À ce sujet, le Ministère de l'éducation a publié plusieurs avis d'avertissement, par exemple à l'égard d'une école islamique qui avait deux entrées séparées pour les garçons et les filles et qui ségrégeait les enfants par genre dans toutes les classes et activités (Lowrie, 2017), ainsi que d'une école maternelle juive qui séparait également les enfants par genre. De telles pratiques renforcent les stéréotypes de genre (National Secular Society, 2019). Dans l'État américain de Caroline du Nord, les politiques d'admission d'une école catholique excluaient de manière explicite les familles adhérant à des religions non chrétiennes ou se comportant d'une manière considérée comme « déviante et pervertie » (Kahlenberg, 2020).

Les écoles confessionnelles soulèvent souvent des inquiétudes concernant la protection des enfants. Des procès pour abus sexuels et châtiments corporels ont été intentés en Argentine et au Chili (Bishop Accountability, 2021) ; en France, où une école catholique traditionaliste a été fermée après des allégations d'abus sur enfants (RFI, 2017) ; au Royaume-Uni (IICSA, 2019) ; et aux États-Unis (ProPublica, 2021). Des châtiments corporels et des abus sexuels ont été signalés dans des écoles bouddhistes monastiques du Myanmar, qui accueillent au moins 300 000 enfants et où l'immunité cléricale empêche toute enquête d'avoir lieu (Phillips, 2018). Malgré des tentatives d'intégration, les écoles coraniques du Sénégal, ou *daaras*, restent exclues du système éducatif national (RFI, 2019). En 2017-2020, on estime que 17 élèves sont morts de « violence, d'actes de négligence ou de mise en danger ». À la suite de ces événements, les enseignants ont été appelés à rompre le silence sur la question (Senghor, 2020). Des élèves ont été forcés par leur enseignant à mendier ; d'autres ont été soumis à de graves abus et négligences (Human Rights Watch, 2019).

Les châtiments corporels constituent une préoccupation majeure en Asie du Sud. Au Bhoutan, une évaluation du Ministère de l'éducation réalisée en 2010 a révélé que 11 des 126 écoles monastiques avaient recours à des moyens de punition tels que les coups, les fessées et la flagellation. En Inde, une enquête menée en 2007 par le Ministère des femmes et du développement de l'enfant auprès d'enfants de 11 États a révélé qu'au moins la moitié des filles avaient déjà subi une forme de violence, notamment dans les écoles privées et religieuses (UNICEF, 2016). Dans les écoles et les *médersas* du Pakistan, les abus sexuels constituent un problème de longue date (Zafar, 2020). Des rapports indiquent par ailleurs que la police est soudoyée pour ne pas poursuivre les clercs en justice (Gannon, 2017).

Les exigences du programme national entrent souvent en contradiction avec les enseignements des écoles confessionnelles, en particulier dans des matières telles que la religion, les sciences et l'éducation sexuelle. En Angleterre, un rapport portant sur plus de 600 écoles secondaires publiques confessionnelles (catholiques, anglicanes, musulmanes et juives) a révélé que dans deux tiers d'entre elles, l'éducation sexuelle et relationnelle était enseignée selon des principes religieux, lesquels affirmaient que les relations sexuelles en dehors du mariage religieux étaient immorales, de même que l'homosexualité, et que le divorce n'était pas reconnu (National Secular Society, 2018). À Birmingham, en Angleterre, un manuel scolaire d'une école islamique non enregistrée préconisait de tuer les homosexuels (Titheradge, 2018). Aux États-Unis, les yeshivas (écoles religieuses privées) juives ultra-orthodoxes dispensent un enseignement rudimentaire en mathématiques, en sciences et en anglais pendant 90 minutes à la fin de la journée scolaire, et les cours sont parfois annulés à l'occasion d'événements religieux (Hassan, 2021 ; New York Times, 2021).

Les écoles religieuses sont également surveillées de près, car certaines d'entre elles sont suspectées de propager la haine religieuse et de radicaliser les jeunes. Au Kenya, on a découvert que des institutions liées à des organisations extrémistes s'étaient servies des *médersas* pour diffuser l'idéologie djihadiste radicale (Mkutu et Opondo, 2019). Au Pakistan, une enquête menée auprès des élèves a révélé que ceux qui étudiaient dans des *médersas* avaient des opinions plus radicales que ceux des écoles laïques (Hanif *et al.*, 2021). Une enquête menée auprès d'élèves des *médersas* dans la province du Pendjab a révélé que 45 % d'entre eux s'accordaient sur le fait que les *médersas* participaient à des activités politiques et 42 % pour dire qu'elles étaient impliquées dans des activités extrémistes (Qadri, 2018).

Les systèmes éducatifs ne traitent pas tous de la religion de la même manière. D'autre part, la réglementation des écoles confessionnelles, notamment concernant le programme, la sécurité et les admissions, est souvent complexe (**encadré 3.6**). Certains pays mettent l'accent sur l'éducation laïque dans les écoles étatiques et non étatiques. En France, qui adhère au principe de laïcité, la religion n'est pas enseignée en tant que matière scolaire. Aux Fidji, la loi de 1978 sur l'éducation autorise les écoles à dispenser une instruction religieuse non obligatoire, mais la plupart des matières doivent rester laïques, faute de quoi l'établissement risque de ne pas être reconnu comme une école.
En revanche, à Tuvalu, le ministre est chargé d'approuver le programme des deux écoles non gouvernementales après avoir consulté le comité consultatif sur l'éducation ; le directeur de l'éducation peut annuler leur enregistrement si le programme est « constamment et matériellement modifié ou si l'instruction religieuse ne fait pas partie du programme ».

### *Les réglementations portent également sur la certification et les conditions de travail des enseignants*

Pratiquement tous les pays (93 %) disposent de réglementations sur la certification ou la formation des enseignants du primaire et du secondaire dans les

écoles non étatiques. Au cours de la dernière décennie, des réglementations ont été adoptées ou modifiées dans 80 pays. Environ 53 % des pays appliquent des réglementations sur l'accréditation des enseignants des écoles non étatiques, avec des parts régionales allant de 30 % en Afrique du Nord et en Asie de l'Ouest à 82 % en Asie de l'Est et du Sud-Est.

Au Burkina Faso, les enseignants des écoles non étatiques doivent disposer du diplôme ou de la qualification requis(e). Ils doivent aussi recevoir une formation continue et certifiée. L'autorisation de diriger ou d'enseigner est accordée par le directeur régional de l'éducation de base et de l'alphabétisme. Dans plusieurs autres pays d'Afrique subsaharienne, il n'est pas rare que les enseignants d'écoles privées ne reçoivent aucune formation professionnelle (Lange *et al.*, 2021). En Guinée, les exigences des écoles privées au regard des qualifications du personnel sont moins strictes que celles des écoles publiques (Somparé et Somparé, 2018). En Ouganda, entre 80 % et 90 % des enseignants des écoles Bridge n'étaient pas certifiés (Internationale de l'Éducation, 2017).

Dans les pays du Conseil de coopération du Golfe, les enseignants doivent répondre aux critères en matière de détention de licence et de certification des ministères pour pouvoir occuper un poste d'enseignant. À Bahreïn et aux Émirats arabes unis, les enseignants du primaire doivent être titulaires d'une licence en éducation ainsi que d'un diplôme correspondant à leur matière d'enseignement. Les enseignants du secondaire doivent de plus disposer d'une spécialisation en éducation. Le Ministère de l'éducation de Bahreïn exige des enseignants qu'ils passent des examens de compétence dans leur matière. Les exigences en matière de certification récemment introduites par le Ministère de l'éducation des Émirats arabes unis témoignent de sa volonté de renforcer la normalisation de la formation ainsi que des qualifications des enseignants (Al Qasimi Foundation for Policy Research, 2021).

Environ deux tiers des pays réglementent les salaires des enseignants des écoles non étatiques. Cependant, seulement 28 % des pays garantissent aux enseignants des écoles non étatiques les mêmes conditions de travail qu'à leurs homologues des écoles étatiques sur le plan législatif. Les réglementations ne concernent l'ensemble des types d'écoles non étatiques que dans 15 pays. Dans 23 pays, seuls les enseignants qui travaillent dans des écoles subventionnées par le gouvernement bénéficient d'un traitement équivalent.

Au Chili, la loi de 2016 qui a introduit la politique nationale relative aux enseignants prévoyait le renforcement des conditions d'admission, la conduite régulière d'évaluations ainsi que la mise en place d'un système de perfectionnement professionnel soutenu par le Gouvernement (Mizala et Schneider, 2019). Malgré la forte opposition rencontrée au sein du secteur scolaire privé, la version finale de la loi a couvert l'ensemble des enseignants des écoles publiques et privées subventionnées (Treviño *et al.*, 2018) et aboli les différences entre leurs divers types de contrats (de droit public et de droit privé). Néanmoins, au Salvador et au Guatemala, les enseignants des écoles privées relèvent du droit du travail privé et ne sont pas considérés comme des fonctionnaires. Aux Philippines, les écoles non étatiques recrutent leurs propres enseignants, lesquels doivent répondre aux qualifications et aux normes d'un manuel rédigé en 2011. Les conditions d'emploi des enseignants des écoles non étatiques sont réglementées par des directives portant sur les échelles des salaires, les heures d'enseignement et le perfectionnement professionnel. Contrairement aux enseignants des écoles étatiques, les enseignants des écoles non étatiques ne sont pas tenus de suivre une formation sur le programme national et peuvent choisir leurs méthodes d'enseignement plus librement.

> « Une enquête portant sur 1 000 écoles dans cinq villes d'Afrique subsaharienne a révélé que 56 % d'entre elles n'étaient pas enregistrées, et qu'un tiers d'entre elles étaient en exercice depuis au moins cinq ans »

Bien que les régimes de travail des enseignants des pays francophones d'Afrique subsaharienne soient très divers, quatre types de contrats sont couramment rencontrés, comme au Togo : fonctionnaire, privé, temporaire et volontaire ou communautaire. Leurs conditions en matière de sécurité de l'emploi, d'échelle des salaires, de sécurité sociale et de retraite, d'avantages familiaux et d'accès à la formation professionnelle continue varient. Les enseignants volontaires ou communautaires reçoivent généralement des salaires inférieurs au salaire minimum et ne bénéficient d'aucune sécurité sociale ou assurance médicale. Le nombre d'enseignants sous contrat dans les écoles privées a augmenté ; ces enseignants ont tendance à être moins qualifiés, à avoir moins d'expérience en matière d'enseignement et à être moins formés que leurs homologues des écoles publiques (Lange *et al.*, 2021).

Le Gouvernement éthiopien est favorable à l'octroi du droit à la retraite à tous les enseignants contractuels des écoles privées et publiques, bien que les écoles privées soient autonomes en ce qui concerne les salaires, qui varient par ailleurs considérablement. Au Soudan, 50 % des enseignants des écoles privées sont sous contrat. En République-Unie de Tanzanie, comme le prévoit la politique sur l'éducation et la formation, les écoles privées indépendantes peuvent fixer les salaires des enseignants ainsi que déployer et licencier ces derniers. En Ouganda, les écoles privées préfèrent engager des hommes plutôt que des femmes. Tous les enseignants qui travaillent dans les écoles privées sont sous contrat, le plus souvent verbal (Équipe spéciale internationale sur les enseignants pour Éducation 2030, 2020).

La crise de la COVID-19 a fortement influencé les conditions de travail des enseignants du secteur privé. À la suite des fermetures d'écoles, les propriétaires d'écoles n'ont plus touché les frais de scolarité et ont rencontré des difficultés à payer les enseignants. En septembre 2020, dans l'État indien du Karnataka, l'Associated Management of Primary

and Secondary Schools (association de gestion des écoles primaires et secondaires) a révélé que la moitié des enseignants avait été licenciée et que l'autre ne touchait que la moitié du salaire en vigueur (Shrinivasa, 2020). Des problèmes similaires ont été constatés dans les écoles catholiques du Burkina Faso, du Cameroun, de la Côte d'Ivoire, du Sénégal et du Togo, qui ont rencontré de grandes difficultés financières et peiné à verser les salaires des enseignants (Lange *et al.*, 2021 ; Wodon, 2020).

## LES RÉGLEMENTATIONS SOUFFRENT FRÉQUEMMENT DE DÉFAUTS DE MISE EN ŒUVRE

Les nombreuses réglementations en vigueur revêtent la plupart du temps un caractère théorique et leur application s'avère laborieuse. Les mécanismes de plainte et de recours sont soit inexistants, soit défaillants.

### DE NOMBREUSES ÉCOLES NON ÉTATIQUES NE SONT PAS ENREGISTRÉES

Dans les pays pauvres, le processus d'enregistrement des écoles est souvent fastidieux, lent et sujet à la corruption. Par ailleurs, de nombreuses écoles exercent leurs activités sans licence et sans remplir les conditions opérationnelles minimales. Un audit de quatre districts de l'État indien du Jharkhand a révélé que 352 des 547 écoles privées en activité avaient demandé à être reconnues en 2013/15, mais que seules 101 d'entre elles répondaient aux exigences. À la mi-2016, leurs propositions ont été bloquées par la Direction de l'enseignement primaire. Dans l'État du Gujarat, quatre ans après l'entrée en vigueur des règles de 2012 sur le droit à l'éducation de l'État, plus de 2 000 écoles privées indépendantes exerçaient sans certificat de reconnaissance (Contrôleur et vérificateur général de l'Inde, 2017).

L'Afrique subsaharienne connaît une situation similaire. Malgré l'augmentation du nombre de réglementations strictes en matière d'établissement, de nombreuses écoles informelles ne sont toujours pas enregistrées ou reconnues, car les gouvernements manquent de moyens pour faire appliquer les règles et de ressources pour doter les inspections en personnel (Baum *et al.*, 2018). Une enquête portant sur 1 000 écoles dans cinq villes a révélé que 56 % d'entre elles n'étaient pas enregistrées, et qu'un tiers étaient en exercice depuis au moins cinq ans (CapPlus, 2017). Au Burkina Faso, des visites d'inspection du Gouvernement conduites dans 13 régions ont révélé que 649 écoles ne répondaient pas aux critères d'enregistrement minimum. Parmi celles-ci, 65 % ont été jugées « non reconnues, mais récupérables » avec le soutien du Ministère ; les autres ont été jugées « non reconnues et irrécupérables » et ont reçu l'ordre de fermer (Ouédraogo, 2018).

Le Nigéria est confronté à des défis considérables en matière d'enregistrement. Dans l'État de Lagos, le nombre de nouvelles écoles privées enregistrées a plus que doublé entre 2019 et 2020, passant de 729 à 1 660. Néanmoins, en 2021, le Gouvernement n'avait approuvé qu'une école sur quatre des quelque 20 000 écoles privées de l'État (Premium Times, 2021). Dans une enquête menée auprès des directeurs d'écoles privées, 62 % d'entre eux n'étaient pas d'accord ou pas du tout d'accord avec l'affirmation selon laquelle le processus d'enregistrement était simple. Quant à déterminer si les exigences imposées étaient réalistes pour l'ensemble des types d'écoles, 57 % d'entre eux ont répondu par l'affirmative (Binci *et al.*, 2016). Dans la zone de la collectivité locale d'Ajeromi-Ifelodun, moins de 1 % des écoles ont payé les frais requis, et 74 % des écoles non enregistrées ont justifié leur statut par le manque de locaux adaptés à leurs besoins, l'inadéquation des infrastructures et le fait de ne pas être propriétaires de leur terrain (Baum *et al.*, 2018). Environ 40 % des établissements couverts par l'enquête dans le bidonville de Makoko ont déclaré qu'ils conserveraient leur statut d'école non enregistrée, principalement parce qu'il leur était impossible de respecter la réglementation (Härmä et Adefisayo, 2013). À Abuja, territoire de la capitale fédérale, 66 % des écoles non étatiques n'étaient pas enregistrées en 2016 (Härmä, 2019).

Bien que les écoles non enregistrées opèrent généralement en dehors de la surveillance des autorités gouvernementales et ne sont pas incluses dans les données administratives officielles, le présent *Rapport* a constaté qu'au moins 27 pays les ont prises en compte dans leurs statistiques. Le Ministère de l'éducation du Burkina Faso publie une liste annuelle des écoles non autorisées et la fait connaître par le biais de son site Web, des médias d'information et de Facebook (Lange *et al.*, 2021). Le Ministère de l'éducation et des sports de l'Ouganda classe les écoles non étatiques en fonction de leur statut d'enregistrement : certifiées, enregistrées ou non enregistrées. En 2017, 14 % des écoles primaires et 13 % des écoles secondaires étaient documentées comme non enregistrées.

Les réponses étaient variables : certains pays ont assoupli leurs exigences en matière d'enregistrement afin d'aider les écoles à s'y conformer, et d'autres ont ordonné aux écoles non enregistrées de fermer immédiatement. Au Ghana, la mise en œuvre de la politique annexe a tenu compte des spécificités des écoles, ces dernières ayant demandé à être enregistrées une fois leurs activités démarrées et l'inscription des élèves entamée. Dans le même temps, les écoles ont signalé que les représentants du Gouvernement, au cours des processus de candidature et des inspections de routine, passaient de graves lacunes sous silence en l'échange de pots-de-vin. Environ 67 % des écoles ont déclaré avoir été inspectées en 2017 (Härmä, 2019). En Ouganda, les écoles non étatiques sont rarement fermées pour non-respect des normes. Les représentants du Gouvernement les aident à atteindre les normes minimales requises ainsi qu'à élaborer un plan d'amélioration. Les exigences minimales en matière de terrain sont en outre évaluées avec souplesse et les prestataires bénéficient d'un délai supplémentaire pour se conformer aux normes restantes.

En revanche, au Kenya, à la suite d'un accident mortel dans une école non enregistrée, le Gouvernement a ordonné la fermeture de toutes les écoles non enregistrées sans distinguer celles qui avaient entamé le processus d'enregistrement gouvernemental, même auprès de la Commission du service des enseignants (Cheruiyot, 2019). À Johannesburg, en Afrique du Sud, deux écoles illégales ont été fermées en 2020, car elles ne s'étaient pas enregistrées auprès du Département de l'éducation de Gauteng. De plus, certains enseignants ne disposaient d'aucun document d'identification légal ni des documents du Conseil sud-africain des éducateurs requis pour enseigner (Maphanga, 2020).

Pourtant, comme c'est le cas au Nigéria, les pays ne sont souvent pas en capacité de faire respecter les fermetures d'écoles. À Abuja, le Département de l'assurance qualité avait le pouvoir de fermer 550 écoles exploitées de manière illégale, mais ne disposait pas des ressources nécessaires pour mener cette démarche dans la pratique et mettre en place des services de remplacement (Härmä, 2019). Toujours en 2021, le gouvernement de l'État d'Osun a fermé plus de 600 crèches et écoles primaires qui n'avaient pas respecté les normes minimales requises, et déclaré la « guerre aux écoles non approuvées » ainsi qu'adopté une attitude de « tolérance zéro pour les charlatans du système et les écoles qui ne répondent pas aux normes requises ». Les autorités ont déclaré que toute personne qui souhaitait créer une nouvelle école devrait obtenir un certificat du Conseil d'enregistrement des enseignants du Nigéria (Premium Times, 2021).

## LES MÉCANISMES D'ASSURANCE QUALITÉ ET DE SANCTION ONT POUR BUT DE RELEVER LES NORMES

À l'échelle mondiale, tous les pays rendent obligatoire l'inspection des écoles primaires et secondaires non étatiques. Cette obligation ne concerne toutefois tous les types d'écoles non étatiques que dans 81 % des cas. Les pays déterminent souvent le contenu de l'inspection et les normes que les écoles doivent respecter, ainsi que les mesures correctrices potentielles, qui vont de l'avertissement aux sanctions. La fermeture de l'établissement ou le retrait de la licence constituent les sanctions les plus sévères, mais aussi les plus courantes ; elles s'appliquent dans pratiquement tous les pays. Dans 54 % des pays, la réglementation détermine également la durée des fermetures.

Au Burkina Faso, un arrêté de 2004 permet au Ministère de l'éducation, sur avis de la Commission permanente de l'enseignement privé, de fermer les écoles privées de base qui ne répondent pas aux spécifications. Les écoles privées sont régulièrement fermées par le Ministère en raison de locaux surchargés, insalubres ou dangereux. Les enseignants ne disposent pas toujours de contrats écrits, ne sont pas payés selon les barèmes officiels et ne sont pas déclarés dans le système de sécurité sociale. Ces raisons ne sont néanmoins pas citées parmi les motifs de fermeture (Lange *et al.*, 2021). En revanche, en Mauritanie, aucune réglementation n'oblige les écoles privées dépendant du Gouvernement à se soumettre aux inspections. Si ces écoles sont inspectées, aucune sanction fondée sur les résultats de l'inspection ne peut être administrée. Elles sont en outre aussi exemptes des sanctions fondées sur les résultats des examens (Banque mondiale, 2016).

En Afrique du Nord et en Asie de l'Ouest, des pays comme l'Algérie, la Libye et l'Irak exigent que les élèves des écoles non étatiques passent des examens d'enseignement secondaire au niveau étatique. C'est également le cas au Soudan, bien que le Gouvernement en exempte généralement les écoles internationales. Il arrive en effet que des examens supplémentaires soient nécessaires au regard du programme scolaire. Aux Émirats arabes unis, où les acteurs non étatiques occupent une place importante dans le secteur de l'éducation, le certificat de fin d'études secondaires des écoles privées non arabes équivaut au certificat national « conformément aux conditions spécifiées par le Ministère » (Cabinet des Émirats arabes unis, 2008).

Au Bhoutan, les écoles privées doivent évaluer et passer en revue leurs propres performances. La plupart des écoles sont de surcroît soumises à des évaluations annuelles du Ministère, et les élèves passent des examens nationaux. Si le Ministère est informé qu'une école privée ne s'est pas conformée à l'une des directives, il enquête sur les problèmes, donne à l'école un avertissement écrit en cas de non-conformité, et peut recommander la suspension ou le retrait de la licence ainsi que l'éventuelle fermeture de l'école.

La loi indienne de 2009 sur le droit à l'éducation stipule que les écoles ne peuvent être créées ou reconnues que si elles respectent les normes et les critères énoncés dans une annexe à la loi. Si la durée de la période de non-conformité d'une école excède trois ans, les autorités doivent lui enlever le statut d'école reconnue, après quoi les propriétaires sont passibles de fortes amendes si l'école reste en exercice. Dans l'État du Karnataka, le Ministre de l'éducation a menacé de fermer plus de 1 400 écoles privées non conformes à la loi (Deccan Chronicle, 2014). En 2016, 1 170 écoles privées ont été fermées dans l'État du Pendjab. La National Independent School Alliance, qui représente 55 400 écoles privées à travers l'Inde, a signalé que plus de 15 000 écoles ont reçu un préavis de fermeture pour non-conformité (Iyer et Counihan, 2018).

Aux Philippines, l'accréditation privée est en vigueur depuis les années 1970. Son but est de répondre aux préoccupations relatives à la réglementation gouvernementale. Dans le passé, le Gouvernement pouvait restreindre la création d'écoles privées de sorte à protéger les écoles publiques de la concurrence. Les écoles non étatiques reconnues peuvent volontairement déposer une demande d'accréditation – une forme de certification de qualité reconnue – sous l'égide de la Fédération des agences d'accréditation des Philippines. Si elle est accordée, elle peut augmenter l'autonomie de l'école, qui bénéficie alors d'un statut déréglementé (c'est-à-dire qu'elle n'est plus soumise aux évaluations périodiques) et d'une aide financière de l'État. Le degré d'autonomie des écoles privées, par rapport aux normes gouvernementales, dépend de leur niveau d'accréditation. Des problèmes de redevabilité subsistent toutefois entre la Fédération et le Ministère de l'éducation (Rossignoli, 2021).

Toutes les écoles non étatiques des Fidji font l'objet d'une évaluation externe conduite par des agents autorisés par le secrétaire permanent. Ces derniers peuvent entrer dans les établissements et les inspecter à tout moment avec ou sans préavis. La politique de 2014 relative au suivi et à l'inspection standard des écoles exige qu'elles soumettent aussi des bilans d'auto-évaluation au responsable de l'éducation du district, qui doit les vérifier au moins une fois tous les trois ans. Les écoles qui ne se conforment pas aux exigences à la suite d'un avertissement officiel peuvent voir leur certificat d'inscription annulé ou être contraintes de fermer leurs portes sur ordre du secrétaire permanent. En Géorgie, l'accréditation par le Centre national pour l'amélioration de la qualité de l'éducation est facultative, sauf pour les écoles qui souhaitent rejoindre le programme de bons d'études du Gouvernement. Les écoles autorisées et accréditées sont habilitées à délivrer des certificats.

Dans les écoles concessionnaires de Bogotá (la mise à l'essai des écoles à charte en Colombie), les contrats ne sont pas renouvelés si les écoles ne satisfont pas aux normes en matière de résultats d'apprentissage. Sur les 25 écoles à charte entrées en exercice en 2000 dans le cadre de contrats de 15 ans, trois d'entre elles n'ont pas pu renouveler leurs contrats au terme de l'évaluation du programme conduite par le Gouvernement en 2014 ; elles sont alors passées sous gestion publique directe (Edwards Jr et Termes, 2018). L'Autorité nationale de l'éducation de l'Équateur définit les normes de qualité de l'enseignement ainsi que les indicateurs requis pour conduire les évaluations de l'Institut national d'évaluation de l'éducation, pour examiner les résultats scolaires annexes des élèves, pour contrôler le suivi du programme national obligatoire ainsi que pour évaluer les performances des enseignants et des responsables. Au Pérou, bien que la supervision des écoles privées relève de la responsabilité de l'État, la décentralisation de l'éducation a depuis 2014 remis en question l'efficacité de la supervision des prestataires privés en raison du manque de capacités et de ressources des unités ministérielles locales (Balarin, 2015).

Malgré la pertinence de ces réglementations, les fermetures soudaines peuvent mettre en danger l'éducation de nombreux enfants, comme on l'a vu dans les pays où les difficultés financières causées par la pandémie de COVID-19 ont entraîné des fermetures d'établissements scolaires. Certains élèves ont abandonné leurs études et d'autres ont été transférés dans des établissements publics. Par conséquent, les recettes des établissements privés provenant des frais de scolarité ont baissé (Wodon, 2021b). Dans l'État indien du Pendjab, le Département de l'éducation a averti 38 écoles privées qui avaient – contrairement aux ordres – facturé des frais de scolarité pendant le confinement que leur licence leur serait retirée si elles ne les supprimaient pas (Sood et Prakash, 2020).

## IL ARRIVE QUE LES MÉCANISMES DE REDEVABILITÉ FONDÉS SUR LES EXAMENS ÉCHOUENT À ATTEINDRE LEURS OBJECTIFS

Le mécanisme de redevabilité que constituent les résultats aux examens permet de vérifier que les écoles non étatiques respectent les normes établies. Il souffre toutefois fréquemment de problèmes d'ordre conceptuel et pratique, et peu de systèmes sont en capacité de l'utiliser efficacement.

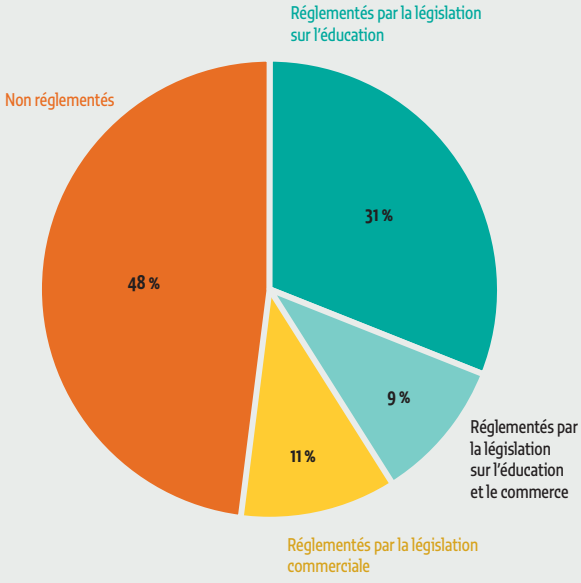
Au Burundi, toutes les écoles sont soumises aux inspections. Les élèves des écoles secondaires privées ont en outre le droit de passer des examens nationaux après la 6e et la 10e années. Les écoles privées dont le taux de réussite est inférieur à 30 % à la fin de chaque année scolaire courent le risque d'être fermées ; ainsi, en 2016/17, les écoles privées dont les résultats étaient inférieurs à 20 % ont été fermées (Agence Bujumbura News, 2017).

Au Chili, la loi de 2008 sur les subventions scolaires préférentielles a accordé un financement supplémentaire aux écoles qui acceptaient des élèves défavorisés. Elles ont pour ce faire augmenté la valeur du bon d'étude de celles qui adoptaient de strictes mesures de redevabilité basées sur le classement des écoles et le partage public des informations. Les écoles peu performantes perdent leur autonomie et doivent passer un contrat avec des services externes d'amélioration scolaire. Si elles n'accèdent pas au seuil supérieur de performance dans les trois ans, le Ministère peut demander aux familles d'envisager de scolariser leurs enfants ailleurs. Si la situation stagne pendant une quatrième année, le Ministère révoque la licence et retire le financement public (Elacqua *et al.*, 2018). Il est prouvé que ces dispositions, en particulier parmi les écoles peu performantes, ont entraîné l'adoption de pratiques stratégiques telles que l'enseignement spécifiquement en vue de préparer les élèves à passer les tests et l'affectation des meilleurs enseignants aux élèves qui devaient être évalués en externe (Elacqua *et al.*, 2019 ; Falabella, 2020).

Au Pakistan, afin de responsabiliser les écoles participantes, l'allocation de l'aide financière prévue dans le cadre du programme de la Fondation pour l'éducation du Pendjab (en anglais, *Punjab Education Foundation*) dépend des résultats de l'école au test annuel d'assurance qualité. Le financement est automatiquement interrompu si l'école échoue au test deux fois de suite (Afridi, 2018 ; Ansari, 2020 ; Barrera-Osorio et Raju, 2015). Cependant, dans la pratique, les pressions concurrentielles de ce modèle de financement basé sur les résultats aux tests se sont avérées aller à l'encontre de l'équité. Lors des entretiens, les prestataires ont déclaré avoir sélectionné les élèves exclusivement sur la base des aptitudes académiques déterminées lors de l'évaluation des dossiers d'admission dans le but d'obtenir de bons résultats

> “Au Burundi, les écoles privées dont les résultats aux examens nationaux étaient inférieurs à 20 % ont été fermées en 2016/17”

**FIGURE 3.9 :**
**Un pays sur deux ne réglemente pas les cours de soutien privés**
*Pourcentage de pays par répartition de la réglementation des cours de soutien privés, 2021*




*GEM StatLink* : https://bit.ly/GEM2021_fig3_9
*Source* : Analyse de l'équipe du *Rapport GEM* basée sur les profils nationaux PEER des acteurs non étatiques de l'éducation.

au test et de minimiser le risque de perdre le financement gouvernemental. Environ 90 % des prestataires interrogés ont désigné ce test comme l'un des principaux obstacles à l'accès des enfants non scolarisés à l'éducation (Afridi, 2018).

Les États américains de l'Indiana et de la Louisiane font partie des 23 États qui promeuvent le choix de l'école privée (Cunningham, 2014 ; Olneck-Brown, 2020). Dans le cadre de leurs programmes de bons d'études, les écoles doivent atteindre un score minimum à une évaluation de l'apprentissage des élèves pour pouvoir admettre de nouveaux élèves l'année suivante (Cunningham, 2014). Afin d'améliorer les performances au niveau du district, les écoles peu performantes sont régulièrement fermées : c'était le cas de 1 522 écoles dans 26 États entre 2006 et 2013, dont 318 étaient des écoles à charte et 1 204 des écoles publiques traditionnelles (Han *et al.*, 2020).

## LES RÉGLEMENTATIONS RELATIVES AU SOUTIEN SCOLAIRE PRIVÉ SONT GÉNÉRALEMENT INSUFFISANTES

Ces dernières années, le service auxiliaire que constituent les cours de soutien privés a connu une croissance exponentielle. Les services de tutorat peuvent contourner la réglementation. Dans de nombreux pays, les rôles et les responsabilités sont fragmentés et opaques. Certaines pratiques illégales sont en outre méconnues. L'analyse des profils nationaux réalisée dans le cadre de le présent *Rapport* a révélé que les cours privés de soutien scolaire ne sont pas réglementés dans 81 pays, soit 48 % des 169 pays à l'étude. Dans 53 pays, la réglementation s'inscrit dans le cadre de la législation sur l'éducation ; 16 d'entre eux l'incluent également dans la réglementation commerciale, tandis que 19 autres pays ne réglementent le soutien scolaire privé que dans le cadre des lois commerciales (**figure 3.9**). Dans l'ensemble, la réglementation du secteur est limitée (Zhang, 2020).

En Chine, plus de 75 % des élèves du primaire et du secondaire ont participé à des cours de soutien scolaire après l'école en 2016. En 2021, le Gouvernement a introduit une législation complète qui visait à limiter la croissance d'un secteur dont le chiffre d'affaires devait passer de 120 milliards de dollars É.-U. en 2019 à 155 milliards de dollars É.-U. en 2025 (Zhu et Yang, 2021). Cette nouvelle loi interdit la réalisation de bénéfices par les entreprises qui enseignent les programmes obligatoires tels que les mathématiques, les sciences et l'histoire, et empêche la délivrance de nouvelles licences (Bloomberg News, 2021). Les entreprises à but lucratif qui dispensent des cours de soutien scolaire doivent modifier leur structure et adopter le statut d'organisme à but non lucratif pour poursuivre leurs activités. Le Gouvernement a également créé un département exclusivement chargé de réglementer et de surveiller les entreprises chinoises dispensant des services de soutien scolaire privé. Juste avant l'entrée en vigueur de la loi, 15 entreprises, dont Zuoyebang et Tencent,

> « En Chine, une nouvelle loi interdit aux entreprises qui enseignent les programmes obligatoires, tels que les mathématiques, les sciences et l'histoire, de réaliser des bénéfices »

ont été condamnées à payer des amendes d'un montant total de 5,7 millions de dollars É.-U. après des allégations de fraude concernant les qualifications des enseignants et l'inflation des coûts (Clarke, 2021 ; France 24, 2021).

Au Danemark, les sociétés offrant des cours de soutien scolaire sont enregistrées en tant qu'entreprises auprès de l'autorité commerciale danoise. Un enregistrement supplémentaire est en outre requis pour les entreprises dont les activités concernent les enfants. En revanche, la Fédération de Russie exige que les établissements de soutien scolaire disposent d'une licence d'enseignement. Les lois sur l'éducation établissent une distinction entre les entrepreneurs individuels qui fournissent des services éducatifs directs et les entreprises dont le personnel exerce des activités éducatives. Ceux de la première catégorie (c'est-à-dire les professeurs particuliers) ne sont pas tenus d'obtenir une licence, mais doivent s'enregistrer auprès des autorités fiscales. La loi interdit aux personnes qui ne sont pas autorisées à enseigner, ou qui sont suspendues de l'enseignement, de dispenser des services éducatifs en tant qu'entrepreneurs individuels. En Ukraine, la loi établit les conditions d'exercice, de gestion et de fréquentation de l'enseignement extrascolaire, y compris les droits des citoyens à recevoir une telle éducation, les principes de base de la politique de l'État en la matière et la création de cadres réglementaires relatifs aux organisations dispensant des cours de soutien (profils de pays PEER).

De plus, les réglementations couvrent d'autres aspects du soutien scolaire. La République de Corée tient compte du nombre de personnes recevant des cours de soutien scolaire et n'exige l'enregistrement que pour les entreprises, et non pour les indépendants – bien que ces derniers doivent satisfaire à certaines exigences. D'autres réglementations portent sur les locaux au sein desquels les cours de soutien scolaire sont dispensés (par exemple, en Éthiopie, en Fédération de Russie et en Ouzbékistan) ou sur les horaires (par exemple, en Fédération de Russie et en République de Corée). Au Kazakhstan et en Ouzbékistan, les établissements de soutien scolaire sont tenus de constituer des organes collégiaux. Ces derniers rassemblent les tuteurs, qui s'entretiennent au sujet du perfectionnement professionnel ainsi que des programmes et de la pédagogie. Certaines réglementations prennent également en compte le contenu du programme d'enseignement dispensé (par exemple, au Kazakhstan et au Pakistan).

Les réglementations sur les qualifications des tuteurs sont moins courantes. L'analyse des profils de pays effectuée aux fins de le présent *Rapport* suggère qu'elles sont en vigueur dans 28 des 91 pays à l'étude. La Malaisie exige que les tuteurs soient titulaires d'un permis d'enseigner et que leurs responsables bénéficient d'au moins trois ans d'expérience dans l'enseignement ou d'au moins six mois d'expérience dans un domaine connexe. La République de Corée prévoit des exigences similaires. La Fédération de Russie et l'Ukraine exigent que les professeurs particuliers répondent à des normes spécifiques. Dans certains pays où le marché du soutien scolaire privé s'est développé, comme en Chine et en République de Corée, les gouvernements ont tenté de mettre en place des systèmes visant à contrôler et à garantir la qualité de l'enseignement, notamment au moyen de registres et de plateformes en ligne (Zhang, 2020). Le code de conduite de l'Australian Tutoring Association établit des lignes directrices sur les normes publicitaires, les qualifications, l'information des consommateurs, les politiques de remboursement et l'éthique commerciale (Australian Tutoring Association, 2021). La Japan Juku Association publie des normes volontaires ainsi que des lignes directrices sur la protection des enfants et des données à l'usage des entreprises de soutien scolaire (Bray et Kwo, 2014). Au Royaume-Uni, la Tutors' Association a été créée en 2013 dans le but de professionnaliser ce secteur en plein essor. Elle a entre autres rédigé un code de déontologie destiné aux tuteurs et un code de pratique destiné aux entreprises (Tutors' Association, 2021).

Pour tenter de répondre à la question controversée qui consiste à déterminer si les enseignants des écoles publiques en poste devraient être autorisés à donner des cours de soutien scolaire ou non, quatre approches visant à prévenir la corruption et les mauvaises pratiques pédagogiques dans les salles de classe ont été élaborées : l'interdiction, le découragement, la permission en cas d'approbation et le laisser-faire (Bray et Kwo, 2014 ; Zhang, 2020). En Ukraine, où les enseignants des écoles publiques n'ont pas l'interdiction formelle de donner des cours particuliers à leurs élèves (OCDE, 2017), 36 % des élèves ont déclaré avoir suivi des cours particuliers complémentaires privés avec leurs enseignants en 2016 (Civil Network Opora, 2016). À Maurice, malgré plusieurs tentatives pour y remédier, un rapport a qualifié le soutien scolaire privé de système éducatif parallèle en soulignant son « chiffre d'affaires de plusieurs milliards de roupies » (Think Mauritius, 2019, p. 42).

L'analyse des profils de pays PEER montre que 10 pays interdisent explicitement à tous les enseignants d'exercer en tant que professeurs particuliers ; 11 autres pays interdisent aux enseignants des écoles publiques de donner des cours particuliers et 10 pays interdisent également les enseignants, sans toutefois en désigner le type. En Inde, des mesures visant à interdire aux enseignants du Gouvernement de donner des cours de soutien scolaire privé ont été prises dès 1996. En 2015, la Haute Cour de l'État du Tripura a interdit à tous les enseignants des écoles dépendantes du Gouvernement et des écoles privées de donner des cours de soutien scolaire (Barman, 2020). La loi de 2012 sur l'éducation de la Fédération de Russie, modifiée en 2020, interdit aux enseignants de dispenser des services éducatifs rémunérés aux élèves de la même école « si cela entraîne un conflit d'intérêts », ce qui peut arriver lorsque le principal emploi des enseignants est affecté par leurs intérêts pécuniaires. Les enseignants peuvent donc dans certains cas donner des cours particuliers à leurs propres élèves en l'échange d'une rémunération.

## CONCLUSION

Pour garantir une éducation équitable, inclusive et de qualité, tous les acteurs doivent s'efforcer d'assumer ensemble leurs responsabilités. Si la redevabilité incombe d'abord aux gouvernements, il est important de reconnaître la multiplicité et l'interdépendance des acteurs de l'éducation.

Le partage des responsabilités dans le secteur de l'éducation varie considérablement d'un pays à l'autre. L'améliorer peut renforcer l'efficacité ainsi que l'équité des systèmes éducatifs. L'implication des acteurs non étatiques dans l'éducation présente des avantages, mais requiert une gouvernance ainsi que des cadres réglementaires stricts. Or, il arrive que certains domaines ne soient pas du tout réglementés. Dans d'autres, même lorsque des règles sont en vigueur, le gouvernement ne dispose pas des ressources financières et humaines suffisantes pour en garantir le respect. La corruption et les pots-de-vin se répandent alors, exposant les populations les plus vulnérables au risque de bénéficier de services éducatifs inabordables et de mauvaise qualité. Les processus d'enregistrement, parfois complexes, inabordables et longs peuvent entraver les processus d'octroi de licences ainsi que d'approbation et favoriser l'activité d'écoles non reconnues.

En définitive, l'atteinte d'objectifs éducatifs communs repose sur l'implication commune des différents acteurs ainsi que sur leur capacité à collaborer et communiquer. Les gouvernements doivent considérer le système éducatif comme une entité à part entière et veiller à ce que des normes soient fixées et appliquées dans les écoles étatiques et non étatiques, et que tous les acteurs de l'éducation soient tenus responsables de leurs activités et de leurs résultats. Certains cadres réglementaires promeuvent la conformité et comprennent des mécanismes de plainte et de recours efficaces ; ils peuvent et doivent être reproduits afin d'offrir les meilleures conditions d'apprentissage aux élèves.



Un garçon dit au revoir à ses parents en partant pour l'école (Indonésie).

CRÉDIT : Robbi Akbari Kamaruddin/Alamy Stock Photo



CHAPITRE

4

# Finances



# MESSAGES CLÉS

**Les gouvernements financent les acteurs non étatiques de diverses manières.**

- Les gouvernements, selon leur nature, soutiennent tous les prestataires non étatiques, une partie uniquement, ou aucun. Au Canada, le gouvernement couvre 30 % des dépenses des écoles privées, contre 94 % des dépenses des écoles publiques. La Suède couvre l'ensemble des dépenses des écoles privées et publiques.
- Les coûts subventionnés par les pays varient. Au Bangladesh, le Gouvernement prend en charge les salaires des enseignants des écoles secondaires non étatiques et des médersas, lesquelles concentrent au total 96 % des inscriptions. En Inde, 6 % des écoles primaires et secondaires sont « aidées par le Gouvernement » et reçoivent des subventions visant à payer les salaires des enseignants, mais seuls six États couvrent les dépenses au-delà du remboursement des frais de scolarité.
- Certains gouvernements taxent les écoles privées quand d'autres emploient des mécanismes de financement pour élargir les possibilités de scolarisation des élèves. Le Chili applique une politique de bons d'étude depuis 1981. En 2008, les écoles ont reçu un financement supplémentaire proportionnel à leur part d'élèves issus de groupes marginalisés. En 2015, le Chili a réglementé les processus d'admission et supprimé la facturation des frais dans les écoles subventionnées.

---

**Les ménages prennent en charge la majeure partie des dépenses d'éducation, en particulier dans les pays les plus pauvres.**

- On estime qu'un tiers des dépenses d'éducation des ménages dans les pays à revenu faible et intermédiaire provient des ménages dont les enfants sont scolarisés dans des écoles publiques. Dans 15 pays, 39 % des dépenses d'éducation des ménages dont les enfants fréquentent l'école publique sont consacrés à l'achat d'uniformes et de fournitures.
- Les dépenses d'éducation des ménages sont inégales : En Argentine, au Costa Rica, aux Philippines et en Zambie, les dépenses d'éducation sont quasiment nulles parmi les 20 % des ménages les plus pauvres, alors qu'elles oscillent entre 0,5 % et 1,7 % du PIB au sein des 20 % les plus riches.
- Des frais supplémentaires sont également facturés dans les écoles publiques des pays à revenu élevé. Selon l'étude PISA 2018, les écoles publiques ont prélevé des contributions financières obligatoires auprès des parents dans 7 pays sur 59, ainsi que des contributions financières volontaires dans 38 pays sur 59.
- Les dépenses des ménages en matière de soutien scolaire privé augmentent. Aux Pays-Bas, les dépenses des ménages en matière de soutien scolaire ont augmenté de 160 % entre 2005 et 2016. Au Myanmar, le soutien scolaire représentait 42 % des dépenses totales des ménages consacrées à l'éducation.

---

**Les prestataires privés misent généralement sur les dépenses directes des ménages.**

- La plupart des écoles secondaires privées tirent au moins 80 % de leurs revenus des frais de scolarité dans 28 des 51 systèmes éducatifs à revenu intermédiaire de la tranche supérieure et à revenu élevé.
- Les écoles privées, du fait de leur dépendance aux frais de scolarité, ont été mises en difficulté par la pandémie de COVID-19. Au Panama, jusqu'à 40 % des parents ne pouvaient pas payer leurs mensualités. En Équateur, les inscriptions dans les écoles publiques ont augmenté de 6,5 %, soit 120 000 élèves au début de l'année scolaire 2020.
- Environ une famille sur six épargne pour s'acquitter des frais de scolarité. En outre, environ 8 % des ménages doivent contracter un emprunt ; ce chiffre dépasse 30 % en Haïti, au Kenya, en Ouganda et aux Philippines.

---

**Bien que les donateurs accordent un rôle important au secteur privé au sein de leurs stratégies, ils font preuve de prudence à l'égard des fournisseurs à but lucratif.**

- Le Partenariat mondial pour l'éducation, la Société financière internationale et le Parlement européen ont récemment déclaré qu'ils ne soutiendraient pas les acteurs de l'éducation à but lucratif.
- La Banque mondiale et la Banque asiatique de développement soutiennent le financement mixte et les partenariats public-privé, dont les avantages dans le secteur de l'éducation n'ont toutefois pas encore été clairement établis.

Les gouvernements financent les prestataires non étatiques de façon directe et indirecte ..... 95
Les ménages sont confrontés à des choix difficiles et des charges considérables ..... 99
Les donateurs hésitent à apporter leur soutien aux prestataires de services éducatifs à but lucratif ..... 107
Le rôle des activités philanthropiques et des entreprises dans le secteur de l'éducation évolue .... 110
Conclusion ..... 113

De nombreux pays s'interrogent sur la nécessité de verser des fonds publics aux prestataires d'éducation non étatiques et se demandent si un tel financement est susceptible de compromettre l'équité dans l'éducation. La réalisation de l'objectif de développement durable 4 dépend du montant que les ménages allouent à l'éducation soit par leurs propres moyens, soit indirectement par le biais des impôts. L'influence des acteurs philanthropiques croît ; pour cette raison, leurs méthodes et motivations sont ici étudiées.

Ce chapitre analyse le rôle du gouvernement dans le financement des établissements d'enseignement privés par le biais de divers mécanismes, notamment les partenariats public-privé, ainsi que l'effet de la COVID-19 sur le financement de l'éducation non étatique. Il analyse les contributions des ménages et leurs conséquences sur l'inégalité. Enfin, il étudie le financement de l'offre non étatique par les donateurs et les philanthropes ainsi que les efforts déployés pour mobiliser des fonds privés.

## LES GOUVERNEMENTS FINANCENT LES PRESTATAIRES NON ÉTATIQUES DE FAÇON DIRECTE ET INDIRECTE

La question du financement des prestataires non étatiques du secteur de l'éducation n'est pas traitée de la même manière par tous les pays. Certains distinguent les écoles étatiques des écoles non étatiques dans leurs allocations financières, d'autres non. Certains subventionnent les écoles privées, d'autres non. Ils peuvent sous-traiter un aspect ou plus de la gestion de l'éducation. Certains financent les frais de scolarité des élèves dans les écoles publiques ou privées de leur choix, d'autres non (Patrinos *et al.*, 2009).

Les gouvernements financent généralement moins (ou moins souvent) les écoles à gestion privée que les écoles à gestion publique. En 2017, les pays de l'OCDE ont dépensé en moyenne 9 515 dollars É.-U. par élève dans les écoles primaires et secondaires publiques contre 6 064 dollars É.-U. dans les écoles privées. D'importantes variations existent toutefois : au Canada, le Gouvernement couvre 30 % des dépenses des écoles privées, mais 94 % des dépenses des écoles publiques, tandis que la Suède couvre l'intégralité des dépenses des écoles privées et publiques (OCDE, 2020a).

Dans 29 des 68 systèmes éducatifs ayant participé au Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) de 2018, aucun élève n'a fréquenté d'école privée financée à au moins 80 % par le Gouvernement. En Allemagne, aucun élève inscrit en école privée n'a fréquenté d'établissement dont le Gouvernement assurait au moins 80 % du financement, alors que c'était le cas pour 96 % des élèves inscrits dans le public. En Finlande, tous les élèves ont fréquenté des établissements publics ou privés financés à au moins 80 % par le Gouvernement (**figure 4.1**).

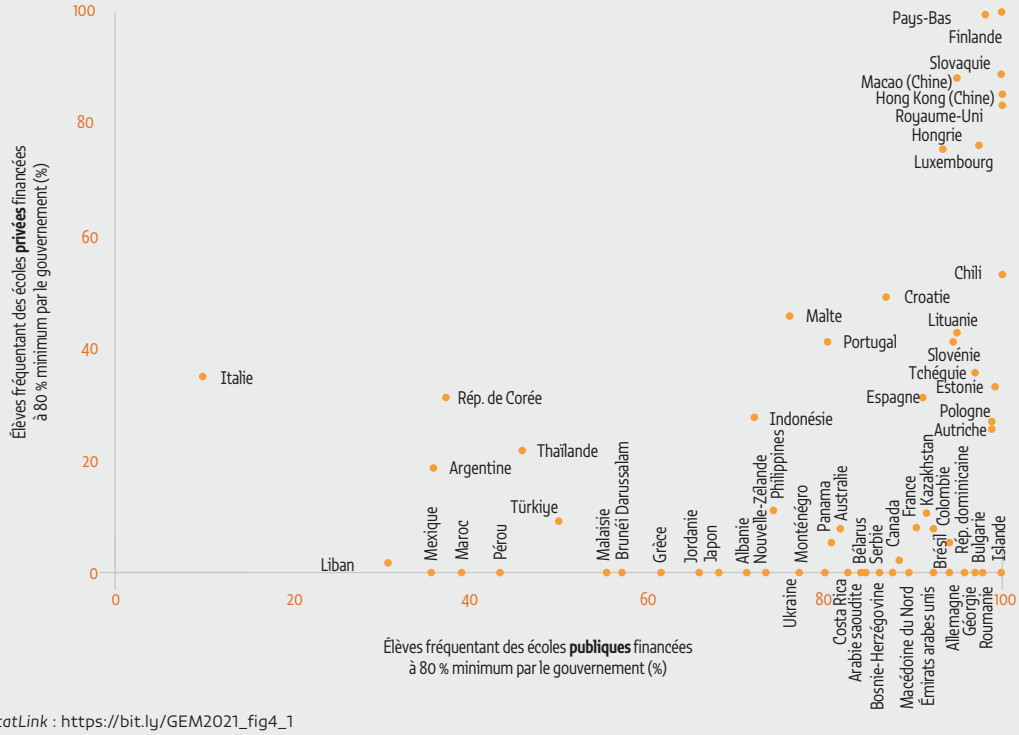
Parmi les systèmes éducatifs qui ont participé à plusieurs cycles de l'enquête PISA, seuls quelques-uns, dont ceux du Pérou, du Qatar et des Émirats arabes unis, ont constaté une hausse des taux d'inscription dans les écoles privées indépendantes, lesquelles sont financées à moins de 50 % par le Gouvernement. La part d'inscription dans les écoles privées dépendantes, lesquelles sont financées à moins de 50 % par le Gouvernement, a augmenté dans plus de pays. Au Chili, en Hongrie, en Suède et au Royaume-Uni, le nombre d'inscriptions a augmenté plus rapidement dans les écoles privées dépendantes de l'État que dans les écoles publiques. En Indonésie et en République de Corée, il a progressé plus rapidement que dans les écoles privées indépendantes (OCDE, 2020b) (**figure 4.2**).

> « Les gouvernements financent généralement moins (ou moins souvent) les écoles à gestion privée que les écoles à gestion publique »

**FIGURE 4.1 :**

**Peu de pays fournissent d'importants financements publics aux écoles à gestion privée**

*Pourcentage d'élèves fréquentant des écoles publiques ou privées financées à plus de 80 % par le gouvernement, 2018*




*GEM StatLink* : https://bit.ly/GEM2021_fig4_1

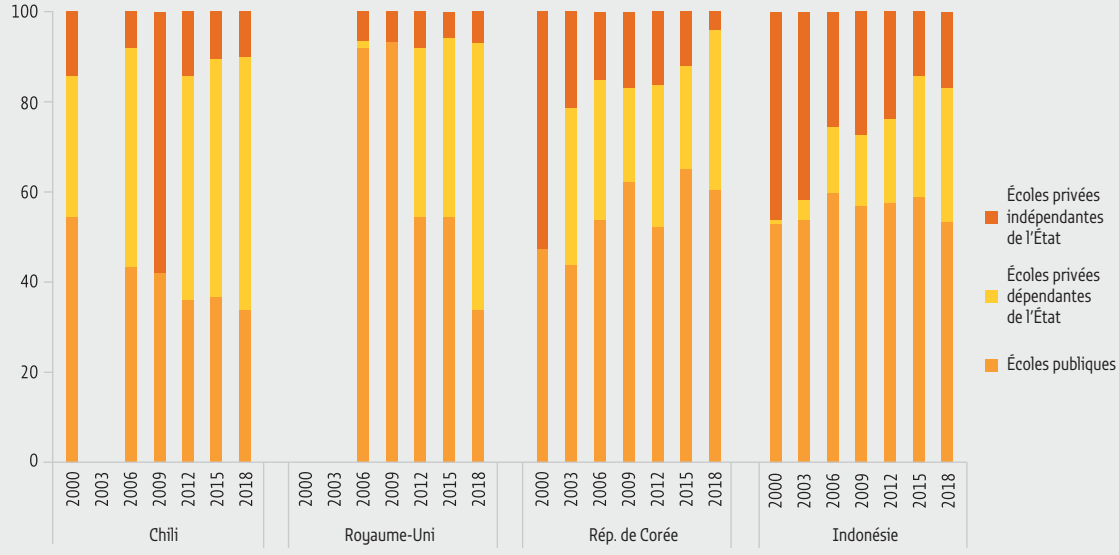
*Note* : Ces données proviennent des réponses fournies par les chefs d'établissement.

*Source* : Analyse de la base de données PISA 2018 réalisée par l'équipe du *Rapport GEM*.

**FIGURE 4.2 :**

**Le taux de scolarisation dans les écoles privées subventionnées par l'État a fortement augmenté dans certains pays**

*Taux de scolarisation dans les écoles publiques et privées indépendantes et dépendantes de l'État, échantillon de pays pour la période 2000-2018*




*Note* : Ces données proviennent des réponses fournies par les chefs d'établissement. Les écoles privées dépendantes de l'État sont financées à 50 % minimum par le gouvernement. Les écoles privées indépendantes de l'État sont financées à moins de 50 % par le gouvernement.

*GEM StatLink* : https://bit.ly/GEM2021_fig4_2

*Source* : Analyse de la base de données PISA réalisée par l'équipe du *Rapport GEM*.

**ENCADRÉ 4.1 :**

### Le Chili a progressivement modifié ses politiques de financement des écoles afin d'en améliorer l'équité

Le Chili a adopté une politique de bons d'étude universels en 1981. Le système de financement scolaire suivait chaque élève et versait le même montant de subvention par élève aux écoles privées dépendantes (53 % des élèves de l'enseignement de base en 2015) qu'aux écoles publiques administrées par les municipalités (39 %) (Santiago *et al.*, 2017). Cette politique a toutefois permis aux écoles privées dépendantes à but lucratif de facturer des frais complémentaires, ce qui a eu pour effet de creuser la ségrégation sociale et d'augmenter de façon excessive les profits générés. En 2013, on estime que 500 millions de dollars É.-U. de fonds publics destinés aux écoles à but lucratif ont été conservés par les propriétaires des écoles au lieu d'être réinvestis dans l'éducation (Stuardo et Cayuela, 2019).

En réponse aux pressions exercées par un important mouvement social depuis le milieu des années 2000, le Gouvernement a tenté d'y remédier. En 2008, le programme de subventions scolaires préférentielles a augmenté le montant des bons d'étude afin de tenir compte du coût supérieur de l'éducation des élèves issus de familles pauvres. Les écoles ont ainsi reçu des financements supplémentaires en fonction du nombre d'élèves marginalisés admis dans leurs classes. En 2015, afin de réduire la ségrégation sociale, une loi sur l'inclusion est venue réglementer les processus d'admission et de sélection. Cela a permis aux écoles bénéficiant de subventions publiques de ne plus facturer de frais. Les écoles à but lucratif ont ainsi été contraintes d'adopter le statut d'établissement à but non lucratif : une conversion entamée par 97 % d'entre elles en 2018 (Stuardo et Cayuela, 2019).

Certaines évaluations soulignent une progression de l'équité et de l'efficacité. Une analyse de la réforme de 2008 a mis en évidence l'amélioration des résultats aux examens des écoles publiques et des écoles privées non payantes (Murnane *et al.*, 2017). Une autre a révélé que la suppression des frais complémentaires et l'augmentation de la valeur des bons d'étude destinés aux élèves les plus pauvres, en améliorant l'accès de ces familles à des écoles auparavant inabordables financièrement, ont augmenté la concurrence dans les quartiers défavorisés (Neilson, 2013). Un audit a toutefois révélé que les écoles n'utilisaient pas leurs recettes pour effectuer les améliorations complémentaires autorisées ou accroître la qualité de l'enseignement des élèves défavorisés (Feigenberg *et al.*, 2019).

Enfin, pour un coût estimé à environ 1 % du produit intérieur brut (PIB), la politique enseignante nationale de 2016 a intégré l'ensemble des enseignants des écoles privées dépendantes de l'État dans le parcours professionnel des fonctionnaires. Les écoles privées ont été mises en difficulté par l'augmentation des niveaux de salaire minimum des enseignants (Mizala et Schneider, 2020).

Les gouvernements de nombreux pays à revenu moyen et élevé améliorent les possibilités de scolarisation par le biais de mécanismes de financement, plus particulièrement pour les élèves défavorisés. Un célèbre mécanisme de financement chilien a fait l'objet de réformes progressives au cours des 15 dernières années, en vue de remédier aux fortes inégalités et ségrégations induites par sa conception initiale (Santiago *et al.*, 2017) (**encadré 4.1**). Depuis 1947, le système argentin de financement public de l'enseignement privé apporte une aide financière aux écoles privées ouvertes aux ménages pauvres (Narodowski et Moschetti, 2015). À Buenos Aires, 50 % des élèves sont inscrits dans des écoles privées et 75 % d'entre eux fréquentent des écoles privées subventionnées. Ces écoles peuvent percevoir de 80 % à 100 % du coût des salaires des enseignants et des directeurs d'établissement, et certaines sont autorisées à facturer des frais mensuels peu élevés (Moschetti et Verger, 2020).

Aux Pays-Bas, la Constitution permet aux écoles publiques et privées de bénéficier d'un financement public d'un montant équivalent. Environ un tiers des élèves est scolarisé dans le public, et deux tiers dans le privé (écoles chrétiennes ou autres écoles privées dépendantes de l'État). Les niveaux de financement ne sont toutefois pas calculés en fonction du type d'école, mais du nombre d'élèves. Les écoles reçoivent des subventions globales consacrées aux frais de personnel et de fonctionnement, ainsi que des fonds supplémentaires pour les élèves issus de milieux socioéconomiques défavorisés et ayant des besoins éducatifs spéciaux (OCDE, 2016).

En Inde, un groupe restreint d'écoles privées reçoit des aides ainsi que des subventions de manière explicite ou implicite depuis les années 1970. La loi de 2009 sur le droit à l'éducation exige des écoles privées qu'elles réservent 25 % des places en première année aux enfants issus de familles aux revenus modestes ; en échange, le Gouvernement rembourse leurs frais de scolarité (Sarin *et al.*, 2015).

Certains programmes de partenariats public-privé visant à faire bénéficier l'enseignement privé de financements publics – tels que les écoles concessionnelles de Bogota, en Colombie, le programme de contrats de services éducatifs des Philippines et le programme d'enseignement secondaire universel de l'Ouganda – ont également eu pour objectif d'élargir l'accès des élèves les plus pauvres aux écoles privées (Aslam *et al.*, 2017).

## LES GOUVERNEMENTS NE FINANCENT QU'UNE PARTIE DES DÉPENSES SCOLAIRES NON ÉTATIQUES

Une étude menée par l'équipe du *Rapport GEM* montre que les écoles privées ne sont aidées ou subventionnées par le gouvernement, et que le paiement des salaires de leurs enseignants et/ou des composantes non salariales telles que les manuels et autres matériels d'apprentissage ne sont clairement définis que dans 84 % des pays.

Dans les pays où le secteur privé constitue le principal fournisseur d'éducation, les gouvernements s'acquittent généralement des salaires des enseignants – le plus important des coûts récurrents. Au Bangladesh, où les écoles secondaires publiques ne concentrent que 4 % des inscriptions, plus de 16 000 écoles secondaires non étatiques et 7 600 médersas reçoivent des versements mensuels visant à payer les salaires des enseignants. En outre, un programme en cours soutenu par la Banque mondiale a pour objectif de rationaliser et d'améliorer le cadre stratégique du mécanisme d'ordre de paiement mensuel afin de réduire le nombre d'élèves par enseignant. Ces progrès ont cependant été freinés par la pandémie de COVID-19 (Ministère de l'éducation du Bangladesh, 2018 ; Banque mondiale, 2020). Les coûts salariaux ne sont pas pris en charge par tous les pays. En Haïti, les organisations

non gouvernementales (ONG), les églises et les opérateurs à but lucratif gèrent plus de 85 % des écoles primaires (Banque mondiale, 2018). Le plan d'éducation pour la période 2017-2027 précise que des financements publics peuvent être accordés à des institutions non étatiques afin de subventionner les salaires des enseignants, en particulier dans les écoles privées où les frais de scolarité sont peu élevés.

L'accès à ces financements dépend notamment des performances, du statut d'enregistrement ainsi que du niveau de frais des écoles concernées (Ministère de l'éducation nationale et de la formation professionnelle d'Haïti, 2018). Toutefois, dans la pratique, le système n'a pas bénéficié d'un financement national adéquat et les fonds des donateurs ne peuvent pas être utilisés pour effectuer le paiement des salaires (Banque mondiale, 2018).

Dans d'autres pays, la part des établissements du secteur privé qui bénéficient d'une aide du gouvernement est beaucoup plus restreinte. En Inde, 6 % des écoles primaires et secondaires – mais jusqu'à 22 % dans l'État du Maharashtra, 28 % dans l'État du Meghalaya et 43 % dans l'État du Kerala – étaient classées comme « aidées par le Gouvernement » en 2019/20, c'est-à-dire qu'elles recevaient des subventions visant à payer les salaires des enseignants (Ministère indien de l'éducation, 2021). Les écoles aidées n'ont néanmoins pas bénéficié de subventions autres que salariales pendant une longue période, ce qui a remis en question leur viabilité financière (Dore, 2013). Elles ne sont en effet pas autorisées à augmenter leurs frais pour recouvrer leurs dépenses. Au-delà des frais de scolarité, seuls six États couvrent les dépenses annexes – notamment les manuels scolaires, la papeterie, les uniformes et le transport. Les délais de remboursement peuvent être longs : à Jaipur, au Rajasthan, le traitement des remboursements a pris six mois de retard (Sarin *et al.*, 2015).

La Côte d'Ivoire, qui subventionnait jusqu'alors les écoles privées, a commencé à la fin des années 1990 à verser des subventions en fonction des qualifications des enseignants, de la taille des classes, d'une fourchette de tarifs et des résultats aux examens (Sakellariou et Patrinos, 2009). Le nombre d'élèves inscrits en école secondaire subventionnée a quadruplé entre 2010/11 et 2017/18 (Education Partnerships Group, 2019). Ce programme n'avait toutefois pas pour but de rendre l'accès à l'éducation équitable ; l'augmentation en question a donc posé des problèmes d'ordre budgétaire. En outre, la médiocrité des installations de nombreuses écoles privées ainsi que les problèmes financiers relatifs au paiement tardif des subventions et les difficultés qu'elles rencontrent à augmenter leurs frais de scolarité à temps affectent le paiement opportun des salaires des enseignants (Koutou et Goi Bi, 2019).

Les gouvernements prennent rarement en charge les dépenses d'investissement des écoles non étatiques liées aux travaux de construction et de rénovation ou aux équipements. Dans 7 des 17 systèmes éducatifs de l'OCDE, les écoles à gestion privée ne peuvent pas prétendre au financement public en capital (OCDE, 2018c). L'admissibilité et le financement des 10 autres varient. En République tchèque, le financement en capital des écoles privées est laissé à la discrétion des autorités locales. Au Danemark, les autorités centrales versent une subvention d'équipement basée sur l'activité aux écoles privées. En Suède, les écoles privées dépendantes de l'État reçoivent un financement en capital similaire à celui des écoles publiques. La Communauté flamande de Belgique exige que les prestataires privés utilisent les installations subventionnées par l'État dans le cadre de leurs activités éducatives pendant au moins 30 ans. Ils peuvent ensuite choisir de vendre les bâtiments en question sans en restituer le capital au Gouvernement. Le sujet de la propriété des installations scolaires peut par conséquent s'avérer épineux (Nusche *et al.*, 2015 ; OCDE, 2017, 2018a).

En Indonésie, le Gouvernement central, les provinces et les districts financent l'éducation de base par le biais de quatre mécanismes : des investissements directs ponctuels en capital et le paiement continu des salaires ; des subventions aux services publics tels que l'électricité ; des subventions pour certains coûts opérationnels ; et des bourses d'études ou d'autres aides aux familles pauvres. Chacun de ces mécanismes verse des fonds aux écoles publiques. Néanmoins, les médersas et les pensionnats islamiques, nommés pesantren, qui concentrent 35 % de l'ensemble des écoles privées et relèvent de la compétence du Ministère des affaires religieuses, ne bénéficient que d'un accès partiel aux fonds des deux derniers mécanismes cités. Ils sont exclus des fonds au niveau des provinces et des districts. Ces derniers sont décentralisés par le Ministère de l'éducation, mais pas par le Ministère des affaires régionales. Conséquemment, les médersas et les pesantren collectent des fonds à titre privé et en répercutent les coûts sur les familles (Joshi, 2018).

Si certains pays promeuvent l'égalité d'accès à l'école, d'autres traitent les écoles privées comme des entreprises et les taxent en conséquence. Le Gouvernement ougandais a inclus un nouvel impôt sur les sociétés destiné aux écoles primaires et secondaires privées dans son budget 2014/15. Des entretiens et des groupes de discussion menés dans trois districts avec des propriétaires et d'autres parties prenantes laissent entendre que cet impôt a entraîné une augmentation des frais de scolarité (Kasozi-Mulindwa et Okware, 2019).

> “En Inde, 6 % des écoles primaires et secondaires, mais jusqu'à 43 % des écoles de l'État du Kerala, étaient considérées comme étant subventionnées par le Gouvernement au cours de la période 2019/20”

> L'Afghanistan, le Canada, l'Irlande, le Pakistan et le Panama ont exclu les écoles privées des fonds supplémentaires pour l'éducation fournis dans le cadre de la réponse à la COVID-19

## LE FINANCEMENT DES ÉCOLES PRIVÉES A ÉTÉ CONSIDÉRABLEMENT AFFECTÉ PAR LA COVID-19

La pandémie de COVID-19 a durement touché les écoles privées, en particulier celles qui dépendent des frais de scolarité. Une première synthèse des rapports des médias indique que les enseignants des écoles privées et les enseignants sous contrat ont perdu leur emploi ou subi des réductions de salaire dans au moins 25 pays, dont le Cameroun, le Mozambique, le Niger, le Viet Nam et la Zambie (Carvalho et Hares, 2020).

Au Nigéria, la plupart des 715 écoles privées peu coûteuses qui recevaient des fonds du programme Sustainable Education & Enterprise Development (SEED) n'ont pas perçu de frais de scolarité à compter de la fermeture des écoles. Dans l'impossibilité de payer leurs loyers, elles ont été menacées d'expulsion (Niazi et Doorly, 2020). En Éthiopie, au Ghana, au Mozambique, au Nigéria, en Ouganda, en République dominicaine, au Sénégal et en Zambie, 99 % des 657 écoles privées peu coûteuses ont signalé une baisse notable de leurs revenus, à savoir de 80 % en moyenne (Opportunity EduFinance, 2020).

Plusieurs pays ont essayé de faire en sorte que les enseignants des écoles privées et les enseignants contractuels continuent d'être payés. Le Nigéria a lancé un programme de relance proposant des prêts à faible taux d'intérêt afin de payer les enseignants des écoles privées. La Côte d'Ivoire a accepté de payer les salaires de plus de 10 000 enseignants contractuels qui ont manqué trois mois de travail (Carvalho et Hares, 2020). Au Ghana, les écoles privées ont reçu un soutien dans le cadre d'un programme général destiné aux petites et moyennes entreprises (Niazi et Doorly, 2020). Le Viet Nam a étendu ses programmes de transferts en espèces aux enseignants des écoles privées. Au Rwanda, les enseignants des écoles privées gagnant un salaire inférieur à un certain seuil ont été exemptés de l'impôt sur le revenu des particuliers (FMI, 2021). Le Haut-Commissariat des Nations Unies pour les réfugiés a veillé à ce que les enseignants du Burkina Faso, du Tchad, du Malawi et du Mozambique continuent de recevoir leur salaire pendant la période de fermeture des écoles (Carvalho et Hares, 2020). L'Association nationale des écoles privées du Ghana a plaidé avec succès pour l'inclusion des petites et moyennes entreprises dans les dispositifs d'aide. L'Association des écoles privées du Kenya a mis à disposition de l'ensemble des écoles privées une plateforme en ligne d'apprentissage à distance (Niazi et Doorly, 2020). Cependant, d'autres gouvernements comme ceux de l'Afghanistan, du Canada, de l'Irlande, du Pakistan et du Panama ont exclu les écoles privées des fonds supplémentaires pour l'éducation fournis dans le cadre de la réponse à la COVID-19 (Carvalho et Hares, 2020).

Certains gouvernements ont cherché la meilleure façon de gérer l'important transfert d'élèves des écoles privées vers les écoles publiques pendant la crise de la COVID-19. Au Pérou, une enquête menée auprès de 12 000 parents ayant demandé le transfert de leurs enfants vers des établissements publics a notamment révélé qu'ils jugeaient la qualité des services d'enseignement en ligne des établissements privés insuffisante. Le Ministère de l'éducation a ouvert plus de 100 000 places dans les établissements publics et estimé que plus de 19 millions de dollars É.-U. seraient nécessaires pour embaucher au moins 1 700 cadres, 1 500 enseignants, 2 000 assistants d'éducation et 900 employés administratifs. Il a également développé un algorithme, qui, selon les places disponibles, affecte les élèves à l'école publique la plus proche (Alvarez *et al.*, 2021).

## LES MÉNAGES SONT CONFRONTÉS À DES CHOIX DIFFICILES ET DES CHARGES CONSIDÉRABLES

Les ménages paient pour que leurs enfants bénéficient de la meilleure éducation possible ainsi que d'un avantage concurrentiel qui améliorera leurs chances dans la vie. L'ampleur des contributions financières directes des ménages dépend généralement de l'étendue des prestations de l'État, de son souci d'équité et de l'effet redistributif de la fiscalité. La répartition de la charge des ménages ainsi que les choix qui leur sont offerts ont une incidence sur l'ensemble du système éducatif. Les dépenses personnelles en matière d'éducation peuvent être motivées par la faiblesse des dépenses publiques, qui contraint les parents à financer l'éducation de leurs enfants, ou par la richesse, l'ambition ou la pression des pairs à faire bénéficier les enfants d'avantages concurrentiels.

> Les ménages sont responsables de 10 % du total des dépenses dans l'enseignement primaire et secondaire dans les pays à revenu élevé et de 23 % du total dans les pays à revenu faible et intermédiaire

L'analyse réalisée aux fins de ce présent *Rapport* montre que les ménages participent aux dépenses d'éducation à hauteur de 16 % dans les pays à revenu élevé et de 36 % dans les pays à revenu faible et intermédiaire. En pourcentage du PIB, ces dépenses s'élèvent à 1 % dans les pays à revenu élevé et à 2,3 % dans les pays à revenu faible et intermédiaire (voir **chapitre 21**). Dans l'enseignement primaire et secondaire, elles représentent 1,2 % du PIB en El Salvador, 1,5 % au Maroc, 1,8 % en Inde et 2,5 % au Ghana.

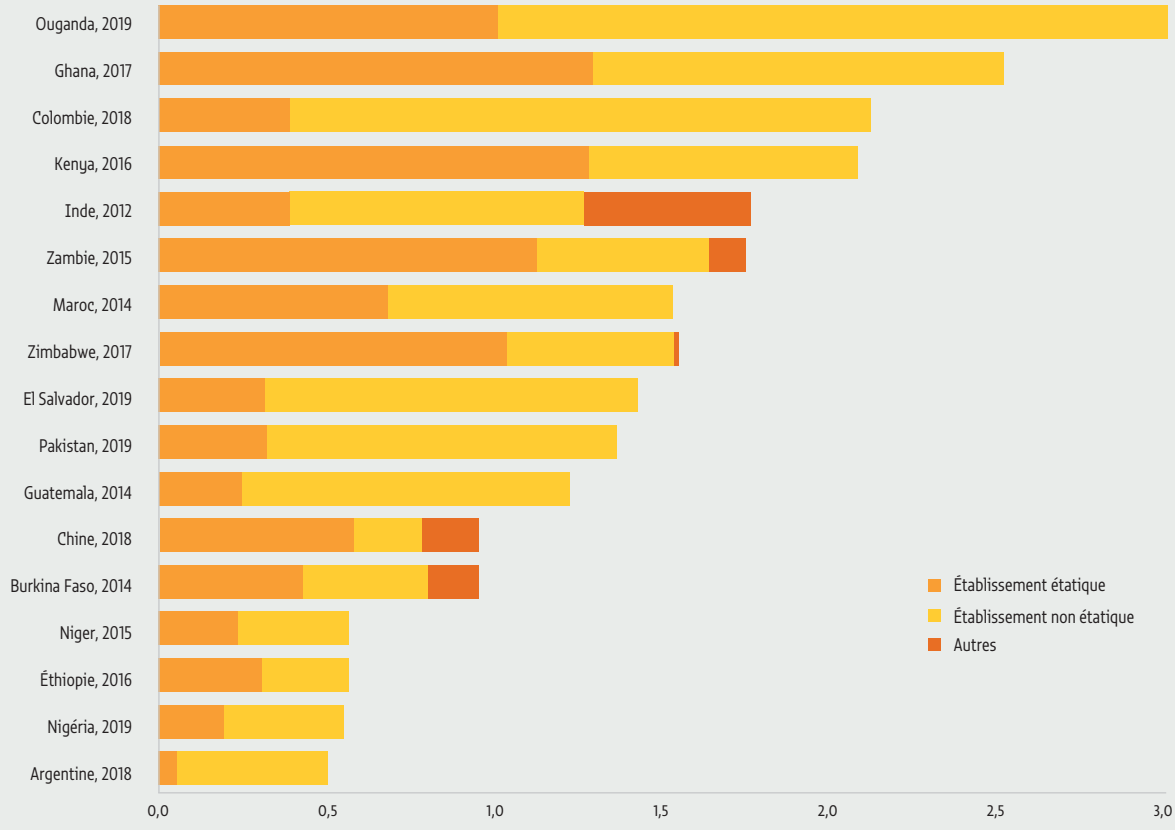
Cela pose quatre problèmes majeurs. Premièrement, toutes les dépenses ne proviennent pas des ménages ayant inscrit leurs enfants dans des écoles primaires et secondaires non étatiques. Environ un tiers des dépenses des ménages dans les pays à revenu faible et intermédiaire provient en effet des ménages dont les enfants sont scolarisés dans des écoles publiques.

Les ménages dont les enfants fréquentent des écoles privées représentent environ 80 % des dépenses au Guatemala et au Pakistan ; les ménages dont les enfants fréquentent des écoles publiques représentent environ 60 % des dépenses en Chine et au Kenya (**figure 4.3**).

Deuxièmement, les dépenses des ménages couvrent un large éventail de coûts : frais formels et informels, uniformes, manuels scolaires, papeterie, transport, cours complémentaires privés ou internat. Les enquêtes ne classent pas tous les éléments de comparaison de la même manière, ce qui a pour effet de compliquer l'analyse comparative. Certains de ces éléments occupent d'ailleurs une place plus importante dans certains pays et types d'écoles que d'autres. Par exemple, dans 15 pays à revenu faible et intermédiaire, 39 % des dépenses d'éducation des ménages ayant inscrit leurs enfants dans des écoles étatiques étaient consacrées aux uniformes et aux fournitures scolaires, contre 17 % pour les ménages ayant inscrit leurs enfants dans des écoles non étatiques (**figure 4.4**).

Troisièmement, la plupart des dépenses des ménages ayant inscrit leurs enfants dans des écoles non étatiques sont consacrées au paiement des frais de scolarité ; chez les ménages qui ont inscrit leurs enfants dans des écoles étatiques, les autres frais sont majoritaires. Dans un échantillon de 24 pays à revenu faible ou intermédiaire analysé aux fins de ce présent *Rapport*, le paiement des frais

**FIGURE 4.3 :**
**Les dépenses des ménages pour l'enseignement primaire et secondaire représentent plus de 1 % du PIB dans de nombreux pays à revenu faible ou intermédiaire**
*Dépenses des ménages pour l'enseignement primaire et secondaire en pourcentage du PIB, par type d'école, échantillon de pays, années 2010*




*GEM StatLink* : https://bit.ly/GEM2021_fig4_3
*Source* : Analyse des résultats du centre de recherche Institute for Health Metrics and Evaluation (2021) réalisée par l'équipe du *Rapport GEM*.

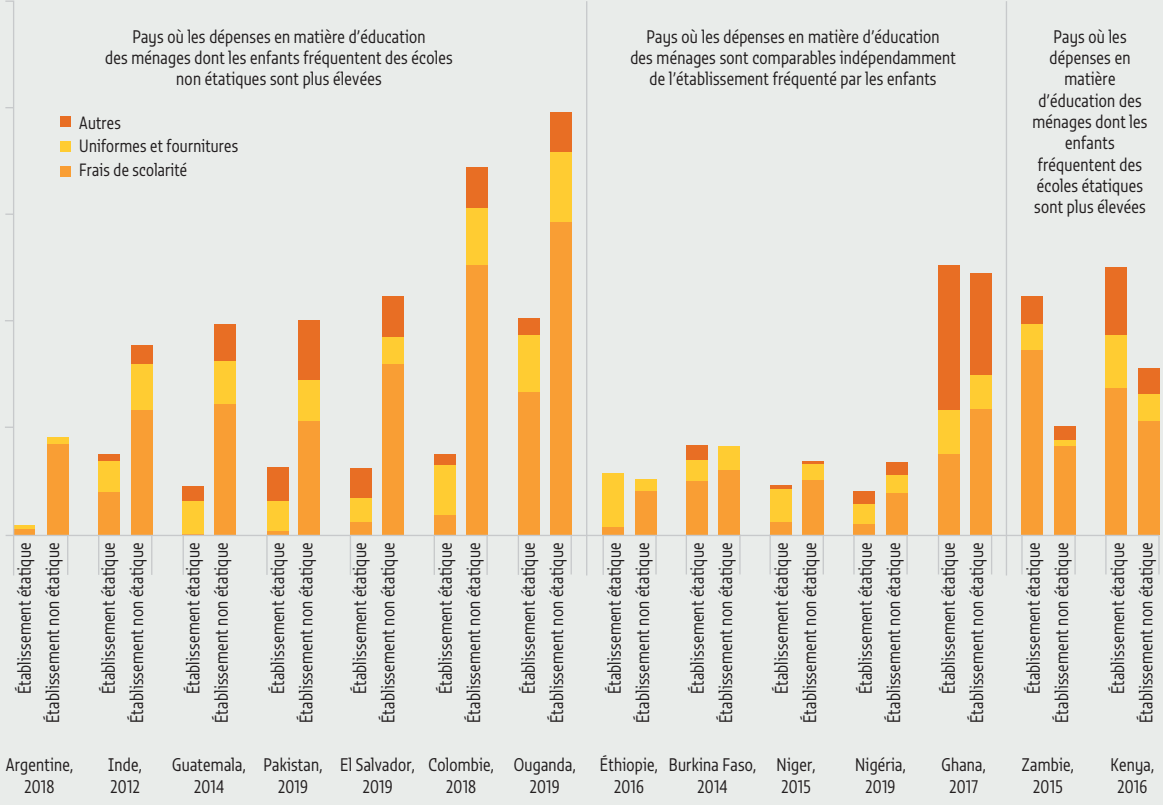
> Dans 24 pays à revenu faible ou intermédiaire, le paiement des frais scolaires a représenté 64 % des dépenses d'éducation des ménages

scolaires représentait 64 % des dépenses d'éducation des ménages : 45 % pour les inscriptions en écoles étatiques et 71 % en écoles non étatiques. Les frais de scolarité des écoles publiques étaient négligeables en Argentine, en Éthiopie et au Nigéria, mais importants au Kenya, en Ouganda et en Zambie.

Quatrièmement, les dépenses d'éducation des ménages sont inégales. Les ménages urbains ainsi que les ménages riches en partagent la majeure part. L'éducation privée est dispensée depuis plus longtemps dans les villes. Leurs plus fortes densités de population et demandes en matière d'éducation en sont les causes. Les dépenses des ménages en tant que part du PIB sont plus élevées dans les zones urbaines que dans les zones rurales. En outre, les prestataires non étatiques perçoivent une part importante des dépenses en matière d'enseignement primaire et secondaire dans les zones urbaines ; au Guatemala et au Pakistan par exemple, les dépenses des ménages des zones urbaines qui inscrivent leurs enfants en école privée sont cinq fois supérieures à celles des ménages qui les inscrivent en école publique (**figure 4.5a**).

En Argentine, au Costa Rica, aux Philippines et en Zambie, les dépenses d'éducation sont quasiment nulles parmi les 20 % des ménages les plus pauvres, alors qu'elles oscillent entre 0,5 % et 1,7 % du PIB au sein des 20 % les plus riches (**figure 4.5b**). Le genre n'est pas un facteur déterminant majeur du schéma de dépenses des ménages. Dans certains pays, les préjugés sexistes continuent toutefois d'y affecter les allocations (**encadré 4.2**). De nombreux ménages ont vu leurs capacités de paiement décroître pendant la pandémie de COVID-19.

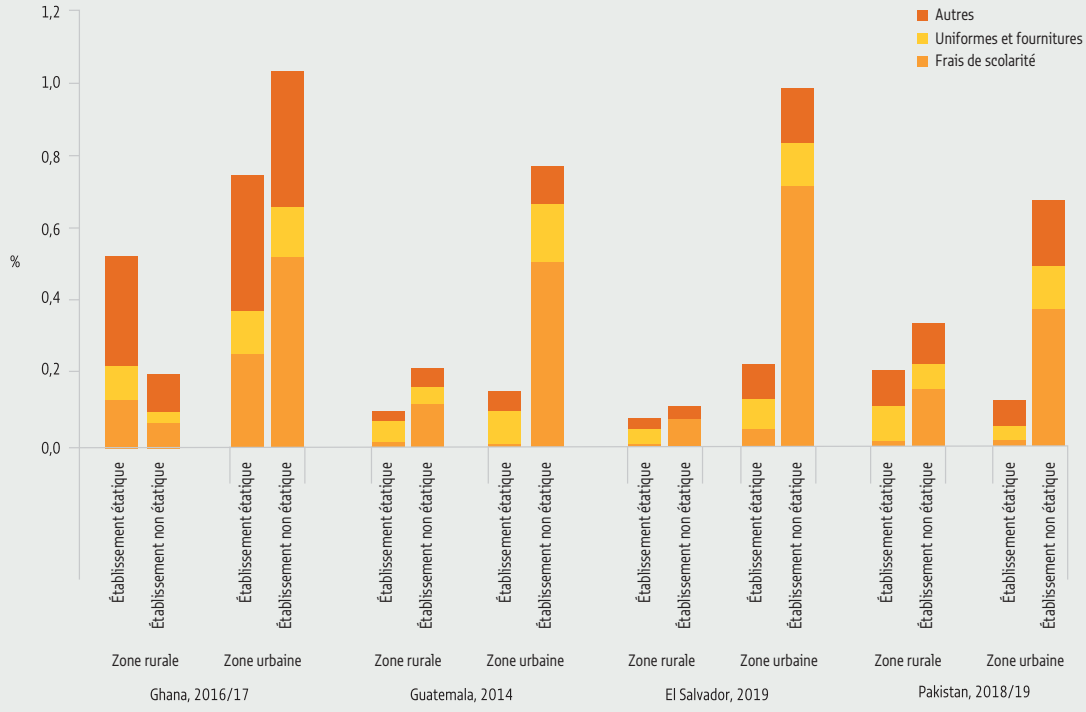
**FIGURE 4.4 :**
**Les frais de scolarité constituent le principal poste de dépenses des ménages dont les enfants fréquentent des écoles non étatiques. Pour les ménages dont les enfants fréquentent des écoles étatiques, le principal poste de dépenses est celui des frais annexes.**
*Dépenses des ménages dans l'enseignement primaire et secondaire en pourcentage du PIB, par type d'école et par poste de dépense, échantillon de pays, années 2010*




*GEM StatLink* : https://bit.ly/GEM2021_fig4_4
*Source* : Analyse des résultats du centre de recherche Institute for Health Metrics and Evaluation (2021) réalisée par l'équipe du *Rapport GEM*.

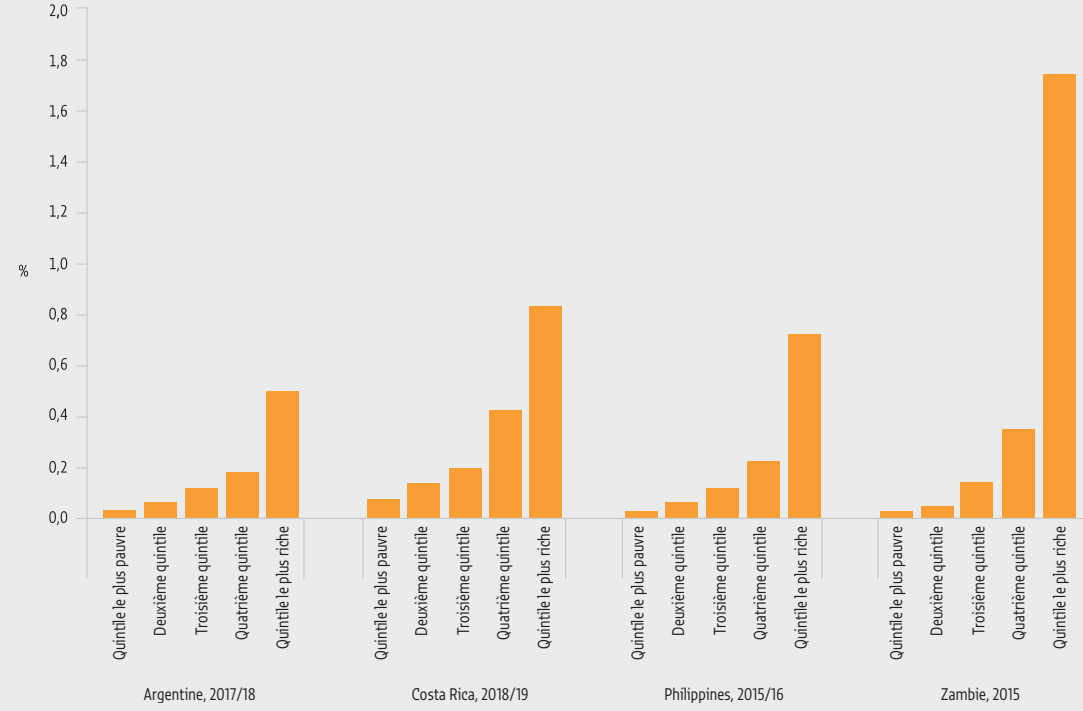
**FIGURE 4.5 :**
**Les ménages riches et urbains sont à l'origine de la majeure partie des dépenses en éducation des ménages**
*Dépenses des ménages dans l'enseignement primaire et secondaire en pourcentage du PIB, par caractéristique des ménages et type d'école, échantillon de pays, années 2010*

*a. Par lieu d'habitation des ménages et type d'école*




*GEM StatLink* : https://bit.ly/GEM2021_fig4_5a

*b. Par quintile de richesse des ménages*




*GEM StatLink* : https://bit.ly/GEM2021_fig4_5b
*Source* : Analyse des résultats du centre de recherche Institute for Health Metrics and Evaluation (2021) réalisée par l'équipe du *Rapport GEM*.

## ENCADRÉ 4.2 :

### Les écarts de dépenses d'éducation au sein des ménages rendent compte de l'évolution des normes et des opportunités liées au genre

Les dépenses d'éducation à la charge des ménages ne sont pas toujours réparties de manière égale entre les membres de la famille (UNESCO, 2020). Cette tendance n'est pas systématiquement défavorable aux filles ou aux garçons. Elle dépend des attentes en matière d'emploi et de revenus, ainsi que de facteurs tels que la nécessité de prodiguer des soins aux personnes âgées au sein de la famille (Rodríguez Takeuchi, 2020). En Amérique latine et dans les Caraïbes, où le niveau d'éducation des garçons est inférieur à celui des filles, les dépenses des ménages destinées à l'enseignement secondaire des garçons sont moins élevées (Acerenza et Gandelman, 2019). Cependant, dans les pays où les normes de genre sont discriminatoires à l'égard des filles, les familles préfèrent envoyer leurs fils, et non leurs filles, en école privée. Une étude des effets de la privatisation des écoles sur l'accès à l'éducation des filles menée entre 2010 et 2015 au Libéria, au Malawi, au Mozambique, au Népal et en République-Unie de Tanzanie a révélé que les parents privilégiaient l'éducation des garçons lorsque l'enseignement n'était pas gratuit (Iversen et Begue, 2017).

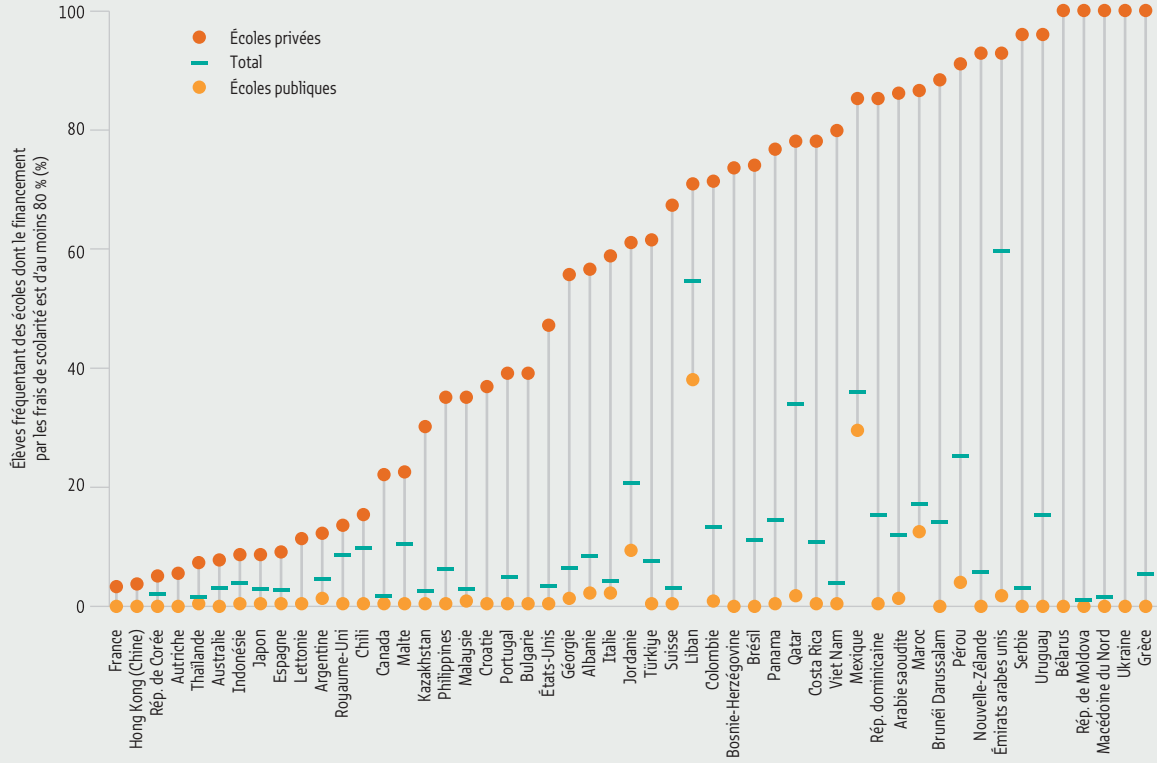
En Inde, des études longitudinales suggèrent que les écarts de dépenses en éducation entre les genres au sein des ménages ont progressivement évolué. Les décisions des ménages privilégiant les garçons ont évolué entre 1995 et 2014. Auparavant, les garçons étaient ceux qui étaient choisis pour aller à l'école ; maintenant, ils sont choisis pour être inscrits en école privée, et les parents déterminent également le montant à consacrer à leur éducation. Ces prises de décisions, qui concernaient initialement l'enseignement primaire, concernent désormais l'enseignement secondaire (Datta et Kingdon, 2019). En Indonésie, les filles sont plus souvent inscrites dans les médersas et les garçons dans les écoles secondaires privées. Cette décision s'explique par le coût inférieur des médersas ainsi que par les préférences culturelles (Asadullah, 2018).

Il existe aussi des écarts entre les genres dans les dépenses consacrées aux cours de soutien privés. En Inde, la probabilité que les filles bénéficient de cours de soutien privé est inférieure de deux points de pourcentage à celle des garçons dans le primaire et le premier cycle du secondaire, et inférieure de quatre points de pourcentage dans le deuxième cycle du secondaire (Azam, 2016). En République de Corée, les écarts entre les genres se sont réduits. L'écart dans les dépenses d'éducation non scolaire pour les différentes matières est passé de 10 dollars É.-U. par mois en 2007 à 1 dollar É.-U. par mois en 2012 en faveur des fils aînés, puis a augmenté jusqu'à atteindre 6 dollars É.-U. en faveur des filles en 2016 (Choi et Hwang, 2020).

## FIGURE 4.6 :

**Dans la plupart des pays, le financement des écoles privées dépend principalement des frais de scolarité**

*Pourcentage d'élèves qui fréquentent des établissements d'enseignement secondaire financés à 80 % ou plus par les frais de scolarité, par type d'établissement, 2018*



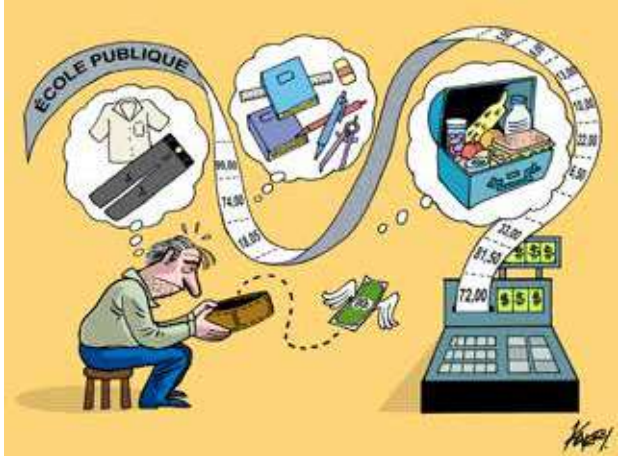

*GEM StatLink* : https://bit.ly/GEM2021_fig4_6
*Source* : Analyse de la base de données PISA 2018 réalisée par l'équipe du *Rapport GEM*.

## L'ENSEIGNEMENT PUBLIC EST SOUVENT PAYANT

Bien que les gouvernements soient censés couvrir l'intégralité des coûts de fonctionnement des écoles publiques, certaines d'entre elles dépendent au moins partiellement des frais de scolarité. En 2018, 38 % des élèves de l'enseignement secondaire supérieur public du Liban fréquentaient des écoles dont au moins 80 % des fonds provenaient des frais de scolarité ; au Mexique, cette part était de 29 %. Environ 1 élève sur 10 en Jordanie et au Maroc fréquente de telles écoles (**figure 4.6**). Même les écoles entièrement financées par le gouvernement ne sont généralement pas gratuites pour les parents. Le paiement obligatoire des manuels et uniformes scolaires est bien documenté.

Les pays à revenu faible ne disposent pas des fonds nécessaires pour assurer la gratuité de l'enseignement public. En Ouganda, bien que cela soit interdit par la loi, les ménages paient régulièrement des frais d'utilisation informels en espèces. La part des écoles publiques rurales qui perçoivent des droits d'inscription est passée de 40 % en 2005/06 à 80 % en 2011/12. Les frais sont susceptibles d'être plus élevés lorsque plusieurs écoles privées se font concurrence au sein d'une même communauté. Un rapprochement a été effectué entre les importants frais informels constatés dans les écoles publiques (correspondant à 4 % des dépenses de consommation totales des ménages) et la diminution de 13 % de la fréquentation scolaire chez les enfants des ménages pauvres. En revanche, aucune diminution de la sorte n'a été perçue chez les enfants des ménages non touchés par la pauvreté (Sakaue, 2018). Dans les zones rurales de la République-Unie de Tanzanie, malgré la politique publique d'éducation gratuite en vigueur, plus des trois quarts des familles considèrent les contributions à l'école primaire comme obligatoires et précisent qu'un retard de versement des cotisations peut être pénalisant pour les enfants, voire entraîner leur renvoi (Lindsjö, 2018).

La suppression des frais d'utilisation informels peut présenter des avantages considérables. En Gambie, un programme de bourses d'études qui couvre les frais informels relatifs aux uniformes, aux livres et autres fournitures, en complément d'une politique visant à supprimer les frais de scolarité formels des filles, a augmenté leur scolarisation de 13 % ; la part de filles qui ont passé leur examen de fin de premier cycle du secondaire a quant à elle bondi de 11 % (Giordono et Pugatch, 2015).




Dans les pays à revenu élevé, les écoles publiques facturent souvent des frais supplémentaires. L'étude PISA 2018 a mis en évidence que les écoles publiques ont prélevé des contributions financières obligatoires auprès des parents dans 7 pays sur 59 ainsi que des contributions volontaires dans 38 pays sur 59 (OCDE, 2019c). En Australie, les fortes dépenses des parents ont pour effet d'exacerber les inégalités entre les écoles (Thompson *et al.*, 2019). À Melbourne, les conseils scolaires peuvent demander aux parents de s'acquitter de trois types de paiements supplémentaires : des paiements essentiels à l'apprentissage des élèves, des paiements facultatifs et des contributions volontaires (Hedges *et al.*, 2020). Entre 2013 et 2016, la contribution moyenne des parents dans les écoles publiques de Melbourne était supérieure à 700 dollars É.-U. Les dépenses engagées par les parents dans les écoles des zones aisées étaient quant à elles plus de trois fois plus importantes que dans les écoles des zones les plus pauvres (Rowe et Perry, 2020). Une enquête menée auprès de directeurs d'écoles au Royaume-Uni a révélé que 18 % des établissements ont demandé aux parents de verser des contributions volontaires aux activités générales. Ces contributions parentales sont devenues nécessaires en raison d'importantes réductions budgétaires (Coughlan, 2017). Aux États-Unis, les recettes des associations de parents d'élèves ont triplé entre le milieu des années 1990 et 2010 pour atteindre plus de 425 millions de dollars É.-U. Cette augmentation a eu pour conséquence d'aggraver les inégalités entre les écoles (Brown *et al.*, 2017).

## POUR DE NOMBREUX MÉNAGES, LES COURS DE SOUTIEN PRIVÉS REPRÉSENTENT UNE DÉPENSE IMPORTANTE

L'analyse effectuée jusqu'à présent montre que les frais scolaires et autres paiements versés aux écoles ne représentent qu'une partie des dépenses totales des ménages. Cette part est toutefois majoritaire chez les ménages qui inscrivent leurs enfants en école privée.

Dans certains pays, les frais additionnels des cours de soutien privés constituent les plus importantes dépenses d'éducation des ménages. Au Bangladesh, la part des ménages urbains payant des cours privés est passée de 48 % en 2000 à 67 % en 2010, tandis que celle des ménages ruraux a doublé, passant de 27 % à 54 % ; pour le quartile le plus pauvre, elle a quadruplé, passant de 10 % à 40 %. Globalement, les dépenses moyennes ont augmenté de 80 % en termes réels (Pallegedara et Mottaleb, 2018).

En Chine, les ménages – 17 % dans les zones rurales et 42 % dans les zones urbaines – ont alloué environ un tiers de leurs dépenses éducatives totales à des coûts extrascolaires en 2017. L'industrie du soutien scolaire

> « Aux Pays-Bas, les dépenses des ménages en cours particuliers complémentaires privés ont augmenté de 160 % entre 2005 et 2016 »

privé a coûté 70 milliards de dollars É.-U. aux familles (Wei Yi, 2018). Parmi les élèves de dernière année du premier cycle de l'enseignement secondaire de quatre régions riches ayant participé à l'enquête PISA 2015, 64 % ont suivi des cours particuliers complémentaires (Liao et Huang, 2018). En Égypte, en pourcentage des dépenses moyennes par habitant, parmi les élèves de l'enseignement secondaire général, les ménages du quintile le plus riche ont dépensé 51 % pour des cours particuliers et ceux du quintile le plus pauvre ont dépensé 29 % (Sieverding *et al.*, 2019). Aux Pays-Bas, les dépenses des ménages en cours particuliers complémentaires privés ont augmenté de 160 % entre 2005 et 2016 (Elffers et Jansen, 2019).

Au Myanmar, le soutien scolaire représentait 42 % des dépenses totales des ménages consacrées à l'éducation en 2009/10 : 58 % des élèves de 9e année et 79 % des élèves de 11e année estiment que le soutien scolaire privé constitue une charge financière modérée ou lourde (Bray *et al.*, 2020). Au Sri Lanka, le soutien scolaire privé représentait la moitié des dépenses d'éducation des ménages en 2012/13 ; les ménages ruraux, tamouls et musulmans, ainsi que ceux dont le chef est moins instruit, sont moins susceptibles d'investir dans ce type d'enseignement (Pallegedara et Kumara, 2020).

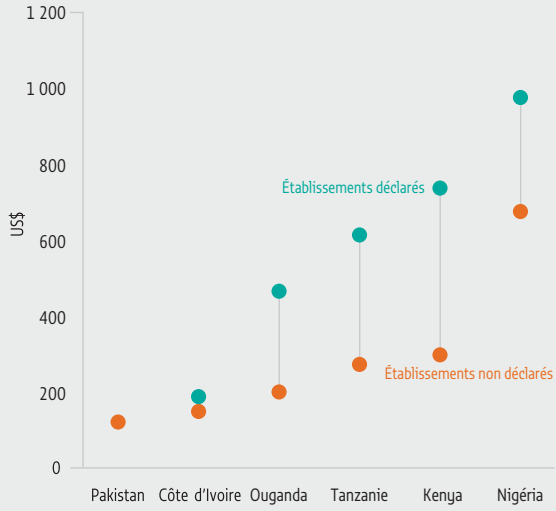
## LES PRESTATAIRES PRIVÉS MISENT SUR LES DÉPENSES DIRECTES DES MÉNAGES

Les prestataires privés dépendent en majeure partie des dépenses directes des ménages. Les données de l'enquête PISA 2018 montrent que la majorité des établissements secondaires privés tirent au moins 80 % de leurs revenus des frais de scolarité dans 28 des 51 systèmes éducatifs étudiés. Dans une région donnée, de fortes disparités distinguent les pays qui choisissent de soutenir les écoles privées de ceux qui s'en abstiennent (par exemple, l'Argentine par rapport à l'Uruguay, l'Australie par rapport à la Nouvelle-Zélande, la Lettonie par rapport au Bélarus) (**figure 4.6**).

À Dubaï, aux Émirats arabes unis, le Gouvernement ne fournit un enseignement public gratuit qu'aux citoyens – c'est-à-dire à environ 10 % de la population (Winchip, 2020). L'éducation de la population immigrée est assurée par un secteur privé à but lucratif très stratifié (Kippels et Ridge, 2019) : le tarif moyen des écoles classées « exceptionnelles » est d'environ 13 000 dollars É.-U., un montant plus de trois fois supérieur à celui des écoles classées comme « acceptables » et plus de cinq fois supérieur à celui des écoles classées comme « insatisfaisantes » (Azzam, 2017). Dans une enquête menée auprès de 3 000 ménages, 64 % d'entre eux ont déclaré ne recevoir aucune aide financière de leur employeur pour le paiement des frais d'éducation (Rizvi, 2019).

Dans les pays pauvres, en raison de l'accès insuffisant aux écoles publiques, des écoles privées destinées aux ménages à faibles revenus ont vu le jour, le plus souvent dans les bidonvilles. Les analyses du comportement des parents montrent qu'ils sont contraints de sacrifier certaines dépenses essentielles pour inscrire leurs enfants en école privée. À Lagos, au Nigéria, les parents pauvres, contrairement à leurs pairs plus riches, ne peuvent plus payer leurs frais médicaux une fois qu'ils se sont acquittés des dépenses scolaires (Härmä et Siddhu, 2017). L'analyse de 47 écoles à Nairobi, au Kenya, a révélé que la charge financière supportée par les ménages pour que leurs enfants fréquentent des écoles privées à faible coût était trop élevée pour justifier l'amélioration marginale qui en résultait en anglais, en kiswahili ou en mathématiques (Zuilkowski *et al.*, 2020). Les parents les plus pauvres du Kenya et d'autres pays à revenu faible ou intermédiaire de la tranche inférieure doivent souvent inscrire leurs enfants dans des écoles non déclarées et moins chères, lesquelles sont susceptibles de disposer d'installations médiocres et de proposer un enseignement de moindre qualité (**figure 4.7**).

**FIGURE 4.7 :**
**Les écoles non déclarées sont généralement moins coûteuses que les écoles privées à faible coût officielles**
*Frais annuels moyens des écoles privées peu coûteuses, échantillon de pays, 2016-2020*

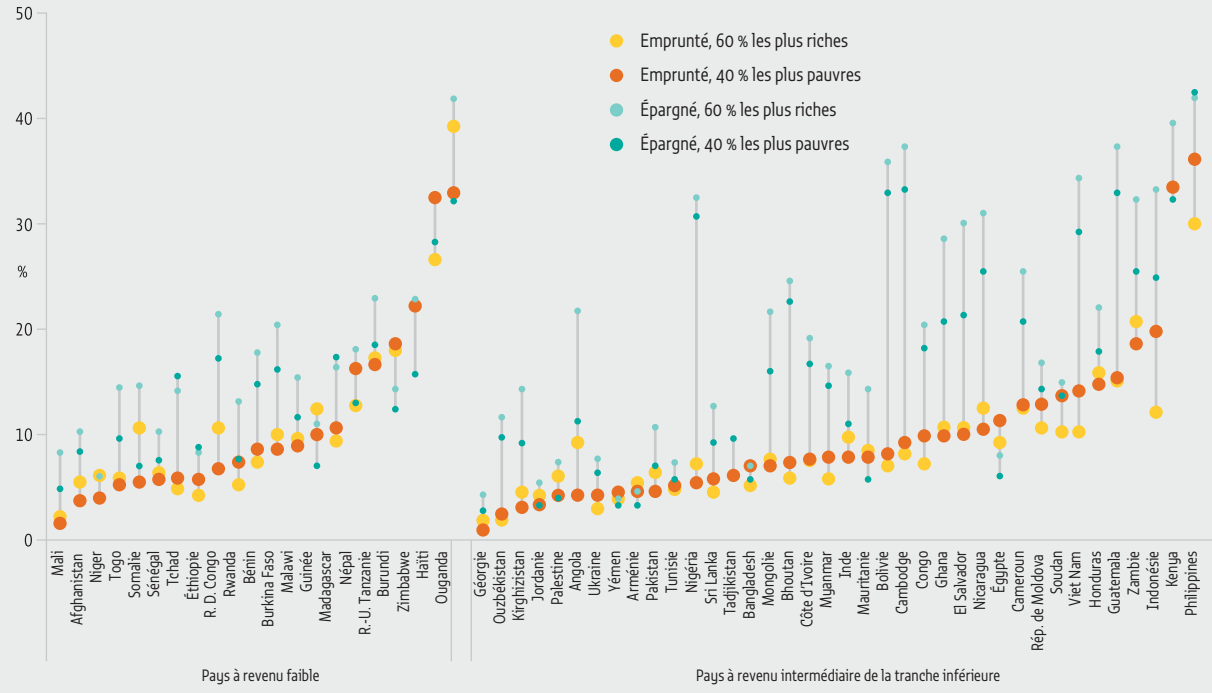



*Notes* : Cet échantillon comprend 1 130 écoles, dont 55 % étaient enregistrées. Les frais ont été convertis en dollars des États-Unis constants de 2020.
*GEM StatLink* : https://bit.ly/GEM2021_fig4_7
*Source* : Acholla (2021), selon les données recueillies par des chercheurs indépendants, Opportunity International et CapitalPlus Exchange.

Pour couvrir leurs dépenses, les parents pauvres ont recours à diverses stratégies. Certains négocient des réductions en fonction du nombre d'enfants qu'ils scolarisent. D'autres n'ont d'argent que pour payer l'inscription et ne peuvent se procurer les uniformes, manuels et autres matériels scolaires. Certains contractent une dette envers l'école et la remboursent par petits versements. En Inde et au Nigéria, les propriétaires d'école se prémunissent contre les paiements imprévisibles (Härmä, 2020).

> « Environ une famille sur six économise pour payer les frais de scolarité de ses enfants »

**FIGURE 4.8 :**
**Environ 16 % des ménages épargnent et 8 % empruntent pour s'acquitter des frais de scolarité de leurs enfants dans les pays pauvres**
*Pourcentage des ménages qui ont épargné ou emprunté pour s'acquitter des frais de scolarité, pays à revenu faible et intermédiaire de la tranche inférieure, 2014*




*GEM StatLink* : https://bit.ly/GEM2021_fig4_8
*Source* : Analyse de la base de données compilées par Demirgüç-Kunt *et al.* (2014), réalisée par l'équipe du *Rapport GEM*.

Environ une famille sur six économise pour payer les frais de scolarité de ses enfants. L'analyse de la base de données Global Findex 2014 effectuée dans le cadre de ce présent *Rapport* a révélé qu'environ 8 % des ménages empruntent également – de 6 % dans les pays à revenu élevé à 12 % dans les pays à revenu faible. Une part similaire des 40 % des ménages les plus pauvres et des 60 % les plus riches emprunte pour payer ses frais de scolarité dans les pays à revenu faible et intermédiaire de la tranche inférieure. Les ménages les plus riches sont néanmoins légèrement plus nombreux à parvenir à épargner. Ce pourcentage atteint au moins 30 % en Haïti, au Kenya, en Ouganda et aux Philippines (**figure 4.8**).

Les comptes d'épargne, la numérisation des paiements et les plateformes innovantes visent à aider les familles à s'acquitter des frais de scolarité (Braniff, 2016 ; Mbole et Kimathi, 2019). En Ouganda, ReadyPay, un produit de prêt, permet aux ménages qui ont remboursé un prêt contracté pour acheter un système solaire domestique d'utiliser la valeur nette comme garantie pour les prêts destinés à payer les frais scolaires. Les familles qui n'ont habituellement pas accès au crédit peuvent ainsi effectuer des dépenses en matière d'éducation (Mattern et Garcia, 2021). Une nouvelle gamme de fournisseurs de services financiers adresse notamment ses services aux propriétaires d'écoles privées peu coûteuses (**encadré 4.3**). Ces solutions lissent les dépenses des ménages afin qu'ils soient en mesure de

**ENCADRÉ 4.3 :**

### Des prestataires de services financiers proposent désormais leur aide aux écoles privées à faible coût

Les écoles privées peuvent réunir des fonds dans les pays dotés d'un système financier avancé, mais dans d'autres, le manque d'accès au capital constitue parfois un sérieux défi, en particulier pour les écoles privées à faible coût. C'est la raison pour laquelle de nouveaux prestataires de services financiers, le plus souvent axés sur la religion, la charité ou l'équité, ont fait leur apparition. Edify et Opportunity International, les plus grands fournisseurs de soutien à l'éducation, prêtent des fonds à des écoles privées à faible coût à propriétaire unique dans 15 pays. Ils y financent la technologie, l'amélioration et le développement des infrastructures, et fournissent des fonds de roulement.

Outre le financement qu'elles offrent, ces institutions, ainsi que d'autres comme le Center for Indonesian Policy Studies, la Kashf Microfinance Bank au Pakistan et SEED au Nigéria, contribuent au renforcement des capacités des propriétaires en matière de planification de l'amélioration des écoles et de gestion des affaires. Afin de tenir compte de la diversité des prestataires, le programme SEED les classe en trois catégories : aspirants, émergents ou prospères. Cette classification permet de proposer des programmes de transformation des écoles qui comprennent une formation, un accompagnement, un financement et des partenariats adaptés (Acholla, 2021 ; Sivasubramaniam, 2021).

> Pendant la crise de la COVID-19, les dépenses des ménages en matière d'éducation ont chuté jusqu'à 10 % en Amérique latine, en Asie du Sud et en Afrique subsaharienne

s'acquitter de leurs dépenses plus souvent et par plus petites sommes. Elles ne réduisent ni ne suppriment la charge financière des ménages.

## LA COVID-19 A CONSTITUÉ UN DÉFI FINANCIER MAJEUR POUR LES MÉNAGES

Pendant la crise de COVID-19, on estime que les dépenses des ménages en matière d'éducation ont chuté de 6 % à 10 % en Amérique latine, en Asie du Sud et en Afrique subsaharienne (Le Nestour *et al.*, 2020). À cause des pertes d'emplois et de revenus, de nombreux ménages ont rencontré des difficultés à payer leurs frais de scolarité et abandonné l'enseignement privé. Au Panama, les associations d'écoles privées ont signalé que 35 % à 40 % des parents ne pouvaient plus payer leurs mensualités (Alvarez *et al.*, 2021). En Équateur, les inscriptions dans les écoles publiques ont augmenté de 6,5 % au début de l'année scolaire 2020, ce qui représente 120 000 élèves (Olsen et Prado, 2020).

Certaines écoles privées ont été en mesure d'adopter l'enseignement à distance et hybride. Malgré cela, les familles ont parfois estimé que le service fourni n'était pas à la hauteur des dépenses engagées. En Colombie, les parents ont exprimé leur mécontentement quant à la qualité de l'enseignement et poursuivi les écoles privées en justice afin de demander des réductions de frais. Au Pérou, 90 % des parents ayant inscrit leurs enfants dans des écoles privées ont jugé les classes virtuelles insatisfaisantes (Alvarez *et al.*, 2021).

La Cour suprême de l'Inde a rejeté la demande de parents de bénéficier d'un délai supplémentaire pour payer les écoles en raison de la COVID-19 (Thomas, 2020). Une enquête menée en février et mars 2021 auprès de 1 052 propriétaires d'écoles dans cinq États a montré que presque toutes les écoles ont rencontré des difficultés à percevoir les frais de scolarité ; dans l'État du Haryana, plus de 80 % des parents ne s'en sont pas acquittés. Les propriétaires d'écoles ont supposé que les parents avaient transféré leurs enfants dans des écoles publiques ou privées moins coûteuses, ou qu'ils avaient opté pour des cours particuliers et des centres d'accompagnement privés (Centre for Civil Society, 2021).

Le Gouvernement colombien a prorogé une ligne de crédit en juillet 2020 pour une durée maximale de six mois, afin de remédier à ces difficultés de paiement des frais. Il a en outre proposé des pourcentages élevés de remise aux familles les plus pauvres. Néanmoins, seulement 2 % des familles ayant inscrit leurs enfants dans des écoles privées en ont bénéficié (Alvarez *et al.*, 2021). La loi organique de soutien humanitaire en Équateur a proposé que les parents d'élèves inscrits dans le privé qui ont perdu leur emploi reçoivent une aide pouvant aller jusqu'à 25 % du coût mensuel des frais de scolarité.

Les parents décidant de retirer leurs enfants des écoles privées se sont vu garantir l'accès aux écoles publiques. Le gouvernement du district fédéral de la ville de Mexico a versé un paiement direct mensuel à chaque élève qui quittait une école privée pour rejoindre une école publique (Berlanga *et al.*, 2020). En octobre 2020, le Panama a aidé les écoles privées en apportant un soutien direct aux familles qui payaient des frais mensuels. Ce montant ne représentait toutefois qu'environ 3 % du financement demandé (Alvarez *et al.*, 2021).

## LES DONATEURS HÉSITENT À APPORTER LEUR SOUTIEN AUX PRESTATAIRES DE SERVICES ÉDUCATIFS À BUT LUCRATIF

L'aide, en tant que part du revenu national brut des pays donateurs, est restée constante. Cela dit, la croissance des pays pauvres étant plus rapide que celle des pays riches, l'importance relative de l'aide en tant que source de financement, y compris dans l'éducation, a diminué. Les donateurs sont donc ouverts aux idées qui pourraient contribuer à en améliorer l'efficacité. Si certains donateurs font preuve de prudence vis-à-vis des prestataires à but lucratif, quelques-uns ont été séduits par la perspective d'une prestation non étatique, laquelle est susceptible de maximiser l'efficacité de l'investissement privé.

Le document de position de 2015 de l'Agence japonaise de coopération internationale a noté que l'augmentation du nombre d'écoles privées, associé au renforcement de la participation du secteur privé ainsi et des ONG, posait le défi de garantir simultanément l'égalité d'accès à l'éducation et la qualité de cette dernière. Elle a toutefois reconnu que la coopération en matière d'éducation incluait progressivement les acteurs du secteur privé dans des partenariats multipartites (JICA, 2015, 2016).

L'Agence des États-Unis pour le développement international (USAID) adopte une stratégie proactive qui vise à favoriser la participation du secteur privé dans l'éducation. Elle part pour cela du principe que les écoles non étatiques comblent une lacune dans l'offre. En accord avec la politique globale de l'agence en la matière et en vue d'atteindre les populations les plus marginalisées, cette stratégie fait état des importants capitaux privés investis dans les écoles non étatiques. Son objectif est de mobiliser et de structurer ces investissements au moyen de partenariats stratégiques. Les écoles non étatiques sont considérées comme particulièrement importantes dans les contextes de crise et de conflit (USAID, 2018b) (**encadré 4.4**).

La politique de 2018 du Royaume-Uni sur l'aide à l'éducation note que les acteurs non étatiques constituent un fournisseur majeur de scolarisation en Afrique subsaharienne ainsi qu'en Asie du Sud ; elle se réfère spécifiquement au Punjab Education Fund au Pakistan. Cette politique vise à soutenir les décideurs dans l'élaboration de bonnes dispositions réglementaires ainsi qu'à inciter les partenariats public-privé et les écoles non étatiques à améliorer l'accès des enfants pauvres et marginalisés à l'éducation (DFID, 2018). Le CDC Group, l'institution britannique de financement du développement, a investi environ 60 millions de dollars É.-U., soit 2 % de

## ENCADRÉ 4.4 :

### Le soutien apporté par les donateurs aux prestataires non étatiques dans les contextes de crise et de conflit ne suffit pas pour mettre en place des structures durables de prestation de services

En l'absence d'un système national solide, le financement fourni par les donateurs permet souvent d'assurer la continuité de l'éducation dans les contextes de crise et de conflit. L'analyse des documents de politique a révélé que 11 des 16 donateurs ont défini l'éducation comme un domaine prioritaire dans leurs politiques humanitaires et de développement (Dupuy *et al.*, 2020). Ces mesures se traduisent généralement par le financement d'un ensemble de prestataires d'éducation non étatiques.

On peut craindre que les donateurs s'engagent de manière inconditionnelle avec le secteur privé plutôt que d'essayer d'améliorer l'enseignement public (Unterhalter et Robinson, 2020) ou de renforcer la capacité des gouvernements à superviser les prestataires non étatiques (Menashy et Zakharia, 2021). En Haïti, les organisations non gouvernementales et confessionnelles gèrent plus des trois quarts du système scolaire. Les donateurs sont une source essentielle de financement pour le système. Une vingtaine de partenaires techniques et financiers a investi 587 millions de dollars É.-U. dans le secteur de l'éducation entre 2010 et 2015, à la suite du tremblement de terre de 2010 (USAID, 2018a ; Banque mondiale, 2018). Une part relativement faible de cette somme a été consacrée au système d'éducation publique émergent. Un projet de 50 millions de dollars É.-U. de la Banque interaméricaine de développement n'a financé la construction que de 20 écoles publiques (Banque interaméricaine de développement, 2011).

La coordination et le suivi du travail des prestataires non étatiques dans les situations d'urgence peuvent être difficiles et avoir un impact négatif sur l'équité. Par exemple, les enseignants des réfugiés syriens en Türkiye ont reçu des salaires différents selon l'ONG qui les employait (Nicolai *et al.*, 2020). Le Gouvernement maîtrise souvent mal ces mécanismes de coordination, si bien que différentes ONG prennent en charge la coordination des activités d'éducation dans différentes parties du pays, comme on l'a vu en République démocratique du Congo (Khan *et al.*, 2020). Dans certains contextes, les ONG internationales compromettent la capacité de l'État à fournir des services publics, ce qui peut nuire à leur durabilité (Campbell *et al.*, 2019).

Cette durabilité est également mise à mal par la fragmentation et la petite échelle des projets auxquels les ONG participent. L'examen de neuf projets d'éducation à la paix mis en œuvre par des ONG pour lutter contre l'extrémisme violent au Pakistan a révélé que certains d'entre eux avaient produit des supports pédagogiques pertinents, mais qu'ils étaient trop dépendants du financement de l'aide. Ces projets ont pris fin lorsque le financement s'est tari, car aucun lien solide n'avait été établi avec le Gouvernement (Ahmed et Shahzad, 2021). La fragmentation entraîne aussi des difficultés dans l'évaluation de l'efficacité des interventions non étatiques. Les acteurs non étatiques se font concurrence pour obtenir des fonds, et les preuves risquent donc d'être faussées. Les résultats de partenariats avec des acteurs non étatiques dans des contextes d'urgence sont présentés comme exemplaires, même lorsque les améliorations obtenues sont marginales. Pire encore, le contexte d'urgence est parfois utilisé comme excuse pour promouvoir des solutions inappropriées, comme l'illustre l'exemple de l'utilisation inadéquate de la technologie lors de la crise des réfugiés syriens (Menashy et Zakharia, 2020).

son portefeuille, dans l'éducation ; cette organisation apporte son soutien aux écoles privées, à but lucratif ou non, dans le cadre de sa stratégie d'investissement à impact social et environnemental (CDC Group, 2019).

En effet, les acteurs privés sont majoritairement soutenus par les activités connexes des institutions financières de développement (Smith et Baker, 2017), dont la plus importante est la Société financière internationale (SFI), qui fait partie du Groupe de la Banque mondiale. La plupart des grands projets de son portefeuille d'éducation de près de 1,2 milliard de dollars É.-U. sont destinés aux acteurs non étatiques et portent sur le domaine des technologies de l'éducation ainsi que de l'enseignement supérieur. La SFI a alloué 15 % de ce budget à des chaînes d'écoles privées (Hares et Crawfurd, 2021). Elle a toutefois gelé les investissements dans les écoles privées payantes de niveau préscolaire, primaire et secondaire en 2019. Cette décision relative à l'investissement direct, au travail de conseil et à l'investissement indirect lié au capital-investissement a été prise en réponse aux pressions répétées d'organisations de la société civile préoccupées par la promotion des prestataires d'éducation privés, en particulier d'opérations commerciales telles que celles de Bridge International Academies (Ron Balsera, 2020). En outre, le Bureau du conseiller-médiateur pour la conformité, un mécanisme de redevabilité indépendant chargé d'évaluer l'impact des projets de la SFI, a reçu des plaintes d'enseignants et de parents d'élèves au Kenya (EACHRights, 2018). Le Groupe d'évaluation indépendant de la Banque mondiale a récemment entrepris d'évaluer les investissements de la SFI dans l'enseignement préscolaire, primaire et secondaire. Pour ce faire, il s'emploie à en vérifier l'alignement avec les objectifs stratégiques de l'organisation. Les résultats de cette évaluation devraient paraître prochainement. La SFI continuera de financer des acteurs privés dans d'autres composantes de son portefeuille d'éducation (SFI, 2020) (**figure 4.9**).

La décision de la SFI est caractéristique des tensions relatives à l'utilisation de fonds publics dans le cadre du financement de l'éducation privée, en particulier dans les organisations comptant plusieurs membres. Fort de ses capacités de fédération, le Partenariat mondial pour l'éducation (GPE) a élaboré une stratégie qui vise à faire progresser le leadership intellectuel et les meilleures pratiques du secteur privé tout en améliorant la collaboration avec ses différents acteurs. L'opposition rencontrée lors des négociations a toutefois entraîné la rédaction d'une clause interdisant l'utilisation des fonds du Partenariat pour soutenir la fourniture à but lucratif de services d'éducation de base (GPE, 2019). En 2018, une résolution du Parlement européen a

> « Une résolution prise par le Parlement européen en 2018 a demandé à la Commission européenne de ne pas financer les acteurs de l'éducation à but lucratif »

> La perspective de l'offre non étatique suscite l'intérêt de plusieurs donateurs

demandé à la Commission européenne de ne pas financer les acteurs de l'éducation à but lucratif. Elle faisait notamment référence aux opérations commerciales internationales. Cette résolution a aussi souligné l'importance de la gratuité de l'éducation de base, y compris de composantes telles que les fournitures scolaires, le transport et la nourriture (Parlement européen, 2018).

## LES DONATEURS METTENT À L'ESSAI LES PARTENARIATS PUBLIC-PRIVÉ

Certains donateurs envisagent d'utiliser leurs fonds afin de lever des financements dans le cadre de partenariats public-privé. Ces accords suscitent également l'intérêt des gouvernements à court d'argent qui souhaitent mobiliser des capitaux privés afin d'améliorer et d'étendre les infrastructures publiques. Certaines mesures comptables permettent de maintenir les coûts et les passifs hors des bilans financiers et de reporter l'enregistrement des coûts budgétaires des services d'infrastructure (Romero et Vervynckt, 2017). Des projets de partenariats public-privé visant à réduire les retards en matière d'infrastructures et à améliorer les écoles sont en cours, notamment aux Philippines (Ministère de l'éducation des Philippines, 2021) et en Afrique du Sud (van Tonder, 2019). En 2016, l'unité centrale des partenariats public-privé de l'Égypte a approuvé un projet prévoyant la construction de 1 000 écoles d'ici 2030. Cependant, la première phase du projet, qui visait à établir 24 écoles dans 6 gouvernorats, a pris du retard (Enterprise, 2019).

Bien que les défenseurs des partenariats public-privé affirment que ces contrats permettent de gagner en efficacité, cela n'a pas encore été réellement prouvé. Le financement privé issu de partenariats public-privé portant sur les infrastructures en Afrique subsaharienne n'a pas joué un rôle aussi important qu'espéré, ce qui a obligé les gouvernements à combler les lacunes. Les anciens partisans de cette approche concèdent aujourd'hui qu'il est peu probable que les partenaires privés soutiennent des activités ayant des effets potentiels sur la réduction de la pauvreté sans d'importantes incitations de la part des gouvernements et des donateurs. On peut en conclure qu'un gouvernement capable de jouer pleinement son rôle dans la conception, la mise au point, la mise en œuvre et la réglementation des partenariats public-privé a probablement intérêt à recourir plutôt aux marchés publics traditionnels pour atteindre les mêmes objectifs (Leigland, 2018). Le Fonds monétaire international (FMI) a reconnu en 2018 que les partenariats public-privé n'étaient pas toujours efficaces et qu'ils pouvaient présenter d'importants risques budgétaires en plus des mêmes problèmes de gestion que les investissements publics traditionnels (Irwin *et al.*, 2018). Pourtant, le FMI, la Banque mondiale, la Banque asiatique de développement et l'OCDE continuent de les promouvoir (Rosell et Saz-Carranza, 2020).

Les partenariats public-privé ont également été utilisés pour financer des obligations à impact social, dans le cadre desquelles un investisseur privé fournit un capital initial dont le remboursement dépend des résultats (par exemple, un taux minimum d'achèvement ou l'obtention de résultats d'apprentissage spécifiques). À titre d'exemple, on peut notamment citer l'obligation à impact social du Brésil pour l'enseignement secondaire à São Paulo, financée par des institutions financières multilatérales. L'obligation à impact sur le développement d'Educate Girls au Rajasthan, en Inde, a été émise entre 2015 et 2018, avec un capital initial de 280 000 dollars É.-U. (Gustafsson-Wright *et al.*, 2017 ;

**ENCADRÉ 4.5 :**

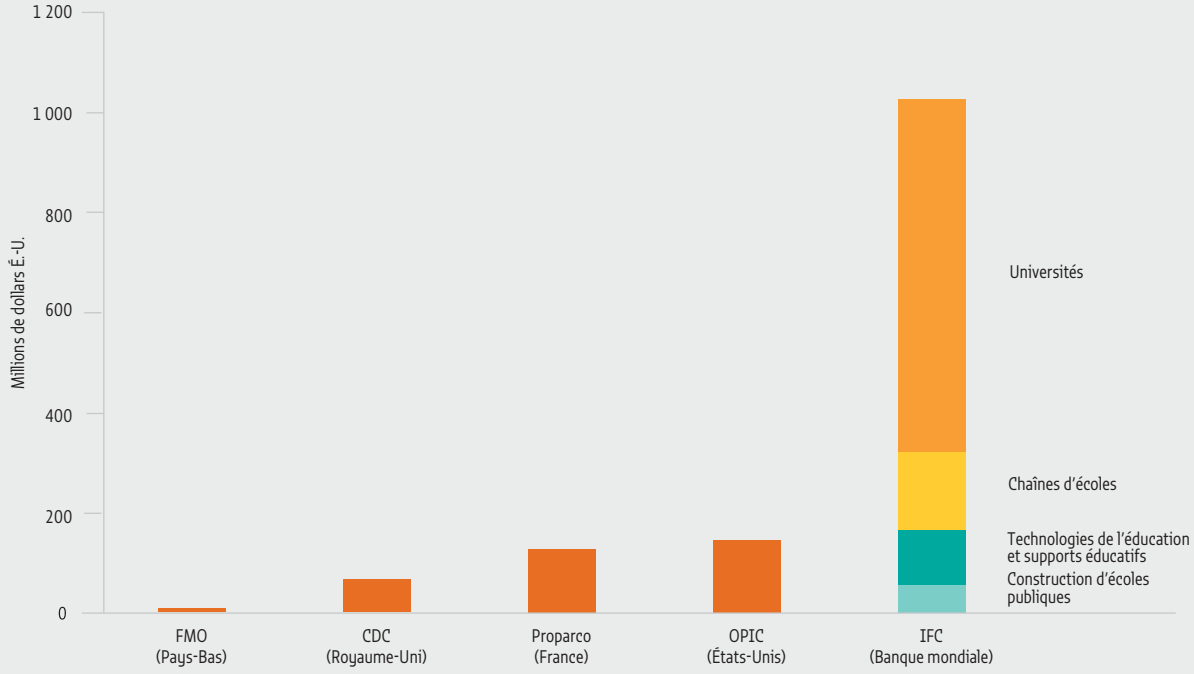
### L'Inde, nouveau terrain d'expérimentation du financement axé sur les résultats dans l'éducation

L'Inde a mis à l'essai plusieurs obligations à impact social dans le secteur de l'éducation. Avec son financement de 11 millions de dollars É.-U., l'obligation à impact sur le développement de Quality Education India, mise en œuvre de 2018 à 2022, est la plus importante de ce type dans le domaine de l'éducation. Elle s'appuie sur les enseignements tirés de l'obligation d'Educate Girls, dont 7 000 enfants ont pu bénéficier (Edwards, 2019). L'obligation de Quality Education India vise à améliorer les résultats d'apprentissage de plus de 300 000 enfants en situation de pauvreté et en âge de fréquenter l'école primaire (Ecorys, 2019b). L'initiative mobilise une large coalition : UBS Optimus Foundation en sa qualité d'investisseur en capital risque, ainsi que l'organisation British Asian Trust, la fondation Michael et Susan Dell, l'organisation Comic Relief, la fondation Mittal, la fondation Larry Ellison et British Telecom en leur qualité de bailleurs finaux. L'initiative bénéficie également de l'assistance technique du Ministère des affaires étrangères, du Commonwealth et du Développement du Royaume-Uni.

Compte tenu de la nouveauté du mécanisme de financement et des risques qu'il présente en matière de réputation, le choix s'est porté sur des prestataires qui ont déjà fait leurs preuves : la fondation Kaivalya Education, l'organisation Gyan Shala, l'organisation Society for All Round Development, les programmes Educational Initiatives ainsi que la fondation Pratham Infotech. Une évaluation a mis en évidence les coûts importants liés à la conception et au lancement de ce mécanisme de financement et de la collecte de fonds (Ecorys, 2019a, 2019b). Les résultats de la première année, qui ont fait état d'effets mitigés sur l'apprentissage, ont entraîné l'abandon de certains programmes peu performants. Ils ont toutefois, dans l'ensemble, été jugés encourageants (Edwards, 2019). Les résultats de la deuxième année, publiés en août 2020, étaient positifs, avec des gains d'apprentissage beaucoup plus élevés. Les enfants ont acquis des connaissances deux fois plus rapidement que leurs pairs dans les écoles témoins et ont ainsi considérablement dépassé les objectifs fixés (obligation à impact sur le développement de Quality Education India, 2020).

Lancée par Tata Trusts et le Global Steering Group for Impact Investment, la plateforme de financement à impact Social Finance India prévoit de mobiliser 2 milliards de dollars É.-U. d'ici 2030, dont la moitié sera destinée aux prestataires de services d'éducation non étatiques dans le cadre de l'India Education Outcomes Fund. L'autre moitié sera versée à l'India Impact Fund of Funds afin d'encourager les échanges dette-impact dans les domaines de l'éducation, de la santé et du logement (Mehendale et Singh, 2020).

**FIGURE 4.9 :**
**Les institutions de financement du développement ont investi dans l'enseignement supérieur, les groupes d'écoles ainsi que les infrastructures et les services auxiliaires**
*Investissements des institutions de financement du développement dans l'éducation, 2012-2016*




*Notes* : FMO : société néerlandaise de financement du développement ; CDC : institution de financement du développement du Royaume-Uni ; Proparco : filiale de l'Agence française de développement axée sur le développement du secteur privé ; OPIC : société de promotion des investissements du secteur privé à l'étranger, devenue l'agence américaine de financement pour le développement international.

*GEM StatLink* : https://bit.ly/GEM2021_fig4_9
*Sources* : Kenny *et al.* (2018) pour le montant total des dépenses ; Hares et Crawfurd (2021) pour la ventilation des dépenses de l'IFC selon une analyse de ses déclarations à l'Initiative internationale pour la transparence de l'aide.

Gustafsson-Wright *et al.*, 2015). L'Inde offre de nombreuses possibilités de mettre à l'essai les obligations à impact, car son environnement réglementaire y est favorable et les entreprises sont encouragées à participer à ces initiatives (**encadré 4.5**).

L'efficacité des obligations à impact social a toutefois été remise en question (Dey et Gibbon, 2018), tout comme l'efficacité du financement axé sur les résultats dans l'éducation (UNESCO, 2018). En moyenne, malgré des prévisions optimistes, 1 dollar É.-U. d'investissement public provenant de donateurs bilatéraux et multilatéraux ne mobilise que 75 centimes d'investissement privé dans les pays à revenu faible et intermédiaire ; dans les pays à revenu faible, ce chiffre tombe à seulement 37 centimes. Étant donné que seule une faible part de ces financements est consacrée à l'éducation, il convient de toujours s'attacher en priorité à mieux cibler l'aide (Attridge et Engen, 2019).

## LE RÔLE DES ACTIVITÉS PHILANTHROPIQUES ET DES ENTREPRISES DANS LE SECTEUR DE L'ÉDUCATION ÉVOLUE

Les entreprises et les acteurs philanthropiques comprennent les sociétés (transnationales, multinationales et locales), les entrepreneurs individuels, les investisseurs providentiels, les fondations privées (internationales et régionales), les acteurs de la philanthropie de risque, les entreprises philanthropiques, les unités de responsabilité sociale des entreprises, les bailleurs de fonds de l'innovation sociale, les fonds d'investissement à impact, les organisations d'entreprises sociales et les sociétés de conseil (Srivastava et Read, 2019).

> « Bien que les défenseurs des partenariats public-privé affirment qu'ils permettent de gagner en efficacité, cela n'a pas encore été prouvé »

> Les activités des entreprises sont le plus souvent étroitement liées aux intérêts commerciaux

Il est parfois difficile de bien distinguer ces catégories, et les motivations qui poussent les acteurs à s'engager varient : il peut s'agir de charité comme d'intérêts commerciaux. Les activités des fondations philanthropiques sont généralement indépendantes des intérêts des entreprises, même lorsqu'elles tirent profit d'une activité commerciale. Les activités des entreprises, quant à elles, sont le plus souvent étroitement liées aux intérêts commerciaux. Dans certains cas, elles acheminent des fonds par l'intermédiaire d'ONG ou d'organisations internationales. Dans d'autres, elles mettent en œuvre des activités de responsabilité sociale, et peuvent fournir directement des biens et des services (UNESCO, 2012).

Certains riches particuliers et certaines entreprises participent à des initiatives qui visent à attirer l'attention sur leurs contributions tout en mobilisant leurs pairs. La campagne Giving Pledge, par exemple, lancée par Bill Gates et Warren Buffet en 2010, encourage les plus fortunés à s'engager en donnant la majeure partie de leur argent à des fins philanthropiques. L'initiative Pledge 1 %, dont l'intention est similaire, a été lancée par des entreprises du secteur de la technologie, dont Salesforce et Atlassian, en 2014 (Patil et Brakman Reiser, 2021).

Avec le développement des activités philanthropiques et commerciales, il devient nécessaire de faire le point sur la contribution de ces acteurs non étatiques dans le financement de l'éducation, et de comprendre la manière dont ils peuvent concurrencer ou compléter le travail des pouvoirs publics et des donateurs, ou y participer (voir **chapitre 5**).

## LA CONTRIBUTION FINANCIÈRE DES ACTIVITÉS PHILANTHROPIQUES AUGMENTE, MAIS RESTE FAIBLE

Malgré l'impression générale que le montant dépensé par les fondations philanthropiques en faveur de l'éducation augmente, il reste relativement insignifiant. En 2015, environ 2,6 milliards de dollars É.-U., soit 13 % du budget total alloué par les entreprises du classement Fortune Global 500 à leur responsabilité sociale, ont été consacrés à l'éducation. Environ 30 % de ce montant ont servi à financer l'enseignement primaire et secondaire. Ces dépenses, principalement effectuées dans les pays d'origine des entreprises, s'alignent généralement sur leurs intérêts commerciaux et répondent aux besoins de leurs chaînes d'approvisionnement (Varkey Foundation *et al.*, 2015). Une enquête menée auprès de 110 chefs d'entreprise dans 22 pays à revenu intermédiaire a révélé que la moitié d'entre eux étaient motivés par la volonté de fournir des solutions éducatives à long terme à leur pays, tandis qu'un cinquième d'entre eux a agi en raison de motifs religieux et philosophiques et qu'un autre cinquième a souligné l'importance de l'éducation dans le cadre des objectifs de développement de leur entreprise. Environ 6 chefs d'entreprise sur 10 ont créé des fondations exonérées d'impôts afin de promouvoir l'éducation à but non lucratif. Plusieurs ont reconnu l'influence positive de cette activité sur leur réputation (Giacomin *et al.*, 2019).

L'enquête mondiale de l'OCDE sur la philanthropie privée pour le développement a recueilli des informations relatives au soutien à l'éducation auprès de 143 fondations. Selon ses estimations, le secteur de l'éducation aurait reçu 2,1 milliards de dollars É.-U. entre 2013 et 2015. Ce montant, qui représente 9 % de l'ensemble des dons philanthropiques, fait de l'éducation le deuxième secteur le plus soutenu, après la santé. Le Brésil, l'Inde et le Kenya étaient les principaux bénéficiaires des financements consacrés à l'enseignement de base et secondaire, qui représentaient 26 % du montant total des dons (**figure 4.10**) (OCDE, 2019b). Une seconde enquête menée auprès de 88 fondations a recueilli des informations supplémentaires sur le soutien à l'éducation. On estime que ces fondations ont déboursé un total de 2,3 milliards de dollars É.-U. de 2016 à 2019, soit 580 millions de dollars É.-U. par an en moyenne. Les dons de la philanthropie internationale ont été alloués à l'enseignement primaire et secondaire (37 %), à l'enseignement supérieur (31 %), ainsi qu'aux autres niveaux d'éducation et aux problématiques qui y sont liées (32 %). Les dons provenant des 15 fondations les plus importantes dans le domaine de l'éducation représentaient 70 % du total, et l'octroi de subventions était le mécanisme de financement le plus utilisé. Les fondations nationales, quant à elles, se concentrent exclusivement sur l'enseignement supérieur (OCDE, 2021).

## LE FINANCEMENT DE L'ÉDUCATION PAR LES ENTREPRISES EST SURVEILLÉ DE PRÈS

Les grandes entreprises et les riches particuliers adoptent progressivement des positions d'influence au sein des systèmes éducatifs, notamment en raison des financements qu'ils accordent. Cependant, leurs détracteurs affirment qu'ils contribuent à l'érosion de la responsabilité démocratique et que les solutions partielles et à court terme qu'ils offrent renforcent les inégalités dans la sphère sociale et économique, dont ils sont en partie responsables (Giridharadas, 2019). Les conversations sur les normes sociales des entreprises, la transparence et la responsabilité fiscale n'en sont qu'à leurs débuts (McCluskey, 2015 ; Meiring et Krugel, 2018).

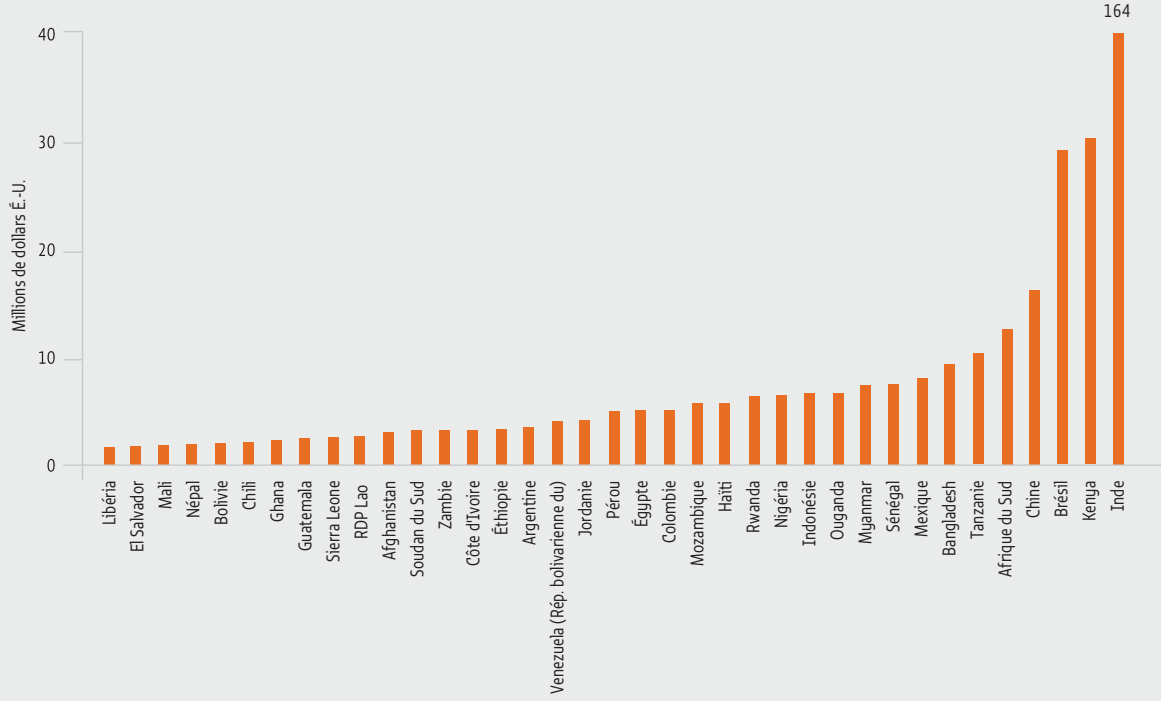
Les systèmes d'éducation publique pourraient être mieux financés si les gouvernements étaient en mesure de freiner l'évasion et la fraude fiscales des grandes entreprises. On estime que le système fiscal mondial perd 427 milliards de dollars É.-U. par an, dont 245 milliards de bénéfice transféré vers des paradis fiscaux et 182 milliards vers des comptes personnels. L'évasion fiscale coûte aux pays à revenu faible et intermédiaire de la tranche inférieure l'équivalent de 5,8 % de leurs recettes fiscales (Tax Justice Network, 2020).

> Le FMI a estimé que les paradis fiscaux coûtaient chaque année 200 milliards de dollars É.-U. de recettes fiscales aux pays à revenu faible et intermédiaire

Selon les estimations officielles du FMI, le coût des paradis fiscaux est encore plus élevé : entre 500 et 600 milliards de dollars É.-U. par an, en tenant compte de l'évasion fiscale légale. Le FMI a estimé que les pays à revenu faible et intermédiaire perdaient 200 milliards de dollars É.-U. par an en recettes fiscales, un montant qui dépasse le total de l'aide publique au développement (Shaxson, 2019). L'accord conclu en juillet 2021 pour définir un impôt minimum mondial sur les sociétés a pour but de remédier à cette situation. Les pertes indirectes sont susceptibles d'être encore plus élevées. L'analyse des données du FMI a révélé que, bien que le total des investissements directs étrangers en 2017 s'élevait officiellement à 40 000 milliards de dollars É.-U. à l'échelle mondiale, environ 15 000 milliards de dollars É.-U. étaient des investissements fantômes à destination de sociétés fictives sans activité réelle (Damgaard *et al.*, 2019).

Les principaux donateurs sont les sociétés, et non les particuliers. Parmi les 20 individus les plus riches des États-Unis, la moitié n'a pas consacré plus de 0,1 % de la valeur nette de son patrimoine aux dons caritatifs en 2018 (Khan, 2020). Les incitations fiscales encourageant les entreprises à faire des contributions charitables ont entraîné une augmentation des dons. En Chine, le nombre de fondations chinoises a augmenté de 430 % entre 2006 et 2016 (Global Chinese Philanthropy Initiative, 2017). Les sociétés bénéficient d'avantages fiscaux importants et disposent des ressources ainsi que des structures nécessaires pour respecter les conditions imposées. Étant donné que leur identité est fortement et durablement associée à la société qu'ils ont créée, les riches fondateurs chinois exercent leurs activités philanthropiques au nom de leur société au lieu, ou en plus, de fournir des efforts individuels (Johnson et Saich, 2018). En outre, les activités de responsabilité sociale des entreprises sont perçues comme un moyen de restaurer les réputations entachées par l'évasion fiscale et l'accumulation de richesses. Les entreprises anticipent même les conséquences d'une évasion fiscale agressive en multipliant leurs activités de responsabilité sociale (Col et Patel, 2019).

**FIGURE 4.10 :**
**Le Brésil, l'Inde et le Kenya reçoivent les parts les plus importantes du financement philanthropique de l'enseignement primaire et secondaire**
*Financement philanthropique de l'enseignement primaire et secondaire, par pays bénéficiaire, 2013-2015*




*GEM StatLink* : https://bit.ly/GEM2021_fig4_10
*Source* : OCDE (2018b).

En Inde, l'article 80G de la loi sur l'impôt sur le revenu a mis en place des incitations favorables aux organisations caritatives et aux donateurs, qui prévoient que les organisations bénéficient d'importantes exonérations fiscales sur leurs revenus (Patil et Brakman Reiser, 2021). L'Inde a également été le premier pays à rendre légalement obligatoire la responsabilité sociale des entreprises (article 135 de la loi sur les sociétés, 2013). Les entreprises indiennes dont la valeur nette est supérieure à 79 millions de dollars É.-U., dont le chiffre d'affaires annuel est supérieur à 140 millions de dollars É.-U. ou dont le bénéfice net est de 700 000 dollars É.-U. doivent verser 2 % de leur bénéfice net moyen sur trois ans à des associations caritatives (Chadha et Nandwani, 2020). Au cours des quatre premières années d'application de la loi, 64 % des entreprises concernées ont rendu compte de leurs activités de responsabilité sociale. Les rapports ont montré que 24 % d'entre elles disposaient de leur propre fondation et que 52 % d'entre elles avaient créé des services spécialement dévolus à leur responsabilité sociale (Samhita Social Ventures, 2018). L'éducation a été le premier secteur bénéficiaire, absorbant 37 % des dépenses totales de responsabilité sociale des entreprises, soit en moyenne 626 millions de dollars É.-U. par an. Cette somme ne correspond toutefois qu'à 1,5 % des dépenses publiques d'éducation totales dans les États (Chadha et Nandwani, 2020). En outre, étant donné que 60 % de l'ensemble des dons philanthropiques nationaux ont été versés à trois États relativement prospères, le financement actuel de la responsabilité sociale des entreprises pourrait même renforcer les inégalités de financement de l'éducation (OCDE, 2019a).

## CONCLUSION

Les acteurs non étatiques de l'éducation reçoivent et déboursent des fonds. Le soutien financier des gouvernements aux prestataires non étatiques varie considérablement et dépend en grande partie de l'histoire et de la politique des pays. Les gouvernements peuvent choisir de soutenir tous les prestataires non étatiques, seulement certains, ou aucun, et le type de coûts qu'ils prennent en charge varie. Les gouvernements de certains pays à revenu élevé ont apporté un soutien financier à des prestataires non étatiques dans le cadre de programmes d'aide, même lorsque cela allait à l'encontre d'autres objectifs de la politique d'aide, comme la promotion de l'équité.

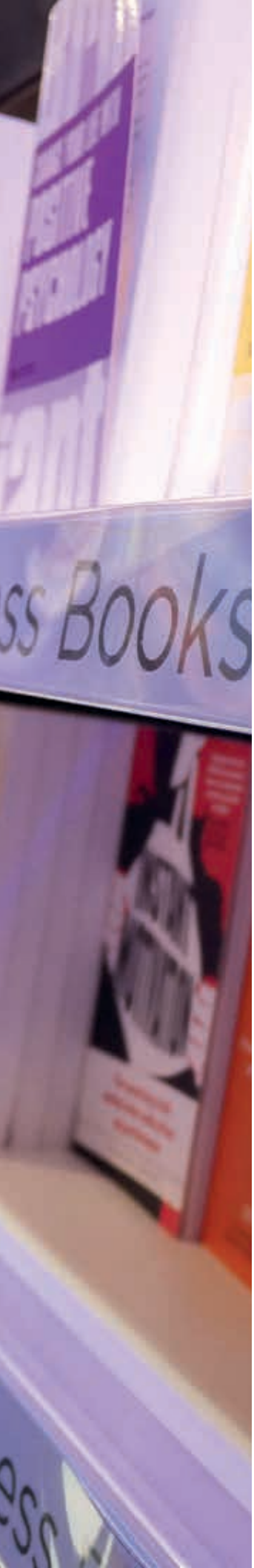
Certains gouvernements ont pris la décision d'aider les familles à s'acquitter des coûts de l'enseignement privé afin de soutenir les politiques de libre choix de l'école. Dans la plupart des pays, le financement des écoles privées dépend en grande partie des frais de scolarité, ce qui est devenu particulièrement évident lors de la crise de l'éducation provoquée par la COVID-19. Les dépenses des ménages en matière d'éducation ne se limitent toutefois pas aux frais de scolarité des écoles privées. Ils doivent aussi faire face aux dépenses en dehors de l'école (par exemple, ceux des cours de soutien privés) et sont nombreux à payer des frais de scolarité, souvent informels mais perçus comme obligatoires, dans les écoles publiques. Les ménages les plus riches n'ont en général pas de difficultés à faire face à ces coûts, mais cette charge est beaucoup plus lourde pour les ménages pauvres, ce qui exacerbe encore les inégalités.

Les arguments de l'égalité et de l'efficacité animent les discussions sur le rôle des acteurs philanthropiques et des entreprises dans le financement de l'éducation. Les partenariats public-privé se sont avérés moins efficaces que prévu dans les projets d'infrastructure. On constate un intérêt pour les approches mixtes, qui visent à stimuler le financement privé pour atteindre les objectifs en matière d'éducation. Elles n'en sont cependant qu'au stade expérimental.



Livres sur les affaires publiés par Pearson, une société multinationale d'édition et d'éducation dont le siège est à Londres.

CRÉDIT : Chris Batson/Alamy Stock Photo



CHAPITRE

# 5

# Influence



# MESSAGES CLÉS

**Les acteurs tentent d'influencer l'éducation au moyen du plaidoyer, du lobbying, de la recherche et du financement.**

- Un réseau dirigé par la Société financière internationale a défini son approche concernant les relations public-privé dans l'éducation, selon laquelle l'éducation est un bien de consommation. D'autres réseaux de plaidoyer présentent toutefois la privatisation comme une menace pour le droit à l'éducation.

---

**Aucun groupe d'acteurs n'est homogène dans ses attitudes, ses approches et son influence.**

- Dans le cadre d'une enquête menée auprès des membres de la Campagne mondiale pour l'éducation, 43 % des personnes interrogées ont exprimé une opinion négative à propos de l'offre à but lucratif, tandis que 16 % y étaient favorables. De même, 35 % des personnes interrogées ont exprimé une opinion négative à propos des partenariats public-privé, tandis que 31 % y étaient favorables. Un tiers des personnes interrogées avaient un avis mitigé.
- Parmi les acteurs non étatiques qui ont influencé l'initiative du Gouvernement indien visant à améliorer les connaissances de base en lecture et en calcul, certains se sont concentrés sur l'intensification des interventions dans le système d'éducation publique, tandis que d'autres défendaient un environnement favorable aux écoles privées peu coûteuses.
- Les syndicats d'enseignants sont les principaux défenseurs de l'éducation publique, remettant en question le recours aux partenariats public-privé en Amérique latine, qui se fait au détriment des institutions publiques équivalentes. Dans certains pays, on reproche aux syndicats de saper les efforts visant à renforcer l'éducation publique.

---

**Les organisations internationales, les fondations et les groupes de réflexion sont sur la corde raide entre promouvoir leurs priorités et faciliter le dialogue autour de l'élaboration des politiques.**

- La Banque mondiale organise des manifestations et met à profit ses conditions de prêt, son assistance technique et ses études de recherche afin de renforcer sa position de courtier du savoir. L'analyse des recommandations qu'elle a formulées à l'intention de dix pays a montré qu'elle encourageait une plus grande offre privée dans neuf pays et une réglementation moindre dans six.
- Aux États-Unis, la Fondation Bill et Melinda Gates a soutenu le mouvement des écoles à charte. La Fondation Lemann, au Brésil, a mobilisé une large consultation pour atteindre un objectif : des normes nationales fondamentales applicables aux programmes scolaires.
- Ark, qui gère 39 écoles en Angleterre (Royaume-Uni), possède une branche internationale qui conseille les pouvoirs publics sur la manière d'externaliser la gestion des écoles publiques, notamment au Libéria et en Afrique du Sud.

---

**L'influence des acteurs non étatiques sur les systèmes éducatifs nationaux est variable.**

- Les organisations confessionnelles se sont opposées aux politiques gouvernementales sur le genre dans le programme scolaire du Pérou, ont pesé dans le choix des menus des repas scolaires en Inde et ont fait pression pour obtenir davantage de fonds publics au Canada.
- Les organisations à but non lucratif peuvent faciliter l'adoption d'innovations technologiques, promouvoir des normes en matière d'éducation financière ou soutenir les écoles privées peu coûteuses.

---

**Le secteur privé exerce une forte influence sur l'éducation.**

- Les entreprises de technologie éducative sont en général présentées à la fois comme des moteurs et comme des obstacles. Leurs allégations sur les produits peuvent toutefois induire en erreur. Sur plus de 10 600 produits examinés par un centre d'information du Gouvernement américain, 2 % seulement ont été classés comme grandement ou modérément efficaces.
- Les organisations professionnelles expriment souvent leur soutien au choix de l'école, à la concurrence et à l'éducation à but lucratif, à l'évaluation normalisée et à la publication des résultats, comme au Japon.
- Les parrainages d'écoles font l'objet de débats. Les avantages d'un soutien financier ou en nature peuvent être inversés s'ils s'accompagnent de mesures de marketing, comme en Australie, en Chine et aux Philippines.

Les réseaux défendent des visions concurrentes quant au rôle des acteurs non étatiques dans l'éducation ..... 117
Le secteur privé exerce une forte influence sur l'éducation ..... 124
Les organisations et fondations internationales ont une influence particulière ..... 126
Conclusion ..... 131

Les arguments portant sur l'efficacité, l'innovation et l'équité se trouvent au cœur des débats sur le rôle des acteurs non étatiques dans le secteur de l'éducation, qui sont généralement marqués par un brin d'acrimonie et une certaine méfiance. Deux visions très différentes du monde s'affrontent, et il est rare de parvenir à un accord ou à un compromis, ou encore d'admettre ses erreurs. Les organisations de la société civile, les syndicats d'enseignants, les organismes publics, les organisations internationales, les entreprises, les ONG, les médias, les organisations philanthropiques, les partis politiques, les universitaires, les associations du secteur privé et les groupes de réflexion font partie des acteurs qui tentent de façonner le discours et d'influencer l'opinion en faveur d'un rôle accru ou contre celui-ci. Dans le même temps, aucun de ces groupes n'est homogène.

Les acteurs tentent d'influencer l'éducation au moyen de leurs réseaux de plaidoyer et de groupes de pression, de la recherche ainsi que du financement – le plus souvent sous forme de vente de biens et de services. Ils peuvent utiliser certaines de ces approches, en fonction de leur avantage comparatif, ou toutes ces approches à la fois. Ce chapitre décrit les tentatives de divers acteurs d'exercer une influence, d'orienter les opinions et de mobiliser un soutien derrière des aspirations et des intérêts concurrents. Les exemples donnés mettent en évidence le brouillage des identités des différents acteurs. Les individus peuvent changer de casquette, passant de la représentation d'organisations étatiques à celle d'organisations non étatiques. Les acteurs non étatiques peuvent se consacrer au soutien de l'enseignement public. Les organisations chargées de protéger et de promouvoir l'éducation publique peuvent au contraire la mettre à mal par leurs actions. Les mêmes principes sont invoqués pour défendre des perspectives radicalement opposées sur l'éducation, souvent en manipulant le langage.

> « Les acteurs tentent d'influencer l'éducation au moyen de leurs réseaux de plaidoyer et de groupes de pression, de la recherche ainsi que du financement »

Dans le cadre de cet affrontement d'idées politiques et d'intérêts économiques, les acteurs cherchent à former des coalitions et à rendre leurs points de vue autoritaires, légitimes et attrayants afin d'atteindre leurs objectifs (Hill et Jochim, 2009). Toutefois, cette bataille de l'opinion se déroule en général en coulisse. C'est pourquoi le présent *Rapport* recommande aux pouvoirs publics, aux législateurs et à la communauté éducative aux niveaux national et mondial de s'efforcer de préserver la transparence et l'intégrité du processus d'élaboration des politiques publiques en matière d'éducation, afin de tenir à distance les intérêts particuliers. Au-delà de toute autre considération, les décideurs doivent être conscients que chacun a droit à l'éducation et prendre la responsabilité de respecter ce droit. Ils ne doivent pas être pris à gorge par quiconque utilise la force, la supercherie, l'argent ou d'autres moyens illégitimes pour promouvoir des intérêts étroits et propres à un groupe spécifique. En fin de compte, les pouvoirs publics sont tenus de veiller à ce que toutes les opinions soient rendues publiques et prises en compte dans la prise de décisions.

## LES RÉSEAUX DÉFENDENT DES VISIONS CONCURRENTES QUANT AU RÔLE DES ACTEURS NON ÉTATIQUES DANS L'ÉDUCATION

L'ambition, la complexité et la cible des stratégies de plaidoyer peuvent varier. Elles vont de la sensibilisation des communautés par des organisations locales au lobbying organisé par les entreprises technologiques. Les réseaux définissent leur approche à l'égard du rôle privilégié des acteurs non étatiques. Par exemple, un réseau dirigé par la Société financière internationale (SFI) de la Banque mondiale a défini son approche vis-à-vis des relations public-privé dans l'éducation en affirmant que l'éducation était un bien de consommation, et que l'élève était le principal consommateur, par l'intermédiaire des parents (Robertson et Verger, 2012, p. 30). En revanche, d'autres réseaux de plaidoyer se sont opposés à la privatisation et à la commercialisation de l'éducation, présentant la privatisation comme une menace pour le droit à l'éducation (Brehm et Šilova, 2019).

Les membres de ces réseaux renforcent mutuellement leurs messages en faisant référence aux uns et aux autres, ce qui exacerbe la polarisation. Dans le même temps, ces réseaux doivent rendre des comptes à leurs membres, qui sont confrontés à des circonstances différentes dans leur contexte respectif. La Campagne mondiale pour l'éducation (CME) est un cas intéressant à cet égard. Fondée sur une approche de l'éducation basée sur les droits, elle considère les « systèmes publics solides » comme l'un de ses six domaines stratégiques. Toutefois, ses membres ont des points de vue plus disparates que l'on pourrait le croire à l'égard des acteurs non étatiques et, en particulier, des acteurs privés (**encadré 5.1**).

Le Réseau d'action du peuple pour l'apprentissage (Réseau PAL) est une organisation dont les membres, individuellement et collectivement, ont réussi à sensibiliser aux grands défis de l'éducation la population des pays d'Afrique, d'Asie et d'Amérique latine (Réseau PAL, 2020). Ses membres mettent en œuvre différentes activités relevant du système éducatif national, mais ont un point en commun : les évaluations menées par les citoyens, c'est-à-dire les enquêtes auprès des ménages, qui évaluent les compétences d'apprentissage fondamentales des enfants et remettent en question les lacunes et les mauvais résultats du gouvernement en matière de collecte et de partage des données relatives aux résultats scolaires. Bien que le Réseau PAL soit un acteur non étatique, il englobe plusieurs points de vue sur le rôle du gouvernement. Ses membres ont des profils très différents, non seulement de par leurs origines et leur attitude vis-à-vis des évaluations, mais aussi de par leurs approches en matière d'intervention et de partenariat. Au Sénégal, les membres du Réseau collaborent avec le Gouvernement central et ont été impliqués dans la réforme de l'éducation nationale. En Inde et au Pakistan, ils coopèrent avec les autorités éducatives régionales. Au Mexique, ils opèrent principalement au niveau local, indépendamment des politiques éducatives (Alcott *et al.*, 2018).

Pratham, une organisation indienne membre du Réseau PAL, réalise depuis 2005 l'ASER (pour Annual Status of Education Report), la plus grande évaluation au monde menée par des citoyens. Si ses résultats ont mis les gouvernements successifs mal à l'aise, sa stratégie de mise à l'échelle de modèles efficaces, sur les plans financier et éducatif, implique systématiquement le Gouvernement et soutient le système éducatif public. Utilisées comme principaux outils de plaidoyer dans les discussions parlementaires, les études et les données de l'ASER ont été citées par des sources gouvernementales. Elles ont largement encouragé l'inclusion dans la politique nationale de l'éducation de 2020 d'une référence aux connaissances de base en lecture et en calcul en tant que condition préalable urgente et nécessaire à l'apprentissage (Ministère indien du développement des ressources humaines, 2020). La Central Square Foundation est un autre acteur non étatique qui a contribué au changement d'orientation stratégique au sein du Gouvernement. Cependant, elle a explicitement plaidé en faveur d'un environnement propice au système d'écoles privées abordables comme facteur essentiel de progrès vers l'apprentissage fondamental (Central Square Foundation, 2020). Les membres du conseil d'administration des deux organisations sont presque tous issus du secteur privé.

> « En 2015, la Confédération nationale des institutions éducatives du Brésil, qui représente les écoles privées, a contesté les obligations prévues par la loi sur le handicap quant à l'inclusion des personnes handicapées dans l'enseignement ordinaire »

En revanche, les acteurs du secteur privé sont nettement absents du comité de rédaction et des signataires des Principes d'Abidjan sur les obligations des États en matière de droits humains, consistant à fournir un enseignement public et à réglementer la participation du secteur privé à l'éducation (Skelton *et al.*, 2019). Rédigé par des experts en droits humains, ce texte a été conçu comme une réponse à l'implication du secteur privé dans l'éducation qui, si elle n'est pas contrôlée, pourrait gravement compromettre les progrès accomplis vers la réalisation du droit à l'éducation. Les ONG liées à ces principes ont été parmi celles qui ont critiqué Bridge International Academies, une chaîne de plus de 500 écoles à but lucratif opérant alors en Inde, au Kenya, au Libéria, au Nigéria et en Ouganda. Elles ont fait pression sur les autorités kenyanes et ougandaises pour qu'elles n'autorisent pas cette société à diriger des écoles et ont obtenu gain de cause devant les tribunaux des deux pays (ActionAid Ouganda *et al.*, 2018 ; Ball, 2017). Elles ont également déposé plainte auprès du Bureau du conseiller-médiateur pour l'application des directives, un mécanisme de recours pour les projets de la SFI, au motif que Bridge violait les normes en matière de programmes scolaires, de santé et de sécurité, et de travail (**chapitre 4**).

À Buenos Aires, en Argentine, les écoles privées, même si elles sont subventionnées par l'État, sélectionnent les candidats au moyen d'entretiens et de tests. En 2018, l'ONG Association civile pour l'égalité et la justice (Asociación Civil por la Igualdad y la Justicia ou ACIJ) a déposé un recours collectif contre le Ministère de l'éducation de la ville autonome de Buenos Aires, qualifiant ces pratiques d'illégales et les autorités locales, de négligentes. En 2015, la Confédération nationale des institutions éducatives du Brésil, qui représente les écoles privées, a contesté les obligations prévues par la loi sur le handicap quant à l'inclusion des personnes handicapées dans l'enseignement ordinaire. Elle a fait valoir devant la Cour suprême que le principe d'inclusion était une responsabilité de l'État et que ces obligations portaient atteinte à la liberté de ses membres d'assurer la gestion des écoles. Elle a affirmé que la non-discrimination n'était pas obligatoire, mais facultative. Le tribunal a rejeté cette action au motif que les prestataires non étatiques étaient tenus de partager la responsabilité de bâtir une société inclusive (ACIJ, 2019). Des activités nationales de plaidoyer en faveur de l'éducation publique ont aussi lieu dans les pays de l'hémisphère Nord (**encadré 5.2**).

## ENCADRÉ 5.1 :

### Les ONG ont des points de vue différents sur la question de l'enseignement privé

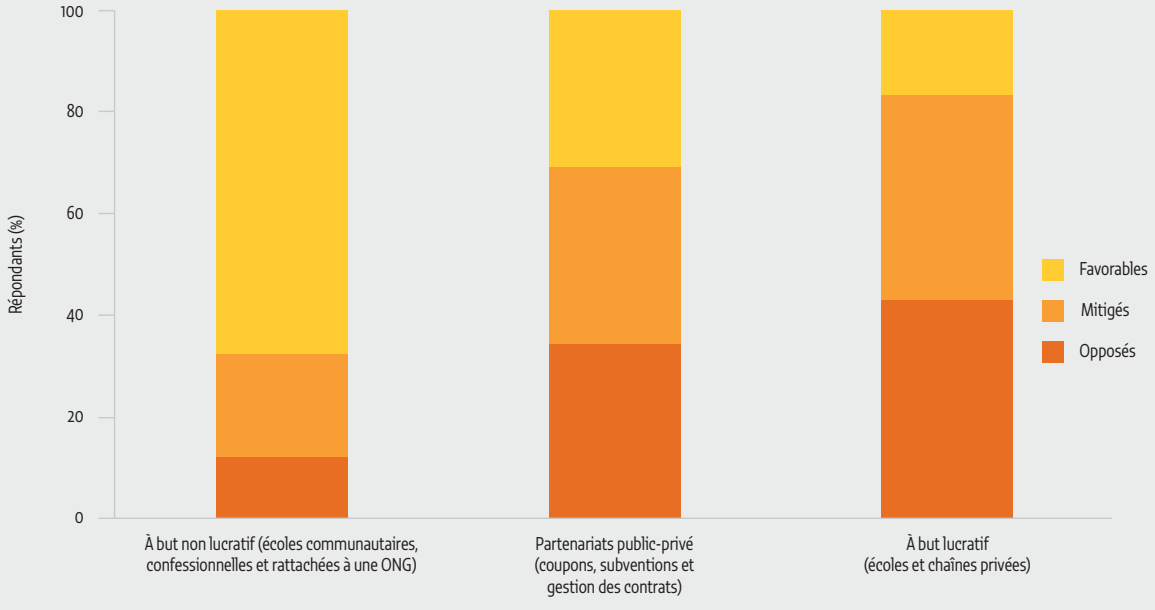
Aucun groupe d'acteurs n'a d'opinion définitive sur les prestataires non étatiques du secteur de l'éducation. Les organisations de la société civile sont souvent critiques, ou du moins prudentes, à l'égard du rôle des acteurs privés et à but lucratif, s'inquiétant de la privatisation et de la marchandisation croissantes, et affirmant que l'éducation est un bien public qui doit rester sous contrôle démocratique (Croso et Magalhães, 2016).

En tant que mouvement fondé sur l'approche de l'éducation basée sur les droits, la Campagne mondiale pour l'éducation, une plateforme qui aide à coordonner les organisations de la société civile, souligne que l'État a la responsabilité première de garantir une éducation de qualité, gratuite et accessible à tous. Cependant, nombre de ses membres travaillent dans des pays où les acteurs non étatiques et privés sont majoritaires, et ils doivent en tenir compte dans leur plaidoyer (Pearce, 2017).

Une enquête réalisée auprès des membres de la Campagne mondiale pour l'éducation pour les besoins du présent *Rapport* montre un éventail relativement diversifié de positions (Fondation nationale pour la recherche en éducation, 2021). Sur les 49 personnes interrogées, 43 % ont exprimé une opinion négative à propos de l'offre à but lucratif, tandis que 16 % y étaient favorables. De même, 35 % des personnes interrogées ont exprimé une opinion négative à propos des partenariats public-privé, tandis que 31 % y étaient favorables. Dans les deux cas, environ un tiers des personnes interrogées avaient un avis mitigé. En revanche, les deux tiers des personnes interrogées défendent les acteurs à but non lucratif, tels que les écoles communautaires et rattachées à une ONG, appréciant leur soutien envers les enfants des zones difficiles d'accès (**figure 5.1**).

La plupart des membres ont fait en priorité pression sur les pouvoirs publics pour veiller à ce que les acteurs non étatiques n'enfreignent pas le droit à l'éducation. Parmi leurs principaux domaines de travail, certains membres se sont donc efforcés en priorité d'accorder un soutien au Gouvernement, afin qu'il réglemente, voire subventionne, les acteurs non étatiques (**figure 5.2**). La Civil Society Action Coalition on Education for All du Nigéria a déclaré que, bien qu'elle s'opposait aux frais de scolarité, les acteurs non étatiques étaient déjà impliqués dans l'éducation et que l'État ne pouvait pas garantir à tous les citoyens leur droit à l'éducation. Ses efforts visent donc à ce que les écoles non étatiques offrent un environnement d'apprentissage sûr et de qualité.

**FIGURE 5.1 :**
**Les opinions des organisations de la société civile à propos des prestataires non étatiques ne sont pas uniformes**
*Positions des membres de la Campagne mondiale pour l'éducation sur trois questions liées à la mobilisation des acteurs non étatiques dans l'éducation, 2020*

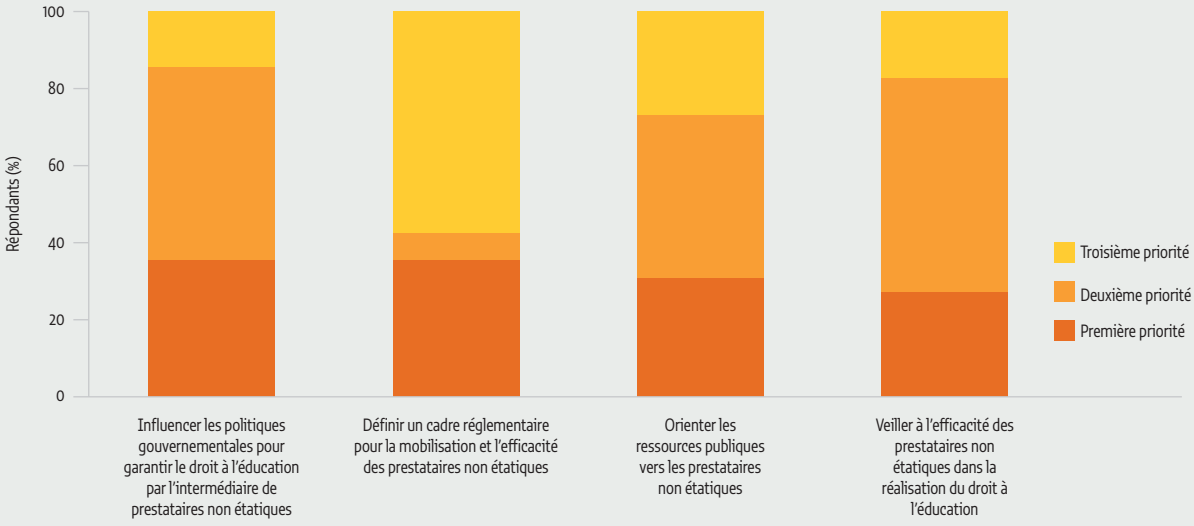



*Note* : Graphique réalisé à partir des réponses de 49 personnes.
*GEM StatLink* : https://bit.ly/GEM2021_fig5_1
*Source* : Fondation nationale pour la recherche en éducation (2021).

Suite à la page suivante

## ENCADRÉ 5.1 (SUITE) :

**FIGURE 5.2 :**
**Les activités de plaidoyer de la société civile font pression sur les gouvernements, mais les encouragent également à réglementer, voire à subventionner, les prestataires non étatiques**
*Positions des membres de la Campagne mondiale pour l'éducation sur trois questions liées à la mobilisation des acteurs non étatiques dans l'éducation, 2020*




*Note :* Graphique réalisé à partir des réponses de 29 personnes, à qui l'on a demandé de hiérarchiser différents domaines de travail selon trois niveaux de priorité.

*GEM StatLink :* https://bit.ly/GEM2021_fig5_2
*Source :* Fondation nationale pour la recherche en éducation (2021).

Les membres de la Campagne mondiale pour l'éducation ont également mentionné le rôle des médias et des organisations locales dans la sensibilisation aux règles et réglementations relatives aux acteurs non étatiques. En Inde, la stratégie de la campagne consiste à sensibiliser et à renforcer les capacités au moyen des comités de direction des établissements, afin d'aider les écoles non étatiques à améliorer leur environnement d'apprentissage.

Informer et influencer les partis politiques est un élément central du mandat des membres de la Campagne mondiale pour l'éducation. Pendant la pandémie de COVID-19, le Congrès national du Brésil a approuvé un amendement constitutionnel visant à rendre permanent le Fonds pour le maintien et le développement de l'éducation de base et la valorisation des professionnels de l'éducation, un outil destiné à équilibrer les allocations de ressources éducatives entre les États et les municipalités. Les campagnes en face à face sur cette question ont été interrompues. La Campagne nationale pour le droit à l'éducation, membre de la Campagne mondiale pour l'éducation au Brésil, a donc mobilisé ses propres membres pour échanger directement avec les législateurs sur WhatsApp et les réseaux sociaux. Au Bangladesh, la Campagne pour l'éducation populaire, signataire de la Campagne mondiale pour l'éducation, a servi d'interlocuteur entre les acteurs non étatiques, qu'elle compte parmi ses membres, et le Gouvernement. Auparavant, ces interactions demeuraient rares.

Certains membres de la Campagne mondiale pour l'éducation s'engagent auprès de la communauté internationale. La Coalition pakistanaise pour l'éducation a déclaré s'être engagée auprès des pays donateurs apportant un soutien aux acteurs non étatiques au Pakistan, afin de s'assurer que les considérations liées aux droits étaient au cœur de leurs décisions relatives à l'allocation de l'aide. Toutefois, d'autres données indiquent que les organisations de la société civile ont peu influencé les décisions des donateurs (Fondation nationale pour la recherche en éducation, 2020).

Les syndicats d'enseignants ont été les principaux défenseurs de l'éducation publique. Par exemple, la National Education Association, l'un des deux plus grands syndicats nationaux des États-Unis, a activement participé aux négociations collectives et aux campagnes de sensibilisation visant à améliorer les conditions de travail des enseignants. Elle a parrainé des projets soutenant l'éducation publique dans le cadre de son programme de subventions Great Public Schools Fund, qui avait accordé 120 subventions d'une valeur de 32 millions de dollars É.-U. en 2018 (Coons, 2018). Elle s'engage également à influencer la politique fédérale et étatique, en contribuant au financement des campagnes électorales et en soutenant les politiciens qui s'opposent aux politiques favorables au choix de l'école et aux intérêts de l'enseignement privé, quelle que soit l'affiliation politique (Marianno, 2018).

**ENCADRÉ 5.2 :**

### Au Québec, les défenseurs contestent le financement public des écoles privées et les coûts privés dans les écoles publiques

Au Québec (Canada), un projet de loi de 2019 visait à réglementer les contributions financières des parents dans les écoles publiques (Assemblée nationale du Québec, 2020). Celui-ci concernait au moins 20 % des enfants qui fréquentaient une école publique sélective (Gouvernement du Québec, 2020) proposant des « projets spéciaux » (par exemple, arts, sport, programme international). Les écoles privées, fréquentées par 12 % des élèves de la province, demeurent largement financées par l'État. Près de 65 % des écoles privées reçoivent des subventions directes de l'État qui s'élèvent à environ 60 % de la subvention des écoles publiques (par élève) (Ministère de l'éducation du Québec, 2021a). Cette part atteint toutefois 79 % lorsque l'on tient compte des allocations supplémentaires destinées aux programmes spéciaux ou aux services éducatifs, ainsi que des crédits d'impôt (Ministère de l'éducation du Québec, 2021b ; École ensemble, 2021).

La Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse s'est opposée au projet de loi, soutenant que la légalisation des frais facturés aux parents depuis 2007 au titre d'une participation à des « projets spéciaux » enfreignait le droit à l'éducation publique gratuite garanti par la Charte des droits et libertés de la personne (Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse, 2020). L'École ensemble, une initiative menée par des parents, s'y est elle aussi opposée et a appelé à mettre fin à tout financement public, direct ou indirect, des écoles privées, ainsi qu'aux admissions sélectives dans les écoles publiques (Vigneault, 2020). Ce mouvement a publié un rapport sur l'équité du système éducatif québécois par rapport aux autres provinces canadiennes (École ensemble, 2019). En mars 2020, elle a demandé au Comité des droits économiques, sociaux et culturels des Nations Unies de tenir le Gouvernement du Québec responsable de ce qui s'apparente à un système scolaire à trois vitesses – privé, public et public sélectif (Vigneault, 2020).

Les syndicats d'enseignants se sont en outre activement opposés à la commercialisation de l'éducation publique, qui, selon eux, lui porte préjudice. L'Internationale de l'Éducation, la fédération mondiale des syndicats d'enseignants, remet en question le recours massif aux partenariats public-privé en Amérique latine au lieu d'institutions publiques équivalentes. Elle a critiqué les relations des pouvoirs publics avec la Fundación Omar Dengo, une fondation privée qui vend du matériel pédagogique numérique et des services de formation des enseignants au Ministère de l'éducation, au Costa Rica ; avec Acción Empresarial por la Educación, une organisation commerciale qui fournit des cours de formation des enseignants dans le cadre du projet Aprendo, en République dominicaine ; et avec la Fundación Ceibal, un centre financé par des fonds publics qui a passé un contrat avec Global Learning Network, une entreprise qui vend un modèle pédagogique normalisé, une formation des enseignants, des ressources numériques et des processus d'évaluation, en Uruguay (Internationale de l'Éducation, 2021a, 2021b, 2021c).

Dans certains pays, on reproche aux syndicats de saper les efforts visant à renforcer l'éducation publique. La Grèce est l'un des trois pays d'Europe qui ne disposent pas d'un système d'évaluation des enseignants (Commission européenne/Agence exécutive européenne pour l'éducation et la culture/Eurydice, 2018). L'utilisation des inspections scolaires comme moyen de répression et de contrôle politique a terni leur réputation et conduit à leur suppression dans les années 1980. Les gouvernements successifs, parfois sur les conseils d'acteurs extérieurs, ont tenté de mettre en place un autre mécanisme de soutien et de responsabilisation, mais se sont heurtés à l'opposition des syndicats d'enseignants (OCDE, 2017 ; Papakonstantinou et Kolympari, 2019). Les sondages d'opinion suggéraient que 75 % de la population était d'accord avec la proposition prévoyant que les enseignants soient évalués par leur chef d'établissement et deux conseillers (Alfavita, 2021). Pourtant, lorsque le Gouvernement a adopté en 2021 une loi sur un nouveau processus d'évaluation des écoles et des enseignants, le syndicat des enseignants du primaire a tenté de saper cette initiative en demandant aux écoles de soumettre une autoévaluation et un plan d'amélioration identiques ; 250 des 8 300 écoles du pays l'ont fait (Lakasas, 2021).

Un autre point contesté est l'effet de certaines activités syndicales sur la qualité de l'éducation publique et la confiance de la population à cet égard. Une analyse de la documentation américaine a révélé que les grèves n'avaient aucun effet notable sur l'apprentissage des élèves (Cowen et Strunk, 2015). Certaines études ont montré qu'un plus grand nombre d'enseignants peu qualifiés étaient licenciés et qu'un plus grand nombre d'enseignants qualifiés étaient conservés dans les circonscriptions plus syndiquées, une situation qui favorise l'amélioration des résultats scolaires (Han, 2020). Dans les États dont les lois restreignent la négociation collective des employés publics, les syndicats forts ont eu une incidence positive sur l'apprentissage des élèves (Han et Keefe, 2020). Des études sur les grèves d'enseignants au Canada (Baker, 2013), en Colombie (Alvarado *et al.*, 2021) et en Afrique du Sud (Wills, 2014) ont quant à elles révélé des effets négatifs sur l'apprentissage des élèves. Les auteurs d'une analyse de quelque 1 500 grèves menées sur 32 ans en Argentine estiment que l'exposition à une durée moyenne de grève de 88 jours pendant l'école primaire entraînait une réduction des revenus ultérieurs des élèves de 3 % (Jaume et Willén, 2019). La perturbation de la garde des enfants (Jaume et Willén, 2021) a eu une incidence négative sur la perception de l'enseignement public par les parents, en particulier au sein des groupes défavorisés, qui ont mentionné la stabilité de l'enseignement privé pour justifier leur décision de quitter les écoles publiques (Moschetti et Verger, 2020 ; Narodowski *et al.*, 2016).

Teach For All, une organisation mondiale disposant d'un réseau d'organisations membres dans 60 pays, fournit des enseignants tout juste diplômés de haut niveau à des écoles défavorisées, les positionnant ainsi comme de futurs leaders de l'éducation et acteurs du changement. Sur ses 83 000 anciens élèves, 73 % travaillent encore dans l'enseignement (Teach For All, 2021). L'organisation américaine Teach For America a servi de terrain de formation pour de jeunes gens qui peuvent ensuite embrasser d'autres carrières, par exemple, dans le secteur des entreprises et de la philanthropie, d'où ils peuvent également façonner les réformes de l'éducation publique. Dans le monde âprement divisé de la politique de l'éducation, l'organisation ne soutient aucune orientation politique et revendique son indépendance vis-à-vis de ses bailleurs de fonds, parmi lesquels figure la Walton Family Foundation, fervente partisane des approches favorables au choix de l'école (Sawchuk, 2016). Certains soulignent toutefois que plusieurs réseaux d'écoles à charte ont été fondés par, ou en partenariat avec, d'anciens élèves de Teach For America. À la Nouvelle-Orléans, où les écoles publiques ont été transformées en écoles à charte (**chapitre 3**), les enseignants expérimentés ont été remplacés par des enseignants certifiés et des boursiers de Teach For America. Les critiques s'interrogent aussi sur la promotion d'idées façonnées dans le contexte américain qui pourraient ne pas être applicables ailleurs (Crawford-Garrett et Thomas, 2018).

Si les acteurs non étatiques visent à influencer les politiques au moyen du plaidoyer, dans certains contextes, ils deviennent *de facto* des décideurs politiques (Moschetti *et al.*, 2019). À la suite des réformes de la gouvernance de l'éducation en Angleterre (Royaume-Uni) (**chapitre 3**), Ark est devenu le gestionnaire de 39 écoles (Ark, 2021). L'organisation caritative s'engage dans des débats politiques avec les pouvoirs publics, apporte des conseils techniques, rédige des rapports, mène des évaluations et propose des solutions (Junemann et Ball, 2013). En 2015, elle a lancé le Groupe international des partenariats en éducation (EPG), qui a commandé un examen approfondi des partenariats public-privé (Aslam *et al.*, 2017). Le groupe a été impliqué dans des initiatives très médiatisées en Afrique et en Asie du Sud (EPG, 2021) (**encadré 5.3**), notamment dans la conception des écoles du partenariat pour le Libéria, réalisant même son suivi en raison des « capacités limitées du Gouvernement » (Ark, 2017).

Dans le compte rendu d'un forum qu'il a aidé à organiser avec l'ancien Ministère britannique du développement international, avec le soutien de l'UBS Optimus Foundation, afin de discuter de la manière d'étendre l'offre non étatique, il a déclaré : « Trop souvent, le débat sur le rôle des services non étatiques dans l'éducation de base a été guidé par l'idéologie plutôt que par des preuves solides. » Il note en outre que les données montrant que l'offre non étatique était meilleure que l'offre publique ou pouvait venir en aide aux enfants les plus pauvres étaient limitées (Wilton Park, 2017, p. 1).

**ENCADRÉ 5.3 :**

### Un modèle de partenariat public-privé exporté – les Western Cape Collaboration Schools en Afrique du Sud

Le Cap-Occidental surpasse les autres provinces sud-africaines en matière d'éducation, mais d'importantes inégalités persistent. Dans le cadre d'un effort visant à améliorer le système éducatif, les autorités provinciales ont lancé en 2016 le programme Collaboration Schools, un partenariat public-privé impliquant des directeurs d'école à but non lucratif qui financent et soutiennent les écoles publiques gratuites peu performantes, avec le soutien du Groupe des partenariats en éducation (Ark, 2021). Lancé en 2019, le programme comprenait cinq écoles primaires et secondaires. Il en compte aujourd'hui 14. Son objectif est de couvrir jusqu'à 15 % de toutes les écoles publiques de la province (Western Cape Education Department, 2020).

La réforme est double. Tout d'abord, les écoles de « transition » peu performantes sont confiées à des directeurs privés qui en assurent la gestion. L'objectif est d'améliorer les résultats d'apprentissage grâce à un soutien supplémentaire ciblé, notamment auprès d'un plus grand nombre d'enseignants, en plus de ceux qui travaillent déjà dans une école. Ensuite, les nouvelles écoles sont immédiatement confiées à un directeur d'école partenaire chargé de la gestion d'une subvention globale relative aux salaires des enseignants et à la direction des écoles. Les nouveaux enseignants en transition et le personnel des nouvelles écoles sont des employés engagés sur une base contractuelle ; ils ne sont plus considérés comme des fonctionnaires.

Ce modèle de financement a emprunté des éléments politiques à l'Inde et au Royaume-Uni (Junemann et Olmedo, 2020). La structure de gouvernance a nécessité d'importantes réformes législatives. Les modifications apportées au projet de loi sur l'éducation dans les écoles provinciales comprennent la création d'une autorité indépendante d'évaluation des écoles et de deux nouveaux types d'écoles : les écoles de collaboration et les écoles financées par des donateurs. Le projet de loi prévoit également la représentation des partenaires opérant au sein des organes de direction des écoles de collaboration, ce qui leur confère un droit de vote d'au moins 50 % et un contrôle effectif sur les écoles.

Les auditions publiques ont été controversées (Groupe de suivi parlementaire, 2018). Une certaine opposition a été exprimée par le syndicat des enseignants et les organisations de la société civile, qui ont affirmé que ces modifications étaient incompatibles avec la Constitution et la loi sur les écoles sud-africaines de 1996. Pour reprendre l'un des arguments avancés, donner au ministre de l'Éducation le pouvoir d'identifier un établissement comme une école de collaboration entraîne un conflit d'intérêts, puisque le ministre nommerait également l'autorité d'évaluation. Un autre argument part du principe qu'une politique favorisant les écoles publiques compétitives risque de laisser les plus vulnérables à la traîne. En juillet 2019, l'Equal Education Law Centre a contesté le projet de loi modifié devant la Haute Cour de justice du Cap-Occidental (Equal Education, 2018). La décision, prévue pour octobre 2020, n'a pas encore été publiée.

Le modèle a une conséquence importante : l'effacement des frontières entre les acteurs étatiques et non étatiques. La responsabilité du redressement des écoles publiques a été confiée par l'État à des acteurs privés. Alors que l'État avait la responsabilité réglementaire d'assurer la gestion du contrat de services publics, la nature de la redevabilité liée à cette prestation a été modifiée (Sayed et Soudien, 2021).

> Si les acteurs non étatiques visent à influencer les politiques au moyen du plaidoyer, dans certains contextes, ils deviennent *de facto* des décideurs politiques

Ark, aux côtés de la Fondation IDP, d'Imaginable Futures et de la Fondation Vitol, est un membre fondateur du Global Schools Forum, dont la mission est de soutenir les acteurs non étatiques et de renforcer leurs capacités. Réseau mondial de 58 membres soutenant 17 000 écoles dans 46 pays, il vise à partager l'expertise, les connaissances, les données et les éléments probants, en façonnant et en influençant le dialogue mondial. Il organise des conférences pour promouvoir les écoles privées peu coûteuses dans les pays du Sud et plaide en faveur de leur inscription à l'ordre du jour politique (Global Schools Forum, 2021).

Edify, une entreprise confessionnelle à visée sociale qui œuvre à l'amélioration et à l'expansion de l'éducation chrétienne dans le monde, promeut également les écoles privées peu coûteuses. Elle est active au Burkina Faso, en Éthiopie, au Ghana, au Libéria, au Rwanda et en Ouganda, en Afrique subsaharienne ; en République dominicaine, au Guatemala et au Pérou, en Amérique latine ; et dans le sud-ouest de l'Inde. En Ouganda, le programme pilote qu'elle a lancé en 2019 a été déployé auprès d'environ 700 écoles (Sivasubramaniam, 2021). Edify Ghana travaille également avec près de 700 écoles (Brion, 2020). Elle leur fournit des fonds pour qu'elles puissent se développer, en s'associant avec des microprêteurs locaux, notamment Sinapi Aba, une institution chrétienne locale de microprêt. Elle a aussi contribué à la construction de salles de classe dans la chaîne d'écoles privées Omega. Edify assure la formation des enseignants, ainsi que la formation des propriétaires d'école à la comptabilité et à la direction scolaire (Sivasubramaniam, 2021).

Des membres de l'International Society for Krishna Consciousness, une organisation confessionnelle, ont occupé des postes de direction au sein d'Akshaya Patra, une organisation à but non lucratif qui dirige le plus grand programme de repas scolaires non étatique au monde, lequel dessert 19 000 écoles publiques et subventionnées par l'État, soit 1,8 million d'enfants, dans au moins 14 États indiens (Srinivasaraju, 2020). L'organisation et les menus proposés sont rigoureusement conformes aux valeurs religieuses. Après avoir été la cible de critiques, Akshaya Patra est entrée en conflit avec les autorités étatiques, en raison d'allégations selon lesquelles sa nourriture n'était pas culturellement adaptée aux communautés desservies et ne répondait pas aux directives nutritionnelles contractuelles. Néanmoins, les autorités étatiques continuent de travailler avec l'organisation, qui présente plusieurs avantages, notamment sa grande envergure, ses prix compétitifs, le financement des donateurs et ses 20 ans d'expérience (Nathan, 2019).

L'inclusion de la religion dans l'éducation est un sujet de discorde dans une grande partie du monde. Des organisations religieuses locales ont vu le jour pour défendre les programmes et les supports d'apprentissage. Au Pérou, plusieurs groupes, dont la Coordination nationale profamille et Parents en action, qui prônent le slogan « Ne touchez pas à mes enfants », ont exigé en 2016 le retrait d'un programme scolaire national fondé sur le genre (Muñoz, 2020). En 2012, avant l'introduction du programme scolaire, le Gouvernement avait mis à la disposition de 8 500 écoles privées un référentiel national de manuels scolaires à télécharger. Soutenues par ces organisations populaires, de nombreuses écoles ont toutefois refusé de suivre cette démarche (Ciriaco, 2019).

Le mouvement Escola sem Partido (École non partisane) a été lancé en 2004 au Brésil par des militants qui estimaient que les enseignants étaient trop souvent des militants politiques et que les parents avaient le droit de s'assurer que leurs enfants recevaient une éducation morale et religieuse (Fernandes et Ferreira, 2021). Le mouvement a élaboré des projets de loi aux niveaux local, étatique et fédéral (Escola sem Partido, 2021), encourageant plusieurs municipalités à approuver des lois interdisant aux écoles d'aborder la question du genre en classe (Cancion, 2018). Dans une loi de 2016, l'État d'Alagoas interdit l'endoctrinement politique dans les salles de classe et introduit des cours de déontologie à l'intention des enseignants (Ministère brésilien de l'éducation et de la culture, 2016 ; Junqueira, 2016). Ces lois ont été contestées devant les tribunaux étatiques et fédéraux comme une forme de censure des enseignants, voire jugées inconstitutionnelles dans certains cas (Cancion, 2018 ; Cappelli, 2020). Malgré tout, certains politiciens ont encouragé les élèves à filmer et à dénoncer les enseignants, amenant ces derniers à s'autocensurer et à éviter les sujets controversés par crainte de représailles (Fagundez, 2018).

Dans la province canadienne de l'Ontario, divers mouvements et réseaux ont fait campagne, en vain jusqu'à présent, afin d'élargir le financement public des écoles confessionnelles non étatiques au-delà des écoles privées catholiques. En 1985, pour des raisons historiques et constitutionnelles, le Gouvernement a décidé de prolonger le financement public jusqu'à la fin de l'école secondaire pour les écoles catholiques de l'Ontario, mais pas pour celles des autres groupes religieux. Malgré un appel devant la Cour suprême, la décision a été jugée constitutionnelle (Dickinson et Dolmage, 1996 ; MacLellan, 2012). Dans les années 1980, la Multi-Faith Coalition for Equity in Education a réuni des parents hindous, sikhs, musulmans, mennonites et protestants réformés, le Congrès juif canadien et l'Alliance des écoles chrétiennes de l'Ontario pour faire pression afin que les financements publics soient étendus aux écoles privées confessionnelles non catholiques répondant aux exigences provinciales. D'autres associations, dont l'Association canadienne des libertés civiles, plaident pour des amendements constitutionnels visant à éliminer le financement public des écoles religieuses.

## LE SECTEUR PRIVÉ EXERCE UNE FORTE INFLUENCE SUR L'ÉDUCATION

En 2013, le *Washington Post* a rapporté que la banque d'investissement IBIS Capital estimait alors la taille du « marché mondial de l'éducation » à 4 400 milliards de dollars É.-U., lequel se serait élevé à 6 300 milliards de dollars É.-U. en 2017, ce qui a été décrit comme une bonne nouvelle pour ceux qui considéraient la réforme scolaire comme un moyen de gagner beaucoup d'argent (Strauss, 2013). Comme le montre le présent Rapport (**chapitres 4 et 21**), les références aux dépenses mondiales d'éducation en tant que marché sont trompeuses, car la plupart d'entre elles ne sont pas liées aux opportunités du marché : 70 % des dépenses sont allouées par le Gouvernement, principalement aux salaires, et une grande partie des 30 % restants, qui sont à la charge des ménages, sont consacrés aux frais courants. L'analyse textuelle des rapports des principaux prestataires de services, tels que HolonIQ, EdTechX et Emerge Education, montre qu'ils utilisent un langage décrivant les technologies de l'éducation comme essentielles, et les entreprises, à la fois comme des moteurs et des obstacles. Lorsque les prévisions optimistes ne se réalisent pas (par exemple, en 2019, l'estimation d'IBIS Capital était de 5 300 milliards de dollars É.-U.), ce sont les pouvoirs publics qui, implicitement, en portent la responsabilité (Mármol Queraltó, 2021), une situation qui maintient une pression indirecte sur le Gouvernement afin qu'il augmente les achats.

L'investissement des entreprises dans l'éducation, bien qu'il ait toujours été faible, a augmenté. Les investissements en capital-risque sont passés de 2 à 4 milliards de dollars É.-U. entre 2014 et 2018. Ils sont concentrés en Chine (50 %), aux États-Unis (20 %), en Inde (10 %) et en Europe (8 %) (HolonIQ, 2019). Avant que la pandémie de COVID-19 éclate, les marchés mondiaux des tests et évaluations dans l'enseignement primaire et secondaire devaient augmenter de 6 milliards de dollars É.-U. entre 2020 et 2024 (avec environ 45 % de la croissance en Amérique du Nord), en raison de l'analyse de l'apprentissage personnalisé liée à l'accès aux mégadonnées et de la collaboration entre les écoles et les sociétés d'évaluation (Technavio Research, 2020). Depuis, la pandémie de COVID-19 a été qualifiée de puissant moteur du marché (Educapital, 2020), et la technologie de l'éducation est l'un des rares domaines, avec la logistique, le divertissement et la protection des données, qui pourraient voir un intérêt accru pour le capital-risque (KPMG, 2020). Les fournisseurs de plateformes d'apprentissage numérique ont réagi rapidement pour appuyer la transition vers l'apprentissage en ligne, en particulier dans les pays plus riches, et contribué à la continuité de l'apprentissage. À cet égard, les pouvoirs publics doivent garantir le respect de la vie privée des utilisateurs (Coleman, 2021).

Des interrogations subsistent quant aux meilleurs produits permettant aux écoles et aux enseignants de proposer des solutions d'apprentissage à distance pendant la fermeture des écoles. On peut aussi se poser une question plus générale : les allégations des entreprises sur l'efficacité des produits d'apprentissage numérique peuvent induire

> « Les allégations des entreprises sur l'efficacité des produits d'apprentissage numérique peuvent induire en erreur »

en erreur. Le Gouvernement doit contribuer à garantir leur qualité, en particulier lorsque les écoles bénéficient de fonds publics pour leur acquisition. En Angleterre (Royaume-Uni), la British Educational Suppliers Association, avec le soutien du Ministère de l'éducation, dispose d'un site Internet permettant aux écoles et aux éducateurs d'accéder aux produits dont ils ont besoin. Reconnaissant que trouver la technologie éducative adaptée à son école peut s'avérer difficile, l'association veille à ce chaque produit présenté s'accompagne d'une étude de cas montrant la manière dont il a été utilisé par d'autres enseignants. Ce site Internet comprend également des produits et services à l'intention de la Commission indienne des études secondaires (Central Board of Secondary Education) (LendED, 2021).

Aux États-Unis, la loi No Child Left Behind de 2002 exigeait des circonscriptions et des écoles qu'elles utilisent des programmes fondés sur des « recherches scientifiques » pour pouvoir bénéficier d'un financement fédéral. Dans sa lignée, la loi de 2015 intitulée Every Student Succeeds Act, a ajouté l'obligation de recourir à des « interventions fondées sur des données probantes ». Cependant, les entreprises exercent une forte influence sur les études qui évaluent leurs produits, puis en promeuvent l'efficacité au moyen de sites Internet, de brochures et de foires commerciales. Il est absolument nécessaire de disposer d'une assurance qualité indépendante.

À cette fin, le Gouvernement américain a lancé l'initiative What Works Clearinghouse (WWC) (Mayo-Wilson *et al.*, 2021 ; Polanin *et al.*, 2021). Ces efforts ne sont pas exempts de critiques. Certains ont soulevé des problèmes de procédé, remettant en cause l'autorité des organismes fédéraux, qui font appel à des contractants privés, pour sélectionner les résultats de recherche à mettre en valeur (Schoenfeld, 2006). D'autres ont remis en question la capacité de tirer des conclusions à partir d'un petit nombre d'études, même si des normes satisfaisantes ont été respectées (Reeves et Lin, 2020 ; Slavin, 2008). Reprenons une critique majeure : sur les quelque 10 600 études de produits réalisées par Clearinghouse début 2020, seuls 188 produits, soit moins de 2 %, ont été classés comme grandement ou modérément efficaces (García Mathewson et Butrymowicz, 2020).

La recherche universitaire est censée produire des connaissances qui éclairent les débats. Cependant, l'analyse en réseau des pratiques de citation suggère que l'application des conclusions de la recherche peut être sélective et biaisée (Verger *et al.*, 2019). Le cadrage de la recherche (présenter les défis de l'éducation en termes de « crise de l'apprentissage » ou de « rétrécissement de l'éducation », par exemple) et le choix du sujet (mettre l'accent sur la responsabilité des enseignants ou sur leur perfectionnement professionnel, par exemple) influent sur les résultats.

> En Allemagne, l'initiative de la société civile Hochschulwatch rassemble dans une base de données publique des informations sur les 1,5 milliard d'euros que les universités reçoivent chaque année au titre du parrainage d'entreprise et du financement de la recherche

La recherche axée sur les politiques peut être fortement influencée par les bailleurs de fonds (Reckhow et Tompkins-Stange, 2018). Si le financement privé peut être nécessaire à la recherche, la transparence est essentielle pour éviter toute influence indue. En Allemagne, l'initiative de la société civile Hochschulwatch (Higher Education Watch) rassemble dans une base de données publique des informations sur les 1,5 milliard d'euros que les universités reçoivent chaque année au titre du parrainage d'entreprise et du financement de la recherche, ainsi que sur la représentation du privé dans les conseils d'administration des institutions (Hochschulwatch, 2021). Le mécénat universitaire n'est pas réglementé au niveau fédéral. Les États allemands adoptent des approches différentes. La Rhénanie-du-Nord-Westphalie et Brême élaborent des règles permettant aux établissements d'enseignement supérieur de déclarer leurs partenariats avec le privé. En Bavière, les universités sont expressément exclues du rapport officiel de l'État sur les contributions du mécénat aux budgets publics. En collaboration avec la Stifterverband, une association d'entreprises, de philanthropes et de bailleurs de fonds privés pour la recherche, Hochschulwatch élabore des conseils sur les bonnes pratiques, la sensibilisation aux conflits d'intérêts, des outils d'audit interne et des codes de conduite à l'intention des chaires parrainées. L'objectif ultime est d'inclure les établissements d'enseignement supérieur dans le champ d'application de la législation sur la liberté d'information et la responsabilité publique et de rendre accessibles au public les accords de financement par des tiers.

Le secteur privé est un acteur important de l'éducation à d'autres égards. La Fédération des organisations économiques japonaises (Keidanren) représente plus de 1 400 entreprises, principalement de grandes entreprises cotées à la première section de la Bourse de Tokyo (Keidanren, 2021). Avec la Chambre de commerce et d'industrie du Japon et l'Association japonaise des cadres d'entreprise, elle exerce une forte influence sur l'élaboration des politiques. Le vice-président du Keidanren dirige le Conseil central de l'éducation, qui dépend du Ministère de l'éducation, de la culture, des sports, des sciences et de la technologie (MEXT, 2021). Au milieu des années 2000, la fédération s'est déclarée très favorable au choix de l'école, à la concurrence et à l'enseignement à but lucratif, ainsi qu'à l'évaluation normalisée obligatoire et – proposition à laquelle s'oppose le Gouvernement – à la publication des résultats en vue d'informer les consommateurs (Takayama, 2013). Les dernières propositions du Keidanren relatives à la réforme de l'enseignement primaire et secondaire couvrent un large éventail de questions, du codage à la citoyenneté mondiale (Keidanren, 2020). Il recommande notamment l'augmentation des investissements dans le programme GIGA School, grâce auquel le Ministère vise à façonner des talents numériques en collaboration avec le secteur privé, afin de répondre aux besoins d'une société de plus en plus diversifiée et de remédier aux disparités croissantes (MEXT, 2020).

Les acteurs à but lucratif font appel à des lobbyistes pour promouvoir les intérêts commerciaux dans la politique publique, en employant entre autres un langage particulier pour décrire l'éducation. En raison de la rétroaction stratégique et des effets d'engagement, l'État dépend de plus en plus de ces acteurs au fil du temps. En Suède, une fois promulguée, la déréglementation de l'éducation a conduit à un processus vertueux, modifiant l'opinion publique sur l'offre du service public et donnant au secteur privé un grand pouvoir sur la politique publique (Busemeyer et Thelen, 2020).

Les parrainages scolaires font l'objet de nombreux débats. Si les contributions financières et en nature peuvent aider les écoles bénéficiaires, les avantages peuvent être inversés lorsque des mesures de marketing accompagnent ce soutien (Bakir *et al.*, 2017). Dans une enquête australienne menée auprès d'enseignants et de chefs d'établissement, certains soutenaient la fourniture en nature de technologies éducatives et d'équipements sportifs, mais la plupart s'opposaient au soutien financier des chaînes de supermarchés et de restauration rapide en échange de l'utilisation des logos des entreprises (Hogan *et al.*, 2018). En Chine, les activités de responsabilité sociale des entreprises de l'industrie du tabac sapent les efforts de lutte contre le tabac. Dans le cadre du programme de développement rural Project Hope, le secteur a parrainé plus de 100 écoles primaires, dont les nouveaux bâtiments scolaires arborent le logo des entreprises, ainsi que des messages en faveur du tabac. Une étude menée dans des écoles de la province du Yunnan a révélé que les parents et les enseignants ne percevaient aucune incidence négative sur les enfants liée à ce type de parrainage (Fang *et al.*, 2020).

Aux Philippines, le programme Adopt-A-School offre des incitations fiscales aux acteurs privés en échange d'un soutien financier aux écoles. Si les entreprises partenaires, dont Coca-Cola, San Miguel et Stanfilco, ne peuvent pas promouvoir leurs produits à l'école en tant que signataires de l'engagement des Philippines contre le marketing alimentaire à l'école, les critères de participation n'interdisent pas

> Les parrainages scolaires font l'objet de nombreux débats. Si les contributions financières et en nature peuvent aider les écoles bénéficiaires, les avantages peuvent être inversés lorsque des mesures de marketing accompagnent ce soutien

explicitement les autres stratégies de promotion ou la visibilité des marques (Reeve *et al.*, 2018). Dans le cadre de Brigada Eskwela, un programme de volontariat subventionné par le Gouvernement, l'entreprise Mondelez, qui est spécialisée dans les en-cas, soutient 19 écoles. Elle a toutefois approvisionné 40 autres écoles dans le cadre d'initiatives d'alimentation scolaire (Vivas, 2020).

La Coalition mondiale des entreprises pour l'éducation (GBC-Education) fait appel à l'expertise, à l'esprit d'initiative et aux ressources de ses quelque 200 membres pour faire de l'éducation une priorité politique aux niveaux national et mondial. Ses domaines d'intérêt sont notamment la petite enfance, les compétences des jeunes, les situations d'urgence et l'inclusion des personnes handicapées. Elle décrit quatre voies permettant la mobilisation des entreprises en faveur de l'éducation : i) investir des ressources financières au moyen d'« outils de financement mondiaux » et de financements nationaux en faveur de l'éducation ; ii) fournir un soutien technique et en nature, y compris grâce à la mobilisation des employés ; iii) façonner des stratégies mondiales et des politiques nationales pour veiller à ce que les entreprises aient leur mot à dire au sujet de l'éducation ; et iv) défendre l'éducation et devenir des leaders d'opinion (GBC-Education, 2021). Dans le domaine du financement mondial, GBC-Education a soutenu les efforts de l'Envoyé spécial du Secrétaire général des Nations Unies pour l'éducation mondiale, Gordon Brown, afin de mettre en place la Facilité internationale de financement pour l'éducation, une approche innovante qui renforcerait la capacité des banques de développement à prêter de l'argent aux pays à revenu intermédiaire pour des projets d'éducation et rendrait les conditions de prêt plus attrayantes (GBC-Education, 2019). Selon certains observateurs, l'influence des membres de la coalition pourrait être plus importante s'ils se concentraient sur la promotion d'une culture de la transparence dans les affaires fiscales (ActionAid, 2018) (**chapitre 21**).

La mobilisation de financements innovants est le point de départ de l'Education Outcomes Fund (EOF), une initiative qui trouve ses racines dans le capital-risque et le capital-investissement. Soutenue par le Groupe de pilotage mondial pour l'investissement à impact (Global Steering Group for Impact Investment) (GSG, 2019), elle s'attache à expliquer les avantages de payer pour obtenir des résultats dans l'éducation (GSG, 2021). Si l'orientation vers les résultats est un principe d'efficacité de l'aide, payer pour obtenir des résultats ne l'est pas, et cela va à l'encontre du principe d'appropriation par les pays (**chapitre 21**) (Savedoff, 2019). Cette approche part du principe que les pays ont besoin d'incitations alors qu'ils sont en réalité limités financièrement. Contrairement à d'autres interventions de développement, où le lien entre les ressources et les résultats est visible, il n'est pas évident dans le domaine de l'éducation. Enfin, le risque d'imprévus est considérable si les efforts se concentrent sur un seul indicateur en matière d'éducation (UNESCO, 2018). L'UNICEF, qui héberge l'EOF depuis 2020, a depuis longtemps adopté les partenariats public-privé. Le secteur privé représente 22 % de ses revenus (UNICEF, 2020), y compris le parrainage d'entreprise.

La coopération entre les Nations Unies et le secteur privé repose sur les principes énoncés dans deux documents : le Pacte mondial, qui fournit un cadre de valeurs global (droits humains, normes du travail, environnement et lutte contre la corruption), et les Principes directeurs relatifs aux entreprises et aux droits de l'homme, approuvés par le Conseil des droits de l'homme (Nations Unies, 2015). Certains organismes des Nations Unies, tels que l'Organisation des Nations Unies pour l'alimentation et l'agriculture (FAO) et l'Organisation mondiale de la Santé (OMS), ont mis à la disposition du public des stratégies et des lignes directrices destinées au personnel et aux partenaires, sur la collaboration avec les acteurs non étatiques, y compris les entités privées. Ces orientations portent sur les risques, notamment les conflits d'intérêts, l'influence sur la définition de normes et de critères, la crédibilité et la réputation, et le blanchiment de l'image des partenaires (FAO, 2013 ; OMS, 2016, 2018a, 2018b). En dehors du cadre des Nations Unies, le Partenariat mondial pour l'éducation dispose également d'une stratégie détaillée pour la mobilisation du secteur privé (GPE, 2019).

## LES ORGANISATIONS ET FONDATIONS INTERNATIONALES ONT UNE INFLUENCE PARTICULIÈRE

La Banque mondiale influe sur la conception et la mise en œuvre des politiques. Les conditions de prêt de la Banque mondiale ont façonné les activités des programmes gouvernementaux, tandis que ses projets pilotes ont influencé les stratégies d'autres institutions de développement. En ce qui concerne l'éducation privée, les positions de la Banque mondiale influencent depuis des décennies les orientations politiques sur les frais de scolarité et l'enseignement des acteurs privés. Dans les années 1980, il était jugé souhaitable que l'enseignement public s'accompagne de frais de scolarité. L'approche officielle de la Banque mondiale à l'égard de la participation privée a changé au début des années 2000, le groupe ayant explicitement retiré son soutien aux frais de scolarité après une forte opposition d'autres acteurs internationaux, notamment de la société civile. En ce qui concerne l'offre privée, les stratégies de la Banque mondiale en matière d'éducation ont évolué ; alors qu'elle approuvait avant fermement la participation privée, elle a désormais conscience des risques, mais recommande toujours les partenariats public-privé comme une stratégie utile (Edwards Jr *et al.*, 2021).

Lorsqu'elle organise des manifestations internationales et met à profit son assistance technique, ses rapports de projets et ses études de recherche, la Banque mondiale renforce sa position de courtier du savoir. Un module sur la mobilisation du secteur privé, qui fait partie des 13 principaux domaines d'action du groupe pour la promotion de l'apprentissage dans le cadre de l'Approche systémique pour de meilleurs résultats scolaires, part du principe que les éducateurs privés apportent une contribution importante à l'éducation et qu'une meilleure interaction entre les écoles publiques et privées est essentielle pour améliorer l'équité et la qualité (Baum *et al.*, 2014, p. 8). Une analyse de

> Lorsqu'elle organise des manifestations internationales et met à profit son assistance technique, ses rapports de projets et ses études de recherche, la Banque mondiale renforce sa position de courtier du savoir

la Banque mondiale portant sur dix pays a recommandé d'étendre l'offre privée dans tous les pays sauf la Zambie, d'augmenter le financement public des acteurs privés dans tous les pays sauf l'Eswatini et la Zambie, et de réduire les réglementations dans tous les pays sauf le Bangladesh, l'Eswatini, la Mauritanie et la Zambie (DeCoster, 2019).

Les organisations philanthropiques influencent également les politiques par divers moyens. Aux États-Unis, elles ont promu les écoles à charte en produisant des connaissances, en soutenant les campagnes de sensibilisation et en diffusant les bonnes pratiques (Verger *et al.*, 2016). La Fondation Bill et Melinda Gates fait partie de ceux qui soutiennent le mouvement des écoles à charte ; son soutien financier à la campagne de la Washington Coalition for Public Charter Schools a été déterminant pour l'adoption de l'initiative de vote sur les écoles à charte dans l'État de Washington en 2012 (Au et Lubienski, 2016). Les défis à relever par les fondations qui s'engagent dans les politiques éducatives sont multiples : aligner leurs efforts sur les processus de la politique nationale de l'éducation (c'est-à-dire éviter d'être perçues comme faisant la promotion de leurs propres priorités), collaborer avec de nombreuses parties prenantes et trouver le bon moment politique. La Fondation Lemann, au Brésil, a mobilisé une large consultation pour atteindre un objectif : des normes nationales fondamentales applicables aux programmes scolaires (**encadré 5.4**). En Uruguay, une approche a réussi à accroître le rôle des acteurs privés dans la législation (**encadré 5.5**).

Diverses organisations à but non lucratif s'efforcent d'influencer la politique d'éducation publique en matière d'innovation. Depuis 2017, HundrED, une organisation mondiale à but non lucratif basée en Finlande, examine, sélectionne, compile et diffuse des innovations dans des domaines tels que l'apprentissage collaboratif, la réflexion créative et critique, l'apprentissage par projet et le jeu. Chaque année, elle identifie et présente 100 innovations pour leur impact et leur potentiel de mise à l'échelle ; 69 % des innovations sélectionnées en 2021 provenaient d'organisations à but non lucratif. HundrED examine ce qui permet une adoption efficace des innovations dans les systèmes d'éducation publique, ainsi que la manière dont les systèmes peuvent contribuer à la mise en œuvre des innovations (Leponiemi *et al.*, 2020).

**ENCADRÉ 5.4 :**

### Les acteurs non étatiques ont influencé l'introduction de normes minimales au Brésil

Le Brésil connaît de grandes inégalités socioéconomiques et éducatives. Une structure décentralisée, selon laquelle la responsabilité de l'éducation de base est principalement confiée aux municipalités, signifie que les autorités locales défavorisées ont du mal à rattraper leur retard sur les autorités plus aisées. Le septième objectif du Plan national pour l'éducation 2014-2024 a donné l'impulsion nécessaire pour relever ce défi (OCDE, 2021).

En 2013, la Fondation Lemann, une organisation philanthropique brésilienne, a contribué à la création et au financement du mouvement pour une base nationale commune (Movimento pela Base Nacional Comum), qui a joué un rôle déterminant dans l'introduction de normes d'apprentissage nationales (Costin et Pontual, 2020). Ses membres ont réussi à faire modifier le Plan national d'éducation afin que la définition de ces normes s'accompagne d'échéances. La fondation a organisé des événements en faveur de l'introduction des nouvelles normes, élaboré des supports de connaissance – qu'elle a présentés aux fonctionnaires impliqués dans la rédaction des documents – et mis en place un réseau de politiciens et d'experts à l'appui de cette initiative de normalisation (Tarlau et Moeller, 2019), créant ainsi un réseau influent d'idées politiques (Avelar et Ball, 2019). Le fait que la fondation a toujours privilégié le débat technique au débat politique lui a permis d'influencer le processus grâce à son expertise (Tarlau et Moeller, 2019).

Les partisans de la normalisation ont fait valoir que lesdites normes conduiraient à des attentes académiques élevées pour tous, favorisant l'équité dans l'éducation. Leurs opposants ont soutenu que les normes seules ne suffiraient pas, étant donné la grande inégalité de la répartition des ressources humaines et financières dans le système éducatif (Ready, 2018). La première version de la base commune nationale des programmes d'études (Base Nacional Comum Curricular ou BNCC) a été suivie d'une consultation en ligne qui a rassemblé 12 millions de contributions (Costin et Pontual, 2020) ; une équipe technique composée de spécialistes universitaires y a ensuite intégré les remarques qui avaient été formulées. La deuxième version a été publiée en 2016, au plus fort d'une crise politique. Avant que le pays change de gouvernement, le contrôle de la rédaction, qui était alors réalisé à l'échelon national, avait été transféré aux niveaux régional et local, ce qui lui a été salutaire. Des séminaires locaux ont été organisés pour recueillir les opinions des enseignants. La BNCC a été adoptée en 2017, offrant un exemple édifiant de l'influence accrue des acteurs non étatiques sur les réformes de l'éducation (Avelar et Ball, 2019).

**ENCADRÉ 5.5 :**

### Renforcer le soutien à l'enseignement privé en Uruguay

En Uruguay, la part des établissements privés dans les inscriptions s'élève à 12 % dans l'enseignement secondaire, ce qui est bien inférieur à la moyenne mondiale et à celle de l'Amérique latine, peut-être en raison, en partie, de la séparation précoce de l'Église et de l'État. L'école publique a en outre joué un rôle symbolique majeur dans la construction de la nation, marquée par une forte immigration. On l'a ainsi associée à la démocratisation et à la cohésion sociale. Les acteurs privés ont peu participé à la gouvernance de l'éducation. Contrairement à l'Argentine, au Chili et à la Colombie, le cadre réglementaire n'a pas encouragé la participation des acteurs privés à l'éducation (Bordoli *et al.*, 2017).

L'Administration nationale de l'éducation publique (Administración Nacional de Educación Pública ou ANEP), la plus haute autorité du pays en matière d'éducation, est un organisme autonome qui a été créé pour garantir l'indépendance de la planification de l'éducation à l'égard des ingérences politiques. Une caractéristique de la structure de gouvernance tient à la participation des syndicats d'enseignants. Les syndicats ont empêché les acteurs privés de s'impliquer dans l'éducation par le passé (Marrero, 2014 ; Moschetti *et al.*, 2019). Les critiques estiment que l'ANEP n'est pas totalement autonome et que son objectif n'a pas été atteint, puisque des affrontements politiques affectant l'éducation ont toujours lieu (Bogliaccini et Rodríguez, 2015).

Depuis le début des années 2000, un régime d'exonération fiscale a favorisé le secteur privé, et de nouvelles réglementations ont permis des partenariats public-privé relatifs à l'offre d'éducation, ainsi qu'un type de financement public indirect des acteurs privés de l'éducation par l'exonération fiscale des dons (Bordoli *et al.*, 2017). Ces évolutions ont permis d'orienter le discours en faveur des acteurs privés de l'éducation.

Ces dernières années, de nouveaux acteurs, tels que l'initiative citoyenne Eduy21 et le Centre d'étude de la réalité économique et sociale (CERES), un groupe de réflexion lié à la Brookings Institution, un laboratoire d'idées américain, ont fait pression en faveur d'une politique éducative favorable au marché, soutenant que le système éducatif public n'avait pas réussi à se réformer pour répondre aux besoins contemporains (Moschetti *et al.*, 2019). Le CERES et Eduy21 ont organisé des événements à différents niveaux pour créer un réseau politique et attirer l'attention des médias sur leur hypothèse, selon laquelle l'éducation est en crise. En 2017, le CERES a commencé à organiser des rencontres citoyennes pour proposer des solutions politiques en matière d'éducation, à partir d'une recherche stratégique d'éléments illustrant sa position sur la réforme de l'éducation (Moschetti *et al.*, 2019).

Ce changement d'approche est évident dans la loi d'urgence de juillet 2020, qui compte 476 articles, dont 78 sur l'éducation. La loi a modifié des aspects essentiels de l'éducation, principalement en ce qui concerne l'approche de l'enseignement public. Par exemple, le terme « public » n'apparaît plus dans les références à ce que l'on appelle désormais « le système national d'éducation ». Les acteurs privés sont désormais inclus dans les mécanismes de coordination et les commissions départementales de l'éducation.

L'article 14 de la loi sur l'éducation de 2008 précisait ce qui suit : « Aucun accord ou traité, bilatéral ou multilatéral, ne sera signé avec un État ou une organisation internationale qui, directement ou indirectement, considérerait l'éducation comme un service à but lucratif ou encouragerait sa commercialisation » (Ministère de l'éducation et de la culture de l'Uruguay, 2008). L'article 129 de la nouvelle loi indique quant à lui ce qui suit : « Aucun accord ou traité bilatéral ou multilatéral ne sera signé avec des États ou des organisations internationales qui réduisent l'éducation au statut de service à but lucratif » (Gouvernement de l'Uruguay, 2020). D'autres articles limitent la participation des acteurs sociaux à l'élaboration des politiques éducatives et proposent de réglementer le travail des enseignants (Martinis, 2020).

D'autres organisations s'attachent à favoriser un changement de système dans différents domaines. En Côte d'Ivoire, la Fondation Jacobs, dans le cadre de son programme Transformer l'éducation dans les communautés de cacao, a collaboré avec le Gouvernement à l'élaboration d'un programme de rattrapage scolaire visant à améliorer les compétences de base en lecture et en calcul (Curtiss Wyss et Perlman Robinson, 2021). En Inde, Peepul, dans le cadre d'un partenariat public-privé avec les municipalités de Delhi, dirige trois écoles modèles accueillant des enfants marginalisés, afin de donner naissance à des idées novatrices en vue de les mettre en pratique dans les écoles publiques. Trois autres programmes, également menés en partenariat avec les autorités étatiques, se concentrent sur les compétences des enseignants, la redevabilité et les incitations, le mentorat faisant partie intégrante de cette approche (Peepul India, 2020).

L'éducation financière est un autre domaine dans lequel les ONG ont tenté d'influencer les priorités politiques en matière d'éducation publique. Aux États-Unis, Jump$tart, une coalition à but non lucratif, a élaboré des normes d'éducation financière s'appliquant aux programmes d'enseignement primaire et secondaire (Alsemgeest, 2015). Le Council for Economic Education a élaboré des normes nationales s'appliquant dans les classes de quatrième, huitième et douzième années, et travaillé avec des écoles et des circonscriptions à la conception et la mise en œuvre de programmes d'éducation financière, tout en proposant ses propres programmes aux élèves et aux éducateurs (Kasman *et al.*, 2018). Début 2020, 21 États avaient intégré cette thématique aux programmes de l'enseignement supérieur ; à peu près le même nombre discutait de projets de loi visant à introduire l'éducation financière dans les écoles (Carrns, 2021).

La croissance de la richesse dans certaines des plus grandes économies du monde peut être liée aux entreprises technologiques, qui accordent une importance particulière à l'éducation. Les philanthropes technologiques, compte tenu de la grande envergure de leurs entreprises et de l'accès universel à leurs produits et leurs plateformes, peuvent rapidement avoir une incidence considérable (Patil et Brakman Reiser, 2021). En 2019, les contributions caritatives américaines à l'éducation ont atteint 64 milliards de dollars É.-U. En Chine, l'éducation bénéficie systématiquement de la plus grande part du soutien philanthropique. Le secteur philanthropique, qui connaît

> En 2019, les contributions caritatives américaines à l'éducation ont atteint 64 milliards de dollars É.-U.

une croissance rapide, est dominé par les dons des entreprises technologiques, qui apportent des fonds et utilisent leurs plateformes pour mobiliser et encourager les donateurs. Les contributions des entreprises à l'éducation ont atteint 23 milliards de dollars É.-U. en 2017. Charles Chen Yidan, force motrice de la Fondation Tencent et des activités philanthropiques des entreprises, se concentre sur l'enseignement supérieur.

Les données sur les flux financiers philanthropiques (**chapitre 4**) sous-estiment l'influence et l'incidence des mécènes dans l'exploitation des réseaux, des plateformes technologiques et des produits pour le plaidoyer politique (Patil et Brakman Reiser, 2021). Les fondations philanthropiques ne se contentent pas de financer certaines activités, elles ont également des intérêts stratégiques. Par exemple, une enquête menée auprès de 44 fondations a révélé que 39 d'entre elles étaient aussi engagées dans des activités de plaidoyer. De plus en plus, elles s'intéressent aux effets à long terme et à la durabilité : 14 ont mentionné qu'elles collaboraient souvent avec le Gouvernement et 18, avec des donateurs ; d'autres ont adopté des modèles à but lucratif ou élaboré des modèles de financement à l'intention des bénéficiaires. Le travail philanthropique s'est en outre plus orienté sur les données et les éléments probants : deux tiers des fondations disposent d'une personne, d'une unité ou d'un département chargés de l'évaluation et ont soumis tous leurs programmes et subventions à un suivi ou une évaluation. Mais il est rare que les fondations divulguent facilement des informations (OCDE, 2018).

Parallèlement aux fondations philanthropiques qui se concentrent davantage sur le travail à but non lucratif, l'activité des entreprises à visée philanthropique a augmenté (Srivastava, 2020). Aux États-Unis, le secteur philanthropique entretient des liens étroits avec le secteur des affaires ; il est donc fortement axé sur la rentabilité des entreprises. La « philanthropie de risque » et les « organismes de bienfaisance » sont des expressions utilisées pour désigner des formes hybrides de financement, combinant une logique de capital d'investissement avec des objectifs et des activités philanthropiques, comme l'éducation. Elles se caractérisent par une forte implication des investisseurs, qui apportent souvent un capital intellectuel et social en plus des ressources financières.

Les organisations philanthropiques à but lucratif les plus généreuses comprennent un large éventail de fondations issues de fortunes familiales. Ces mégaphilanthropies financent d'autres philanthropies à risque liées à l'éducation, telles que le Charter School Growth Fund et le NewSchools Venture Fund. Les entreprises philanthropiques comprennent non seulement des fondations nationales reposant sur une fortune familiale, mais aussi les efforts philanthropiques locaux de collectifs de chefs d'entreprise, tels que le Renaissance Schools Fund de Chicago (aujourd'hui Kids First Chicago) et le Chicago Public Education Fund. L'Initiative Chan Zuckerberg est fortement axée sur l'éducation, en particulier sur l'apprentissage personnalisé et assisté par la technologie. L'un des bénéficiaires, Summit Public Schools, a développé l'enseignement par projet et l'apprentissage centré sur l'apprenant, deux approches qui ont été utilisées par près de 400 écoles, dans 38 États et dans le district de Columbia (Pane, 2018 ; Schultz, 2018).

Certaines fondations promouvant une approche commerciale de l'éducation soutiennent la mobilisation de parties tierces, présentées faussement comme des initiatives locales. Ces groupes de façade prétendent représenter des priorités spécifiques, telles que celles des parents et des élèves, mais poursuivent en fait les intérêts d'une autre organisation (Camera, 2020). Aux États-Unis, Parent Revolution reçoit principalement des fonds philanthropiques, qui servent à engager des entreprises privées pour collecter des pétitions ou des signatures de parents, afin de faire pression pour introduire des changements dans l'éducation (Lubienski *et al.*, 2012). Un projet étudiant le rôle des réseaux de plaidoyer politique dans cinq villes américaines a montré que les bailleurs de fonds utilisaient des organisations intermédiaires pour mettre en relation les producteurs et les utilisateurs de connaissances, et que plusieurs stratégies des réseaux visaient à encourager les actions de parties prenantes non étatiques (Lubienski, 2019).

Les acteurs non étatiques ciblent souvent les commissions parlementaires. Dans les deux organes législatifs fédéraux américains, les auditions constituent une excellente occasion d'influencer les politiques (Wang, 2020). Les commissions, qui sont des groupes de spécialistes, et les caucus, dont les membres poursuivent des objectifs communs, examinent également les propositions de loi. Par exemple, le Congressional Caucus on Education Innovation and Opportunity cherche à souligner la manière dont l'application des principes du marché à l'éducation peut améliorer les résultats des élèves (Legistorm, 2020). En 2017, le Caucus noir du Congrès américain s'est inquiété du fait que le futur Secrétaire à l'Éducation pourrait affaiblir fondamentalement le système scolaire public américain (Caucus noir du Congrès, 2017) en raison de la promotion et du parrainage antérieurs d'une politique favorisant le choix de l'école dans l'État du Michigan (Michigan Campaign Finance Network, 2006). La plupart des activités de lobbying ont lieu au niveau des États. Les coalitions de partisans du choix de l'école (principalement des fondations et de riches donateurs) et d'opposants (issus en grande partie du mouvement ouvrier) ont joué un rôle majeur dans la législation des États (Kirst, 2007 ; Vergari, 2007). Cependant, les positions des différents acteurs ont considérablement évolué, notamment à mesure que davantage de données devenaient disponibles, amenant le plaidoyer à se fonder davantage sur des éléments probants (DeBray-Pelot et McGuinn, 2009).

> Les médias contribuent largement à façonner l'opinion sur les politiques éducatives ; ils représentent les intérêts des acteurs ou leur servent de canaux pour couvrir certains événements et points de vue

La Global Home Education Exchange (GHEX) est une ONG internationale qui soutient l'enseignement à domicile (GHEX, 2020). L'un de ses membres, la Home School Legal Defense Association (HSLDA), basée aux États-Unis, est la plus grande organisation de défense de ce type ; elle représente les intérêts des familles qui optent pour l'enseignement à domicile. Fondée au début des années 1980, elle aide plus de 100 000 familles membres au moyen d'un soutien personnalisé et de ressources, tout en défendant leurs intérêts. Elle dispose d'une équipe internationale de sensibilisation chargée de cartographier la législation pertinente (HSLDA, 2021), de financer des actions de plaidoyer dans plusieurs pays (McShane, 2020) et de proposer une assistance technique à la rédaction de textes législatifs. L'adoption par le Panama, en janvier 2021, d'une loi reconnaissant la légitimité de l'enseignement à domicile aurait fait suite à des témoignages de représentants d'associations à l'Assemblée nationale (Donnelly, 2021 ; Lara, 2021).

En Italie, Agorà della Parità est un forum regroupant plus de 50 organisations à but non lucratif de gestionnaires et de parents d'« écoles paritaires indépendantes », un type d'école hybride public-privé dont les diplômes sont reconnus comme équivalents à ceux des écoles publiques et qui accueille 10 % de la population totale en âge de scolarité obligatoire (Istat, 2019). En 2021, ces organisations ont fait campagne pour modifier la législation sur les fonds d'urgence COVID-19, initialement réservés au système d'enseignement public, afin d'inclure les écoles non publiques (Linkiesta, 2021). La loi a donc alloué 60 millions d'euros aux écoles paritaires indépendantes, en plus des 350 millions d'euros destinés aux écoles publiques, sous réserve de mesures de transparence obligeant les écoles à publier des informations sur leurs actifs, leurs dépenses et leur personnel (Parlement italien, 2021). L'allocation de fonds publics aux écoles paritaires indépendantes, dont plus de la moitié sont catholiques, est un sujet de discorde en Italie. L'État ne prend pas directement en charge les dépenses des écoles non étatiques, mais les écoles paritaires indépendantes ont été reconnues par la loi comme des prestataires d'enseignement public (*Huffington Post*, 2020).

Les médias contribuent largement à façonner l'opinion sur les politiques éducatives ; ils représentent les intérêts des acteurs ou leur servent de canaux pour couvrir certains événements et points de vue, et emploient aussi un langage particulier, notamment sur les opportunités de marché dans l'éducation (Connell, 2013 ; Olmedo, 2013). Au Chili, deux médias grand public, *La Tercera* et *El Mercurio*, ont soutenu le système de coupons (Grau et Olmedo, 2012) et dépeint le rôle accru de l'État comme une entrave à la liberté d'enseignement (Cabalin, 2015). Certains réseaux de médias ont entretenu des liens directs avec le secteur de l'éducation, par exemple le *Financial Times* et son ancien propriétaire, l'éditeur de manuels scolaires Pearson (Verger *et al.*, 2016). En Inde, les journaux publiés en anglais et l'industrie du divertissement ont toujours reflété les intérêts d'un public aisé, en couvrant des sujets tels que les frais des écoles privées et le soutien scolaire. Les journaux diffusés en anglais sur la télévision indienne présentent souvent des experts qui soutiennent l'enseignement privé et invitent les directeurs d'écoles privées et les entrepreneurs du secteur à commenter la politique nationale (Thapliyal, 2018).

## CONCLUSION

Divers acteurs prennent part au débat souvent tendu sur l'enseignement public et l'offre non étatique. Le langage employé par les partisans et les opposants au rôle accru des acteurs non étatiques est soigneusement choisi pour séduire l'opinion publique. Ce faisant, les acteurs exercent une influence au moyen du plaidoyer, du lobbying, de la recherche, du financement et du marketing. La question qui se pose aux responsables des pouvoirs publics est de savoir s'il existe suffisamment de mécanismes pour garantir que ces activités sont légitimes, que la transparence du processus d'élaboration des politiques éducatives publiques n'est pas mise à mal et que des intérêts particuliers étroits ne gagnent pas du terrain au détriment de l'équité et de l'inclusion des apprenants.



Des enfants jouent et apprennent dans un club de lecture animé par un enseignant du préscolaire travaillant pour Save the Children dans un village rural de Malungon à Mindanao, aux Philippines.

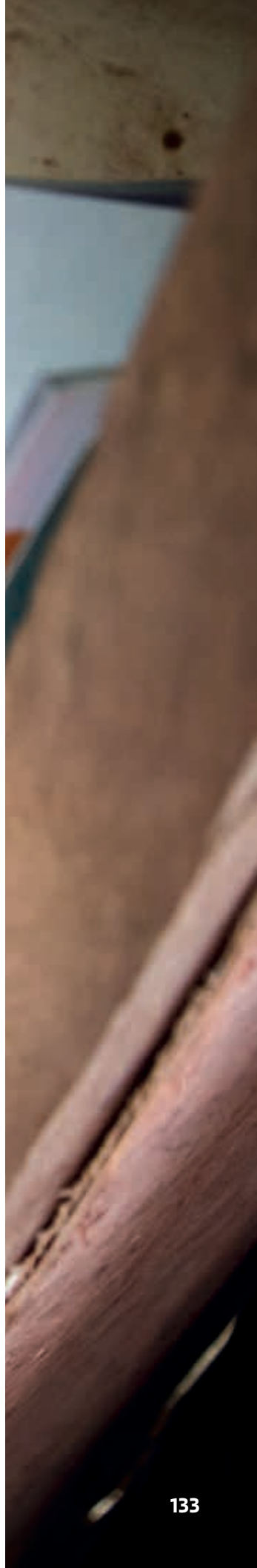
CRÉDIT : Save the Children



CHAPITRE

6

# Éducation et protection de la petite enfance



# MESSAGES CLÉS

**Les acteurs non étatiques occupent une place prédominante au sein du secteur de l'éducation des enfants de moins de 3 ans.**

- En 2018, en part de la scolarisation totale des enfants de moins de 3 ans, les établissements privés représentaient 57 % des écoles dans les pays à revenu élevé et 46 % dans les pays à revenu intermédiaire.
- Dans 26 des 189 pays, les lois exigent qu'au moins certains employeurs apportent leur soutien financier ou fournissent des services de garde d'enfants aux employés.
  Les pratiques de l'éducation et de la protection de la petite enfance (EPPE) en milieu professionnel sont toutefois associées à l'emploi formel, lequel ne concentre que 30 % des employés dans les pays à revenu faible et intermédiaire.

---

**L'offre non étatique est en hausse dans l'enseignement préscolaire.**

- La part des établissements privés dans le nombre total d'inscriptions dans l'enseignement préscolaire est passée de 28,5 % en 2000 à 37 % en 2019.
- Dans certains pays d'Océanie, près de 100 % des élèves de l'enseignement préscolaire sont inscrits dans des établissements non étatiques. À Samoa, 62 % des centres appartenaient à des missions et 38 % étaient privés.
- Les tendances varient. Dans certains pays, comme l'Algérie et la Colombie, l'offre non étatique diminue. Dans d'autres, comme la Chine et le Pérou, elle augmente.

---

**Les services non étatiques d'éducation et de protection de la petite enfance demeurent inabordables pour les familles.**

- Au Ghana, l'offre privée coûte 6 % de la consommation annuelle pour les plus riches et 17 % pour les plus pauvres ; en Éthiopie, ces chiffres s'élèvent à respectivement 4 % et 21 %.
- Dans les pays de l'OCDE, le coût net de la garde d'enfants pour une famille à deux revenus avec deux enfants âgés de 2 ans et 3 ans représentait 17 % du salaire moyen des femmes en 2019 ; de zéro en Allemagne et en Italie à environ un tiers en Irlande et en Slovaquie, et la moitié au Japon et au Royaume-Uni. Aux États-Unis, pour une famille noire, cette part atteint 56 %.

---

**Les systèmes de prestation sont fragmentés et la plupart des pays peinent à les régir.**

- La plupart des pays ne disposent pas de cadres réglementaires complets ou ne parviennent pas à les mettre en œuvre.
- Les réglementations portent généralement sur les exigences administratives liées à l'enregistrement, à l'approbation et à l'octroi de licences. Dans certains pays, les prestataires non étatiques s'enregistrent en tant qu'entreprises ou entités commerciales. À Lusaka, en Zambie, les centres doivent s'enregistrer auprès des secteurs de la santé et du commerce du conseil municipal ; leur orientation éducative n'est donc pas prise en compte.
- Dans 42 pays, l'assurance qualité est assurée par plusieurs autorités. Il arrive même, comme aux Philippines, que les prestataires non étatiques soient soumis à des processus d'assurance qualité distincts.

---

**Les acteurs non étatiques reçoivent et dépensent des fonds, mais les coûts incombent encore souvent aux familles.**

- Les gouvernements encouragent l'offre non étatique au moyen de subventions, d'aides, de la fiscalité et de mesures incitatives, par exemple en leur versant des fonds de démarrage ou en mettant des terrains publics à leur disposition. Seuls des établissements préscolaires privés agréés peuvent accéder à un programme de bons mis en œuvre aux Bahamas.
- Au total, 79 pays réglementent les frais de l'EPPE. La Norvège autorise les écoles maternelles privées à réaliser un bénéfice « raisonnable ». Les subventions publiques et les frais perçus doivent néanmoins servir à atteindre les objectifs du Gouvernement ainsi qu'à respecter les conditions établies au bénéfice des enfants.

Les acteurs non étatiques dirigent les services éducatifs et de protection destinés aux enfants de moins de 3 ans ..... 136

Les acteurs non étatiques sont plus nombreux dans le domaine de l'enseignement préscolaire que dans celui de l'enseignement de base ..... 138

Les services non étatiques posent des problèmes de gouvernance et de réglementation ..... 143

L'offre non étatique est financée de différentes manières ..... 149

Les acteurs non étatiques innovent et plaident en faveur de l'éducation et de la protection de la petite enfance ..... 152

Conclusion ..... 154

C'est au cours des premières années qui suivent la naissance que le développement cognitif des enfants connaît la croissance la plus rapide. C'est également la période au cours de laquelle ils sont les plus vulnérables et les plus fragiles. Au fil de l'histoire, la responsabilité de l'éducation et de la protection des jeunes enfants incombait à la famille, en particulier aux femmes. Néanmoins, depuis quelques années, la contribution des services d'EPPE de bonne qualité au développement des enfants, et plus particulièrement des enfants défavorisés, ainsi qu'à leur stimulation socioémotionnelle et cognitive, est de plus en plus fréquemment reconnue. Les services d'EPPE peuvent en outre élargir les plages horaires de travail formel des mères et, par voie de conséquence, les gains économiques des familles et des économies. Leur développement est donc urgent.

> « D'ici 2030, le nombre d'enfants qui ne sont pas encore en âge de fréquenter l'école primaire et qui ont besoin de services de garde sans toutefois y avoir accès devrait augmenter de 25 millions dans les pays à revenu faible et intermédiaire de la tranche inférieure »

D'ici 2030, le nombre d'enfants qui ne sont pas encore en âge de fréquenter l'école primaire et qui ont besoin de services de garde sans toutefois y avoir accès devrait augmenter de 25 millions dans les pays à revenu faible et intermédiaire de la tranche inférieure (Devercelli et Beaton-Day, 2020). Dans ces pays, le faible taux de scolarisation dans l'enseignement préscolaire s'explique davantage par le manque d'offre que par le manque de demande. De nombreuses familles sont prêtes à payer leur accès aux services d'EPPE. Les lacunes de l'offre ont entraîné l'implication de prestataires privés, d'ONG, d'organisations confessionnelles et de groupes communautaires. La forte participation des acteurs non étatiques dans l'offre de services d'EPPE risque cependant d'asseoir les inégalités d'accès aux dépens des groupes défavorisés. Partout dans le monde, les gouvernements conviennent progressivement de la nécessité d'établir la gratuité et le caractère obligatoire de l'EPPE afin d'y améliorer l'accès et, à cette fin, d'en réduire les coûts tout en contrôlant le respect des normes par les prestataires non étatiques. À mesure que les services d'EPPE se développent, il est essentiel de comprendre les possibilités et les défis que présentent les acteurs non étatiques.

Ce chapitre évoque les thèmes abordés dans le présent *Rapport* sous l'angle de la petite enfance. Il étudie le rôle des acteurs non étatiques en tant que prestataires, entreprises, bailleurs de fonds, influenceurs et innovateurs. Il aborde également l'évolution du rôle des pouvoirs publics dans le cadre de l'élargissement des systèmes d'EPPE. Il se concentre sur les enfants de moins de 3 ans qui fréquentent les crèches, les garderies ou les jardins d'enfants, ainsi que sur les enfants de 3 ans en âge d'être scolarisés qui fréquentent des écoles maternelles ou des établissements préscolaires. Les principes de qualité et d'équité sont abordés tout au long du chapitre.

## LES ACTEURS NON ÉTATIQUES DIRIGENT LES SERVICES ÉDUCATIFS ET DE PROTECTION DESTINÉS AUX ENFANTS DE MOINS DE 3 ANS

Contrairement aux autres niveaux d'éducation, de nombreux pays ne disposent pas de données standardisées et comparables sur les services d'éducation et de protection destinés aux plus jeunes enfants, en raison notamment de la diversité et, la plupart du temps, du caractère informel de certains types de services. En principe, les programmes comportent une composante éducative adéquate, c'est-à-dire des services dispensés au moins 2 heures par jour et 100 jours par an par un personnel formé ou accrédité disposant de qualifications pédagogiques. Qu'ils soient proposés dans des écoles, des centres ou à domicile, ces programmes doivent être régis par un cadre réglementaire reconnu par les autorités nationales. Certains pays reconnaissent pourtant des programmes qui font partie intégrante de leur système d'EPPE, mais dont la composante éducative est inadéquate. D'autres pays disposent de cadres informels ou de services d'EPPE non enregistrés. Bien que les données n'en fassent pas mention, ils sont d'une importance cruciale pour certaines familles du point de vue éducatif.

Dans les pays à revenu élevé, les acteurs non étatiques occupent une place prédominante au sein du secteur des services d'éducation et de protection destinés aux plus jeunes enfants. En 2018, dans 33 pays à revenu élevé, les établissements privés concentraient 57 % du nombre total d'inscriptions d'enfants de moins de 3 ans. Ce phénomène a des origines historiques. En France et en Italie, les services d'EPPE ont d'abord été à l'initiative des associations caritatives privées et des églises. L'État a par la suite progressivement adopté une législation en la matière et proposé ses propres services (Kamerman, 2006).

En Australie, en Irlande, en Nouvelle-Zélande, aux Pays-Bas et au Royaume-Uni, le secteur privé à but lucratif est principalement responsable de l'offre non étatique de services d'EPPE. En Nouvelle-Zélande, les établissements privés concentrent 99 % des inscriptions d'enfants de moins de 3 ans. Parmi eux, la part des services privés à but lucratif est passée de 23 % en 2002 à 41 % en 2019 au détriment des services communautaires (Gallagher, 2017 ; Neuwelt-Kearns et Ritchie, 2020). Au Royaume-Uni, 82 % des jeunes enfants sont inscrits dans des établissements privés. En Angleterre, les sociétés privées proposaient 755 000 places de garde d'enfants, soit 46 % du total en 2019. Cette année-là, la valeur du marché de la garde d'enfants a été estimée à 6,7 milliards de livres sterling, une somme absorbée à 82 % par les prestataires privés à but lucratif (Département de l'éducation, 2019 ; LaingBuisson, 2020).

> « En 2018, dans 33 pays à revenu élevé, les établissements privés concentraient 57 % du nombre total d'inscriptions d'enfants de moins de 3 ans »

Dans de nombreux pays, les organisations confessionnelles et les ONG constituent les principaux prestataires. En 2017, en Allemagne, 73 % des inscriptions ont été effectuées dans des établissements privés. Environ un tiers des prestataires de services destinés aux enfants de moins de 3 ans étaient inclus dans des programmes de l'Église catholique ou protestante (Blome, 2018 ; Strehmel, 2019). Un autre tiers était constitué d'ONG. Seuls 3 % des prestataires appartenaient au secteur à but lucratif (Commission européenne/EACEA/Eurydice, 2019).

Les services à domicile constituent une part importante de l'offre de services d'EPPE dans plusieurs pays (Kaneko *et al.*, 2020). En 2012, aux États-Unis, 30 % des enfants de moins de 3 ans bénéficiaient de services à domicile : 15 % avec un prestataire non rémunéré ayant une relation antérieure avec l'enfant, 7 % avec un prestataire rémunéré ayant une relation antérieure avec l'enfant et 7 % avec un prestataire rémunéré sans relation antérieure avec l'enfant (Paschall, 2019). En 2019 dans l'Union européenne, 26 % des enfants de moins de 3 ans bénéficiaient de soins prodigués par une assistante maternelle professionnelle au domicile de l'enfant ou au domicile de l'assistante maternelle, ou par des parents, amis ou voisins : 19 % pour moins de 30 heures et 7 % pour 30 heures par semaine ou plus (Eurostat, 2021). En France, la garde des enfants de moins de 3 ans est principalement assurée par les assistantes maternelles. Les familles paient directement leurs services, mais peuvent recevoir une subvention par le biais du complément de l'allocation de garde d'enfants, dont le montant dépend du revenu familial (Commission européenne/EACEA/Eurydice, 2021b, 2021c).

En Finlande, bien que l'offre publique soit majoritaire, les inscriptions auprès de prestataires privés sont passées de 13 % en 2013 à 24 % en 2019. L'offre privée, initialement constituée d'entreprises locales et de prestataires à but non lucratif, a vu sa croissance augmenter avec l'arrivée des chaînes d'établissements. Le revenu combiné des trois plus grandes chaînes d'établissements à but lucratif est passé de 46 millions d'euros en 2015 à 146 millions d'euros en 2019 (Ruutiainen *et al.*, 2021). Cette hausse est liée au versement d'une allocation parentale destinée aux services privés ainsi qu'à l'externalisation accrue des services d'EPPE par les municipalités, lesquelles cherchent à réduire leurs dépenses tout en diversifiant le choix des parents en fonction de leurs centres d'intérêt (par exemple, les langues et la musique), de leurs préférences pédagogiques (par exemple, les écoles Montessori) et de la proximité du lieu d'enseignement (Kumpulainen, 2018). En Israël, le taux brut de scolarisation dans le secteur du développement éducatif de la petite enfance a presque doublé : de 33 % en 2013 à 62 % en 2018. Seuls 25 % des nourrissons et des jeunes enfants se trouvaient toutefois dans des crèches certifiées, lesquelles relèvent de la responsabilité du Ministère du travail, des affaires sociales et des services sociaux et doivent répondre à des critères spécifiques (Vaknin, 2020).

Dans de nombreux pays à revenu élevé, la part de l'offre non étatique est restée stable ou a progressivement augmenté. Elle a cependant diminué au Chili et au Danemark. Au Chili, la part de la scolarisation dans les établissements privés a diminué, passant de 30 % en 2013 à 10 % en 2018, tandis que le taux brut de scolarisation est passé de 19 % à 25 %. Le programme Chile Crece Contigo (« Le Chili grandit avec toi ») a été introduit en 2009 afin d'élargir l'accès des

> Dans 33 pays à revenu intermédiaire, les acteurs non étatiques concentrent 46 % des inscriptions aux programmes de développement éducatif de la petite enfance

enfants vulnérables de moins de 4 ans aux services d'EPPE (Gouvernement du Chili, 2021). Environ 23 % de l'ensemble des centres sont gérés par l'organisme privé à but non lucratif Integra Foundation, qui reçoit des fonds de l'État directement et dans le cadre d'un accord administratif (Sous-secrétaire à l'éducation de la petite enfance du Chili, 2019).

Dans 33 pays à revenu intermédiaire, 19 % des enfants de moins de 3 ans sont inscrits dans des programmes de développement éducatif de la petite enfance. Bien qu'à de faibles niveaux de scolarisation, les acteurs non étatiques concentrent en moyenne 46 % de ces inscriptions : de moins de 2 % en Azerbaïdjan, en Fédération de Russie et en Ukraine à 100 % en Dominique et en Türkiye. Dans l'ensemble, les gouvernements des pays à revenu faible et intermédiaire ne parrainent que rarement les services de garde d'enfants, lesquels sont considérés comme inabordables compte tenu des autres pressions budgétaires (Penn, 2021). La prestation de ces services par les employeurs, relativement courante dans les pays riches, n'apparaît que progressivement dans les pays plus pauvres (**encadré 6.1**). Les tendances de l'offre d'EPPE destinée aux enfants de moins de 3 ans varient. Certains pays, comme le Salvador, ont progressivement étoffé leur offre étatique. Dans d'autres, les acteurs non étatiques sont majoritaires. En Jamaïque, l'ensemble des services d'EPPE sont gérés par des prestataires privés à but lucratif, religieux et à but non lucratif (Banque mondiale, 2019a). En Afrique du Sud, où 38 % des enfants de moins de 4 ans bénéficient de services formels de garde d'enfants selon l'enquête générale auprès des ménages de 2018, de rares données probantes suggèrent que la plupart des services, en particulier ceux destinés aux populations défavorisées, sont privés et souvent non enregistrés (Alfers, 2016 ; Statistics South Africa, 2019).

## ENCADRÉ 6.1 :

### La plupart des enfants ne bénéficient pas de services de garde payés par l'employeur – bien qu'ils soient parfois obligatoires

Les services et mesures incitatives en matière d'EPPE offerts par les employeurs comprennent des bons de garde d'enfants, des subventions, un soutien à l'allaitement et la mise à disposition de centres de garde d'enfants sur le lieu de travail ou externes gérés ou parrainés par l'employeur. Ceux d'entre eux qui proposent des programmes de garde d'enfants peuvent bénéficier d'incitations fiscales par le biais de déductions ou de crédits et de subventions, ainsi que d'un soutien en nature, et améliorent leur image auprès du public (SFI, 2019 ; UNESCO, 2020). Les lois exigent qu'au moins certains employeurs apportent leur soutien financier ou fournissent des services de garde d'enfants à leurs employés dans 26 des 189 pays. Dans certains pays, les employeurs sont tenus de fournir des services d'EPPE aux enfants jusqu'à un certain âge, par exemple jusqu'à 2 ans au Chili et au Paraguay (SFI, 2019).

Au Bhoutan, un partenariat entre les entreprises, l'UNICEF et le Ministère de l'éducation a permis l'aménagement de centres de garde d'enfants sur le lieu de travail (Tshomo, 2017). Les directives opérationnelles stipulent que les centres ne peuvent pas facturer d'autres frais que ceux approuvés par le Ministère de l'éducation (Rao *et al.*, 2020). La loi indienne sur les prestations de maternité (1961, amendement de 2017) oblige chaque employeur ayant 50 employés ou plus à dispenser des services de garde aux enfants âgés de moins de 5 ans du personnel dans les locaux de l'entreprise ou au sein de la communauté des employés. Le Gouvernement propose des incitations fiscales ainsi que des directives de mise en œuvre, et peut imposer des sanctions en cas de non-respect de ces dispositions. Les employeurs déplorent néanmoins un manque d'orientations sur les questions relatives à la qualité, notamment concernant le programme éducatif, les normes et la sélection de prestataires tiers (SFI et Bright Horizons, 2019). Au Sri Lanka, l'ordonnance de 1939 sur les prestations de maternité oblige les employeurs embauchant un nombre prescrit de travailleuses à aménager une crèche ainsi qu'à en assurer l'entretien (SFI *et al.*, 2018). Dans la pratique, les employeurs ont tendance à externaliser les services d'EPPE à des prestataires privés d'enseignement préscolaire. Certains employeurs, dans le but de partager leurs coûts opérationnels, ont conçu un « modèle de consortium sur le lieu de travail » (Warnasuriya *et al.*, 2020).

Les mandats relatifs à ces services ne sont la plupart du temps pas appliqués. Au Cambodge, les employeurs dont le personnel féminin dépasse le nombre de 100 sont censés ouvrir une garderie ou couvrir les frais de garde d'enfants des employés. Une évaluation de la conformité des usines a révélé que 43 % d'entre elles ne disposaient d'aucune salle de soins ou de garderie en état de fonctionnement et ne versaient aucune allocation de garde d'enfants. Par ailleurs, 38 % d'entre elles ne comprenaient pas de salle de soins fonctionnelle, mais versaient une allocation de garde d'enfants. Ces paiements, dans plus de 40 % des cas, étaient toutefois inadéquats (OIT et SFI, 2018). Une autre enquête a révélé que seulement 22 % des entreprises comptant plus de 100 employées disposaient d'une garderie sur place ou à proximité, et que le montant mensuel de l'allocation de garde d'enfants versée par les 47 % d'entreprises l'ayant déclarée variait de 3 à 25 dollars É.-U. par enfant (SFI, 2020).

Le principal défi réside dans le fait que les services d'EPPE en milieu professionnel sont rattachés au marché de l'emploi formel, qui représente 39 % de la population active mondiale et 30 % dans les pays à revenu faible et intermédiaire (Devercelli et Beaton-Day, 2020 ; OIT, 2018). Au Ghana, les établissements privés concentrent 98 % du taux brut d'inscription aux services d'EPPE des jeunes enfants. Dans 42 marchés d'Accra, les possibilités de garde d'enfants des femmes qui travaillent comme porteuses, vendeuses de rue et commerçantes sont limitées : seules sept garderies, dont trois à but lucratif, se trouvent à proximité. Leur coût peut être élevé, surtout sans le soutien de la municipalité ou de l'association des commerçants de marché (OIT et WIEGO, 2019). La forte demande de services de garde d'enfants dans les campements informels des villes africaines, comme ceux de Nairobi, au Kenya, constitue une préoccupation politique majeure (Hughes *et al.*, 2021). À Gisenyi, au Rwanda, l'UNICEF et Action pour le développement du peuple, une ONG nationale, ont créé six centres d'EPPE près des marchés afin que les mères qui travaillent comme commerçantes de l'autre côté de la frontière en République démocratique du Congo puissent laisser leurs enfants sous la surveillance d'éducateurs formés (UNICEF *et al.*, 2021).

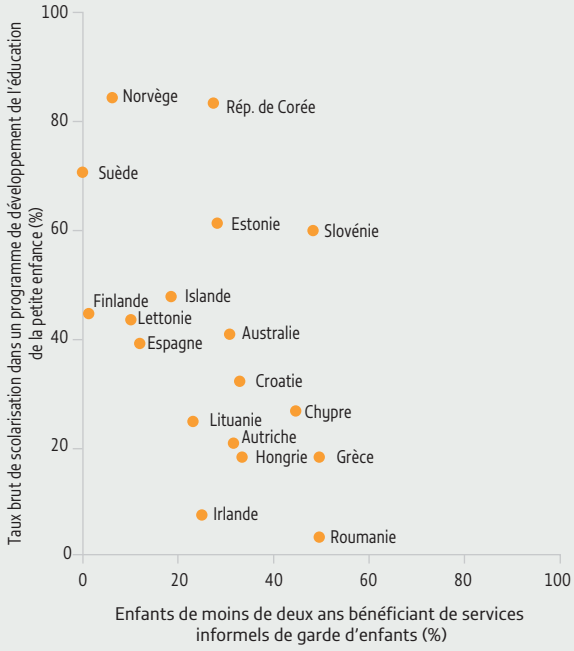
Des services d'EPPE sont également dispensés par des programmes communautaires et à petite échelle de garde d'enfants. En Ouganda, 7 % des centres d'EPPE sont communautaires (Ministère ougandais de l'éducation et des sports, 2017). Dans certains pays, ces programmes, dont l'approche holistique intègre soins, éducation, santé et nutrition, ont été adoptés et mis au point par les gouvernements (Hayden et Wai, 2013). Ces derniers sont devenus populaires en Amérique latine dans les années 1980, notamment en Colombie (Hogares Comunitarios de Bienestar), au Guatemala (Programas Hogares Comunitarios) et au Nicaragua (PAININ) (Diker, 2001). Au Pérou, où 17 % des inscriptions étaient effectuées dans des établissements privés en 2019, le Gouvernement et les communautés gèrent conjointement le programme de visites à domicile Cuna Más, qui propose des services de garde d'enfants, des jardins d'enfants éducatifs ainsi que des soins complets en matière de nutrition, de sécurité, de protection et de santé (Josephson *et al.*, 2017).

Parfois, les familles n'ont pas d'autre choix que de faire garder leurs enfants par leurs grands-parents, leurs frères et sœurs, leurs amis ou leurs voisins, ou encore par des baby-sitters ou des gouvernantes. Dans les pays de l'OCDE, 26 % des enfants de moins de 3 ans bénéficient de services informels de garde d'enfants (OCDE, 2019b), en particulier dans les pays où la prestation de services d'EPPE est faible (**figure 6.1**). Au Royaume-Uni, 35 % des enfants bénéficient de services informels de garde d'enfants. Afin d'assurer entre autres la garde des enfants après l'école, les gardiens les plus couramment désignés sont les grands-parents, parfois de pair avec des services formels (Simon *et al.*, 2015). La définition de l'EPPE n'inclut toutefois pas ces dispositions informelles. Les gouvernantes et les travailleurs domestiques non formés peuvent ne pas être en mesure de dispenser des soins adaptés au développement des enfants. Environ 10 % des travailleurs domestiques aux États-Unis sont des gouvernantes. Ces gouvernantes, d'un âge médian de 26 ans, sont le plus souvent des femmes. Elles perçoivent le plus bas salaire de tous les travailleurs domestiques (Wolfe *et al.*, 2020).

Dans les pays les plus pauvres, de nombreux enfants ne reçoivent que peu ou pas de soins. Au Tchad et en République démocratique du Congo, la moitié des enfants de moins de 5 ans sont laissés seuls ou en compagnie d'un frère ou d'une sœur en semaine. Attribuer la fonction d'éducateurs aux frères et sœurs peut entraver la scolarisation de l'aîné(e) et son droit au jeu. En outre, leur inexpérience peut avoir des répercussions négatives sur l'apprentissage et le bien-être du jeune enfant (Gromada *et al.*, 2020).

> “Dans les pays de l'OCDE, 26 % des enfants de moins de 3 ans bénéficient de services informels de garde d'enfants”

**FIGURE 6.1 :**
**La rareté des services d'EPPE s'explique par la part importante des modes de garde informels**
*Pourcentage d'enfants de moins de 3 ans placés dans des lieux de garde informels et taux brut d'inscription dans les programmes de développement éducatif de la petite enfance, échantillon de pays, 2017*

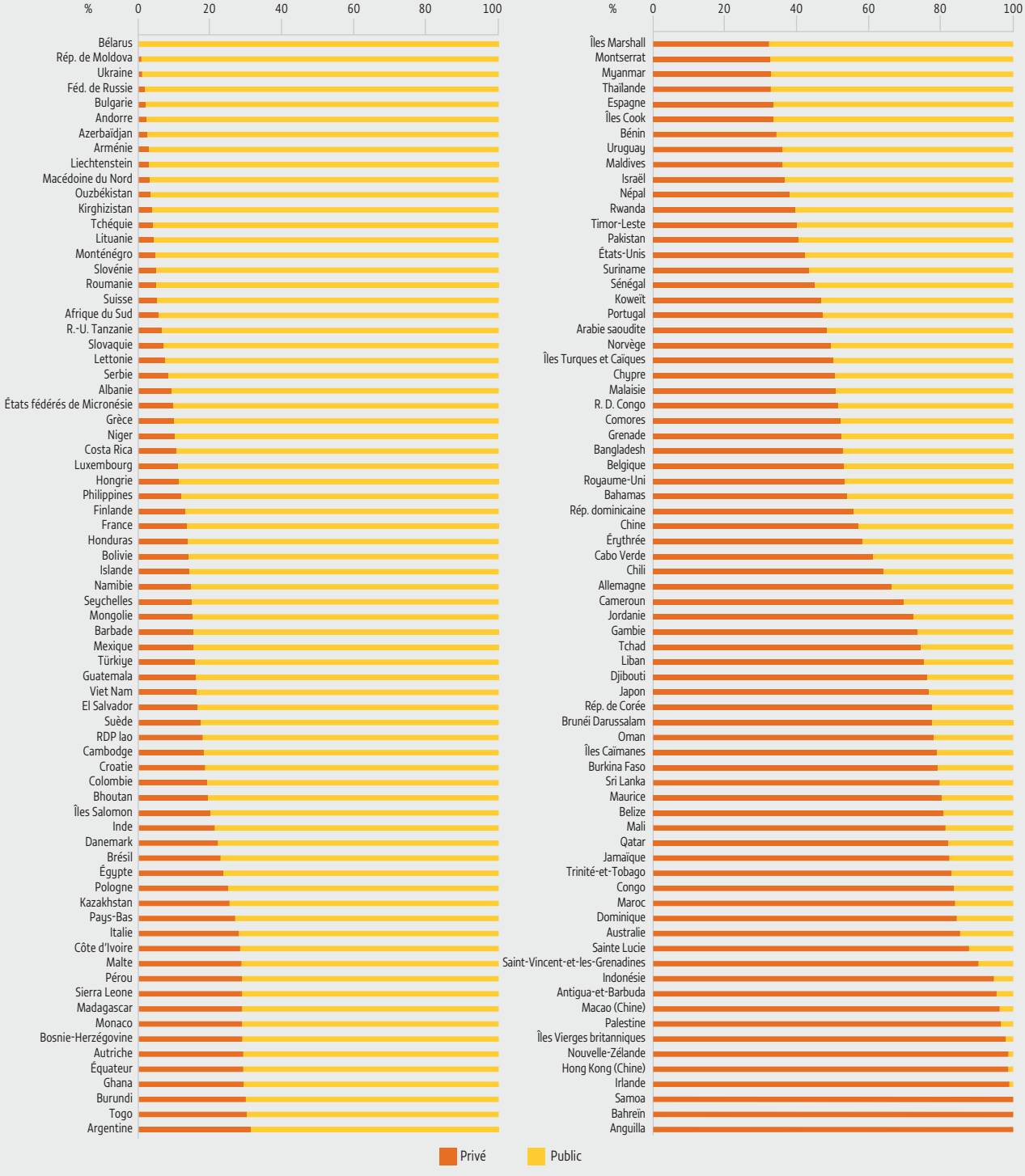



*Note* : Les données sur les services de garde d'enfants portent sur l'année 2009 en République de Corée, sur l'année 2011 aux États-Unis, sur l'année 2014 à Malte et en Suisse, ainsi que sur l'année 2015 en Islande. Les modes informels de garde d'enfants désignent tout mode de garde non rémunérée, sauf en Australie et en République de Corée, où ils désignent la garde par des parents, des amis ou des voisins, rémunérée ou non. Les programmes de développement éducatif de la petite enfance sont généralement conçus pour les enfants de moins de 3 ans.
*GEM StatLink* : https://bit.ly/GEM2021-fig6_1
*Source* : OCDE (2019b) et base de données de l'ISU.

## LES ACTEURS NON ÉTATIQUES SONT PLUS NOMBREUX DANS LE DOMAINE DE L'ENSEIGNEMENT PRÉSCOLAIRE QUE DANS CELUI DE L'ENSEIGNEMENT DE BASE

Entre 2000 et 2019, la part des établissements privés dans le nombre total d'inscriptions dans l'enseignement préscolaire est passée de 28,5 % à 37 % – un pourcentage bien supérieur à celui de l'enseignement primaire (19 %) et secondaire (27 %). Ces parts varient de moins de 1 % dans les pays d'Europe de l'Est, dont le Bélarus, la République de Moldova et l'Ukraine, à plus de 95 % dans de nombreux pays, notamment les petits États insulaires en développement des Caraïbes (par exemple, Anguilla, Antigua-et-Barbuda et les Îles Vierges britanniques) et du Pacifique (par exemple Samoa, Tonga et Vanuatu) (**figure 6.2**).

**FIGURE 6.2 :**
**La part des établissements privés dans les taux d'inscription de la petite enfance est élevée, notamment pour les enfants les plus jeunes**
*Pourcentage d'enfants inscrits dans des établissements privés au niveau préscolaire, 2019 ou année la plus récente*




*GEM StatLink* : https://bit.ly/GEM2021-fig6_2
*Source* : Base de données de l'ISU.

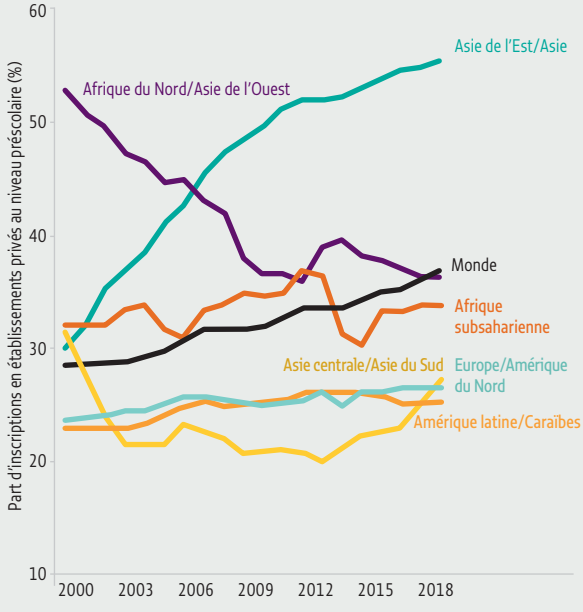
Cette augmentation de la part des établissements privés s'est accompagnée d'une hausse du taux brut de scolarisation dans l'enseignement préscolaire de 34 % à 62 %, ainsi que d'un doublement des inscriptions en termes absolus : de 106 millions à 214 millions. La région d'Asie de l'Est et du Sud-Est présente la part la plus élevée d'inscriptions en institutions privées, soit 55 %. En revanche, environ un quart des enfants des régions d'Asie centrale et du Sud, d'Europe, d'Amérique du Nord, ainsi que d'Amérique latine et des Caraïbes sont inscrits dans des établissements préscolaires privés (**figure 6.3**).

Dans certains pays d'Océanie, près de 100 % des élèves en âge de fréquenter un établissement préscolaire sont inscrits dans des institutions privées, à différents niveaux de couverture : les taux bruts de scolarisation dépassent 90 % en Australie, en Nouvelle-Zélande et au Vanuatu, mais sont inférieurs à 50 % à Samoa et aux Tonga (**figure 6.4**). La majeure partie de l'offre dans les États insulaires du Pacifique, comme au Vanuatu, est communautaire ; les membres de la communauté contribuent au financement des infrastructures, des ressources pédagogiques et des salaires des enseignants (UNICEF, 2017 ; Banque mondiale, 2012). À Samoa, 62 % des centres d'éducation de la petite enfance appartiennent à des missions et 38 % sont privés. Le Gouvernement fournit le programme scolaire, apporte son soutien financier aux enseignants et finance ces prestataires non étatiques dans le cadre de l'initiative One Government Grant (Ministère de l'éducation, des sports et de la culture de Samoa, 2019, 2020).

Les pays d'Asie de l'Est et du Sud-Est ont adopté différentes stratégies visant à augmenter le nombre d'enfants inscrits dans les établissements préscolaires. Depuis les années 1990 en Chine, les écoles maternelles privées et rattachées à une ONG ont supplanté les écoles maternelles publiques dans le cadre de la politique « marcher sur les deux jambes » (Li *et al.*, 2016). En 2019, le taux brut de scolarisation au niveau préscolaire est passé à 89 %, par rapport à 43 % en 2006. La part des établissements privés est quant à elle passée de 31 % à 57 %. En revanche, au Viet Nam, où le taux brut de scolarisation est passé de 33 % en 1995 à 96 % en 2019, la part des établissements privés a chuté d'un maximum de 60 % en 2003 à 12 % en 2014, avant de remonter légèrement à 16 % en 2019 (**figure 6.5**). Depuis 2002, principalement afin de répondre aux besoins des enfants les plus vulnérables, le Gouvernement a augmenté le financement des écoles maternelles publiques (Boyd et Phuong Thao, 2017). Un changement similaire s'est produit aux Philippines avec l'universalisation de l'éducation préscolaire. Ce processus entamé en 2012/13 (Congrès des Philippines, 2012) a entraîné une diminution de la part des établissements privés – de 49 % en 2000 à 12 % en 2019.

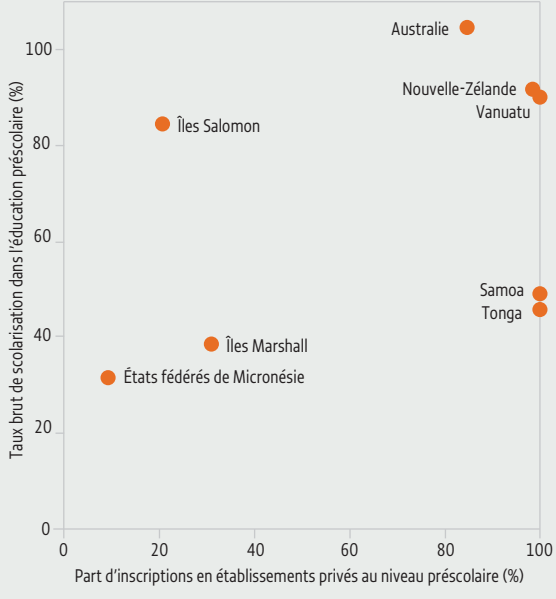
Les régions d'Afrique du Nord et d'Asie de l'Ouest, avec en tête l'Algérie et l'Égypte, sont celles qui ont enregistré la

**FIGURE 6.3 :**
**Le rôle des établissements privés dans l'expansion de l'enseignement préscolaire varie selon les pays et les régions**
*Part des établissements privés dans le nombre total d'inscriptions au niveau préscolaire, par région, 2000-2019*




*GEM StatLink* : https://bit.ly/GEM2021-fig6_3
*Source* : Base de données de l'ISU.

**FIGURE 6.4 :**
**En Océanie, la plupart des pays font appel à des prestataires d'enseignement préscolaire non étatiques**
*Part des établissements privés dans le nombre total d'inscriptions au niveau préscolaire et taux brut d'inscription dans l'enseignement préscolaire, échantillon de pays en Océanie, 2019 ou année la plus récente*




*GEM StatLink* : https://bit.ly/GEM2021-fig6_4
*Source* : Base de données de l'ISU.

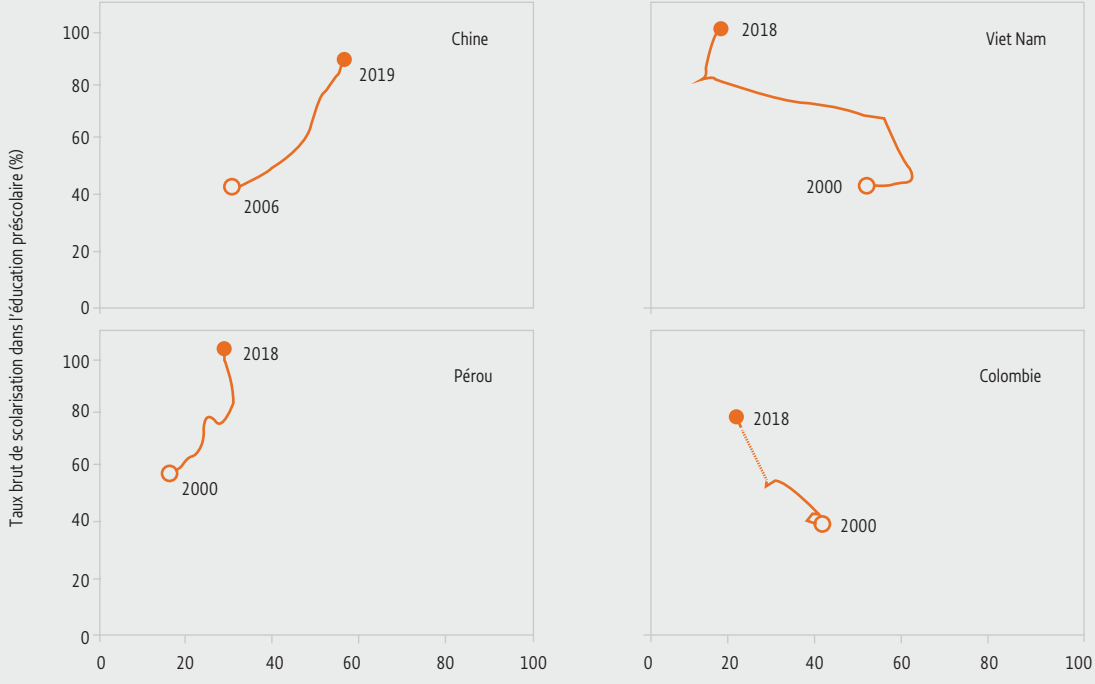
> Entre 2000 et 2019, la part des établissements privés dans le nombre total d'inscriptions dans l'enseignement préscolaire est passée de 28,5 % à 37 %

plus forte baisse de la part des établissements privés dans le total des inscriptions dans l'enseignement préscolaire, qui est passée de 53 % en 2000 à 36 % en 2019, alors même que le taux brut de scolarisation a presque doublé – de 17 % à 32 %. La part des établissements privés a également diminué en Jordanie et au Maroc : de 100 % en 2000 à respectivement 72 % et 84 % en 2019. En Jordanie, les enfants de moins de 5 ans sont généralement inscrits dans des écoles maternelles privées, mais des établissements étatiques en accueillent aussi l'année précédant leur entrée à l'école primaire (Ministère jordanien de l'éducation et UNICEF, 2020). En revanche, entre 2000 et 2018, la part des établissements privés dans l'enseignement préscolaire a augmenté de 5 % à 36 % en Israël et de 26 % à 45 % au Koweït.

Dans les autres régions, la part d'inscriptions dans des établissements privés au niveau préscolaire est restée stable. Les inscriptions dans des établissements privés se sont maintenues à environ 25 % en Amérique latine et dans les Caraïbes. Cette moyenne masque néanmoins des trajectoires divergentes. Au Pérou, la part de l'offre privée a doublé, passant de 16 % en 2000 à 31 % en 2013. En Colombie, grâce à la mise en œuvre d'une stratégie, d'une législation et de financements connexes soutenus principalement par des ONG, la part de l'offre privée a cependant diminué de moitié : de 41 % en 2000 à 21 % en 2019 (Cárdenas et Cadena, 2020).

En Afrique subsaharienne, contrairement à l'enseignement primaire et secondaire, la part des inscriptions au niveau préscolaire en établissement privé est restée stable (environ un élève sur trois) alors que le taux de scolarisation a augmenté. L'offre publique a été privilégiée dans les pays où les taux de scolarisation affichaient une rapide croissance. En Éthiopie, le taux brut de scolarisation est passé de 4 % en 2010 à 29 % en 2015, tandis que la part des inscriptions dans le secteur privé a chuté de 95 % à 18 % à la suite de l'application du cadre politique national pour l'éducation et la protection de la petite enfance en 2010. Cette politique a fait la promotion de la classe O ainsi que des classes préscolaires rattachées aux écoles primaires publiques (Kim *et al.*, à paraître). En République-Unie de Tanzanie, qui a garanti la gratuité de l'enseignement préscolaire en 2014, le taux brut de scolarisation au niveau préscolaire est passé de 33 % en 2014 à 42 % en 2019, tandis que la part des inscriptions dans le secteur privé n'a que légèrement augmenté – de 5 % à 7 %.

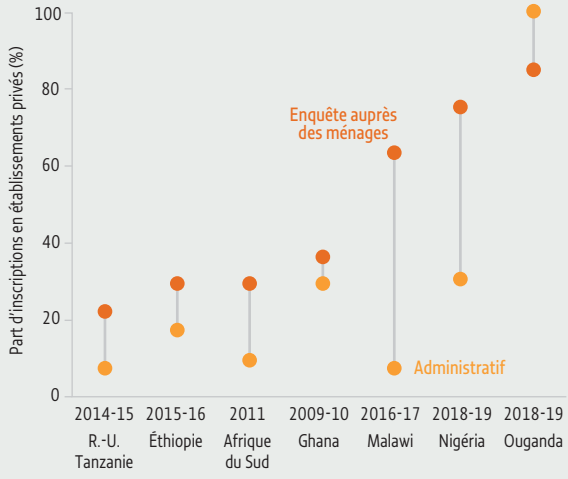
**FIGURE 6.5 :**
**Le rôle des établissements privés dans l'expansion de l'enseignement préscolaire varie selon les pays et les régions**
*Part des établissements privés dans le nombre total d'inscriptions au niveau préscolaire et taux brut d'inscription dans l'enseignement préscolaire, échantillon de pays d'Asie de l'Est et du Sud-Est et d'Amérique latine, 2000-2019*




*GEM StatLink* : https://bit.ly/GEM2021-fig6_5
*Source* : Base de données de l'ISU.

Les données administratives officielles tiennent rarement compte des prestataires non officiels non étatiques. Les enquêtes menées auprès des ménages montrent que les données administratives ont sous-estimé la part des inscriptions dans les établissements non étatiques dans six des sept pays d'Afrique subsaharienne (Baum, 2021 ; Baum *et al.*, 2018 ; King *et al.*, 2020). La différence entre les deux sources évoquées était en moyenne de 20 points de pourcentage. Au Malawi, le taux de scolarisation au niveau préscolaire dans des établissements privés était de 7 % selon les données administratives, mais de 63 % selon les données des enquêtes auprès des ménages au cours de la période 2016-2017 (**figure 6.6**). La qualité, la gouvernance, la réglementation et l'équité des prestataires non enregistrés soulèvent des inquiétudes.

**FIGURE 6.6 :**
**Une importante part des inscriptions effectuées dans le préscolaire le sont dans des établissements non étatiques non enregistrés**
*Part des établissements non étatiques dans le nombre total d'inscriptions au niveau préscolaire, données des ménages et données administratives, échantillon de pays, années 2010*




*Note* : Au Nigéria, les plus récentes données administratives disponibles sur les inscriptions dans les établissements non étatiques datent de 2010/11, soit huit ans avant la collecte des données auprès des ménages ; l'écart doit donc être interprété avec prudence.
*GEM StatLink* : https://bit.ly/GEM2021-fig6_6
*Source* : Baum (2021).

## L'OFFRE NON ÉTATIQUE EST BEAUCOUP MOINS ACCESSIBLE AUX ENFANTS ISSUS DES ZONES RURALES ET DE MILIEUX DÉFAVORISÉS

La prestation non étatique de services a principalement répondu à la demande dans les zones urbaines, où ces services ont tendance à être plus souvent disponibles, et émanant des ménages les plus riches, qui ont les moyens d'y accéder. Les « déserts de garde d'enfants », une expression employée en Amérique du Nord, constituent un problème qui touche également les pays à revenu élevé :

> Un examen de neuf pays à revenu faible et intermédiaire a révélé que la probabilité de fréquenter un établissement préscolaire privé était nettement plus élevée pour les enfants des zones urbaines que pour ceux des zones rurales dans cinq pays

dans les communautés rurales, les services destinés aux jeunes enfants sont la plupart du temps assurés à domicile ou inexistants. Aux États-Unis, trois communautés rurales sur cinq n'ont pas accès à des services de garde d'enfants adéquats et s'appuient principalement sur les soins à domicile (Home Grown, 2020 ; Malik *et al.*, 2018).

Un examen de neuf pays à revenu faible et intermédiaire réalisé dans le cadre du présent *Rapport* a révélé que la probabilité de fréquenter un établissement préscolaire privé était nettement plus élevée pour les enfants des zones urbaines que pour ceux des zones rurales dans cinq pays (Afrique du Sud, Équateur, Ghana, Nigéria et Ouganda) (Baum, 2021). Pourtant, dans les zones urbaines, il arrive que les ménages n'aient accès qu'à des établissements privés. Par exemple, le taux brut de scolarisation en école maternelle privée était en 2019/20 bien supérieur à la moyenne nationale (10 %) dans les trois régions urbaines d'Éthiopie : Addis-Abeba (104 %), Dire Dawa (31 %) et Harari (45 %) (Ministère fédéral de l'éducation de l'Éthiopie, 2020). Les ménages les plus pauvres vivant dans des campements informels n'ont généralement pas accès aux services publics de garde d'enfants (Caddy, 2017). Par exemple, 94 % des prestataires de Mukuru, un grand bidonville de Nairobi, au Kenya, étaient privés ; les ménages pouvaient, en moyenne, se rendre à pied à cinq établissements de la sorte (Bidwell et Watine, 2014).

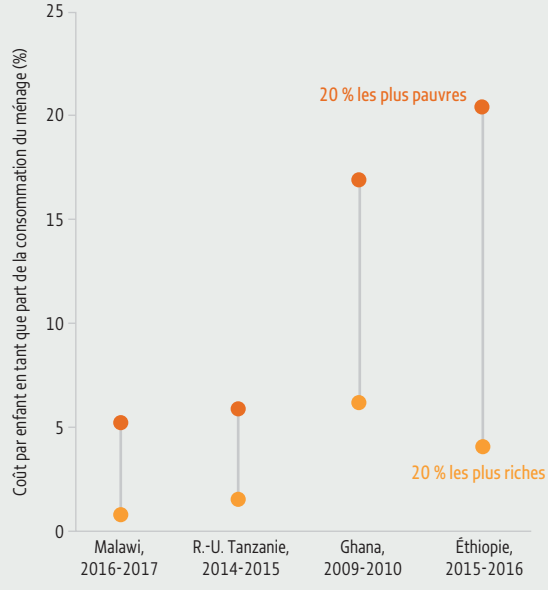
Le coût de l'enseignement préscolaire privé est parfois élevé. En moyenne, les familles y consacrent 9,4 % de leur budget annuel au Ghana (contre 5,1 % pour celles dont les enfants fréquentent l'école maternelle publique) et 4,9 % en Éthiopie. Pour les ménages pauvres, ce coût est en général trop important. En pourcentage de la consommation annuelle, l'enseignement préscolaire privé représente 6 % pour les ménages les plus riches et 17 % pour les ménages les plus pauvres au Ghana, et respectivement 4 % et 21 % en Éthiopie (**figure 6.7**). Les frais de scolarité dans l'enseignement préscolaire non étatique peuvent varier selon le type de prestataire. À Morogoro, en République-Unie de Tanzanie, les frais annuels, en termes de parité de pouvoir d'achat, s'élèvent à 444 dollars É.-U. dans les écoles à but lucratif, à 302 dollars É.-U. dans les écoles confessionnelles, à 253 dollars É.-U. dans les écoles communautaires et à 246 dollars É.-U. dans les écoles rattachées à une ONG. Les frais de scolarité varient selon le statut d'enregistrement et d'approbation de l'école, la taille de la classe, le nombre d'élèves par enseignant et le pourcentage d'enseignants certifiés. Les enfants des 20 % de ménages les plus riches ont 2,5 fois plus de chances de fréquenter des établissements privés que leurs pairs des 20 % les plus pauvres (Baum, 2021).

Le problème est le même pour les familles pauvres des pays à revenu élevé. En 2019 dans les pays de l'OCDE, le coût net de la garde d'enfants pour une famille à deux revenus avec deux enfants âgés de 2 et 3 ans représentait en moyenne 17 % du salaire moyen des femmes. Cette part varie fortement d'un pays à l'autre : de zéro en République tchèque, en Allemagne et en Italie à environ un tiers en Irlande, en Slovaquie et en Suisse, et à la moitié au Japon et au Royaume-Uni. Certains de ces pays ciblent l'aide afin de supprimer de façon effective le coût pour les familles les plus pauvres (par exemple, en Suisse). Dans d'autres, ces coûts sont aussi élevés pour les bas salaires que pour les salaires médians (par exemple, en Slovaquie). Dans les pays comme l'Irlande et le Royaume-Uni, où l'offre privée est importante, le coût net de la garde d'enfants pour les familles monoparentales pauvres représente 25 % du salaire des femmes – et ce, malgré les mesures prises pour alléger les coûts encourus (OCDE, 2020).

Dans les pays où le soutien aux familles est faible, ces dernières doivent choisir entre payer les services d'EPPE ou renoncer à leur salaire pour s'occuper de leurs enfants. Aux États-Unis, les dépenses d'EPPE s'élèvent à environ 42 milliards de dollars É.-U. pour les parents, contre 34 milliards de dollars É.-U. pour le Gouvernement fédéral, les États et les collectivités locales (Gould et Blair, 2020). Les dépenses annuelles totales des ménages dans ce domaine s'élèvent à environ 9 600 dollars É.-U. par enfant de moins de 5 ans, ce qui représente 18 % du revenu médian des ménages ou 64 % du salaire minimum d'une seule personne (Schulte et Durana, 2016). Les familles noires à revenu médian avec deux jeunes enfants doivent consacrer 56 % de leurs revenus aux services de garde, soit beaucoup plus que tout autre groupe (Novoa, 2020).

> « Aux États-Unis, les familles noires à revenu médian avec deux jeunes enfants doivent consacrer 56 % de leurs revenus à la garde de leurs enfants »

**FIGURE 6.7 :**
**Le coût des services préscolaires non étatiques est souvent trop élevé pour les ménages les plus pauvres**
*Coût médian de l'enseignement préscolaire privé pour un enfant en pourcentage des dépenses moyennes de consommation des ménages et par quintile de consommation des ménages, échantillon de pays d'Afrique subsaharienne, années 2010*




*GEM StatLink* : https://bit.ly/GEM2021-fig6_7
*Source* : Baum (2021).

Dans neuf pays de l'OCDE, seuls quelques responsables de centres d'EPPE ont déclaré qu'au moins un élève sur dix était issu d'un milieu socioéconomique défavorisé. Dans quatre de ces pays (Chili, Danemark, Israël et Türkiye), le pourcentage de responsables déclarant compter dans leurs classes des enfants issus de milieux défavorisés était néanmoins considérablement plus élevé dans les centres d'EPPE publics que dans les centres privés (OCDE, 2019c). Les Pays-Bas proposent des services d'EPPE à deux niveaux pour les plus jeunes enfants : les zones les plus riches ont accès à des garderies privées payantes et à temps plein, tandis que les zones plus pauvres n'ont la plupart du temps accès qu'à des jardins d'enfants à temps partiel (Penn, 2019).

## LES SERVICES NON ÉTATIQUES POSENT DES PROBLÈMES DE GOUVERNANCE ET DE RÉGLEMENTATION

La diversité et le nombre d'acteurs non étatiques dans le domaine de l'EPPE ainsi que le volume de l'offre non étatique en compliquent à la fois la gouvernance et la réglementation. Des dispositifs de gouvernance et de réglementation efficaces peuvent pourtant en améliorer l'accès, l'équité et la qualité et ainsi empêcher l'émergence de systèmes parallèles qui adaptent l'offre éducative aux capacités de paiement des parents.

### LA POSITION DOMINANTE DES ACTEURS NON ÉTATIQUES DOIT ÊTRE CONTREBALANCÉE PAR UNE FORTE GOUVERNANCE

L'EPPE implique un ensemble complexe de services que la plupart des pays ont des difficultés à gérer correctement, en particulier ceux qui concernent les enfants de moins de 3 ans. Garantir une bonne gouvernance requiert de coordonner les opérations ainsi que de collaborer et de coopérer de façon horizontale (entre les secteurs) et verticale (c'est-à-dire en décentralisant les responsabilités vers les acteurs régionaux et locaux) (Britto *et al.*, 2017 ; Yoshikawa *et al.*, 2018). La manière dont les acteurs non étatiques sont gouvernés varie

toutefois d'un pays à l'autre. Le volume de l'offre non étatique et la multiplicité des acteurs non étatiques, lesquels adoptent aussi bien des modèles monosectoriels et centralisés que des modèles mixtes, multicouches et multisectoriels, en compliquent la gouvernance.

Celle-ci peut être assurée par le Ministère de l'éducation, un autre ministère (par exemple, celui de la politique sociale ou de la condition féminine) ou une agence, parfois rattachée au Bureau du Président, comme en Amérique latine (par exemple, au Chili, en Colombie et en Uruguay), mais également ailleurs (par exemple, aux Philippines et aux Seychelles) (Loizillon et Leclercq, 2016 ; Marzonetto et Rodríguez, 2017 ; OCDE, 2016 ; Gouvernement des Seychelles, 2011 ; Vargas-Barón, 2015). Au Japon, le bureau du Cabinet a piloté la mise en œuvre du système de soutien global pour les enfants et les soins aux enfants (en anglais, *Comprehensive Support System for Children and Childcare*) afin de garantir la cohérence des réglementations des Ministères de l'éducation et de la santé (Gouvernement japonais, 2014). À Singapour, l'Agence indépendante pour le développement de la petite enfance, supervisée par les Ministères de l'éducation et du développement social et familial, régit et réglemente l'offre non étatique destinée aux enfants de moins de 7 ans dans les écoles maternelles et les centres de garde d'enfants (Agence pour le développement de la petite enfance, 2020).

L'offre confessionnelle entraîne souvent la fragmentation de la gouvernance. Au Mali, le Ministère de l'éducation nationale est responsable des établissements préscolaires, tandis que le Ministère de l'administration territoriale et des collectivités locales supervise les écoles coraniques. En Somalie, les services d'EPPE sont dispensés dans les grands centres urbains par des écoles coraniques traditionnelles, des écoles coraniques intégrées ainsi que des écoles maternelles et crèches privées gérées par des ONG locales et des fondations privées. Le Ministère fédéral de l'éducation, de la culture et de l'enseignement supérieur est responsable des politiques, des directives relatives aux normes de service, du suivi ainsi que de l'évaluation dans le domaine de l'EPPE, tandis que le Ministère des affaires religieuses est chargé d'élaborer un programme d'EPPE intégré fondé sur la religion islamique, ainsi que de nommer des formateurs en EPPE et de soutenir la formation de ces derniers (profils de pays PEER).

La décentralisation complexifie davantage cette organisation. Afin d'éviter tout double emploi et tout décalage, il est nécessaire d'établir des rôles et des responsabilités clairs. En Norvège, la gouvernance des prestataires étatiques et non étatiques est déléguée aux municipalités, qui peuvent décider d'augmenter la part de l'offre privée afin de répondre à la demande des parents (Ministère norvégien de l'éducation et de la recherche, 2014). Aux États-Unis, différents cadres réglementaires et systèmes de soutien au niveau fédéral, des États et des districts ont vu le jour en raison de la fragmentation de la structure de gouvernance et de la dépendance vis-à-vis des prestataires privés (Karch, 2013 ; Miller *et al.*, 2017).

Les gouvernements impliquent les acteurs non étatiques au moyen de partenariats. Le réseau de développement de la petite enfance du Bangladesh, un partenariat de 172 membres issus du Gouvernement, d'ONG et d'organisations internationales, a été créé en 2005 en vue de mener des actions de sensibilisation et de renforcer la coopération par le partage d'informations, des orientations techniques et le renforcement des capacités. Il a contribué à l'élaboration du cadre opérationnel de 2008 pour l'éducation préscolaire universelle, lequel comprenait des normes nationales et visait à introduire une année d'éducation préscolaire durant laquelle les acteurs non étatiques, avec des rôles et responsabilités clairement établis, venaient appuyer les capacités étatiques (Zahar et Khondker, 2017). Au Brésil, le Rede Nacional Primeira Infância (Réseau national de la petite enfance), créé en 2007, a vu le nombre de ses membres passer de 10 à plus de 200 organisations en une dizaine d'années. Son objectif est de veiller au référencement du plan national pour la petite enfance à tous les niveaux du Gouvernement d'ici 2022 (Rede Nacional Primeira Infância, 2018). Le réseau Red Nacional de Cuido y Desarrollo Infantil (Réseau national pour les soins et le développement de l'enfant) du Costa Rica a été établi par la loi en 2014 dans le but de rassembler divers prestataires et ministères. Sa cohésion et sa coordination restent néanmoins perfectibles (Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, 2020).

La participation des parties prenantes – y compris des parents – au niveau communautaire peut renforcer la gouvernance au niveau local (Vargas-Barón, 2015). L'analyse effectuée aux fins du présent *Rapport* a révélé que plusieurs pays, dont le Bhoutan, la Côte d'Ivoire, le Lesotho, le Maroc, la Nouvelle-Zélande, le Niger, la République de Corée, le Togo et la Tunisie, souhaitaient que les centres d'EPPE impliquent les parents dans les processus de prise de décisions par le biais de comités de gestion ou de représentants élus.

Les prestataires non étatiques ont également leurs propres dispositifs de gouvernance. En France (la Fédération française des entreprises de crèches, 2021) et aux Pays-Bas (Expertisecentrum Kinderopvang, 2021), des associations de prestataires non étatiques ont créé des plateformes en vue de contrôler la qualité des centres et de suivre les progrès. Au Royaume-Uni, la National Day Nurseries Association, une association caritative qui représente les intérêts des crèches privées, dispose de mécanismes d'assurance qualité qui mettent l'accent sur le respect de la réglementation, les procédures administratives et le développement personnel des employés (National Day Nurseries Association, 2019). Aux États-Unis, la National Association for the Education of Young Children accrédite les programmes par le biais de son système d'évaluation

> « La qualité de l'offre dépend non pas du type de prestataire, mais du contexte national et de l'environnement politique »

dans le but de promouvoir la qualité et l'amélioration des services d'EPPE et d'éclairer les choix des parents (National Association for the Education of Young Children, 2021).

## LA QUALITÉ DES PRESTATAIRES NON ÉTATIQUES EST TRÈS VARIABLE

La qualité désigne ici les facteurs structurels ainsi que les processus qui influencent positivement les résultats des enfants. Les facteurs structurels désignent des données telles que le ratio du nombre d'élèves par éducateur, la taille des classes ou des groupes, les qualifications des enseignants, le matériel, les environnements physiques et les infrastructures, la sécurité ainsi que l'attention portée à l'eau, à l'assainissement et à l'hygiène. Les facteurs de processus sont difficiles à mesurer. Ils sont liés à l'apprentissage et désignent les activités auxquelles participent les enfants, la stimulation ainsi que les interactions entre le personnel et les enfants (UNESCO, 2016b). Pour les décideurs, la difficulté consiste à fixer des normes ainsi qu'à garantir leur respect de manière à minimiser les variations de qualité pour chaque type de prestataires et entre les différents types de prestataires.

Les données probantes ne permettent pas d'établir si les prestataires non étatiques fournissent des services de bonne qualité ou non. Dans la pratique, la réponse dépend non pas du type de prestataire, mais du contexte national et de l'environnement politique. Au Brésil, la valeur de l'indice de qualité des infrastructures était nettement plus élevée dans les crèches et les écoles maternelles privées sous contrat que dans les établissements publics (Evans et Kosec, 2012). En revanche, une étude menée dans les zones rurales de l'Inde a révélé que les centres publics proposaient davantage de jouets et de jeux qu'ailleurs (Gupta, 2020). En Mongolie, les écoles maternelles privées ont obtenu de faibles scores au regard de la qualité de l'enseignement dispensé en classe (par exemple, la structure du programme, les activités, les compétences en lecture, en écriture et en calcul), mais des scores élevés pour la qualité des interactions (Banque mondiale, 2017). Au Portugal et aux États-Unis, la qualité des processus de l'offre publique est élevée (Slot, 2018). Les centres d'EPPE publics destinés aux enfants de 3 à 6 ans dans les pays de l'OCDE offrent globalement de meilleures interactions entre le personnel et les enfants que les centres privés (OCDE, 2018).

Les études des facteurs structurels en Afrique subsaharienne ont aussi obtenu des résultats contradictoires. Une enquête portant sur 37 établissements préscolaires à Addis-Abeba, en Éthiopie, a révélé que les établissements préscolaires privés – ici majoritaires – obtenaient globalement de meilleurs résultats, mais que ni les établissements privés ni les établissements publics ne répondaient aux normes (Admas, 2019). Au Ghana, les écoles maternelles privées disposaient de meilleures installations – probablement le résultat de la politique nationale de 2011 sur les partenariats public-privé (Pesando *et al.*, 2020). Au Kenya, aucune différence significative entre les centres publics et privés n'a été constatée : dans un cas comme dans l'autre, la qualité des salles de classe et du mobilier était inférieure aux normes. Les centres publics disposaient toutefois de meilleures installations d'eau, d'assainissement et de jeux, tandis que les prestataires privés ne respectaient pas les directives du Gouvernement en matière de normes de service (Sitati *et al.*, 2016). Au Nigéria, le ratio du nombre d'élèves par enseignant dans les écoles privées à but lucratif était élevé (Baum, 2021).

Les pays à revenu élevé disposent généralement de réglementations sur les qualifications, les certifications ainsi que les conditions de travail des éducateurs. En Finlande, la loi sur l'EPPE, qui réglemente l'ensemble des prestataires, veille à ce que les niveaux d'éducation de la main-d'œuvre des centres gérés par le secteur public et le secteur privé soient sensiblement équivalents (Gouvernement finlandais, 2018). L'Espagne, en revanche, impose des qualifications minimales aux responsables des centres publics, mais pas à ceux des centres privés, sauf dans la région des Asturies (Commission européenne/EACEA/Eurydice, 2019).

Les études ne sont parvenues à aucune conclusion cohérente sur les pratiques pédagogiques. Au Danemark, le personnel avait davantage recours aux pratiques associées à la qualité des processus dans les établissements préscolaires gérés par le secteur public que dans les établissements du secteur privé. En Islande, il a été constaté que le développement des compétences en calcul était moins pratiqué dans les centres publics que dans les centres privés (OCDE, 2019c).

Dans de nombreux pays à revenu faible et intermédiaire, les éducateurs privés de l'EPPE sont en général moins préparés et disposent de possibilités de perfectionnement professionnel moindres que leurs homologues du secteur public. Puisqu'aucune exigence minimale n'a été définie pour les enseignants travaillant dans le domaine de l'EPPE du secteur privé, seuls 8 % des enseignants des écoles maternelles privées suivent le programme de formation du Service de l'éducation du Ghana (Ministère des finances du Ghana, 2019), contre 75 % des enseignants des écoles maternelles publiques (Wolf *et al.*, 2018). Une étude portant sur 139 écoles du Pendjab, au Pakistan, a révélé que les établissements publics comptaient davantage d'enseignants du préscolaire bénéficiant d'un niveau d'éducation supérieur. Ces derniers disposaient néanmoins d'ordinaire d'un faible niveau d'éducation et recevaient peu de formation spécialisée en EPPE (Jamil et Saeed, 2018). En Zambie, les enseignants des écoles maternelles privées sont de plus en plus souvent certifiés par des collèges privés non accrédités, tandis que les enseignants des écoles maternelles publiques doivent être certifiés par la Zambia Preschools Association (Edwards *et al.*, 2019b).

Peu d'études ont été menées sur les pratiques d'enseignement dans les pays à revenu élevé. Au Ghana, les écoles maternelles publiques ont amélioré leurs résultats au regard des directives appelant à féliciter les enfants pour leurs comportements positifs, stimuler les interactions en classe, promouvoir l'apprentissage coopératif et utiliser des outils spécifiques pour faciliter l'apprentissage (Pesando *et al.*, 2020). On constate des différences au sein du secteur privé à ce sujet. Au Kenya, les écoles maternelles privées agréées ont obtenu des résultats sensiblement plus élevés que les écoles non agréées pour les indicateurs relatifs aux interactions entre les enseignants et les élèves tels que le temps d'attente entre les activités, les réponses des enseignants aux questions des enfants, l'utilisation par les enseignants de questions ouvertes et l'aide apportée par les enseignants aux élèves pour résoudre les problèmes (Baum, 2021).

De nombreux pays ont pour objectif de veiller au respect total ou partiel du programme national ou des normes d'apprentissage par les acteurs non étatiques. Le programme scolaire danois, qui souligne l'importance du jeu, de la curiosité et des relations sociales, s'applique de manière égale aux prestataires étatiques et non étatiques (Ministère danois de l'enfance et de l'éducation, 2020). Les Philippines encouragent l'utilisation d'un programme holistique auprès des enfants jusqu'à l'âge de 4 ans (Congrès des Philippines, 2013 ; Conseil pour la protection et le développement de la petite enfance des Philippines, 2015) et contrôlent les normes ainsi que les compétences nationales par le biais de la liste de contrôle du développement de la petite enfance des Philippines validée par le Gouvernement (Conseil pour la protection et le développement de la petite enfance des Philippines, 2019).

Il est essentiel que les programmes d'études soient aussi bien adaptés aux différents stades de développement qu'au contexte (Joo *et al.*, 2020). La Tunisie interdit dans les écoles maternelles privées l'enseignement formel dispensé dans les écoles primaires (profils de pays PEER). En Inde, les établissements préscolaires publics ont davantage recours à des activités basées sur le jeu, tandis que les établissements préscolaires privés adoptent un style d'enseignement plus formel (Gupta, 2020). La politique d'éducation nationale approuvée en 2020 a cependant introduit un stade fondamental d'enseignement pour les enfants de 3 à 8 ans, lequel comprendra un apprentissage en classe plus formel sous certains aspects, mais interactif (Ministère indien du développement des ressources humaines, 2020, p. 11).

L'utilisation de l'anglais comme langue d'enseignement dans les écoles maternelles non étatiques, souvent mise en avant dans les brochures publicitaires, constitue un autre exemple des tensions qui existent entre les programmes scolaires adaptés au niveau de développement et les perceptions populaires concernant la qualité de l'enseignement. Au Brésil, où le programme national de base commun prévoit l'enseignement d'une langue étrangère uniquement à partir de la 6e année, l'enseignement en anglais devient de plus en plus populaire dans les centres privés d'éducation de la petite enfance (Padinha et Goia, 2021). Au Ghana, la plupart des établissements préscolaires publics et privés ont déclaré dispenser leur enseignement en anglais et dans une langue locale, tandis que 22 % des écoles privées, mais aucune école publique, ont déclaré enseigner exclusivement en anglais (Wolf *et al.*, 2018).

## LA QUALITÉ EST PEU CIBLÉE PAR LES RÉGLEMENTATIONS

Les prestataires de services d'EPPE sont multiples ; les cadres réglementaires devraient donc avoir pour objectif de définir des normes minimales ainsi que de mettre en place des mécanismes d'assurance qualité qui visent à contrôler la qualité et l'équité des services (Ponguta *et al.*, 2019 ; UNICEF, 2019). Les pays mentionnent de plus en plus fréquemment les acteurs non étatiques dans leurs documents d'orientation. Un examen mené aux fins du présent *Rapport* a étudié l'accent mis par les réglementations sur les établissements, les financements, la qualité, la redevabilité et les sanctions.

Certains pays réglementent différemment l'offre éducative destinée aux enfants de moins de 3 ans et aux enfants de 3 ans et plus. À Hong Kong, en Chine, le Département de la protection sociale supervise les centres d'accueil ouverts aux enfants de moins de 3 ans sur la base des réglementations de l'ordonnance de 1997 sur les services de garde d'enfants, modifiée en 2020, ainsi que des réglementations de 1976 sur les services de garde d'enfants. Le Bureau de l'éducation supervise les écoles maternelles ouvertes aux enfants plus âgés, principalement en vertu de l'ordonnance sur l'éducation de 1971 et des réglementations sur l'éducation, qui sont similaires à celles qui s'appliquent aux écoles. En République-Unie de Tanzanie, les services non publics destinés aux enfants de moins de 4 ans sont réglementés par le Ministère de la santé, du développement communautaire, du genre, des personnes âgées et des enfants, ainsi que par la loi sur l'enfance de 2019, tandis que l'enseignement préscolaire est réglementé par le Ministère de l'éducation, des sciences et de la technologie et par la loi sur l'éducation nationale de 1978 (profils de pays PEER). En raison de leur nombre, les réglementations issues des différents ministères peuvent être à l'origine de contradictions et d'incohérences. C'est par exemple le cas en Amérique latine (Campagne latino-américaine pour le droit à l'éducation et Organisation mondiale pour l'éducation préscolaire, 2020).

Dans certains pays, l'offre de services d'EPPE non étatique est réglementée par le même cadre que les niveaux supérieurs d'enseignement. La loi sur les établissements privés d'éducation et de formation au Bahreïn réglemente les crèches, les écoles maternelles ainsi que les écoles primaires et secondaires non étatiques (Gouvernement de Bahreïn, 1998). En République dominicaine, le cadre réglementaire de l'enseignement (de la petite enfance au secondaire) est défini dans le règlement sur les institutions d'enseignement privé de 2000 et la loi générale sur l'éducation de 1997 (profils de pays PEER). En Ukraine, où l'éducation préscolaire couvre les enfants âgés de 1 à 6 ans et où le taux d'inscription dans les centres privés d'EPPE est faible, les prestataires non étatiques sont régis par la loi sur l'éducation relative aux autres niveaux d'enseignement et types d'écoles (profils de pays PEER).

La plupart des pays ne disposent pas de cadres réglementaires complets ou ne parviennent pas à les mettre en œuvre. En Eswatini, le cadre multisectoriel pour le développement et l'éducation de la petite

« De nombreux pays ont pour objectif de veiller au respect total ou partiel du programme national ou des normes d'apprentissage par les acteurs non étatiques »

enfance 2018-2022 (en anglais, *Multi-Sectoral Early Childhood Development and Education Framework*) contient des directives pour les procédures d'enregistrement ainsi que des normes minimales applicables à tous les services d'EPPE, quel qu'en soit le propriétaire. Ce cadre n'a toutefois pas encore été officiellement adopté (Gouvernement d'Eswatini, 2018 ; Banque mondiale, 2021). Au Sri Lanka, en l'absence d'un cadre réglementaire multisectoriel, le champ d'action de certains ministères (éducation, santé, affaires de la femme et des enfants) recoupe celui de conseils provinciaux (UNESCO, 2016a). Les pays à revenu élevé ne sont pas à l'abri de tels défis. Une étude menée auprès de 55 prestataires de services de garde d'enfants dans l'État de New York, aux États-Unis, a révélé que les responsables locaux de l'octroi des licences et les inspecteurs interprétaient fréquemment les réglementations de manière contradictoire ou arbitraire. Elle a également mis en évidence l'absence de discussion ou de réexamen en cas de désaccords (Shdaimah *et al.*, 2018).

### *Les réglementations ont tendance à porter sur les exigences administratives*

L'analyse effectuée aux fins du présent *Rapport* montre que 181 des 196 pays disposent de réglementations sur l'enregistrement, l'approbation et l'accréditation des prestataires non étatiques. Les normes et exigences couvrent de manière variable les normes de santé et de sécurité, les exigences en matière de qualification et de formation des enseignants, la taille des groupes ou le ratio du nombre d'élèves par enseignant, le financement ainsi que les normes relatives au zonage et aux infrastructures.

En Australie, une personne peut demander l'approbation d'un prestataire à l'autorité de réglementation de l'État ou du territoire et payer les frais prescrits. Les antécédents criminels et financiers de cette personne sont examinés en vue d'évaluer sa personnalité et son aptitude. L'autorité est tenue de refuser si elle estime que le service présente un risque inacceptable pour la sécurité, la santé ou le bien-être des enfants. Une fois accordée, l'approbation reste en vigueur jusqu'à son annulation en cas de mauvaise gestion, de risque pour la sécurité ou de non-respect de la loi. Dans le canton de Sarajevo, en Bosnie-Herzégovine, il est possible de fonder un établissement préscolaire avec le consentement préalable du Gouvernement et l'accord du Ministère de l'éducation, à condition que cet établissement compte suffisamment d'enfants pour former au moins deux classes, qu'il dispose d'installations, d'équipements et d'aides pédagogiques standard, que ses employés possèdent les qualifications de base requises et que sa création soit justifiée, par exemple par la nécessité de répondre aux besoins d'une zone donnée en matière d'enseignement préscolaire.

En Mauritanie, le service responsable de l'enseignement préscolaire du Ministère des affaires sociales, de l'enfance et de la famille est chargé de l'enregistrement ainsi que de l'approbation des écoles maternelles et des établissements préscolaires publics et privés. Les projets d'ouverture d'écoles maternelles privées doivent comprendre une demande adressée au ministère, une enquête de moralité menée par la police, un examen du casier judiciaire, un certificat médical et une étude du projet qui porte

> « Des réglementations sur l'enregistrement et l'approbation des prestataires non étatiques ainsi que sur l'octroi de licences sont en vigueur dans 181 des 196 pays »

notamment sur les locaux, les dispositifs de sécurité, les installations et l'emplacement afin de veiller à ce que l'établissement soit situé loin des carrefours et des stations-service, et qu'il se trouve à 500 mètres ou plus de l'établissement similaire le plus proche (profils de pays PEER).

Dans certains cas, les conditions d'admission et d'établissement sont différentes pour les enfants de moins de 3 ans. Un examen des réglementations de 100 pays portant sur les normes de qualité et de sécurité des garderies a révélé qu'elles étaient probablement plus exhaustives et axées sur la qualité pour les enfants en âge de fréquenter un établissement préscolaire que pour ceux de moins de 3 ans (Banque mondiale, 2019b). La loi israélienne de 2018 sur la supervision des garderies requiert l'obtention d'une licence et impose le respect de certaines conditions à chaque garderie privée qui accueille des enfants de moins de 3 ans (The Knesset, 2019).

Les exigences en matière d'admission et de fonctionnement peuvent varier selon le type de prestataire. Au Cambodge, les établissements préscolaires communautaires font l'objet de règlements et de décrets distincts. Au Chili, un décret de 2010 stipule que d'ici 2022, les centres subventionnés par l'État devront obtenir un certificat de reconnaissance officiel et se conformer à certaines exigences techniques, pédagogiques, juridiques et infrastructurelles, tandis que les centres indépendants non subventionnés devront obtenir une autorisation d'exploitation (profils de pays PEER). Au Kirghizistan, le Gouvernement a allégé les exigences en matière d'accréditation et initié des partenariats public-privé ainsi que des contrats avec le secteur privé (ONU-Femmes, 2019). Les prestataires non étatiques, notamment les programmes préscolaires à temps partiel en Saskatchewan, au Canada, et les centres d'EPPE au Kazakhstan, sont même parfois exemptés des exigences en matière d'admission et d'établissement (profils de pays PEER). Certaines exigences peuvent être contre-productives. En Afrique du Sud, les conditions d'admission dissuadent les prestataires non étatiques potentiels d'intégrer le marché et d'exercer leurs activités de manière officielle. Ceux qui choisissent de ne pas enregistrer leur établissement sont susceptibles de rencontrer des problèmes de qualité, de sécurité et d'équité (BRIDGE *et al.*, 2020).

Dans certains pays, les prestataires non étatiques s'enregistrent en tant qu'entreprises ou entités commerciales. À Lusaka, en Zambie, les centres privés peu coûteux doivent s'enregistrer auprès du conseil municipal ainsi que de ses secteurs de la santé et du commerce. Ils peuvent exercer leurs activités en la qualité d'« entreprises commerciales », dont l'orientation éducative n'est pas prise en compte (Edwards *et al.*, 2019).

> Dans 162 des 192 pays, le Ministère de l'éducation est chargé de veiller à la qualité des services d'EPPE non étatiques

### *Les mécanismes d'assurance qualité sont généralement superficiels*

Les mécanismes d'assurance qualité tels que les inspections internes et externes peuvent aider les acteurs étatiques et non étatiques à contrôler ainsi qu'à renforcer la qualité de l'offre non étatique (Neuman et Devercelli, 2013). L'analyse effectuée dans le cadre de ce *Rapport* montre que le Ministère de l'éducation est chargé de veiller à la qualité de la prestation non étatique de services d'EPPE dans 162 des 192 pays ; dans 42 pays, plusieurs autorités en sont responsables.

En Croatie, la loi sur l'EPPE prévoit un processus d'assurance qualité qui couvre les acteurs étatiques et non étatiques. Ce processus tient lieu de système d'accréditation. Des experts du Ministère des sciences et de l'éducation procèdent à l'inspection des centres, notamment par le biais de la supervision pédagogique et de contrôles sanitaires. En République tchèque, les écoles maternelles agréées sont régulièrement inspectées et doivent remettre des comptes-rendus relatifs aux inscriptions, au personnel et aux enfants (profils de pays PEER).

À Singapour, le cadre du programme d'études Nurturing Early Learners (révisé en 2012), le cadre de développement Early Years (lancé en 2011), le cadre d'assurance qualité *Singapore Preschool Quality Assurance Framework* et l'échelle de notation *Quality Rating Scale* servent à contrôler ainsi qu'à évaluer la qualité des programmes (Tan, 2017). Aux Émirats arabes unis, la Direction de l'inspection de l'éducation (chargée des établissements d'éducation de la petite enfance) supervise l'assurance qualité et effectue des inspections de conformité générales axées sur le respect des principales réglementations relatives aux ressources, aux processus et à la qualité des services, ainsi que des inspections de conformité ciblées à la suite de plaintes ou d'observations (Ministère de l'éducation des Émirats arabes unis, 2018).

Bien que l'assurance qualité soit généralement assurée au niveau national, de nombreux pays européens confient cette tâche au niveau local. En Allemagne, les autorités locales évaluent les plans des prestataires de services avant de leur accorder des licences d'exploitation ; en Lituanie, elles élaborent des règlements et des procédures. La plupart des pays européens exigent par ailleurs que des évaluations internes soient conduites régulièrement (Commission européenne/EACEA/Eurydice, 2019).

Les enfants font rarement l'objet d'évaluations. En Belgique, le Référentiel des compétences initiales de la Communauté française propose des critères de référence en matière d'apprentissage pour les enfants de 2 ans et demi à 5 ans afin d'encourager l'évaluation basée sur l'observation (Commission européenne/EACEA/Eurydice, 2021a ; Fédération Wallonie-Bruxelles, 2020). Une analyse de 10 pays d'Asie du Sud-Est a révélé que l'apprentissage des enfants était surtout évalué au moyen de listes de contrôle et d'observations. Au Brunéi Darussalam, les enfants des écoles étatiques et non étatiques ont passé des tests écrits et oraux (SEAMEO INNOTECH, 2020). En Afrique du Sud, l'évaluation repose sur les normes nationales intégrées d'apprentissage et de développement des jeunes enfants (en anglais, *National Integrated Early Learning and Development Standards*) ainsi que sur le cadre du programme scolaire national sud-africain pour les enfants de la naissance à 4 ans (en anglais, *South African National Curriculum Framework for Children from Birth to Four*). Ceux-ci livrent des résultats développementaux clés dans six domaines : communication, exploration, bien-être, identité et appartenance, créativité, ainsi que connaissances et compréhension (profils de pays PEER).

Les réglementations des pays à revenu faible et intermédiaire comprennent généralement des normes minimales, y compris pour le matériel pédagogique. Par exemple, les livres utilisés par les centres non étatiques du Népal doivent être approuvés par le centre d'élaboration des programmes scolaires du pays (profils de pays PEER). Toutefois, les réglementations n'établissent habituellement pas de mécanismes d'assurance qualité. Quand c'est le cas, elles ont par ailleurs tendance à négliger les résultats. Au Brésil, les exigences relatives aux qualifications des enseignants et à la taille des classes ne sont pas appliquées de façon rigoureuse et de nombreux établissements préscolaires privés demeurent indépendants et non réglementés (Bastos et Straume, 2013). La Mongolie inspecte les écoles maternelles privées dans le but de contrôler leur conformité aux normes d'infrastructure ainsi que de sécurité et vérifie leurs finances. L'État accorde cependant peu d'attention à l'environnement d'apprentissage, aux pratiques pédagogiques ou aux résultats en matière de qualité (Banque mondiale, 2017).

Certains pays, au moyen d'une approche structurée, ont contribué à améliorer l'offre privée de services d'EPPE ainsi que sa réglementation et le suivi des progrès. En Jamaïque, où l'offre non étatique est majoritaire, le Ministère de l'éducation, de la jeunesse et de l'information exige que les inspecteurs et leurs superviseurs principaux soient titulaires d'au moins un diplôme spécialisé. Du personnel supplémentaire effectue des visites de suivi mensuelles sur le terrain et assure la formation des enseignants. La surveillance des écoles est axée sur 12 normes nationales et porte à la fois sur les dimensions structurelles et les processus, entre autres sur les interactions et les relations entre les enfants, les enseignants, les parents, les éducateurs et les membres de la communauté. Le système d'information de la Commission de la petite enfance est chargé de surveiller la conformité aux normes (Anderson *et al.*, 2017 ; Araujo *et al.*, 2013).

En 2018, 79 % des élèves de l'enseignement préscolaire au Sri Lanka étaient inscrits dans des établissements privés. Les normes de développement de la petite enfance pour les enfants de 3 à 5 ans ont été approuvées en 2017. Le Secrétariat à l'enfance a formé des agents ainsi que des éducateurs préscolaires et a mis à leur disposition des directives détaillées ainsi qu'un système d'évaluation des

étapes d'apprentissage et de développement, lequel avait été mis en œuvre dans 3 800 centres de développement de la petite enfance au milieu de l'année 2020 (Warnasuriya *et al.*, 2020).

Il arrive que les prestataires non étatiques soient soumis à des processus d'assurance qualité distincts. Aux Philippines, le processus de reconnaissance et d'accréditation des centres privés accueillant des enfants de moins de 4 ans comprend une évaluation interne de trois mois ainsi qu'une évaluation externe de deux jours qui portent sur la santé et la nutrition, la sécurité, l'environnement physique, les interactions et les relations entre le personnel et les enfants, les qualifications et le développement du personnel, le programme d'enseignement, la participation des parents ainsi que la gestion du centre (Conseil pour la protection et le développement de la petite enfance des Philippines, 2015). Chaque centre est noté comme satisfaisant, très satisfaisant ou exceptionnel (profils de pays PEER).

La couverture d'inspection des prestataires non étatiques enregistrés varie. À Lagos, au Nigéria, où ces derniers sont couverts par le système d'assurance qualité, le département chargé de l'assurance qualité du Ministère de l'éducation a inspecté 56 % des établissements préscolaires privés. Ceux qui imposaient des frais élevés étaient plus susceptibles d'avoir été inspectés (68 %) que ceux dont les frais étaient modestes (48 %). À Nairobi, au Kenya, les écoles communautaires sont plus souvent inspectées que les écoles religieuses, caritatives ou à but lucratif. De nombreux prestataires ne sont néanmoins pas enregistrés et ne font donc l'objet d'aucune inspection (Baum, 2021).

Dans l'ensemble, les réglementations relatives à l'EPPE ont tendance à négliger les questions d'équité. Il arrive même que le durcissement des réglementations en matière de qualité exacerbe les inégalités. Une enquête menée auprès de 141 prestataires de services d'EPPE à Istanbul, en Türkiye, a révélé que le durcissement des réglementations structurelles, contraignant les établissements à aménager un jardin au sein de leurs locaux, était associé de manière significative à l'augmentation des frais et à la baisse du nombre d'inscriptions d'enfants issus de ménages pauvres (Aran *et al.*, 2016).

### *Des sanctions sont appliquées en cas de violation des normes*

L'analyse effectuée dans le cadre du présent *Rapport* indique que 148 des 194 pays disposent de réglementations visant à sanctionner les prestataires qui ne respectent pas les normes gouvernementales. Certains de ces pays ont mis en place un processus qui permet aux prestataires d'y remédier dans un certain délai ; en l'absence d'amélioration, leur licence peut être révoquée ou le centre fermé.

Au Bahreïn, les écoles maternelles qui enfreignent la réglementation reçoivent un avertissement et disposent de dix jours pour régulariser leur situation. Si elles n'y parviennent pas ou si elles récidivent, elles sont placées sous la supervision du Ministère de l'éducation. Le prestataire perd alors la propriété de son établissement jusqu'à la résolution du problème. L'Équateur a mis en place une inspection annuelle obligatoire visant à évaluer le suivi du

> « Sur 194 pays, 148 disposent de réglementations visant à sanctionner les prestataires qui ne respectent pas les normes gouvernementales »

programme national ainsi que la réalisation des objectifs d'apprentissage. Des sanctions sont appliquées en cas de non-respect de ces dispositions. Celles-ci vont de la réprimande écrite à la suspension temporaire, voire à la suspension définitive en cas de violation des droits des enfants. À Samoa, la loi sur l'éducation de 2009 stipule qu'une licence peut être retirée si un centre ne répond plus à un critère d'enregistrement. Le Gouvernement tunisien a le pouvoir de fermer les centres qui ne respectent pas les obligations de la loi-cadre de 2002, les préceptes moraux ou les règles d'hygiène et de sécurité. En Uruguay, les centres d'EPPE qui violent les normes légales et réglementaires peuvent faire l'objet d'observations, d'un avertissement, d'amendes, d'une fermeture temporaire, d'une révocation de l'autorisation d'opérer ou d'une fermeture définitive. Une fois l'autorisation révoquée, le centre doit fermer dans les dix jours (profils de pays PEER).

En Nouvelle-Zélande, un centre opérant sans licence peut se voir infliger une amende allant jusqu'à 35 000 dollars É.-U. S'il s'avère qu'un centre ne respecte pas les normes minimales définies dans la loi de 2020 sur l'éducation et la formation (en anglais, *Education and Training Act*) ou dans les réglementations de 2008 sur l'éducation relatives aux services de la petite enfance et aux jardins d'enfants, sa licence ou son approbation peut être suspendue ou annulée. Des agents de contrôle sont habilités à inspecter le bureau ou les locaux de tout service d'EPPE basé dans un centre ou à domicile dans le but d'évaluer le suivi du programme, les qualifications du personnel ainsi que le respect des normes de santé et de sécurité. Tous les adultes qui se trouvent dans un centre à domicile, qu'ils soient ou non en charge de la garde d'enfants, sont soumis à un contrôle de police et à un examen de leurs documents (profils de pays PEER).

## L'OFFRE NON ÉTATIQUE EST FINANCÉE DE DIFFÉRENTES MANIÈRES

Les données relatives aux dépenses d'EPPE au niveau mondial sont rares ; celles qui portent sur les dépenses privées ne sont disponibles que pour les pays à revenu élevé. Parmi les pays de l'OCDE, seuls les ménages d'Israël et du Royaume-Uni dépensent plus que les États pour les programmes de développement éducatif de la petite enfance. Les frais d'inscription constituent cependant une source de revenus pour les centres d'EPPE dans la plupart des pays (**figure 6.8a**). Une enquête a montré que plus de neuf centres pour enfants de moins de 3 ans sur dix en Israël recevaient des revenus sous forme de frais et qu'il en allait de même pour huit centres sur dix en Allemagne ainsi que pour presque tous les centres en Norvège (OCDE, 2019c). Les gouvernements concentraient 83 % des dépenses totales consacrées à l'enseignement préscolaire en 2016 et plus de

50 % dans tous les pays de l'OCDE, à l'exception du Japon (48 %), où les dépenses privées consacrées à l'enseignement préscolaire provenaient à la fois des ménages (65 %) ainsi que des entreprises et fondations (35 %) (**figure 6.8b**). Pour y remédier, le Gouvernement japonais a garanti en 2019 la gratuité de l'enseignement préscolaire pour tous les enfants ainsi que de la garde d'enfants pour les familles à faible revenu (Suzuki, 2019).

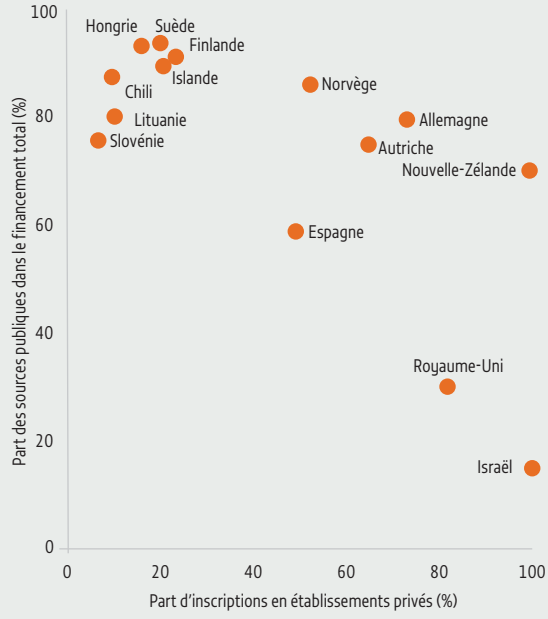
Les gouvernements encouragent les prestataires non étatiques à occuper le secteur de l'EPPE au moyen de subventions, d'aides, d'impôts et de diverses mesures incitatives allant du financement de départ à la mise à disposition de terrains publics. Un examen des réglementations réalisé aux fins de ce *Rapport* a révélé que ce type de mesures incitatives étaient en vigueur dans 131 des 194 pays étudiés. On estime que 35 % des gouvernements apportent leur soutien aux garderies privées (OIT et WIEGO, 2019). En Europe, le secteur privé dans les pays du sud, comme l'Espagne et le Portugal, tend à s'autofinancer. L'initiative Free Childcare Scheme de Malte s'applique quant à elle aux prestataires étatiques et non étatiques – l'objectif étant de fournir des services équitables aux familles, quel que soit leur milieu socioéconomique. Le droit aux heures de garde gratuites est basé sur le nombre d'heures de travail des mères ou des pères célibataires (profils de pays PEER).

Les pays nordiques transfèrent des fonds aux autorités municipales afin de leur conférer l'autonomie nécessaire pour déterminer la manière dont elles souhaitent subventionner les services étatiques et non étatiques de garde d'enfants. Le Danemark compte quatre types d'établissements de garde d'enfants : municipaux, autonomes, externalisés et privés. Toute municipalité qui ne se trouve pas en mesure de dispenser des services de garde d'enfants doit soit financer un établissement de garde d'enfants dans une autre municipalité, soit prendre en charge les frais de garderie privée des parents, soit leur accorder une subvention afin qu'ils puissent eux-mêmes assurer la garde de leurs enfants. Ces municipalités sont chaque année tenues de communiquer le nombre d'enfants pris en charge. En 2020, le Gouvernement a convenu d'un nouveau programme de paiement des frais de garderie dans le but de venir en aide aux parents issus de groupes vulnérables touchés par la crise de la COVID-19. Ce programme permet aux municipalités et aux prestataires privés de supprimer ou de réduire les frais qu'ils facturent aux ménages qui rencontrent des difficultés financières (profils de pays PEER).

En Indonésie, où les inscriptions aux services d'EPPE sont presque exclusivement effectuées dans des établissements privés, le Gouvernement a commencé à fournir des subventions opérationnelles aux centres d'éducation de la petite enfance en 2011 dans le but de financer l'amélioration des installations ainsi que le développement de programmes. Cette subvention d'un montant de 42 dollars É.-U. par enfant (UNESCO, 2019) ne couvre toutefois qu'une petite partie des dépenses annuelles, qui sont estimées à 151 dollars É.-U. dans les jardins d'enfants informels et à 256 dollars É.-U. dans les écoles maternelles formelles (Banque mondiale, 2020). Au Japon, les autorités des préfectures accordent des subventions connues sous le nom de prestations par type d'installation aux crèches, aux écoles maternelles ainsi qu'aux centres intégrés publics et privés. Les crèches privées

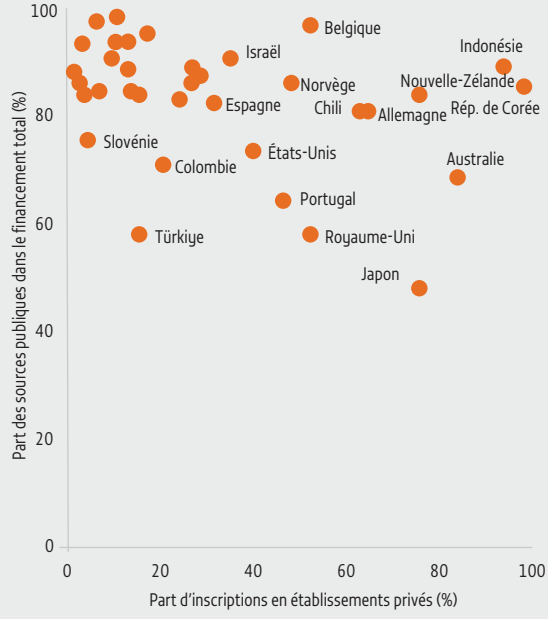
**FIGURE 6.8 :**
**Dans les pays les plus riches, le financement public de l'EPPE est supérieur au financement privé**
*Part des sources publiques de financement dans les dépenses totales (2015) et part des inscriptions dans les établissements privés (2018), échantillon de pays à revenu intermédiaire et élevé*

*a. Programmes de développement éducatif de la petite enfance*




*GEM StatLink :* https://bit.ly/GEM2021-fig6_8a

b. Éducation préscolaire




*GEM StatLink :* https://bit.ly/GEM2021-fig6_8b
*Sources :* Base de données de l'OCDE/ISU/Eurostat et OCDE (2019a).

reçoivent en outre des subventions municipales qui ont pour but d'alléger leurs coûts de gestion. Les subventions étaient auparavant versées aux parents (Abumiya, 2015).

La Nouvelle-Zélande a introduit deux nouveaux types de subventions publiques au milieu des années 2000. Le premier encourage les prestataires à augmenter le pourcentage d'enseignants agréés et à améliorer la qualité de l'enseignement (Ministère de l'éducation de la Nouvelle-Zélande, 2020). Le second subventionne les centres de sorte qu'ils puissent dispenser aux enfants de 3 à 5 ans jusqu'à 6 heures de services d'EPPE par jour et jusqu'à 20 heures par semaine sans que leurs familles aient à s'acquitter de frais supplémentaires (Education Counts, 2021). Une évaluation a révélé que cette politique avait augmenté le taux d'activité des mères ayant deux enfants, mais qu'elle avait également diminué de manière inattendue la participation et les revenus des mères ayant un seul enfant (Bouchard *et al.*, 2021).

En Afrique du Sud, le Ministère du développement social accorde une subvention annuelle individuelle de 305 dollars É.-U. aux enfants qui fréquentent des centres de développement de la petite enfance enregistrés et dont les familles se situent en dessous d'un seuil de revenus donné. On estime que cette politique a touché près de 80 % des enfants dans les centres enregistrés, mais seulement un peu plus de 30 % de l'ensemble des enfants bénéficiant de services d'EPPE. La majorité d'entre eux n'ont en effet pas les moyens de s'acquitter des frais d'inscription des centres enregistrés et fréquentent par conséquent des centres qui ne le sont pas (Ministère du développement social de l'Afrique du Sud, 2020 ; Wills et Kika-Mistry, 2021). Le Ministère de l'éducation de Trinité-et-Tobago gère et/ou aide 138 centres d'EPPE et subventionne les salaires des enseignants ainsi que des éducateurs dans 63 centres gérés par Service Volunteered for All, une ONG qui s'acquitte des coûts opérationnels et d'infrastructure restants. Aucun soutien n'est apporté aux 691 centres privés existants (Araujo *et al.*, 2013 ; Ministère de l'éducation de Trinité-et-Tobago, 2021).

Il arrive que les gouvernements, à titre de mesure incitative, accordent des exonérations fiscales à certains types de prestataires. Le Ministère ukrainien de l'éducation et des sciences prévoit d'étendre le réseau d'établissements préscolaires privés d'ici 2024 en prenant des dispositions préférentielles concernant le paiement du loyer des locaux ainsi qu'en accordant aux prestataires une exonération fiscale en vertu de l'article 197 du Code des impôts (profils de pays PEER).

Les contrats de prestation et de financement des services d'EPPE sont couramment passés sur le marché public. Au Brésil, 8,2 % des enfants bénéficiant de services de garde et de services préscolaires fréquentaient des établissements privés sous contrat avec le Gouvernement, soit 29 % de l'offre privée totale (INEP, 2020). Aux Philippines, le programme ECCD Program Contracting Scheme permet à des prestataires privés accrédités au niveau communautaire de proposer des services et de bénéficier de subventions dans le but de créer et de gérer des centres éducatifs, ainsi que de recevoir une assistance technique et opérationnelle de la part des Ministères de l'éducation, de la protection sociale et de la santé (profils de pays PEER).

> “Au total, 79 pays réglementent les tarifs de l'EPPE”

Les programmes de bons d'études visent à accroître l'accès à l'enseignement préscolaire par l'intermédiaire de prestataires non étatiques. Aux Bahamas, lorsque les écoles gérées par le Gouvernement ne peuvent plus accueillir de nouveaux élèves, l'initiative nationale pour l'éducation préscolaire universelle prévoit le versement de bons d'une valeur de 2 000 dollars É.-U. pour un maximum de 1 000 enfants par an. Cette somme est versée directement aux établissements préscolaires privés agréés qui répondent aux normes nationales (Ministère des finances des Bahamas, 2019). À Hong Kong, en Chine, il a été constaté que le système de bons pour l'enseignement préscolaire contribuait aux inégalités (Wong et Rao, 2015). Il a donc été remplacé par la politique d'éducation gratuite en maternelle en 2017. Initialement financé par la demande, ce système est donc désormais financé par l'offre. Auparavant, les écoles maternelles gérées par des organisations à but non lucratif (soit 84 % de toutes les écoles maternelles) recevaient des bons pour chaque élève visant à couvrir les coûts opérationnels sous la condition que les frais soient réglementés. La nouvelle politique en vigueur prévoit de verser des subventions aux écoles maternelles qui dispensent des services à la mi-journée pour tous les enfants de 3 à 6 ans (Rao et Lau, 2018).

Les réglementations gouvernementales dissuadent les prestataires non étatiques de facturer des frais élevés et de tirer profit des revenus des familles de manière abusive. L'analyse effectuée dans le cadre du présent *Rapport* a révélé que 79 pays réglementent les frais d'EPPE. Le Ghana, les Philippines et le Viet Nam limitent le montant des frais de scolarité ainsi que celui d'autres frais facturés par les écoles privées indépendantes qui ne reçoivent pas de subventions publiques. Ces écoles sont aussi tenues de soumettre tout projet d'augmentation de frais au gouvernement (profils de pays PEER). Aux Philippines, la loi sur la petite enfance (*Early Years Act*) exige du Gouvernement qu'il contrôle les frais de scolarité par le biais du Conseil pour la protection et le développement de la petite enfance afin de veiller à ce qu'ils restent abordables et raisonnables. Aucun frais standard n'est cependant spécifié (Congrès des Philippines, 2013). De plus, ces restrictions sont fixées par les autorités infranationales. Dans l'État de Lagos, au Nigéria, les frais de scolarité de l'enseignement préscolaire et les frais annexes ne peuvent pas dépasser 120 dollars É.-U. par an (Baum, 2021).

Le degré de tolérance des États vis-à-vis de l'orientation lucrative des établissements varie d'un pays à l'autre. La réglementation canadienne ne couvre généralement pas les écoles à but lucratif. Cela étant, pour obtenir une licence dans la province de Terre-Neuve-et-Labrador ainsi que dans le territoire du Nunavut, les établissements doivent prendre la forme de société à but non lucratif (profils de pays PEER). En Islande, l'offre à but lucratif n'est autorisée que si les bénéfices sont réinvestis dans le développement du centre

d'EPPE. Des failles systémiques permettent néanmoins aux prestataires d'étendre leurs activités, par exemple en construisant de nouveaux bâtiments, lesquels offrent d'autres possibilités de profit (Dýrfjörð et Magnúsdóttir, 2016). En Irlande, la loi de 2013 de l'Agence pour l'enfant et la famille (en anglais, *Child and Family Agency Act*) interdit les services à but lucratif. En Grèce, les centres privés peuvent être établis en tant qu'entités à but lucratif ou non lucratif et bénéficier de dispositions prévues pour les sociétés commerciales. Mais le Gouvernement ne peut apporter une aide financière qu'aux centres établis par des entités à but non lucratif (profils de pays PEER). La loi norvégienne sur les écoles maternelles autorise les écoles maternelles privées à réaliser un bénéfice « raisonnable ». Les subventions publiques et les frais perçus doivent néanmoins servir à atteindre les objectifs du Gouvernement et respecter les conditions établies au bénéfice des enfants. La politique nationale intégrée de développement de la petite enfance adoptée en 2015 par l'Afrique du Sud autorise les services d'EPPE à but lucratif. Leurs prestataires ne peuvent pourtant bénéficier d'aides publiques que s'ils sont engagés par l'État pour dispenser des services aux groupes vulnérables.

Dans un souci d'équité, certains pays mettent en œuvre des politiques visant à donner aux enfants issus d'un groupe ou d'un milieu donné l'accès aux services d'EPPE grâce à des prestations en espèces directes ou conditionnelles, des paiements en nature, des bons d'achat, des congés parentaux et des crédits d'impôt. Les Pays-Bas accordent des crédits d'impôt aux parents pour les services d'EPPE non étatiques (Knijn et Lewis, 2017). L'Arabie saoudite a introduit un système de bons calculés en fonction du revenu afin d'accroître le nombre d'inscriptions d'enfants issus de familles à faible revenu dans les centres d'EPPE privés agréés ; le programme Qurrah attribue des bons de garde d'enfants aux femmes qui travaillent et qui gagnent moins de 2 100 dollars É.-U. par mois (Gouvernement d'Arabie saoudite, 2021). Toutefois, des données provenant de Finlande, où la réglementation vise à garantir l'équité entre les différents types de services d'EPPE, montrent que les politiques d'admission et les frais de scolarité entraînent la stratification des consommateurs entre les secteurs public et privé (Ruutiainen *et al.*, 2021).

La manière la plus directe de soutenir les familles consisterait probablement à étendre l'offre publique. Au total, 63 pays prévoient des dispositions légales relatives à l'enseignement préscolaire gratuit et 51 à l'enseignement préscolaire obligatoire. La plupart sont situés en Europe et en Amérique du Nord, ainsi qu'en Amérique latine et dans les Caraïbes (UNESCO, 2021).

> « En Slovénie, les acteurs non étatiques font pression pour inclure les enfants roms dans l'enseignement préscolaire et les aider à effectuer la transition vers l'école primaire en douceur »

## LES ACTEURS NON ÉTATIQUES INNOVENT ET PLAIDENT EN FAVEUR DE L'ÉDUCATION ET DE LA PROTECTION DE LA PETITE ENFANCE

Les acteurs non étatiques tels que la société civile, les organisations locales, les universités, les fondations et les entreprises contribuent à l'EPPE en innovant en faveur de l'accès et de la qualité ainsi qu'au moyen d'activités de sensibilisation.

Par le passé, des pédagogues engagés tels que Friedrich Fröbel, Maria Montessori, Johann Heinrich Pestalozzi et Rudolf Steiner, qui ont jeté les bases de la pédagogie et de l'organisation de l'éducation de la petite enfance, ont travaillé en dehors ou en marge du système formel d'éducation publique afin de défendre leur vision d'un apprentissage centré sur l'enfant et autodirigé. L'approche révolutionnaire Reggio Emilia, conçue dans le nord de l'Italie à la fin des années 1940, découle d'activités d'organisations locales soutenues par les municipalités (Aljabreen, 2020).

Aux États-Unis, les chercheurs universitaires ont attiré l'attention sur l'efficacité à long terme des programmes d'éducation de la petite enfance, encourageant ainsi les pouvoirs publics à les déployer à grande échelle (Schweinhart, 2016). Les recherches scientifiques, particulièrement en neurosciences, ont confirmé bon nombre des hypothèses de ces approches empiriques sur les expériences adaptées au développement des jeunes enfants, notamment celles qui consistent à déterminer la manière dont les expériences de vie affectent le cerveau ainsi que leurs répercussions sur l'apprentissage, le comportement et le développement de l'enfant (Center on the Developing Child, 2021 ; Lancet, 2016 ; Stack, 2013).

Dans le monde entier, les gouvernements, entre autres ceux du Chili et de la Jordanie, font appel à des experts externes non étatiques pour parvenir à un consensus autour des stratégies et politiques nationales en matière d'EPPE en cours d'élaboration et en encourager l'appropriation (Herrera *et al.*, 2016 ; Sultana, 2009). En Macédoine du Nord, un pays qui présente de fortes inégalités d'accès aux services d'EPPE, les acteurs non étatiques, avec le soutien de l'Union européenne, mobilisent des réseaux de prestataires de services, de la société civile, de décideurs politiques ainsi que de centres de formation d'enseignants afin de promouvoir l'équité et la qualité dans le domaine de l'EPPE (Step by Step, 2019). En Slovénie, les acteurs non étatiques, de pair avec des ONG roms, font pression pour inclure les enfants roms dans l'enseignement préscolaire et les aider à effectuer la transition vers l'école primaire en douceur (Ionescu *et al.*, 2019). Aux États-Unis, les groupes d'intérêt contribuent à l'élaboration des politiques d'EPPE (Karch, 2013). Les ONG jouent un rôle important dans la promotion de l'EPPE auprès des personnes laissées de côté (**encadré 6.2**).

## ENCADRÉ 6.2 :

### Les acteurs non étatiques dispensent les services d'EPPE à ceux qui en ont le plus besoin

De nombreux acteurs non étatiques plaident en faveur des enfants et des familles susceptibles d'être exclus du système formel d'EPPE. Les enfants qui grandissent dans des environnements difficiles sont exposés à un stress extrême qui affecte leur développement socioémotionnel et éducatif ainsi que leur comportement (Haskins, 2014 ; Murray *et al.*, 2012 ; Zeanah *et al.*, 2017). Les acteurs non étatiques peuvent leur apporter un soutien adapté par le biais de l'EPPE.

Les crèches et les programmes de corésidence destinés aux enfants dont les mères sont incarcérées permettent à ces dernières de les accompagner tout au long des étapes cruciales de leur développement (Goshin *et al.*, 2014 ; Poehlmann-Tynan et Turney, 2021). Des études menées au Brésil et au Kenya indiquent que les enfants de mères incarcérées ne bénéficient pas tous de telles possibilités (Cheruiyot, 2019 ; Stella *et al.*, 2016). Il n'est toutefois pas toujours dans l'intérêt de l'enfant d'être en contact avec un parent incarcéré – cela lui est même parfois préjudiciable (Dwyer, 2014 ; Martin, 2017 ; Smith et Gampell, 2011).

L'accès aux crèches de prison est sujet à certaines conditions, lesquelles varient selon les pays. Les femmes ne peuvent parfois en bénéficier que si elles accouchent en prison, ont des enfants d'un certain âge ou purgent un certain type de peine (Halter, 2018 ; Warner, 2015). L'association bulgare Child and Space travaille avec des mères et des pères roms en prison en vue de développer leurs compétences parentales et garantir le bien-être ainsi que les droits de leurs enfants (Brett, 2018). L'organisme non étatique chilien Integra Foundation travaille dans les centres pénitenciers afin de fournir aux mères et aux enfants de moins de 2 ans un plan nutritionnel personnalisé ainsi qu'une éducation adaptée aux différents stades du développement (Sous-secrétaire à l'éducation de la petite enfance du Chili, 2019).

Les ONG et les organisations confessionnelles apportent leur aide aux enfants nés dans des situations difficiles. En Roumanie, le projet d'intervention précoce de Bucarest (en anglais, *Bucharest Early Intervention Project*) a mis en évidence la nécessité de soutenir les jeunes enfants placés en institutions (Zeanah *et al.*, 2017). Aux Philippines, la Fondation Kaisahang Buhay propose aux parents travailleurs pauvres qui ne peuvent pas compter sur le soutien de leur famille un ensemble de services, notamment une garderie comportant un volet éducatif, afin de les encourager à ne pas placer leurs enfants en institution (Bold, 2006 ; Kaisahang Buhay Foundation, 2021).

## ENCADRÉ 6.3 :

### Les entreprises peuvent entraîner des effets néfastes sur le développement de la petite enfance

L'influence des acteurs non étatiques dans le domaine de l'EPPE dépasse la simple prestation directe de services. Les entreprises, par le biais de la publicité, induisent souvent les familles en erreur en leur présentant des produits prétendument axés sur l'apprentissage et le développement des enfants. Il arrive par exemple que des publicités affirment que les jeunes enfants peuvent s'initier aux sciences ou au codage au moyen de jeux qu'elles présentent comme des outils fondamentaux de l'apprentissage, sans qu'aucune recherche ne vienne étayer ces affirmations et alors même que ces jeux peuvent entraver le développement socioémotionnel et éducatif des enfants (Clark *et al.*, 2020 ; Lieber, 2020). L'utilisation de marques, de logos et de réseaux sociaux pour cibler les enfants dès leur plus jeune âge influence la perception qu'ont les enfants et les parents des jouets et de leur valeur éducative (Burroughs, 2017 ; Vaala et LaPierre, 2014).

Les jeunes enfants utilisent de plus en plus fréquemment les outils d'apprentissage numériques et analogiques tels que les médias interactifs, les applications et autres logiciels, les programmes télévisés et les appareils à écran tactile, lesquels sont tous liés à l'industrie croissante du divertissement éducatif. Une étude menée aux États-Unis a suivi l'utilisation des médias par les enfants de la naissance à l'âge de 8 ans. Elle a révélé que les enfants de 2 à 4 ans passent en moyenne environ 2 heures et 30 minutes par jour devant des écrans et que, dans les années qui suivent, 73 % d'entre eux les utilisent pour regarder la télévision ainsi que des vidéos, contre 1 % pour faire leurs devoirs (Rideout et Robb, 2020). Une analyse portant sur plus de 10 000 élèves a révélé que les enfants en âge de fréquenter l'école primaire issus de familles à faible revenu et les enfants noirs, quel que soit leur niveau de revenu, ainsi que les enfants hyperactifs et ceux qui présentent un comportement agressif étaient plus susceptibles de devenir des utilisateurs fréquents des technologies au terme de l'école primaire (Morgan *et al.*, 2021).

L'arrivée de startups sur ce marché devrait contribuer à sa croissance. Une entreprise américaine a levé 50 millions de dollars É.-U. en 2020 dans le but de développer et mettre à l'échelle une application d'apprentissage précoce personnalisée visant à améliorer les compétences en écriture et en lecture des enfants de 2 à 8 ans (Rauf, 2020). En Chine, des plateformes telles que Zhang Tong Jia Yuan, iBeiliao et Zhihuishu visent à améliorer la communication entre les écoles maternelles et les parents au moyen de plans parentaux personnalisés. Certaines proposent des essais gratuits d'écoles maternelles (Deloitte, 2018).

L'utilisation d'outils de divertissement éducatif et d'apprentissage numérique par les plus jeunes enfants suscite plusieurs inquiétudes, notamment en raison de la réduction des interactions entre parents et enfants, de la mauvaise conception des applications, de l'inadéquate inclusion des contenus d'apprentissage, ainsi que des problèmes en matière de cybersécurité et de santé liés à la surexposition aux appareils numériques (Britto *et al.*, 2013 ; Liu et Hwang, 2021 ; Reid Chassiakos *et al.*, 2016).

> Les fondations jouent un rôle important dans le plaidoyer en faveur de l'EPPE

L'influence des acteurs non étatiques n'est toutefois pas toujours positive. Les entreprises utilisent leurs moyens publicitaires pour influencer les décisions des familles. Aucun gouvernement n'a introduit de réglementation visant à garantir l'adéquation entre les produits d'apprentissage et le stade de développement des jeunes enfants (**encadré 6.3**).

Les syndicats, y compris ceux des travailleurs du secteur de l'EPPE, exercent leur propre influence sur l'EPPE. Au Canada, la Centrale des syndicats du Québec, qui compte parmi ses membres 10 000 employés de garderies à domicile, s'est mise en grève en septembre 2020 pour réclamer une augmentation des salaires. Leurs salaires étaient en effet inférieurs à ceux des employés non formés des garderies et même inférieurs au minimum prévu par la loi (Internationale de l'Éducation, 2020). Les syndicats de professionnels de la garde d'enfants de l'Union européenne sont consultés sur les questions qui concernent leurs membres dans le cadre des initiatives de la Commission européenne visant à améliorer la qualité de l'emploi (Syndicat européen des services publics, 2017). Parmi les organisations invitées aux discussions politiques portant sur les modifications législatives et la mise en œuvre de stratégies connexes figurent le syndicat norvégien des enseignants et le syndicat des assistantes maternelles (Ministère norvégien de l'éducation et de la recherche, 2014). Le syndicat des enseignants de Tanzanie, en collaboration avec la fédération internationale des syndicats d'enseignants et l'Internationale de l'Éducation, ainsi qu'avec le financement de l'ONG internationale Comic Relief, a mis en œuvre un projet de quatre ans dans deux districts ruraux en vue d'élaborer un profil de compétences pour les éducateurs travaillant dans le domaine de l'EPPE, de rehausser leurs normes d'enseignement professionnel et d'aider un groupe d'environ 350 enseignants à obtenir leur diplôme (Internationale de l'Éducation, 2021).

Les réseaux internationaux non étatiques tels que le Réseau d'action pour le développement de la petite enfance mènent des actions de sensibilisation à l'échelle mondiale avec des membres engagés (Zonji, 2018). Ces efforts sont reproduits au niveau régional par des organisations telles que le Réseau africain pour la petite enfance, le Réseau arabe pour le développement de la petite enfance et le Réseau régional Asie-Pacifique pour la petite enfance, qui comptent des acteurs non étatiques parmi leurs membres. Ces organisations contribuent au partage d'informations et fournissent des capacités, des compétences et des ressources supplémentaires dans le but d'adapter les changements dans le domaine de l'EPPE aux contextes nationaux (Vargas-Barón, 2015).

Les fondations contribuent activement au travail de ces réseaux et jouent un rôle important dans les activités de plaidoyer en faveur de l'EPPE. La Fondation Bernard van Leer défend la cause de la petite enfance depuis plus de 70 ans en fournissant un soutien financier et en mettant son expertise à disposition. Sa stratégie actuelle est axée sur l'éducation des parents, l'intégration des enjeux relatifs à la petite enfance dans la planification urbaine, ainsi que sur la fourniture de conseils en matière de mise à l'échelle des initiatives de développement de la petite enfance. Elle a notamment étudié la manière dont les programmes publics phares tels que Criança Feliz au Brésil (Datla, 2021) et Cuna Más au Pérou (Datla, 2018) peuvent s'inscrire dans la durée, et s'est demandé comment améliorer l'accès des bidonvilles et des campements de réfugiés aux services d'EPPE (Arup et Fondation Bernard van Leer, 2020). La Fondation Aga Khan, active par exemple en Asie centrale et en Afrique de l'Est, ainsi que le réseau Open Society Foundations, qui opère surtout en Europe de l'Est et centrale et dans le Caucase par le biais de l'International Step by Step Association, illustrent la manière dont les acteurs non étatiques peuvent mobiliser le soutien et le plaidoyer en faveur de l'EPPE (Vargas-Barón, 2015).

## CONCLUSION

Quand le secteur public n'est pas en capacité de fournir des services d'EPPE aux familles et aux enfants de la naissance à l'âge de fréquenter l'école, les acteurs non étatiques y remédient. Les prestataires non étatiques, composés aussi bien d'organisations à but non lucratif, non gouvernementales, confessionnelles et communautaires que d'acteurs privés à but lucratif, proposent des services allant des services de garde d'enfants non enregistrés et informels aux établissements préscolaires formels. Pourtant, en raison des coûts élevés des services non étatiques et en l'absence de soutien financier suffisant, de nombreuses familles défavorisées peinent à y accéder. En outre, la qualité des différents prestataires étatiques et non étatiques varie considérablement, ce qui nécessite d'uniformiser les normes annexes et de renforcer les mécanismes de réglementation ainsi que d'assurance qualité.

L'offre non étatique se développe dans de nombreux pays et le rôle de ses acteurs dans l'élaboration des politiques est aujourd'hui manifeste. Si, dans certains contextes, les efforts déployés par les gouvernements pour accroître l'offre publique de services d'éducation préscolaire ont contribué à augmenter le taux de scolarisation, les efforts de gouvernance et de suivi doivent néanmoins être accélérés pour l'ensemble des prestataires non étatiques et des populations cibles. Les effets néfastes de la COVID-19 continuent de toucher le secteur de l'éducation. À l'avenir, il sera donc important de prendre des dispositions efficaces pour y remédier.



Aya, Yamama, Balsam et Aya (de gauche à droite), toutes les quatre réfugiées syriennes, étudient les sciences infirmières au Luminus Technical University College, en Jordanie. Elles affirment que le laboratoire les aidera à reproduire l'environnement d'un hôpital, où elles travailleront plus tard.

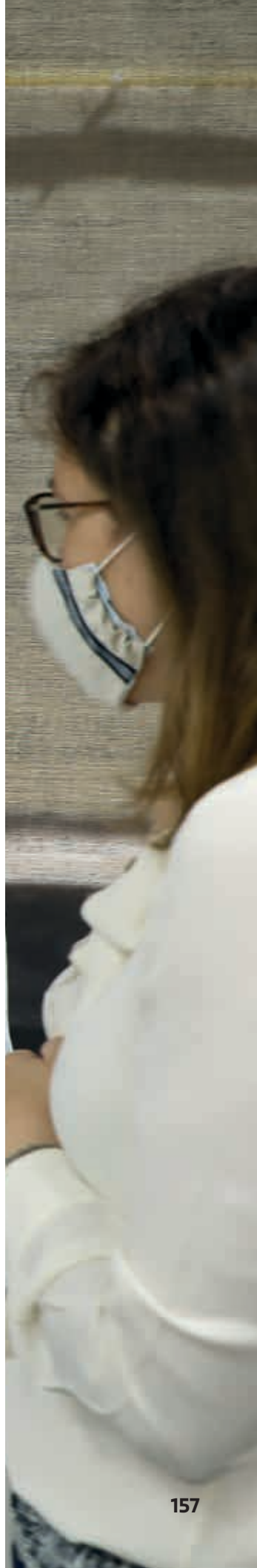
CRÉDIT : HCR/Lilly Carlisle



CHAPITRE

7

# Enseignement supérieur



# MESSAGES CLÉS

**Les acteurs non étatiques assurent l'éducation de plus d'un tiers des étudiants de l'enseignement supérieur, une proportion qui est demeurée stable dans les années 2010.**

- La part du privé est plus élevée dans le supérieur que dans le secondaire dans 96 des 131 pays étudiés.

---

**L'enseignement supérieur non étatique peut remettre en cause la qualité du système.**

- Les avis sur les avantages d'une motivation lucrative dans le secteur sont partagés. Aux États-Unis, les résultats des élèves se dégradent à mesure que l'incitation à la maximisation des profits augmente.
- La volonté des établissements non étatiques de répondre aux besoins du marché du travail risque de freiner les efforts d'innovation. En Inde, environ 40 % des universités privées ne proposent qu'un seul domaine d'études.
- Un nombre important d'enseignants des pays du Sud sont formés dans des établissements non étatiques. Soucieux de la qualité de l'enseignement, le Chili et le Mexique ont interdit cette pratique.
- Le personnel des universités non étatiques est susceptible de ne travailler qu'à temps partiel, souvent « au noir », dans les établissements publics, ce qui menace la qualité de l'enseignement. Le Mozambique a interdit cette pratique.

---

**Les prestataires non étatiques peuvent améliorer ou entraver l'accès à l'enseignement supérieur.**

- Les prestataires non étatiques sont plus susceptibles de sélectionner ceux qui ont les moyens de payer. En Colombie, la part des élèves inscrits dans des établissements non étatiques était plus élevée de 17 points de pourcentage en milieu urbain qu'en milieu rural en 2018.
- Les instituts non étatiques peuvent offrir plus de souplesse. Au Brésil, 68 % des étudiants des universités non étatiques sont inscrits à des cours du soir, ce qui leur permet d'occuper un emploi pendant la journée.

---

**Les réglementations peuvent protéger la qualité et l'accessibilité financière des capacités et des ressources, en fonction du contexte.**

- Les mécanismes d'assurance qualité sont récents et tendent à se concentrer davantage sur la mise en place et la mise en œuvre que sur la qualité et les résultats. Le Bangladesh ne disposait d'aucun cadre d'accréditation jusqu'en 2017. La plupart des 32 établissements privés du Pérou n'étaient pas accrédités au milieu de l'année 2019.
- Les réglementations visant à promouvoir l'équité ne sont pas courantes, et ne s'appliquent généralement qu'aux prestataires qui bénéficient d'un financement public. Le Gouvernement roumain réserve des places gratuites aux élèves des établissements secondaires ruraux et aux élèves Roms, mais uniquement dans les universités publiques.

---

**Le mode de financement de l'enseignement supérieur privé a des répercussions sur l'équité et la qualité.**

- Les pouvoirs publics financent les établissements non étatiques directement, au moyen d'allégements fiscaux et de subventions de recherche, ou indirectement, au moyen de bourses d'études et de prêts aux étudiants. En Australie, le Gouvernement prend en charge 55 % des dépenses liées aux établissements d'enseignement supérieur, dont près d'un tiers sont des aides destinées aux ménages.
- Les établissements non étatiques génèrent également des revenus au moyen de prêts et d'obligations. Les émissions d'obligations universitaires avaient atteint 11,4 milliards de dollars É.-U. au milieu de l'année 2019, soit plus du double de l'année précédente.

---

**Les ménages assument une part plus importante des coûts de l'enseignement supérieur.**

- Plus de 70 pays proposent des programmes de prêts aux étudiants, le plus souvent subventionnés par l'État, ce qui peut entraîner une hausse des frais de scolarité, comme au Brésil.
- Certains acteurs non étatiques contribuent à la prise en charge des coûts des étudiants au moyen de bourses d'études et de prêts. Au Bangladesh, les universités non étatiques doivent affecter 2 % à 5 % de leurs revenus à des bourses d'études ou à des subventions.

Plus d'un étudiant de l'enseignement supérieur sur trois fréquente un établissement non étatique ..... 159
La réglementation de l'enseignement supérieur non étatique varie ..... 169
Les modalités de financement ont des répercussions sur la qualité et l'équité ..... 173
Les acteurs non étatiques influencent l'enseignement supérieur au moyen de multiples mécanismes ..... 177
Conclusion ..... 179

Presque tous les pays garantissent l'accès à l'enseignement supérieur par l'intermédiaire d'acteurs étatiques et non étatiques. Pourtant, la participation d'acteurs non étatiques soulève des questions et des problèmes en matière de qualité et d'accessibilité financière, les deux dimensions clés de la cible 4.3 des objectifs de développement durable. En outre, la frontière entre l'enseignement supérieur étatique et l'enseignement supérieur non étatique est floue ; en plus de participer à la prestation de services, les acteurs non étatiques financent et influencent les établissements publics et le secteur dans son ensemble.

Les établissements non étatiques ont des répercussions sur la qualité du système éducatif. Par exemple, s'ils se concentrent sur des compétences particulières pour répondre aux besoins du marché du travail, ils peuvent freiner l'innovation. Le personnel universitaire des établissements non étatiques est peu susceptible d'être employé à temps plein. Les établissements non étatiques ont également des répercussions sur l'accessibilité financière de l'éducation. Par exemple, ils ciblent parfois uniquement les élèves qui ont les moyens de financer leurs études supérieures, même si, dans d'autres cas, ils ciblent les groupes menacés d'exclusion.

La réglementation de l'enseignement supérieur non étatique varie, tout comme l'utilisation de mécanismes d'assurance qualité pour garantir des normes minimales. Les réglementations qui favorisent l'équité ne sont pas courantes. Les modalités de financement des établissements non étatiques, telles que leur accès au financement public et leur degré de dépendance à l'égard des frais de scolarité, influent aussi sur la qualité et l'équité. Les acteurs non étatiques contribuent au financement de certaines institutions au-delà des frais de scolarité. Des prêts, des bourses d'études et des accords de partage des revenus permettent de surcroît aux ménages d'assumer une plus grande part des frais liés aux études supérieures, y compris dans les établissements non étatiques.

## PLUS D'UN ÉTUDIANT DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR SUR TROIS FRÉQUENTE UN ÉTABLISSEMENT NON ÉTATIQUE

Il est difficile de déterminer dans quelle mesure les acteurs non étatiques participent à l'offre d'enseignement supérieur. En raison de la diversité des établissements, la distinction entre l'offre étatique et non étatique est floue. L'Institut de statistique de l'UNESCO (ISU) définit les établissements privés comme des structures contrôlées et dirigées par une Organisation non gouvernementale (ONG) ou dont le conseil d'administration est composé majoritairement de membres qui n'ont pas été choisis par un organe public. Selon cette définition, environ 33 % des étudiants sont inscrits dans un établissement privé à travers le monde, un chiffre qui est demeuré stable ces dernières années. Ce sont l'Asie centrale et l'Asie du Sud (49 %) et l'Amérique latine et les Caraïbes (54 %) qui affichent les taux les plus élevés (**figure 7.1a**). Les moyennes régionales masquent toutefois de grandes disparités entre les pays (**figure 7.1b**).

Bien qu'il existe trop peu de données comparables pour définir une tendance à long terme, la part de scolarisation dans les établissements privés semble être demeurée relativement stable dans les années 2010. Elle est en hausse dans certains pays et en baisse dans d'autres (**encadré 7.1**). Dans certains pays, les politiques se sont concentrées sur l'expansion de l'offre publique d'enseignement supérieur, réduisant ainsi la portée du secteur non étatique. En Colombie et aux Philippines, l'expansion de l'offre publique, grâce à la création de nouveaux établissements publics, a entraîné une diminution de la part d'élèves inscrits dans des établissements non étatiques, même si leur nombre absolu a continué à augmenter (Levy, 2015b).

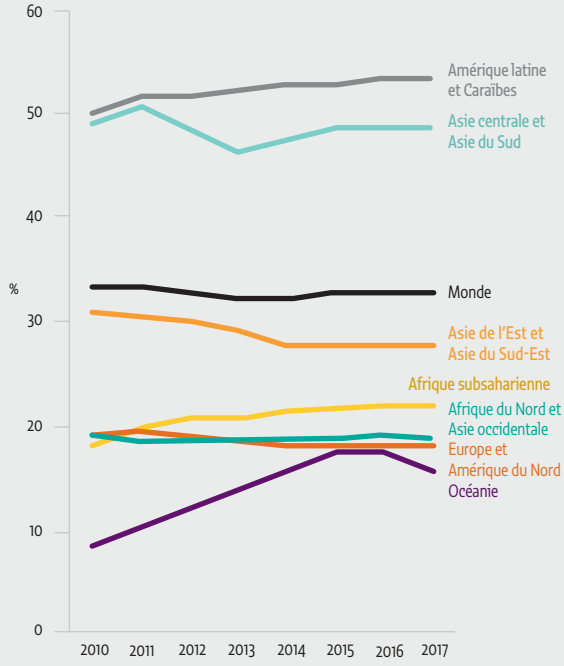
> La part de scolarisation privée dans l'enseignement supérieur est plus élevée que dans le primaire et le secondaire dans 99 et 96 des 131 pays étudiés, respectivement

La part de scolarisation privée dans l'enseignement supérieur est plus élevée que dans le primaire et le secondaire dans 99 et 96 des 131 pays étudiés, respectivement. Les pouvoirs publics ont donné la priorité à l'enseignement obligatoire, en établissant davantage d'écoles publiques ou, dans certains cas, en rachetant des écoles non étatiques, tandis que le changement de statut des universités non étatiques a été moins prioritaire. Au Bangladesh, la politique nationale de l'éducation de 2010 a renforcé le rôle des prestataires non étatiques de l'enseignement supérieur, mais appelé à la nationalisation de l'enseignement primaire. En 2014, le Gouvernement a nationalisé près de 30 000 écoles primaires non étatiques (BRAC, 2021).

Le nombre croissant de prestataires non étatiques répond généralement à la demande d'un enseignement supérieur « différent », « meilleur » ou « plus étendu ». Ces derniers points sont respectivement liés à trois grands types d'établissements non étatiques : les établissements religieux et culturels, les établissements élitistes et les établissements absorbant la demande, une expression couramment utilisée pour décrire les nombreux établissements laïques de petite taille (Levy, 2006 ; Pachuashvili, 2009).

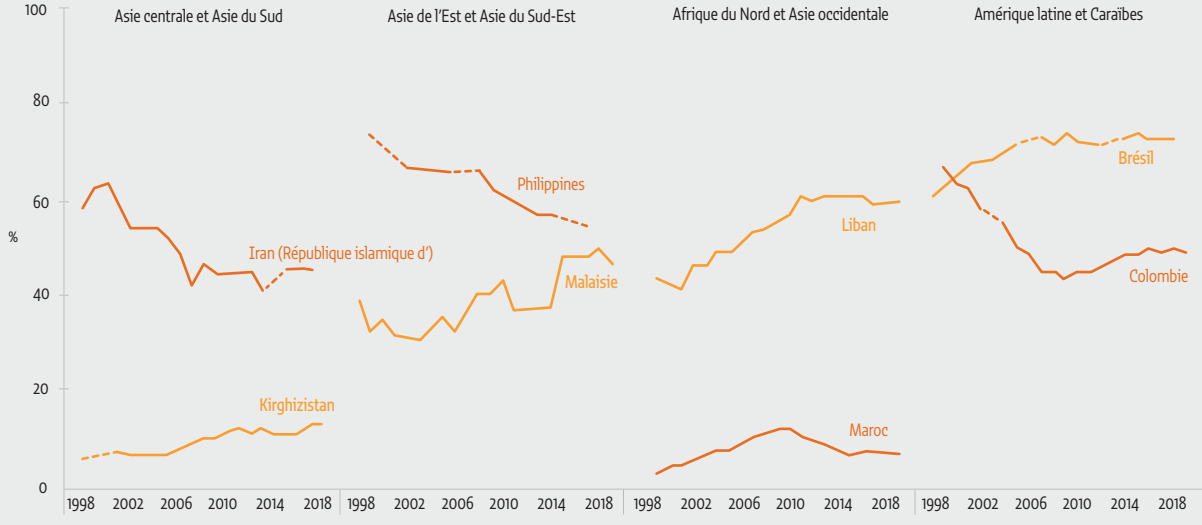
**FIGURE 7.1 :**
**Les tendances régionales reflétant la part de scolarisation privée dans l'enseignement supérieur masquent des tendances nationales divergentes**
*Taux de scolarisation dans des établissements privés de l'enseignement supérieur*

*a. Par région, 2010-2017*




*GEM StatLink* : https://bit.ly/GEM2021_fig7_1a
*Source* : Buckner (2021), adapté des données de l'ISU et du Programme de recherche sur l'enseignement supérieur privé (PROPHE).

*b. Échantillon de pays, par région, 1998-2019*




*GEM StatLink* : https://bit.ly/GEM2021_fig7_1b
*Source* : Base de données de l'ISU.

## ENCADRÉ 7.1 :

**Au Bangladesh et en Pologne, la part des établissements non étatiques dans le total des inscriptions dans l'enseignement supérieur a diminué**

Le Bangladesh a autorisé les établissements supérieurs non étatiques à ouvrir leurs portes en 1992 (Ahmed, 2015). Au terme d'une croissance initiale, leur part dans les inscriptions dans l'enseignement supérieur a presque diminué de moitié, passant de 64 % à 35 % entre 2001 et 2016, tandis que le taux brut de scolarisation dans l'enseignement supérieur a augmenté de 7 % à 18 %.

Le Gouvernement a absorbé une grande partie de la croissance de la demande en établissant davantage d'établissements publics, en particulier des établissements professionnels et techniques, dont le nombre avait diminué dans le secteur non étatique, et en pratiquant des frais de scolarité nettement inférieurs à ceux des établissements non étatiques (Commission des subventions universitaires du Bangladesh, 2018 ; Comité du Bangladesh pour le progrès rural, 2021) (**figure 7.2**).

En Pologne, la part des établissements non étatiques dans les inscriptions dans l'enseignement supérieur est passée de 33 % à 27 % entre 2008 et 2018, en grande partie en raison d'une évolution démographique (Kwiek, 2016, 2018). Le nombre total d'inscriptions dans l'enseignement supérieur a diminué de 31 % au cours de cette période : autrement dit, le secteur public de 2008 aurait pu répondre à la quasi-totalité de la demande actuelle. Dans les pays où le nombre total d'inscriptions est en baisse, les petits établissements non étatiques sont plus susceptibles d'être touchés que les grands. Cela est d'autant plus vrai lorsque les établissements publics proposent des frais moindres et une qualité raisonnable ou supérieure. La baisse des inscriptions permet également au gouvernement d'augmenter les dépenses publiques par élève dans les établissements publics, du moins temporairement.

### FIGURE 7.2 :

**La part des inscriptions dans les établissements non étatiques peut diminuer, quelle que soit la tendance générale en matière de scolarisation**

*Part des inscriptions dans les établissements privés de l'enseignement supérieur et nombre total d'inscriptions dans l'enseignement supérieur, Bangladesh et Pologne, 1998-2018*




*GEM StatLink* : https://bit.ly/GEM2021_fig7_2
*Source* : Base de données de l'ISU.

## LES ÉTABLISSEMENTS AXÉS SUR LA RELIGION OU LA CULTURE SONT LIÉS À L'HISTOIRE ET À LA TRADITION

Les établissements religieux ont une longue histoire, remontant dans certains cas à l'origine même des universités en Europe et en Asie (Altbach *et al.*, 2021). Aujourd'hui, elles sont encore très présentes dans de nombreux pays. En Asie du Sud-Est, où les établissements religieux sont courants, on trouve des établissements d'enseignement supérieur islamiques en Indonésie, des établissements catholiques aux Philippines et des établissements bouddhistes en Thaïlande (Banque asiatique de développement, 2012 ; Welch, 2021).

Les organisations religieuses ont toujours été d'importants prestataires non étatiques d'enseignement supérieur en Amérique latine et en Afrique subsaharienne, cette dernière étant considérée comme un endroit propice à l'expansion de l'enseignement supérieur chrétien de nos jours (Carpenter, 2017 ; Durham et Sampaio, 2000 ; Levy et Tamrat, 2021). Au Kenya, les missionnaires ont fondé les premiers établissements d'enseignement supérieur non étatiques pendant la période coloniale, et le pays en porte encore l'héritage : aujourd'hui, la plupart des établissements non étatiques du pays sont dirigés par des organisations religieuses (Carpenter, 2017 ; Onsongo, 2007).

Des établissements non étatiques axés sur la culture ont été créés par divers groupes ethniques, notamment dans les pays aux populations hétérogènes. Les communautés ethniques d'Indonésie et de Malaisie possèdent des établissements non étatiques et offrent des bourses d'études aux membres de leurs communautés (Banque asiatique de développement, 2012 ; Welch, 2021).
En Malaisie, la mise en place de quotas ethniques dans les établissements publics après l'indépendance a restreint l'accès aux non-Bumiputras (une ethnie malaise), ce qui a conduit les Malais d'origine chinoise et indienne à fréquenter les établissements non étatiques (Jie, 2018 ; Welch, 2021). D'après plusieurs estimations, 85 % des élèves du public seraient des Bumiputras et plus de 90 % des élèves du privé seraient des non-Bumiputras (Welch, 2021).

L'hétérogénéité ethnique et linguistique d'une population peut influencer la position du gouvernement à l'égard de l'enseignement non étatique. Après un changement de régime dans les pays baltes en 1989, des lois ont interdit l'enseignement public dans des langues autres que la langue nationale. La majorité de la demande d'offre non étatique dans ces pays provenait donc de prestataires de langue russe. Peu après le changement de régime, la Lettonie et l'Estonie, qui comptent d'importantes minorités russophones, ont autorisé l'ouverture d'établissements non étatiques russes dans l'enseignement supérieur (Pachuashvili, 2011). La langue joue toujours un rôle essentiel dans le secteur non étatique de la Lettonie : en 2017, parmi les élèves des établissements non supérieurs, 29 % ont bénéficié d'un enseignement en russe, 19 % en anglais et 10 % en plusieurs langues. En 2018, une nouvelle loi a étendu l'obligation d'enseigner dans la langue nationale aux établissements non étatiques, avec des exceptions mineures pour les langues officielles de l'Union européenne, excluant de fait l'enseignement en russe (Kuzmin, 2018).

## DES BUDGETS LIMITÉS ET DES POLITIQUES FAVORABLES AU MARCHÉ ENCOURAGENT LA MASSIFICATION

La prolifération des établissements non étatiques, non élitistes, non religieux et non culturels, souvent désignés comme des établissements absorbant la demande, est un phénomène relativement récent en pleine évolution, apparu en réponse à une demande croissante dans un contexte marqué par des budgets publics limités (Levy, 2013 ; Welch, 2021). Dans de nombreux pays à revenu faible ou intermédiaire, les politiques favorisant la participation non étatique à l'enseignement supérieur ont gagné en popularité dans les années 1990, généralement avec l'appui des institutions financières internationales (Équipe spéciale sur l'éducation supérieure et la société, 2000).

Historiquement, les établissements non étatiques de l'enseignement supérieur en Amérique latine étaient des établissements élitistes chrétiens ou laïques. Cependant, le phénomène d'expansion observé depuis les années 1960 a été marqué par l'apparition d'établissements non étatiques de plus petite taille visant à absorber l'excédent de demande (Durham et Sampaio, 2000 ; Levy, 1986). Deux facteurs ont contribué à cette évolution. Dans un premier temps, les pouvoirs publics ont renforcé la flexibilité du secteur non étatique pour rapidement mettre en place des établissements ou des programmes. Ensuite, en raison d'un contexte budgétaire défavorable, le Fonds monétaire international et la Banque mondiale ont préconisé la réduction du financement public de l'enseignement supérieur (Corbucci *et al.*, 2016 ; Ferreyra *et al.*, 2017).

Une tendance similaire a été observée en Afrique subsaharienne, notamment dans les pays anglophones (Levy, 2007 ; Varghese, 2016). Après la nationalisation de l'enseignement supérieur qui a suivi l'indépendance, des établissements plus petits, non élitistes et non religieux ont été à l'origine de la majeure partie de la hausse des inscriptions dans l'enseignement supérieur (Irene et Hussain, 2020). Ces établissements ont également été en première ligne de l'expansion du secteur non étatique en Europe centrale et orientale depuis la transition des années 1990, en partie en raison d'un changement de politique favorable au marché (Kwiek, 2016). Des facteurs similaires expliquent l'expansion observée en Inde depuis les années 1990, après l'abandon de la stratégie post-indépendance visant à développer l'enseignement supérieur grâce aux établissements publics (Ravi *et al.*, 2019 ; Varghese et Panigrahi, 2019).

> “Les organisations religieuses ont été d'importants prestataires non étatiques d'enseignement supérieur en Amérique latine et en Afrique subsaharienne”

De plus, elles se sont développées dans des contextes marqués par une crise ou un bouleversement majeur des services publics. En Côte d'Ivoire, la crise politique de 2010/11 a entraîné la fermeture de nombreux établissements publics dont les infrastructures devaient être réparées, ce qui a mené à une augmentation de la scolarisation dans le secteur non étatique (Banque mondiale, 2017). La guerre civile au Liban a entraîné des perturbations capitales dans le système d'enseignement supérieur public, conduisant au démembrement de l'université nationale en 1974 et à l'essor des établissements non étatiques commerciaux et religieux (Buckner, 2011).

## LA DEMANDE PROVENANT DE GROUPES PRIVILÉGIÉS CONDUIT PARFOIS À LA CRÉATION D'ÉTABLISSEMENTS NON ÉTATIQUES ÉLITISTES

Les établissements élitistes non étatiques peuvent être créés en réponse au déclin perçu de la qualité des universités publiques, une préoccupation parfois exprimée par les groupes les plus aisés de la société, comme en Amérique latine au milieu du XX$^{e}$ siècle (Durham et Sampaio, 2000 ; Levy, 2006). En Afrique du Sud, l'expansion du secteur non étatique au milieu des années 1990 a aussi été en partie attribuée à la demande d'une « meilleure éducation » provenant de la population blanche (Tamrat, 2017).

Les établissements élitistes non étatiques sont le type le plus rare d'établissements non étatiques. Dans la plupart des pays, les universités publiques sont considérées comme les plus prestigieuses. Certains pays disposent toutefois d'universités non étatiques de premier plan, comme les établissements de l'Ivy League aux États-Unis et les universités catholiques en Amérique latine et dans d'autres parties du monde (Altbach *et al.*, 2021). Dans les pays jouissant d'une longue tradition d'enseignement supérieur religieux, il est courant que les établissements soient eux-mêmes religieux et élitistes. En République démocratique du Congo, par exemple, les établissements les plus prestigieux sont religieux, et ce, depuis toujours (Gérard, 2020).

Plus récemment, les pays tentent d'accroître le prestige de leur système d'enseignement supérieur grâce aux établissements non étatiques. Le Gouvernement indien a lancé un projet visant à sélectionner 20 institutions, dont 10 non étatiques, pour les aider à acquérir une renommée mondiale (Chattopadhyay, 2019). En 2014, le Gouvernement japonais a lancé le projet Top Global University pour renforcer le statut mondial de certaines universités. Parmi les 37 établissements sélectionnés, 14 sont des établissements non étatiques (Ministère de l'éducation, de la culture, des sports, des sciences et de la technologie, 2014). Au Maroc, le secteur non étatique de l'enseignement supérieur, composé à l'origine de petits établissements à vocation professionnelle, est en train de se transformer pour répondre aux besoins des élites nationales, de la diaspora marocaine et des étudiants internationaux. Le Gouvernement met en place des mesures incitatives pour encourager les établissements non étatiques à suivre le modèle des universités élitistes américaines, à savoir disposer d'un campus complet, de dortoirs pour les étudiants et d'un centre de recherche (Buckner, 2018).

> « Plus récemment, certains pays ont tenté d'accroître le prestige de leur système d'enseignement supérieur en se tournant vers les établissements non étatiques »

Le campus international est un nouveau type d'établissement élitiste favorisé par l'Accord général sur le commerce des services de 1995, qui a reconnu l'enseignement supérieur comme un bien marchand et encouragé un large éventail de prestations non étatiques transfrontalières (Altbach *et al.*, 2021). Cette tendance a depuis été renforcée par l'inclusion de l'enseignement supérieur dans d'autres négociations commerciales internationales, notamment l'Accord de partenariat transpacifique (Ministère australien des affaires étrangères et du commerce, 2016) et l'Accord économique et commercial global (Davies, 2018). Après avoir rejoint l'Organisation mondiale du commerce en 2000, la Chine a ouvert son marché de l'enseignement supérieur et s'est elle aussi mise en quête des « universités de classe mondiale » en encourageant la collaboration entre les institutions locales et les grandes institutions étrangères. Le nombre d'établissements fondés grâce à ces efforts est passé de 1 à 12 en entre 2004 et 2019 (Mok, 2021).

## LES FRONTIÈRES ENTRE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ÉTATIQUE ET NON ÉTATIQUE SONT SOUVENT FLOUES

La diversité des modalités de propriété, de contrôle et de gouvernance dans l'enseignement supérieur brouille fréquemment les frontières entre les prestataires étatiques et les non étatiques. Un exemple bien connu est celui du Royaume-Uni, où la plupart des universités sont considérées comme publiques et bénéficient d'un financement public important, mais sont contrôlées par des acteurs non étatiques, et donc considérées comme privées dans les statistiques internationales (Knight, 2006). L'université de Nairobi, la plus ancienne et la plus grande université publique du Kenya, reçoit la majorité de ses fonds de sources privées et applique une approche commerciale de la gouvernance, axée sur la génération de revenus et sur l'augmentation des pratiques entrepreneuriales au sein de son établissement (Provini, 2019).

L'Université islamique internationale de Malaisie est un établissement public selon la loi, mais il est régi par la loi sur les sociétés et doté d'un conseil d'administration qui comprend cinq membres issus de pays musulmans et un représentant de l'Organisation de coopération islamique (Welch, 2021). Au Viet Nam, une université a été fondée pour faire office de centre de formation auprès de la filiale d'une entreprise publique. Cette filiale a ensuite été privatisée, mais l'université revendique toujours son affiliation à l'entreprise publique mère (Chau *et al.*, 2020).

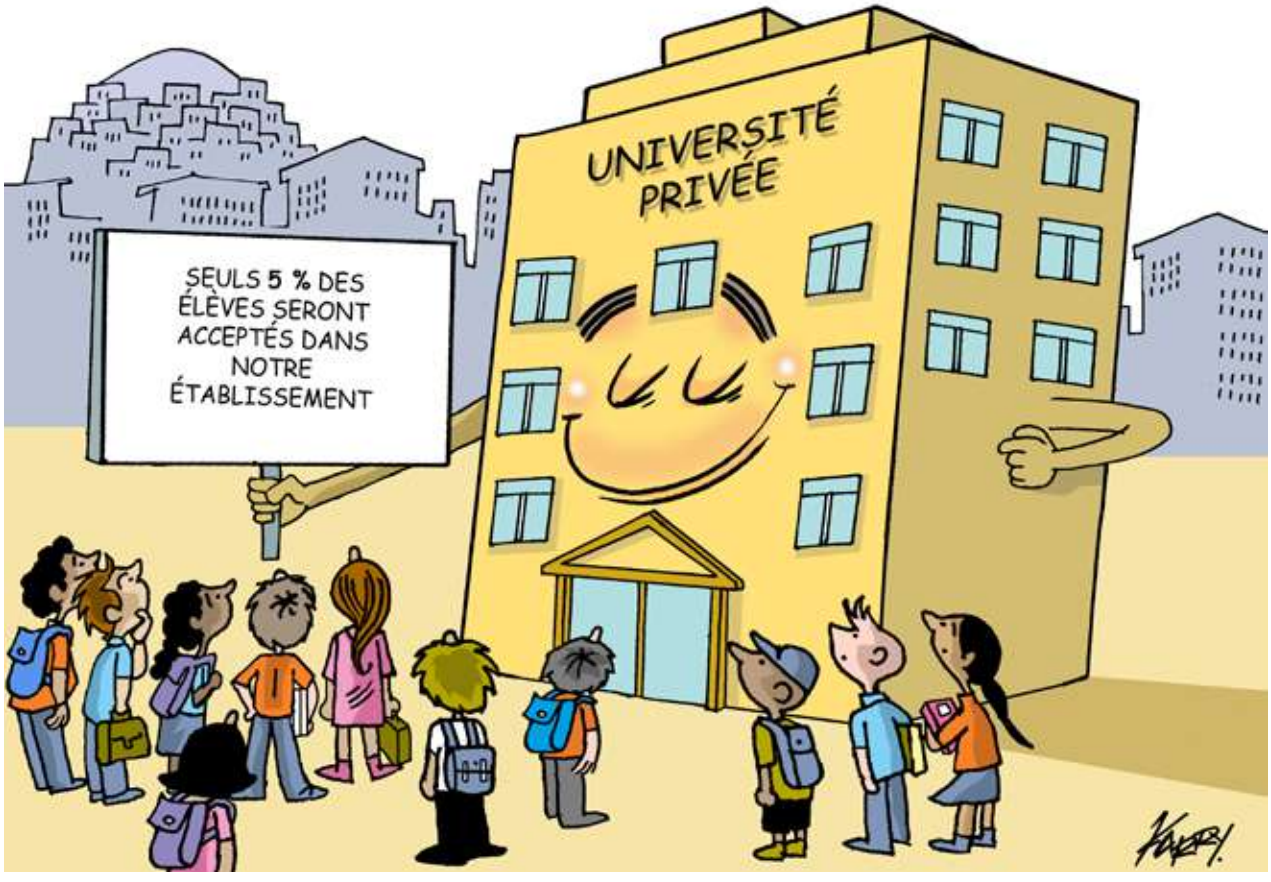
> Dans le secteur non étatique, il est difficile de distinguer les établissements à but lucratif des établissements à but non lucratif

Au sein du secteur non étatique, il est difficile de distinguer les établissements à but lucratif des établissements à but non lucratif. Au Chili, de grandes multinationales à but lucratif, comme Laureate Education, possédaient des universités, alors que les universités à but lucratif sont interdites dans le pays (Bernasconi, 2013). Selon une décision récente, les universités peuvent être détenues et contrôlées par une société à but lucratif, mais ne peuvent pas être gérées comme des établissements à but lucratif (Educación 2020, 2018 ; Hurtado, 2020). En Malaisie, une société à but lucratif détenue par une entité à but non lucratif possède deux établissements (Welch, 2021). De nombreux établissements à but non lucratif profitent de failles pour distribuer leurs bénéfices, ce qui conduit certains pays, comme le Brésil (depuis 1997), à autoriser les établissements à but lucratif à mener leurs activités dans l'espoir de collecter des impôts (Almeida de Carvalho, 2013). Même au sein du secteur à but lucratif, l'ambiguïté à l'égard de ce qui est considéré par la loi comme un établissement de l'enseignement supérieur, plutôt qu'une entreprise proposant des formations, freine la mise en place d'une réglementation, car le droit qui s'applique peut alors varier (droit de l'éducation ou droit des affaires) (Levy, 2015a).

L'augmentation de l'offre transfrontalière d'enseignement supérieur complique encore davantage les questions de propriété et de réglementation. Les campus étrangers des établissements publics de l'enseignement supérieur en Australie, aux États-Unis et au Royaume-Uni sont considérés comme des établissements privés selon le droit malaisien. Selon le droit vietnamien, l'Institut Royal de Technologie de Melbourne et l'université britannique du Viet Nam, dirigés par des institutions publiques, sont considérés comme des établissements privés, tandis que l'université vietnamienne-allemande et l'université des sciences et des technologies de Hanoï, également connue sous le nom d'université Vietnam-France, sont répertoriées comme des établissements publics (Welch, 2021).

## L'ÉMERGENCE D'ÉTABLISSEMENTS NON ÉTATIQUES A DES RÉPERCUSSIONS SUR LA QUALITÉ DU SYSTÈME ÉDUCATIF

Comme pour les autres niveaux d'enseignement, un argument qui revient souvent en faveur des acteurs non étatiques est qu'ils peuvent accroître la concurrence et améliorer la qualité du système. Cependant, la concurrence



dans l'enseignement supérieur est imparfaite, car les coûts d'entrée sont élevés et les services varient sensiblement en fonction du lieu, du type de programme, des capacités des étudiants, des domaines d'études et de la rigueur attendue (Ferreyra *et al.*, 2017). Le potentiel d'amélioration relatif à ces différents aspects et à d'autres facteurs systémiques peut donc ne pas être réalisé.

### *L'incidence d'une motivation lucrative sur la qualité fait l'objet de vifs débats*

Les partisans des établissements à but lucratif affirment que la nécessité d'attirer les élèves crée une concurrence et des incitations à améliorer la qualité. Leurs opposants affirment qu'une telle approche ne fonctionne pas dans un marché aussi imparfait que celui de l'enseignement supérieur (Altbach *et al.*, 2021). La décision de poursuivre des études supérieures est motivée par des contraintes financières à court terme ainsi que par un manque d'informations, généralement au détriment des élèves défavorisés, et non par des objectifs scolaires à long terme et un rendement potentiel (Knobel et Verhine, 2017).

Mais tous les organismes à but non lucratif ne sont pas identiques. Les différents types de prestataires ont des niveaux différents d'incitation à la maximisation des profits. D'un côté, on retrouve les établissements d'enseignement supérieur à but lucratif dirigés par des individus, des familles et des entreprises privées, dotés d'une vision d'entreprise ou de responsabilité sociale, qui accordent la priorité à la qualité et aux résultats des élèves, plutôt qu'à la maximisation des profits (Tamrat, 2018). D'un autre, les entreprises cotées en bourse et détenues par des capitaux privés sont davantage incitées à maximiser leurs bénéfices en raison de leurs responsabilités de paiement aux actionnaires et aux investisseurs (Eaton *et al.*, 2018).

Aux États-Unis, où le secteur est fortement subventionné (environ 90 % des revenus des établissements à but lucratif proviennent de subventions fédérales et de prêts garantis par le gouvernement fédéral), les résultats des élèves se dégradent à mesure que l'incitation à la maximisation des profits augmente. Par exemple, l'acquisition d'un établissement à but lucratif par une entreprise à capitaux privés a fait baisser les taux de réussite, le remboursement des prêts et les revenus sur le marché du travail en raison de plusieurs facteurs, notamment une diminution des ressources éducatives, telles que le nombre de professeurs par étudiant et la part des dépenses consacrées à l'enseignement (Eaton *et al.*, 2018).

### *Privilégier les compétences pour répondre aux besoins du marché du travail peut freiner l'innovation*

Les étudiants des établissements payants peuvent avoir besoin d'acquérir des compétences qui sont fortement rémunérées sur le marché du travail, afin de compenser le coût de leurs études après l'obtention de leur diplôme. Toutefois, la priorité accordée par les institutions non étatiques à l'acquisition de ces compétences freine leur volonté d'innovation (Altbach *et al.*, 2021). Ce phénomène se reflète dans les domaines d'études proposés et dans l'attention accordée à l'employabilité, qui constitue une stratégie de marketing et une source de légitimité. L'employabilité des diplômés est un indicateur utilisé en Asie du Sud-Est pour classer les établissements (Welch, 2021).

La demande de programmes spécialisés à vocation professionnelle façonne la croissance de l'enseignement supérieur dans de nombreux pays (Irene et Hussain, 2020 ; Muzammil, 2019). Les petits établissements disposant de peu de capitaux choisissent de ne proposer que des domaines d'études qui nécessitent un faible investissement initial dans les infrastructures et qui sont moins réglementés par les gouvernements et les associations professionnelles (Banque asiatique de développement, 2012 ; Teixeira *et al.*, 2016). En Inde, les universités publiques subventionnées par l'État dispensent habituellement un enseignement général, tandis que les universités privées proposent des formations professionnelles. Environ 40 % des universités privées ne proposent qu'un seul domaine d'études, le plus souvent l'éducation (Muzammil, 2019) ; 67 % des instituts de formation des enseignants sont privés (Henry *et al.*, 2020) (**encadré 7.2**). En Indonésie, les deux tiers des inscriptions dans les établissements non étatiques concernent les domaines de l'éducation, des sciences sociales ou du commerce (Welch, 2021). Au Viet Nam, les universités étatiques proposent des cours de médecine, d'ingénierie ou de biotechnologie, tandis que les universités privées, qui sont pour la plupart de plus petits établissements à vocation professionnelle, s'occupent des autres domaines (Altbach *et al.*, 2021 ; Levy *et al.*, 2020). Le Gouvernement éthiopien interdit aux établissements non étatiques de proposer des diplômes dans des domaines tels que le droit et la formation des enseignants (Tamrat et Levy, 2017).

Les établissements non étatiques s'associent avec les employeurs. Ainsi, elles les invitent à venir enseigner dans leur établissement et collaborent avec eux pour adapter les programmes et les cursus afin d'améliorer les résultats des diplômés. En Allemagne, la plupart des établissements non étatiques proposent des diplômes en administration des affaires et en communication, en étroite collaboration avec le secteur privé (Altbach *et al.*, 2021). Au Maroc, CIRA, l'un des plus grands prestataires de services d'éducation privés, fait appel à des professionnels pour assurer des cours, afin que l'enseignement dispensé corresponde aux connaissances pratiques actuelles (Kalla, 2021). Au Sénégal, des pratiques similaires conduisent à des changements de programme beaucoup plus fréquents que dans les universités publiques (Dia et Goudiaby, 2020). L'orientation professionnelle, les salons de l'emploi et les réseaux d'anciens élèves sont d'autres moyens de se rapprocher du marché du travail, qui ont été utilisés au Kenya, au Maroc et au Pérou, par exemple (Zuniga *et al.*, 2021). En Arabie saoudite, les établissements non étatiques ont contribué à l'augmentation du taux d'emploi des diplômés i) en modifiant les types de programmes proposés et les méthodes d'enseignement ; ii) en utilisant l'anglais pour l'enseignement ; et iii) en proposant une expérience professionnelle structurée et des orientations professionnelles (Jamjoom, 2016).

### *Le personnel universitaire des établissements non étatiques est moins susceptible d'être employé à temps plein*

Les prestataires non étatiques de l'enseignement supérieur ont tendance à compter davantage sur un personnel universitaire à temps partiel que les universités publiques (Levy et Tamrat, 2021 ; Salto, 2018 ; Welch, 2021). Au Sénégal, moins de 20 % des enseignants des établissements non étatiques sont titulaires d'un contrat permanent à temps plein (Dia et Goudiaby, 2020). Aux États-Unis,

## ENCADRÉ 7.2 :

### Les enseignants des pays du Sud sont souvent formés dans des établissements non étatiques de l'enseignement supérieur

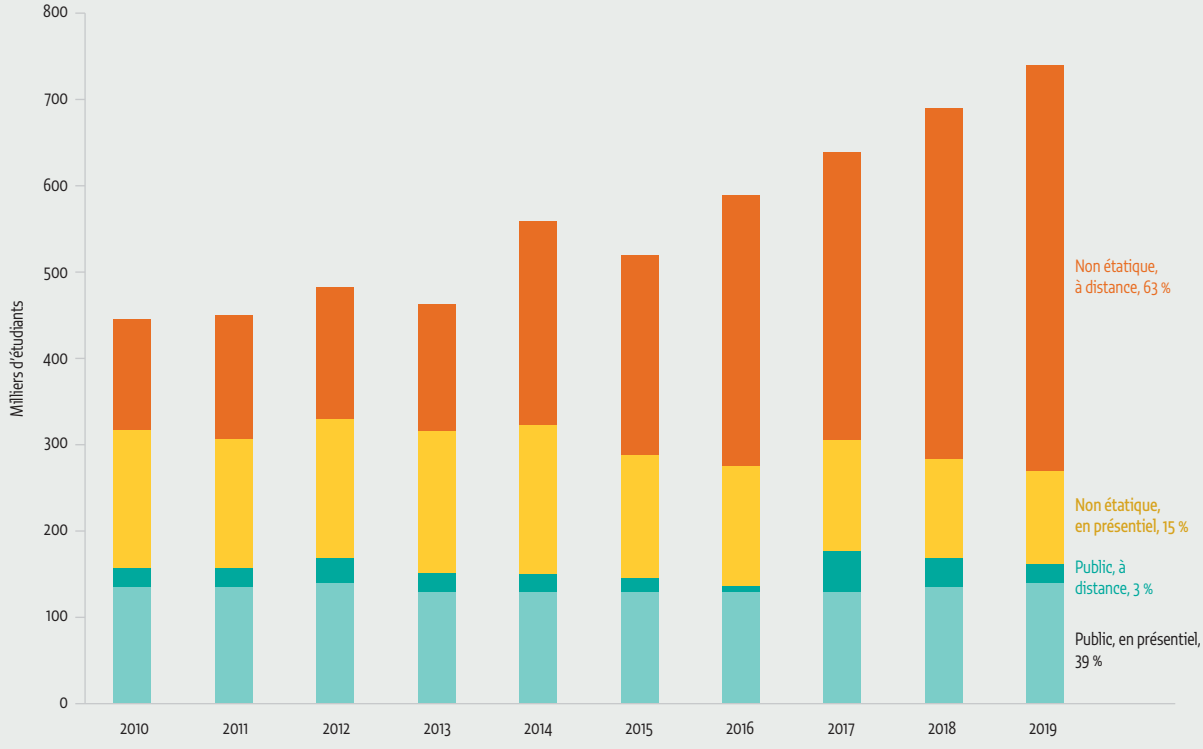
Dans les pays du Sud, les acteurs non étatiques jouent un rôle de plus en plus important dans la formation des enseignants. Par exemple, il existe des institutions non étatiques de formation des enseignants dans au moins 22 pays d'Afrique subsaharienne, 17 pays d'Amérique latine et 7 pays d'Asie du Sud. Les acteurs non étatiques ont apporté une contribution majeure aux programmes de formation des enseignants dans les pays touchés par un conflit. En Afghanistan, des institutions non étatiques de formation des enseignants ont ouvert leurs portes dans chaque province, tout comme des écoles satellites rurales, afin de faciliter l'accès des personnes vivant dans les zones reculées. En Angola et au Mozambique, une ONG appelée DAPP a joué un rôle clé dans la formation des enseignants en collaborant avec les pouvoirs publics. En Somalie, où les principales institutions publiques de formation des enseignants ont été détruites pendant la guerre civile, ce sont les acteurs non étatiques qui ont formé la plupart des enseignants depuis 2002.

Les programmes de formation des enseignants sont généralement réglementés par le gouvernement : les prestataires étatiques et non étatiques suivent en grande partie un programme pédagogique ou un cadre de qualification centralisés. En Inde, le Gouvernement réglemente les qualifications minimales des formateurs dans les deux secteurs, ainsi que le niveau des frais facturés.
Au Mozambique, les institutions étatiques et non étatiques suivent les mêmes critères et conditions d'admission. Ces dernières années, des institutions privées de formation des enseignants ont été contraintes de fermer au Chili, en Colombie et en Équateur, car elles ne respectaient pas les normes de qualité minimales. Au Costa Rica, les institutions non étatiques, dont la réglementation est insuffisante, proposent des programmes délivrant des diplômes en beaucoup moins de temps que les programmes publics.

Les programmes de formation des enseignants du secteur non étatique sont de plus en plus souvent accessibles à distance, et cette absence de composante pratique suscite des inquiétudes. Face à cette situation, certains pays, dont le Chili et le Mexique, ont interdit ces programmes. Au Brésil, où la loi privilégie la formation des enseignants en présentiel, 67 % des personnes commençant la formation initiale des enseignants se sont inscrits à des cours à distance, dont plus de 95 % dans des établissements non étatiques (**figure 7.3**). Au Botswana, les difficultés à réglementer le grand nombre de programmes en ligne proposés par des établissements non étatiques font que beaucoup d'entre eux ne sont pas accrédités et ne répondent probablement pas aux normes. Le Pakistan a élaboré en 2016 des normes nationales relatives à l'accréditation des programmes de formation des enseignants à distance, renforçant ainsi leur contrôle réglementaire.

*Source* : Sirois *et al.* (2021).

**FIGURE 7.3 :**
**Au Brésil, la plupart des enseignants sont formés à distance dans le cadre de programmes non étatiques**
*Nombre de nouveaux inscrits dans les cours de formation initiale des enseignants au Brésil, par secteur et par type de programme, de 2010 à 2019*




*GEM StatLink* : https://bit.ly/GEM2021_fig7_3
*Sources* : Pour la période 2010-2017, Todos Pela Educação (2019) ; pour la période 2018-2019, calculs effectués par l'équipe du *Rapport GEM* à partir des données de recensement de l'enseignement supérieur de l'INEP.

les établissements non étatiques affichent en moyenne une part plus élevée de professeurs employés à temps partiel. Plus les établissements dépendant des frais de scolarité, plus cette part augmente (Liu et Zhang, 2013). Le recours au personnel à temps partiel peut refléter le lien plus fort qu'entretiennent ces établissements avec le marché du travail, car la priorité qu'ils accordent à l'apprentissage pratique peut les amener à embaucher des professionnels en activité pour assurer les cours. Il peut également s'agir d'une stratégie de réduction des coûts (Teixeira *et al.*, 2016).

Le cumul d'emplois, ou le travail au noir, est un facteur qui explique la forte proportion de contrats à temps partiel. Les établissements non étatiques les plus récents et les plus petits ont ainsi la possibilité d'acquérir une certaine légitimité en employant des professeurs d'universités publiques de renom. En Malaisie, la part des professeurs travaillant au noir dans les universités non étatiques va de 20 % à plus de 80 % dans les établissements plus petits et plus récents (Welch, 2021). On observe une situation similaire au Nigéria (Amini-Philip, 2019). En Pologne, l'emploi de professeurs d'établissements publics a permis au secteur privé de se développer rapidement dans les années 1990. On estime que si les professeurs ne pouvaient occuper qu'un seul poste à temps plein, les établissements non étatiques perdraient au moins la moitié de leur personnel enseignant (Jablecka, 2007).

Le travail au noir peut nuire aux capacités institutionnelles, à la qualité de l'éducation et au soutien aux étudiants (Amde *et al.*, 2018). En 2015, le Gouvernement du Mozambique a interdit cette pratique, exigeant que les professeurs soient inscrits et n'enseignent que dans une seule université (Makoni, 2015). Les professeurs ont contesté cette mesure, car elle menaçait leurs revenus (Júnior, 2015). La mise en œuvre de la réglementation ayant été incomplète, le travail au noir se poursuivrait aujourd'hui (Amde *et al.*, 2018 ; Club du Mozambique, 2018). Cette pratique peut faire peser une charge de travail excessive sur les professeurs et nuire à leur bien-être (Elder et Kring, 2016 ; Mulokozi, 2015). Les professeurs du Kenya, où le travail au noir est une pratique courante, ont admis que la fatigue qui en résultait compromettait la qualité de leur travail (Wesangula, 2015). Cependant, on note aussi une plus grande satisfaction au travail, car le travail au noir vient compléter les revenus des professeurs et permet plus de collaboration et de possibilités de réseautage (Amini-Philip, 2019 ; Elder et Kring, 2016 ; Sakyi et Agomor, 2020).

Les établissements non étatiques qui sont davantage axés sur le marché du travail et qui comprennent une part plus importante de professeurs à temps partiel accordent également une plus grande importance aux programmes d'enseignement et de formation professionnels qui ne délivrent pas de diplômes de recherche (Seeber, 2016). Au Brésil, la recherche universitaire est presque entièrement menée dans les établissements publics, qui accueillent environ un quart des étudiants (Moura, 2019). Entre 2013 et 2018, les 15 établissements d'enseignement supérieur contribuant le plus à la recherche étaient publics et ils étaient à l'origine de plus de 60 % des articles publiés dans des revues internationales (Web of Science Group, 2019). En Malaisie, où un quart des établissements non étatiques comptent moins de 1 000 étudiants (Welch, 2021), une proposition de loi demandait aux universités non étatiques de mener des recherches en plus de dispenser un enseignement (Kean et Soe, 2018).

> « Le travail au noir peut nuire aux capacités institutionnelles, à la qualité de l'éducation et au soutien aux étudiants »

## LES PRESTATAIRES NON ÉTATIQUES CIBLENT CEUX QUI ONT LES MOYENS DE PAYER LEURS ÉTUDES SUPÉRIEURES

Les prestataires non étatiques ont tendance à réserver l'accès à l'enseignement à ceux qui ont les moyens de payer. Dans certains contextes, ils essaient parfois d'accueillir les groupes généralement exclus. Dans les deux cas, toutefois, il existe un risque de ségrégation.

**FIGURE 7.4 :**
**Les étudiants riches représentent une part importante des inscriptions dans les établissements non étatiques de l'enseignement supérieur en Amérique latine**
*Pourcentage d'étudiants issus des 20 % des ménages les plus riches de la population, dans un échantillon de pays d'Amérique latine, 2018*




*GEM StatLink* : https://bit.ly/GEM2021_fig7_4
*Source* : Calculs effectués par l'équipe du *Rapport GEM* à partir de la base de données SEDLAC (2018).

Dans une grande partie du monde, l'accès à l'enseignement supérieur est caractérisé par des disparités conséquentes entre les riches et les pauvres. L'analyse de la Base de données mondiale sur les inégalités dans l'éducation montre que l'écart médian de fréquentation des établissements d'enseignement supérieur entre les quintiles les plus riches et les quintiles plus pauvres est de 21 points de pourcentage. Les prestataires non étatiques accentuent ces disparités. En Amérique latine, les étudiants issus des ménages les plus riches représentent une part beaucoup plus importante des inscriptions dans les établissements non étatiques que dans les établissements publics (**figure 7.4**). Au cours des 15 dernières années, les plus fortes hausses de participation parmi les quintiles les plus riches ont été enregistrées dans les pays où la part des étudiants dans l'enseignement supérieur non étatique a le plus augmenté, notamment au Honduras, au Paraguay, au Pérou et en Uruguay (Base de données socioéconomique pour l'Amérique latine et les Caraïbes [SEDLAC], 2018).

On observe une tendance similaire dans d'autres régions. En Chine et au Viet Nam, les établissements non étatiques de l'enseignement supérieur ont principalement élargi leur accès aux étudiants plus riches et moins performants, contribuant peu à la mobilité sociale (Henaff *et al.*, 2020 ; Welch, 2021 ; Zha, 2006, 2011). En Inde, parmi les étudiants inscrits dans l'enseignement supérieur en 2014, environ 25 % des deux quintiles les plus pauvres, mais 42 % du quintile le plus riche fréquentaient des établissements privés indépendants. La grande majorité des étudiants issus des tribus et des castes répertoriées fréquentaient des établissements publics ou des établissements privés dépendant de l'État (Henry *et al.*, 2020). En Inde, le secteur non étatique semble avoir d'abord amélioré l'accès des groupes les plus privilégiés, puis celui des individus les plus privilégiés au sein de chaque groupe qui bénéficient d'actions positives dans les établissements subventionnés par l'État, comme celles qui ciblent les tribus et les castes répertoriées (Gérard, 2020).

Une analyse de la relation entre l'offre non étatique et la participation globale à l'enseignement supérieur dans le monde, réalisée pour les besoins du présent *Rapport*, montre que cette relation varie en fonction des revenus du pays. L'augmentation de la part d'acteurs non étatiques dans le total des effectifs scolaires est associée à la diminution des inégalités en matière de fréquentation dans les pays à revenu élevé, où les taux de scolarisation sont déjà élevés, mais à l'accroissement des inégalités dans les pays à revenu intermédiaire de la tranche supérieure, où la participation des plus riches n'est pas encore universelle. On n'observe aucune corrélation dans les pays à revenu faible ou moyen inférieur, où les niveaux de scolarisation sont très bas et où plus de trois quarts des inégalités peuvent s'expliquer par la divergence des taux d'achèvement des études du secondaire entre les plus pauvres et les plus riches (Buckner, 2021).

Les inégalités dans l'enseignement supérieur peuvent également se manifester dans l'accès aux services éducatifs, les conditions d'apprentissage et d'obtention du diplôme, et les débouchés sur le marché du travail. Dans de nombreux pays, les acteurs non étatiques mettent en place et renforcent plusieurs niveaux d'institutions, par exemple en différenciant les frais de scolarité, comme au Mexique (Gérard *et al.*, 2020). Les écarts de qualité se creusent à la manière d'un cercle vicieux, car la plupart des établissements ciblant les étudiants les plus pauvres dépendent presque entièrement des frais d'inscription, alors que les établissements élitistes peuvent compter sur des sources de revenus supplémentaires, notamment des dons et des fonds publics. En République démocratique du Congo, les petits établissements non étatiques facturent 150 dollars É.-U. de frais d'inscription annuels aux étudiants, tandis que les grandes universités, pour la plupart religieuses, facturent 1 000 dollars É.-U. Au Sénégal, les frais vont de 330 dollars É.-U., en dehors de Dakar, à 4 500 dollars É.-U. à Dakar (Gérard, 2020). Les établissements non étatiques qui se trouvent en dehors de Dakar disposent généralement d'un personnel universitaire moins qualifié, dont la rémunération est plus faible et moins régulière (Dia et Goudiaby, 2020).

L'offre non étatique tend à se concentrer dans les centres urbains, comme on peut l'observer dans de nombreux pays d'Afrique subsaharienne, d'Amérique latine, d'Asie du Sud et du Sud-Est, et d'Europe occidentale (Gérard, 2020 ; Muzammil, 2019 ; Onsongo, 2007 ; SEDLAC, 2018 ; Teixeira *et al.*, 2016 ; Welch, 2021). Au Sénégal, les deux tiers des établissements non étatiques se trouvent à Dakar (Dia et Goudiaby, 2020). Dans la région nord-est de l'Inde, en 2014, les établissements privés non subventionnés ont accueilli 10 % des élèves des zones rurales et 18 % des élèves des zones urbaines (Muzammil, 2019). En Colombie, en 2018, la part des étudiants inscrits dans des établissements non étatiques était plus élevée de 17 points de pourcentage dans les zones urbaines qu'en milieu rural ; au Pérou, la différence était de 23 points de pourcentage (SEDLAC, 2018). Les ménages les plus riches qui peuvent se permettre de payer les coûts plus élevés de l'enseignement supérieur vivent en milieu urbain, où les étudiants peuvent trouver plus facilement du travail pendant leurs études ou après l'obtention de leur diplôme (Ahmad et Shah, 2016).

### *Certains prestataires non étatiques ciblent les groupes menacés d'exclusion*

Malgré une tendance générale à favoriser les étudiants les plus privilégiés, certains établissements non étatiques ouvrent leurs portes à des groupes qui seraient autrement discriminés ou exclus de l'enseignement supérieur en raison de leur genre, de leur appartenance ethnique, de leur pauvreté, de leur statut migratoire ou de leur

> L'augmentation de la part des acteurs non étatiques dans les effectifs scolaires est associée à l'accroissement des inégalités en matière de fréquentation scolaire dans les pays à revenu intermédiaire de la tranche supérieure

> Au Kenya, l'expansion rapide de l'enseignement supérieur non étatique depuis les années 1990 est liée à la multiplication des possibilités de participation des femmes

isolement géographique. Au Kenya, l'expansion rapide de l'enseignement supérieur non étatique depuis les années 1990 est liée à une augmentation des possibilités de participation des femmes, en raison, d'une part, des perceptions selon lesquelles ces établissements sont plus sûrs et encouragent une plus grande discipline, et, d'autre part, de la priorité accordée aux sciences humaines et sociales, qui sont des domaines populaires auprès des étudiantes (Onsongo, 2007 ; Tamrat, 2017). En Arabie saoudite, les établissements non étatiques ont contribué à élargir l'accès des femmes en proposant des cours réservés aux étudiantes qui ne sont pas disponibles dans le système public (Jamjoom, 2016). En Afrique du Sud, un entrepreneur social a fondé CIDA City Campus, une université peu coûteuse ciblant les étudiants noirs pauvres, tandis que Tsiba Education, une institution à but non lucratif financée par des promoteurs privés, propose un cursus commercial aux étudiants défavorisés sur les plans financier et éducatif (Salmi et Sursock, 2018).

En Colombie, UNIMINUTO, une université confessionnelle accueillant environ 100 000 étudiants, offre un accès aux élèves vivant dans des établissements informels, des petites villes et des zones rurales (Casanova *et al.*, 2015 ; UNIMINUTO, 2020). S'appuyant sur cette initiative, le Gouvernement a encouragé la création de plus de 200 centres régionaux appelés CERES, qui sont des partenariats entre les établissements d'enseignement supérieur, les autorités locales et les entreprises privées (Salmi, 2020). Un partenariat mondial de collaboration intitulé « Jesuit Worldwide Learning : Higher Education at the Margins » propose un programme en ligne qui permet aux réfugiés des camps au Kenya de suivre un enseignement supérieur (Salmi, 2020). Kiron Open Higher Education, une organisation allemande à but non lucratif, permet aux réfugiés de suivre un programme en ligne de deux ans qui les aide à achever leurs études dans un établissement du pays d'accueil (Unangst, 2017). Au Sénégal, l'université Al-Azhar, ouverte uniquement aux étudiants ayant suivi des études du deuxième cycle du secondaire en arabe, a mis au point un programme d'ingénierie qui comprend une année préparatoire visant à améliorer les compétences en français des étudiants avant qu'ils ne suivent le programme officiel de trois ans (Dia et Goudiaby, 2020).

Les prestataires non étatiques font preuve d'innovation en offrant une certaine souplesse. Au Brésil, 68 % des étudiants des universités non étatiques suivent des cours du soir, ce qui leur permet d'occuper un emploi pendant la journée, contre 36 % dans les établissements publics. De même, 56 % des inscriptions dans les établissements non étatiques concernent l'enseignement à distance, contre 14 % pour les établissements publics (Institut national des études et de la recherche pédagogiques [INEP] du Brésil, 2020). En Argentine, les établissements se distinguent en proposant des horaires flexibles et un enseignement à distance (Altbach *et al.*, 2021).

Malgré les effets positifs à court terme de l'élargissement de l'accès à l'enseignement supérieur, la création d'établissements distincts pour différents groupes peut compromettre la cohésion sociale. En Indonésie, en Malaisie et en Thaïlande, la montée de l'extrémisme dans certains établissements non étatiques religieux de l'enseignement supérieur a soulevé des inquiétudes, malgré les contre-mesures prises par le gouvernement (Welch, 2021).

## LA RÉGLEMENTATION DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR NON ÉTATIQUE VARIE

Les cadres réglementaires de l'enseignement supérieur reflètent l'opinion des gouvernements sur le secteur et sur les acteurs non étatiques. Les pays forment un continuum : certains gouvernements supervisent et coordonnent de manière centralisée les prestataires non étatiques, en leur attribuant des rôles variables dans le cadre d'une stratégie nationale globale, tandis que d'autres autorisent la concurrence, le choix et l'autonomie des prestataires non étatiques, comme c'est le cas au Chili, en Colombie, au Japon, en Malaisie, aux Philippines et en République de Corée (Ferreyra *et al.*, 2017 ; Welch, 2021).

Dans les pays aux structures traditionnellement centralisées, les acteurs non étatiques sont considérés avec méfiance et soumis à une réglementation stricte, qui favorise souvent les établissements publics. En Argentine, les universités non étatiques doivent obtenir l'approbation de l'organe d'accréditation avant d'ouvrir leurs portes, et cette autorisation est probatoire pour une durée maximale de six ans (Altbach *et al.*, 2021). En Azerbaïdjan, le Gouvernement contrôle les types de programmes que les établissements non étatiques peuvent proposer et même le nombre d'étudiants qu'ils peuvent accueillir (Salmi, 2017). En Éthiopie, les prestataires non étatiques ont joué un rôle de premier plan dans le déploiement de l'enseignement à distance, mais il leur a été interdit de proposer ce mode d'apprentissage pendant deux ans à partir de 2012 (Tamrat et Teferra, 2019).

Au Sénégal, en revanche, le Gouvernement considère les établissements non étatiques comme des structures complémentaires et utiles au système public. Les règles d'accréditation encouragent la création d'établissements

> En Argentine, les universités non étatiques doivent obtenir l'approbation de l'organe d'accréditation avant leur création, et cette autorisation est probatoire pour une durée maximale de six ans

suivant les principes du marché. Néanmoins, le Gouvernement continue à fermement contrôler leurs activités. Par exemple, il peut orienter des étudiants non éligibles à un établissement étatique vers un établissement non étatique, sans que les étudiants ni les établissements d'accueil n'aient leur mot à dire (Dia et Goudiaby, 2020).

Dans certains cas, il existe un décalage entre la réglementation et le discours d'un pays à l'égard des acteurs non étatiques. Le Gouvernement tunisien a essayé de se présenter comme étant favorable à l'offre non étatique, mais les réglementations en vigueur sont plutôt restrictives. Les établissements non étatiques doivent être à but lucratif et proposer un seul domaine d'études, et ne peuvent pas disposer d'antennes régionales. Le Gouvernement a mis en attente les processus d'approbation des nouveaux programmes et augmenté l'investissement minimum requis pour les nouveaux établissements, après avoir mené peu de consultations (Buckner, 2018).

**ENCADRÉ 7.3 :**

### La réglementation de l'enseignement supérieur non étatique au Viet Nam reflète l'évolution des attitudes à l'égard de l'activité économique privée

La réglementation de l'enseignement supérieur non étatique reflète des considérations politiques plus générales. Au Viet Nam, des réglementations ambiguës, mais en rapide évolution, ont reflété l'adhésion progressive à la privatisation de l'économie (Altbach *et al.*, 2021 ; Chau *et al.*, 2020). La première université non étatique a été fondée par un groupe d'intellectuels en 1988, deux ans après le lancement de la grande réforme économique axée sur le marché appelée Doi Moi. Il a fallu cinq années supplémentaires pour que le pays réglemente l'enseignement supérieur non étatique (Quang, 2017).

Les premiers cadres juridiques du début des années 1990 ont réglementé trois types d'établissements non étatiques : les « établissements populaires », établis par des associations sociales et professionnelles ; les « établissements semi-publics », établis par l'État, mais financés par le secteur privé ; et les « établissements privés », créés par des particuliers ou des entreprises. Les établissements privés n'ont réellement commencé à être opérationnels qu'à partir de 2005. L'année suivante, le Gouvernement interdisait les établissements populaires et semi-publics, les incitant à adopter le modèle à but lucratif. La transition a donné lieu à une ambiguïté réglementaire et a conduit à de nombreuses fermetures (Chau *et al.*, 2020 ; Quang, 2017). Puis, en 2012, les universités à but non lucratif ont à nouveau été autorisées, semant la confusion parmi les établissements privés.

L'évolution vers un environnement plus favorable au marché s'est accélérée dans les années 2010. L'un des objectifs du programme de réforme de l'enseignement supérieur était que 40 % des inscriptions se fassent dans des établissements privés d'ici à 2020 (Welch, 2021). En 2014, les établissements publics ont été encouragés à rechercher des financements non étatiques dans le cadre d'un nouveau programme d'autonomie financière, ce qui a entraîné une augmentation considérable des frais de scolarité (Altbach *et al.*, 2021). Aujourd'hui, le pays compte 65 universités non étatiques qui accueillent environ 15 % de ses étudiants. De grandes entreprises privées et des conglomérats d'institutions éducatives sont entrés sur le marché, mais on ne compte aucune université religieuse ou de la société civile (Chau *et al.*, 2020 ; Henaff *et al.*, 2020).

> « Les établissements non accrédités sont généralement ceux que fréquentent les populations défavorisées, ce qui soulève des problèmes d'équité »

En outre, la vision qu'ont les pays des acteurs non étatiques évolue au fil du temps, ce qui se reflète dans leurs cadres réglementaires, comme au Viet Nam (**encadré 7.3**). En Égypte, les premiers établissements non étatiques étaient considérés comme une solution de dernier recours de faible qualité pour ceux qui ne pouvaient pas accéder aux établissements publics. En 1970, le cadre juridique exigeait l'approbation par l'État de la structure tarifaire, des matières enseignées, du contenu des cours, de la taille des promotions d'élèves et des procédures d'embauche. Avec le temps, l'ouverture à un plus grand nombre d'universités élitistes non étatiques s'est accompagnée d'un cadre juridique adapté permettant davantage de flexibilité et d'autonomie (Altbach *et al.*, 2021). Dans l'Europe centrale et orientale postcommuniste, les établissements non étatiques ont émergé dans un vide réglementaire, entraînant des défis importants que les pouvoirs publics ont surmontés avec du retard (Levy, 2013) (**encadré 7.4**).

## LES MÉCANISMES D'ASSURANCE QUALITÉ VISENT À GARANTIR DES NORMES MINIMALES

La plupart des pays disposent de cadres réglementaires relatifs à la création, au fonctionnement et à la fermeture des établissements non étatiques de l'enseignement supérieur, visant à garantir des normes de qualité minimales. Il s'agit d'une évolution récente dans certains pays. Jusqu'en 2017, le Bangladesh ne disposait d'aucun cadre d'accréditation permettant de déterminer si les universités ou les programmes respectaient une norme de qualité minimale (Commission des subventions universitaires du Bangladesh, 2018). Les normes de qualité des établissements non étatiques sont souvent différentes de celles des établissements publics (Banque asiatique de développement, 2012 ; Ferreyra *et al.*, 2017).

Dans certains pays, la croissance fulgurante de l'offre non étatique pose un défi réglementaire lorsque les ressources nécessaires pour accréditer et contrôler ces établissements font défaut (Levy, 2013). Environ 90 % des 4 500 établissements indonésiens de l'enseignement supérieur sont des structures non étatiques, qui accueillaient 59 % des étudiants du pays en 2018. Un conseil national d'accréditation formé au milieu des années 1990 pour accréditer uniquement les établissements non étatiques est depuis responsable de tous les programmes. En 2009, 3 000 programmes universitaires devaient être évalués ; en 2013, environ 20 % des décisions d'accréditation avaient pris du retard. Les mesures d'urgence ont permis à certains établissements de fonctionner sans accréditation. En 2017, moins de 2 % des établissements d'enseignement supérieur bénéficiaient du plus haut niveau d'accréditation. Certains ne disposaient d'aucun programme accrédité. Fin 2018, en vue de lutter contre les problèmes de qualité croissants

**ENCADRÉ 7.4 :**

### En Europe centrale et orientale, la croissance de l'enseignement supérieur non étatique n'a pas été réglementée au cours des premières années de transition

La fin du socialisme d'État a entraîné une croissance sans précédent de l'enseignement supérieur non étatique dans la plupart des pays d'Europe centrale et orientale. L'abandon rapide du modèle centré sur l'État a souvent eu lieu en l'absence d'un cadre juridique (Dobbins et Knill, 2009 ; Slantcheva et Levy, 2007). Dans les cinq années qui ont suivi 1989, la part des établissements non étatiques de l'enseignement supérieur a atteint 10 % en Bulgarie, en Hongrie et dans la Fédération de Russie et plus de 20 % en Pologne (Slantcheva et Levy, 2007). Dans la Fédération de Russie, aucun des plus de 150 établissements de l'enseignement supérieur n'était accrédité en 1994 (Tomusk, 2003).

En Albanie, le Gouvernement a tenté de répondre à la demande croissante pour l'enseignement supérieur en développant le secteur public dans les années 1990. Néanmoins, un financement insuffisant et un contrôle strict du nombre de nouveaux établissements publics ont limité l'offre. En 2005, un changement de gouvernement a donné lieu à des politiques favorables au marché. En 2013, près de 50 établissements non étatiques de l'enseignement supérieur avaient obtenu des licences (Kajsiu, 2015), et le pourcentage d'étudiants dans les établissements non étatiques est passé de 1 % à 21,5 % entre 2004 et 2012. Cette expansion a toutefois suscité des inquiétudes quant à la qualité et au risque de fraude (Clark, 2016 ; Erebara, 2014 ; Kajsiu, 2015). Après une enquête, 18 établissements non étatiques soupçonnés de délivrer des diplômes faux ou douteux ont été fermés en 2014 (Erebara, 2014). Une loi de 2015 visait à fusionner les secteurs étatique et non étatique, à faire de tous les établissements d'enseignement supérieur des structures à but non lucratif, à augmenter le financement en autorisant les établissements publics à facturer des frais de scolarité plus élevés et à permettre aux établissements non étatiques d'entrer en concurrence pour obtenir des fonds publics. Cependant, plusieurs de ces objectifs n'ont pas été mis en œuvre (Raxhimi, 2019).

En Roumanie, cette évolution a été encore plus rapide. En 1995, un quart des inscriptions dans l'enseignement supérieur se faisait dans des établissements non étatiques (Slantcheva et Levy, 2007). Au départ, les acteurs non étatiques ont simplement déclaré être des prestataires d'enseignement supérieur. Le Gouvernement n'a pas établi de cadre juridique pour l'accréditation des établissements et la reconnaissance des diplômes avant 1993, et la loi n'est entrée en vigueur qu'en 1996 (Nicolescu, 2007 ; Vîiu et Miroiu, 2015). En 2000, une réglementation imposait une taxe de 10 % sur les revenus des établissements non étatiques (Fried *et al.*, 2007). Par la suite, les réglementations ont souligné l'importance des mécanismes d'assurance qualité et ont permis aux établissements non étatiques d'entrer en concurrence pour obtenir des fonds publics, ce qui a conduit à la fermeture de plusieurs établissements non étatiques médiocres et contribué à renforcer la légitimité des structures restantes (Korka et Nicolescu, 2007 ; Vîiu et Miroiu, 2015).

Pourtant, des cas de fraude ont continué à entacher le secteur. En 2009, plus de 100 000 diplômés de l'université Spiru Haret, le plus grand établissement non étatique, ont vu leurs diplômes annulés et qualifiés d'illégaux après la découverte de cas d'irrégularités (University World News, 2009). En 2019, un vice-recteur de Spiru Haret a été arrêté dans le cadre d'une enquête sur des examens frauduleux. D'autres établissements ont été accusés de délivrer illégalement des diplômes à des étudiants qui n'assistaient pas aux cours et ne parlaient pas roumain (Romania Insider, 2017, 2019). La part des étudiants inscrits dans des établissements non étatiques a diminué, passant de 42 % en 2009 à 13 % en 2018. Cette tendance reflète une diminution globale du nombre d'inscriptions liée au déclin démographique et à une diminution du pourcentage des étudiants ayant réussi l'examen de fin d'études du deuxième cycle du secondaire, qui est passé de 81 % à 44 % entre 2009 et 2011, un recul imputable à une série de mesures de lutte contre la fraude (Salmi *et al.*, 2015).

dans le secteur non étatique, le Gouvernement a annoncé la révocation des licences d'environ 1 000 établissements supérieurs non étatiques (Dîlas *et al.*, 2019). L'augmentation rapide du nombre d'établissements non étatiques non accrédités a posé des problèmes similaires en Libye, ce qui a conduit le Gouvernement à fermer 20 universités et institutions d'enseignement supérieur non étatiques qui ne répondaient pas aux normes de qualité en 2021, une décision ayant eu d'importantes conséquences pour leurs étudiants et leur personnel (El-Galil, 2021).

Le manque de ressources ou de capacités des organismes de réglementation peut constituer un problème. En République démocratique du Congo et au Mexique, certains établissements sont en activité malgré leurs degrés divers d'accréditation temporaire ou alors même que leur accréditation est en attente (Gérard, 2020). Les établissements non accrédités sont généralement ceux que fréquentent les populations défavorisées, ce qui soulève des problèmes d'équité. Au Pérou, sur les 32 établissements non étatiques fréquentés par des étudiants relativement peu aisés, la plupart étaient des structures à but lucratif qui n'avaient pas obtenu d'accréditation au milieu de l'année 2019 (Benavides et Hagg Watanabe, 2020). En Inde et au Mexique, l'accréditation des établissements non étatiques par le Gouvernement se fait sur une base volontaire (Gérard *et al.*, 2020 ; Ravi *et al.*, 2019). Au Guatemala, la principale université publique est responsable d'accorder les licences et de superviser les établissements non étatiques (Ferreyra *et al.*, 2017), ce qui soulève des problèmes de conflit d'intérêts.

Certains pays confient l'accréditation à des acteurs non étatiques. Au Mexique, où l'accréditation n'est pas obligatoire, les établissements non étatiques s'adressent à une association d'établissements privés de l'enseignement supérieur ou à des organes d'accréditation aux États-Unis (Gérard *et al.*, 2020). Les Philippines comptent plusieurs organes d'accréditation non étatiques, dont deux institutions confessionnelles (Tanhueco-Tumapon, 2020). Aux États-Unis, l'assurance qualité est prise en charge par des associations non étatiques depuis le XIX$^{e}$ siècle (Xiaoying et Abbott, 2016). L'American Bar Association (ABA) procède elle-même à l'accréditation des écoles de droit. Dans la plupart des États, seuls les diplômés d'une école accréditée par l'ABA sont autorisés à passer l'examen du barreau (The Princeton Review, 2021). Certains affirment que la concurrence entre les organes d'accréditation peut encourager l'innovation et l'efficacité, tandis que d'autres soulignent les avantages d'une structure d'assurance qualité appartenant à l'État, notamment l'harmonisation des normes et la réduction des coûts de transaction (Xiaoying et Abbott, 2016).

> La concentration du marché représente un autre enjeu en matière de réglementation soulevé par les établissements à but lucratif, qui peut avoir des conséquences importantes sur la qualité du système

Une fois opérationnel, le contrôle de la qualité repose en général sur les ressources et les résultats, entre autres l'infrastructure, le nombre d'étudiants et les qualifications du personnel universitaire. Les processus d'assurance qualité axés sur les résultats, qui se concentrent sur l'évaluation des étudiants, les enquêtes auprès des étudiants ou les résultats de recherche, ne sont pas courants et peuvent être controversés. L'Allemagne, par exemple, n'a pas encouragé les évaluations directes à grande échelle des compétences des élèves (Pereira *et al.*, 2018). Une proposition de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) en faveur d'une évaluation internationale des étudiants de l'enseignement supérieur s'est heurtée à une forte opposition (Altbach, 2015 ; Van Damme, 2015). Au Brésil, cependant, un examen de fins d'études obligatoire est mis en place pour contrôler la qualité des établissements et permet au Gouvernement d'attribuer une note à chaque programme (Pereira *et al.*, 2018).

L'assurance qualité axée sur les résultats est également plus courante lorsqu'elle est liée à un financement public. Aux États-Unis, la loi de 2016 portant sur les emplois rémunérateurs (Gainful Employment Rule) a inscrit l'insertion professionnelle des diplômés et les taux de remboursement des prêts étudiants dans les critères d'éligibilité des établissements non étatiques aux prêts étudiants fédéraux, ajoutant ainsi un degré de contrôle supplémentaire et entraînant la fermeture de plusieurs établissements à but lucratif de mauvaise qualité (Jakiel, 2016 ; Kreighbaum, 2019). En Pologne, le Gouvernement a commencé à axer les évaluations et le financement sur des variables telles que la productivité de la recherche, en partie parce que les établissements non étatiques ne mettaient l'accent que sur l'enseignement et ne cherchaient qu'à attirer des étudiants (Tarlea, 2017).

Les cadres réglementaires peuvent accroître l'autonomie des établissements en vue d'améliorer la qualité. En Inde, en 2018, le Gouvernement a approuvé un plan qui récompense les établissements étatiques et non étatiques conformes à la réglementation en leur accordant davantage d'autonomie pour créer de nouveaux cours, collaborer avec des institutions internationales et mener des projets conjoints de recherche avec le secteur privé (Chattopadhyay, 2019 ; Henry *et al.*, 2020). Aux Philippines, où le secteur de l'enseignement supérieur non étatique accueille plus de la moitié des étudiants du pays, les établissements qui font preuve d'une adhésion continue à des normes élevées en matière de savoir, de recherche et d'enseignement bénéficient d'un traitement réglementaire spécial et d'une certaine autonomie. Ils bénéficient notamment d'une déréglementation progressive, ainsi que d'une surveillance et d'une évaluation réduites de la part du Gouvernement concernant l'établissement de leurs frais de scolarité, sauf lorsque des entorses ou des plaintes sont signalées (profils de pays issus de l'outil PEER).

Les cadres réglementaires peuvent aussi contribuer à garantir la qualité des établissements à but lucratif et à empêcher tout décalage entre la maximisation des profits et les intérêts des étudiants et des contribuables (Eaton *et al.*, 2018). Certains pays, dont l'Argentine, le Chili et l'Inde, interdisent purement et simplement l'offre d'enseignement supérieur à but lucratif (Educación 2020, 2018 ; Gérard, 2020 ; Mohanty, 2020). Cependant, une fois que l'offre à but lucratif s'est établie dans un pays, il devient difficile de l'éliminer. Au Pérou, une première version de la loi sur l'enseignement supérieur de 2014, qui proposait d'interdire les établissements à but lucratif, a été rejetée (Gérard, 2020). La recherche du profit peut nuire à la qualité des établissements lorsqu'elle entraîne un financement insuffisant des services de base en échange de retours sur investissement plus élevés (Eaton *et al.*, 2018). Aux Philippines, la Commission de l'enseignement supérieur dispose que 70 % des recettes provenant des droits d'inscription doivent être affectées à la rémunération du personnel et 20 % à l'amélioration des infrastructures, ce qui signifie que 10 % au maximum doivent être consacrés aux retours sur investissement (profils de pays issus de l'outil PEER).

Les établissements à but lucratif peuvent recourir à des pratiques commerciales malhonnêtes, entre autres à des stratégies de recrutement abusives et de marketing frauduleux. Aux États-Unis, sept des dix plus grandes sociétés à but lucratif du secteur qui avaient fait l'objet d'enquêtes à la suite d'allégations (Halperin, 2016) s'étaient bien livrées à de telles pratiques Il s'agissait des sociétés suivantes : Apollo, Université de Phoenix (Commission fédérale du commerce des États-Unis, 2019), EDMC (Département de l'éducation des États-Unis, 2018), ITT Technical Institute (Douglas-Gabriel, 2018), Kaplan (Département de la justice des États-Unis, 2015), Career Education Corporation (Procureur général de Pennsylvanie, 2019), DeVry (Commission fédérale du commerce des États-Unis, 2016) et Bridgepoint Education (Département de l'Éducation des États-Unis, 2018). Au Nigéria, la Commission nationale des universités a contribué à la fermeture de nombreux établissements illégitimes dans le pays (Varghese, 2016). Au Viet Nam, plusieurs responsables d'université ont récemment été poursuivis pour vente de diplômes ou autres types d'actes répréhensibles ou de corruption (Tho, 2021).

La réglementation en matière d'assurance qualité doit également s'attaquer à l'augmentation du nombre de faux établissements à but lucratif, non enregistrés, qui inscrivent souvent des personnes marginalisées. En 2017, la Commission pakistanaise de l'enseignement supérieur a publié un avis public contenant une liste de 153 universités et établissements illégaux délivrant des diplômes (Khan, 2017). En Afrique du Sud, le nombre de faux établissements et de structures non enregistrées a conduit le Gouvernement à lancer une campagne de

sensibilisation et, en 2019, à promulguer une loi modifiant le cadre national de qualification pénalisant la revendication ou la détention d'une qualification frauduleuse (de Wet, 2019 ; TimesLIVE, 2018).

La concentration du marché est un autre défi réglementaire posé par les établissements à but lucratif qui peut avoir des conséquences majeures sur la qualité du système. Au Brésil, où les établissements à but lucratif représentent environ la moitié des inscriptions dans l'enseignement supérieur, les dix plus grandes sociétés, dont beaucoup sont internationales, représentaient 30 % des inscriptions dans l'enseignement supérieur et plus de 60 % des inscriptions dans les établissements à but lucratif (Cunha, 2018 ; INEP, 2020). Cette année-là, l'autorité de régulation de la concurrence s'est opposée à l'achat de la deuxième plus grande entreprise par la première, ce qui aurait fait passer la concentration du marché au-dessus de 30 % (Martello, 2017).

### LES RÉGLEMENTATIONS FAVORISANT L'ÉQUITÉ NE SONT PAS COURANTES

En plus d'aider à garantir des normes de qualité minimales, les réglementations peuvent contribuer à promouvoir un accès équitable à l'éducation. De nombreux pays appliquent des quotas ou des critères d'admission spéciaux pour améliorer l'accès des groupes défavorisés à l'enseignement supérieur. Néanmoins, ces critères ne s'appliquent pas toujours aux prestataires non étatiques. La politique brésilienne d'action positive, qui garantit 50 % des places disponibles aux étudiants défavorisés, ne s'applique qu'aux établissements publics, qui n'accueillent que près d'un quart des étudiants du pays (Ministère brésilien de l'éducation et de la culture, 2021). En Indonésie et au Viet Nam, les universités publiques doivent accorder des aides financières à au moins 20 % de leurs étudiants et des bourses d'études à au moins 10 % d'entre eux (Salmi, 2020). En Roumanie, le Gouvernement réserve aux étudiants issus des établissements secondaires ruraux et aux Roms des places gratuites dans les universités publiques (Altbach *et al.*, 2021).

Lorsque des réglementations s'appliquent aux établissements non étatiques, elles ne sont généralement mises en œuvre que pour les prestataires non étatiques qui reçoivent un financement public. En Inde, les quotas réservés aux étudiants issus des castes et tribus répertoriées ne s'appliquent qu'aux établissements publics et aux établissements non étatiques qui reçoivent des fonds publics (Henry *et al.*, 2020 ; UNESCO, 2017). Soutenues par la Constitution, certaines régions ont toutefois appliqué le système de quotas aux établissements indépendants non étatiques. Le gouvernement de l'État de Bihar applique des quotas pour les femmes dans les établissements non étatiques, en plus des catégories définies par la loi (Henry *et al.*, 2020).

Certains pays appliquent des politiques d'admission à tous les prestataires non étatiques de l'enseignement supérieur. Dans l'État plurinational de Bolivie et en Équateur, les établissements supérieurs non étatiques sont légalement tenus d'accorder des bourses à 10 % des étudiants (Ferreyra *et al.*, 2017). Les universités non étatiques du Mexique doivent quant à elles accorder des subventions ou des bourses à au moins 5 % des étudiants. En Angleterre, au Royaume-Uni, les établissements doivent s'engager à consacrer un pourcentage fixe des recettes tirées des droits d'inscription aux bourses d'études (Salmi, 2020).

Une autre réglementation liée à l'équité concerne le plafonnement des frais de scolarité, afin que les établissements restent abordables et accessibles à la majorité de la population. Cette démarche est courante dans les universités publiques, mais peut également s'appliquer aux établissements non étatiques. En Inde, plusieurs États disposent de comités de réglementation des frais qui contrôlent les frais de scolarité des établissements non étatiques pour les empêcher de facturer des montants exorbitants (Muzammil, 2019). Il en va de même en Azerbaïdjan (Salmi, 2020). Au Kenya, l'autorité de régulation a rejeté une récente demande d'augmentation des frais d'inscription de la part des universités publiques et non étatiques, qui pourrait restreindre l'accès des étudiants issus de familles pauvres (Nganga, 2019). Les pouvoirs publics peuvent réglementer indirectement le niveau des frais, comme au Chili et en Côte d'Ivoire, en établissant un prix de référence qui sert à calculer le montant des bourses destinées aux étudiants pauvres des établissements non étatiques (Salmi, 2020).

## LES MODALITÉS DE FINANCEMENT ONT DES RÉPERCUSSIONS SUR LA QUALITÉ ET L'ÉQUITÉ

Le degré de partage du financement de l'enseignement supérieur entre les gouvernements et les ménages fait l'objet de débats animés. Dans la plupart des pays, les groupes les plus riches bénéficient d'un accès disproportionné à l'enseignement supérieur ; le financement public de l'enseignement supérieur risque donc d'exacerber les inégalités. Si l'investissement dans l'éducation a un rendement privé et social, la part relative de bénéfices que les individus se procurent en percevant des salaires plus élevés est plus importante dans l'enseignement supérieur que dans l'enseignement de base. Pour ce qui est de l'allocation du budget de l'éducation, il est possible de donner la priorité à l'enseignement préuniversitaire pour des raisons d'équité, en laissant à ceux qui bénéficient le plus de l'enseignement supérieur la responsabilité, au moins en partie, de son financement.

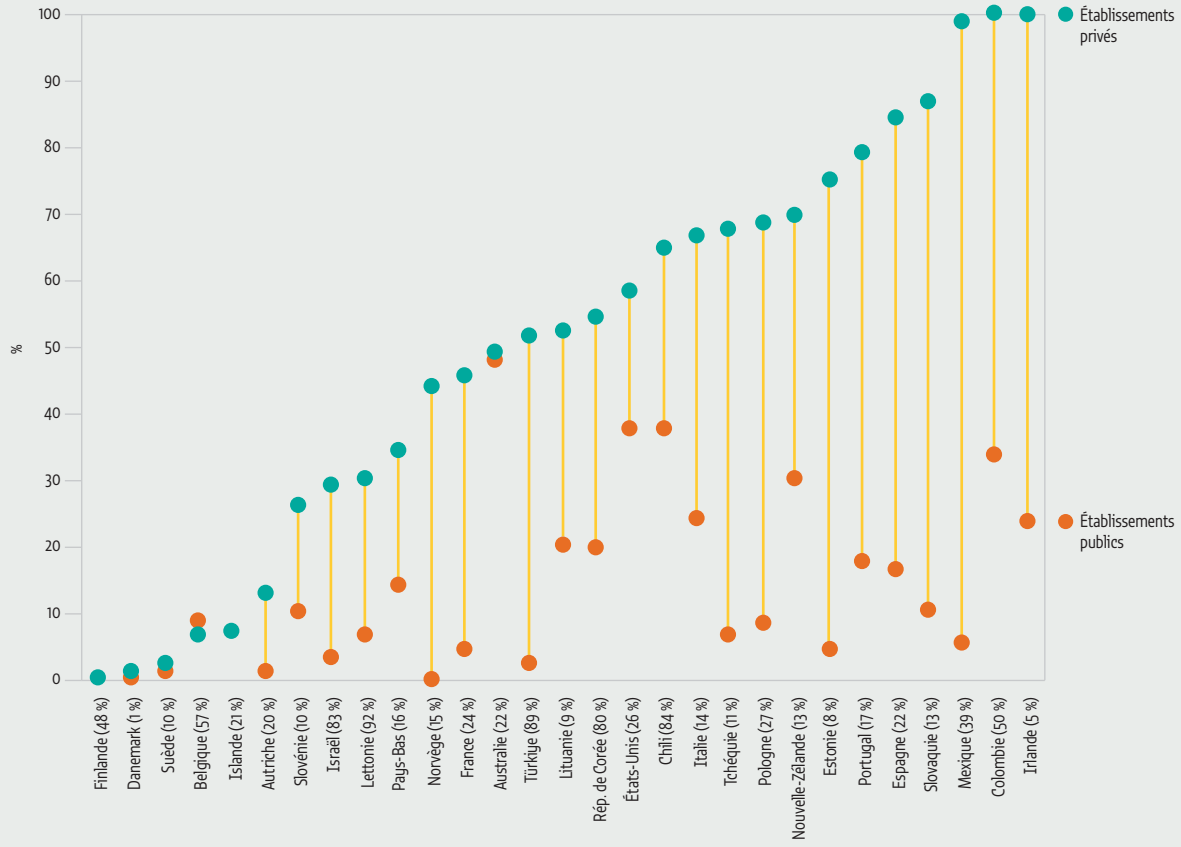
Les opposants à cette idée estiment que le gouvernement doit assumer les coûts de l'éducation et que l'offre publique est le meilleur moyen de garantir que l'accès à l'enseignement supérieur ne dépend pas de la capacité à payer. Selon ce point de vue, les inégalités devraient être éliminées grâce à l'augmentation du nombre de participants à l'enseignement supérieur, et les systèmes nécessitent une présence accrue, et non moindre, du gouvernement (Johnstone, 2004). La manière dont se traduiront dans les faits ces arguments dépend du contexte historique, politique et économique des pays. Les débats sont généralement une question d'équilibre, et il est rare d'avoir affaire à des partisans d'un système entièrement financé par le gouvernement ou par les ménages (Altbach *et al.*, 2021).

Le financement de la plupart des établissements non étatiques, en particulier les structures non élitistes de petite taille, dépend des frais de scolarité. Dans certains

pays, dont la Colombie et le Mexique, le financement des établissements non étatiques dépend exclusivement des ménages (**figure 7.5**). Dans une enquête portant sur 109 pays, les établissements non étatiques ont défini la dépendance excessive à l'égard du financement par les ménages comme un risque financier pendant la crise de la COVID-19 (Marinoni *et al.*, 2020). En Éthiopie, où la quasi-totalité des établissements non étatiques dépend presque exclusivement des frais d'inscription, la COVID-19 a engendré de nombreuses difficultés financières. Sous la pression des étudiants, les établissements non étatiques ont accepté une réduction de 25 % des frais de scolarité, et beaucoup ont réduit les salaires des employés de plus de 50 % (Tamrat, 2021). Au Ghana, environ la moitié des étudiants des établissements non étatiques ont quitté le campus sans avoir payé l'intégralité de leurs frais de scolarité. En Ouganda, les universités non étatiques ont signalé des difficultés à payer les factures et les salaires des enseignants (Levy *et al.*, 2020 ; Tamrat, 2021). En plus d'une baisse des recettes provenant des droits d'inscription, les dépenses des ménages pour la pension des élèves ont diminué. Aux États-Unis, les revenus de la plupart des établissements d'enseignement supérieur disposant de logements sur le campus proviennent de ces sources auxiliaires à hauteur de 10 % à 25 % (Kelchen, 2020).

Le degré de dépendance des établissements à l'égard des frais d'inscription est au moins partiellement lié à leur accès au financement public. Dans certains pays, les établissements non étatiques reçoivent tout au plus un financement public minimal. En Argentine, les universités non étatiques ne peuvent recevoir aucun financement public, ni direct, ni indirect (Altbach *et al.*, 2021). Dans la plupart des pays, cependant, les établissements non étatiques ont au moins partiellement accès aux fonds publics. En Europe occidentale et septentrionale, il est courant que les établissements d'enseignement supérieur sous contrôle privé reçoivent au moins la moitié de leur financement de sources publiques. En Finlande, en Islande et au Royaume-Uni, tous les établissements sous contrôle privé reçoivent au moins la moitié de leur financement du secteur public (OCDE, 2020).

**FIGURE 7.5 :**
**Les établissements non étatiques des pays à revenu intermédiaire ou élevé dépendent beaucoup plus du financement par les ménages que les établissements étatiques**
*Part des revenus des établissements de l'enseignement supérieur qui proviennent des ménages, par secteur, dans un échantillon de pays, 2017*




*Note* : Les pourcentages entre parenthèses représentent la part des étudiants inscrits dans des établissements privés. Parmi les établissements privés, on compte à la fois les structures privées totalement indépendantes et les structures qui dépendent de l'État.
*GEM StatLink* : https://bit.ly/GEM2021_fig7_5
*Source* : Calculs effectués par l'équipe du *Rapport GEM* à partir des travaux de l'OCDE (2020).

Les pouvoirs publics financent les établissements non étatiques directement, par le biais d'allégements fiscaux et de subventions de recherche, ou indirectement, par l'intermédiaire des étudiants, sous forme de bourses et de prêts. En Australie, le Gouvernement est la source initiale de 55 % des dépenses totales des établissements d'enseignement supérieur, dont près d'un tiers est versé aux ménages sous forme d'aides financières (OCDE, 2020). En Indonésie, où la plupart des étudiants sont inscrits dans des établissements non étatiques, le Gouvernement subventionne une petite partie des employés universitaires en leur attribuant le statut de fonctionnaires, et permet aux établissements d'entrer en concurrence pour obtenir des fonds publics. En Malaisie, les étudiants inscrits dans des établissements non étatiques peuvent bénéficier du programme public de prêts aux étudiants, qui couvre environ la moitié des revenus de ces établissements. Le Gouvernement thaïlandais dispose d'un fonds spécifiquement dédié aux établissements non étatiques de l'enseignement supérieur visant à les aider à améliorer les installations et le développement des ressources humaines (Welch, 2021).

Le degré de financement public peut également dépendre du type d'établissement. En Belgique, le Gouvernement subventionne les institutions confessionnelles, qui accueillent plus de la moitié des étudiants du pays. Dans certains pays d'Amérique latine, dont le Chili, la République dominicaine et le Nicaragua, l'État fournit le même niveau de financement aux universités non étatiques les plus anciennes qu'aux universités publiques (Salmi, 2020). Au Japon et en République de Corée, les prestigieuses universités non étatiques bénéficient d'un financement public important (Welch, 2021).

L'accès aux fonds publics peut contribuer à améliorer la qualité de l'offre non étatique. Un exemple édifiant est l'éligibilité aux subventions publiques de recherche, qui augmentent la probabilité que les établissements non étatiques s'engagent dans la recherche et, par conséquent, renforcent leur capacité à attirer les professeurs les plus qualifiés (Teixeira *et al.*, 2016). Des pays comme l'Indonésie et la Thaïlande ont fait des progrès vers la neutralité concurrentielle (Welch, 2021). Les pouvoirs publics peuvent également cibler ou soumettre les fonds à des conditions pour poursuivre un objectif spécifique. La Commission des subventions universitaires en Inde (Commission des subventions universitaires en Inde, 2021) et le Fonds pour les étudiants handicapés en Irlande (Ireland Higher Education Authority, 2021 ; Salmi, 2020) financent des établissements publics et non étatiques afin qu'ils proposent des services aux étudiants handicapés.

## LES MÉNAGES BÉNÉFICIENT D'UN SOUTIEN POUR ASSUMER UNE PART PLUS CONSÉQUENTE DU FINANCEMENT DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

Le financement de l'enseignement supérieur par les ménages augmente, aussi bien pour les établissements publics que privés. Néanmoins, le transfert des coûts de l'enseignement supérieur aux ménages ne signifie pas nécessairement que tous les ménages doivent engager des dépenses, ni de manière égale. Les systèmes d'aide financière aux étudiants, qu'ils soient financés et appuyés par l'État ou par des acteurs non étatiques, ont des répercussions majeures sur l'équité (Chapman, 2016).

> « Plus de 70 pays ont mis en place des programmes de prêts aux étudiants, dont la plupart sont subventionnés par l'État »

Les établissements peuvent être financés directement par des subventions aux frais de scolarité, bien que cette aide aux étudiants qui fréquentent des établissements non étatiques soit généralement limitée. Cette situation concerne souvent les pays dont le secteur non étatique est plus important, et où le gouvernement accorde des subventions aux frais de scolarités ciblées aux étudiants des établissements étatiques et non étatiques. Au Brésil et au Chili, où plus de 70 % des étudiants fréquentent des établissements non étatiques, les pouvoirs publics accordent des subventions ciblées aux étudiants défavorisés fréquentant certains établissements non étatiques (Ferreyra *et al.*, 2017 ; Salmi, 2020).

Certains pays, principalement ceux dont le secteur non étatique est important, affectent directement les fonds publics aux étudiants des établissements étatiques et non étatiques au moyen de bourses d'études, de subventions et de prêts. En Côte d'Ivoire, le Gouvernement offre des bourses aux étudiants qui suivent une formation professionnelle courte dans un établissement non étatique en vue de l'obtention d'un brevet de technicien supérieur (Salmi, 2020). En Colombie, l'organisme de prêt aux étudiants, ICETEX, offre des bourses d'études aux groupes défavorisés afin qu'ils puissent fréquenter des établissements publics et non étatiques de l'enseignement supérieur. Le fonds Álvaro Ulcué Chocué, par exemple, soutient les groupes autochtones (ICETEX, 2020).

Plus de 70 pays mènent des programmes de prêts aux étudiants, dont la plupart sont subventionnés par l'État (Salmi, 2020 ; Ziderman, 2017). Les prêts sont la plupart du temps accessibles aux étudiants des deux types d'établissements, bien que les limites d'emprunt puissent dissuader les étudiants de s'inscrire dans les établissements les plus coûteux. Au Viet Nam, les étudiants défavorisés des établissements publics et non étatiques ont accès aux prêts étudiants publics, bien que leur montant maximal soit relativement faible ; ils représentent environ 84 % du coût de l'enseignement dans les établissements publics et 52 % dans les établissements non étatiques (Doan *et al.*, 2020). La capacité des prêts à garantir un accès équitable à l'éducation est mitigée (**chapitre 12**). En outre, l'accessibilité accrue des prêts étudiants peut entraîner une hausse des frais, comme au Brésil (de Mello et Duarte, 2020) et aux États-Unis (Eaton *et al.*, 2018 ; Goldin et Cellini, 2014).

Les acteurs non étatiques peuvent contribuer à la prise en charge des coûts de l'enseignement supérieur en mettant en place des bourses d'études payées par des entreprises, des fondations, des ONG et des philanthropes, ou par les établissements non étatiques de l'enseignement supérieur eux-mêmes. Le Plan stratégique pour l'enseignement supérieur au Bangladesh 2018-2030 oblige les établissements non étatiques à affecter 2 à 5 % de leurs recettes à des

bourses ou à des subventions (Commission des subventions universitaires du Bangladesh, 2018). Jusqu'à 30 % des étudiants des établissements d'enseignement supérieur non étatiques en Uruguay bénéficient de bourses fournies par leur établissement (Ferreyra *et al.*, 2017). Aux États-Unis, les établissements non étatiques à but non lucratif ont augmenté la part des recettes tirées des frais de scolarité consacrée aux aides financières. Cette part a atteint 46 % en 2018 (National Association of College and University Business Officers, 2019).

Les acteurs non étatiques accordent également des prêts aux étudiants. Les banques commerciales, par exemple, accordent et recouvrent fréquemment des prêts (Chapman, 2016 ; Ziderman, 2017). Un exemple d'alternative non étatique au financement de l'enseignement supérieur se met en place avec l'apparition de plateformes de prêts entre pairs, à l'aide desquelles les étudiants peuvent emprunter directement à un individu sans faire appel à une institution financière (Assomull *et al.*, 2015). Un autre exemple est le financement de l'éducation par des fonds propres plutôt que par la dette, ou par des accords de partage des revenus (**encadré 7.5**).

## CERTAINS ACTEURS NON ÉTATIQUES CONTRIBUENT AU FINANCEMENT DES INSTITUTIONS AU-DELÀ DES FRAIS DE SCOLARITÉ

Les établissements non étatiques de l'enseignement supérieur cherchent à diversifier leurs sources et leurs types de revenus autres que les frais d'inscription. L'un des moyens de le faire consiste à lever des capitaux au moyen de prêts. Les sociétés multinationales sont des créanciers importants sur le marché de l'enseignement supérieur, en particulier dans les pays à revenu faible ou intermédiaire. Le projet Centres d'excellence dans l'enseignement supérieur en Afrique de la Banque mondiale est axé sur l'amélioration de la qualité de l'enseignement dans certains établissements et sur le renforcement des capacités de recherche dans plusieurs domaines prioritaires (Salmi, 2017). En 2019, ce programme a été étendu aux établissements spécialisés dans les sciences, la technologie, l'ingénierie et les mathématiques du Burkina Faso, de Djibouti, du Ghana, de la Guinée et du Sénégal. Plus de 450 millions de dollars É.-U. auront été débloqués à son terme (Banque mondiale, 2019b). La Société financière internationale (SFI) accorde des prêts spécifiquement aux établissements non étatiques de l'enseignement supérieur. En 2017, elle a financé près de 1,4 milliard de dollars É.-U. de projets d'enseignement technique, professionnel et supérieur. La première région bénéficiaire est de loin l'Amérique latine et les Caraïbes (48 %), suivie de l'Asie de l'Est et du Pacifique (13 %), puis de l'Europe et l'Asie centrale (12 %) (SFI, 2018).

**ENCADRÉ 7.5 :**

### Les accords de partage des revenus sont une initiative axée sur le marché visant à financer l'enseignement supérieur

Les bourses d'études et les prêts peuvent ne pas suffire à éliminer tous les obstacles financiers à l'enseignement supérieur. Les bourses d'études reposent sur le financement des donateurs, ont généralement une portée limitée, ciblent souvent des groupes particuliers et ne sont pas remboursables. Les prêts nécessitent des garanties, mais les étudiants ne trouvent toujours pas de cosignataire.

Les accords de partage des revenus ont été conçus pour combler cette lacune. Ils financent l'enseignement supérieur par des fonds propres plutôt que par la dette. Les investisseurs financent les études supérieures des étudiants en échange d'une part fixe de leurs revenus futurs pendant un nombre d'années défini. La durée du paiement et la part du revenu dépendent de la valeur estimée du programme. Comme pour les prêts subordonnés au revenu, le remboursement dépend du revenu du diplômé, mais contrairement aux prêts, le paiement n'est pas calculé à partir du montant initial dû. Pour éviter des remboursements exorbitants, de nombreuses institutions plafonnent le remboursement total à 1,5 à 2,5 fois le montant initial emprunté (Salmon, 2020).

Des accords de partage des revenus peuvent être conclus avec des prestataires de services éducatifs, des employeurs potentiels ou des investisseurs directs, qui deviennent propriétaires des actifs des revenus futurs des étudiants. Ce type d'accord est de plus en plus employé en Amérique latine et aux États-Unis (Salmon, 2020), et s'étend également aux pays africains. Brighter Investment, par exemple, regroupe des donateurs potentiels et les met en relation avec les étudiants des pays en développement qui souhaitent financer leur diplôme dans le cadre de programmes agréés, grâce à des accords de partage des revenus (Salmi, 2017). En 2019, Brighter Investment a signé un partenariat avec le Gouvernement ghanéen afin de partager des informations sur les meilleurs étudiants, de faciliter leur placement auprès des employeurs concernés, d'utiliser les données relatives aux dossiers fiscaux et à l'épargne retraite pour les localiser et d'exiger un remboursement par l'intermédiaire du Ministère des finances (Mathot, 2019).

De nombreux projets de partage des revenus sont axés sur l'équité. CHANCEN International, une organisation à but non lucratif basée en Allemagne, propose des accords de partage des revenus aux femmes qui fréquentent l'Akilah Institute for Women à Kigali, au Rwanda. Les diplômés qui gagnent plus de 80 dollars É.-U. doivent rembourser 9 % de leur revenu mensuel net pendant huit ans (CHANCEN, 2021). CHANCEN collecte actuellement des fonds pour étendre le programme à 10 000 étudiants d'Afrique subsaharienne (CHANCEN, 2020).

Les partisans des accords de partage des revenus font remarquer qu'ils fournissent non seulement une assurance contre des perspectives de revenus incertaines, mais que les risques sont du côté des investisseurs, ce qui les incite fortement à aider les diplômés à trouver de bons emplois. Leurs opposants affirment que de tels accords limitent les perspectives pour les étudiants et les programmes jugés économiquement intéressants. Ils demandent également que les réglementations sur le financement de l'enseignement supérieur soient mises à jour pour tenir compte de ces accords (Salmon, 2020).

> Au milieu de l'année 2020, le montant des obligations émises par les universités du monde entier avait atteint 11,4 milliards de dollars É.-U., soit plus du double du montant de 2019

Outre les prêts, les obligations constituent de plus en plus souvent une autre solution de financement pour les établissements d'enseignement supérieur (Katsomitros, 2018). Le marché des obligations a atteint des chiffres records pendant la crise de la COVID-19. Au milieu de l'année 2020, le montant des obligations émises par les universités du monde entier avait atteint 11,4 milliards de dollars É.-U., soit plus du double du montant de 2019. Les principaux acteurs du marché des obligations étaient des établissements d'Australie, du Brésil, du Canada, des États-Unis et de Singapour (Bahceli, 2020). L'accès aux marchés des obligations peut toutefois creuser l'écart entre les établissements, car celles qui ont une meilleure réputation et une meilleure solvabilité sont plus susceptibles d'attirer les investisseurs. Aux États-Unis, par exemple, les établissements publics ont généralement une meilleure solvabilité que les établissements non étatiques, même si tous les établissements à but non lucratif bénéficient d'exonérations fiscales (Howard, 2020).

Les partenariats public-privé permettent également de diversifier les recettes des établissements de l'enseignement supérieur. En Chine, les établissements publics de l'enseignement supérieur génèrent des recettes en s'associant à des entrepreneurs privés pour construire et vendre des logements à proximité (Welch, 2021). Au Mexique, les établissements publics ont intégré des établissements non étatiques dans leurs programmes en échange d'un droit d'incorporation calculé en pourcentage des effectifs des établissements non étatiques (Gérard, 2020). Aux États-Unis, les fonds de dotation des établissements publics et non étatiques sont si importants qu'ils ont été qualifiés de « fonds spéculatifs assortis d'une université » (Gilbert et Hrdlicka, 2017). Les détracteurs affirment que certaines universités ont réorienté leurs priorités sur l'investissement, se désintéressant de l'éducation et de la recherche. Une autre critique porte sur le fait que les fonds de dotation bénéficient d'exonérations fiscales et qu'une grande partie des recettes est utilisée au profit des gestionnaires de fonds qui reçoivent une rémunération élevée et des primes, plutôt qu'à celui des étudiants, du personnel ou de l'établissement (Samuels, 2013 ; Taylor, 2016).

Certaines universités publiques d'Afrique subsaharienne ont généré des recettes au moyen d'activités commerciales. L'Université du Ghana a privatisé des services tels que les maisons d'hôtes et les locations de terrains pour les auberges privées (Varghese, 2016). Au Kenya, l'université de Nairobi a commercialisé plusieurs produits (librairies, restaurants) et services (chimie clinique, radiologie diagnostique, ferme vétérinaire et salon funéraire) (Provini, 2019). Au Nigéria, l'université d'Ibadan a proposé des services de conseil et mis en place des fonds de dotation (Varghese, 2016). Dans toute la région, pour promouvoir et coordonner leurs activités rémunératrices, les établissements ont établi des sociétés, qui exercent une influence considérable sur la gouvernance institutionnelle (Wangenge-Ouma, 2018).

Les fondations philanthropiques sont une autre source directe de financement des établissements de l'enseignement supérieur. D'après une enquête annuelle du Council for Advancement and Support of Education, les fondations ont donné 16,4 milliards de dollars É.-U. aux établissements d'enseignement supérieur en 2020, et les anciens élèves ont contribué à hauteur de 11 milliards de dollars É.-U., ce qui représente en tout 56 % du montant total collecté par l'ensemble des établissements d'enseignement supérieur (Kaplan, 2021). Une enquête de l'OCDE sur 143 fondations intervenant dans les pays en développement a révélé que les philanthropes avaient fait don d'environ 549 millions de dollars É.-U. à l'enseignement supérieur entre 2013 et 2015, sous forme de bourses d'études ou de financements à destination des universités, des facultés et des écoles polytechniques. Une part importante du financement philanthropique passe par des organisations intermédiaires, comme la Banque mondiale ou les donateurs bilatéraux, afin de mettre en commun les ressources et de multiplier les efforts (OCDE, 2019).

Les fondations ont aussi travaillé avec les pouvoirs publics pour mieux cibler les financements. Education Sub Saharan Africa a été fondé en 2016, à l'aide d'un financement de départ de la Fondation Robert Bosch, pour développer l'enseignement supérieur dans la région, en vue d'accroître la visibilité de la recherche sur l'éducation menée par les universitaires en Afrique subsaharienne, de rassembler des données probantes sur le personnel universitaire et d'évaluer l'efficacité et l'accessibilité des bourses d'études. D'autres donateurs l'ont rejoint depuis, entre autres la Fondation Jacobs, la Fondation Mastercard et la Fondation Schaufler, en s'associant aux niveaux régional et local (ESSA, 2019 ; OCDE, 2019).

## LES ACTEURS NON ÉTATIQUES INFLUENCENT L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR AU MOYEN DE MULTIPLES MÉCANISMES

Les acteurs non étatiques influencent l'enseignement supérieur de diverses façons. On craint que les acteurs privés commerciaux puissent influencer les établissements supérieurs non étatiques pour servir leurs intérêts (priorités de recherche, augmentation des inscriptions, etc.), plutôt que la qualité de l'enseignement. Pourtant, d'autres acteurs non étatiques peuvent renforcer l'équité ou le secteur dans son ensemble.

Ces dernières années, de nombreux gouvernements ont renforcé les mesures d'incitation au rapprochement entre les acteurs non étatiques et la recherche. Au Bangladesh, le Gouvernement encourage les universités étatiques et non étatiques à collaborer avec l'industrie par l'intermédiaire de la recherche collaborative, de la recherche sous contrat et de consultations. Si le Plan stratégique pour l'enseignement supérieur prévoit des orientations en

> Le secteur à but lucratif a vu l'émergence de puissants conglomérats d'institutions d'enseignement supérieur cotées en bourse et dotées d'un fort pouvoir de pression

matière de transparence et d'éthique, celles-ci ne sont pas encore en place (Commission des subventions universitaires du Bangladesh, 2018 ; Banque mondiale, 2019a). En France, la loi Pacte de 2020, visant à faciliter l'accès du secteur privé à la recherche publique, permet aux chercheurs des universités publiques de consacrer la moitié de leur temps à travailler pour une entreprise privée et de détenir jusqu'à 32 % de son capital (Caulier, 2020). Toutefois, le financement non étatique de la recherche dans l'enseignement supérieur suscite certaines controverses. Les recherches cliniques parrainées par des entreprises pharmaceutiques ou de dispositifs médicaux sont plus susceptibles d'avoir des résultats positifs (Lundh *et al.*, 2018). Les détracteurs ont également fait valoir que le fait d'autoriser les entreprises privées à sous-traiter des recherches sur des questions particulières portait atteinte à l'autonomie des établissements (Oliveira, 2015).

Les acteurs non étatiques font pression pour leur propre activité et leur expansion. L'association brésilienne des prestataires non étatiques de l'enseignement supérieur fait pression sur le Gouvernement pour qu'il autorise les accréditations par un organisme non étatique (O Sul, 2019). Un objectif stratégique de la Fédération internationale des universités catholiques, qui compte plus de 200 membres, est de s'engager auprès d'organismes internationaux tels que l'OCDE, l'UNESCO et le Forum économique mondial, afin d'accroître le soutien public aux universités catholiques (Fédération internationale des universités catholiques, 2021). L'influence qu'exercent les acteurs non étatiques grâce à leur soutien financier peut en outre passer par la participation aux discussions et la recherche de consensus. Le personnel de plusieurs programmes de bourses d'études, par exemple, noue des relations et une collaboration à long terme avec les universités partenaires, et peut influencer les pratiques, les priorités ou les programmes d'études (Campbell, 2021).

Le secteur à but lucratif a vu l'émergence de puissants conglomérats d'institutions d'enseignement supérieur cotées en bourse et dotées d'un fort pouvoir de pression. Aux États-Unis, où la scolarisation dans les établissements à but lucratif concerne environ 5 % des effectifs de l'enseignement supérieur (NCES, 2019), la plupart des grands donateurs faisant pression en faveur de l'enseignement à but lucratif sont des propriétaires d'établissements supérieurs à but lucratif. Des politiciens ont reçu des dons généreux de la part de sociétés d'enseignement supérieur à but lucratif (Arke, 2020 ; Halperin, 2016). Depuis 2010, la contraction du marché à but lucratif a poussé de nombreuses entreprises à ouvrir des établissements d'enseignement supérieur dans les pays en développement (Green, 2018 ; Knobel et Verhine, 2017). C'est notamment le cas de Laureate, basée aux États-Unis et considérée comme la plus grande entreprise d'enseignement supérieur au monde. À son apogée, lorsqu'elle est entrée en bourse, parmi le million d'étudiants inscrit dans ses établissements, 95 % d'entre eux étaient scolarisés à l'étranger (Debter, 2017). Elle a depuis réduit ses effectifs et a fermé ou vendu certaines de ses antennes étrangères dans plusieurs pays, comme l'Inde et la Türkiye, et est en train de vendre les antennes restantes au Brésil et aux États-Unis. Au milieu de l'année 2021, 184 000 étudiants étaient inscrits dans les établissements Laureate. La société prévoyait de ne conserver que quatre universités au Mexique et au Pérou (Laureate, 2021).

En effet, le Brésil, où le secteur à but lucratif représente plus de la moitié des inscriptions dans l'enseignement supérieur, était une destination privilégiée par ces entreprises (Knobel et Verhine, 2017 ; INEP, 2020). Le revenu des dix plus grandes entreprises d'enseignement supérieur au Brésil était estimé à plus de 3,3 milliards de dollars É.-U. La plus importante, Kroton, accueillait plus de 800 000 étudiants (Cunha, 2018). On estime que les entreprises de l'enseignement supérieur exercent une influence considérable sur les politiciens. Avant d'entrer en fonction, le Ministre des finances détenait des investissements notables dans des entreprises d'enseignement privé, dont beaucoup ont fait l'objet d'enquêtes à la suite d'allégations de corruption et de fraude. La sœur du Ministre des finances, quant à elle, a occupé le poste de vice-présidente de l'Association nationale des universités privées (Chiaverini, 2018 ; Guasco Peixoto, 2018). D'autres politiciens de l'ensemble du spectre politique ont reçu des dons de campagne conséquentes de la part de grandes entreprises à but lucratif, ce qui suscite des inquiétudes quant aux éventuels abus d'influence sur la réglementation (Leray de Lima, 2018). Les médias ont mis en cause les dons accordés à des candidats qui ont contribué à accroître l'offre de prêts étudiants publics, ce qui a aidé les établissements à augmenter leurs effectifs (Pompeu *et al.*, 2016).

Les réformes de la gouvernance dans plusieurs pays reflètent une évolution vers des processus plus commerciaux et un style de gestion qui ressemble davantage au secteur privé, y compris dans la composition des conseils d'administration des établissements. Dès 1992, le Royaume-Uni a réformé la composition des conseils d'administration des établissements d'enseignement supérieur, en exigeant que la majorité des membres soient indépendants, avec une capacité démontrée dans les questions industrielles, commerciales ou d'emploi d'une profession donnée (Bennett, 2002). L'Association canadienne des professeures et professeurs d'université s'est dite préoccupée par l'adoption d'un mode de gestion des universités qui s'apparente à celui d'une entreprise, du fait de la présence croissante aux conseils d'administration de membres issus du secteur privé à but lucratif (Association canadienne des professeures et professeurs d'université, 2018).

En Éthiopie, l'université d'Addis-Abeba a introduit un mode de gestion axé sur la « réingénierie des processus d'entreprise » afin d'optimiser l'efficacité et les processus de travail. Au Kenya, une approche de gestion axée sur les résultats a donné lieu à la mise en place de contrats de performance, qui se concentrent sur les performances et

les résultats mesurés, entre l'État et les établissements publics. Le Gouvernement sud-africain a introduit un cadre de financement axé sur la performance qui fixe des objectifs spécifiques en matière d'inscription et de résultats. Le succès de ces réformes a été mitigé. En Éthiopie, certains universitaires désapprouvent le fait que la priorité soit désormais accordée davantage aux compétences opérationnelles qu'aux compétences universitaires. Au Kenya, cependant, les réformes sont reconnues pour avoir propulsé l'université de Nairobi au premier rang des classements nationaux (Varghese, 2016).

Les acteurs de la société civile ont été des défenseurs majeurs de la réforme de l'enseignement supérieur. En Roumanie, la Coalition pour des universités propres, par exemple, a joué un rôle essentiel dans le suivi de l'intégrité et de la transparence des établissements d'enseignement supérieur, et publié un classement en matière d'intégrité afin d'accroître la sensibilisation et la responsabilité (Mungiu-Pippidi et Dusu, 2011). Les acteurs non étatiques mènent également plusieurs initiatives de plaidoyer liées à l'équité dans l'enseignement supérieur. En 2016, UNIMED, un réseau de 141 universités réparties dans 23 pays, ainsi que l'université de Rome « La Sapienza », l'université de Barcelone, Campus France, l'Association européenne des universités et le Haut-Commissariat des Nations Unies pour les réfugiés, ont créé le consortium de projet inHERE, qui vise à renforcer les connaissances et la communication sur les étudiants réfugiés et déplacés (Salmi, 2020).

Les réseaux de recherche et les sociétés universitaires contribuent à renforcer le secteur de l'enseignement supérieur en organisant des conférences et des séminaires et en publiant des revues à comité de lecture. Les pays à revenu faible ou intermédiaire de la tranche inférieure, en revanche, ne disposent pas de telles organisations. Alors que les instituts de recherche représentent environ 17 % des organismes à but non lucratif du secteur de l'éducation dans les pays riches, ils sont pratiquement inexistants dans les pays pauvres (Owens, 2017).

## CONCLUSION

Les acteurs non étatiques jouent un rôle crucial dans l'offre, le financement et la gestion de l'enseignement supérieur. Dans la plupart des cas, leurs rôles sont tellement imbriqués et interdépendants à l'égard de ceux du gouvernement que la distinction entre les deux types d'acteurs est généralement floue.

Les établissements non étatiques de l'enseignement supérieur accueillent plus d'un tiers des étudiants à travers le monde, soit une proportion bien plus élevée que dans l'enseignement primaire ou secondaire. Les acteurs non étatiques jouent un rôle décisif dans le financement de l'enseignement supérieur, non seulement en renforçant la participation des ménages, mais aussi en ayant recours à des mécanismes de marché et à des partenariats public-privé. Par conséquent, ces acteurs jouent un rôle important en influençant les réglementations et l'élaboration des politiques, et en façonnant le système de l'éducation supérieure dans son ensemble.

La participation des acteurs non étatiques à l'enseignement supérieur présente à la fois des défis et des possibilités. Il en va de même pour leur influence sur la réglementation et l'élaboration des politiques. Les pouvoirs publics disposent de plusieurs outils pour s'assurer que, quelle que soit la manière dont les acteurs étatiques et non étatiques se partagent les responsabilités, le système d'enseignement supérieur continue de tendre vers plus de qualité et d'équité.



Des apprentis métallurgistes au centre de formation professionnelle de l'industrie métallurgique et électrique de Remscheid, en Allemagne.

CRÉDIT : Rupert Oberhäuser/Alamy Stock Photo



CHAPITRE

8

# Enseignement technique et professionnel et éducation pour adultes



# MESSAGES CLÉS

**Le secteur du développement des compétences initiales est dominé par les institutions publiques.**

- Dans les pays de l'OCDE, environ 20 % des élèves de l'enseignement professionnel du deuxième cycle du secondaire et 40 % des élèves de l'enseignement professionnel postsecondaire non supérieur étaient inscrits dans des établissements privés.
- Dans certains pays, l'enseignement technique et professionnel s'est développé grâce à des prestataires privés. Grâce à un dialogue tripartite, le Maroc est parvenu à restructurer les établissements de formation pour les rendre plus réactifs aux besoins des entreprises.

**Le secteur du développement continu des compétences est dominé par les institutions privées.**

- En Europe, les formations axées sur l'emploi parrainées par les employeurs représentaient, en 2016, 85 % des formations non formelles axées sur l'emploi. La part des entreprises assurant la formation professionnelle continue interne et externe de leurs employés est passée de 48 % en 2005 à 59 % en 2015.
- Près d'une entreprise sur trois offre une formation à ses employés permanents à temps plein dans les pays à revenu intermédiaire de la tranche inférieure, contre une entreprise sur quatre seulement dans les pays à faible revenu.

**Afin d'anticiper la demande de compétences et d'intégrer l'apprentissage non formel dans les cadres reconnus, il est essentiel de coopérer avec les acteurs non étatiques.**

- Il est pour cela nécessaire d'établir un lien entre les compétences et les qualifications et de garantir l'accréditation de l'apprentissage acquis en dehors du système formel. Les employeurs ne sont toutefois pas très enclins à accréditer l'apprentissage informel et non formel, et cette tâche incombe souvent aux autorités publiques.
- Les mécanismes d'assurance qualité doivent être fondés sur des normes d'accréditation exécutoires ainsi que sur des tests et des certifications de compétences crédibles. En Ouganda, en raison de la complexité du processus, seul un prestataire de formation privé sur quatre était enregistré.
- La collaboration avec les acteurs non étatiques se concentre généralement sur la détermination des besoins en compétences et la définition de normes. En République de Moldova, une plateforme de dialogue social réunissant les organisations d'employeurs et les syndicats pour former des comités de compétences a également contribué à l'élaboration des programmes d'enseignement.

**Conjuguer intelligemment les financements étatiques et non étatiques favorise le développement optimal des compétences.**

- Les gouvernements financent directement la formation en versant des subventions aux centres publics ou en utilisant des processus concurrentiels. Une partie des coûts peut être recouvrée au moyen de frais de scolarité ou de prélèvements imposés aux entreprises. Environ 70 pays ont recours à des fonds de formation financés par des prélèvements.
- Les gouvernements peuvent subventionner les coûts de formation des étudiants ou des travailleurs, ou encore inciter les entreprises à investir dans la formation. En Europe, moins de 2 % du coût total du travail des entreprises sont consacrés aux programmes de formation.
- Les comptes d'apprentissage individuels, les bons et les subventions couvrent les coûts directs et indirects de la formation. À Singapour, plus d'un demi-million d'étudiants ont bénéficié d'un crédit individuel de 365 dollars É.-U. destiné à l'acquisition de compétences et la formation de la main-d'œuvre résidente.

**Les organisations non gouvernementales et communautaires sont les principaux prestataires de l'éducation des adultes.**

- Près de 8 pays sur 10 ont déclaré œuvrer avec des acteurs non gouvernementaux pour l'éducation des adultes depuis 2015, bénéficiant ainsi de leurs réseaux et de leurs approches d'apprentissage polyvalentes. La consultation des prestataires non étatiques d'éducation des adultes est néanmoins limitée.
- C'est dans les marchés à but lucratif que les prestataires privés sont les plus actifs. Environ 40 % des apprenants de la langue anglaise en Argentine et au Pérou étudient dans des établissements privés.

En plus du domaine des compétences de base, les acteurs non étatiques monopolisent le secteur de l'enseignement technique et professionnel ..... 183

La gestion conjointe des systèmes de développement des compétences avec les acteurs non étatiques est complexe ..... 188

Conjuguer intelligemment les financements étatiques et non étatiques favorise le développement optimal des compétences ..... 191

Les acteurs non étatiques jouent un rôle important dans l'apprentissage et l'éducation des adultes ..... 194

Conclusion ..... 199

Les adultes développent des compétences fondamentales et professionnelles par divers moyens. L'enseignement et la formation techniques et professionnels (EFTP) formels inculquent généralement des compétences traditionnelles aux diplômés. Cependant, dans la pratique, les économies créent constamment des emplois qui exigent de nouvelles compétences et doivent être pourvus le plus rapidement possible, à un rythme que les systèmes formels ne sont pas en capacité de suivre (Organisation internationale du Travail [OIT], 2020c). Les entreprises étant le principal fournisseur de compétences des travailleurs, une question politique cruciale se pose : comment faire en sorte que le niveau de cet investissement soit optimal pour la société ? Les pouvoirs publics ne peuvent pas, de manière réaliste, fournir et financer l'acquisition de toutes les compétences. Enfin, certaines compétences, voire la plupart, sont couramment acquises en dehors des contextes formels ou non formels. Les individus saisissent en effet des possibilités informelles d'apprentissage tout au long de leur vie ; c'est ce que l'objectif de développement durable 4 vise à promouvoir.

Ce chapitre se compose de deux parties. La première traite du rôle des acteurs non étatiques dans le développement formel et non formel des compétences nécessaires au travail. Elle examine leur rôle tant dans l'offre que dans les mécanismes de réglementation, de gouvernance et de financement. La seconde partie traite du rôle des acteurs non étatiques dans l'apprentissage et l'éducation des adultes. Ces acteurs jouent un rôle beaucoup plus important dans l'éducation des adultes que dans celle des enfants et des jeunes. Par conséquent, le rôle du gouvernement dans l'offre, le financement et la réglementation de l'éducation des adultes est moins important, mais l'est davantage dans la promotion de l'éducation, de la formation et des activités d'apprentissage.

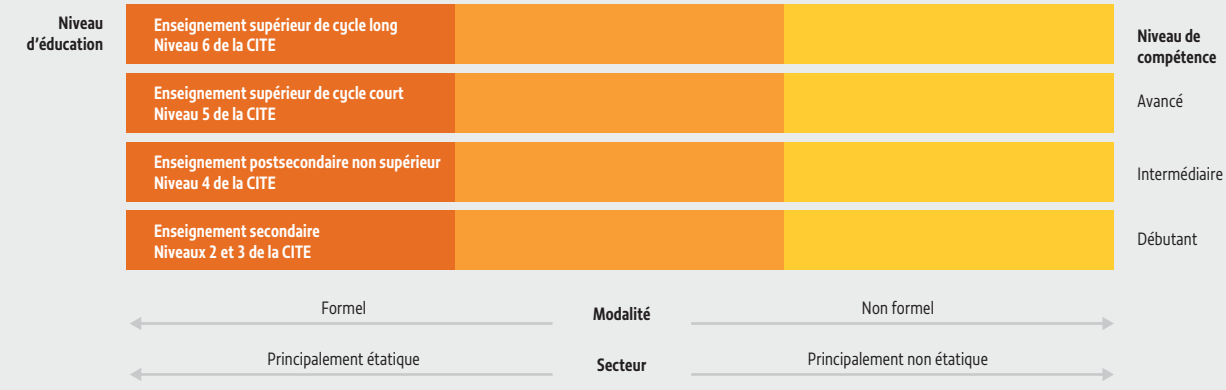
> « La plupart des étudiants de l'enseignement professionnel formel fréquentent des établissements publics, bien que la part des inscriptions dans des établissements privés augmente aux niveaux supérieurs de l'enseignement »

## EN PLUS DU DOMAINE DES COMPÉTENCES DE BASE, LES ACTEURS NON ÉTATIQUES MONOPOLISENT LE SECTEUR DE L'ENSEIGNEMENT TECHNIQUE ET PROFESSIONNEL

L'EFTP prend diverses formes en fonction du contexte national. Il peut se situer aux niveaux secondaire, postsecondaire et supérieur et comprend l'apprentissage en milieu professionnel, la formation continue et le développement professionnel, pouvant aboutir à l'obtention de certifications (UNESCO, 2016a, p. 9) (**figure 8.1**). Les gouvernements fournissent et réglementent ces services afin de promouvoir l'équité et la qualité de l'éducation. Leur impact est néanmoins souvent limité au-delà des compétences de base, et ils réagissent lentement à l'évolution de la demande. La nécessité pour les travailleurs d'améliorer leurs compétences entraîne une augmentation de la participation directe des acteurs non étatiques dans le développement des compétences, et la collaboration avec les gouvernements devient essentielle (Dunbar, 2013 ; Glick *et al.*, 2015).

En 2019, 5 % des jeunes de 15 à 24 ans étaient inscrits à des programmes d'EFTP, les parts régionales allant de 1 % en Afrique subsaharienne à 18 % en Europe. À l'échelle mondiale, environ 1 élève du premier cycle de l'enseignement secondaire (niveau 2 de la CITE) sur 100 et 1 élève du deuxième cycle de l'enseignement secondaire (niveau 3 de la CITE) sur 5 étaient inscrits dans des programmes professionnalisants ; dans les pays de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE), ce ratio était supérieur à 2 élèves

**FIGURE 8.1 :**
**L'enseignement et la formation techniques et professionnels sont dispensés selon différentes modalités et à différents niveaux**



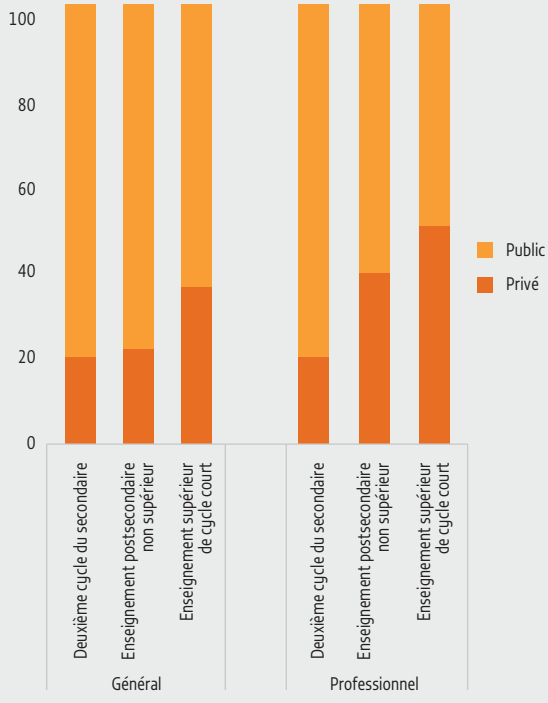

*Note* : La CITE est la Classification internationale type de l'éducation.
*Source* : Équipe du *Rapport GEM*.

sur 5 dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire en 2018 (43 %). En revanche, 92 % des étudiants des programmes postsecondaires non supérieurs (niveau 4 de la CITE) et 96 % des étudiants de l'enseignement supérieur de cycle court (niveau 5 de la CITE) étaient inscrits dans des programmes professionnalisants dans les pays de l'OCDE (OCDE, 2018). En 2018, à l'échelle mondiale, 89 % des étudiants inscrits dans l'enseignement postsecondaire (niveau 4 de la CITE) étaient dans une filière professionnelle.

La plupart des étudiants de l'enseignement professionnel formel fréquentent des établissements publics, bien que la part des inscriptions dans des établissements privés augmente aux niveaux supérieurs de l'enseignement. Selon les estimations de l'Institut de statistique de l'UNESCO (ISU), la part des inscriptions dans les établissements privés au niveau postsecondaire non supérieur était de 38,5 % en 2019, avec des parts allant de 12 % en Asie de l'Est à 76 % en Océanie. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, 20 % des étudiants de l'enseignement professionnel du deuxième cycle du secondaire, mais 40 % des étudiants des programmes professionnels postsecondaires non supérieurs et 44 % des étudiants des programmes professionnels supérieurs à cycle court étaient inscrits dans des établissements privés (**figure 8.2**).

Certains pays ont déployé des efforts considérables pour étendre l'offre d'EFTP public et attirer davantage d'étudiants en améliorant la réactivité du système aux demandes du marché du travail. La République tchèque a renforcé la capacité des étudiants à changer d'école et amélioré la coopération entre les écoles et les employeurs. Pour adapter l'EFTP aux besoins des adultes, des programmes courts d'un à deux ans ont été proposés à ceux qui souhaitaient obtenir une qualification professionnelle et avaient déjà terminé l'enseignement secondaire. Entre 2011 et 2018, les inscriptions à ces programmes ont quadruplé (Kaňáková *et al.*, 2019). Dans l'indice européen des compétences, qui mesure la capacité du système d'EFTP à développer, activer et mettre en adéquation les compétences,

**FIGURE 8.2 :**
**Dans les pays de l'OCDE, les étudiants de l'enseignement postsecondaire sont plus susceptibles de s'inscrire dans des établissements privés lorsqu'ils suivent un programme d'enseignement professionnel plutôt qu'un programme général**
*Part des inscriptions par type d'établissement, orientation du programme et niveau d'éducation, pays de l'OCDE, 2018*




GEM StatLink : https://bit.ly/GEM2021_fig8_2
*Source* : Calculs effectués par l'équipe du *Rapport GEM* à partir des travaux de l'OCDE (2018).

la République tchèque s'est classée première entre 2018 et 2020, en raison notamment de ses performances en matière d'adéquation des compétences (Cedefop, 2020).

L'Estonie a modernisé son enseignement professionnel et élargi les possibilités de développement des compétences postsecondaires aux apprenants adultes. La loi de 2013 sur les établissements d'enseignement professionnel a défini les principes généraux de la réforme, par exemple un cadre pour la création et la fermeture d'écoles professionnelles ainsi que pour leur financement, et la mise en place de critères d'assurance qualité fondés sur le personnel enseignant. En 2016/17, sur les 34 établissements d'EFTP du pays, 29 étaient publics (26 gérés par le Ministère de l'éducation et de la recherche et trois par des municipalités) et cinq étaient privés. Des programmes d'enseignement postsecondaire non supérieur ont été mis en place, avec une prestation assurée par cinq établissements professionnels. Suite à cette restructuration, le nombre d'étudiants de plus de 25 ans inscrits dans les programmes d'EFTP a augmenté (Musset *et al.*, 2019). La stratégie 2020 pour l'apprentissage tout au long de la vie, lancée en 2014, a souligné la nécessité de garantir la pertinence de l'EFTP en alignant le développement des compétences sur les objectifs de l'apprentissage tout au long de la vie. En 2016, sur la base du système de suivi du marché du travail et de prévision des compétences futures, de nouvelles demandes de compétences ont été recensées et prises en compte dans l'offre d'EFTP (UNESCO, 2019).

En mettant à jour les programmes d'études et en collaborant avec les organisations d'employeurs, il est possible de satisfaire ces nouveaux besoins (OIT, 2020b). Les systèmes professionnels duaux bien établis, fondés sur des dispositions réglementaires tripartites et sur l'alternance entre un établissement d'enseignement et un lieu de travail, peuvent s'adapter à ces évolutions. En Allemagne, en Autriche, en Islande, en Norvège, en Suède et en Suisse, le taux de chômage des jeunes adultes âgés de 25 à 34 ans possédant une qualification professionnelle de l'enseignement secondaire ou postsecondaire non supérieur est deux fois moins important que celui des personnes disposant d'une qualification générale équivalente (OCDE, 2020a).

Dans d'autres pays, l'EFTP s'est développé de diverses manières grâce à des prestataires privés. En Afrique du Sud, au milieu des années 1990, le Livre blanc sur l'éducation et la formation a distingué l'enseignement professionnel initial, soutenu par les établissements publics d'enseignement et de formation supérieurs (EFTP), du développement continu des compétences professionnelles sur le lieu de travail, dont le secteur est dominé par les acteurs privés. Les prestataires privés ont été favorisés par une législation leur permettant de demander l'accréditation de leurs qualifications, et ont fait passer la formation en apprentissage du statut de formation initiale à celui de formation continue (Needham, 2019).

En Asie du Sud, en raison des changements démographiques et de la rapide transformation économique, les stratégies nationales de développement des compétences ont tenu compte du rôle croissant des acteurs privés, qu'ils soient à but lucratif ou non. Bien que ces stratégies visent à améliorer la qualité et la polyvalence de la formation afin de renforcer la compétitivité de la main-d'œuvre, elles reconnaissent également la forte dépendance à l'égard des acteurs privés pour l'offre de formation, qui encourage leur expansion (Béteille *et al.*, 2020). Le rôle des acteurs non étatiques dans la promotion d'un accès équitable à l'EFTP varie selon le contexte (**encadré 8.1**).

Le secteur privé fournit des services d'apprentissage dans le cadre des marchés publics traditionnels, mais promeut aussi les initiatives de formation en contribuant à l'élaboration des contenus éducatifs et des techniques d'enseignement (Glick *et al.*, 2015). Au fil du temps, les établissements privés sont venus compléter le système d'enseignement professionnel, voire s'y sont substitués. Ils ont ainsi comblé les lacunes en matière de compétences des établissements publics, dont les ressources et les capacités limitées ne permettent pas de répondre en temps voulu aux exigences des industries mondiales et des normes internationales en constante évolution (Fernandez-Stark et Bamber, 2018). Lorsque les entreprises de technologies de l'information ont émergé en Inde à la fin des années 1970 et au début des années 1980, les établissements publics d'enseignement professionnel n'ont pas eu d'autre choix que de les solliciter pour répondre à la demande croissante de professionnels formés et qualifiés. À l'inverse, les prestataires privés ont moins participé aux secteurs plus établis tels que la construction, la fabrication et le commerce de détail (Flake *et al.*, 2017). Dans le secteur émergent du gaz en République-Unie de Tanzanie, seuls 19 % des établissements d'EFTP sont publics. Les entreprises privées et les particuliers assurent plus d'un tiers de la formation aux métiers concernés, les institutions confessionnelles en assurent 31 %, et les organisations de la société civile (OSC) 12 % (VSO Tanzanie, 2014).

L'expansion de l'offre d'EFTP a été soutenue par des partenariats public-privé (PPP) principalement coordonnés par l'État. Chaque acteur d'un PPP contribue à la hauteur de ses ressources, en fonction de son expertise et de ses intérêts (Fernandez-Stark et Bamber, 2018). Contrairement aux formes traditionnelles de coopération en matière de formation en milieu de travail ou en apprentissage, les mécanismes de coordination des PPP axés sur l'offre portent sur les services de développement de carrière, l'orientation et le renouvellement de la formation (Fondation européenne pour la formation [ETF], 2020a). Le Maroc a signé des accords avec le secteur privé dans le cadre de la mise en œuvre du Pacte national pour l'émergence industrielle 2009-2015. Grâce à un dialogue tripartite, le Gouvernement est parvenu à restructurer les établissements de formation pour les rendre plus réactifs aux besoins des entreprises. Conformément à la stratégie nationale de la formation professionnelle 2016-2021, des instituts de gestion déléguée ont été créés dans les secteurs concernés, en partenariat avec les associations professionnelles. Les représentants de ces associations sont par la suite devenus partie intégrante de la gestion

> “L'expansion de l'offre d'EFTP a été soutenue par des partenariats public-privé principalement coordonnés par l'État”

**ENCADRÉ 8.1 :**

### Selon le pays, les acteurs non étatiques peuvent soit encourager, soit entraver l'équité de l'EFTP

L'accès des groupes en risque d'exclusion à l'EFTP formel et, par conséquent, l'effet de ce type d'éducation sur l'équité varient selon les pays. Dans les pays les plus pauvres, les strictes conditions d'entrée et l'inadéquation de l'offre font que les rares places disponibles dans l'EFTP public formel sont généralement occupées par des jeunes relativement aisés issus de milieux urbains. Dans une grande partie de l'Afrique subsaharienne, les strictes exigences en matière de résultats scolaires qui conditionnent l'accès à la formation scolaire formelle, associées à une concentration des établissements de formation dans les villes, rendent l'EFTP inaccessible aux jeunes pauvres et issus de milieux ruraux (Afeti, 2018). En Asie du Sud, la durée de scolarité minimale de l'EFTP formel est en général de huit ans, ce qui exclut la population la plus pauvre et la population habitant dans les zones rurales (Mehrotra, 2017). Dans certains cas, les acteurs non étatiques peuvent relever ce défi. En Indonésie, les institutions religieuses, qui accueillent des populations plus défavorisées, ont contribué à l'expansion de l'éducation. L'EFTP formel est dispensé dans les écoles secondaires professionnelles publiques et religieuses, qui proposent toutes une certification de l'enseignement secondaire national (Triyono et Moses, 2019).

Les OSC prennent en charge les groupes de population dont les besoins ne sont pas couverts par les politiques gouvernementales. Une enquête menée auprès de 85 OSC spécialisées en Afrique du Nord et en Asie occidentale a montré que la plupart de leurs activités consistent à dispenser l'EFTP initial et à assurer la formation des groupes en situation défavorisée tels que les jeunes vulnérables, les chômeurs, les migrants et les réfugiés, ainsi que les personnes en situation de handicap (Foubert et Folisi, 2019). Dans les pays à revenu faible et intermédiaire, les organisations non gouvernementales et les agences privées jouent habituellement un rôle important dans la mise en œuvre des programmes de formation professionnelle destinés aux femmes et externalisés par les gouvernements. Les procédures de contrôle de la qualité et de suivi de ces programmes sont souvent complexes (Chinen *et al.*, 2017). Certaines entreprises dotées d'une branche philanthropique tentent de dispenser l'EFTP dans une optique d'équité. La branche philanthropique de Google finance la fourniture de compétences numériques aux communautés rurales défavorisées dans les 10 pays de l'Association des nations de l'Asie du Sud-Est (ASEAN) par le biais de l'initiative Go Digital ASEAN lancée en 2019 (The Asia Foundation, 2020).

Dans les pays plus riches, l'EFTP formel tend à cibler les populations défavorisées. Pourtant, certains étudiants, notamment ceux issus de l'immigration, ne bénéficient pas d'un accès égal à cette éducation. L'accès à la formation en apprentissage, en particulier, s'est avéré discriminatoire à l'égard de ce groupe, même au sein des structures à double système très réglementées, où la formation est dispensée à la fois dans les établissements d'enseignement et sur le lieu de travail. Les entreprises, qui procèdent à la sélection finale des apprentis, peuvent contribuer à perpétuer la discrimination. En Allemagne et en Suisse, les candidatures des étudiants immigrés, qualifiés de jeunes étrangers, étaient plus susceptibles d'être rejetées, entre autres par les petites et moyennes entreprises (Imdorf, 2017). Les partenaires sociaux et les ONG défendent la pertinence de l'apprentissage en milieu professionnel et la nécessité de suivre des programmes préparatoires (Jeon, 2019). En Allemagne, pour promouvoir l'accès à l'EFTP, les cours fédéraux d'intégration des jeunes ciblent les jeunes migrants et réfugiés. Il est demandé aux prestataires de s'associer à des services de conseil afin d'aider les migrants et les réfugiés à recevoir des informations pratiques sur les possibilités de formation continue, de travail et de formation professionnelle, et de coopérer avec les services locaux de migration des jeunes. Ces derniers constituent un réseau de soutien social dont les professionnels visitent la classe au moins une fois par semaine pour nouer des relations avec les participants (Office fédéral allemand des migrations et des réfugiés, 2015).

des instituts. Par exemple, dans l'industrie automobile, la réforme a entraîné une augmentation de la participation (les inscriptions ont plus que doublé de 2017 à 2018) et du taux d'employabilité des étudiants (ETF, 2020b).

## LES EMPLOYEURS DISPENSENT DES FORMATIONS EN APPRENTISSAGE FORMELLES ET INFORMELLES

La formation en apprentissage désigne généralement une forme d'enseignement et de formation professionnels qui combine un enseignement sur le lieu de travail ainsi qu'en dehors du lieu de travail. Elle offre la possibilité aux étudiants d'acquérir des connaissances et des compétences relatives à une profession donnée. Faire participer les entreprises privées à l'élaboration de la formation tout en maintenant le dialogue avec les établissements d'EFTP permet d'harmoniser la transition entre l'école et le travail et d'ainsi réduire la potentielle inadéquation des compétences (OIT, 2019b).

Les formations en apprentissage formelles ne sont pas très répandues. Une analyse des données de l'enquête sur la transition vers la vie active de l'Organisation internationale du Travail (OIT) menée pour le présent *Rapport* a révélé que moins d'un répondant sur cinq, parmi les participants âgés de 15 à 35 ans issus de 33 pays, a effectué au moins une formation en apprentissage dans le cadre de son parcours éducatif.

Les jeunes des pays à faible revenu sont moins susceptibles de suivre des formations en apprentissage formelles, ce qui peut s'expliquer par le fait que les marchés du travail et les systèmes de formation sont généralement informels (voir **chapitre 12**). Les formations en apprentissage informelles, quant à elles, ne sont pas rattachées à un programme d'études, mais à des normes et à des traditions sociales. Leur achèvement ne débouche par ailleurs pas sur des qualifications officiellement reconnues (OIT, 2019b), comme c'est le cas en Afrique (Banque africaine de développement, 2020). Les opportunités informelles d'apprentissage, qui sont souvent la seule forme d'acquisition de compétences possible, sont basées sur un accord entre un

> « Moins d'un jeune de 15 à 35 ans sur cinq dans 33 pays a effectué au moins une formation en apprentissage dans le cadre de sa formation »

> L'ajustement des compétences aux besoins actuels du marché se fait principalement en dehors de l'enseignement traditionnel

maître artisan et un stagiaire, dans le cadre duquel ce dernier s'engage à travailler comme apprenti auprès du maître, qui doit en échange l'instruire. Au Sénégal, la formation en apprentissage informelle cible les personnes sans éducation, c'est-à-dire 418 000 jeunes, contre 54 000 dans l'EFTP formel (Banque mondiale, 2018a).

Si la formation en apprentissage n'est pas correctement réglementée et reconnue, les incitations à y participer risquent d'être remises en cause, réduisant ainsi le nombre potentiel d'apprentis. En Égypte, la formation en apprentissage traditionnelle, essentiellement informelle, est associée à une main-d'œuvre bon marché et n'est pas considérée comme une option intéressante. Le processus d'apprentissage est considéré comme passif et le transfert de connaissances entre le maître et son apprenti est limité. La rémunération est extrêmement faible et sans garantie d'emploi. Le taux de participation de la main-d'œuvre à la formation en apprentissage y est estimé à 0,1 %, contre, par exemple, 4,8 % au Danemark (Chankseliani et Anuar, 2019). Des pays comme l'Afrique du Sud, le Botswana, le Ghana, le Kenya et le Zimbabwe ont réglementé différents systèmes de formations en apprentissage, parallèlement à d'autres programmes formels d'EFTP. D'autres, comme la Namibie et le Rwanda, ont prévu ou mettent actuellement en place des cadres nationaux pour la formation en apprentissage et les stages axés sur la participation des employeurs afin d'améliorer leur attractivité et d'apporter du crédit à la formation (Arias *et al.*, 2019).

Des organisations intermédiaires peuvent faciliter le dialogue avec les employeurs pour améliorer l'apprentissage des participants, en partageant des informations et en garantissant une bonne adéquation, en aidant particulièrement les petites et moyennes entreprises. Ces organisations peuvent comprendre des organismes indépendants à but lucratif ou des associations d'employeurs (OIT, 2019a). Les comités commerciaux locaux du Danemark, qui sont constitués de représentants des employeurs et des employés, assurent la communication entre les différentes parties. La Fédération allemande des chambres de commerce et d'industrie est chargée de soutenir les stagiaires et d'assurer la médiation avec les entreprises (Chankseliani *et al.*, 2017). En Angleterre, au Royaume-Uni, les agences de formation par apprentissage, créées en 2012, sont des agences de placement intérimaires, à but lucratif ou non. Elles sont chargées de recruter, d'employer et d'organiser la formation des apprentis pour le compte des employeurs. Elles sont inscrites sur un registre national et sont principalement financées par les employeurs, dont les dépenses couvrent les frais de gestion ainsi que la rémunération des apprentis, qui doit correspondre au moins au salaire minimum d'un contrat d'apprentissage (OIT, 2019a).

En plus de faciliter le dialogue, les organisations intermédiaires jouent un rôle important dans la mobilisation des parties, en particulier dans les pays qui ne sont pas encore entièrement familiers avec la formation en apprentissage. Fondée d'après le modèle suisse, l'organisation intermédiaire de formations en apprentissage à but non lucratif CareerWise vise à mobiliser et à mettre en relation les employeurs locaux, les apprentis, les districts scolaires et les entités gouvernementales afin de créer des possibilités de formations en apprentissage dans l'État américain du Colorado. Les organisations intermédiaires contribuent à attirer et à mobiliser les employeurs pour qu'ils recrutent des apprentis dans les écoles et les accompagnent tout au long du programme d'apprentissage en milieu professionnel de trois ans, garantissant ainsi des taux de rétention élevés (Katz et Elliott, 2020).

## LES ENTREPRISES PRIVÉES DOMINENT LE SECTEUR DU DÉVELOPPEMENT CONTINU DES COMPÉTENCES

Bien qu'elles occupent un rôle croissant dans l'EFTP formel, les entreprises privées ont toujours été à la tête de la formation continue, qui fournit aux jeunes et aux adultes sur le marché du travail des connaissances et des compétences ou renforce, actualise et améliore celles dont ils disposent déjà. Le rôle des entreprises est devenu central dans le contexte de la numérisation et de la mondialisation, qui ont entraîné l'augmentation de la part relative des emplois hautement et faiblement qualifiés dans les pays industrialisés, au détriment des professions moyennement qualifiées (Nedelkoska et Quintini, 2018). L'EFTP formel vise les professions peu qualifiées, qui sont vulnérables à l'automatisation et à l'obsolescence (OIT, 2020b ; UNESCO-UNEVOC *et al.*, 2019).

L'adaptation des compétences aux besoins actuels se fait surtout en dehors du cadre de l'enseignement traditionnel (Banque mondiale, 2019b), et les formations non formelles et parrainées par les employeurs prédominent sur l'enseignement et la formation formels. En Europe, le nombre de formations axées sur l'emploi parrainées par les employeurs a augmenté entre 2007 et 2016, et représentait environ 85 % du total des formations non formelles axées sur l'emploi. En 2016, les adultes étaient environ six fois plus susceptibles d'avoir participé à une formation non formelle que d'avoir suivi une éducation formelle (Eurostat, 2021). Selon l'enquête sur la formation professionnelle continue, la part des entreprises proposant une formation professionnelle continue interne et externe a régulièrement augmenté, passant de 48 % en 2005 à 59 % en 2015 (enquête sur la formation professionnelle continue [CVTS], 2005, 2015).

En Australie, bien que les employeurs se soient déclarés satisfaits du système d'EFTP, un employeur sur deux a choisi une formation non accréditée pour répondre aux besoins de développement des compétences de son personnel, le plus souvent sans faire appel à des prestataires externes (Centre

australien de recherche sur l'enseignement professionnel, 2019). Le taux de satisfaction parmi les employeurs ayant utilisé le système de formation non accréditée était plus élevé que parmi ceux ayant eu recours à une formation reconnue au niveau national. Les formations reconnues sont utilisées dans le cadre du développement professionnel et pour répondre à des exigences obligatoires, tandis que l'éducation non formelle répond à des besoins de formation très spécifiques et pertinents. Sa prestation est par ailleurs plus flexible (White *et al.*, 2018). En Belgique, une étude menée sur 10 ans a montré que les entreprises qui ont augmenté de 10 points de pourcentage la part d'employés ayant participé à une formation en cours d'emploi ont vu leur productivité augmenter de 1,7 % à 3,2 % (Konings et Vanormelingen, 2015).

Près d'une entreprise sur trois offre une formation à ses employés permanents à temps plein dans les pays à revenu intermédiaire de la tranche inférieure, contre une entreprise sur quatre seulement dans les pays à faible revenu (Banque mondiale, 2019a). Une enquête auprès des employeurs menée dans le cadre du programme de mesure des compétences pour l'emploi et la productivité (STEP) de la Banque mondiale en Arménie, en Azerbaïdjan, en Géorgie, au Sri Lanka, au Viet Nam ainsi que dans la province chinoise du Yunnan a montré que les employeurs avaient tendance à préférer la formation sur le lieu de travail aux programmes externes dispensés par des prestataires officiels publics ou privés. Les systèmes d'enseignement général et professionnel n'étaient par ailleurs pas perçus comme répondant aux besoins des employeurs en matière de compétences (Sanchez Puerta *et al.*, 2016).

Il existe une corrélation entre la taille de l'entreprise et l'offre de formation. En moyenne dans les pays de l'OCDE, 60 % des adultes des entreprises d'au moins 250 salariés ont participé à au moins une activité d'éducation ou de formation non formelle, axée sur l'emploi et parrainée par l'employeur, soit deux fois plus que les salariés des entreprises de moins de 10 salariés (OCDE, 2020a). Une étude réalisée au Viet Nam a révélé que les entreprises familiales étaient moins susceptibles de dispenser une formation professionnelle en raison de leur petite taille et de leurs ressources limitées (Nguyen *et al.*, 2020). Pourtant, les méthodes traditionnelles utilisées pour évaluer les formations peuvent sous-estimer l'importance du transfert informel de connaissances et de compétences par les familles dans les secteurs traditionnels (Pilz *et al.*, 2015). L'apprentissage informel peut faire intervenir le capital social familial et procurer un avantage concurrentiel grâce à la transmission de connaissances uniques d'une génération à l'autre. Il est peu attrayant d'investir dans une formation formelle, notamment lorsque le coût est élevé, d'autant plus que l'acquisition informelle de compétences ne constitue pas un frein à l'employabilité (Chankseliani et Anuar, 2019).

## LA GESTION CONJOINTE DES SYSTÈMES DE DÉVELOPPEMENT DES COMPÉTENCES AVEC LES ACTEURS NON ÉTATIQUES EST COMPLEXE

La prédominance des acteurs non étatiques dans l'offre complique la gouvernance et la réglementation des systèmes de développement des compétences (ETF, 2013). La gouvernance désigne le processus décisionnel qui vise à orienter les systèmes vers la réalisation des priorités nationales de développement économique, entre autres leur capacité à faire correspondre la demande à l'offre ainsi qu'à garantir la qualité de l'enseignement tout en atteignant des objectifs sociaux tels que l'équité et l'inclusion.
La gouvernance doit être intégrée : horizontalement, en réunissant les acteurs étatiques et non étatiques afin qu'ils communiquent et négocient leurs besoins respectifs ; verticalement, en articulant les niveaux central, régional et local ; et dans le temps, en répondant aux besoins en matière de développement initial et continu des compétences au cours du cycle de vie (Hawley-Woodall *et al.*, 2015).

> « La prédominance des acteurs non étatiques dans l'offre complique la gouvernance et la réglementation des systèmes de développement des compétences »

L'élaboration et la mise en œuvre de cadres nationaux de qualification ont amélioré le caractère participatif de la gouvernance de l'EFTP ainsi que sa capacité à répondre aux objectifs, réunissant ainsi divers acteurs par circonscription, secteur et niveau de gouvernement (ETF, 2013). Rattacher les compétences à des qualifications nationales standardisées permet d'équilibrer l'offre et la demande, de promouvoir la qualité et de mettre en place un mécanisme commun et cohérent accepté par toutes les parties (UNESCO et OIT, 2018). Ces cadres ont également stimulé les initiatives de reconnaissance et de validation (Cedefop *et al.*, 2019).

Plus de 150 pays ont élaboré des cadres nationaux de qualification afin d'améliorer la transparence et la pertinence des compétences et des connaissances. Les pays ont aussi mis en place des programmes qui reconnaissent et encouragent les parcours d'apprentissage flexibles, pour permettre aux apprenants d'accumuler des compétences et de les mettre en application. L'amélioration de la visibilité et de la reconnaissance sociale des résultats de l'apprentissage non formel et informel acquis en dehors du cadre public formel peut contribuer à réduire les coûts liés à l'offre de formation continue et de qualification de la main-d'œuvre peu qualifiée (Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie [UIL] *et al.*, 2019).

Les initiatives du secteur privé relatives à la validation de compétences permettent aux individus d'accéder à de nouveaux emplois, d'être plus flexibles et de se repositionner sur le marché du travail (Hawley-Woodall, 2019).
Un inventaire de 39 systèmes éducatifs, pour la plupart européens, a montré que plus de 90 % d'entre eux avaient mis en œuvre des initiatives visant à valider les compétences acquises en dehors des cadres officiels d'éducation et de formation. Les apprentissages non formels et informels acquis sur le marché du travail étaient cependant toujours moins reconnus que ceux qui avaient été acquis dans l'éducation formelle, et étaient principalement rattachés aux normes professionnelles. Les employeurs ne sont pas très

enclins à accréditer l'apprentissage informel et non formel, et cette tâche incombe souvent aux autorités publiques (Cedefop *et al.*, 2019).

Lorsqu'un individu change d'emploi, il doit acquérir de nouvelles compétences afin de se repositionner sur le marché du travail. Il est donc important de prévoir des processus d'évaluation et de reconnaissance des acquis, notamment d'accréditation (Aarkrog et Wahlgren, 2015 ; UIL *et al.*, 2019). L'accréditation des compétences et des connaissances donne la possibilité aux travailleurs, et en particulier à ceux qui évoluent sur le marché du travail sans qualifications académiques ou formelles, d'acquérir une qualification et de bénéficier d'opportunités d'éducation et de formation complémentaires (UIL *et al.*, 2015).

Tous les acteurs doivent travailler de pair pour mettre ces processus en place et veiller à leur bon fonctionnement. À Maurice, un mécanisme reconnaît les compétences acquises en dehors de l'apprentissage formel. Issu d'un projet pilote financé par la National Empowerment Foundation, ce mécanisme a été largement accepté, y compris par les syndicats. Les compétences et les connaissances sont évaluées par rapport à des normes définies. Si les exigences d'apprentissage sont satisfaites, les résultats de l'apprentissage sont officiellement accrédités. Grâce à la reconnaissance, la validation et l'accréditation des acquis, les travailleurs peuvent obtenir des qualifications aux niveaux 2 à 4 du cadre national de certification et ainsi réintégrer le système d'éducation et de formation au niveau approprié (UIL *et al.*, 2015).

L'efficacité des cadres nationaux de qualifications ne peut être assurée sans mécanismes d'assurance qualité qui garantissent la cohérence et instaurent la confiance dans les résultats des systèmes d'éducation et de formation. Dans le cadre de l'assurance qualité, les prestataires d'éducation et de formation sont soumis à des processus d'audit, de vérification et de contrôle qui visent à évaluer le respect des règles spécifiques et des normes professionnelles ou éducatives en vigueur. Les procédures d'évaluation des résultats obtenus et d'accréditation sont également contrôlées (Bateman et Coles, 2013).

Un examen des systèmes d'assurance qualité effectué pour le présent *Rapport* en Afrique du Sud, au Bangladesh, en Chine, en Inde, aux Philippines, au Rwanda et en République-Unie de Tanzanie montre que ces sept pays ont adopté une approche centralisée en la matière. Leur méthode de supervision des prestataires accrédités varie toutefois. Les approches bangladaise et tanzanienne se concentrent sur les installations et les équipements, tandis que les approches chinoise, rwandaise et sud-africaine mettent l'accent sur l'adéquation des qualifications des enseignants avec le programme scolaire et évaluent les plans d'amélioration de la qualité des enseignants. En Afrique du Sud, au Bangladesh et en République-Unie de Tanzanie, tous les prestataires doivent évaluer leurs programmes au moyen d'un mécanisme interne d'assurance qualité (Nesterova et Capsada-Munsech, 2021). Les prestataires privés ne respectent néanmoins pas toujours sur ces exigences.

> « En Ouganda, seul un prestataire de formation privé sur quatre était enregistré »

La politique de 2011 de développement des compétences du Bangladesh a instauré un système d'assurance qualité qui vise à garantir la cohérence des normes de qualité dans l'offre de formation et l'évaluation. Ce système consiste à enregistrer et à soumettre les prestataires de formation publics et privés à des vérifications, ainsi qu'à accréditer les programmes et les centres d'apprentissage et d'évaluation. Afin d'être enregistrés par le Conseil national de l'enseignement technique du Bangladesh, les prestataires doivent apporter la preuve de leurs capacités éducatives, financières et gestionnaires. Les résultats de leurs programmes doivent en outre être conformes au cadre national de qualification technique et professionnelle (Conseil national de l'enseignement technique du Bangladesh, 2012). Ce processus ne s'applique pourtant qu'aux programmes formels d'EFTP. Les programmes de formation publics, privés et gérés par des ONG peuvent délivrer des certificats de manière indépendante (Haolader *et al.*, 2017). De plus, seul un établissement non étatique sur quatre a reconnu le cadre de qualification comme un modèle de développement des compétences, ce qui remet en cause la mise en œuvre effective du mécanisme d'assurance qualité (Nesterova et Capsada-Munsech, 2021).

Pour être efficaces, ces processus doivent être fondés sur des normes d'accréditation exécutoires ainsi que sur des tests et des certifications de compétences crédibles. En Ouganda, de nombreux prestataires privés trouvaient le processus d'enregistrement trop complexe et n'y voyaient donc aucun avantage. Par conséquent, seul un prestataire de formation privé sur quatre était enregistré (Arias *et al.*, 2019). Le plan stratégique 2011-2020 a reconnu les limites de ce système très centralisé et coûteux, et les obstacles qu'il présentait pour les établissements privés (Ministère de l'éducation et des sports de l'Ouganda, 2011). Afin d'encourager les prestataires privés à demander une reconnaissance officielle et d'améliorer la qualité de la formation, l'Association ougandaise des établissements privés de formation professionnelle a participé au processus. La politique d'EFTP de 2019 a davantage simplifié la gouvernance en fusionnant les organismes d'évaluation nationaux au sein du Conseil d'évaluation technique et professionnelle, qui a redéfini ses règlements pour rendre le système plus clair et plus efficace (Comité d'examens commerciaux et techniques de l'Ouganda, 2019 ; Ministère de l'éducation et des sports de l'Ouganda, 2019).

## LA GOUVERNANCE PARTICIPATIVE SE LIMITE FRÉQUEMMENT À LA DÉFINITION DE NORMES

Le degré relatif d'engagement des acteurs étatiques et non étatiques est l'un des critères permettant de catégoriser les approches des pays à revenu élevé en matière de gouvernance des systèmes de développement des compétences. L'engagement peut être faible ou élevé des deux côtés, ou l'un peut jouer un rôle prédominant (Busemeyer et Trampusch, 2012). La participation du secteur

privé et des employeurs à l'élaboration des contenus a souvent donné l'occasion d'aligner les systèmes de développement des compétences sur les besoins du marché du travail (Dunbar, 2013).

Les pays à revenu faible ou intermédiaire considèrent toutefois généralement les acteurs étatiques comme les plus importants contributeurs de la planification et de la mise en œuvre de l'EFTP. Les systèmes d'assurance qualité de l'Afrique du Sud, du Bangladesh, de la Chine, de l'Inde, des Philippines, du Rwanda et de la République-Unie de Tanzanie examinés dans le cadre du présent *Rapport* intègrent tous des politiques autorisant les établissements d'enseignement privés à exercer leurs activités. Les plans de développement soutiennent quant à eux l'expansion de l'EFTP par la mise en œuvre de PPP. Leurs systèmes d'EFTP demeurent néanmoins très centralisés, et les acteurs non étatiques peuvent difficilement les transformer (Nesterova et Capsada-Munsech, 2021). Les interactions entre les entreprises et les établissements d'enseignement tendent à porter davantage sur l'identification des compétences requises que sur l'élaboration des programmes d'études (Sanchez Puerta *et al.*, 2016).

On constate des signes de collaboration dans certaines régions. Une évaluation des modèles hautement centralisés de planification et de gestion des politiques et systèmes d'EFTP en Afrique du Nord, en Europe centrale et orientale, dans le Caucase et en Asie centrale a identifié une faible tendance vers des approches de gouvernance plus participatives. Dans les huit pays examinés (Albanie, Jordanie, Kazakhstan, Maroc, République de Moldova, Serbie, Tunisie et Ukraine), les acteurs non étatiques, notamment les employeurs, ont occupé des fonctions consultatives et/ou exécutives au sein de conseils tripartites (Arribas et Papadakis, 2019).

Le système d'EFTP de la République de Moldova a fait l'objet d'une restructuration et d'une modernisation importantes dont le but était de renforcer le rôle institutionnel des partenaires sociaux, régionaux et locaux dans l'élaboration des politiques. Le cadre juridique a été réformé avec la mise en œuvre du Code de l'éducation de 2014, de la stratégie 2011-2015 pour le développement du secteur de l'éducation, de la stratégie 2013-2020 de développement de l'enseignement et de la formation professionnels, et de la stratégie 2012-2020 de développement des petites et moyennes entreprises. Dans ce contexte, une plateforme de dialogue social pour l'enseignement et la formation professionnels a été mise en place pour institutionnaliser des partenariats avec les organisations d'employeurs et les syndicats, réunis en comités de compétences qui participent à la définition des normes professionnelles et des programmes d'études (Arribas et Papadakis, 2019).

En Mongolie, la réforme de l'EFTP s'est appuyée sur une vaste consultation des principales parties prenantes pour éclairer la nouvelle réglementation et les mécanismes de financement d'un système axé sur la demande. Un protocole d'accord signé en 2007 par tous les partenaires sociaux, y compris les ministères, les employeurs et les syndicats, a rendu possible la mise en place d'une gouvernance participative à l'échelle du système. Depuis, le programme national d'EFTP de 2016 s'efforce de renforcer ce partenariat social pour contribuer à étendre l'offre éducative et à en améliorer la qualité (UNESCO et Ministère du travail et de la protection sociale de Mongolie, 2019).

> « Les interactions entre les entreprises et les établissements d'enseignement tendent à porter plus sur l'identification des compétences requises que sur l'élaboration des programmes d'études »

Une évaluation de 12 pays d'Asie de l'Est et du Sud-Est a montré que de multiples acteurs avaient participé à l'élaboration de normes professionnelles ou de compétences dans le secteur de la formation professionnelle. Les pays ont pour la plupart collaboré avec des représentants de l'industrie (par exemple, au Cambodge, en Indonésie et aux Philippines), de groupes tripartites d'organisations d'employeurs et d'employés (par exemple, en République de Corée) ou des institutions de formation et des formateurs publics et privés (par exemple, en Malaisie, en Thaïlande et au Viet Nam) (Bateman et Liang, 2016).

Aux Philippines, la participation du secteur privé a été institutionnalisée dans l'élaboration des politiques et la conception des programmes de formation axés sur l'industrie. Sur les 22 membres du conseil d'administration de l'Autorité de l'enseignement technique et du renforcement des compétences, l'organe national d'élaboration des politiques, 14 sont des acteurs privés. L'Autorité définit les plans de développement, les normes de compétences, les programmes d'études et les procédures d'évaluation. Le programme de formation pour l'industrie des semi-conducteurs et de l'électronique, conçu avec des représentants du secteur, a obtenu des résultats concluants en matière d'employabilité des stagiaires (OCDE, 2017).

Les systèmes de compétences fondés sur des approches tripartites qui encouragent la participation des gouvernements, des employeurs et des travailleurs parviennent à s'adapter à l'évolution des dynamiques de l'économie et du marché du travail. Les organismes d'employeurs sont plus susceptibles d'apporter leur contribution lorsqu'ils participent à l'élaboration des politiques et au développement du système que lorsque leur rôle est simplement consultatif. À Singapour, les organisations d'employeurs participent à la planification des compétences nationales dans le cadre du Comité pour l'économie du futur dirigé par le vice-Premier ministre et le Ministre des finances. Tous les membres participent à la définition et à l'harmonisation des ensembles de compétences qui constitueront le moteur du développement économique et industriel du pays au cours des 5 à 10 prochaines années (OIT, 2020a).

Afin de partager les capacités et les ressources dans ce domaine, des PPP ont été mis en place afin d'encourager la coopération pour mieux comprendre les besoins en compétences et en qualifications sur le marché du travail. Au Viet Nam, le constructeur automobile VinFast a créé en 2018 un centre de formation d'ingénieurs en mécanique et en mécatronique. Grâce à un accord passé

avec la Fédération allemande des chambres de commerce et d'industrie, les formateurs obtiennent des certificats basés sur les normes allemandes (Viet Nam News, 2018). Le Gouvernement et l'entreprise ont depuis entamé un dialogue portant sur l'élaboration d'un programme de formation conjoint, financé par l'entreprise et dont la mise en œuvre est prévue dans cinq écoles publiques de formation professionnelle (Viet Nam News, 2020).

Aux Pays-Bas, la réforme de l'EFTP de 2010 visait initialement à créer deux PPP : des centres d'artisanat innovant dans l'enseignement professionnel secondaire supérieur, et des centres d'excellence dans l'enseignement professionnel supérieur. Bien que ces projets aient bénéficié de subventions, les entreprises ont été invitées à les cofinancer. Les établissements d'enseignement ont ainsi pu répondre aux besoins en compétences spécifiques des entreprises. Les projets innovants, tels que l'organisation intelligente des soins à domicile, l'impression 3D, la numérisation du secteur de la sécurité et les compétences pour le secteur vert, sont privilégiés. Un fonds d'investissement régional a contribué à augmenter le nombre de PPP et encouragé tous les centres d'EFTP à se mettre en concurrence. Entre 2011 et 2019, le nombre de centres est passé de 7 à plus de 160. Environ 84 000 étudiants y sont formés, avec la participation de 9 800 entreprises et 5 000 enseignants (ETF, 2020b).

Les conseils sectoriels de compétences sont un autre type de coopération, qui vise à améliorer la qualité et la pertinence de la formation, à anticiper les besoins entre les secteurs et en leur sein (ETF, 2020a) et à favoriser le dialogue social (OIT, 2020a). Ces conseils, dont la composition et les fonctions varient, rassemblent les acteurs d'un secteur d'activité donné pour contribuer au développement de la formation et de l'éducation de la main-d'œuvre du secteur (OIT, 2019c). En Pologne, les conseils sectoriels de compétences créés en 2016 favorisent la coopération entre les partenaires sociaux, les entrepreneurs et les établissements publics et d'enseignement. Ils fournissent des recommandations sur les compétences recherchées et sur les possibilités d'apprentissage connexes, et plaident en faveur de l'utilisation et de la pratique des compétences. Conformément aux normes européennes, le conseil sectoriel de compétences sur la finance a participé à la mise en œuvre du cadre sectoriel de qualifications ainsi qu'à son intégration dans le système intégré de qualification (OCDE, 2019c). Avec le soutien du Fonds social européen, l'Agence polonaise pour le développement de l'entrepreneuriat a augmenté le nombre de conseils sectoriels de 7 à 17 (Chłoń-Domińczak *et al.*, 2019 ; Agence polonaise pour le développement des entreprises, 2021).

## CONJUGUER INTELLIGEMMENT LES FINANCEMENTS ÉTATIQUES ET NON ÉTATIQUES FAVORISE LE DÉVELOPPEMENT OPTIMAL DES COMPÉTENCES

L'offre de compétences reste en deçà des niveaux optimaux, malgré les gains de productivité qu'elle apporte et la grande diversité d'acteurs qui peuvent être mobilisés pour la fournir. Cette situation est essentiellement le résultat d'un financement insuffisant. Plusieurs obstacles doivent être surmontés. Le coût par étudiant dans l'EFTP initial formel est généralement élevé, car les éducateurs experts sont rares et les équipements coûteux deviennent rapidement obsolètes. Les entreprises sont réticentes à investir dans la formation, car elles craignent que les travailleurs qu'elles ont formés ne finissent par mettre leurs nouvelles compétences au service d'entreprises offrant des salaires plus élevés. L'investissement des travailleurs dans la formation est limité par le manque d'argent et de temps, ainsi que par les normes sociales. La situation est insatisfaisante d'un point de vue social et économique. Toute solution nécessite non seulement de rassembler des fonds supplémentaires, mais aussi de convenir de la manière de partager les coûts.

Les gouvernements financent directement l'EFTP en versant des subventions aux centres publics ou en utilisant des processus concurrentiels, ce qui met parfois en concurrence les centres publics et privés d'EFTP. Une partie des coûts peut être recouvrée au moyen de frais de scolarité ou de prélèvements imposés aux entreprises. Les gouvernements peuvent subventionner les coûts de formation des étudiants ou des travailleurs, ou encore inciter les entreprises à investir dans la formation (Ziderman, 2016) (**figure 8.3**).

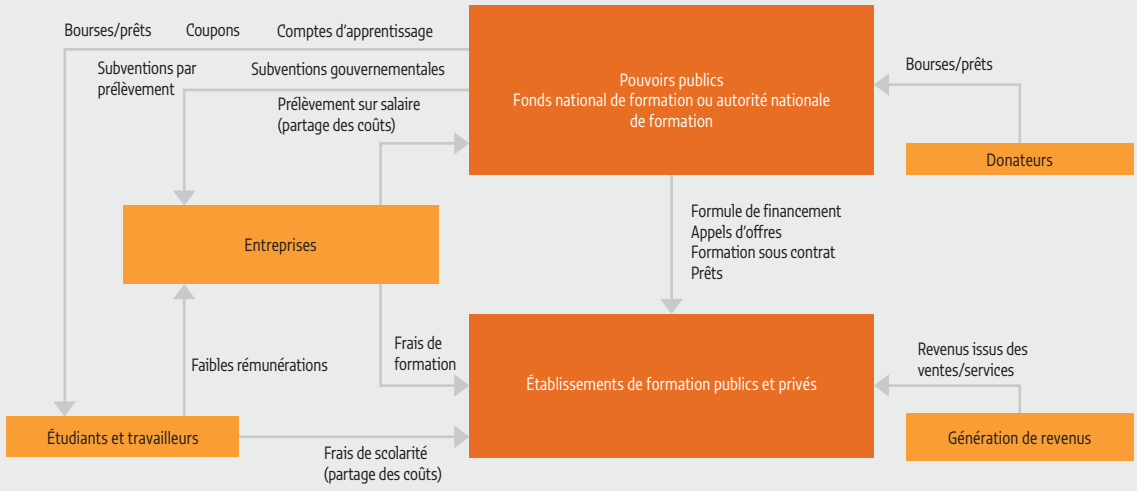
### LA DIVERSIFICATION DU FINANCEMENT DES ÉTABLISSEMENTS DE FORMATION PRÉSENTE DES AVANTAGES ET DES RISQUES

Jusqu'alors, les institutions formelles d'EFTP étaient financées par des allocations gouvernementales directes, comme en Europe de l'Est, en Afrique du Nord, en Asie occidentale, en Asie centrale (Arribas et Papadakis, 2019), en Afrique subsaharienne (Arias *et al.*, 2019) ainsi qu'en Asie de l'Est et dans le Pacifique (Palmer, 2017). On constate cependant des signes de diversification.

Les prélèvements au titre de la formation imposés aux entreprises constituent une source de financement complémentaire commune pour les établissements publics et privés d'EFTP. Ils nécessitent à la fois un secteur formel important capable de fournir suffisamment de fonds et une administration solide pour être mis en œuvre de manière efficace. Au Sénégal, jusqu'en 2015, seuls 5 % du montant collecté par une taxe de 3 % sur les entreprises ont été transférés à l'EFTP ; pas plus de la moitié de cette somme a été allouée à la formation, et les coûts de fonctionnement en ont absorbé le reste (UNESCO, 2018).

Les prélèvements au titre de la formation imposés aux entreprises ont servi à créer des fonds nationaux de formation ou de développement des compétences qui peuvent fonctionner avec une relative autonomie par rapport au budget de l'État. La plupart du temps, ce n'est toutefois pas suffisant. En République-Unie de Tanzanie, le Fonds pour l'enseignement et la formation professionnels est financé à plus de 80 % par des prélèvements. Seul un tiers des recettes collectées revient néanmoins à l'autorité chargée de l'enseignement et de la formation professionnels, le reste étant affecté au budget général. Les entreprises de quatre employés ou plus contribuent à hauteur de 6 % de leur masse salariale. Les employeurs ont protesté contre le fait que le prélèvement avait été introduit au terme d'une consultation limitée, qu'il servait à couvrir des dépenses sans rapport avec la formation, que les centres publics d'EFTP

**FIGURE 8.3 :**
**Les particuliers, les entreprises, les gouvernements et les donateurs financent le développement des compétences**
*Mécanismes de financement du développement des compétences*




*Source* : Ziderman (2016).

> Certains pays font intervenir des acteurs non étatiques dans la prestation de formations en mettant en concurrence les services d'enseignement professionnel

étaient prioritaires par rapport aux autres prestataires et que la participation du secteur privé dans la gestion du fonds n'avait pas été sollicitée (Arias *et al.*, 2019).

Ces fonds peuvent être mieux utilisés lorsqu'ils sont destinés à un secteur d'activité particulier (Krishnan et Gelb, 2018). En Zambie, les employeurs ont soutenu la création d'un fonds de formation destiné au secteur de la construction. Ce fonds spécifique au secteur a permis d'éviter la génération d'importants coûts administratifs liés à un fonds général (UNESCO, 2018). Les fonds de formation financés par des prélèvements et gérés au moins en partie par les employeurs sont généralement considérés comme plus performants. Au Brésil, les fédérations nationales d'employeurs jouent un rôle majeur, entre autres dans les fonds de formation des secteurs de l'industrie, du commerce, de l'agriculture et des transports (Palmer, 2020).

Certains pays font intervenir des acteurs non étatiques dans la prestation de formations en mettant en concurrence les services d'enseignement professionnel. En Amérique latine et dans les Caraïbes, le programme *Jóvenes* de formation des jeunes a été mis en œuvre dans huit pays depuis les années 1990. Il cible les jeunes chômeurs et les jeunes défavorisés sur le plan socioéconomique qui disposent d'un faible niveau d'instruction. Les entreprises participent à la conception de la formation sur la base de protocoles d'accord, tandis que les formateurs privés sont recrutés par appel d'offres sous contrôle public (Glick *et al.*, 2015). Le programme propose une formation complète, avec notamment des conseils et des compétences non techniques, pour répondre aux besoins du marché au travail. La concurrence a accru la participation des prestataires de formation (OCDE, 2020b).

La concurrence sur le marché n'a pas toujours produit les résultats escomptés. En Australie, le programme de prêt TVET FEE-HELP proposait des prêts aux étudiants de l'EFTP. Il a été étendu en 2012 par l'accord national pour le développement des compétences et de la main-d'œuvre, avec la promotion de formations subventionnées assurées par des prestataires agréés. L'éligibilité des prestataires était toutefois peu contrôlée, ce qui a donné lieu à un marché de cours privés de faibles valeurs. Certains prestataires avaient recours à des méthodes trompeuses, par exemple des pratiques commerciales frauduleuses et le gonflement des coûts (Australian National Audit Office, 2016 ; UNESCO, 2017a). De nombreux étudiants ont accumulé des dettes à leur insu et n'ont acquis aucune compétence commercialisable. Au terme d'une enquête du Comité d'information de la Commission sénatoriale de l'éducation et de l'emploi, le programme a été remplacé par un système de prêts étudiants pour l'EFTP en 2017. Des critères plus stricts de sélection des prestataires et d'admissibilité aux cours ont été mis en place et le montant des prêts a été plafonné. Les prestataires enregistrés doivent publier leurs frais de scolarité en ligne (Ministère australien de l'emploi,

des compétences, des petites entreprises et des entreprises familiales, 2017).

Pour assurer la formation d'une main-d'œuvre en pleine expansion, les acteurs privés sont mobilisés et mettent en place des systèmes de développement des compétences. La société National Skill Development Corporation en Inde constitue l'une des initiatives récentes les plus connues dans ce domaine. Créée en 2008 sous la forme d'un PPP à but non lucratif dirigé par l'industrie, elle vise à attirer et stimuler les investissements privés dans le but de mettre en place un écosystème de développement des compétences. Dans un secteur considéré comme financièrement risqué et à la rentabilité limitée, les établissements de formation privés ont reçu des prêts à taux réduit afin de proposer des formations qui ne requièrent qu'un faible investissement en capital (Nambiar, 2021). Pourtant, les généreuses incitations gouvernementales, qui couvraient les trois quarts des coûts pendant les trois premières années, n'ont pas entraîné d'engagement financier et ont suscité des inquiétudes quant à la qualité des formations (Mehrotra, 2018). Cette société, en raison de l'étendue et du caractère évolutif de son rôle, a entravé son fonctionnement, ce qui a conduit à une responsabilisation limitée dans l'utilisation des fonds publics et le décaissement des prêts. Pour pallier ces lacunes, les processus et les indicateurs de suivi ont été redéfinis de sorte à prendre en compte non seulement le nombre de stagiaires, mais aussi les résultats d'apprentissage et l'employabilité des étudiants. La société a également introduit des obligations à impact sur le développement comme mécanismes de financement alternatifs liés à des objectifs mesurables (Nambiar, 2021).

## LES INCITATIONS AUX ENTREPRISES NE CONTRIBUENT PAS À COMBLER LE DÉFICIT DE FORMATION

Les entreprises ont tendance à sous-investir dans la formation. En Europe, l'enquête sur la formation professionnelle continue montre que la formation représente 2 % du coût total de la main-d'œuvre dans les entreprises de 250 salariés ou plus, 1,5 % dans celles de 50 à 249 salariés et 1,2 % dans les petites entreprises. Les contributions nettes aux fonds de formation représentent une part infime du coût total du travail d'une entreprise (CVTS, 2015). De plus, les investissements dédiés à la formation sont limités par rapport à ceux consacrés aux autres actifs. En 2018, en moyenne dans les pays de l'UE, au Royaume-Uni et aux États-Unis, seuls 9 % des investissements des entreprises ont été alloués à la formation des salariés, soit moins d'un cinquième du montant consacré aux machines et équipements (EIBIS, 2018).

L'inquiétude vis-à-vis des « profiteurs » explique en partie cette situation. Les entreprises craignent en effet que leur investissement ne soit pas rentabilisé si les travailleurs qu'ils ont formés changent d'employeur. Des facteurs institutionnels peuvent de surcroît jouer un rôle. Les incitations à la formation sont plus faibles lorsque de nombreux travailleurs sont sous contrat temporaire. Dans le cadre d'une enquête de la Banque européenne d'investissement, les entreprises ont déclaré qu'elles investissaient peu dans la formation en raison des attentes vis-à-vis des institutions publiques, des obstacles liés aux

> « Les incitations à fournir des formations sont systématiquement moins importantes que celles qui consistent à puiser les compétences requises directement sur le marché du travail »

coûts, de l'absence de besoin et d'un accès limité au crédit. Les entreprises des pays où les investissements dans la recherche et le développement sont notables et où la proportion de personnes ayant suivi un enseignement supérieur est élevée ont tendance à investir davantage dans la formation. Néanmoins, même dans ce cas, les incitations à fournir des formations sont systématiquement moins importantes que celles qui consistent à puiser les compétences requises directement sur le marché du travail (Brunello et Wruuck, 2020 ; EIBIS, 2018).

Les programmes de subventions aux prélèvements aident directement les employeurs à assurer une formation continue sur le lieu de travail ou à organiser la formation externe de leur personnel. Ils reposent sur le remboursement des coûts ou l'exonération des prélèvements (Ziderman, 2016). À Singapour, la taxe sur le développement des compétences consiste en un paiement mensuel obligatoire des entreprises, proportionnel au nombre de salariés. Elle s'ajoute aux cotisations sociales et finance le fonds de développement des compétences. Cette taxe finance les programmes de formation continue de la main-d'œuvre au moyen de subventions accordées aux entreprises et sert à payer les formations externes des employés dans le cadre du système d'éducation et de formation continues. Il est essentiel que la formation soit adaptée au développement économique du pays et qu'elle génère des compétences certifiables (Kuczera et Field, 2018 ; SkillsFuture Singapore, 2020a).

Dans les pays de la Communauté de développement de l'Afrique australe, dont l'Afrique du Sud, le Botswana, le Malawi, Maurice et la Namibie, le remboursement des coûts directs de formation constitue la forme la plus courante d'incitation des employeurs à investir dans la formation. En Afrique du Sud, un programme accorde aux employeurs une subvention qui représente 20 % de la taxe dont ils se sont acquittés (Palmer, 2020).

La France encourage les employeurs à proposer des formations en apprentissage au moyen d'un fonds de développement, ainsi que d'un prélèvement au titre de la formation collecté par une taxe d'apprentissage. Ces fonds sont distribués aux organismes intermédiaires et aux entités régionales, qui accordent aux employeurs des crédits d'impôt de 1 600 euros et des allocations d'au moins 1 000 euros par apprenti. Les employeurs bénéficient aussi d'une exonération des cotisations de sécurité sociale et peuvent affecter une partie de leurs contributions à la taxe

d'apprentissage aux établissements de formation locaux (Kuczera et Field, 2018).

### POUR ÉLARGIR LES POSSIBILITÉS DE FORMATION, IL EST ÉGALEMENT POSSIBLE DE SOUTENIR LES ÉTUDIANTS ET TRAVAILLEURS AU MOYEN DE PAIEMENTS

L'accessibilité financière constitue une contrainte pour les étudiants et les travailleurs qui souhaitent se former. En Asie de l'Est et dans le Pacifique, les frais d'inscription des étudiants varient fortement au sein d'un pays et d'un pays à l'autre en fonction du type de prestataire. Aux Fidji, en Papouasie-Nouvelle-Guinée et aux îles Salomon, les frais de scolarité constituent la principale source de financement des prestataires privés. Aux Philippines, les frais d'inscription des étudiants représentent entre 0,5 % et 5 % du financement de l'EFTP public, contre près de 70 % dans le système d'EFTP à but lucratif (Palmer, 2017). Les gouvernements peuvent soutenir la formation au moyen de paiements directs aux individus, avec ou sans contribution de l'apprenant. Les programmes d'apprentissage individuel comprennent des comptes individuels de formation, des comptes d'épargne ou d'apprentissage tout au long de la vie ainsi que des droits, tels que des coupons et des subventions qui couvrent les coûts de formation directs ou indirects (**chapitre 12**).

Les comptes individuels de formation permettent de cumuler le droit à la formation dans le temps, les ressources étant mobilisées lorsque l'individu s'inscrit à un cours. La France a introduit le compte personnel de formation en 2015. Financé par une taxe de formation imposée aux entreprises, il permet aux individus de transférer leurs droits à la formation d'un emploi à l'autre, quel que soit leur statut professionnel. Toute la population active peut bénéficier de ce compte, qui leur donne droit à 500 euros par an et jusqu'à 5 000 euros en tout, pour suivre des formations certifiées. En 2018, ce programme a fait l'objet d'une réforme visant à remédier aux inégalités persistantes en matière de participation ainsi qu'aux désavantages liés au statut d'emploi. Ces comptes permettent aux salariés d'accumuler des ressources que les employeurs, et parfois les gouvernements, complètent lorsque le titulaire du compte utilise les fonds pour suivre une formation continue (OCDE, 2019a).

Aux États-Unis, des comptes d'apprentissage tout au long de la vie ont été créés à Chicago, à New York et dans l'État de Washington afin d'aider les travailleurs à suivre des formations à visée professionnelle. En 2005, l'État du Maine a mis en place des comptes d'apprentissage tout au long de la vie, coordonnés par le Ministère du travail de l'État avec le soutien de l'organisation Maine Centers for Women, Work, and Community, qui aide les travailleurs à planifier leurs études. Ces comptes sont reliés à NextGen, un programme d'épargne pour l'enseignement supérieur qui alloue des fonds de formation aux travailleurs à faibles et moyens revenus (Fitzpayne et Pollack, 2018).

Les programmes de coupons versent des paiements directs aux individus pour couvrir les coûts tels que les frais de programme, le matériel d'apprentissage et les indemnités de déplacement ou journalières, sous réserve de participation. Le crédit SkillsFuture de Singapour offre à chaque citoyen de plus de 25 ans un crédit initial de 365 dollars É.-U. destiné à l'acquisition de compétences (Fitzpayne et Pollack, 2018). Les individus peuvent choisir parmi les cours éligibles dans plusieurs domaines, assurés par divers acteurs. En 2019, un demi-million de citoyens ont suivi une formation continue et bénéficié de ce crédit (SkillsFuture Singapore, 2020b ; SkillsFuture Singapore et Workforce Singapore, 2020). Le taux de participation de la main-d'œuvre résidente âgée de 15 à 64 ans à la formation est passé de 35 % en 2015 à 48,5 % en 2019 (Ministère de la main-d'œuvre de Singapour, 2019).

> « À Singapour, un demi-million de citoyens ont suivi une formation continue et bénéficié du programme SkillsFuture Credit en 2019 »

Le degré d'efficacité et d'équité des incitations individuelles dépend de leur conception. Au Libéria, un projet visant à soutenir la transition des femmes vers le travail, qui proposait des formations, des placements professionnels, des stages et des allocations de transport et de garde d'enfants, a amélioré leur employabilité (Elder et Kring, 2016). Il est nécessaire que ces initiatives tiennent compte des distances géographiques, proposent des horaires flexibles et établissent des liens clairs avec l'employabilité. Au Kenya, la moitié des femmes participant à un programme de coupons de formation professionnelle ont indiqué que la proximité du centre de formation comme l'une des principales raisons de s'y inscrire. Au Pakistan, le programme Skills for Employability n'a pas réussi à attirer les apprenants, alors même qu'un coupon leur avait été attribué. Malgré l'augmentation des niveaux d'allocation journalière et la prestation de la formation dans les centres ruraux, seule une personne ciblée sur quatre s'y est inscrite (Banque mondiale, 2019b).

## LES ACTEURS NON ÉTATIQUES JOUENT UN RÔLE IMPORTANT DANS L'APPRENTISSAGE ET L'ÉDUCATION DES ADULTES

La recommandation sur l'apprentissage et l'éducation des adultes, adoptée par l'UNESCO en 2015, indique que l'apprentissage et l'éducation des adultes « passent par des activités soutenues et des processus d'acquisition, de reconnaissance, d'échange et d'adaptation des capacités » dans trois domaines : alphabétisation et compétences de base, formation continue et compétences professionnelles, et notion de citoyenneté active, « par une éducation diversement qualifiée de communautaire, de populaire ou de libérale » (UNESCO, 2016b, p. 7). Comme pour l'EFTP, avec lequel cet ensemble se recoupe dans une large mesure, l'apprentissage et l'éducation des adultes font référence aux compétences liées ou non au travail qui peuvent être acquises par le biais d'un continuum d'éducation formelle, non formelle et informelle.

En raison du vaste éventail de possibilités et du manque de données, il est difficile d'évaluer l'ampleur de la participation non étatique à l'offre d'apprentissage et d'éducation des adultes. Les résultats de l'enquête de 2016 sur l'éducation des adultes en Europe montrent que moins d'un adulte sur cinq a suivi un enseignement non lié au travail, contre quatre sur cinq qui ont poursuivi leur apprentissage à des fins professionnelles. La plupart des enseignements et des formations non formels étaient assurés par des acteurs non étatiques tels que les employeurs et les organisations d'employeurs (38 %), les institutions commerciales (10 %), les associations à but non lucratif (7 %) et les particuliers (5 %) (Eurostat, 2021).

Dans les pays de l'OCDE, 11 % des adultes ont suivi au moins une fois un enseignement non formel non lié à l'emploi, tandis que 38,5 % ont pris part au moins une fois à une formation liée à l'emploi. Les personnes interrogées en Hongrie et en Suisse étaient les plus actives en matière d'apprentissage non lié à l'emploi : une personne sur quatre y a pris part. Les adultes en Grèce et en Lituanie étaient les moins susceptibles d'y participer (OCDE, 2021).

Les estimations globales rendent toutefois moins compte des situations dans lesquelles les acteurs non étatiques jouent un rôle dominant. Deux exemples de ce vaste domaine sont abordés ici : le rôle des ONG, des OSC et des communautés dans l'alphabétisation des adultes, en particulier dans les langues non dominantes ; et la présence croissante d'acteurs à but lucratif dans les domaines commercialisés tels que les langues étrangères.

## LES ORGANISATIONS NON GOUVERNEMENTALES ET COMMUNAUTAIRES DOMINENT LE SECTEUR DES PROGRAMMES D'ALPHABÉTISATION DES ADULTES

Les acteurs non étatiques tels que les ONG et les OSC s'adressent aux groupes d'adultes vulnérables traditionnellement exclus de l'éducation formelle. Les gouvernements font souvent appel à leurs services pour mettre en œuvre des programmes nationaux d'alphabétisation des adultes et des programmes de la deuxième chance. Les ONG ont joué un rôle décisif dans l'amélioration des centres d'éducation des adultes au Bélarus, en République de Moldova et en Ukraine (Lukyanova et Veramejchyk, 2017). En République démocratique du Congo, la stratégie gouvernementale d'alphabétisation et d'éducation non formelle de 2012 a été presque exclusivement mise en œuvre par l'intermédiaire d'ONG (UNESCO, 2017b). La République islamique d'Iran a déclaré avoir sous-traité la plupart de ses prestations d'éducation des adultes à des ONG (UIL, 2019a). Le Maroc a passé un contrat avec près de 1 200 ONG pour la prestation de cours d'alphabétisation (UNESCO, 2017b). Ces organisations s'engagent auprès des communautés et des dirigeants locaux influents pour identifier les besoins des communautés et encourager la participation (**encadré 8.2**). Le programme national d'alphabétisation du Pakistan, par exemple, repose sur un partenariat étroit avec les communautés, qui participent à son élaboration et à sa mise en œuvre dans des centres communautaires d'apprentissage pour adultes (Hanemann, 2015).

> « En Europe, la plupart des enseignements et des formations non formels étaient assurés par des acteurs non étatiques tels que les employeurs et les organisations d'employeurs, les institutions commerciales, les associations à but non lucratif et les particuliers »

**ENCADRÉ 8.2 :**

### Les communautés jouent un rôle déterminant dans la mise en place de centres d'alphabétisation pour adultes

Dans le monde entier, les communautés jouent un rôle majeur dans l'éducation des adultes. En Indonésie, les centres d'apprentissage de proximité reposent sur l'initiative de la communauté, mais doivent obtenir une autorisation officielle du gouvernement provincial ou local. Certains de ces centres sont gérés par des ONG. En Thaïlande, les chefs communautaires et religieux participent à la gestion des centres d'apprentissage communautaires, en suivant les directives ministérielles et les réglementations relatives aux ressources (Institut national pour l'apprentissage tout au long de la vie [NILE] de la République de Corée et UIL, 2016).

Dans certains pays, l'État joue un rôle déterminant dans la création des centres d'apprentissage de proximité et contribue à assurer leur pérennité financière. En République de Corée, les centres d'apprentissage tout au long de la vie sont compris dans des projets communautaires et cofinancés par les autorités locales et nationales. En Mongolie, les centres d'apprentissage tout au long de la vie peuvent être affiliés à des établissements d'enseignement formel et ainsi s'appuyer sur leurs installations et leur personnel (NILE et UIL, 2016). Les centres d'apprentissage de proximité japonais, appelés *kominkan*, sont principalement financés par les autorités locales. Depuis les années 1990, il est toutefois possible d'ouvrir des centres privés, que les cotisations des apprenants financent (Stromquist et Lozano, 2018).

Les institutions confessionnelles ont joué un rôle majeur dans les contextes où elles pouvaient bénéficier d'un fort soutien des communautés locales. En Afghanistan, notamment en raison de l'engagement de nombreuses mosquées dans l'éducation, les établissements religieux prennent en charge l'alphabétisation des adultes depuis longtemps. Les cours axés sur les valeurs favorisent la participation de groupes qui n'auraient sinon pas accès à l'éducation, comme les femmes et les villageois. Les centres religieux ne sont ni contrôlés ni financés par l'État, mais reposent sur le soutien de la communauté. Les autorités religieuses participent également au processus d'autorisation des cours. Une ONG ou une OSC souhaitant organiser un cours d'alphabétisation dans un village peut avoir besoin d'obtenir l'accord et le soutien du chef religieux local, des anciens et du chef de village (Robinson-Pant *et al.*, 2021).

Les OSC ont traditionnellement contesté les politiques gouvernementales en matière d'alphabétisation, entraînant des changements majeurs dans l'offre d'éducation des adultes, notamment en Amérique latine. Au Brésil, des mouvements sociaux tels que le *Movimento de Cultura Popular* (mouvement de culture populaire) et le *Movimento de Educação de Base* (mouvement d'éducation de base) ont vu le jour dans les années 1960. Ils se sont opposés aux approches verticales des campagnes d'éducation des adultes, et ont défendu la capacité de l'éducation populaire à nourrir le potentiel transformateur et créatif des individus et des communautés. L'éducation populaire suivait des orientations politiques claires qui revendiquaient à la fois l'émancipation des idées pédagogiques imposées par des acteurs externes et la possibilité d'une transformation sociale (Streck et Zanini Moretti, 2018).

Dans certains contextes, les ONG et les OSC ont suivi des approches innovantes visant à contester le rôle du gouvernement en tant que principal fournisseur de services éducatifs. Par la suite, ces approches ont néanmoins été influencées par les donateurs (Zarestky et Ray, 2019). L'Inde a connu une rapide prolifération des ONG, qui ont joué un rôle essentiel dans la fourniture de services d'éducation. Leur dépendance croissante à l'égard des donateurs externes a cependant affecté leurs processus d'enseignement et d'apprentissage ainsi que le contenu, qui se sont formalisés et se sont axés davantage sur les compétences, afin de répondre aux normes des donateurs (Bhutani Vij, 2020).

### *Les acteurs non étatiques sont sous-représentés dans l'élaboration des politiques d'éducation des adultes*

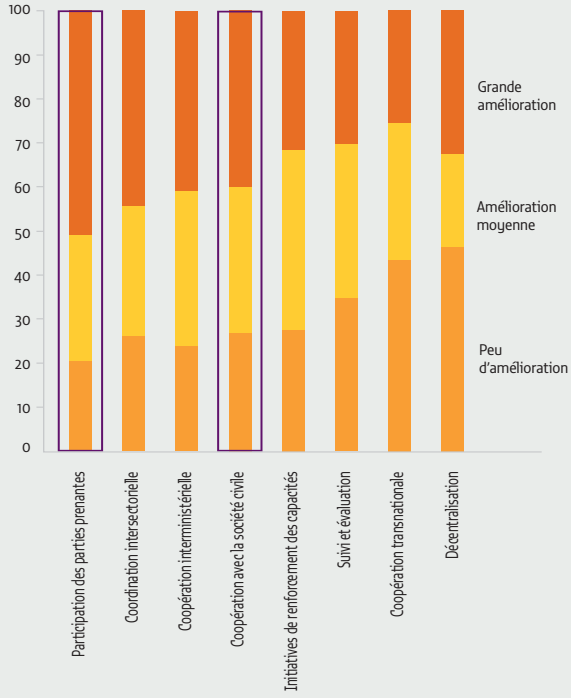
Les cadres réglementaires ont des répercussions sur la qualité, la portée et la nature des activités non étatiques d'alphabétisation des adultes. Ils varient considérablement d'un pays à l'autre. Aux Philippines, l'enregistrement officiel des ONG proposant des programmes d'alphabétisation est volontaire ; elles sont en effet avant tout considérées comme des organisations de campagne et de plaidoyer. En Afghanistan, les philanthropes et les centres religieux opèrent de manière indépendante et en parallèle avec d'autres programmes, sans soutien ni suivi de la part du Gouvernement (Robinson-Pant *et al.*, 2021).

En revanche, les représentants des ONG en Colombie, en Équateur et au Pérou expriment leurs inquiétudes quant à ce qu'ils décrivent comme une tendance à excessivement réglementer, formaliser et standardiser les activités d'éducation de base des adultes. Les autorités publiques jouent de plus en plus fréquemment un rôle de supervision et limitent la capacité des acteurs non étatiques à adapter les contenus éducatifs aux besoins individuels des apprenants ou des groupes et à concevoir des supports contextualisés (Hanemann, 2021). Un enseignement standardisé et une flexibilité limitée contribuent à garantir la qualité de l'éducation, car les programmes peuvent être mieux contrôlés entre les prestataires (Fejes *et al.*, 2016). Ces principes contredisent pourtant l'idéal d'une approche d'apprentissage contextualisée, flexible et participative (Rogers, 2019).

> “Les autorités publiques limitent de plus en plus fréquemment la capacité des acteurs non étatiques à adapter les contenus éducatifs aux besoins individuels des apprenants ou des groupes”

La participation des parties prenantes est essentielle pour une bonne gouvernance. Le *Rapport mondial sur l'apprentissage et l'éducation des adultes* a révélé que près de 8 pays sur 10 ont déclaré avoir œuvré avec d'autres acteurs à l'organisation de programmes ou à la création de conseils d'éducation des adultes (UIL, 2019a) (**figure 8.4**). La Flandre, en Belgique, possède une structure complexe : ses responsabilités sont réparties entre le niveau fédéral, les régions et les communautés. Les provinces, les villes et les municipalités supervisent la mise en œuvre, à laquelle participent de nombreux prestataires. Parmi ces derniers figurent entre autres des centres catholiques, financés par le secteur public et gérés par le secteur privé, l'organisation Go! Education, financée par l'État et gérée de manière indépendante, ainsi que des établissements privés

**FIGURE 8.4 :**
**Près de 8 pays sur 10 ont déclaré avoir renforcé la participation des parties prenantes aux politiques et programmes d'éducation et d'apprentissage des adultes.**
*Proportion de pays ayant signalé une amélioration de la gouvernance, 2015-2019.*




*GEM StatLink* : https://bit.ly/GEM2021_fig8_4
*Source* : Équipe du *Rapport GEM*, adapté des données de l'UIL (2019a).

**ENCADRÉ 8.3 :**

### Les acteurs non étatiques ont contribué à promouvoir les langues non dominantes dans l'alphabétisation des adultes

Les acteurs non étatiques ont joué un rôle essentiel dans l'utilisation des langues non dominantes et dans la promotion des langues parlées à la maison dans le cadre de l'éducation des adultes. Grâce à leur proximité avec les communautés et à leur approche flexible et diversifiée, les ONG et les OSC ont joué un rôle actif dans la promotion de l'utilisation des langues locales dans l'alphabétisation.

Au Cameroun, l'utilisation et la promotion des langues non dominantes dans les activités d'alphabétisation reposent exclusivement sur les initiatives et les ressources des communautés et des OSC. L'Association nationale des comités linguistiques du Cameroun réunit des représentants d'ONG et de communautés engagés dans l'alphabétisation des adultes en langue maternelle. Sa portée reste toutefois limitée, car elle ne bénéficie pas d'un soutien politique adéquat et n'est pas intégrée aux programmes de développement (Robinson et Vũ, 2019).

La Papouasie-Nouvelle-Guinée compte plus de langues que tout autre pays. Ses programmes d'alphabétisation ont toujours abordé la question de l'apprentissage de la langue maternelle. Les ONG et les OSC ont participé au développement des langues et des communautés locales en mettant en œuvre des projets d'alphabétisation. La reconnaissance gouvernementale de la pertinence du multilinguisme ne s'est cependant pas traduite par un engagement financier adéquat. Malgré l'absence d'une politique officielle d'externalisation, des acteurs non étatiques ont pris en charge la mise en œuvre de programmes d'alphabétisation en langue maternelle dans le pays (Robinson, 2019).

Certaines organisations ont plaidé pour l'intégration des langues locales dans les programmes nationaux d'alphabétisation. Au Tchad, la Fédération des associations de promotion des langues du Guéra, une OSC qui promeut 26 langues et des projets d'alphabétisation en langue maternelle dans la région du Guéra, a contribué à l'élaboration du plan national d'alphabétisation en 2012 ainsi qu'au maintien de la priorité accordée à l'identité de chaque communauté (UNESCO, 2017b).

d'éducation des adultes. Des organes consultatifs, tels que le Conseil flamand de l'enseignement, représentent l'ensemble des acteurs et font office de points focaux pour le Gouvernement. Les représentants de certains bénéficiaires, notamment les groupes plus marginalisés, y participent peu souvent, ce qui nuit à l'inclusivité et à l'efficacité des politiques (OCDE, 2019b).

En El Salvador, la politique d'éducation permanente des jeunes et des adultes souligne la nécessité de renforcer la coopération intersectorielle entre la société civile et les autorités locales et éducatives pour garantir l'efficacité de la mise en œuvre (Ministère de l'éducation d'El Salvador, 2015). En Ouganda, sous la direction du Ministère de l'éducation et des sports, les partenaires coopèrent afin d'améliorer la coordination ainsi que l'assurance qualité de l'alphabétisation des adultes. Au niveau national, un groupe de travail sectoriel est responsable de la planification, de l'examen et du suivi des activités qui favorisent la stratégie nationale de lutte contre la pauvreté. Au niveau local, cette structure est mise en place par le comité de mobilisation et d'autonomisation des communautés (UIL, 2019a).

Globalement, la participation d'acteurs tels que les ONG dans l'élaboration des plans de mise en œuvre a été limitée (Aitchison, 2017 ; Rossel et CEAAL, 2017 ; UIL, 2020). Même lorsque la participation et le dialogue avec la société civile sont institutionnalisés, comme c'est le cas en Europe, la consultation est limitée et n'a lieu qu'aux premiers stades du cycle d'élaboration des politiques (Hanemann, 2021). Des prestataires non formels sélectionnés dans 16 pays d'Europe centrale, orientale et méridionale ont exprimé la nécessité de renforcer la coopération avec la société civile dans les prises de décisions relatives à l'amélioration de la mise en œuvre de l'Agenda européen pour l'éducation et la formation des adultes (Association européenne pour l'éducation des adultes, 2014).

En Afrique occidentale et centrale, de nombreux pays ont adopté la stratégie de décentralisation et d'externalisation du faire-faire dans le cadre de l'alphabétisation et de l'éducation des adultes. Cette approche repose sur une répartition des tâches et des rôles clairement définie entre le Gouvernement, les prestataires et les communautés locales. Le Gouvernement supervise et distribue les ressources, tandis que les autres parties se chargent de la prestation (Aitchison, 2017). Cette approche accorde davantage de souplesse dans les programmes, et permet aux ONG et aux OSC d'adapter l'offre éducative aux besoins des communautés, notamment à la langue locale (**encadré 8.3**).

Les ONG et les OSC peuvent travailler relativement facilement d'un secteur à l'autre tout en adoptant des approches d'apprentissage qui favorisent la compréhension, l'acquisition de compétences et l'action dans des domaines tels que la santé, l'autonomisation des femmes et l'environnement. L'approche non formelle de l'offre éducative des adultes exige que les programmes d'apprentissage soient dispensés de manière flexible en dehors de la scolarité formelle et entre les différents secteurs (Rogers, 2019). Au Sénégal, le partenariat avec les ONG dans le cadre du faire-faire a eu des effets sur les programmes et leur suivi. Le programme du Centre d'apprentissage populaire, une initiative destinée aux jeunes non scolarisés gérée par l'ONG Alphadev, portait sur les thèmes de la violence fondée sur le genre et la santé. Ce dernier était en partie basé sur REFLECT, une approche participative qui suit les principes de Paulo Freire et associe compétences sociales et autonomisation. En 2018, à la suite d'une évaluation positive du programme, ses résultats en matière d'alphabétisation ont été inclus dans les statistiques nationales du Sénégal. Cette approche a également influencé la conception du programme national d'alphabétisation et de formation. Le Gouvernement et les ONG y ont contribué en œuvrant ensemble à résoudre les problèmes de gouvernance (Robinson-Pant *et al.*, 2021).

L'ouverture à la concurrence de la mise en œuvre des programmes d'éducation des adultes par l'intermédiaire de marchés publics a influencé l'organisation du secteur. En Suède, l'initiative relative à l'éducation des adultes a encouragé la sous-traitance des services d'éducation des adultes par l'intermédiaire de marchés publics municipaux afin d'accroître la concurrence entre les prestataires, de réduire les coûts et d'améliorer la qualité et l'innovation pédagogique. Au cours des 20 dernières années, cette approche conduit à une augmentation rapide de la présence de prestataires non étatiques, principalement à but lucratif, dans le secteur de l'éducation (Fejes et Holmqvist, 2019). Les directeurs d'écoles secondaires, populaires et concurrentes ont été de plus en plus fréquemment recrutés en dehors du secteur de l'éducation parmi les professionnels qui bénéficiaient d'une expérience similaire dans les entreprises ou le secteur public. La stabilité des contrats des enseignants est devenue plus incertaine et les méthodes d'enseignement plus standardisées (Fejes *et al.*, 2016).

Afin de garantir la qualité des nouveaux prestataires, la sous-traitance par l'intermédiaire d'une passation de marchés doit faire l'objet d'une étroite surveillance (Andersson et Muhrman, 2019). Aux Philippines, le système d'apprentissage alternatif est mis en œuvre par le Ministère de l'éducation et par l'intermédiaire de coordinateurs de district, d'enseignants mobiles et de prestataires de services, notamment des universités privées et publiques, des agences gouvernementales locales et des groupes communautaires, dans le cadre du système unifié de passation de marchés pour le système. Le Ministère fixe des exigences minimales pour le recrutement et la formation des médiateurs d'apprentissage ainsi que pour le suivi et l'établissement de rapports. Leur supervision n'est toutefois pas assurée de manière égale (Banque mondiale, 2018b). Les médiateurs d'apprentissage des programmes dispensés directement par le Ministère sont des employés publics formés et agréés, qui sont plus susceptibles de faire l'objet d'un suivi que leurs pairs exerçant dans le cadre de programmes sous contrat. Bien que rien ne prouve que les résultats d'apprentissage diffèrent, les médiateurs sous contrat sont payés nettement moins que ceux du programme dispensé par l'État et ne bénéficient d'aucune structure d'incitation institutionnelle. Il s'agit généralement de jeunes femmes relativement inexpérimentées qui aspirent à rejoindre la profession enseignante (Tenazas *et al.*, 2016).

### *Les entreprises soutiennent l'alphabétisation des adultes*

Les entreprises privées peuvent contribuer à l'éducation des adultes par l'intermédiaire du développement communautaire, le plus souvent dans le cadre d'initiatives de responsabilité sociale des entreprises. C'est par exemple le cas des entreprises des industries extractives, qui participent à de telles initiatives en réponse aux critiques concernant leur bilan en matière d'environnement et de droits de la personne. Une étude des dix plus grandes sociétés minières canadiennes participant à des programmes d'éducation des adultes suggère que leur engagement initial auprès des communautés a évolué vers un rôle plus substantiel dans la fourniture de services éducatifs. Cependant, la réglementation limitée, combinée à la nature volontaire des interventions, entrave l'efficacité de la planification, du suivi et des rapports, ainsi que la durabilité globale.

L'accent est en outre plus susceptible d'être mis sur le développement professionnel que sur les autres besoins de la communauté (Walker et Sarkodie, 2019).

Les entreprises de technologies de l'information et de la communication (TIC) s'engagent également dans l'éducation des adultes (Hanemann, 2021). Depuis 2000, Tata Consultancy Services, une entreprise multinationale de services et de conseils technologiques basée à Mumbai, en Inde, propose des programmes d'alphabétisation fonctionnelle assistés par ordinateur au moyen d'un logiciel multimédia et d'un système d'apprentissage en ligne. Dans les centres de l'entreprise et avec l'aide d'instructeurs locaux, qui sont des bénévoles formés à l'utilisation du logiciel et de l'équipement, les apprenants suivent des cours de lecture dans leur langue maternelle. Ces cours sont gratuits et certifiés par le Gouvernement. Ce programme est en cours dans 18 États de l'Inde et au Burkina Faso (UIL, 2019b).

Aux États-Unis, avec le soutien financier d'organisations caritatives et de dons, Cell-Ed propose des programmes d'alphabétisation et de compétences de base qui utilisent la messagerie sur téléphone portable et s'adressent aux immigrants adultes ainsi qu'aux personnes peu alphabétisées et à faible revenu. Comme ils ne nécessitent pas de connexion internet, ces programmes peuvent cibler les jeunes et les adultes les plus défavorisés (UIL, 2018). L'objectif de Cell-Ed pendant la crise de la COVID-19 était d'étendre la portée de ses programmes à 1 million d'adultes, en partenariat avec le gouvernement des États de New York et de Californie, la Fondation Barbara Bush et la Dollar General Literacy Foundation (Cell-Ed, 2020).

## LE SECTEUR PRIVÉ A ÉTENDU SON RÔLE DANS LE DOMAINE DE L'APPRENTISSAGE DES LANGUES

L'apprentissage des langues est devenu de plus en plus pertinent dans le cadre de la formation continue, tant pour le développement personnel que pour la croissance économique et sociale. L'apprentissage de l'anglais est de plus en plus répandu, car il s'agit d'une langue commune de communication entre les personnes d'une autre langue maternelle. Parmi les quelques 1,5 milliard d'apprenants de l'anglais dans le monde, environ 750 millions apprennent l'anglais comme langue étrangère et l'utilisent occasionnellement pour le travail ou les loisirs, tandis que 375 millions le parlent quotidiennement comme deuxième langue (Beare, 2019). Le nombre de personnes évaluées

> “Afin de garantir la qualité des nouveaux prestataires, la sous-traitance de l'éducation des adultes par l'intermédiaire d'une passation de marchés doit faire l'objet d'une étroite surveillance”

> Environ 40 % des apprenants de la langue anglaise en Argentine et au Pérou étudiaient dans des établissements privés d'enseignement des langues

est également en augmentation. En 2018/19, le British Council a évalué 3,9 millions d'apprenants, soit près de 400 000 de plus que l'année précédente (British Council, 2019). En 2019, le nombre d'apprenants du français comme langue étrangère a augmenté de 3,2 % par rapport à 2018, avec 210 000 candidats intéressés par la certification de leurs compétences, soit 3,5 % de plus que l'année précédente (Fondation des Alliances Françaises, 2020).

La pertinence croissante de l'apprentissage et de l'évaluation des langues a stimulé l'émergence d'un nouveau marché et suscité l'intérêt d'entreprises à but lucratif. Pearson, une entreprise britannique du secteur mondial de l'éducation, a acheté l'un des plus grands réseaux privés d'écoles d'anglais du Brésil en 2013 et renforcé sa présence en Chine en acquérant un fournisseur de cours de préparation aux tests d'anglais (Santori *et al.*, 2016). Les pays d'Amérique latine ont élaboré des stratégies et initié des programmes publics visant à élargir l'accès à l'apprentissage de l'anglais. Le nombre d'étudiants qui optent pour l'enseignement privé augmente néanmoins aussi de manière exponentielle. Une enquête du British Council a révélé qu'environ 40 % des apprenants de la langue anglaise en Argentine et au Pérou étudiaient dans des établissements privés d'enseignement des langues. Le coût de ces établissements est le principal obstacle, mais cela n'a pas empêché les académies de langues de proliférer dans la région. À Quito, en Équateur, le nombre d'établissements privés d'enseignement de l'anglais a été multiplié par six en dix ans. Les écoles de langues privées sont réactives et proposent des programmes adaptés au niveau et aux besoins des apprenants. Elles s'appuient généralement sur des supports d'apprentissage et des programmes d'études de fournisseurs privés, notamment Pearson, McGraw Hill, et des interventions affiliées aux universités de Cambridge et d'Oxford (Cronquist et Fiszbein, 2017).

La forte augmentation du nombre de personnes apprenant des langues en utilisant des applications mobiles a créé un marché rentable pour les entreprises des TIC. Duolingo, une application gratuite d'apprentissage des langues lancée en 2012, totalisait près de 300 millions de téléchargements en 2019. Elle propose l'apprentissage de 36 langues dans 180 pays. En 2016, elle a entamé la conception d'un outil d'évaluation, le *Duolingo English Test* (DET), qui vise à concurrencer le *Test of English as a Foreign Language* (TOEFL), un examen de compétence passé par les étudiants étrangers postulant dans les universités anglophones. En 2019, plus de 180 universités ont accepté de remplacer le TOEFL par le DET. L'entreprise privée Duolingo a particulièrement su tirer parti de l'apprentissage assisté par mobile pour asseoir sa position sur le marché de l'apprentissage et de l'évaluation des langues (Adams, 2019).

Les études sur l'efficacité de cette méthode d'apprentissage des langues sont toutefois limitées, et les recherches en la matière ont souvent été commandées par les prestataires. Une étude récente portant sur un échantillon d'apprenants ayant choisi d'étudier le turc pour la première fois avec Duolingo a permis de mettre en lumière les avantages et les limites de l'apprentissage des langues assisté par mobile. Malgré les avantages pratiques et temporels de cette méthode, la motivation des apprenants a diminué avec le temps. Des lacunes pédagogiques ont en outre entravé l'acquisition de certaines compétences. Ces applications ne peuvent pas remplacer entièrement l'expertise pédagogique (Loewen *et al.*, 2019).

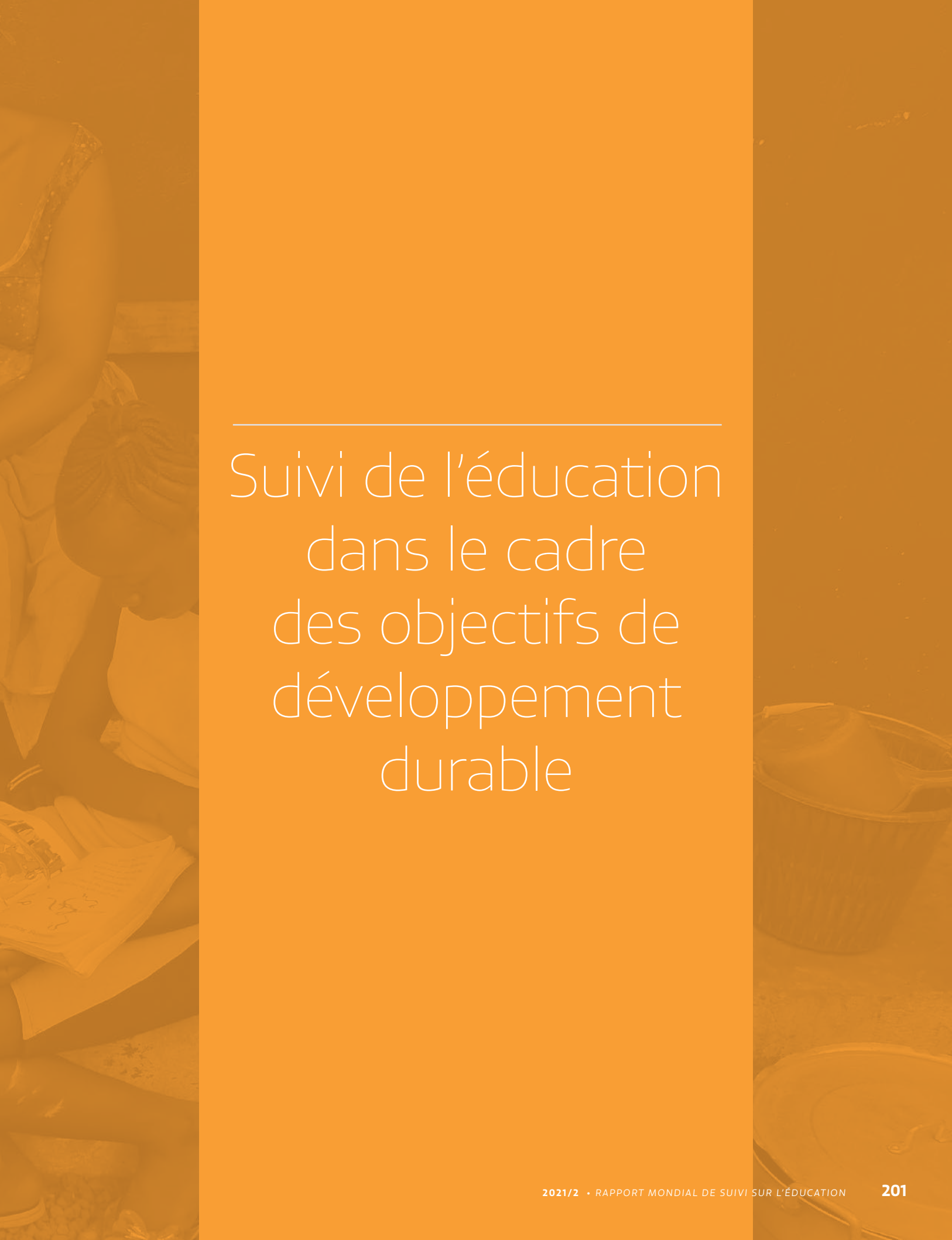
## CONCLUSION

Les acteurs non étatiques jouent un rôle majeur dans l'EFTP et dans l'apprentissage et l'éducation des adultes. La coopération avec le gouvernement évolue vers des mécanismes plus complexes, tels que les PPP et les stratégies d'externalisation étendues, qui permettent d'améliorer l'expertise et les ressources en réponse aux nouveaux besoins d'éducation et d'apprentissage.

Les acteurs non étatiques jouent un rôle essentiel dans le domaine de l'EFTP, en assurant des formations continues non formelles et en élargissant les systèmes d'enseignement professionnel formel existants. Au-delà de la prestation de services, la coopération avec les acteurs non étatiques est devenue cruciale pour comprendre les marchés du travail, anticiper la demande de compétences et améliorer l'efficacité de l'offre éducative, en définissant de nouvelles normes et en intégrant l'apprentissage non formel et informel dans des cadres reconnus. La mobilisation des acteurs non étatiques a également entraîné la diversification des mécanismes de financement de l'EFTP.

Qu'il s'agisse de promouvoir des initiatives spontanées ou de coopérer avec les pouvoirs publics, les ONG et les OSC ont toujours été actives dans l'offre d'apprentissage et d'éducation des adultes. De nouveaux marchés rentables attirent les entreprises vers des domaines tels que l'apprentissage des langues. Cependant, l'apprentissage et l'éducation des adultes restent une prérogative publique, malgré le rôle prépondérant des acteurs non étatiques dans l'offre, la réglementation et la gouvernance.





# Suivi de l'éducation dans le cadre des objectifs de développement durable



Sur la photo gagnante du concours organisé au titre du *Rapport mondial de suivi sur l'éducation* 2021/2, la famille Kamara participe au programme radio interactif quotidien Reading on the Waves, une initiative pour l'alphabétisation familiale mise en œuvre conjointement par CODE, Radios Rurales Internationales, l'Association of Language and Literacy Educators (Sierra Leone) et la fondation We Care (Libéria), qui a contribué à maintenir l'apprentissage pendant les fermetures d'écoles imposées au cours de la pandémie de COVID-19 en Sierra Leone et au Libéria.

CRÉDIT : Stephen Douglas



CHAPITRE

# 9

# Introduction



# MESSAGES CLÉS

**En 2015, au titre du Cadre d'action Éducation 2030, les pays se sont engagés à définir des critères de référence intermédiaires pour les indicateurs de l'ODD 4. Cette démarche contribue à plusieurs objectifs :**

- Rendre compte de la contribution prévue de chaque pays aux priorités mondiales en matière d'éducation, en suivant l'approche des contributions déterminées au niveau national du programme de lutte contre les changements climatiques.
- Contextualiser le suivi des progrès, en tenant compte du point de départ de chaque pays.
- Relier le suivi des priorités nationales, régionales et mondiales en matière d'éducation à des fins de cohérence.
- Attirer l'attention sur le manque de données concernant certains indicateurs clés de l'éducation.
- Souligner la nécessité de renforcer les plans nationaux, qui peuvent manquer d'objectifs précis.
- Favoriser le dialogue au moyen du Mécanisme mondial de coopération au service de l'ODD 4 et stimuler l'action collective.

---

**L'ISU et l'équipe chargée du *Rapport GEM* ont mobilisé la communauté internationale en vue de définir des critères de référence concernant sept indicateurs de l'ODD 4. En octobre 2021, répondant à une invitation de l'UNESCO, 39 % des pays avaient soumis des valeurs de référence nationales, 10 % s'étaient engagés à les soumettre et 15 % avaient participé aux efforts liés aux cadres régionaux de suivi de l'éducation de l'Union européenne et de la Communauté des Caraïbes (CARICOM).**

---

**En octobre 2021, les écoles du monde entier avaient été au moins partiellement fermées pendant plus de la moitié des jours d'école (55 %) en raison de la pandémie de COVID-19.**

---

**Les statistiques officielles relatives à l'ODD 4 reflètent toujours la situation préalable à la pandémie :**

- Les deux tiers des services nationaux de statistiques sur l'éducation ont dû retarder la collecte des données ou la reporter à l'année scolaire suivante.
- Les retards dans les activités de terrain de l'enquête auprès des ménages et les problèmes d'interprétation des données compromettront la compréhension des progrès accomplis en vue de la réalisation de l'ODD 4.
- Les évaluations de l'apprentissage ont également été affectées. Par exemple, le cycle 2021 du PISA a été reporté d'un an.

---

**Plusieurs enquêtes en face à face et par téléphone fournissent les premières données sur les abandons qui pourraient survenir lors de la réouverture des écoles.**
**En Éthiopie, au Ghana et au Sénégal, les taux d'abandon sont demeurés stables, mais le nombre de redoublements a augmenté.**

---

**En raison de la multiplicité des sources d'information ainsi que des différences relatives aux méthodes d'étude, aux échantillons, aux calendriers et aux contextes, comprendre l'incidence de la COVID-19 reste une tâche complexe.**

---

**L'ISU, avec le soutien de l'équipe chargée du *Rapport GEM*, rend compte du pourcentage d'enfants qui sont « préparés pour faire face à l'avenir », c'est-à-dire qui ont terminé l'école primaire ou le premier cycle de l'enseignement secondaire et qui ont atteint un niveau minimum de compétences en lecture et en mathématiques – en d'autres termes, une mesure combinant les deux indicateurs mondiaux de la cible 4.1. En Afrique subsaharienne, 29 % des élèves du primaire atteignent les objectifs en matière d'apprentissage. Toutefois, si l'on tient compte des taux d'abandon élevés, ce chiffre tombe à 18 %.**

Alors que nous arrivons à mi-parcours de la réalisation du Programme de développement durable à l'horizon 2030 (Programme 2030), le cadre de suivi a considérablement progressé, et les pays ont commencé à se fixer des objectifs. La pandémie de COVID-19 a cependant entraîné des revers majeurs. Non seulement les outils couramment utilisés pour suivre les progrès dans le domaine de l'éducation ont été affectés, mais il se peut également que les cibles doivent être reconsidérées. Ce chapitre introductif révèle les questions clés et contextualise l'évaluation des progrès de l'éducation à l'échelle mondiale dans les 12 chapitres du présent *Rapport* qui portent sur le suivi.

## LES PAYS ONT SOUMIS DES CRITÈRES DE RÉFÉRENCE NATIONAUX EN VUE DE LA RÉALISATION DE L'ODD 4

Le rapport de synthèse de 2014 du Secrétaire général des Nations Unies, qui a jeté les bases du Programme 2030, appelait à une culture de la responsabilité partagée, fondée sur l'analyse comparative des progrès (paragraphe 146). Il demandait en outre l'harmonisation des quatre niveaux de suivi du Programme 2030 : mondial, régional, thématique et national (Nations Unies, 2014).

Le secteur de l'éducation y a répondu en 2015, au titre du Cadre d'action Éducation 2030, qui appelait les pays à fixer des « objectifs intermédiaires aux échéances qui conviendront (pour 2020 et 2025, par exemple) » pour les indicateurs des ODD, les considérant comme « indispensable[s] en ce qui concerne l'obligation de rendre des comptes, souvent négligée lorsque les objectifs sont fixés à plus long terme » (paragraphe 28) (UNESCO, 2015). Ce cadre reconnaît implicitement les progrès réalisés tout en soulignant que les pays ne partaient pas tous du même point : les progrès réalisés par les pays doivent être évalués en fonction de leur point de départ et de leur capacité à améliorer les taux de progrès historiques.

L'importance des contributions déterminées au niveau national, soulignée par le programme de lutte contre les changements climatiques, a contribué à rallier les pays ces dernières années. Ces contributions « incarnent les efforts déployés par chaque pays pour réduire ses émissions nationales et s'adapter aux effets du changement climatique » (CCNUCC, 2021a, 2021b). Les critères de référence de l'ODD 4, envisagés dans le Cadre d'action, appliquent cette approche à l'éducation.

La définition de critères de référence pour l'ODD 4 contribue à plusieurs objectifs. Premièrement, comme nous l'avons déjà noté, les critères de référence reflètent la contribution que chaque pays est prêt à apporter au programme mondial de l'éducation, compte tenu des conditions initiales. Idéalement, les critères de référence nationaux sont plus ambitieux que le « statu quo » et garantissent une progression par rapport aux tendances passées.

Deuxièmement, ils permettent de contextualiser le suivi des progrès en fonction de ce que les pays ont l'intention d'accomplir. Troisièmement, à travers le dialogue avec les pays et les organisations régionales, le processus de définition des critères de référence permet de relier les programmes d'éducation et les cadres de suivi nationaux, régionaux et mondiaux afin de promouvoir la cohérence et une compréhension mutuelle des différents contextes. Quatrièmement, le suivi des bases et des critères de référence contribue à attirer l'attention sur le manque de données caractérisant certains indicateurs clés de l'éducation. Cinquièmement, l'évaluation comparative souligne la nécessité de renforcer les plans nationaux, qui peuvent manquer d'objectifs précis. Enfin, et surtout, l'évaluation comparative est essentielle à l'action collective et au dialogue, auquel elle contribue grâce au Mécanisme de coopération mondial pour l'ODD 4, qui est en cours de réforme.

L'ISU et l'équipe chargée du *Rapport GEM* se sont efforcés de mobiliser la communauté internationale pour définir les critères de référence de l'ODD 4. En 2019, lors de la réunion du Groupe de coopération technique sur les indicateurs de l'ODD 4, sept indicateurs de l'ODD 4 répondant aux critères relatifs à la pertinence stratégique et à la couverture des données ont été approuvés à des fins d'analyse comparative (**tableau 9.1**).

En octobre 2020, la Déclaration de la Réunion mondiale sur l'éducation a exhorté les pays à accélérer les « progrès et [à] proposer des critères pertinents et réalistes pour les principaux indicateurs de l'ODD 4 » (paragraphe 10) (UNESCO, 2020). L'ISU et l'équipe chargée du *Rapport GEM* ont mené des consultations approfondies au cours du premier semestre 2021, en collaboration avec les bureaux régionaux de l'UNESCO à Bangkok, Beyrouth et Santiago, ainsi qu'avec plusieurs organisations régionales, dont la CARICOM, la Communauté du Pacifique, la Coordination éducative et culturelle du Système d'intégration centraméricain, l'Organisation des ministres de l'éducation de l'Asie du Sud-Est, l'Union africaine et l'Union européenne. Cette démarche a fait avancer le programme que le *Rapport GEM* avait proposé pour renforcer le rôle des organisations régionales dans la réalisation de l'ODD 4 (UNESCO, 2017). L'ISU a lancé une série de rapports montrant l'alignement de l'ODD 4 sur les cadres régionaux de suivi de l'éducation, tels que la Stratégie continentale de l'éducation pour l'Afrique 2016-2025 (ISU, 2021a). Les prochains rapports de la série porteront sur l'Asie et le Pacifique, les États arabes, l'Amérique latine et les Caraïbes, ainsi que l'Europe et l'Amérique du Nord.

> « Les critères de référence reflètent la contribution que chaque pays est prêt à apporter au programme mondial de l'éducation »

**TABLEAU 9.1 :**
**Indicateurs de référence de l'ODD 4**

| | Indicateur | Valeurs de référence |
|---|---|---|
| Petite enfance | (4.2.2) Taux de participation à des activités organisées d'apprentissage (un an avant l'âge officiel de scolarisation dans le primaire), par genre | 1 |
| Enseignement primaire et secondaire | (4.1.1) Pourcentage 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 genre | 6 |
| | (4.1.2) Taux d'achèvement (niveau primaire, premier cycle du secondaire et deuxième cycle du secondaire) | 3 |
| | (4.1.4) Pourcentage d'enfants non scolarisés (cycle primaire, premier cycle du secondaire et deuxième cycle du secondaire) | 3 |
| Équité | Inégalités de genre dans l'achèvement du deuxième cycle du secondaire | 1 |
| Enseignants | (4.c.1) Pourcentage d'enseignants qualifiés dans l'éducation de base, par niveau d'enseignement | 4 |
| Finances | Dépenses publiques totales consacrées à l'éducation en tant que part a) du PIB et b) des dépenses publiques totales | 2 |

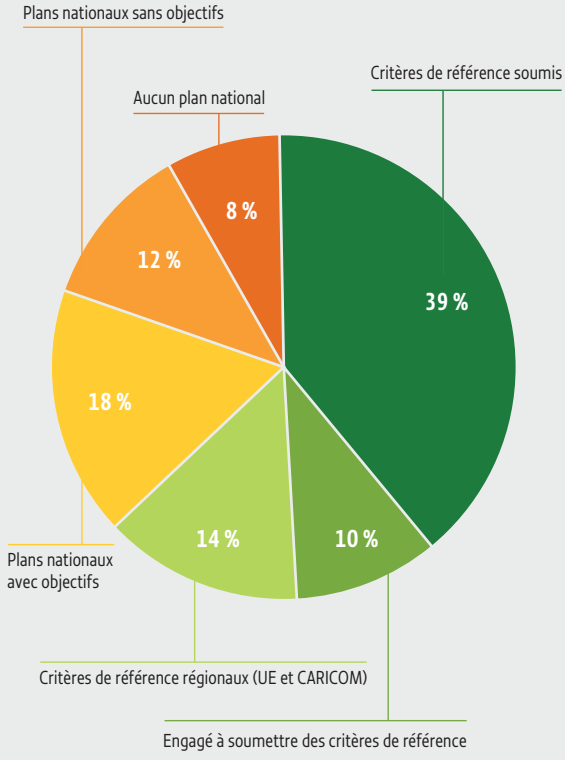
*Notes* : La dernière colonne indique le nombre total de valeurs de référence lorsque tous les niveaux d'enseignement et toutes les matières sont pris en compte. L'indicateur relatif aux inégalités de genre a été approuvé en 2021, trop tard pour soumettre des critères de référence à cet égard. Les pays ont donc été invités à soumettre 19 valeurs de référence pour 2025 et 2030.
*Source* : ISU (2021d).

À la mi-2021, l'UNESCO a invité les pays à soumettre des valeurs de référence nationales avant le 1er octobre 2021 pour six des sept indicateurs pour 2025 et 2030. Les pays avaient pour consigne de soumettre les objectifs inclus dans leurs plans sectoriels nationaux relatifs à l'éducation, quelle que soit l'année cible. Pour les accompagner dans cet exercice, l'ISU et l'équipe chargée du *Rapport GEM* ont partagé un modèle comprenant les bases de référence et les valeurs les plus récentes, par pays et par indicateur. Si les plans nationaux ne comprenaient aucun objectif relatif à ces indicateurs, les pays pouvaient utiliser deux valeurs indicatives à des fins de discussion : la situation dans laquelle ils se trouveraient s'ils continuaient à progresser à un rythme moyen (scénario minimum ou « statu quo ») ou s'ils suivaient le taux de progression du tiers de pays le plus rapide (scénario possible). Enfin, les objectifs figurant dans les plans sectoriels nationaux relatifs à l'éducation qui étaient publiquement disponibles ont également été compilés au cas où les pays ne les auraient pas communiqués.

Notons que 39 % des pays ont soumis leurs valeurs de référence avant la date limite. En moyenne, 11 des 19 valeurs de référence demandées ont été soumises. En outre, 10 % des pays ont démarré le processus et se sont engagés à soumettre leurs valeurs de référence. En revanche, 15 % n'ont pas soumis de critères de référence. En tant que membres de l'Union européenne et de la CARICOM, ils s'étaient toutefois déjà engagés à atteindre plusieurs objectifs au titre de cadres régionaux de suivi de l'éducation, qui ont été alignés sur l'ODD 4 – pour certains indicateurs tout du moins. Les plans nationaux de 18 % des pays comprennent au moins quelques objectifs relatifs aux indicateurs de référence. Environ 12 % des pays disposaient d'un plan dépourvu d'objectifs et 8 % ne disposaient d'aucun plan (**figure 9.1**).

Des informations sur les valeurs de base et les valeurs de référence nationales soumises pour 2025 et 2030 figurent dans l'Observatoire mondial de l'éducation, une nouvelle plateforme de données relatives à l'éducation (ISU,

**FIGURE 9.1 :**
**Deux pays sur trois ont participé au processus de définition de critères de référence pour l'ODD 4**
*Proportion de pays selon l'état d'avancement de la soumission des critères de référence nationaux pour l'ODD 4 d'ici octobre 2021*




*GEM StatLink* :https://bit.ly/GEM2021_fig9_1
*Sources* : ISU et équipe chargée du *Rapport GEM*.

2021c). Les sites Internet du *Rapport GEM* sur les progrès de l'éducation (SCOPE), les inégalités en matière d'éducation (WIDE) et les profils d'éducation (PEER) sont accessibles via l'Observatoire mondial de l'éducation, qui s'appuie sur des données provenant d'une série de sources visant à améliorer le suivi des progrès en vue de la réalisation de l'ODD 4.

L'ISU et les auteurs du *Rapport GEM* publieront un rapport de référence qui analysera les résultats de ce processus début 2022, et mettra en évidence les objectifs des pays, des régions et de l'ensemble de la communauté internationale vis-à-vis des indicateurs clés de l'ODD 4 en 2025 et en 2030. Ces résultats seront d'une importance capitale, car l'ODD 4 devrait être au centre des discussions lorsque le Secrétaire général des Nations Unies convoquera le Sommet sur la transformation de l'éducation en septembre 2022. Ces comptes rendus feront partie du Mécanisme de coopération mondiale, qui vise à éclairer le dialogue politique.

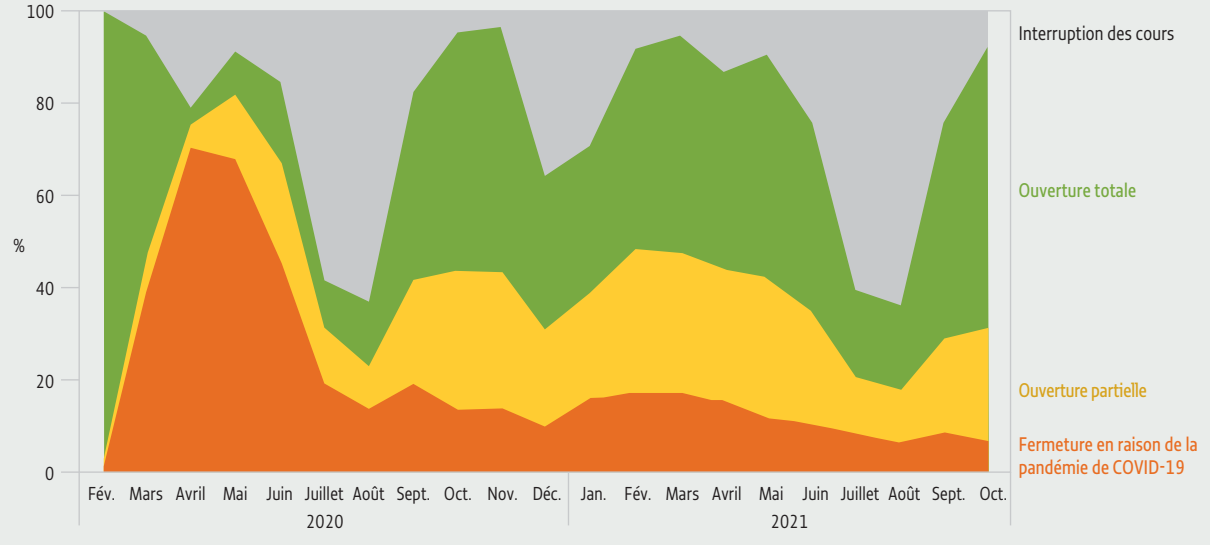
Nous aurons affaire à plusieurs défis à partir de 2022. Un processus visant à aider les pays à définir les objectifs manquants en matière d'éducation et à corriger les incohérences entre les indicateurs nationaux et mondiaux par le dialogue et le renforcement des capacités sera mis au point. Des critères de référence relatifs au septième indicateur – l'écart entre les genres dans le taux d'achèvement du deuxième cycle du secondaire – seront également définis. La collaboration avec les programmes d'éducation des organisations régionales, qui ont joué un rôle essentiel dans la mise en place de ce processus, sera renforcée. Enfin, certains pays devront peut-être rendre compte des répercussions éventuelles de la pandémie de COVID-19 sur leurs critères de référence nationaux à mesure que les données émergeront.

## LA COVID-19 A EU DES RÉPERCUSSIONS SUR LES PERSPECTIVES DE RÉALISATION DE L'ODD 4 AINSI QUE SUR LES OUTILS DE SUIVI DES PROGRÈS

L'UNESCO surveille les fermetures d'écoles depuis l'annonce de la pandémie. Mises à part les fermetures pour congés scolaires (soit le quart de l'année), les écoles ont été totalement et partiellement fermées pendant 28 % et 26 % du temps, respectivement, entre mars 2020 et octobre 2021. Un taux record de 95 % a été atteint en avril 2020. Entre septembre 2020 et août 2021, les établissements scolaires ont été totalement ou partiellement fermés pendant la moitié du temps. En octobre 2021, les écoles étaient totalement ou partiellement fermées pendant 7 % et 24 % du temps, respectivement (**figure 9.2**). Une mise en garde s'impose ici : de nombreux pays considèrent leurs écoles comme partiellement ouvertes, même si la grande majorité d'entre elles sont fermées.

> « Entre septembre 2020 et août 2021, les écoles ont été totalement ou partiellement fermées pendant la moitié du temps »

**FIGURE 9.2 :**
**Sur 20 mois, les écoles ont été au moins partiellement fermées pendant 55 % du temps**
*Proportion du nombre total de jours par statut d'ouverture des écoles et par mois, de février 2020 à octobre 2021*




*GEM StatLink* : https://bit.ly/GEM2021_fig9_2
*Source* : ISU (2021b).

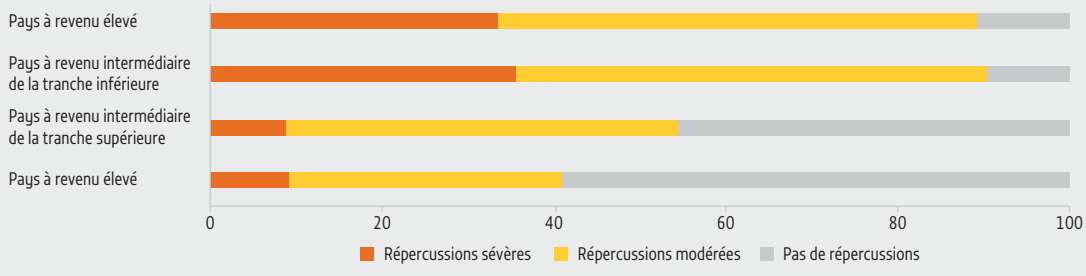
Le principal outil de suivi des interventions politiques nationales face à la crise de la COVID-19 a été une enquête conjointe menée par l'UNESCO, l'UNICEF et la Banque mondiale. Les enquêtes ont concerné jusqu'à 150 pays. Elles se divisaient en trois cycles, de mai à juin 2020, de juillet à octobre 2020 (UNESCO *et al.*, 2020) et de février à avril 2021 (UNESCO *et al.*, 2021). L'OCDE a participé au troisième cycle. Si elles fournissent une vue d'ensemble, elles présentent aussi des limites évidentes, notamment pour ce qui est des autodéclarations et de l'absence d'observation continue en temps réel. Par ailleurs, elles n'ont pas évalué les différences au sein des pays, car il s'agissait là des unités d'observation de chaque enquête – que ce soit entre les régions, ce qui se serait avéré particulièrement pertinent dans les pays décentralisés ; entre les écoles, par exemple entre les écoles publiques et privées ; et, surtout, entre les élèves, ce qui aurait mis en évidence la répartition inégale des différentes répercussions. Elles n'ont pas non plus tenu compte des cas où les politiques nationales n'ont pas été mises en œuvre comme prévu et où plusieurs décideurs étaient impliqués. Certaines études régionales ont néanmoins tenté de relever ces défis, à savoir, par exemple, une étude continentale, trois études régionales et 14 études nationales en Asie (UNESCO et UNICEF, 2021).

Les données officielles figurant dans la partie consacrée au suivi du présent *Rapport* font écho à la publication de l'ISU de février 2021, qui reflète la situation préalable à la pandémie. Elles fournissent une base de référence pour évaluer l'ampleur des perturbations, sans toutefois les décrire.

Les statistiques officielles sur l'ODD 4, qui sont publiées avec un décalage inévitable, sont désormais affectées par les répercussions supplémentaires de la pandémie sur la collecte régulière des données. L'ISU a évalué les unités de planification du Ministère de l'éducation entre juin et septembre 2020 afin de déterminer l'incidence des confinements sur la collecte des données. Parmi les 129 pays ayant répondu à l'enquête, les deux tiers des services nationaux de statistiques sur l'éducation ont déclaré avoir dû retarder la collecte de données ou la reporter à l'année scolaire suivante en raison de conséquences modérées ou importantes sur leur capacité à répondre aux exigences en matière d'établissement de rapports (**figure 9.3**). Même après avoir reporté leur recensement scolaire annuel, de nombreux pays ont eu du mal à maintenir des taux de réponse élevés et rapides dans les écoles (ISU, 2020c). Cette situation a soulevé d'importantes questions conceptuelles, même au sein des systèmes les moins touchés. Par exemple, qui est considéré comme un élève lorsque les écoles sont fermées ? Qui écoute les programmes radio à visée éducative ? Qui participe activement ? Les indicateurs standard de l'ODD 4, notamment ceux relatifs aux environnements d'apprentissage, ne prévoient pas que de ceux-ci soient à la maison plutôt qu'à l'école. Les données administratives ne permettent souvent pas de répondre à ces questions en situation d'urgence, comme avec la pandémie de COVID-19.

L'administration des enquêtes a également été sévèrement affectée par la pandémie, et les activités standard ont fréquemment été interrompues. Près des deux tiers des pays recueillant principalement des informations dans le cadre d'entretiens en face à face ont interrompu la collecte de données menée au titre de l'enquête sur la population active, au moins temporairement, contre environ un quart des pays disposant d'une certaine capacité de collecte de données à distance (Discenza et Walsh, 2021). Les enquêteurs utilisant d'autres moyens en ligne ou par téléphone ont resserré l'éventail de questions à poser. Les taux de réponse ont quant à eux diminué et les échantillons n'étaient plus tout à fait objectifs, les populations défavorisées étant plus difficiles à atteindre que les autres. Il se peut en outre que les personnes interrogées répondent différemment en face à face que par téléphone, ce qui affecte la comparabilité des données. Les recenseurs étaient non seulement moins qualifiés, mais aussi moins surveillés (Gourlay *et al.*, 2021). Pourtant, plus de 60 % des pays ont augmenté l'utilisation des moyens de collecte de données à distance dans le cadre des enquêtes sur la population active (Discenza et Walsh, 2021).

**FIGURE 9.3 :**
**La pandémie a affecté la capacité de la quasi-totalité des pays à revenu faible et intermédiaire de la tranche inférieure à communiquer leurs données sur l'éducation**
*Proportion de pays, selon les répercussions de la pandémie de COVID-19 sur la capacité à communiquer des statistiques nationales sur l'éducation à des fins de compte rendu à l'échelle mondiale, 2020*




*GEM StatLink* : https://bit.ly/GEM2021_fig9_3
*Source* : ISU (2020c).

Certains programmes d'enquête auprès des ménages de grande ampleur ont ainsi dû être menés par téléphone. Les auteurs de l'Étude sur la mesure des niveaux de vie de la Banque mondiale ont réalisé des enquêtes téléphoniques longitudinales au Burkina Faso, en Éthiopie, au Malawi, au Mali, au Nigéria et en Ouganda. Celles-ci comprenaient jusqu'à cinq questions sur l'éducation, portant sur la fréquentation des écoles avant la pandémie et sur les activités menées pendant la fermeture des écoles, telles que les affectations des enseignants, l'utilisation d'applications d'apprentissage mobiles et l'accès aux programmes radio et télévisés (Banque mondiale, 2021). Le programme d'enquêtes en grappes à indicateurs multiples (MICS) de l'UNICEF a introduit l'enquête téléphonique longitudinale MICS Plus au Belize, en Géorgie et en Mongolie (UNICEF, 2021). Aucune enquête téléphonique n'a toutefois été effectuée dans le cadre du programme d'enquêtes démographiques et de santé (EDS). Après avoir suspendu les activités sur le terrain pendant sept mois, ledit programme a repris la collecte de données au Gabon et au Rwanda en septembre 2020, mais il n'a relancé les activités dans les autres pays, dont l'Angola, le Cambodge, la Côte d'Ivoire, le Lesotho, le Mozambique, le Myanmar et la République-Unie de Tanzanie, qu'en 2021 (Classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé, 2020).

Plus de 25 enquêtes MICS et EDS avaient été prévues pour 2020 ou étaient déjà en cours lorsque la pandémie a frappé. Les problèmes de méthodologie et les retards dans les activités de terrain entraînés par la pandémie affecteront la compréhension des progrès accomplis vers la réalisation de l'ODD 4. Par exemple, selon le moment où les écoles ont fermé leurs portes, les questions relatives à la fréquentation peuvent être mal comprises par rapport aux cycles d'enquête précédents. Les analyses de données devront indiquer clairement le moment où le travail de terrain a été mené et la manière dont les écoles concernées fonctionnaient alors.

Les évaluations de l'apprentissage ont également été affectées. Par exemple, le cycle 2021 du PISA a été reporté d'un an. Ses résultats représenteront la première évaluation transnationale majeure de l'incidence de la pandémie sur les résultats d'apprentissage. Ils permettront de voir quels pays ont été touchés et de savoir si les conséquences ont été supportées principalement par les élèves les plus défavorisés, exacerbant ainsi les inégalités. Néanmoins, les recherches menées en dépit de ces difficultés contribuent à comprendre un peu l'ampleur de la perte d'apprentissage (**chapitre 10**).

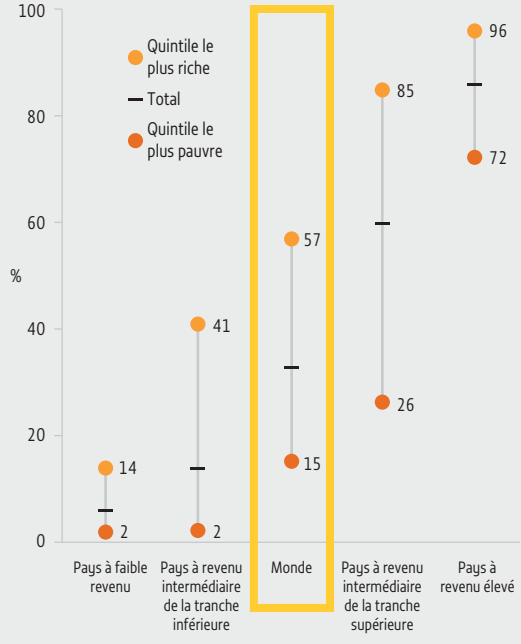
> « Les problèmes de méthodologie et les retards dans les activités de terrain entraînés par la pandémie affecteront la compréhension des progrès accomplis vers la réalisation de l'ODD 4 »

## PLUSIEURS SOURCES FOURNISSENT UN APERÇU DES CONSÉQUENCES DE LA PANDÉMIE DE COVID-19

Il faudra davantage de temps pour dresser un tableau comparatif global des effets à court terme de la pandémie, mais un certain nombre d'activités de recherche laissent entrevoir ses répercussions. Des informations provenant de ces différentes sources figurent dans les sections consacrées à chaque cible de l'ODD 4, aux chapitres 10 à 19.

Les analyses se sont d'abord appuyées sur des informations et des simulations préalables à la pandémie. Par exemple, les résultats des questionnaires sur le milieu des élèves, administrés dans le cadre des évaluations de l'apprentissage, ont renseigné sur le niveau d'accès aux dispositifs électroniques, l'utilisation des ordinateurs pour étudier et l'environnement familial dans les pays à revenu intermédiaire ou élevé. Certaines enquêtes auprès des ménages ont fourni des informations plus nuancées sur l'accès à la radio, à la télévision et à Internet, notamment concernant la répartition de l'accès à Internet entre les plus pauvres et les plus riches, ainsi que la vitesse et la fiabilité de la connectivité à Internet. Au niveau mondial, seul un enfant sur trois, et un sur six parmi les plus pauvres, avait accès à Internet. Autrement dit, les modes d'apprentissage à distance disponibles les plus efficaces excluaient la plupart des apprenants, et les efforts visant à étendre ces méthodes pourraient exacerber les inégalités à court et à moyen termes (**figure 9.4**).

**FIGURE 9.4 :**
**Deux enfants et jeunes sur trois n'ont pas accès à Internet**
*Pourcentage d'enfants et de jeunes de moins de 25 ans ayant accès à Internet chez eux, selon le niveau de revenu des pays, 2020*




*GEM StatLink* : https://bit.ly/GEM2021_fig9_4
*Source* : UNICEF et UIT (2020).

Des études de l'incidence sur l'apprentissage des interruptions du calendrier scolaire, que ce soit pour un motif récurrent comme les vacances ou en cas de situation d'urgence (tremblements de terre, etc.) ont permis de simuler les conséquences que pourrait entraîner la fermeture des écoles. D'autres études cherchaient à recueillir l'avis personnel des enseignants. Dans le cadre d'une étude à grande échelle portant sur 1 300 écoles primaires et 900 écoles secondaires en Angleterre (Royaume-Uni), les enseignants des écoles les plus défavorisées considéraient que 18 % de leurs élèves accusaient un retard de quatre à six mois, contre 5 % dans les écoles les moins défavorisées (Sharp *et al.*, 2020).

Au fil de l'évolution de la pandémie, des enquêtes plus approfondies ont permis de mieux comprendre l'emploi du temps. Par exemple, les enquêtes en ligne ont mis en évidence une diminution du temps consacré à l'éducation et à l'apprentissage au cours de la première vague de COVID-19 – de moitié en Allemagne et d'un tiers en Italie – et une augmentation du temps improductif passé sur les écrans, en particulier pour les élèves qui étaient les moins bons avant la pandémie et pour ceux qui ne bénéficiaient pas de la présence de leurs parents. On observe également des inégalités dans les programmes scolaires de soutien (Grewenig *et al.*, 2021 ; Mangiavacchi *et al.*, 2021). Les plateformes d'apprentissage en ligne ne communiquent généralement pas les informations dont elles disposent en raison des restrictions en matière de confidentialité. Une analyse des données du registre d'activité des plateformes d'apprentissage au Japon a montré que le temps d'étude des élèves du secondaire avait augmenté pendant les confinements, surtout pour les élèves qui avaient déjà accès aux plateformes chez eux (Ikeda et Yamaguchi, 2021).

Une enquête téléphonique menée en Équateur auprès d'enfants en âge de fréquenter le secondaire a révélé que 23 % de ceux qui n'avaient pas accès à Internet n'avaient consacré aucun temps à leurs devoirs, contre 9 % de ceux qui y avaient accès. Les plus défavorisés étaient plus susceptibles de travailler que de poursuivre leurs études, et les filles étaient plus susceptibles que les garçons de consacrer du temps aux tâches ménagères (Asanov *et al.*, 2021). À Accra (Ghana), par rapport aux enseignants des écoles publiques, ceux des écoles privées se sont davantage appuyés sur les cours en ligne (42 % contre 6 %) et sur WhatsApp (62 % contre 16 %). En revanche, les enseignants des écoles publiques se sont servis de la radio et la télévision (78 % contre 26 %) et de supports papier (78 % contre 32 %). Les écoles privées étaient aussi plus susceptibles d'organiser des cours de rattrapage ou des activités extrascolaires à leur réouverture (44 % contre 33 %) (Aurino *et al.*, 2021).

En République démocratique populaire lao, 45 % des enfants inscrits à l'école avant la pandémie, mais seulement 30 % des enfants issus d'une minorité ethnique, participaient à une activité éducative ou d'apprentissage pendant la fermeture de leur école. Parmi eux, 34 % des enfants vivant en milieu urbain et 18 % des enfants vivant en milieu rural suivaient un apprentissage en ligne (Banque mondiale, 2020). En Mongolie, les écoles étaient fermées jusqu'à la fin de l'année scolaire 2019/20 et à nouveau en février 2021. Une enquête téléphonique menée au moment de la deuxième vague de fermetures a révélé que seuls 71 % des participants avaient assisté à des cours la semaine précédente. Parmi eux, 88 % ont suivi des cours à la télévision et 23 %, des cours numériques interactifs (Bureau national des statistiques de Mongolie et UNICEF, 2021).

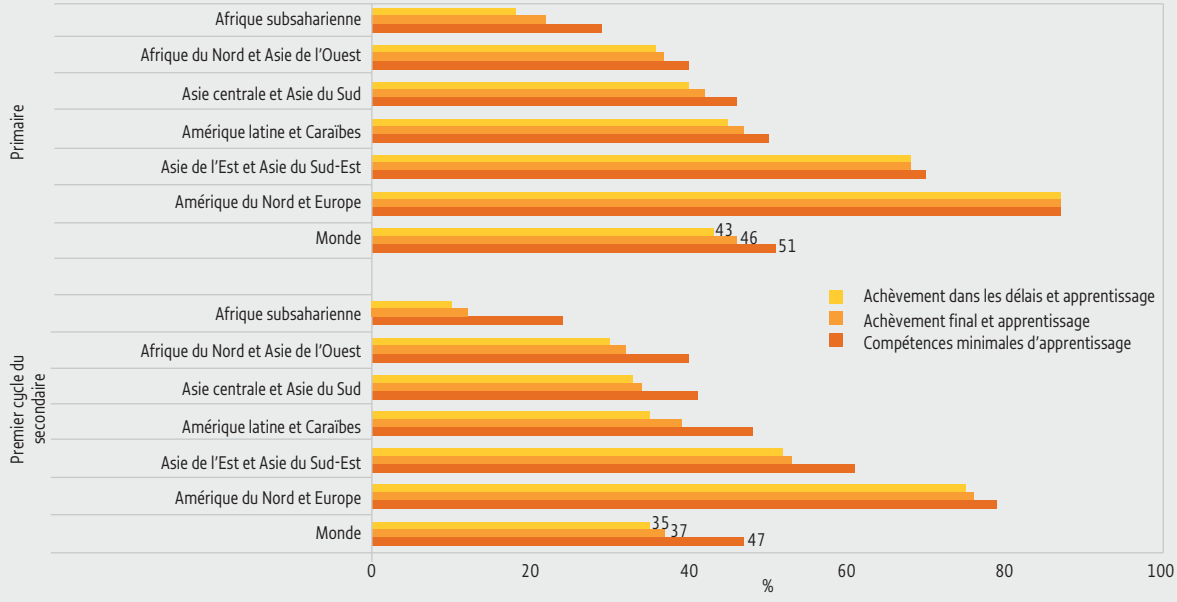
Plusieurs enquêtes en face à face et par téléphone ont permis de recueillir les premières données sur les abandons qui pourraient survenir lors de la réouverture des écoles. En Éthiopie, une enquête menée entre la fermeture et la réouverture partielle des écoles a révélé que, dans la seconde moitié de novembre 2020, presque tous les enfants étaient retournés à l'école ou avaient l'intention d'y retourner à la réouverture de leur établissement (Agness *et al.*, 2021). Ces résultats sont similaires à ceux d'une enquête réalisée en septembre 2020 (Akmal *et al.*, 2020). Au Ghana et au Sénégal, les taux d'abandon scolaire sont demeurés faibles (2 %), mais les taux de redoublement ont triplé au Ghana, passant de 3,5 % à 10,5 %, et doublé au Sénégal, passant de 6,3 % à 11,4 % (Abreh *et al.*, 2021 ; Mbaye *et al.*, 2021).

En raison de la multiplicité des sources d'information ainsi que des différences relatives aux méthodes d'étude, aux échantillons, aux calendriers et aux contextes, comprendre l'incidence de la COVID-19 reste une tâche complexe. Les chapitres suivants donnent un aperçu des répercussions sur les différentes cibles de l'ODD 4 et s'intéressent à la question cruciale de la perte d'apprentissage.

## LE CADRE DE SUIVI DE L'ODD 4 CONTINUE DE S'ÉLARGIR

Après l'examen complet effectué en 2020 par le Groupe d'experts interinstitutions (IAEG) sur les indicateurs des ODD, aucun des indicateurs mondiaux ne changera avant 2025. Deux ajustements mineurs, mais tout de même importants, ont été effectués suivant l'examen de 2020. Tout d'abord, les métadonnées de l'indicateur 4.1.1 ont été mises à jour afin que le niveau minimum de compétences en lecture et en mathématiques reflète non seulement un pourcentage d'élèves, mais aussi le pourcentage de la population d'enfants qui achèvent chaque niveau d'enseignement (indicateur 4.1.2) et apprennent (Division de statistique des Nations Unies, 2021). Par exemple, le pourcentage mondial d'enfants qui atteignent le niveau minimum de compétences en lecture est de 51 % chez l'ensemble des élèves, mais de 43 % seulement lorsqu'on tient compte des enfants qui ne terminent pas l'école primaire. Dans les régions où tous les élèves achèvent leurs études, cet ajustement n'a aucune incidence sur l'indicateur, mais en Afrique subsaharienne, la valeur de l'indicateur 4.1.1b chute de 29 % à 18 % (**figure 9.5**). Par définition, le taux d'achèvement fait référence à l'achèvement des études dans les temps (c'est-à-dire trois à cinq ans après l'âge officiel pour achever ses études), mais il peut également désigner l'achèvement des études tout court, afin d'inclure les enfants qui terminent leur scolarité encore plus tard, notamment dans les pays les plus pauvres (**chapitre 10**).

**FIGURE 9.5 :**
**Un enfant sur deux n'atteint pas le niveau minimum de compétences en lecture**
*Pourcentage d'enfants et d'adolescents, scolarisés ou non, qui atteignent le niveau minimum de compétences en lecture, par région et par statut d'achèvement, 2019*




*GEM StatLink* : https://bit.ly/GEM2021_fig9_5
*Sources* : Base de données de l'ISU pour les compétences minimales d'apprentissage (indicateur 4.1.1) et estimations du *Rapport GEM* pour les taux d'achèvement (dans les temps ou non).

Le second ajustement concernait le groupe d'âge cible de l'indicateur 4.2.1, relatif au pourcentage d'enfants dont le développement est en bonne voie. Ce groupe d'âge ne correspondant pas à la méthodologie actualisée de l'indicateur ni aux sources de données disponibles, il a été ajusté ; il ne parle plus d'enfants de moins de 5 ans, mais d'enfants âgés de 24 à 59 mois (**chapitre 11**).

Le Groupe de coopération technique, l'homologue de l'IAEG en matière d'éducation coprésidé par l'ISU et l'équipe chargée du *Rapport GEM*, s'est réuni deux fois virtuellement en 2020 et en 2021. L'organisation s'est améliorée grâce à cinq groupes de travail s'intéressant aux questions liées aux différentes sources de données : données administratives, évaluations de l'apprentissage, enquêtes auprès des ménages, données sur les enseignants et données relatives aux dépenses (ISU, 2020a, 2020b). Parmi les principales questions examinées, citons le processus d'évaluation comparative de l'ODD 4, le calcul des moyennes régionales et mondiales, et l'utilisation des données démographiques. Deux innovations du processus de collecte de données de l'ISU, qui visaient à améliorer la couverture, ont également été étudiées. Dans un premier temps, l'ISU a compilé et harmonisé les informations provenant directement des rapports nationaux afin de combler les lacunes en matière de données. Cette démarche a permis d'obtenir environ 6 000 points de données supplémentaires dans 170 pays, les documents sources étant accessibles dans un nouveau registre (ISU, 2021e). Dans un second temps, il a mis à l'essai un modèle qui, s'il s'avère concluant, pourrait remplacer son enquête actuelle, afin de simplifier et d'accélérer le processus de soumission des données et de réduire les lacunes en la matière.

## GUIDE DE LA PARTIE CONSACRÉE AU SUIVI

Comme pour chaque édition du *Rapport GEM*, les 12 chapitres suivants font le point sur les progrès de l'éducation dans le cadre des ODD. Les chapitres 10 à 19 examinent les progrès accomplis en vue de la réalisation des sept cibles de l'ODD 4 (4.1 à 4.7) ainsi que trois moyens de mise en œuvre (4.a à 4.c). Chaque chapitre se concentre par ailleurs sur certains aspects liés au suivi et offre une vue d'ensemble des premières données probantes sur les conséquences de la pandémie de COVID-19 pour chaque cible. Le chapitre 20 aborde les questions liées à l'éducation dans le cadre de trois autres ODD (énergie ; industrie, innovation et infrastructures ; et production et consommation durables) tandis que le chapitre 21 s'intéresse au financement de l'éducation.



Au Brésil, une fillette désinfecte son bureau le premier jour du retour en classe depuis le début de la pandémie de COVID-19.

CRÉDIT : UNICEF/Alessandro Potter

# MESSAGES CLÉS

**Les taux de non-scolarisation n'ont pratiquement pas évolué depuis une décennie. Les chiffres mondiaux de la non-scolarisation reposent en partie sur des imputations, mais cette stagnation ne peut s'expliquer comme étant simplement liée à un problème d'imputation.**

**Si l'on inclut les élèves qui ont atteint la dernière année de primaire avec plus de cinq ans de retard pour cause de scolarisation tardive et de redoublement, le taux d'achèvement du primaire en Afrique subsaharienne passe de 65 % à 76 %.**

**L'ISU applique plusieurs approches visant à harmoniser les résultats des différentes évaluations de l'apprentissage afin de faciliter l'établissement de rapports sur le niveau d'aptitude minimal en lecture et en mathématiques jusqu'en 9e année.**

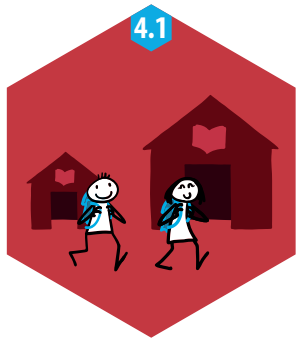
**Selon une nouvelle évaluation de l'apprentissage menée à l'échelle régionale, la Southeast Asia Primary Learning Metrics, au moins 80 % des élèves du Cambodge, du Myanmar et des Philippines n'atteignent pas le niveau minimal de compétence en lecture.**

**En octobre 2021, les écoles avaient été ouvertes moins de 5 % du nombre total de jours de classe dans de nombreux pays d'Amérique latine, dont le Brésil, l'Équateur et le Panama, mais également à Bahreïn, en Inde et en République islamique d'Iran.**

**Dans sept pays à revenu élevé, lorsque les écoles avaient fermé pendant huit semaines, les pertes d'apprentissage liées à la pandémie de COVID-19 représentaient en moyenne 30 % d'une année scolaire pour les mathématiques et 35 % pour la lecture.**

**Dans l'État rural du Karnataka, en Inde, le pourcentage des élèves capables de lire un texte de 2e année a chuté chez les élèves de 4e année, passant de 33 % en 2018 à 18 % en 2020.**

CHAPITRE 10




## CIBLE 4.1

# Enseignement primaire et secondaire

D'ici à 2030, 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

### INDICATEUR MONDIAL

**4.1.1** – *Pourcentage d'enfants et de jeunes a) en cours élémentaire ; b) en fin de cycle primaire ; et c) en fin de premier cycle du secondaire ayant atteint au moins le niveau d'aptitude minimal en i) lecture et en ii) mathématiques, par genre*

**4.1.2** – *Taux d'achèvement (cycle primaire, premier cycle du secondaire, deuxième cycle du secondaire)*

### INDICATEURS THÉMATIQUES

**4.1.3** – *Taux brut d'admission en dernière année d'enseignement (cycle primaire, premier cycle du secondaire)*

**4.1.4** – *Taux d'enfants non scolarisés (cycle primaire, premier cycle du secondaire, deuxième cycle du secondaire)*

**4.1.5** – *Pourcentage d'enfants ayant dépassé l'âge normal d'un niveau (cycle primaire, premier cycle du secondaire)*

**4.1.6** – *Administration d'une évaluation de l'apprentissage représentative au plan national a) en cours élémentaire ; b) en fin de cycle primaire ; et c) en fin de premier cycle du secondaire*

**4.1.7** – *Nombre d'années d'enseignement primaire et secondaire a) gratuit et b) obligatoire*

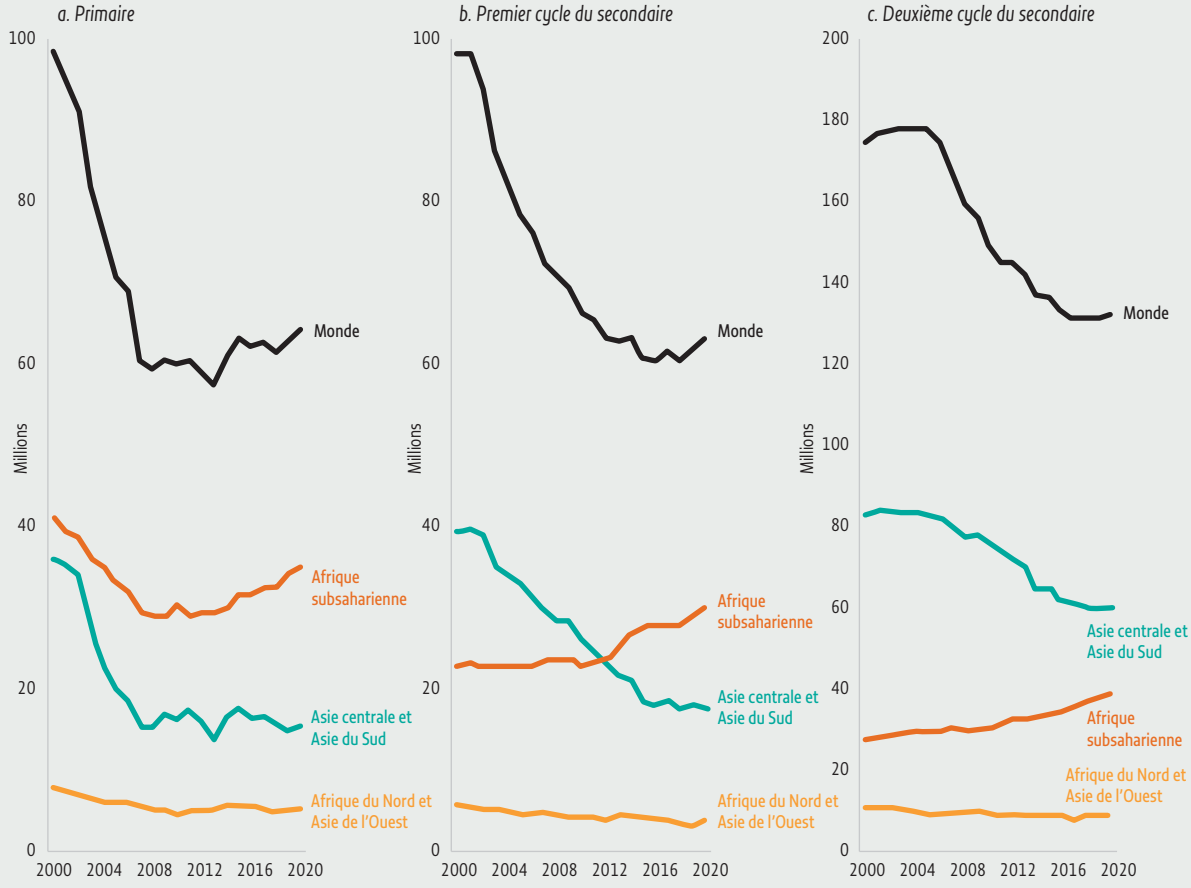
Depuis 2015, la cible mondiale relative à l'accès et à l'achèvement universels a été étendue du primaire au secondaire, et inclut désormais un enseignement de qualité qui débouche sur un apprentissage utile. Ce chapitre aborde en premier lieu la fréquentation et l'achèvement, puis il examine les résultats d'apprentissage en soulignant leur interaction avec la fréquentation et l'achèvement.

## ACCÈS

Partout dans le monde, des millions d'enfants, d'adolescents et de jeunes n'ont pas accès à l'enseignement. La fermeture prolongée des écoles pendant la pandémie de COVID-19 a encore ralenti les efforts visant à atteindre l'objectif de la scolarisation universelle. Durant l'année scolaire qui a précédé la pandémie, 64 millions d'enfants en âge de fréquenter le primaire, 63 millions d'adolescents en âge de fréquenter le premier cycle du secondaire, et 132 millions de jeunes en âge de fréquenter le deuxième cycle du secondaire n'étaient pas scolarisés. Les chiffres n'ont pratiquement pas évolué depuis dix ans, prolongeant la stagnation qui s'est amorcée après une baisse régulière dans les années 2000 (**figure 10.1**). La non-scolarisation s'explique non seulement par le manque d'établissements scolaires, mais également par un enseignement de qualité médiocre ou peu pertinent (**point clé 10.1**).

Tous les pays ne communiquent pas régulièrement des données détaillées sur les inscriptions qui permettent d'estimer le nombre d'enfants non scolarisés et le taux de non-scolarisation. Parmi les pays dont les données administratives sont manquantes, certains comptent d'importantes populations d'enfants non scolarisés. Les chiffres mondiaux relatifs à la non-scolarisation sont donc des estimations effectuées en partie sur la base d'imputations. L'imputation fondée sur la dernière valeur réellement observée a pour effet d'introduire un biais en faveur d'une stagnation : si les progrès réels accomplis par un grand pays ne sont pas communiqués, les estimations mondiales continuent à refléter le taux plus élevé de non-scolarisation précédemment établi à partir des dernières données transmises par ce pays.

**FIGURE 10.1 :**
**Le nombre d'enfants non scolarisés en âge de fréquenter le primaire stagne depuis une décennie**
*Nombre d'enfants, d'adolescents et de jeunes non scolarisés, 2000-2020*




*GEM StatLink* : https://bit.ly/GEM2021_fig10_1
*Source* : Base de données de l'ISU.

Toutefois, la stagnation des taux de non-scolarisation estimés à l'échelle mondiale ne peut pas s'expliquer comme étant simplement liée à un problème d'imputation. Ainsi, même dans les pays qui disposent de données récentes, on n'observe aucune tendance à l'amélioration parmi ceux qui présentent d'importantes populations non scolarisées (par exemple, Afrique du Sud ou Indonésie). Par ailleurs, dans tous les pays qui comptent d'importantes populations non scolarisées et pour lesquels une imputation a été utilisée afin d'effectuer une estimation récente du chiffre mondial, on observait une tendance à la stagnation même avant que la communication des données soit interrompue (**figure 10.2**).

À ce jour, les estimations mondiales et régionales des taux (indicateur 4.1.4) et des chiffres de la non-scolarisation effectuées par l'ISU reposent uniquement sur les données administratives d'inscription et les estimations démographiques des Nations Unies. Un projet collaboratif en cours entre l'équipe du *Rapport GEM* et l'ISU a pour objectif d'intégrer les données d'enquêtes auprès des ménages à ces estimations, de trianguler les sources, de combler les lacunes en matière de données administratives et de produire des séries chronologiques cohérentes. Néanmoins, ce projet n'aura aucune incidence sur la stagnation observée globalement. L'Inde et le Nigéria font partie des pays qui présentent le plus grand nombre d'enfants non scolarisés, en valeur absolue, pour lesquels aucune estimation fondée sur des données administratives n'était disponible. Dans ces deux pays, les enquêtes récentes auprès des ménages donnent peu de raisons de s'attendre à de grandes améliorations masquées par le manque de données administratives. Les données publiées pour l'Inde en 2020 confirment que le taux de non-scolarisation s'élève toujours à 5 %.

**FIGURE 10.2 :**
**Même si les données des enquêtes auprès des ménages se substituent aux données administratives manquantes, cela ne pourrait que confirmer la stagnation des taux de non-scolarisation**
*Pourcentage d'enfants non scolarisés, selon la disponibilité de données administratives récentes, 2000-2019*




*Note* : Les pays représentés sont ceux qui comptent plus d'un million d'enfants non scolarisés en âge de fréquenter le primaire.
*GEM StatLink* : https://bit.ly/GEM2021_fig10_2
*Sources* : Base de données de l'ISU pour les données administratives ; analyse de l'équipe du *Rapport GEM* pour les données des enquêtes auprès des ménages : Inde (EDS 2015-2016), Kenya (recensement 2019) et Nigéria (MICS 2016-2017 et EDS 2018).

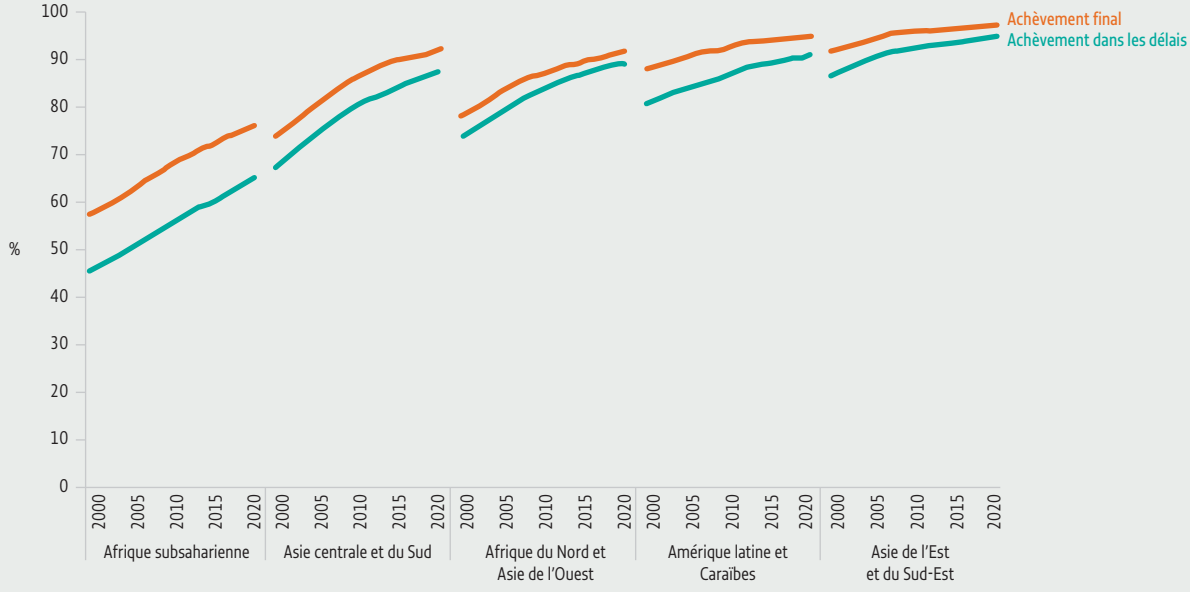
Le *Rapport GEM* a consolidé les sources de données afin d'établir une série chronologique cohérente sur le taux d'achèvement, qui correspond à l'indicateur mondial 4.1.2 (**encadré 10.1**). Les taux d'achèvement dans le primaire avoisinent ou dépassent les 90 % dans toutes les régions, à l'exception de l'Afrique subsaharienne, où seuls deux enfants sur trois achèvent le cycle primaire. Ce pourcentage a augmenté d'environ 1 % par an, mais la région accuse un retard d'une vingtaine d'années par rapport à l'Asie centrale et à l'Asie du Sud qui, en partant d'un niveau similaire, ont enregistré une augmentation relativement rapide de la participation et de l'achèvement scolaires dans le primaire durant les années 2000 (**figure 10.3**).

Cependant, l'Afrique subsaharienne se trouve peut-être déjà en meilleure position que ne l'étaient l'Asie centrale et l'Asie du Sud en 2000 en ce qui concerne le nombre d'enfants achevant le cycle primaire. L'indicateur 4.1.2 mesure l'achèvement dans des délais raisonnables, c'est-à-dire trois à cinq ans après l'âge théorique de dernière année du primaire. Les enfants qui entament leur scolarité avec plusieurs années de retard et/ou qui redoublent plusieurs classes peuvent même achever le cycle primaire au-delà de cette période. D'après les estimations du présent *Rapport*, si l'on inclut les élèves qui ont atteint la dernière année de primaire avec plus de cinq ans de retard, le taux d'achèvement du primaire en Afrique subsaharienne passe de 65 % à 76 %. La prise en compte des élèves achevant tardivement leur scolarité augmente le taux d'achèvement de 4 points de pourcentage en Asie centrale et en Asie du Sud, ainsi qu'en Amérique latine et dans les Caraïbes.

> Les taux d'achèvement dans le primaire avoisinent ou dépassent les 90 % dans toutes les régions, à l'exception de l'Afrique subsaharienne, où seuls deux enfants sur trois achèvent le cycle primaire

L'achèvement tardif des études est associé à de moins bons résultats scolaires. La participation des élèves ayant dépassé l'âge officiel de leur niveau présente donc un intérêt à part entière. Elle est prise en compte par l'indicateur 4.1.5, qui correspond au pourcentage d'enfants ayant dépassé de deux ans au moins l'âge normal de leur classe. Les écarts d'âge d'une année sont ignorés, car des enfants du même âge peuvent en réalité avoir presque un an de différence d'âge. En outre, s'il n'existe pas une correspondance parfaite entre les dates de référence utilisées pour l'âge d'entrée à l'école, le début de l'année scolaire et la collecte des données, les enfants qui appartiennent à la même cohorte en termes d'âge de scolarisation obligatoire indiqueront deux âges différents alors qu'ils ont tous entamé leur scolarité en même temps.

**FIGURE 10.3 :**
**L'indicateur d'achèvement de la scolarité dans les délais sous-estime considérablement le nombre d'enfants qui terminent éventuellement leur scolarité, en particulier en Afrique subsaharienne**
*Taux d'achèvement et achèvement final par région, 2000-2020*




*GEM StatLink* : https://bit.ly/GEM2021_fig10_3
*Source* : Analyse de l'équipe du *Rapport GEM* à partir des données d'enquêtes auprès des ménages.

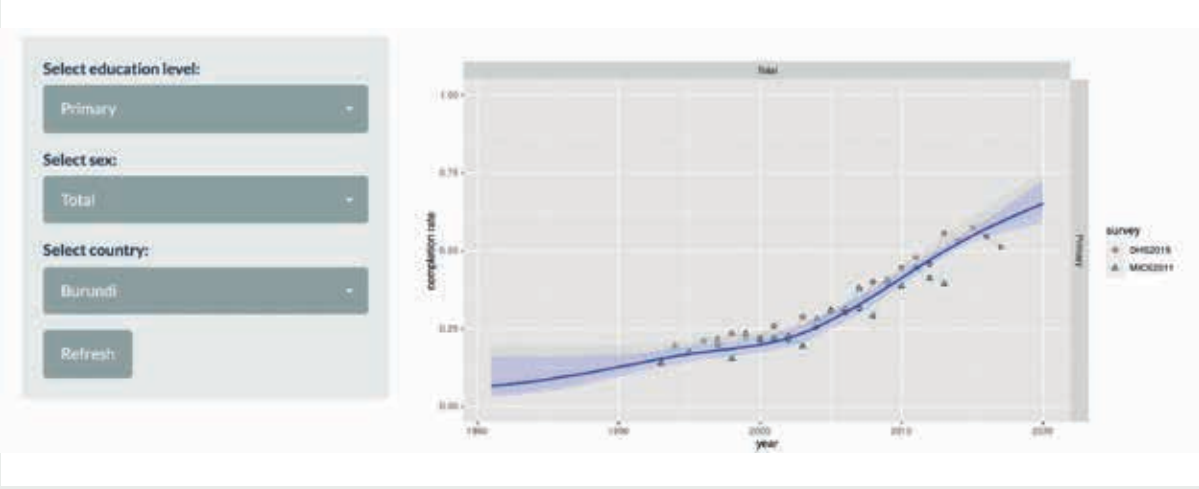
## ENCADRÉ 10.1 :

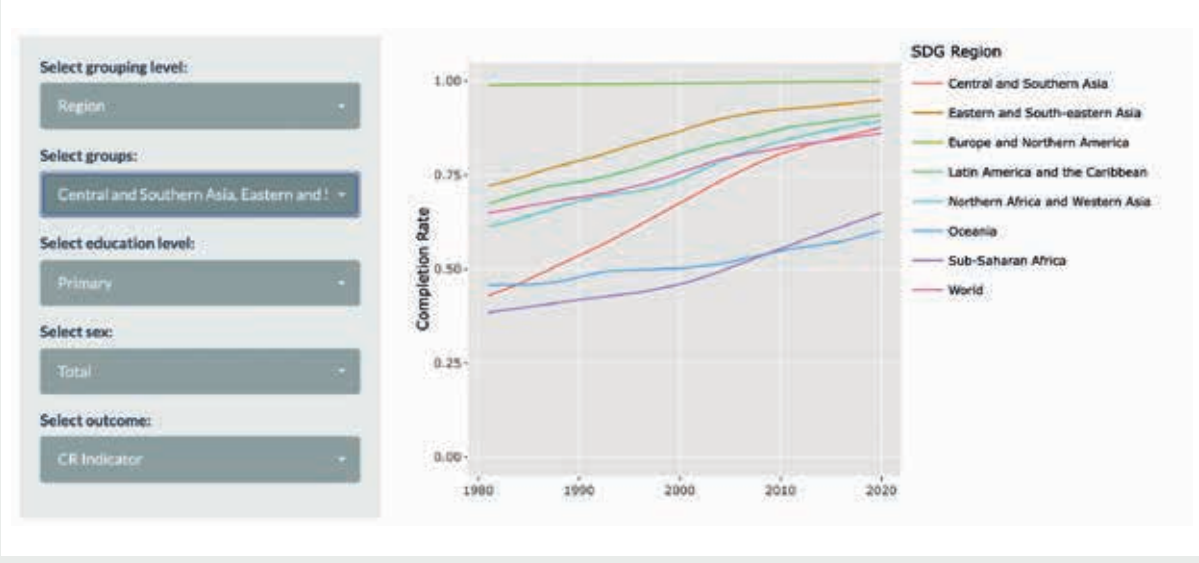
### Une nouvelle ressource pour comprendre les estimations du taux d'achèvement

En 2015, les Nations Unies ont appelé à une révolution des données qui encouragerait l'utilisation de sources multiples et qui permettrait l'intégration d'aspects jusque-là négligés dans le suivi mondial, tels que l'équité. Ces dernières années, le *Rapport GEM* a mis l'accent sur les moyens permettant d'exploiter d'une manière plus efficiente et plus efficace les informations issues des différentes enquêtes afin d'appuyer le suivi de l'ODD 4.

En 2020, le Groupe d'experts interinstitutions sur les indicateurs des ODD a approuvé une proposition de l'ISU visant à adopter le taux d'achèvement du primaire et des deux cycles du secondaire en tant que deuxième indicateur mondial de la cible 4.1. Cette proposition prévoyait l'éventualité de devoir utiliser un modèle statistique afin de résoudre les difficultés liées à l'exploitation des données d'enquêtes auprès des ménages (par exemple, décalages et estimations incohérentes entre les sources), mais également des possibilités permettant notamment de produire des séries chronologiques cohérentes à long terme et de ventiler les données par groupes de population. L'équipe du *Rapport GEM* a mis au point un modèle (Dharamshi *et al.*, 2021) qui adapte au domaine de l'éducation certains principes déjà utilisés pour s'attaquer au problème des sources multiples dans l'estimation des indicateurs relatifs à la santé, tels que la mortalité maternelle et infantile (Alkema *et al.*, 2016 ; You *et al.*, 2015). Les estimations sont utilisées pour permettre à l'ISU d'établir des agrégats régionaux et mondiaux.

Un nouveau site Internet (voir www.education-estimates.org) présente le modèle et ses résultats afin de rendre l'approche plus accessible aux pays. Des cartes illustrent les différences entre les pays, et des graphiques présentent les sources prises en compte pour le calcul des estimations nationales. Une ressource similaire présentera le travail actuellement mené par les équipes du *Rapport GEM* et de l'ISU afin de synthétiser les taux de non-scolarisation à partir des données administratives et d'enquêtes.



> À l'échelle mondiale, 10 % des enfants et des adolescents ont au moins deux ans de plus que l'âge officiel de leur niveau dans le primaire et le premier cycle du secondaire

À l'échelle mondiale, 10 % des enfants et des adolescents ont au moins deux ans de plus que l'âge officiel de leur classe dans le primaire et le premier cycle du secondaire. Le retard de scolarisation baisse lentement dans toutes les régions, mais reste élevé en Afrique subsaharienne, où 23 % des élèves du primaire et 31 % des adolescents inscrits dans le premier cycle de l'enseignement secondaire général sont nettement plus âgés que l'âge officiel de leur niveau (**figure 10.4**). Ce chiffre explique pourquoi la région présente l'écart le plus important entre le taux d'achèvement dans les délais et le taux d'achèvement final.

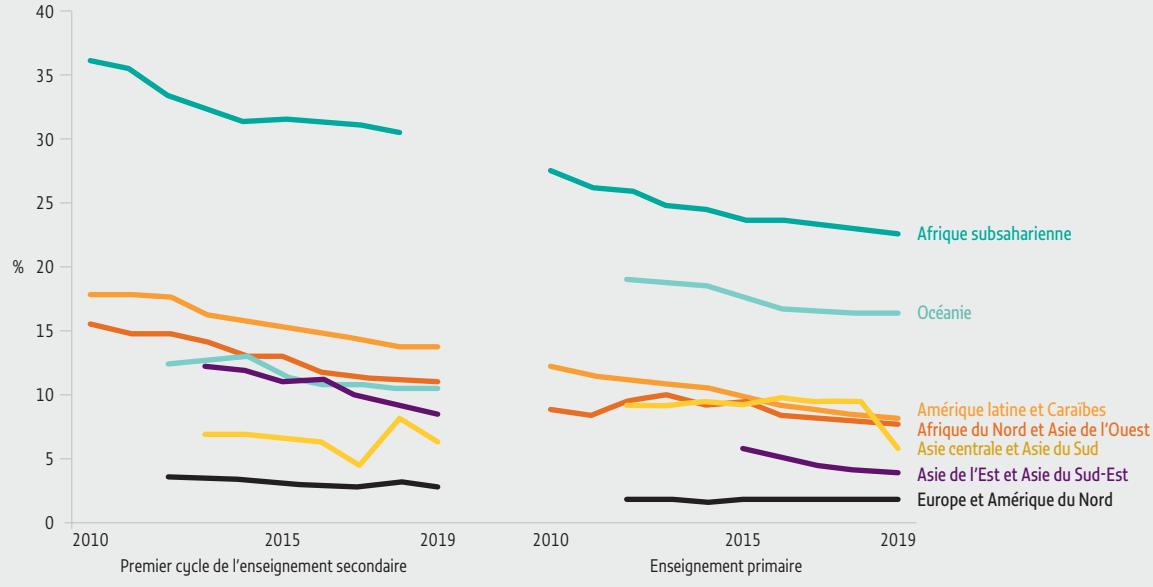
En République démocratique populaire lao, le pourcentage d'élèves ayant dépassé l'âge officiel de leur année d'études est passé de 35 % à 7 % entre 2010 et 2020. Le pays, qui a fait du retard de scolarisation un enjeu majeur, a mis en place une politique qui fixe à 6 ans l'âge d'entrée en première année dans le Cadre de développement du secteur de l'éducation, et a défini précisément cette politique dans le Plan de développement du secteur de l'éducation 2011. La politique met l'accent sur l'accès à l'enseignement préscolaire pour les enfants âgés de 5 ans afin d'assurer une préparation à la scolarité (Somsanith et Noonan, 2020). La participation à l'enseignement préscolaire a doublé entre 2010 et 2020, passant de 36 % à 71 %.

## POINT CLÉ 10.1 : EN QUOI LES FACTEURS LIÉS À LA DEMANDE FONT-ILS OBSTACLE À LA SCOLARISATION UNIVERSELLE ?

En 2020, 260 millions d'enfants, d'adolescents et de jeunes n'étaient pas scolarisés. Examiner les raisons et les obstacles qui les empêchent d'aller à l'école peut aider les gouvernements à concevoir des politiques plus efficaces pour lutter contre ce problème. Les politiques axées sur l'offre, fondées sur l'idée selon laquelle le fait de construire des écoles fera venir les élèves, n'ont qu'un succès limité si elles ne répondent pas à la demande de la communauté en matière de scolarisation. La plupart du temps, l'éducation est déjà un domaine prioritaire pour les communautés, même en situation d'urgence. Cependant, des écoles de mauvaise qualité qui dispensent des programmes scolaires inadaptés peuvent entraîner la désillusion et la démobilisation.

On peut distinguer trois types d'obstacles à la scolarisation : les obstacles situationnels (situations de vie), dispositionnels (attitudes personnelles) et institutionnels (conditions structurelles) (UNESCO, 2020). Une analyse réalisée au Malawi, au Nigéria et en Sierra Leone dans le cadre du présent *Rapport* expose les raisons données par les adolescents en âge de fréquenter le secondaire (ou leurs parents) pour expliquer leur non-scolarisation. Parmi ceux qui n'ont jamais été scolarisés, la moitié cite des obstacles dispositionnels liés à un manque manifeste d'intérêt ou de considération pour l'éducation comme la principale raison de leur non-scolarisation. Il n'y a qu'au Nigéria où les obstacles institutionnels, tels que le manque d'écoles proches, jouent un rôle dans la non-scolarisation. Parmi les adolescents qui ont déjà fréquenté l'école mais qui ont abandonné, les obstacles dispositionnels restent prépondérants au

**FIGURE 10.4 :**
**Le retard de scolarisation recule, mais lentement**
*Pourcentage d'élèves plus âgés que l'âge correspondant à leur année d'études, par niveau d'enseignement et par région, 2000-2019*




*GEM StatLink* : https://bit.ly/GEM2021_fig10_4
*Source* : Base de données de l'ISU.

Malawi, mais leur importance est deux fois moindre en Sierra Leone, et trois fois moindre au Nigéria. Les obstacles situationnels, en particulier le manque de ressources, empêchent au moins 40 % des adolescents de reprendre leurs études au Nigéria et en Sierra Leone. Les mariages et les grossesses excluent environ 10 % des adolescents, essentiellement des filles, de l'éducation (**figure 10.5**).

Des obstacles différents exigent des réponses politiques différenciées. À mesure que les pays progressent vers l'instauration de la scolarité obligatoire, comme c'est le cas dans 159 pays (UNESCO, 2019), ils augmentent le nombre d'établissements scolaires disponibles. Après avoir rendu l'enseignement obligatoire en 2013, le Gouvernement du Malawi a déployé des programmes de construction d'écoles afin d'accroître l'offre scolaire (Gouvernement du Malawi, 2013). Des pays ont également instauré le passage automatique en classe supérieure, éliminant ainsi un autre obstacle institutionnel qui conduit au redoublement et à l'abandon précoce des études. En Sierra Leone, 5 % des personnes ayant abandonné leurs études l'ont fait parce qu'elles avaient échoué aux examens, et 2 % parce qu'elles avaient été renvoyées.

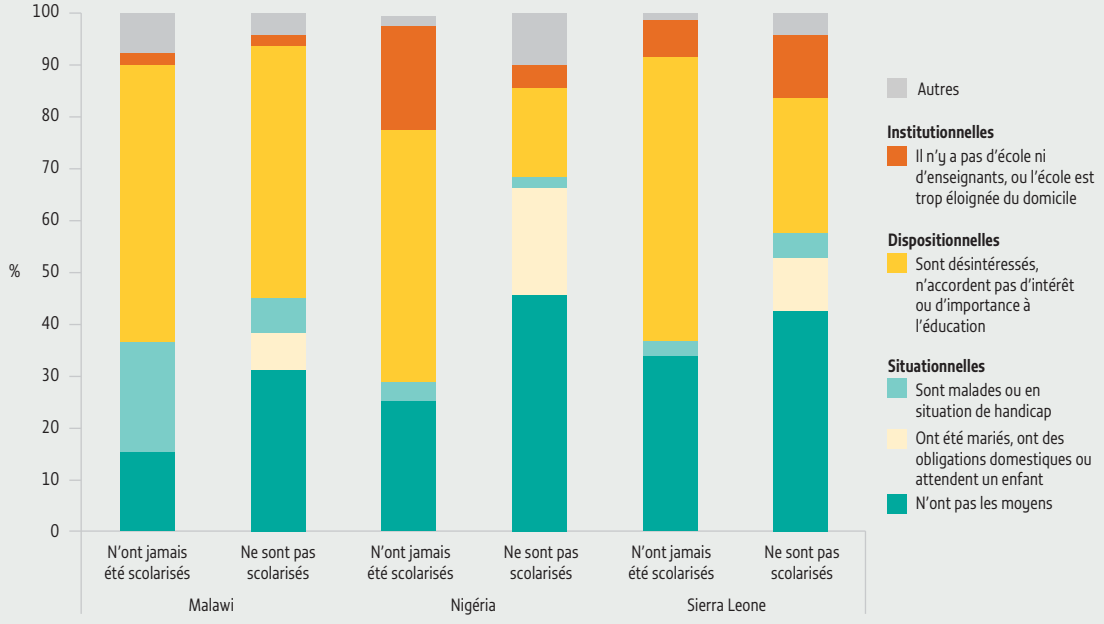
De nombreux pays ont tenté d'éliminer le principal obstacle situationnel en réduisant les frais de scolarité, mais 46 seulement garantissent la gratuité de l'enseignement pendant 12 ans (UNESCO, 2019), et le fardeau des coûts assumés par les ménages indépendamment de ces frais

« De nombreux pays ont tenté d'éliminer le principal obstacle situationnel en réduisant les frais de scolarité, mais 46 seulement garantissent la gratuité de l'enseignement pendant 12 ans »

reste considérable (**chapitre 4**). Depuis 2019, au moins cinq pays d'Afrique subsaharienne (le Mozambique, l'Ouganda, Sao Tomé-et-Principe, la Sierra Leone et le Zimbabwe) ont abrogé les politiques qui limitaient l'accès des filles enceintes à l'enseignement ou ont mis en œuvre des politiques leur permettant de poursuivre leurs études. En plus de garantir que tous les établissements scolaires admettent en priorité les jeunes mères ou les filles après une grossesse, la politique de l'Ouganda sur les grossesses d'adolescentes, révisée en 2020, inclut des orientations à destination des établissements sur les moyens de lutter contre la discrimination et la stigmatisation des élèves enceintes ou des jeunes parents (Human Rights Watch, 2021).

L'élimination des obstacles dispositionnels peut être plus difficile. Dans certains contextes, la nécessité de s'attaquer à ces derniers n'est parfois même pas reconnue. Le « manque d'intérêt » pour l'éducation peut être utilisé comme excuse

**FIGURE 10.5 :**
**Le manque d'intérêt, de motivation ou de considération pour l'éducation est fréquemment cité comme raison au fait de n'avoir jamais fréquenté l'école**
*Pourcentage de répondants (enfants non scolarisés âgés de 12 à 17 ans ou leurs parents) par principale raison citée pour expliquer la non-scolarisation, 2016-2019*




*GEM StatLink* : https://bit.ly/GEM2021_fig10_5
*Sources* : Analyse réalisée par l'équipe du *Rapport GEM* à partir des données de la quatrième enquête intégrée auprès des ménages 2016-2017 du Malawi, de l'enquête nigériane 2018-2019 sur les conditions de vie et de l'enquête intégrée auprès des ménages 2018 de la Sierra Leone.

pour faire porter la responsabilité du faible niveau scolaire aux individus, en particulier aux membres de groupes marginalisés qui sont qualifiés de « paresseux », plutôt qu'aux décideurs politiques. Les obstacles dispositionnels peuvent refléter non pas une demande insuffisante, mais des coûts cachés ou une mauvaise qualité de l'offre d'enseignement. Dans l'enquête nationale par panel réalisée en Ouganda, le choix de réponse « L'éducation n'est pas utile » pouvait être interprété comme une critique de l'éducation en général, de l'enseignement dispensé dans le contexte local en particulier, ou les deux (Bureau de statistique de l'Ouganda, 2019).

Ce manque d'intérêt peut également refléter des expériences d'apprentissage négatives. En Afrique du Sud, 23 % des élèves ayant arrêté leurs études avant l'âge de 18 ans citent de mauvais résultats scolaires comme la principale raison de leur abandon (Statistics South Africa, 2018). Au Nigéria, 7 % des enfants qui ont quitté l'école l'auraient fait parce qu'ils « ne pouvaient pas apprendre » (Bureau national de statistique du Nigéria, 2019).

L'absence de possibilité de poursuite des études peut aussi expliquer la faible motivation. Des études montrent que la présence d'établissements secondaires à proximité augmente la probabilité d'achèvement de l'enseignement primaire (Mukhopadhyay et Sahoo, 2016). Toutefois, même si les élèves ont la possibilité de poursuivre leurs études, ils n'envisagent pas forcément de le faire, car, comme les travaux de recherche l'ont montré depuis longtemps, le milieu socioéconomique influence fortement leurs aspirations (Gölz et Wohlkinger, 2019 ; Kao et Tienda, 1998). Dans la Chine rurale, les enfants migrants qui ne se sentent pas capables de réussir à l'école sont susceptibles d'ignorer l'éducation au motif qu'elle ne les concerne pas (Chen, 2020).

Du moins en partie à cause de ces difficultés, les politiques visant à accroître la fréquentation scolaire mettent moins souvent l'accent sur les obstacles dispositionnels. Cependant, la prévalence de ces obstacles dans les réponses données montre que l'offre d'un enseignement abordable de qualité ne suffit pas. Il convient en outre de s'attaquer aux obstacles socioéconomiques qui empêchent les familles et les élèves de vouloir aller à l'école ou de penser qu'ils peuvent le faire.

## APPRENTISSAGE

L'indicateur mondial 4.1.1 des ODD correspond au pourcentage d'élèves ayant atteint un niveau d'aptitude minimal en lecture et en mathématiques en cours élémentaire, en fin de cycle primaire et en fin de premier cycle du secondaire. Trois grandes évaluations transnationales de l'apprentissage ont été menées en 2019, juste avant que les fermetures d'écoles liées à la COVID-19 ne déplacent l'enseignement à la maison pour la plupart des enfants, amenant les parents à jouer un rôle plus important dans l'apprentissage de leurs enfants. Néanmoins, la contribution des parents à l'apprentissage a toujours été significative, même avant la fermeture des établissements scolaires (**encadré 10.2**).

Dans 15 pays francophones d'Afrique subsaharienne, le deuxième cycle du Programme d'analyse des systèmes éducatifs de la CONFEMEN (PASEC) a permis d'évaluer les compétences en lecture et en mathématiques chez les élèves de 2e et de 6e années. Le septième cycle de l'Étude internationale sur les tendances de l'enseignement des sciences et des mathématiques (TIMSS) portait sur les compétences des élèves de 4e et de 8e années dans 64 pays à revenu intermédiaire et élevé. La Southeast Asia Primary Learning Metrics (SEA-PLM), une nouvelle évaluation menée à l'échelle régionale, a testé les compétences des élèves de 5e année en mathématiques, en lecture, en écriture et en matière de citoyenneté mondiale. Elle a été menée au Cambodge, en Malaisie, au Myanmar, aux Philippines, en République démocratique populaire lao et au Viet Nam. L'Organisation des ministres de l'éducation de l'Asie du Sud-Est et l'UNICEF ont lancé la SEA-PLM en 2012, mais il a fallu huit ans pour planifier l'évaluation, passer en revue les programmes, élaborer le cadre d'évaluation, mener des essais sur le terrain et collecter les données avant de pouvoir publier les résultats. Autrement dit, les difficultés liées à l'élaboration d'une évaluation transnationale ne doivent pas être sous-estimées, même si des progrès considérables ont été accomplis ces trois dernières années (**encadré 10.3**).

Les résultats de ces trois évaluations révèlent des différences marquées entre les pays en ce qui concerne les mathématiques. Parmi les pays francophones d'Afrique subsaharienne, un élève sur quatre de 6e année avait atteint le niveau d'aptitude minimal au Burkina Faso et au Sénégal, mais les résultats étaient nettement inférieurs dans les autres pays, notamment en Côte d'Ivoire, en République démocratique du Congo et au Tchad (moins de 5 %). En Asie du Sud-Est, environ un élève sur dix de 5e année avait atteint le niveau minimal d'aptitude en République démocratique populaire lao et au Myanmar, contre deux sur trois en Malaisie et neuf sur dix au Viet Nam.

## ENCADRÉ 10.2 :

### Avant la pandémie, quelle aide les élèves recevaient-ils à la maison pour faire leurs devoirs ?

Au cours des dernières décennies, le temps consacré par les parents à leurs enfants a augmenté dans de nombreux pays, au moins en partie grâce à une prise de conscience croissante des effets positifs du temps parental sur le développement des enfants (Dotti Sani et Treas, 2016 ; Ortiz-Ospina *et al.*, 2020). Un type d'interaction, qui consiste à aider les enfants dans leur travail scolaire, a pris une importance particulière pendant la pandémie de COVID-19.

Certaines études ont montré que l'implication des parents dans la scolarité de leurs enfants était généralement associée à des résultats positifs, tels que des taux d'achèvement des devoirs plus élevés et de meilleures performances scolaires (Patall *et al.*, 2008). Toutefois, cela n'est pas toujours le cas. Les effets dépendent de facteurs tels que l'âge et les capacités de l'enfant, la discipline concernée, la nature du travail demandé et le type d'investissement parental, ainsi que du degré de compréhension du sujet par les parents (Gonida et Cortina, 2014 ; Robinson et Harris, 2014).

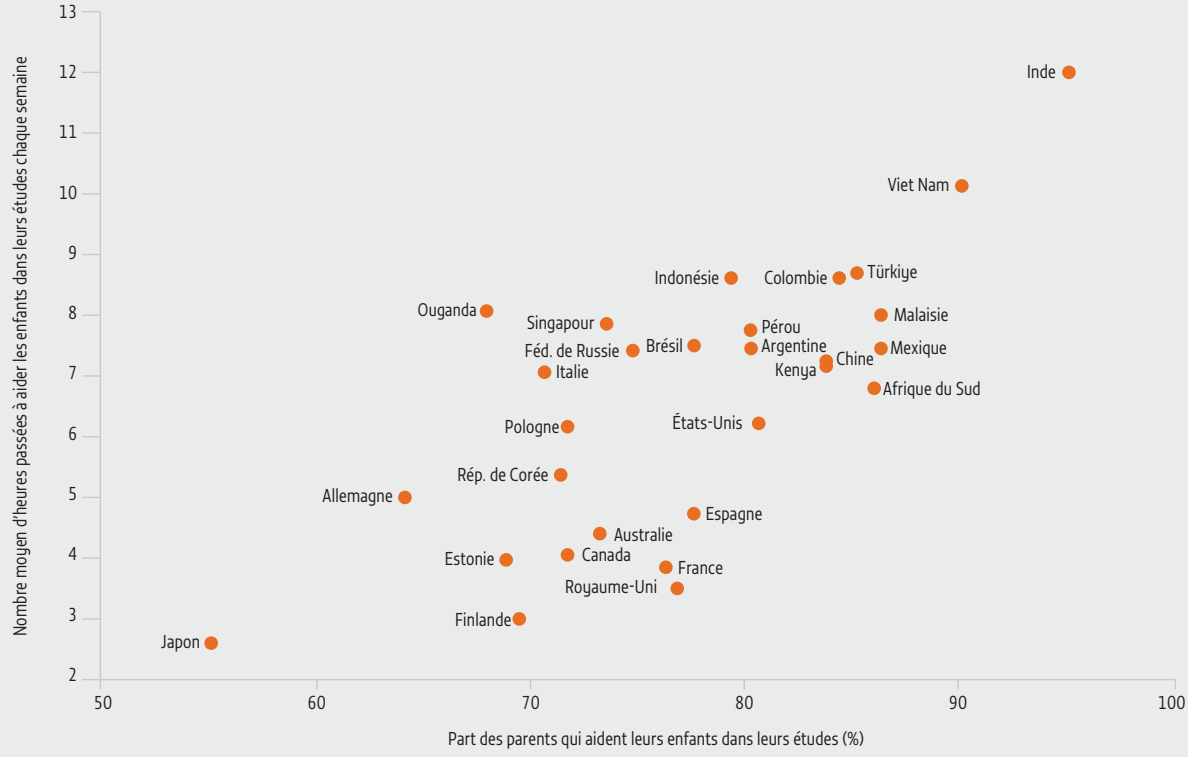
Tous les parents ne consacrent pas le même temps aux devoirs de leurs enfants. Tout d'abord, il existe de fortes disparités nationales qui peuvent refléter le contexte culturel et économique. En Inde, 95 % des parents consacrent au moins un certain temps au travail scolaire de leurs enfants, en moyenne 12 heures par semaine. Au Japon, seuls 55 % des parents en font autant, et ils y consacrent moins de trois heures par semaine (**figure 10.6**). Dans tous les pays, il existe une corrélation positive entre le pourcentage de parents qui aident leurs enfants à faire leurs devoirs et le nombre d'heures qu'ils y consacrent.

Au sein des pays, on note également des différences importantes selon la situation socioéconomique des familles. Des parents riches ayant un niveau d'études élevé sont plus susceptibles d'aider leurs enfants dans leur scolarité (Varkey Foundation, 2018). Cette relation tend à se vérifier même lorsque les parents passent plus de temps à travailler à l'extérieur du foyer et assument des coûts d'opportunité plus élevés, ce qui suggère qu'une partie au moins de l'écart constaté peut s'expliquer par des différences en matière de valeurs parentales au sein de ce groupe (Bonke et Esping-Andersen, 2011 ; Brown, 2006 ; Buchanan *et al.*, 2018 ; Cha et Song, 2017; Guryan *et al.*, 2008). Le fait que les parents moins instruits se sentent parfois mal préparés et incapables d'aider leurs enfants peut aussi expliquer cet écart. En outre, un manque de connaissances sur le sujet peut être le principal obstacle qui empêche les parents d'aider leurs enfants dans leur scolarité (Varkey Foundation, 2018).

## FIGURE 10.6 :

**Plus les parents sont nombreux à aider leurs enfants dans leur scolarité, plus ils sont susceptibles d'y consacrer davantage de temps**

*Pourcentage de parents qui aident leurs enfants dans leur scolarité et nombre d'heures qu'ils y consacrent par semaine en moyenne, échantillon de pays, 2017/18*




*Note* : Les données présentées ont été recueillies à partir d'une enquête en ligne. Par conséquent, dans les pays ayant un accès limité à Internet tels que l'Inde, l'Indonésie, le Kenya, l'Ouganda et le Pérou, elles représentent probablement uniquement la population urbaine connectée.

*GEM StatLink* : https://bit.ly/GEM2021_fig10_6

## ENCADRÉ 10.3 :

### L'ISU a réalisé des progrès dans l'harmonisation des résultats des différentes évaluations de l'apprentissage

Ces dernières années, l'ISU, par l'intermédiaire de l'Alliance mondiale pour le suivi de l'apprentissage (un groupe de travail du Groupe de coopération technique sur les indicateurs de l'ODD 4), s'est systématiquement efforcé de résoudre les difficultés rencontrées par les pays dans l'établissement de rapports sur l'indicateur mondial 4.1.1. Ces efforts s'inscrivent dans le cadre de l'élaboration du cadre mondial de compétences, un concept fondamental qui définit les niveaux minimaux d'aptitude que doivent atteindre les élèves jusqu'à la 9e année en lecture et en mathématiques. Ces niveaux d'aptitude s'appuient sur les cadres mondiaux de référence pour la lecture et les mathématiques, élaborés par le Bureau international d'éducation de l'UNESCO, ainsi que sur les cadres nationaux et transnationaux de contenu et d'évaluation (ISU et USAID, 2020a, 2020b).

Dans la mesure où il n'est ni envisageable ni souhaitable d'effectuer une seule évaluation pour tous les apprenants à l'échelle mondiale, l'ISU a mis en place plusieurs approches, par ordre croissant de complexité et de fiabilité, afin d'harmoniser les résultats des différentes évaluations, en partant du principe que les pays doivent pouvoir utiliser n'importe quelle évaluation, à condition qu'elle soit conforme aux critères de qualité établis.

La première et la plus simple de ces approches consistait à ce que l'ensemble des principaux programmes d'évaluation transnationaux s'entendent sur la manière d'aligner leurs niveaux d'aptitude respectifs sur le niveau d'aptitude minimal établi à l'échelle mondiale. Le consensus ainsi obtenu, en comparant les descriptifs de chaque niveau d'aptitude, sert de base à la plupart des données qui sont désormais communiquées sur l'indicateur 4.1.1 (ISU, 2018).

Cet accord ne tient pas compte des évaluations nationales, qui ne sont pas directement comparables en raison des différences qui existent entre la couverture des programmes d'études ainsi que les cadres et les questions des évaluations. Par conséquent, la deuxième approche adoptée visait à mettre en œuvre une méthode permettant aux pays de relier leur évaluation au cadre mondial de compétences. Connue sous le nom de « raccordement des politiques », cette approche inclut un atelier au cours duquel des experts nationaux des programmes scolaires et des évaluations examinent dans quelle mesure les questions de l'évaluation nationale sont alignées sur les niveaux d'aptitude définis à l'échelle mondiale. Chaque participant évalue de manière subjective le niveau de connaissance et les compétences nécessaires pour que les élèves puissent répondre correctement à chaque question. Les participants déterminent ensuite si les élèves qui ont atteint le niveau d'aptitude minimal seraient capables de répondre correctement à chaque question harmonisée (ISU et USAID, 2020c ; USAID, 2021). Cet exercice de normalisation permet d'estimer le pourcentage d'élèves se situant au-dessus du niveau d'aptitude minimal. Plus de dix pays ont mis à l'essai cette approche en primaire et dans le premier cycle du secondaire, dont le Bangladesh, Djibouti, l'Inde, le Lesotho, le Népal et le Rwanda.

Des méthodes statistiques plus élaborées consistent à « raccorder » des évaluations complètes. La troisième approche a été appliquée auprès des élèves de deux pays d'Amérique latine ayant participé à l'Étude régionale comparative et explicative (ERCE), la Colombie et le Guatemala, et de trois pays africains francophones ayant pris part à l'évaluation PASEC (le Burundi, la Guinée et le Sénégal). Les élèves ont également participé aux évaluations du Programme international de recherche en lecture scolaire (PIRLS) et de l'étude TIMSS, administrées par l'Association internationale pour l'évaluation du rendement scolaire (IEA). L'objectif est de comparer les scores obtenus aux évaluations ERCE et PASEC avec ceux des évaluations TIMSS et PIRLS (ISU, 2020). Les résultats sont attendus début 2022.

La quatrième approche va encore plus loin. Dans le cadre du projet intitulé « Suivi des impacts sur les résultats de l'apprentissage » (de l'anglais *Monitoring Impacts on Learning Outcomes*, ou MILO), qui visait à quantifier les effets de la COVID-19 sur les élèves en fin de cycle primaire en Afrique, une évaluation a été menée au Burkina Faso, au Burundi, en Côte d'Ivoire, au Kenya, au Sénégal et en Zambie. Afin de mesurer les pertes d'apprentissage, l'étude a couplé les données des évaluations nationales réalisées avant la pandémie avec celles du projet MILO, en évaluant plus particulièrement le pourcentage d'élèves atteignant le niveau d'aptitude minimal. Les résultats sont attendus début 2022. Dans le cadre de ce même projet, un sous-ensemble de questions issues de l'évaluation MILO a été sélectionné dans la Banque mondiale d'items de l'ISU, puis relié au cadre mondial de compétences (Conseil australien de recherche pédagogique et ISU, 2021). Les pays accéderont aux questions déjà harmonisées de la Banque mondiale d'items, et bénéficieront ainsi d'une plus grande flexibilité pour poursuivre leurs évaluations nationales tout en s'assurant qu'ils peuvent rendre compte de l'indicateur mondial 4.1.1.

Dans l'ensemble des pays couverts par l'étude TIMSS à l'échelle mondiale, les résultats de certains pays à revenu intermédiaire tels que l'Afrique du Sud, le Maroc et le Pakistan n'étaient pas supérieurs à ceux observés dans les pays à faible revenu. La proportion d'élèves atteignant le niveau d'aptitude minimal dans les États du Golfe allait de 21 % au Koweït à 53 % aux Émirats arabes unis. Ce chiffre est inférieur à celui des pays à revenu élevé, mais également à celui des pays à revenu intermédiaire du Caucase et de l'Asie centrale, allant de 53 % en Géorgie à 71 % au Kazakhstan. Parmi les autres pays accusant un retard par rapport à des pays comparables figuraient la France et la Nouvelle-Zélande, où au moins quatre élèves sur dix n'avaient pas atteint le niveau d'aptitude minimal. À l'inverse, presque tous les élèves japonais, coréens et singapouriens avaient atteint ce niveau.

En moyenne, on observe néanmoins un léger écart en faveur des garçons. Les filles étaient particulièrement désavantagées au Burundi et au Gabon. Des écarts importants ont aussi été relevés en Bosnie-Herzégovine, au Canada et au Chili. Toutefois, les garçons ont obtenu de moins bons résultats dans les pays de l'Asie du Sud-Est, principalement au Cambodge et en Malaisie, ainsi qu'en Afrique du Sud, en Arabie saoudite et à Oman (**figure 10.7**).

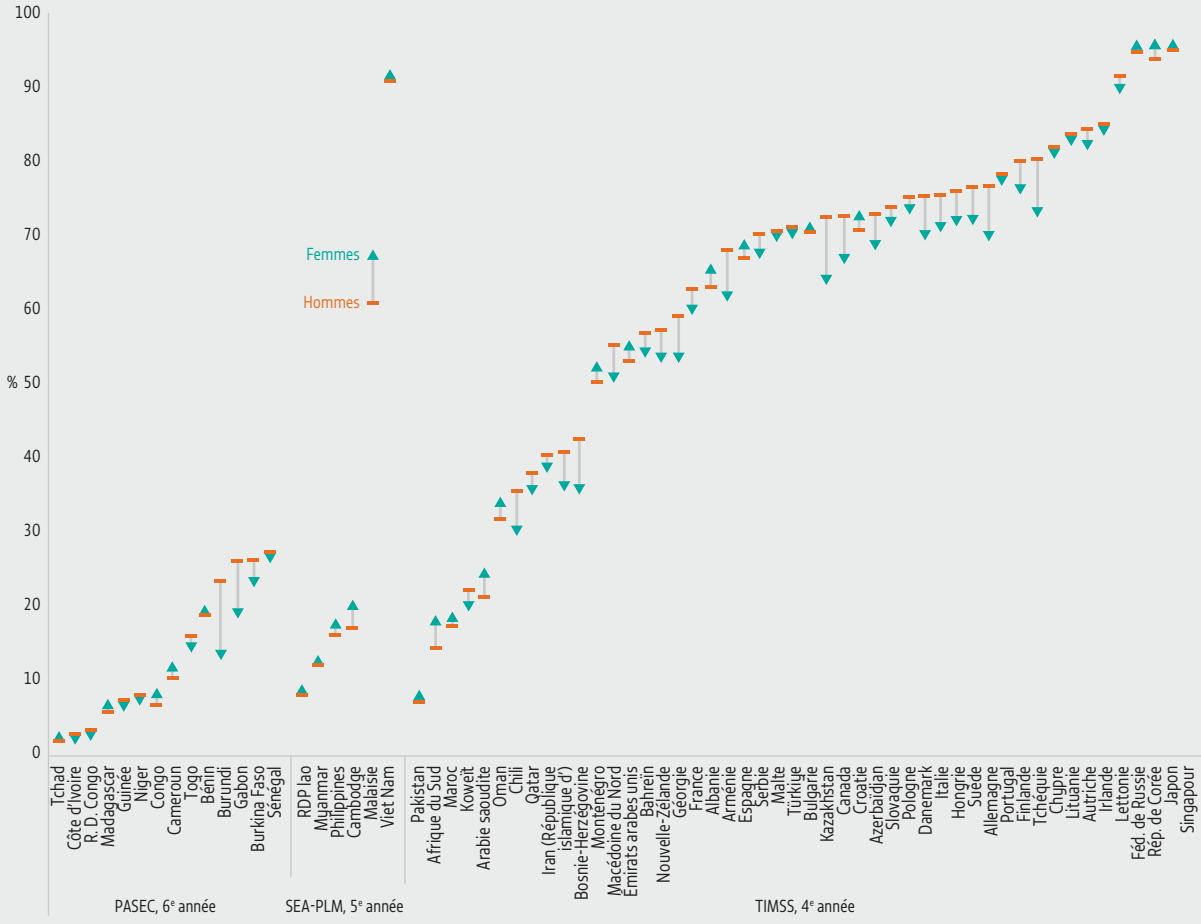
Les résultats moyens étaient similaires en lecture, avec une inversion du faible écart constaté entre les genres. Dans les pays d'Afrique subsaharienne et d'Asie du Sud-Est ayant participé aux évaluations PASEC et SEA-PLM, les seuls pays où les filles ont obtenu de moins bons résultats que les garçons sont le Burundi et la République démocratique du Congo. Les garçons ont encore moins bien réussi au Bénin, au Cameroun et au Sénégal, avec une différence plus marquée au Cambodge et en Malaisie (**figure 10.8a**).

> Si 41 % des élèves sénégalais et 30 % des élèves camerounais de 6e année atteignent le niveau d'aptitude minimal en lecture, les deux pays affichent un taux de 24 % environ lorsque l'on prend en compte le taux d'abandon

Des écarts relativement importants ont été observés dans d'autres pays, dont Madagascar, le Niger et les Philippines, mais dans un contexte où les niveaux d'apprentissage sont globalement peu élevés.

Ces résultats concernent les enfants qui ont atteint le deuxième cycle de l'enseignement primaire. La cible 4.1 porte sur l'achèvement d'un enseignement primaire et secondaire « qui débouche sur un apprentissage véritablement utile », en reliant les deux résultats. Associer les informations relatives à l'achèvement et à l'apprentissage, en partant du principe que les enfants qui ne terminent pas le cycle primaire n'ont pas atteint le niveau d'aptitude minimal, permet d'obtenir une image plus réaliste des résultats d'apprentissage de tous les enfants en âge de fréquenter le primaire. Par exemple, si 41 % des élèves sénégalais et 30 % des élèves camerounais atteignent le niveau d'aptitude minimal en lecture, les deux pays affichent en revanche un taux de 24 % environ lorsque l'on prend en compte le taux d'abandon, élevé dans les deux pays mais plus important au Sénégal. En Côte d'Ivoire et en Guinée, 22 % de l'ensemble des élèves mais 13 % de l'ensemble des enfants atteignent le niveau d'aptitude minimal (**figure 10.8b**).

**FIGURE 10.7 :**
**L'atteinte universelle du niveau d'aptitude minimal en mathématiques est hors de portée**
*Pourcentage d'élèves en fin de cycle primaire ayant atteint ou dépassé le niveau d'aptitude minimal en mathématiques, par genre, 2019*



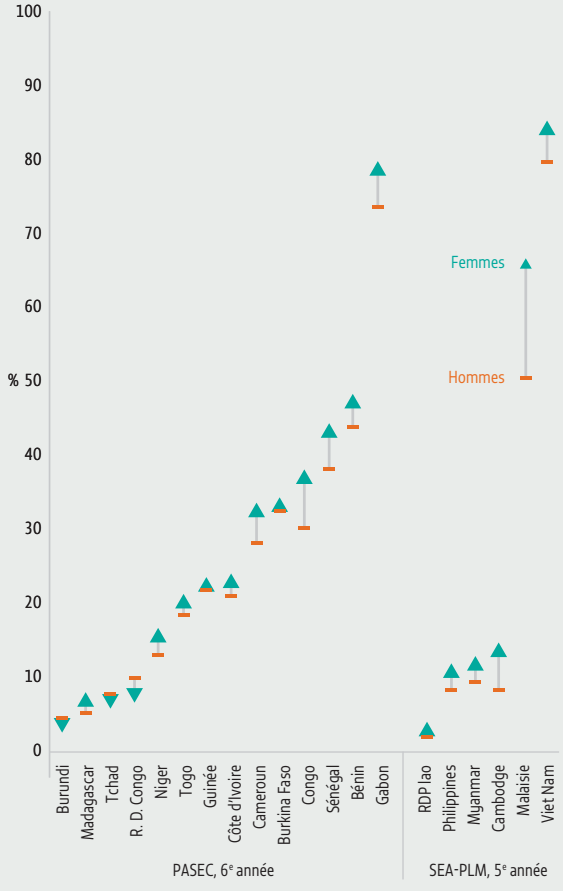

*GEM StatLink* : https://bit.ly/GEM2021_fig10_7
*Source* : Analyse de l'équipe du *Rapport GEM* à partir du cycle 2019 des évaluations PASEC, SEA-PLM et TIMSS.

En 2021, le Groupe d'experts interinstitutions sur les indicateurs des ODD a accepté la possibilité de ventiler l'indicateur mondial 4.1.1 par statut d'achèvement, afin d'attirer l'attention sur les résultats d'apprentissage de tous les enfants, et pas uniquement de ceux qui ont eu la chance de progresser dans le système scolaire. Cette ventilation reflète l'esprit de la cible 4.1, qui vise à ce que tous les enfants achèvent chaque niveau d'enseignement et obtiennent des résultats utiles. L'hypothèse selon laquelle les enfants qui arrêtent l'école prématurément n'ont pas atteint le niveau d'aptitude minimal est également étayée par les données probantes obtenues grâce aux enquêtes en grappes à indicateurs multiples de l'UNICEF (MICS). Le module de ces enquêtes relatif aux compétences d'apprentissage fondamentales permet de déterminer si les enfants âgés de 7 à 14 ans ont acquis les compétences fondamentales, qu'ils soient scolarisés ou non. Dans la plupart des pays à faible revenu et à revenu intermédiaire de la tranche inférieure, aucun enfant non scolarisé ne possède ces compétences. Même dans des pays comme le Lesotho et le Zimbabwe, l'importante minorité apparente d'enfants non scolarisés possédant de telles compétences est surestimée. Les compétences fondamentales définies dans les MICS sont nettement inférieures au niveau d'aptitude minimal fixé par l'indicateur 4.1.1. En outre, de nombreux enfants de l'échantillon ont quitté l'école après avoir achevé le cycle primaire, une période pendant laquelle ils auraient dû acquérir les compétences fondamentales (**figure 10.9**).

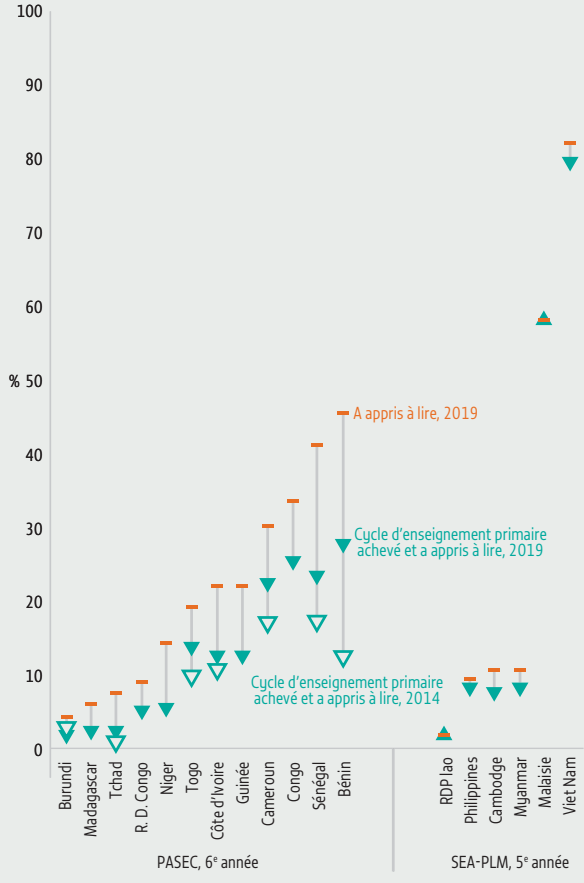
Si le premier cycle de l'évaluation SEA-PLM ne fournit qu'un aperçu de la situation, le programme PASEC et l'étude TIMSS en sont respectivement à leurs deuxième et septième cycles, ce qui permet d'analyser les tendances et la capacité des pays à faire en sorte que tous les élèves atteignent le niveau d'aptitude minimal d'ici 2030.

**FIGURE 10.8 :**
**L'indicateur du niveau d'aptitude minimal ne tient pas compte des enfants qui ne terminent pas le cycle primaire**
*Pourcentage d'élèves en fin de cycle primaire ayant atteint ou dépassé le niveau d'aptitude minimal en lecture, échantillon de pays d'Afrique subsaharienne et d'Asie du Sud-Est*

*a. Par genre, 2019*




*b. Par statut d'achèvement, 2014 et 2019*

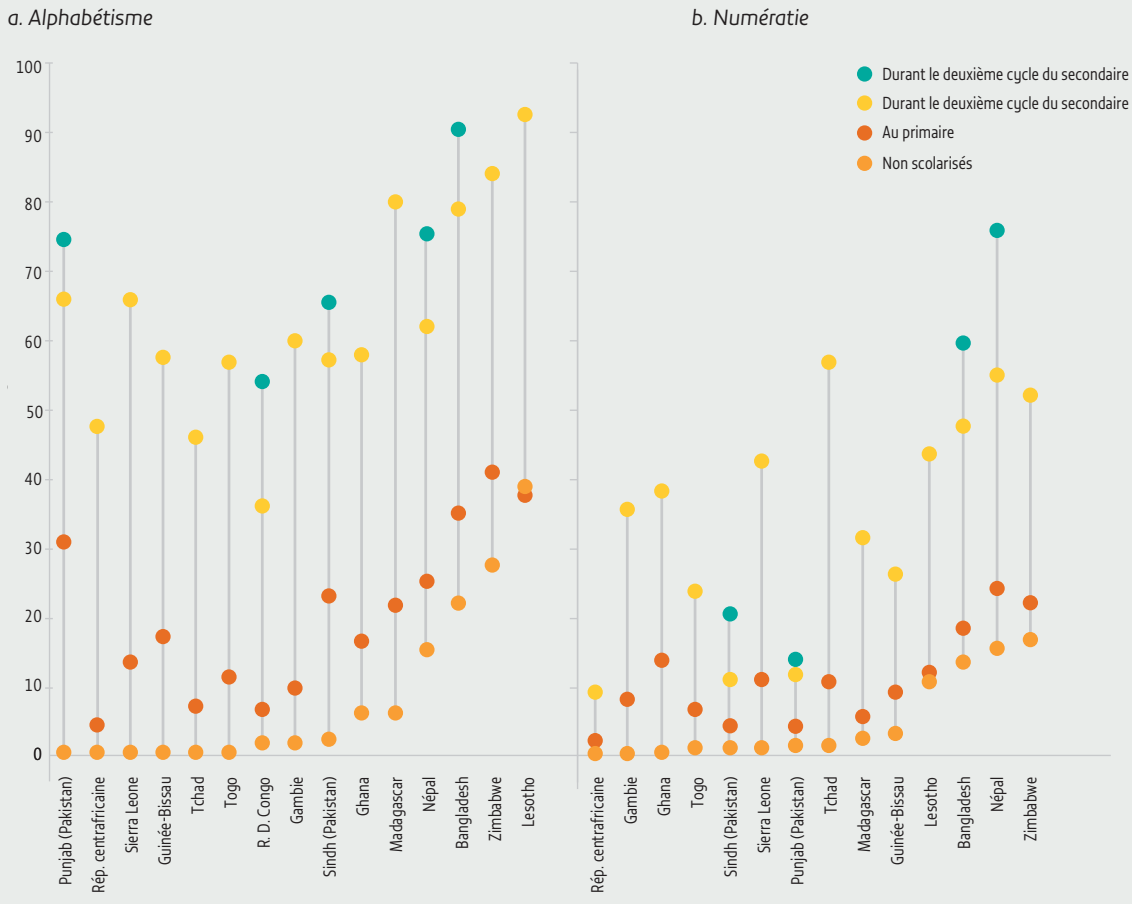



*GEM StatLink* : https://bit.ly/GEM2021_fig10_8a
*GEM StatLink* : https://bit.ly/GEM2021_fig10_8b
*Source* : Analyse de l'équipe du *Rapport GEM* à partir du cycle 2019 des évaluations PASEC et SEA-PLM.

La quasi-totalité des pays participants au programme PASEC ont enregistré une amélioration des résultats de 2e année dans toutes les disciplines, mais plus particulièrement en mathématiques (**figure 10.10**). Au Congo, en Côte d'Ivoire, au Niger et au Sénégal, la progression moyenne enregistrée entre 2014 et 2019 était suffisamment rapide pour, si elle se prolongeait, pouvoir atteindre la cible en 2030 ; le Bénin suivait de près. Toutefois, aucun pays n'était en bonne voie concernant les résultats des élèves de 6e année. Les méthodologies existantes ne permettant pas de mettre en relation les résultats entre les différents niveaux, y compris dans le cadre d'une même enquête, ces résultats doivent être interprétés avec prudence. Par ailleurs, nous manquons de données probantes sur la progression des résultats individuels par niveau (**point clé 10.2**).

Les progrès constatés chez l'ensemble des enfants (**figure 10.8b**) conduisent à se demander si cette progression est due à l'augmentation du nombre d'enfants ayant achevé le cycle primaire, ou au fait que ceux qui étaient scolarisés ont bénéficié d'un meilleur enseignement. D'après l'analyse réalisée dans le cadre du présent *Rapport*, dans sept pays sur dix, cette progression s'explique davantage par l'amélioration des taux d'achèvement. Les seuls pays où les gains d'apprentissage ont joué un rôle plus important que l'achèvement sont le Bénin, le Congo et le Niger. Cependant, l'exactitude de cette analyse est limitée par la période étudiée relativement courte, la faible ampleur de l'évolution observée et l'imprécision des estimations.

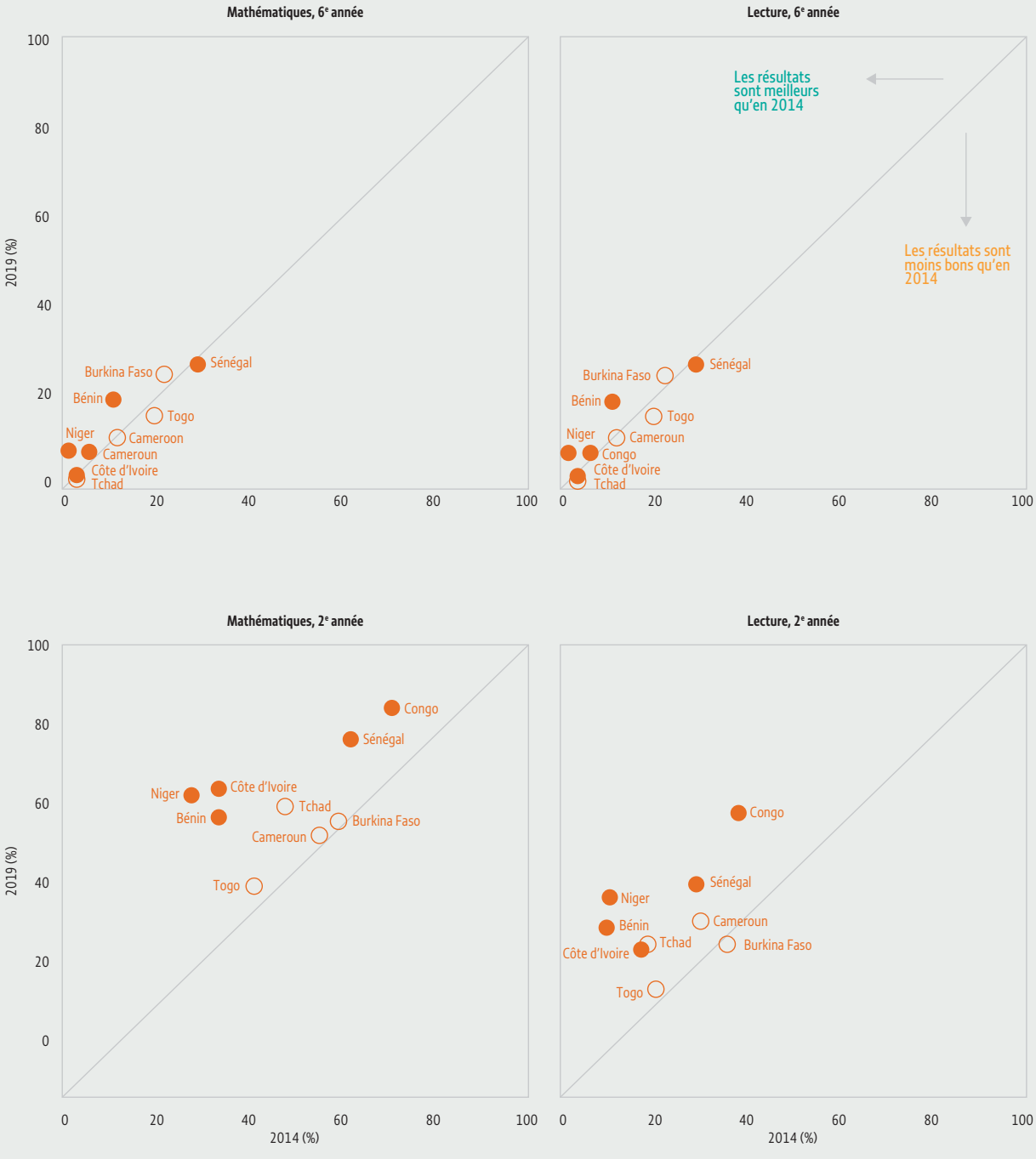
**FIGURE 10.9 :**
**Enfants n'ayant jamais fréquenté l'école ou ayant abandonné prématurément leurs études, qui n'ont pas acquis les compétences rudimentaires en matière de lecture, d'écriture et de calcul**
*Pourcentage d'enfants âgés de 7 à 14 ans ayant acquis les compétences fondamentales en lecture et en calcul, par situation scolaire, échantillon de pays à faible revenu et à revenu intermédiaire de la tranche inférieure, 2017-2019*




*Note* : Un enfant ayant acquis les compétences fondamentales en matière de lecture et d'écriture sait a) lire correctement au moins 90 % des mots d'un récit, b) répondre à trois questions de compréhension littérale, et c) répondre à deux questions de compréhension inférentielle. Un enfant ayant acquis les compétences fondamentales en calcul peut réussir une tâche qui consiste à a) lire des nombres, b) reconnaître des nombres, c) additionner des nombres, et d) reconnaître et compléter une suite de nombres.

*GEM StatLink* : https://bit.ly/GEM2021_fig10_9
*Source* : Rapports sur les résultats des enquêtes MICS.

**FIGURE 10.10 :**
**Dans les pays francophones d'Afrique subsaharienne, les progrès observés en ce qui concerne les résultats d'apprentissage des élèves de 2e et 6e années ne vont pas dans le même sens**
*Pourcentage d'élèves ayant au moins atteint le niveau d'aptitude minimal, par année d'études et par matière, 2014 et 2019*



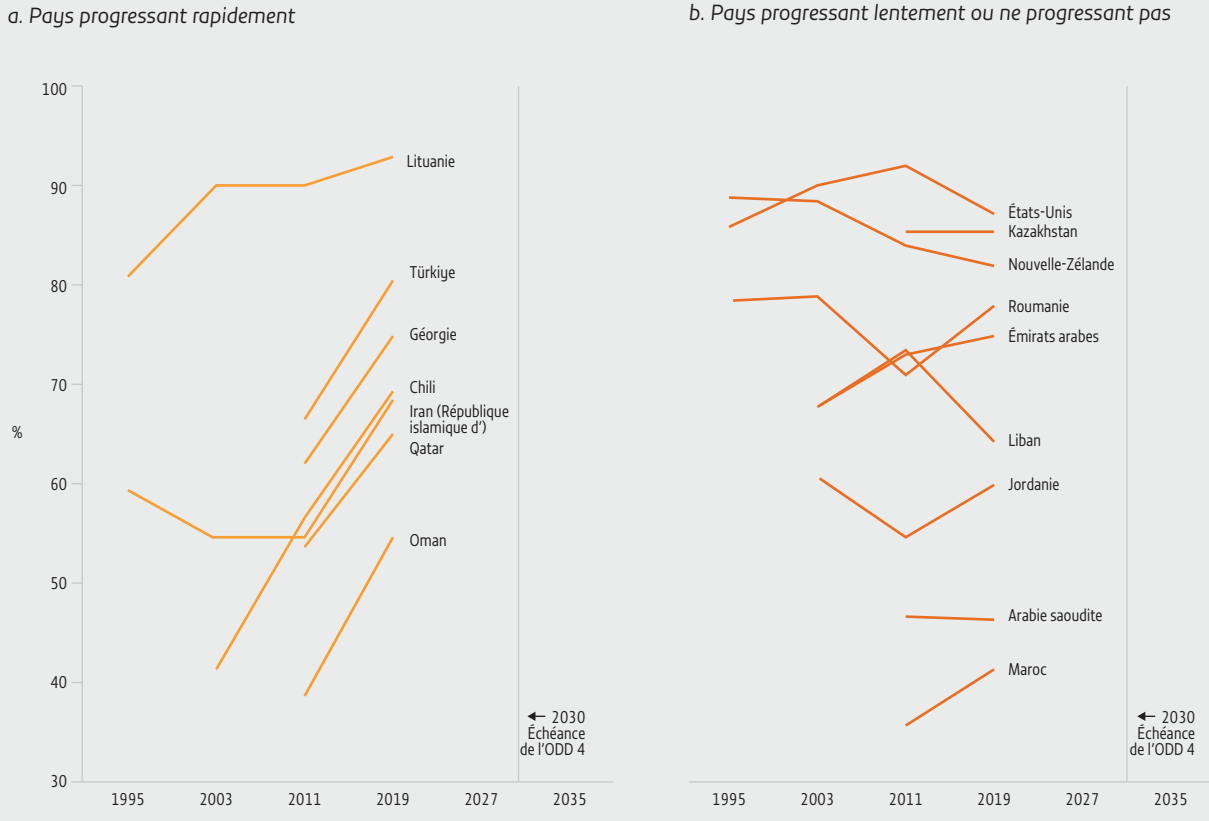

*Note* : Les pays indiqués par un point de couleur sont ceux où les élèves de 2e année semblent avoir progressé rapidement vers l'atteinte du niveau d'aptitude minimal entre 2014 et 2019.

*GEM StatLink* : https://bit.ly/GEM2021_fig10_10
*Sources* : Programme PASEC (2015, 2020).

Le seuil de référence international inférieur de l'étude TIMSS en mathématiques est moins élevé que le niveau d'aptitude minimal défini dans le cadre de l'indicateur 4.1.1. L'augmentation annuelle moyenne du pourcentage d'élèves atteignant le seuil de référence inférieur de l'étude TIMSS entre 2015 et 2019 était de 0,3 % en 4e année et de 0,5 % en 8e année. Parmi les pays dépassant ces moyennes figurait le Chili, où cette part est passée de 41 % en 2003 à 57 % en 2011 et à 70 % en 2019, c'est-à-dire que son taux de croissance était au moins trois fois plus rapide que la moyenne. Ailleurs, comme en Jordanie et en Roumanie, la croissance a été faible ou nulle. Atteindre les derniers 10 % d'élèves s'avère difficile, même dans les milieux dotés de ressources suffisantes. Aux États-Unis, 86 % des élèves ont atteint le seuil de référence international inférieur de l'étude TIMSS en 1995, et 87 % en 2019 ; en Nouvelle-Zélande, cette proportion a diminué progressivement, passant de 89 % en 1995 à 82 % en 2019 (**figure 10.11**).

Afin d'améliorer la couverture nationale des données sur les résultats d'apprentissage aux fins de suivi de l'indicateur 4.1.1, l'UNESCO, la Banque mondiale et l'UNICEF ont décidé d'instaurer un Pacte pour les données sur l'apprentissage à la mi-2021. Cette initiative vise à rationaliser l'appui en matière de financement et de renforcement des capacités afin de permettre à tous les pays d'évaluer l'apprentissage dans au moins deux disciplines, à au moins deux niveaux et sur au moins deux cycles à cinq ans d'intervalle (ISU *et al.*, 2021). Sur la période 2015-2019, 46 % des pays à revenu élevé, 17 % des pays à revenu intermédiaire de la tranche supérieure, 29 % des pays à revenu intermédiaire de la tranche inférieure et 37 % des pays à faible revenu avaient évalué au moins deux disciplines à au moins deux niveaux. Les pays à faible revenu ont tendance à évaluer en priorité les petites classes (**figure 10.12**). Les pays à revenu élevé ont tendance à évaluer en priorité l'enseignement secondaire, même si un grand nombre d'élèves de primaire n'atteignent pas le niveau d'aptitude minimal.

**FIGURE 10.11 :**
**Les progrès moyens réalisés en matière d'apprentissage sont lents et stagnent souvent avant la réalisation de l'objectif**
*Pourcentage d'élèves de 8e année ayant atteint le seuil de référence international inférieur de l'étude TIMSS en mathématiques, échantillon de pays, 1995-2019*




*Note* : Le chiffre indiqué inclut les pays ayant participé à plusieurs cycles de l'étude TIMSS sur les élèves de 8e année depuis 1995. Les pourcentages indiqués sont des estimations ; les erreurs types ne sont pas représentées.

*GEM StatLink* : https://bit.ly/GEM2021_fig10_11
*Source* : IEA et UNESCO (2020).

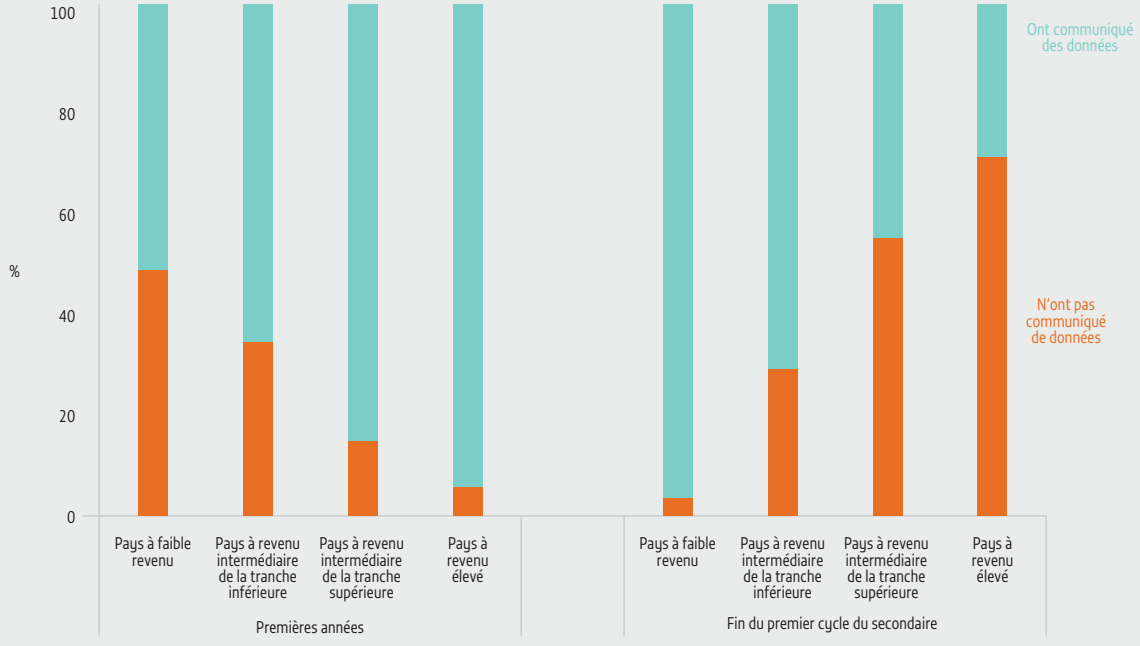
> Les pays à revenu élevé ont tendance à évaluer en priorité l'enseignement secondaire, même si un grand nombre d'élèves de primaire n'atteignent pas le niveau d'aptitude minimal

Par exemple, d'après l'étude TIMSS de 2019, le pourcentage d'élèves de 4e année qui n'atteignaient pas ce niveau en mathématiques dans les pays européens allait de 15 % en Lettonie et 16 % aux Pays-Bas, à 35 % en Espagne et 43 % en France, pour l'année 2019 (Mullis *et al.*, 2020).

Les compétences fondamentales acquises pendant le primaire sont considérées comme un élément clé pour la réalisation de l'ODD 4, mais la mesure dans laquelle cet aspect justifie de se focaliser exclusivement sur ces compétences fait l'objet de vifs débats (Center for Global Development, 2021). Dans les faits, aucun pays dont deux tiers au moins des élèves ont atteint le niveau d'aptitude minimal en lecture à la fin du cycle primaire ne présente un taux de scolarisation au niveau préscolaire inférieur à 75 %, un taux de jeunes non scolarisés supérieur à 25 %, ou un ratio élèves par enseignant qualifié supérieur à 25 (**figure 10.13**). D'autres cibles, telles que le niveau d'alphabétisation du foyer, peuvent également être mises en relation avec l'apprentissage fondamental (Friedlander, 2020).

Un enseignement préscolaire de qualité a une incidence positive sur les résultats scolaires, mais une simple augmentation de la fréquentation au niveau préscolaire ne produit pas nécessairement le même effet. Une participation élevée au deuxième cycle du secondaire peut refléter un enseignement primaire de qualité, et non le contraire. L'augmentation des effectifs ne permet pas en soi d'améliorer l'apprentissage. Néanmoins, ces liens montrent que les systèmes éducatifs ont tendance à fonctionner de manière interconnectée. Il n'existe aucun précédent établissant qu'il est possible d'acquérir des compétences fondamentales solides sans un enseignement préscolaire et secondaire relativement robuste, et sans un nombre d'enseignants suffisant. Si, en théorie, ces éléments ainsi que les aspects liés aux cibles de l'ODD 4 autres que la cible 4.1 ne sont pas forcément des conditions nécessaires à l'acquisition des compétences fondamentales, dans la pratique, ils se sont jusqu'ici révélés indispensables.

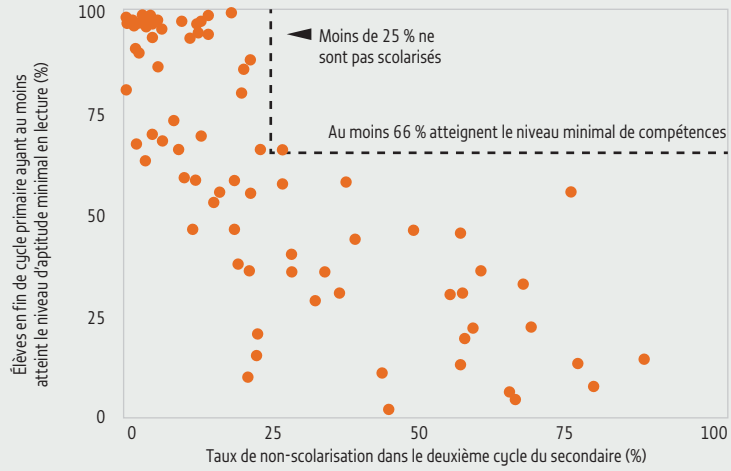
**FIGURE 10.12 :**
**Les pays pauvres évaluent en priorité l'apprentissage dans les petites classes**
*Pourcentage de pays disposant de données d'évaluation sur l'apprentissage des mathématiques fournies par l'ISU pour n'importe quelle année entre 2015 et 2019, par groupe de revenu*



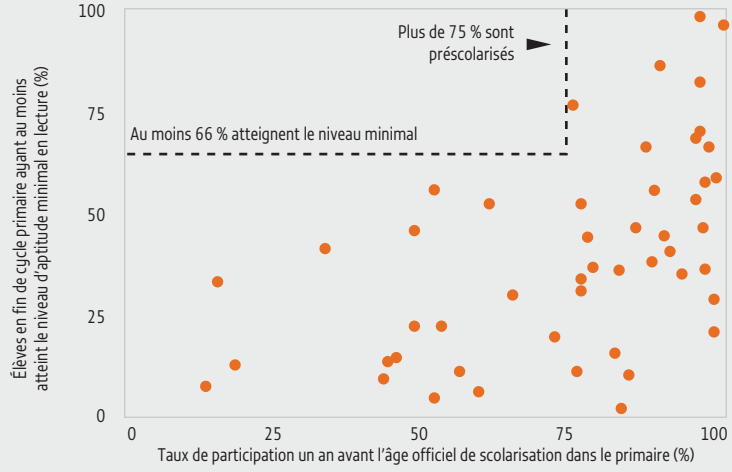

*GEM StatLink* : https://bit.ly/GEM2021_fig10_12
*Source* : Base de données de l'ISU.

**FIGURE 10.13 :**
**Aucun pays ne parvient à l'acquisition universelle des compétences fondamentales d'apprentissage en l'absence de bons indicateurs concernant les autres aspects du système éducatif**
*Pourcentage d'élèves en fin de cycle primaire ayant au moins atteint le niveau d'aptitude minimal en lecture par rapport à d'autres indicateurs de l'éducation, 2015-2019*

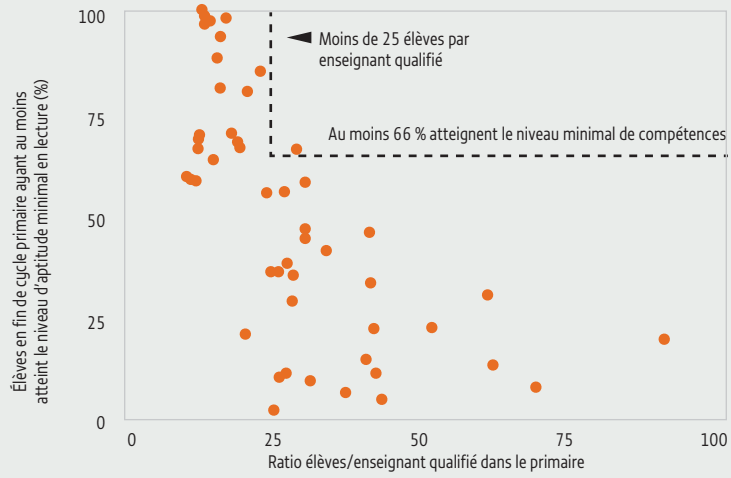
*a. Taux de non-scolarisation dans le deuxième cycle du secondaire*




*b. Taux de participation un an avant l'âge officiel de scolarisation dans le primaire*




*c. Ratio élèves/enseignant qualifié dans le primaire*




*GEM StatLink* : https://bit.ly/GEM2021_fig10_13
*Source* : Base de données de l'ISU.

## POINT CLÉ 10.2 : L'APPRENTISSAGE NE PROGRESSE PAS DE MANIÈRE LINÉAIRE

La cible 4.1 appelle à suivre les résultats d'apprentissage des élèves à trois étapes de leur scolarité : dans les petites classes (4.1.1a), à la fin du cycle primaire (4.1.1b) et à la fin du deuxième cycle du secondaire (4.1.1c). Ce processus de suivi reconnaît que les élèves peuvent rattraper le retard pris au début de leur scolarité, et que ceux qui sont en bonne voie à mi-parcours peuvent prendre du retard par la suite. Les mesures effectuées à trois étapes de la scolarité sont un compromis raisonnable en matière de suivi international systématique. Cependant, en principe, l'utilisation de données d'évaluations annuelles pour chaque niveau permettrait de mieux comprendre la progression de l'apprentissage. De telles données sont rarement disponibles, en particulier dans les pays à revenu faible et intermédiaire, et il est encore plus rare de disposer de données longitudinales sur les élèves (Bau *et al.*, 2021).

Une analyse des profils d'apprentissage des enfants péruviens réalisée à partir de tests de compréhension de vocabulaire passés à 5, 8, 12 et 15 ans montre comment s'acquièrent ces compétences. La courbe de progression suit une trajectoire non linéaire, avec une baisse du rythme d'évolution, ce qui signifie que la compréhension du vocabulaire s'acquiert plus rapidement à un stade précoce et que les gains d'apprentissage diminuent avec l'âge (**figure 10.14**). Ces résultats sont conformes aux études qui montrent un ralentissement du rythme de progression des résultats en lecture entre les petites classes et les niveaux supérieurs (Bloom *et al.*, 2008).

Le fléchissement observé dans les classes supérieures se retrouve aussi dans les modèles de développement de l'adolescent (Buchmann et Steinhoff, 2017). Les modèles théoriques et les données empiriques révèlent que les attentes et la motivation des élèves à l'adolescence influencent leur implication et leur réussite scolaire (Eccles et Wigfield, 2002). L'implication des élèves diminue pendant l'adolescence, et la progression des résultats ralentit sous l'effet de la baisse de motivation (Akos *et al.*, 2015). Cette baisse semble plus ou moins marquée selon la discipline. Ainsi, elle est plus prononcée en mathématiques qu'en lecture, et elle touche plus particulièrement les élèves issus de milieux défavorisés. En matière de politiques, les études attirent l'attention sur l'intérêt propre à chaque discipline, ainsi que sur l'influence des pratiques pédagogiques et de l'appui fourni par les enseignants et les parents sur l'implication des élèves dans leurs études (Lam *et al.*, 2016). Elles soulignent en outre la nécessité de s'intéresser aux croyances des élèves, notamment en ce qui concerne l'efficacité personnelle, le concept de soi et la motivation, en plus de leurs résultats.

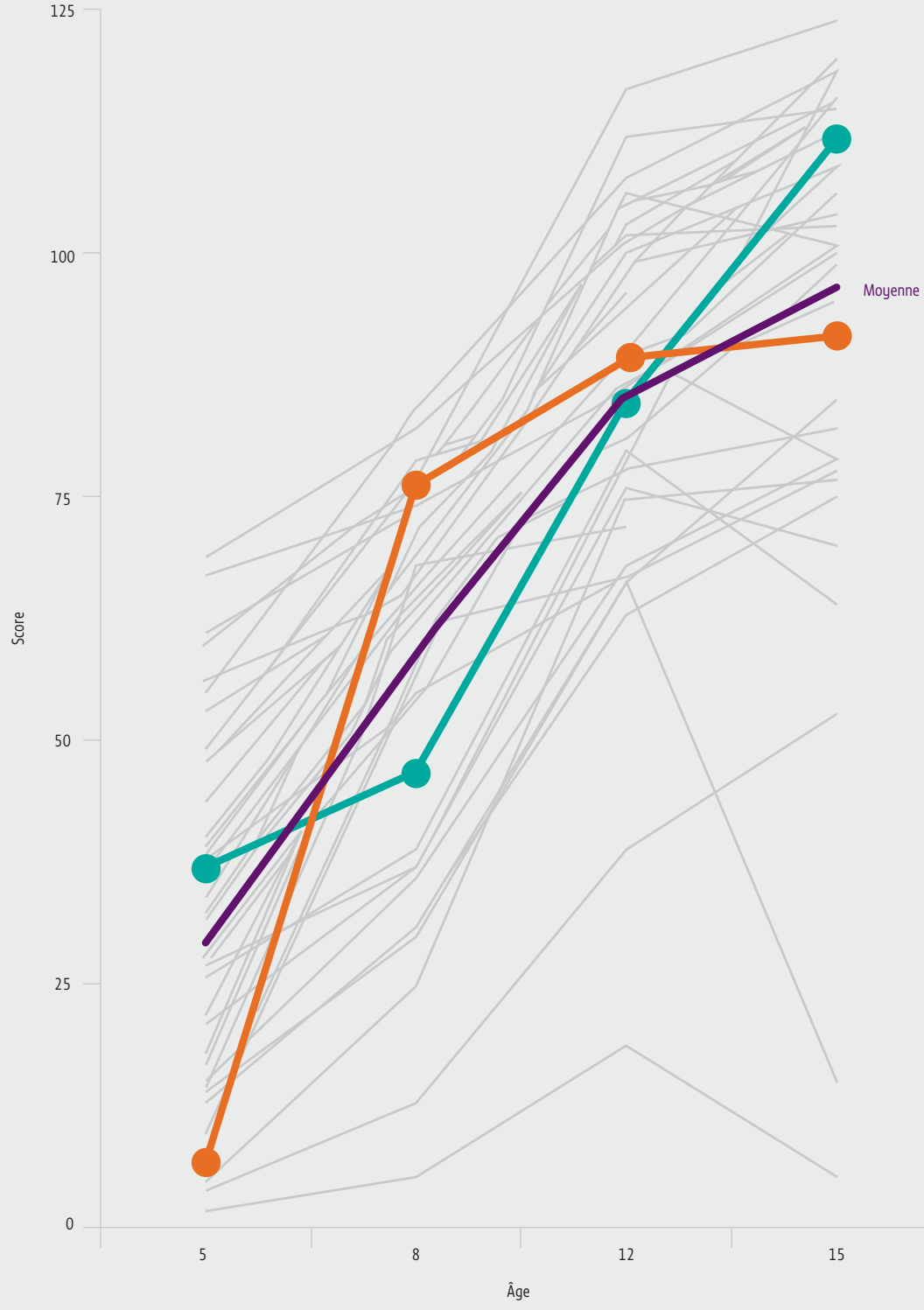
> « La baisse de l'implication des élèves à l'adolescence est plus prononcée en mathématiques qu'en lecture, et elle touche plus particulièrement les élèves issus de milieux défavorisés »

Bien que la tendance moyenne soit prévisible jusqu'à un certain point, les trajectoires individuelles sont très variables. On relève des différences dans les premiers niveaux d'apprentissage ainsi que dans le degré et le moment de progression, ce qui produit des profils d'apprentissage qualitativement différents entre les enfants (Helbling *et al.*, 2019). Ainsi, il existe des exemples de progression rapide et lente parmi les élèves qui commencent aux niveaux supérieurs et aux niveaux inférieurs. L'une des conséquences de cette hétérogénéité est que les données transversales qui permettent de déterminer quels élèves réussissent mieux à un moment donné n'indiquent pas nécessairement quels élèves ont obtenu les gains d'apprentissage les plus importants jusqu'ici, ni ceux qui réussiront le mieux à la fin de leur scolarité.

Avec certaines limites, les données transversales sur les résultats d'apprentissage des enfants appartenant à différents groupes d'âge fournissent un autre moyen de caractériser les profils d'apprentissage (Kaffenberger, 2019 ; Silverstein, 2021). Toutefois, l'interprétation de trajectoires d'apprentissage qui ne reposent pas sur des observations individuelles longitudinales n'est pas chose aisée. Les progrès continus d'une cohorte à l'autre produisent des profils d'apprentissage transversaux qui sont plus plats que les trajectoires individuelles, c'est-à-dire plus horizontaux que si des cohortes successives avaient atteint le même niveau de plus en plus tôt au cours de leur scolarité. Les conclusions affirmant que les profils d'apprentissage horizontaux signifient que les élèves « n'apprennent rien à l'école » doivent donc être avancées avec beaucoup de prudence.

Lorsque les seules données d'évaluation disponibles concernent les élèves qui sont toujours scolarisés, l'interprétation devient encore plus difficile. Dans ce cas, les conclusions sont éclairées par les hypothèses formulées concernant l'interaction entre l'apprentissage et l'abandon scolaire. Dans de nombreux contextes, il peut sembler plausible que les élèves qui obtiennent les moins bons résultats sont plus susceptibles d'abandonner leurs études, et que le gradient d'apprentissage classe après classe sera généralement surestimé dans les profils établis à partir d'évaluations transversales réalisées en milieu scolaire. Enfin, si les élèves obtenant de mauvais résultats qui abandonnent l'école aux points de passage du système scolaire (par exemple, à la fin du primaire) suivent la trajectoire « lente-rapide », les maintenir à l'école aurait notamment pour effet positif d'accroître les gains d'apprentissage moyens au cours des années ultérieures.

**FIGURE 10.14 :**
**La progression de l'apprentissage individuel n'est pas linéaire**
*Score obtenu en compréhension de vocabulaire chez les enfants évalués à quatre âges, Pérou, 2006-2016*




*Notes* : La ligne violette représente le score moyen. La ligne orange ou verte illustre des exemples de trajectoire d'apprentissage individuelle rapide-lente ou lente-rapide.

*GEM StatLink* : https://bit.ly/GEM2021_fig10_14
*Source* : Young Lives.

## COVID-19

Lorsque la pandémie de COVID-19 s'est déclarée, les écoles ont dû fermer leurs portes dans le monde entier, et les gouvernements ont fait tout leur possible pour parer à l'urgence et préparer la réouverture des établissements scolaires. Un an et demi plus tard, après plusieurs vagues épidémiques, des disparités importantes sont apparues entre les pays en ce qui concerne le pourcentage du nombre total de jours de classe pendant l'ouverture ou la fermeture complète ou partielle des écoles. Fin octobre 2021, le Bangladesh, le Koweït, les Philippines et la République bolivarienne du Venezuela étaient les pays affichant la plus longue durée de fermeture complète des écoles (entre 85 % et 93 % du nombre total de jours de classe). Les pays plus riches, tels que le Chili, les États-Unis, Oman et la République de Corée, mais aussi le Ghana, ont connu les plus longues périodes de fermeture partielle (au moins 75 % du nombre total de jours de classe). Les pays où les écoles sont restées complètement ouvertes moins de 5 % du nombre total de jours de classe se situent essentiellement en Amérique latine (notamment au Brésil, en Équateur et au Panama), mais parmi eux figurent également Bahreïn, l'Inde et la République islamique d'Iran (**figure 10.15**). Au Belize, en Jamaïque et en Ouganda, les écoles étaient toujours fermées en novembre 2021. Certains pays n'ont jamais fermé leurs établissements scolaires, comme le Bélarus, le Burundi et le Tadjikistan.

L'Océanie est la région où les écoles sont restées ouvertes le plus longtemps, en moyenne 85 % du nombre habituel de jours de classe, suivie par l'Afrique subsaharienne (57 %) et l'Europe et l'Amérique du Nord (53 %). La région Amérique latine et Caraïbes est celle où les établissements scolaires sont restés ouverts le moins longtemps (25 %), suivie par l'Afrique du Nord et l'Asie de l'Ouest (31 %). Globalement, le nombre de jours de classe n'a pas varié selon le niveau d'enseignement.

La durée des fermetures d'écoles et la capacité des gouvernements, des enseignants et des familles à soutenir les élèves durant la pandémie ont varié fortement d'un pays à l'autre et au sein même des pays, avec des effets différents sur l'apprentissage. Presque tous les pays ont mis en place une certaine forme d'enseignement à distance, mais la disponibilité et l'accessibilité de ces programmes étaient limitées dans les pays à revenu faible et intermédiaire, entre autres dans les zones rurales (UNESCO *et al.*, 2021b ; UNESCO *et al.*, 2021c) (**chapitre 14**).

En Afrique subsaharienne, les données d'enquête téléphonique de six pays indiquent que les différentes solutions mises en place en matière d'enseignement à distance ont été adoptées à des degrés divers. Les programmes de radio et de télévision à visée éducative étaient les plus populaires au Burkina Faso, où 40 % des ménages ont indiqué que leurs enfants avaient suivi ces programmes. On relève le même pourcentage de ménages en Éthiopie et au Nigéria, mais uniquement pour les programmes radio. Aucun enfant n'a suivi les programmes radio au Mali, où 35 % des élèves ont poursuivi leur apprentissage grâce au travail distribué par les enseignants, même si l'enquête menée dans ces six pays fait état d'un seul contact en moyenne avec l'enseignant. Le soutien scolaire a été particulièrement plébiscité au Nigéria (39 %). Si l'utilisation d'applications d'apprentissage mobiles a suscité beaucoup d'attention dans les médias, elle représente la méthode d'apprentissage à distance la moins répandue ; 17 % seulement des enfants y ont eu recours au Nigéria et 12 % en Éthiopie, et presque aucun enfant au Burkina Faso, au Malawi, au Mali et en Ouganda (Dang *et al.*, 2021).

D'après une étude de cas sur la Sierra Leone, malgré les modalités disponibles en matière d'apprentissage à distance, les enfants ont préféré étudier de manière autonome à l'aide de ressources connues, comme les fiches des enseignants et les manuels scolaires. Fort de l'expérience acquise à la suite de l'épidémie d'Ebola, le pays disposait de programmes radio interactifs pouvant être adaptés dans les langues locales. Les enseignants ont suivi une nouvelle formation et les programmes scolaires ont été adaptés. Pourtant, seul un tiers des élèves avait accès aux leçons radiophoniques. Les enfants des familles aisées (41 %) étaient presque trois fois plus susceptibles de suivre ces programmes que les enfants issus de ménages défavorisés (15 %), dont les moyens financiers limités ne permettaient pas l'achat de radios et de piles. Dans tous les cas, les défauts de couverture du signal et du réseau ont laissé un enfant sur trois hors d'atteinte. Le Gouvernement procède à l'installation de nouveaux émetteurs afin de garantir une couverture universelle (Sengeh, 2021 ; Ministère sierra-léonais de l'éducation de base et du deuxième cycle de l'enseignement secondaire, 2021).

En Afrique du Nord et en Asie de l'Ouest, les pays ont privilégié l'association de plusieurs interventions afin de garantir la continuité de l'apprentissage (cours en présentiel, modalités hybrides et enseignement entièrement à distance), en fonction des contextes et des niveaux. Par exemple, la Jordanie a adopté une approche mixte et a lancé le programme Learning Bridges, qui a fourni des ressources pédagogiques en ligne et hors ligne aux élèves de la 4e à la 9e années. En plus des manuels scolaires, des supports pédagogiques imprimés dotés d'un code QR étaient distribués aux élèves chaque semaine afin d'accéder à des contenus audio et à des ressources d'apprentissage supplémentaires (UNESCO *et al.*, 2021a).

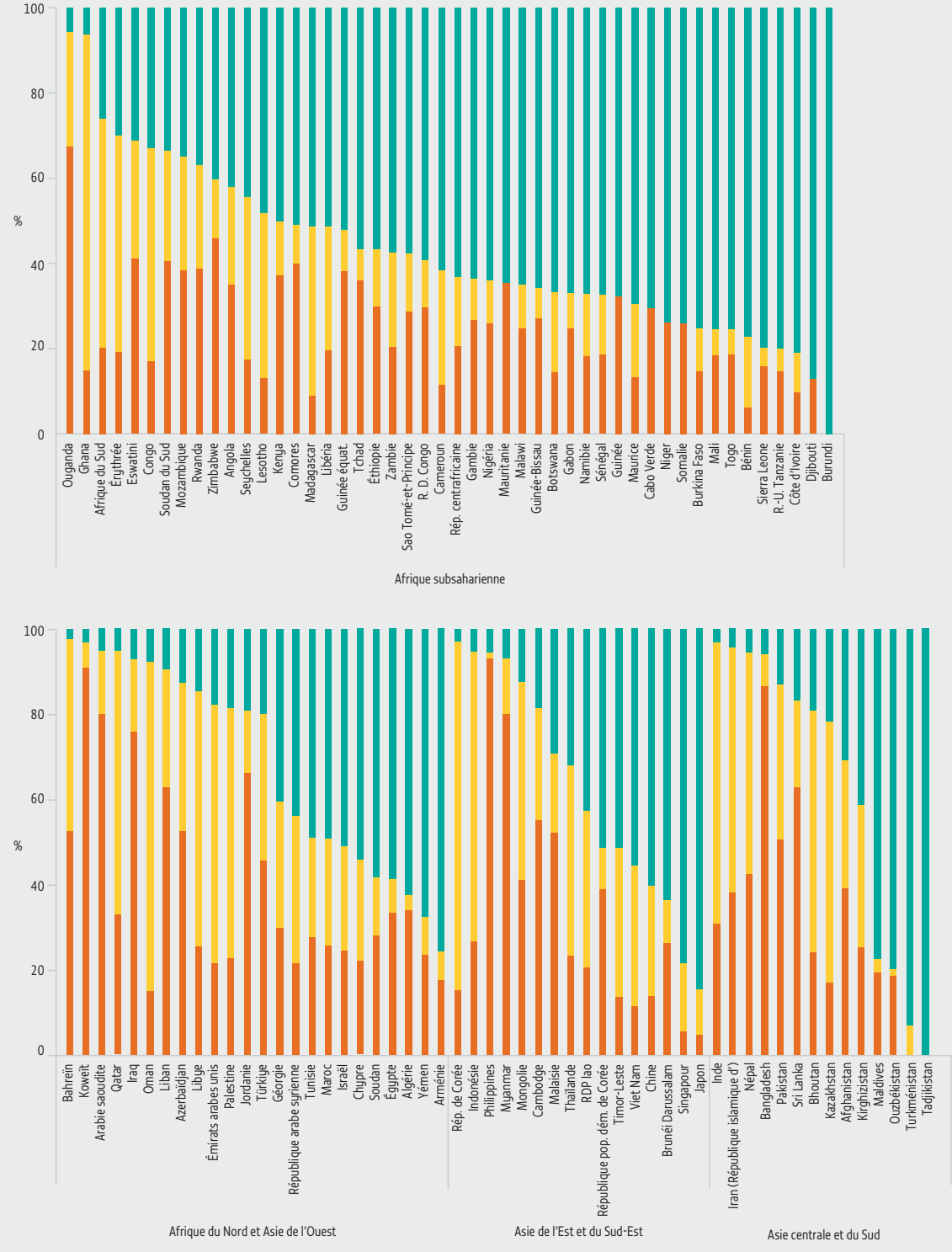
En Asie, les leçons diffusées en ligne et à la télévision étaient les méthodes d'enseignement les plus couramment utilisées. L'accès à Internet était de 41 % dans les pays à revenu intermédiaire de la tranche inférieure, de 68 % dans les pays à revenu intermédiaire de la tranche supérieure et de 86 % dans les pays à revenu élevé (BAsD, 2021). Les pays de l'Asie du Sud ont été particulièrement touchés par la pandémie. Le Gouvernement du Bangladesh a mis en place des programmes d'apprentissage à distance diffusés à la radio, à la télévision, sur des applications mobiles et sur Internet, mais moins de 50 % des enfants âgés de 5 à 15 ans ont accès à la radio, à un ordinateur ou à la télévision. Environ 91 % des enfants issus des ménages les plus riches avaient accès à la télévision, contre 9 % seulement pour les ménages les plus pauvres (Rahman et Ahmed, 2021). En Inde, la plus grande difficulté signalée par les enseignants était de joindre les élèves (75 %), et de maintenir une discipline de classe en ligne (51 %) (UNESCO et UNICEF, 2021b). Au Népal, 58 % des ménages disposaient d'un accès Internet, mais ce

**FIGURE 10.15 :**
**La durée de fermeture des écoles a été très variable d'une région à l'autre**
*Répartition des jours de classe par statut de fermeture des écoles et par région, mars 2020-octobre 2021*




*GEM StatLink* : https://bit.ly/GEM2021_fig10_15
*Source* : Analyse de l'équipe du *Rapport GEM* à partir de la base de données de l'UNESCO sur les fermetures d'écoles.

**FIGURE 10.15 (SUITE) :**




*GEM StatLink* : https://bit.ly/GEM2021_fig10_15
*Source* : Analyse de l'équipe du *Rapport GEM* à partir de la base de données de l'UNESCO sur les fermetures d'écoles.

chiffre était variable selon la caste et le niveau de revenu ; l'apprentissage reposait essentiellement sur les manuels scolaires (77 %) (Radhakrishnan *et al.*, 2021). Au Pakistan, 60 % des ménages étaient équipés d'un poste de télévision, mais la moitié seulement des élèves suivaient les leçons qui y étaient diffusées (Crawfurd *et al.*, 2021).

L'Asie de l'Est et du Sud-Est ainsi que le Pacifique ont dû faire face à la pandémie de COVID-19 au beau milieu d'une transformation technologique rapide. En Asie de l'Est et dans le Pacifique, on estime que 80 millions d'enfants n'avaient accès à aucune modalité d'apprentissage à distance. En République démocratique populaire lao, l'accès à Internet depuis un appareil domestique est passé de moins de 2 % en 2017 à 43 % en 2020. Toutefois, comme 49 % seulement des ménages ruraux possédaient un poste de télévision, l'apprentissage a été fortement perturbé (UNESCO et UNICEF, 2021d). Le programme Apprendre à la maison (en anglais, *Learning from Home*) était au cœur de l'intervention déployée par l'Indonésie à l'échelle nationale. Le faible niveau des élèves même pendant les cours en présentiel a suscité des inquiétudes quant à l'inadéquation du programme scolaire, et a débouché en août 2020 sur la mise en place d'un programme d'urgence axé sur les compétences (UNESCO et UNICEF, 2021c).

En juin 2020, le nombre d'utilisateurs d'Internet avait augmenté de 86 millions en Chine. Quatre opérateurs mobiles publics ont installé de nouvelles stations de base afin d'accroître la couverture du signal et la bande passante, et les enfants des familles pauvres ou isolées ont bénéficié de forfaits Internet à tarif réduit ou gratuits. Dans le cadre du programme national intitulé « Assurer la continuité de l'apprentissage pendant que les cours sont perturbés », divers outils ont été mis à la disposition des élèves en fonction de leur accès à Internet. La Plateforme nationale de réseau en nuage et le Réseau national de salles de classe en nuage ont permis aux élèves de la 1re à la 12e années d'accéder à des manuels solaires en ligne et à des ressources conçues par les enseignants. Un partenariat public-privé a permis d'offrir un accès gratuit aux produits et services de 95 entreprises. Les programmes scolaires ont été adaptés afin d'équilibrer la durée, la structure et le contenu des cours à distance. La quatrième chaîne de la télévision chinoise consacrée à l'éducation a diffusé 14 heures de programmes quotidiens, et a couvert près de 300 millions de personnes dans les zones rurales. Une évaluation de cette initiative de grande ampleur a mis en évidence plusieurs axes d'amélioration potentiels, dont une meilleure intégration des modalités d'apprentissage en ligne et à la télévision, et une gestion plus efficace de la banque de ressources tenant compte des besoins locaux, des capacités des enseignants et du niveau d'apprentissage des élèves. L'évaluation a également révélé que compte tenu de la multiplicité des plateformes disponibles, il aurait été plus efficace de proposer une liste de recommandations assortie de guides et de formations sur l'utilisation des différentes plateformes (UNESCO et UNICEF, 2021a).

En Amérique latine, où les écoles sont restées fermées le plus longtemps, les pays ont mis au point un éventail de stratégies d'apprentissage à distance en fonction des technologies de l'information et de la communication (TIC) disponibles. Des écarts importants ont néanmoins été constatés entre les ménages les plus pauvres et les plus riches en matière d'accès à Internet (45 % contre 98 %) et aux ordinateurs (29 % contre 94 %). Le Chili, la Colombie et l'Uruguay ont opté pour des solutions d'apprentissage en ligne, tandis que les pays moins connectés ont proposé des leçons diffusées à la télévision et à la radio (Banque interaméricaine de développement, 2020 ; British Council, 2021).

## L'APPRENTISSAGE DES ÉLÈVES EST COMPROMIS PAR LA FERMETURE PROLONGÉE DES ÉCOLES

Les coûts liés à la pandémie de COVID-19 sont nombreux, et les pertes humaines et économiques subies par les sociétés et les ménages ont fait l'objet d'une grande attention. Pourtant, les effets potentiels des fermetures d'écoles sur l'apprentissage des jeunes pourraient être l'une des conséquences les plus coûteuses de la pandémie à long terme, car ils peuvent s'étaler sur plusieurs générations. De nombreux pays s'attendent à une forte baisse des niveaux d'apprentissage, car les modalités d'enseignement à distance ne font que remplacer de manière imparfaite les heures de classe perdues, et ne sont pas toujours disponibles, accessibles et abordables.

Les données permettant d'établir dans quelle mesure les fermetures d'écoles ont entravé les efforts vers la réalisation de l'ODD 4 reposent essentiellement sur trois groupes d'études. Les conclusions du premier groupe d'études portaient sur les contextes extrascolaires, tels que l'effet des vacances d'été, les fermetures d'écoles en situation de catastrophe naturelle et, plus généralement, l'absentéisme des élèves. Le deuxième groupe d'études simulait les conséquences des fermetures d'écoles à partir de scénarios sur l'apprentissage des élèves et l'efficacité des programmes à distance pendant la pandémie. Le troisième groupe d'études s'appuyait sur les réponses des enseignants, des familles et des élèves aux enquêtes relatives aux effets perçus des fermetures d'écoles.

Les exercices de simulation ont mis en exergue des pertes d'apprentissage potentiellement importantes. D'après une étude fondée sur les données de l'Évaluation de la lecture dans les premières années menée en Éthiopie, au Kenya, au Libéria, en Ouganda et en République-Unie de Tanzanie, les pertes d'apprentissage cumulées dues à une année entière de fermeture des écoles pourraient représenter à long terme presque trois années (Angrist *et al.*, 2021). Selon une autre simulation réalisée à partir des données du Programme PISA pour le développement, trois mois de fermeture des établissements scolaires pourraient se

traduire par une année en termes de pertes d'apprentissage (Kaffenberger, 2021). Un ensemble de simulations fondées sur les données du Programme international de recherche en lecture scolaire a permis d'estimer une perte d'apprentissage supérieure de 25 % au nombre de jours de classe réellement perdus en Afrique du Sud (Gustafsson et Nuga, 2020). Les simulations réalisées en Asie et dans le Pacifique faisaient état de pertes d'apprentissage allant de 8 % d'une année scolaire ajustée en fonction de l'apprentissage dans le Pacifique, où la plupart des écoles sont restées ouvertes, à 55 % en Asie du Sud, où les fermetures d'écoles ont été les plus longues (BAsD, 2021).

À mesure que les données post-COVID-19 commencent à émerger, on voit apparaître les premières évaluations portant sur l'évolution des résultats des élèves avant et après les fermetures d'écoles. Cependant, ces études ne sont pas directement comparables, et des différences de conception et de contexte limitent les enseignements qui peuvent en être tirés. Certaines études examinent les effets à court terme juste après le retour à l'école, tandis que d'autres s'intéressent aux effets à long terme sur la progression scolaire des élèves après la réouverture des écoles. Les études diffèrent selon la discipline, le niveau et les informations contextuelles recueillies auprès des enseignants, des parents et des élèves, notamment en ce qui concerne les stratégies adoptées par les élèves pour continuer leur apprentissage, essentielles pour comprendre les mécanismes qui sous-tendent les effets des fermetures d'écoles.

La plupart des études utilisant des données post-COVID-19 ont été réalisées dans des pays à revenu élevé (Hammerstein *et al.*, 2021 ; Zierer, 2021). Globalement, les résultats montrent des effets habituellement – mais pas exclusivement – négatifs et hétérogènes qui varient en fonction de la discipline, du niveau et du contexte. D'après les études menées en Allemagne, en Australie, en Belgique, en Chine, aux États-Unis, aux Pays-Bas et en Suisse, où les écoles sont restées fermées huit semaines en moyenne, les pertes d'apprentissage représentent environ 30 % d'une année scolaire en mathématiques et 35 % en lecture (Hammerstein *et al.*, 2021), en supposant qu'une année d'apprentissage équivaut à un écart-type de 0,4.

Une étude réalisée au Japon révèle que les élèves de la 4e à la 6e années avaient rattrapé les pertes d'apprentissage à court terme en mathématiques à la fin de l'année scolaire (Asakawa et Ohtake, 2021). Les travaux menés en Allemagne, en Australie et aux Pays-Bas font état de données probantes sur les effets positifs de l'apprentissage à distance (Gore *et al.*, 2021 ; Meeter, 2021 ; Spitzer et Musslick, 2021).

Toutefois, il est clairement démontré que ces effets diffèrent selon le statut socioéconomique et le niveau d'éducation. Les élèves du primaire semblent avoir été plus touchés que les élèves du secondaire, vraisemblablement en raison de leurs compétences moins développées en matière d'autodiscipline (Tomasik *et al.*, 2020). De même, les fermetures d'écoles ont eu des effets plus néfastes chez les élèves issus de milieux socioéconomiques défavorisés, car ces derniers avaient un accès plus limité aux TIC, des compétences plus faibles dans ce domaine et un soutien moins important de leurs parents (van de Werfhorst, 2021).

En France, où les écoles n'ont fermé que deux mois environ en 2020, l'évaluation nationale à grande échelle réalisée après la rentrée scolaire 2020/21 a mis en évidence une légère baisse du niveau d'aptitude chez les élèves de 2e année en lecture, mais aucune répercussion en mathématiques. Chez les élèves de 6e année, les résultats dans ces deux disciplines ont même progressé (Ministère français de l'éducation nationale, 2021a, 2021b). En Italie, une évaluation nationale à grande échelle a révélé que le pourcentage d'élèves du secondaire n'atteignant pas le niveau d'aptitude minimal a augmenté de 5 points de pourcentage dans le premier cycle et de 9 points de pourcentage dans le deuxième cycle, en lecture comme en mathématiques. Les pertes ont été encore plus importantes parmi les élèves issus de milieux défavorisés, et particulièrement chez ceux qui avaient un niveau d'aptitude supérieur avant la pandémie (INVALSI, 2021).

Les évaluations directes de l'apprentissage sont rares dans les pays à revenu faible et intermédiaire. Les résultats de la plus grande enquête menée à ce jour, l'étude MILO, gérée par l'ISU, ne sont pas attendus avant début 2022. Cette enquête a permis d'évaluer les élèves en fin de cycle primaire au Burkina Faso, au Burundi, en Côte d'Ivoire, au Kenya, au Sénégal et en Zambie, afin d'effectuer des comparaisons avec les évaluations nationales réalisées avant la pandémie (**encadré 10.3**).

Les évaluations menées dans chaque pays montrent un ralentissement de l'apprentissage. En Éthiopie, une étude a porté sur environ 3 000 élèves de 6e année qui avaient repris les cours et qui avaient été évalués avant la pandémie, en début et en fin de 4e année. Leur niveau d'apprentissage avait augmenté, mais les élèves échantillonnés avaient bénéficié de 45 jours de cours de rattrapage. Les résultats de cette étude ont également montré que la progression de l'apprentissage était inférieure au niveau auquel on aurait pu s'attendre, et que l'effet était encore plus négatif en milieu rural, contribuant à creuser l'écart entre zones rurales et urbaines (Kim *et al.*, 2021). Selon une étude menée au Kenya auprès d'un millier d'élèves de zones rurales, 53 % des élèves ont vu leurs résultats baisser en mathématiques, avec une perte d'apprentissage équivalente à 1,1 an en moyenne touchant davantage les élèves de 4e année (69 %) que ceux de 8e année (31 %) (Whizz Education, 2021). En Afrique du Sud, les élèves de 2e et de 4e années ont perdu entre 57 % et 81 % d'une année de compétences en lecture en 2020 par rapport à leurs pairs avant la pandémie ; cet effet était encore plus notable chez les élèves qui avaient un niveau d'aptitude initial supérieur (Ardington *et al.*, 2021).

Les évaluations citoyennes du *Rapport annuel sur la situation de l'éducation* en Asie du Sud, menées depuis de nombreuses années, montrent que les niveaux d'apprentissage ont baissé dans les petites classes. Dans l'État rural du Karnataka,

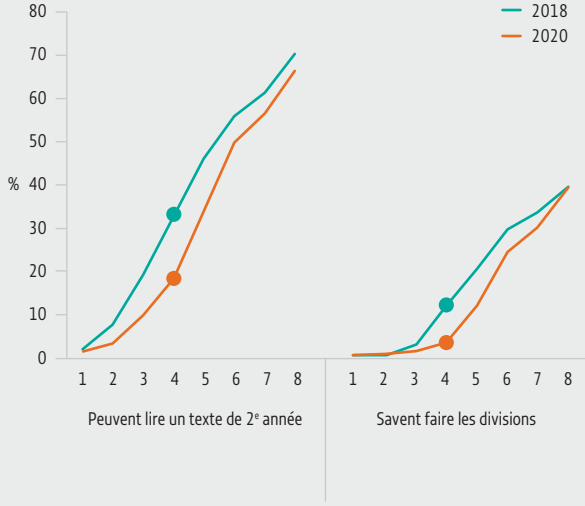
en Inde, le pourcentage d'élèves de 3e année ne sachant pas lire et ne sachant pas reconnaître un nombre à un chiffre est respectivement passé de 9 % à 17 % et de 5 % à 11 % entre 2018 et 2020. Le pourcentage d'élèves capables de lire un texte de 2e année a chuté tous niveaux confondus, mais plus particulièrement chez les élèves de 4e année (de 33 % à 18 %). Le même effet a été observé dans une moindre mesure concernant le pourcentage d'élèves sachant effectuer une division (ASER, 2021) (**figure 10.16a**). Au Pakistan, l'enquête ASER menée dans 16 districts a révélé des pertes d'apprentissage similaires dans les compétences fondamentales en 1re et 3e années, mais pas en 5e année. Certains éléments indiquent que ces effets ont touché plus fortement les filles. Parmi les élèves de 3e année, le pourcentage de filles capables de lire un texte en ourdou, en sindhi ou en pachtou est passé de 21 % à 14 %, contre 17 % à 16 % pour les garçons (ITA, 2021) (**figure 10.16b**).

À São Paulo, au Brésil, une analyse des examens trimestriels normalisés a montré que les élèves du secondaire n'ont appris que 27,5 % du contenu qu'ils auraient appris à l'école si la pandémie n'avait pas eu lieu ; les élèves dont les écoles ont rouvert ont connu une perte d'apprentissage moindre (Lichand *et al.*, 2021). En Colombie, les élèves ont obtenu des résultats inférieurs de cinq points à ceux de l'année précédente, soit un écart-type de 0,1, ce qui représente environ un quart d'une année scolaire. Les élèves disposant d'un accès à Internet et d'un ordinateur à leur domicile ont obtenu en moyenne un point de plus aux examens (Abadía-Alvarado *et al.*, 2021).

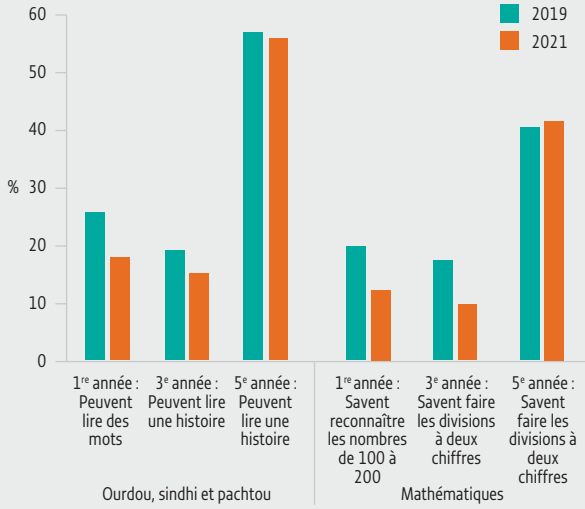
Ces données disparates, une fois combinées, confirment que les fermetures d'écoles ont eu un impact négatif sur l'apprentissage des élèves. Si cette perte est estimée au regard du niveau d'aptitude minimal défini dans le cadre de l'ODD 4, l'impact est probablement plus important dans les pays à revenu intermédiaire que dans les pays à faible revenu, où les niveaux initiaux étaient très bas, ainsi que dans les pays à revenu élevé, où les écoles sont restées fermées moins longtemps et où les élèves ont eu davantage accès à l'apprentissage en ligne. De nombreux aspects restent toutefois inconnus : on ne sait notamment pas si les niveaux d'apprentissage vont rebondir ou si la COVID-19 aura un impact à long terme sur l'apprentissage. Enfin, pour en savoir plus, la communauté internationale devra attendre les résultats des évaluations nationales à grande échelle, qui devraient être publiés fin 2023.

**FIGURE 10.16 :**
**En Asie du Sud, les niveaux d'apprentissage ont baissé dans les petites classes**

*a. Élèves par niveau et par compétences en lecture et en mathématiques, État rural du Karnataka, Inde, 2018 et 2020*




*b. Enfants en 1re, 3e et 5e années, par compétences en lecture et en mathématiques, Pakistan, 2019 et 2021*




*GEM StatLink* : https://bit.ly/GEM2021_fig10_16
*Sources* : ASER (2021) pour l'État du Karnataka, Inde ; ITA (2021) pour le Pakistan.

## DES MESURES CORRECTIVES SONT NÉCESSAIRES POUR SOUTENIR LES ÉLÈVES DÉFAVORISÉS

Lorsque la pandémie s'est déclarée, de nombreux pays ont été confrontés à des choix difficiles. L'État plurinational de Bolivie a annulé l'année scolaire, car la faible connectivité des zones rurales et isolées ne permettait pas de dispenser les cours virtuellement (Dube, 2020 ; Eulich, 2020). En juillet 2020, le Kenya a décidé que l'année scolaire serait redoublée, avant d'annoncer ensuite que deux trimestres seraient assurés d'ici la fin du mois de mai 2021, afin que tous les élèves puissent achever une nouvelle année scolaire entre juin et décembre 2021 (New York Times, 2020 ; Oduor et Gikandi, 2020). En 2020, 70 % des pays avaient ajusté ou prévu d'ajuster le temps d'enseignement, et 24 % avaient indiqué qu'ils augmenteraient le nombre d'heures de classe lorsque les écoles rouvriraient leurs portes. La Papouasie-Nouvelle-Guinée a ainsi réduit de moitié les vacances de quinze jours, et le Rwanda a déplacé l'année scolaire de janvier à décembre à la période allant de septembre à juin (Nugroho *et al.*, 2020).

En 2021, 41 % des pays ont indiqué qu'ils avaient allongé l'année scolaire, et 42 % des pays ont fait savoir qu'ils prenaient des mesures visant à atténuer les pertes d'apprentissage, en donnant par exemple la priorité à certaines parties du programme ou compétences (UNESCO *et al.*, 2021c). Dans le cadre de son processus de relèvement, le Bangladesh a mis en place un programme d'enseignement abrégé qui donnera lieu à une réforme des programmes et des évaluations de l'apprentissage d'ici à 2023 (Daily Star, 2021). En Inde, la Commission indienne des études secondaires a réduit de 30 % le programme scolaire en 2020, et cette initiative a été suivie par les conseils d'éducation des États tels que l'Odisha (Kalita, 2020). Au Pakistan, le programme scolaire a été réduit à un peu plus de la moitié de son contenu initial, en mettant l'accent sur trois disciplines (Banque mondiale, 2021a).

Lorsque les écoles ont rouvert leurs portes, deux tiers des pays ont déclaré avoir mis en œuvre des mesures correctives dans l'enseignement primaire et secondaire (UNESCO *et al.*, 2021c). En Italie, les élèves défavorisés scolarisés dans le premier cycle du secondaire ont bénéficié d'un soutien scolaire en ligne gratuit et individuel pendant le confinement. Le soutien était assuré par des étudiants bénévoles à raison de trois à six heures par semaine. Une évaluation a montré que ce programme avait permis d'améliorer les résultats scolaires, en particulier chez les élèves défavorisés, et avait eu un impact positif sur les aptitudes socioémotionnelles et le bien-être psychologique des élèves, notamment parmi ceux issus de l'immigration (Carlana et La Ferrara, 2021). En 2020, au Royaume-Uni, le Ministère de l'éducation a mis en place un programme d'un milliard de livres sterling. Les deux tiers des fonds ont été affectés sous forme de prime universelle par élève versée aux établissements scolaires afin de financer le rattrapage, et le reste a été affecté au National Tutoring Programme afin de dispenser 15 heures de soutien scolaire à six millions d'élèves défavorisés. Par ailleurs, 700 millions de livres sterling supplémentaires ont été allouées en 2021, principalement afin de permettre aux établissements secondaires de dispenser des cours d'été (Chambre des communes, 2021).

Au Cambodge, des modules de rattrapage ont d'abord permis d'évaluer cinq compétences fondamentales en khmer et en mathématiques. À partir des résultats, les enseignants ont regroupé les élèves selon leurs niveaux d'aptitude respectifs afin de les faire travailler à raison de 12 heures par mois. Au Chili, le programme national de rattrapage comprend trois étapes : rattrapage de l'apprentissage correspondant au niveau de l'élève, apprentissage de nouveaux contenus et évaluation formative (Banque mondiale, 2021b). Aux Philippines, le Ministère de l'éducation a publié des directives prévoyant six semaines de cours de rattrapage pour les élèves ayant obtenu des résultats inférieurs à 75 % (Ministère philippin de l'éducation, 2021).



Princesse Lara et sa mère assistent deux fois par semaine à des séances de lecture et d'éducation parentale dans le cadre de First Read, le programme d'éducation de la petite enfance mené par Save the Children aux Philippines.

CRÉDIT : Save the Children

# MESSAGES CLÉS

**Au niveau mondial, 75 % des enfants étaient inscrits dans l'enseignement préprimaire un an avant l'âge officiel d'entrée dans le primaire au cours de l'année scolaire se terminant en 2019, mais en Afrique subsaharienne, en Afrique du Nord et en Asie de l'Ouest, ce chiffre était d'environ 50 %.**

**Le taux moyen d'assiduité des enfants âgés de 36 à 59 mois dans 61 pays à revenu faible ou intermédiaire était de 37 %, avec un écart de 16 points de pourcentage entre les zones urbaines et rurales, et un autre écart de 34 points de pourcentage entre les quintiles les plus riches et les plus pauvres.**

**Les environnements d'apprentissage familiaux sont souvent modestes : dans environ 70 pays à revenu faible ou intermédiaire, seuls 23 % des enfants de moins de 5 ans avaient au moins trois livres à la maison, et seuls 62 % participaient à quatre activités ou plus à l'initiative d'un adulte du ménage.**

**Au Brésil, 1,8 million d'enfants de moins de 3 ans sont exclus des garderies par manque de places, et seuls 32 % des enfants de moins de 3 ans y sont inscrits. Les enfants les plus pauvres sont les plus touchés : 34 % se voient exclus par manque de places, contre 7 % des plus riches.**

**La pandémie de COVID-19 a mis à mal l'éducation de la petite enfance, notamment en engendrant des difficultés liées à la nécessité d'adapter l'apprentissage à distance aux jeunes enfants, au suivi et à l'évaluation du développement de l'enfant ainsi qu'à la prise en charge des environnements familiaux défavorisés.**

**Seuls 55 % des pays ont indiqué aux enseignants du préprimaire la marche à suivre pour garantir la continuité de l'apprentissage pendant la pandémie, contre près de 70 % des pays pour les autres niveaux d'enseignement.**

CHAPITRE 11




# CIBLE 4.2

# Petite enfance

D'ici à 2030, faire en sorte que toutes les filles et tous les garçons aient accès à des activités de développement et de soins de la petite enfance, et à une éducation préprimaire de qualité qui les préparent à suivre un enseignement primaire

## INDICATEUR MONDIAL

**4.2.1** – *Proportion d'enfants âgés de 24 à 59 mois dont le développement est en bonne voie en matière de santé, d'apprentissage et de bien-être psychosocial, par genre*

**4.2.2** – *Taux de participation à des activités organisées d'apprentissage (un an avant l'âge officiel de scolarisation dans le primaire), par genre*

## INDICATEURS THÉMATIQUES

**4.2.3** – *Pourcentage d'enfants de moins de 5 ans vivant dans un environnement d'apprentissage positif et stimulant à la maison*

**4.2.4** – *Taux brut de scolarisation de l'éducation dans la petite enfance a) au préprimaire et b) dans le développement éducatif de la petite enfance*

**4.2.5** – *Nombre d'années d'enseignement préscolaire i) gratuit et ii) obligatoire garanti par le cadre juridique*

L'éducation et la protection de la petite enfance (EPPE) constituent le fondement de tous les autres résultats liés au développement de l'éducation. L'indicateur mondial 4.2.1 vise à rendre compte de la préparation des enfants à l'école, un concept reflété dans l'indice de développement de la petite enfance (IDPE) concernant les enfants âgés de 36 à 59 mois et mesuré par dix questions dans les enquêtes à indicateurs multiples (MICS) de l'UNICEF. L'indicateur se définit comme le pourcentage d'enfants dont le développement est en bonne voie dans au moins trois des quatre domaines suivants : alphabétisme et calcul, développement physique, développement socioaffectif et capacités d'apprentissage. Compte tenu des limites de cet indicateur, l'UNICEF, en tant qu'institution dépositaire, a élaboré l'indice de développement de la petite enfance 2030, un outil plus fiable pour les enfants âgés de 24 à 59 mois, qui a été approuvé par la Commission statistique des Nations Unies en mars 2020. Composé de 20 questions dans trois domaines (l'apprentissage, la santé et le bien-être psychosocial), cet indicateur sera aussi évalué lors des prochains cycles d'enquêtes MICS.

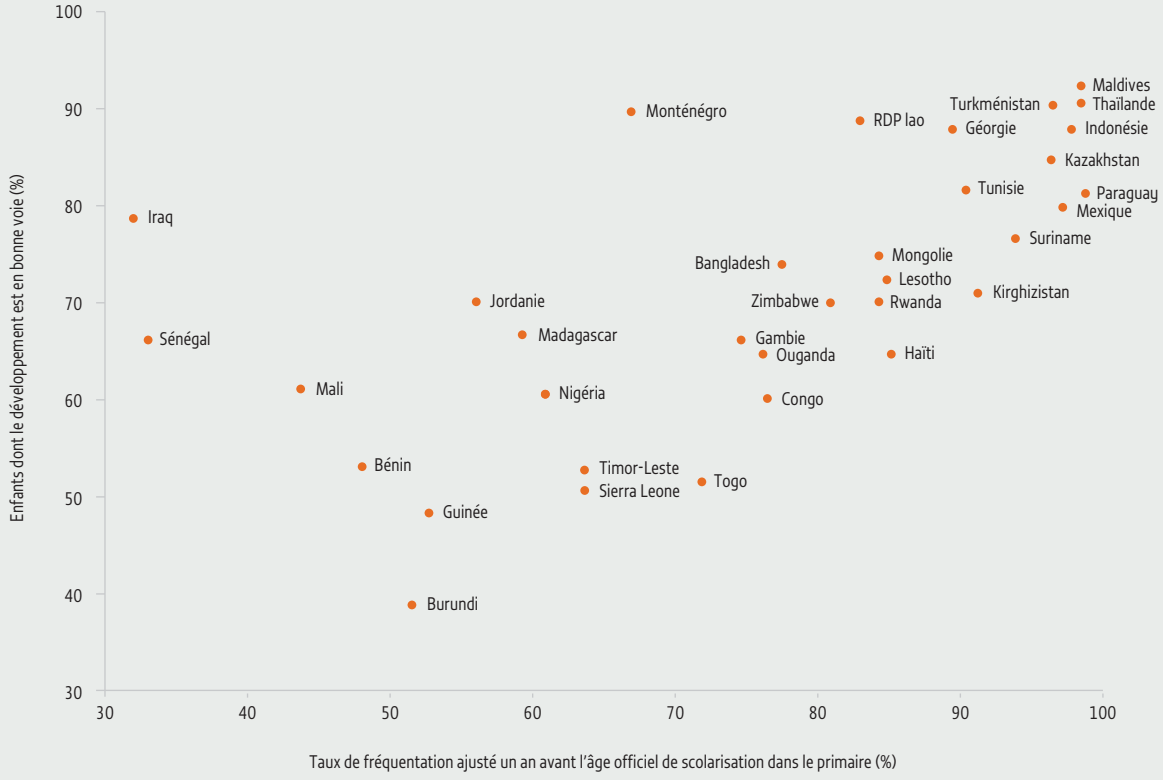
Toutefois, il sera impossible de recueillir des données et d'établir des tendances fondées sur ce nouvel outil avant la fin de la décennie. Dans l'intervalle, l'ancien indice de développement de la petite enfance est pour un grand nombre de pays le seul moyen d'analyser les tendances relatives au développement de la petite enfance dans les années 2010. Dans la plupart des pays, l'écart entre les familles les plus pauvres et les plus riches relatif au pourcentage d'enfants en bonne voie de développement a stagné, voire augmenté. Au Bangladesh, au Kirghizistan, en République démocratique populaire lao et au Tchad, l'écart de richesse s'est réduit, bien que ce soit le résultat d'une tendance à la détérioration pour les deux groupes au Kirghizistan (**figure 11.1**).

**FIGURE 11.1 :**
**L'écart de richesse dans le développement de la petite enfance**
*Indice de développement de la petite enfance, par niveau de richesse des ménages, dans un échantillon de pays, 2010-2015 et 2017-2019*




*GEM StatLink* : https://bit.ly/GEM2021_fig11_1
*Source* : Ensemble de données de l'UNICEF.

**FIGURE 11.2 :**
**Les pays où de nombreux enfants ne sont pas en bonne voie de développement affichent aussi de faibles taux de scolarisation dans le préprimaire**
*Taux de participation à l'apprentissage organisé un an avant l'âge officiel d'entrée dans le primaire et proportion d'enfants âgés de 36 à 59 mois en bonne voie de développement, dans un échantillon de pays, 2016-2019*




*GEM StatLink* : https://bit.ly/GEM2021_fig11_2
*Source* : Ensemble de données de l'UNICEF.

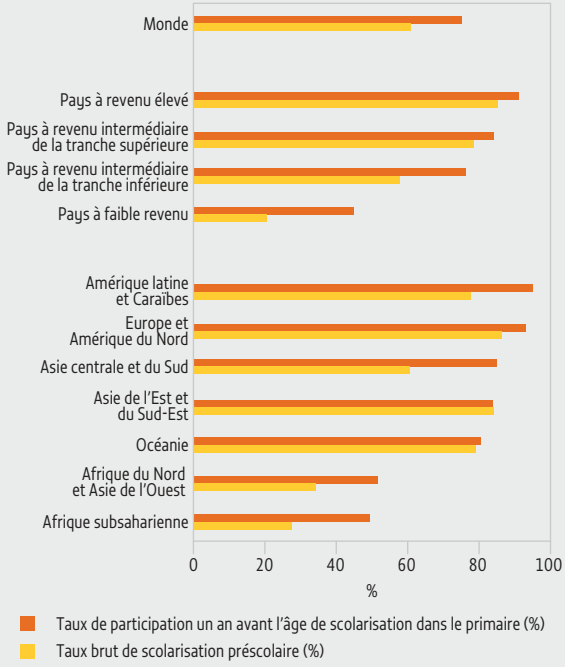
Dans l'ensemble, à peine 40 % des enfants au Burundi et un peu plus de 50 % des enfants au Bénin, en Guinée, en Sierra Leone, au Timor-Leste et au Togo sont en bonne voie de développement. Les pays comptant le plus grand nombre d'enfants qui ne sont pas en bonne voie de développement affichent en général de faibles niveaux d'éducation préprimaire, qui pourrait aider ces enfants à se préparer à l'école (**figure 11.2**).

À l'échelle mondiale, 75 % des enfants sont scolarisés un an avant l'âge officiel d'entrée dans le primaire, ce que mesure l'indicateur mondial 4.2.2. Ce chiffre est d'environ un enfant sur deux seulement en Afrique subsaharienne, en Afrique du Nord et en Asie de l'Ouest. En revanche, 95 % des enfants étaient inscrits dans l'enseignement préprimaire un an avant le début de l'école primaire en Amérique latine et dans les Caraïbes (**figure 11.3**).

Parallèlement, 61 % des enfants en âge de suivre un enseignement préprimaire sont inscrits dans l'enseignement préprimaire, ce qui correspond à l'indicateur thématique 4.2.4. L'écart entre les deux indicateurs s'explique par le fait que les groupes d'âge pris en compte ne sont pas les mêmes. S'agissant du taux brut de scolarisation préprimaire, le groupe d'âge de référence est plus large, varie selon les pays et s'étend de un à quatre ans avant le début de l'école primaire. C'est chez les jeunes enfants que les taux de scolarisation sont généralement les plus faibles. S'il est nul en Asie de l'Est et du Sud-Est, l'écart entre les deux indicateurs est de 24 points de pourcentage en Asie centrale et en Asie du Sud. L'écart entre le taux de scolarisation un an avant l'entrée à l'école primaire et le taux de scolarisation préprimaire des enfants âgés de 36 à 59 mois dépasse 60 points de pourcentage au Bangladesh, au Cambodge, en El Salvador, au Paraguay et au Rwanda.

Seul un enfant en âge de suivre un enseignement préprimaire sur cinq est inscrit dans l'enseignement préprimaire dans les pays à faible revenu. Même dans les pays à revenu élevé, un enfant sur six n'y est pas inscrit (**figure 11.3**). L'Union européenne a multiplié ses efforts pour faire accroître les taux de scolarisation, ce qui a débouché sur l'approbation de la stratégie de l'Union européenne sur les droits de l'enfant et la garantie européenne pour l'enfance (**encadré 11.1**).

**FIGURE 11.3 :**
**Un enfant sur quatre n'est pas scolarisé l'année précédant celle où il est censé commencer l'enseignement primaire**
*Taux de participation à des activités organisées d'apprentissage un an avant l'âge officiel d'entrée au primaire et taux brut de scolarisation dans le préprimaire, par région et par groupe de revenu, 2020*




*GEM StatLink* : https://bit.ly/GEM2021_fig11_3
*Source* : Base de données de l'ISU.

> Plus de 90 % des enfants ont bénéficié d'au moins trois années d'éducation de la petite enfance en République de Corée et en Suède, contre seulement 12 % en Arabie saoudite et 8 % en Türkiye

La contribution relativement faible à l'EPPE montre notamment que seule une minorité de pays garantit ne serait-ce qu'une année d'enseignement préscolaire gratuit et obligatoire, ce dont l'indicateur 4.2.5 vise à rendre compte. Un récent examen des cadres juridiques de 193 pays a révélé que 63 pays avaient adopté des dispositions légales pour l'enseignement préprimaire gratuit, et seulement 51 pays pour l'enseignement préprimaire obligatoire (UNESCO, 2021b).

Si chaque pays devrait veiller à ce que tous les enfants suivent au moins une année d'enseignement préprimaire, de nombreux pays à revenu intermédiaire ou élevé offrent déjà davantage de possibilités d'éducation de la petite enfance (**point clé 11.1**). En France, en Hongrie, en Israël et au Mexique, le droit à la préscolarisation s'applique dès l'âge de 3 ans (OCDE, 2020a). En Amérique latine, l'Argentine, l'État plurinational de Bolivie, le Brésil, la Colombie, Cuba, la République dominicaine et El Salvador considèrent que les enfants ont droit à l'éducation dès la naissance. D'autres, comme le Costa Rica et le Honduras, accordent ce droit aux enfants à partir de 3 ou 4 ans. L'analyse d'une question rétrospective adressée à des élèves de 4e année, dans le cadre de l'Étude internationale sur les tendances de l'enseignement des sciences et des mathématiques (TIMSS)

**ENCADRÉ 11.1 :**

### Les pays de l'Union européenne se sont engagés en faveur d'une éducation universelle de la petite enfance

En Europe, c'est une stratégie économique visant à promouvoir la participation des femmes au marché du travail qui a engendré la priorité accordée à la mise en œuvre d'une éducation et une protection de la petite enfance universelles et inclusives. Dans un communiqué de 2011, la Commission européenne a insisté sur l'accès universel à des services inclusifs de haute qualité, mentionnant en particulier les enfants issus des familles d'immigrés (« une aide linguistique dès leur plus jeune âge pour améliorer leur maturité scolaire »), les enfants ayant des besoins éducatifs particuliers (« les préparer à leur insertion dans les écoles ordinaires ») et les enfants roms (Commission européenne, 2011). Le pourcentage d'enfants scolarisés entre l'âge de 4 ans et l'âge d'entrée à l'école primaire est passé de 93 % à 95 % entre 2010 et 2019, et notamment de 70 % à 82 % en Croatie et de 76 % à 95 % en Pologne (Eurostat, 2021).

Au cours des trois dernières années, plusieurs engagements visaient à garantir que les 5 % restants bénéficient aussi d'une éducation. La recommandation du Conseil européen de 2018 relative à la promotion de valeurs communes, à l'éducation inclusive et à la dimension européenne de l'enseignement a appelé à une éducation et à une formation inclusives et de qualité à tous les niveaux et dès le plus jeune âge afin de favoriser l'inclusion sociale, en offrant à tous les enfants les mêmes chances de réussir (Conseil européen, 2018). La recommandation du Conseil européen de 2019 relative à des systèmes de qualité pour l'éducation et l'accueil de la petite enfance reflète le cadre de qualité proposé par un groupe de travail spécialisé en 2014 (Commission européenne, 2014 ; Conseil européen, 2019). Le Plan d'action de la Commission européenne en faveur de l'intégration et de l'inclusion pour la période 2021-2027 vise entre autres à encourager la participation des enfants issus de l'immigration aux services d'éducation de la petite enfance, lesquels ont été renforcés pour contribuer à la diversité culturelle et linguistique (Commission européenne, 2020). Enfin, une nouvelle stratégie globale de l'Union européenne sur les droits de l'enfant et la Garantie européenne pour l'enfance s'intéressent aussi à l'éducation de la petite enfance. Le principe 11 de la Garantie européenne pour l'enfance appelle les pays à garantir un accès libre et effectif à une éducation inclusive, non ségréguée et de bonne qualité dès la petite enfance (Commission européenne, 2021a).

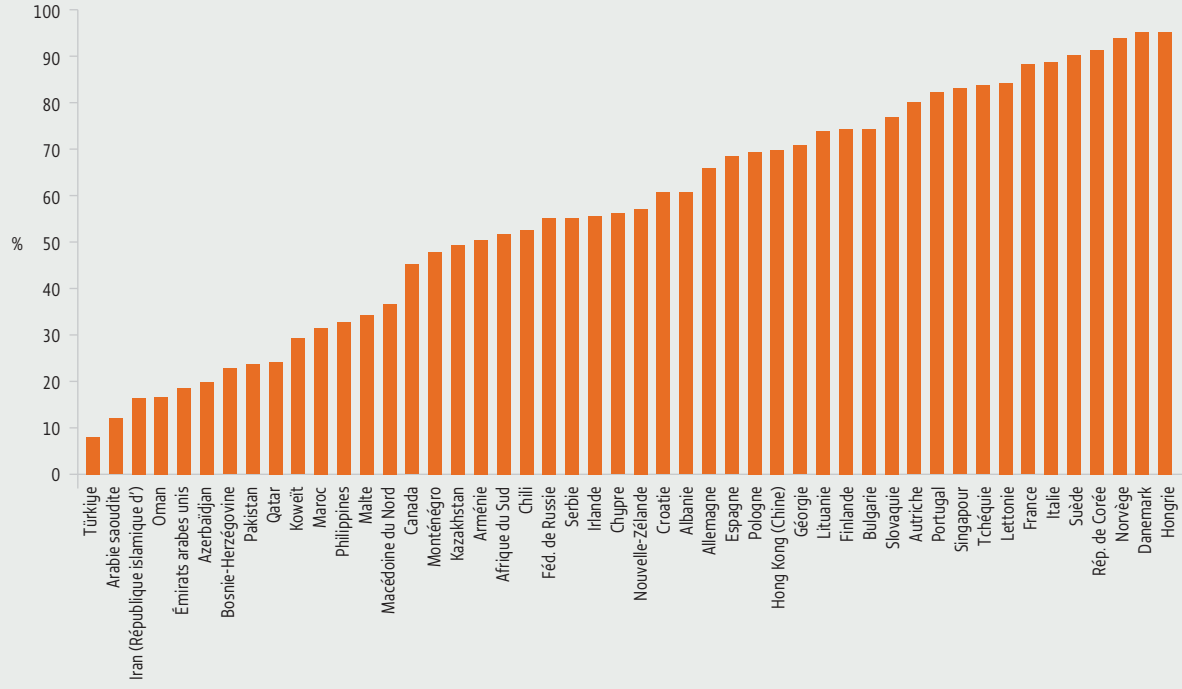
a révélé que plus de 90 % d'entre eux avaient bénéficié d'au moins trois années d'éducation de la petite enfance en République de Corée et en Suède. Ce taux était de seulement 12 % en Arabie saoudite et 8 % en Türkiye (**figure 11.4**).

Les enfants les plus pauvres et ceux qui vivent en milieu rural sont surreprésentés parmi les millions d'enfants privés d'éducation de la petite enfance. Parmi les 61 pays qui ont participé à une enquête démographique et de santé (EDS) ou MICS entre 2012 et 2019, le pourcentage moyen d'enfants âgés de 36 à 59 mois qui fréquentaient un établissement d'éducation de la petite enfance était de 37 %. Les enfants vivant en milieu urbain étaient plus susceptibles de fréquenter un établissement de ce type (47 %) que ceux des zones rurales (31 %). La disparité entre les zones urbaines et rurales était particulièrement importante dans les pays où la fréquentation globale des établissements d'éducation de la petite enfance était encore très faible, entre autres au Burundi, en Côte d'Ivoire, en Guinée, en Guinée-Bissau, en Iraq et en Sierra Leone, où les enfants vivant en milieu urbain avaient au moins six fois plus de chances d'aller à l'école que ceux des zones rurales. Les disparités en matière de fréquentation en fonction du niveau de richesse étaient encore plus grandes. La part moyenne des enfants les plus riches bénéficiant d'une éducation de la petite enfance (58 %) était plus de deux fois supérieure à celle des enfants les plus pauvres (24 %). De grandes disparités ont été observées au Cameroun, au Congo, au Lesotho, au Nigéria, en Serbie et au Turkménistan, où le taux de scolarisation des enfants les plus défavorisés était inférieur d'au moins 60 points de pourcentage à celui des enfants les plus riches (**figure 11.5**).

L'apprentissage commence à la maison, lorsque les enfants manipulent différents objets et supports, apprennent à parler et explorent le monde qui les entoure. Au cours des années formatives décisives, les enfants développent les compétences cognitives et générales qui les prépareront à l'école. Les enfants issus de milieux défavorisés présentent des compétences plus faibles en matière de communication, de langage et d'alphabétisation.

L'indicateur thématique 4.2.3 vise à déterminer si les enfants bénéficient d'un environnement familial positif et stimulant, qui se traduit surtout par la participation des adultes à une série d'activités, telles que lire ou regarder des livres d'images, raconter des histoires, chanter des chansons, organiser des sorties avec les enfants, jouer, nommer, compter ou dessiner. Les pratiques parentales, telles que la lecture aux enfants, l'utilisation d'un langage complexe, l'écoute et les interactions chaleureuses sont toutes associées à de meilleurs résultats en matière de développement (Winter, 2010). Lire des livres aux enfants permet à ces derniers de développer et d'améliorer leurs compétences en lecture (Fletcher et Reese, 2005). Cela est particulièrement important pour les enfants vivant dans les ménages les plus pauvres. Dans la province du Punjab, au Pakistan, 29 % des enfants les plus pauvres à qui une personne lisait des livres ont acquis des compétences

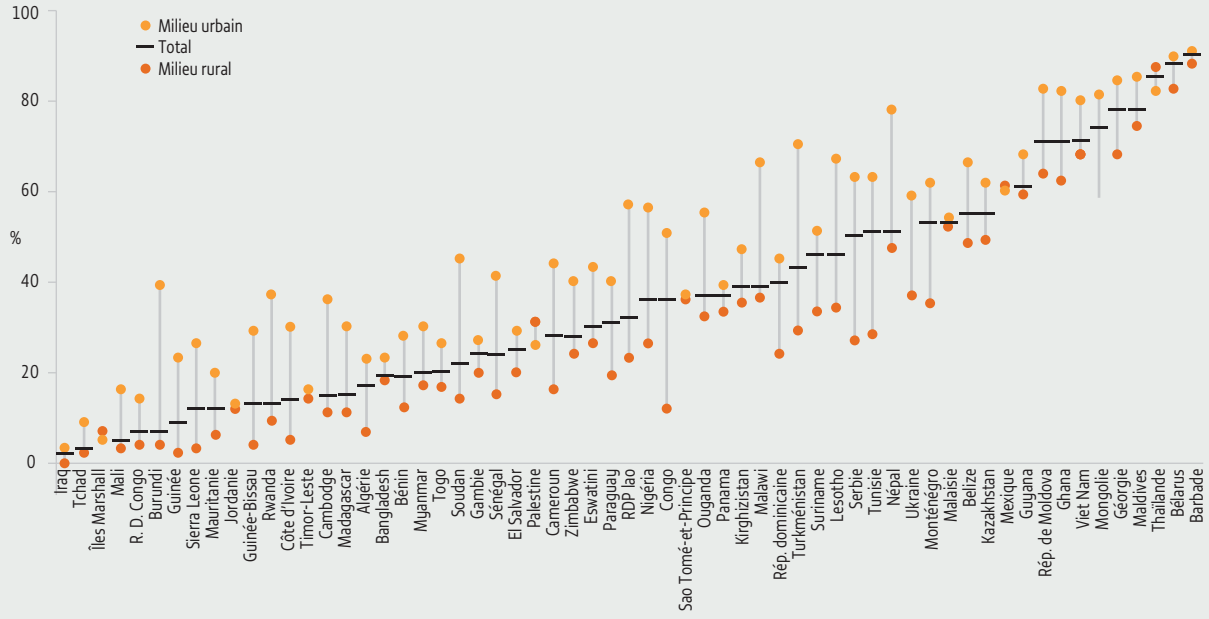
**FIGURE 11.4 :**
**Dans de nombreux pays à revenu élevé, les enfants bénéficient d'au moins trois années d'enseignement préscolaire**
*Élèves de 4e année ayant au moins bénéficié de trois ans d'éducation de la petite enfance, 2019*




*GEM StatLink* : https://bit.ly/GEM2021_fig11_4
*Source* : IEA et UNESCO (2020).

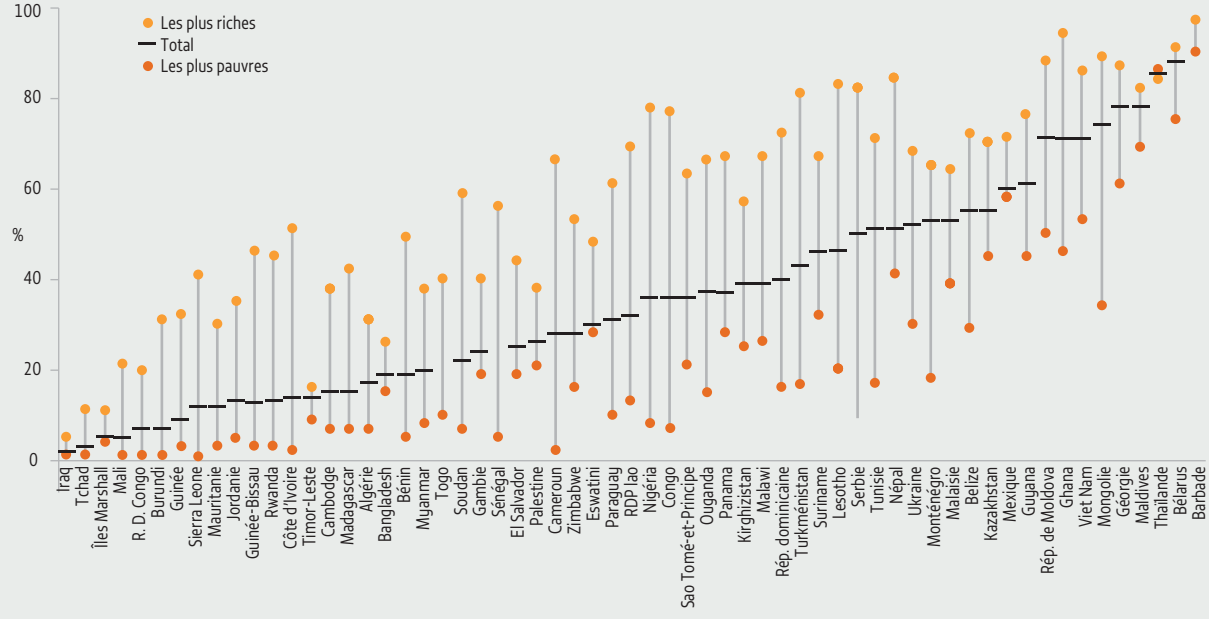
**FIGURE 11.5 :**
**Les enfants pauvres et ceux vivant en zones rurales sont moins susceptibles de fréquenter un établissement d'éducation de la petite enfance**
*Pourcentage d'enfants âgés de 36 à 59 mois fréquentant actuellement un établissement d'éducation de la petite enfance, dans un échantillon de pays, 2012-2019*

*a. Par zone géographique*



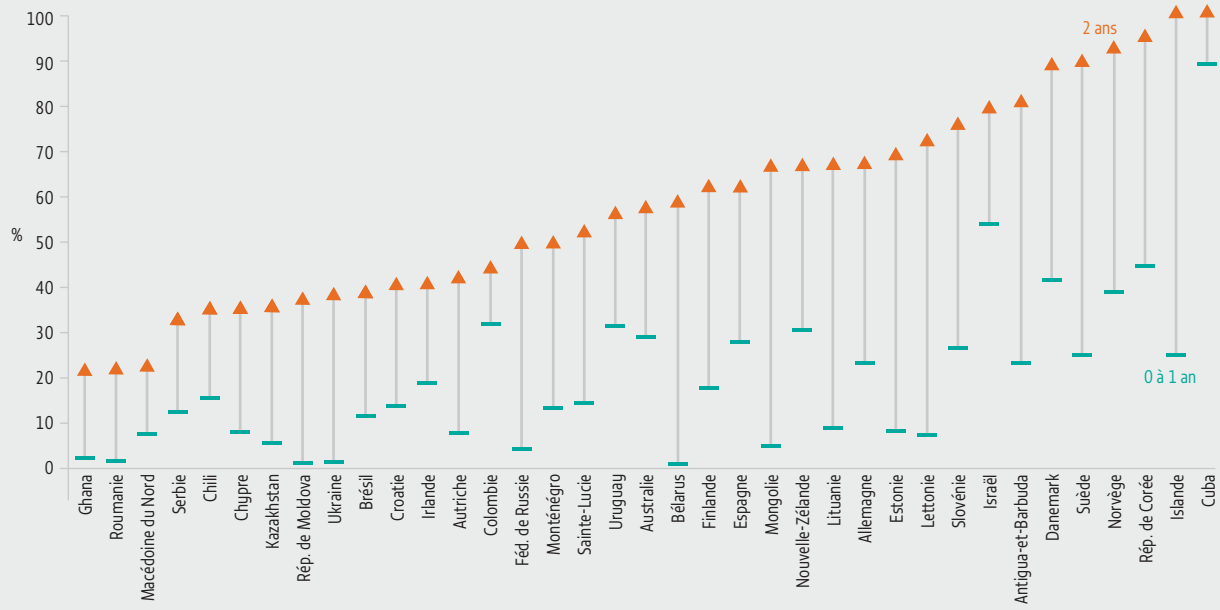

*Sources* : Base de données de l'UNICEF et rapports de pays des enquêtes EDS et MICS.

*b. Par quintile de richesse*




*GEM StatLink* : https://bit.ly/GEM2021_fig11_5
*Sources* : Base de données de l'UNICEF et rapports de pays des enquêtes EDS et MICS.

**FIGURE 11.6 :**
**Dans certains pays, de nombreux enfants de moins de 3 ans bénéficient de l'EPPE**
*Pourcentage d'enfants de moins de 3 ans inscrits dans l'enseignement de la petite enfance, dans un échantillon de pays à revenu intermédiaire ou élevé, 2018*




*GEM StatLink* : https://bit.ly/GEM2021_fig11_6
*Source* : Base de données de l'ISU.

> Au Punjab, au Pakistan, 29 % des enfants les plus pauvres à qui une personne lisait des livres ont acquis des compétences fondamentales en lecture, contre seulement 15 % pour ceux qui n'avaient personne pour le faire

fondamentales en lecture, contre seulement 15 % pour ceux qui n'avaient personne pour le faire. Cet écart était moins marqué pour les enfants des ménages les plus riches (Brossard *et al.*, 2020).

Entre 2012 et 2019, 62 % des enfants participaient à au moins quatre activités à l'initiative d'un adulte du ménage, en moyenne, dans les 71 pays disposant de données issues d'enquêtes MICS ou EDS. Ce chiffre était inférieur à 20 % en Gambie, en Sierra Leone et au Togo. Les enfants des ménages les plus riches (73 %) étaient plus susceptibles que ceux des ménages les plus pauvres (49 %) de participer à des activités d'apprentissage et de stimulation à l'initiative d'un adulte. S'agissant des activités d'éveil du jeune enfant, les disparités liées au niveau de richesse étaient significatives dans des pays comme la Guinée, Haïti, la Mauritanie et le Paraguay, où le pourcentage d'enfants ayant participé à au moins quatre activités avec un adulte était deux fois plus élevé dans les ménages les plus riches que dans les ménages les plus pauvres.

Le manque de livres entrave largement la mise en œuvre d'activités stimulantes telles que la lecture commune. Dans 70 pays à revenu faible ou intermédiaire, 23 % des enfants disposaient d'au moins trois livres à la maison. Dans la moitié de ces pays, cette proportion était inférieure à un enfant sur dix et dans huit pays d'Afrique subsaharienne, elle était inférieure à un enfant sur 100.

## POINT CLÉ 11.1 : LA PROTECTION ET L'ÉDUCATION DE LA PETITE ENFANCE COMMENCENT DÈS LA NAISSANCE

Si l'article 28 de la Convention des Nations Unies relative aux droits de l'enfant n'étend pas explicitement le droit à l'éducation au-delà de l'enseignement primaire, secondaire et supérieur, l'article 6 dispose que les enfants ont le droit de se développer « dans toute la mesure possible » et l'article 29 prévoit que l'éducation doit viser le développement de leurs capacités « dans toute la mesure

de leurs potentialités ». Les auteurs de l'Observation générale n° 7 de la Convention relative aux droits de l'enfant interprètent ces dispositions de sorte à soutenir le droit à l'éducation dès la naissance (Nations Unies, 2006). Des décennies de recherche en neurosciences ont permis de recueillir de solides données probantes sur l'apprentissage précoce et les facteurs favorisant le développement de l'enfant. À 3 ans, 90 % du cerveau de l'enfant est développé (Winter, 2020).

La participation des enfants de moins de 3 ans aux programmes d'EPPE tend à être limitée, bien qu'elle atteigne plus de 20 % chez les enfants âgés de 0 à 1 an et plus de 60 % chez ceux de 2 ans dans plusieurs pays à revenu intermédiaire ou élevé (**figure 11.6**). À Cuba, où les programmes d'EPPE sont une priorité depuis plus de 50 ans, plus de 80 % des enfants de 0 à 1 an et la totalité des enfants de 2 ans y sont inscrits. De solides interventions intersectorielles axées sur l'éducation, la santé et la protection de l'enfance sont disponibles dès la grossesse. Une forte participation de la communauté et de la famille, notamment dans le cadre du programme Educate Your Child, permet d'étendre quant à elle la portée de l'EPPE dans les zones rurales ou éloignées (Laire, 2016).

D'autres pays ont tenté d'améliorer l'EPPE par la réglementation. L'Allemagne, le Danemark, l'Estonie, la Finlande, la Lettonie, la Norvège et la Slovénie garantissent dans leurs cadres réglementaires des places à tous les enfants dans des programmes d'EPPE dès la fin du congé parental (OCDE, 2020a). Le Ghana et le Mozambique ont intégré à leurs objectifs politiques le droit à l'accès à l'EPPE dès la naissance, une avancée qui se fera progressivement (Ministère du genre, des enfants et de la protection sociale du Ghana, 2004 ; Ministère de l'éducation et du développement humain du Mozambique, 2020).

L'accessibilité financière de l'EPPE pour les plus jeunes est un défi ; une part considérable des dépenses proviennent de sources privées (**chapitre 6**). En Colombie et en Israël, les sources privées représentent plus de 80 % des dépenses dans les programmes de développement éducatif de la petite enfance, contre moins de 30 % pour le préprimaire (OCDE, 2019). Pour les enfants de moins de 3 ans, en particulier, la demande dépasse l'offre publique dans la plupart des pays, et les subventions publiques ne sont pas toujours accordées dès la naissance. En Slovénie, l'enseignement préscolaire est gratuit pour tous les enfants âgés de 3 à 6 ans. Le Luxembourg propose un enseignement préscolaire gratuit à partir de 3 ans et, depuis octobre 2017, un système de coupons prend en charge 20 heures de garde gratuite dans le secteur de l'éducation non formelle pour les enfants âgés de 1 à 4 ans (Service national de la jeunesse du Luxembourg, 2020).

Au Brésil, 1,8 million d'enfants de moins de 3 ans sont exclus des garderies par manque de places, et seuls 32 % des enfants de moins de 3 ans y sont inscrits. Les enfants les plus pauvres sont les plus touchés : 34 % souffrent d'un manque de places, contre 7 % des plus riches (Institut brésilien de géographie et de statistique, 2018). À Rio de Janeiro, où l'accès à l'EPPE demeure un enjeu majeur,

> « Au Brésil, 34 % des enfants les plus pauvres n'ont pas de place dans les programmes d'EPPE, contre 7 % des enfants les plus riches »

un système de sélection par loterie a été mis en place pour améliorer l'accès des populations vivant dans les quartiers défavorisés. Des initiatives sont en cours de mise en œuvre pour remédier à cette situation, en particulier à l'augmentation du recours aux « mères communautaires » et aux services informels de garde d'enfants (Attanasio, 2017 ; Walker, 2019).

Même dans les pays à revenu élevé, l'accès à l'EPPE dépend encore beaucoup du milieu socioéconomique. En France et en Irlande, la différence de participation entre les enfants âgés de 0 à 2 ans issus des ménages à revenu faible et ceux issus des ménages à revenu élevé est supérieure à 50 points de pourcentage. Au Danemark et en Suède, en revanche, seuls 2 % des ménages à faible revenu disent souhaiter un meilleur accès aux services de garde d'enfants, mais ne pas avoir les moyens de les financer (OCDE, 2020b). Les politiques locales peuvent constituer une solution à cet égard. La ville d'Aarhus, au Danemark, a accueilli le projet A Safe Start in Life entre 2014 et 2017 en vue de renforcer la coopération entre les visiteurs de santé et les éducateurs préscolaires, afin de soutenir les parents de nouveau-nés en renforçant leur confiance et leurs connaissances à l'égard des activités susceptibles d'améliorer le bien-être de leurs enfants (Commission européenne, 2021b).

Le type de participation peut varier. Dans de nombreux pays, les programmes destinés aux plus jeunes ne sont disponibles qu'à temps partiel, voire quelques heures par semaine. Aux Pays-Bas et au Royaume-Uni, les enfants de moins de 3 ans participent aux programmes d'EPPE en moyenne moins de 20 heures par semaine (OCDE, 2017). Bien que les avantages d'une participation à temps plein plutôt qu'à temps partiel pour les plus jeunes enfants ne soient pas concluants, le nombre d'heures durant lequel les moins de 3 ans sont pris en charge par les programmes d'EPPE peut jouer un rôle important dans la participation des parents au marché du travail. Dans les pays à revenu élevé, ce nombre est étroitement lié au taux d'emploi à temps plein des femmes (OCDE, 2018).

Les chiffres officiels en matière de participation ne sont toutefois pas les seuls aspects à considérer. Un programme d'EPPE doit répondre à des critères relatifs à l'intensité, aux objectifs éducatifs volontaires et au personnel pour être pris en compte dans la Classification internationale type de l'éducation (CITE). Le niveau 0 de la CITE est divisé en deux sous-catégories : la CITE 01 porte sur les programmes pour le développement de l'éducation de la petite enfance, en général pour les enfants de moins de 2 ans, tandis que la CITE 02 englobe l'éducation préprimaire, qui concerne généralement la période allant de l'âge de 3 ans au début de l'école primaire. Pour les enfants les plus jeunes, en particulier, les taux de participation peuvent être

élevés dans les programmes homologués qui proposent des services officiels en dehors du cadre de la CITE, comme les crèches en France ou les « amas » au Portugal. Au Japon, 2 % des enfants de moins de 3 ans sont inscrits dans des programmes relevant de la CITE 01, contre 32 % dans des programmes homologués hors du cadre de la CITE (OCDE, 2021).

L'EPPE pour les plus jeunes n'est souvent pas officiellement reconnue, et les données n'en tiennent pas toujours bien compte. La question des prestataires non étatiques non enregistrés, comme des services destinés aux enfants de moins de 3 ans, a été soulevée dans de nombreux pays. Il s'agit par exemple de l'enseignement préprimaire au Népal (Banque mondiale et UNICEF, 2020) ou de la garde d'enfants à domicile sans licence au Canada (Varmuza *et al.*, 2019). En Inde, le grand nombre de centres d'EPPE non étatiques non enregistrés constitue un défi en matière de responsabilité et de collecte de données administratives (Rao *et al.*, 2021).

## COVID-19

Au début du mois d'avril 2020, alors que de nombreux établissements préscolaires et écoles maternelles ont été contraints de fermer leurs portes, plus de 180 millions d'enfants ont vu leur scolarité préprimaire perturbée (Nugroho *et al.*, 2021). En 2020, les établissements préscolaires ont été fermés pendant 78 jours en moyenne ; cette durée allait de 46 jours dans les pays à revenu élevé à 122 jours dans les pays à revenu intermédiaire de la tranche inférieure (UNESCO *et al.*, 2021). Une étude indique qu'en raison des fermetures survenues entre mars 2020 et février 2021, équivalant à 19 milliards de jours-personnes d'enseignement perdus, 11 millions d'enfants supplémentaires ne seraient pas en bonne voie de développement. En outre, les pays à revenu faible ou intermédiaire de la tranche inférieure sont les plus touchés, ce qui exacerbe encore les inégalités existant à l'échelle mondiale (McCoy *et al.*, 2021).

À la mi-2021, plus de 60 pays n'avaient pas entièrement rouvert leurs établissements préprimaires. Bien qu'en 2020, ils aient perdu plus de jours d'enseignement que les élèves du primaire et du secondaire, les plus jeunes apprenants des pays à revenu faible ou intermédiaire étaient moins susceptibles d'avoir accès à des possibilités d'apprentissage à distance (Nugroho *et al.*, 2021). À l'échelle mondiale, 46 % des pays ont déclaré qu'au moins 75 % des élèves du préprimaire suivaient un enseignement à distance lorsque les écoles avaient fermé en 2020, ce qui est bien inférieur aux 64 % des pays qui ont déclaré la même chose pour les élèves du primaire (UNESCO *et al.*, 2021). Une étude portant sur 26 pays à revenu faible ou intermédiaire a révélé que 19 d'entre eux disposaient de plateformes nationales d'apprentissage en ligne et 14 de contenus d'apprentissage destinés aux jeunes enfants, mais que 6 seulement avaient prodigué des conseils ou une formation aux enseignants, et que seul le Pakistan surveillait la participation (Galevski *et al.*, 2021). Il a été signalé que, lorsque les ressources étaient suffisantes, les éducateurs de jeunes enfants s'adaptaient à l'enseignement à distance et se sentaient plus confiants à cet égard, malgré des conseils limités ou inexistants (McKenna *et al.*, 2021). Dans la plupart des pays, toutefois, les obstacles étaient trop nombreux pour assurer la continuité de l'apprentissage.

Même lorsqu'un apprentissage à distance était possible, les défis à relever concernaient le manque de formation des enseignants, les difficultés liées à l'adaptation de l'apprentissage à distance aux jeunes enfants et la prise en charge insuffisante des environnements familiaux défavorisés. Les enseignants du préprimaire ont reçu des consignes pour assurer la continuité de l'apprentissage dans 55 % des pays, contre près de 70 % pour les autres niveaux d'enseignement (UNESCO *et al.*, 2021). Le manque de préparation à l'enseignement à distance a constitué un défi majeur, notamment concernant la manière d'utiliser la technologie pour organiser des activités adaptées au développement, mais aussi la manière de travailler avec des personnes s'occupant d'enfants qui ne peuvent pas toujours fournir de retour d'information sur la manière dont ces derniers réagissent et apprennent (Atiles *et al.*, 2021). À distance, les enseignants ne reçoivent que les résultats des activités organisées (des images ou des dessins, des vidéos, des fiches d'activité, etc.), sans pouvoir suivre et évaluer en présentiel le développement des enfants (Oktavianingsih et Arifiyanti, 2021). Dans le cadre d'une enquête en ligne menée auprès d'éducateurs de la petite enfance, 58 % des personnes interrogées en Asie et dans le Pacifique déclaraient ne pas pouvoir suivre les progrès de l'apprentissage, ce qu'ils considéraient comme la plus grande difficulté après le manque de technologie et de connectivité à Internet. En Afrique subsaharienne, 46 % des éducateurs ont signalé des difficultés similaires (UNESCO, 2021a).

Lorsque l'enseignement a commencé à être dispensé en ligne, les éducateurs ont fait remarquer que les jeunes enfants n'avaient pas la discipline et les compétences nécessaires pour regarder un écran pendant de longues périodes, et qu'il était difficile de leur expliquer les activités à réaliser. Dans le cadre d'une enquête menée en Chine, 85 % des parents ont déclaré que, même en utilisant des ressources d'apprentissage en ligne gratuites avec l'aide d'enseignants du préscolaire, leurs enfants ne consacraient pas plus de 30 minutes à la fois aux activités d'enseignement en ligne, et qu'un tiers environ y consacrait moins de 15 minutes par jour (Dong *et al.*, 2020). La taille de la classe à distance a par ailleurs joué un rôle important : une étude menée aux États-Unis a révélé que dans les classes de plus de 10 élèves, les enfants avaient moins de tours de participation, étaient moins actifs et se désintéressaient du cours plus rapidement. Les tout-petits pouvaient rester concentrés durant des séances de 15 à 20 minutes et les enfants d'âge préscolaire jusqu'à 30 minutes. Les enfants des deux groupes d'âge ont bien réagi aux chansons, aux histoires, à la musique et aux activités physiques (Szente, 2020).

Des politiques et des mesures de soutien aux parents et aux personnes s'occupant d'enfants ont été mises en place dans environ trois quarts des pays : 62 % des pays ont déclaré avoir fourni des supports pour guider les parents dans l'apprentissage à domicile, mais seuls 44 % des pays à faible revenu ont fourni de tels supports à au moins quelques parents, contre 71 % pour les pays à revenu élevé. Donner des conseils, des astuces ou des supports pour poursuivre l'apprentissage à la maison faisait partie des mesures les plus courantes. Les directives parentales de soutien à l'apprentissage à la maison ont été renforcées par un suivi téléphonique régulier organisé par les écoles, qui a été appliqué dans 45 % des pays à revenu élevé, mais dans seulement 22 % des pays à faible revenu (UNESCO *et al.*, 2020).

Au-delà de l'incidence à long terme sur l'apprentissage, la fermeture des structures d'éducation de la petite enfance et les interactions limitées avec les familles élargies ont privé les enfants de la stimulation sociale et cognitive dont ils auraient bénéficié en dehors de leur foyer (Yoshikawa *et al.*, 2020), un manque qui a été assimilé à une « pandémie parallèle » (Howard-Jones *et al.*, 2021). Les enfants s'épanouissent en compagnie d'autres enfants et d'adultes attentifs, et l'apprentissage à distance ne peut remplacer ces expériences (Pascal et Bertram, 2021). De nombreux enfants ont été confrontés à un isolement social et à des niveaux de stress accrus. Une étude menée dans l'État américain du Massachusetts a révélé que 61 %

des parents avaient constaté une incidence négative sur le développement socioémotionnel de leurs enfants et que 53 % des éducateurs de jeunes enfants avaient remarqué des changements de comportement. Parmi eux, 77 % avaient signalé des changements négatifs, tels qu'une augmentation des crises de colère et des pleurs et des difficultés à se séparer de leurs parents, et 23 % ont constaté des changements positifs liés aux capacités d'adaptation et à la résilience (Hanno *et al.*, 2021).

L'augmentation du stress est particulièrement critique pour les enfants qui souffrent d'un handicap ou de troubles mentaux ou qui sont exposés à des risques en matière de protection. Aux États-Unis, alors que près de la moitié des éducateurs interrogés ont déclaré suivre certaines stratégies pour travailler différemment auprès des enfants à risque ou ayant des besoins particuliers, seuls 6 % d'entre eux ont collaboré avec des prestataires de services tels que des orthophonistes (McKenna *et al.*, 2021). Venir en aide aux élèves vulnérables à distance nécessiterait une approche multipartite et une collaboration entre les enseignants et les institutions spécialisées. Au Cameroun et en Macédoine du Nord, les programmes radio et télévisés et les supports pédagogiques papier n'étaient pas adaptés aux enfants souffrant de troubles de la vue ou de l'audition (Galevski *et al.*, 2021). Pour certains enfants, ne plus pouvoir être en contact direct avec un enseignant compromettait leur sécurité. L'analyse des données relatives aux cas de violence domestique signalés au bureau du Procureur général de Mexico a montré une baisse du nombre de signalements de maltraitance sur les enfants, avec un taux de signalement diminuant d'environ 21 % à 30 %. Cette diminution des signalements est plus grande dans les municipalités pauvres, une situation qui pourrait être attribuée au rôle que jouent les éducateurs dans la détection et le signalement précoces (Cabrera-Hernandez et Padilla-Romo, 2020).



Des élèves infirmières de dernière année passent leur examen au College of Medicine and Allied Health Sciences de Freetown, en Sierra Leone.

CRÉDIT : UNICEF/Olivie Asseli

# MESSAGES CLÉS

**Entre 2012 et 2015, près d'une personne sur cinq âgée de 15 à 35 ans dans 33 pays à revenu faible et intermédiaire a déclaré avoir effectué au moins un stage ou un apprentissage auprès d'un employeur dans le cadre de ses études.**

**Dans un quart des pays, l'enseignement secondaire professionnel ne permet pas d'accéder aux études supérieures, ce qui le rend moins attractif.**

**Le taux brut de scolarisation dans l'enseignement supérieur a atteint 39 %, soit une hausse d'environ 1 % par an depuis 2000, allant de 9 % en Afrique subsaharienne à 78 % en Europe et en Amérique du Nord.**

**Près de 40 % des étudiants de 19 pays essentiellement à revenu élevé contractent un prêt pour financer leurs études supérieures. Au Brésil et au Chili, plus de 40 % des prêts étudiants sont remboursés avec au moins trois mois de retard.**

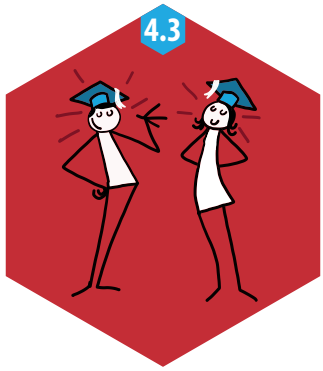
**Dans 35 pays européens, 90 % et 40 % de la participation des adultes à l'éducation était respectivement financée et assurée par l'employeur.**

**En Australie, en Corée, au Royaume-Uni, en Russie et en Suisse, les adultes ayant effectué des études supérieures avaient deux fois plus de chances de suivre dix formations ou plus au cours de leur vie que ceux ayant suivi seulement des études secondaires.**

**L'enseignement et la formation techniques et professionnels n'ont pas pu être dispensés de manière adéquate pendant la pandémie de COVID-19, car 80 % des programmes portent sur des compétences pratiques qui doivent être acquises en personne.**

**Aux États-Unis, le taux d'inscription en premier cycle universitaire a baissé de 6,5 % entre 2019 et 2021, et de 13 % au moins dans les établissements privés à but lucratif proposant des formations en quatre ans et les établissements publics qui proposent des formations en deux ans.**

CHAPITRE 12




## CIBLE 4.3

# Enseignement technique, professionnel et supérieur et éducation pour adultes

D'ici à 2030, faire en sorte que toutes les femmes et tous les hommes aient accès dans des conditions d'égalité à un enseignement technique, professionnel ou tertiaire, y compris universitaire, de qualité et d'un coût abordable

### 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 genre*

### INDICATEURS THÉMATIQUES

**4.3.2** – *Taux brut de scolarisation dans l'enseignement supérieur, par genre*

**4.3.3** – *Taux de participation aux programmes d'enseignement technique et professionnel (15 à 24 ans), par genre*

La cible 4.3 et ses indicateurs concernent les possibilités d'éducation en dehors et au-delà de l'enseignement général primaire et secondaire, c'est-à-dire l'enseignement et la formation techniques et professionnels (EFTP), l'enseignement supérieur et l'éducation pour adultes. Dans de nombreux pays, la plupart des apprenants ont peu de possibilités de ce genre. Il existe des disparités importantes entre les pays, ce qui reflète probablement des différences en matière de contraintes plutôt que des préférences.

## ENSEIGNEMENT ET FORMATION TECHNIQUES ET PROFESSIONNELS

L'EFTP favorise la croissance économique, notamment en améliorant les principaux aspects de l'inclusion sociale (Ali Asadullah, 2019). Pourtant, ce type d'enseignement et de formation reste sous-financé et souvent négligé. Dans les pays à faible revenu, en moyenne, seul 1 % des jeunes en bénéficie (**figure 12.1**). Dans une certaine mesure, ce chiffre reflète la faiblesse globale des niveaux de participation à l'enseignement secondaire. Toutefois, les possibilités en matière d'EFTP exclusivement reliées à l'enseignement secondaire général ne constituent pas une véritable solution. Par ailleurs, l'une des critiques les plus couramment formulées concernant l'insuffisance de l'offre en la matière est que l'enseignement dispensé est trop scolaire et déconnecté des besoins des employeurs (Organisation internationale du Travail [OIT], 2020). Les formations en apprentissage, qui visent à consolider ces liens, restent insuffisantes (**encadré 12.1**).

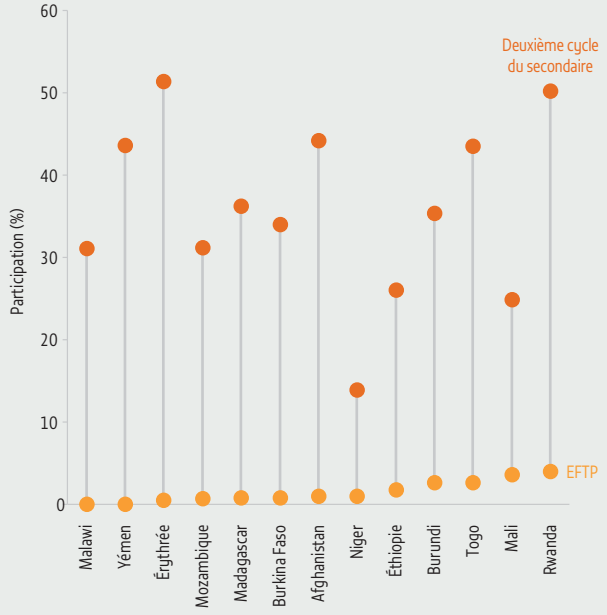
Au cours des 15 dernières années, quelques pays sont parvenus à accroître sensiblement le taux de participation des jeunes âgés de 15 à 24 ans à la formation professionnelle. Tous ces pays ont fourni des efforts considérables, reposant sur une volonté et un engagement politiques, afin de développer l'offre d'enseignement professionnel et de réformer les systèmes de formation existants (**figure 12.2**).

En Uruguay, un prêt de la Banque interaméricaine de développement a ouvert la voie à une réforme systémique et au lancement d'un nouveau système d'EFTP à la fin des années 1990 (Cardozo, 2008), suivis par l'instauration d'un nouveau cadre législatif pour l'éducation en 2008 (INEEd, 2014). Au fil des années, la réforme du système d'EFTP du pays a permis la création de l'Institut national de l'emploi et de la formation professionnelle, la mise en place de possibilités de formation sur le lieu de travail (notamment par l'apprentissage), la validation des acquis, et l'élaboration du Cadre national de qualification, qui devrait garantir la qualité des programmes de formation dispensés par quelque 1 000 établissements au niveau national, y compris dans le secteur privé (OIT, 2019).

L'aide des donateurs a également joué un rôle clé dans la modernisation du système arménien d'EFTP. Entre 2007 et 2013, l'Union européenne a alloué environ 40 millions d'euros destinés à rénover et à transformer les établissements supérieurs d'EFTP en centres d'excellence régionaux (Arribas et Papadakis, 2019). Grâce à un cadre réglementaire redéfini conformément à l'espace européen de l'enseignement professionnel, l'Arménie a plus que doublé le pourcentage d'étudiants dans l'enseignement professionnel secondaire entre 2011 et 2019 (Fondation européenne pour la formation, 2020).

La modernisation des centres existants d'EFTP et la création de nouveaux établissements ont joué un rôle capital au Burundi et en Indonésie, où elles ont permis d'attirer de nouveaux étudiants. Au Burundi, qui comptait 20 000 élèves dans les filières professionnelles en 2011 (Banque mondiale, 2014), la création de centres de formation professionnelle dans chaque municipalité et la mise en place de partenariats avec le secteur privé ont permis de renforcer l'offre locale en matière de formation, et de porter le nombre d'élèves à 80 000 en 2017 (Ministère burundais de l'éducation et AFD, 2018). L'Indonésie a développé et revitalisé les établissements professionnels du secondaire et les établissements d'enseignement postsecondaire communautaires dans le cadre d'une grande relance du système d'EFTP, conformément à l'allongement de la scolarité obligatoire (OCDE et BAsD, 2014). Des partenariats ont été noués avec le secteur privé afin d'accroître la participation et d'améliorer l'adéquation des programmes professionnels avec les besoins du marché du travail (Triyono et Moses, 2019).

**FIGURE 12.1 :**
**Très peu de jeunes bénéficient de l'EFTP dans les pays à faible revenu**
*Taux de participation à l'enseignement technique et professionnel chez les 15 à 24 ans, et taux net global de scolarisation dans le deuxième cycle du secondaire, échantillon de pays à faible revenu, 2015-2019*




*GEM StatLink* : https://bit.ly/GEM2021_fig12_1
*Source* : Base de données de l'ISU.

## ENCADRÉ 12.1 :

### Les formations en apprentissage restent rares dans les pays à revenu faible et intermédiaire

L'apprentissage constitue un des moyens permettant d'assurer l'EFTP en dehors de l'environnement scolaire[1]. Lorsqu'il est bien conçu, l'apprentissage peut remédier aux pénuries de compétences, aider les jeunes à acquérir un ensemble de compétences complexes, faciliter la transition entre l'école et le monde du travail, et réduire le chômage des jeunes (Aivazova, 2013). L'Allemagne, l'Autriche et la Suisse, qui possèdent une solide tradition de l'apprentissage, ont réussi à maintenir des niveaux élevés d'emploi chez les jeunes. Ces trois pays utilisent les programmes de formation professionnelle de manière efficace, en mettant tout particulièrement l'accent sur les risques d'abandon scolaire (Dolado, 2015).

Dans de nombreux pays à revenu faible et intermédiaire, l'apprentissage est moins répandu et moins formalisé, ce qui correspond au caractère très informel du marché du travail, et il est également moins connecté à l'EFTP en milieu scolaire. En conséquence, il existe peu de statistiques concernant la prévalence de ce type de formation. L'une des sources possibles d'information est l'Enquête sur la transition vers la vie active, réalisée par l'OIT dans 33 pays entre 2012 et 2015. Elle comportait la question suivante : « Avez-vous effectué un (ou plusieurs) stage(s)/apprentissage(s) auprès d'un employeur dans le cadre de votre formation ? » En moyenne, près d'une personne interrogée sur cinq âgée de 15 à 35 ans a répondu « oui ».

La prévalence était généralement plus élevée dans les pays à revenu intermédiaire de la tranche supérieure d'Europe centrale et de l'Est. En République de Moldova, en Serbie et en Ukraine, 40 % à 50 % des jeunes adultes avaient effectué un stage ou un apprentissage. La prévalence variait selon le niveau de pauvreté autoévalué. Dans les ménages s'étant déclarés pauvres, 11 % des personnes interrogées avaient effectué un stage ou un apprentissage, contre 28 % dans les ménages aisés. Dans les pays à revenu élevé, comme le Royaume-Uni, les stages de haut statut sont une stratégie qui permet aux jeunes issus de milieux favorisés de mobiliser leurs ressources familiales pour prendre de l'avance sur leurs pairs (Wright et Mulvey, 2021).

Le pourcentage de personnes ayant effectué un stage ou un apprentissage augmente jusqu'à l'âge de 30 ans, où il atteint un pic. En moyenne, les différences entre les genres sont minimes, mais les hommes sont deux fois plus susceptibles que les femmes d'effectuer un stage ou un apprentissage au Libéria (15 % des hommes contre 7 % des femmes) et au Malawi (9,5 % des hommes contre 4 % des femmes).

Certaines données indiquent que l'apprentissage a remplacé l'EFTP formel. Il était moins courant parmi les diplômés de l'enseignement secondaire professionnel (8 %) et de l'enseignement post-secondaire (11 %). En raison d'un amalgame possible avec les stages, l'apprentissage était nettement plus répandu chez les diplômés de l'enseignement secondaire général (36 %) ou de l'enseignement post-secondaire (23 %) que chez ceux ayant uniquement suivi un enseignement primaire (19 %). Le pourcentage de personnes ayant effectué un apprentissage ou un stage était sensiblement plus élevé chez les travailleurs du secteur formel.

Un sous-échantillon de personnes interrogées a tenu un journal de bord décrivant l'intégralité des activités exercées dans un cadre professionnel pendant plus de trois mois. Bien que ces données fassent elles aussi l'amalgame entre l'apprentissage et les stages, la durée minimale de trois mois et le fait que toute formation suivie dans le cadre des études n'était pas prise en compte ont vraisemblablement permis d'exclure les stages. En utilisant ce critère plus strict, la prévalence de l'apprentissage était de 2 % seulement sur l'échantillon réduit de personnes ayant rempli un journal de bord, lequel ne permet pas de ventilation plus détaillée. Quelle que soit la manière dont on considère ces données, il apparaît que les pays à revenu faible et intermédiaire n'ont pas encore exploité le potentiel de la formation en apprentissage.

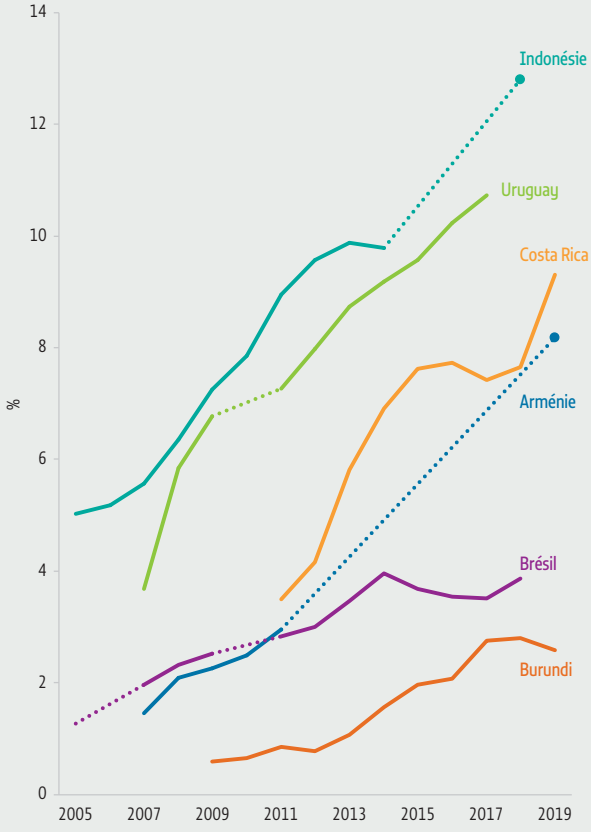
1 Cet encadré s'appuie sur les travaux de Bonomelli Carrasco (2021).

À l'instar de l'Indonésie, le Costa Rica a dû augmenter fortement le nombre d'établissements d'enseignement professionnel afin de répondre à l'allongement de la scolarité obligatoire (OCDE, 2017). La hausse de la participation à l'EFTP est aussi le fruit de financements plus importants et de nouveaux mécanismes de coordination impliquant les parties prenantes des sphères sociales et économiques. Les critères d'admission ont été assouplis (Guzmán, 2011) et l'offre a été élargie grâce à de nouveaux services et spécialisations techniques (Alvarado Calderón et Mora Hernández, 2020 ; Beirute Brealey, 2018). En conséquence, le pourcentage d'élèves inscrits dans les établissements publics d'enseignement technique et professionnel est passé de 22 % en 2010 à 32 % en 2018 (Camacho-Calvo *et al.*, 2019).

Au Brésil, le nouvel élan donné à la formation professionnelle s'est caractérisé par une coopération étroite entre les secteurs et par l'attention particulière accordée aux élèves issus des ménages les plus défavorisés. Lancé en 2011, le Programme national d'accès à l'enseignement technique et à l'emploi (PRONATEC) a dispensé des formations professionnelles gratuites dans les établissements fédéraux, et a financé la formation et l'apprentissage afin de remédier à la persistance de l'abandon scolaire et au faible niveau de participation à la formation (Rambla *et al.*, 2020). PRONATEC visait à favoriser la coopération entre les ministères, qui pouvaient demander la mise en place de programmes de formation spécifiques dans divers secteurs. Néanmoins, ces programmes reflétaient généralement la capacité des prestataires de formation plutôt que les besoins identifiés (OCDE, 2020), ce qui n'a pas permis d'atteindre la participation et la qualité escomptées (OCDE, 2015). En 2014, le Gouvernement a commencé à réduire les fonds alloués au programme PRONATEC (UNESCO-UNEVOC et Conseil national du réseau fédéral d'établissements d'enseignement professionnel, 2018).

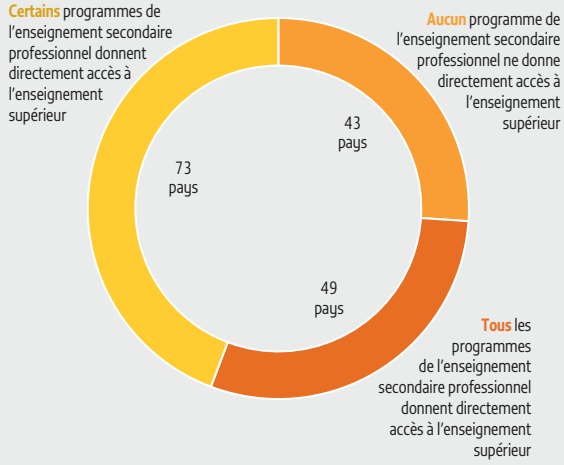
L'enseignement secondaire professionnel peut ne pas apparaître comme un choix attrayant s'il est considéré comme une « voie sans issue » (Field et Guez, 2018). Cela se vérifie notamment lorsque, contrairement à un diplôme secondaire général, un diplôme secondaire professionnel ne permet pas une poursuite directe d'études dans l'enseignement supérieur. Dans un quart des pays, c'est le cas pour toutes les formes d'enseignement secondaire

**FIGURE 12.2 :**
**Certains pays ont accru la participation à l'EFTP ces dernières années**
*Taux de participation aux programmes d'enseignement technique et professionnel (15 à 24 ans), échantillon de pays, 2005-2019*




*GEM StatLink* : https://bit.ly/GEM2021_fig12_2
*Source* : Base de données de l'ISU.

**FIGURE 12.3 :**
**Dans un quart des pays, l'enseignement secondaire professionnel ne permet pas d'accéder aux études supérieures**
*Nombre de pays, selon l'existence de programmes d'enseignement secondaire professionnel avec et sans accès à l'enseignement supérieur, 2019*




*Note* : Analyse fondée sur l'existence de niveaux 351, 352 et 353 de la CITE sans accès direct à l'enseignement supérieur et d'un niveau 354 avec accès direct.
*GEM StatLink* : https://bit.ly/GEM2021_fig12_3
*Source* : Base de données de l'ISU.

professionnel (**figure 12.3**). En revanche, dans 30 % des pays, tous les diplômés de l'enseignement secondaire professionnel bénéficient d'un accès direct à l'enseignement supérieur. Ailleurs, il existe des filières professionnelles avec et sans accès à l'enseignement supérieur. L'instrument de collecte de données utilisé par l'UNESCO, l'OCDE et Eurostat requiert des informations sur les programmes d'EFTP permettant d'accéder directement à l'enseignement supérieur, mais les données ne sont pas publiées régulièrement.

Lorsque les diplômés de l'enseignement secondaire professionnel n'ont pas accès à l'enseignement supérieur, plusieurs voies peuvent leur être offertes afin de permettre la poursuite des études. Les modalités existantes en matière d'enseignement secondaire professionnel peuvent être améliorées afin de répondre aux critères d'admission dans le supérieur (par exemple, grâce à une intégration dans le deuxième cycle du secondaire général, comme au Brésil) ; les formations postsecondaires ouvertes aux diplômés de l'enseignement secondaire professionnel peuvent être améliorées pour correspondre à un niveau d'études supérieures ; de nouvelles formes d'enseignement secondaire professionnel offrant un accès direct à l'enseignement supérieur peuvent être mises en place ; ou de nouvelles modalités d'enseignement supérieur peuvent être créées avec des critères d'admission moins restrictifs, sur le modèle des « hautes écoles spécialisées » de certains pays européens comme l'Allemagne, les Pays-Bas et la Suisse (Field et Guez, 2018). Dans la pratique, les réformes ont été plus fréquentes dans l'enseignement supérieur, avec entre autres la reconnaissance de certains diplômes professionnels à un niveau d'études supérieures (par exemple, diplôme d'études en soins infirmiers), ou la création d'établissements d'enseignement supérieur d'un autre type mais pleinement reconnus sous la forme d'universités ouvertes.

> « Dans 30 % des pays, tous les diplômés de l'enseignement secondaire professionnel bénéficient d'un accès direct à l'enseignement supérieur »

Au Tadjikistan, une université publique spécialisée en technologie a créé un lycée au sein de sa structure à la fin des années 1990 afin de dispenser un enseignement technique de base aux élèves de 9e et 10e années. L'examen final fait également office d'examen d'entrée à l'université (Sabzalieva, 2020). Plus récemment, le programme danois EUX, mis à l'essai en 2010 et élargi à 24 métiers en 2015, a permis de créer une passerelle professionnelle vers l'université (Jørgensen, 2015). Ce programme hybride représentait une amélioration par rapport à l'initiative précédente dont les diplômes offraient un accès à l'enseignement professionnel et à l'enseignement supérieur, mais qui était considérée comme procurant un gain de temps insuffisant comparativement à la voie classique supposant d'obtenir un diplôme après l'autre. Le nombre de passerelles est néanmoins insuffisant. Le programme EUX est exigeant, et seuls 2 % des élèves inscrits dans l'EFTP en bénéficient (Jørgensen, 2017). En Estonie, ces passerelles sont théoriquement ouvertes, mais depuis 2016, seuls 21 élèves inscrits dans l'EFTP ont bénéficié d'une année supplémentaire pour passer un diplôme leur donnant accès à l'enseignement supérieur (Musset *et al.*, 2019).

## ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

La participation mondiale à l'enseignement supérieur a atteint 118 millions de femmes et 110 millions d'hommes en 2019. Le taux brut de scolarisation dans l'enseignement supérieur était de 39 %, soit une croissance constante d'environ 1 % par an en moyenne depuis 2000. Les valeurs régionales varient de 9 % en Afrique subsaharienne à 78 % en Europe et en Amérique du Nord.

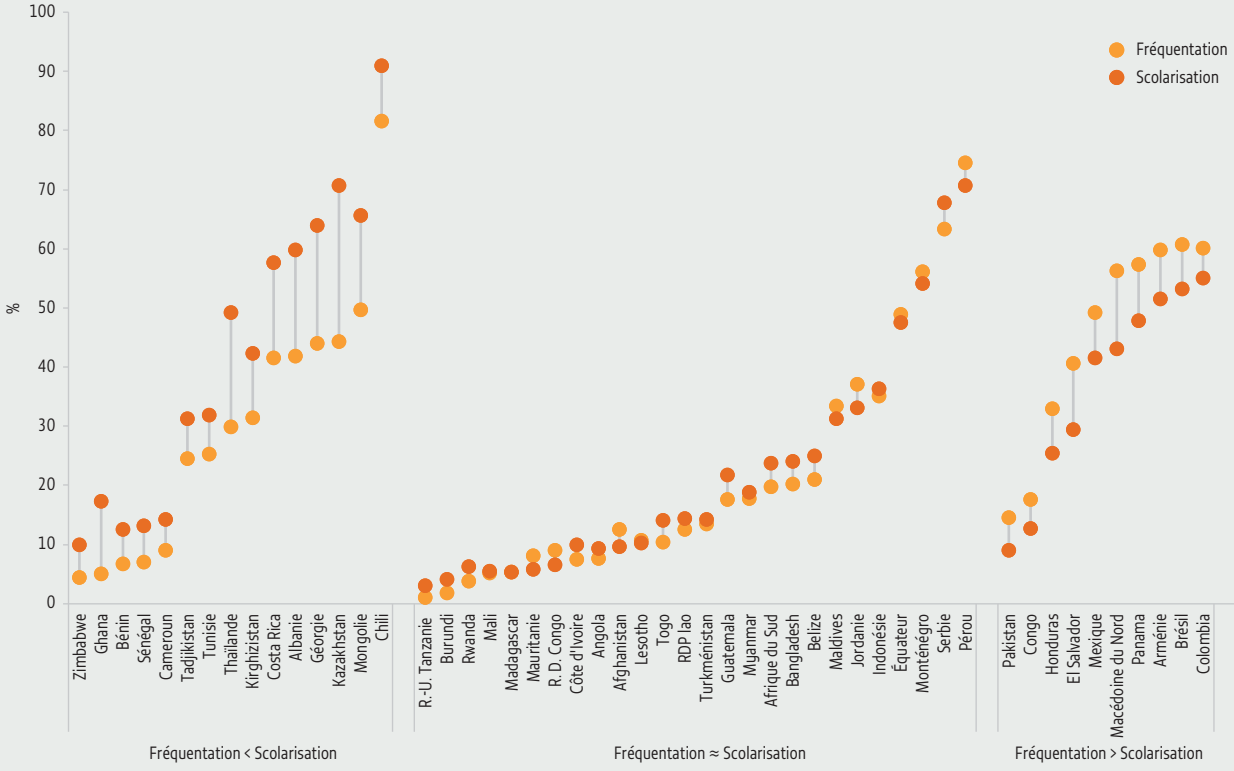
Ces chiffres proviennent des données administratives sur les inscriptions dans l'enseignement supérieur. Les données d'enquêtes relatives à la fréquentation offrent un tableau différent dans de nombreux pays (**figure 12.4**). En plus d'erreurs possibles dans les données d'inscription ou de fréquentation, le taux de fréquentation peut être sous-estimé dans le taux de scolarisation lorsque de nombreux étudiants fréquentent des établissements qui ne sont pas comptabilisés dans les statistiques officielles parce qu'ils ne sont pas reconnus ou accrédités. À l'inverse, le taux de scolarisation peut surestimer le taux de fréquentation si un grand nombre de personnes ne sont inscrites que de façon nominative, en particulier lorsque la scolarité est gratuite et que le statut d'étudiant s'accompagne d'avantages tels qu'une aide financière aux transports. Dans certains États allemands, l'instauration puis la suppression des frais de scolarité dans l'enseignement supérieur au cours des vingt dernières années ont soulevé des débats sur les inscriptions nominatives mais non effectives, notamment en ce qui concerne les avantages et les inconvénients juridiques et pratiques des inscriptions effectuées dans l'unique but de bénéficier du statut d'étudiant. En Allemagne, moins de 30 % des nouveaux étudiants qui s'étaient inscrits librement aux sessions d'été 2013, 2014 et 2015 du diplôme de physique ont assisté aux cours ou passé les examens (Düchs et Ingold, 2016).

Les taux bruts de participation comparent le nombre de personnes de tout âge inscrites ou scolarisées dans un niveau d'enseignement donné par rapport à l'effectif du groupe d'âge correspondant. Lorsqu'ils sont disponibles, les taux nets qui prennent uniquement en compte la scolarisation et la fréquentation des personnes de l'âge concerné sont privilégiés, et ont presque entièrement remplacé les taux bruts de participation dans le primaire et le secondaire. En revanche, dans l'enseignement supérieur, où les données d'inscription ventilées par âge sont rarement disponibles pour l'établissement des statistiques internationales, les taux nets de scolarisation ne peuvent être calculés. De plus, contrairement aux niveaux d'enseignement inférieurs, particulièrement dans le cadre de la scolarité obligatoire, l'attente normative liée à la scolarisation à un âge donné est bien moins importante. Afin de calculer les taux bruts de participation à l'enseignement supérieur, on utilise habituellement les cinq années suivant immédiatement la tranche d'âge du deuxième cycle de l'enseignement secondaire.

Toutefois, il est fréquent de poursuivre des études supérieures au-delà de cette tranche d'âge. Dans de nombreux pays d'Afrique subsaharienne, les jeunes sont plus susceptibles de suivre un cursus universitaire au-delà de la tranche d'âge théorique de cinq ans qu'avec un retard de deux ans compris dans cette fourchette (**figure 12.5**). Dans la moitié des pays disposant de données récentes, la fréquentation est au moins deux fois plus importante dans la classe d'âge plus âgée. Cette fréquentation à des âges plus avancés peut refléter une obtention de diplôme tardive, mais elle peut également s'expliquer par une scolarisation plus tardive, qui n'est pas problématique en soi. Néanmoins, un écart d'âge important entre les nouveaux étudiants et ceux qui poursuivent leurs études dans l'enseignement supérieur peut fausser les comparaisons des taux bruts de participation.

La cible 4.3 appelle à un enseignement supérieur d'un coût abordable. Contrairement aux niveaux d'enseignement inférieurs, où les prestataires privés sont en général financés par des fonds publics ou directement sous contrat avec l'État, dans l'enseignement supérieur, les étudiants ou leur famille doivent presque toujours prendre entièrement à leur charge le coût de l'enseignement. Compte tenu des meilleures perspectives de revenus escomptées tout au long de la vie, les frais de scolarité sont souvent considérés comme un investissement rentable même lorsqu'ils sont élevés, bien que ces perspectives ne se réalisent pas toujours. Pour autant, l'accessibilité financière de l'enseignement supérieur du point de vue de la durée de vie ne rend pas cet enseignement abordable de prime abord. L'argument économique en faveur du partage des coûts dans l'enseignement supérieur dépend essentiellement de l'absence de contraintes relatives au crédit pour les futurs entrants. Les prêts étudiants de toutes sortes constituent aujourd'hui un marché de mille milliards de dollars. Cependant, dans la pratique, ils ne remplissent pas toujours leur objectif. En plus de constituer un fardeau insoutenable pour de nombreux diplômés, les prêts étudiants ou les dispositifs équivalents mal conçus peuvent également représenter une faible source de revenus pour le gouvernement (**point clé 12.1**).

**FIGURE 12.4 :**
**Les données sur la scolarisation dans l'enseignement supérieur peuvent surestimer ou sous-estimer la fréquentation réelle**
*Taux bruts de fréquentation et de scolarisation dans l'enseignement supérieur, 2015-2019*




*GEM StatLink* : https://bit.ly/GEM2021_fig12_4
*Source* : Base de données de l'ISU.

**FIGURE 12.5 :**
**L'entrée tardive dans l'enseignement supérieur est la norme dans de nombreux pays d'Afrique subsaharienne**
*Ratio des taux de scolarisation dans l'enseignement supérieur un an et deux ans au-delà des cinq ans de la tranche d'âge théorique de scolarisation dans le supérieur, échantillon de pays d'Afrique subsaharienne, 2015-2019*




*GEM StatLink* : https://bit.ly/GEM2021_fig12_5
*Source* : Calculs de l'équipe du *Rapport GEM* à partir des données d'enquêtes auprès des ménages.

## POINT CLÉ 12.1 : DE NOMBREUSES FAMILLES RENCONTRENT DES DIFFICULTÉS À REMBOURSER LEUR DETTE ÉTUDIANTE

Les prêts étudiants sont devenus un dispositif de plus en plus populaire pour promouvoir un accès abordable à l'enseignement supérieur. Ils sont actuellement disponibles dans plus de 70 pays selon des degrés variables. La proportion moyenne d'étudiants du supérieur bénéficiant d'un prêt étudiant public ou financé par le gouvernement dans 19 pays essentiellement à revenu élevé était de 40 %, allant de 1 % en Suisse à 42 % en Afrique du Sud et 84 % en Nouvelle-Zélande (**figure 12.6**). Pour les gouvernements, les prêts étudiants peuvent faciliter l'accès aux études supérieures pour un coût inférieur aux subventions des frais de scolarité, aux bourses ou aux aides financières, et peuvent même permettre d'améliorer l'équité, les taux d'achèvement et l'insertion professionnelle des diplômés. Les prêts qui couvrent aussi les dépenses de la vie courante permettent aux étudiants d'être financièrement indépendants de leurs parents (Ziderman, 2017).

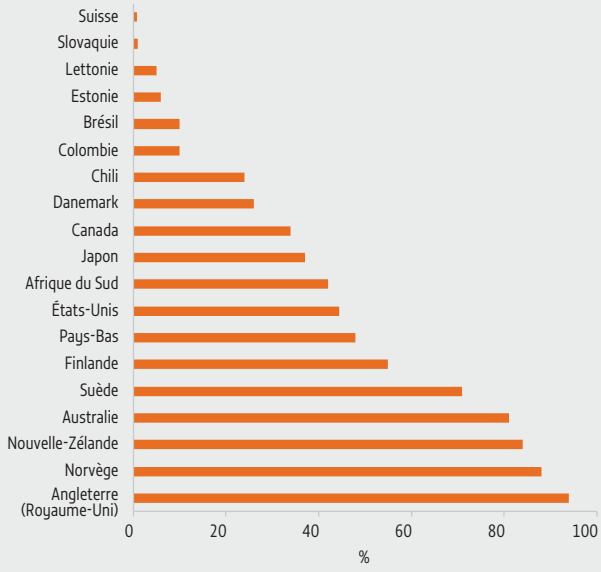
Pourtant, les prêts étudiants tiennent rarement leurs promesses en ce qui concerne l'amélioration de l'accessibilité financière de l'enseignement supérieur. Au Brésil, sur les 2,2 millions de nouveaux prêts étudiants émis entre 2009 et 2015, moins de la moitié se sont traduits par de nouvelles inscriptions ; la majorité des nouveaux prêts ont été souscrits par des étudiants qui étaient déjà inscrits ou qui se seraient inscrits de toute façon (Ministère brésilien de l'économie, 2017). Aux États-Unis, une grande partie de l'augmentation de la dette étudiante nationale a contribué à la flambée des frais de scolarité au lieu de favoriser les nouvelles inscriptions (Lucca *et al.*, 2017).

Les prêts étudiants peuvent en outre rencontrer une adhésion plus ou moins forte selon le groupe de population ou le type de programme. Des études montrent que les personnes peu enclines à prendre des risques, parfois surreprésentées dans certains groupes ethniques ou immigrants ou parmi les ménages pauvres, sont moins susceptibles de souscrire un prêt étudiant (Boatman *et al.*, 2017). Au Japon, l'aversion des familles pauvres à l'endettement détourne les étudiants des établissements secondaires généraux ou professionnels et les empêche d'envisager la poursuite d'études supérieures (Furuta, 2021).

Les hauts niveaux d'endettement qui pèsent sur de nombreux étudiants à l'âge adulte amènent à se demander si les prêts étudiants sont véritablement abordables. L'endettement moyen à l'obtention du diplôme varie considérablement d'un pays à l'autre et dépend du niveau des frais de scolarité et des dépenses courantes, du montant des aides ou des subventions reçues, ainsi que des conditions de remboursement. En Angleterre (Royaume-Uni), où près de 95 % des étudiants de l'enseignement supérieur ont contracté un prêt, la dette moyenne à l'obtention du diplôme s'élève à 50 000 dollars É.-U. (OCDE, 2019). L'endettement peut augmenter rapidement lorsque les étudiants peinent à rembourser leur emprunt, car les établissements de crédit peuvent ajouter des pénalités de retard ou, comme aux États-Unis, faire appel à des sociétés de recouvrement qui peuvent augmenter de 30 % à 40 % le montant initial du prêt (Kolodner, 2021).

Plus que la valeur absolue de la dette, c'est la capacité de remboursement des étudiants qui compte. Dans de nombreux pays, la proportion du revenu des emprunteurs requise pour rembourser les prêts étudiants est excessive, en particulier pour les diplômés les moins aisés. Au Brésil, une simulation a permis d'estimer que pour les diplômées du quintile inférieur, le fardeau de la dette allait de 100 % à 55 % entre 25 et 37 ans (Dearden et Nascimento, 2019). En Indonésie, ce fardeau peut varier de 30 % environ dans une région au revenu relativement élevé (Java) à près de 85 % dans une région au revenu relativement faible

**FIGURE 12.6 :**
**Presque tous les étudiants bénéficient d'un prêt dans certains pays, mais presque aucun dans d'autres**
*Proportion d'étudiants de l'enseignement supérieur bénéficiant d'un prêt étudiant public ou financé par l'État, échantillon de pays, 2018 ou dernière année pour laquelle des données sont disponibles*




*Note* : Pour le Canada, seuls les étudiants bénéficiant d'un prêt fédéral sont pris en compte.
*GEM StatLink* : https://bit.ly/GEM2021_fig12_6
*Sources* : Cerdan-Infantes (2018) ; INEP (2018) ; NCES (2020) ; OCDE (2019) ; Groupe de suivi parlementaire (2020).

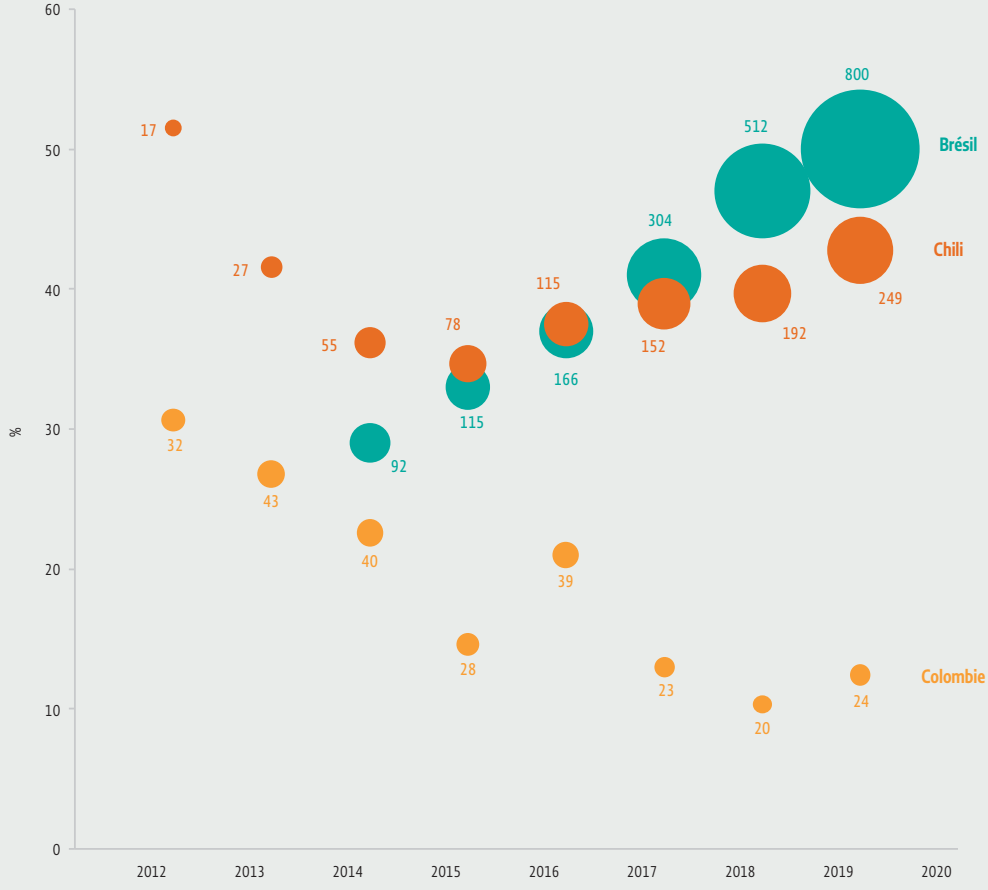
> “Dans de nombreux pays, la proportion du revenu des emprunteurs requise pour rembourser les prêts étudiants est excessive, en particulier pour les diplômés les moins aisés”

(Sumatra) (Chapman, 2016). Au Viet Nam, les simulations montrent que le fardeau du remboursement de la dette varie de 20 % à 85 %. Même les diplômés des pays développés sont confrontés à de lourds fardeaux en matière de remboursement, allant de 50 % pour les avocats aux États-Unis à 70 % pour les femmes en ex-Allemagne de l'Est (Chapman, 2016 ; Chapman et Lounkaew, 2015).

Par conséquent, les niveaux élevés de défaut de remboursement et de retard de paiement des prêts étudiants ne sont guère surprenants. Au Brésil et au Chili, plus de 40 % des contrats de prêts étudiants en phase d'amortissement accusaient un retard de remboursement d'au moins trois mois, une durée suffisante pour compromettre la réputation des emprunteurs en matière de solvabilité (**figure 12.7**). La situation est encore plus préoccupante pour ceux qui ont abandonné leurs études, car ils sont plus susceptibles de percevoir des revenus moins élevés et de présenter des retards de paiement ou des défauts de remboursement de leur crédit. Au Chili, plus de 70 % des emprunteurs ayant abandonné leurs études présentent des retards notables dans le remboursement de leur prêt étudiant, contre 34 % de ceux ayant obtenu leur diplôme (Ingresa, 2019). Aux États-Unis, les retards et les défauts de paiement les plus élevés s'observent à de faibles niveaux d'endettement (environ 2 000 dollars É.-U.), probablement parmi les étudiants ayant abandonné prématurément leurs études (D'Amato, 2021).

Les difficultés de remboursement des prêts étudiants peuvent entraîner d'autres problèmes financiers, car les ménages ont un revenu disponible moins élevé et voient leur réputation compromise en matière de solvabilité, ce qui peut entraver l'octroi de nouveaux crédits. Les emprunteurs de prêts étudiants sont moins susceptibles d'acheter un logement (Mezza *et al.*, 2019) et d'épargner pour leur retraite (Rutledge *et al.*, 2018). En outre, s'il est facile d'obtenir un prêt étudiant, il est en général presque impossible de s'en débarrasser, même en utilisant des procédures de règlement de dettes ou de faillite (Eurofound, 2020 ; Latham, 2020).

**FIGURE 12.7 :**
**Les difficultés de remboursement deviennent de plus en plus courantes au Brésil et au Chili**
*Nombre et proportion de prêts étudiants remboursés avec au moins 90 jours de retard, Brésil, Chili et Colombie, 2012-2020*




*Note* : Les étiquettes indiquent le nombre de prêts étudiants remboursés avec au moins 90 jours de retard.
*GEM StatLink* : https://bit.ly/GEM2021_fig12_7
*Sources* : Demandes d'informations adressées aux Gouvernements du Brésil (Fonds national pour le développement de l'éducation, 2020), du Chili (Ingresa, 2020) et de Colombie (ICETEX, 2020).

Lorsque de nombreuses familles sont endettées, un encours élevé de la dette étudiante peut mettre en péril l'économie d'un pays. Aux États-Unis, où la dette étudiante a presque triplé entre 2007 et 2019 (Latham, 2020) pour atteindre 1 600 milliards de dollars É.-U. (Réserve fédérale, 2020), d'aucuns craignent que cette situation entrave la croissance des petites entreprises (Ambrose *et al.*, 2015) et compromette la capacité des ménages à surmonter les crises financières (Elliott et Nam, 2013). Une fois que la dette étudiante a gonflé, il n'existe pas de solution facile pour permettre aux gouvernements de se sortir de cette situation, car les programmes de désendettement peuvent être considérés comme régressifs et injustes, et entraîner une augmentation des coûts de l'enseignement supérieur (D'Amato, 2021 ; Lowrey, 2020).

Certains pays ont tenté de résoudre ce problème en imposant un plafond d'endettement, mais le montant maximal des prêts est souvent insuffisant pour couvrir à la fois les frais de scolarité et les dépenses de la vie courante. Emprunter moins peut également poser certains problèmes, comme un accès moindre aux crédits. Cela peut inciter les étudiants à travailler davantage pour financer leurs études (Black *et al.*, 2020), ce qui peut avoir des effets négatifs sur leurs résultats (Callender, 2008 ; Kalenkoski et Pabilonia, 2010), leur santé physique et mentale (Oviatt *et al.*, 2017) ainsi que sur le délai d'achèvement (Darolia, 2014). Aux États-Unis, le plafonnement des prêts étudiants a conduit les parents à s'endetter davantage pour financer les études de leurs enfants, généralement à un moment de leur vie où ils connaissent une stagnation puis une baisse de leurs revenus une fois à la retraite. Entre 2014 et 2019, le nombre de bénéficiaires du programme fédéral de prêt Parent PLUS a augmenté de 13 %, et le montant emprunté de 36 %. Cette hausse du recours à l'emprunt s'est accompagnée d'une augmentation des défauts de paiement : en 2019, l'encours des prêts contractés par 3,6 millions de parents d'étudiants s'élevait à 96 milliards de dollars É.-U. (Fletcher *et al.*, 2020).

Une réforme politique plus prometteuse a consisté à abandonner les prêts à remboursement échelonné dans le temps (de type hypothécaire), couramment utilisés, au profit de prêts à remboursement proportionnel au revenu. De plus en plus de pays ont adopté les prêts à remboursement totalement ou partiellement proportionnel au revenu, dont l'Afrique du Sud, l'Angleterre (Royaume-Uni), l'Australie, les États-Unis, l'Éthiopie, la Hongrie, les Pays-Bas, la Nouvelle-Zélande et la République de Corée (Britton *et al.*, 2019 ; Yizengaw, 2007 ; Ziderman, 2017).

En plus de réduire les frais administratifs pour les gouvernements, les prêts remboursables en fonction des revenus fixent les charges de remboursement afin de limiter le risque d'éventuelles difficultés de remboursement. L'Australie a fixé la capacité maximale de remboursement à 8 % du revenu annuel pour ce type de prêts, la Nouvelle-Zélande à 9 %, et l'Angleterre et le Pays de Galles (Royaume-Uni) à 10 %. En offrant une protection en cas de faibles revenus ou de chômage, la mise en place de ces prêts a permis d'accroître l'accès global à l'enseignement supérieur dans certains pays. En Australie, l'instauration de frais de scolarité combinés à des prêts remboursables en fonction des revenus a permis d'augmenter globalement les inscriptions dans le supérieur, y compris parmi les étudiants issus de ménages à faible revenu (Chapman, 2016).

Les réussites constatées dans les pays à revenu élevé ont contribué à promouvoir ce type de réforme du système de prêts dans les pays à revenu faible et intermédiaire. Par exemple, des experts australiens et britanniques ont aidé à élaborer les propositions de prêt à remboursement proportionnel aux revenus qui ont été adoptées au Brésil et en Éthiopie, et participent aux débats publics sur ce sujet en Colombie et en Malaisie (Chapman et Dearden, 2018 ; Filizola, 2019 ; IPEA, 2019 ; Woodhall, 2007). Toutefois, l'adéquation de ce type de prêts pour les pays moins développés est contestée. Les prêts à remboursement proportionnel aux revenus requièrent un système universel d'imposition des revenus ou de cotisations sociales permettant d'identifier, de suivre et de collecter les remboursements (Ziderman, 2017). Les difficultés auxquelles sont confrontés les pays pauvres (par exemple, un secteur informel important ou des fonds publics insuffisants) ne leur permettent pas de financer à court terme ces programmes. En Éthiopie, l'impôt sur les diplômés (un dispositif inspiré du prêt à remboursement proportionnel aux revenus), mis en place en 2003, s'est avéré insuffisant pour le recouvrement des coûts (Portela et Gebremedhin, 2020), probablement en raison de la faible capacité de recouvrement du système fédéral, de revenus moins élevés que prévu chez les diplômés et d'une fuite massive des cerveaux (Woldegiorgis, 2008).

Les prêts étudiants peuvent constituer un outil efficace pour alléger les contraintes financières et faciliter l'accès à l'enseignement supérieur, mais les politiques et la conception des prêts jouent un rôle majeur dans la capacité des programmes à rendre cet enseignement abordable et à accroître son accessibilité de manière équitable.

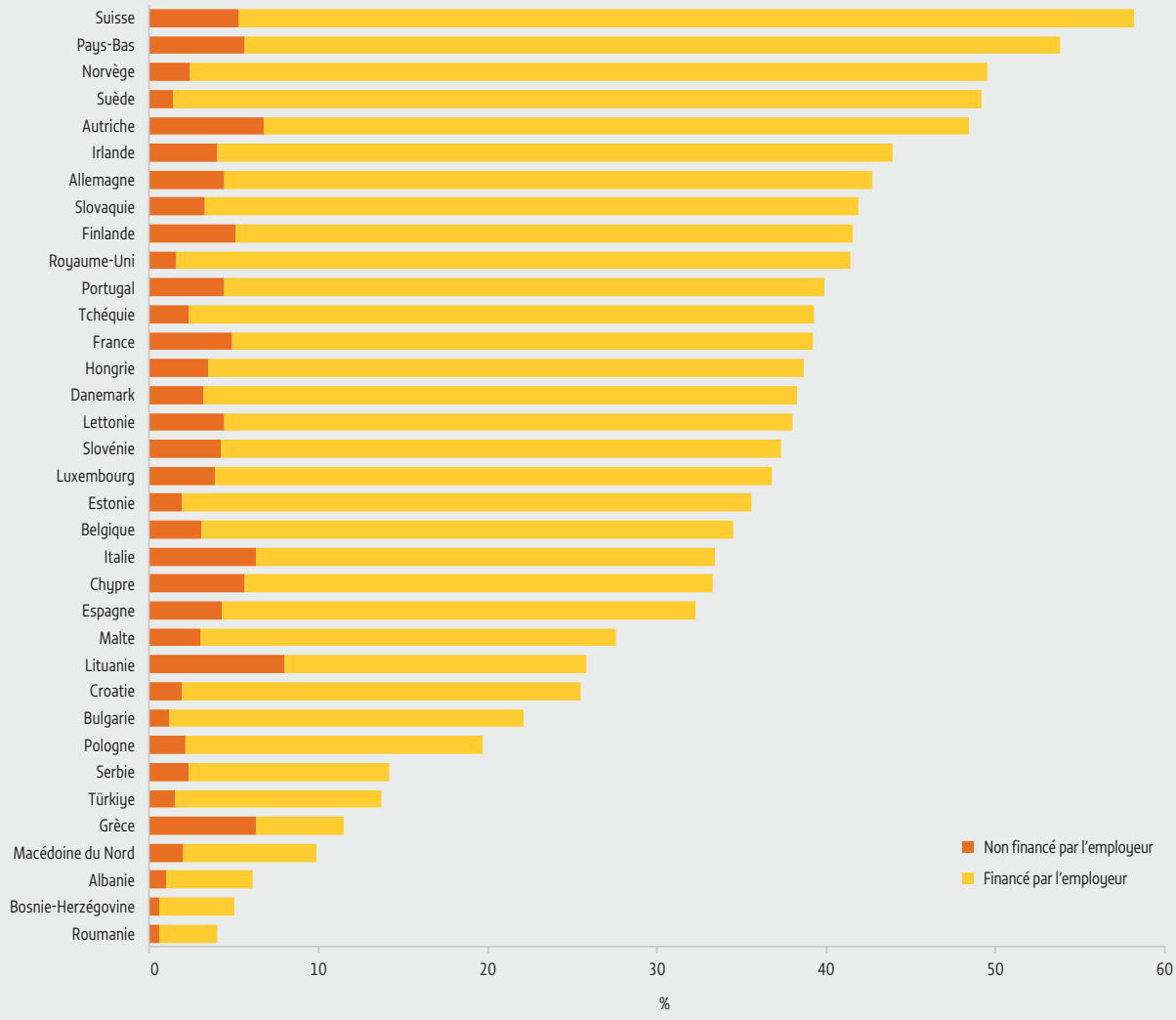
## ÉDUCATION DES ADULTES

L'indicateur 4.3.1 fait référence à la participation des adultes à un programme d'éducation et de formation scolaire ou non scolaire au cours des 12 derniers mois. La faible couverture des données en dehors de l'Europe représente un défi de longue date auquel s'ajoute le manque de comparabilité des autres sources de données, notamment lorsque celles-ci concernent la participation au cours du dernier mois.

Bien que la participation à l'éducation des adultes soit nettement plus importante dans les pays à revenu élevé, celle-ci est essentiellement financée par les employeurs.

> “Une réforme politique plus prometteuse a consisté à abandonner les prêts à remboursement échelonné dans le temps (de type hypothécaire), couramment utilisés, au profit de prêts à remboursement proportionnel au revenu”

**FIGURE 12.8 :**
**En Europe, la participation à la formation axée sur l'emploi est essentiellement financée par les employeurs**
*Participation des adultes à la formation axée sur l'emploi, selon le financement de l'employeur, pays européens, 2016*




*GEM StatLink :* https://bit.ly/GEM2021_fig12_8
*Source :* Base de données Eurostat.

Dans 35 pays européens, la formation financée par l'employeur représentait près de 90 % du total des programmes de formation professionnelle (**figure 12.8**). Néanmoins, le financement par l'employeur ne permet pas à lui seul de surmonter les autres obstacles, comme la garde des enfants, ou de couvrir l'ensemble des coûts directs. Par conséquent, tous les financements proposés ne sont pas utilisés (Pulkkinen, 2021).

Il est évident que les employeurs privés jouent un rôle considérable dans le financement, bien que les données incluent le secteur public. De plus, dans les 35 pays étudiés, 40 % des formations axées sur l'emploi étaient assurées par les employeurs et leurs associations (**figure 12.9**). Les politiques relatives à l'éducation et à la formation doivent donc cibler les personnes qui se trouvent en dehors du marché du travail et qui n'ont pas accès aux possibilités de formation financées par les employeurs (Henehan, 2020). Les centres d'apprentissage communautaires peuvent répondre à ce besoin (**point clé 12.2**). Même pour les personnes salariées, le temps consacré à la formation peut constituer un élément aussi important que le financement,

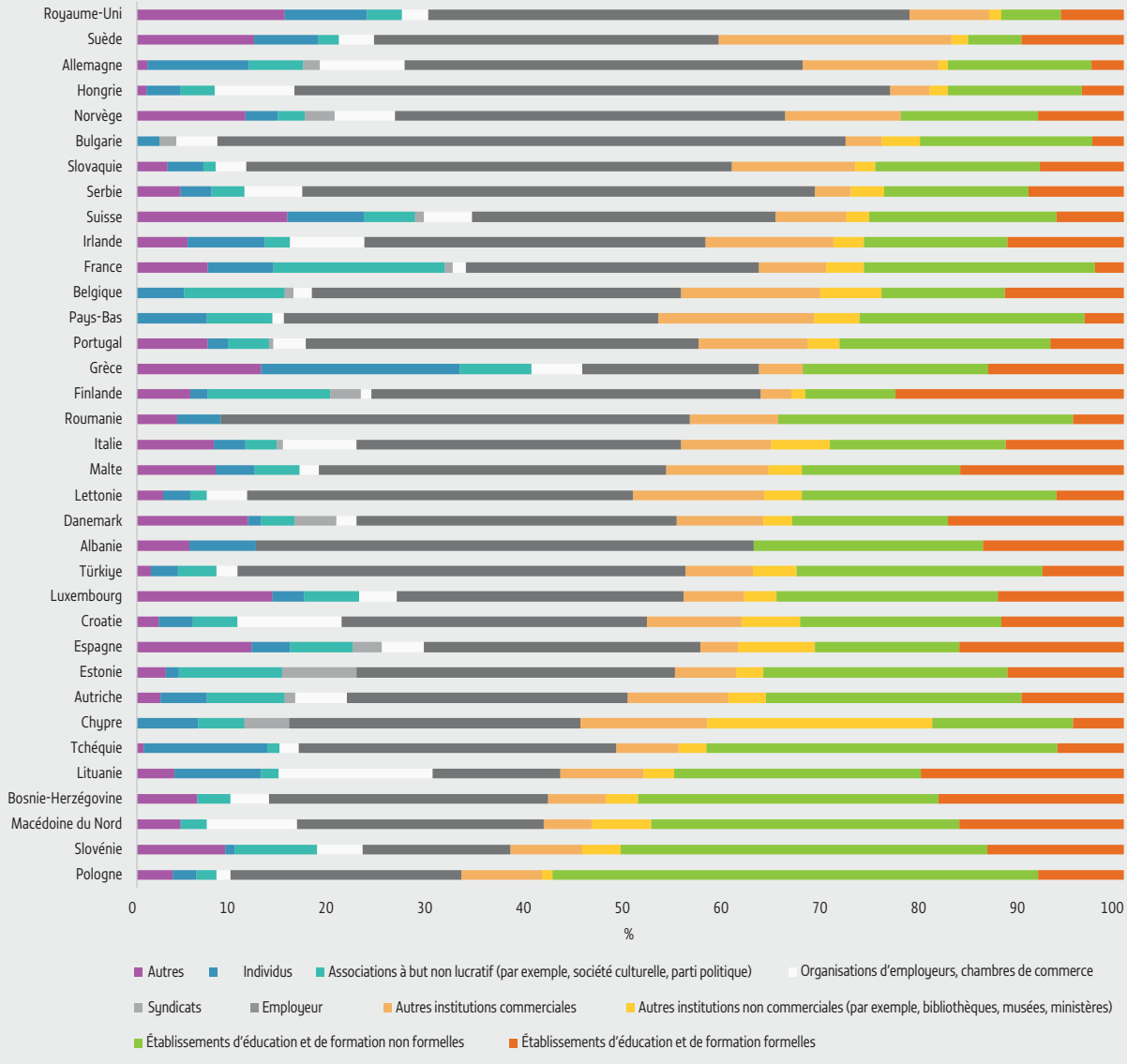
> Dans 35 pays européens, 40 % des formations axées sur l'emploi étaient assurées par les employeurs et leurs associations

ce qui montre la nécessité d'une intervention des pouvoirs publics sous la forme d'un congé d'études (**point clé 12.3**). En théorie, on peut s'attendre à ce que les employeurs sous-investissent dans la formation de leur personnel lorsqu'ils ne reçoivent pas de subventions. Dans la pratique, les données sont peu probantes.

Les sources de données standard relatives à l'indicateur 4.3.1 permettent d'obtenir un aperçu de la participation aux programmes de formation, mais pas toujours de sa répartition. Le Comparative Panel File (CPF) est un outil qui permet d'harmoniser les plus anciennes enquêtes longitudinales nationales réalisées par l'Allemagne, l'Australie, les États-Unis, la Fédération de Russie, la République de Corée, le Royaume-Uni et la Suisse. Il présente les données sur la participation à la formation, ventilées selon des caractéristiques telles que le niveau d'études, la situation professionnelle et la sécurité de l'emploi (à l'exception des États-Unis) (Turek *et al.*, 2021).

En moyenne, sur la période 2010-2019, 15 % des personnes interrogées ont déclaré avoir suivi une formation au cours

**FIGURE 12.9 :**
**La plupart des formations axées sur l'emploi sont dispensées par des acteurs non étatiques**
*Participation des adultes à la formation axée sur l'emploi, selon le type de prestataire, pays européens, 2016*




*GEM StatLink* : https://bit.ly/GEM2021_fig12_9
*Source* : Base de données Eurostat.

de l'année précédente, et 31 % des personnes observées pendant dix ans au moins ont déclaré avoir participé au moins une fois à un programme d'enseignement professionnel non formel. Dans la majorité des cas, le nombre de programmes de formation suivis au cours de la vie est de un (40 %), voire deux au maximum (20 %), mais l'éducation pour adultes figure de manière récurrente parmi les objectifs pour une minorité conséquente de participants à l'enquête. Parmi les personnes interrogées, 28 % ont déclaré avoir suivi quatre formations ou plus au cours de leur vie, et 29 % des formations ont duré trois années consécutives ou plus.

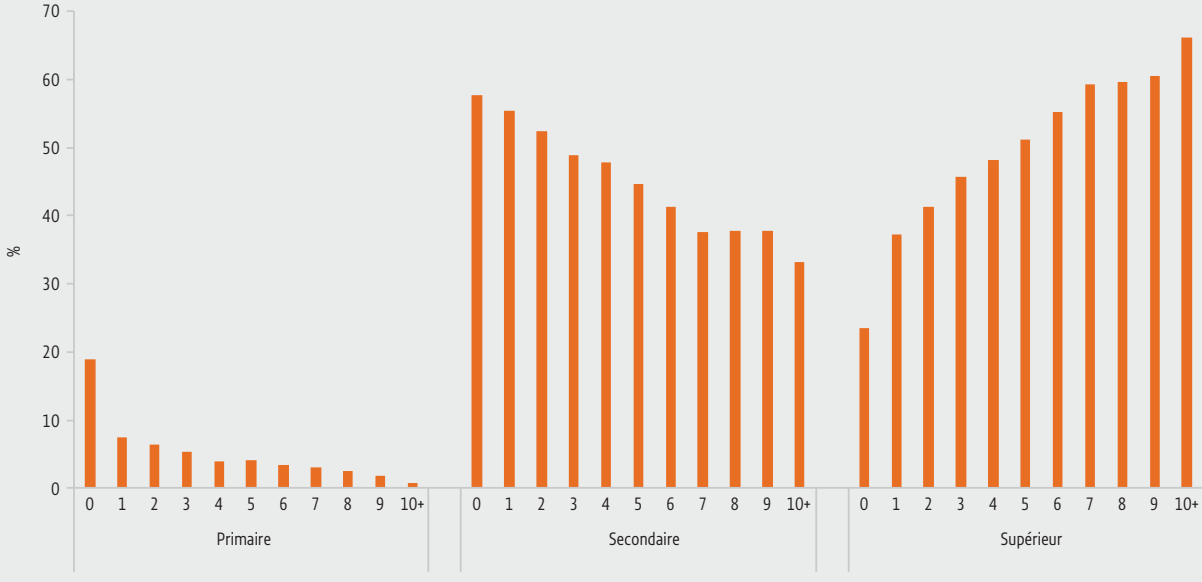
Le diplôme est le facteur le plus déterminant d'une formation. Selon une conclusion conforme à d'autres données comparables à l'échelle internationale, les adultes ayant un niveau d'études plus élevé sont plus susceptibles de continuer à apprendre. En outre, on les retrouve de manière disproportionnée parmi les adultes participant souvent à des formations ; les personnes ayant effectué des études supérieures (66 %) ont deux fois plus de chances de suivre dix formations ou plus au cours de leur vie que ceux ayant seulement suivi des études secondaires (33 %) (**figure 12.10**). En conséquence, la fréquence de formation, comme la participation globale, tend à exacerber les inégalités en matière d'éducation. Les personnes qui sont déjà plus instruites sont non seulement plus susceptibles de se former en continu, mais également de suivre davantage de formations.

## POINT CLÉ 12.2 : LES CENTRES D'APPRENTISSAGE COMMUNAUTAIRES SE SONT MULTIPLIÉS DANS DE NOMBREUX PAYS

L'importance de ces centres est de plus en plus reconnue dans l'offre de possibilités d'éducation répondant aux besoins des communautés locales. Présents dans le monde entier, ils relèvent d'une longue tradition dans de nombreux contextes, comme les écoles secondaires populaires en Europe, les centres d'éducation populaire en Amérique latine et les centres de développement communautaires en Afrique du Nord et en Asie de l'Est (Gartenschlaeger, 2017). Malgré des terminologies et des origines différentes, la participation communautaire reste une constante de ces centres (NILE et UIL, 2016).

Les fonctions des centres d'apprentissage communautaires et leur contribution aux ODD ont été explicitement reconnues par le Cadre d'action de Belém lors de la sixième Conférence internationale sur l'éducation des adultes de 2009, qui a appelé les pays à créer des espaces ou des centres d'apprentissage communautaires polyvalents afin de permettre l'accès et la participation de tous à divers programmes d'apprentissage et d'éducation pour adultes (UIL, 2010). Le Cadre d'action Éducation 2030 a réaffirmé la nécessité de « s'assurer de la large disponibilité d'espaces et d'environnements pour l'apprentissage et l'éducation

**FIGURE 12.10 :**
**Les adultes diplômés de l'enseignement supérieur sont susceptibles de participer souvent à des formations**
*Nombre de formations suivies au cours de la vie, selon le niveau d'études, échantillon de pays à haut revenu, 2010-2019*




*Note* : Moyenne calculée à partir de données fournies par l'Australie, la Fédération de Russie, la République de Corée, le Royaume-Uni et la Suisse.
*GEM StatLink* : https://bit.ly/GEM2021_fig12_10
*Source* : Calculs effectués par l'équipe du *Rapport GEM* à partir des données du Comparative Panel File (2021).

> En Indonésie, la plupart des centres d'apprentissage communautaires sont dirigés par des organismes non étatiques, habituellement des ONG

non formels et des adultes, notamment des réseaux de centres et d'espaces d'apprentissage communautaires » (UNESCO, 2015). Grâce à leur approche intersectorielle de l'éducation au-delà de la scolarité formelle, les centres d'apprentissage communautaires peuvent faire office de pôles d'apprentissage, de diffusion de l'information et de mise en réseau. L'apprentissage au sein de la communauté est bien adapté à plusieurs activités qui visent à renforcer l'autonomisation globale des membres, et l'approche d'enseignement multidisciplinaire utilisée dans ces centres englobe les compétences professionnelles, l'accès aux moyens de subsistance et la santé (UNESCO, 2016).

Depuis 2000, le nombre de centres d'apprentissage communautaires a augmenté rapidement à l'échelle mondiale, par exemple en Asie. Au Viet Nam, leur nombre a été multiplié par plus de 14 entre 2002 et 2010, et on comptait 11 000 centres en 2014/15 (NILE et UIL, 2016). Le Népal a connu le même phénomène de croissance exponentielle, passant de moins de 20 centres en 2000 à 1 900 en 2012 (Govinda, 2017).

La création et la gestion des centres d'apprentissage communautaires ont bénéficié du soutien des autorités locales et nationales et des acteurs non étatiques, tels que les organisations non gouvernementales (ONG), lesquelles ont favorisé la participation communautaire en mettant à disposition des ressources humaines et financières. Dans certains pays, les acteurs non étatiques jouent un rôle plus important. En Indonésie, la plupart des centres d'apprentissage communautaires sont dirigés par des organismes non étatiques, habituellement des ONG. Les quelque 5 000 centres présents au Bangladesh sont également gérés par des ONG (NILE et UIL, 2016).

Malgré leur multiplication, les centres d'apprentissage communautaires varient dans leur répartition. Au Népal, une évaluation de la campagne nationale d'alphabétisation a souligné que le manque de financement des centres d'apprentissage communautaires au niveau local avait entravé les progrès dans la mise en œuvre de la stratégie d'alphabétisation, ce qui a eu pour effet de limiter les classes disponibles dans les zones rurales (Ministère népalais de l'éducation et UNESCO, 2017). À l'inverse, chaque sous-district thaïlandais dispose d'un centre d'apprentissage communautaire qui fait office de pôle d'information et d'établissement d'enseignement non formel proposant des activités culturelles, des cours sur la prévention des catastrophes et une formation à la préservation de l'environnement. Au Cambodge, malgré un appui financier limité, les communautés locales ont réussi à maintenir les centres d'apprentissage en activité afin de dispenser des formations en confection, musique traditionnelle, coiffure, taille de pierre, tissage, charpente, anglais et technologies de l'information et de la communication (TIC). Afin d'intervenir même dans les zones reculées, les centres d'apprentissage communautaires ont lancé l'initiative Mobile Life Skills, qui permet de dispenser des formations grâce à une camionnette itinérante (Govinda, 2017).

Dans les contextes où les communautés ne sont pas desservies, des centres ont été créés afin d'assurer la transmission des connaissances au niveau local. Le Maroc compte plus de 16 500 centres d'alphabétisation, mais 8 700 seulement se trouvent en zone rurale. Pour répondre à la nécessité de proposer toute une gamme de cours en milieu rural, 200 centres d'apprentissage communautaires ont été créés dans le pays afin de dispenser des cours d'alphabétisation et de postalphabétisation, principalement à destination des femmes, ainsi que des formations professionnelles et un enseignement préscolaire (Chaker, 2017). En Ukraine, les centres d'éducation pour adultes ont été concentrés dans les grandes villes, dans les établissements de l'éducation nationale. En parallèle, des centres gérés par des ONG ont été ouverts afin de dispenser aux communautés locales des programmes à vocation professionnelle et des activités culturelles et de loisirs (Lukyanova et Veramejchyk, 2017).

En Indonésie, outre les centres d'apprentissage communautaires, le Ministère de la main-d'œuvre a relancé les centres communautaires de formation professionnelle (Balai Latihan Kerja) en 2017, afin d'encourager l'enseignement professionnel dans les zones reculées, et d'assurer la formation et le perfectionnement des travailleurs qualifiés. En 2020, 2 127 centres avaient été mis en place à l'échelle nationale, et 787 devaient ouvrir en 2021 (Chau, 2021). Créés dans les années 1970 et 1980 afin de répondre aux besoins du secteur manufacturier, ils dispensent un enseignement non formel dans les domaines de l'automobile, du textile, de l'électronique et des TIC aux demandeurs d'emploi et aux étudiants, ainsi qu'aux travailleurs dans le cadre de leur perfectionnement professionnel. Toutefois, la participation est inférieure aux attentes, en raison de problèmes liés à la qualité des infrastructures, des équipements et du personnel (OCDE et BAsD, 2020).

Les centres d'apprentissage communautaires se caractérisent par la diversité des enseignements dispensés afin de s'adapter aux besoins locaux. En République-Unie de Tanzanie, les Collèges de développement populaire, créés dans les années 1970, interviennent dans l'éducation pour adultes, le développement communautaire et la formation professionnelle. Ils proposent des programmes d'enseignement professionnel sur un à deux ans, reconnus et validés par l'Autorité tanzanienne chargée de l'éducation et de la formation professionnelles, ainsi que des cours de courte durée sur le campus ou dans la communauté. Chaque collège répond aux besoins de la communauté, en mettant ses ressources et ses installations à la disposition des membres (Rogers, 2019).

Au Myanmar, les centres d'apprentissage communautaires participent à de multiples activités d'apprentissage : école de la deuxième chance, formation thématique sur des questions telles que la santé ou les compétences communicationnelles dans le cadre des relations familiales, ainsi que techniques et pratiques agricoles, particulièrement adaptées aux

professionnels du secteur. Les centres font également office de réseau à plusieurs niveaux afin de faciliter les relations sociales entre les villages et les acteurs externes, avec lesquels ils peuvent partager des connaissances et des compétences et mobiliser des ressources (Pham Le, 2018). Dans d'autres contextes, ils peuvent répondre aux besoins nouveaux et spécifiques en s'appuyant sur leur capacité à atteindre les personnes des zones les plus marginalisées. Au Mexique, 32 Centres d'inclusion numérique (*Puntos Mexico Conectado – Centros de Inclusión Digital*) ont été créés, un par État et un dans la ville de Mexico, afin de dispenser gratuitement des programmes sur les compétences numériques de base ainsi que des cours d'entrepreneuriat, en particulier à destination des jeunes et des filles (OCDE, 2020).

## POINT CLÉ 12.3 : LE CONGÉ D'ÉTUDES A POUR BUT DE PROMOUVOIR L'ÉDUCATION POUR ADULTES DANS LES PAYS À REVENU ÉLEVÉ

L'ODD 4 vise à promouvoir les « possibilités d'apprentissage tout au long de la vie pour tous », et l'indicateur mondial 4.3.1 permet de rendre compte de cet aspect qui, fait assez surprenant, n'est pas explicitement inclus dans les cibles individuelles. Cependant, bien qu'il reste des lacunes considérables dans les données relatives à cet indicateur, il est important de surveiller directement dans quelle mesure les adultes ont la *possibilité* de participer à l'éducation et à la formation[1].

Les contraintes de temps et de coûts ont été identifiées comme entravant l'accès des travailleurs à la formation continue. Le congé d'études rémunéré est un instrument qui permet aux travailleurs de consacrer davantage de temps à leur formation sans perdre leur emploi et leur revenu. Par conséquent, l'OIT considère le congé d'études comme un outil essentiel pour promouvoir le droit à la formation continue. La Convention n° 140 de l'OIT sur le congé-éducation payé, approuvée en 1974 et ratifiée par 35 pays, définit le congé d'études comme « un congé accordé à un travailleur à des fins éducatives pour une période déterminée, pendant les heures de travail, avec versement de prestations financières adéquates ».

Il n'existe pas de données permettant d'établir des comparaisons systématiques entre les pays en ce qui concerne la réglementation du congé d'études, hormis un aperçu daté de la situation en Europe (Cedefop, 2012). Si la plupart des pays réglementent le congé d'études par voie législative, certains, à l'instar des Pays-Bas, s'appuient presque exclusivement sur les conventions collectives, de sorte qu'il peut exister des centaines de règles différentes en la matière. Même lorsque le congé d'études est régi par la législation nationale et rémunéré par l'État, il n'existe pas toujours de statistiques concernant le recours à ce dernier au niveau national, en particulier dans les États fédéraux tels que l'Allemagne et le Mexique.

Pour pallier ce manque de données, une étude menée dans le cadre du présent *Rapport* a analysé la situation dans 27 pays où des données étaient disponibles. Les pays peuvent être classés en quatre groupes selon le niveau de protection qu'ils accordent au droit des travailleurs à la formation, l'existence d'instruments normatifs spécifiques, la rémunération de la période de congé et l'étendue des critères d'éligibilité au congé d'études. Partout dans le monde, malgré des durées de congé très variables, les avantages tels que le financement de l'employeur et la garantie de retour en poste sont liés à des critères tels que l'ancienneté professionnelle minimale.

Le premier groupe de pays ne garantit pas le droit au congé d'études. Il peut exister des accords dans ce domaine, mais aucune réglementation ne fixe les modalités d'un tel congé. Le deuxième groupe de pays prévoit des droits limités au congé d'études. Au Canada et au Costa Rica, seuls les fonctionnaires ont droit au congé d'études. Au Chili, seules les personnes âgées de 18 à 24 ans peuvent solliciter un congé d'études rémunéré. Au Royaume-Uni, seuls les travailleurs des entreprises de plus de 250 salariés peuvent prétendre au congé d'études, et celui-ci n'est pas rémunéré. Dans le troisième groupe, où les droits au congé d'études bénéficient d'une protection modérée, les pays disposent de réglementations en la matière, mais ils établissent des distinctions entre plusieurs catégories (par exemple, public/privé), régions ou secteurs, et la durée du congé est habituellement limitée à 30 jours par an. Le quatrième groupe, qui garantit une protection élevée des droits au congé d'études, inclut les pays où le droit aux congés payés est universel, y compris en cas de longue durée. Il peut ainsi durer jusqu'à un an en Autriche, deux ans en Finlande, trois ans en Norvège, tandis que la Suède n'a pas fixé de limite. En Finlande, on a constaté que le recours au congé d'études avait des effets positifs majeurs sur le niveau d'études, notamment chez les personnes moins instruites (Kauhanen, 2021).

Il n'existe pas de relation clairement établie entre la réglementation du congé d'études et la participation globale à l'éducation et à la formation pour adultes. Cela n'est pas surprenant, car même les programmes les plus généreux ne profitent qu'à une petite partie des travailleurs. L'Autriche est l'un des rares pays disposant de données ventilées accessibles au public sur le recours au congé d'études. En 2019, 21 147 personnes en ont bénéficié, dont presque 60 % de femmes. Mais ce chiffre représente moins de 0,5 % d'une population active qui compte environ 4,5 millions de personnes. En France, seules 41 440 personnes ont pris un congé de formation en 2013 sur une population active de quelque 30 millions de personnes, soit 0,13 %. Cependant, même des taux de participation annuelle aussi faibles peuvent atteindre 5 % à 20 % au cours d'une vie professionnelle.

1 Cette section s'appuie sur les travaux de Batthyány *et al.* (2021).

> En Uruguay, bien que les travailleurs bénéficient d'un congé d'études relativement court, en particulier dans le secteur privé, ce droit fait l'objet d'une protection juridique exceptionnellement élevée

L'indicateur 4.3.1 est dominé par la participation à l'enseignement non formel. En général, le congé d'études doit être sanctionné par la délivrance d'un certificat de présence ou de participation aux examens. Une comparaison plus directe est effectuée avec le pourcentage de personnes salariées participant à un programme d'éducation et de formation scolaire. La moyenne de l'Union européenne est de 4,2 % seulement (Eurostat, 2021b). La contribution du congé d'études à la participation à temps plein aux formations de longue durée est probablement plus élevée, entre autres pour les formations choisies librement.

L'indicateur 4.3.1 inclut également les formations dispensées par les employeurs. En moyenne, 70 % des entreprises de l'Union européenne dispensent une formation professionnelle continue à leurs salariés (Eurostat, 2021a). Dans certains pays, dont la Slovénie, le congé d'études peut être utilisé uniquement pour suivre des cours ou des formations qui présentent un intérêt pour l'employeur. Bien qu'il existe en principe une plus grande souplesse quant au choix de la formation, l'accord discrétionnaire de l'employeur est généralement requis, même si les salariés peuvent faire appel de cette décision auprès des autorités de réglementation et des syndicats. La France offre une protection particulièrement élevée en la matière : l'employeur ne peut pas refuser les demandes de congé de formation individuelle jusqu'à un an lorsqu'elles répondent aux critères d'éligibilité. Toutefois, même dans ce cas, l'employeur peut différer le début du congé de neuf mois, ce qui contraint les travailleurs à s'organiser avec presque un an d'avance.

L'importance du bon vouloir et de l'appui de l'employeur peut entraîner un recours insuffisant au congé d'études. Les conventions collectives offrent une souplesse qui permet à l'employeur et au travailleur de s'entendre sur les modalités du congé d'études, en tenant compte de l'organisation du secteur, de la profession exercée ou de l'entreprise. Dans certains pays, les coûts sont financés par des fonds spécifiques. En Autriche, ils sont couverts par des fonds versés par les employeurs, le Gouvernement et les travailleurs. En France, un organe tripartite est chargé de collecter les fonds versés par les employeurs privés au titre de la formation des salariés.

En Uruguay, bien que les travailleurs bénéficient d'un congé d'études relativement court, en particulier dans le secteur privé (neuf jours par an pour les salariés travaillant entre 36 et 48 heures par semaine), ils bénéficient néanmoins d'une protection juridique exceptionnelle, puisqu'ils deviennent éligibles au congé d'études après six mois d'activité. L'employeur ne peut pas refuser et doit verser au salarié l'intégralité de son salaire pendant le congé. L'association de droits modestes et d'une protection élevée constitue une stratégie réaliste en cas de ressources limitées. Par conséquent, augmenter la durée du congé d'études à mesure que le permet le développement économique relève plus d'un changement progressif que de l'instauration d'un nouvel instrument.

## COVID-19

**L'EFTP** a été durement touché par la COVID-19. En mai 2020, une enquête mondiale a révélé que 90 % des personnes interrogées avaient été confrontées à des fermetures d'écoles, et 98 % à une interruption de leur apprentissage en milieu professionnel. Toutes les formations ont dû être annulées dans un pays sur deux à faible revenu et dans un pays sur trois à revenu intermédiaire de la tranche inférieure. Dans 13 pays sur 92, une majorité de personnes interrogées avait régulièrement recours à l'apprentissage à distance avant la pandémie ; pendant la pandémie, ce nombre est passé à 46 pays, soit 50 %, allant de 12 % des pays à faible revenu à 72 % des pays à revenu élevé. Près de trois quarts des personnes interrogées ont déclaré que les examens de certification avaient également été reportés (OIT *et al.*, 2020).

L'enseignement à distance pose des difficultés dans le cadre de l'EFTP. Jusqu'à 80 % des programmes portent sur des compétences pratiques et non techniques qui doivent être acquises en personne (Commonwealth of Learning, 2020). Une enquête réalisée dans 27 pays de l'OCDE a montré que certaines formes de formation et d'apprentissage en milieu professionnel s'étaient poursuivies malgré la pandémie, et que certains pays avaient donné la priorité à l'enseignement professionnel lorsque les établissements avaient rouvert leurs portes. Aux Pays-Bas, les élèves de l'enseignement secondaire professionnel ont continué à suivre les cours en classe. En Pologne, les cours pratiques avaient lieu en présentiel, avec quelques restrictions, et les cours théoriques se déroulaient en ligne. Environ 81 % des pays ont procédé à des aménagements physiques dans les établissements scolaires ou les salles de classe, et 73 % des pays ont opté pour un retour en classe en adoptant un modèle hybride (OCDE, 2021a). En Équateur, les élèves réalisaient les activités pratiques à domicile et envoyaient des photos et des vidéos de leur travail pour qu'il puisse être évalué (Hoftijzer *et al.*, 2021).

La préparation des enseignants a constitué un problème majeur. La Palestine a concentré ses efforts sur la capacité des enseignants des filières techniques et professionnelles à assurer les cours à distance, tout en reconnaissant l'absence d'un cadre de compétences adapté (Samara, 2021). En Afrique du Sud, un programme de renforcement des capacités visant à professionnaliser la formation des chargés de cours dans l'EFTP a dû être adapté au format des séminaires en ligne, tout en tenant compte des inégalités d'accès à Internet et aux appareils (Scheepers et Gebhardt, 2021). Toutefois, dans certains cas, la pandémie n'a pas interrompu les efforts à plus long terme destinés à moderniser l'enseignement professionnel. L'Indonésie était en train de procéder à une réforme qui visait notamment à professionnaliser la formation des enseignants de la filière professionnelle et à mettre en place une formation continue à l'intention des enseignants en exercice mais non qualifiés. Une plateforme en ligne a permis de poursuivre cette réforme grâce à un système de gestion de l'apprentissage (Setiawan et Hamdani, 2021).

L'accès aux appareils et à Internet représente un obstacle dans les pays à revenu faible et intermédiaire, surtout en Afrique subsaharienne (Kamaté et Siahoué, 2020). Au Sri Lanka, la part d'établissements d'EFTP assurant un apprentissage à distance est passée de 36 % avant la pandémie à 92 % ayant dispensé au moins un cours en ligne pendant la pandémie. Cependant, seul un ménage sur cinq possédait un ordinateur de bureau ou un ordinateur portable, et 96 % des étudiants qui suivaient les cours en ligne le faisaient essentiellement à l'aide de technologies peu coûteuses (Hayashi *et al.*, 2021). Par conséquent, l'enseignement à distance requiert d'adopter des approches diversifiées et de ne pas s'appuyer uniquement sur des solutions de haute technologie. En Inde, les chaînes de télévision Swayam Prabha diffusées directement dans les foyers proposaient des programmes d'enseignement professionnel. Au Rwanda, même avant la pandémie, des téléphones portables non intelligents combinés à un système de réponse vocale interactive étaient utilisés pour la formation des agents de santé communautaires (Hoftijzer *et al.*, 2020).

La collaboration entre le gouvernement et les prestataires de services non étatiques s'est renforcée pendant la pandémie, car certains pays ont encouragé les formations à distance dispensées par des sociétés privées au moyen d'outils et de plateformes numériques (OCDE, 2020b). En Arménie, l'ONG National Network for Distance Learning a assuré la formation des enseignants dans les universités et les écoles techniques pour le Centre national de développement des technologies éducatives. La collaboration avec les syndicats a contribué à la formation du personnel de première ligne. Au Royaume-Uni, l'association NHS Professionals, regroupant des professionnels du secteur sanitaire et social, et Skills for Health, le conseil chargé des compétences dans le secteur de la santé, ont mis en place une formation en ligne sur la COVID-19 (Skills for Health, 2020).

La pandémie a montré que les emplois des secteurs particulièrement touchés qui sont essentiels à l'économie reposent sur la formation professionnelle, qui peut répondre aux demandes urgentes et renforcer la résilience aux crises. En République dominicaine, l'Institut national de formation technique et professionnelle a lancé un programme de formation sur les nouveaux protocoles sanitaires à destination des professionnels du secteur du tourisme (OIT/Cinterfor, 2020).

**Comparés aux élèves des autres niveaux d'éducation, les étudiants de l'enseignement supérieur** étaient plus exposés à l'apprentissage à distance avant la pandémie, même si nombre d'entre eux, notamment dans l'EFTP, suivaient également des cours pratiques. Dans une enquête portant sur 53 pays, seuls 3 pays ont déclaré avoir effectué une transition complète vers l'enseignement supérieur en ligne, 19 ont principalement mis en œuvre des solutions d'apprentissage en ligne, et 28 ont adopté une approche hybride d'apprentissage à distance et en présentiel (UNESCO, 2021). Toutefois, une enquête réalisée en Afrique subsaharienne a révélé qu'au milieu de l'année 2020, plus de 80 % des étudiants avaient vu leurs cours interrompus,

et seuls 39 % étaient inscrits dans des établissements qui proposaient des solutions d'apprentissage à distance, dont 17 % seulement en Afrique de l'Ouest (Mawazo Institute, 2020).

Les pays ont opté pour différentes plateformes en ligne. En Amérique latine, 60 % des universités ont adopté Moodle, suivie par Google Classroom (30 %), des plateformes conçues en interne (21 %) et Blackboard (7 %) (IESALC, 2021). Dans les États arabes, de nombreuses universités ont utilisé Moodle ou les médias sociaux, dont Facebook et YouTube, afin de dispenser des cours à l'aide de publications électroniques envoyées par le biais du site Web de l'université (Lassoued *et al.*, 2020). La Colombie a créé CO-LAB, une plateforme collaborative permettant le partage de bonnes pratiques pédagogiques et de ressources numériques entre universités. L'Égypte a lancé sa première plateforme numérique consacrée à l'apprentissage à distance en partenariat avec Microsoft. La Fédération de Russie a lancé une plateforme appelée University 20.35 (OCDE, 2021b). En Chine, les universités ont dispensé 24 000 cours en ligne sur 22 plateformes, dont 1 291 cours compétitifs de qualité sélectionnés par le Ministère de l'éducation, et 401 cours incluant des simulations expérimentales virtuelles (Sun *et al.*, 2020).

La préparation du passage à l'apprentissage en ligne peut être évaluée sur la base d'au moins dix critères : plan de continuité des activités, bureaux de gestion des urgences, électricité, Internet, système de gestion de l'apprentissage, visioconférence, ressources de contenus numériques, unités d'enseignement et d'apprentissage, enseignants formés et cybersécurité (Salmi, 2020). Avant la pandémie, 80 % des universités de l'Amérique latine disposaient de systèmes de gestion de l'apprentissage et de plateformes en ligne adaptés à l'enseignement à distance, et 8 % les ont mis en place après la crise. En revanche, seuls 68 % des enseignants se connectaient régulièrement à ces plateformes, contre 80 % des étudiants (IESALC, 2021). Au Viet Nam, 2 % seulement des étudiants de l'enseignement supérieur suivaient un apprentissage à distance en 2016, essentiellement parce que la réglementation interdisait aux établissements d'enseignement supérieur de proposer des cours exclusivement en ligne. Pendant la pandémie, sur plus de 200 établissements, 110 sont passés à l'enseignement en ligne. Les enseignants âgés ont reçu une assistance pour l'utilisation des plateformes en ligne, et des groupes WhatsApp ont été créés afin de permettre les discussions et le partage des devoirs (Pham et Ho, 2020).

Le passage à l'apprentissage à distance s'est avéré très difficile pour les cours pratiques nécessitant des ressources disponibles sur place. En Inde, 65 % des étudiants en médecine n'ont pas pu suivre les cours d'anatomie traditionnels à partir de dissections, de modèles anatomiques, de lames de microscope et d'échanges avec leurs enseignants ; en outre, 83 % ont déclaré qu'ils manquaient d'appareils et disposaient d'un débit Internet insuffisant (Singal *et al.*, 2021). En Afrique subsaharienne anglophone, 73 % des étudiants chercheurs ont déclaré que leurs travaux en laboratoire ou sur le terrain avaient été suspendus (Mawazo Institute, 2020). L'enseignement vétérinaire a été dispensé en ligne, et les procédures ont été présentées en vidéo et parfois à l'aide d'outils virtuels en 3D (Mahdy, 2020). En pathologie, la visualisation au microscope a été utilisée en remplacement des formats hybrides, lorsque les étudiants étaient autorisés dans les laboratoires dans le respect des règles de distanciation physique (Kwon *et al.*, 2020).

La pandémie a eu un effet ambigu sur les inscriptions. Contrairement à une croyance répandue, les inscriptions ont tendance à augmenter lorsque les perspectives économiques se détériorent, comme ce fut le cas aux États-Unis lors de la crise financière de 2007/8 (Barr et Turner, 2013). En revanche, la difficulté à suivre les cours en présentiel en raison des restrictions liées au confinement peut produire l'effet inverse. Les dernières données publiées par les États-Unis suggèrent que le nombre d'étudiants inscrits en premier cycle de l'enseignement supérieur a chuté de 6,5 % entre 2019 et 2021, avec cependant des effets très inégaux : les inscriptions dans les établissements privés à but lucratif proposant des formations en quatre ans et dans les établissements publics qui proposent des formations en deux ans ont baissé de 13 % au moins, alors qu'elles ont augmenté dans les universités très sélectives et les cours de deuxième cycle, malgré les conséquences potentielles d'une moindre mobilité internationale des étudiants (**figure 12.11**). Une étude mondiale portant sur 57 pays, réalisée à partir de données non comparables, n'a fait ressortir aucune tendance nette ; le nombre de pays ayant déclaré une augmentation des inscriptions était à peu près équivalent au nombre de pays ayant signalé une diminution en 2019 et 2020. Néanmoins, l'Arménie, la Hongrie et la République bolivarienne du Venezuela ont fait état d'une baisse d'au moins 20 % des inscriptions (UNESCO, 2021). L'examen d'admission à l'université du Brésil a enregistré le plus faible nombre de candidats depuis 2007, notamment parmi les étudiants noirs, de couleur et autochtones (Pinheiro, 2021).

Outre les inscriptions et l'accès à l'enseignement supérieur, la pandémie a également eu des effets inégaux sur les conditions de vie des étudiants. Dans les pays de l'UE, 41 % des étudiants qui travaillaient pendant leurs études ont perdu leur emploi (29 % de façon temporaire, 12 % de façon définitive), et 20 % avaient des problèmes financiers liés au coût de la vie. Or, les frais de scolarité sont restés inchangés pour 75 % des étudiants ; 16 % ont bénéficié d'un assouplissement des échéanciers de paiement ou d'une annulation des paiements (Farnell *et al.*, 2021). En Amérique latine, plus de 60 % des établissements publics et 90 % des établissements privés d'enseignement supérieur ont accordé des réductions sur les frais de scolarité (IESALC, 2021).

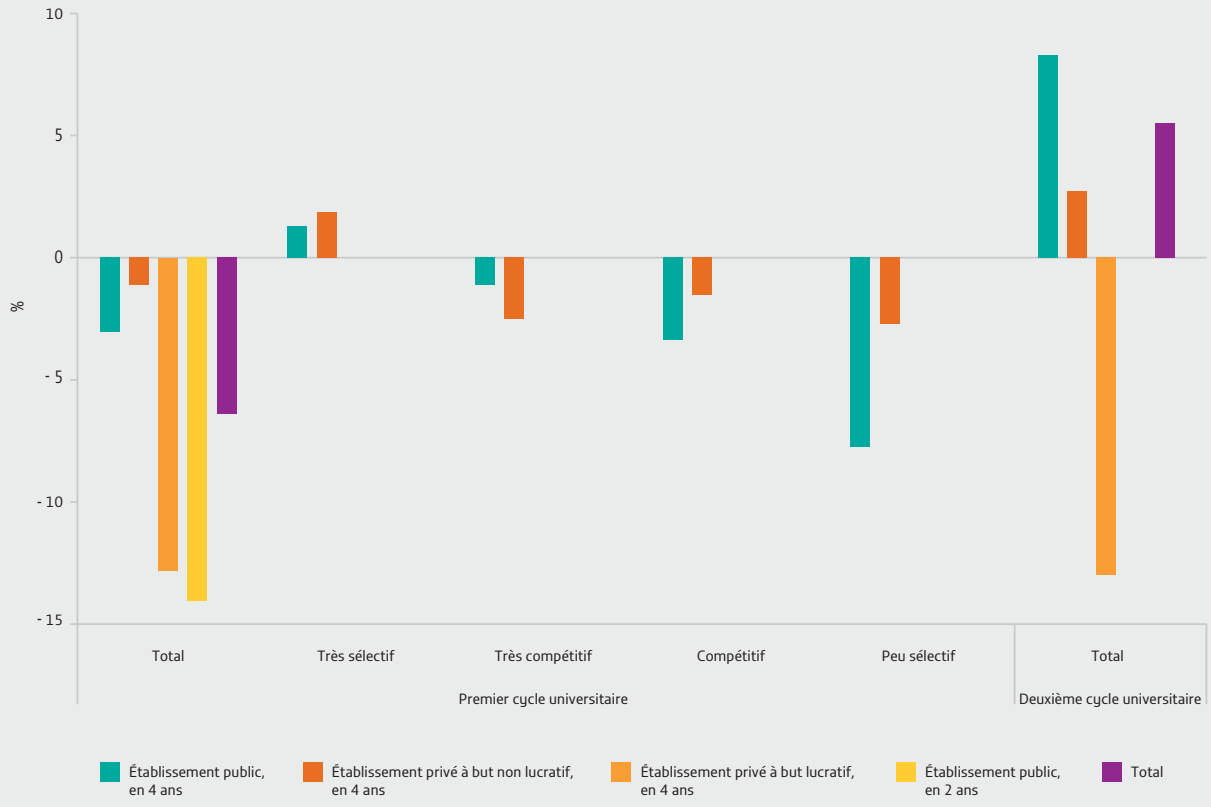
S'agissant de l'**éducation pour adultes**, de nombreux programmes traditionnels ont été suspendus au profit d'un passage aux plateformes numériques. Les apprenants adultes sont susceptibles d'abandonner leurs études en cas

de difficultés économiques (Singh *et al.*, 2021). En Irlande, on a observé une réduction de 25 % du nombre de certifications pour les niveaux 1 à 4 du Cadre national de certification (O'Reilly, 2021). Dans les pays de l'OCDE, on estime que la participation a baissé de 18 % dans l'apprentissage non formel et de 25 % dans l'apprentissage informel, avec des pertes variables selon le secteur concerné, la durée de fermeture des établissements et le niveau de compétence. La diminution des possibilités d'apprentissage informel et non formel était deux fois plus importante pour les travailleurs moyennement et peu qualifiés que pour les adultes poursuivant des études supérieures (Paciorek *et al.*, 2021).

Les communautés d'enseignants pour adultes ont maintenu le contact avec les apprenants pendant la crise. Au Canada, dans la province du Québec, les groupes d'alphabétisation ont contacté les apprenants par téléphone pour s'assurer qu'ils comprenaient les mesures gouvernementales mises en place (Brossard, 2020). Au Royaume-Uni, l'ONG Learning and Work Institute a créé une boîte à outils avec l'aide de partenaires, afin d'évaluer l'efficacité des solutions d'apprentissage en ligne pour renforcer les capacités d'adaptation professionnelle et la motivation à apprendre chez les personnes travaillant dans des secteurs ou des emplois en recul (Sadro *et al.*, 2021). Les réseaux de groupes de population ont en outre joué un rôle important en permettant d'atteindre les personnes défavorisées à des fins d'éducation. En Égypte, la chaîne YouTube de la Women and Society Association a servi à la diffusion de contenus éducatifs, sociaux et créatifs à l'intention des mères (UIL, 2020b).

Les autorités locales sont aussi intervenues face à la COVID-19, en s'appuyant sur leur expérience en matière d'apprentissage non formel et informel. À Lima, au Pérou, le programme Aprendo en Casa (« J'apprends à la maison ») encourage l'apprentissage intergénérationnel au moyen de contenus ciblant les différents membres de la famille (dont des supports destinés aux élèves de l'enseignement formel ainsi que des contenus télévisuels et radiophoniques à visée pédagogique et récréative), dans dix langues autochtones et en langue des signes (UIL, 2020a ; UNESCO, 2020).

**FIGURE 12.11 :**
**Aux États-Unis, le nombre d'inscriptions dans l'enseignement supérieur a évolué différemment selon le niveau d'études et le type d'établissement**
*Évolution du nombre d'inscriptions dans l'enseignement supérieur, selon le niveau d'études, le secteur et la sélectivité, États-Unis, 2019-2021*




*GEM StatLink* : https://bit.ly/GEM2021_fig12_11
*Source* : National Student Clearinghouse Research Center (2021).

Lorsqu'il existait des infrastructures d'apprentissage numérique, la poursuite de l'apprentissage en ligne a produit des résultats positifs. Dans les pays de l'OCDE, la flexibilité et la continuité de l'apprentissage en ligne ont permis d'accroître la participation à certains programmes d'éducation pour adultes. Les gouvernements ont soutenu cette forme d'apprentissage grâce à des cours gratuits ou subventionnés, le plus souvent en partenariat avec d'autres acteurs intervenant auprès des apprenants et des enseignants. Au Canada, le Conseil scolaire de l'Ontario a travaillé en partenariat avec Apple pour offrir aux enseignants des supports pédagogiques numériques ainsi que des séances gratuites de formation virtuelle (OCDE, 2020a).

Toutefois, le manque de connectivité, de compétences numériques et d'appareils adéquats ne permet pas toujours d'accéder à l'apprentissage en ligne. Dans certains cas, l'utilisation d'applications mobiles a permis de pallier ces lacunes. À l'échelle mondiale, en 2017-2018, on a enregistré en moyenne 7,5 fois plus d'abonnements à des forfaits mobiles que d'abonnements au haut débit fixe (Kovacevic et Jahic, 2020). Afin de résoudre le problème de la connectivité, Media Works Cape, un prestataire sudafricain de services éducatifs pour adultes, a dispensé des cours par le biais de WhatsApp, ce qui a facilité l'apprentissage virtuel en permettant aux apprenants de poser des questions et de partager des vidéos (Carroll, 2020). Avant la pandémie, les études montraient que WhatsApp était l'application de communication privilégiée en Afrique subsaharienne, alors que Facebook, par exemple, consomme davantage de données et s'avère donc plus coûteuse (Madge *et al.*, 2019).



Mahmoud, 20 ans, termine actuellement son contrat de formation de six mois chez Classic Fashion à Irbid, en Jordanie, une entreprise qui offre aux réfugiés la possibilité de découvrir le marché du travail.

CRÉDIT : UNHCR/Mohammad Hawari

# MESSAGES CLÉS

**Dans environ la moitié des 91 pays à l'étude, une majorité d'adultes ne possède aucune des neuf compétences essentielles en matière de TIC visées par l'ODD 4. Le niveau d'instruction constitue un important facteur prédictif des compétences en matière de TIC : à Cuba, à Kiribati et au Zimbabwe, les personnes diplômées du deuxième et du troisième cycle de l'enseignement secondaire possèdent en moyenne au moins sept des neuf compétences essentielles.**

---

**Parmi les jeunes de 20 à 24 ans, 98 % des femmes et 90 % des hommes au Tchad ont déclaré n'avoir jamais utilisé Internet, contre 36 % des femmes et 31 % des hommes en Tunisie.**

---

**L'Étude internationale sur la maîtrise des outils informatiques et la culture de l'information (ICILS) de 2018, qui constitue la principale mesure comparative transnationale de l'alphabétisation numérique multidimensionnelle, a révélé que les filles ont obtenu des résultats nettement supérieurs à ceux des garçons dans les 12 pays à revenu moyen supérieur et à revenu élevé qui y ont participé.**

---

**Dans l'ensemble des pays ayant participé à l'enquête PISA 2018, 35 % des élèves de 15 ans ont déclaré n'avoir jamais reçu d'enseignement relatif aux intérêts composés à l'école au cours de l'année écoulée, avec des parts allant de 15 % en Finlande à 63 % en Italie.**

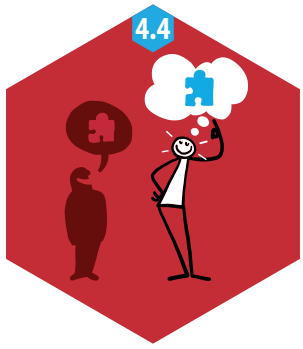
---

**La pensée computationnelle, qui consiste à résoudre des problèmes par un raisonnement logique et algorithmique, est de plus en plus fréquemment intégrée dans les programmes scolaires d'Europe et d'Asie de l'Est.**

---

**À la suite des périodes de confinement et des fermetures d'écoles causées par la pandémie de COVID-19, les compétences numériques de base sont devenues une condition indispensable à l'apprentissage et à l'acquisition de compétences. Les compétences numériques sont aussi devenues essentielles pour accéder aux dernières informations, aux rendez-vous médicaux et, comme au Panama, aux services publics, qui sont de plus en plus numérisés.**

CHAPITRE 13




## CIBLE 4.4

# Compétences nécessaires au travail

D'ici à 2030, augmenter nettement le nombre de jeunes et d'adultes disposant des compétences, notamment techniques et professionnelles, nécessaires à l'emploi, à l'obtention d'un travail décent et à l'entrepreneuriat

### INDICATEUR MONDIAL

**4.4.1** – *Proportion de jeunes et d'adultes possédant des compétences en technologies de l'information et de la communication (TIC), par type de compétence*

### INDICATEURS THÉMATIQUES

**4.4.2** – *Pourcentage de jeunes et d'adultes qui ont acquis au moins un niveau minimum de compétences en matière d'alphabétisation numérique*

**4.4.3** – *Taux de réussite scolaire des jeunes et des adultes par groupe d'âge et niveau d'études*

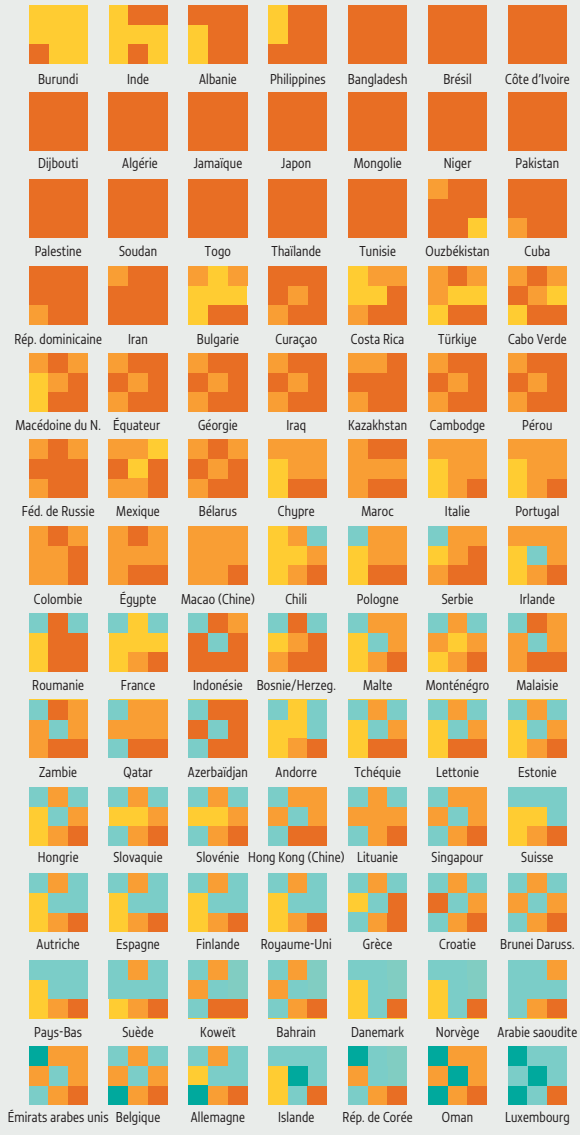
L'indicateur mondial 4.4.1 mesure l'utilisation récente des technologies de l'information et de la communication (TIC) et constitue une mesure indirecte des compétences informatiques. On demande aux personnes interrogées dans le cadre de l'enquête auprès des ménages si elles ont entrepris certaines activités liées à l'informatique au cours des trois mois précédents, parmi neuf activités, par exemple envoyer des courriels avec pièces jointes, connecter et installer de nouveaux appareils, écrire un programme informatique, etc. L'Union internationale des télécommunications (UIT), en tant qu'institution codépositaire de l'indicateur mondial, a appliqué plusieurs changements au sein de l'ensemble de compétences en 2019, notamment afin de tenir compte de l'utilisation croissante des appareils mobiles au détriment des ordinateurs. Ces changements ne sont toutefois pas encore reflétés dans les données collectées.

Le cadre de l'indicateur 4.4.1 doit être considéré comme un objectif à atteindre par rapport aux niveaux actuels de compétences en matière de TIC. La majorité des répondants déclarent posséder la compétence en question pour au moins cinq des neuf compétences dans seulement 10 des 91 pays disposant de données (**figure 13.1**). Bien que les pays à faible revenu et à revenu intermédiaire de la tranche inférieure soient sous-représentés dans les données sous-jacentes de l'UIT, la majorité des adultes ne possèdent aucune de ces compétences dans près de la moitié de ces pays. Les politiques des pays en développement doivent donc s'attaquer à la pénurie de compétences numériques et déployer des technologies moins exigeantes en matière de compétences. Par exemple, le service d'argent mobile kényan M-Pesa, qui connaît un grand succès, fonctionne en utilisant des SMS et ne nécessite pas de smartphone (James, 2021).

L'indicateur 4.4.2 vise à évaluer directement le pourcentage de jeunes et d'adultes qui maîtrisent au moins le niveau minimal d'aptitude en alphabétisation numérique. L'alphabétisation numérique constitue un ensemble complexe de compétences qui dépassent les simples compétences d'utilisation des TIC. Bien qu'elle ne soit pas totalement alignée sur le nouveau consensus autour du cadre ODD 4 pour l'alphabétisation numérique et les niveaux de compétence minimum associés, l'étude ICILS de 2018 est la seule à avoir à ce jour mesuré l'alphabétisation numérique multidimensionnelle de manière comparative. Son échantillon, axé sur les élèves de 8e année, est toutefois presque exclusivement composé de pays à revenu élevé. En outre, l'étude ICILS 2018 contient un module facultatif sur la pensée computationnelle, une compétence distincte de l'alphabétisation numérique, mais qui s'y rattache (**point clé 13.1**).

> Les politiques des pays en développement doivent s'attaquer à la pénurie de compétences numériques et déployer des technologies moins exigeantes en matière de compétences

**FIGURE 13.1 :**
**Les compétences numériques sont inégalement réparties entre les pays**
*Pourcentage d'adultes possédant neuf compétences en matière de TIC, échantillon de pays, 2015-2019*




*GEM StatLink* : https://bit.ly/GEM2021_fig13_1
*Source* : Base de données de l'ISU.

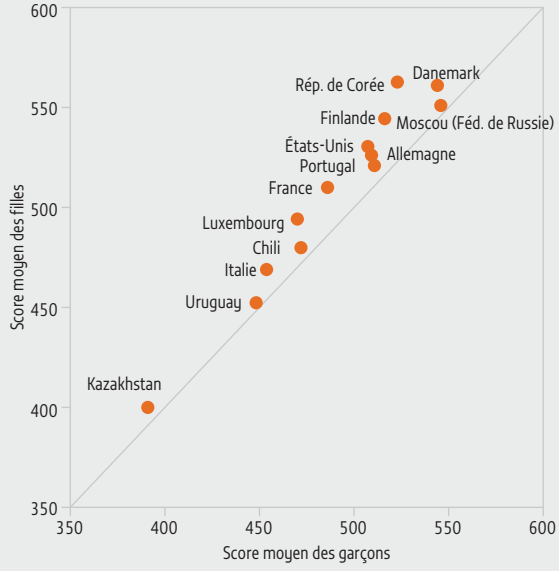
L'alphabétisation numérique telle que mesurée par l'étude ICILS varie considérablement d'un pays à l'autre. Les filles obtiennent de meilleurs résultats que les garçons dans tous les systèmes éducatifs participants, même ceux dont les performances moyennes sont élevées. En République de Corée, les filles ont obtenu près de 40 points de plus sur l'échelle de l'étude ICILS (sur un total de 500 points), ce qui représente un écart de taille, quel que soit le critère utilisé (**figure 13.2**).

La sixième série d'enquêtes à indicateurs multiples (MICS) comprend un module comportant des questions sur les neuf compétences en matière de TIC, et cherche à savoir si les répondants ont déjà utilisé un ordinateur ou Internet. Les données couvrent les adultes âgés de 15 à 49 ans et permettent de ventiler les niveaux de compétences en fonction des caractéristiques individuelles. Dans les pays à revenu faible et intermédiaire, la prévalence des compétences en matière de TIC dépend de l'accès aux équipements TIC et à Internet. Même parmi les jeunes âgés de 20 à 24 ans, 98 % des femmes et 90 % des hommes au Tchad ont déclaré n'avoir jamais utilisé Internet ; en République démocratique populaire lao, ces pourcentages atteignent respectivement 61 % et 63 %, tandis qu'en Tunisie, ils s'élèvent à 36 % et 31 %.

La ventilation de la prévalence des compétences en matière de TIC au regard du niveau d'éducation révèle des écarts prononcés (**figure 13.3**). À Cuba, à Kiribati et au Zimbabwe, les personnes diplômées du deuxième ou du troisième cycle du secondaire possèdent en moyenne plus de sept des neuf compétences en question, à l'instar des sociétés de l'ère numérique. Néanmoins, en Iraq, en République démocratique populaire lao et en Sierra Leone, même les individus les plus instruits possèdent en moyenne moins de deux compétences. Dans la majorité des pays, seule une petite part des jeunes qui n'avaient pas terminé au moins le

> En Iraq, en République démocratique populaire lao et en Sierra Leone, même les individus les plus instruits possèdent en moyenne moins de deux des neuf compétences

**FIGURE 13.2 :**
**Les filles obtiennent un meilleur score en alphabétisation numérique globale**
*Score en alphabétisation numérique, par sexe, 2018*




*GEM StatLink* : https://bit.ly/GEM2021_fig13_2
*Source* : Étude ICILS.

**FIGURE 13.3 :**
**Le niveau de scolarité est un important facteur prédictif des compétences en matière de TIC dans les pays à revenu faible et intermédiaire**
*Nombre moyen de compétences en matière de TIC utilisées, par niveau d'instruction, adultes âgés de 20 à 24 ans, échantillon de pays, 2017-2020*




*GEM StatLink* : https://bit.ly/GEM2021_fig13_3
*Source* : Analyse des données MICS réalisée par l'équipe du *Rapport GEM*.

premier cycle de l'enseignement secondaire possédaient des compétences en matière de TIC. L'enseignement secondaire universel jouera un rôle important dans la réalisation de la cible 4.4.

Les outils numériques occupent une place croissante dans presque tous les pays. Leur maîtrise figure désormais parmi les rares compétences comparables du marché du travail qui peuvent faire l'objet d'un suivi à l'échelle mondiale. La portée de la cible 4.4, « augmenter considérablement le nombre de jeunes et d'adultes disposant des compétences, notamment techniques et professionnelles, nécessaires à l'emploi, à l'obtention d'un travail décent et à l'entrepreneuriat », est toutefois bien plus large. Elle comprend les compétences non techniques, dont la mesure est connue pour être particulièrement complexe. Elle porte aussi sur l'alphabétisation financière, une compétence clé se rapportant aux moyens de subsistance dans les économies modernes. Généralement indispensable à la vie adulte, elle est souvent principalement acquise en dehors de l'école.

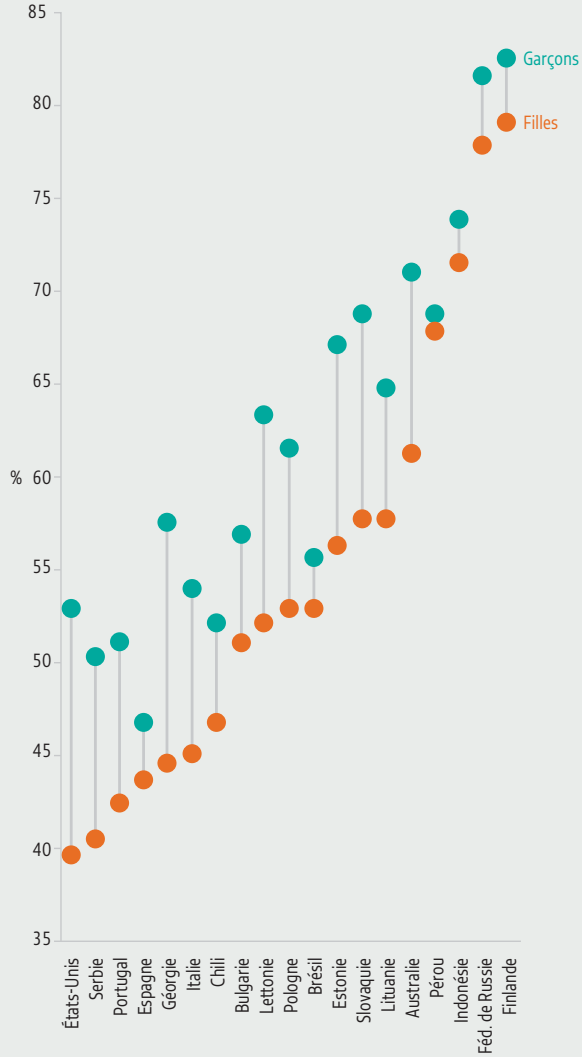
Le cycle 2018 de l'enquête du Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) mené par l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) comprenait un module facultatif portant sur la littératie financière, que 20 systèmes éducatifs participants ont utilisé. Des données sur les comportements, les attitudes et les expériences ont été recueillies afin de déterminer si les élèves détenaient un compte bancaire ou s'ils avaient effectué des paiements en ligne, et une évaluation cognitive a par ailleurs été menée. L'évaluation des compétences se fondait sur le cadre de compétences fondamentales pour la culture financière des jeunes élaboré par le Réseau international pour l'éducation financière de l'OCDE. Il s'agit du niveau de base d'alphabétisation financière (en matière de connaissances, d'attitudes et de compétences) dont les jeunes âgés de 15 à 18 ans sont susceptibles d'avoir besoin pour participer pleinement et en toute sécurité à la vie économique et financière (OCDE, 2020, p. 43).

Malgré le fait que l'éducation financière fasse normalement partie du programme des mathématiques, une matière habituellement non facultative, les filles étaient moins susceptibles de déclarer avoir participé à des activités scolaires liées à des thématiques financières dans l'ensemble des pays participants (**figure 13.4**). Il est difficile de savoir si ce résultat illustre de véritables différences d'expérience (par exemple, lorsque des groupes ou des individus ont choisi les matières qu'ils souhaitaient suivre) ou si les préjugés de genre se manifestent de différentes manières.

Tout le monde n'a pas la possibilité d'apprendre les concepts financiers de base à l'école. Dans les pays participants, 35 % des élèves, avec des parts allant de 15 % en Finlande à 63 % en Italie, ont déclaré n'avoir jamais étudié la notion d'intérêts composés à l'école au cours de l'année écoulée. En moyenne, les élèves de l'enseignement professionnel acquièrent moins de concepts financiers. Dans l'enseignement général, 44 % des élèves avaient étudié le paiement d'intérêts à l'école au cours des 12 derniers mois et en connaissaient la définition, contre 38 % dans l'enseignement professionnel. Sur 18 concepts financiers, 12 étaient moins connus des élèves de l'enseignement professionnel, par exemple les termes « salaire » et « entrepreneur » (OCDE, 2020).

> « Tout le monde n'a pas la possibilité d'acquérir les notions financières de base à l'école »

**FIGURE 13.4 :**
**Les étudiantes déclarent être moins exposées aux thématiques financières**
*Pourcentage d'élèves de 15 ans qui se souviennent avoir eu une discussion sur « les droits des consommateurs auprès des institutions financières » à plusieurs reprises ou souvent pendant une leçon scolaire au cours des 12 mois précédents, 2018*




*GEM StatLink* : https://bit.ly/GEM2021_fig13_4
*Source* : Analyse des données de l'enquête PISA 2018 réalisée par l'équipe du *Rapport GEM*.

Au Mexique, un programme gratuit d'initiation à l'entrepreneuriat qui prévoyait 48 heures de cours sur 6 semaines a permis aux microentrepreneuses rurales d'augmenter leurs bénéfices, même deux ans et demi après sa mise en œuvre (Calderon *et al.*, 2018). Néanmoins, au lieu de porter uniquement sur les résultats directs tels que les gains, les évaluations des formations destinées à soutenir les moyens de subsistance devraient adopter une vision plus globale des effets sur les capacités et le bien-être des participants (DeJaeghere *et al.*, 2020). L'éducation financière présente un fort potentiel dans le cadre des interventions à plusieurs volets. Dans les pays à revenu faible et intermédiaire, un examen systématique des programmes d'éducation financière destinés aux jeunes mené de pair avec des cours d'éducation à la santé sexuelle et reproductive a montré que l'éducation financière pouvait avoir un effet positif sur les connaissances et les attitudes liées au VIH, ainsi que sur les comportements à risque (Lee *et al.*, 2020). Ce résultat découlait non seulement de l'amélioration des conditions sociales, mais aussi de l'amélioration de la confiance des apprenants, de leur capacité de négociation ainsi que de leur efficacité personnelle.

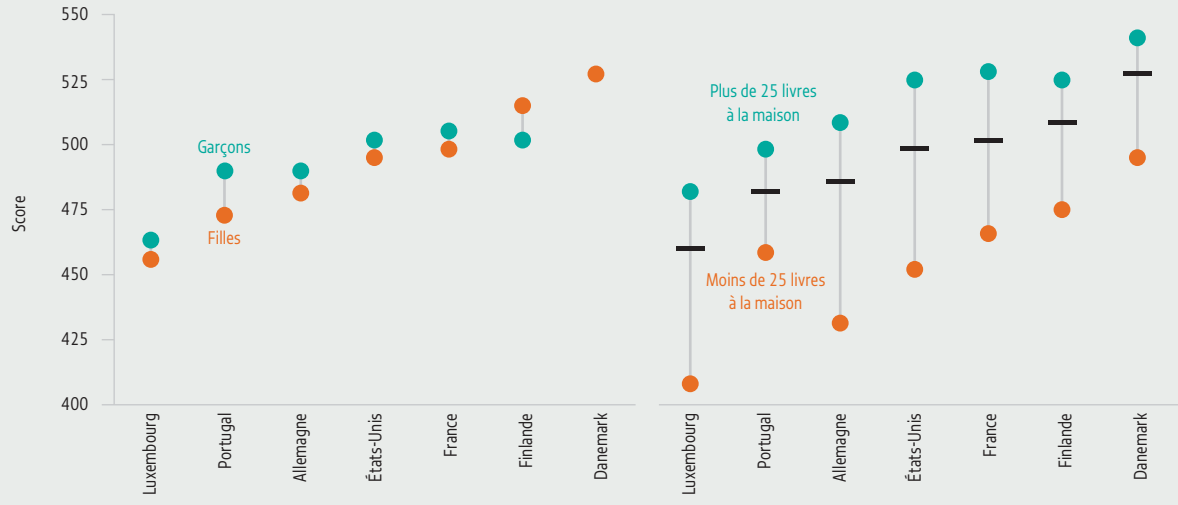
## POINT 13.1 : LA PENSÉE COMPUTATIONNELLE CONSTITUE UNE COMPOSANTE IMPORTANTE DE L'ALPHABÉTISATION NUMÉRIQUE

La pensée computationnelle, en général perçue comme la résolution de problèmes au moyen d'un raisonnement logique et algorithmique, est une composante essentielle de l'alphabétisation numérique. Elle est comprise dans le Cadre mondial pour l'alphabétisation numérique établi pour l'indicateur 4.4.2 des ODD (Law *et al.*, 2018). Bien qu'il y soit souvent fait référence dans des contextes informatiques, elle est de plus en plus fréquemment reconnue comme un processus cognitif pouvant être développé et appliqué dans divers domaines, que des appareils numériques soient utilisés ou non.

L'étude ICILS de 2018 constitue la première évaluation transnationale des résultats des élèves en matière de pensée computationnelle. Elle a testé la capacité des élèves à reconnaître quels problèmes concrets pouvaient être résolus par une formule computationnelle et à élaborer des solutions algorithmiques utilisables sur un ordinateur (Fraillon *et al.*, 2019). Les résultats ont mis en évidence des fractures numériques entre les pays et au sein même des pays (**figure 13.5**). Les élèves issus des milieux socioéconomiques privilégiés, comme en témoigne le nombre de livres présents au domicile, et qui parlent à leur domicile la langue utilisée lors de l'évaluation, ont obtenu des résultats systématiquement et considérablement supérieurs à ceux de leurs pairs.

Les résultats indiquent un écart entre les genres en faveur des garçons, ce qui n'est pas le cas dans le domaine de l'éducation à l'informatique et à l'information, l'autre domaine de l'étude ICILS. Compte tenu de la structure des évaluations, il est possible que les différences entre les genres rendent compte des différences d'attitude à l'égard de l'utilisation des TIC. Alors que les filles utilisent davantage les TIC dans le cadre de tâches générales relatives à leurs activités scolaires, les garçons ont

**FIGURE 13.5 :**
**Les élèves et les garçons issus de milieux aisés obtiennent en général des scores plus élevés en pensée computationnelle**
*Score moyen en pensée computationnelle, échantillon de pays à revenu élevé, 2018*




*GEM StatLink* : https://bit.ly/GEM2021_fig13_5
*Source* : Analyse des données ICILS de 2018 réalisée par l'équipe du *Rapport GEM*.

> La reconnaissance croissante de la pensée computationnelle en tant qu'outil nécessaire a conduit plusieurs pays, notamment en Asie de l'Est et en Europe, à l'intégrer dans les programmes d'études nationaux

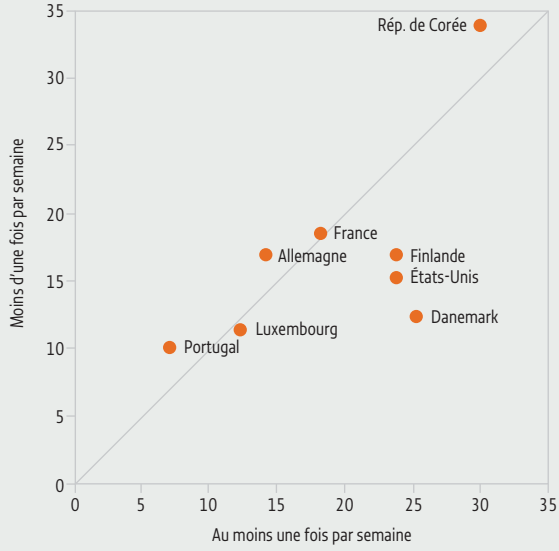
tendance à obtenir de meilleurs résultats et à faire preuve de davantage d'assurance lors de la réalisation de tâches spécialisées (par exemple, la création de programmes) (Fraillon *et al.*, 2019). Des évaluations nationales reposant sur des concepts similaires ont aussi fait état de meilleures performances masculines (Román-González *et al.*, 2017). Cependant, une étude portant sur d'autres applications des compétences informatiques, comme dans les jeux informatiques narratifs, a constaté que les filles étaient plus performantes que les garçons (Howland et Good, 2015).

La reconnaissance croissante de la pensée computationnelle en tant qu'outil nécessaire a conduit plusieurs pays, notamment en Asie de l'Est et en Europe, à l'intégrer dans les programmes d'études nationaux (Román-González *et al.*, 2017 ; Seow *et al.*, 2019). En République de Corée, les pratiques de la pensée computationnelle telles que le développement de produits basés sur la technologie, la création d'algorithmes et l'écriture et l'évaluation de code sont explicitement comprises dans le programme scolaire (Fraillon *et al.*, 2019). La Finlande a rendu la pensée algorithmique et la programmation obligatoires sous forme d'activité pluridisciplinaire dès la première année du cycle primaire (Seow *et al.*, 2019).

L'intégration de la pensée computationnelle dans le milieu scolaire demande davantage qu'une simple augmentation de la fréquence d'utilisation des TIC. Dans l'ensemble des pays participant à l'étude ICILS, les élèves qui ont le plus fréquemment utilisé les TIC à l'école pour des tâches scolaires n'ont pas nécessairement obtenu de meilleurs résultats que leurs camarades (**figure 13.6**). Apprendre aux enfants à coder n'est par ailleurs pas suffisant. Bien que la programmation informatique figure parmi les principaux contextes d'application de la pensée computationnelle, la recherche a montré que les élèves qui bénéficient d'une expérience de la programmation n'étaient pas obligatoirement capables d'appliquer ces compétences dans des environnements non associés à la programmation. L'accent a davantage été mis sur l'enseignement de la pensée computationnelle en tant que concept transférable de niveau supérieur et applicable à plusieurs domaines (Voogt *et al.*, 2015), L'identification des tendances démographiques en sciences sociales et l'analyse linguistique de phrases constituent surtout des exemples d'application de la pensée computationnelle à d'autres matières non numériques (Yadav *et al.*, 2014).

S'il est attendu des élèves qu'ils acquièrent de telles compétences à l'école, les enseignants doivent être formés à les enseigner. Des études ont montré qu'intégrer la pensée computationnelle à la formation initiale des enseignants les aide à mieux comprendre qu'il s'agit d'un outil cognitif qui peut être appliqué plus largement et dans plusieurs disciplines (Mouza *et al.*, 2017 ; Yadav *et al.*, 2014). Pourtant, lorsque la pensée computationnelle est intégrée à la formation des enseignants, elle n'est en général adressée qu'aux enseignants en informatique (Yadav *et al.*, 2014). Cela se constate dans la pratique. Dans l'ensemble des pays participant à l'étude ICILS, les enseignants des classes portant sur les TIC ont déclaré mettre plus l'accent sur l'enseignement des compétences liées à la pensée computationnelle que leurs pairs dans d'autres matières (Fraillon *et al.*, 2019).

**FIGURE 13.6 :**
**La pensée computationnelle peut être enseignée sans utiliser d'ordinateur**
*Part des élèves classés dans la partie supérieure de l'échelle de la pensée computationnelle, selon l'utilisation des TIC à l'école à des fins scolaires, échantillon de pays, 2018*




*GEM StatLink* : https://bit.ly/GEM2021_fig13_6
*Source* : Analyse des données ICILS de 2018 réalisée par l'équipe du *Rapport GEM*.

## COVID-19

Depuis le début de la pandémie, la demande en matière de compétences numériques est montée en flèche, au point de devenir une des priorités des domaines de l'éducation, de la formation et du renforcement des compétences. La COVID-19 a accéléré la transformation numérique des marchés de l'emploi, déjà marqués par l'expansion de l'économie numérique et la rapide évolution de la nature du travail (OIT, 2020). Dans une enquête menée auprès de multinationales et de grandes entreprises nationales, 84 % d'entre elles ont déclaré être prêtes à numériser les processus de travail, ce qui équivaudrait à réaffecter 44 % de leurs effectifs vers des opérations à distance (Forum économique mondial, 2020).

De manière plus générale, la COVID-19 a également entraîné la numérisation croissante de la société, qu'il s'agisse de la création de liens sociaux, de l'achat et de la livraison de produits ou encore de la lutte contre la pandémie elle-même. Les compétences numériques ont été essentielles pour accéder à des informations actualisées, prendre des rendez-vous médicaux et utiliser des applications mobiles de recherche de contacts (Binda, 2020). La numérisation des services publics s'est aussi accélérée. Au Panama, où le processus de renouvellement des cartes d'identité des citoyens nécessitait que les personnes concernées se présentent à deux rendez-vous distincts, le Gouvernement a mis à l'essai une plateforme en ligne de processus de renouvellement à distance et a mis au point une méthode de transfert en nature délivrant des bons numériques rattachés aux cartes d'identité. Ces bons, à la manière de cartes de débit, permettent à leurs titulaires de réaliser leurs achats essentiels pendant la pandémie (Reyes *et al.*, 2021). À la suite des périodes de confinement et des fermetures d'écoles, les compétences numériques de base sont devenues une condition indispensable à l'apprentissage et à l'acquisition de compétences.

Pour certains, cette augmentation sans précédent de la demande a entraîné une accélération de l'acquisition de compétences numériques. La plateforme Coding for Employment de la Banque africaine de développement a vu son nombre d'utilisateurs augmenter de 40 % dans la semaine qui a suivi la pandémie (Doroba *et al.*, 2020). La priorité accordée à l'amélioration des compétences numériques peut être encore plus marquée pour les personnes sans emploi. L'analyse de la plateforme d'apprentissage en ligne Coursera indique que, tandis que l'augmentation de la participation des apprenants salariés concerne principalement les cours de développement personnel, les apprenants sans emploi ont porté leur intérêt sur l'acquisition de nouvelles compétences numériques telles que l'analyse de données, l'informatique et les technologies de l'information (Forum économique mondial, 2020).

Les possibilités de renforcement des compétences numériques n'étaient toutefois pas aussi nombreuses pour les personnes qui ne disposaient pas de connaissances de base ou d'accès à Internet ou à des équipements informatiques. Au Nigéria, les enseignants des écoles privées ont reçu du matériel informatique et ont bénéficié d'une formation d'enseignement à distance, tandis que les enseignants des écoles publiques n'ont reçu que les horaires des programmes d'apprentissage qu'ils pouvaient suivre à la télévision et à la radio (Azubuike, 2021). Dans les camps de réfugiés, comme celui de Kakuma, au Kenya, les confinements ont interrompu la mise en œuvre des programmes dispensant des formations portant sur les compétences numériques aux jeunes qui ne disposaient pas de connexion Internet (OIT, 2020). Les adultes plus âgés, qui sont moins susceptibles de posséder de telles compétences, ont en outre été particulièrement touchés par la numérisation accélérée de la société. Une enquête menée dans 17 pays européens a montré que, même dans les pays à revenu élevé, moins de la moitié des personnes âgées de 50 ans ou plus utilisaient Internet avant la pandémie (Seifert, 2020). Ceux qui ne disposaient d'aucune compétence de base étaient d'autant plus désavantagés. Une étude sur l'alphabétisation numérique des personnes âgées au Mexique a révélé que les personnes inscrites aux niveaux élémentaires ne disposaient pas des compétences nécessaires pour poursuivre leur formation pendant la pandémie. Par conséquent, leur taux d'abandon s'est élevé à près de 80 %. Les personnes inscrites à des niveaux plus avancés ont pu continuer et améliorer efficacement leurs compétences (Martínez-Alcalá *et al.*, 2021).

Les gouvernements sont appelés à jouer un rôle plus important à cet égard. Seuls 21 % des entreprises ayant remis un rapport au Forum économique mondial ont eu accès à des fonds publics en vue de soutenir la requalification ou le perfectionnement des compétences de leurs employés (Forum économique mondial, 2020). L'amélioration des compétences numériques et la réduction de la fracture numérique peuvent également nécessiter la réforme des systèmes d'éducation et de formation. En 2020, le Ministère sud-africain des communications et des technologies numériques a proposé de revoir le programme d'enseignement de base pour y intégrer l'informatique, le codage et un large éventail de compétences numériques (BusinessTech, 2020). Dans le cadre du plan d'action en matière d'éducation numérique de l'Union européenne (2021-2027), les pays visent à établir des lignes directrices communes à l'ensemble des enseignants sur la promotion de l'alphabétisation numérique, à collecter des données sur les compétences numériques des élèves, et à établir un objectif européen relatif aux compétences numériques des élèves (Commission européenne, 2021). L'accent est aussi mis sur la réglementation et la coordination des efforts mondiaux visant à réduire les risques associés à une forte demande en matière de compétences numériques, tels que l'intimidation, la dépendance aux technologies et la circulation de fausses informations (Jackman, *et al.*, 2021).

Les acteurs non étatiques ont également pris des mesures. Plus de 30 millions de personnes se sont inscrites à des cours en ligne gratuits dispensés par LinkedIn Learning, Microsoft Learn et GitHub Learning Lab, dont certains des plus populaires étaient liés à la transformation numérique (Smith, 2021). De même, Microsoft a collaboré avec des partenaires locaux tels que le groupe bancaire africain Ecobank, afin de fournir aux petites et moyennes entreprises les compétences numériques nécessaires à la transition numérique (Monteiro, 2021). Mastercard a collaboré avec l'USAID dans le cadre du projet Kirana en Inde, qui vise à fournir des compétences numériques pour étendre l'accès des commerces tenus par des femmes aux services financiers et numériques (Corneille, 2020). Au Chili, un partenariat public-privé, Digital Talent for Chile, a été lancé en 2019 en vue d'enseigner des compétences liées à l'économie numérique à 16 000 personnes défavorisées. Il a par ailleurs attribué 3 000 bourses d'études à des personnes qui ont perdu leur emploi pendant la pandémie (Fundación Chile, 2020).



Areli, enseignante de troisième année au Mexique, a participé à des ateliers dirigés par Save the Children qui ont sensibilisé le personnel enseignant aux besoins émotionnels des enfants. La plupart des enfants de cette école ont un ou deux membres de leur famille proche qui vit aux États-Unis.

CRÉDIT : Caroline Trutmann Marconi/Save the Children

# MESSAGES CLÉS

**En une génération, le Cambodge, le Congo, la Gambie, le Ghana, Haïti, le Malawi et le Rwanda sont en passe de combler un écart qui était jusqu'alors considérable entre les genres en matière d'achèvement du deuxième cycle de l'enseignement secondaire.**

---

**Outre la richesse des ménages, le niveau de dénuement des enfants constitue un facteur prédictif important des résultats scolaires. Le Ghana est légèrement plus riche que le Bangladesh, mais la part des enfants âgés de 3 à 4 ans qui ne possèdent ni livre ni jouet y est cinq fois plus élevée.**

---

**Dans les zones qui sont sous leur contrôle, les groupes armés non étatiques adoptent l'une des trois approches suivantes en matière d'éducation, chacune ayant des répercussions spécifiques sur l'équité : établir leur propre système pour placer l'éducation des civils sous leur contrôle direct ; exercer un certain contrôle sur le système en conservant les principaux éléments existants ; ou laisser le contrôle du système éducatif aux prestataires en place.**

---

**Dans les pays d'Afrique de l'Ouest et d'Afrique centrale tels que la Gambie, le Tchad et le Togo, le pourcentage d'enfants âgés de 7 à 14 ans parlant la langue d'enseignement à la maison ne dépasse pas 5 %.**

---

**Les enquêtes téléphoniques menées auprès de jeunes âgés de 19 ans durant la pandémie de COVID-19 ont montré que 70 % des jeunes Éthiopiennes consacraient plus de temps aux tâches ménagères qu'avant la pandémie, contre 35 % des jeunes Éthiopiens, et que 42 % des jeunes Péruviennes s'occupaient davantage des enfants, contre 26 % des jeunes Péruviens.**

---

**Au Liban, le pourcentage de réfugiés syriens âgés de 6 à 14 ans allant à l'école est passé de 67 % en 2020 à 53 % en 2021. Parmi ceux qui s'étaient vu proposer un apprentissage à distance, 20 % n'ont pas pu suivre cette modalité d'enseignement.**

CHAPITRE 14




# CIBLE 4.5

# Équité

D'ici à 2030, éliminer les inégalités entre les sexes dans le domaine de l'éducation et assurer l'égalité d'accès des personnes vulnérables, y compris les personnes handicapées, les autochtones et les enfants en situation vulnérable, à tous les niveaux d'enseignement et de formation professionnelle

## 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** – *Degré auquel les politiques explicites basées sur une formule réaffectent les ressources de l'éducation en faveur des populations défavorisées*

**4.5.4** – *Dépenses d'éducation par élève, par niveau d'enseignement et source de financement*

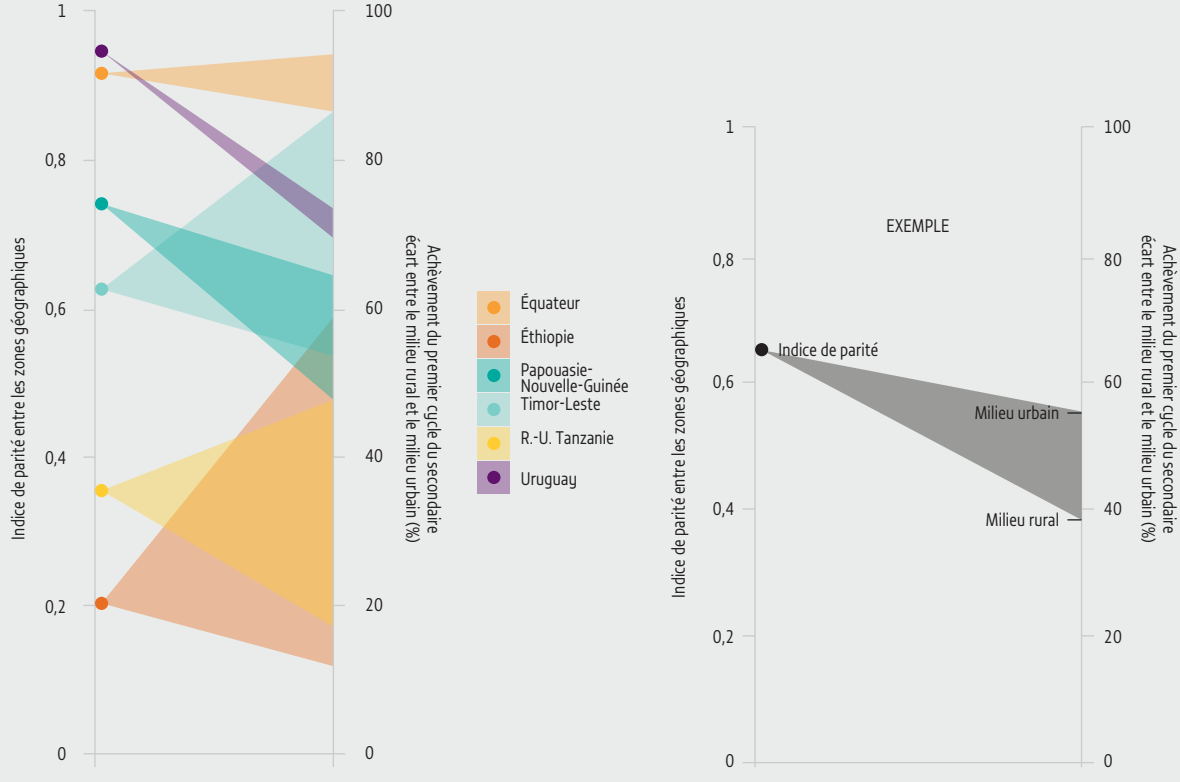
**4.5.5** – *Pourcentage de l'aide totale à l'éducation allouée aux pays les moins avancés*

La cible 4.5 porte sur les inégalités dans l'éducation. La principale mesure qui permet d'évaluer les inégalités dans le cadre de suivi de l'ODD 4 est l'indice de parité, utilisé comme indicateur mondial 4.5.1, en comparant les valeurs observées dans deux groupes pour un indicateur donné. L'indice de parité n'est qu'un moyen parmi d'autres de mesurer les inégalités, en fonction des aspects que l'on souhaite appréhender. Le suivi des progrès est compliqué par le fait que, même pour une seule mesure telle que l'indice de parité, les inégalités peuvent être analysées selon plusieurs indicateurs (par exemple, inégalités en matière de fréquentation, d'achèvement, d'apprentissage), à différents niveaux d'enseignement (par exemple, inégalités dans le primaire, le premier cycle du secondaire, le deuxième cycle du secondaire) et selon diverses caractéristiques individuelles (par exemple, inégalités de genre, inégalités liées à la zone géographique, au niveau de richesse). L'association de ces indicateurs, niveaux et caractéristiques permet un grand nombre de combinaisons. Il existe en outre de nombreuses façons de définir et de mesurer ces caractéristiques ; par exemple, le niveau de richesse est un indicateur de la situation socioéconomique (**point clé 14.1**). Bien d'autres caractéristiques ont également une incidence sur les inégalités dans le domaine de l'éducation, dont les conflits (**point clé 14.2**) et la langue (**point clé 14.3**), pour lesquelles il existe de nombreuses façons de décrire le contexte où évoluent les élèves.

L'indice de parité met en évidence la situation relative des groupes défavorisés et privilégiés. Par exemple, s'agissant des écarts entre zones urbaines et zones rurales dans l'achèvement du deuxième cycle du secondaire, il est clair que l'indice de parité est plus bas en Éthiopie (0,20), car l'écart en matière d'achèvement (12 % en zone rurale, 59 % en zone urbaine) y est plus important qu'en République-Unie de Tanzanie (0,35 ; 17 % en zone rurale, 48 % en zone urbaine). Toutefois, on peut aussi observer un indice de parité plus élevé même si la situation s'est dégradée pour toutes les catégories de population. La parité est légèrement plus élevée en Uruguay (0,95) qu'en Équateur (0,92), mais les taux d'achèvement sont plus bas en Uruguay qu'en Équateur, dans les zones urbaines comme dans les zones rurales (**figure 14.1**). Cette comparaison met en évidence le risque que comporte le fait d'examiner les indices de parité sans tenir compte des indicateurs sous-jacents.

Les inégalités de genre demeurent une préoccupation majeure, même s'il convient d'apporter davantage de nuances pour comprendre la diversité des défis à relever à différents niveaux et en différents endroits. Globalement,

**FIGURE 14.1 :**
**L'indice de parité peut être plus élevé même si la situation s'est dégradée en termes absolus pour toutes les catégories de population**
*Indice de parité entre les zones géographiques et taux d'achèvement du premier cycle du secondaire par zone géographique, échantillon de pays, 2018 ou dernière année pour laquelle des données sont disponibles*




*GEM StatLink* : https://bit.ly/GEM2021_fig14_1
*Source* : Base de données de l'ISU.

la scolarisation des filles a fortement progressé au cours des 25 dernières années, avec 180 millions de filles scolarisées dans l'enseignement primaire et secondaire, et des gains notables ont été réalisés dans la réduction de l'écart en matière d'achèvement du primaire et du secondaire.

Le taux moyen d'achèvement du primaire chez les filles a augmenté de près de 20 points de pourcentage, pour atteindre 87 %. Les progrès les plus rapides ont été enregistrés en Asie centrale et en Asie du Sud, où à peine plus de la moitié des filles achevaient le cycle primaire en 1995, alors qu'elles sont presque 90 % à en faire autant une génération plus tard.

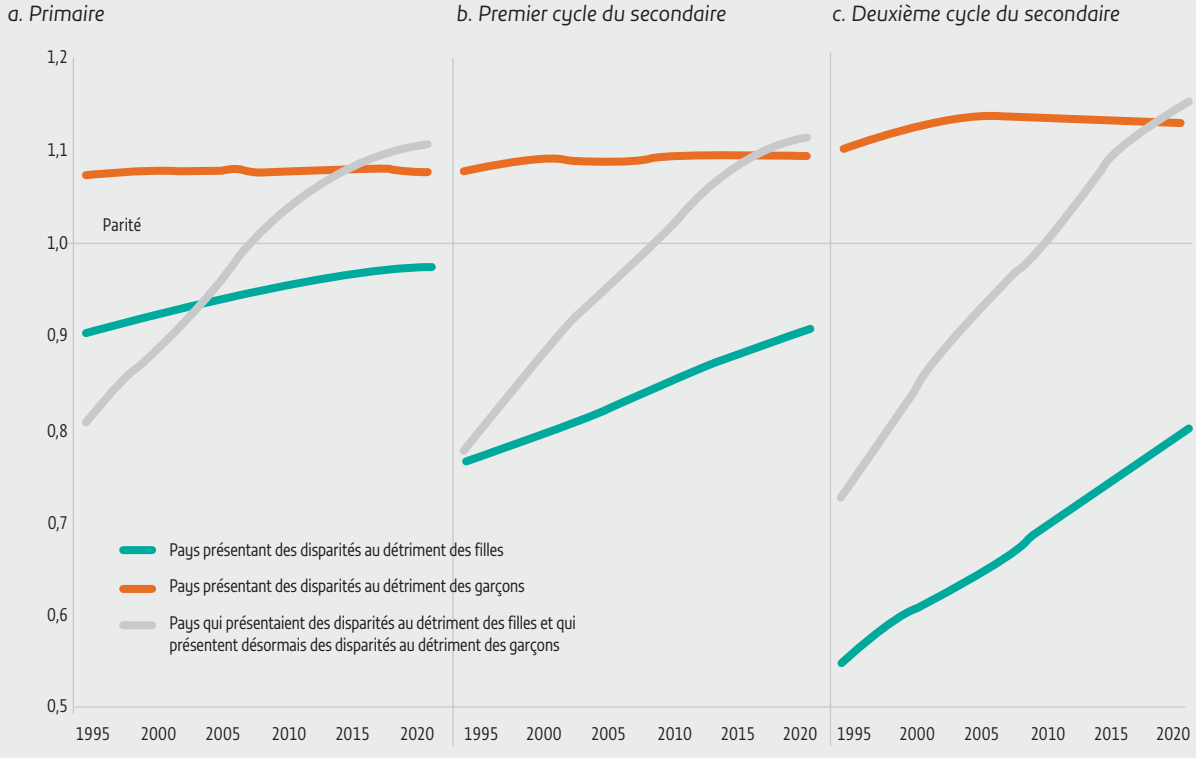
Les pays où les filles restent désavantagées dans le deuxième cycle du secondaire sont également ceux où les écarts entre les genres sont les plus grands. On distingue trois groupes de pays : ceux où la disparité est défavorable aux filles depuis 25 ans, ceux qui présentent une disparité au détriment des garçons, et ceux qui sont passés d'une disparité défavorable aux filles à une disparité défavorable aux garçons. Dans l'enseignement primaire, la majorité des pays où la disparité était défavorable aux filles ont progressé

> « Au cours des 25 dernières années, le taux moyen d'achèvement du primaire chez les filles a augmenté de près de 20 points de pourcentage, pour atteindre 87 % »

régulièrement vers la parité. Dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, la majorité des pays présentaient une disparité au détriment des garçons, et peu de progrès ont été réalisés (**figure 14.2**). Néanmoins, globalement, les progrès accomplis depuis 1995 sont favorables aux filles. En moyenne, lorsque les filles étaient en retard par rapport aux garçons, elles ont rattrapé ce retard. Lorsque l'écart s'est inversé, ce changement s'est généralement opéré en faveur des filles. Lorsque les filles étaient déjà avantagées, cet écart s'est accru en leur faveur.

Dans une région, la parité entre les genres peut être envisagée du point de vue de l'ensemble de la population ou en prenant les pays comme unité d'analyse.

**FIGURE 14.2 :**
**Les filles ont accru leur probabilité relative d'achèvement plus rapidement que les garçons, mais sont toujours confrontées à d'importantes difficultés dans certains pays**
*Indice ajusté de parité entre les genres du taux d'achèvement, par niveau d'enseignement et type de disparité, 1995-2019*



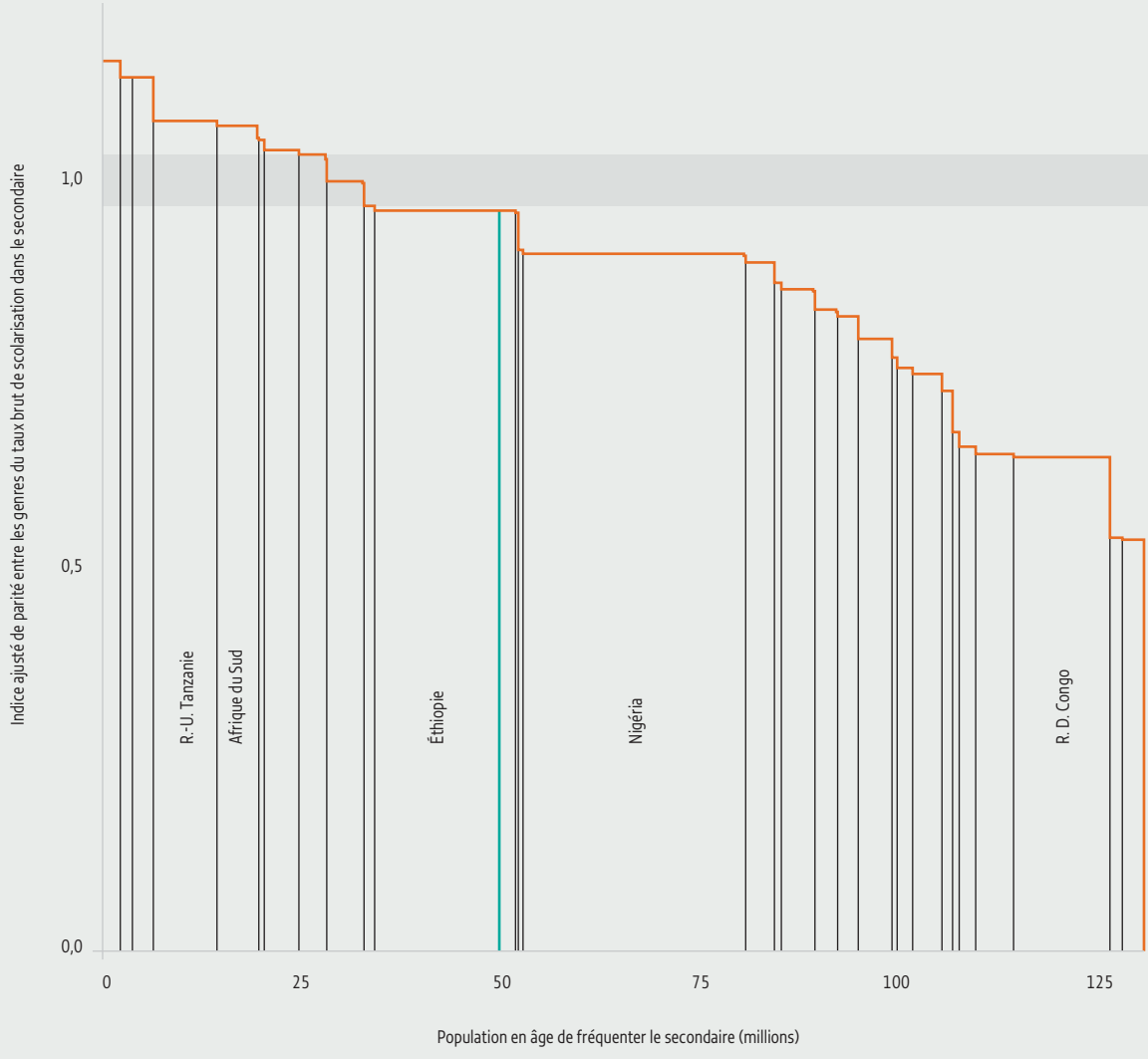

*Notes* : La couleur de la ligne représente un groupe de pays selon le type de disparité entre les genres au cours des 25 dernières années : pays présentant une disparité défavorable aux filles, avec un indice de parité inférieur à 1 (vert) ; pays affichant une disparité au détriment des garçons, avec un indice de parité supérieur à 1 (orange) ; et pays passés d'une disparité défavorable aux filles à une disparité défavorable aux garçons, avec un indice de parité passé de moins de 1 à plus de 1 (gris). L'épaisseur des lignes représente le nombre de pays au sein du groupe (plus il y a de pays, plus la ligne est épaisse).

*GEM StatLink* : https://bit.ly/GEM2021_fig14_2
*Source* : Analyse de l'équipe du *Rapport GEM* à partir des données d'enquêtes auprès des ménages.

Ces deux options peuvent donner des résultats différents. La distribution de la parité pondérée par l'intégralité de la population permet d'obtenir une vue d'ensemble plus exhaustive. Dans près de la moitié de tous les pays d'Afrique subsaharienne, le taux brut de scolarisation dans le secondaire n'est pas défavorable aux filles, ou très peu. Cependant, lorsque le taux de scolarisation des filles reste inférieur, il l'est beaucoup plus. En outre, les pays où ce taux est défavorable aux filles, comme l'Éthiopie, le Nigéria et la République démocratique du Congo ont, en moyenne, une population plus importante (**figure 14.3**).

C'est au niveau du deuxième cycle de l'enseignement secondaire que les adolescentes sont susceptibles d'être le plus sévèrement désavantagées (par exemple, au Bénin, au Niger et au Tchad), mais aussi de bénéficier d'un avantage et de rapides changements des conditions en leur faveur. C'est le cas dans de nombreux pays, y compris dans ceux qui sont les plus en retard en ce qui concerne la réalisation de l'ODD 4 par rapport à d'autres pays de certaines régions. Le Cambodge en Asie du Sud-Est, le Congo en Afrique centrale, la Gambie et le Ghana en Afrique de l'Ouest, Haïti dans les Caraïbes, le Malawi en Afrique australe et le Rwanda

**FIGURE 14.3 :**
**Dans la moitié des pays d'Afrique subsaharienne, les filles ne sont pas désavantagées dans l'enseignement secondaire**
*Indice de parité entre les genres du taux brut de scolarisation dans l'enseignement secondaire, par population cumulée en âge de fréquenter le secondaire, Afrique subsaharienne, 2019 ou dernière année pour laquelle des données sont disponibles*




*Note* : La ligne bleue représente le pays médian.

*GEM StatLink* : https://bit.ly/GEM2021_fig14_3
*Source* : Base de données de l'ISU.

**FIGURE 14.4 :**
**On observe une réduction de la disparité entre les genres au détriment des filles dans l'achèvement du deuxième cycle du secondaire, dans toutes les régions**
*Indice ajusté de parité entre les genres du taux d'achèvement du deuxième cycle du secondaire, 1995-2019*




*GEM StatLink* : https://bit.ly/GEM2021_fig14_4
*Source* : Analyse de l'équipe du *Rapport GEM* à partir des données d'enquêtes auprès des ménages.

**FIGURE 14.4 (SUITE) :**
**On observe une réduction de la disparité entre les genres au détriment des filles dans l'achèvement du deuxième cycle du secondaire, dans toutes les régions**
*Indice ajusté de parité entre les genres du taux d'achèvement du deuxième cycle du secondaire, 1995-2019*




*GEM StatLink* : https://bit.ly/GEM2021_fig14_4
*Source* : Analyse de l'équipe du *Rapport GEM* à partir des données d'enquêtes auprès des ménages.

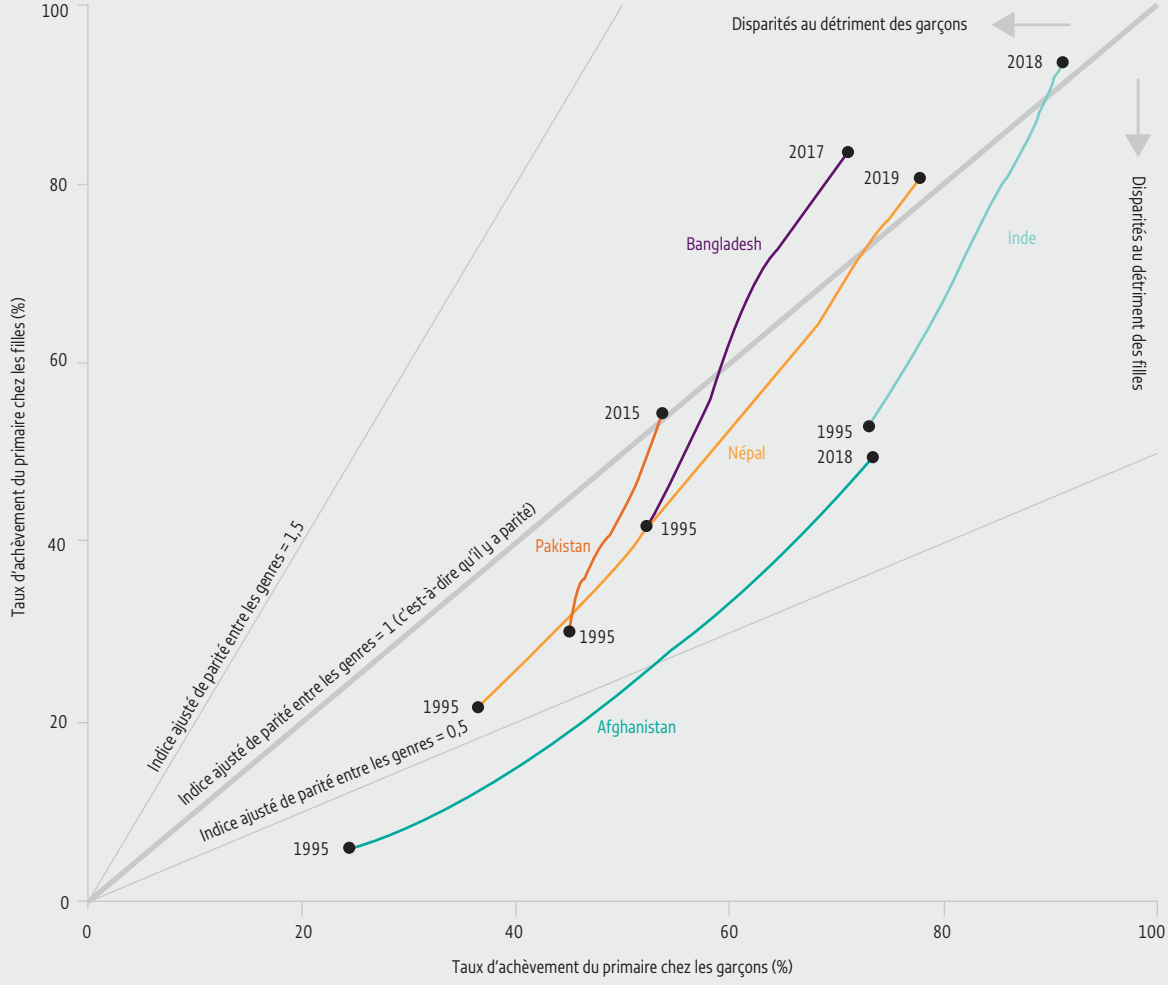
> En Afghanistan, avant le retour au pouvoir des talibans en août 2021, le taux d'achèvement chez les filles était passé de 6 % en 1995 à environ 50 % en 2018

en Afrique de l'Est ; en une génération, tous ces pays sont en passe de combler un écart entre les genres qui était jusqu'alors considérable. Avant le dernier conflit, le Yémen enregistrait également des progrès rapides vers la parité entre les genres dans le deuxième cycle du secondaire (**figure 14.4**).

Avant la prise de pouvoir des talibans en août 2021, l'Afghanistan avait réalisé des gains absolus importants pour les filles et les garçons, à l'image des progrès rapides enregistrés dans le reste de l'Asie du Sud. Selon les estimations, le taux d'achèvement chez les filles est passé de 6 % en 1995 à 50 % en 2018, soit un niveau comparable à l'Inde en 1995. La parité entre les genres dans l'achèvement du primaire aurait pu être atteinte en une génération, mais les événements récents laissent penser que les gains obtenus sont fragiles (**figure 14.5**).

La parité, sous la forme d'un nombre égal dans deux groupes donnés, comme les garçons et les filles, dans les salles de classe ou aux examens, est une condition nécessaire mais non suffisante pour garantir l'équité de l'éducation. La discrimination fondée sur le genre et d'autres désavantages sont profondément ancrés et peuvent

**FIGURE 14.5 :**
**L'Asie du Sud a réalisé des progrès impressionnants en matière d'égalité des genres dans l'enseignement primaire**
*Taux d'achèvement du primaire, par genre, et indice de parité entre les genres, 1995-2019*




*GEM StatLink* : https://bit.ly/GEM2021_fig14_5
*Source* : Analyse de l'équipe du *Rapport GEM* à partir des données d'enquêtes auprès des ménages.

prendre la forme de préjugés véhiculés dans les programmes scolaires ou présents quotidiennement dans les échanges en classe. Même en ce qui concerne les résultats qui reflètent des choix individuels, comme suivre des études supérieures en sciences, en technologie, en ingénierie ou en mathématiques, les disparités observées devraient amener à se demander dans quelle mesure les choix sont faits librement ou contraints par les normes et les attentes de la société.

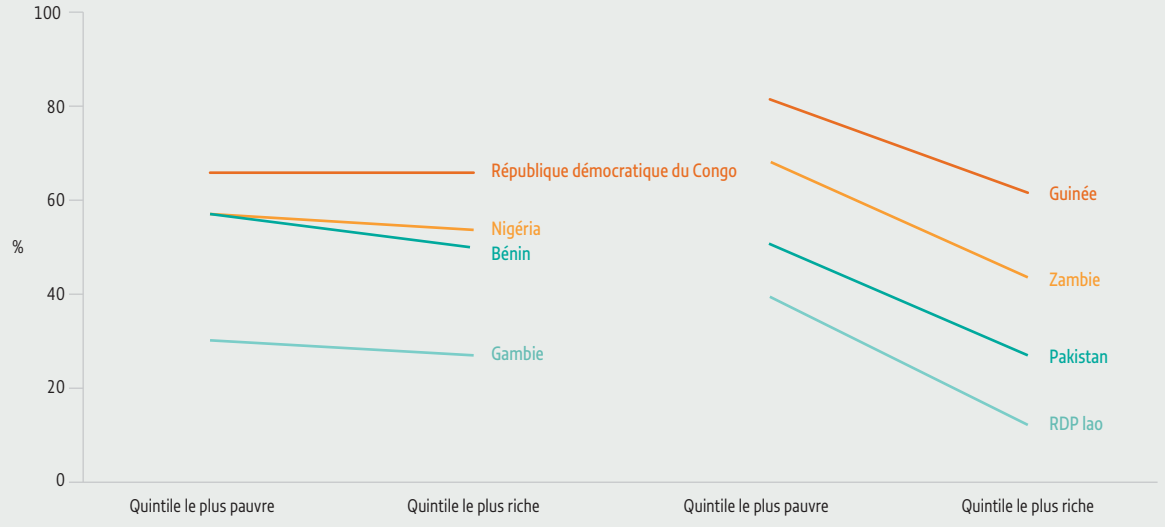
## POINT CLÉ 14.1 : LE NIVEAU DE RICHESSE DES MÉNAGES NE PERMET PAS D'APPRÉHENDER TOUTES LES DIMENSIONS DE LA PAUVRETÉ

La réduction de la pauvreté est au cœur des efforts mobilisés par la communauté internationale pour ne laisser personne de côté dans le cadre du Programme 2030. Elle peut être conceptualisée de nombreuses manières. Les statistiques internationales sur la pauvreté permettant de suivre l'ODD 1 reposent sur les mesures du niveau de revenu ou de la consommation. Or, les enquêtes internationales à objectifs multiples qui sont menées auprès des ménages afin de suivre les progrès en vue de la réalisation des autres ODD, dont l'ODD 4 relatif à l'éducation, fournissent rarement les informations détaillées nécessaires à l'estimation de la pauvreté. En revanche, elles permettent de mesurer indirectement la pauvreté à partir des biens et des équipements des ménages (Hannum *et al.*, 2017). L'utilisation de cette mesure fondée sur le niveau de richesse afin de ventiler les indicateurs de l'éducation présente certaines limites qui nuisent à la comparabilité entre les pays.

Être pauvre en termes de richesse n'équivaut pas à être pauvre en termes de revenu. Il devrait exister une corrélation positive entre la richesse et le revenu : un revenu plus élevé permet aux ménages d'épargner et d'accumuler de la richesse, et un niveau de richesse plus important peut accroître les revenus en facilitant les investissements ou l'accès au crédit. Cependant, ce lien est rarement aussi étroit ou évident. Par exemple, aux États-Unis, la corrélation entre le revenu total d'un ménage et la valeur financière nette est positive mais relativement faible (0,5) ; si l'on prend uniquement en compte le salaire, la corrélation avec la valeur financière nette baisse encore (0,2) (Keister, 2018). Une faible corrélation entre la richesse et le revenu peut signifier que les ménages dépensent ce qu'ils gagnent sans épargner, ou qu'ils ont un faible revenu mais un niveau de richesse élevé, par exemple en raison d'un héritage.

Le pourcentage d'enfants ayant reçu le nombre minimal de repas le jour précédent peut constituer un indicateur indirect du revenu, contrairement à la richesse accumulée. Dans de nombreux pays, le pourcentage d'enfants âgés de 6 à 23 mois ne recevant pas le nombre minimal de repas est à peu près équivalent dans l'ensemble des quintiles de richesse. Ainsi, en République démocratique du Congo, les 66 % d'enfants qui ne reçoivent pas le nombre minimal de repas adapté à leur âge sont répartis de manière presque égale dans les cinq quintiles de richesse (**figure 14.6a**). En revanche, l'écart de richesse est considérable en République démocratique populaire lao : 40 % des enfants des ménages les plus pauvres par rapport à l'indice de richesse, mais 13 % seulement de ceux issus des ménages les plus riches n'avaient pas reçu le nombre minimal de repas (**figure 14.6b**).

**FIGURE 14.6 :**
**Revenu et richesse ne sont pas toujours corrélés**
*Pourcentage d'enfants âgés de 6 à 23 mois ne recevant pas le nombre minimal de repas, par quintile de l'indice de richesse, 2017-2018*




*Note* : La fréquence minimale de repas, utilisée ici comme indicateur indirect du revenu, correspond au pourcentage d'enfants âgés de 6 à 23 mois ayant reçu le nombre minimal recommandé de prises alimentaires solides ou liquides adaptées à leur âge la veille de l'enquête.
*GEM StatLink* : https://bit.ly/GEM2021_fig14_6
*Source* : Bases de données mondiales de l'UNICEF et calculs effectués à partir des données des enquêtes MICS.

> La richesse, qui est généralement mesurée au niveau des ménages, ne rend pas toujours compte du dénuement des enfants

La richesse, qui est généralement mesurée au niveau des ménages, ne rend pas toujours compte du dénuement des enfants. Bien que cette mesure soit probablement liée aux conditions de vie du ménage, elle ne reflète pas directement la situation au niveau individuel. Cela est particulièrement vrai pour les enfants, auxquels les ressources peuvent être allouées de manière très inégale (Hannum *et al.*, 2017). La cible 1.2 est la première à viser la pauvreté mondiale en mentionnant explicitement les enfants. La reconnaissance croissante du fait que les conditions de vie et les besoins des enfants peuvent être différents de ceux des adultes d'un même ménage a conduit à l'élaboration de mesures du dénuement des enfants (Guio *et al.*, 2018). Dans les éditions 2009 et 2014 de l'enquête de l'Union européenne sur le revenu et les conditions de vie, les modules *ad hoc* sur le dénuement contenaient des questions sur les biens spécifiques aux enfants, comme les chaussures, les vêtements et les livres, ainsi que sur la participation de ces derniers aux activités sociales telles que les célébrations, les sorties scolaires et les vacances (Eurostat, 2014).

Un autre exemple d'enquête tenant compte du dénuement des enfants est l'analyse du chevauchement des privations multiples de l'UNICEF, qui vise à déterminer et à quantifier la pauvreté de l'enfant sous différentes formes, y compris la disponibilité de livres et de jouets. Le pourcentage d'enfants âgés de 3 à 4 ans touchés par le dénuement varie considérablement entre les pays à faible revenu et les pays à revenu intermédiaire de la tranche inférieure, et ne dépend pas du niveau de richesse d'un pays. Par exemple, le Ghana affiche un PIB par habitant supérieur à celui du Bangladesh, mais il compte presque cinq fois plus d'enfants de 3 à 4 ans ne possédant ni livre ni jouet (33 % contre 7 %) (**figure 14.7a**). Au sein des pays, la prévalence du dénuement des enfants ne dépend pas non plus entièrement du niveau de richesse des ménages. Parmi les enfants touchés par le dénuement, 78 % vivent dans les ménages les plus pauvres en Palestine, mais c'est le cas de 27 % seulement d'entre eux au Tchad. En effet, dans plusieurs pays, 10 % des enfants touchés par le dénuement sont issus des ménages les plus riches, tandis que plus de 30 % des enfants issus des ménages les plus pauvres ne sont pas concernés (**figure 14.7b**).

Comme la richesse des ménages, le niveau de dénuement des enfants peut constituer un important facteur prédictif supplémentaire des résultats scolaires. Au Togo, les enfants âgés de 3 à 4 ans qui ne possèdent ni livre ni jouet sont nettement moins susceptibles de fréquenter un établissement d'éducation de la petite enfance que ceux qui possèdent l'un ou l'autre. Environ 40 % des enfants togolais de 3 à 4 ans sont privés de jouets et de livres, et il n'existe aucune différence notable entre leur probabilité de fréquenter un établissement d'éducation de la petite enfance et celle des enfants qui vivent dans les 40 % de ménages les plus pauvres. En revanche, si l'on tient compte de la richesse du ménage, être privé de livres et de jouets au Togo réduit encore de 4 % la probabilité de fréquenter un établissement d'éducation de la petite enfance, en moyenne, sur l'ensemble des niveaux de richesse.

Cet effet est encore plus prononcé pour les enfants des ménages les plus riches, où le fait de ne posséder ni livre ni jouet fait baisser cette probabilité de 6 points de pourcentage (de 32 % à 26 %) (**figure 14.8**). Ensemble, ces différentes mesures permettent de mieux comprendre la situation économique des ménages.

## POINT CLÉ 14.2 : DE NOMBREUX ENFANTS FRÉQUENTENT DES ÉCOLES CONTRÔLÉES PAR DES REBELLES – PARFOIS TOUT AU LONG DE LEUR SCOLARITÉ

La cible 4.5 appelle à surveiller l'éducation des enfants en situation de vulnérabilité, en particulier lorsqu'ils sont exposés à un conflit violent[1]. Jusqu'ici, l'attention s'est focalisée sur le nombre d'enfants non scolarisés dans les pays touchés par des conflits et les attaques contre les élèves, les enseignants et les établissements scolaires. En revanche, un moindre intérêt a été accordé aux répercussions des conflits sur l'enseignement lui-même, en particulier lorsque le secteur de l'éducation tombe aux mains de rebelles, c'est-à-dire de groupes armés non étatiques.

Compte tenu de problèmes liés à la fiabilité des données, il est difficile d'estimer le nombre d'enfants fréquentant des écoles contrôlées par des groupes armés non étatiques. En outre, les territoires contrôlés par les rebelles changent souvent, et l'enseignement qui y est dispensé est rarement uniforme, même dans les territoires placés sous leur contrôle direct, où il s'apparente davantage à un ensemble très disparate d'initiatives. De plus, pour les enfants et les enseignants en situation de conflit violent, c'est non seulement l'accès à l'éducation mais également le sens qui s'y rattache qui se trouvent mis à mal. Pour les groupes d'opposants, maintenir l'enseignement hors de portée du gouvernement peut constituer un acte de résistance (Selvik, 2021).

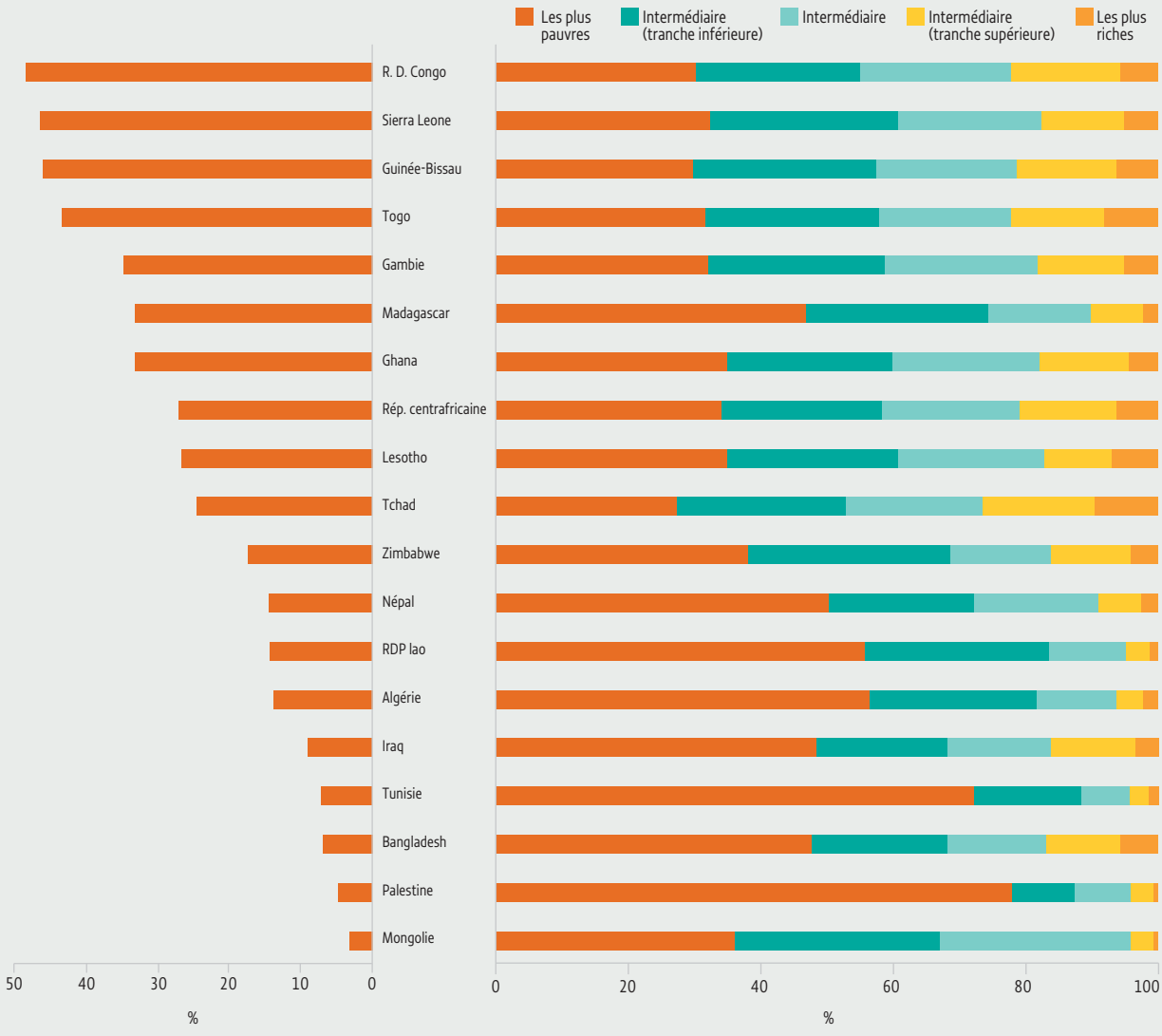
La gouvernance rebelle désigne les services publics, les institutions, les normes et les règles instaurés par les groupes armés non étatiques, ainsi que les appels symboliques formulés par ces derniers à l'attention des populations civiles et des acteurs internationaux (Branch et Mampilly, 2005 ; Kasfir, 2005 ; Mampilly, 2011). Les groupes armés non étatiques ont de nombreuses raisons d'opter pour la gouvernance et la prestation de services publics à la population civile, notamment en matière d'éducation, telles que la possibilité de tirer des avantages matériels,

1 Cette section s'appuie sur les travaux de Mampilly (2021).

**FIGURE 14.7 :**
**Répartition des enfants âgés de 3 à 4 ans touchés par le dénuement dans les différents quintiles de richesse des ménages**

*a. Pourcentage d'enfants âgés de 3 à 4 ans touchés par le dénuement, 2017-2020*

*b. Répartition des enfants touchés par le dénuement par quintile de richesse des ménages, 2017-2020*




*Note* : L'indicateur mesure le pourcentage d'enfants ne possédant ni jouet (de fabrication artisanale ou acheté en magasin) ni livre pour enfant ou livre d'images à la maison.

*GEM StatLink* : https://bit.ly/GEM2021_fig14_7
*Source* : Calculs effectués par l'équipe du *Rapport GEM* à partir des données des enquêtes MICS.

la prévention du risque de défection, la promotion de leurs propres croyances idéologiques et, ce qui constitue peut-être l'aspect le plus important, la pression des communautés locales ou des acteurs internationaux (Huang et Sullivan, 2020).

Les groupes armés non étatiques peuvent aussi adopter une ou plusieurs des trois approches globales ci-dessous. Dans le cadre de la première approche, un groupe armé non étatique peut créer son propre système afin de placer l'éducation des civils sous son contrôle direct, surtout si les dirigeants du groupe se méfient du système en place et revendiquent leur opposition aux écoles contrôlées par l'État. Al Shabaab, un groupe d'insurgés islamistes somaliens, a choisi cette approche. Il a créé sur ses territoires des écoles qui mettent l'accent sur l'enseignement religieux et qui servent essentiellement de filière de recrutement (Hiraal Institute, 2018). D'autres groupes voient dans le contrôle des programmes scolaires la possibilité d'éduquer les jeunes selon des préceptes considérés comme servant plus largement leur combat (Palmer, 2020).

**FIGURE 14.8 :**
**Un enfant privé de livres et de jouets a moins de chances de fréquenter un établissement préscolaire, même si l'on tient compte de la richesse du ménage**
*Probabilité de fréquenter un établissement d'éducation de la petite enfance chez les enfants âgés de 3 à 4 ans, par niveau de richesse du ménage et dénuement des enfants, Togo, 2017*




*Note* : Le dénuement désigne la situation des enfants qui ne possèdent ni jouet (de fabrication artisanale ou acheté en magasin) ni livre pour enfant ou livre d'images à la maison.

*GEM StatLink* : https://bit.ly/GEM2021_fig14_8
*Source* : Calculs effectués par l'équipe du *Rapport GEM* à partir des données des enquêtes MICS.

Toutefois, le contrôle direct d'un système éducatif peut immobiliser d'importantes ressources humaines et matérielles sans parvenir à susciter l'appui de la communauté. Les groupes armés non étatiques peuvent chercher à asseoir leur autorité sur le système en conservant les principaux éléments existants (programme, personnel enseignant et administratif ou infrastructures). Bien que cette approche suppose que le groupe cède une partie de son contrôle, elle requiert bien moins de ressources. En Colombie, les FARC ont concentré leurs activités éducatives sur les recrues et les cadres plutôt que sur l'ensemble de la population (Arjona, 2015). D'autres groupes rebelles préfèrent ne pas toucher aux programmes nationaux ou adopter ceux de pays voisins.

Enfin, certains groupes armés non étatiques peuvent choisir de laisser le contrôle et la responsabilité du système éducatif aux prestataires en place sur leurs territoires, qu'il s'agisse d'acteurs publics, d'organisations religieuses, d'acteurs privés ou de conseils communautaires locaux, de manière tacite ou dans le cadre d'un accord. Les groupes armés

> « Les groupes armés non étatiques peuvent fournir des services éducatifs pour obtenir des avantages matériels, prévenir le risque de défection, promouvoir leurs propres croyances idéologiques, ou en raison de la pression exercée par les communautés locales ou les acteurs internationaux »

peuvent toutefois perpétrer des attaques contre ces écoles et leur personnel, perçus comme une menace à leur autorité.

Les exemples suivants illustrent quelques-unes des tensions que peuvent occasionner ces différentes options. Durant la guerre civile qui a sévi pendant 26 ans au Sri Lanka,

les Tigres de libération de l'Eelam tamoul (LTTE) contrôlaient une grande partie de l'ancienne province du Nord-Est, notamment entre 1991 et 2005, période où l'organisation a mis en place un système de gouvernance complexe. Sous la pression des communautés locales, dont l'appui était indispensable aux rebelles, ces derniers ont conclu un accord complexe avec le Gouvernement afin de dispenser des services d'éducation dans les zones sous leur contrôle. Un conseil d'éducation a assuré la coordination entre le Ministère de l'éducation et les communautés locales afin de permettre l'accès des enseignants rémunérés par l'État au territoire rebelle. Les écoles ont adopté une version du programme national complétée par des contenus plus idéologiques fournis par les LTTE, et les élèves ont continué à passer les examens nationaux organisés par le Gouvernement (Mampilly, 2011). Même au plus fort du contrôle territorial exercé par les LTTE en 2002, le Gouvernement est resté largement présent dans les zones urbaines, le contrôle des zones rurales plus reculées étant laissé aux LTTE. En 2003, 648 000 enfants étaient en âge d'être scolarisés dans la province du Nord-Est, et le taux d'abandon était de 15 %, soit un chiffre quatre fois supérieur à la moyenne nationale mais néanmoins faible compte tenu de la violence du conflit (NRC, 2005).

Pour le Mouvement populaire de libération du Soudan (MPLS), qui disposait de peu de ressources, il était impossible de créer de toutes pièces un système d'éducation, en particulier lorsque la chute du régime du Derg a entraîné la fermeture des camps de réfugiés en Éthiopie en 1987, provoquant un afflux massif de civils vers les territoires contrôlés par le MPLS. Le mouvement a alors fait appel aux organisations non gouvernementales (ONG) et aux organisations internationales. Les ONG ont dû signer un protocole d'accord par lequel elles s'engageaient à suivre les règles du MPLS définissant les lieux où elles étaient autorisées à ouvrir des écoles et les populations qui y seraient admises. En général, les écoles devaient suivre les programmes scolaires du Kenya ou de l'Ouganda, et non celui du Soudan. Le type d'enseignement dispensé dans les territoires rebelles était déterminé par les communautés locales travaillant avec les ONG sous la supervision du personnel non militaire du MPLS (Mampilly, 2011). Des recensements contestés et d'importants déplacements de réfugiés ont entraîné une grande incertitude concernant les niveaux de population dans le Soudan du Sud pendant la guerre. Aux alentours de l'année 2000, le nombre d'enfants en âge de fréquenter le primaire était estimé à 1,06 million, mais 318 000 seulement étaient scolarisés (Deng, 2003).

Il est capital de se demander comment favoriser les échanges entre l'État et les acteurs non étatiques afin de coordonner la prestation des services d'éducation. Avec l'appui du Consortium de l'éducation du Myanmar et de la Banque mondiale, le Myanmar Education Partnerships Project a été créé en 2018 afin de surmonter la méfiance découlant du conflit et de promouvoir le dialogue entre le Ministère de l'éducation et les prestataires ethniques d'éducation de base (de l'anglais *Ethnic Basic Education Providers*, ou EBEP), des acteurs non étatiques fournissant des services d'éducation à plus de 420 000 enfants (Ministère de l'éducation du Myanmar, 2020). Grâce à divers ateliers inclusifs, participatifs et tenant compte des questions liées au conflit, cette initiative visait à faciliter, éclairer et appuyer le dialogue en vue de créer un cadre de partenariat et des feuilles de route permettant la collaboration entre le Ministère de l'éducation et deux EBEP : le Département de l'éducation et de la culture des Karen (en anglais *Karen Education and Culture Department*) et le Comité d'éducation des Mon (en anglais *Mon National Education Committee*). Cette initiative a permis de reconnaître le rôle des EBEP dans l'enseignement au Myanmar et d'intégrer les besoins des enfants bénéficiant de leurs services dans la planification nationale. Le dialogue portait sur la mise au point de structures permettant une coordination et une communication responsables, et sur l'élaboration de normes de qualité favorisant la reconnaissance des enseignants, des programmes et des élèves scolarisés dans des établissements administrés par des EBEP.

> « Bien que cela puisse prêter à controverse, établir un dialogue nuancé entre les groupes armés non étatiques et la communauté internationale peut améliorer les possibilités d'éducation »

En Afghanistan, après la chute de leur régime en 2001, les talibans ont commencé à ouvrir des écoles dans les zones sous leur contrôle en 2007 face à la pression exercée par les communautés locales, reflétant l'existence de voix pragmatiques aux côtés des traditionalistes partisans d'une ligne dure (Jackson, 2018). Les talibans approuvaient les enseignants et contrôlaient les programmes, en écartant les manuels qui portaient sur la culture, la constitution et le droit afghans (Amiri et Jackson, 2021). Des commissions d'éducation ont été créées à Quetta en 2006 et à Peshawar en 2007 (Jackson et Amiri, 2019). Les talibans ont également commencé à interdire les attaques contre les écoles gérées par le Gouvernement, qui avaient conduit à la fermeture de quelque 4 000 établissements durant les 15 premières années du mouvement taliban. En 2010, ils ont même entamé des négociations avec le Ministère de l'éducation afin d'élaborer un cadre en vue de la réouverture des écoles (Giustozzi et Franco, 2011, 2013). En décembre 2020, quelques mois avant de prendre le contrôle de tout le pays à la suite du retrait des troupes américaines, les talibans étaient parvenus à un accord avec les Nations Unies afin d'instaurer un programme d'éducation communautaire dans les quatre provinces qu'ils contrôlaient : Faryab, Helmand, Kandahar et Uruzgan. Le programme visait à porter le nombre d'écoles communautaires à 4 000, afin de permettre la scolarisation de 140 000 enfants (UNICEF, 2020a).

L'exemple des talibans montre que la nature et la portée de l'enseignement ne dépendent pas uniquement des groupes armés non étatiques, mais plutôt des possibilités et des contraintes liées à un large éventail d'acteurs. L'éducation fait partie des services les plus prisés par les civils ; ne pas la dispenser peut attiser les tensions au sein des communautés locales.

Même pendant les heures les plus sombres du régime taliban, les commandants locaux ont été confrontés à la pression des populations civiles, et les écoles affichaient ouvertement leur défiance vis-à-vis des règles du comité central (Feroz et Lakanwal, 2020). Bien que cela puisse prêter à controverse, établir un dialogue nuancé entre les groupes armés non étatiques et la communauté internationale peut améliorer les possibilités d'éducation. Si un tel dialogue présente évidemment certains risques, les avantages qui en résultent pour les populations en âge de fréquenter l'école ne sont pas négligeables, en particulier lorsque des générations entières d'enfants se trouveraient sans cela exclues de l'éducation.

## POINT CLÉ 14.3 : DE PLUS EN PLUS DE DONNÉES SONT DISPONIBLES SUR LE NOMBRE D'ENFANTS RECEVANT UN ENSEIGNEMENT DANS LEUR LANGUE MATERNELLE

L'indicateur 4.5.2, qui correspond au pourcentage d'élèves dans l'enseignement primaire dont la première langue ou la langue maternelle est la langue d'instruction, reconnaît les défis liés à la diversité linguistique dans l'éducation. De nombreux systèmes d'éducation privilégient l'utilisation des langues nationales ou coloniales, malgré les avantages des langues locales attestés par la théorie et la pratique de l'apprentissage multilingue. L'existence d'un décalage linguistique entraîne des conséquences sociales et cognitives néfastes pour les apprenants (Adamson, 2020). L'enseignement dans la langue maternelle, en particulier durant les premières années de scolarité, contribue au développement cognitif, identitaire et culturel, et fournit des bases solides pour l'apprentissage d'autres langues et la pratique des mathématiques (Outhwaite *et al.*, 2020).

L'utilisation des termes « première langue » et « langue maternelle » est ambiguë, et il est difficile de savoir si ces termes peuvent être considérés comme interchangeables. Intuitivement, la langue maternelle est la langue parlée dans la communauté ou le ménage, mais plusieurs langues peuvent être parlées au sein d'un même ménage. Le Groupe de coopération technique sur les indicateurs de l'ODD 4 a défini la « langue maternelle » comme la « langue la plus utilisée à la maison » et la « langue d'enseignement » comme la « langue la plus fréquemment utilisée en classe » (ISU, 2018).

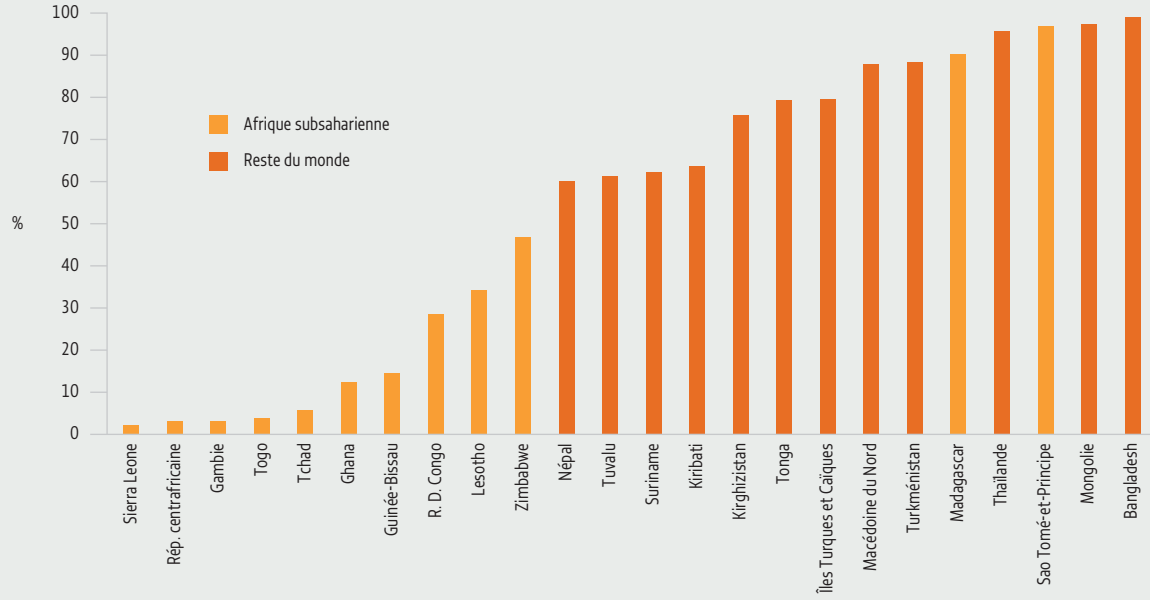
Toutefois, l'indicateur 4.5.2 ne peut pas refléter précisément la réalité des salles de classe. Par exemple, l'une des pratiques courantes spontanément utilisées par les enseignants consiste à passer d'un code à l'autre, c'est-à-dire à alterner les langues. Certains systèmes d'éducation prévoient le passage d'une langue à une autre à un certain niveau d'enseignement. Dans le cadre de ces approches transitionnelles, l'utilisation de la langue maternelle dans l'enseignement peut être sur- ou sous-estimée si le point de référence correspond au premier ou au deuxième cycle du primaire, ce qui influence l'interprétation des données. Il est recommandé de se concentrer sur les quatre premières années de l'enseignement primaire, car c'est à ce moment-là que le bénéfice pédagogique de l'utilisation de la langue maternelle est le plus grand.

Afin de conserver les effets positifs de l'enseignement et de l'apprentissage dans la langue maternelle, l'enfant doit maîtriser suffisamment sa langue maternelle avant de passer à une deuxième langue d'enseignement. Au Ghana, pendant l'année scolaire 2016/17, les 40 000 enfants qui avaient participé au programme complémentaire d'éducation de base dans la langue maternelle avant d'intégrer des écoles publiques ont eu des parcours différents en matière d'alphabétisme. Ceux qui ont intégré des écoles publiques où l'enseignement était dispensé en anglais ont perdu certaines des compétences acquises dans le cadre du programme d'enseignement accéléré dans la langue maternelle, et n'ont donc pas obtenu des résultats aussi satisfaisants que les enfants ayant poursuivi leur scolarité dans leur langue maternelle (Carter *et al.*, 2020).

Des préoccupations d'ordre politique compliquent encore davantage la pratique. En Inde, la formule des trois langues, une politique linguistique ambitieuse adoptée en 1968 et réaffirmée dans la Politique nationale d'éducation de 2020, appelle les élèves à apprendre trois langues à l'école, dont deux au moins d'origine indienne. Cependant, cette politique n'a produit que des résultats limités. Le pourcentage d'Indiens sachant parler 2 des 22 langues au programme est passé de 12 % en 1971 à 25 % en 2011, avec des écarts importants entre les États. Ce pourcentage est passé de 24 % à 33 % dans l'Uttar Pradesh, mais il s'est maintenu à 2 % dans le Tamil Nadu. L'évaluation des progrès accomplis vers la réalisation de l'indicateur 4.5.2 doit prendre en compte les facteurs politiques qui influencent le choix des langues parmi les disciplines obligatoires (Bhattacharya et Chandrasekhar, 2020).

Une question du module consacré aux apprentissages fondamentaux, ajouté dans le cadre de la sixième série de l'enquête par grappes à indicateurs multiples (MICS) de l'UNICEF, apporte de précieux renseignements. La question posée aux enfants visait à déterminer si la langue utilisée par leurs professeurs en classe était celle qu'ils parlaient à la maison (Hattori *et al.*, 2017). Dans les pays d'Afrique de l'Ouest et d'Afrique centrale tels que la Gambie, le Tchad et le Togo, le pourcentage d'enfants âgés de 7 à 14 ans parlant la langue d'enseignement à la maison ne dépasse pas 5 % (**figure 14.9**). Dans de nombreux pays, il existe une corrélation négative entre le niveau de richesse et la probabilité qu'un enfant parle la langue d'enseignement. Cela peut s'expliquer par le fait que les enfants pauvres ont tendance à vivre dans des zones rurales linguistiquement homogènes où les enseignants utilisent la langue locale, tandis que les enfants plus aisés vivent généralement dans des zones urbaines fragmentées sur le plan linguistique, où les enseignants utilisent une langue nationale (**figure 14.10a**). Dans certains pays, on observe une baisse du pourcentage d'enfants qui parlent la langue d'enseignement à la maison entre le primaire et le premier cycle du secondaire, ce qui reflète en général la politique nationale. Par exemple, le Kiribati a adopté en 2012 une politique linguistique permettant aux enfants de passer du te-Kiribati à l'anglais en 3e année (Gouvernement du Kiribati, 2016) (**figure 14.10b**).

**FIGURE 14.9 :**
**Dans de nombreux pays d'Afrique subsaharienne, seule une partie des élèves parle la langue d'enseignement à la maison**
*Pourcentage d'enfants âgés de 7 à 14 ans qui parlent la langue utilisée par leurs professeurs à la maison, échantillon de pays à revenu faible et intermédiaire, 2017-2020*




*GEM StatLink :* https://bit.ly/GEM2021_fig14_9
*Source :* Échantillon de rapports sur les résultats des enquêtes MICS.

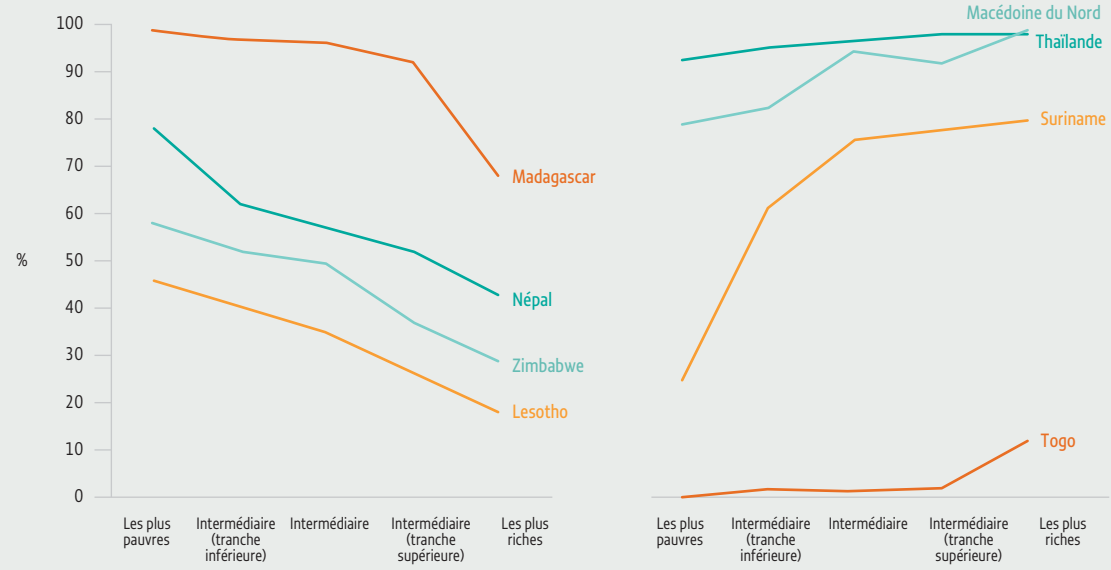
> Dans les pays d'Afrique de l'Ouest et d'Afrique centrale tels que la Gambie, le Tchad et le Togo, le pourcentage d'enfants âgés de 7 à 14 ans parlant la langue d'enseignement à la maison ne dépasse pas 5 %

Afin de compléter et d'interpréter les données relatives aux expériences en matière de langue d'enseignement, il est donc nécessaire de disposer d'informations sur les politiques linguistiques, comme celles fournies par l'enquête MICS. En l'absence de données sur les expériences en ce qui concerne la langue d'enseignement, les informations relatives aux politiques linguistiques peuvent également être utilisées pour fournir un aperçu approximatif de la réalité linguistique à laquelle sont confrontés les élèves. Pour cela, elles doivent être combinées à d'autres ressources telles que *Ethnologue: Languages of the World* (SIL International, 2021). En plus de fournir une estimation du nombre de locuteurs, cet ouvrage recense les langues d'enseignement utilisées dans chaque pays ainsi que les populations en âge de fréquenter l'école et les taux de scolarisation. Les données tirées de cet ouvrage combinées aux informations relatives aux politiques linguistiques ont permis d'évaluer la situation de 21 pays d'Afrique de l'Est et d'Afrique australe, où le pourcentage d'enfants recevant un enseignement dans leur langue maternelle allait de zéro en Angola, à Djibouti, aux Comores, au Mozambique, en République-Unie de Tanzanie et au Rwanda à 96 % en Éthiopie. De nombreux pays disposant d'une politique tenant compte de la langue maternelle parviennent à atteindre une majorité d'enfants, bien que les politiques de l'Ouganda et en particulier du Kenya portent sur un nombre de langues limité (Wekundah et Trudell, 2021). Lorsque l'on établit une comparaison avec les données de l'enquête MICS, cette approche a produit des résultats similaires au Zimbabwe, mais elle a conduit à une surestimation de la situation au Lesotho, et à une sous-estimation à Madagascar (**figure 14.11**).

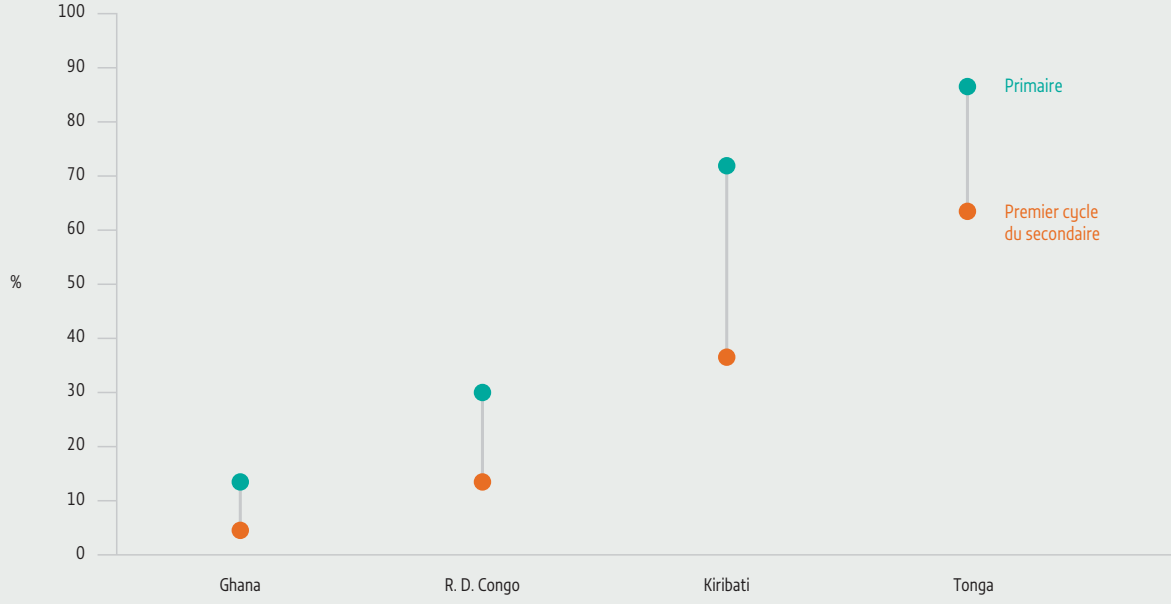
Une approche similaire a conduit à estimer récemment que 37 % des enfants des pays à revenu faible et intermédiaire ont reçu un enseignement dans une langue autre que leur langue maternelle : 27 % parlaient une langue écrite minoritaire et 10 % une langue moins courante, chacune comptant relativement peu de locuteurs, ce qui représente une difficulté pour les systèmes éducatifs (Banque mondiale, 2021).

**FIGURE 14.10 :**
**Plusieurs facteurs déterminent la probabilité que la langue d'enseignement soit également celle parlée par les enfants à la maison**
*Pourcentage d'enfants âgés de 7 à 14 ans qui parlent la langue utilisée par leurs professeurs à la maison, par caractéristique, échantillon de pays à revenu faible et intermédiaire, 2017-2020*

*a. Par niveau de richesse*

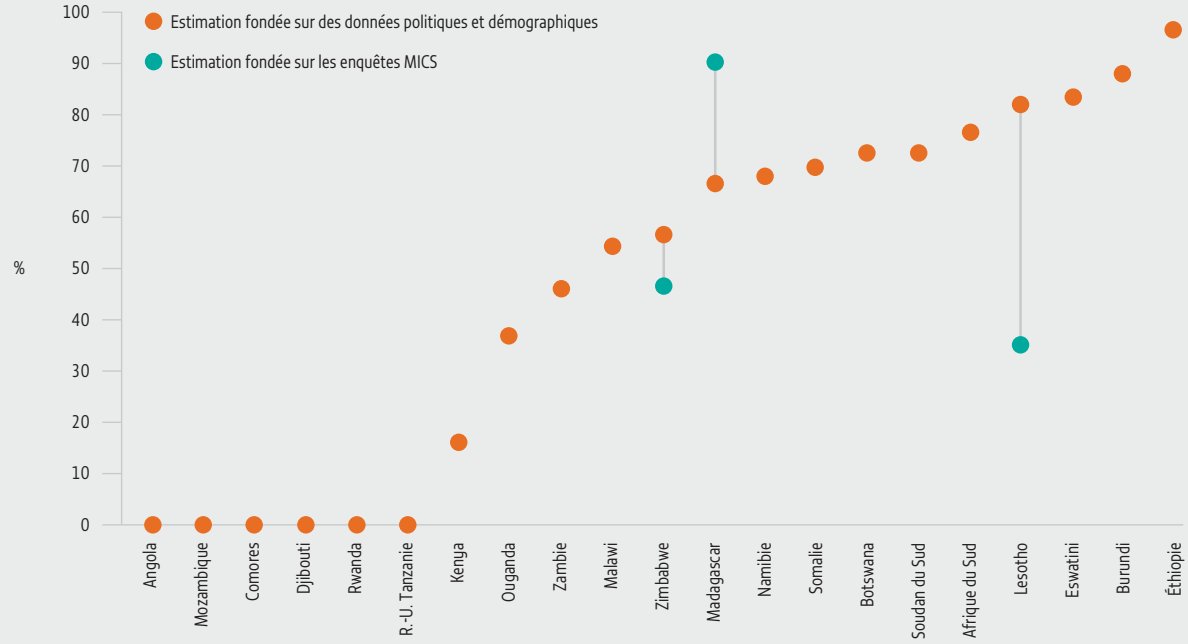



*b. Par niveau d'éducation*




*GEM StatLink* : https://bit.ly/GEM2021_fig14_10
*Source* : Échantillon de rapports sur les résultats des enquêtes MICS.

**FIGURE 14.11 :**
**Plus du quart des 21 pays d'Afrique de l'Est et d'Afrique australe ne proposent pas d'enseignement dans la langue maternelle**
*Pourcentage d'enfants en âge de fréquenter l'école primaire bénéficiant d'un enseignement dans leur langue maternelle, estimations effectuées selon deux méthodologies, pays d'Afrique de l'Est et d'Afrique australe, 2021*




*Note* : Les données présentées pour le Lesotho, Madagascar et le Zimbabwe concernent les enfants âgés de 7 à 14 ans.

*GEM StatLink* : https://bit.ly/GEM2021_fig14_11

*Sources* : Wekundah et Trudell (2021) pour les données relatives aux politiques, aux langues, à la démographie et aux inscriptions ; rapports sur les résultats des enquêtes MICS pour le Lesotho, Madgascar et le Zimbabwe.

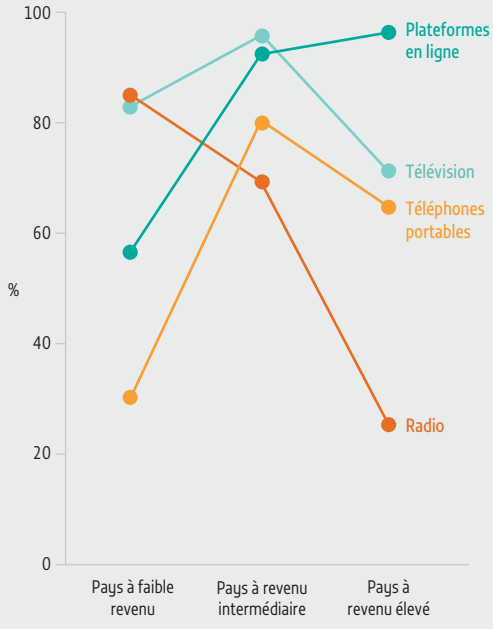
## COVID-19

Le plus lourd héritage laissé par la COVID-19 dans le domaine de l'éducation est son incidence disproportionnée sur les élèves défavorisés. Premièrement, il existait d'importantes inégalités entre les pays en matière d'accès à l'apprentissage. Sur le plan politique, les écoles des pays à revenu élevé ont été totalement fermées 21 % du nombre total de jours de classe, contre 31 % dans les pays à revenu faible et intermédiaire. Les plateformes en ligne, qui garantissent une meilleure continuité de l'apprentissage que la radio et la télévision, ont été davantage utilisées dans les pays à revenu élevé (96 %) que dans les pays à revenu intermédiaire (92 %) et faible (58 %) (**figure 14.12a**). S'agissant des conditions de vie des ménages, l'apprentissage en ligne était plus accessible aux élèves des pays riches qu'à ceux des pays pauvres ; au mieux, 6 % des élèves africains auraient pu suivre les cours en ligne et 30 % environ à la télévision (**figure 14.12b**). Selon l'indice de préparation à l'apprentissage à distance, qui associe les aspects liés aux politiques et aux ménages avec la préparation aux situations d'urgence dans 67 pays à revenu faible et intermédiaire, plus de 200 millions d'élèves vivaient dans les 31 pays classés comme les moins préparés à une mise en œuvre de l'apprentissage à distance (UNICEF, 2021b).

Deuxièmement, il existait des inégalités d'accès considérables au sein des pays (Human Rights Watch, 2021). Même dans les pays où l'accès au haut débit est presque universel, comme les Pays-Bas, les élèves défavorisés bénéficiaient de moins bonnes conditions d'apprentissage à domicile (espace personnel pour étudier), d'un moindre accès aux appareils, et ils étaient moins soutenus à la maison (parents apportant une aide directe, vérifiant les devoirs, contactant les professeurs et recevant les informations transmises par l'école) et à l'école (moins de ressources pour suivre en classe) (Bol, 2020). Aux États-Unis, 37 % des parents ayant un revenu inférieur à 30 000 dollars É.-U. ont indiqué que leurs enfants devaient faire leurs devoirs sur un smartphone, contre 16 % des parents ayant un revenu supérieur à 75 000 dollars É.-U., qui étaient plus susceptibles d'avoir accès à un ordinateur. En outre, 23 % des élèves les plus pauvres ont dû utiliser une connexion Wi-Fi publique, contre 4 % seulement des élèves les plus riches (Schaeffer, 2021).

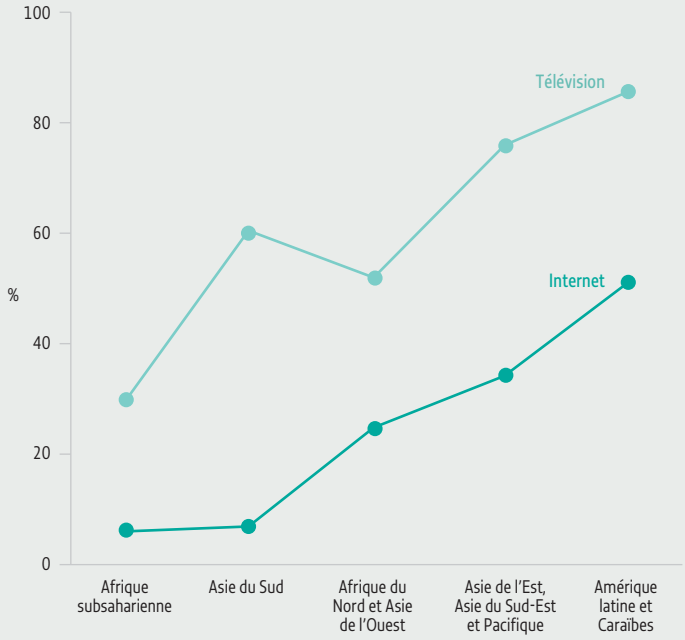
**FIGURE 14.12 :**
**Les pays pauvres ont beaucoup moins accès aux modalités interactives d'apprentissage à distance**

*a. Pourcentage de pays proposant des modalités d'apprentissage à distance pour au moins un niveau d'enseignement, par groupe de revenu, 2021*




*GEM StatLink* : https://bit.ly/GEM2021_fig14_12
*Source* : UNESCO *et al.* (2021).

*b. Pourcentage d'élèves ayant potentiellement accès à différentes modalités d'apprentissage à distance, par région, 2020*




*Source* : UNICEF (2020b).

Ces inégalités ont des conséquences variables sur l'apprentissage (**chapitre 10**). Dans l'État américain de Californie, une analyse des évaluations de l'apprentissage en anglais chez les élèves de la 4e à la 8e années a révélé que le retard d'apprentissage était de 3,8 mois pour les élèves qui apprenaient l'anglais contre 2,3 mois pour ceux dont c'était la langue maternelle, et de 3,3 mois pour les élèves pauvres contre 1,2 mois pour les autres (Pier *et al.*, 2021). L'analyse de l'impact de l'apprentissage à distance sur les taux de réussite aux examens des élèves de la 3e à la 8e années dans 12 États a montré que le passage de l'enseignement en présentiel au modèle entièrement hybride ou virtuel a contribué à une baisse moyenne de 10 % en mathématiques et de 4 % en anglais. Dans un district qui ne comptait aucun élève noir ou hispanique, l'adoption d'un mode d'enseignement entièrement hybride ou virtuel a fait baisser les taux de réussite de 4 %, tandis que dans un district qui comptait 50 % d'élèves noirs et hispaniques, les taux de réussite ont baissé de 9 % (Halloran *et al.*, 2021).

Il peut également exister des inégalités en matière de relèvement. Seul un pays sur quatre a mis en place des mesures incitatives (aide en espèces, aide alimentaire, aide aux transports, exemptions de frais de scolarité) afin de permettre aux filles ou aux enfants issus de familles défavorisées de retourner à l'école (UNESCO *et al.*, 2021).

Les garçons et les filles ne sont pas toujours confrontés aux mêmes conséquences en matière d'accès aux appareils, d'emploi du temps et de risque de grossesse. Au Bangladesh, en Jordanie et au Pakistan, certains parents ont exprimé leur réticence à l'idée de permettre aux filles d'accéder aux smartphones (UNESCO, 2021). Les enquêtes téléphoniques menées auprès de jeunes âgés de 19 ans durant la pandémie ont montré que 61 % des jeunes Indiennes et 70 % des jeunes Éthiopiennes consacraient plus de temps aux tâches ménagères qu'avant la pandémie, contre 35 % des jeunes hommes. De même, 46 % des jeunes Vietnamiennes et 42 % des jeunes Péruviennes s'occupaient davantage des enfants, contre respectivement 34 % et 26 % des jeunes Vietnamiens et Péruviens (Ford, 2021). Peu d'études ont comparé les grossesses précoces avant et pendant la pandémie. La baisse des visites prénatales, estimée à 39 % en raison des confinements et des restrictions sanitaires, ne permet pas de consulter les registres de visite (Townsend *et al.*, 2021). Selon une étude kényane, les visites prénatales d'adolescentes ont chuté de 16 % entre mars 2020 et février 2021 par rapport à l'année précédant la pandémie (UNESCO, 2021). L'augmentation de l'incidence des violences domestiques liées au genre signalées par le biais des numéros d'urgence à l'échelle mondiale est tout aussi préoccupante (Viero *et al.*, 2021).

Les modalités d'apprentissage à distance ont la plupart du temps négligé l'appui aux élèves en situation de handicap. D'après une enquête mondiale menée auprès de parents d'enfants handicapés, seuls 19 % des élèves qui en avaient besoin ont pu accéder à des services d'interprétation en langue des signes, et les programmes d'apprentissage à distance étaient souvent indisponibles en langue des signes. Seuls 23 % des élèves concernés avaient accès à des transcriptions des séances audio (Banque mondiale et Inclusive Education Initiative, 2020). Une étude réalisée dans 37 pays a révélé que 38 % des parents d'enfants handicapés n'étaient pas en mesure d'aider leurs enfants à apprendre, contre 28 % des parents d'enfants non handicapés (Save the Children, 2021). Par ailleurs, la pandémie a eu de grandes répercussions sur la capacité des familles à subvenir aux besoins des enfants handicapés (Mbazzi *et al.*, 2020). Enfin, les dommages psychologiques causés par les fermetures d'écoles, subis par les élèves du monde entier, ont particulièrement touché les élèves en situation de handicap. Aux États-Unis, le nombre d'étudiants handicapés ayant signalé des troubles dépressifs majeurs était presque deux fois plus élevé que le nombre d'étudiants non handicapés (Sutton, 2021).

Les communautés migrantes et réfugiées ont également été grandement touchées par la pandémie. Selon une étude indienne menée auprès des migrants, les fermetures d'écoles ont augmenté de 67 % le nombre d'enfants forcés d'accompagner leurs parents travaillant dans des fours à briques (Aide et Action, 2021). Dans certains cas, cette situation était due au fait que les foyers saisonniers installés pour héberger ces enfants avaient été contraints de fermer leurs portes (Suffian, 2021). La pandémie a eu des répercussions diverses sur les enfants réfugiés. Au Bangladesh, où les centres d'apprentissage destinés aux Rohingyas sont restés fermés pendant 18 mois, certaines organisations humanitaires ont adopté des initiatives menées par des personnes s'occupant d'enfants sous forme de petits groupes de cinq apprenants maximum (Australian Humanitarian Partnership, 2021). En République arabe syrienne, les inscriptions aux programmes de Save the Children ont baissé de 30 % dans le nord du pays (Save the Children, 2020). Selon une évaluation de la vulnérabilité des réfugiés syriens au Liban, un pays touché par de multiples crises économiques, sociales et politiques, le pourcentage d'enfants âgés de 6 à 14 ans allant à l'école est passé de 67 % en 2020 à 53 % en 2021, et 20 % de ceux qui se sont vu proposer un apprentissage à distance n'ont pas pu suivre cette modalité d'enseignement (UNICEF *et al.*, 2021).



Martha Makalani, superviseur du programme d'alphabétisation des femmes en Afrique en langue yao, assure le suivi d'une classe d'alphabétisation au Malawi visant à enseigner à des femmes des compétences de base dans leur langue maternelle.

CRÉDIT : Ari Vitikainen/Société biblique finlandaise.

# MESSAGES CLÉS

**En Afrique subsaharienne, l'alphabétisme des jeunes femmes a augmenté de moins d'un point de pourcentage par an entre 2015 et 2020. Plus d'un quart des jeunes femmes de la région sont analphabètes.**

---

**L'amélioration globale a stagné : la baisse considérable du nombre absolu de personnes dotées de faibles capacités de lecture et d'écriture en Asie de l'Est et du Sud-Est, qui s'élève désormais à 52 millions de personnes, a été compensée par son augmentation en Afrique subsaharienne, où ce nombre s'établit aujourd'hui à 127 millions de personnes.**

---

**L'alphabétisme, lorsqu'il ne fait pas l'objet d'évaluations directes, est toujours surestimé. Près de la moitié des jeunes de 20 à 24 ans ayant terminé le premier cycle de l'enseignement secondaire dans 18 pays à revenu faible ou intermédiaire de la tranche inférieure ne parvenaient pas à lire une phrase simple.**

---

**De nouvelles données d'évaluation de l'alphabétisme des adultes en Allemagne et aux États-Unis suggèrent que les compétences en lecture et en écriture ne déclinent pas, contrairement à ce qui était précédemment admis. Aux États-Unis, des problèmes chroniques d'alphabétisation subsistent cependant : plus d'un adulte sur trois n'atteint pas le niveau minimal de compétence dans 295 comtés, soit près d'un adulte sur dix.**

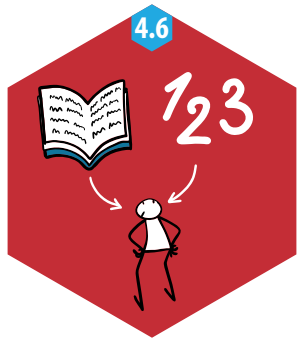
---

**L'analyse des données d'enquête et de recensement portant sur les cohortes nées entre les années 1950 et 1980 dans 42 pays d'Afrique subsaharienne montre que les compétences de base en calcul ont stagné chez les adultes les plus pauvres.**

---

**Pourtant, même avant la pandémie de COVID-19, l'enseignement à distance des programmes d'alphabétisation initiale ne jouissait pas d'une grande popularité. Au Brésil, une réglementation de 2021 sur les programmes de seconde chance destinés aux jeunes et aux adultes a statué que les cours du programme d'enseignement primaire devaient être dispensés en personne.**

CHAPITRE 15




## CIBLE 4.6

# Alphabétisme et numératie

D'ici à 2030, faire en sorte que tous les jeunes et une proportion considérable d'adultes, hommes et femmes, sachent lire, écrire et compter

### 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'alphabétisme des jeunes et des adultes*

**4.6.3** – *Taux de participation des jeunes et des adultes aux programmes d'alphabétisation*

En dépassant l'opposition conventionnelle entre alphabétisme et analphabétisme, l'indicateur mondial 4.6.1 vise à couvrir un éventail de niveaux de compétence en alphabétisme et en numératie. Aucune nouvelle donnée n'a néanmoins été communiquée pour l'indicateur mondial 4.6.1 depuis 2017. Depuis le Programme pour l'évaluation internationale des compétences des adultes (PEICA), géré par l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE), et les études STEP (Compétences pour l'emploi et la productivité) de la Banque mondiale, aucune initiative de collecte de données n'a vu le jour à la suite des progrès méthodologiques réalisés en matière de mesure de l'alphabétisme à plusieurs niveaux de compétence (Grotlüschen *et al.*, 2020b).

Ces deux programmes restent donc des sources de référence pour l'étude de l'état des compétences en matière d'alphabétisme. Lors du premier cycle du PEICA, entre 2011 et 2017, des données ont été collectées dans 39 pays, pour la plupart à revenu élevé. Le deuxième cycle est prévu pour 2022-2023 et ses résultats sont attendus en 2024. Les études STEP ont adopté l'échelle PEICA et administré des évaluations entre 2012 et 2017, principalement dans les zones urbaines de 17 pays à revenu intermédiaire.

Sur l'échelle du PEICA, les compétences minimales en matière d'alphabétisme désignent la capacité à faire correspondre un texte et des informations et/ou de paraphraser ou de faire des déductions de bas niveau sur la base d'informations concurrentes. Il s'agit de l'indicateur thématique 4.6.2, une catégorisation binaire de l'alphabétisme qui est soit auto-évaluée (« Savez-vous lire et écrire ? »), soit directement évaluée par un test de lecture de phrases simples. Ce niveau de compétence est supérieur à celui généralement associé au taux d'alphabétisme des adultes. De telles données sont toutefois disponibles pour des périodes plus longues et pour la plupart des pays.

> « L'écart entre les sexes en matière d'alphabétisme est de 2,1 points de pourcentage chez les personnes âgées de 15 à 24 ans et de 11,5 points chez les personnes âgées de 65 ans et plus »

Au niveau mondial, 83 % des femmes et 90 % des hommes parmi les adultes âgés de 15 ans et plus sont alphabétisés – soit un écart de 7 points de pourcentage. L'écart entre les sexes est de 2,1 points de pourcentage chez les personnes âgées de 15 à 24 ans et de 11,5 points chez les personnes âgées de 65 ans et plus. La situation évolue lentement. Dans les pays à faible revenu et en Afrique subsaharienne, l'alphabétisme des jeunes femmes a augmenté de moins d'un point de pourcentage par an. En Afrique subsaharienne, plus d'une jeune femme sur quatre est analphabète (**tableau 15.1**).

La progression de l'alphabétisme des jeunes est plus rapide que celle des adultes ; les programmes d'alphabétisation devront donc s'attacher à trouver des moyens d'atteindre les personnes âgées. Les personnes âgées représentent une part croissante de la population dans toutes les régions, sauf en Afrique subsaharienne. En Afrique du Nord et en Asie de l'Ouest, leur part est passée de 4,7 % en 2000 à 5,8 % en 2020 et devrait atteindre 7,6 % en 2030 ; en Asie centrale et en Asie du Sud, ces chiffres s'élèvent respectivement à 4,3 %, 6,1 % et 8 %. Au Népal, une classe d'alphabétisation pilote à l'intention des personnes âgées, fondée sur un programme de huit mois comprenant 332 heures d'enseignement en

**TABLEAU 15.1 :**
**Taux d'alphabétisme des jeunes, des adultes et des personnes âgées, 2015 et 2019**

| | Taux d'alphabétisme des jeunes (de 15 à 24 ans) (%) | | | | Taux d'alphabétisme des adultes (15 ans et plus) (%) | | | | Taux d'alphabétisme des personnes âgées (65 ans et plus) (%) | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Femmes | | Hommes | | Femmes | | Hommes | | Femmes | | Hommes | |
| | 2015 | 2020 | 2015 | 2020 | 2015 | 2020 | 2015 | 2020 | 2015 | 2020 | 2015 | 2020 |
| Monde | 89,4 | 90,8 | 92,5 | 92,9 | 81,8 | 83,3 | 89,3 | 90,1 | 68,5 | 72,5 | 81,2 | 84,0 |
| Afrique subsaharienne | 70,6 | 74,2 | 78,6 | 79,5 | 56,3 | 59,6 | 71,5 | 72,8 | 24,5 | 27,0 | 48,0 | 50,6 |
| Afrique du Nord et Asie de l'Ouest | 87,4 | 87,5 | 91,5 | 90,9 | 74,1 | 74,9 | 86,4 | 85,8 | 42,1 | 45,0 | 65,5 | 66,4 |
| Asie centrale et Asie du Sud | 85,2 | 89,6 | 90,2 | 92,4 | 63,0 | 67,7 | 79,5 | 82,4 | 28,8 | 33,0 | 56,1 | 61,6 |
| Asie de l'Est et Asie du Sud-Est | 98,8 | 99,0 | 98,8 | 99,0 | 93,4 | 94,6 | 97,2 | 97,6 | 71,4 | 79,1 | 88,6 | 92,0 |
| Amérique latine et Caraïbes | 98,5 | 98,8 | 98,1 | 98,5 | 92,7 | 94,1 | 93,6 | 94,9 | 77,0 | 81,1 | 81,4 | 84,9 |
| Océanie | [...] | [...] | [...] | [...] | [...] | [...] | [...] | [...] | [...] | [...] | [...] | [...] |
| Europe et Amérique du Nord | [...] | [...] | [...] | [...] | [...] | [...] | [...] | [...] | [...] | [...] | [...] | [...] |
| Pays à revenu faible | 66,1 | 70,7 | 75,4 | 76,3 | 50,2 | 54,1 | 67,3 | 68,9 | 26,7 | 27,9 | 47,0 | 49,2 |
| Pays à revenu intermédiaire de la tranche inférieure | 85,0 | 88,2 | 89,8 | 91,3 | 66,3 | 70,0 | 80,8 | 82,9 | 37,5 | 40,9 | 59,9 | 64,0 |
| Pays à revenu intermédiaire de la tranche supérieure | 98,5 | 98,5 | 98,6 | 98,6 | 93,5 | 94,5 | 96,7 | 97,1 | 74,9 | 80,9 | 87,8 | 91,1 |
| Pays à revenu élevé | [...] | [...] | [...] | [...] | [...] | [...] | [...] | [...] | [...] | [...] | [...] | [...] |

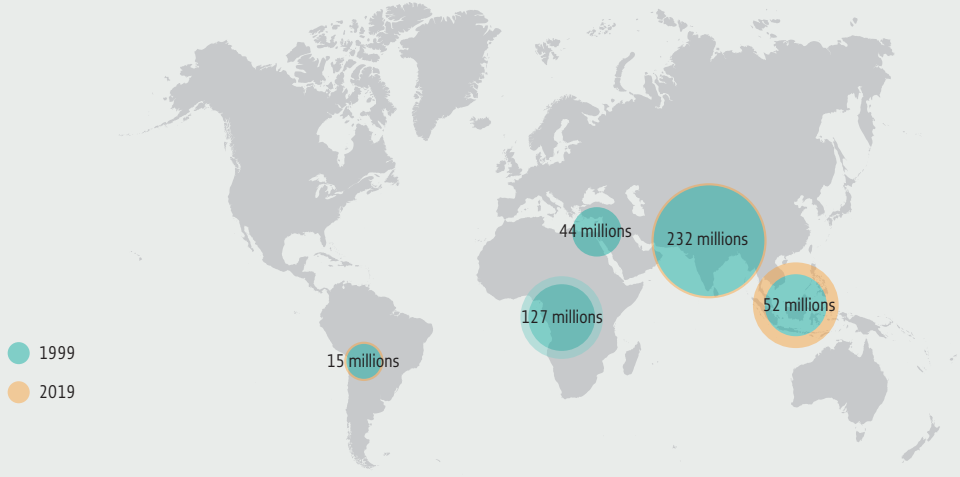
*Source* : Base de données de l'Institut de statistique de l'UNESCO (ISU).

classe, a mis en évidence plusieurs problèmes cognitifs tels que la mémoire défaillante des apprenants âgés et la nécessité d'adapter les supports pédagogiques et d'apprentissage à leurs capacités (Ayyappan, 2020). La lente augmentation des taux d'alphabétisme signifie qu'en termes absolus, le nombre de personnes non alphabétisées ou faiblement alphabétisées, en particulier les femmes, n'a guère changé. La baisse considérable du nombre de femmes analphabètes en Asie de l'Est et du Sud-Est, qui s'élève désormais à 52 millions de personnes, a été compensée par son augmentation en Afrique subsaharienne, où ce nombre s'établit aujourd'hui à 127 millions de personnes (**figure 15.1**).

Le niveau d'alphabétisme, auparavant auto-déclaré, est désormais soumis à une évaluation directe ; les statistiques sur l'alphabétisme risquent donc de se dégrader. Pendant des décennies, les données des recensements et des enquêtes sur les ménages ont systématiquement enregistré comme alphabétisées toutes les personnes qui avaient terminé l'école primaire, sans s'interroger sur leur niveau réel d'alphabétisme, ni même l'évaluer. Cependant, l'attention croissante portée aux mauvais résultats d'apprentissage à l'école a montré que de nombreux enfants et adolescents n'acquièrent pas les compétences minimales en lecture, même à la fin du premier cycle de l'enseignement secondaire. Les plus récentes enquêtes démographiques et de santé tiennent davantage compte du fait que la scolarisation n'entraîne pas nécessairement l'acquisition de compétences en lecture et en écriture. Bien qu'elles se résument pour l'instant à des tests d'aptitude à lire et à écrire relativement simples pour des raisons opérationnelles, les enquêtes démographiques et de santé soumettent désormais ces tests à tous les répondants, indépendamment de leur niveau de scolarité.

L'hypothèse selon laquelle le niveau réel d'alphabétisme a jusqu'alors été surestimé du fait que les élèves étaient considérés comme alphabétisés à l'issue de l'école secondaire se vérifie dans les résultats. L'indicateur 4.6.2 définit le taux d'alphabétisme des jeunes âgés de 15 à 24 ans ; pour saisir pleinement l'effet de l'achèvement de l'enseignement secondaire, il conviendrait donc davantage de porter notre attention sur les personnes âgées de 20 à 24 ans. Près de la moitié des personnes ayant achevé le premier cycle de l'enseignement secondaire dans les 18 pays disposant de données d'enquêtes démographiques et de santé récentes n'atteignent pas le niveau d'alphabétisme de base, c'est-à-dire la capacité de lire une phrase simple. Même parmi les personnes diplômées du second cycle du secondaire, un jeune adulte sur six est analphabète ; au Bénin, seuls 64 % des diplômés du second cycle du secondaire pouvaient lire une phrase simple. À l'inverse, l'absence de scolarisation n'est pas toujours associée à l'analphabétisme : trois jeunes adultes sur dix non scolarisés – et jusqu'à un sur deux en Indonésie et au Myanmar – savent lire (**figure 15.2**).

**FIGURE 15.1 :**
**Le nombre total de femmes analphabètes n'a pratiquement pas changé en 20 ans, et il a augmenté en Afrique subsaharienne.**
*Nombre de femmes analphabètes âgées de 15 ans et plus, par région, 1999 et 2019*




*GEM StatLink* : https://bit.ly/GEM2021_fig15_1
*Source* : Base de données de l'Institut de statistique de l'UNESCO (ISU).

> Si nous partons du principe que tous les élèves qui quittent l'école secondaire sont alphabétisés, cela signifie que le niveau réel d'alphabétisme a jusqu'alors été surestimé

**FIGURE 15.2 :**
**Il est également impossible de partir du principe que les personnes ayant achevé l'enseignement secondaire sont alphabètes**
*Taux d'alphabétisme dans la tranche d'âge des 20 à 24 ans, par niveau de scolarité dans les pays sélectionnés, 2015-2019*




*Note* : La taille du point est proportionnelle à la taille de la population à chaque niveau de scolarité.

*GEM StatLink* : https://bit.ly/GEM2021_fig15_2
*Source* : Analyse des données d'enquêtes démographiques et de santé réalisée par l'équipe du *Rapport GEM*.

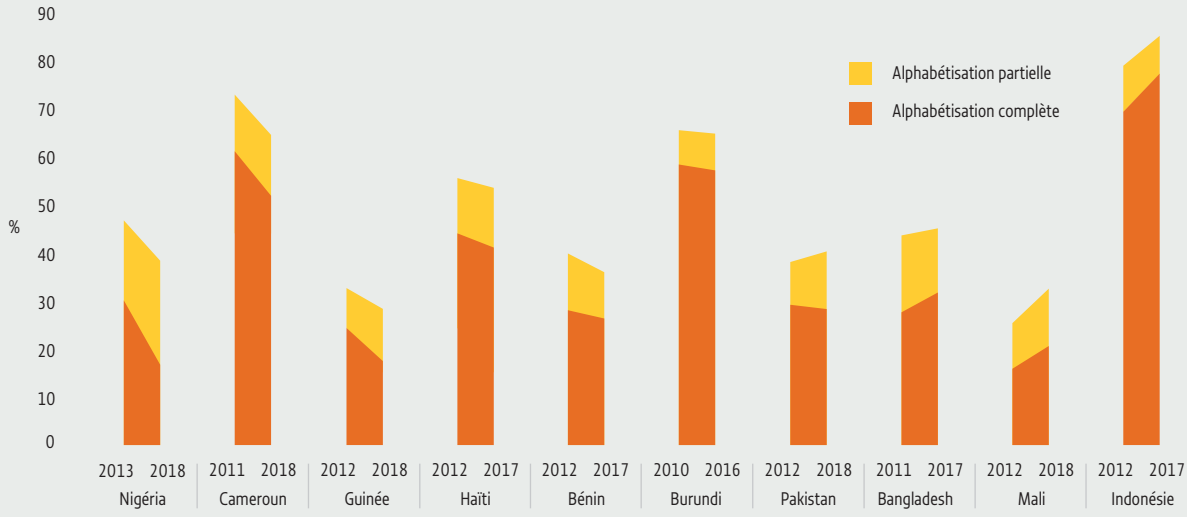
Auparavant, il était entendu que tous les diplômés du premier cycle du secondaire étaient alphabétisés. Maintenant que leur alphabétisme est mesuré, il est possible d'en déterminer le niveau avec précision. Cela signifie que les comparaisons au fil du temps ne peuvent être effectuées que pour les personnes qui n'ont pas suivi d'enseignement secondaire. Dans de nombreux pays, les progrès de ce groupe ont été lents ou inexistants. Par exemple, entre 2012 et 2018, parmi les personnes qui n'ont jamais été scolarisées ou qui ont abandonné leur scolarité avant le cycle secondaire, la proportion des femmes qui pouvaient lire une phrase simple a augmenté de cinq points de pourcentage au Mali, mais diminué de huit points en Guinée (**figure 15.3**). Tant que moins de la moitié des jeunes des pays à faible revenu achèveront le premier cycle de l'enseignement secondaire, l'augmentation de l'alphabétisme des jeunes dépendra essentiellement de la capacité de ceux qui ont quitté l'école prématurément à acquérir des compétences en la matière.

Le fait que les personnes qui n'ont jamais été scolarisées ne sont pas nécessairement analphabètes souligne l'importance d'apprendre à lire et à écrire en dehors de l'école. Bien que l'indicateur 4.6.3 porte sur la participation des jeunes et des adultes analphabètes aux programmes d'alphabétisation, aucune donnée internationale n'est disponible pour cet indicateur. Il est en principe possible de distinguer les programmes d'alphabétisation des adultes ciblés des programmes d'éducation des adultes qui visent à conférer une qualification équivalente à l'enseignement primaire. L'acquisition de compétences de base durables en lecture et en écriture prend toutefois du temps, et les études longitudinales confirment régulièrement la nécessité de mettre en œuvre des programmes de suivi afin de garantir le maintien des compétences nouvellement acquises (Lang, 2021). Dans l'esprit de l'ODD 4, l'alphabétisme ne devrait idéalement constituer que la première étape de l'éducation des adultes. En l'absence de données actuelles sur la participation aux programmes d'alphabétisation, il conviendrait d'envisager les programmes d'éducation de base des adultes en tant que substituts.

Pour certains pays, les données sur la scolarisation au niveau de l'enseignement primaire (ou le premier niveau de la classification internationale type de l'éducation, CITE 1) peuvent être ventilées en fonction de la scolarisation dans l'enseignement primaire initial formel et dans d'autres programmes CITE 1, ainsi que par âge. Toute trace d'inscription des individus âgés de 20 ans et plus dans des programmes CITE 1 autres que l'enseignement primaire initial formel peut apporter la preuve que les adultes bénéficient d'une éducation de base formelle. Ces inscriptions concernent plus de 56 000 personnes en Colombie et 100 000 personnes en Thaïlande. Par rapport à la population analphabète estimée, l'inscription des adultes aux autres programmes de niveau 1 selon la CITE est de 1 % ou moins dans l'État plurinational de Bolivie, au Honduras, au Mozambique, au Qatar et au Suriname, de 2 % au Bahreïn et au Pérou, de 3 % en Colombie et en Thaïlande, de 4 % en Arabie saoudite et de 8 % en République dominicaine.

Au Costa Rica, ce chiffre s'élève à 28 %, ce qui suggère que les programmes d'éducation de base des adultes touchent bien plus de personnes que celles qui présentent un faible niveau d'alphabétisme. Le Ministère de l'éducation entretient

**FIGURE 15.3 :**
**Dans la plupart des pays, dans le meilleur des cas, le niveau d'alphabétisme stagne parmi ceux qui ne terminent pas au moins le premier cycle de l'enseignement secondaire**
*Taux d'alphabétisme des jeunes parmi ceux qui n'ont pas achevé le premier cycle de l'enseignement secondaire, au cours des périodes 2010-2014 et 2015-2019*




*GEM StatLink* : https://bit.ly/GEM2021_fig15_3
*Source* : Analyse des données d'enquêtes démographiques et de santé réalisée par l'équipe du *Rapport GEM*.

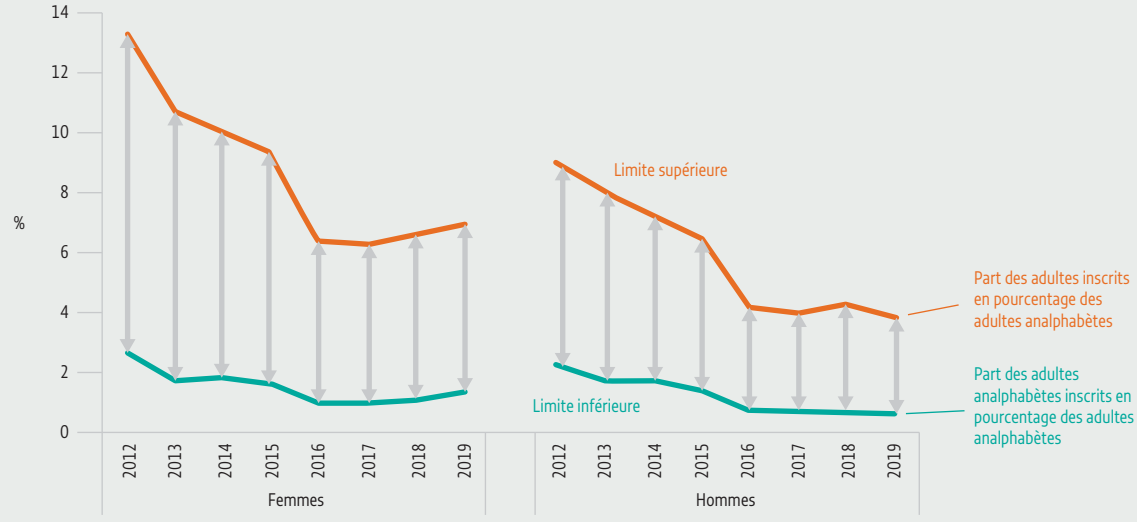
un réseau de centres d'éducation des adultes et de cours du soir destinés aux jeunes et aux adultes qui n'ont pas terminé l'enseignement primaire ou secondaire. En raison de l'initiative d'alphabétisation à grande échelle du plan national d'alphabétisation (*Plan Nacional de Alfabetización* – PLANALFA), la participation des personnes analphabètes aux programmes d'alphabétisation est pourtant élevée. Lancé en 1998, le PLANALFA visait à réduire de moitié l'analphabétisme d'ici à 2015 et à l'éradiquer d'ici à 2025. Le nombre d'inscriptions aux programmes d'alphabétisation s'élevait à 7 300 en 2012 (Zúñiga *et al.*, 2015), soit 8,4 % des 87 000 personnes analphabètes du pays. L'Institut de statistique de l'UNESCO a estimé le nombre d'adultes analphabètes à 84 000 en 2018 ; un nombre qui n'a que peu évolué en près d'une décennie.

Des données probantes indirectes sont disponibles pour l'Inde, où la suspension des programmes formels d'éducation des adultes au niveau primaire en 2018 a entraîné une baisse de près de 23 millions d'inscriptions dans les établissements primaires, soit 9 % des 253 millions d'adultes analphabètes estimés.

Les données du Brésil sont plus exhaustives, car l'enquête nationale annuelle par sondage auprès des ménages (*Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios* – PNAD) appréhende la participation des adultes analphabètes à trois types de programmes : scolarité de base régulière, scolarité de base de la deuxième chance et programmes d'alphabétisation des adultes. Entre 2012 et 2019, le pourcentage d'adultes analphabètes inscrits par rapport à l'ensemble des adultes analphabètes a diminué de 2,7 % à 1,4 % chez les femmes et de 2,2 % à 0,7 % chez les hommes. Mais il s'agit là de la limite inférieure de la participation : il est possible que certains apprenants analphabètes au début du programme aient acquis des compétences en lecture et en écriture au moment de l'enquête. Il est donc possible que la mesure de la participation des adultes actuellement analphabètes sous-estime la contribution de ces programmes à la réduction de l'analphabétisme. À l'inverse, mesurer le taux d'inscription de l'ensemble des adultes au sein des programmes aurait pour effet de surestimer la participation des adultes analphabètes. Ces deux estimations fournissent les limites inférieures et supérieures du taux de participation des personnes analphabètes aux programmes d'éducation des adultes (**figure 15.4**). Les données suggèrent que cette participation a très probablement diminué et qu'au rythme actuel, l'alphabétisme universel ne pourrait pas être atteint d'ici à 2030.

> « Le fait que les personnes qui n'ont jamais été scolarisées ne sont pas nécessairement analphabètes souligne l'importance d'apprendre à lire et à écrire en dehors de l'école »

**FIGURE 15.4 :**
**Au Brésil, le pourcentage d'adultes analphabètes participant à des programmes d'alphabétisation a diminué**
*Adultes analphabètes/Tous les adultes inscrits à des programmes d'alphabétisation des adultes, en pourcentage des adultes analphabètes, par sexe, Brésil, 2012-2019*




*Notes* : Les adultes désignent ici les personnes âgées de 25 ans ou plus. Les programmes d'alphabétisation pour adultes comprennent l'enseignement de base ordinaire, l'enseignement de base de la deuxième chance et les programmes d'éducation des adultes.

*GEM StatLink* : https://bit.ly/GEM2021_fig15_4
*Source* : Analyse des données de l'enquête PNAD réalisée par l'équipe du *Rapport GEM*.

Ces dernières années, la comparaison des résultats du PEICA avec ceux de l'Enquête sur la littératie et les compétences des adultes de 2003-2007 ainsi que de l'Enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes de 1994-1998 a suggéré que les compétences en alphabétisme pourraient être en déclin dans les pays à revenu élevé (Desjardins, 2020). De nouvelles données probantes sur les tendances en Allemagne et aux États-Unis remettent en cause cette hypothèse.

Deux cycles de l'enquête allemande sur l'alphabétisme mettent en évidence une tendance à la hausse (Grotlüschen *et al.*, 2020a). La proportion d'adultes âgés de 18 à 64 ans ayant de faibles compétences en alphabétisme aux niveaux 1 à 3 a diminué, passant de 14,5 % en 2010 à 12,1 % en 2018. En parallèle, le pourcentage de lecteurs compétents qui se situent au-dessus du niveau 4 est passé de 60 % à 68 %. Une autre analyse montre que ces tendances sont largement dues à l'évolution de la composition de la population, en particulier à l'augmentation du niveau d'instruction. L'analyse des données longitudinales de trois vagues supplémentaires d'une extension nationale du PEICA a montré que le gain moyen des compétences en alphabétisme au niveau individuel était faible. Derrière cette moyenne se cache néanmoins un déclin de l'alphabétisme chez les personnes âgées, lequel est compensé par des gains chez les jeunes (Reder *et al.*, 2020).

Aux États-Unis, le pourcentage global d'adultes âgés de 16 à 65 ans qui n'ont pas atteint le 2e niveau minimal de compétence en matière d'alphabétisme a légèrement augmenté, passant de 18 % en 2012-2014 à 19 % en 2017 (NCES, 2020a).

La baisse la plus importante a été constatée parmi les groupes plus jeunes, et l'alphabétisme a augmenté chez les personnes qui n'ont pas atteint le niveau d'études secondaires. Mais presque tous ces changements se situent dans la marge d'erreur. Par conséquent, que ce soit en raison de l'utilisation décroissante de textes écrits continus ou pour d'autres motifs, les données de ces deux pays ne laissent pas entendre que les compétences en alphabétisme sont en déclin.

Aux États-Unis, on observe d'importantes variations en matière d'alphabétisme au sein des communautés. La carte des compétences Skills Map des États-Unis (NCES, 2020b) a effectué, en se fondant sur son important échantillon groupé, une estimation par petites zones afin de générer des profils de compétences pour chacun des 3 142 comtés du pays (Krenzke *et al.*, 2020). Même au sein d'un seul État, comme le Texas, le pourcentage d'adultes ne disposant pas des compétences minimales en lecture et en écriture varie de 9 % dans le comté de Borden à 70 % dans le comté de Kenedy. Dans l'ensemble des États-Unis, plus d'un adulte sur trois ne détient pas les compétences minimales dans 295 comtés.

La cible 4.6 concerne à la fois l'alphabétisme et la numératie. La numératie des adultes comprend un ensemble très divers de compétences qui dépasse le simple calcul arithmétique scolaire. Les cinq domaines de la numératie – civique, numérique, financière et commerciale, sanitaire et sur le lieu de travail (Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie, 2020) – mettent en évidence ses liens avec les cibles 4.4 et 4.7 des ODD ainsi que ses diverses ramifications. À l'instar de l'alphabétisme, la numératie trouve chaque

> Les données sur les compétences de base en numératie sont rares

jour son utilité dans les pratiques sociales. Par exemple, les adultes disposant de faibles compétences en numératie peuvent appliquer diverses stratégies, comme compter les pilules d'un traitement pour en respecter les protocoles (Chamberlin, 2019).

Les données sur les compétences de base en calcul sont toutefois rares. Hormis les enquêtes PEICA, aucune source de données comparables sur les compétences en numératie des adultes n'est disponible au niveau international. Contrairement à l'alphabétisme, pour lequel les données de base de certains pays remontent à plus de cent ans, aucune série chronologique de mesures directes sur les compétences en numératie n'existe. Les mesures indirectes peuvent pourtant donner un aperçu des inégalités et des tendances de la numératie dans le temps (**point clé 15.1**).

## POINT CLÉ 15.1 : LES COMPÉTENCES DE BASE EN CALCUL STAGNENT CHEZ LES POPULATIONS LES PLUS PAUVRES D'AFRIQUE DEPUIS DES DÉCENNIES

La numératie joue un rôle essentiel. Il est indispensable de savoir calculer les nombres et les proportions pour réaliser de nombreuses activités de production et de commerce, mais aussi dans le cadre d'activités ménagères et agricoles (Tollnek et Baten, 2017)[1]. De même, les activités liées à la santé nécessitent de savoir porter des jugements numériques concernant des proportions et l'utilisation exacte du temps. D'une manière générale, les capacités en numératie ont un impact positif sur la croissance économique ainsi que sur la réussite économique des migrants dans les principaux pays de destination (Hanushek et Woessmann, 2012). Malgré son importance, la numératie a été beaucoup moins évaluée que l'alphabétisme, notamment en raison de la rareté des données (Lilenstein, 2018 ; Pritchett, 2013). Cela vaut tout particulièrement pour l'Afrique subsaharienne et les populations défavorisées.

Les évaluations de l'apprentissage telles que le Programme d'analyse des systèmes éducatifs de la CONFEMEN (PASEC) ont permis de combler les lacunes en matière de données sur la numératie des écoliers. Au fil des ans, leur pertinence a toutefois été amoindrie du fait du changement des pays participants et de l'évolution des méthodologies de mesure (Dickerson *et al.*, 2015). Depuis peu, les enquêtes par grappes à indicateurs multiples (MICS) de l'UNICEF comprennent des évaluations des compétences de base en numératie destinées aux enfants. L'évaluation commune internationale de la numératie du Réseau d'action du peuple pour l'apprentissage, menée par les citoyens, est également en cours d'élaboration.

Ces initiatives ne fournissent cependant pas d'informations sur la numératie des adultes ni sur les tendances observées au cours des dernières décennies. Contrairement à l'alphabétisme, l'inclusion des informations sur la numératie dans les recensements n'est pas systématique.

Certaines techniques permettent toutefois de réaliser des estimations indirectes de la numératie à partir d'enquêtes et de recensements antérieurs, même lorsque ceux-ci ne comportent pas explicitement d'évaluations ou de questions sur le sujet. Il est en outre bien établi que la tendance des apprenants à arrondir leur âge dans ces données permet d'obtenir des estimations indirectes, mais viables de la numératie de base (A'Hearn *et al.*, 2009 ; Tollnek et Baten, 2016). C'est particulièrement le cas des répondants les moins avancés en numératie, qui arrondissent généralement leur âge à des multiples de cinq. Une fois le nombre de personnes ayant arrondi leur âge estimé à partir des modèles démographiques, il est possible de mesurer la numératie de base à partir d'un indicateur de substitution, exprimé en pourcentage du nombre de personnes qui déclarent leur âge correctement.

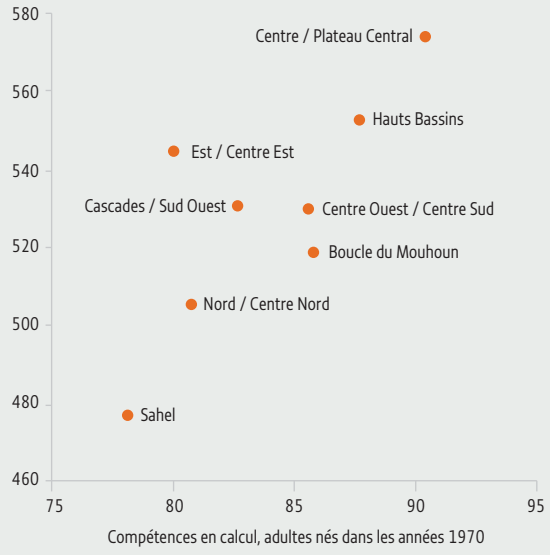
Cette mesure est en parfaite corrélation avec d'autres mesures de l'éducation et de l'apprentissage à travers les cultures, les périodes et les régions, y compris en ce qui concerne les pays en développement après 1950 (Crayen et Baten, 2010), et même en remontant à l'antiquité romaine et aux Incas avant l'arrivée des Européens (Juif et Baten, 2013). Elle rend compte de la capacité à utiliser des nombres entiers simples, bien en deçà même de la compétence minimale au sens de l'ODD 4. Par conséquent, la plupart des répondants franchissent ce seuil, même parmi les plus pauvres. Cet indicateur de base est néanmoins adapté à l'examen des tendances historiques en matière de numératie.

Une analyse réalisée aux fins du présent *Rapport* des données des enquêtes MICS et des recensements de la population permet de suivre la numératie des cohortes nées entre les années 1960 et 2010 dans 42 pays d'Afrique subsaharienne. La mesure indirecte de la numératie basée sur la tendance des répondants à arrondir leur âge est fortement corrélée au niveau infranational avec les résultats des évaluations de la numératie à l'école (**figure 15.5**), ce qui confirme à la fois la persistance des déficits en numératie et la validité des mesures indirectes. Dans tous les pays du PASEC d'Afrique de l'Ouest et d'Afrique centrale, cette corrélation atteint 0,8, voire 0,95, au Niger. De plus, ce degré élevé de persistance a été observé en Europe et en Amérique latine (Baten et Hippe, 2018 ; Baten et Juif, 2014).

D'importantes différences socioéconomiques en matière de numératie sont notamment observées au Cameroun, en Gambie, au Mali, en Mauritanie, au Nigéria, au Soudan et en Sierra Leone. Cet écart atteint 19 points de pourcentage au Nigéria chez les personnes âgées de 50 à 59 ans, avec un taux de numératie de 44 % chez les plus pauvres contre 63 % chez les plus riches. En moyenne, les améliorations au fil du temps ont été marginales et non durables chez les personnes les plus pauvres (**figure 15.6**).

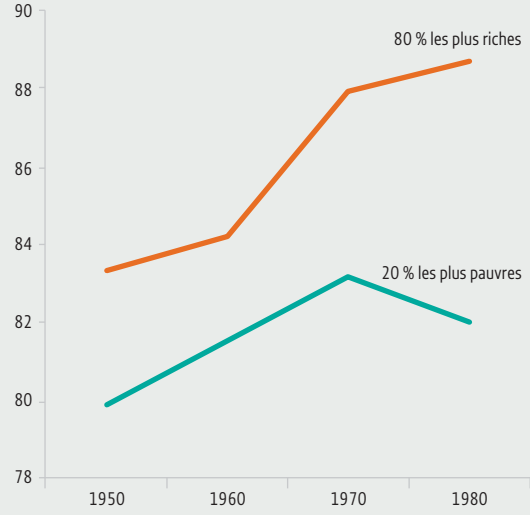
[1] Cette section s'appuie sur les travaux de Baten (2021).

**FIGURE 15.5 :**
**Les estimations indirectes de la numératie des adultes sont fortement corrélées aux compétences en numératie des enfants**
*Numératie des adultes de 40 à 50 ans en tenant compte des déclarations approximatives de l'âge (arrondi à un multiple de 5) comparée aux compétences en mathématiques des enfants, par région, Burkina Faso*




*GEM StatLink :* https://bit.ly/GEM2021_fig15_5
*Source :* Baten (2021), sur la base du recensement de la population et de l'habitat de 2006 et des données de l'évaluation PASEC de 2014.

**FIGURE 15.6 :**
**Au cours des dernières décennies, la numératie de base des adultes n'a progressé que lentement, et pas du tout chez les plus pauvres**
*Numératie dans 18 pays africains, par décennie de naissance et par richesse*




*Note :* Les pays concernés sont ceux qui disposent d'échantillons d'enquêtes MICS contenant des informations sur les années 1980 : Bénin, Eswatini, Ghana, Guinée, Lesotho, Madagascar, Malawi, Mali, Mauritanie, Mozambique, République centrafricaine, République démocratique du Congo, Sierra Leone, Soudan du Sud, Tchad, Soudan, Togo et Zimbabwe.
*GEM StatLink :* https://bit.ly/GEM2021_fig15_6
*Source :* Baten (2021).

Ces tendances s'appliquent aussi bien aux femmes qu'aux hommes. En général, à ce niveau élémentaire de numératie, les écarts entre les sexes sont marginaux – ils s'établissent à moins de cinq points de pourcentage pour tous les pays analysés sauf trois. Les écarts entre les zones urbaines et rurales et les écarts de richesse sont toutefois importants. Au Soudan, la numératie dans les zones rurales accuse un retard de plus de 10 points pour tous les groupes d'âge. Concernant la cohorte qui se situe désormais dans la tranche d'âge des 40 à 50 ans, les différences entre zones urbaines et rurales sont particulièrement importantes en Gambie, en Mauritanie, au Nigéria, en Sierra Leone et au Soudan.

L'écart en matière de numératie entre les personnes ayant bénéficié d'une scolarisation sous quelque forme que ce soit et les personnes non scolarisées est, sans surprise, encore plus important ; il atteint 22 points de pourcentage au Sénégal et 24 points de pourcentage au Cameroun. Au Cameroun, au Kenya, au Malawi, au Nigéria et au Sénégal, les améliorations en matière de numératie tant chez les individus ayant bénéficié d'une scolarisation que chez ceux n'en ayant pas bénéficié ont été, dans le meilleur des cas, modestes. Par exemple, au Sénégal, le taux de numératie des personnes n'ayant bénéficié d'aucune scolarisation était de 69 % pour les individus nés dans les années 1950 et de 70 % pour ceux nés dans les années 1970. Au Cameroun, les compétences en numératie des personnes ayant été scolarisées ont légèrement augmenté, passant de 84 % à 89 %. Cependant, la plupart des pays ont enregistré des progrès limités, voire ont légèrement régressé, comme ce fut le cas au Kenya pour les personnes qui n'ont pas bénéficié d'une scolarisation. Cela signifie que l'augmentation globale de la numératie est presque exclusivement due à la hausse de la participation scolaire, comme le montrent les résultats obtenus en matière d'alphabétisme (Barakat, 2016).

Des niveaux de numératie très élevés ont été observés en République démocratique du Congo ; ils sont en effet supérieurs à 95 % dans les cohortes nées dans les années 1960, même parmi les plus pauvres. En effet, le niveau de numératie des élites était déjà très élevé au XVI[e] siècle (Baten et Alexopoulou, 2021), notamment dans les premiers royaumes de Ba-Kongo et Kuba.

> « La hausse globale de la numératie en Afrique est due presque entièrement à la hausse de la participation scolaire »

## COVID-19

Il est admis que les compétences en lecture et en calcul des adultes sont essentielles à l'acquisition de connaissances relatives à la santé ainsi qu'au bon déroulement des campagnes de vaccination. Elles doivent donc faire partie intégrante des interventions publiques d'urgence et des plans de reconstruction (Lopes et McKay, 2020). En outre, la numératie – pas uniquement les compétences en mathématiques, mais la capacité à comprendre et à utiliser des informations quantitatives – constituait le facteur prédictif le plus constant de la diminution de la sensibilité à la désinformation sur la COVID-19 (Roozenbeek *et al.*, 2020). Une étude menée en Inde a révélé que les femmes qui avaient participé à un programme d'alphabétisation des adultes – mené avant la propagation de la COVID-19 en Inde et ne comprenant aucun document traitant spécifiquement de la pandémie – avaient une connaissance de la COVID-19 considérablement plus élevée que leurs homologues analphabètes. Plus de 80 % des femmes nouvellement alphabétisées en connaissaient les symptômes, contre 16 % dans le groupe témoin analphabète (Das *et al.*, 2021).

D'un point de vue conceptuel, il apparaît clairement que la numératie – comprise ici comme la capacité de raisonnement numérique évaluatif et analytique dans une variété de contextes, avec une disposition positive et à l'aide d'une variété d'outils (O'Sullivan *et al.*, 2021) – constituait une condition préalable à la compréhension globale du débat public, des décisions politiques et des conseils relatifs à la pandémie. Les indicateurs et les graphiques ont joué un rôle prépondérant dans la compréhension sociétale de la COVID-19, y compris des notions assez sophistiquées comme les taux conditionnels et les moyennes glissantes. De nouvelles possibilités d'enseignement sont apparues, lesquelles ont permis aux apprenants d'acquérir une meilleure compréhension des mathématiques et des statistiques appliquées aux situations réelles (Ancker, 2020).

Les programmes d'alphabétisation et de numératie ciblant les adultes ont pourtant été durement touchés par la COVID-19. Une brève évaluation réalisée par l'UNESCO à la mi-2020 indiquait que 90 % des programmes d'alphabétisme des adultes étaient partiellement, voire totalement, suspendus (UNESCO, 2020c). En outre, ces programmes étaient pour la plupart absents des plans de réponse initiaux des pays en matière d'éducation (UNESCO, 2020b). Le Tchad a quant à lui intégré l'éducation des adultes ainsi que l'éducation non formelle dans son plan d'intervention contre la COVID-19 et le Sénégal, après avoir élaboré un plan d'intervention en matière d'enseignement à distance pour les enfants et les jeunes, a créé un groupe de travail chargé de se concentrer sur l'éducation de base des jeunes et des adultes (UNESCO, 2020c).

Une enquête menée en Amérique latine et dans les Caraïbes a mis en évidence la différence des postures adoptées par les gouvernements à cet égard. Les pays qui proposaient déjà des programmes en ligne, à la radio ou à la télévision avant la pandémie, étaient mieux équipés pour proposer des solutions alternatives d'enseignement à distance aux apprenants. Bénéficier d'une infrastructure ne suffit toutefois pas. En Uruguay, qui bénéficie de la meilleure connectivité Internet et du meilleur accès aux appareils pertinents de la région, le programme d'éducation des adultes n'utilise pas de matériel ou de programme harmonisé ; au contraire, les éducateurs les conçoivent au niveau local de manière à répondre aux besoins de chaque communauté, ce qui complique leur adaptation à l'enseignement à distance (Kalman et Carvajal, 2020).

Dans de nombreux pays, les partenariats entre secteurs et acteurs assortis se portaient garants de la durabilité de l'offre d'apprentissage et d'éducation des adultes. En République-Unie de Tanzanie, la Karibu Tanzania Organization, une organisation non gouvernementale nationale représentant plus de 50 universités populaires de développement (*Folk Development Colleges* en anglais), a coopéré avec le Ministère de l'éducation, des sciences et de la technologie, des organisations du secteur industriel ainsi que les médias dans le but de produire et de diffuser des supports pédagogiques (UNESCO, 2020a). Néanmoins, dans l'ensemble, le déroulement des opérations des prestataires a été entravé par des obstacles majeurs. Au moment de la suspension des cours, de nombreux moniteurs d'alphabétisation des adultes n'ont pas reçu leur salaire. D'autres ont perdu leur emploi, mais ceux qui l'ont conservé étaient mal équipés pour poursuivre leur enseignement à distance (Apena, 2021 ; UNESCO, 2021).

Même avant la pandémie, l'enseignement à distance des programmes d'alphabétisation initiale ne jouissait pas d'une grande popularité. Les plus défavorisés n'avaient généralement pas accès aux bons outils, même dans les pays à revenu élevé (UNESCO, 2020c), ni aux connaissances nécessaires pour les utiliser. En Amérique latine, de nombreux éducateurs pensent que l'apprentissage de la lecture et de l'écriture repose sur les interactions physiques. Cette attitude est celle de la pédagogie critique de Freire selon laquelle les compétences mécaniques ne représentent qu'une composante mineure de l'alphabétisation (Kalman et Carvajal, 2020). Au Brésil, un règlement publié en juin 2021 sur les programmes de la deuxième chance à l'intention des jeunes et des adultes a précisé que les cours du programme primaire devaient être dispensés en personne, l'enseignement à distance étant limité aux programmes de l'enseignement secondaire inférieur ou supérieur (Ministère brésilien de l'éducation, 2021). Les inscriptions aux programmes de la deuxième chance au niveau primaire ont diminué de 10 % entre 2019 et 2020 (Institut national des études et de la recherche pédagogiques du Brésil, 2021).

Le personnel des programmes qui n'ont pas été interrompus a rencontré des difficultés à maintenir le contact avec les apprenants ainsi qu'à leur fournir des supports pédagogiques. Les confinements ont causé la fermeture non seulement des centres d'apprentissage, mais aussi des lieux d'accès à Internet dont bénéficiaient les personnes à faible revenu, comme les bibliothèques et les restaurants (Smythe *et al.*, 2021). Dans la province canadienne de l'Ontario, les organismes d'alphabétisation ont prêté du matériel aux apprenants et leur ont offert un soutien téléphonique (UNESCO, 2020c). Des solutions non numériques ont la plupart du temps été utilisées. Au Costa Rica, les fiches de travail et autres supports d'apprentissage pouvaient être récupérés en personne, et des conseils ont été prodigués sur la manière dont les apprenants pouvaient les utiliser avec leur famille (Kalman et Carvajal, 2020).

Maintenir la motivation des apprenants n'a pas non plus été aisé. Pour beaucoup, l'accroissement des responsabilités au regard de la garde d'enfants pendant les fermetures d'écoles et la nécessité de travailler des heures supplémentaires pour compenser les salaires perdus ont compliqué la poursuite des études. En Sierra Leone, un programme local d'éducation des adultes enseignant les bases de l'alphabétisme et de la numératie à des apprenants débutants a relevé ce défi en créant sa propre banque communautaire. Celle-ci visait à alléger leurs contraintes financières, en particulier celles des femmes, au moyen de prêts, en soutenant les entreprises des étudiants et en encourageant l'épargne (Partners in Health, 2021).

Les programmes d'alphabétisation et de numératie des adultes sont susceptibles de jouer un rôle majeur dans la période post-pandémique. Il est probable que les fermetures d'écoles et les abandons scolaires accroissent la demande de programmes de la deuxième chance. Aux États-Unis, le taux de participation aux programmes d'éducation des adultes a connu une augmentation historique pendant les récessions. Il est par conséquent probable qu'il augmente après la pandémie (Lotas, 2021). En Amérique latine, d'après une projection selon laquelle jusqu'à 1 million d'étudiants pourraient abandonner l'école, une estimation a suggéré que la demande en la matière pourrait augmenter de 17 % (Kalman et Carvajal, 2020).




Aux Philippines, un jeune volontaire explique à des enfants qu'ils peuvent contribuer à la sauvegarde de l'environnement en recyclant des bouteilles en plastique.

CRÉDIT : Roxanne Paraiso

# MESSAGES CLÉS

**Seuls 10 pays ont déclaré tenir pleinement compte des principes directeurs de la Recommandation de l'UNESCO de 1974 relative à la cible 4.7 ou les inclure dans les quatre domaines concernés, de la mise en œuvre des politiques à l'évaluation, au regard de l'éducation à la citoyenneté mondiale et au développement durable.**

---

**L'utilisation de l'Outil de revue et analyse de l'éducation sexuelle de l'UNESCO dans 24 pays a révélé que seuls trois d'entre eux proposaient un programme « avancé » pour la tranche d'âge des 9 à 12 ans.**

---

**Dans les pays de l'OCDE, environ quatre élèves sur cinq ont déclaré que leur programme scolaire couvrait les questions de citoyenneté mondiale et de développement durable.**

---

**Les données de l'enquête TIMSS 2019 montrent que la compétence d'apprentissage en sciences de l'environnement stagne depuis 2015 – seuls 30 % des élèves l'acquièrent.**

---

**Un nouvel ensemble de profils nationaux sur la communication et l'éducation relatives aux changements climatiques, constitué par les équipes du *Rapport GEM* en partenariat avec le projet de suivi et d'évaluation de la communication et de l'éducation sur le climat, montre que 8 lois nationales sur l'éducation sur 20 portaient sur les changements climatiques.**

---

**La pandémie de COVID-19 a entraîné l'adoption d'attitudes nationalistes en matière de vaccination et de politiques xénophobes, ainsi que la propagation de croyances discriminatoires. Elle a ainsi mis en lumière l'incapacité des systèmes éducatifs à défendre les idéaux de solidarité et de multilatéralisme. La COVID-19 a également placé les connaissances relatives à la santé au centre de l'attention.**

CHAPITRE 16




## CIBLE 4.7

# Développement durable et citoyenneté mondiale

D'ici à 2030, faire en sorte que tous les élèves acquièrent les connaissances et compétences nécessaires pour promouvoir le développement durable, notamment par l'éducation en faveur du développement et de modes de vie durables, des droits de l'homme, de l'égalité des sexes, de la promotion d'une culture de paix et de non-violence, de la citoyenneté mondiale et de l'appréciation de la diversité culturelle et de la contribution de la culture au développement durable

### INDICATEUR MONDIAL

**4.7.1** – *Degré d'intégration i) de l'éducation à la citoyenneté mondiale et ii) de 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'élèves de la dernière année de l'enseignement secondaire inférieur montrant une maîtrise des connaissances des sciences de l'environnement et de la géoscience*

**4.7.6** – *Mesure dans laquelle les politiques nationales et les plans sectoriels en matière d'éducation reconnaissent la nécessité d'améliorer un ensemble de compétences au sein des systèmes nationaux d'éducation*

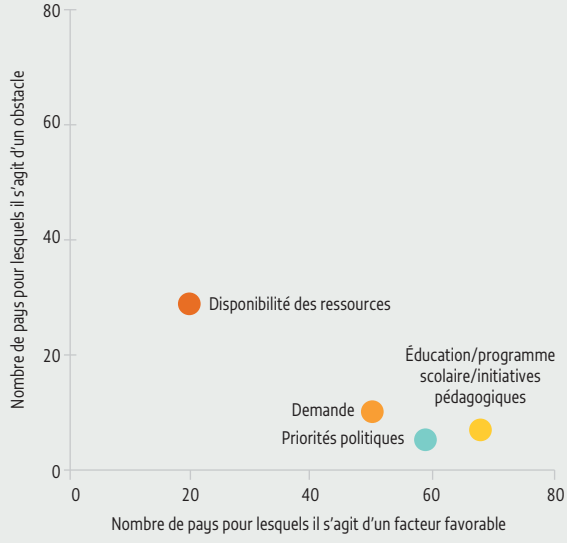
La cible 4.7 va plus loin que le reste du programme de l'ODD 4 : elle énonce en effet ce que les apprenants doivent apprendre en vue de réaliser les ambitions transformationnelles de l'objectif. L'indicateur mondial 4.7.1 évalue « le degré d'intégration i) de l'éducation à la citoyenneté mondiale et ii) de l'éducation au développement durable à tous les niveaux dans a) les politiques nationales d'éducation, b) les programmes d'enseignement, c) la formation des enseignants et d) l'évaluation des étudiants ». Cet indicateur puise ses données dans la contribution des pays aux consultations menées dans le cadre 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. La Recommandation de 1974 définit des principes directeurs sur l'enseignement de la paix et de la non-violence, des droits humains et des libertés fondamentales, de la diversité culturelle et de la tolérance, ainsi que de la survie et du bien-être des humains.

Les dernières données disponibles proviennent de la sixième consultation conduite en 2016/17. Elles montrent que la mise en œuvre de la Recommandation de 1974 reste inégale ; seulement 10 pays tiennent pleinement compte ou incluent les principes directeurs dans les 4 domaines concernés, de la mise en œuvre des politiques à l'évaluation. Entre autres obstacles, les pays ont mentionné l'indisponibilité des ressources trois fois plus souvent, voire plus (29 pays) que le manque de demande (10 pays), les défis intrinsèques à l'éducation (7 pays) ou la divergence des priorités politiques (5 pays) pour expliquer leurs faibles progrès en la matière (**figure 16.1**).

> « Les manuels d'éducation civique étaient plus susceptibles que les manuels d'histoire ou d'études sociales de porter sur les droits humains individuels plutôt que sur la justice sociale collective »

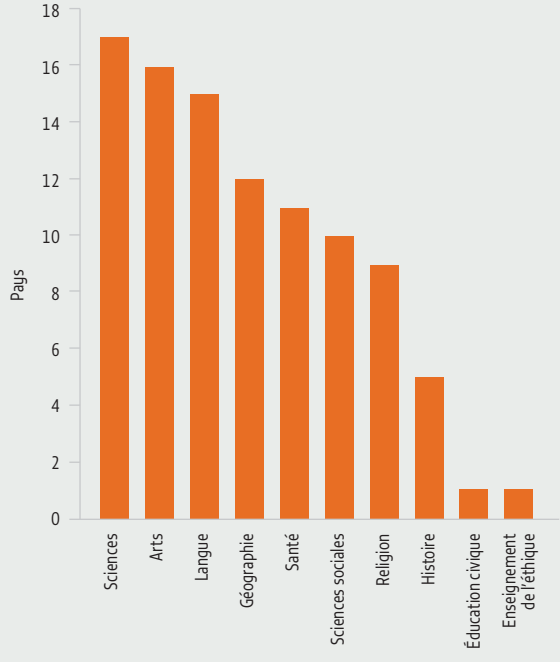
Les pays ont indiqué les matières dans lesquelles les principes directeurs étaient surtout enseignés. Les données montrent qu'ils l'ont été le plus fréquemment dans les matières scientifiques. Il est à noter que l'éducation civique ou l'éthique, qui ne sont initialement pas enseignées dans tous les pays, sont à peine mentionnées comme principaux vecteurs d'enseignement des principes directeurs, même lorsqu'elles sont dispensées (**figure 16.2**). L'examen de

**FIGURE 16.1 :**
**Les pays déclarent en majorité que le manque de ressources justifie leur mise en œuvre tardive des principes directeurs de la Recommandation de 1974**
*Mentions de facteurs spécifiques comme obstacles ou facteurs propices dans les réponses des pays à la consultation sur la Recommandation de 1974, 2016/17*




*GEM StatLink* : https://bit.ly/GEM2021_fig16_1
*Source* : Analyse par l'équipe du *Rapport GEM* des réponses à la consultation de 2016/17 sur la Recommandation de 1974.

**FIGURE 16.2 :**
**L'enseignement des principes de la Recommandation de 1974 est rarement dispensé lors des cours d'éducation civique et d'éthique**
*Pays attribuant un classement supérieur à 5 sur 10 à une matière scolaire donnée « dans laquelle les principes directeurs sont principalement enseignés », 2016/17.*




*GEM StatLink* : https://bit.ly/GEM2021_fig16_2
*Source* : Analyse par l'équipe du *Rapport GEM* des réponses à la consultation de 2016/17 sur la Recommandation de 1974.

556 manuels d'enseignement secondaire publiés dans 80 pays entre 1950 et 2011 a montré que les manuels d'éducation civique étaient plus susceptibles que les manuels d'histoire ou d'études sociales de traiter des droits humains individuels plutôt que de la justice sociale collective (Skinner et Bromley, 2019).

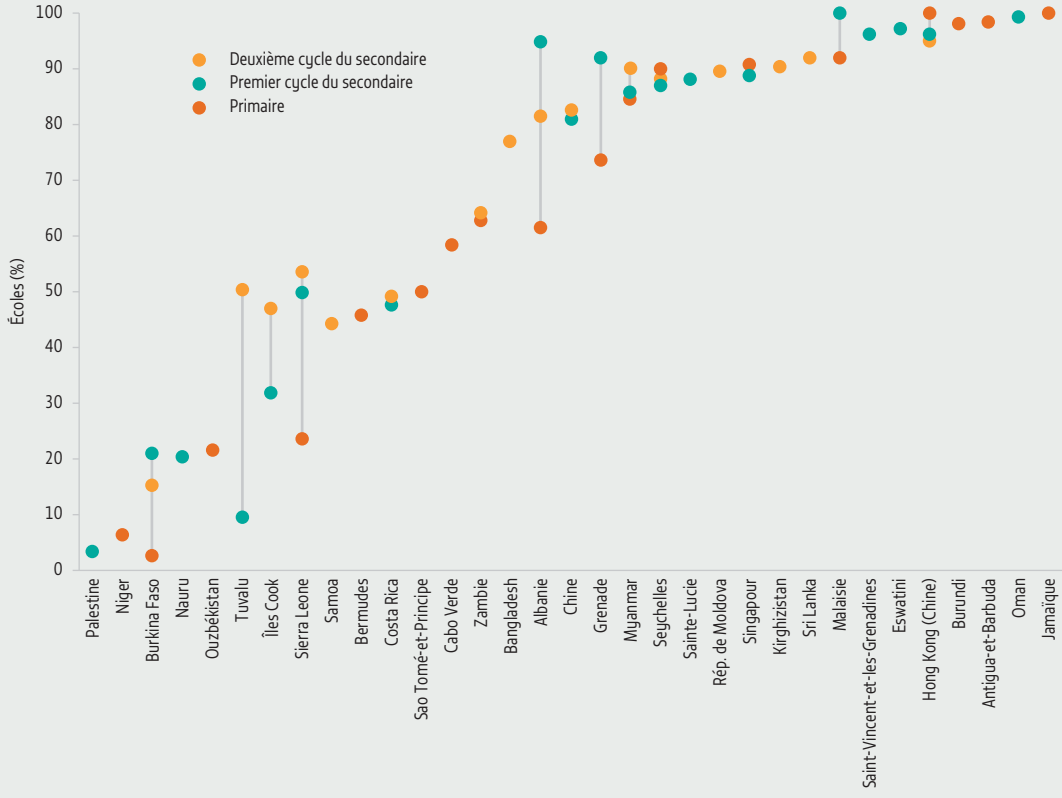
La septième consultation prévue pour 2022 s'appuiera sur le questionnaire détaillé évoqué lors de la Conférence générale de l'UNESCO de 2021 et exigera la remise de preuves documentaires à l'appui des rapports des pays. Les changements climatiques entrent en principe dans le champ de l'indicateur 4.7.1. Il conviendrait néanmoins que l'éducation aux effets des changements climatiques fasse l'objet d'une attention accrue (**point clé 16.1**).

L'indicateur 4.7.2 examine l'offre d'éducation sur le VIH et la sexualité basée sur les compétences utiles pour la vie. Au total, 42 pays indiquent que l'ensemble de leurs écoles la dispense, tandis que 17 pays, dont l'Algérie, le Bangladesh et le Costa Rica, précisent que ce n'est le cas d'aucune des leurs. Dans l'ensemble, 70 % des pays ne fournissent aucune donnée. Lorsque les données sont extraites d'informations empiriques provenant d'établissements scolaires plutôt que du contenu statutaire du programme scolaire, cette part est souvent faible, par exemple 2,5 % des écoles primaires au Burkina Faso et 6 % au Niger. Un tel enseignement est cependant proposé dans 23 % des écoles primaires de Sierra Leone et 62 % de celles de Zambie (**figure 16.3**).

De nombreux pays ne communiquent des données que pour un seul niveau de scolarité. Lorsque les données sont rapportées pour toutes les écoles à tous les niveaux, l'éducation sur le VIH et à la sexualité basée sur les compétences utiles pour la vie a tendance à être plus couramment dispensée dans les écoles secondaires que dans les écoles primaires. Des thématiques adaptées aux

> « Compte tenu de l'apparition de plus en plus précoce du premier cycle menstruel, l'âge de 12 ans peut être considéré comme la dernière année pour les y préparer »

**FIGURE 16.3 :**
**À l'échelle mondiale, la probabilité de recevoir une éducation sur le VIH et la sexualité varie fortement.**
*Pourcentage d'écoles qui dispensent une éducation sur le VIH et la sexualité fondée sur les compétences utiles pour la vie, 2019 ou dernière année pour laquelle des données sont disponibles*




*GEM StatLink* : https://bit.ly/GEM2021_fig16_3
*Source* : Base de données de l'ISU.

jeunes enfants inscrits en école primaire traitent pourtant de la nature intime de certaines parties du corps et de l'acceptation de la curiosité qu'ils témoignent naturellement à leur égard, ainsi que des comportements permettant aux enfants de protéger leur corps, y compris contre le VIH. Ces sujets font partie des thématiques suggérées par la version révisée des Principes directeurs internationaux sur l'éducation à la sexualité des Nations Unies pour les enfants âgés de 5 à 8 ans (UNESCO, 2018). Ces orientations recommandent notamment de couvrir la puberté et les menstruations avant que les apprenants n'en fassent l'expérience, c'est-à-dire auprès des enfants âgés de 9 à 12 ans. Compte tenu de l'apparition de plus en plus précoce du premier cycle menstruel et des estimations selon lesquelles les filles de la cohorte de naissances de 2002 dans les pays à revenu faible et intermédiaire ont en moyenne connu la ménarche avant leur 13e anniversaire (Leone et Brown, 2020), l'âge de 12 ans peut être considéré comme la dernière année pour les y préparer.

Élaboré en 2012, l'Outil de revue et analyse de l'éducation sexuelle (SERAT) de l'UNESCO a été révisé de sorte à tenir compte de la mise à jour des directives techniques internationales. Un récent rapport mondial portant sur les progrès accomplis en matière d'éducation sexuelle complète (UNESCO, 2021b) s'appuie sur le SERAT. En outre, ce dernier propose un examen, y compris par âge et par sujets spécifiques, de l'offre d'éducation sexuelle complète plus approfondi que le seul résumé de l'indicateur 4.7.2. Il a été constaté que seuls 3 pays sur 24 fournissaient un contenu des programmes scolaires « avancé » sur la santé sexuelle et reproductive aux enfants âgés de 9 à 12 ans, et que 5 pays dispensaient un contenu « de circonstance ». Des lacunes subsistent toutefois, même dans les pays ayant obtenu un score relativement élevé. Au Malawi, où le contenu des programmes scolaires est avancé tant sur la sexualité et le comportement sexuel que sur la santé sexuelle et reproductive, peu d'informations sont communiquées aux enfants de 9 à 12 ans sur les contraceptifs ou l'utilisation des tests de grossesse. Certains pays, dont l'Ouganda, disposent d'un programme scolaire de qualité en la matière. Ces programmes ne sont toutefois accessibles qu'à partir de 15 ans, âge auquel de nombreuses filles parmi les plus exposées au risque de grossesse précoce ont abandonné l'école.

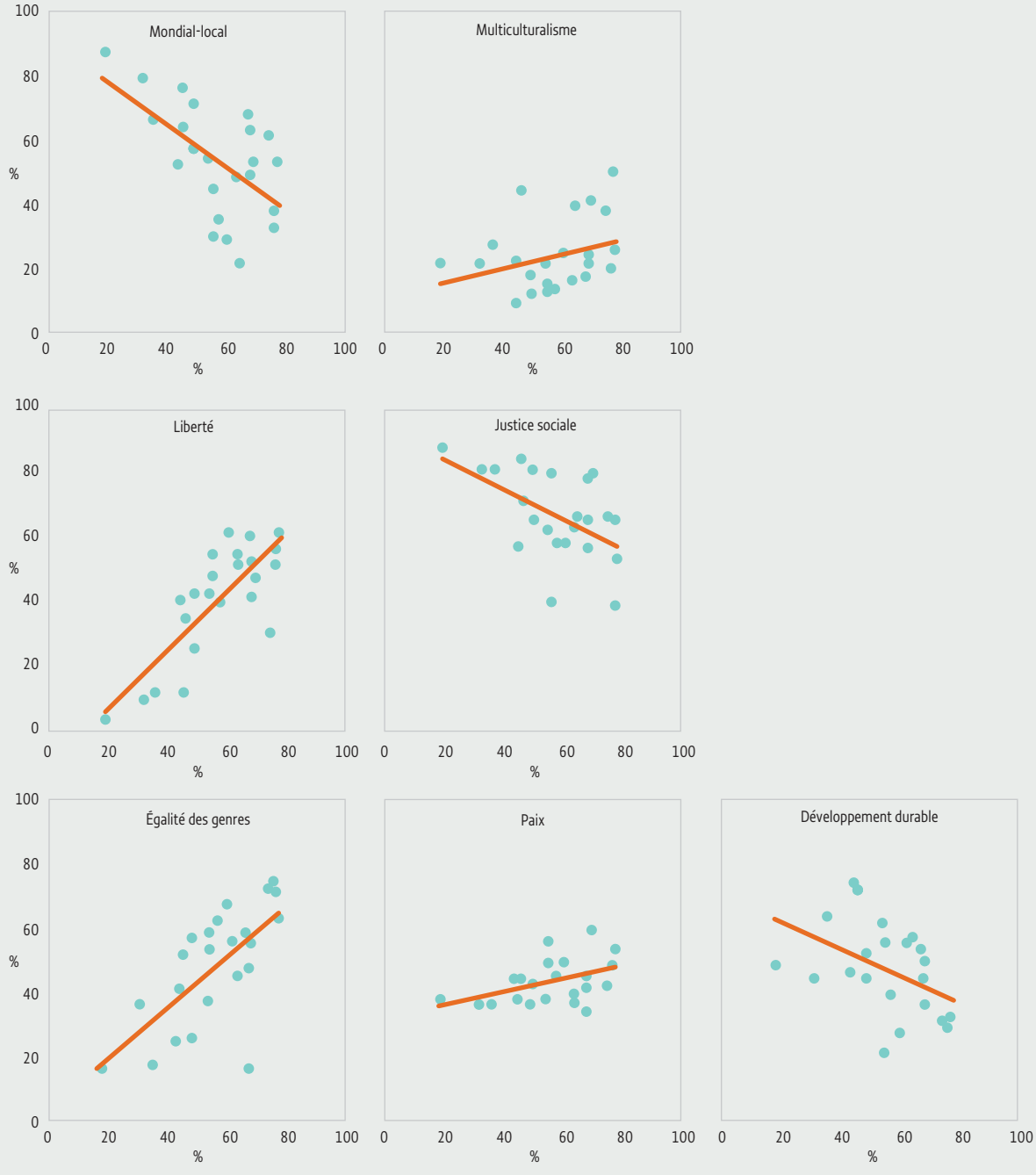
Bien que les indicateurs 4.7.1 et 4.7.2 traitent de l'offre éducative, le cadre de suivi de la cible 4.7 vise également à mesurer les résultats consécutifs en matière de connaissances. Il vise entre autres à établir le pourcentage d'élèves qui démontrent « une compréhension adéquate des questions liées à la citoyenneté mondiale et à la durabilité » (4.7.4) ainsi qu'« une bonne connaissance de la science environnementale et de la géoscience » (4.7.5). Ces deux indicateurs sont suivis au niveau du premier cycle de l'enseignement secondaire. À la suite d'un examen, notamment de l'alignement sur le cadre mondial de contenu de la cible 4.7, ainsi que d'un accord sur les niveaux minimaux de compétence, l'Institut de statistique de l'UNESCO (ISU) rapporte désormais les valeurs de ces indicateurs sur la base d'évaluations transnationales (Sandoval-Hernandez et Carrasco, 2020). Ces deux indicateurs ont été définis comme les indices composites d'une dimension cognitive et de plusieurs dimensions non cognitives.

Les données de l'indicateur 4.7.4 s'appuient sur l'Étude internationale sur l'éducation civique et la citoyenneté (ICCS) de 2016 et sont rapportées pour 23 pays à revenu intermédiaire de la tranche supérieure et à revenu élevé. Le pourcentage d'élèves bénéficiant d'une compréhension adéquate de ces thématiques, sur la base d'une composante cognitive (comprenant quatre domaines de contenu de connaissances civiques : systèmes et sociétés civiques, principes civiques, participation civique et identité civique) et de sept composantes non cognitives (mondial-local, multiculturalisme, égalité des genres, paix, liberté, justice sociale, développement durable), varie d'environ 40 % en Lettonie, aux Pays-Bas et en République dominicaine à près de 70 % en Croatie, en République de Corée et en Suède. Les sept composantes non cognitives en question ne sont néanmoins pas toutes corrélées positivement avec la composante cognitive. Par exemple, les scores cognitifs élevés sont positivement corrélés avec les attitudes des élèves plus aptes à déterminer ce qui est bon pour la démocratie (par exemple, élire des dirigeants politiques, protester contre une loi injuste) et ce qui lui est néfaste (par exemple, la concentration des médias, le népotisme au sein du gouvernement, l'influence du gouvernement sur le système judiciaire). Ces scores sont cependant négativement corrélés avec l'expression d'attitudes très positives envers le pays de résidence (mondial-local) (**figure 16.4**).

Le Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) de 2018 de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) a recueilli des informations sur les dimensions cognitives et non cognitives des « compétences mondiales », qui recoupent en partie la notion de citoyenneté mondiale abordée par l'indicateur 4.7.4. Mais l'ISU ne l'a toutefois pas incluse dans son rapport, car, contrairement à l'ICCS, il n'est pas prévu que ce module PISA soit répété régulièrement. Dans les pays de l'OCDE, environ quatre élèves sur cinq en moyenne ont déclaré que leur programme scolaire couvrait des enjeux mondiaux (OCDE, 2020). La collecte d'informations sur les possibilités d'apprentissage et les résultats d'apprentissage permet d'en examiner les relations. Dans tous les pays – même en tenant compte des effets socioéconomiques –, plus les activités d'apprentissage connexe étaient nombreuses, plus la prise de conscience, la capacité d'action et l'auto-efficacité des élèves au regard des enjeux mondiaux étaient accrues. Dans l'ensemble, ces effets positifs étaient toutefois limités, et, en moyenne, près de la moitié des apprenants n'ont pas réussi à démontrer une « compétence mondiale » minimale. Dans de nombreuses mesures, un important écart subsiste entre les étudiants de statut socioéconomique faible et élevé, non seulement en ce qui concerne les

> « L'éducation aux compétences mondiales ne peut produire des résultats positifs si seuls les plus aisés semblent en bénéficier »

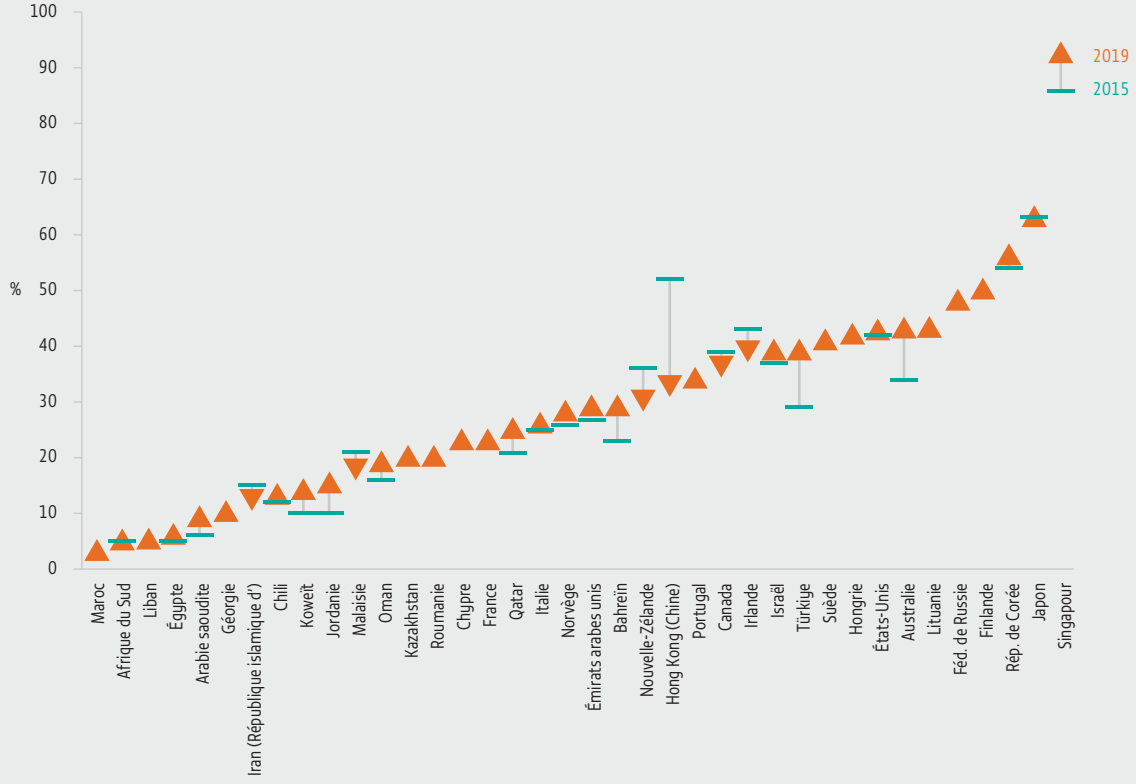
**FIGURE 16.4 :**
**Les composantes non cognitives de la compréhension de la citoyenneté mondiale par les élèves diffèrent selon la connaissance qu'ils en ont**
*Corrélation entre les composantes cognitives et les sept composantes non cognitives de la compréhension adéquate des questions relatives à la citoyenneté mondiale et à la durabilité, 2016*




*Notes* : Les données concernent des élèves de 8e année dans 23 pays. Les dimensions non cognitives de la compréhension des questions liées à la citoyenneté mondiale et à la durabilité font référence aux attitudes à l'égard du pays de résidence (mondial-local), à l'égalité des droits pour tous les groupes ethniques (multiculturalisme) et aux droits des femmes (égalité des genres), ainsi qu'aux expériences personnelles d'intimidation et d'abus (paix), aux perceptions de ce qui est bon pour la démocratie (liberté), aux perceptions de l'importance de la citoyenneté liée aux mouvements sociaux (justice sociale) et aux réponses aux menaces qui pèsent sur l'avenir du monde (développement durable).

*GEM StatLink* : https://bit.ly/GEM2021_fig16_4
*Source* : Base de données de l'ISU.

**FIGURE 16.5 :**
**La majorité des élèves ne maîtrisent pas les connaissances scientifiques sur l'environnement**
*Pourcentage d'élèves de 8e année démontrant une maîtrise des connaissances de la science environnementale et de la géoscience, dimension cognitive, échantillon de pays, 2015 et 2019*




*GEM StatLink* : https://bit.ly/GEM2021_fig16_5
*Source* : Base de données de l'ISU.

**TABLEAU 16.1 :**
**Indicateurs relatifs à l'éducation dans le rapport périodique sur le patrimoine culturel immatériel**

| Domaine thématique | Indicateur de base |
|---|---|
| Transmission et éducation | 4. Mesure dans laquelle l'éducation formelle et non formelle renforce la transmission du PCI et en favorise le respect |
| | 5. Mesure dans laquelle le PCI et sa sauvegarde sont intégrés dans l'enseignement primaire et secondaire, inclus dans le contenu des disciplines pertinentes et utilisés pour renforcer l'enseignement et l'apprentissage annexes ainsi que le respect du PCI de l'apprenant et de ses pairs |
| | 6. Mesure dans laquelle l'enseignement postsecondaire soutient la pratique et la transmission du PCI ainsi que l'étude de ses dimensions, notamment sociales et culturelles |
| Politiques et mesures juridiques et administratives | 12. Mesure dans laquelle les politiques ainsi que les mesures légales et administratives dans le domaine de l'éducation rendent compte de la diversité du PCI et de l'importance de sa sauvegarde et sont mises en œuvre |

*Source* : UNESCO (2021a).

connaissances ou les performances cognitives, mais aussi s'agissant des perceptions des interventions, de la sensibilisation, des intérêts et des actions concrètes. Une telle éducation ne peut produire des résultats positifs si seuls les plus aisés semblent en bénéficier.

Les données de l'étude de 2019 sur les tendances internationales en mathématiques et en sciences relatives à l'indicateur 4.7.5 montrent qu'environ 30 % des élèves – un pourcentage stable – acquièrent la compétence d'apprentissage en sciences environnementale. Les parts à l'échelon national varient de 5 % ou moins en Afrique du Sud, au Liban et au Maroc à la moitié ou plus en Finlande, au Japon, en République de Corée et à Singapour (**figure 16.5**). L'ISU utilise un indice composite qui inclut également deux dimensions non cognitives : le plaisir (par exemple, l'élève aime apprendre la physique) et l'assurance (par exemple, l'élève a confiance dans ses connaissances en sciences de la terre). La pertinence de ces dimensions dans le cadre d'un indicateur de connaissances suscite pourtant des interrogations.

Une grande partie des connaissances environnementales sont des connaissances autochtones. Les communautés indigènes sont les gardiens de 18 % des terres de la planète, sans compter les zones revendiquées, mais non reconnues légalement. Les terres indigènes comprennent de vastes zones forestières stockant environ 300 milliards de tonnes de carbone, soit 33 fois les émissions énergétiques mondiales en 2017 (RRI, 2018). Il est reconnu que les connaissances locales autochtones jouent un rôle important dans la lutte contre la menace des changements climatiques (GIEC, 2019). Les connaissances environnementales des autochtones constituent une composante indissociable de leur culture, dont la protection relève de la cible 4.7, qui consiste à protéger la diversité culturelle à part entière. En outre, l'inclusion du patrimoine vivant dans l'éducation présente le potentiel de revitaliser les langues marginalisées par l'intermédiaire des arts, du théâtre, de la poésie et de la musique dans les écoles et, partant, d'atteindre la cible 4.5 ainsi que les objectifs de son indicateur sur l'utilisation de la langue maternelle dans l'éducation.

Ces traditions, ainsi que les pratiques, les représentations, les expressions, les connaissances, les compétences – de même que les instruments, les objets, les artefacts et les espaces culturels connexes –, constituent le patrimoine culturel immatériel que chaque communauté transmet de génération en génération et recrée constamment en fonction de son environnement. Le cadre de résultats de la Convention pour la sauvegarde du patrimoine culturel immatériel (PCI) de 2003 peut contribuer à l'évaluation des progrès accomplis vers la réalisation des principaux objectifs de la cible 4.7. Sur les 26 indicateurs de base du cadre, quatre concernent l'éducation (**tableau 16.1**).

Comme pour les rapports établis dans le cadre du processus de consultation de la Recommandation de 1974 relative à l'indicateur 4.7.1 des ODD, les rapports périodiques de la Convention pour la sauvegarde du PCI sont basés sur l'autoévaluation des pays. Ce processus est formatif et met au défi le secteur de l'éducation d'aborder la question du patrimoine culturel immatériel de manière systématique. Lors de sa septième session en 2018, l'Assemblée générale des États parties à la Convention a approuvé la mise en place d'un cycle régional de rapports, inauguré par l'Amérique latine et les Caraïbes en 2021. Sur les 27 pays participants de cette région, 21, soit près des trois quarts, ont déclaré enseigner la protection des espaces naturels et culturels ainsi que des lieux de mémoire afin de favoriser l'expression du patrimoine culturel immatériel dans le cadre des programmes scolaires du cycle primaire ou du cycle secondaire.

Cependant, seuls 12 pays ont déclaré qu'il s'agissait d'une matière à part entière ; 21 pays se sont appuyés sur ces thématiques pour aborder d'autres matières ; 15 pays seulement ont intégré le patrimoine culturel immatériel et sa sauvegarde dans la formation des enseignants. L'Équateur a adopté un plan stratégique national pour l'ethnoéducation afro-équatorienne (en anglais, *National Strategic Plan for Afro-Ecuadorian Ethnoeducation*) pour la période 2020-2025, lequel prévoit l'affectation de gardiens du savoir dans les unités d'enseignement, la formation des enseignants ainsi que des interventions liées aux programmes scolaires.

Près de la moitié des pays participants de la région ont déclaré avoir renforcé la pratique et la transmission du patrimoine culturel immatériel dans l'enseignement et la formation techniques et/ou professionnels, par exemple dans la gestion de la conservation du patrimoine.

## POINT CLÉ 16.1 : L'ÉDUCATION AUX EFFETS DES CHANGEMENTS CLIMATIQUES A POUR BUT D'AIDER LES POPULATIONS À Y FAIRE FACE AINSI QU'À LES ATTÉNUER

L'éducation aux effets des changements climatiques peut être formelle, non formelle ou informelle, multidisciplinaire et être dispensée à tous les niveaux d'enseignement ; elle vise à aider les populations à comprendre et atténuer les effets des changements climatiques ainsi qu'à y répondre et s'y adapter. Pour y parvenir, il convient d'élaborer des programmes d'enseignement, des formations ciblant les enseignants ainsi que des pédagogies appropriés (UNESCO et CCNUCC, 2016). L'éducation aux effets des changements climatiques encourage l'adoption d'un état d'esprit favorable à des changements durables ainsi qu'aux actions visant à remédier aux causes des changements climatiques et à adopter des modes de vie plus durables. Elle a également pour but d'aider les décideurs politiques à prendre pleinement conscience de l'urgence de mettre en place des mécanismes pour lutter contre les changements climatiques aux niveaux national et mondial ainsi que pour accroître la résilience des communautés vulnérables les plus susceptibles d'être affectées (UNESCO, 2015b). Les apprenants de l'éducation aux effets des changements climatiques se soucient plus que leurs pairs des questions environnementales (UNESCO, 2021c). Cette attitude se traduit souvent par un soutien aux politiques pro-environnementales, un militantisme environnemental ainsi qu'une participation active dans ce domaine (Coan et Holman, 2008 ; Lubell *et al.*, 2006).

La demande d'éducation aux effets des changements climatiques est clairement exprimée dans les enquêtes

d'opinion publique. Les enquêtes mondiales montrent que la plupart des individus sont préoccupés par les changements climatiques, qu'ils sont prêts à modifier leur mode de vie pour en atténuer les effets et qu'ils sont favorables à l'adoption de nouvelles mesures gouvernementales pertinentes. Une enquête réalisée en 2020 a mis en évidence un large consensus autour de l'idée selon laquelle les gouvernements et la société civile doivent de toute urgence collaborer en vue de faire avancer le programme de lutte contre les changements climatiques (Forum économique mondial, 2020). Ces résultats ont aussi indiqué que plus de la moitié des répondants dans le monde, en particulier en Asie du Sud, avaient une entière confiance dans la climatologie. Toujours au niveau mondial, l'écrasante majorité des répondants a indiqué qu'elle jugeait la plupart des réglementations climatiques gouvernementales nécessaires.

Une enquête menée en 2021 par le Pew Research Center auprès de plus de 16 000 adultes dans 17 pays à revenu élevé a révélé qu'entre 60 % et 90 % d'entre eux se sentaient assez ou très préoccupés par les préjudices qu'ils pourraient personnellement subir en raison des changements climatiques – un pourcentage en nette augmentation depuis l'enquête initiale menée en 2015 (Luong *et al.*, 2021). Dans 16 pays, au moins 70 % des personnes interrogées ont déclaré être prêtes à apporter quelques ou plusieurs changements à leur mode de vie pour contribuer à la lutte contre les changements climatiques. Cette volonté est néanmoins plus forte chez les plus jeunes. Cependant, de profondes fractures idéologiques sont apparues en Australie, au Canada, aux Pays-Bas et aux États-Unis et divisent la population concernant les attitudes à adopter à l'égard du climat. Elles risquent d'entraver significativement la mise en œuvre de changements politiques pourtant urgents, y compris dans le domaine de l'éducation.

Malgré les inquiétudes soulevées, de nombreux pays ne se sont pas encore pleinement engagés pour faire de l'action climatique une des priorités de leur programme scolaire. Les résultats de l'analyse des programmes scolaires de 2019 de la quatrième étude régionale comparative et explicative en Amérique latine et dans les Caraïbes ont révélé que bien que plus de la moitié des 18 pays analysés mentionnaient les changements climatiques dans leurs programmes scolaires, il ne s'agissait que du onzième thème le plus couvert dans le cadre de l'éducation au développement durable (UNESCO, 2020). De même, une étude de l'UNESCO a mis en évidence que les changements climatiques étaient mentionnés dans moins de la moitié des documents de politique et de programmes scolaires examinés (UNESCO, 2021c). L'enquête PISA 2018 a toutefois indiqué que, parmi les sept enjeux mondiaux les plus couramment inclus dans les programmes d'enseignement des pays de l'OCDE, celui du réchauffement planétaire et des changements climatiques était le plus souvent mentionné par les chefs d'établissement. Cette étude a souligné que 88 % des élèves des pays de l'OCDE fréquentaient une école dont le programme couvrait ce sujet (OCDE, 2020).

Quelques pays procèdent à des changements prometteurs dans le secteur de l'éducation en vue d'assurer une éducation de qualité aux effets des changements climatiques. Les pays déploient des efforts significatifs pour aborder

> « En Italie, l'éducation aux effets des changements climatiques fait partie de l'éducation civique transversale introduite par la loi dans les écoles à partir de l'année scolaire 2021/22 »

l'éducation aux effets des changements climatiques d'une manière transdisciplinaire plutôt qu'à travers une seule matière. En France, le vadémécum de l'éducation au développement durable a indiqué qu'à la rentrée scolaire 2020/21, les programmes des cycles 1, 2, 3 et 4 comprenaient désormais des enseignements sur les changements climatiques en arts plastiques, en éducation musicale, en français, en enseignement moral et civique, en histoire et géographie, en sciences de la vie et de la Terre, en technologie, en langues vivantes et en physique-chimie.

En Italie, l'éducation civique transversale introduite par la loi dans les écoles à partir de l'année scolaire 2020/21 inclut l'éducation aux effets des changements climatiques de manière à soutenir l'acquisition de connaissances ainsi que la compréhension des structures sociales, économiques, juridiques, civiques et environnementales. En République de Corée, le cadre du programme scolaire national a introduit l'éducation aux effets des changements climatiques à tous les niveaux en 2007. Dans les écoles maternelles, l'éducation aux effets des changements climatiques fait partie des modules d'exploration scientifique. Ce programme encourage les enfants de 4 ans à s'intéresser aux phénomènes météorologiques ainsi qu'aux changements climatiques, et les enfants de 5 ans à se familiariser avec les phénomènes climatiques réguliers. Ce cadre est un produit de la loi sur la promotion de l'éducation environnementale, laquelle vise à contribuer au développement durable en favorisant l'acquisition de connaissances et de compétences de prévention et de résolution des problèmes environnementaux, y compris des changements climatiques (Ministère de l'éducation de la République de Corée, 2015).

En Inde, des ressources pédagogiques en cours d'élaboration visent à intégrer les sujets relatifs aux changements climatiques dans les programmes d'enseignement de base, au niveau de l'école et du premier cycle universitaire, afin de sensibiliser aux causes et aux effets des changements climatiques. Une équipe a mis en place un référentiel de ressources pédagogiques issues du monde entier sur les changements climatiques qui peut être utilisé pour des sujets spécifiques en mathématiques, en sciences, en sciences humaines ainsi qu'en sciences sociales. Cette nouvelle approche pédagogique consistant à intégrer l'éducation aux effets des changements climatiques dans le programme d'études en vigueur offre la possibilité aux élèves d'acquérir des capacités d'analyse et de communication dans les matières principales (Shashidhara, 2019).

Les changements climatiques suscitent parfois des émotions telles que l'anxiété, l'empathie et la colère, qui peuvent

inciter ceux qui les éprouvent à agir. Peu de pays mettent néanmoins l'accent sur ses dimensions non cognitives, telles que les composantes sociales et émotionnelles et les valeurs. Au Rwanda, le cadre du programme scolaire national de 2015 a intégré les changements climatiques, l'environnement et la durabilité aux supports d'apprentissage, lesquels ont pour objectif de défendre les modes de vie durables, une intention confirmée dans le plan stratégique pour le secteur de l'éducation 2019-2024.

En vue de donner aux apprenants les moyens d'être acteurs du changement, de nombreux pays ont intégré l'éducation aux effets des changements climatiques à leurs programmes d'études, tant en théorie qu'en pratique (Chiba *et al.*, 2021), ainsi qu'au moyen d'approches axées sur les solutions et d'approches participatives (UNESCO, 2015b). Les projets Erasmus+ sur l'éducation au développement durable comprennent souvent des activités physiques, comme la collecte de déchets, la plantation d'arbres et l'organisation de campagnes environnementales – des approches qui produisent des effets positifs (Commission européenne, 2021). Depuis le milieu des années 1990, le Ministère colombien de l'éducation nationale gère des projets environnementaux scolaires qui identifient les situations prioritaires en matière d'environnement et portent sur des actions adaptées aux réalités scolaires. Il adopte pour cela une approche interdisciplinaire de la résolution de problèmes qui se base sur divers domaines de connaissances, disciplines et compétences (Ministère colombien de l'éducation nationale, 2005 ; Mora-Ortiz, 2015).

Les individus qui entretiennent des liens étroits avec l'environnement et le climat manifestent une intention d'agir et une volonté de changer de comportement accrues (Dietz *et al.*, 2020 ; Zelenika *et al.*, 2018). C'est pourquoi les pays s'efforcent de donner la priorité à l'enseignement axé sur l'action ainsi qu'aux apprentissages localisés, en particulier dans le cadre du deuxième cycle de l'enseignement secondaire (UNESCO, 2021c). En Angleterre (Royaume-Uni), la campagne *Teach the Future* menée par des jeunes vise à ce que tous les bâtiments scolaires aient une empreinte carbone nette nulle d'ici à 2030. À cette fin, le Ministère de l'éducation verse des fonds aux établissements scolaires pour les aider à améliorer leur durabilité (Burns, 2020).

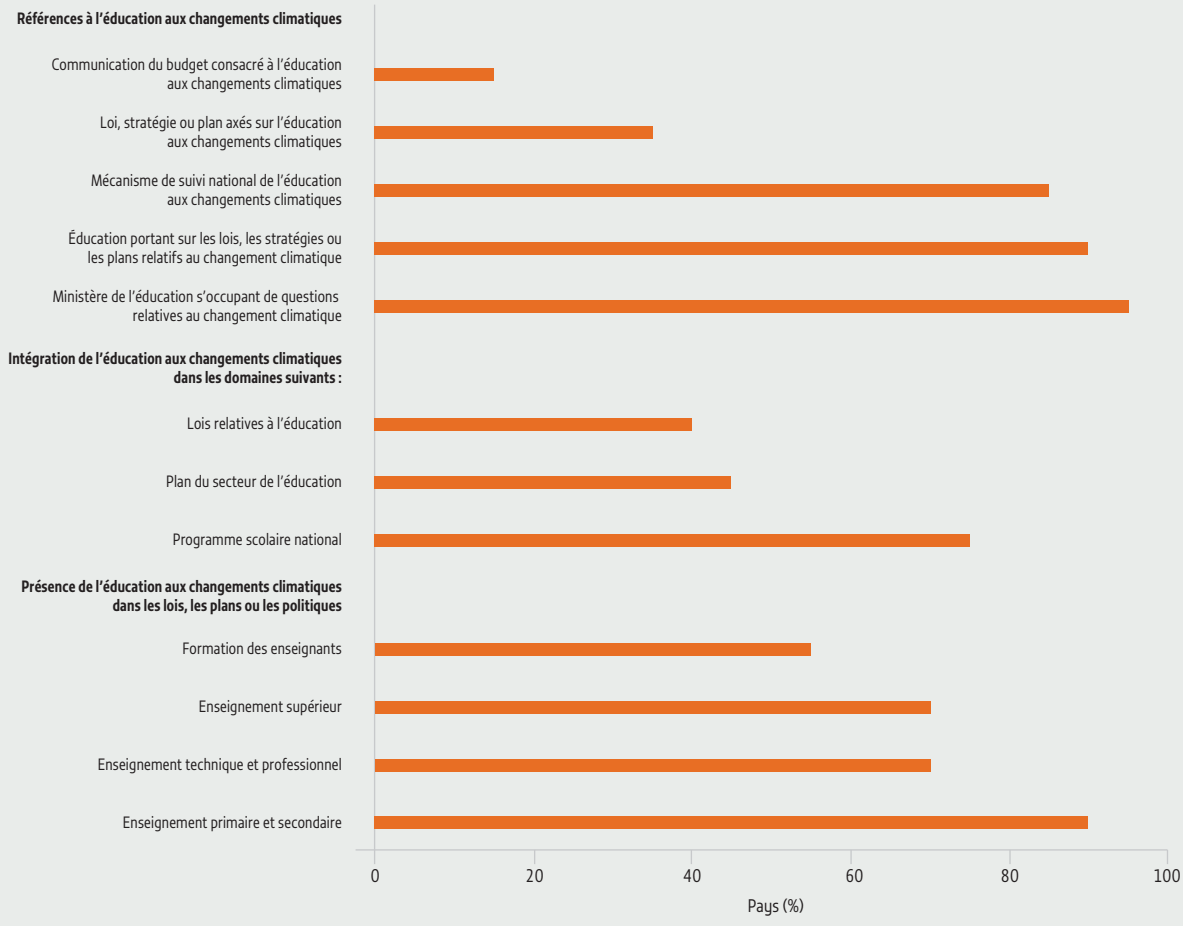
Dans l'ensemble, en ce qui concerne l'approche pédagogique, il conviendrait à la fois de renforcer l'esprit critique des apprenants concernant l'éducation aux effets des changements climatiques ainsi que leur enthousiasme à se mobiliser en faveur de l'amélioration de leur environnement de vie (Chang, 2015). Cette éducation, en favorisant la collaboration avec les pairs ainsi que les interactions, entraînerait de fait une dynamique de changement. Afin d'influencer le changement des comportements, les initiatives prometteuses doivent s'inscrire dans une perspective à long terme. Les systèmes éducatifs ne comprennent que peu d'informations transnationales détaillées sur la position des pays en matière de lutte contre les changements climatiques. La plupart des informations apparaissent en effet davantage dans des documents nationaux que dans les contributions déterminées au niveau national au Secrétariat de la Convention-cadre des Nations Unies sur les changements climatiques (SEPN, 2020).

> “Dans un échantillon de 20 pays, seuls 40 % des lois nationales sur l'éducation mettent l'accent sur les changements climatiques”

Sur le site Web de l'outil Profiles Enhancing Education Reviews (PEER), une nouvelle série de profils nationaux sur la communication et l'éducation aux changements climatiques vise à améliorer la base de données probantes. Cette initiative est le fruit d'un partenariat entre le *Rapport mondial de suivi sur l'éducation* et le projet de suivi et d'évaluation de la communication et de l'éducation sur le climat hébergé par le réseau Sustainability and Education Policy Network (SEPN) et financé par le Conseil de recherches en sciences humaines du Canada. Elle offre une perspective comparée des progrès réalisés par les pays au regard de l'article 6 de la Convention-cadre des Nations Unies sur les changements climatiques et de l'article 12 de l'Accord de Paris (Action pour l'autonomisation climatique), ainsi que de la cible 4.7 des ODD. Une première série de 20 profils de pays publiée en novembre 2021 couvrait toutes les régions du monde et tous les groupes de revenus des pays. La publication d'un second ensemble de 50 profils est prévue pour 2022.

Ces profils présentent des contenus qui portent sur les différents contextes des changements climatiques ; l'éducation aux effets des changements climatiques (politique, programme scolaire, formation des enseignants et évaluation) dans l'enseignement primaire, secondaire, technique, professionnel, supérieur, des enseignants et des adultes ; la communication sur les changements climatiques (sensibilisation du public, accès du public à l'éducation, participation du public) ; et le suivi. L'analyse initiale suggère que dans 19 des 20 pays analysés les ministères de l'éducation incluent les changements climatiques à leurs axes de travail ; tous, sauf deux, disposent d'une loi, d'une stratégie ou d'un plan national sur les changements climatiques comprenant un contenu éducatif ; et tous, sauf trois, ont mis en œuvre des mécanismes de suivi visant à suivre les progrès de l'éducation aux effets des changements climatiques. Les changements climatiques n'étaient toutefois mis en avant que dans 40 % des lois nationales sur l'éducation et 45 % des plans ou stratégies du secteur de l'éducation. Les cadres des programmes scolaires nationaux font référence aux changements climatiques dans 75 % des pays et un peu plus d'un tiers d'entre eux dispose d'une loi ou d'un plan mettant clairement l'accent sur les changements climatiques. Les efforts se concentrent sur les niveaux d'enseignement primaire et secondaire dans 90 % des pays ; sur l'enseignement technique, professionnel et supérieur dans 70 % des pays ; et sur la formation des enseignants dans 55 % des pays (**figure 16.6**).

**FIGURE 16.6 :**
**Les pays ont la possibilité de renforcer la prise en compte des changements climatiques dans l'éducation**
*Pourcentage de pays dont les lois, plans et politiques prévoient une éducation aux effets des changements climatiques, 2021*




*Note* : Analyse de l'équipe du *Rapport GEM* et du projet de suivi et d'évaluation de la communication et de l'éducation sur le climat de 20 profils de pays en matière de communication et d'éducation aux effets des changements climatiques : Afrique du Sud, Azerbaïdjan, Bangladesh, Colombie, Costa Rica, Gambie, îles Cook, Indonésie, Italie, Maroc, Myanmar, Nouvelle-Zélande, Qatar, République de Corée, République dominicaine, Rwanda, Suède, Tadjikistan, Tuvalu et Zimbabwe.

*GEM StatLink* : https://bit.ly/GEM2021_fig16_6
*Source* : Site Web PEER.

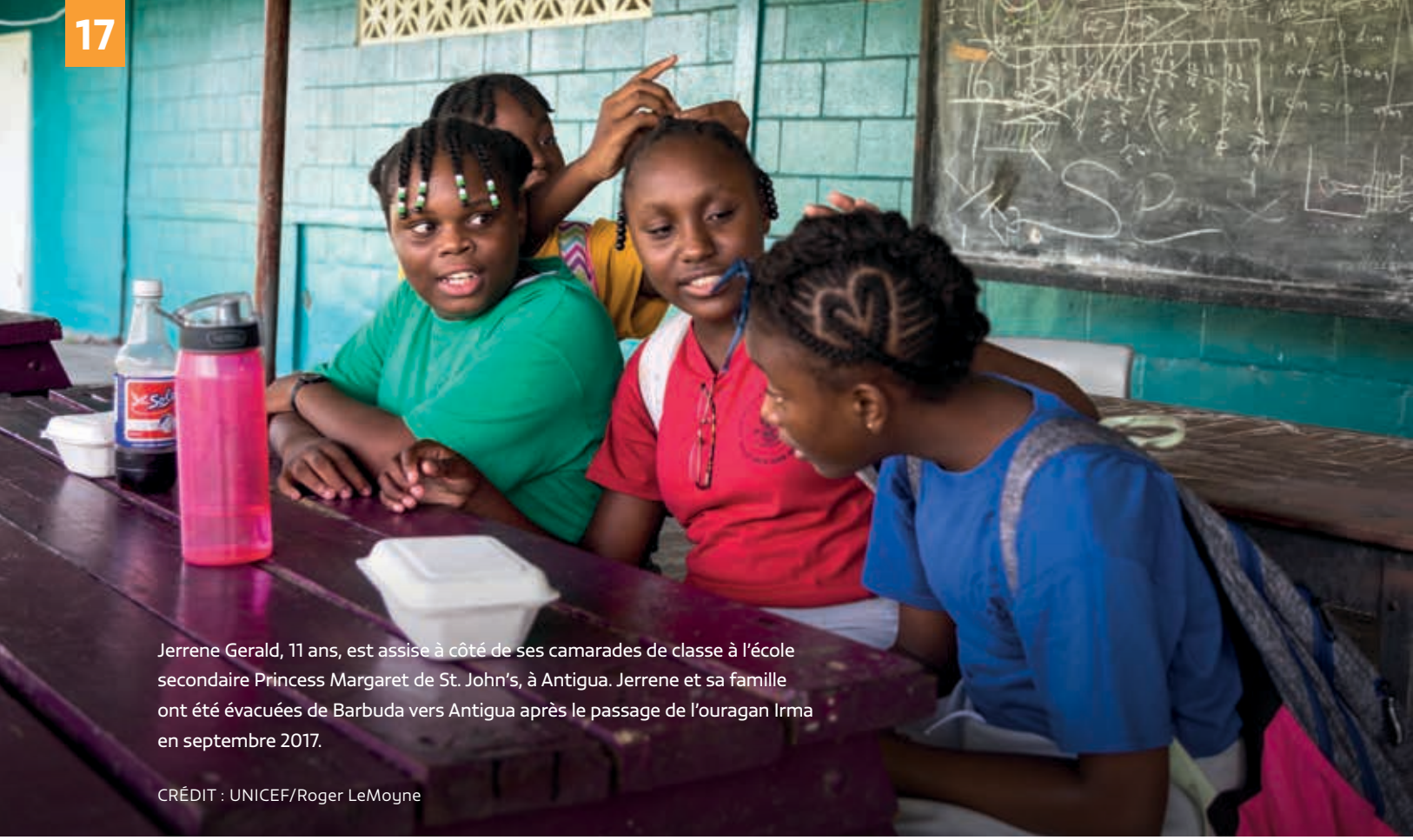
## COVID-19

L'éducation au développement durable et à la citoyenneté mondiale répond aux défis d'une planète de plus en plus interconnectée, mais dont l'avenir est en jeu. Elle vise à donner la possibilité aux apprenants de participer activement au développement de sociétés plus inclusives et plus sûres (UNESCO, 2015a). Pourtant, la COVID-19 a mis en lumière l'incapacité des systèmes éducatifs à poursuivre les idéaux en matière de solidarité et de multilatéralisme, et les inégalités croissantes au sein des pays et entre ces derniers soulèvent des préoccupations d'ordre moral. Alors même que la pandémie, en raison de sa forte contagiosité et des variants qu'elle génère, requiert la mise en œuvre de solutions mondiales, le monde a été témoin de nombreuses réponses adverses allant du nationalisme vaccinal aux politiques xénophobes et à la propagation de croyances discriminatoires (Farge, 2021 ; Nations Unies, 2020).

La COVID-19 a placé les connaissances relatives à la santé au centre de l'attention. La corrélation traditionnelle entre éducation et sensibilisation à la santé a été réaffirmée pendant la pandémie. En Arabie saoudite, les personnes bénéficiant d'un niveau d'éducation plus élevé étaient davantage conscientes des risques et donc plus susceptibles de respecter les mesures de protection (Bazaid *et al.*, 2020). La capacité à prendre des décisions en matière de santé est associée à la capacité à se fier aux conseils des prestataires de soins de santé (Turhan *et al.*, 2021). Elle est également associée à une réticence à la vaccination moins importante (Biasio, 2017), un facteur déterminant pour réduire les taux d'incidence de la COVID-19. Les appels à rendre les questions liées à la santé obligatoires dans les programmes d'enseignement de base sont de plus en plus favorablement reçus (Molnar, 2021). Le comté de San Diego, aux États-Unis, s'est engagé à consacrer 2 millions de dollars É.-U. à l'amélioration des connaissances relatives à la santé dans les écoles (Bureau de l'éducation du comté de San Diego, 2021).

Ces questions ont progressivement occupé une place de premier plan. La pandémie a néanmoins conduit de nombreux gouvernements à mettre davantage l'accent sur les matières « essentielles » dans les programmes scolaires afin de minimiser les pertes d'apprentissage en ce qui concerne l'alphabétisme et la numératie. Or, cette réévaluation des priorités risque de compromettre la dimension humaniste plus large de l'éducation (Commission internationale sur les futurs de l'éducation, 2020). Plus de 20 % des pays à faible revenu et plus de 40 % des pays à revenu intermédiaire des tranches inférieure et supérieure ont prévu de limiter le contenu de ces enseignements dans le cadre de leur réponse à la COVID-19 (ISU, 2020). En Afghanistan, le plan de réponse à la COVID-19 prévoyait que l'enseignement des matières fondamentales soit poursuivi par l'intermédiaire de l'apprentissage à distance et que les matières des sciences sociales soient auto-enseignées (Ministère afghan de l'éducation, 2020). En Angleterre (Royaume-Uni), le Ministère de l'éducation a annoncé que les matières non essentielles devaient être abandonnées au profit de l'anglais et des mathématiques lors de l'année scolaire 2020/21 (Staton et Hughes, 2020).

L'enseignement des connaissances relatives à la santé peut en outre être poursuivi par des initiatives d'éducation des adultes informelles et non formelles. En Afrique du Sud, les participants à une campagne d'alphabétisation des adultes de grande envergure comportant une dimension d'enseignement des connaissances relatives à la santé ont amélioré leur capacité à comprendre les messages sanitaires (Lopes et McKay, 2020). Ces initiatives doivent non seulement fournir des informations précises en matière de santé, mais aussi favoriser l'amélioration à long terme des connaissances relatives à la santé par l'intermédiaire de divers acteurs, notamment les organismes de soins de santé, les partenariats communautaires et les collaborations intersectorielles (Damian et Gallo, 2020). En 2021, le Département de la Santé et des Services sociaux des États-Unis a distribué 250 millions de dollars É.-U. de subventions à 73 gouvernements locaux avec le concours d'organisations communautaires locales afin d'améliorer les connaissances relatives à la santé des populations mal desservies (Département de la Santé et des Services sociaux des États-Unis, 2021).



Jerrene Gerald, 11 ans, est assise à côté de ses camarades de classe à l'école secondaire Princess Margaret de St. John's, à Antigua. Jerrene et sa famille ont été évacuées de Barbuda vers Antigua après le passage de l'ouragan Irma en septembre 2017.

CRÉDIT : UNICEF/Roger LeMoyne

# MESSAGES CLÉS

**Certains enfants disposent de meilleures installations à l'école qu'à la maison. Au Libéria, peu de foyers bénéficient d'installations d'hygiène de base, dont disposent 69 % des écoles. À l'inverse, au Honduras, seuls 12 % des écoles disposent de ces installations, contre 84 % des ménages.**

---

**L'accès à Internet à domicile reste hors de portée pour la plupart des habitants des pays les moins avancés. Certains pays s'efforcent cependant d'en accroître l'accès dans les écoles. Le Bhoutan n'a introduit Internet qu'en 1999, mais 98 % de ses écoles y ont désormais accès.**

---

**Dans la plupart des pays, un élève sur cinq a été victime d'intimidation au moins une fois par mois. Ce chiffre passe à un sur trois dans les pays anglophones à revenu élevé.**

---

**Les attaques contre les écoles se poursuivent. Le Mali a connu plus de 500 attaques contre des écoles en 2020.**

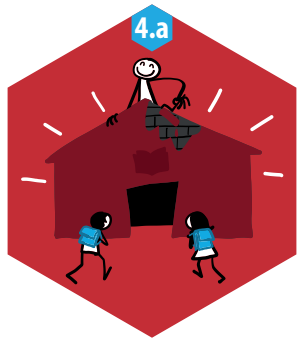
---

**L'organisation des calendriers scolaires a un impact sur la qualité et l'équité de l'éducation. Au Bangladesh, un chevauchement entre la demande de main-d'œuvre saisonnière et les examens scolaires annuels a entraîné une augmentation du taux d'abandon scolaire des élèves issus de ménages agricoles de plus de sept points de pourcentage.**

---

**Les mesures d'hygiène peuvent garantir la sécurité des élèves à l'école pendant la pandémie de COVID-19, mais elles ont des conséquences financières. Au début de l'année 2021, moins de 10 % des pays à faible revenu ont déclaré avoir mis en place des mesures d'hygiène de base, à savoir mettre à disposition de l'ensemble des apprenants et du personnel du savon en quantité suffisante, de l'eau propre, des masques ainsi que des installations sanitaires et d'hygiène afin d'assurer leur sécurité. Pour les pays à revenu élevé, cette part s'élevait à 96 %.**

CHAPITRE 17




## CIBLE 4.a

# Établissements scolaires et cadres d'apprentissage

Faire construire des établissements scolaires qui soient adaptés aux enfants, aux personnes handicapées et aux deux sexes ou adapter les établissements existants à cette fin et fournir un cadre d'apprentissage effectif qui soit sûr, exempt de violence et accessible à tous

### INDICATEUR MONDIAL

**4.a.1** – *Part d'écoles offrant des services de base, par type de service*

### INDICATEURS THÉMATIQUES

**4.a.2** – *Pourcentage d'élèves ayant été victimes de harcèlement au cours des 12 derniers mois*

**4.a.3** – *Nombre d'attaques sur les élèves, le personnel et les établissements*

> En Côte d'Ivoire, 87 % des écoles secondaires supérieures disposent d'une connexion Internet, contre seulement 17 % des ménages

La cible 4.a de l'ODD appelle à la création de « cadres d'apprentissage effectifs qui soient sûrs, exempts de violence et accessibles à tous ». L'apprentissage ne peut être de bonne qualité si l'environnement est inadapté, et encore moins s'il menace le bien-être des enfants. La formulation actuelle de la cible 4.a repose sur l'hypothèse selon laquelle ce sont les établissements d'enseignement qui fournissent l'environnement d'apprentissage. Mais comme nous l'a rappelé la pandémie de COVID-19 de manière brutale, les apprenants peuvent se trouver dans d'autres environnements lorsque l'apprentissage se fait à distance. Au-delà des installations physiques, d'autres aspects de l'organisation des écoles et de l'apprentissage, par exemple le calendrier scolaire, ont des effets concrets sur l'efficacité et l'équité (**point clé 17.1**).

L'école est parfois le seul endroit où certains enfants ont accès aux installations liées à l'eau, à l'assainissement et à l'hygiène. L'accès à l'eau à domicile est une condition préalable importante pour libérer les enfants, en particulier les filles, des corvées d'eau qui peuvent les empêcher d'aller à l'école. Au Népal, les filles qui consacrent une heure par jour aux corvées d'eau voient leur taux de réussite à l'école primaire diminuer de 17 points de pourcentage (Dhital *et al.*, 2021). La mesure dans laquelle les écoles fournissent des installations de qualité supérieure ou inférieure à celles auxquelles les élèves ont accès à la maison varie considérablement selon les pays. Au Libéria, bien que peu de foyers disposent d'installations d'hygiène répondant aux normes internationales de base, 69 % des écoles en disposent. Au Honduras, ces parts s'élèvent à 12 % des écoles et à 84 % des ménages. Dans bon nombre des pays les plus pauvres, la plupart des enfants n'ont pas accès aux installations de base à l'école ni à la maison (**figure 17.1**). Compte tenu du caractère élémentaire de ces normes, comme l'accès à l'eau courante et au savon, il est particulièrement inquiétant de constater que si peu d'écoles y répondent. Dans certains pays à revenu élevé, dont les États-Unis, la plupart des écoles, voire toutes, répondent à ces normes, bien que l'on s'inquiète de la dégradation des infrastructures scolaires (Pulkkinen, 2021) (**point clé 17.2**).

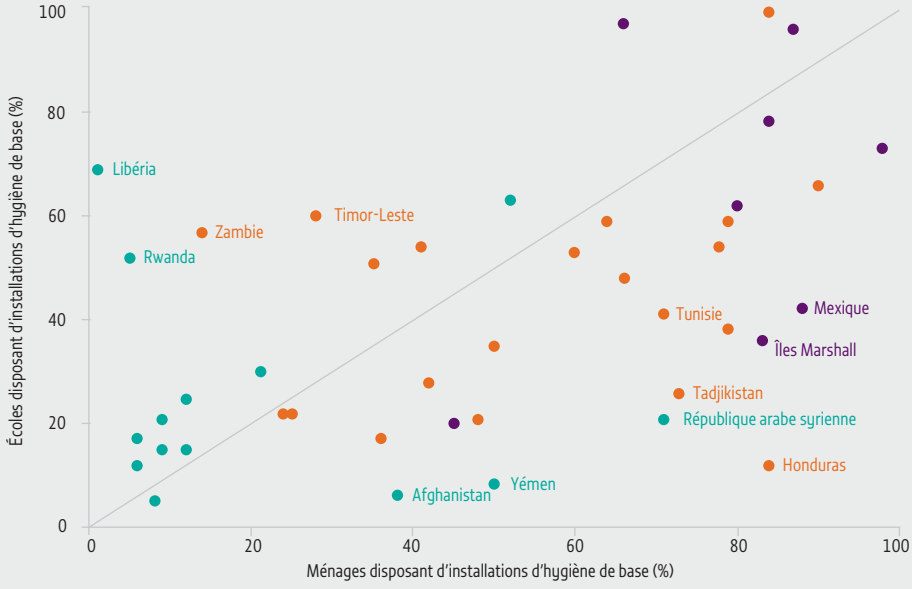
L'accès à Internet constitue un autre facteur fondamental pour l'éducation. Quoique la plupart des pays d'Afrique subsaharienne disposent d'un plan ou d'une politique en matière de technologies de l'information et de la communication (TIC) (Burns *et al.*, 2019), rares sont ceux qui ont réussi à les mettre en œuvre. En Côte d'Ivoire, 87 % des écoles secondaires supérieures disposent d'une connexion Internet, contre seulement 17 % des ménages. Le plan sectoriel de l'éducation 2016-2025 comprend des dispositions visant à accroître l'utilisation des TIC dans les écoles secondaires, par exemple la création de salles multimédias et le perfectionnement professionnel des enseignants (Gouvernement de la Côte d'Ivoire, 2017). Au Rwanda, 62 % des écoles secondaires supérieures avaient accès à Internet en 2019 ; une part faible, mais deux fois supérieure à celle du groupe des pays à faible revenu en 2016. En 2016, le Rwanda a adopté une politique ambitieuse en matière de TIC dans le secteur éducatif. À son apogée en 2017/18, le budget du programme s'élevait à près de 15 millions de dollars É.-U., soit plus de 6 % du budget de l'éducation. Tirant les enseignements des résultats décevants du programme One Laptop Per Child mené en 2008, le programme prévoyait des modifications du programme scolaire, une formation des enseignants et des mesures d'appui à la gestion (Ministère de l'éducation du Rwanda, 2016).

Bien que le taux d'accès à Internet à domicile ait rapidement augmenté dans les pays en développement ces dernières années, Internet reste hors de portée pour la majorité de la population des pays les moins avancés. Certains de ces pays ont toutefois réussi à améliorer l'accès à Internet à l'école. Le Bhoutan, l'un des pays les moins avancés en 2018 (Razzaque, 2020), n'a introduit Internet et la télévision qu'en 1999 (BBC, 2019), mais se targue aujourd'hui de bénéficier d'un accès à Internet et de l'utiliser à des fins pédagogiques dans 98 % des écoles, un accès dont seuls 44 % des foyers disposent néanmoins (**figure 17.2**).

L'indicateur 4.a.1 sur les installations de base est exprimé en pourcentage d'écoles. Il n'indique pas combien d'élèves y ont accès. Il ne permet pas non plus de savoir de quelles installations les enfants non scolarisés bénéficieraient s'ils allaient à l'école. Une estimation, qui consistait à comparer le pourcentage d'écoles dans chaque pays au nombre d'enfants, a suggéré que 818 millions d'enfants n'avaient pas accès à des installations d'hygiène de base à l'école (Programme commun de suivi, 2020). Dans la pratique, les écoles sont de taille très différente : certaines comptent moins d'une centaine d'élèves, et d'autres plusieurs milliers. En outre, l'indicateur mesure l'existence et la qualité des installations, et non le fait qu'elles contiennent ou non suffisamment de robinets et de lavabos. On peut raisonnablement estimer que les petites écoles, principalement situées dans des zones éloignées et rurales, sont moins susceptibles de répondre au critère de l'indicateur que les grandes écoles, qui se trouvent essentiellement en zone urbaine, dans des bâtiments prévus à cet effet. Dans ce cas, le nombre d'enfants fréquentant des écoles ne disposant pas d'installations de base serait nettement inférieur.

**FIGURE 17.1 :**
**Dans de nombreux pays à faible revenu, les ménages et les écoles manquent d'équipements de base**
*Pourcentage de ménages et d'écoles disposant d'équipements de base, 2019 ou dernière année disponible*

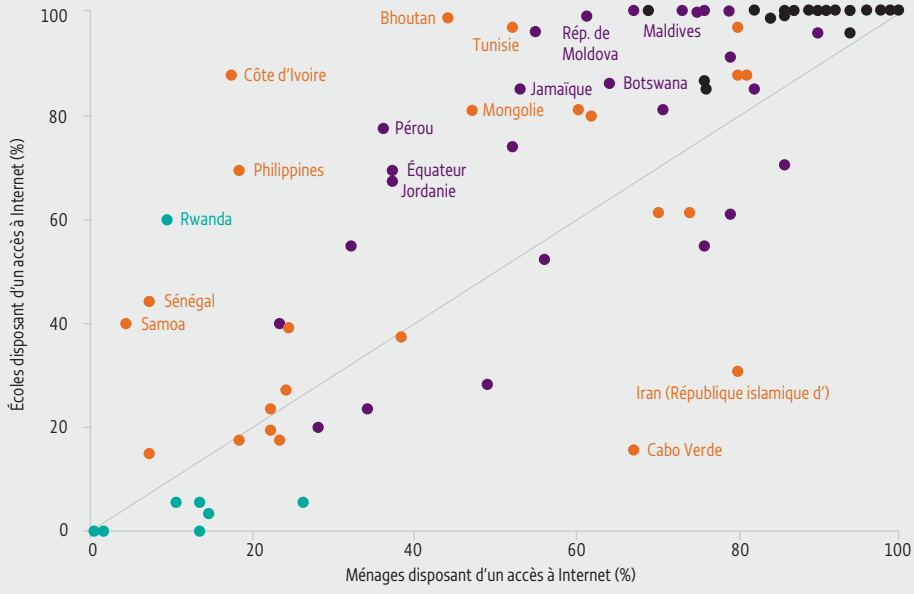
*a. Installations d'hygiène de base*




*Note* : La norme de référence est l'accès à l'eau courante et au savon.

*GEM Statlink* : https://bit.ly/GEM2021_fig17_1a
*Source* : Base de données du Programme commun OMS/UNICEF de suivi.

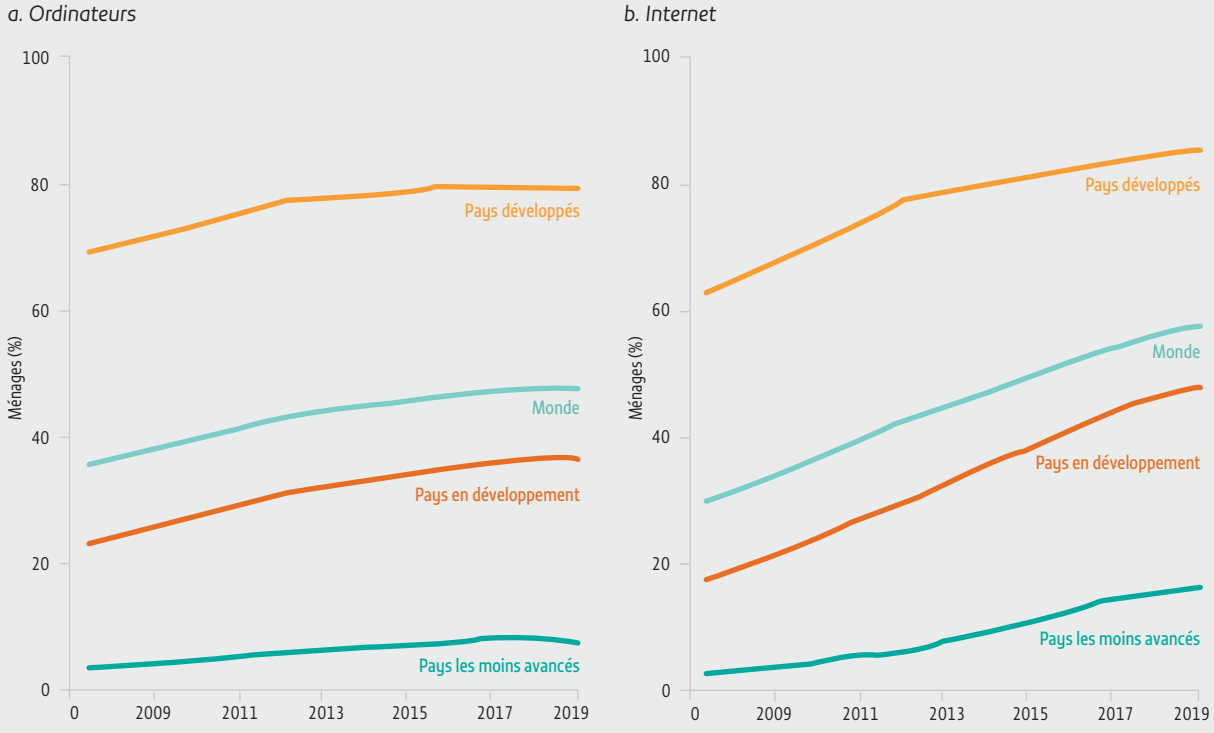
*b. Internet*




*Note* : Pour déterminer le niveau d'accès à Internet, une médiane est établie entre les différents niveaux scolaires.

*GEM Statlink* : https://bit.ly/GEM2021_fig17_1b
*Sources* : Bases de données de l'UIT et de l'ISU.

**FIGURE 17.2 :**
**Très peu de ménages dans les pays les moins avancés offrent un environnement propice à l'apprentissage en ligne**
*Pourcentage de ménages disposant d'un ordinateur et d'un accès à Internet à domicile, par niveau de développement national, 2009-2019*




*GEM Statlink* : https://bit.ly/GEM2021_fig17_2
*Source* : Base de données de l'ISU.

L'estimation de la part d'écoles qui disposent d'installations de base ne peut être effectuée qu'au moyen d'informations détaillées sur la répartition par taille des écoles, pour lesquelles il n'existe pas de données internationales complètes. Au Cabo Verde, 22 % des écoles primaires ne disposaient pas d'installations de base pour le lavage des mains en 2018. Ces écoles ne représentaient pourtant que 2 % des effectifs de l'enseignement primaire. En moyenne, la moitié seulement des écoles primaires des pays à revenu intermédiaire inférieur disposent d'installations de base de lavage des mains. Dans six pays à revenu intermédiaire de la tranche inférieure, le pourcentage d'inscription dans les 50 % d'écoles primaires les plus petites allait de 10 % au Cabo Verde et 14 % à Djibouti à 15 % au Bhoutan et au Salvador, 16 % au Kirghizistan et 24 % au Cambodge (**figure 17.3**). S'il est impossible d'estimer avec précision la corrélation entre la taille des écoles et la présence d'installations, il est très probable que le nombre réel d'enfants dans le monde qui n'ont pas accès à des installations de base de lavage des mains à l'école soit inférieur de moitié aux estimations actuelles (environ 400 millions). Néanmoins, même si cela conduit à surestimer le pourcentage d'enfants concernés, il est sans doute plus équitable de se concentrer sur le nombre d'écoles, les petites écoles se trouvant souvent dans des zones reculées et défavorisées.

> « Le pourcentage d'inscription dans les 50 % d'écoles primaires les plus petites est de 10 % au Cabo Verde »

De plus en plus de données probantes indiquent que les châtiments corporels portent non seulement atteinte aux droits des enfants, mais ont aussi une incidence sur les résultats scolaires (Maiti, 2021). Les châtiments corporels sont totalement interdits dans les écoles de 156 pays (End Corporal Punishment, 2021a). Les parlements du Lesotho et des Îles Marshall ont en outre clairement indiqué qu'ils étaient illégaux, sans être toutefois explicitement interdits. Neuf autres pays offrent une forme de protection juridique : dans les systèmes fédéraux tels que ceux de l'Australie, de l'Inde et des États-Unis, seuls certains États interdisent les châtiments corporels à l'école, tandis que des pays comme Samoa autorisent les châtiments « raisonnables » tout en précisant dans la loi que, malgré l'acceptation traditionnelle selon laquelle la violence participe à la discipline des enfants, les châtiments corporels ne sont jamais considérés comme raisonnables (End Corporal Punishment, 2021b).

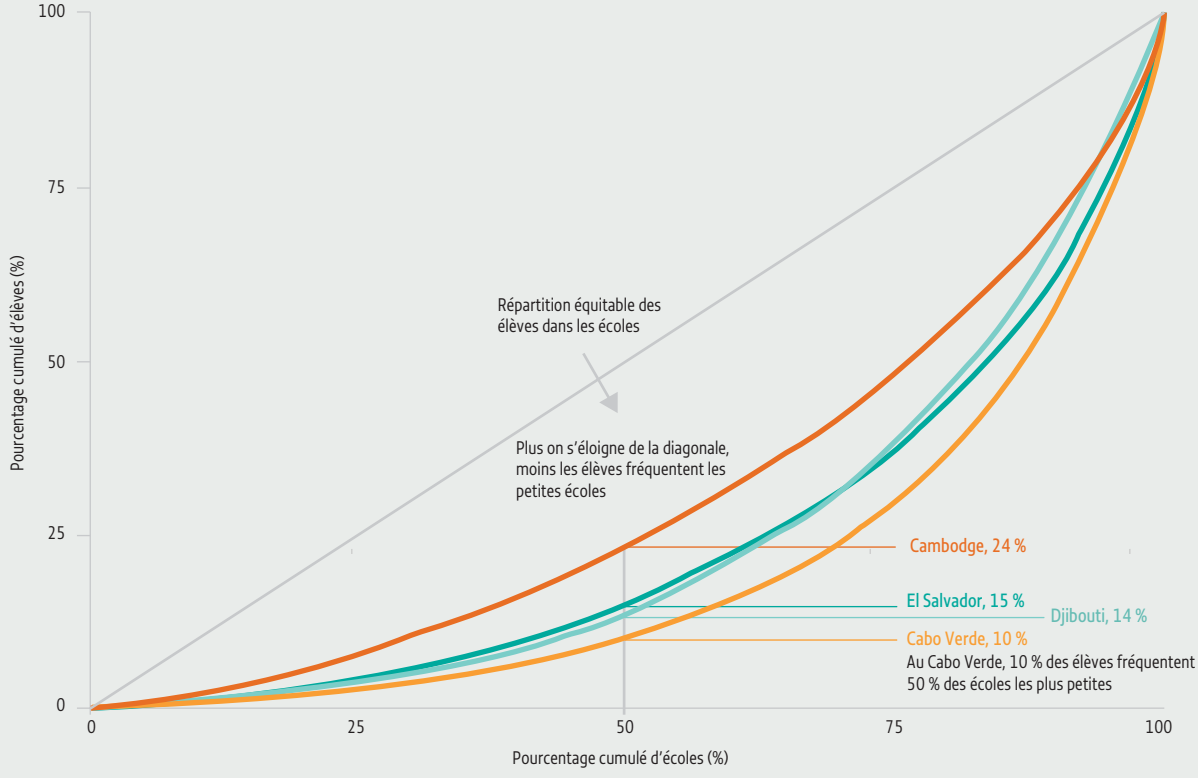
Les élèves, en plus des préjudices infligés par les enseignants à l'école, sont confrontés à d'autres risques. Nombre d'entre eux sont également victimes des brimades de leurs camarades. L'indicateur 4.a.2 mesure le pourcentage d'élèves ayant été victimes de harcèlement au cours des 12 derniers mois. Bien qu'elles ne soient pas entièrement normalisées, les évaluations internationales de l'apprentissage constituent actuellement la source de données de référence sur le harcèlement (ISU, 2020), y compris les dernières itérations de l'étude TIMSS (Étude internationale sur les tendances de l'enseignement des sciences et des mathématiques) et du PISA (Programme international pour le suivi des acquis des élèves) (**figure 17.4**).

L'étude TIMSS s'intéresse à diverses dimensions du harcèlement afin de calculer un indice de fréquence global. Dans la plupart des pays étudiés, au moins un élève sur cinq a déclaré avoir été victime de harcèlement au moins une fois par mois. Cette proportion s'est élevée à un sur trois dans les pays anglophones à revenu élevé, où la victimisation était aussi plus fréquente. En Malaisie et en Afrique du Sud, plus de la moitié des élèves ont été victimes de harcèlement.

> « En Malaisie et en Afrique du Sud, plus de la moitié des élèves ont été victimes de harcèlement au moins une fois par mois »

Bien que les différences entre filles et garçons à cet égard aient été faibles dans la plupart des pays, les garçons étaient beaucoup plus susceptibles de signaler des cas de harcèlements chaque semaine ou chaque mois dans les pays d'Afrique du Nord et d'Asie occidentale. L'étude TIMSS regroupe les élèves qui n'ont jamais été victimes de harcèlement et ceux qui ne l'ont presque jamais été, c'est-à-dire moins d'une fois par mois. Certains de ces élèves ont en outre été victimes de harcèlement l'année précédente. À l'aide des données du PISA, dont l'indice inclut la catégorie intermédiaire « quelques fois par an », l'Institut de statistique de l'UNESCO a estimé des valeurs alignées sur la définition

**FIGURE 17.3 :**
**Les écoles de plus petite taille n'accueillent qu'une petite partie des élèves**
*Part cumulée des inscriptions dans les écoles primaires classées par taille, échantillon de pays, 2017-2020*




*Note* : Les données du Cambodge datent de 2012.

*GEM Statlink* : https://bit.ly/GEM2021_fig17_3
*Source* : Analyse effectuée par l'équipe du *Rapport GEM* à partir des données nationales.

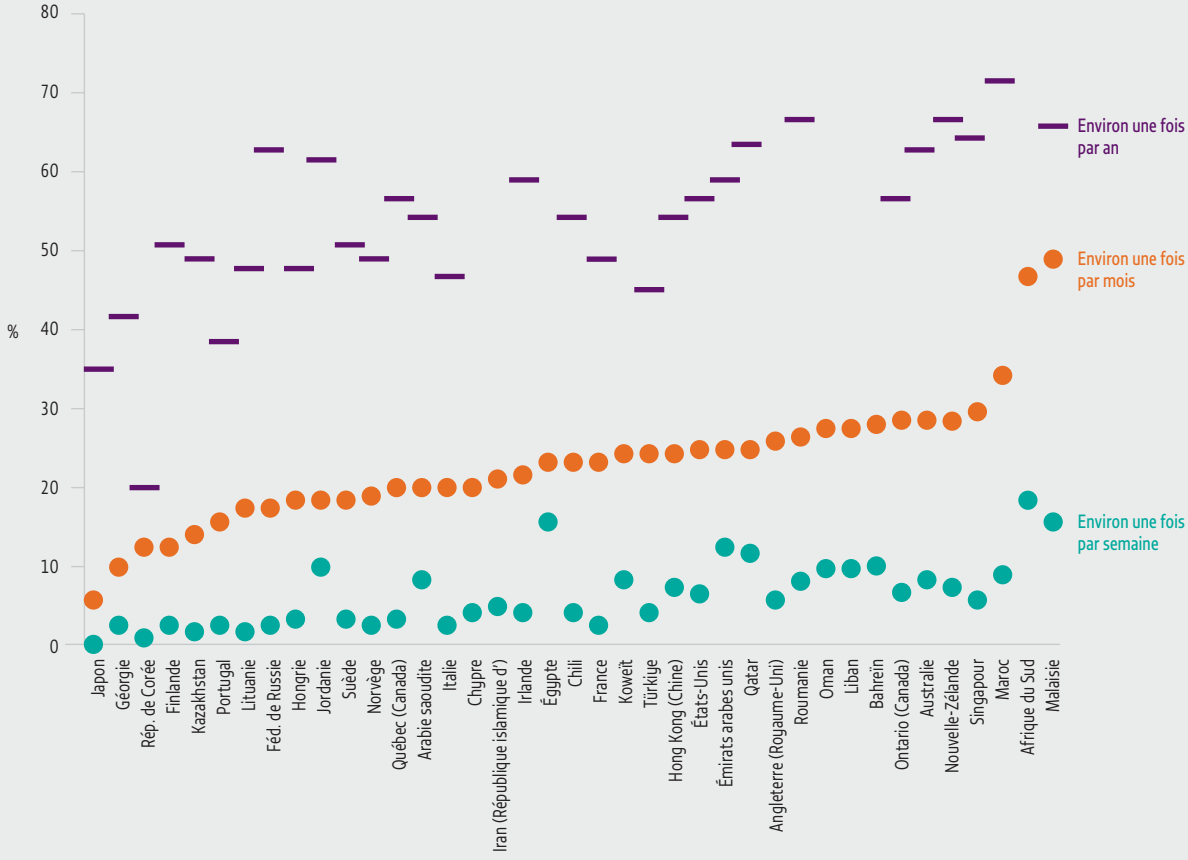
de l'indicateur 4.a.2, qui recense tous les élèves ayant été victimes de harcèlement au cours des 12 derniers mois. Selon cette définition, environ la moitié des élèves sont concernés.

Ces données font référence aux situations de harcèlement qui ont eu lieu au cours des 12 derniers mois. Les estimations antérieures, par ailleurs inférieures, étaient basées sur l'enquête sur les comportements de santé des enfants d'âge scolaire (HBSC) et l'enquête mondiale sur la santé des élèves en milieu scolaire (GSHS). Les questions de ces enquêtes portaient sur le harcèlement sur des périodes de référence plus courtes : les 30 derniers jours pour l'enquête GSHS et les deux derniers mois pour l'enquête HBSC. L'enquête HBSC a conservé cette période de référence au cours du cycle 2017/18 (Inchley *et al.*, 2018) tandis que le questionnaire GSHS portait sur la période de référence de 12 mois, alignée sur l'indicateur 4.a.1, à partir du cycle 2018-20 (CDC et OMS, 2017). La disponibilité des données devrait s'en voir améliorée dans les années à venir.

Bien que le harcèlement soit omniprésent dans tous les pays, les conflits violents qui ont lieu dans certains pays sont à l'origine de menaces supplémentaires en dehors de l'école. L'indicateur thématique 4.a.3 recense le nombre d'attaques sur les élèves, le personnel et les établissements. Les données de cet indicateur sont compilées par la Coalition mondiale pour la protection de l'éducation contre les attaques (GCPEA) et fondées sur les observations et les rapports de divers acteurs sur le terrain.

La GCPEA a conçu une boîte à outils visant à garantir que les informations collectées permettent un suivi cohérent au moyen de définitions et de critères convenus (Kapit *et al.*, 2021).

**FIGURE 17.4 :**
**Le harcèlement à l'école constitue un défi mondial**
*Pourcentage d'élèves du premier cycle de l'enseignement secondaire victimes de harcèlement, par fréquence et par genre, échantillon de pays, 2018-2019.*




*GEM Statlink* : https://bit.ly/GEM2021_fig17_4
*Sources* : Étude TIMSS de 2019 (prévalence hebdomadaire et mensuelle) et programme PISA de 2018 (expérience au cours de l'année écoulée).

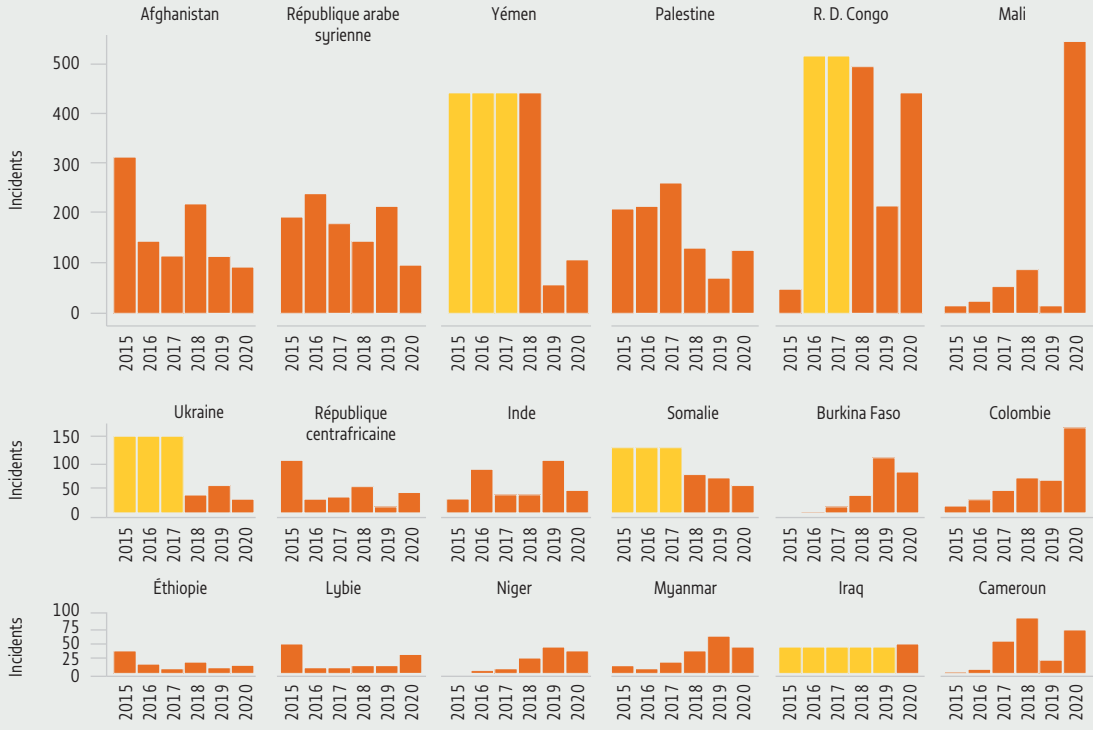
> Le Mali a connu plus de 500 attaques visant les écoles en 2020

Plus de 500 attaques contre des écoles ont été perpétrées au Mali en 2020 ; 13 personnes ont été blessées. Au Burkina Faso, dans un contexte d'intensification du conflit, 233 élèves et membres du personnel de l'éducation ont été blessés en 2020. Le nombre d'incidents déclaré était néanmoins en baisse. En République démocratique du Congo, l'éducation est fortement touchée par les conflits armés depuis 2015. En Palestine, en République arabe syrienne et au Yémen, le nombre d'attaques visant l'éducation en 2020 a été inférieur à celui des années précédentes, mais est resté élevé en termes absolus. Il en a été de même, dans une moindre mesure, en Somalie et en Ukraine. En 2020, la sécurité des écoles s'est cependant considérablement détériorée en Colombie (**figure 17.5**).

Dans plusieurs pays, dont l'Afghanistan, l'Éthiopie et le Myanmar, le niveau global des conflits armés s'est intensifié en 2021, laissant présager une augmentation potentielle du nombre d'attaques visant l'éducation en 2022. En Afghanistan, l'approche que le régime taliban adoptera en matière d'éducation des filles sera déterminante. Parmi les rangs du régime, certaines factions considèrent que faire obstacle à l'éducation des filles, comme précédemment, nuit à la réputation du mouvement. Fin 2021, les signes n'étaient toutefois pas encourageants (**point clé 14.2**).

La Déclaration sur la sécurité dans les écoles, un engagement politique intergouvernemental visant à protéger les étudiants, les enseignants, les écoles et les universités contre les attaques en période de conflit armé, a été approuvée par 112 États. L'Algérie, Antigua-et-Barbuda, le Ghana, les Maldives, le Mexique, Saint-Vincent-et-les Grenadines, le Timor-Leste et le Togo ont été les signataires les plus récents en 2020 et 2021 (GCPEA, 2021).

**FIGURE 17.5 :**
**Les conflits continuent à influencer le risque d'attaques visant l'éducation**
*Nombre d'attaques visant l'éducation, 2015-2020, échantillon de pays*




*Note* : Les valeurs en gris clair représentent des agrégats pluriannuels répartis de manière égale sur la période concernée.

*GEM Statlink* : https://bit.ly/GEM2021_fig17_5
*Source* : GCPEA.

## POINT CLÉ 17.1 : LES EMPLOIS DU TEMPS SCOLAIRES FONT PARTIE DE L'ENVIRONNEMENT D'APPRENTISSAGE ET ONT UNE INFLUENCE SUR LES RÉSULTATS

L'organisation des calendriers scolaires, qui va de la répartition des jours d'instruction lors de la semaine et d'une année à l'autre à la durée et à l'organisation du jour d'école, peut avoir des conséquences majeures sur la qualité et l'équité des systèmes éducatifs.

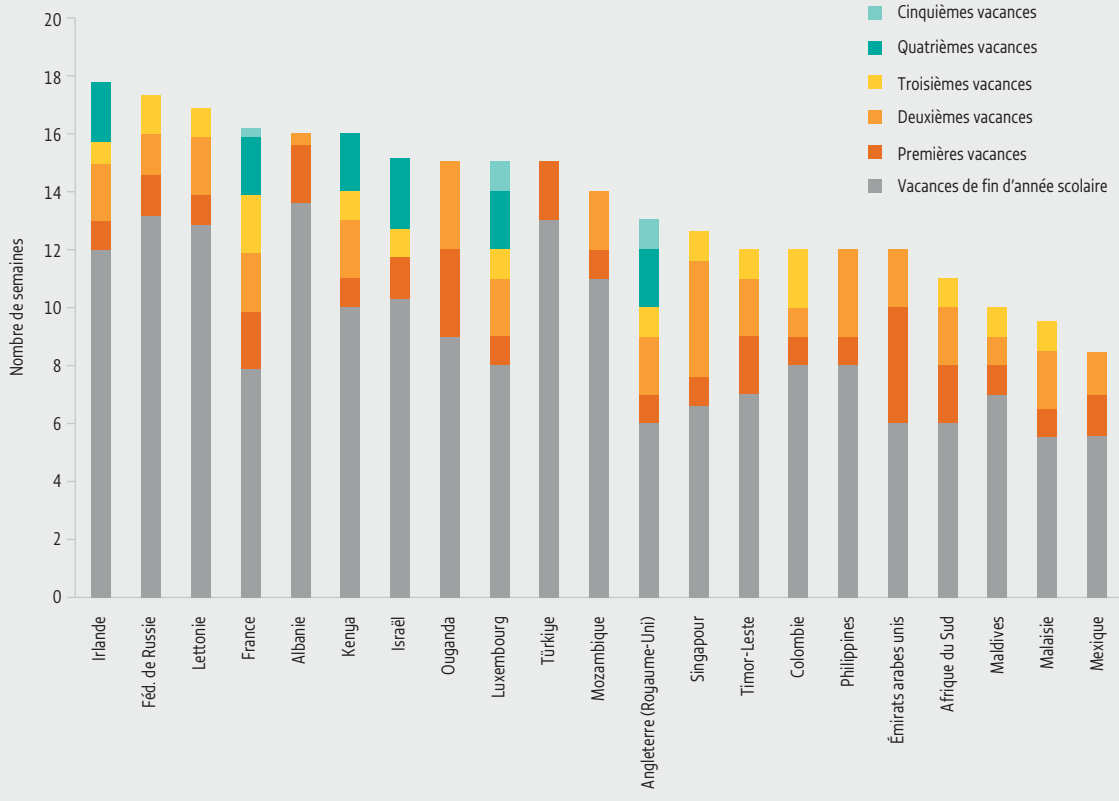
### LES ANNÉES SCOLAIRES SONT ORGANISÉES DE DIVERSES MANIÈRES

L'organisation des calendriers scolaires annuels est directement liée à la durée totale d'instruction prévue pour les élèves, souvent établie par les autorités nationales ou locales. Les variations entre les pays sont importantes : parmi les pays à revenu moyen et élevé, le nombre annuel moyen de jours d'instruction dans l'enseignement primaire varie de 162 en France à 219 en Israël (Commission européenne/EACEA/Eurydice, 2020 ; OCDE, 2019).

Cela s'explique par la diversité des approches adoptées par les pays pour organiser la semaine scolaire, qui varie, par exemple, de 4 ou 4,5 jours en France à 6 jours en Israël (Association des maires de France, 2018 ; Kadari-Ovadia, 2020). Un autre facteur est celui de la durée totale des vacances scolaires, qui va de moins de 9 semaines au Mexique à près de 18 en Irlande. Il existe aussi des différences dans la répartition des vacances scolaires au cours de l'année. Bien que les élèves du Luxembourg et de la Türkiye bénéficient de 15 semaines de vacances par an, celles-ci sont réparties en six périodes de vacances au Luxembourg, et en deux périodes en Türkiye (**figure 17.6**).

Il est courant que les vacances scolaires les plus longues aient lieu à la fin de l'année scolaire, souvent pendant l'été. Il est probable que l'origine de ce calendrier, traditionnel en Europe et en Amérique du Nord et désormais commun à une grande partie du monde, soit davantage fondée sur un besoin de normalisation lié à l'augmentation progressive de l'urbanisation et des niveaux de revenus que sur les besoins de la main-d'œuvre agraire, comme on le croit généralement (Fischel, 2006 ; Melker et Weber, 2014).

**FIGURE 17.6 :**
**La durée et l'organisation des vacances scolaires varient considérablement d'un pays à l'autre**
*Nombre de semaines de vacances scolaires dans l'enseignement secondaire inférieur, échantillon de pays, 2019*




*GEM Statlink* : https://bit.ly/GEM2021_fig17_6
*Sources* : OCDE (2019) ; Commission européenne/EACEA/Eurydice (2019).

Dans plusieurs pays, le calendrier scolaire est davantage influencé par le colonialisme que par les saisons. Le calendrier scolaire du Bangladesh date de la période coloniale britannique et n'est pas aligné sur les cycles agricoles locaux, ce qui contraint les élèves à passer leurs examens pendant la période de récolte de la saison des pluies (Ito et Shonchoy, 2020). En Somalie, les écoles sont ouvertes de septembre à juin, probablement en raison de l'ancienne domination britannique et italienne. Cette période d'ouverture ne tient pourtant pas compte des mois les plus chauds du pays et des années scolaires des pays voisins, comme le Kenya et l'Ouganda (Ministère de l'éducation du Kenya, 2018 ; Ministère de l'éducation et des sports de l'Ouganda, 2018 ; Wickman, 2011). Contrairement à la plupart de leurs voisins, les écoles des territoires de l'hémisphère sud, comme les Samoa américaines et la Polynésie française, suivent le calendrier de l'hémisphère nord (Fischel, 2006).

Les calendriers scolaires sont aussi influencés par les pratiques culturelles et religieuses. Il est courant que les pays de tradition chrétienne aménagent des périodes de vacances institutionnalisées pour Noël et pour Pâques, en général désignées comme les vacances d'hiver et les vacances de printemps (Burke et Segall, 2011). Dans les pays musulmans, les calendriers scolaires peuvent changer chaque année en fonction des dates du Ramadan (Ito et Shonchoy, 2020). Les écoles autochtones du Canada, du Pérou et des États-Unis utilisent des calendriers ancestraux qui tiennent parfois compte des cycles lunaires et saisonniers, ou des pratiques culturelles (Huaman, 2020).

Les calendriers scolaires peuvent également différer au sein même d'un pays. Les périodes de vacances varient parfois d'une unité infranationale à l'autre, en raison de décisions autonomes ou d'un échelonnement délibéré à l'initiative de l'autorité centrale (Commission européenne/EACEA/Eurydice, 2020). Certaines écoles échelonnent en outre les calendriers afin que les groupes d'élèves partent en vacances à des moments différents.

L'adaptation des calendriers scolaires aux contextes locaux peut avoir d'importantes répercussions sur l'équité. En analysant les changements de calendrier au Bangladesh, une étude a révélé que le chevauchement entre la demande de main-d'œuvre saisonnière et les examens scolaires annuels a entraîné une augmentation du taux d'abandon scolaire des élèves issus de ménages agricoles de plus de sept points de pourcentage. En Inde, on estime que la différence est de cinq à sept points de pourcentage. Pendant la saison des récoltes, non seulement les élèves des ménages agricoles étaient plus susceptibles de s'absenter de l'école, mais la fatigue et les blessures dues aux travaux des champs entravaient leur préparation aux examens (Ito et Shonchoy, 2020). L'inadaptation des calendriers scolaires aux cultures locales a entraîné une augmentation de l'absentéisme des enseignants et une diminution de l'assiduité des enfants des tribus répertoriées en Inde (Brahmanandam et Bosu Babu, 2016 ; Sujatha, 2002).

Certains affirment que les calendriers scolaires sont de plus susceptibles d'influencer les résultats d'apprentissage, en particulier ceux des élèves les plus pauvres. Le concept de perte d'aptitudes durant l'été, selon lequel les résultats diminuent en raison de la longue durée des vacances scolaires, a conduit plusieurs écoles à adopter un enseignement tout au long de l'année qui répartit les jours de classe de manière plus égale. En l'absence de données probantes suffisantes, il est difficile d'évaluer les répercussions de ce changement sur les performances globales. Certains ont par ailleurs remis en question l'ampleur de la perte d'aptitudes durant l'été par rapport à la perte répartie sur les vacances d'une durée plus courte (Finnie *et al.*, 2019 ; von Hippel et Hamrock, 2019).

### *L'organisation de la journée scolaire a aussi son importance*

Le nombre de jours d'école et leur durée déterminent le temps d'instruction total des apprenants. Là encore, de grandes variations existent entre les pays et en leur sein : d'une moyenne de moins de 600 heures d'instruction obligatoire par an dans l'enseignement primaire en Lettonie et dans la Fédération de Russie à plus de 1 000 heures au Chili, au Costa Rica et au Danemark (OCDE, 2019). Les différences entre les pays ont probablement été exacerbées par la pandémie de COVID-19. Dans de nombreux pays, les élèves ont bénéficié d'un nombre inférieur d'heures d'enseignement en raison de l'échelonnement des cours visant à réduire la taille des classes. En Angleterre, au Royaume-Uni, le Gouvernement prévoit en revanche d'allonger la journée d'école au niveau secondaire afin de rattraper le temps perdu (Hazell, 2021).

Un temps d'instruction plus long est associé dans une large mesure à l'amélioration des performances des élèves. Cet effet tend néanmoins à être modulé par des facteurs tels que la qualité de l'instruction, l'environnement de la classe, l'autonomie et la responsabilité des écoles (Lavy, 2015 ; Woessmann, 2016 ; Yeşil Dağlı, 2019). Ces effets dépendent aussi du sens que l'on donne à la notion de « temps d'instruction plus long ». Quelques minutes de cours supplémentaires peuvent n'avoir aucun effet, tandis qu'ajouter une heure de cours peut être utile, mais en ajouter trois peut s'avérer contre-productif (Barshay, 2021). Une augmentation pertinente du temps d'instruction peut contribuer à favoriser l'équité. Dans un sous-ensemble de pays participant au PISA, un temps d'instruction plus long est associé à l'amélioration des chances de réussite scolaire des élèves défavorisés (Agasisti *et al.*, 2021). Un nombre plus élevé de jours d'école plus longs est également associé à une augmentation du taux de participation des mères au marché du travail (Duchini et Effenterre, 2017 ; Shure, 2019).

Dans le monde, de manière générale, les établissements ont progressivement adopté l'enseignement sur toute la journée. Bien que les systèmes alternés, dans le cadre desquels les écoles accueillent différents groupes d'élèves lors de sessions du matin et de l'après-midi, restent courants en Amérique latine et en Afrique, de nombreux pays, dont le Chili et le Ghana, ont entrepris de les supprimer progressivement ou de les abolir (Ashong-Katai, 2013 ; Parente, 2020). En Namibie, les plans du Gouvernement visant à supprimer progressivement les systèmes alternés ont été entravés par la COVID-19, qui a contraint de nombreuses écoles rouvrant leurs portes à les adopter à nouveau (Nakale, 2020 ; Rasmeni, 2017).

> Le fait de retarder l'heure de début des cours de 50 minutes a entraîné une amélioration significative des performances des élèves

L'augmentation de la durée de la journée scolaire accroît les coûts. Ce système, en plus de nécessiter davantage de bâtiments scolaires et d'enseignants, ainsi que des contrats de travail de plus longue durée, peut avoir d'importantes implications en matière d'infrastructure pour les écoles. En Allemagne, les écoles primaires proposaient habituellement des cours uniquement le matin et n'avaient donc pas besoin de fournir de repas. Depuis 15 ans, le pays entreprend une réforme nationale visant à augmenter la durée des journées scolaires ; de nombreuses écoles ont ainsi dû s'équiper de cafétérias. Celles qui n'en avaient pas les moyens se sont la plupart du temps retrouvées dans l'incapacité de modifier leurs horaires (Shure, 2019).

Au-delà de la durée des cours, les heures de début des cours ont aussi leur importance. De plus en plus de travaux de recherche soulignent les avantages de commencer les cours plus tard, en particulier dans le secondaire. En plus de permettre un temps de sommeil plus long, le début des cours à une heure plus tardive semble mieux s'aligner sur le rythme circadien des adolescents, dont l'attention est la meilleure en fin de matinée et en soirée (Kelley, *et al.*, 2015 ; Kirby, *et al.*, 2011). Une étude fondée sur les affectations aléatoires des élèves à des cours commençant plus ou moins tôt aux États-Unis a révélé que le fait de retarder l'heure de début des cours de 50 minutes entraînait une amélioration significative des performances des élèves dans tous les cours, et pas seulement pour le premier (Carrell *et al.*, 2011). Certaines études ont montré que même de légers décalages produisaient des résultats positifs. À Hong Kong, en Chine, un décalage de 15 minutes, de 7 h 45 à 8 h, a été associé à une augmentation de l'attention, à une diminution des difficultés comportementales ainsi qu'à l'amélioration des relations entre pairs parmi les élèves du secondaire (Chan *et al.*, 2017). D'autres affirment qu'il est nécessaire de repousser l'heure de début des cours beaucoup plus tard. Au Royaume-Uni, le report du début des cours de 8 h 50 à 10 h a été associé à une baisse du nombre d'absences pour cause de maladie ainsi qu'à l'amélioration des résultats scolaires (Kelley *et al.*, 2017).

Enfin, l'organisation de la journée scolaire ne concerne pas seulement le temps d'instruction. Il a été démontré que la récréation améliorait le niveau d'activité physique, la mémoire et la concentration des élèves, ainsi que leur développement socioémotionnel et leurs résultats scolaires (Haapala *et al.*, 2017 ; Zavacky et Michael, 2017). Certains pays considèrent que les pauses font partie du temps d'instruction obligatoire. Au Danemark et dans certaines régions et communautés autonomes espagnoles, le temps de récréation est régi par la loi (OCDE, 2019). Pourtant, étant donné que la récréation quotidienne est souvent considérée comme une perte de temps, de nombreuses écoles ne la proposent pas. Aux États-Unis, au cours des cinq premières années qui ont suivi la promulgation de la loi axée sur les tests standardisés « No Child Left Behind » promulguée en 2001, la plupart des districts ont augmenté le temps consacré aux matières évaluées et 20 % des districts ont diminué le temps de récréation de 50 minutes par semaine en moyenne (McMurrer, 2007). Plus récemment, la récréation a subi un autre revers avec la COVID-19 ; les écoles qui ont rouvert leurs portes ont en effet tenté de rattraper le temps perdu, et ont rencontré des difficultés à faire respecter la distanciation physique pendant les temps libres. En Angola, le programme modifié proposé dans le cadre de la réouverture des classes primaires pendant la pandémie ne prévoyait pas de récréations (Agência Angola Press, 2021).

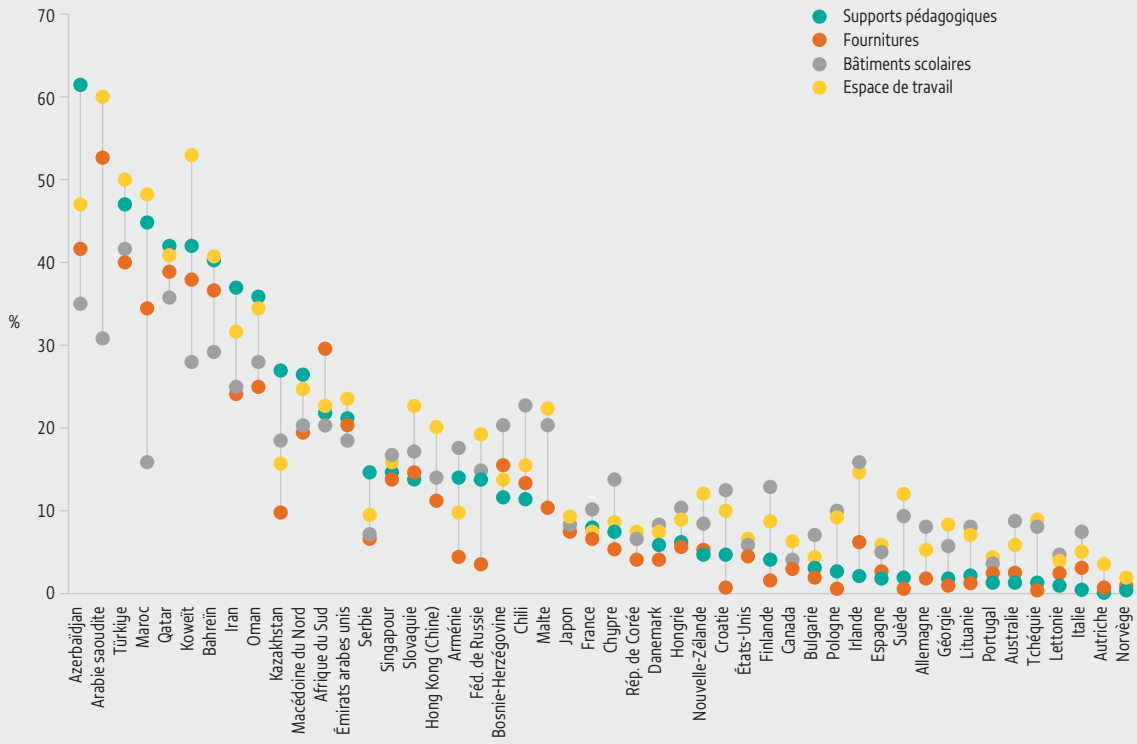
## POINT CLÉ 17.2 : LE DÉPASSEMENT DES NORMES MINIMALES N'EMPÊCHE PAS CERTAINES INFRASTRUCTURES SCOLAIRES D'ÊTRE INADÉQUATES ET DE SE DÉTÉRIORER

Les décideurs ne doivent pas considérer l'investissement dans les infrastructures scolaires et les conditions matérielles d'apprentissage comme une priorité de second ordre. C'est le principe sur lequel sont fondés la cible 4.a des ODD et l'indicateur mondial associé qui mesure différentes composantes des installations scolaires telles que l'électricité, l'accès à Internet, l'eau potable et l'assainissement. Cependant, étant donné la diversité des installations et des équipements susceptibles d'affecter l'apprentissage, l'indicateur 4.a.1 ne peut offrir une base complète de suivi de l'adéquation des conditions matérielles dans les écoles. D'autres indicateurs et d'autres sources d'information potentielles sont donc nécessaires.

Les enquêtes menées auprès d'un échantillon d'écoles constituent une source potentielle de données pertinentes. L'enquête TIMSS interroge les chefs d'établissement sur les effets négatifs que peuvent engendrer des conditions matérielles inadéquates sur la qualité de l'enseignement. Dans neuf pays ayant participé au cycle 2019, plus d'un tiers des chefs d'établissement primaire ont déclaré que l'inadéquation des bâtiments ou de l'espace d'enseignement nuisait fortement à l'enseignement. Dans le second cas, cette part dépassait 50 % au Koweït, en Arabie saoudite et en Türkiye (**figure 17.7**).

Même parmi les pays de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE), les chefs d'établissement ont déclaré que l'inadéquation des bâtiments ou des espaces d'enseignement entravait considérablement l'apprentissage. Plus de 20 % d'entre eux en ont fait état au Chili et en Slovaquie, et plus de 10 % d'entre eux en Finlande, en France, en Hongrie, en Nouvelle-Zélande et en Suède. En général, les chefs d'établissement des pays à revenu élevé sont plus susceptibles de signaler un impact négatif sur l'apprentissage du fait de l'inadéquation des bâtiments et de l'espace d'enseignement que de l'inadéquation du matériel

**FIGURE 17.7 :**
**Il est difficile de maintenir la qualité de l'enseignement si les conditions matérielles sont inadéquates**
*Pourcentage de chefs d'établissement primaire qui déclarent que d'inadéquates conditions matérielles nuisent fortement à la qualité de l'enseignement, échantillon de pays, 2019*




*GEM Statlink* : https://bit.ly/GEM2021_fig17_7
*Source* : Analyse effectuée par l'équipe du *Rapport GEM* à partir des données TIMSS 2019.

et des fournitures pédagogiques. Parmi les 46 pays à revenu élevé et intermédiaire supérieur ayant participé à l'Enquête internationale sur les enseignants, l'enseignement et l'apprentissage (TALIS), ce n'est que dans six d'entre eux que les chefs d'établissement du premier cycle de l'enseignement secondaire ont déclaré que le manque de matériel entravait plus souvent l'apprentissage (OCDE, 2018). L'insuffisance de matériel et de fournitures est plus fréquemment citée dans les pays les plus pauvres.

Ces chiffres indiquent que de nombreux pays n'atteignent pas les niveaux requis d'investissement en capital et de dépenses non renouvelables dans les écoles. Les reportages des médias ont mis en évidence des réparations négligées dans des écoles publiques « à risque » et des situations dans lesquelles les enseignants ont été contraints de remplacer du matériel et des équipements d'apprentissage obsolètes par leurs propres moyens (Harris, 2018 ; Peek, 2018 ; Sedgwick, 2018). Au Brésil, les données du recensement scolaire ont montré que l'espace d'instruction s'est réduit dans les écoles urbaines entre 2013 et 2017, tandis que les conditions d'enseignement sont restées inchangées dans les écoles rurales. La qualité des infrastructures était moins bonne dans les écoles qui comptaient jusqu'à 150 élèves, qui accueillaient près de la moitié des élèves du pays, ainsi que dans les écoles qui comprenaient un nombre supérieur d'élèves défavorisés (Gomes et Duarte, 2017 ; UNESCO, 2019).

Aux États-Unis, il a été estimé que les dépenses publiques devraient augmenter de 50 % pour atteindre les 146 milliards de dollars É.-U. nécessaires chaque année pour entretenir, moderniser et construire de nouvelles écoles de manière adéquate (Filardo, 2016). Une enquête gouvernementale réalisée en 2019 a montré que dans 41 % des districts

> « Au Brésil, l'espace d'instruction s'est réduit dans les écoles urbaines entre 2013 et 2017 »

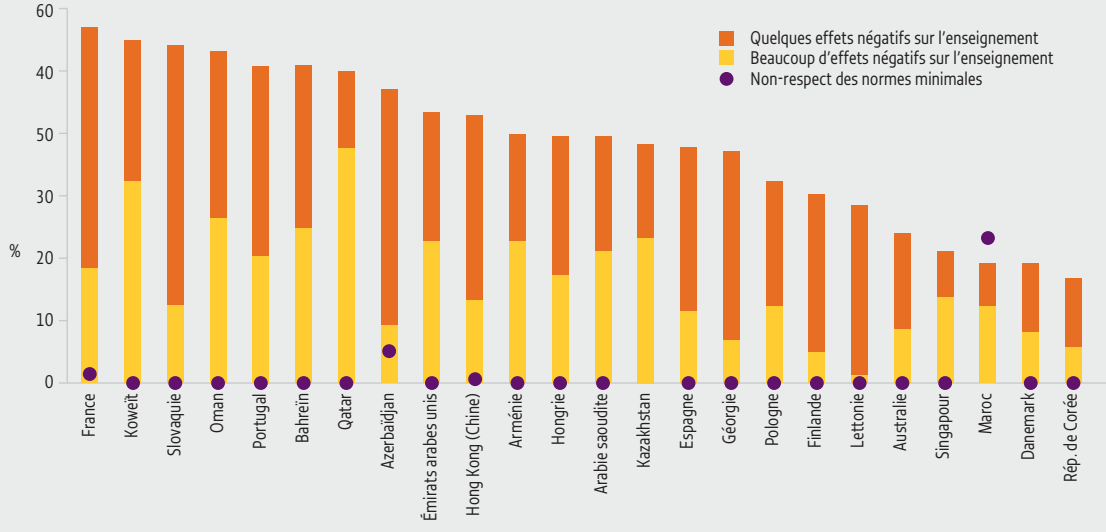
scolaires, plus de la moitié des écoles doivent mettre à jour ou remplacer les systèmes de chauffage, de ventilation et de climatisation. Un district sur huit devait entamer des réparations visant à améliorer l'intégrité structurelle d'au moins la moitié de ses écoles (US Government Accountability Office, 2020). Le Gouvernement fédéral contribue peu ou pas du tout au financement des écoles primaires et secondaires, qui dépendent du financement des gouvernements des États et des districts, ce qui entraîne des inégalités régionales (Filardo, 2016).

Il est nécessaire de faire appel à des ingénieurs et d'autres membres qualifiés du personnel afin de déterminer avec précision l'état des bâtiments et les investissements requis. Généralement, les gouvernements ne procèdent néanmoins pas régulièrement à de telles évaluations au niveau national, en partie en raison de leur complexité et de leurs coûts. Au Canada, le Gouvernement provincial de l'Ontario fait appel à une équipe d'ingénieurs indépendants pour déterminer les coûts de réparation et de rénovation de chaque école. Les résultats de ces évaluations sont rendus publics sous la forme d'un « indice d'état des installations » (IEI) qui compare les coûts de réparation et de réfection d'une école à ceux qu'engendrerait sa reconstruction complète. Les données de l'évaluation de 2015 ont révélé que plus d'un tiers des écoles de la province étaient en « mauvais » état, avec un IEI compris entre 0,30 et 0,65 (c'est-à-dire que les coûts de réparation représenteraient jusqu'à 65 % des coûts de reconstruction complète) (Ministère de l'éducation de l'Ontario, 2019 ; Sachgau, 2016).

En l'absence d'examens réalisés par des experts, les évaluations émises par le personnel scolaire sur l'état des bâtiments fournissent des informations précieuses. Bien qu'elles n'évaluent pas l'intégrité structurelle des bâtiments et leur résilience aux catastrophes naturelles avec autant de précision, des éléments de preuve laissent entendre qu'elles peuvent diagnostiquer de manière effective les conditions les plus fortement liées aux résultats d'apprentissage. Une étude comparant les évaluations des ingénieurs à celles des chefs d'établissement a révélé que ces dernières étaient beaucoup plus étroitement liées à la qualité de l'environnement d'enseignement et d'apprentissage (Roberts, 2009).

L'évaluation des installations par le corps enseignant est pertinente dans le cadre du suivi de la cible 4.a des ODD. Les données administratives recueillies par les pouvoirs publics produisent par ailleurs généralement des évaluations plus optimistes des installations scolaires que celles des chefs d'établissement. Bien que les données administratives indiquent que toutes les écoles primaires ont accès à des ordinateurs, les évaluations des chefs d'établissement révèlent toutefois certaines lacunes. Plus de la moitié des chefs d'établissement de France, du Koweït, d'Oman, du Portugal et de Slovaquie ont déclaré que l'accès inadéquat aux ordinateurs nuisait modérément ou fortement à l'apprentissage (**figure 17.8**), alors même que les données administratives nationales de ces pays indiquent que toutes les écoles ont accès à des ordinateurs à des fins pédagogiques.

**FIGURE 17.8 :**
**Les chefs d'établissement soulignent que l'accès aux équipements est insuffisant**
*Pourcentage d'écoles primaires qui ne répondent pas aux normes minimales en matière d'équipement informatique par rapport au pourcentage de chefs d'établissement qui déclarent qu'un accès inadéquat aux ordinateurs nuit à l'enseignement « dans une certaine mesure » ou « considérablement »*




*GEM Statlink* : https://bit.ly/GEM2021_fig17_8
*Sources* : Données de l'ISU pour les normes minimales fondées sur des données administratives et données de l'étude TIMSS de 2019 pour les réponses des chefs d'établissement.

## COVID-19

La pandémie a soulevé un dilemme fondamental qui n'a pas encore été résolu : est-il sûr d'envoyer ses enfants à l'école ? En l'absence de mesures préventives, les écoles risquent de devenir des environnements propices à l'infection, qui réunissent une grande partie de la population dans des espaces fermés relativement surpeuplés pendant de longues heures, à un âge où les personnes infectées sont moins susceptibles de présenter des symptômes reconnaissables. Pourtant, près de deux ans après le début de la pandémie, l'incidence nette des fermetures et des réouvertures d'écoles sur la dynamique des infections au niveau sociétal reste à ce jour peu concluante. Dans les pays de l'OCDE, les taux d'infection au sein de la population ne semblaient pas corrélés au nombre de jours de fermeture des écoles (OCDE, 2021).

Il est en revanche clairement apparu qu'il était possible de minimiser le risque d'infection dans les écoles. Une étude suivant de près les infections dans une grande école de Chicago, aux États-Unis, a montré que le taux d'infection était plus faible chez les élèves et le personnel participant à l'apprentissage en présentiel que dans l'ensemble de la communauté (Fricchione *et al.*, 2021). Pour offrir un espace sûr aux élèves, il est essentiel d'adapter l'environnement scolaire. L'expérience mondiale accumulée à ce jour a permis d'établir des directives sur les processus que les pays peuvent suivre lors de la réouverture des écoles (UNESCO, 2021). Ces mesures vont bien au-delà des mesures de protection désormais quotidiennes telles que le port du masque, la distanciation sociale et le lavage des mains. Le prolongement logique de ces mesures d'hygiène consiste à décourager le partage d'objets ainsi qu'à nettoyer et à désinfecter fréquemment les surfaces touchées. Suivies consciencieusement, ces mesures de base peuvent réduire considérablement les infections (Asanati *et al.*, 2021 ; Park *et al.*, 2021).

À l'école, d'autres mesures portent sur l'utilisation ou l'ajout d'infrastructures. Même en temps normal, l'éclairage, la température et la qualité de l'air jouent un rôle important et sont à l'origine de la moitié de l'amélioration des résultats d'apprentissage dans certains contextes (Barrett *et al.*, 2019). Dans le contexte de la pandémie de COVID-19, la température et la qualité de l'air sont encore plus cruciales, car elles influencent le taux de survie du virus et son taux de transmission (Huang *et al.*, 2020). Lorsque la saison s'y prête, l'utilisation des espaces extérieurs et l'ouverture des fenêtres, de préférence en assurant une ventilation croisée, permettent d'améliorer la ventilation sans avoir à recourir à la technologie. Même la ventilation naturelle peut réduire de manière significative le risque d'infection, notamment lorsqu'elle est associée au port du masque (Park *et al.*, 2021).

Dans les environnements froids, les filtres à air à très haute efficacité (HEPA) peuvent réduire les concentrations d'aérosols viraux. Le remplacement des filtres à air est long et fastidieux, et peu de tentatives de déploiement à grande échelle dans les écoles ont été recensées, même dans les pays à revenu élevé.

Ces filtres pourraient cependant constituer des solutions pertinentes dans les endroits où la ventilation est impossible, ou dans les salles de classe qui accueillent des personnes vulnérables. S'il n'est pas possible de remplacer les anciens filtres par des filtres HEPA, il est envisageable d'installer des filtres portables et de mettre en place des directives liées à l'efficacité de la ventilation et de la filtration de l'air dans les écoles, en fonction du volume de la pièce, du nombre d'occupants et de leur âge, ainsi que du type d'activité (Asanati *et al.*, 2021).

Les modalités liées aux tests varient. À Vienne, en Autriche, les écoles ont adopté une approche intensive en matière de tests pour la période 2021/22. Tous les élèves et enseignants ont été soumis à des tests de réaction en chaîne par polymérase (PCR) en laboratoire plusieurs fois par semaine, menés à partir d'échantillons de salive (Stadt Wien, 2021). Prendre en charge les infections détectées est tout aussi important que de bénéficier de capacités de dépistage. Afin d'encourager le respect des mesures et l'adhésion des familles à celles-ci, les règles relatives à la quarantaine déclenchée par les cas de COVID-19 à l'école doivent trouver un juste équilibre entre la fermeture complète et l'ouverture sans restriction des établissements, entre la diffusion de preuves épidémiologiques précises et celle de messages directs et simples à comprendre, et entre l'adaptation du degré d'autonomie des écoles au contexte local et la mise en œuvre de politiques cohérentes d'une école à l'autre.

Les mesures coûteuses sont difficiles à mettre en œuvre dans les pays en développement. En 2020, dans la phase initiale de la pandémie, un quart de tous les pays, mais la moitié des pays à faible revenu ont déclaré ne pas disposer de ressources suffisantes pour assurer la sécurité de tous les apprenants et du personnel scolaire (UNESCO *et al.*, 2020). Au début de l'année 2021, moins de 10 % des pays à faible revenu ont déclaré avoir mis en place des mesures d'hygiène de base, à savoir mettre à disposition de l'ensemble des apprenants et du personnel du savon en quantité suffisante, de l'eau propre, des masques ainsi que des installations sanitaires et d'hygiène afin d'assurer leur sécurité ; pour les pays à revenu élevé, cette part s'élevait à 96 % (UNESCO *et al.*, 2021). Environ 80 % des pays à faible revenu ont déclaré que des donateurs externes fournissaient les fonds indispensables à la mise en œuvre de ces mesures.

Outre les mesures de prévention de la transmission, un soutien supplémentaire est nécessaire pour mettre en place des environnements sûrs, en particulier pour les élèves défavorisés, afin de s'attaquer aux questions liées à la santé mentale, aux violences fondées sur le genre et aux autres problèmes qui ont pu apparaître ou s'aggraver pendant la fermeture des établissements, ou auxquels sont confrontés les élèves qui retournent à l'école (UNESCO *et al.*, 2021). Bien qu'il existe peu de données systémiques sur le sujet, les enquêtes qualitatives révèlent que certains enfants déclarent que les fermetures d'écoles les mettent à l'abri du danger, comme les brimades de leurs pairs (Klein, 2021), tandis que d'autres sont confrontés à un danger accru lié aux restrictions et au fait de ne plus fréquenter leur école. La réouverture des écoles doit non seulement minimiser le risque d'infection, mais aussi garantir que les élèves retrouvent un environnement d'apprentissage sûr pour tous.




Mohammad, 21 ans, est le premier de sa famille à étudier à l'université. Grâce à une bourse de l'Initiative académique allemande Albert Einstein pour les réfugiés (DAFI), il étudie l'arabe à l'université de Zarqa en Jordanie.

CRÉDIT : Mohammad Hawari/UNHCR

# MESSAGES CLÉS

**Après des années de stagnation, l'aide globale sous forme de bourses d'études a augmenté de 30 % entre 2015 et 2019, principalement en faveur des pays à faible revenu. Pourtant, en raison de l'augmentation du nombre d'étudiants sortants, l'étudiant moyen des pays à faible revenu bénéficie de bourses moins importantes aujourd'hui qu'en 2006.**

**Une grande partie de l'aide sous forme de bourses d'études ne précise pas quels en sont les pays bénéficiaires, ce qui complique le suivi de l'équité de leur allocation.**

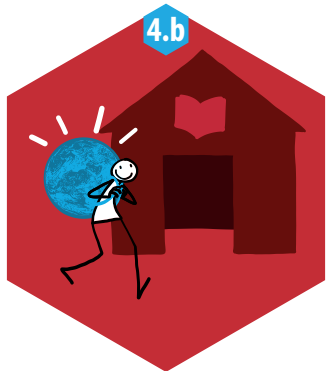
**Les étudiants en enseignement ont tendance à être moins mobiles que les étudiants issus d'autres domaines de l'enseignement supérieur, en raison notamment des exigences en matière d'accréditation, de l'absence de diplômes reconnus au niveau international et de l'attachement aux programmes d'études locaux. Dans 24 pays de l'OCDE, 9 % des étudiants de l'enseignement supérieur étaient internationaux. Ils étaient 3 % à étudier l'enseignement et 12 % à étudier les sciences naturelles, les mathématiques et les statistiques.**

**Enseigner à l'étranger présente de nombreux avantages, dont les enseignants des pays les plus pauvres sont beaucoup moins susceptibles de profiter. Seuls 2,2 % des enseignants du premier cycle du secondaire au Viet Nam ont passé une partie de leur formation ou de leur carrière à l'étranger, contre plus de la moitié des enseignants dans de nombreux pays européens.**

**Bien que l'aide sous forme de bourses d'études dépende toujours du commerce et des liens coloniaux historiques, l'analyse des réseaux montre cependant que les pays bénéficiaires ont ces dernières années reçu des aides d'un nombre croissant de donateurs.**

**La COVID-19 a réduit la mobilité des étudiants entrants. Près d'un tiers des étudiants australiens sont internationaux ; les établissements d'enseignement supérieur du pays se sont donc retrouvés en grave danger financier.**

CHAPITRE 18




## CIBLE 4.b

# Bourses d'études

D'ici à 2023, augmenter nettement à l'échelle mondiale le nombre de bourses d'études offertes à des étudiants des pays en développement, en particulier des pays les moins avancés, des petits États insulaires en développement et des pays d'Afrique, pour leur permettre de suivre des études supérieures, y compris une formation professionnelle, des cursus informatiques, techniques et scientifiques et des études d'ingénieur, dans des pays développés et d'autres pays en développement

### INDICATEUR MONDIAL

**4.b.1** *Volume de l'aide publique au développement consacrée aux bourses d'études, par secteur et type de formation*

La cible 4.b des ODD a appelé à une « augmentation considérable » du nombre de bourses d'études internationales destinées aux pays en développement d'ici 2020. Après des années de stagnation, l'aide globale destinée à soutenir la mobilité des étudiants (indicateur mondial 4.b.1) a augmenté de 30 % entre 2015 et 2019, passant de 3,4 à 4,4 milliards de dollars É.-U. Cette hausse résulte en grande partie de deux facteurs : l'augmentation des flux bilatéraux avec des pays bénéficiaires non spécifiés sous l'impulsion des institutions de l'Union européenne et du Japon, qui a commencé à déclarer l'ensemble de ses bourses d'études dans cette catégorie en 2017 ; et les coûts imputés aux étudiants, liés en grande partie aux flux de réfugié vers l'Allemagne après 2015, où ils pouvaient accéder au système d'enseignement supérieur national essentiellement gratuit (**figure 18.1**). L'augmentation soudaine de l'aide sous forme de bourses d'études non spécifiées en 2018 est en grande partie due à la prise en compte de la Türkiye en tant que donateur dans la base de données du Système de notification des pays créanciers (SNPC) de l'Organisation de coopération et de développement économiques, bien qu'elle ne soit pas membre du Comité d'aide au développement (CAD) (**encadré 18.1**).

Les pays à faible revenu ont davantage bénéficié de l'augmentation de l'aide en termes relatifs. Le financement

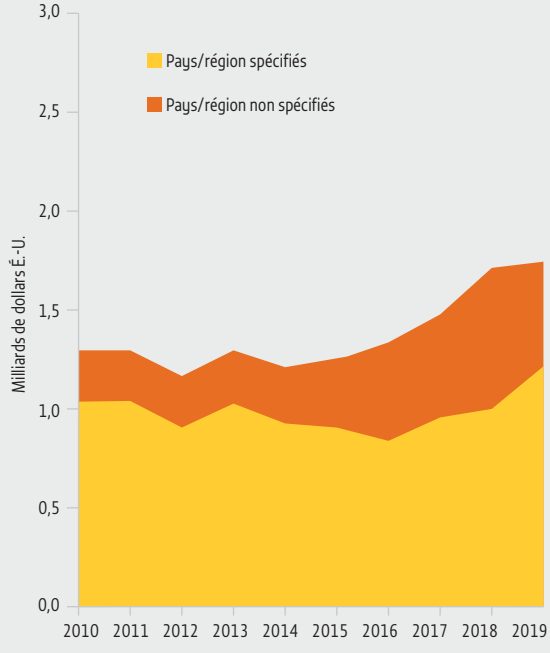
> « Le financement total des bourses d'études destiné aux pays à faible revenu a doublé entre 2015 et 2019, dépassant la croissance des effectifs de l'enseignement supérieur »

total des bourses d'études destiné aux pays à faible revenu a doublé entre 2015 et 2019, dépassant la croissance des effectifs de l'enseignement supérieur. Cependant, si on prend en compte les pays à revenu faible et intermédiaire, le nombre d'étudiants sortants a largement dépassé la hausse du financement des bourses d'études. Le financement sous forme de bourses d'études par étudiant international était en moyenne moins important en 2019 qu'en 2006 (**figure 18.2**).

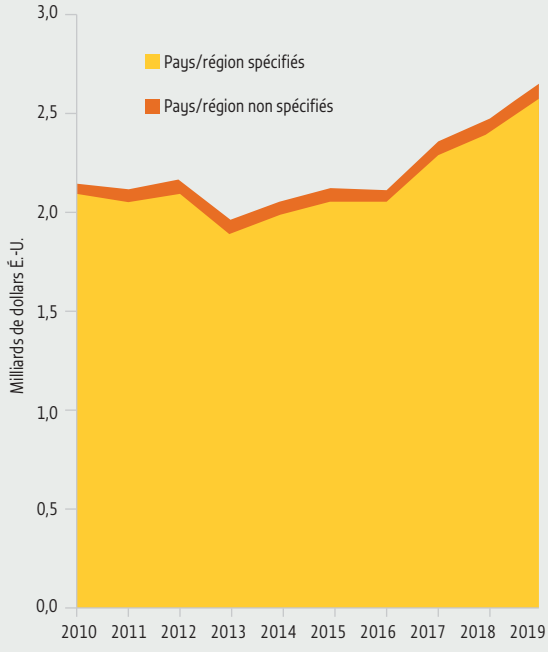
À ce jour, le secteur privé a joué un rôle relativement mineur dans l'offre de bourses d'études aux pays les plus pauvres. Une cartographie de plus de 200 fournisseurs de bourses destinées aux étudiants d'Afrique subsaharienne réalisée aux fins du *Rapport GEM 2020* a révélé que, parmi leurs 50 principaux fournisseurs, l'ensemble des entreprises,

**FIGURE 18.1 :**
**Les bourses d'études et les coûts imputés aux étudiants ont augmenté d'un milliard de dollars É.-U en cinq ans**
*Volume de l'aide versée dans le secteur de l'éducation, par type et par bénéficiaire, 2010-2019*

*a. Bourses d'études*



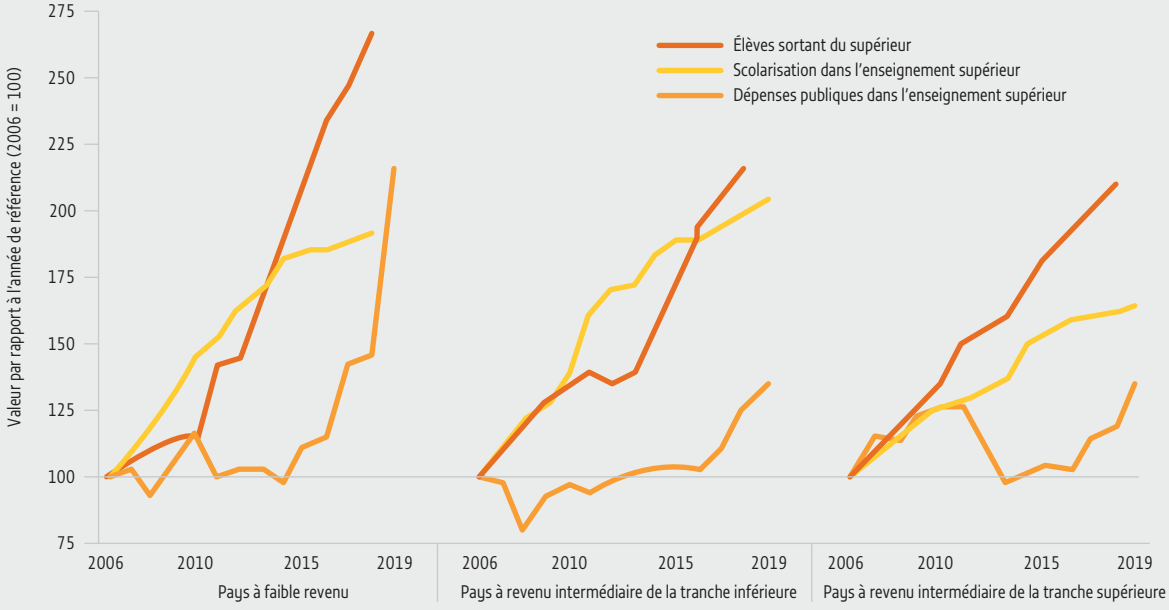

*b. Coûts imputés aux étudiants*




*GEM StatLink* : https://bit.ly/GEM2021_fig18_1
*Source* : Base de données SNPC du CAD de l'OCDE.

*Source* : Base de données SNPC du CAD de l'OCDE.

**FIGURE 18.2 :**
**L'aide sous forme de bourses d'études n'a pas suivi le rythme de la demande**
*Évolution relative de la mobilité sortante dans l'enseignement supérieur, des inscriptions dans l'enseignement supérieur et de l'aide sous forme de bourses d'études reçue, par groupe de revenus des pays, 2006-2019*



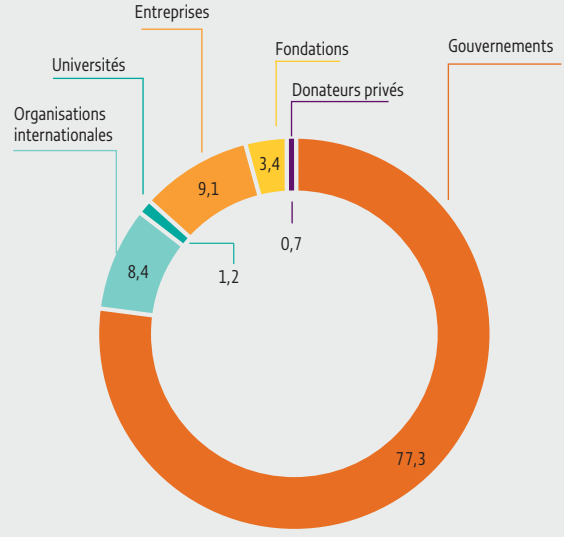

*GEM StatLink* : https://bit.ly/GEM2021_fig18_2
*Source* : Analyse de l'équipe du *Rapport GEM* à partir des bases de données de l'ISU et du Système de notification des pays créanciers du Comité d'aide au développement de l'OCDE.

des fondations et des donateurs privés représentaient moins d'une bourse sur sept (**figure 18.3**). La plupart des bourses proviennent de la Fondation Mastercard et du groupe bancaire Absa, qui ont fourni 95 % des bourses d'entreprise. La Chine se distingue comme le plus grand fournisseur de bourses parmi les gouvernements, et est désormais la deuxième destination la plus courante choisie par les étudiants africains migrants. Peu à peu, le réseau mondial de mobilité des étudiants se décentralise (Mulvey, 2021) (**point clé 18.1**).

La part croissante enregistrée de bourses d'études dont les pays bénéficiaires ne sont pas précisés rend plus difficile le suivi des montants destinés à chaque pays et groupe de pays. Cette croissance complique également l'analyse de la répartition de l'aide. Pratiquement aucune aide sous forme de bourses d'études ne fait figurer les questions de genre parmi ses priorités, ce qui est d'autant plus le cas pour les bourses d'études dont les pays bénéficiaires ne sont pas spécifiés (**figure 18.4**).

Les données inégales disponibles suggèrent que l'objectif d'expansion substantielle des bourses d'études fixé n'a pas été atteint. La mobilité des étudiants est plus élevée dans les cursus informatiques, techniques et scientifiques et les études d'ingénieur, domaines mentionnés par la cible 4.b, que dans le domaine de l'éducation (**encadré 18.2**). Il n'existe toutefois pas de données probantes affirmant que ces domaines d'études ont été ciblés en priorité par l'octroi de bourses.

**FIGURE 18.3 :**
**Moins d'une bourse d'études sur sept destinée aux étudiants d'Afrique subsaharienne est fournie par les acteurs privés**
*Part des 50 principaux fournisseurs de bourses d'études pour l'Afrique subsaharienne, par catégorie, 2019*




*GEM StatLink* : https://bit.ly/GEM2021_fig18_3
*Source* : Education Sub Saharan Africa (2020).

> Sur les 22 pays d'Amérique latine et des Caraïbes, 8 pays entretiennent des réseaux officiels de circulation des cerveaux

Néanmoins, la cible 4.b ne doit pas être considérée comme caduque en 2020. Le défi que représentent les capacités et les possibilités limitées en matière d'enseignement supérieur dans les pays les moins avancés et les petits États insulaires en développement demeure. Le dépassement de l'échéance de 2020 offre en outre l'occasion de réenvisager l'objectif et l'esprit de cette cible. Il s'agit de la seule cible de l'ODD 4 dont la dimension internationale est explicite, tant au regard des objectifs à atteindre que de la démarche à entreprendre. Certains craignent qu'au sens strict, la cible ne profite qu'à un groupe restreint et privilégié. On considère cependant plus généralement que les bourses d'études visent à contribuer à la réalisation des objectifs de développement, ce qui bénéficiera au plus grand nombre (**encadré 18.3**).

Le concept de « fuite des cerveaux », selon lequel les anciens boursiers ne retournent pas dans leur pays d'origine, cède à celui, plus sophistiqué, de « circulation des cerveaux ». De récentes estimations suggèrent que la migration de retour représente une part importante des flux migratoires vers l'Afrique subsaharienne et l'Amérique latine. Ces migrants, en particulier les jeunes adultes, sont en moyenne plus instruits que la norme (Chen *et al.*, 2021).

Certains pays reconnaissent que même les ressortissants hautement qualifiés qui n'ont pas prévu de revenir dans un futur proche peuvent, à certaines conditions, constituer un atout. Sur les 22 pays d'Amérique latine et des Caraïbes analysés pour l'Indice des politiques de diaspora (Emigrant Policies Index), 8 pays entretiennent des réseaux officiels de circulation des cerveaux (Hoffmann *et al.*, 2017 ; Pedroza et Palop-García, 2017). Une cartographie antérieure des politiques en matière de diaspora de 35 pays représentant toutes les régions du monde, tous les niveaux de revenu et tous les types de gouvernements, a montré que deux tiers de ces pays entretenaient des réseaux scientifiques et que la moitié imposait des obligations de retour aux étudiants envoyés à l'étranger et bénéficiant de bourses d'études à cet effet (Ragazzi, 2014).

**ENCADRÉ 18.1 :**

### La Türkiye est aujourd'hui l'un des plus importants fournisseurs de bourses d'études

Au lendemain du conflit syrien, la Türkiye accueille le plus grand nombre de réfugiés au monde. Par conséquent, la Türkiye est devenue l'un des plus grands donateurs humanitaires en termes absolus et en pourcentage du PIB. Il est néanmoins difficile d'établir des comparaisons directes du fait que les autres donateurs ne déclarent que l'aide humanitaire internationale (Development Initiatives, 2020).

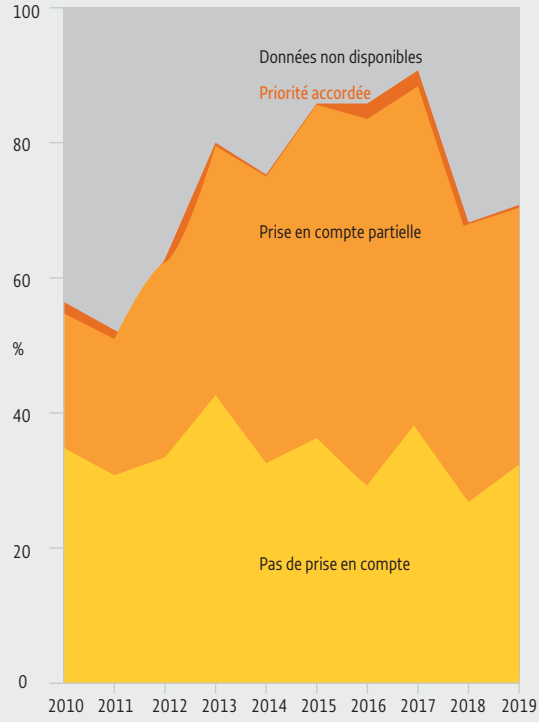
En reconnaissance de cette évolution, la Türkiye a obtenu le statut d'observateur du CAD en 2016, et a figuré dans le SNPC en 2018 (alors que presque toutes ses entrées étaient classées comme régionales ou avec un pays bénéficiaire non spécifié) et en 2019 (avec des informations plus exhaustives sur les bénéficiaires). La prise en compte de la Türkiye dans les statistiques de l'aide internationale en tant que donateur a entraîné une interruption manifeste de la tendance et donne un caractère exagéré à l'augmentation récente de l'aide sous forme de bourses d'études. Bien que son émergence en tant qu'important donateur humanitaire ait été motivée par la nécessité, la Türkiye a aujourd'hui accompli son objectif de devenir l'un des plus grands donateurs d'aide sous forme de bourses d'études.

La Türkiye a offert 17 000 bourses d'études internationales en 2019 (Agence turque de coopération et de développement, 2020), principalement dans le cadre du programme Türkiye Burslari. Ces bourses, proposées au premier et au troisième cycle universitaires, couvrent les frais de scolarité, le logement, un vol aller-retour unique, une assurance maladie ainsi qu'une allocation mensuelle (Ministère de la culture et du tourisme de Türkiye, 2021). Par conséquent, si l'on exclut les coûts imputés aux étudiants, la Türkiye était en 2018 le plus grand donateur de bourses d'études dans la base de données SNPC (qui ne comprend pas la Chine) avec 225 millions de dollars É.-U, juste devant les institutions de l'UE. En 2019, elle est tombée à la cinquième place avec 150 millions de dollars É.-U, entre le Royaume-Uni (138 millions de dollars É.-U) et l'Arabie saoudite (162 millions de dollars É.-U).

Les programmes de bourses d'études de la Türkiye comprennent des cours de langue. Le pays, grâce à son réseau mondial d'instituts Yunus Emre, offre également la possibilité à un nombre croissant de personnes, et pas uniquement les futurs étudiants, d'étudier le turc avant leur arrivée. Le Gouvernement turc met notamment l'accent sur le réseau qu'il développe en Afrique (Anadolu Agency, 2021) dans le cadre d'une stratégie à grande échelle visant à accroître rapidement la présence turque sur le continent dans les relations commerciales et diplomatiques, en plus des échanges universitaires (Mitchell, 2021).

**FIGURE 18.4 :**
**L'aide sous forme de bourses d'études n'est pas fortement axée sur le genre**
*Aide sous forme de bourses d'études en fonction de la priorité accordée au genre, 2010-2019*

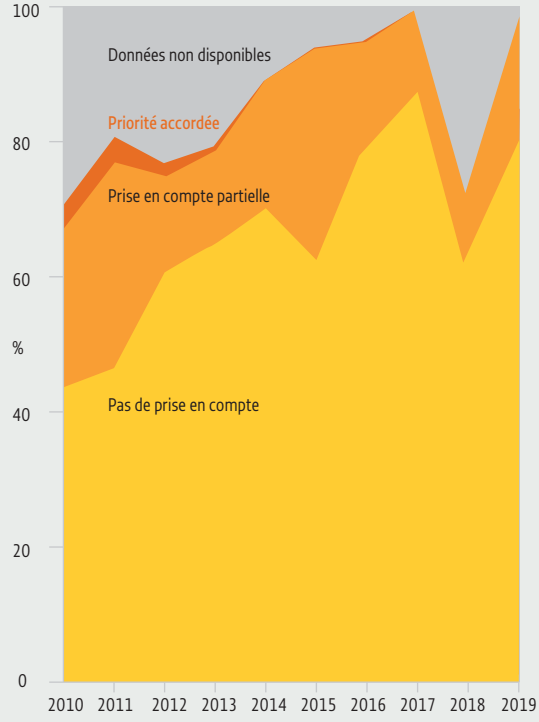
*a. Pays/région bénéficiaire spécifié*




*Note* : Le marqueur pour l'égalité des genres a été mis en place dans la base de données SNPC du CAD de l'OCDE en 2017. Les données antérieures à 2017 sont issues d'un exercice pilote ponctuel de codage des entrées historiques.

*GEM StatLink* : https://bit.ly/GEM2021_fig18_4
*Source* : Base de données SNPC du CAD de l'OCDE.

*b. Pays/région bénéficiaire non spécifié*




*Note* : Le marqueur pour l'égalité des genres a été mis en place dans la base de données SNPC du CAD de l'OCDE en 2017. Les données antérieures à 2017 sont issues d'un exercice pilote ponctuel de codage des entrées historiques.

*Source* : Base de données SNPC du CAD de l'OCDE.

## POINT CLÉ 18.1 : LES FLUX D'AIDE SOUS FORME DE BOURSES D'ÉTUDES SE CONCENTRENT DE MOINS EN MOINS

Les flux d'aide sous forme de bourses d'études constituent un réseau de liens entre les pays donateurs et les pays bénéficiaires[1]. L'analyse des réseaux, un domaine de recherche qui retrace les relations entre les différents acteurs, peut éclairer la façon dont la configuration spatiale des flux d'aide sous forme de bourses d'études est liée aux flux d'étudiants internationaux ainsi qu'aux liens géographiques, commerciaux, culturels et historiques (Shields et Menashy, 2019).

Plus le nombre de liens entre les acteurs est égal, moins le réseau est centralisé. Selon plusieurs mesures, le réseau d'aide sous forme de bourses d'études s'est progressivement décentralisé dans les années 2010, et les flux se sont peu à peu dispersés, c'est-à-dire qu'ils se sont plus uniformément répartis entre les bénéficiaires. En conjonction avec les cibles des ODD, cette tendance peut également s'expliquer par le rôle croissant des bourses d'études dans la diplomatie culturelle et l'exercice plus étendu du pouvoir d'influence (Campbell et Neff, 2020). Pourtant, les flux enregistrés d'aides sous forme de bourses d'études ne représentent qu'environ 10 % de l'ensemble des liens qu'il est possible de tisser entre donateurs et bénéficiaires.

Trois groupes de donateurs peuvent être distingués. Les donateurs du premier groupe déclarent n'accorder des bourses d'études qu'à un ou deux pays, ce qui peut refléter des relations bilatérales privilégiées. Ceux du deuxième font parvenir de l'aide à environ 10 à 20 pays, peut-être en raison de liens régionaux ou historiques. Ceux du troisième fournissent des bourses d'études à plus de 20 pays ; cette approche large, voire quasi universelle, s'étend probablement au-delà des relations bilatérales privilégiées. Les donateurs sont désormais susceptibles de fournir des bourses d'études à un plus grand nombre de pays en développement qu'en 2015 et, surtout, les pays bénéficiaires sont moins susceptibles d'être dépendants d'un ou de deux principaux donateurs.

1 Cette section s'appuie sur les travaux de Shields (2021).

Des réseaux existent aussi entre donateurs. La force de ces liens dépend du nombre de pays communs auxquels ils fournissent de l'aide sous forme de bourses d'études. Il en va de même pour les bénéficiaires et leur nombre de donateurs communs. L'état des réseaux de donateurs et de bénéficiaires suggère que les flux d'aide sont désormais généralement moins concentrés.

Certains regroupements géographiques apparaissent encore de façon manifeste. La République tchèque, la Hongrie, la Pologne et la Roumanie accordent des bourses d'études à un ensemble similaire de pays. Parmi les bénéficiaires, l'Arménie, le Bélarus, la Géorgie et l'Ukraine ont de nombreux donateurs en commun.

La diversification des bénéficiaires est parfois délibérée. L'octroi par la Chine de bourses d'études à l'Afrique a débuté en 1972 avec la fourniture de 200 bourses à des étudiants de République-Unie de Tanzanie et de Zambie (Dong et Chapman, 2008). Depuis, le Gouvernement en a considérablement augmenté le nombre ; en 2018, il a attribué plus de 63 000 bourses internationales d'enseignement supérieur (Jing, 2020) à des bénéficiaires de diverses nationalités. Entre 1999 et 2015, presque tous les pays africains ont reçu des bourses du Gouvernement chinois visant à donner la possibilité aux étudiants de poursuivre des études supérieures en Chine ; 14 pays comptaient plus de 1 500 bénéficiaires chacun (Ha *et al.*, 2020).

> Le Gouvernement chinois a attribué plus de 63 000 bourses d'études supérieures internationales à l'Afrique en 2018

## ENCADRÉ 18.2 :

### La mobilité internationale des enseignants est courante dans certains contextes

Donner la possibilité aux enseignants de se former à l'étranger peut les aider à élargir leur vision du monde, à développer une sensibilité culturelle et à acquérir des compétences mondiales (Baecher, 2021 ; Jaritz, 2011). La cible 4.7 des ODD appelle à la promotion de la citoyenneté mondiale et de l'appréciation de la diversité culturelle dans l'éducation ; pour encourager l'adoption de ces compétences chez les élèves, les enseignants doivent d'abord les acquérir eux-mêmes.

Or, l'éducation est le domaine d'études le moins mobile. Dans 24 pays de l'OCDE, 9 % des étudiants de l'enseignement supérieur étaient internationaux. Ils étaient 3 % à étudier l'enseignement et 12 % à étudier les sciences naturelles, les mathématiques et les statistiques. En Australie, plus de 25 % de l'ensemble des étudiants de l'enseignement supérieur étaient internationaux, contre seulement 7 % des étudiants de l'enseignement supérieur dans le domaine de l'éducation (**figure 18.5**). La faible mobilité dans ce domaine s'explique notamment par les exigences nationales en matière d'accréditation, le manque de reconnaissance internationale des diplômes et la conviction que la formation des enseignants doit être ancrée dans les programmes d'études locaux (Jaritz, 2011 ; Witt et Liu, 2021). En Europe, les étudiants du secteur de l'éducation ont tendance à être plus âgés et à occuper un emploi, et sont plus susceptibles d'avoir des enfants et d'être les premiers de leur famille à étudier dans l'enseignement supérieur. Tous ces éléments peuvent expliquer leur sous-représentation dans les inscriptions à l'étranger (Vögtle, 2019).

Les expériences internationales peuvent faire partie du développement professionnel en cours d'emploi des enseignants. La valeur des programmes d'échange d'enseignants est reconnue depuis longtemps ; elle est soulignée dans les principes de la Recommandation OIT/UNESCO de 1966 concernant la condition du personnel enseignant. Être exposé à des méthodes pédagogiques et à des programmes d'études différents et avoir la possibilité de partager son expertise peut être bénéfique pour les enseignants des pays d'origine et de destination (Caravatti *et al.*, 2014).

Dans plus de la moitié des pays et économies participant à l'Enquête internationale sur les enseignants, l'enseignement et l'apprentissage, les enseignants qui ont séjourné à l'étranger à des fins professionnelles, en tant qu'enseignant ou pendant leur formation, entament plus fréquemment des collaborations professionnelles et font état de meilleurs niveaux d'auto-efficacité (OCDE, 2020b). Dans une enquête menée par l'Internationale de l'éducation auprès de plus de 1 000 enseignants ayant vécu une expérience à l'étranger, presque tous ont affirmé que celle-ci avait eu un effet positif sur leur pratique de l'enseignement ; que leur capacité à travailler avec des élèves présentant des besoins divers avait été améliorée et qu'ils avaient élargi leur vision du monde ainsi que leurs compétences culturelles (Caravatti *et al.*, 2014).

La prévalence des expériences des enseignants à l'étranger reste toutefois étroitement liée au niveau de revenu du pays (**figure 18.6**). Seuls 2 % des enseignants du premier cycle du secondaire au Viet Nam se sont rendus à l'étranger pour des raisons professionnelles, contre plus de la moitié dans de nombreux pays européens. L'augmentation de la mobilité des enseignants en Europe figurait en effet parmi les objectifs clés du processus de Bologne. Les incitations fournies par des programmes tels qu'Erasmus+ offrent à cette fin des possibilités d'études et d'enseignement à l'étranger (Commission européenne, 2017 ; Iyevlyev, 2018 ; OCDE, 2020b).

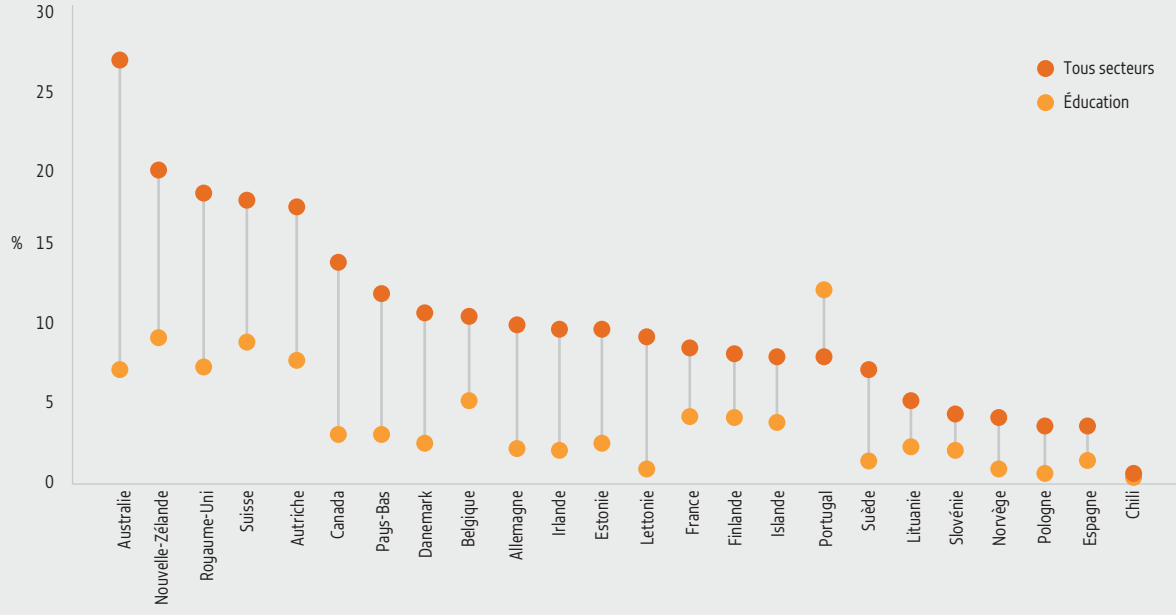
De nombreux programmes d'échange d'envergure plus réduite ont été élaborés dans les pays à revenu faible ou intermédiaire, ou en collaboration avec ces derniers. Le Gouvernement chinois s'est associé à des institutions en Australie, au Canada, en Nouvelle-Zélande, au Royaume-Uni ainsi qu'aux États-Unis pour envoyer des enseignants à l'étranger à des fins de développement professionnel et de formation linguistique (Vasilopoulos et Romero, 2021). L'Instructional Leadership Institute for Pakistan Educators financé par le Gouvernement américain offre la possibilité aux enseignants pakistanais de suivre des programmes de formation aux États-Unis (Woodland, 2021). Les partenariats entre les institutions de différents pays contribuent également à faciliter la mise en œuvre des programmes d'échange. Un accord entre les universités du Botswana et des États-Unis donne la possibilité aux enseignants d'enseigner dans le pays partenaire (Rose et Cooper-Duffy, 2021). Les établissements des pays à revenu élevé peuvent aussi s'associer à des organisations non gouvernementales à l'étranger pour envoyer des enseignants stagiaires travailler aux côtés d'enseignants locaux (Tripp *et al.*, 2021).

## ENCADRÉ 18.2 (SUITE) :

### FIGURE 18.5 :

**L'éducation est le moins mobile des domaines d'études**

*Part des étudiants internationaux dans l'ensemble des étudiants de l'enseignement supérieur, par pays d'accueil et domaine d'études, 2018*

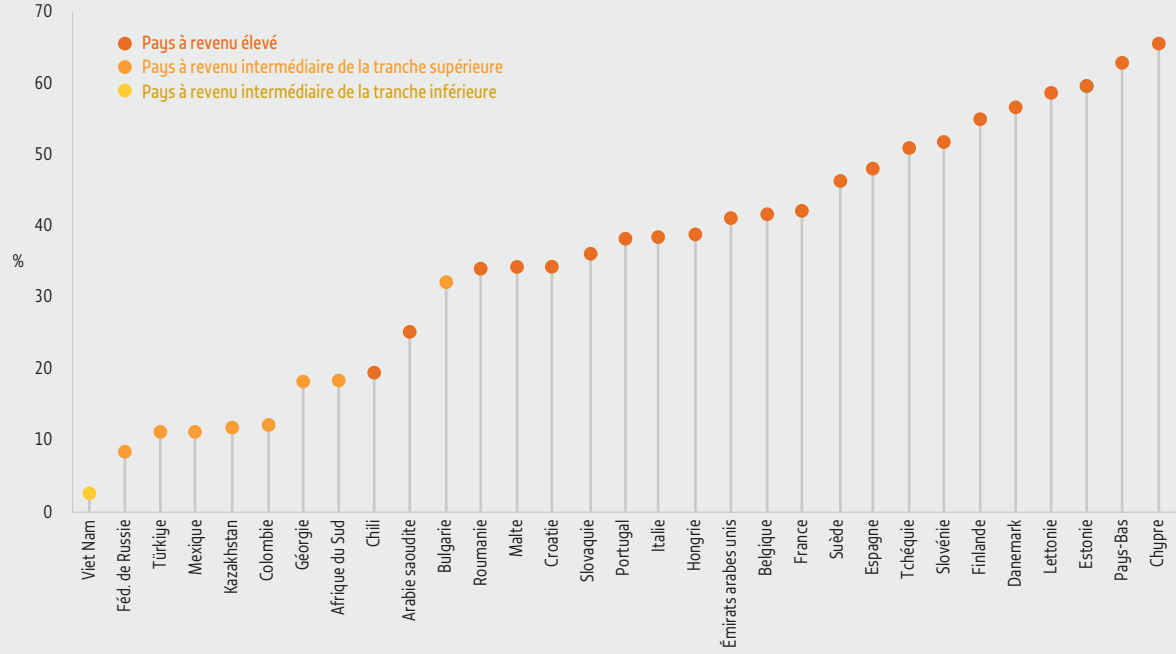



*GEM StatLink* : https://bit.ly/GEM2021_fig18_5
*Source* : OCDE (2020a).

### FIGURE 18.6 :

**Les enseignants des pays à revenu élevé sont beaucoup plus susceptibles de se rendre à l'étranger**

*Part des enseignants du premier cycle du secondaire s'étant déjà rendus à l'étranger à des fins professionnelles*




*GEM StatLink* : https://bit.ly/GEM2021_fig18_6
*Source* : OCDE (2018).

Les programmes de bourses d'études chinois sont en outre ouverts aux candidats des pays en développement et comprennent des bourses spécifiques destinées aux ressortissants des pays de l'Association des nations de l'Asie du Sud-Est et de l'Union européenne ainsi que des États insulaires du Pacifique (China Scholarship Council, 2020). Le commerce bilatéral et les relations diplomatiques constituent néanmoins d'importants facteurs prédictifs de la nationalité des boursiers internationaux de la Chine (Ha *et al.*, 2020).

En effet, en analysant la manière dont l'aide bilatérale sous forme de bourses d'études est liée à d'autres réseaux, on constate qu'elle est en général plus fréquente entre les pays où la mobilité internationale des étudiants est habituellement plus élevée, ainsi qu'à destination des pays où les donateurs exportent des biens ou des services et à destination des anciennes colonies. La portée de certaines de ces associations est ambiguë. Par exemple, l'augmentation de l'aide sous forme de bourses d'études peut être à la fois un résultat des niveaux élevés de mobilité des étudiants et un facteur contributif. Le fait que l'aide sous forme de bourses d'études soit toujours associée à l'histoire coloniale devrait soulever des débats sur la décolonisation des systèmes de l'enseignement supérieur. Dans certains cas, ce lien est intentionnel, comme dans le cas des bourses du Commonwealth offertes par le Royaume-Uni. En revanche, la Türkiye considère explicitement son absence d'histoire coloniale comme un atout pour développer des liens en Afrique (Ünveren, 2021), notamment en offrant des bourses d'études (**encadré 18.1**).

Il serait aussi intéressant de déterminer quels pays bénéficiaires reçoivent une aide sous forme de bourses d'études d'un montant supérieur à celui dont on pourrait s'attendre qu'ils bénéficient au regard de leur positionnement dans les réseaux commerciaux, dans les réseaux de mobilité, ou encore dans les réseaux culturels. Certains des pays les moins développés, dont le Mali et la Mauritanie, ainsi que des petits États insulaires en développement comme les Comores et Samoa, reçoivent des aides sous forme de bourses d'études d'un montant relativement élevé.

Dans l'ensemble, en utilisant une approche fondée sur les réseaux sociaux, il est possible de mieux comprendre les tendances en matière de bourses d'études qu'en procédant uniquement à une analyse des tendances globales. Les réseaux qui lient les donateurs et les bénéficiaires sont complexes et changent rapidement. Si l'analyse montre que l'aide sous forme de bourses d'études est toujours liée aux activités commerciales et aux liens coloniaux historiques, elle indique également que les pays bénéficiaires ont accès à un nombre croissant de donateurs. Cette tendance constitue un premier progrès d'ordre qualitatif vers la réalisation de la cible 4.b.

**ENCADRÉ 18.3 :**

### Les bourses d'études ne devraient pas profiter uniquement aux boursiers

La cible 4.b constitue un « moyen de mise en œuvre » plutôt qu'une fin. Il est donc important de se demander comment les bourses d'études internationales destinées aux étudiants des pays à faible revenu contribuent au développement durable en général, et à l'ODD 4 en particulier.

Les recherches sur les bourses d'études, au-delà des avantages qu'elles confèrent aux individus qui en bénéficient, se sont intéressées à leur contribution à des niveaux plus élevés (Mawer, 2018). L'évaluation de leurs effets repose souvent sur l'autodéclaration subjective des diplômés. Les évaluations rigoureuses requièrent un suivi à long terme et peuvent s'avérer difficiles et coûteuses. Un exemple réussi est celui de l'étude de suivi des anciens élèves de la Fondation Ford sur 10 ans, administrée par l'Institute of International Education, qui publie des rapports et des notes en ligne. En Allemagne, le Gouvernement s'intéresse à la manière dont les expériences des anciens boursiers sont alignées ou non avec les objectifs du Programme 2030 (GIZ, 2020). Certaines associations d'anciens élèves ont constitué des réseaux efficaces de défenseurs du changement, influençant ainsi les politiques du pays d'origine (Campbell et Baxter, 2019 ; Martel, 2017).

De nombreuses bourses d'études axées sur une matière permettent de renforcer les capacités techniques, ce qui contribue à la réalisation des ODD comme l'ODD 7 sur les énergies renouvelables. Certains programmes de bourses ne se limitent pas aux sujets techniques ; par exemple, le programme de bourses d'études de la Fondation Rotary pour la paix est aligné sur l'ODD 16. Les recherches menées auprès des fournisseurs de bourses d'études aux fins de la rédaction du présent *Rapport* suggèrent que de nombreux candidats sont intéressés par les ODD et recherchent des cours qui sont alignés sur leurs enjeux (Campbell, 2021).

Le soutien apporté aux anciens élèves en matière de développement professionnel, de recherche de stages et de mise en réseau les prépare de manière plus ambitieuse à contribuer au développement économique de leur pays, à embaucher d'autres personnes ainsi qu'à innover dans des domaines spécifiques, et par conséquent à contribuer à la réalisation de l'ODD 9. Les anciens boursiers ghanéens et nigérians du programme de bourses internationales de la Fondation Ford contribuent à l'enseignement de nouveaux programmes d'études au niveau universitaire dans leur pays d'origine (Campbell *et al.*, 2021).

En dehors des activités professionnelles, les activités et les réseaux d'anciens boursiers contribuent aux ODD au moyen de campagnes et de projets de bénévolat, tels que le mentorat de jeunes dans le cadre d'initiatives d'entrepreneuriat. D'autres anciens boursiers participent bénévolement à des activités telles que l'éducation des citoyens aux droits des électeurs, à l'État de droit et à la tolérance. Ils contribuent ainsi à la cible 16.6 des ODD, qui vise à mettre en place des institutions efficaces, responsables et transparentes à tous les niveaux. La mobilité internationale permet aux étudiants de devenir des « acteurs individuels formés à l'étranger » (Chankseliani, 2018, p. 281) qui peuvent contribuer à accroître les niveaux de démocratie et de participation. Au Ghana, une association d'anciens étudiants a constitué des groupes de travail autour de domaines thématiques, afin de relier de nombreux domaines d'intervention aux ODD (Campbell et Lavallee, 2020, p. 416). Certains fournisseurs de bourses soutiennent les activités de leurs anciens élèves, par exemple en leur accordant de petites subventions pour les aider à réaliser leurs projets (Campbell et Baxter, 2019).

## COVID-19

Les restrictions de voyage liées à la COVID-19 ont réduit la mobilité et la stabilité financière des étudiants internationaux, et ont par conséquent réduit les possibilités d'aide sous forme de bourses d'études. Les étudiants de troisième cycle ont été particulièrement touchés (Mercado, 2020). Plus de 60 % des étudiants internationaux de troisième cycle aux États-Unis dépendent de fonds internationaux (Di Maria, 2020), une situation fréquente dans d'autres pays d'accueil. Les répercussions ont touché la mobilité entrante comme sortante. En Finlande, 48 % des étudiants internationaux sont rentrés chez eux, et 53 % des étudiants finlandais à l'étranger sont retournés en Finlande (Agence nationale finlandaise pour l'éducation, 2020).

Les premières données suggèrent que les forts taux d'infection aux États-Unis, de même que les inquiétudes concernant la discrimination raciale à l'encontre des Chinois, ont dissuadé les étudiants de demander des bourses d'études dans les universités américaines (Reardon, 2020 ; Peters *et al.*, 2021). Dans d'autres destinations anglophones populaires auprès des étudiants internationaux telles que l'Australie, la Nouvelle-Zélande et le Royaume-Uni, on a constaté une baisse de la mobilité des étudiants entrants. Près d'un tiers des étudiants australiens sont internationaux ; les établissements d'enseignement supérieur du pays se sont donc retrouvés en grave danger financier (Waters, 2021). La perte de revenus provenant des frais de scolarité assumés par certains étudiants internationaux entraîne une réduction des fonds disponibles pour les bourses institutionnelles destinées aux étudiants des pays pauvres qui ne peuvent pas s'acquitter de ces frais.

La Chine a été touchée de manière précoce par la COVID-19 et a imposé des mesures de confinement strictes, notamment la suspension des voyages internationaux. Cela a eu un effet significatif sur la cible 4.b. Ces dernières années, la Chine est devenue le troisième plus important pays d'accueil des étudiants internationaux (Waters, 2021). Pour les étudiants africains, la décision d'étudier en Chine dépend fortement de la disponibilité des bourses et du caractère relativement abordable des frais de scolarité et de subsistance (Lei *et al.*, 2021).

Non seulement de nombreux étudiants n'ont plus été en mesure de recevoir de bourses, mais d'autres étudiants et diplômés se sont retrouvés bloqués dans leurs pays d'accueil alors qu'ils étaient censés retourner dans leur pays d'origine. De telles situations se sont produites en Türkiye, dont le Gouvernement a récemment adopté des politiques, des projets ainsi que des initiatives ambitieuses et proactives visant à attirer les étudiants internationaux (Peters *et al.*, 2021), mais manquait de réseaux et de services de soutien.

La plupart des bourses ne couvrent pas l'ensemble des dépenses. En outre, les étudiants, y compris les boursiers, doivent souvent occuper un poste de travail à temps partiel pour financer intégralement leurs études et leur quotidien. Ces étudiants ont subi un coup dur sur le plan financier avec la fermeture des bars, des restaurants et des bibliothèques où ils travaillaient habituellement, tandis que d'autres ont perdu leur emploi à temps partiel en raison du ralentissement économique général (Bilecen, 2020).

Pendant la pandémie, certaines universités des États-Unis comme l'Université de l'Oklahoma ont mis en place des bourses d'études destinées à aider les étudiants internationaux ayant subi des répercussions financières causées par la pandémie de COVID-19 ou ses restrictions (Université de l'Oklahoma, 2020). Par ailleurs, le fonds d'urgence pour les étudiants de l'Institute of International Education a aidé les étudiants internationaux sans emploi à financer leur nourriture, leur logement et leurs soins médicaux (Institute of International Education, 2020).

Certaines bourses d'études, qui nécessitaient que les étudiants se rendent sur les campus des pays d'accueil, n'ont plus été proposées. Les bourses sportives, par exemple, favorisent l'accès des groupes défavorisés à l'enseignement supérieur non seulement au niveau national, mais aussi international. Après leur annulation, des étudiants kenyans ont déclaré n'avoir pu étudier dans les universités des États-Unis ni dans celles de l'Ouganda (Odhiambo, 2020).

L'enseignement à distance a permis aux étudiants internationaux des pays en développement disposant d'un accès décent à Internet ainsi qu'à un ordinateur de bénéficier de bourses d'études ouvrant l'accès aux établissements d'enseignement supérieur ainsi qu'aux cours diplômants à l'étranger malgré la pandémie. Ces étudiants ne bénéficient toutefois pas de l'enrichissement culturel que procure la vie à l'étranger et n'ont pas pu avoir recours aux programmes de visas qui permettent aux étudiants de travailler dans leur pays d'accueil après l'obtention de leur diplôme (Yıldırım *et al.*, 2021). De nombreux étudiants des pays en développement considèrent les importantes dépenses occasionnées par leurs séjours dans les pays d'accueil comme un investissement qui sera rentabilisé par l'obtention d'un emploi dont le niveau de salaire correspond à ceux du pays d'accueil. Les projets de révision ou de maintien de ces programmes de visa diffèrent d'un pays d'accueil à l'autre (Bilecen, 2020).

À mesure que les universités rouvrent leurs campus, elles doivent pouvoir mettre en place ces programmes de visas ainsi que des dispositifs de sécurité sociale à l'intention des étudiants, afin de retrouver leur attractivité auprès des étudiants internationaux et de redevenir abordables pour les boursiers. La pandémie de COVID-19 pourrait finir par entraîner l'adoption permanente de l'apprentissage en ligne pour certains cours et programmes ainsi qu'une réduction des frais d'inscription (Waters, 2021), ce qui rendrait les programmes plus accessibles.

Même avec de tels changements, la mobilité des étudiants des pays d'Asie du Sud et d'Afrique subsaharienne sera la plus longue à se rétablir (Marginson, 2020), notamment en raison des inégalités en matière de vaccination dans le monde. Les jeunes de ces pays risquent d'être vaccinés en derniers, alors même que la vaccination peut être requise pour voyager à l'international ou être admis à l'université.

Des pratiques discriminatoires, à l'image du refus du Royaume-Uni d'accepter les vaccinations effectuées dans certains pays, même avec des vaccins fournis dans le cadre du dispositif COVAX (l'initiative mondiale de partage de vaccins cofinancée par le Royaume-Uni), compliquent encore leur situation (Princewill, 2021).

Le suivi de la cible 4.b est également marqué par la mobilité restreinte des étudiants. Tout d'abord, pour bien comprendre les effets de la pandémie, les comparaisons dans le temps doivent soigneusement distinguer l'aide directe sous forme de bourses d'études des coûts imputés aux étudiants. En 2019, 62 % de l'aide internationale aux étudiants de l'enseignement supérieur était consacrée aux coûts imputés aux étudiants des pays en développement suivant un enseignement supérieur dans les pays donateurs dotés de systèmes sans frais de scolarité, notamment la France et l'Allemagne, et non aux bourses d'études. Étant donné que les coûts imputés aux étudiants dépendent de l'endroit et du moment de la prestation, la baisse du flux d'étudiants internationaux vers les établissements qui ne requièrent aucuns frais d'inscription réduit automatiquement le montant de l'aide apportée. Les bourses peuvent quant à elles toujours être attribuées pendant la pandémie, même lorsque les voyages sont reportés.

Deuxièmement, la cible 4.b appelle à une augmentation de l'offre de bourses afin que les étudiants puissent suivre des « études [...] dans des pays développés et d'autres pays en développement ». Il est probable que la pandémie accélère les tendances liées à la prestation à distance de l'enseignement supérieur ainsi que les phénomènes tels que la mise en place de campus locaux par les institutions des pays donateurs. Il conviendra donc de clarifier davantage le statut des boursiers qui restent dans leur pays d'origine, mais s'inscrivent dans des établissements de pays développés soit à distance, soit en personne dans un campus étranger.



T. Ezhilarasi enseigne à un élève dans une maison de la ville de Villivakkam, en Inde.

CRÉDIT : UNICEF/Srishti Bhardwaj

# MESSAGES CLÉS

**L'Afrique subsaharienne présente le plus faible pourcentage d'enseignants répondant aux normes nationales. Les ratios élèves-enseignant formé y sont deux fois plus élevés que la moyenne mondiale. Selon une estimation, cette région devra recruter 15 millions d'enseignants d'ici à 2030 afin d'atteindre l'objectif de la scolarisation universelle.**

**À ce jour, les qualifications d'une majorité d'enseignants dans le monde restent inconnues.**

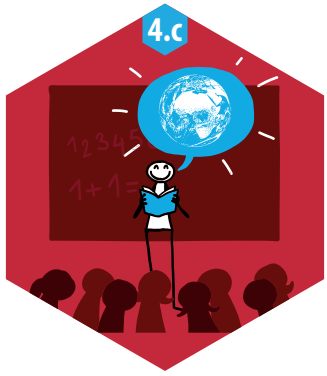
**L'enquête TALIS 2018 a montré que dans 48 systèmes éducatifs, 76 % des enseignants du secondaire inférieur avaient suivi des cours ou des séminaires et 72 % d'entre eux avaient lu des ouvrages professionnels au cours des 12 mois précédant l'enquête.**

**L'enseignement hors champ de compétence est répandu dans une grande partie du monde. Dans au moins 40 systèmes éducatifs, plus de 10 % des enseignants en sciences et en mathématiques du premier cycle de l'enseignement secondaire n'avaient reçu aucune éducation ou formation formelle dans cette matière. En Géorgie et en Arabie saoudite, moins de 60 % des enseignants en sciences et en mathématiques ont reçu une formation portant sur leur matière dans le cadre de leur éducation formelle.**

**Les enseignants sont généralement moins bien payés que les professionnels d'un niveau de qualification comparable dans les pays à revenu élevé, alors qu'ils sont mieux payés que ceux-ci dans certains pays à revenu faible ou intermédiaire.**

**En janvier 2021, près d'un quart des enseignants aux États-Unis ont déclaré vouloir quitter leur emploi en raison des conditions imposées par la pandémie de COVID-19. Avant la pandémie, le taux de renouvellement national moyen du personnel était de 16 %.**

CHAPITRE 19




# CIBLE 4.c

# Les enseignants

D'ici à 2030, accroître nettement le nombre d'enseignants qualifiés, notamment au moyen de la coopération internationale pour la formation d'enseignants dans les pays en développement, surtout dans les pays les moins avancés et les petits États insulaires en développement

## INDICATEUR MONDIAL

**4.c.1** – *Proportion d'enseignants possédant les qualifications minimales requises, par niveau d'enseignement*

## INDICATEURS THÉMATIQUES

**4.c.2** – *Ratio élèves-enseignant formé par niveau d'enseignement*

**4.c.3** – *Pourcentage d'enseignants qualifiés selon les normes nationales, par niveau d'enseignement et par type d'établissement*

**4.c.4** – *Ratio élèves-enseignant qualifié par niveau d'enseignement*

**4.c.5** – *Salaire moyen des enseignants par rapport aux autres professions nécessitant un niveau de qualification comparable*

**4.c.6** – *Taux d'attrition des enseignants par niveau d'éducation*

**4.c.7** – *Pourcentage d'enseignants ayant reçu une formation continue au cours des 12 derniers mois par type de formation*

**TABLEAU 19.1 :**
**Ratio élèves-enseignant formé, par région et par groupe de revenu du pays, 2015 et 2020 ou dernière année disponible.**

| | Préscolaire | | Primaire | | Secondaire | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | 2015 | 2020 | 2015 | 2020 | 2015 | 2020 |
| Monde | ... | ... | 27,1 | 27,3 | 19,8 | 19,6 |
| Afrique subsaharienne | 62,5 | 60,0 | 58,0 | 55,8 | 36,6 | 33,9 |
| Afrique du Nord et Asie de l'Ouest | 22,7 | 24,1 | 22,0 | 23,8 | 17,7 | 17,1 |
| Asie centrale et Asie du Sud | ... | ... | 41,9 | 36,7 | 31,5 | 24,9 |
| Asie de l'Est et Asie du Sud-Est | ... | ... | ... | ... | ... | ... |
| Océanie | ... | ... | ... | ... | ... | ... |
| Amérique latine et Caraïbes | 25,1 | 24,1 | 26,0 | 25,2 | 19,5 | 20,7 |
| Europe et Amérique du Nord | ... | ... | ... | ... | ... | ... |
| Revenu faible | 72,6 | 67,3 | 56,0 | 53,0 | 37,1 | 34,3 |
| Revenu intermédiaire de la tranche inférieure | ... | ... | 35,1 | 33,6 | 27,3 | 24,1 |
| Revenu intermédiaire de la tranche supérieure | ... | ... | ... | ... | ... | ... |
| Revenu élevé | ... | ... | ... | ... | ... | ... |

*Source* : Base de données de l'ISU.

Des données probantes de plus en plus nombreuses continuent de montrer que l'efficacité des enseignants a une forte incidence sur les résultats des élèves, mais les interventions visant à améliorer les qualifications, les compétences ou les conditions de travail des enseignants dans leur ensemble ont pour l'instant obtenu des résultats mitigés. La prise de conscience des défis posés par l'enseignement et la reconnaissance de la contribution des professionnels du secteur se sont accrues, car les fermetures d'écoles dues à la pandémie de COVID-19 ont contraint de nombreux parents et autres personnes s'occupant d'enfants à jouer le rôle d'enseignants suppléants.

L'indicateur mondial 4.c.1 a été rebaptisé « Proportion d'enseignants possédant les qualifications minimales requises, par niveau d'enseignement ». Cette modification a été approuvée par le Groupe d'experts des Nations Unies et de l'extérieur chargé des indicateurs relatifs aux objectifs de développement durable en avril 2020 et confirmée lors de la 52e session de la Commission statistique en mars 2021 (ISU, 2020). Le contenu de l'indicateur demeure inchangé ; il vise à déterminer le nombre d'enseignants qui disposent au moins des qualifications minimales requises pour enseigner, selon les normes nationales.

> Le ratio élèves-enseignant formé est presque deux fois plus élevé en Afrique subsaharienne que la moyenne mondiale

Cependant, comme les données relatives à l'indicateur 4.c.1 sont incomplètes, aucune moyenne mondiale n'a été estimée pour tous les niveaux. Le concept de moyenne entre pays a également été remis en question, car les définitions varient. Pour remédier à cette situation, une initiative de classification internationale standard de l'éducation a été conçue pour les programmes de formation des enseignants (**encadré 19.1**).

La région de l'Afrique subsaharienne est celle qui présente le plus faible pourcentage d'enseignants répondant aux normes nationales : 57 % au niveau préscolaire (contre 83 % en Amérique latine et dans les Caraïbes), 67 % au niveau primaire (contre 85 % en Afrique du Nord et en Asie de l'Ouest) et 61 % au niveau secondaire (contre 78 % en Asie centrale et en Asie du Sud). Par conséquent, malgré une légère amélioration depuis 2015, les ratios élèves-enseignant formé (indicateur thématique 4.c.2) sont presque deux fois plus élevés en Afrique subsaharienne que la moyenne mondiale (**tableau 19.1**). De nombreux pays à revenu élevé ne communiquent pas ces statistiques, car la stricte réglementation de la profession enseignante entretient le postulat que tous les enseignants possèdent les qualifications minimales requises par la loi. Toutefois, ce n'est pas parce qu'un enseignant est qualifié pour enseigner de manière générale qu'il est nécessairement qualifié pour enseigner sa matière (**point clé 19.1**).

Au niveau national, le ratio élèves-enseignant moyen masque d'importantes inégalités entre les écoles. Les 50 % d'élèves qui fréquentent les écoles les moins bien dotées en personnel suivent les cours de 38 % des

**ENCADRÉ 19.1 :**

### Une nouvelle initiative vise à améliorer la comparabilité des qualifications des enseignants

Les indicateurs de la cible 4.c des ODD ne livrent aucune définition internationale de la « formation » et de la « qualification » des enseignants. Les pays à faible revenu, à l'image du Niger, exigent que les enseignants du primaire soient titulaires d'un diplôme d'enseignement du deuxième cycle du secondaire en formation des enseignants (Tatto, 2020) ; les pays à revenu élevé, comme la République tchèque et la Finlande, exigent que les enseignants du premier cycle du secondaire soient titulaires d'un diplôme de master (Commission européenne/EACEA/Eurydice, 2019).

En 2019, la 40e session de la Conférence générale de l'UNESCO a approuvé l'élaboration d'une classification internationale type des programmes de formation des enseignants (CITE-T) en vue de soutenir le suivi de la cible 4.c des ODD. La CITE-T est un cadre permettant de rassembler, de compiler et d'analyser des statistiques comparables au niveau transnational sur les programmes de formation des enseignants. Il repose sur la Classification internationale type de l'éducation, qui constitue le cadre de comparaison des programmes généraux d'enseignement et des qualifications connexes par niveau et par domaine, et la complète. Un groupe consultatif technique établi par l'Institut de statistique de l'UNESCO (ISU), en partenariat avec l'Équipe spéciale internationale sur les enseignants pour Éducation 2030, a été chargé de son élaboration.

L'analyse d'un inventaire de l'ISU portant sur 814 programmes nationaux de formation des enseignants dans 196 pays et territoires a permis de définir cinq dimensions servant de fondements à la classification. Des codes à un chiffre ont été attribués à chaque dimension : le niveau CITE du programme de formation (de 2, qui correspond au premier cycle de l'enseignement secondaire, à 8, qui correspond aux programmes de doctorat) ; le niveau d'enseignement auquel les diplômés du programme sont autorisés à enseigner (de 0, l'enseignement préscolaire, à 9, le premier et deuxième cycle du secondaire) ; le niveau minimal d'éducation requis pour l'admission au programme de formation (de 1, l'enseignement primaire, à 8, les programmes de doctorat) ; la durée du programme (de 1, jusqu'à un an, à 7, plus de six ans) ; et le ratio de la pratique d'enseignement (de 0, aucun, à 3, 20 % ou plus) (ISU, 2021). Chaque programme se voit ainsi attribuer un numéro à cinq chiffres. Les autres critères pris en compte, mais non inclus, comprenaient les voies d'accès à la profession enseignante (concomitantes, consécutives et alternatives) ; le type d'établissement ; la part de contenu académique et pédagogique ; et le soutien apporté pendant la période probatoire ou d'initiation.

À la suite d'une consultation mondiale avec les États membres de l'UNESCO et les experts concernés, une proposition a été soumise à l'adoption lors de la 41e session de la Conférence générale de l'UNESCO tenue en novembre 2021. Une fois que les révisions demandées par la Conférence générale auront été intégrées, la version finale de la CITE-T sera diffusée et l'ISU élaborera une stratégie de collecte de données, des lignes directrices et une formation aux fins de mise en œuvre et de déploiement. La finalisation de la CITE-T marquera une étape importante dans la production de données comparables au niveau international sur les programmes de formation des enseignants, en particulier leur formation initiale. Toutefois, l'amélioration des données concernera spécifiquement les nouveaux enseignants (flux) ; il faudra plus de temps pour obtenir des données complètes sur les qualifications de l'ensemble de la population enseignante (stock).

enseignants au Cabo Verde, 34 % des enseignants au Kirghizstan et 30 % des enseignants au Cambodge. Ainsi, le ratio groupé élèves-enseignant du primaire, qui est de 44:1, est considérablement inférieur au ratio élèves-enseignant calculé du point de vue des élèves, qui est de 61:1 (**encadré 19.2**).

À l'échelle mondiale, l'augmentation constante du nombre d'enseignants dans l'enseignement primaire et le premier cycle du secondaire reflète l'augmentation des effectifs et les efforts déployés pour réduire les ratios élèves-enseignant. Néanmoins, bien que la disponibilité des données sur le statut de qualification ait augmenté en 2015 afin de rendre compte de l'indicateur mondial des ODD, la couverture des données ne s'est pas davantage améliorée au cours des dernières années (**figure 19.2**). On ignore si la majorité des enseignants dans le monde possèdent les qualifications minimales nationales, bien que le nombre d'enseignants non qualifiés soit faible. Les pays dont les capacités administratives et statistiques sont réduites en matière d'enregistrement des qualifications des enseignants sont également plus susceptibles d'avoir un nombre relativement élevé d'enseignants non qualifiés.

Au début des années 2010, le nombre d'enseignants du deuxième cycle de l'enseignement secondaire semble avoir diminué (**figure 19.2c**). Cela s'explique en grande partie par les déclarations de l'Inde : après une absence de données en 2011, elle a déclaré près de 800 000 enseignants du deuxième cycle de l'enseignement secondaire de moins qu'en 2010. Cette diminution a été compensée par une augmentation du nombre d'enseignants du post-secondaire non supérieur, du premier cycle du secondaire et, surtout, du primaire. Cependant, ce n'est pas une véritable réaffectation des enseignants qui s'est produite, mais un changement dans la façon de déclarer les données. Avant 2010, les États très peuplés, comme l'Andhra Pradesh, le Karnataka et le Maharashtra, déclaraient la 8e année d'études comme appartenant au niveau secondaire. Après la loi sur le droit à l'éducation de 2009, les États ont été obligés de déclarer la 8e année comme faisant partie du niveau élémentaire, et son financement dépendait de cette déclaration. En outre, dans le cadre du programme d'enseignement secondaire Rashtriya Madhyamik Shiksha Abhiyan, de nouvelles directives relatives aux déclarations dans le système d'information de district unique pour l'éducation (Unified District Information System for Education) sont entrées en vigueur en 2011. Elles concernent les écoles couvrant plusieurs niveaux d'enseignement, dont la méthode de déclaration différait jusque-là.

Selon une récente estimation, afin d'atteindre l'objectif de scolarisation universelle tout en respectant le ratio maximum de 40 élèves par enseignant dans le primaire et de 25 élèves par enseignant dans le secondaire, l'Afrique subsaharienne devra recruter 15 millions d'enseignants d'ici à 2030 (UNESCO, 2021). Parmi ces enseignants, 8,7 millions devront occuper des postes supplémentaires afin de suivre

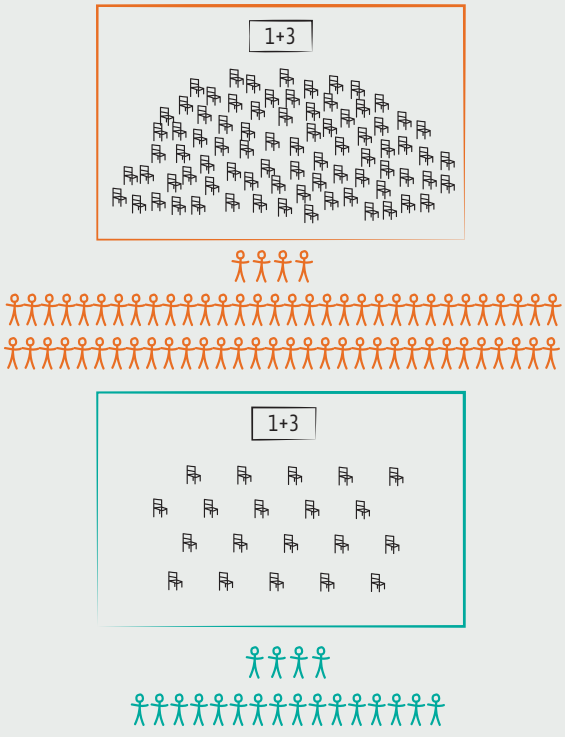
## ENCADRÉ 19.2 :

### Agrégation de ratios élèves-enseignant inégaux

Il n'est pas rare que les données agrégées sur les ratios élèves-enseignant soient mal interprétées. Imaginez deux salles de classe comportant un enseignant chacune, l'une avec 20 élèves et l'autre avec 80 élèves. Au total, avec 100 élèves pour 2 enseignants, le ratio élèves-enseignant est de 50. Ce serait également le ratio élèves-enseignant moyen de l'un des deux enseignants choisi au hasard. Du point de vue des élèves, cependant, il est beaucoup plus probable de se retrouver dans la classe comportant un grand nombre d'élèves. En moyenne, le ratio élèves-enseignant d'un élève choisi au hasard est de 68. Ce résultat est le produit d'un calcul qui tient compte du fait que cet élève a 80 % de chance de se trouver dans une classe de 80 élèves et 20 % de chance de se trouver dans une classe de 20 élèves.

Bien que ces deux ratios soient corrects, ils correspondent néanmoins à des perspectives différentes. Le ratio agrégé élèves-enseignant de 50 rend mieux compte des conditions d'enseignement vécues par l'enseignant moyen, ainsi que du volume des ressources du système. Le ratio agrégé du nombre d'élèves par enseignant de 68 illustre toutefois mieux l'environnement d'apprentissage de l'élève moyen (**figure 19.1**).

**FIGURE 19.1 :**
**La probabilité qu'un élève choisi aléatoirement se retrouve dans une classe surchargée est plus élevée que celle d'un enseignant choisi aléatoirement**




*GEM StatLink* : https://bit.ly/GEM2021_fig19_1
*Source* : Équipe du *Rapport GEM*.

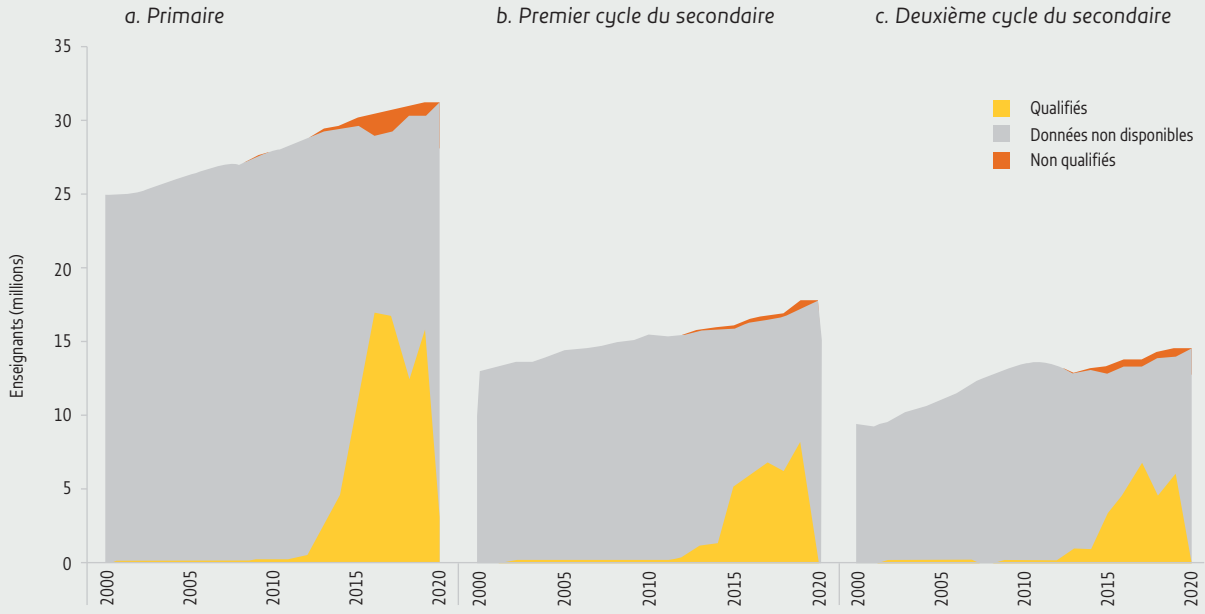
la croissance des effectifs et 6,3 millions devront remplacer les enseignants qui quittent la profession. Certains des pays les plus pauvres, dont la République centrafricaine, le Tchad, le Malawi, le Mozambique et le Niger, devront augmenter le nombre d'enseignants du secondaire d'au moins 15 % chaque année.

La plupart des pays ne communiquent pas systématiquement le pourcentage d'enseignants ayant reçu une formation continue au cours des 12 derniers mois (indicateur thématique 4.c.7). Ce suivi repose actuellement sur l'Enquête internationale sur les enseignants, l'enseignement et l'apprentissage (TALIS) ; 48 systèmes éducatifs ont participé à son cycle 2018. Cette étude constitue une importante source d'informations sur la formation professionnelle des enseignants, y compris sur ses modalités et son contenu. Les séminaires traditionnels en présentiel et l'apprentissage en autonomie demeurent les formes les plus courantes de formation professionnelle des enseignants : 76 % des enseignants du secondaire inférieur ont suivi des cours ou des séminaires et 72 % ont lu des ouvrages professionnels au cours des 12 mois précédant l'enquête. Il était moins courant qu'ils participent à des séminaires en ligne, sauf dans certains systèmes éducatifs, notamment en République de Corée et à Shanghai, en Chine, où leur participation à ces événements était presque universelle, même avant la pandémie. Le prochain cycle de l'enquête TALIS prévu en 2024 permettra d'observer dans quelle mesure la COVID-19 a eu un effet durable sur le changement des modalités de formation professionnelle en ligne des enseignants (**figure 19.3**).

Sans surprise, la formation continue des enseignants est le plus souvent axée sur la connaissance des matières et des programmes ainsi que sur les pratiques pédagogiques et d'évaluation. Dans presque tous les pays, plus de la moitié des enseignants du premier cycle du secondaire participent à des activités de formation professionnelle qui portent sur ces sujets au cours d'une année donnée. C'est le cas de la quasi-totalité des enseignants au Viet Nam. En revanche, moins de la moitié des enseignants de la plupart des pays bénéficient d'une formation récente sur les approches inclusives de l'enseignement dans les classes multiculturelles. C'est en France que les enseignants ont déclaré le plus faible niveau de formation professionnelle : ils sont les moins susceptibles d'y avoir participé au cours des 12 derniers mois, et déclarent le moins de types d'activités différentes (**figure 19.4**). Malgré les défis majeurs liés à l'inclusion dans les classes diversifiées en France, moins d'enseignants dans le pays bénéficient d'une formation professionnelle portant sur l'enseignement dans des contextes multiculturels ou multilingues ou sur la communication avec des personnes de cultures ou de pays différents que dans tout autre pays participant à l'enquête TALIS.

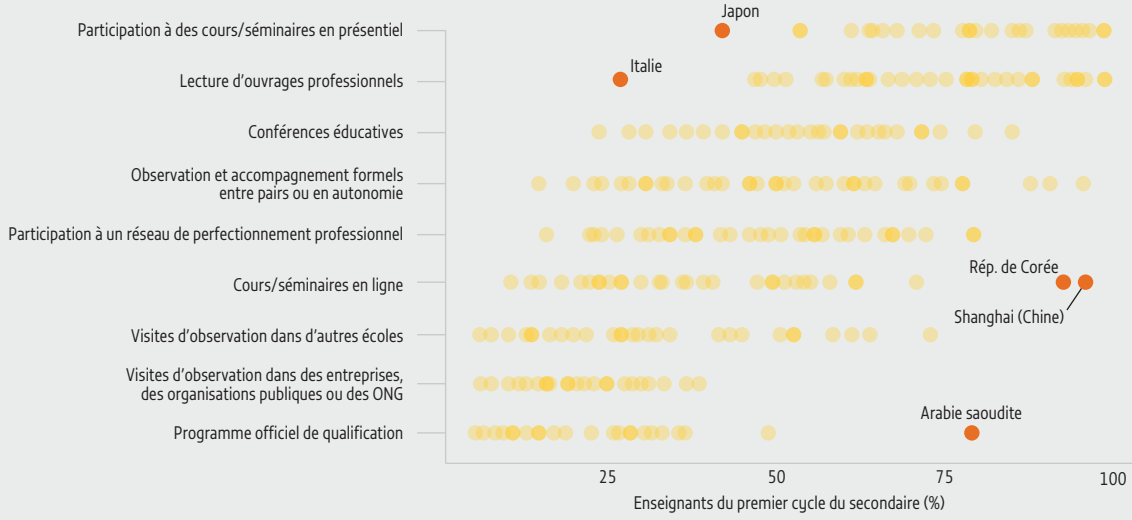
> « Les séminaires traditionnels en présentiel et l'apprentissage en autonomie demeurent les formes les plus courantes de formation professionnelle des enseignants »

**FIGURE 19.2 :**
**Les informations sur les qualifications des enseignants sont incomplètes**
*Nombre d'enseignants, par statut de qualification et niveau d'éducation, 2000-2020*



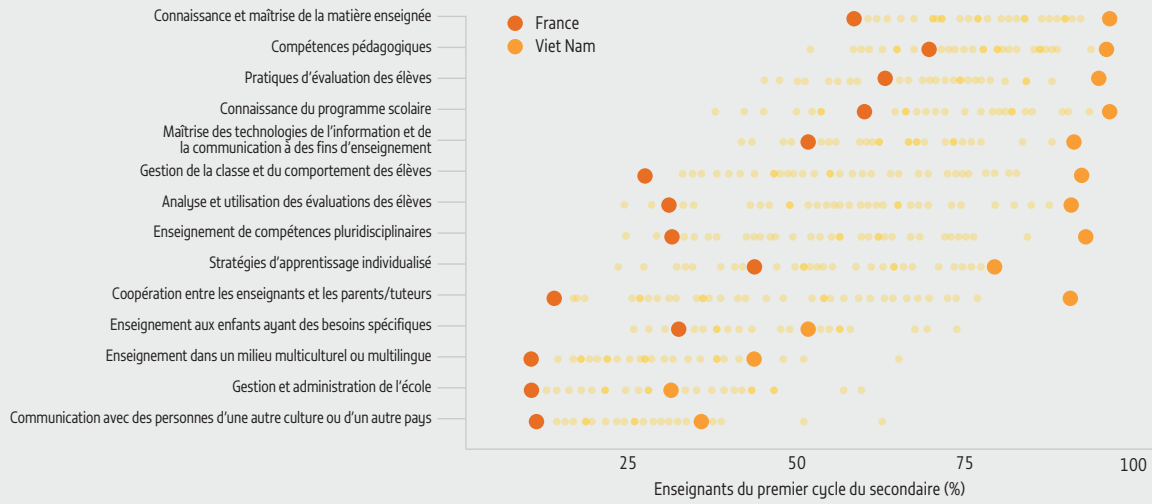

*GEM StatLink* : https://bit.ly/GEM2021_fig19_2
*Source* : Base de données de l'ISU.

**FIGURE 19.3 :**
**Les formations en présentiel et l'apprentissage en autonomie demeurent les formes les plus courantes de formation professionnelle des enseignants**
*Taux de participation des enseignants du premier cycle du secondaire à la formation professionnelle au cours des 12 mois précédents, par modalité, échantillon de systèmes éducatifs, 2018*




*GEM StatLink* : https://bit.ly/GEM2021_fig19_3
*Source* : OCDE (2018).

**FIGURE 19.4 :**
**En France, peu d'enseignants reçoivent une formation sur des sujets liés à l'éducation inclusive, alors que la plupart en reçoivent une au Viet Nam**
*Taux de participation des enseignants du premier cycle du secondaire à la formation professionnelle au cours des 12 mois précédents, par contenu, 2018*




*GEM StatLink* : https://bit.ly/GEM2021_fig19_4
*Source* : OCDE (2018).

Le succès des programmes de formation professionnelle des enseignants dépend de caractéristiques multidimensionnelles. Une étude portant sur 139 programmes de formation continue des enseignants dans 14 pays à revenu faible ou intermédiaire a néanmoins révélé que peu d'entre eux adoptaient des pratiques efficaces associées à des gains d'apprentissage plus élevés (Popova *et al.*, 2018).

L'ISU a communiqué de nouvelles estimations relatives à l'indicateur de salaire des enseignants, qui étudie la situation des enseignants par rapport à d'autres professions exigeant un niveau de qualification comparable (indicateur thématique 4.c.5). En général, les différences moyennes entre les enseignants de divers niveaux d'éducation sont plus faibles au sein d'un même pays qu'entre pays (**figure 19.5**).

> Dans les pays à revenu élevé, les enseignants sont généralement moins bien payés que les professionnels d'autres secteurs ayant un niveau de qualification comparable

Dans les pays à revenu élevé, les enseignants sont généralement moins bien payés que les professionnels d'autres secteurs ayant un niveau de qualification comparable. En Finlande, un pays connu pour ses excellents résultats aux évaluations internationales de l'apprentissage et pour le statut social élevé de ses enseignants, ces derniers sont payés environ 25 % de moins que les professionnels d'un niveau de qualification comparable. En revanche, en République de Corée, les enseignants sont payés environ 20 % de plus que les autres professionnels.

En comparaison, dans les pays à revenu faible et intermédiaire, il est plus probable que les enseignants touchent des salaires plus élevés que ceux des autres professionnels d'un niveau de qualification comparable, mais on manque de données à ce sujet. Ces salaires relativement élevés ne garantissent pas nécessairement que les enseignants bénéficient de régimes de rémunération attrayants et compétitifs. Les difficultés liées aux mesures compliquent les comparaisons. Par exemple, les marchés du travail formels des travailleurs hautement qualifiés sont peu développés dans d'autres secteurs. En l'absence de données sur leurs niveaux de revenus, il est impossible d'établir une comparaison fiable.

Pour comparer les qualifications des enseignants avec celles d'autres professionnels, il convient de tenir compte d'autres facteurs. Une étude portant sur les salaires des enseignants menée dans 15 pays d'Afrique subsaharienne a révélé qu'après ajustement en fonction de l'éducation,

**FIGURE 19.5 :**
**Par rapport à d'autres professionnels, les enseignants ont tendance à percevoir des salaires plus bas dans les pays à revenu élevé, mais des salaires plus élevés dans certains pays à revenu faible et intermédiaire**
*Salaire moyen des enseignants par rapport aux autres professions exigeant un niveau comparable de qualification, dernière année disponible pour la période de 2015 à 2019*




*GEM StatLink* : https://bit.ly/GEM2021_fig19_5
*Source* : Base de données de l'ISU.

de l'âge, du genre et de lieu de résidence, le nombre de pays où les enseignants percevaient une meilleure rémunération que les travailleurs d'un niveau de qualification comparable est passé de 10 à 5 pays, et le salaire des enseignants était inférieur dans 7 pays. Par ailleurs, le nombre d'heures ouvrées des enseignants était inférieur à celui des autres travailleurs dans les 15 pays à l'étude. Une comparaison inconditionnelle des enseignants avec les autres travailleurs suggère qu'ils sont mieux payés sur une base horaire dans tous les pays, sauf deux : la République démocratique du Congo et le Niger. Une fois l'ensemble des facteurs ajusté, ils bénéficiaient d'un salaire plus élevé dans seulement sept pays et d'un salaire moins élevé dans un pays, le Nigéria (Evans *et al.*, 2021).

Les incitations salariales peuvent motiver les enseignants à enseigner dans des écoles difficiles à pourvoir en personnel en raison de leur éloignement ou d'autres facteurs. Le montant des incitations offertes est néanmoins souvent insuffisant. Au Pérou, une analyse des préférences indiquées par les enseignants sur des demandes soumises à un système centralisé d'affectation scolaire a révélé que tenter de pourvoir tous les postes vacants en mettant en place uniquement des incitations salariales doublerait la masse salariale. Pour uniformiser la qualité des enseignants dans tout le Pérou, il faudrait multiplier par six les dépenses salariales actuelles. Ces chiffres sont toutefois fondés sur le nombre d'enseignants en activité. La formation d'un plus grand nombre d'enseignants locaux constituerait une alternative aux mesures d'incitation destinées à encourager les enseignants des zones urbaines à enseigner dans les écoles rurales. Selon une estimation, une augmentation de seulement 3 % du nombre d'enseignants en zones rurales pourrait se traduire par une baisse des coûts de 30 % à 35 % (Bobba *et al.*, 2021).

L'indicateur de rémunération des enseignants vise à évaluer la motivation des enseignants. Cependant, comme le montre une analyse récente de l'absentéisme considérable des enseignants dans huit pays d'Afrique de l'Est et d'Afrique du Sud, bien d'autres facteurs influent sur leur motivation (Karamperidou *et al.*, 2020). Selon les déclarations des enseignants, la proportion de ceux qui sont absents de l'école au moins une fois par semaine va d'environ 10 %

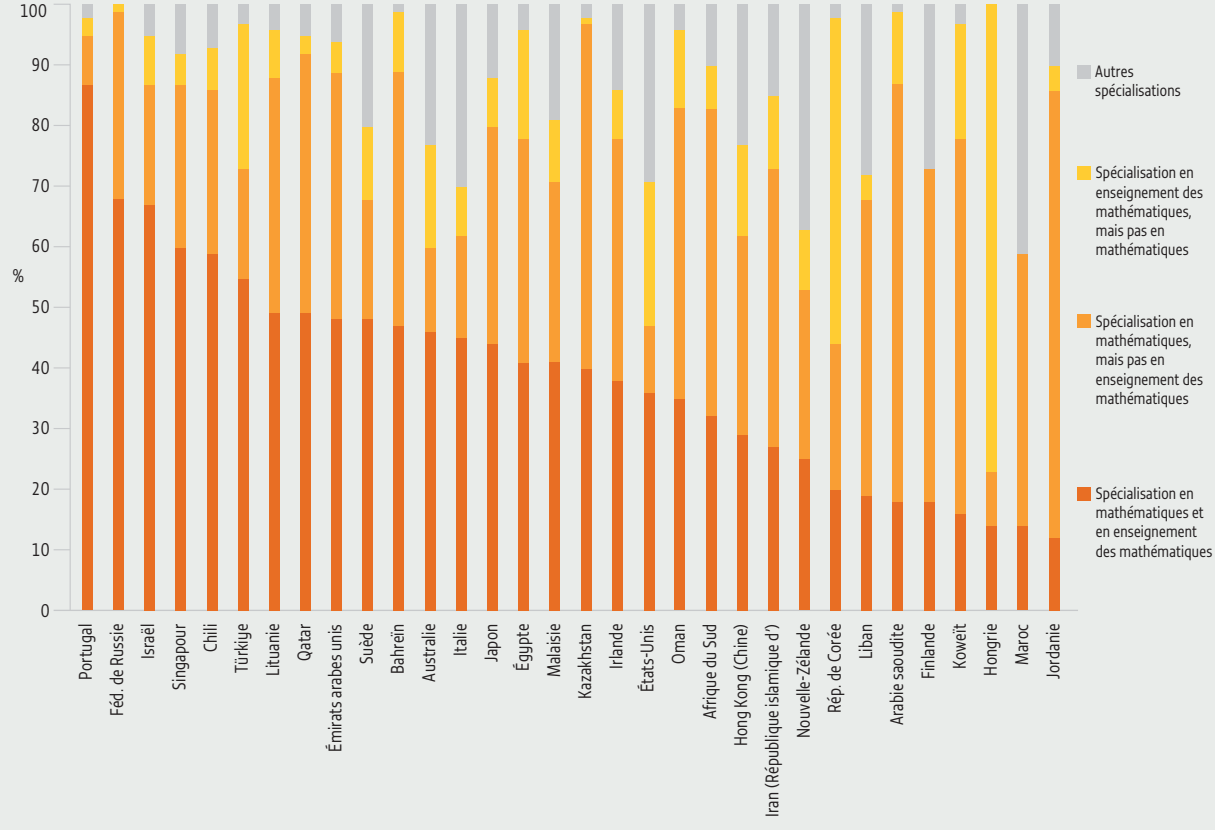
> « Au Pérou, selon une estimation, une augmentation de seulement 3 % du nombre d'enseignants en zones rurales pourrait se traduire par une baisse des coûts de 30 % à 35 % »

au Kenya et au Rwanda à près de 30 % au Soudan du Sud. L'absentéisme est légèrement plus élevé dans les zones rurales que dans les zones urbaines et périurbaines, et dans les écoles publiques que dans les établissements privés. Les facteurs scolaires sont moins importants que les facteurs personnels. Les enseignants déclarent s'absenter principalement pour des raisons de santé (62 %) et familiales (35 %), mais aussi météorologiques (notamment en cas de fortes pluies et d'épisodes de chaleur excessive), ainsi que dans le cadre d'activités officielles et en raison de problèmes de transport. Le rapport recommande de mettre l'accent sur le suivi des enseignants et la responsabilité pédagogique ainsi que de veiller à ce que les formations aient lieu pendant les vacances et les week-ends. Dans les pays à revenu élevé, au contraire, les recherches ont souligné l'importance de libérer du temps dans l'emploi du temps des enseignants pour qu'ils puissent participer à la formation (De Neve et Devos, 2017 ; Owen, 2014).

## POINT CLÉ 19.1 : DE NOMBREUX ENSEIGNANTS SONT FORMÉS ET QUALIFIÉS, MAIS PAS POUR LA MATIÈRE QU'ILS ENSEIGNENT

Les mesures générales de la qualification et de la formation des enseignants ne tiennent pas compte du phénomène de l'enseignement hors champ, qui consiste pour les enseignants à enseigner des matières qui ne relèvent pas de leur domaine d'expertise, ou pour lesquelles ils ne disposent pas des connaissances spécialisées nécessaires. Souvent le résultat d'une pénurie d'enseignants ou d'une mauvaise gestion du personnel, ce phénomène peu étudié peut avoir d'importantes conséquences sur la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage.

**FIGURE 19.6 :**
**Dans la plupart des pays, moins de la moitié des élèves de 8e année suivent les enseignements en mathématiques d'un enseignant titulaire d'une spécialisation en mathématiques et en enseignement dans cette matière**
*Élèves de 8e année instruits par des enseignants titulaires d'une spécialisation en mathématiques et/ou en enseignement des mathématiques, échantillon de pays, 2019*




*Note* : Les données pour l'Afrique du Sud concernent la 9e année et non la 8e.
*GEM StatLink* : https://bit.ly/GEM2021_fig19_6
*Source* : IEA (2019).

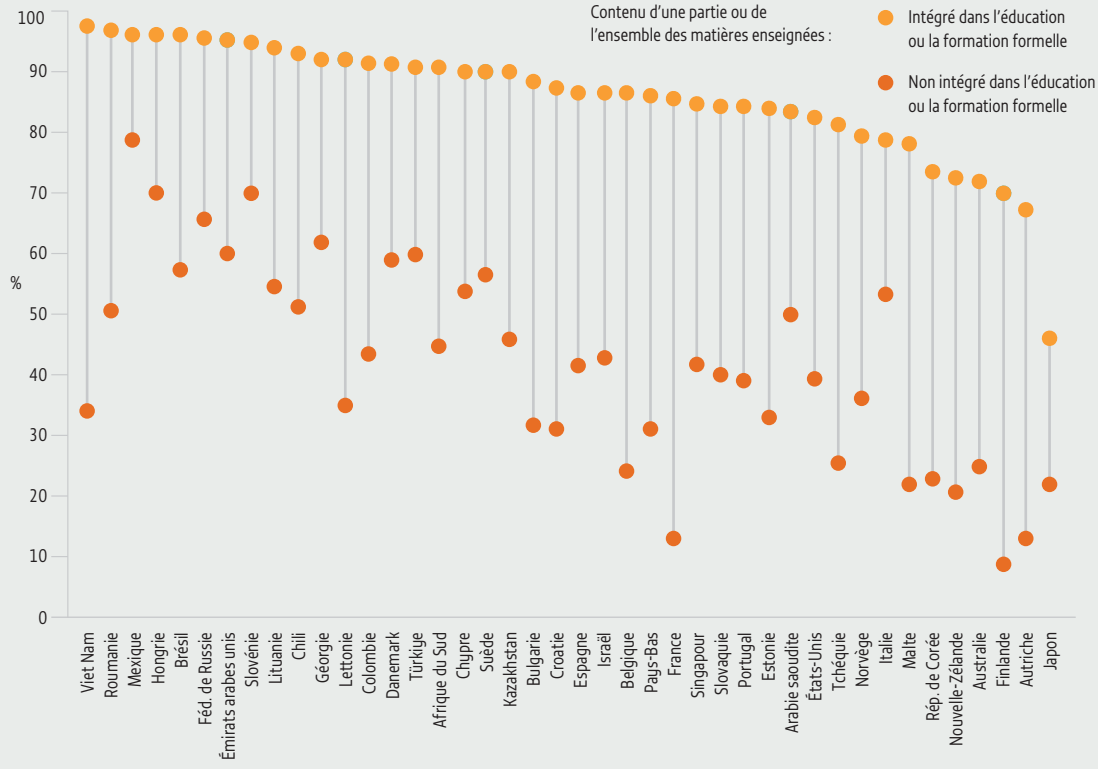
L'enseignement hors champ de compétence est répandu dans une grande partie du monde. Dans au moins 40 systèmes éducatifs ayant participé à l'enquête TALIS 2018, plus de 10 % des enseignants en sciences du premier cycle de l'enseignement secondaire n'avaient reçu aucune éducation ou formation formelle dans cette matière. Il en va de même pour les enseignants en mathématiques. En Géorgie et en Arabie saoudite, moins de 60 % des enseignants en sciences et en mathématiques ont reçu une formation portant sur leur matière dans le cadre de leur éducation formelle.

Dans au moins 16 pays ayant participé à l'Étude internationale sur les tendances de l'enseignement des sciences et des mathématiques (TIMSS) de 2019, plus de 10 % des élèves de 8e année ont reçu des cours de mathématiques dispensés par des enseignants sans spécialisation en mathématiques ou en enseignement des mathématiques.

> « Il a été constaté que l'enseignement hors champ avait une influence négative sur l'estime de soi, la confiance en soi et les relations des enseignants au sein de la communauté scolaire »

Si l'on utilise la définition plus stricte selon laquelle les enseignants doivent bénéficier de ces deux spécialisations, cette situation concerne alors plus de la moitié des élèves dans la plupart des pays participants (**figure 19.6**). En Australie, il y a respectivement 76 % et 35 % de chances qu'un élève suive les cours de mathématiques d'au moins un ou deux enseignants qui enseigne hors champ entre la 7e et la 10e année (Prince et O'Connor, 2018).

**FIGURE 19.7 :**
**Les enseignants qui reçoivent une formation au contenu dans le cadre de leur éducation formelle sont plus susceptibles de se sentir correctement préparés à enseigner ce contenu**
*Part des enseignants du premier cycle du secondaire qui ont déclaré se sentir bien ou très bien préparés à enseigner le contenu pédagogique, selon l'intégration du contenu dans leur formation ou leur éducation formelle, 2018*




*GEM StatLink* : https://bit.ly/GEM2021_fig19_7
*Source* : OCDE (2018).

La prévalence de l'enseignement hors champ est parfois encore plus importante dans les matières spécialisées. Au Brésil, plus de la moitié des classes de sociologie, d'arts, de philosophie et de physique du secondaire supérieur sont enseignées par des professeurs sans qualification dans ces matières, contre moins de 30 % des classes de mathématiques, de portugais, de biologie et d'éducation physique (Institut national des études et de la recherche pédagogiques [INEP] du Brésil, 2019). En Australie, les matières qui comptent la plus forte part d'enseignants hors champ sont les langues, la géographie ainsi que les technologies de l'information et de la communication (Weldon, 2016).

L'enseignement hors champ peut avoir des conséquences néfastes sur l'enseignement et l'apprentissage. Selon certaines études, il influence négativement l'estime de soi des enseignants, leur confiance en eux et leurs relations au sein de la communauté scolaire (du Plessis *et al.*, 2014) ainsi que leur satisfaction professionnelle et la probabilité qu'ils continuent d'exercer dans la profession (Sharplin, 2014). Les pratiques pédagogiques peuvent également varier. Les enseignants hors champ ont tendance à dépendre davantage des manuels et des supports préparés à l'avance et sont moins susceptibles d'établir des liens entre les sujets et d'organiser des activités créatives en classe (Napier *et al.*, 2020 ; Van Overschelde et Piatt, 2020). Dans tous les systèmes éducatifs participant à l'enquête TALIS, les enseignants dont l'éducation ou la formation formelle comprenait le contenu de certaines ou de la totalité des matières qu'ils enseignaient étaient plus susceptibles de maîtriser cette composante de l'enseignement (**figure 19.7**).

Tous ces facteurs peuvent influencer les performances des élèves. Dans les 16 pays de l'enquête TIMSS où au moins 10 % des élèves avaient des enseignants hors champ, il est difficile d'établir un lien concluant entre l'enseignement hors champ et les résultats des élèves. Dans tous les cas où les données statistiques sont significatives, on constate un effet négatif. L'évaluation TIMSS s'intéresse à la 4e et à la 8e année, ce qui pourrait masquer une plus forte incidence de l'enseignement hors champ sur les résultats obtenus lors des dernières années, durant lesquelles la spécialisation par matière augmente.

Plusieurs études menées aux États-Unis vont dans ce sens, bien que d'autres recherches dans différents contextes soient nécessaires pour obtenir des résultats concluants (Porsch et Whannell, 2019). Des données longitudinales de l'État de Caroline du Nord utilisées pour examiner la croissance scolaire des élèves du secondaire ont montré que ceux qui suivaient des cours dispensés par des enseignants qualifiés dans leur champ d'enseignement obtenaient des résultats nettement meilleurs (Clotfelter *et al.*, 2010). En utilisant les données du recensement des écoles secondaires de l'État de New York, les chercheurs ont constaté que les étudiants en chimie et en physique formés par des enseignants hors champ obtenaient des résultats considérablement inférieurs à ceux de leurs pairs lors des examens normalisés de l'État, même une fois le contexte socioéconomique pris en compte (Sheppard *et al.*, 2020).

Le phénomène de l'enseignement hors champ soulève d'autre part des problèmes d'équité ; la probabilité d'enseigner hors champ ou de recevoir des enseignements hors champ n'est pas la même pour tous. Au Brésil, les élèves des régions rurales et pauvres sont plus susceptibles de se voir dispenser des enseignements hors champ (INEP, 2019). En Australie, la prévalence de l'enseignement hors champ est aussi considérablement plus élevée dans les zones rurales et éloignées ainsi que dans les écoles qui desservent des communautés de statut socioéconomique inférieur (Weldon, 2016). En Irlande, on demande principalement aux enseignants hors champ de former les élèves les moins aptes aux études. En Allemagne, l'enseignement hors champ est plus répandu dans les écoles qui ne mènent pas directement à l'enseignement postsecondaire, et non dans les écoles secondaires « Gymnasien » ni dans les établissements d'enseignement secondaire « Gesamtschulen » (Price *et al.*, 2019). Dans l'État américain du Texas, les élèves noirs, de statut socioéconomique inférieur, qui disposent de besoins éducatifs spéciaux ou qui fréquentent des écoles rurales sont significativement plus susceptibles d'avoir un enseignant hors champ. Les enseignants noirs et ceux des écoles rurales sont quant à eux plus susceptibles d'enseigner hors champ (Van Overschelde et Piatt, 2020).

Certains pays proposent des certificats ou des programmes de formation professionnelle pour soutenir les enseignants hors champ. En Irlande, un programme national parrainé par le Gouvernement, le « Professional Diploma in Mathematics for Teaching », a été fondé en 2012 afin d'aider les enseignants de mathématiques hors champ à améliorer leurs compétences en matière de contenu et de pédagogie. On lui attribue le mérite d'avoir réduit l'incidence de l'enseignement hors champ de 48 % en 2009 à 25 % une décennie plus tard (Goos *et al.*, 2019). L'Australie, l'Allemagne et le Royaume-Uni, qui ont mis en place des programmes similaires destinés aux enseignants hors champ en mathématiques ou en sciences, déclarent avoir réussi à améliorer les connaissances des participants en matière de contenu (Kenny *et al.*, 2020). Les enseignants hors champ peuvent également acquérir les connaissances requises grâce à l'expérience. En Australie, les enseignants de mathématiques qui ne disposent d'aucun diplôme universitaire connexe enseignent leur matière depuis plus de sept ans en moyenne (Weldon, 2016).

> “Dans l'État américain du Texas, les élèves noirs, de statut socioéconomique inférieur, qui disposent de besoins éducatifs spéciaux ou qui fréquentent des écoles rurales sont significativement plus susceptibles d'avoir un enseignant hors champ”

Les enseignants hors champ ne ressentent pas tous de mécontentement ou de sentiment d'illégitimité à l'égard de leur poste. Ceux qui bénéficient de soutien peuvent y voir une étape importante dans leur carrière (*The Guardian*, 2017). Les statistiques catégorisent parfois les enseignants comme étant hors champ lorsqu'ils enseignent leur matière à un niveau de scolarité qui ne correspond pas à leur formation. En outre, les mesures de l'enseignement hors champ peuvent surestimer le nombre d'enseignants hors champ, car elles ont tendance à se concentrer sur la conformité de la matière avec le diplôme universitaire des enseignants, sans tenir compte du continuum des domaines d'études ; par exemple, les enseignants de mathématiques possédant un diplôme en physique sont plus proches de leur domaine de compétences que ceux qui détiennent un diplôme en sociologie. Les expériences positives de l'enseignement hors champ dépendent généralement de divers facteurs, notamment les intérêts des enseignants et la solidité du système de soutien assuré par la communauté scolaire et le chef d'établissement (Campanini, 2019 ; du Plessis *et al.*, 2014). Il est essentiel de reconnaître le problème et d'œuvrer à mieux comprendre sa prévalence et son incidence, et de trouver les stratégies les plus efficaces pour y faire face.

## COVID-19

Dans le monde entier, les enseignants ont été directement touchés par la pandémie de COVID-19. Aux États-Unis, en date du mois de septembre 2021, on a compté plus de 1 000 décès parmi les éducateurs (Maxwell, 2021). Dans l'État indien de l'Uttar Pradesh et en Afrique du Sud, plus de 1 600 enseignants sont décédés (Ndaba, 2021 ; Rashid, 2021). Pendant la pandémie, les enseignants ont aussi rencontré des défis sans précédent dans leur vie professionnelle. Les fermetures d'écoles ont montré que de nombreux enseignants n'étaient pas préparés à enseigner à distance, qu'ils n'étaient pas certains de bien comprendre leurs nouvelles responsabilités et qu'ils ne maîtrisaient pas les technologies nécessaires. Lors de la réouverture des écoles, les enseignants n'ont pas bénéficié d'un soutien suffisant pour compenser la perte de temps d'enseignement, protéger leur santé et prendre des mesures pour protéger celle des élèves.

Les pays n'ont pas tous désigné les enseignants comme des travailleurs essentiels ou de première ligne, des décisions qui ont eu des conséquences variées. Les enseignants sont particulièrement exposés au risque d'infection par la COVID-19, car ils partagent pendant des heures des espaces clos avec un grand nombre d'enfants qui ne sont pas susceptibles d'être vaccinés. Afin de garantir la sûreté de l'environnement scolaire, les enseignants peuvent être tenus de respecter diverses exigences en matière d'utilisation de masques et de dépistage ou de vaccination. Pour rouvrir les écoles en toute sécurité, il est crucial de donner la priorité aux enseignants dans les plans nationaux de déploiement du vaccin contre la COVID-19.

Du côté de l'offre, environ deux tiers des pays ont déclaré que les enseignants étaient ou seraient vaccinés en priorité contre la COVID-19, que ce soit dans le cadre des mesures nationales de vaccination (59 %) ou de l'initiative COVAX (7 %), qui s'applique aux pays à revenu faible ou intermédiaire (UNESCO *et al.*, 2021). L'hésitation face à la vaccination a toutefois eu une influence sur la demande en la matière. En Éthiopie, où l'approvisionnement en vaccins est limité et où la priorité n'a pas été donnée aux enseignants, une étude menée dans la ville de Gondar a révélé que seuls 55 % des enseignants accepteraient de se faire vacciner (Handebo *et al.*, 2021). Dans la province canadienne de la Colombie-Britannique, 90 % de plus de 5 000 enseignants ont déclaré qu'il était probable ou très probable qu'ils acceptent de recevoir un vaccin contre la COVID-19 (Racey *et al.*, 2021).

Dans les pays à revenu élevé, la décision d'inclure ou non les enseignants parmi les professions pour lesquelles la vaccination est obligatoire fait l'objet d'une controverse politique, car elle est considérée comme une violation potentielle des droits humains (Dzehtsiarou, 2021). Les rares pays et territoires à avoir pris cette mesure sont la Nouvelle-Zélande et l'État australien de Nouvelle-Galles du Sud (Gouvernement de Nouvelle-Galles du Sud, 2021 ; Gouvernement de Nouvelle-Zélande, 2021). Aux États-Unis, 10 États, le District de Columbia et Porto Rico ont mis en place des exigences en matière de vaccination. À Hawaï, cette politique a permis de faire passer le taux de vaccination de 80 % à 89 %. En outre, le Gouvernement fédéral exige que les enseignants des écoles qu'il gère, et ceux exerçant dans le cadre des programmes Head Start et Early Head Start qu'il finance, soient vaccinés (Maison-Blanche, 2021). Certaines autorités éducatives, quant à elles, ont mis en place un dépistage fréquent des enseignants non vaccinés, comme c'est le cas à Hong Kong, en Chine (Cheung, 2021).

Par ailleurs, réduire le nombre d'élèves par classe contribue à limiter le risque d'infection dans les écoles. Environ 3 pays sur 10 en 2020 et 4 sur 10 en 2021 ont déclaré avoir recruté des enseignants supplémentaires dans le but d'appuyer les efforts de réouverture des écoles (UNESCO *et al.*, 2021). En Afrique subsaharienne, 26 % des pays ont déclaré avoir recruté des enseignants supplémentaires (ADEA *et al.*, 2021). Néanmoins, on ne connaît pas l'ampleur de ces recrutements, et on ignore s'ils étaient destinés à soutenir les classes de petite taille. Il est plus probable que ces recrutements aient marqué la reprise des processus d'embauche gelés en 2020, comme en Ouganda, ou qu'ils aient visé à remplacer les enseignants ayant quitté leur poste (pour cause de décès ou démission), comme dans la province du Cap oriental en Afrique du Sud (Funani, 2021 ; Xinhua, 2021). Lorsque la taille des classes a pu être réduite avec succès, ce n'était pas en réduisant le ratio élèves-enseignant, mais en adoptant des systèmes alternés, comme au Rwanda, en réduisant le nombre d'heures d'enseignement en présentiel, comme au Mozambique, et en procédant à certaines modifications, comme l'enseignement en extérieur ou dans d'autres locaux scolaires (ADEA *et al.*, 2021).

Cependant, de manière plus générale, les données sur l'attrition des enseignants sont mitigées. Au Royaume-Uni, le taux de départ des enseignants du primaire et du secondaire a diminué de 17 % entre 2019 et 2020. Les fermetures d'écoles et les confinements survenus en mars 2020 ont entravé l'organisation d'entretiens avec les enseignants, compliquant ainsi les changements d'emploi et suscitant la réticence des enseignants à quitter leur travail en raison des perspectives incertaines liées à la récession (Worth, 2021). Dans l'État américain de Caroline du Nord, le taux moyen d'attrition des enseignants était plus faible, comme c'est souvent le cas pendant les récessions, mais plus élevé chez les enseignants proches de l'âge de la retraite exerçant dans les écoles accueillant des élèves défavorisés ainsi que dans les établissements qui avaient davantage recours à l'enseignement hybride qu'à distance (Bastian et Crittenden Fuller, 2021). Dans l'État de Californie, l'augmentation des départs à la retraite, des démissions et des congés depuis le début de la pandémie a provoqué de graves pénuries dans les petits districts ruraux, en particulier dans des matières comme les mathématiques et les sciences (Carver-Thomas *et al.*, 2021).

L'absence d'attrition à court terme ne signifie pas que le stress accru et l'épuisement professionnel n'auront aucune incidence négative à moyen et long terme dans les pays à faible, moyen et haut revenu (Goldberg, 2021 ; Mwesigwa, 2021 ; Reid et Cranston, 2021). Une étude représentative au niveau national menée aux États-Unis a révélé en janvier 2021 que près de 25 % des enseignants ont manifesté leur désir de quitter leur emploi à la fin de l'année scolaire, alors que le taux de renouvellement national moyen était de 16 % avant la pandémie (Steiner et Woo, 2021 ; Zamarro *et al.*, 2021). Dans une enquête menée auprès de plus de 20 000 enseignants dans 165 pays, 39 % ont déclaré que la pandémie avait eu un effet néfaste sur leur bien-être physique, mental et émotionnel. En revanche, 50 % des personnes interrogées ont déclaré ressentir davantage d'enthousiasme à l'égard de leur profession (Pota *et al.*, 2021).

La fermeture des écoles et les contraintes liées à l'apprentissage à distance ont également eu une incidence sur la formation des enseignants. Dans certains cas, lorsque l'infrastructure était disponible, de nouvelles opportunités se sont présentées. Le Ministère israélien de l'éducation a mis en place un programme de formation initiale des enseignants visant à encourager les diplômés sans emploi à se tourner vers l'enseignement, et qui accorde la possibilité aux instituts de formation de concevoir leurs propres programmes. Les stagiaires pouvaient enseigner dès le terme d'une période initiale de formation en ligne de trois mois, et poursuivaient leur formation pendant un an. L'enseignement à distance a rendu la profession plus attrayante auprès de ce groupe cible (Ramot et Donitsa-Schmidt, 2021).

Dans la plupart des cas, les défis se sont néanmoins multipliés. En Australie et au Chili, les enseignants stagiaires ont déploré le manque d'interaction avec leurs pairs, les formateurs et les élèves, ont déclaré se sentir isolés et ont exprimé leurs craintes quant aux potentielles répercussions qu'une telle situation pourrait avoir sur leur formation professionnelle (Blackley *et al.*, 2021 ; Sepulveda-Escobar et Morrison, 2020). Les programmes de formation initiale s'organisant de plus en plus en ligne, les stagiaires ont perdu la possibilité d'acquérir une expérience pratique en classe, comme en Irlande (White et McSharry, 2021). Sur les 300 établissements de formation des enseignants de la Fédération de Russie, seuls les plus importants disposaient des ressources nécessaires pour adapter leurs plateformes organisationnelles, de gestion de l'enseignement et d'apprentissage en ligne (Valeeva et Kalimullin, 2021). Dans les pays à revenu intermédiaire, comme le Ghana, l'apprentissage en ligne a été lancé, mais n'a pas pu être déployé efficacement en raison du manque de préparation des stagiaires et de l'accès insuffisant aux technologies (Salifu et Todd, 2020).

La crise a mis en évidence la nécessité de transformer le contenu de la formation des enseignants. En Allemagne, les jeunes enseignants disposant de compétences numériques se sont plus facilement adaptés à l'enseignement en ligne (König *et al.*, 2020). Mais au-delà des connaissances technologiques, les enseignants doivent répondre aux nouveaux besoins socioémotionnels et scolaires des élèves. Afin d'endosser ces nouveaux rôles, les enseignants devront bénéficier d'un mentorat et disposer du temps nécessaire pour collaborer entre éducateurs (Darling-Hammond et Hyler, 2020).



En Haïti, Melissa, 7 ans, dessine dans le cadre du programme Healing and Education through the Arts (HEART), qui apporte un soutien psychosocial aux enfants qui ont survécu à l'ouragan Matthew.

CRÉDIT : Reginald Louissaint Jr./Save the Children



CHAPITRE

20

# L'éducation dans les autres ODD

## Mettre l'accent sur les énergies, les infrastructures et la consommation durable

(Indicateurs mondiaux relatifs à l'éducation tirés des objectifs autres que l'ODD 4)

**INDICATEUR MONDIAL**

**1.A.2** – *Proportion des dépenses publiques totales affectées aux services essentiels (éducation, santé et protection sociale)*

**5.6.2** – *Nombre de pays dotés de textes législatifs et réglementaires garantissant aux femmes et aux hommes de 15 ans ou plus un accès équitable et sans restriction aux soins de santé sexuelle et procréative, ainsi qu'à des informations et une éducation dans ce domaine*

**8.6.1** – *Proportion de jeunes (âgés de 15 à 24 ans) non scolarisés et sans emploi ni formation*

**4.7.1/12.8.1/13.3.1** – *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*



# MESSAGES CLÉS

La mise en œuvre de l'éducation dépend fortement de l'accès à l'électricité, aux énergies et à la connectivité Internet. Un examen de 50 évaluations d'impact principalement conduites en Inde et au Pérou a révélé que l'électrification a entraîné une augmentation de 7 % de la scolarisation, davantage au profit des filles que des garçons.

---

En Inde, une étude des choix éducatifs liés à la construction de 115 000 routes entre 2001 et 2015 dans le cadre d'un important programme national a révélé que le raccordement d'un village à une nouvelle route goudronnée entraînait une augmentation de 7 % de la scolarisation dans le premier cycle du secondaire au cours des trois années suivantes.

---

Une enquête auprès des ménages au Népal a révélé que la demande de bois de chauffage des ménages dont le chef était alphabétisé était inférieure d'environ 8 % à celle des ménages non alphabétisés, peut-être en raison de la connaissance des effets négatifs de la pollution par la fumée.

---

L'analyse du choix des ménages en matière d'énergie solaire à des fins domestiques en Éthiopie, au Kenya et en Ouganda a révélé que le niveau d'éducation constituait l'un des principaux facteurs de son adoption.

---

Les interventions portant sur les programmes scolaires peuvent améliorer la durabilité des pratiques de consommation et de production. Le réseau pour l'énergie durable de l'initiative Future Earth soutient l'enseignement relatif aux énergies durables dans le deuxième cycle du secondaire et l'enseignement supérieur, avec notamment des sujets tels que les systèmes d'énergie renouvelable et alternative.

---

Pour relever les défis de la durabilité, il est nécessaire que le personnel soit doté de nouvelles compétences et de nouvelles spécialisations. En outre, il a été estimé que la mise en place d'un secteur de l'énergie entièrement renouvelable nécessiterait la création de 43 millions d'emplois d'ici à 2050.

Les objectifs de développement durable 7 (énergie), 9 (infrastructures, industrialisation et innovation) et 12 (consommation et production durables) contribuent aux efforts entrepris pour assurer la durabilité de la croissance économique en promouvant une industrie propre ainsi que les principes de l'économie circulaire. Les progrès réalisés dans certains de ces domaines peuvent également soutenir le domaine de l'éducation. Dans le même temps, les améliorations éducatives aident les pays à atteindre leurs objectifs en matière d'énergie, d'industrialisation et de consommation durable, ainsi qu'à développer les capacités professionnelles de la main-d'œuvre afin de répondre aux besoins nationaux en matière de progrès technologique.

## LES AMÉLIORATIONS ÉNERGÉTIQUES ET INFRASTRUCTURELLES FAVORISENT L'ÉDUCATION

Sur les 759 millions de personnes dans le monde qui n'avaient pas accès à l'électricité en 2019, 84 % vivaient dans des zones rurales (AIE *et al.*, 2021). Comme la pandémie de COVID-19 l'a une fois de plus souligné, l'éducation dépend considérablement de l'accès à l'électricité. Un examen de 50 évaluations d'impact principalement conduites en Inde et au Pérou a révélé que l'électrification a entraîné une augmentation de 7 % de la scolarisation, davantage au profit des filles que des garçons. Le nombre d'années de la scolarité, l'assiduité, l'alphabétisme et le temps alloué à l'étude à la maison ont été influencés de manière similaire (Jimenez, 2017). Au Burkina Faso, au Rwanda et au Sénégal, une comparaison des données relatives à l'allocation du temps des ménages selon leur accès ou non à l'électricité a révélé que les enfants qui y ont accès étudient désormais la nuit plutôt que le jour, et que le temps d'étude a augmenté de manière cumulative au Sénégal (Peters et Sievert, 2016).

L'accès à l'énergie à domicile peut jouer un rôle majeur dans la participation des enfants aux activités éducatives. En Asie du Sud, les femmes et les filles passent chaque jour une heure à se procurer du combustible et environ quatre heures à cuisiner (Bloomfield, 2014). L'abandon des tâches liées à l'approvisionnement en combustible et à la cuisine avec des fourneaux inefficaces au profit de l'école et de l'étude a amélioré les résultats éducatifs. Le programme d'électrification rurale au Bhoutan a permis de réduire l'utilisation du bois de chauffage et augmenté la période de scolarité des enfants de 0,8 année, avec des effets plus marqués pour les filles que pour les garçons, probablement en raison de la réduction du temps consacré par les filles aux tâches ménagères (Litzow *et al.*, 2019). En République démocratique populaire lao, la pauvreté énergétique a eu un effet négatif sur le nombre moyen d'années de scolarité des ménages (Oum, 2019). Au Nigéria, parmi les ménages ayant accès à l'électricité, la scolarisation, et en particulier celle des filles, a augmenté (Nano, 2021).

L'accès à l'énergie dans les écoles peut contribuer à améliorer l'environnement d'apprentissage ainsi qu'à élargir l'accès aux ressources pédagogiques (**chapitre 17**). Avec le soutien de l'initiative Énergie durable pour tous, le Programme d'assistance à la gestion du secteur énergétique a enquêté sur l'état de l'électrification des établissements scolaires au Cambodge, en Éthiopie, au Kenya, au Myanmar, au Népal et au Niger. Ils ont par exemple constaté que 72 % des écoles au Kenya, contre seulement 22 % en Éthiopie, avaient accès au réseau d'électricité public national. De nouvelles enquêtes et données nationales doivent être rendues systématiquement disponibles d'ici à 2024 (AIE *et al.*, 2020).

L'amélioration des réseaux mobiles, de la connectivité Internet et des infrastructures routières peut aussi contribuer à améliorer l'accès à l'éducation, à la condition toutefois que des mesures d'appui soient prises. L'analyse de l'installation échelonnée de la 3G dans les 5 570 municipalités du Brésil a montré que l'Internet mobile n'a eu aucun effet sur les résultats des tests des élèves de 5e année et de 9e année, ce qui suggère que l'amélioration des résultats de l'éducation ne dépend pas de l'accès à Internet à haut débit (Bessone *et al.*, 2021). Cependant, une analyse distincte de l'accès à Internet a montré qu'il était possible d'améliorer les résultats aux tests à la condition que les initiatives politiques portent sur l'accès à Internet à l'école et à la maison et intègrent des outils éducatifs utilisant Internet (Badasyan et Silva, 2018).

L'analyse de 173 classes dans 15 districts scolaires à prédominance rurale de l'État américain du Michigan a révélé que les élèves qui ne disposaient d'aucun accès à Internet à la maison ou qui étaient contraints d'utiliser leurs téléphones portables pour étudier disposaient de moins bonnes compétences numériques, étaient moins susceptibles de faire leurs devoirs et obtenaient de moins bons résultats aux tests standardisés que leurs camarades bénéficiant d'un accès à Internet à la maison. Ils étaient moins susceptibles d'envisager de suivre des études postsecondaires et s'intéressaient moins aux carrières dans les domaines des sciences, des technologies, de l'ingénierie et des mathématiques (Hampton *et al.*, 2020).

Les routes contribuent à réduire la pauvreté et à promouvoir le développement économique et social, et donc à améliorer les résultats scolaires. Dans l'État brésilien de Tocantins, l'amélioration des routes a entraîné une augmentation de la fréquentation scolaire des filles dans deux régions et la diminution de la perception selon laquelle l'état des routes restreint l'accès à l'école (Iimi *et al.*, 2015). Dans le département colombien d'Antioquia, l'amélioration des

> « L'accès à l'énergie à domicile peut jouer un rôle majeur dans la participation des enfants aux activités éducatives »

résultats scolaires des élèves vivant en milieu rural est allée de pair avec l'amélioration des routes rurales (Hincapie-Velez *et al.*, 2017). Les résidents des zones périurbaines autour d'Accra, au Ghana, et de Kisumu, au Kenya, ont convenu que l'accessibilité des écoles primaires s'était considérablement améliorée après l'expansion du réseau routier (Khanani *et al.*, 2021).

En Inde, une étude des choix éducatifs liés à la construction de 115 000 routes entre 2001 et 2015 dans le cadre d'un important programme national a révélé que le raccordement d'un village à une nouvelle route goudronnée entraînait une augmentation de 7 % de la scolarisation dans le premier cycle du secondaire au cours des trois années suivantes. Elle a également montré que les enfants restaient plus longtemps à l'école et obtenaient de meilleurs résultats aux examens standardisés (Adukia, *et al.*, 2020). Selon une autre étude, bien que l'amélioration de l'accès aux marchés urbains entraîne une augmentation du taux de scolarisation des enfants plus jeunes, elle incite les plus âgés à quitter l'école de façon précoce pour rejoindre la population active (Aggarwal, 2018).

## L'ÉDUCATION CONTRIBUE À LA RÉALISATION DES OBJECTIFS EN MATIÈRE D'ÉNERGIE ET DE DÉVELOPPEMENT DURABLE

L'éducation peut aider les personnes et les sociétés à faire de meilleurs choix en matière d'énergie et de consommation durable, bien que de nombreuses questions subsistent quant au type d'éducation le plus efficace pour obtenir ces résultats et aux canaux que doivent emprunter les connaissances pour modifier non seulement les attitudes, mais aussi les comportements.

Un examen systématique de 160 études sur l'énergie utilisée pour la cuisine a révélé que l'adoption de sources modernes d'énergie dépendait du niveau d'éducation ainsi que du revenu des ménages (Programme d'assistance à la gestion du secteur énergétique, 2021). Une enquête auprès des ménages au Népal a révélé que la demande de bois de chauffage des ménages dont le chef était alphabétisé était inférieure d'environ 8 % à celle des ménages non alphabétisés, peut-être en raison de la connaissance des effets négatifs de la pollution par la fumée (Sharma, 2018). De même, à Delhi, en Inde, le niveau d'éducation des ménages influençait le choix de la source de combustible, même après avoir pris en compte le prix des combustibles et l'accès à l'électricité (Ahmad et Puppim de Oliveira, 2015). Une vaste enquête menée dans les États indiens du Kerala et du Rajasthan a révélé que l'éducation était un facteur prédictif de l'adoption de combustibles propres pour la cuisine, mais pas à la suite de changements d'attitude (Gould et Urpelainen, 2020). L'analyse du choix des ménages en matière d'énergie solaire à des fins domestiques en Éthiopie, au Kenya et en Ouganda a révélé que le niveau d'éducation constituait l'un des principaux facteurs de son adoption (Rahut *et al.*, 2018).

Une analyse des données de 1990 à 2015 dans les pays de l'Organisation de coopération et de développement économiques a révélé que l'éducation améliorait la sensibilisation des citoyens à l'environnement et pouvait contribuer à réduire les émissions de carbone (Zafar *et al.*, 2020). En Europe, l'analyse de deux cycles d'enquêtes Eurobaromètre a révélé que l'éducation favorisait l'adoption de comportements plus respectueux de l'environnement (Meyer, 2015). L'analyse des données au niveau des services publics de l'ensemble des États-Unis a révélé que l'éducation constituait un facteur clé de la demande d'électricité verte (Conte et Jacobsen, 2016). En Chine, l'analyse d'une enquête auprès des ménages a montré que la volonté exprimée de contribuer financièrement à la protection de l'environnement augmentait de près de 30 % par année supplémentaire d'éducation des ménages (Tianyu et Meng, 2020).

Le niveau d'éducation et la sensibilisation des dirigeants d'entreprise contribuent en grande partie à l'adoption des pratiques de production durable (Reisch *et al.*, 2016). Une enquête menée en ligne auprès de 766 présidents-directeurs généraux (PDG) dans près de 100 pays a révélé qu'ils considéraient l'éducation comme l'enjeu le plus critique pour la réussite de leur entreprise et pour l'acquisition de compétences, de connaissances et de l'esprit d'entreprise de la prochaine génération de chefs d'entreprise nécessaires pour accélérer l'intégration de la durabilité dans les activités principales (Lacy *et al.*, 2012).

Une analyse des entreprises chinoises en activité entre 2008 et 2017 a révélé que les entreprises dont les PDG disposaient d'un niveau d'éducation élevé étaient plus susceptibles de défendre l'innovation environnementale, en particulier dans les régions soumises à de strictes pressions environnementales (Zhou *et al.*, 2021). Au Danemark, l'analyse de l'impact du niveau d'éducation du PDG sur l'orientation écologique dans leur vie privée et les décisions de l'entreprise a révélé que les PDG les mieux éduqués exprimaient davantage de préoccupations à l'égard du changement climatique, étaient plus susceptibles de posséder des voitures économes en énergie et contribuaient à améliorer la durabilité des actions de l'entreprise (Amore *et al.*, 2019). Au Viet Nam, une analyse de 810 petites et moyennes entreprises a montré que le niveau d'éducation des PDG était lié à une meilleure performance environnementale des entreprises (Tran et Pham, 2020).

> “Une analyse des données des pays de l'OCDE a montré que l'éducation améliorait la sensibilisation des citoyens à l'environnement et pouvait contribuer à réduire les émissions de carbone”

Une analyse des entreprises très polluantes en Thaïlande a révélé que le niveau d'éducation était corrélé positivement à la communication des informations environnementales les concernant (Li *et al.*, 2019).

## LES CAMPAGNES DE SENSIBILISATION PEUVENT JOUER UN RÔLE ESSENTIEL

Les campagnes de sensibilisation, qui constituent une forme d'éducation des adultes, peuvent favoriser un changement de comportement en faveur de la durabilité. Par exemple, bien que les pouvoirs publics puissent fournir des infrastructures d'énergie renouvelable, il est possible que les ménages, par manque de sensibilisation et en raison des coûts afférents, n'en fassent pas la demande. Au Bangladesh, la campagne intensive de sensibilisation des consommateurs lancée en 2017 par la société publique Infrastructure Development Company Limited a permis d'augmenter de 500 % l'utilisation du mini-réseau solaire (AIE *et al.*, 2020).

Ces dernières années, la consommation de viande a été reconnue comme un facteur majeur d'émissions de gaz à effet de serre (Rust *et al.*, 2020). On considère que la meilleure manière dont les individus peuvent réduire leur impact environnemental consiste à diminuer leur consommation de viande (Poore et Nemecek, 2018). Étant donné que la consommation de viande est également liée à certains problèmes de santé, il est parfois difficile d'associer des changements de consommation à une motivation spécifique. Dans l'ensemble, un plus haut niveau d'éducation tend à être associé à une plus faible consommation de viande. Dans la Région flamande de la Belgique, le fait d'avoir suivi des études secondaires plutôt que des études supérieures doublait la probabilité d'être consommateur de viande plutôt que flexitarien (De Backer et Hudders, 2015). En Allemagne, le niveau d'éducation individuel et le niveau d'éducation moyen du ménage étaient associés à la réduction de la consommation de viande, de manière plus sensible chez les ménages plus jeunes (Einhorn, 2020). Au Chili, les personnes qui invoquaient des raisons environnementales pour justifier leur décision d'arrêter de manger de la viande étaient généralement plus instruites (Giacoman *et al.*, 2021).

Le degré de réactivité aux informations publiques peut aussi dépendre du niveau d'éducation. Une étude des habitudes de consommation en Italie menée à la suite d'une alerte de santé publique a montré que les ménages éduqués réduisaient leur consommation de viande rouge à long terme (Carrieri et Principe, 2020). Cependant, un examen systématique de 59 interventions a révélé que la diffusion d'informations sur les conséquences sanitaires ou environnementales de la consommation de viande ne réduisait pas, en moyenne, la consommation de viande. Les campagnes qui mettent l'accent sur le bien-être animal étaient à cet égard plus efficaces (Bianchi *et al.*, 2018). Slow Food, une organisation communautaire s'opposant à la surproduction et au gaspillage alimentaire présente dans 160 pays, a lancé en janvier 2020 la campagne « Meat the Change », dont l'objectif est de changer les habitudes de consommation de viande en promouvant l'agriculture durable et la diminution de la consommation de viande (Slow Food International, 2020).

La réduction des déchets, notamment ceux provenant de la nourriture, du plastique et des vêtements, constitue un autre impératif de changement. Save Food, une initiative conjointe de l'Organisation des Nations Unies pour l'alimentation et l'agriculture et de l'entreprise Messe Düsseldorf, vise à réduire les pertes et le gaspillage alimentaires en encourageant le dialogue entre l'industrie, le monde de la recherche, les dirigeants politiques et la société civile. L'un de ses projets, axé sur l'élaboration de modules éducatifs permettant aux enseignants d'apprendre aux jeunes à valoriser les aliments et à réduire leur perte, s'est adressé aux enfants en âge de suivre un enseignement primaire et secondaire en Albanie, en Croatie, en Hongrie, en Türkiye et en Ukraine. Un autre projet a sensibilisé les petits entrepreneurs du Timor-Leste au respect des bonnes pratiques de transformation, d'emballage et d'étiquetage de leurs produits et renforcé leurs capacités à cet égard (FAO, 2017).

Des organisations non gouvernementales participent à la prise de conscience des effets environnementaux et sociétaux néfastes de la chaîne de valeur de l'industrie de l'habillement. Elles mettent l'industrie au défi de trouver des solutions systémiques à la surconsommation, notamment à l'aide de nouvelles technologies de production ou en mettant au point des matériaux moins polluants que ceux utilisés actuellement (Ellen MacArthur Foundation, 2017). L'Alliance des Nations Unies pour une mode durable, lancée en 2018 par sept organismes de l'ONU à Nairobi, au Kenya, recense les initiatives et les partenariats qui traitent des liens entre la mode durable et les 17 ODD. En lien avec l'ODD 4 figurent entre autres des initiatives de l'Organisation internationale du travail et de ses partenaires visant à faire progresser les conditions de travail, les droits du travail et la compétitivité (Meier, 2021). L'engagement 2020 vers un système de mode circulaire, lancé par l'ONG Global Fashion Agenda, vise à favoriser les principes de l'économie circulaire ; 94 entreprises représentant environ 12,5 % du marché mondial de la mode l'ont signé (Wu et Li, 2019).

## LES ÉTABLISSEMENTS SCOLAIRES DOIVENT DAVANTAGE SENSIBILISER AUX DÉFIS DE L'ÉNERGIE, DU TRANSPORT ET AUX AUTRES ENJEUX LIÉS À LA DURABILITÉ

L'intégration du défi de la durabilité dans les programmes scolaires a fait l'objet de nombreuses tentatives, et des interventions spécifiques liées aux pratiques de consommation et de production durables ont été suggérées, principalement en matière d'énergie, d'alimentation et de déchets. Le réseau pour l'énergie durable, établi par l'initiative Future Earth des Nations Unies, constitue un cadre fondé sur des programmes d'enseignement et des manuels interdisciplinaires qui vise à soutenir les enseignements relatifs aux énergies durables au sein du deuxième cycle de l'enseignement secondaire et de l'enseignement supérieur, avec des sujets tels que les systèmes d'énergie renouvelable et alternative (Nowotny *et al.*, 2018). Parmi les programmes nationaux intégrant l'éducation aux énergies figure le projet « National Energy Education Development Project » (NEED) aux États-Unis, qui comprend des sujets tels que les sources d'énergie, l'électricité, les transports,

l'efficacité et la conservation (NEED, 2021). Les programmes d'enseignement qui promeuvent les techniques de cuisson efficaces doivent également traiter de l'utilisation durable de l'énergie. Une analyse de 200 ménages dans les zones rurales de Namibie a montré que de telles interventions peuvent influencer les attitudes et les comportements liés à l'énergie, surtout la réceptivité de la population à l'énergie solaire comme alternative à la biomasse (Lindgren, 2021a, 2021b).

Un examen de 58 initiatives d'enseignement de la consommation durable conduit par le réseau Sustainable Consumption Research and Action Initiative a révélé que la plupart des cours annexes de premier et de deuxième cycles étaient proposés dans des pays européens, souvent dans le cadre de programmes de sciences environnementales. De nombreux cours adoptaient une approche holistique et systémique et visaient à produire des changements sociaux transformateurs (Sahakian et Seyfang, 2018).

Les universités ont un rôle à jouer non seulement dans le développement des technologies, mais aussi dans leur adoption et leur assimilation. Les avantages économiques, sanitaires et environnementaux d'une transition rapide vers les énergies propres ont été promus par des universités et des groupes de réflexion de premier plan au moyen de travaux de recherche et de diffusion d'informations (Esposito, 2021). De plus, les établissements d'enseignement supérieur du monde entier jouent le rôle d'exemples, en dirigeant la mise en œuvre d'initiatives en matière d'énergies renouvelables et d'efficacité énergétique. Une analyse de 157 universités dans 13 pays d'Amérique latine a révélé que plus de 80 % d'entre elles ont mené des initiatives en matière de durabilité, portant notamment sur les activités du campus (Leal Filho *et al.*, 2021). L'initiative Better Buildings Alliance, qui regroupe 31 établissements d'enseignement supérieur et universités, a pour vocation de partager de bonnes pratiques en matière d'économie d'énergie (US Department of Energy, 2021).

## LES ÉTABLISSEMENTS D'ENSEIGNEMENT DOIVENT CONTRIBUER À RENFORCER LES CAPACITÉS PROFESSIONNELLES POUR RELEVER LES DÉFIS DE LA DURABILITÉ

Afin d'assurer la transition vers un accès équitable aux énergies, aux infrastructures et à une production durables, le personnel professionnel devra être doté de nouvelles compétences et de nouvelles spécialisations. Par exemple, pour atteindre l'objectif de l'Accord de Paris consistant à limiter le réchauffement climatique à 1,5 °C d'ici à 2050, des stratégies de transition énergétique sans précédent devront être mises en œuvre par des professionnels aux profils variés. Bien que les industries disposent déjà d'une partie des compétences, nécessaires, à différents degrés de complexité, de nouvelles politiques de développement des compétences devront aussi être adoptées. Les professionnels des sciences, des technologies, de l'ingénierie et des mathématiques devront collaborer avec des experts en droit, en logistique et en réglementation des marchés. La reconversion professionnelle peut contribuer à réorienter les ouvriers et techniciens du bâtiment vers les domaines de la fabrication, de l'installation ainsi que de l'entretien des chauffe-eau solaires et des éoliennes. Le scénario le plus ambitieux prévoit que le nombre d'emplois dans les énergies renouvelables passe de 7,3 millions en 2012 à 16,5 millions en 2021. Ce nombre devra atteindre 38 millions en 2030 avant de se stabiliser à 43 millions en 2050, sur un total de 122 millions d'emplois du secteur de l'énergie. La part des emplois relatifs aux énergies renouvelables dans le nombre total d'emplois du secteur de l'énergie sera donc de 35 % en 2050, soit le double de la part de 2021 (IRENA, 2021).

Les évaluations révèlent d'importantes lacunes en matière de compétences dans le développement, la conception, le financement, la construction, l'exploitation et la maintenance de projets d'énergie renouvelable (OCDE, 2020). Les programmes d'enseignement général devront sensibiliser les élèves à ces enjeux dès leur plus jeune âge et faire naître leur intérêt pour les carrières du domaine des énergies renouvelables. Les programmes d'enseignement technique, professionnel et supérieur devront en outre être adaptés pour mettre l'accent sur l'acquisition de compétences de haut niveau, notamment en ingénierie (WFEO, 2018).

Une évaluation de 150 entreprises décentralisées du secteur des énergies renouvelables en Inde, au Kenya et au Nigéria a révélé que l'Inde comptait 210 000 emplois informels (contre 95 000 emplois formels), que le Kenya en comptait 15 000 (contre 10 000 emplois formels), et que le Nigéria en comptait 9 000 (contre 4 000 emplois formels) (Power for All *et al.*, 2019). Les consultations menées avec les entreprises interrogées ont mis en évidence la nécessité de renforcer considérablement la formation dans les domaines de la gestion, de la finance, du droit et de la vente afin d'améliorer les taux de recrutements locaux dans ces domaines et l'absorption de ces emplois dans le marché du travail formel (Power for All, 2020).

Il faut accélérer la conception et la mise en œuvre des plans de renforcement des capacités. Les pays pauvres n'ont pas la capacité d'absorber les compétences liées à la transition vers les énergies propres et ne peuvent donc pas participer de manière égale aux chaînes de valeur des technologies énergétiques à faible émission de carbone. Un examen mondial des compétences relatives aux emplois verts a montré que les lacunes en matière de compétences entraîneront des retards ou des annulations de projets, des coûts excessifs et des défauts d'installation (Hafner et Tagliapietra, 2020). Une étude portant sur 46 pays ayant présenté des examens nationaux volontaires comportant des analyses du secteur de l'énergie au Forum politique

> “Une analyse de 157 universités dans 13 pays d'Amérique latine a révélé que plus de 80 % d'entre elles ont mené des initiatives en matière de durabilité, portant notamment sur les activités du campus”

> Une meilleure coordination entre le secteur des énergies renouvelables et les établissements d'enseignement est souvent nécessaire pour élaborer des programmes d'études efficaces

de haut niveau de 2018 a révélé que seul un tiers de ces pays environ prévoyait de renforcer les capacités et le secteur de l'éducation afin d'enseigner les compétences essentielles à la transformation du secteur de l'énergie. Le Togo a prévu de créer des « académies solaires » afin de former 3 000 techniciens en 2017-2018 (UNDESA, 2018). Une cartographie des contributions déterminées au niveau national de 32 pays, qui constituent des plans non contraignants prévoyant des politiques et des mesures publiques de réponse au changement climatique, a montré que près de 75 % d'entre elles intégraient des mesures de formation ou de renforcement des capacités (OIT, 2020).

Plusieurs partenariats mondiaux financent des projets de renforcement des capacités afin d'aider les pays à atteindre leurs objectifs en matière d'énergie durable. Le Programme d'assistance à la gestion du secteur énergétique, un partenariat entre la Banque mondiale et 19 autres entités, appuie les activités de transition énergétique dans les pays à revenu faible ou intermédiaire, entre autres en matière de modes de cuisson propres, d'énergies renouvelables, d'accès à l'électricité, de décarbonisation accélérée et de réduction des écarts entre les genres. À Tuvalu, le programme a soutenu une étude portant sur les énergies renouvelables variables ainsi que leur intégration, et a organisé des ateliers visant à renforcer les capacités techniques et institutionnelles du service public national (Programme d'assistance à la gestion du secteur énergétique, 2020). L'Agence internationale pour les énergies renouvelables a formé des experts nationaux à Eswatini afin qu'ils participent à l'élaboration du plan « Energy Masterplan 2034 » et d'une feuille de route pour un avenir énergétique durable (KfW Development Bank *et al.*, 2021).

Une meilleure coordination entre le secteur des énergies renouvelables et les établissements d'enseignement est souvent nécessaire pour élaborer des programmes d'études efficaces et soutenir les cours de formation professionnelle et les apprentissages (IRENA *et al.*, 2018). Dans le cadre du projet marocain Nooro I relatif à l'énergie solaire, l'université d'Ouarzazate a lancé des programmes d'études sur les énergies renouvelables afin de renforcer les capacités de recherche locales, mais aucun des 100 étudiants ayant obtenu un diplôme en la matière n'a trouvé d'emploi correspondant à ses qualifications pendant la phase de conception du projet (Institut Wuppertal et Germanwatch, 2015).

Les pays à revenu élevé sont aussi confrontés à des difficultés. Le Canada, par exemple, figure parmi les pays participant à l'initiative « Énergie propre, éducation et autonomisation », qui vise à promouvoir l'égalité des genres dans le secteur de l'énergie et à accroître les possibilités d'éducation et d'emploi pour les femmes. Singapour a établi un programme de formation professionnelle visant à renforcer les compétences techniques du personnel local (UNDESA, 2018). Au Royaume-Uni, la création d'un fonds d'apprentissage vert destiné aux petites et moyennes entreprises a été proposée pour contribuer à combler un déficit anticipé de compétences vertes dans le secteur de la construction (Watkins et Hochlaf, 2021). Le Ministère de l'énergie des États-Unis encourage le perfectionnement du personnel en améliorant les programmes scientifiques des systèmes d'éducation et de formation dans le cadre de l'initiative « Better Buildings Workforce Accelerator » (Ministère de l'énergie des États-Unis, 2021). Le National Center for Sustainable Transportation, un consortium d'universités américaines de premier plan, élabore des stratégies visant à améliorer l'attractivité des carrières et des formations du domaine des transports en diffusant des récits d'expérience dans ce secteur (McRae *et al.*, 2019).

## CONCLUSION

Dans la course à la réalisation des ODD d'ici à 2030, des progrès louables, soutenus par des investissements importants dans la transition vers l'énergie solaire et éolienne, ont été accomplis dans l'amélioration des technologies des énergies renouvelables. On constate également une prise de conscience croissante de la nécessité d'adopter des modes de consommation et de production durables. Cependant, les efforts d'amélioration des objectifs qui ne présentent pas une aussi forte orientation commerciale, comme l'accès équitable aux technologies de cuisson propres, l'expertise dans le domaine des énergies renouvelables, l'aide financière aux pays les moins développés aux fins de renforcement des capacités ou encore le développement d'un personnel diversifié et équitable, se sont heurtés à de nombreux obstacles.

L'éducation contribue à la réalisation des objectifs de développement durable. Les établissements scolaires doivent davantage sensibiliser les élèves aux défis de l'énergie et aux autres enjeux liés à la durabilité. La sensibilisation du public peut contribuer à un changement social plus large. Afin de soutenir la transition verte, les capacités professionnelles doivent être développées à un rythme sans précédent.



Fatoumata Touré, 6 ans, et Fatouma Diakité, 7 ans, en classe dans une école islamique à Man, en Côte d'Ivoire.

CRÉDIT : UNICEF/Miléquêm Diarassouba



CHAPITRE

21

# Suivi des finances



# MESSAGES CLÉS

La part de l'éducation dans les dépenses publiques totales est passée de 13,8 % en 2000 à 14,1 % en 2019. De récentes données portant sur 71 pays suggèrent que cette part est tombée à 13,5 % en 2021, ce qui laisse supposer que la pandémie de COVID-19 a eu des effets importants.

---

Le coût par étudiant dans l'enseignement supérieur représente 93 % du PIB par habitant dans les pays à faible revenu, 41 % dans les pays à revenu intermédiaire de la tranche inférieure contre environ 25 % dans les pays à revenu intermédiaire de la tranche supérieure et dans les pays à revenu élevé.

---

La fraude fiscale transfrontalière des entreprises multinationales et l'évasion fiscale offshore des riches particuliers représentent une perte d'environ 483 milliards de dollars É.-U., dont 40 milliards de dollars É.-U. pour les pays les plus pauvres.

---

Certains pays déploient efficacement les programmes destinés aux plus défavorisés. L'Algérie offre une allocation annuelle d'éducation d'une valeur de 23 dollars É.-U. à 3 millions d'élèves du primaire et du secondaire : 38 % des plus pauvres contre 10 % des plus riches en bénéficient.

---

Les définitions de l'efficacité de l'aide varient. L'une de ces définitions met l'accent sur son appropriation par les pays et les résultats obtenus, la transparence et la responsabilité mutuelle ainsi que les partenariats inclusifs pour le développement. La part de l'aide budgétaire directe dans l'aide totale est passée de 6,6 % en 2002 à 2,5 % en 2019.

---

L'analyse des rapports d'enquête sur le budget des ménages d'une centaine de pays à revenu faible ou intermédiaire dans les années 2010 a révélé que l'éducation représentait 3,2 % des dépenses totales des ménages et jusqu'à 6 % ou plus en Haïti, au Liban et dans les pays d'Afrique subsaharienne, notamment au Rwanda, en Ouganda et en Zambie.

L'équipe du *Rapport mondial de suivi sur l'éducation* soutient depuis longtemps que pour comprendre les dépenses mondiales d'éducation, il convient d'examiner conjointement les trois principales sources de financement de l'éducation : le financement public national, le financement public externe et le financement privé. En 2021, l'équipe s'est associée à la Banque mondiale dans le cadre de l'initiative Education Finance Watch, une nouvelle série de rapports annuels qui examine les principales tendances en matière de dépenses d'éducation et complète le présent chapitre (Banque mondiale et UNESCO, 2021).

## DÉPENSES PUBLIQUES

Le Cadre d'action Éducation 2030 appelait les pays à consacrer au moins 4 % du produit intérieur brut (PIB) et 15 % des dépenses publiques totales à l'éducation. Les pays respectent le premier critère de référence à l'échelle mondiale (les dépenses publiques d'éducation représentent 4,4 % du PIB), mais n'atteignent pas l'objectif du second. La part de l'éducation dans les dépenses publiques totales a stagné au cours des 20 dernières années. Elle est passée de 13,8 % en 2000 à 14,1 % en 2019 ; en revanche, la part des dépenses de santé est passée de 9,8 % à 10,6 %. Si la priorité accrue accordée à la santé peut s'expliquer par l'augmentation de la longévité et le coût plus élevé des technologies médicales destinées aux personnes âgées, les besoins en matière d'éducation se sont également accrus en raison de l'augmentation du nombre de personnes en âge de fréquenter l'école et de l'adoption d'objectifs ambitieux en matière d'éducation.

Au niveau national, sur 151 pays disposant de données pour 2014-2019, 48 pays de toutes les régions (soit 32 %) n'ont pas atteint les deux critères de référence. Les 10 pays dont la part de l'éducation dans les dépenses publiques est la plus élevée sont des pays à revenu faible ou intermédiaire, principalement d'Afrique subsaharienne (Burkina Faso, Eswatini, Éthiopie et Sierra Leone) et d'Amérique centrale (Costa Rica, Guatemala, Honduras et Nicaragua). À cette liste s'ajoutent la Tunisie et l'Ouzbékistan (**figure 21.1a**).

En moyenne, les gouvernements des pays pauvres disposant de petits budgets mais de grandes cohortes d'enfants ont tendance à dépenser moins pour l'éducation en pourcentage du PIB, mais à dépenser plus en pourcentage des dépenses publiques totales. C'est en Afrique subsaharienne que la part des dépenses publiques consacrées à l'éducation est la plus élevée (16,8 %). Elle est toutefois légèrement inférieure à la valeur de référence des dépenses d'éducation en pourcentage du PIB (3,8 %). À l'inverse, l'Europe et l'Amérique du Nord respectent le critère de référence en pourcentage du PIB (4,7 %), mais n'allouent qu'un faible pourcentage des dépenses totales à l'éducation (11,9 %). L'Amérique latine, les Caraïbes, l'Asie centrale et l'Asie du Sud sont les seules régions à satisfaire aux deux critères de référence (**figure 21.1b**).

Bien que les pays pauvres aient accordé une plus grande priorité à l'éducation dans leurs budgets, ils tendent à dépenser moins pour l'éducation en pourcentage du PIB en raison de leur capacité plus limitée à générer des recettes (**figure 21.2**). Afin d'atteindre la part du PIB de référence pour les dépenses d'éducation, ces pays doivent disposer de ressources nationales supplémentaires. Par exemple, en tenant compte des niveaux actuels de ses dépenses publiques totales, l'Ouganda devrait faire passer la part de l'éducation dans son budget de 11,5 % à 25 % pour atteindre le pourcentage de référence établi à 4 % du PIB. Mettre en place une fiscalité plus efficace et plus juste peut contribuer à intensifier le processus de mobilisation des ressources (**point clé 21.1**).

La pandémie de COVID-19, en entraînant une baisse des recettes et en augmentant les demandes des autres secteurs, menace de comprimer les budgets de l'éducation. Pendant la crise de la COVID-19, des appels pressants ont été lancés en faveur de la protection des dépenses en matière d'éducation, un secteur aussi important que les autres secteurs ayant bénéficié de mesures de soutien gouvernementales. Aider les écoles à rester ouvertes et offrir des cours de rattrapage aux enfants dont l'apprentissage a souffert des conséquences de la pandémie permettra d'éviter les coûts sociaux futurs liés à l'augmentation de l'abandon scolaire précoce et à la baisse des résultats d'apprentissage (UNESCO, 2020). En effet, la priorité accordée à l'équité dans les politiques nationales de financement de l'éducation gagne peu à peu en importance (UNESCO, 2021) (**point clé 21.2**).

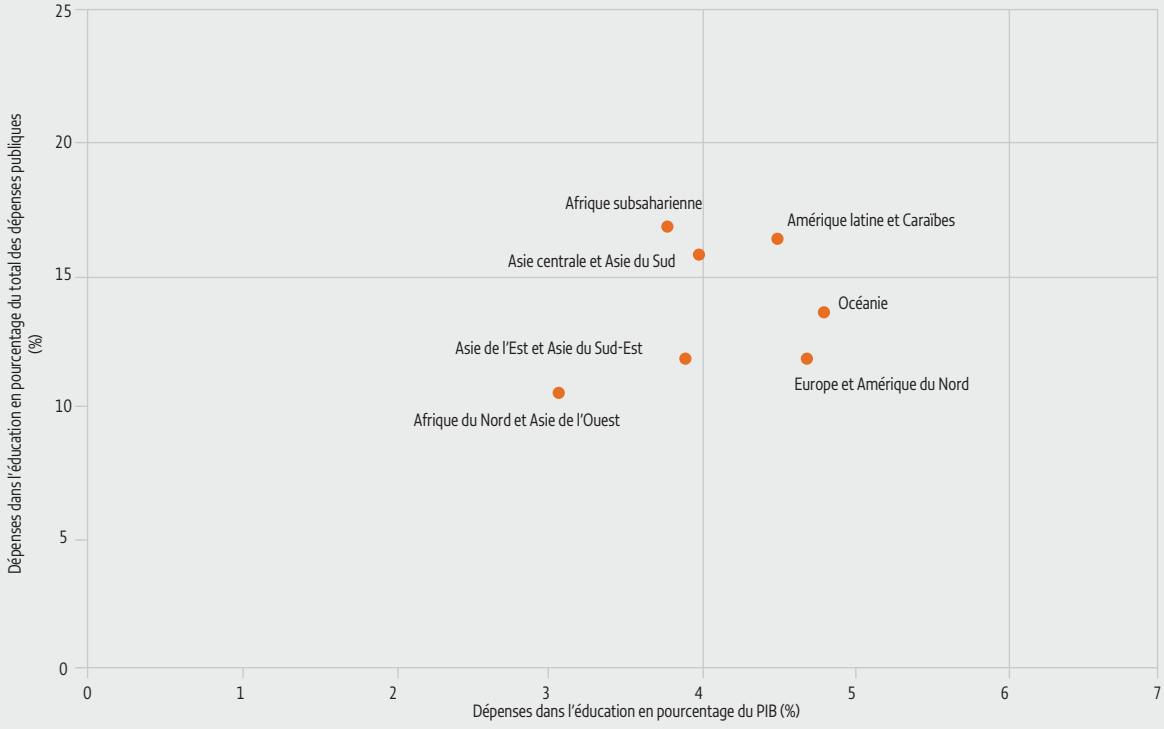
Étant donné que les périodes d'exercice financier diffèrent d'un pays à l'autre, les budgets ont été approuvés à des moments différents de la première vague de COVID-19, ce qui peut fausser l'estimation des effets de la pandémie sur les dépenses. Une analyse des premiers budgets post-COVID dans 29 pays portant sur 54 % de la population en âge de fréquenter l'école a révélé que la part de l'éducation dans les dépenses totales n'a pas beaucoup changé en termes relatifs. En termes absolus, les budgets ont augmenté de 4 % au lendemain de la pandémie de COVID-19, contre 1,1 % avant la pandémie. Alors que 65 % des pays à revenu faible et à revenu intermédiaire de la tranche inférieure de l'échantillon ont réduit leurs dépenses, c'est le cas de seulement 33 % des pays à revenu intermédiaire de la tranche supérieure et à revenu élevé. Ces tendances suggèrent que les pays les plus riches ont pu augmenter leurs dépenses totales (Banque mondiale et UNESCO, 2021). De récentes données collectées par l'Institut de statistique de l'UNESCO (ISU) pour 71 pays suggèrent néanmoins que la part médiane de l'éducation dans les dépenses totales a diminué de 0,3 point de pourcentage par an entre 2019 et 2021, passant de 14,1 % à 13,5 %, ce qui suggère que les effets de la COVID-19 ont été plus importants que prévu (ISU, 2021) (**figure 21.3**).

**FIGURE 21.1 :**
**Un pays sur trois dépense trop peu pour l'éducation**
*Dépenses publiques d'éducation en tant que part (i) des dépenses publiques totales et (ii) du PIB, 2019 ou dernière année disponible*

*a. Par pays*

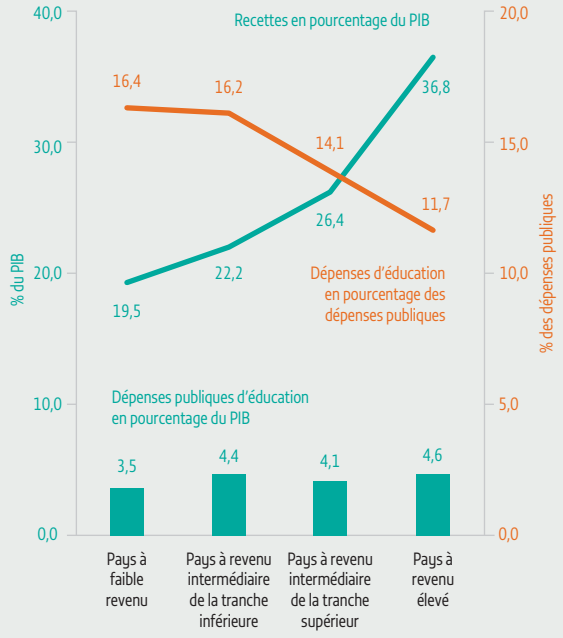



*b. Par région*



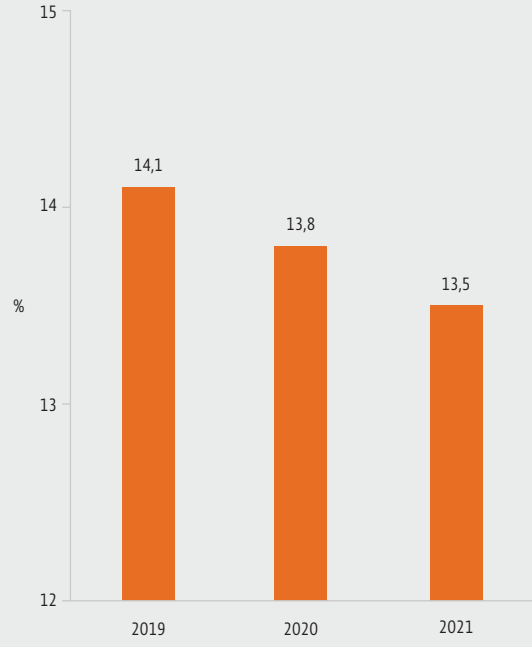

*GEM StatLink* : https://bit.ly/GEM2021_fig21_1
*Source* : Estimations de l'équipe du *Rapport GEM* à partir des données de l'ISU.

**FIGURE 21.2 :**
**Les pays pauvres dépensent peu pour l'éducation malgré la priorité qui lui est accordée dans les budgets**
*Dépenses publiques d'éducation en pourcentage (i) des dépenses publiques totales et (ii) du PIB, et recettes totales en pourcentage du PIB, par groupe de revenu des pays, 2019 ou dernière année disponible*




*GEM StatLink* : https://bit.ly/GEM2021_fig21_2
*Source* : Estimations de l'équipe du *Rapport GEM* à partir des données de l'ISU et des Perspectives de l'économie mondiale du FMI.

**FIGURE 21.3 :**
**La pandémie de COVID-19 semble avoir peu contribué à réduire la priorité budgétaire accordée à l'éducation**
*Part de l'éducation dans les dépenses publiques totales, échantillon de pays, 2019-2021*




*Note* : Cette estimation est fondée sur un échantillon de 71 pays.

*GEM StatLink* : https://bit.ly/GEM2021_fig21_3
*Source* : ISU (2021).

Au niveau mondial, en matière de pouvoir d'achat, les dépenses publiques par étudiant varient d'environ 2 200 dollars É.-U. dans l'enseignement préscolaire à environ 5 000 dollars É.-U. dans l'enseignement supérieur. En ce qui concerne les dépenses par étudiant, les différences absolues entre les pays pauvres et les pays riches sont considérables. Dans l'enseignement primaire, les dépenses par étudiant vont de 168 dollars É.-U. dans les pays à faible revenu à 8 363 dollars É.-U. dans les pays à revenu élevé, soit un montant 50 fois supérieur. Les écarts dans l'enseignement préscolaire et secondaire inférieur sont similaires. Les écarts de dépenses entre les pays à revenu élevé et à revenu faible sont moindres dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire (25 fois inférieurs), et sont particulièrement faibles dans l'enseignement supérieur (6 fois inférieurs).

Dans les pays les plus pauvres, la mise en place d'un système d'enseignement supérieur engendre des coûts fixes conséquents et ne profite qu'à un petit nombre de personnes en raison de faibles taux de scolarisation. Les pays d'Afrique subsaharienne dépensent ainsi environ 2 500 dollars É.-U. par étudiant, un chiffre similaire à celui de l'Asie centrale, de l'Asie du Sud, de l'Amérique latine et des Caraïbes. À ce niveau, l'investissement public est donc fortement régressif, car il bénéficie aux plus privilégiés qui ont les moyens de financer leurs études universitaires.

Certaines des différences entre les pays en matière de dépenses par étudiant sont atténuées lorsqu'elles sont exprimées en PIB par habitant, tandis que dans l'enseignement supérieur, elles deviennent encore plus apparentes. Le coût par étudiant dans l'enseignement supérieur représente 93 % du PIB par habitant dans les pays à faible revenu, 41 % dans les pays à revenu intermédiaire de la tranche inférieure contre environ 25 % dans les pays à revenu intermédiaire de la tranche supérieure et dans les pays à revenu élevé (**figure 21.4**). En revanche, les pays à revenu élevé dépensent environ 17 % du PIB par habitant par élève de l'enseignement préscolaire, contre environ 10 % dans les pays à revenu intermédiaire et 5 % dans les pays à faible revenu. Dans les pays à revenu faible et ceux à revenu élevé, ce pourcentage s'élève à respectivement 8 % et 18 % dans l'enseignement primaire, et à 11 % et 22 % dans le premier cycle de l'enseignement secondaire. Dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, les pays, tous niveaux de revenu confondus, dépensent presque le même montant par étudiant en PIB par habitant. Dans l'ensemble, les dépenses publiques médianes mondiales en pourcentage du PIB sont les plus élevées dans l'enseignement primaire (1,4 %), devant l'enseignement supérieur (0,8 %), le premier cycle de l'enseignement secondaire (0,7 %), le deuxième cycle de l'enseignement secondaire (0,6 %) et l'enseignement préscolaire (0,3 %).

## POINT CLÉ 21.1 : POUR FINANCER L'ÉDUCATION, LES PAYS PAUVRES DOIVENT ACCROÎTRE LEURS RECETTES FISCALES

Même dans les pays à faible revenu qui reçoivent une part notable de leurs revenus sous forme de subventions (c'est-à-dire d'aide), la fiscalité constitue la principale source de recettes publiques. En 2018, dans un échantillon de 70 pays, les trois principales sources de recettes publiques totales étaient les impôts (77 %), les recettes non fiscales, qui comprennent les prêts, les redevances, les droits et les ventes (19 %), et les subventions (4 %) (**figure 21.5**). La part de l'aide peut être importante dans les pays les plus pauvres : elle s'élève par exemple à 19 % au Rwanda, à 25 % en Haïti et à 30 % au Bhoutan (Institut mondial de recherche sur les aspects économiques du développement de l'Université des Nations Unies [UNU-WIDER], 2021).

Le montant et les sources des recettes fiscales varient considérablement d'un pays à l'autre. Dans un échantillon de 100 pays, les recettes fiscales du Congo, du Nigéria, de la République démocratique du Congo et du Tchad représentaient moins de 10 % de leur PIB. Même en consacrant 20 % de leur budget à l'éducation, ils ne parviendraient pas à couvrir leurs besoins en matière de développement de l'éducation avec ce montant (Archer, 2016 ; Lewin, 2020). À l'opposé, les recettes fiscales de Cuba et de certains pays européens, dont l'Autriche, le Danemark et l'Italie, représentaient plus de 40 % (46 % pour la France) de leur PIB (**figure 21.6a**). Dans l'ensemble, les recettes fiscales moyennes en pourcentage du PIB s'élevaient à 14 % dans les pays à faible revenu, 18 % dans les pays à revenu intermédiaire de la tranche inférieure, 22 % dans les pays à revenu intermédiaire de la tranche supérieure et 33 % dans les pays à revenu élevé.

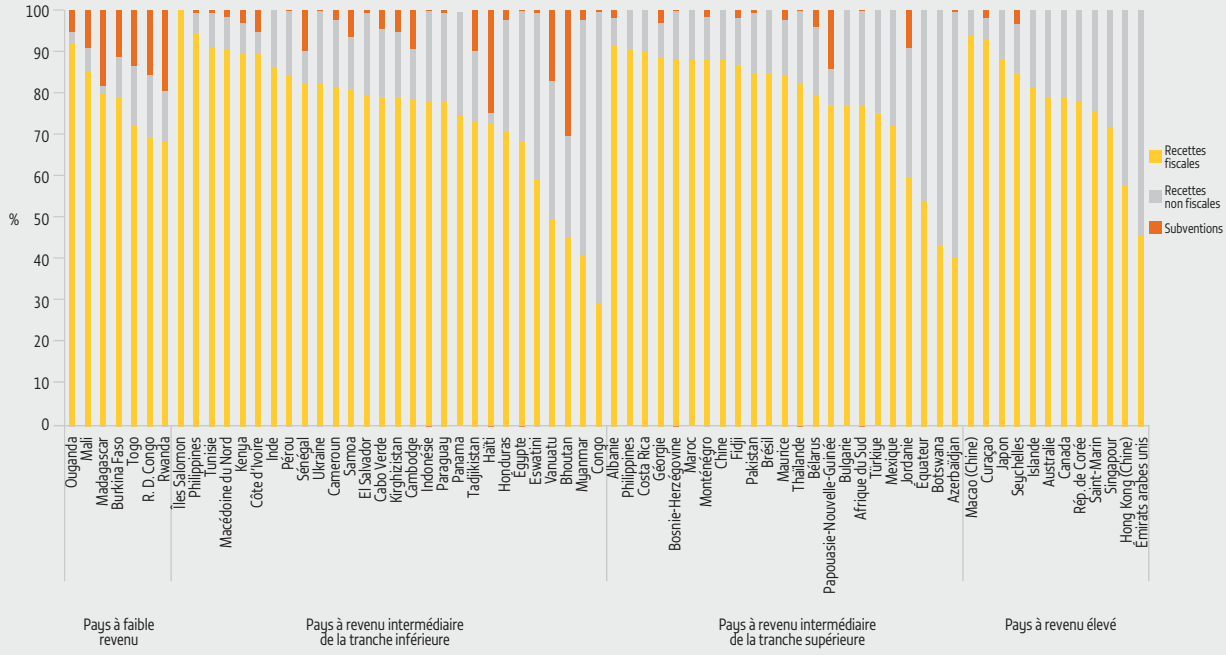
Dans le même échantillon de pays, les impôts sur le revenu des personnes physiques et des sociétés ne représentaient qu'un sixième des recettes fiscales dans certains pays, dont l'Argentine, le Brésil et le Costa Rica, mais plus de 50 % dans d'autres, dont l'Afrique du Sud, l'Australie, le Lesotho, la Namibie, la Nouvelle-Zélande et la Papouasie-Nouvelle-Guinée. Les impôts sur le revenu des sociétés ont fourni à eux seuls environ la moitié des recettes fiscales en Malaisie et au Nigéria, mais pas plus de 5 % aux États-Unis, en France et en Italie. Plus des trois quarts des

**FIGURE 21.4 :**
**Plus un pays est riche, plus il dépense par étudiant (sauf dans l'enseignement supérieur)**
*Financement public par étudiant en pourcentage du PIB par habitant, par niveau d'enseignement et groupe de revenu national, 2019 ou dernière année disponible*




*GEM StatLink* : https://bit.ly/GEM2021_fig21_4
*Source* : Estimations de l'équipe du *Rapport GEM* à partir des données de l'ISU.

**FIGURE 21.5 :**
**Les impôts représentent plus de trois quarts des recettes publiques**
*Recettes publiques, par source, échantillon de pays, 2018*




*GEM StatLink* : https://bit.ly/GEM2021_fig21_5
*Source* : Analyse de l'équipe du *Rapport GEM* à partir des données UNU-WIDER (2021).

recettes fiscales en République démocratique populaire lao, à Samoa et au Togo provenaient des taxes sur les biens et services (**figure 21.6b**).

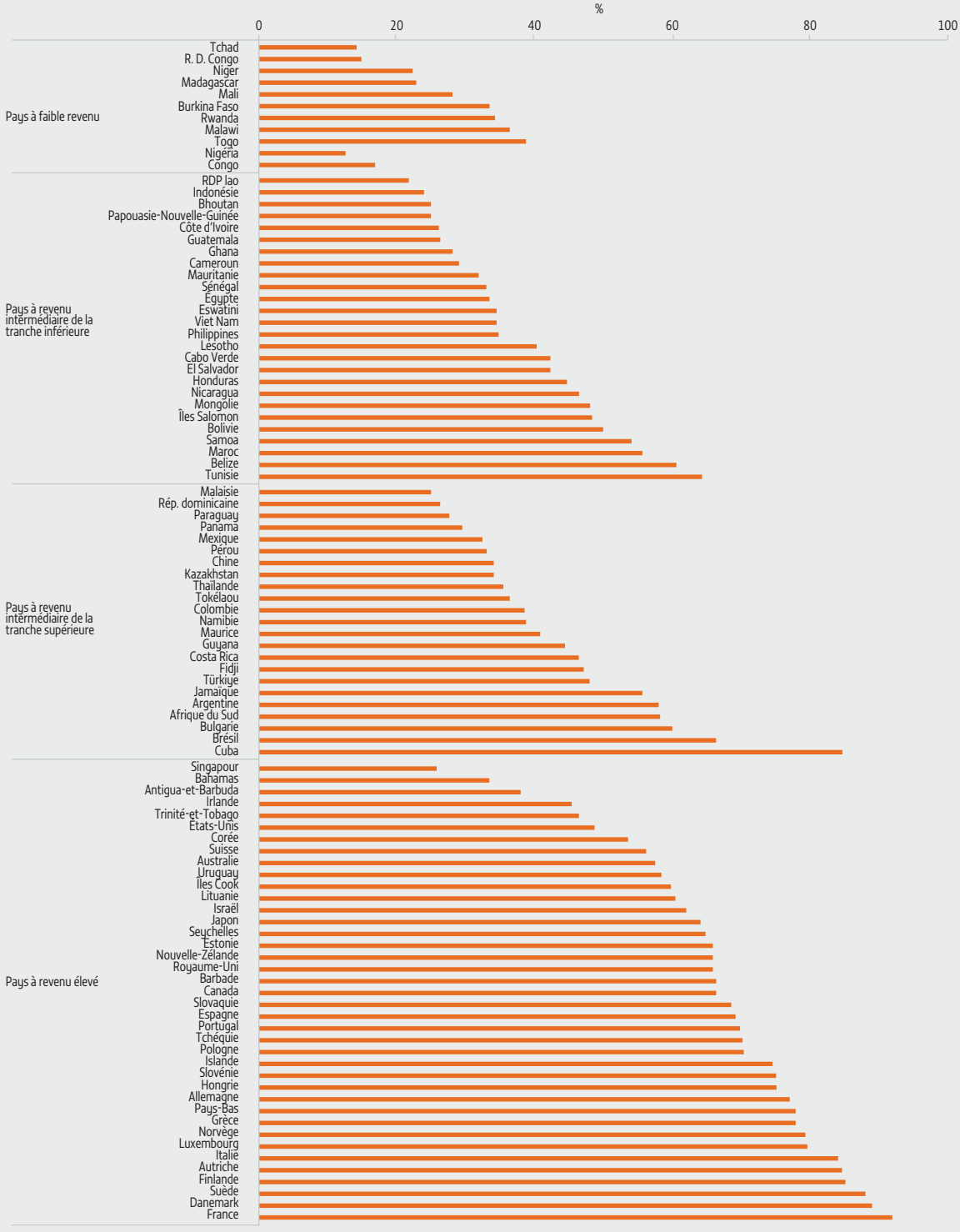
La plupart des différences majeures entre les pays disparaissent lorsque l'on compare des groupes de pays. Par exemple, les pays à revenu faible, intermédiaire et élevé ont tous tiré un tiers de leurs recettes fiscales de l'impôt sur le revenu des personnes physiques et des sociétés. La seule différence était que, dans cette catégorie, la part de l'impôt sur le revenu des personnes physiques s'élevait à 43 % dans les pays à revenu faible et intermédiaire et à 69 % dans les pays à revenu élevé. Par ailleurs, la principale différence entre les structures fiscales est que plus le pays est riche, plus la part des recettes provenant des cotisations de sécurité sociale est élevée, et plus la part des taxes sur les biens et services (par exemple, les taxes sur la consommation ou le commerce) est faible (**figure 21.7**).

L'Initiative fiscale d'Addis-Abeba, issue de la troisième Conférence internationale sur le financement du développement de 2015, constitue la clé de voûte de la mise en œuvre du Programme d'action d'Addis-Abeba de 2015 sur la mobilisation des ressources nationales (ATI, 2021 ; Nations Unies, 2015). Avec plus de 60 pays participants, l'initiative vise à renforcer les systèmes fiscaux en élargissant l'assiette fiscale nationale, en améliorant la conformité fiscale nationale et en renforçant la capacité de recouvrement de l'impôt grâce à des outils et à des procédures améliorés, afin de mettre fin à la fraude fiscale transfrontalière et à l'évasion fiscale nationale (ATI, 2015). La conférence d'Addis-Abeba a également débouché sur la mise en place de la plateforme des cadres de financement nationaux intégrés, qui rend possible le partage des meilleures pratiques visant à renforcer l'alignement des plans de développement nationaux sur les besoins de financement (INFF, 2021).

Outre les initiatives de renforcement des régimes fiscaux nationaux, des mesures concertées visant à améliorer la politique fiscale internationale ont été prises ces dernières années. En même temps qu'ils tentent de générer des recettes, les pays à revenu faible et intermédiaire doivent surmonter des obstacles structurels. Ils doivent formaliser leur économie afin d'être en mesure de percevoir plus efficacement les impôts sur le revenu, et renforcer leurs institutions de sorte à mettre en place des systèmes modernes de taxation sur la valeur ajoutée. Dans l'intervalle, les pays du Sud peuvent collaborer avec les pays du Nord afin de combler les lacunes en matière d'imposition des revenus des sociétés. Pour déplacer leurs bénéfices vers des juridictions où les impôts sont moins élevés, les multinationales ont recours à diverses stratégies (Kleinbard, 2011). Les pays en développement perdent une grande partie de leur assiette fiscale en raison de pratiques telles que le transfert de revenus, le transfert de dettes, la détermination des prix de transfert et le paiement différé de l'impôt. Ces activités d'évitement fiscal, bien qu'elles ne soient pas illégales, portent atteinte

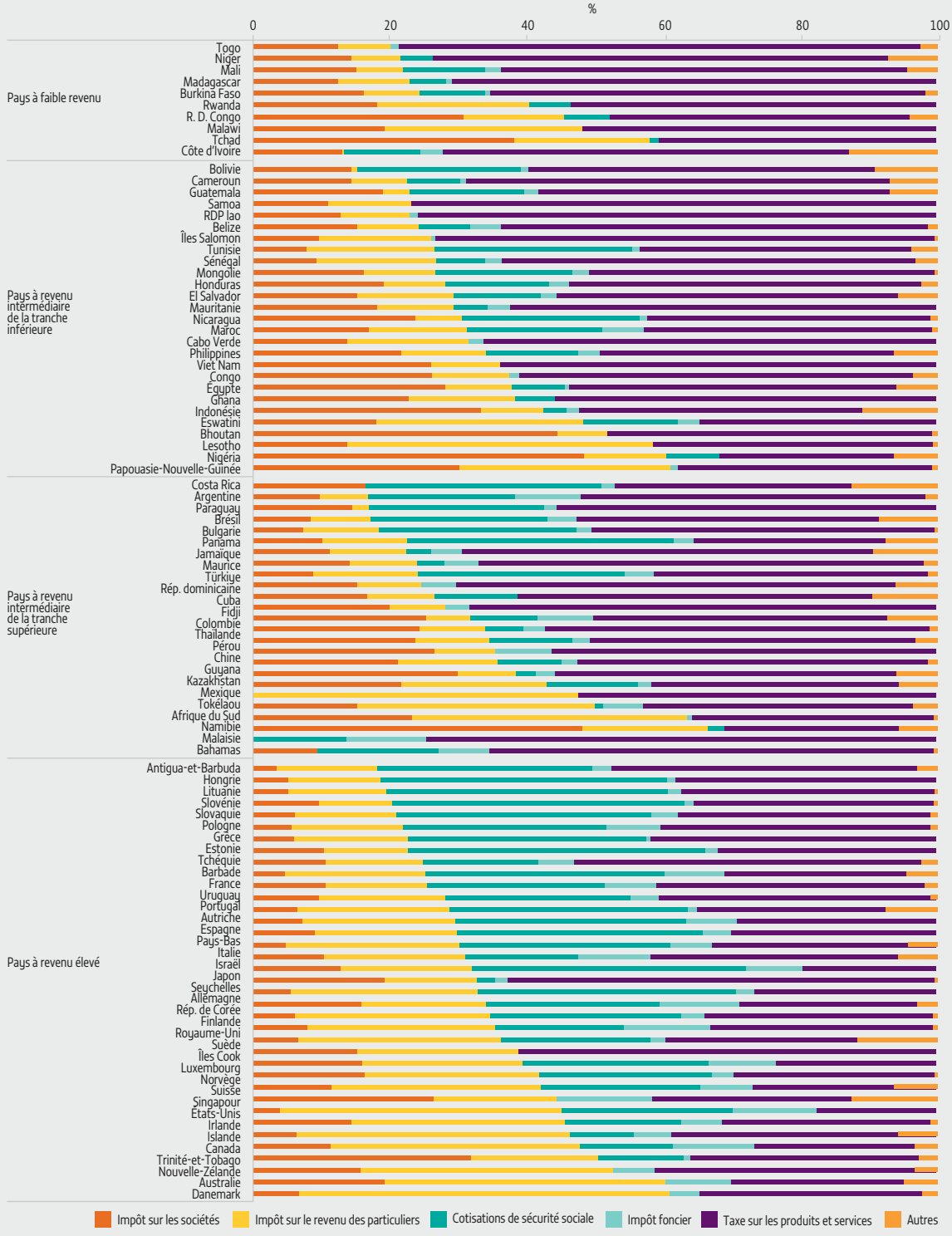
**FIGURE 21.6 :**
**Le volume et la composition des recettes fiscales diffèrent selon les pays**
*Recettes fiscales, échantillon de pays, 2018*

*a. En pourcentage du PIB, par groupe de revenu du pays*



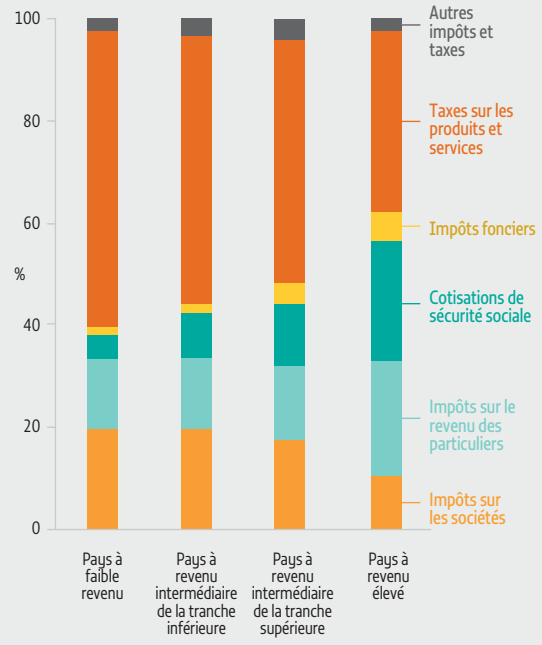

*GEM StatLink* : https://bit.ly/GEM2021_fig21_6
*Source* : Analyse de l'équipe du *Rapport GEM* à partir de la base de données (2021c) de l'OCDE.

*b. Par type d'impôt et groupe de revenu du pays*




*GEM StatLink* : https://bit.ly/GEM2021_fig21_6
*Source* : Analyse de l'équipe du *Rapport GEM* à partir de la base de données (2021c) de l'OCDE.

**FIGURE 21.7 :**
**Les pays pauvres dépendent davantage des taxes sur les biens et services que les pays riches**
*Composition des recettes fiscales, par groupe de revenu du pays, 2018*




*GEM StatLink* : https://bit.ly/GEM2021_fig21_7
*Source* : Analyse de l'équipe du *Rapport GEM* à partir de la base de données (2021c) de l'OCDE.

au principe d'équité de la fiscalité ; l'impôt devrait en effet être payé au moment où les revenus sont générés et où les compétences des populations locales sont utilisées.

L'examen des pertes dues à l'évitement fiscal dans les pays à revenu faible et intermédiaire soulève de sérieux problèmes de méthodologie et de données (Johannesen et Pirttilä, 2016 ; CNUCED, 2015). De récentes études ont pourtant permis de mieux comprendre la question. Des recherches sur les multinationales allemandes ont révélé que le transfert de dette interne était d'autant plus répandu que l'écart entre le taux d'imposition du pays d'accueil et le taux d'imposition le plus bas des filiales des entreprises était grand, mais que ses répercussions étaient faibles (Buettner et Wamser, 2013). Une étude sur les multinationales danoises a révélé que la détermination des prix de transfert réduisait les recettes fiscales de 3,2 % (Cristea et Nguyen, 2016).

Les recherches menées par les économistes du Fonds monétaire international sur les transferts des pays à forte imposition vers les pays à faible imposition ont estimé qu'ils réduisaient les recettes totales de l'impôt sur les sociétés de 2,6 %, soit 0,07 % du PIB mondial. Le rapport a toutefois reconnu que ces répercussions pourraient être plus importantes dans les pays en développement, où les pratiques d'évitement sont si complexes que les données disponibles ne permettent pas d'en mesurer les effets (Beer *et al.*, 2019). Une récente étude portant sur les données de 210 000 sociétés a confirmé que la propension à déclarer un bénéfice nul était corrélée aux incitations à transférer les bénéfices vers des pays où les taux d'imposition sont inférieurs. Cela expliquerait en partie pourquoi de nombreux pays en développement réduisent leurs taux d'imposition sur les sociétés malgré l'urgente nécessité d'améliorer leur assiette fiscale (Johannesen *et al.*, 2020).

Un examen de 79 pays fondé sur des données de 2016 a révélé que les pertes de recettes fiscales dues au transfert de bénéfices s'élevaient à 0,17 % du PIB dans les pays à revenu intermédiaire de la tranche inférieure (bien que des baisses d'environ 1 % du PIB aient été constatées dans des pays comme le Honduras, l'Inde et la Zambie), et jusqu'à 3,5 % du PIB au Mozambique. Le Nigéria et le Salvador pourraient perdre environ un quart de leurs recettes issues de l'impôt sur les sociétés, et la République bolivarienne du Venezuela pourrait en perdre jusqu'à 100 % (Janský et Palanský, 2019). Le rapport « State of Tax Justice » de 2021 estime que 483 milliards de dollars É.-U. ont été perdus en raison de la fraude fiscale transfrontalière des entreprises multinationales et de l'évasion fiscale offshore des particuliers fortunés. Cette perte représentait 40 milliards de dollars É.-U. pour les pays les plus pauvres (Global Alliance for Tax Justice *et al.*, 2021). À titre de référence, les gouvernements des pays à revenu faible et intermédiaire de la tranche inférieure allouent 250 milliards de dollars É.-U. à l'éducation et à la santé, et reçoivent 9 milliards de dollars É.-U. à titre d'aide. Ces études confirment que les pratiques déloyales règnent et qu'il est urgent de restructurer et de renforcer le système fiscal international afin d'améliorer la communication, le partage et la transparence des informations.

En juillet 2021, sous la pression des résultats des recherches, des campagnes de la société civile et de la transformation continue vers des économies numériques mondialisées, 130 pays ont signé une déclaration portant sur une solution fondée sur deux piliers pour la réforme de la fiscalité internationale (OCDE, 2021b). Le premier pilier énonce de nouveaux droits relatifs à l'imposition des entreprises multinationales, physiquement présentes ou non dans les pays. Un quart de leurs bénéfices dépassant une certaine marge (estimée à 125 milliards de dollars É.-U.) seront reversés aux pays où se trouvent les clients des entreprises. Le second pilier fixe un impôt d'un taux minimum de 15 % sur les bénéfices des entreprises afin d'éviter qu'une concurrence fiscale dommageable ne s'installe entre les pays. Cet impôt devrait générer environ 150 milliards de dollars É.-U. de recettes fiscales supplémentaires au niveau mondial (OCDE, 2021d). Il reste à voir comment ces mesures bénéficieront aux pays à revenu faible ou intermédiaire. Les militants de l'éducation doivent en outre se rapprocher des gouvernements pour veiller à ce qu'une majeure partie des nouvelles recettes soit consacrée à l'éducation.

## POINT CLÉ 21.2 : LES DÉPENSES D'ÉDUCATION DOIVENT ÊTRE AXÉES SUR L'ÉQUITÉ

L'indicateur thématique 4.5.3 des ODD vise à rendre compte des efforts déployés par les pays pour réaffecter les ressources publiques en faveur des groupes défavorisés. Bien que l'indicateur ait été initialement conçu pour mesurer

les mécanismes de financement basés sur une formule en faveur des groupes défavorisés, sa définition a été élargie de sorte à englober tous les mécanismes de financement qui redistribuent les ressources éducatives aux groupes défavorisés. Son suivi nécessite la combinaison de données quantitatives (par exemple, nombre d'élèves recevant un montant donné) et d'évaluations qualitatives (par exemple, quel résultat vise le mécanisme et comment il peut l'atteindre). L'indicateur reconnaît que, bien que l'inégalité dans l'éducation ait fait l'objet d'un étroit suivi au cours des 15 dernières années, relativement peu d'attention a été accordée au suivi des politiques et des programmes axés sur l'équité.

Les approches adoptées par les pays pour atténuer les effets de facteurs tels que la pauvreté, le genre, l'origine ethnique, le handicap et l'éloignement sur l'éducation varient. L'équipe du *Rapport GEM* a recueilli des informations auprès de 78 pays à revenu faible ou intermédiaire à l'aide du site Web PEER. Ces données couvrent toutes les régions des ODD, à l'exception de l'Europe et de l'Amérique du Nord. L'équipe a identifié quatre mécanismes permettant de définir l'indicateur 4.5.3 et d'évaluer la priorité accordée à l'équité par les politiques et les programmes de financement : les mécanismes mondiaux de financement de l'éducation, entre autres des gouvernements centraux vers les gouvernements locaux ; les allocations versées aux écoles, qui tiennent compte de leurs caractéristiques ; les ressources éducatives destinées aux étudiants, comme les bourses d'études ; et les politiques et programmes sociaux ciblant les étudiants et leurs familles, comme les transferts sociaux. Pour chaque mécanisme, trois dimensions (exhaustivité, couverture et volume) ont permis de caractériser les efforts du pays en matière de promotion de l'équité dans l'éducation. L'analyse a conclu que 17 des 78 pays, soit seulement 1 sur 5, accordaient une priorité marquée à l'équité dans leurs politiques de financement ; il s'agissait principalement de pays à revenu intermédiaire de la tranche supérieure et de pays d'Amérique latine (UNESCO, 2021).

Plus de la moitié des mécanismes de financement des pays à revenu faible ou intermédiaire ne tiennent pas suffisamment compte du fait que certaines collectivités locales sont plus défavorisées que d'autres. Le mécanisme des subventions forfaitaires, qui dépendent du nombre d'élèves inscrits, est couramment utilisé pour allouer des fonds aux districts ou aux écoles. Au Myanmar, depuis 2009, une formule est utilisée pour transférer des ressources aux États et aux régions en fonction du nombre d'élèves et d'enseignants et du taux d'exécution du budget au cours des trois années précédentes (UNICEF, 2018). Le Gouvernement a élaboré et partagé des directives opérationnelles avec les responsables locaux de l'éducation et les chefs d'établissement. En 2017/18, les subventions accordées aux écoles allaient de 400 à 15 000 dollars É.-U. selon leur taille. Cette formule ne tient toutefois pas compte des besoins plus grands des établissements reculés, notamment en ce qui concerne la prise en charge des coûts élevés de transport. L'autonomie des écoles quant à l'utilisation de la subvention est limitée (Banque mondiale, 2018).

Le Tadjikistan a renforcé son système d'information sur la gestion de l'éducation et a mis en place un système de financement par habitant en 2010. Les écoles reçoivent une subvention qui comprend une composante fixe liée au type (une « norme minimale » qui prend en compte les dépenses récurrentes) ainsi qu'une composante variable liée au nombre d'élèves, ajustée en fonction du type d'école. La formule est en outre ajustée en fonction de la zone géographique (en tenant compte du budget du district) et des installations scolaires disponibles. La subvention couvre les salaires des enseignants, l'entretien et d'autres coûts opérationnels. Bien que les écoles sont autonomes dans l'exécution de leur budget, aucun élément favorisant l'équité autre que l'emplacement de l'école n'a été intégré dans la formule. Le fait de rendre le financement proportionnel aux besoins a permis une allocation plus équitable en termes de ratios élèves-enseignants. Ce mécanisme n'a cependant pas permis de remédier pleinement aux inégalités liées à l'incapacité des districts à collecter des ressources en quantité suffisante, même lorsque ces derniers bénéficiaient de transferts du gouvernement central (Partenariat mondial pour l'éducation, 2019 ; Banque islamique de développement, 2019).

Bien que les donateurs aient introduit divers types de subventions scolaires mettant l'accent sur l'amélioration ou la gestion des établissements dans les pays à revenu faible et intermédiaire, ces dernières n'ont pas été intégrées au budget public ni maintenues au terme des programmes. Par exemple, les programmes financés par des donateurs au Cambodge ont soutenu le versement de subventions supplémentaires en 2009-2012 (Marshall et Bunly, 2017) et 2013-2016 (UNESCO Bangkok, 2017), mais n'ont pas été maintenus. Aux Philippines, les subventions supplémentaires relatives à la gestion des établissements, mises à l'essai dans certains districts en tenant compte de l'emplacement des écoles, ont également été abandonnées (Ministère de l'éducation des Philippines, 2015 ; Banque mondiale, 2020).

Les bourses d'études accordées aux étudiants sont généralement attribuées sur la base des résultats scolaires, ce qui, dans la plupart des cas, exacerbe les inégalités. Certains pays tiennent compte du statut socioéconomique. Au Népal, où il est estimé que les ménages contribuent aux dépenses totales d'éducation à hauteur de 49 %, l'équité constitue l'un des cinq fondements du programme de développement du secteur de l'éducation. Il existe des programmes de bourses destinés aux groupes vulnérables, notamment les filles et les personnes appartenant à la caste Dalit. Néanmoins, étant donné que le nombre de bénéficiaires a atteint 2,8 millions en 2016, soit 37 % de l'effectif total des écoles primaires et secondaires, le montant des bourses est aujourd'hui infime ; il va de 3,60 dollars É.-U. à 4,90 dollars É.-U. par élève et par an (Ministère de l'éducation du Népal, 2016 ; Vertex Consult, 2016).

Indépendamment du budget de l'éducation, d'autres dépenses publiques peuvent influencer l'équité de l'éducation. Des programmes de transferts monétaires conditionnels et inconditionnels ciblant les populations défavorisées, qui s'inspirent souvent de l'expérience des pays d'Amérique latine, sont mis en œuvre dans une grande partie du monde. En Indonésie, le programme Keluarga Harapan (« Espoir de la famille ») distribue des transferts monétaires trimestriels aux ménages très pauvres depuis 2008. D'une valeur initiale correspondant à entre 15 % et 20 % des revenus, leur valeur réelle est tombée à 7 % en six ans. Pour être éligibles, les ménages doivent avoir des enfants de moins de 15 ans ou des enfants âgés de 16 à 18 ans qui n'ont pas terminé neuf années d'études, et leur taux de fréquentation scolaire doit être d'au moins 85 %.

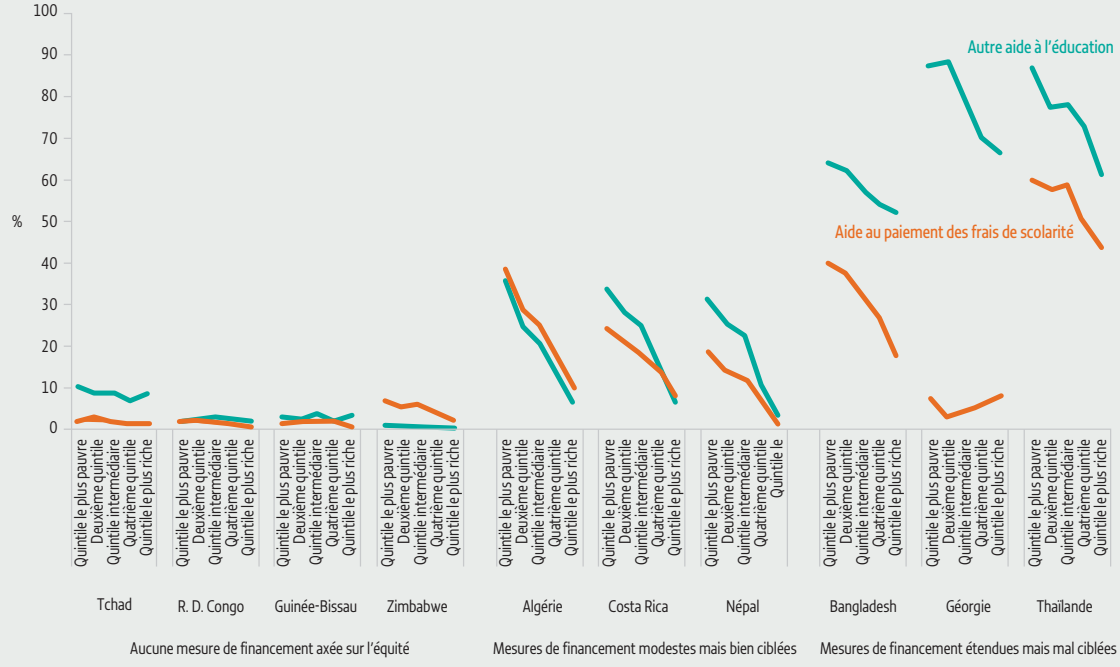
Une évaluation de suivi menée sur six ans a montré que les taux de scolarisation des enfants de 13 à 15 ans ont augmenté de neuf points de pourcentage, ce qui correspond à une réduction de moitié de la proportion des enfants non scolarisés. Des augmentations de quatre à sept points de pourcentage du taux d'achèvement des études secondaires ont été observées chez les jeunes âgés de 18 à 21 ans, et principalement chez les jeunes hommes (Cahyadi *et al.*, 2018). Entre 2016 et 2018, le Gouvernement a accru la portée du programme, faisant passer le nombre de ménages bénéficiaires de 3,5 millions à 10 millions (Banque mondiale, 2017), et touchant ainsi environ 14 % de la population.

Le module sur les transferts sociaux, qui complète les enquêtes à indicateurs multiples (MICS) de l'UNICEF depuis 2017, permet d'analyser la couverture des programmes d'éducation et leur efficacité relative en matière de prise en charge des ménages défavorisés. Des observations sur l'orientation des politiques de financement de l'éducation en matière d'équité peuvent être émises sur trois groupes de pays.

Premièrement, on constate une absence marquée de politiques et de programmes dans les pays d'Afrique subsaharienne, particulièrement en République démocratique du Congo et au Zimbabwe, probablement en raison d'un manque de ressources. Deuxièmement, certains pays déploient efficacement les programmes destinés aux plus défavorisés. En Algérie, un programme à grande échelle offre une allocation annuelle individuelle d'éducation équivalente à 23 dollars É.-U. à 3 millions d'élèves du primaire et du secondaire issus de familles gagnant moins de 60 dollars É.-U. par mois. Cette allocation est versée au début de l'année scolaire pour aider à l'achat de fournitures scolaires. Ces dépenses totales de 68 millions de dollars É.-U. correspondent à 6 % des dépenses publiques d'éducation (Ministère algérien de l'éducation nationale, 2015). Bien que la couverture du programme soit relativement faible, son ciblage est plutôt satisfaisant (ses bénéficiaires comprennent 38 % des plus pauvres et 10 % des plus riches). Au Népal, s'il a été constaté que les bourses d'études avaient un impact progressif, les données probantes issues des enquêtes MICS ne portent néanmoins que sur l'incidence du soutien, et non sur son volume.

Le troisième groupe comprend les pays dont les programmes sont importants, mais relativement peu ciblés. Depuis 20 ans, le Bangladesh verse une allocation aux élèves du primaire, dont une partie cible uniquement les sous-districts les plus pauvres. Une allocation générale est en outre versée aux jeunes filles élèves du secondaire. En Thaïlande, une grande partie de l'aide est versée aux ménages les plus riches : 59 % des plus pauvres et 44 % des plus riches reçoivent une aide au paiement des frais de scolarité. Il en va de même pour la Géorgie, dont le programme limité de soutien à la scolarité est régressif et favorise les plus riches (**figure 21.8**).

**FIGURE 21.8 :**
**Les efforts et les progrès réalisés par les pays en matière d'aide à l'éducation des ménages les plus pauvres varient considérablement**
*Couverture et efficacité du ciblage des programmes d'aide au paiement des frais de scolarité et autres aides scolaires, par quintile de richesse des ménages, échantillon de pays, 2017-2019*




*GEM StatLink* : https://bit.ly/GEM2021_fig21_8
*Source* : Rapports sur les résultats des enquêtes MICS.

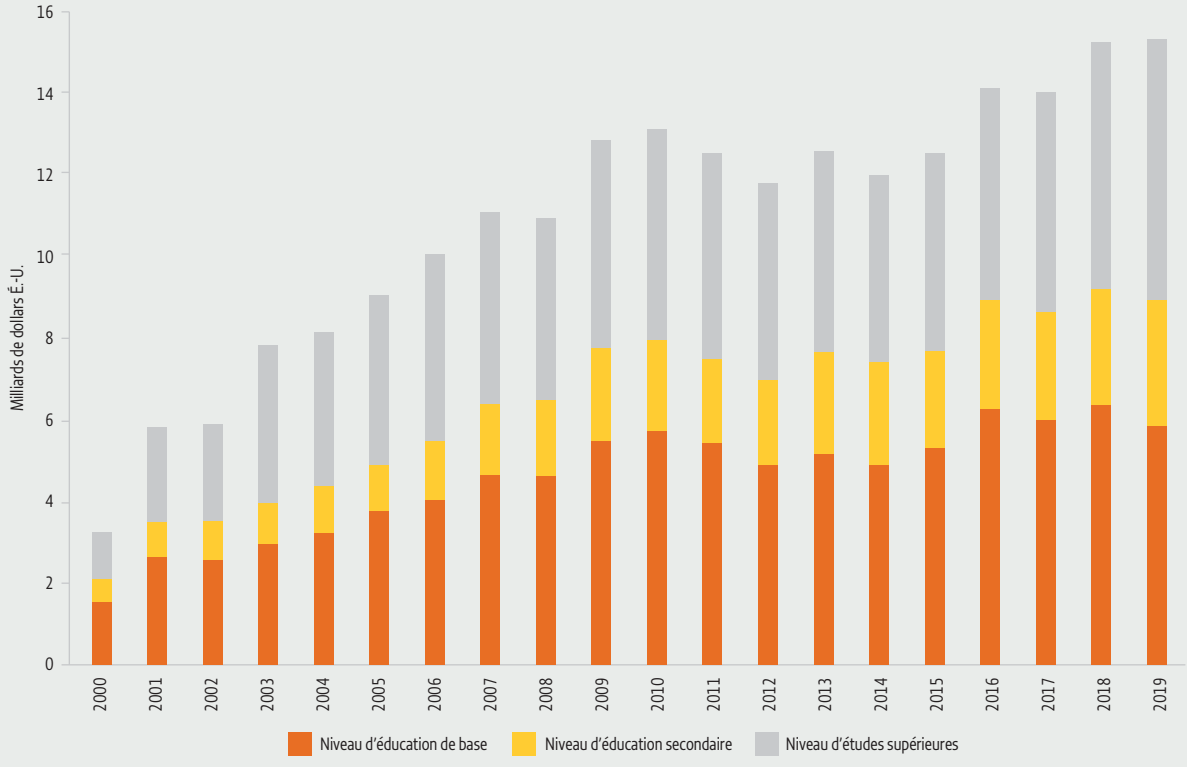
## DÉPENSES LIÉES À L'AIDE

Dès 1970, une résolution des Nations Unies a fixé à 0,7 % du revenu national brut (RNB) l'objectif de l'aide publique au développement (APD). Cet objectif a servi de point de référence aux membres du Comité d'aide au développement (CAD) de l'OCDE (OCDE, 2021a). L'APD oscille toutefois autour de 0,3 % du RNB depuis les années 1970. Selon une estimation du *Rapport GEM*, si l'objectif fixé avait été atteint, 3,3 billions de dollars É.-U. d'APD supplémentaire auraient été versés au cours de la période 1990-2016.

Sur les 30 pays du CAD, seuls le Danemark, le Luxembourg, la Norvège, la Suède et le Royaume-Uni ont dépensé plus de 0,7 % du RNB en 2019. En 2020, alors que l'Allemagne devenait le prochain pays du CAD et du G7 à atteindre cet objectif, le Royaume-Uni a annoncé qu'il réduirait ses dépenses à 0,5 % à partir de 2021 (Loft et Brien, 2021). Quoi qu'il en soit, le Royaume-Uni est le seul pays à affecter des droits de tirage spéciaux, un actif de réserve international détenu par le Fonds monétaire international, à l'APD (Miller et Roger, 2021). Ses dépenses ont par conséquent peut-être été surestimées.

Les données les plus récentes sur l'aide internationale à l'éducation sont celles de 2019, l'année précédant le début de la pandémie de COVID-19[1].
Par rapport à 2018, le montant des versements au titre de l'aide en 2019 est resté constant, établi à 15,3 milliards de dollars É.-U. Le montant alloué à l'aide à l'éducation de base a diminué de 504 millions de dollars É.-U., ce qui a été compensé par une augmentation de l'aide à l'enseignement secondaire (à hauteur de 203 millions de dollars É.-U.) et à l'enseignement post-secondaire (à hauteur de 358 millions de dollars É.-U.) (**figure 21.9a**). En raison d'une légère baisse de l'APD totale, la part de l'éducation a poursuivi la tendance à la hausse qu'elle avait amorcée en 2015, représentant 8,6 % de l'aide totale et 11,6 % de l'aide allouée directement à des secteurs spécifiques (**figure 21.9b**).

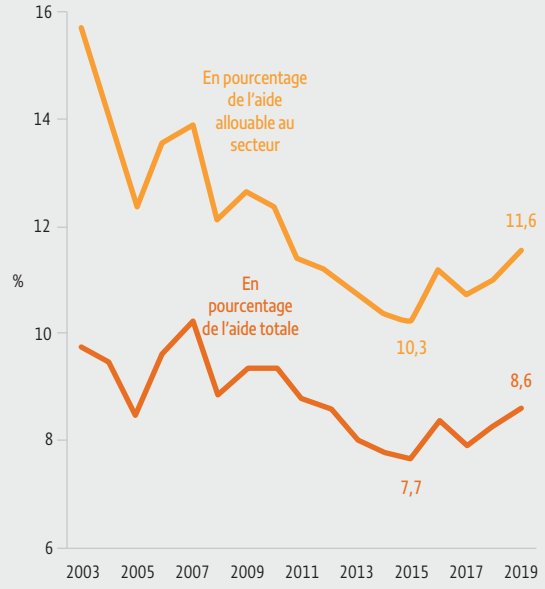
**FIGURE 21.9 :**
**La part de l'aide allouée à l'éducation a légèrement augmenté depuis 2015**
*a. Montant de l'aide dans le secteur de l'éducation par niveau d'enseignement, 2002-2019*




*GEM StatLink* : https://bit.ly/GEM2021_fig21_9
*Source* : Analyse de l'équipe du *Rapport GEM* à partir des bases de données SNPC du CAD de l'OCDE (2021).
Suite à la page suivante

1. Pour consulter des données détaillées sur l'aide à l'éducation, veuillez consulter les tableaux des aides en annexe.

**FIGURE 21.9 (SUITE) :**
**La part de l'aide allouée à l'éducation a légèrement augmenté depuis 2015**
*b. Part de l'éducation dans l'aide totale, 2003-2019*




*GEM StatLink* : https://bit.ly/GEM2021_fig21_9
*Source* : Analyse de l'équipe du *Rapport GEM* à partir des bases de données SNPC du CAD de l'OCDE (2021).

Le montant de l'aide à l'éducation de base par enfant en âge de fréquenter l'école primaire s'élève à 14 dollars É.-U. dans les pays à faible revenu (soit 29 % des 48 dollars É.-U. par enfant dépensés par les gouvernements, bien que, comme nous l'expliquons plus loin, seule une fraction de l'aide passe par les gouvernements) et à 8 dollars É.-U. dans les pays à revenu intermédiaire de la tranche inférieure. Pour un jeune en âge de fréquenter l'école secondaire, l'aide s'élève à 7 dollars É.-U. dans les pays à faible revenu et à 3 dollars É.-U. dans les pays à revenu intermédiaire de la tranche inférieure.

## L'EFFICACITÉ DE L'AIDE RESTE UNE NOTION VAGUE

La question de l'efficacité de l'aide, au regard des faibles montants versés, se pose aujourd'hui plus qu'auparavant. Ce concept n'étant pas défini de la même manière par tout le monde, les résultats obtenus risquent d'être contradictoires. Quatre définitions permettent d'en établir une compréhension commune au sein des différents groupes d'intérêt (Janus *et al.*, 2020) (**tableau 21.1**).

La première est populaire parmi les acteurs du développement. Elle repose sur les principes de l'efficacité de l'aide convenus dans la Déclaration de Paris sur l'efficacité de l'aide au développement de 2005 et adaptés lors du Forum de haut niveau sur l'efficacité de l'aide, tenu à Busan en 2011, à l'occasion duquel des indicateurs ont été définis et le Partenariat mondial pour une coopération efficace au service du développement a été établi (**tableau 21.2**). L'hypothèse qui sous-tend ces principes est que l'aide aura un plus grand effet sur le développement si les mesures prises par les donateurs et les pays rendent compte de l'appropriation des priorités de développement, d'une orientation vers les résultats, de la transparence et de la responsabilité mutuelle, ainsi que des partenariats de développement. Un cadre comprenant 12 séries d'indicateurs est contrôlé tous les trois ans (OCDE et PNUD, 2014, 2016, 2019). Bien que les partenaires du développement s'accordent généralement sur ces principes, on peut juger cette définition de l'efficacité de l'aide trop restrictive. Étant donné la complexité du processus de développement, adhérer aux principes n'est pas toujours nécessaire ni suffisant pour garantir que l'aide aura un effet. De nombreux indicateurs sont subjectifs et contestés ; il est donc probable qu'ils ne reflètent pas l'adhésion réelle aux principes.

La deuxième définition est populaire auprès de la communauté universitaire. La recherche transnationale ou chronologique analyse les effets macroéconomiques de l'aide sur, par exemple, la croissance ou la pauvreté. Ce type de recherche s'est aussi intéressé aux effets secondaires négatifs de l'aide, notamment la manière dont elle modifie les prix ou les incitations et détourne l'activité économique vers des secteurs susceptibles de nuire au potentiel de croissance à long terme des pays. Cette approche tend à aller au-delà de l'aide et à tenir compte de l'effet relatif de l'ensemble des flux financiers vers un pays. Toutefois, l'accent mis sur la croissance en tant que résultat peut s'avérer insuffisant ; les informations sur les mécanismes de croissance sont également importantes. Il est en outre difficile de déterminer si les effets observés sont liés à l'aide, en raison de la qualité souvent insuffisante des données et des difficultés soulevées par la modélisation de la relation entre l'aide et les effets macroéconomiques, entre autres dues aux décalages considérables entre les effets et à la multiplicité des facteurs jouant un rôle.

**TABLEAU 21.1 :**
**Définitions de l'efficacité de l'aide**

| | | |
|---|---|---|
| Niveau macro | 1. Principes<br>Déclaration de Paris<br>Partenariat mondial pour une coopération efficace au service du développement | 2. Effets macro<br>Données transnationales<br>Données infranationales |
| Niveau micro | 4. Organisations<br>Gestion publique<br>Résultats et adaptation | 3. Interventions<br>Suivi des résultats<br>Évaluations expérimentales |
| | Activités | Résultats |

*Source* : Janus *et al.* (2020).

**TABLEAU 21.2 :**
**Correspondances entre les indicateurs de suivi de l'efficacité de l'aide de la Déclaration de Paris et du Forum de Busan**

| Indicateurs de la Déclaration de Paris | Indicateurs du Forum de Busan |
|---|---|
| 1. Les pays ont adopté des stratégies nationales de développement comportant des priorités stratégiques claires. | **Appropriation et orientation vers les résultats**<br>1. La coopération au service du développement est orientée vers des résultats alignés sur les priorités des pays en développement.<br>6. L'aide est inscrite dans des budgets soumis à un examen parlementaire. |
| 2. Les pays sont dotés de systèmes fiduciaires nationaux fiables ou ont mis en place des programmes de réformes dans le but d'atteindre cet objectif. | |
| 4. Les programmes sont coordonnés, alignés sur les stratégies nationales de développement et soutiennent le renforcement des capacités. | |
| 3. Les donateurs alignent leur aide sur les priorités nationales et fournissent les informations nécessaires à son intégration dans les budgets nationaux. | |
| 6. Les programmes d'aide sont mis en œuvre au moyen de structures nationales plutôt que de structures parallèles créées par les donateurs. | |
| 5a. En première intention, les donateurs utilisent les systèmes fiduciaires déjà en vigueur dans les pays bénéficiaires. | 9a. Qualité.<br>9b. Utilisation des systèmes de gestion des finances publiques et de passation de marchés des pays en développement.<br>10. L'aide est non liée. |
| 5b. En première intention, les donateurs utilisent les systèmes de passation de marché déjà en vigueur dans les pays bénéficiaires. | |
| 8. L'aide bilatérale n'est pas liée aux services fournis par le donateur. | |
| 11. Les pays disposent de cadres d'évaluation transparents et mesurables pour mesurer les progrès et évaluer les résultats. | **Transparence et responsabilité mutuelle**<br>4. Transparence : les informations sur la coopération au développement sont accessibles au public.<br>5. La coopération au développement est plus prévisible.<br>5a. Prévisibilité annuelle = part de l'aide versée au cours de l'année fiscale pour laquelle elle a été programmée par les fournisseurs de coopération.<br>5b. Prévisibilité à moyen terme = part de l'aide visée par les plans prévisionnels de dépenses fournis au niveau national.<br>7. Responsabilité mutuelle renforcée par des examens inclusifs.<br>**Partenariats de développement inclusifs**<br>2. La société civile opère dans un environnement qui optimise sa participation et ses contributions au développement.<br>3. Participation et contributions du secteur privé au développement.<br>8. Égalité des genres et autonomisation des femmes. |
| 7. L'aide est versée conformément aux calendriers convenus. | |
| 12. Des examens réguliers évaluent les progrès réalisés dans la mise en œuvre des engagements pris en matière d'aide. | |
| 9. L'aide est distribuée au moyen de programmes harmonisés et coordonnés entre les donateurs. | |
| 10a. Les donateurs mènent leurs missions sur le terrain en collaborant avec les pays bénéficiaires. | |
| 10b. Les donateurs effectuent leurs travaux d'analyse des pays en collaborant avec les pays bénéficiaires. | |

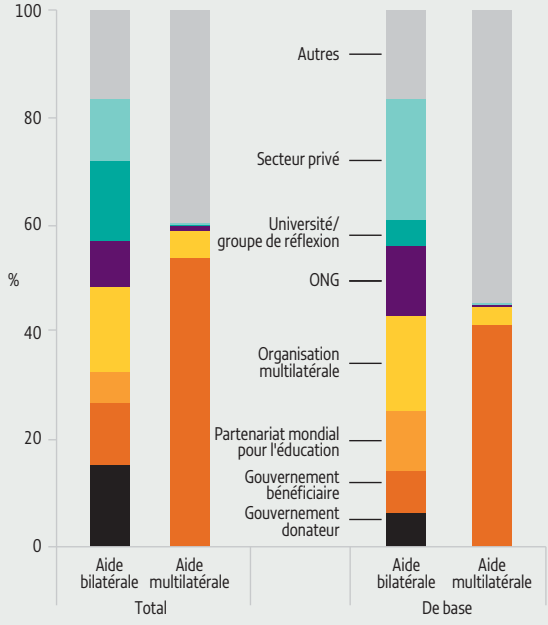
*Source* : OCDE et PNUD (2014).

La troisième définition est en outre privilégiée par les récents travaux de recherche universitaires. Elle constitue le fondement de la stratégie axée sur « ce qui fonctionne », qui se concentre sur l'efficacité des interventions et des projets individuels. Cette approche se caractérise par une méthodologie rigoureuse, avec notamment des essais contrôlés randomisés visant à évaluer l'impact des projets, ainsi que par l'agrégation des résultats au moyen de méta-analyses et d'examens systématiques.

La principale faiblesse de cette approche, largement débattue, est le caractère généralisable de ses résultats. On se demande si ces résultats peuvent être transposés à grande échelle en dehors de l'environnement hautement contrôlé au sein duquel les projets et les évaluations ont été réalisés, sans tenir compte des facteurs d'économie politique.

La quatrième définition, qui peut sembler la plus contraignante, est aussi la plus négligée. Elle porte sur la gestion des organisations de développement ainsi que sur les effets que peuvent avoir leurs procédures sur l'amélioration de l'efficacité de l'aide. Les organisations mettent-elles en pratique leurs recommandations ? En d'autres termes, appliquent-elles les connaissances issues des résultats de leurs opérations ? Sont-elles influencées par les approches progressives et les pressions politiques ?

**FIGURE 21.10 :**
**Seule une infime partie de l'aide bilatérale transite par les gouvernements bénéficiaires**
*Aide à l'éducation et à l'éducation de base, par canal d'acheminement et par type de donateur, 2017-2019*




*GEM StatLink* : https://bit.ly/GEM2021_fig21_10
*Source* : Analyse de l'équipe du *Rapport GEM* à partir des bases de données SNPC du CAD de l'OCDE (2021).

L'efficacité de l'aide et de l'action collective en matière de fourniture de biens publics mondiaux n'est pas prise en compte dans ce cadre, qui porte principalement sur la relation donateur-bénéficiaire. Il arrive souvent que les donateurs ne coordonnent pas leurs opérations ou qu'ils profitent de la contribution d'autres acteurs.

La partie qui suit porte sur la première définition, ses quatre principes et les indicateurs qui y sont associés. Ceux-ci tendent à caractériser les politiques générales des donateurs, et non les politiques spécifiques à l'éducation. Par conséquent, nous utiliserons des indicateurs supplémentaires afin de mieux tenir compte du contexte éducatif.

### *Appropriation : Malgré l'alignement des objectifs des donateurs sur les priorités nationales, l'appui budgétaire et le recours aux budgets nationaux ont diminué*

Les questions d'appropriation sont liées à la durabilité. Dans le cadre de l'aide, une approche axée sur les projets, bien qu'appropriée du point de vue des donateurs, peut ne pas répondre aux priorités des bénéficiaires. Les dispositions visant à veiller à ce que les gouvernements intègrent les résultats des projets et s'en inspirent peuvent faire défaut.

Les progrès réalisés au regard du principe d'appropriation établi lors du Forum de Busan sont mesurés par trois séries d'indicateurs : l'alignement sur les priorités, l'inscription de l'aide au budget et le recours aux systèmes et aux budgets gouvernementaux. L'aide liée, un quatrième indicateur, n'est pas abordée ici.

Le premier indicateur concerne l'alignement sur les priorités nationales de développement et peut s'appliquer à différentes étapes du processus, de la définition des objectifs à l'évaluation des résultats. Cet alignement peut aussi bien être observé au niveau de la stratégie du pays que des projets. Dans l'ensemble, l'examen réalisé en 2018 par le Partenariat mondial pour une coopération efficace au service du développement a révélé que 93 % des partenaires de développement intègrent des priorités de développement déterminées conjointement avec le pays partenaire, mais que seulement 65 % d'entre eux utilisent des données et des statistiques gouvernementales pour rendre compte des indicateurs de résultats de la stratégie. Dans le cadre de leurs projets, 62 % des partenaires se fondent sur les plans nationaux de développement, les plans sectoriels ou les plans ministériels (OCDE et PNUD, 2019). Ces informations ne sont toutefois pas disponibles spécifiquement pour le secteur de l'éducation.

Le deuxième indicateur s'intéresse à l'inscription de l'aide au budget et aux examens parlementaires dont elle peut faire l'objet. L'expression « inscrite au budget » ne doit pas être interprétée littéralement. Elle indique simplement qu'une agence de développement a enregistré le financement prévu dans le budget approuvé par le parlement, mais ne signifie pas que l'agence a eu recours au processus budgétaire du gouvernement bénéficiaire pour verser les fonds. Selon les examens réalisés par le Partenariat mondial pour une coopération efficace au service du développement, la part de l'aide inscrite au budget et soumise à un examen parlementaire a augmenté entre 2011 et 2016, passant de 57 % à 66 %, mais est tombée à 61 % en 2018 (Li *et al.*, 2018).

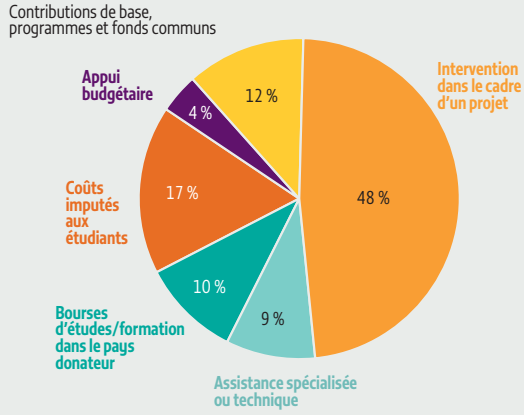
Le troisième indicateur concerne le recours aux systèmes et aux budgets gouvernementaux. L'analyse de la mise à disposition de l'aide en 2017-2019 montre que seulement 12 % de l'aide totale des donateurs bilatéraux à l'éducation et 8 % de l'aide à l'éducation de base ont transité par les gouvernements bénéficiaires ; ces parts passent respectivement à 17 % et 20 % si l'on prend en compte l'aide transitant par le Partenariat mondial pour l'éducation, qui verse généralement ses fonds par l'intermédiaire des gouvernements. En revanche, les donateurs multilatéraux ont fourni 54 % du montant total de l'aide à l'éducation et 41 % du montant de l'aide à l'éducation de base en faisant appel aux gouvernements bénéficiaires (**figure 21.10**).

Les donateurs bilatéraux ont utilisé une variété de canaux pour verser l'aide à l'éducation de base. En 2019, 66 % de l'aide canadienne, 88 % de l'aide norvégienne et 76 % de l'aide suédoise ont transité par des organisations multilatérales. En France et en République de Corée, 50 % et 54 % du montant de l'aide, respectivement, ont été versés par l'intermédiaire d'institutions gouvernementales nationales. La Suisse a fourni la majeure partie de son aide à l'éducation

de base (52 %) en faisant appel à des organisations non gouvernementales. Les États-Unis sont ceux dont la part d'aide ayant transité par des organisations du secteur privé était la plus élevée (32 %), devant le Royaume-Uni (9 %).

Le type d'aide constitue une autre mesure de substitution connexe de la base de données du Système de notification des pays créanciers (SNPC) du CAD de l'OCDE. Les contributions de base et les programmes et fonds communs représentaient 12 % du montant total de l'aide en 2017-2019, et l'appui budgétaire spécifique à l'éducation en représentait 4 %. Le Partenariat mondial pour l'éducation illustre parfaitement cette dernière approche (**encadré 21.1**). En revanche, les interventions dans le cadre d'un projet ont représenté près de 50 % de l'aide totale, et les experts internationaux, 9 % (**figure 21.11**).

**FIGURE 21.11 :**
**Les donateurs privilégient les interventions axées sur les projets**
*Aide à l'éducation par type, 2017-2019*




*GEM StatLink* : https://bit.ly/GEM2021_fig21_11
*Source* : Analyse de l'équipe du *Rapport GEM* à partir des bases de données SNPC du CAD de l'OCDE (2021).

**ENCADRÉ 21.1 :**

### Le Partenariat mondial pour l'éducation constitue un exemple d'efforts déployés pour respecter les principes de l'efficacité de l'aide

À sa formation, le Partenariat mondial pour l'éducation incarnait la principale initiative collective dédiée à la résolution des défis fondamentaux liés à l'efficacité de l'aide dans l'éducation, notamment ceux portant sur l'alignement de l'aide sur les plans sectoriels nationaux d'éducation et sur les examens sectoriels conjoints. Entre 2003 et 2020, il a approuvé des subventions de mise en œuvre d'une valeur totale de 6,4 milliards de dollars É.-U., dont 1 milliard de dollars É.-U. approuvés en 2020 (Partenariat mondial pour l'éducation, 2021). C'était la deuxième fois depuis 2013 que les subventions approuvées dépassaient 1 milliard de dollars É.-U. Le nombre élevé de subventions approuvées en 2013 a permis au Partenariat mondial pour l'éducation de maintenir un taux de décaissement élevé : environ 500 millions de dollars É.-U. par an entre 2015 et 2017. L'augmentation des approbations cumulées de subventions a cependant considérablement ralenti pour descendre en dessous de 10 % entre 2015 et 2019, et le volume annuel des subventions versées a diminué de 38 % entre 2014-2017 et 2018-2019.

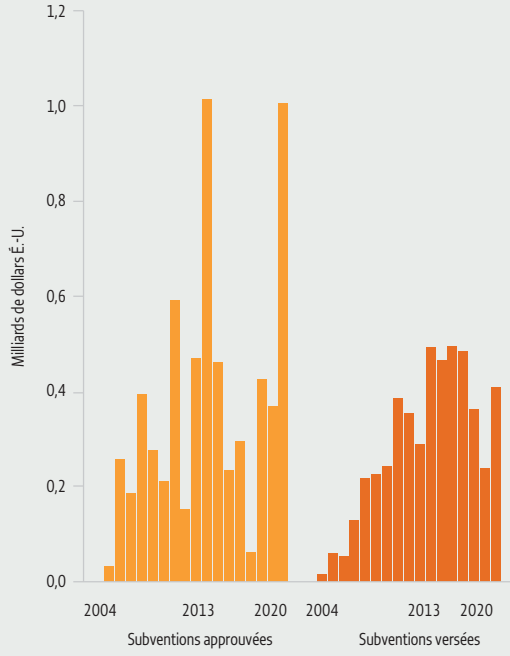
Le délai entre l'approbation et le versement est d'environ trois ans. Dans les circonstances actuelles, le volume élevé de subventions approuvées en 2020 devrait entraîner l'accélération des versements. En 2019, le montant total des versements s'élevait à 237 millions de dollars É.-U., ce qui représentait 4,6 % de l'aide totale à l'éducation de base accordée aux pays à revenu faible et intermédiaire de la tranche inférieure ou à des pays indéterminés, un taux en baisse par rapport à son record de 11,4 % en 2014. Ce montant est passé à 411 millions de dollars É.-U. en 2020 (**figure 21.12**). Il était prévu que le montant des versements augmente plus rapidement en 2021, mais la transition vers le nouveau cadre d'investissement et de financement du Partenariat mondial pour l'éducation semble avoir contribué au ralentissement des versements.

Bien qu'aucune donnée probante directe ne l'atteste, l'évaluation institutionnelle d'un autre mécanisme de financement mondial, le Fonds mondial de lutte contre le sida, la tuberculose et le paludisme, réalisée par le Réseau d'évaluation de la performance des organisations multilatérales, a suggéré que la transition du Partenariat mondial pour l'éducation vers un nouveau modèle de financement pouvait avoir contribué à la baisse imprévue des versements (Réseau d'évaluation de la performance des organisations multilatérales, 2017).

Les contributions des donateurs au Fonds du Partenariat mondial pour l'éducation, qui suivent de près les promesses formulées lors des campagnes de reconstitution des ressources et constituent un indicateur avancé de l'activité future du Partenariat, laissent penser que les niveaux de versement devraient encore augmenter. Lors de la conférence sur le financement du Partenariat mondial pour l'éducation en février 2018, les donateurs ont promis 1 milliard de dollars É.-U. de plus pour 2018-2020 que pour la période triennale précédente, 2015-2017. Au lendemain de la conférence, les contributions totales des donateurs au fonds du Partenariat mondial pour l'éducation en 2018 (638 millions de dollars É.-U.) étaient supérieures de 50 % à la contribution moyenne des donateurs au cours de la période 2007-2017 (426 millions de dollars É.-U.). Elles n'étaient toutefois que de 15 % supérieures à celles de 2014, la deuxième année record (553 millions de dollars É.-U.). Les subventions approuvées en 2019 ne rendent pas compte de la contribution record des donateurs au fonds du Partenariat mondial pour l'éducation en 2018. En 2018-2019, le ralentissement imprévu des approbations et des versements a en outre involontairement aidé le Partenariat mondial pour l'éducation à répondre rapidement à la crise de la COVID-19 en 2020 et 2021.

En juillet 2021, lors de sa reconstitution pour 2021-2025, le Partenariat mondial pour l'éducation a levé 4 milliards de dollars É.-U. Doté d'une nouvelle stratégie et d'un nouveau modèle de financement à l'horizon 2025, il devra éviter les obstacles qui ont ralenti les versements en 2018-2019 et relever les principaux défis liés à l'efficacité de l'aide. D'une part, puisqu'il sert d'intermédiaire entre les donateurs bilatéraux et les agents de subvention multilatéraux (notamment la Banque mondiale, qui gère à elle seule 75 % de l'ensemble des subventions), le Partenariat mondial pour l'éducation augmente les coûts. Mais, d'autre part, il facilite les processus de prise de décision, ce qui se traduit par des allocations mieux ciblées en faveur des pays les plus pauvres que celles de la plupart des autres donateurs (Akmal *et al.*, 2021).

**FIGURE 21.12 :**
**Les approbations et les versements du Partenariat mondial pour l'éducation ont ralenti en 2015-2019**
*Approbations et versements de subventions du Partenariat mondial pour l'éducation par an, 2003-2020*




*GEM StatLink* : https://bit.ly/GEM2021_fig21_12
*Source* : Analyse de l'équipe du *Rapport GEM* à partir des données du Partenariat mondial pour l'éducation.

Comme indiqué précédemment, il est possible de mesurer la volonté des donateurs d'inscrire l'aide au budget en évaluant leur volonté à allouer des fonds dans le cadre d'un appui budgétaire direct. Entre 2002 et 2019, la part de ce type d'appui a diminué de deux tiers parmi l'ensemble des donateurs, passant de 6,6 % à 2,5 %, et de trois quarts parmi les donateurs du CAD. En 2002, l'appui budgétaire direct représentait 32 % de l'aide versée par l'Union européenne. En 2019, cependant, cette part n'était plus que de 3 % (**figure 21.13a**). Le Royaume-Uni, dont 19 % de l'aide en 2003 était versée dans le cadre d'un appui budgétaire direct, a cessé d'avoir recours à cette modalité en 2017, tout comme la Suède un an plus tôt (**figure 21.13b**). On attribue à l'appui budgétaire certains avantages dont l'appui aux projets est dépourvu, notamment une redevabilité et une transparence accrues en matière de budgétisation et des effets de levier plus importants (Caputo *et al.*, 2011 ; Dijkstra, 2018 ; Koch *et al.*, 2017).

S'agissant de l'indicateur relatif à la part de l'aide transitant par les systèmes de gestion des finances publiques et de passation des marchés, seuls 53 % des partenaires de développement ont recours aux systèmes nationaux pour l'exécution du budget, les rapports financiers, les audits et la passation des marchés. Les organismes les plus susceptibles d'utiliser ces systèmes sont les banques multilatérales de développement (57 %), devant les donateurs bilatéraux du CAD (55 %), les fonds verticaux (40 %) et les agences des Nations Unies (12 %). Leur utilisation est plus courante dans les pays à revenu intermédiaire de la tranche inférieure que dans les pays à faible revenu (OCDE et PNUD, 2019). Les résultats ne sont pas disponibles pour l'aide à l'éducation.

### *Orientation vers les résultats : Le ciblage efficace de l'aide reste un défi*

Une aide efficace doit pouvoir entraîner des résultats en matière de développement. Bien que les résultats puissent être surveillés, il est souvent difficile, même en menant des recherches minutieuses, d'établir des liens entre ceux-ci et l'aide. Évaluer l'efficacité de multiples interventions en se fondant sur les éléments de preuves disponibles s'avère compliqué, même quand des conclusions sur leurs effets individuels ont déjà été établies. Étant donné qu'il est plus courant de définir et de contrôler les résultats en fonction de l'intention, l'un des aspects les plus attentivement contrôlés est l'efficacité du ciblage.

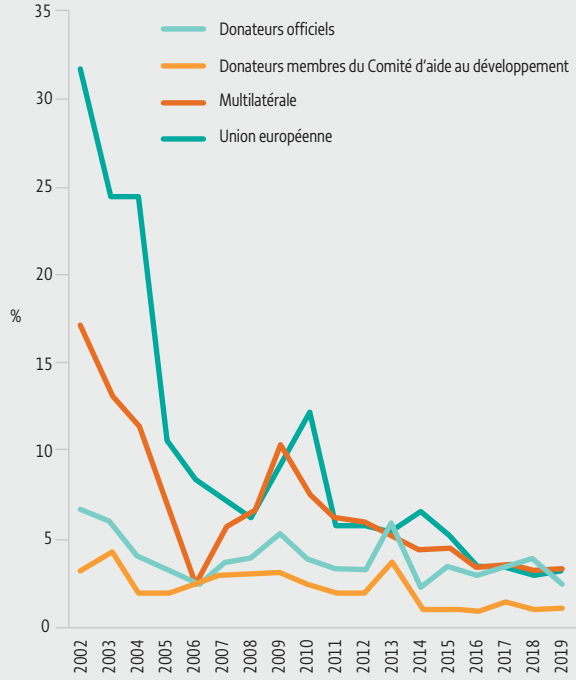
Il est fréquemment avancé que l'aide devrait se concentrer sur les pays qui en ont le plus besoin, non seulement par souci d'équité mais aussi par souci d'efficacité. L'indicateur 4.5.5 des ODD évalue le pourcentage de l'aide totale à l'éducation alloué aux pays à faible revenu. Les analyses du ciblage, bien qu'elles s'arrêtent généralement au niveau national, peuvent s'avérer tout aussi pertinentes au niveau infranational qu'au niveau du groupe de population, voire de l'individu. Aucun réel consensus n'a été trouvé quant aux domaines ou aux niveaux d'éducation sur lesquels l'aide devrait se concentrer. Dans les débats, l'intérêt apporté à la garantie du droit de chaque enfant à acquérir des compétences fondamentales en matière de lecture, d'écriture et de calcul continue d'être opposé à la nécessité d'aider financièrement les pays à renforcer tous les niveaux de leur système éducatif.

Les programmes d'action cherchant à renforcer l'efficacité de l'aide évoquent relativement peu l'équité de l'allocation des ressources. En principe, même en tenant compte des différences entre les politiques des donateurs, les inégalités d'allocation ne devraient pas être justifiées. Dans la pratique, de nombreuses considérations peuvent conduire à déroger à ce principe. En outre, les données disponibles empêchent parfois d'évaluer avec précision l'égalité des versements de l'aide.

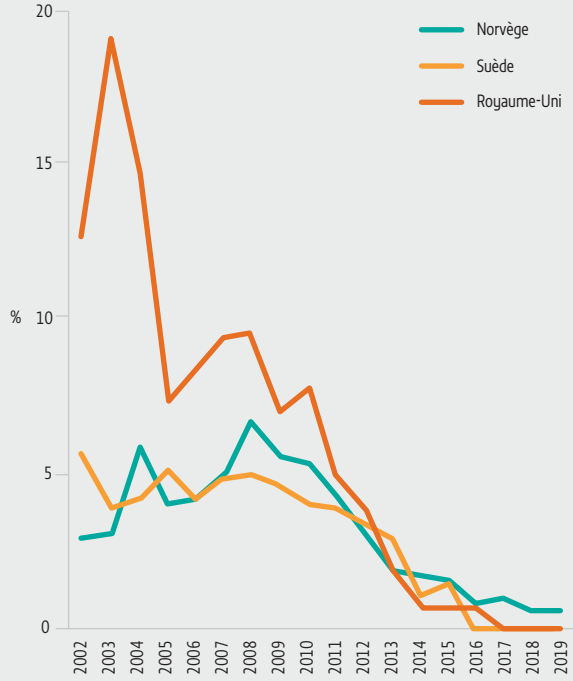
D'un point de vue régional, l'évaluation du ciblage est entravée par le fait qu'un montant considérable et croissant de l'aide n'est lié à aucun pays bénéficiaire en particulier. La part de l'aide à l'éducation de base non liée à des pays est passée de 11 % en 2009 à 21 % en 2019, soit de 0,6 milliard de dollars É.-U. à 1,3 milliard de dollars É.-U. La baisse apparente de la part de l'aide à l'éducation de base en Afrique subsaharienne, qui est passée de 2 milliards de dollars É.-U. à 1,4 milliard de dollars É.-U. entre 2009 et 2014, est donc plus difficile à interpréter. Elle a depuis augmenté pour atteindre 1,7 milliard de dollars É.-U. en 2019.

**FIGURE 21.13 :**
**L'appui budgétaire direct, élément essentiel de l'efficacité de l'aide, ne fait plus l'unanimité**

*a. Appui budgétaire direct en pourcentage de l'aide totale, 2002-2019*




*b. Appui budgétaire direct en pourcentage de l'aide totale, échantillon de donateurs bilatéraux, 2002-2019*



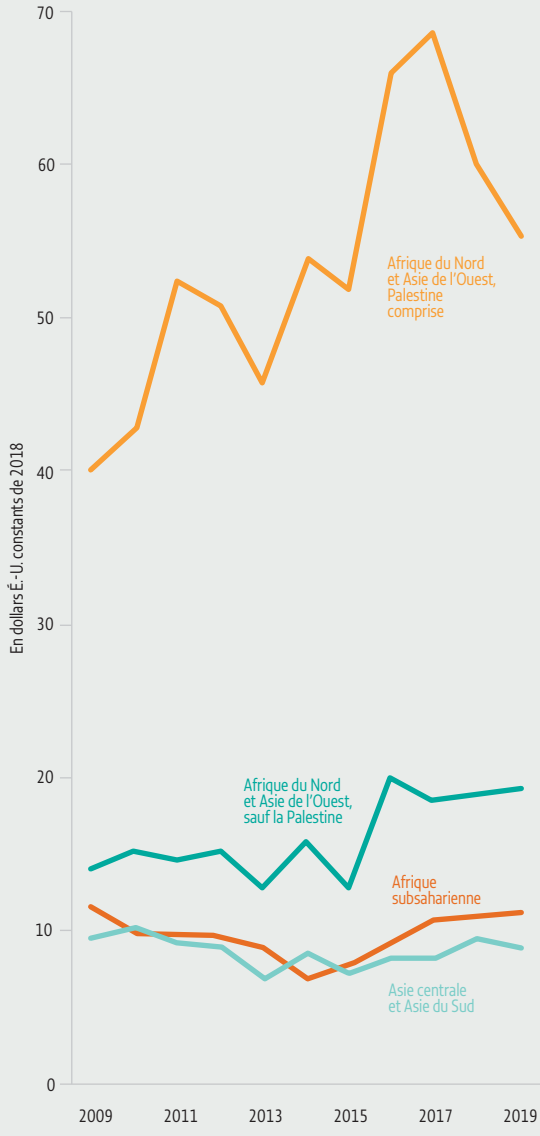

*GEM StatLink* : https://bit.ly/GEM2021_fig21_13
*Source* : Analyse de l'équipe du *Rapport GEM* à partir des bases de données SNPC du CAD de l'OCDE (2021).

Deux explications semblent plausibles. La première repose sur le fait qu'entre 2009 et 2019, l'aide aux bénéficiaires indéterminés a atteint en moyenne 1 milliard de dollars par an. Le montant moyen des versements annuels du Partenariat mondial pour l'éducation représentait environ 366 millions de dollars É.-U. de ce total, dont environ 79 % (soit environ 290 millions de dollars É.-U.) ont été alloués à l'Afrique subsaharienne. Par conséquent, l'aide versée par le Partenariat mondial pour l'éducation (que le CAD de l'OCDE enregistre comme ayant des bénéficiaires indéterminés) peut expliquer une partie du déclin apparent de l'aide à l'Afrique subsaharienne. Cela ne suggère toutefois pas que l'aide à l'Afrique subsaharienne a augmenté. La seconde explication tient au fait que le montant de l'aide a doublé, passant de 0,8 milliard de dollars É.-U. en 2009 à 1,6 milliard de dollars É.-U. en 2018 en Afrique du Nord et en Asie occidentale. Les conflits et les crises de déplacements en Iraq, en République arabe syrienne et au Yémen ont en effet conduit les donateurs à réaffecter certaines ressources.

Aucune différence régionale majeure n'est à noter dans l'aide à l'éducation de base par habitant, sauf en Afrique du Nord et en Asie de l'Ouest. Le système scolaire palestinien est soutenu uniquement par l'aide fournie par l'Office de secours et de travaux des Nations Unies pour les réfugiés de Palestine dans le Proche-Orient. Son montant par habitant est considérable : près de 70 dollars É.-U. par enfant en 2017. Même en excluant la Palestine du calcul, l'Afrique du Nord et l'Asie de l'Ouest sont les régions où l'aide est la plus élevée, avec 19 dollars É.-U. par enfant, soit deux fois plus qu'en Afrique subsaharienne (11 dollars É.-U.) ou en Asie centrale et en Asie du Sud (7 dollars É.-U.) (**figure 21.14**).

Au sein des régions ou des groupes de revenus des pays, les écarts entre les montants d'aide accordés par enfant sont plus importants, notamment au regard des besoins. En Afrique subsaharienne, le Libéria a reçu 80 dollars É.-U. par enfant en âge de fréquenter l'école primaire, soit près de 10 fois la moyenne (9 dollars É.-U.) et 5 fois la médiane (18 dollars É.-U.) de la région. La Guinée-Bissau et Sao Tomé-et-Principe ont également reçu une aide d'un montant bien supérieur à la moyenne. Dans l'ensemble, il existe une certaine relation entre les besoins, exprimés en taux moyen d'achèvement du primaire, et le montant de l'aide par habitant reçue (**figure 21.15**). Néanmoins, des différences considérables subsistent. Bien que le Burundi et le Rwanda présentent des taux similaires d'achèvement du primaire, le Rwanda a reçu une aide par habitant d'un montant huit fois supérieur (26 dollars É.-U. contre 3 dollars É.-U.). À l'inverse, le montant de l'aide à l'éducation de base par habitant est le même pour le Tchad et la République-Unie de Tanzanie, mais celle-ci présente un taux d'achèvement du primaire beaucoup plus élevé.

**FIGURE 21.14 :**
**Le montant de l'aide par élève est plus élevé en Afrique du Nord et en Asie occidentale que dans les autres régions**
*Aide à l'éducation de base par enfant en âge de fréquenter l'école, échantillon de régions, 2009-2019*




*GEM StatLink* : https://bit.ly/GEM2021_fig21_14
*Source* : Analyse de l'équipe du *Rapport GEM* à partir des bases de données SNPC du CAD de l'OCDE (2021).

Ce type d'analyse présente inévitablement des limites. Quoique les taux d'achèvement soient une mesure fiable et largement disponible des besoins, d'autres indicateurs tels que les résultats d'apprentissage doivent aussi être pris en compte. Les allocations moyennes ne donnent pas suffisamment de détails sur la distribution de l'aide au sein des pays et des populations qui en ont le plus besoin. De plus, la comparaison des niveaux d'aide et des niveaux de besoins est incomplète ; elle n'inclut en effet pas la part de l'aide à l'éducation de base pour laquelle les bénéficiaires sont indéterminés, qui représente un cinquième. Néanmoins, ce type de comparaison est nécessaire pour établir un plan de travail prévoyant la mise en place d'une architecture mondiale de coordination du financement de l'éducation.

### *Partenariats : Il est important d'éviter la fragmentation*

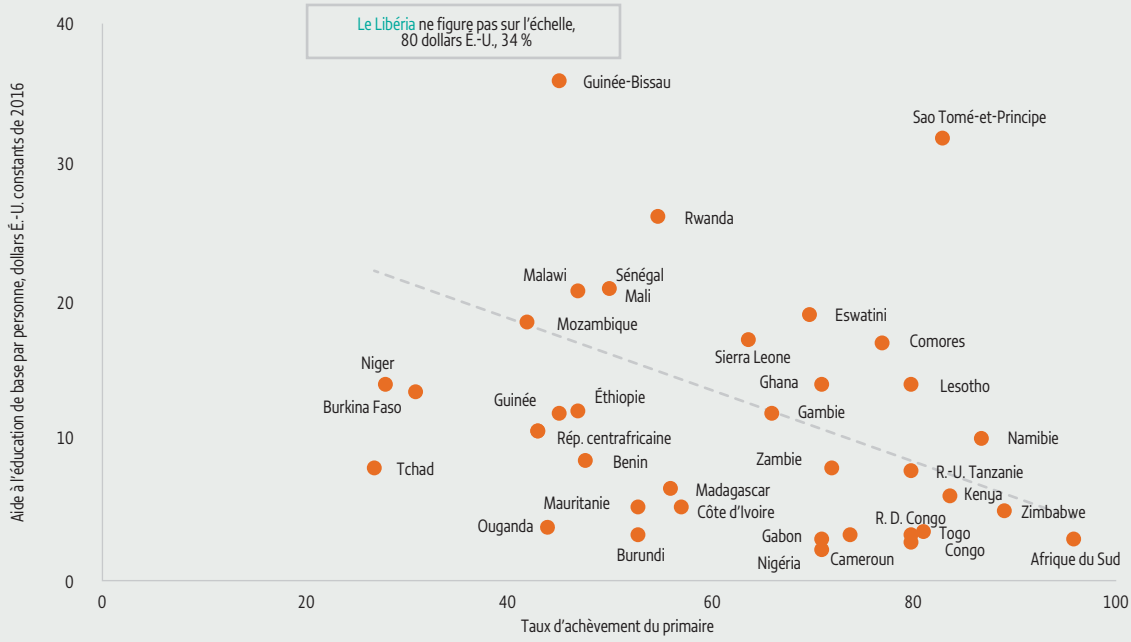
Le Programme d'action d'Addis-Abeba de 2015 sur le financement des ODD a reconnu l'importance des partenariats plurilatéraux en matière de financement externe. Parmi les exemples liés à l'éducation, on peut citer le Partenariat mondial pour l'éducation et le fonds Éducation sans délai. Ces mécanismes visent à une critique courante de l'aide, à savoir qu'elle est distribuée par des canaux fragmentés, complexes ou qui se chevauchent. En 2019, le nombre moyen de donateurs aux pays à revenu faible et intermédiaire était de 25 ; il allait de 2 dans les États fédérés de Micronésie à 37 au Kenya. Dans 23 des 78 pays, les gouvernements ont dû traiter avec plus de 30 donateurs. Bien qu'il existe un lien positif entre le nombre de donateurs et le montant de l'aide, le nombre de donateurs varie pour un niveau d'aide donné. Par exemple, le Burundi et le Niger reçoivent les dons de 23 donateurs chacun, mais le Niger perçoit un montant cinq fois supérieur (**figure 21.16**). La Papouasie-Nouvelle-Guinée et l'Ouzbékistan reçoivent le même montant d'aide (environ 50 millions de dollars É.-U.), mais l'Ouzbékistan compte plus de deux fois plus de partenaires donateurs.

À l'exception du Partenariat mondial pour l'éducation et de l'UNICEF, qui ne sont pas clairement recensés dans la base de données de l'OCDE, les cinq principaux donateurs en matière d'éducation de base (l'Union européenne, l'Allemagne, le Royaume-Uni, les États-Unis et la Banque mondiale) fournissent 60 % de l'aide à l'éducation de base dans les pays à faible revenu. Les variations par pays sont toutefois importantes ; par exemple, la part d'aide fournie par ces donateurs représente 9 % de l'aide totale en Érythrée, mais 93 % en République démocratique du Congo (**figure 21.17**). Le Partenariat mondial pour l'éducation a alloué quelque 150 millions de dollars É.-U. à 13 des 29 pays à faible revenu en 2019, ce qui représentait 16 % du montant total reçu par les pays à faible revenu cette année-là.

**FIGURE 21.15 :**

**Le montant accordé à l'aide par élève varie considérablement d'un pays à l'autre**

*Aide à l'éducation de base par enfant et taux d'achèvement du primaire, Afrique subsaharienne, 2016*



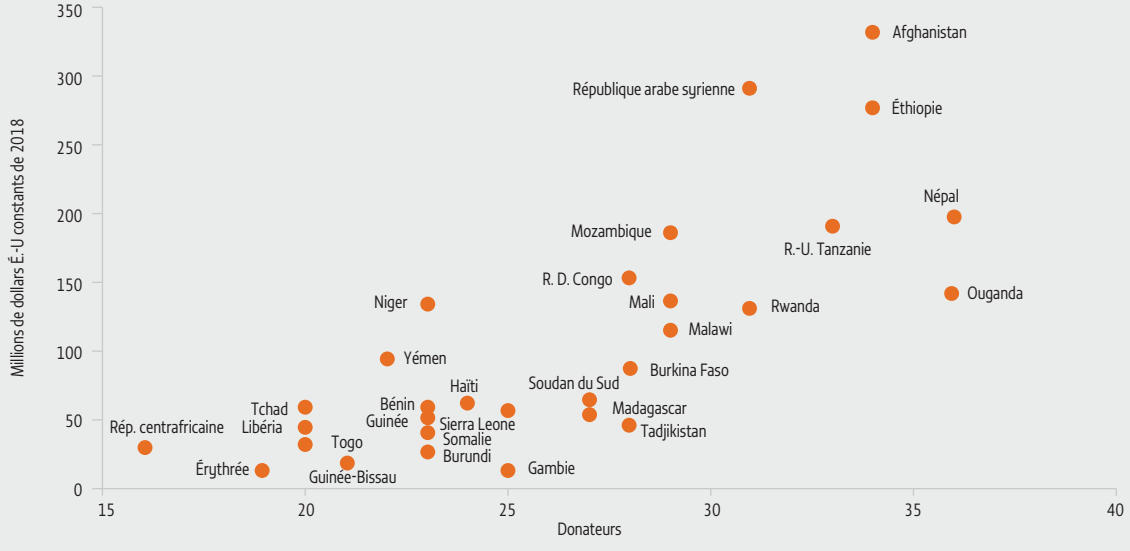

*GEM StatLink* : https://bit.ly/GEM2021_fig21_15

*Source* : Analyse de l'équipe du *Rapport GEM* à partir de la base de données SNPC du CAD de l'OCDE (2021) et de la Base de données mondiale sur les inégalités dans l'éducation (WIDE).

**FIGURE 21.16 :**

**En moyenne, 25 donateurs sont actifs dans chaque pays à faible revenu**

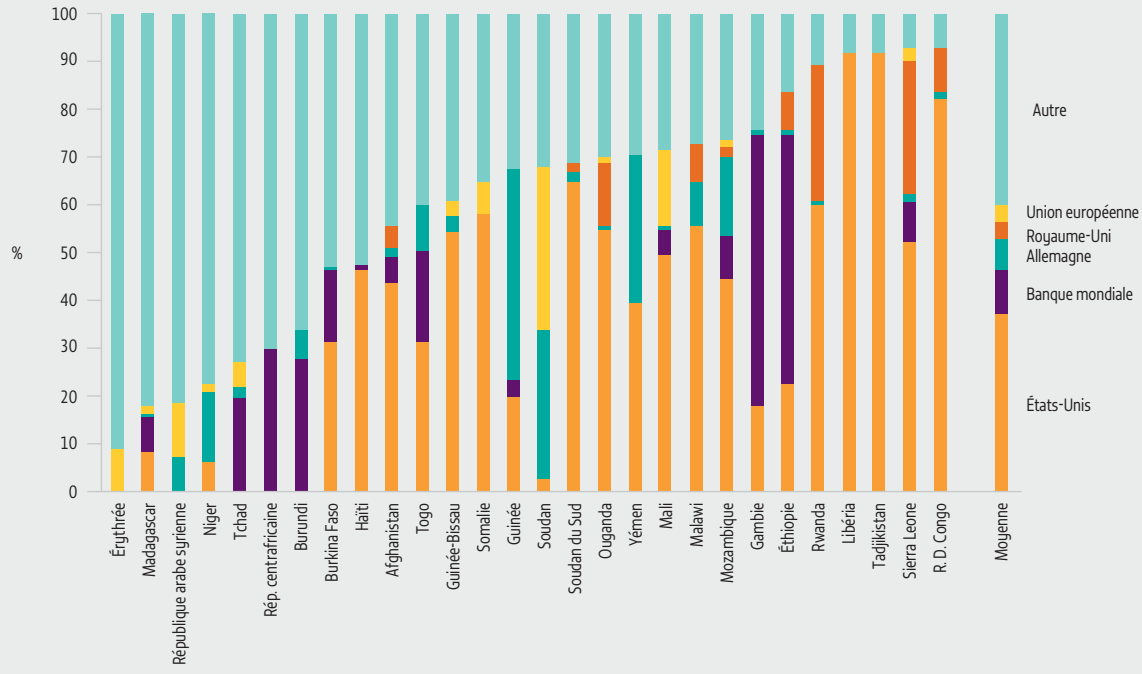
*Nombre de donateurs et aide à l'éducation, pays à faible revenu, 2019*




*GEM StatLink* : https://bit.ly/GEM2021_fig21_16

*Source* : Analyse de l'équipe du *Rapport GEM* à partir des bases de données SNPC du CAD de l'OCDE (2021).

**FIGURE 21.17 :**
**Les cinq principaux donateurs fournissent 60 % de l'aide à l'éducation de base dans les pays à faible revenu**
*Répartition de l'aide à l'éducation de base dans les pays à faible revenu, cinq principaux donateurs, 2017-2019*



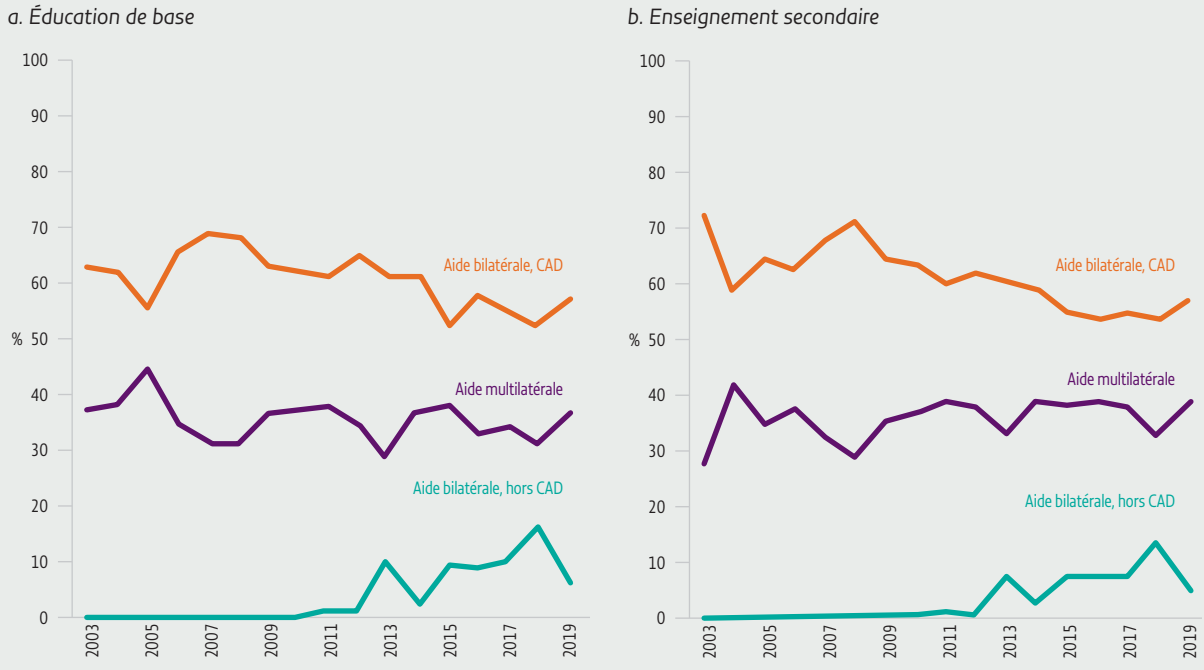

*GEM StatLink* : https://bit.ly/GEM2021_fig21_17
*Source* : Analyse de l'équipe du *Rapport GEM* à partir des bases de données SNPC du CAD de l'OCDE (2021).

Étant donné que de nombreux donateurs ne travaillent pas directement avec les gouvernements, la présence d'un grand nombre de donateurs pour l'aide à petite échelle, dont les exigences en matière de rapports et de cycles de planification diffèrent, peut avoir des effets négatifs considérables. Cet éclatement de l'aide fragmente les efforts, entraîne une augmentation des coûts de transaction, réduit l'appropriation, affaiblit les capacités et fausse les incitations au sein de l'administration publique des pays bénéficiaires, et d'autant plus lorsque les mécanismes de coordination des donateurs ne sont pas bien établis. S'il est possible que la diversité des donateurs oblige chaque acteur à renforcer ses performances et sa responsabilité, elle peut aussi diminuer l'efficacité des efforts fournis. Les partenariats font donc partie des quatre principes établis lors du Forum de Busan, même si l'accent est plutôt mis sur la participation de la société civile, l'égalité des genres et la participation du secteur privé.

Il a été à plusieurs reprises suggéré qu'une part plus grande de l'aide à l'éducation devrait transiter par des organisations multilatérales, car leurs décisions en matière d'allocation sont moins influencées par des liens historiques et géopolitiques, et donc plus susceptibles de correspondre aux besoins. Les donateurs bilatéraux leur confient des financements en raison de leur capacité à combler les lacunes dans les endroits difficiles à atteindre. Les organisations multilatérales disposent également d'une capacité technique et d'un pouvoir de rassemblement relativement forts (Rose *et al.*, 2013). Les donateurs bilatéraux du CAD constituent néanmoins la principale source d'aide à l'éducation ; ils représentent en moyenne 61 % de l'aide à l'enseignement de base et secondaire entre 2003 et 2019. Cette part est passée d'environ 70 % en 2007 à 57 % en 2019, mais a principalement perdu du terrain au profit des donateurs bilatéraux non-membres du CAD plutôt qu'à celui des donateurs multilatéraux (**figure 21.18**). Cependant, là encore, il n'est pas facile de déterminer les tendances au niveau des parts relatives des donateurs bilatéraux et multilatéraux, car le SNPC ne recense pas explicitement les donateurs tels que le Partenariat mondial pour l'éducation et l'UNICEF.

À titre de comparaison, les donateurs multilatéraux tels que le Fonds mondial et Gavi, l'Alliance du vaccin, versent un volume et un pourcentage plus importants de l'aide au secteur de la santé et de la population. Entre 2003 et 2019, le volume de l'aide est passé de 2,2 à 9,9 milliards de dollars É.-U. dans ce secteur, et de 1,3 à 4 milliards de dollars É.-U. dans celui de l'éducation (**figure 21.19**). Les parts respectives des donateurs multilatéraux sont passées de 19 % à 29 % dans l'éducation et de 30 % à 44 % dans le secteur de la santé et de la population. Bien que les données incomplètes dans le domaine de l'éducation puissent en partie expliquer cet écart, il existe une nette différence dans les structures d'aide de ces deux secteurs.

**FIGURE 21.18 :**
**La part des donateurs bilatéraux reste élevée**
*Répartition de l'aide à l'éducation par type de donateur, 2003-2019*




*GEM StatLink* : https://bit.ly/GEM2021_fig21_18
*Source* : Estimations de l'équipe du *Rapport GEM* à partir des données de l'ISU et des Perspectives de l'économie mondiale du FMI.

### *Transparence : Les améliorations prévues en matière de comptes rendus relatifs à l'aide se font toujours attendre*

La base de données SNPC du CAD de l'OCDE identifie clairement l'un des trois principaux donateurs multilatéraux dans le domaine de l'éducation (la Banque mondiale), mais pas les deux autres (le Partenariat mondial pour l'éducation et l'UNICEF). Un code d'identification du Partenariat mondial pour l'éducation en tant que donateur a été établi en 2019. Pourtant, au moment de la publication des données du SNPC en janvier 2021, le problème était toujours présent. L'UNICEF est enregistré en tant que donateur, mais pas en tant que bénéficiaire, alors que la plupart de ses programmes ne sont pas financés par l'aide publique au développement. Ces lacunes empêchent de mener une analyse éclairée des modèles et des tendances.

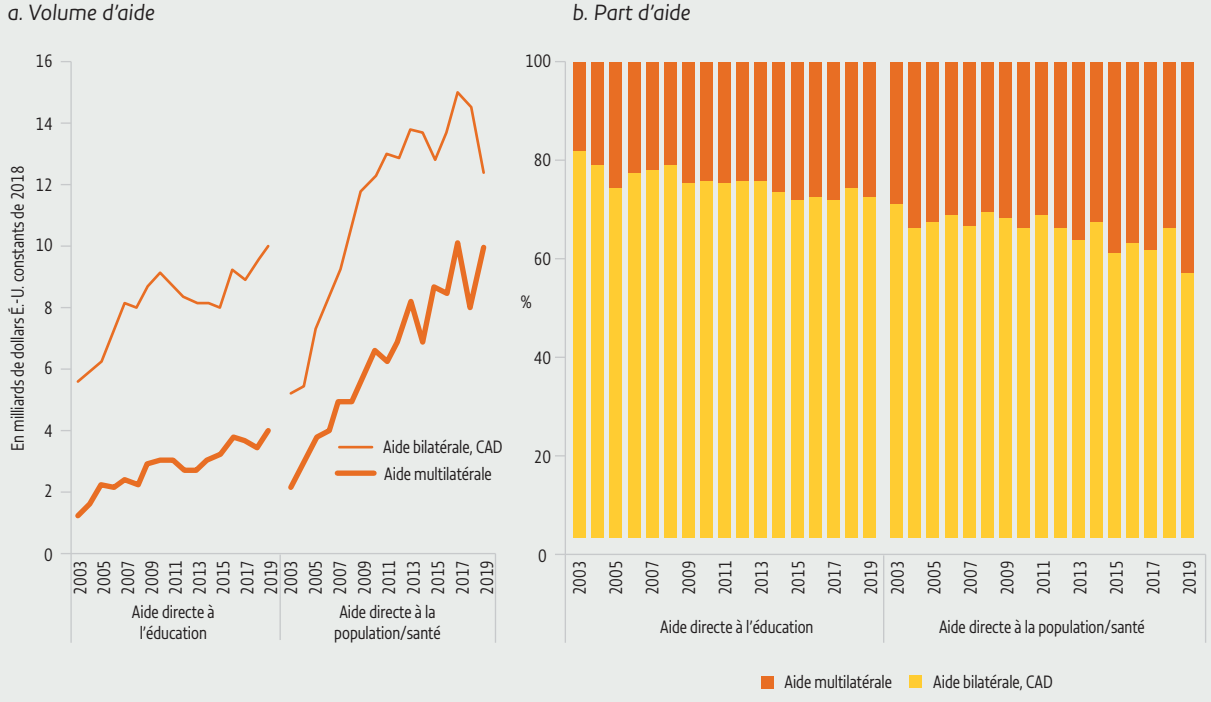
La seule façon de mieux comprendre les flux du Partenariat mondial pour l'éducation consiste à examiner les données des canaux. En moyenne, au cours des trois années de 2017 à 2019, le Partenariat mondial pour l'éducation a reçu un total de 459 millions de dollars É.-U. pour le secteur de l'éducation chaque année, de la part de donateurs bilatéraux. De ce montant, l'enseignement primaire a reçu 141 millions de dollars É.-U. Si le Partenariat mondial pour l'éducation avait été enregistré en tant que donateur, il aurait été le deuxième organisme le plus important, car il représentait 16 % du montant total perçu par les pays à faible revenu. Une analyse plus détaillée montre que les donateurs bilatéraux ont versé 527 millions de dollars É.-U. au Partenariat mondial pour l'éducation en 2019, mais les données communiquées par le Partenariat mondial pour l'éducation font état de versements de 226 millions de dollars É.-U. Cette incohérence met en évidence le décalage entre les dates auxquelles les donateurs ont versé les fonds au Partenariat mondial pour l'éducation (données saisies dans le SNPC), et celles auxquelles le Partenariat mondial pour l'éducation a versé les fonds aux agents de subvention (données saisies par le Partenariat mondial pour l'éducation).

Pour la période 2017-2019, le SNPC fait état de versements de 85 millions de dollars É.-U. par an effectués par l'UNICEF. Pourtant, le chiffre qui figure dans le rapport annuel de l'UNICEF pour l'année 2019 est de 1,2 milliard de dollars É.-U., soit 21 % de ses dépenses totales. Trois facteurs peuvent expliquer cet écart. Premièrement, 28 % des recettes de l'UNICEF proviennent de sources privées et ne sont donc pas comptabilisées comme de l'APD. Deuxièmement, 41 % de ses dépenses totales, soit 485 millions de dollars É.-U., sont liées à des situations d'urgence et peuvent ne pas être comptabilisées en tant qu'APD. Enfin, à l'instar d'autres grands donateurs multilatéraux, l'UNICEF ne déclare pas les fonds préaffectés et thématiques au SNPC (Tortora et Steensen, 2014 ; UNICEF, 2021).

### *Conclusion*

Il y a 15 ans, l'efficacité de l'aide figurait en tête des priorités des donateurs ; ce n'est plus le cas aujourd'hui. Bon nombre des initiatives qui ont mobilisé la communauté internationale

**FIGURE 21.19 :**
**Les donateurs multilatéraux versent davantage d'aide dans le secteur de la santé que dans celui de l'éducation**
*Volume et part des donateurs bilatéraux et multilatéraux dans les secteurs de l'éducation, de la santé et de la population, 2003-2019*




*GEM StatLink* : https://bit.ly/GEM2021_fig21_19
*Source* : Analyse de l'équipe du *Rapport GEM* à partir des bases de données SNPC du CAD de l'OCDE (2021).

et conduit à la Déclaration de Paris, comme l'appui budgétaire direct et les approches sectorielles, sont tombées en désuétude du fait de l'accroissement des attentes en matière de résultats à court terme et de la priorité accordée à la gestion des risques. Le Partenariat mondial pour l'éducation, établi au cours de cette période d'engagement en faveur de l'efficacité de l'aide, a été fortement incité à se conformer aux exigences en matière de résultats et de gestion des risques. Même si le Partenariat mondial pour une coopération efficace au service du développement, créé en 2011, poursuit son processus de révision régulière tous les trois ans, les indicateurs de suivi dissimulent souvent plus de choses qu'ils n'en révèlent. Il convient toutefois de se demander si les aspects sectoriels de l'efficacité de l'aide peuvent être abordés dans le cadre du Partenariat mondial pour une coopération efficace au service du développement.

En ce qui concerne les quatre principes établis lors du Forum de Busan et leur application dans le secteur de l'éducation, des améliorations sont requises dans l'ensemble. Il est difficile d'évaluer les progrès réalisés en matière d'appropriation. L'alignement sur les plans du secteur de l'éducation semble significatif, mais peut parfois être superficiel. À cet égard, c'est généralement au niveau national que les meilleurs progrès pourront être réalisés, en ayant recours à un processus éclairé et inclusif d'examen sectoriel conjoint. Les systèmes gouvernementaux ne font transiter que très peu d'aide grâce à des mécanismes gouvernementaux. Les donateurs ne parviennent pas à s'accorder sur les composantes ou les leviers du système éducatif qu'ils doivent soutenir en priorité.

Bien que le principe de l'orientation vers les résultats établi lors du Forum de Busan soit assez général, il est considéré comme étant pertinent, car l'aide cible normalement les pays, les régions ou les groupes au sein des pays qui en ont le plus besoin. Il existe encore néanmoins des inégalités considérables dans l'attribution de l'aide, certains pays étant privilégiés et d'autres laissés de côté. Des données de qualité et plus récentes sont essentielles pour renforcer la responsabilité des acteurs en matière de satisfaction des besoins par l'aide.

Les partenariats doivent être renforcés. Les donateurs multilatéraux représentent une part beaucoup plus faible de l'aide dans le secteur de l'éducation que dans celui de la santé, bien que l'appui dans le secteur de l'éducation soit sous-estimé en raison de difficultés liées aux données qui nuisent à la transparence. Il est nécessaire de mettre en place un cadre clair, fondé sur des critères de référence permettant d'identifier les besoins des pays (**chapitre 9**) ainsi que des normes permettant de garantir la responsabilité des donateurs multilatéraux dans leurs décisions relatives à l'allocation des ressources (pour lesquelles ils disposent de leurs propres organes directeurs) et dans leur capacité à coordonner les opérations pour satisfaire aux critères de

référence. L'objectif consistant à garantir la fourniture du plus élémentaire de tous les biens publics mondiaux, à savoir des données ordinaires de haute qualité sur un ensemble de base d'indicateurs de l'ODD 4, est louable, mais constitue un exemple frappant de manque d'efficacité de l'aide. Sur la base d'un plan commun, le défi de la collecte de données pourrait être rapidement résolu, ce qui permettrait de renforcer la confiance dans le potentiel des mécanismes de coordination.

En définitive, il est primordial de déterminer si l'aide est pertinente et si elle se concentre sur les bonnes priorités en adoptant les bonnes approches. Il s'agit de questions difficiles et hautement politiques sur lesquelles un consensus ne pourra être obtenu qu'à l'aide d'un leadership fort.

## DÉPENSES DES MÉNAGES

Les ménages dépensent d'importantes sommes pour soutenir l'éducation de leurs enfants, et ce davantage dans les pays pauvres que dans les pays riches. Recueillir des données probantes pour analyser ces contributions directes n'est pourtant pas aisé. L'ISU demande aux pays de soumettre des estimations des dépenses d'éducation des ménages. Cependant, pour 2012-2018, seuls 68 pays, soit 33 % d'entre eux, ont transmis au moins une observation. Parmi eux, 38 étaient des pays à revenu élevé ; aucune donnée n'était disponible pour plus de trois pays à revenu faible ou intermédiaire sur quatre.

Les informations proviennent des enquêtes sur les revenus et les dépenses (ou le budget) des ménages, qui sont menées par la grande majorité des pays. Elles constituent les fondements de l'estimation d'indicateurs macroéconomiques comparables tels que l'inflation et la pauvreté, et tendent à suivre des principes communs. L'accessibilité et la qualité des ensembles de données varient néanmoins. D'importantes ressources sont requises pour les normaliser afin de rendre possible l'extraction de données comparables sur des questions telles que les dépenses d'éducation (**chapitre 4**).

Afin de combler cette lacune, l'équipe du *Rapport GEM* s'est appuyée sur le fait que, contrairement aux ensembles de données, les rapports des enquêtes sur le budget des ménages sont accessibles au public. Ils comprennent dans la plupart des cas un tableau récapitulant la manière dont les ménages allouent les dépenses aux différents postes. Presque tous les pays comptabilisent séparément la part de l'éducation dans les dépenses de consommation des ménages. Les questions posées diffèrent souvent considérablement d'un pays à l'autre, ce qui peut avoir une incidence sur les parts estimées. Par exemple, certains pays interrogent l'ensemble du ménage, tandis que d'autres recueillent des informations sur ses différents membres. La liste des éléments pris en compte, la manière dont ils sont regroupés et les périodes de rappel diffèrent également. Toutefois, le calcul de la moyenne sur plusieurs milliers de ménages permet de corriger certains biais et erreurs potentiels.

L'analyse des rapports d'une centaine de pays à revenu faible ou intermédiaire entre 2009 et 2020 a révélé que les ménages consacraient en moyenne 3,2 % de leurs dépenses totales à l'éducation. Cette part allait de moins de 1 % dans certains pays d'Europe du Sud-Est, dont la Bosnie-Herzégovine, la Macédoine du Nord et la Roumanie, ainsi que dans plusieurs pays d'Afrique subsaharienne, dont le Burundi, l'Éthiopie et le Lesotho, à plus de 6 % dans les pays où le pourcentage d'écoles privées est élevé, comme Haïti et le Liban, et dans d'autres pays d'Afrique subsaharienne, dont l'Ouganda, le Rwanda et la Zambie. La part la plus importante revenait au Ghana, où trois cycles successifs de l'enquête sur les niveaux de vie ont révélé que la part des dépenses d'éducation y était non seulement la plus importante au monde, mais qu'elle était passée de 8,9 % en 2005/06 à 10,6 % en 2012/13, puis à 13,1 % en 2016/17 (Service statistique du Ghana, 2008, 2016, 2019).

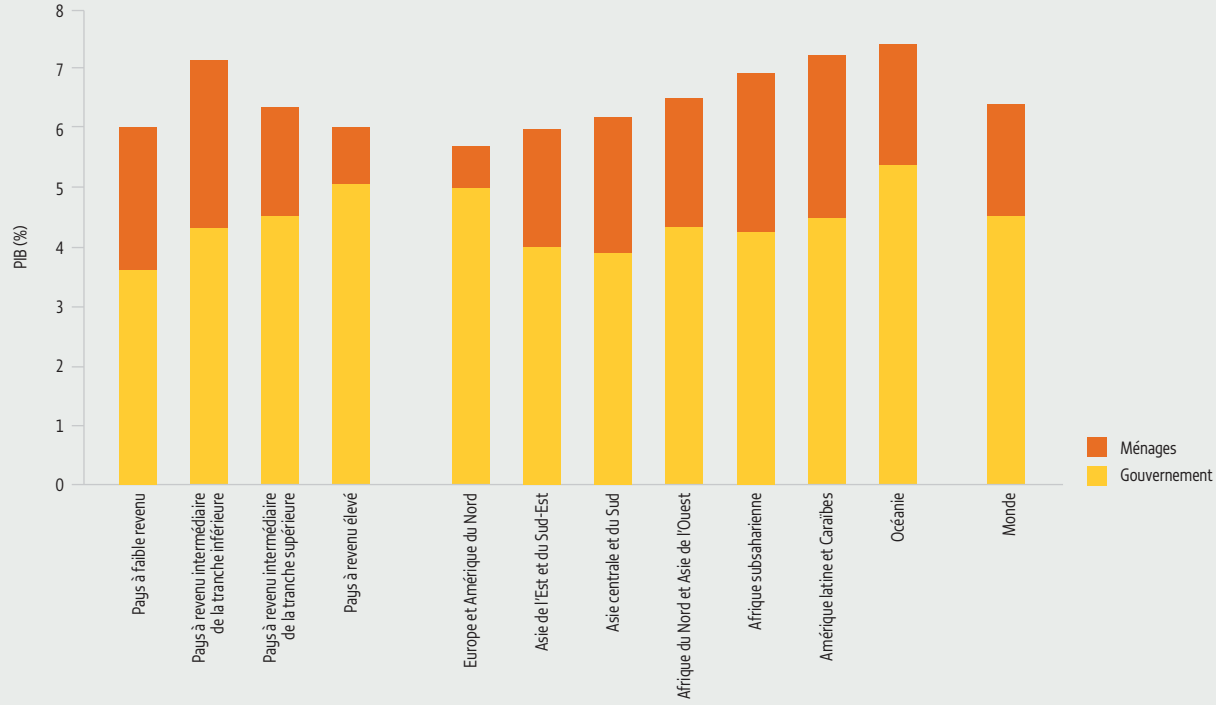
Il est possible d'estimer les dépenses d'éducation des ménages en pourcentage du PIB en multipliant la part de l'éducation dans les dépenses de consommation des ménages par les données sur leurs dépenses de consommation en pourcentage du PIB. Ces données varient d'un pays à l'autre en raison de différences considérables dans les conditions économiques, sociales et politiques. À l'échelle mondiale, la consommation des ménages en pourcentage du PIB était de 59 % en 2020, avec des parts allant de moins de 40 % dans les pays producteurs de pétrole, notamment l'Arabie saoudite, les Émirats arabes unis et Oman, à près de 100 % ou plus dans les pays pauvres qui dépendent des envois de fonds, comme Haïti, le Libéria et la Somalie (Banque mondiale, 2021).

Il est possible de compléter cette estimation indirecte des dépenses d'éducation des ménages en pourcentage du PIB par des estimations directes fournies par l'ISU et l'OCDE, et de générer ainsi un ensemble de données portant sur près de 150 pays. En moyenne, les ménages consacrent 1,9 % du PIB à l'éducation, contre 4,5 % en moyenne pour les gouvernements ; cela signifie que les ménages représentent 30 % des dépenses totales d'éducation. Les parts régionales varient entre 16 % dans les pays à revenu élevé et 39 % dans les pays à revenu faible et intermédiaire de la tranche inférieure ; elles s'élèvent à 37 % en Asie centrale, en Asie du Sud, en Amérique latine et dans les Caraïbes et à 39 % en Afrique subsaharienne, mais à 12 % seulement en Europe et en Amérique du Nord (**figure 21.20**).

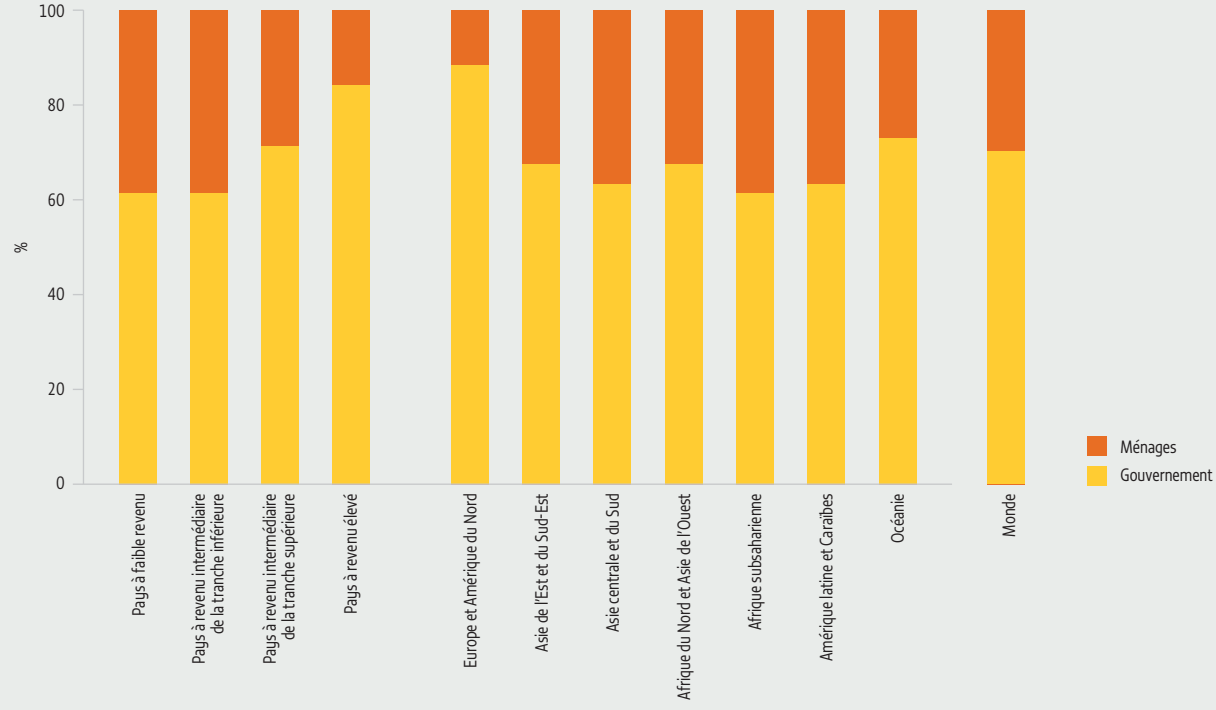
Il existe des variations notables dans le volume des dépenses des ménages. Par exemple, les ménages concentrent plus de 50 % des dépenses totales d'éducation dans 39 % des pays à faible revenu et 26 % des pays à revenu intermédiaire de la tranche inférieure, mais dans seulement 6 % des pays à revenu intermédiaire de la tranche supérieure et 2 % des pays à revenu élevé. Il existe également d'importantes variations au sein de chaque groupe de revenus. Par exemple, parmi les pays à faible revenu, les ménages concentrent 5 % des dépenses totales d'éducation en Éthiopie et 10 % au Mozambique, mais 59 % en Ouganda et 73 % au Libéria. Parmi les pays à revenu intermédiaire de la tranche inférieure, les parts s'élèvent à 5 % au Lesotho et à Sao Tomé-et-Principe, mais à 71 % au Bangladesh et à 72 % au Nigéria. Parmi les pays à revenu intermédiaire de la tranche supérieure, les ménages concentrent 9 % des dépenses totales d'éducation en Fédération de Russie et 7 % en Roumanie, contre 55 % en Jordanie et 74 % au Liban (**figure 21.21**).

**FIGURE 21.20 :**
**Les ménages concentrent 30 % des dépenses totales d'éducation à l'échelle mondiale**

*a. Dépenses d'éducation en pourcentage du PIB, par source, région et groupe de revenus, années 2010*



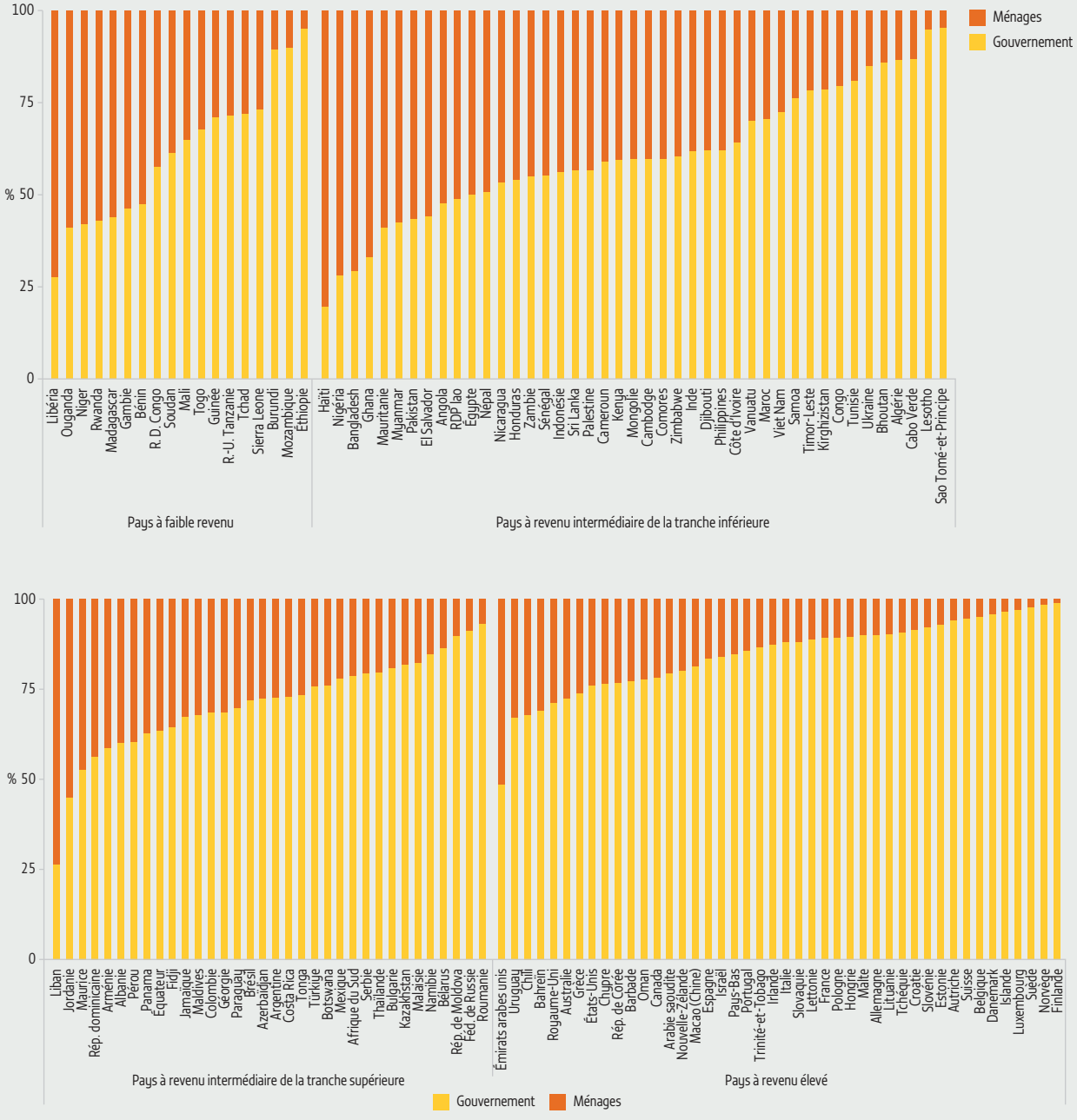

*b. Part des dépenses d'éducation, par source, région et groupe de revenus, années 2010*




*GEM StatLink* : https://bit.ly/GEM2021_fig21_20

*Source* : Analyse de l'équipe du *Rapport GEM* à partir des rapports issus des enquêtes nationales sur le budget des ménages et des données de l'ISU et de l'OCDE.

**FIGURE 21.21 :**
**Le degré de financement de l'éducation par les ménages varie au sein de chaque groupe de revenu**
*Part des dépenses d'éducation, par source et par groupe de revenu, années 2010*




*GEM StatLink* : https://bit.ly/GEM2021_fig21_21
*Source* : Analyse de l'équipe du *Rapport GEM* à partir des rapports issus des enquêtes nationales sur le budget des ménages et des données de l'ISU et de l'OCDE.

Deux enfants jouent du xylophone au centre de développement de la petite enfance Sayariy Warmi à Sucre, en Bolivie.

CRÉDIT : UNICEF/Giacomo Pirozzi



# Tableaux statistiques[1]

Le tableau 1 présente des informations générales sur les caractéristiques du système éducatif et la situation démographique ainsi que sur le financement national de l'éducation. Les tableaux 2 à 7 portent sur chacune des sept cibles de l'ODD 4 (4.1 à 4.7) et sur chacun des trois moyens de mise en œuvre de celui-ci (4.a à 4.c). Les tableaux reposent essentiellement sur le cadre de suivi de l'ODD 4, qui est constitué de 43 indicateurs comparables sur le plan international : 12 indicateurs mondiaux et 31 indicateurs thématiques. L'indicateur supplémentaire « Proportion d'enfants/jeunes préparés pour l'avenir, par sexe » a été créé à partir des deux indicateurs mondiaux de la cible 4.1. En 2021, l'Institut de statistique de l'UNESCO (ISU) a suivi la progression de l'ensemble des indicateurs, à l'exception de l'indicateur 4.7.3 (**tableau I.1**)[2, 3]. Les tableaux comportent également des indicateurs supplémentaires, tels que le passage de l'enseignement primaire au secondaire et la mobilité des étudiants, qui ne figurent pas officiellement dans le cadre de suivi de l'ODD 4.

## REMARQUES MÉTHODOLOGIQUES

La majeure partie des données figurant dans les tableaux statistiques proviennent de l'ISU. Lorsque les données sont issues d'autres sources, celles-ci sont précisées en note de base de page. Les données de l'ISU les plus récentes sur les élèves, les étudiants, les enseignants et les dépenses d'éducation présentées dans les tableaux proviennent des données publiées en février 2021 et portent sur l'année scolaire ou l'exercice financier s'achevant en 2019[4]. Ces statistiques portent sur l'éducation formelle, publique et privée, par niveau d'enseignement. Les tableaux statistiques répertorient 209 pays et territoires, tous États membres ou Membres associés de l'UNESCO. La plupart d'entre eux transmettent leurs données à l'ISU à l'aide de questionnaires normalisés publiés par l'Institut lui-même. Dans le cas de 46 pays, les données relatives à l'éducation sont recueillies par l'ISU à l'aide des questionnaires ISU/OCDE/Eurostat (UOE[5]).

## DONNÉES DÉMOGRAPHIQUES

Les indicateurs relatifs à la population utilisés dans les tableaux statistiques, qui comprennent le taux de scolarisation, le nombre d'enfants, d'adolescents et de jeunes non scolarisés, et le nombre de jeunes et d'adultes, se fondent sur la révision de 2019 des estimations démographiques établies par la Division de la population des Nations Unies. En raison d'écarts éventuels entre les estimations démographiques des pays et celles des Nations Unies, ces indicateurs peuvent varier par rapport à ceux publiés dans certains pays ou par d'autres organismes[6]. Dans sa révision de 2019, la Division de la population ne fournit pas de données démographiques par classe d'âge pour les pays de moins de 90 000 habitants. Pour ces pays, ainsi que dans certains cas particuliers, les estimations démographiques proviennent d'Eurostat (Statistiques démographiques), du Secrétariat général de la Communauté du Pacifique (Programme statistique et démographie) ou d'organismes nationaux de statistique.

## CLASSIFICATION INTERNATIONALE TYPE DE L'ÉDUCATION (CITE)

Les données relatives à l'éducation communiquées à l'ISU sont conformes à la Classification internationale type de l'éducation (CITE), révisée en 2011. Les pays ne définissent pas nécessairement les niveaux d'enseignement de la même façon que la CITE 2011. Les écarts qui apparaissent entre les statistiques de l'éducation selon qu'elles sont communiquées par des sources nationales ou internationales peuvent s'expliquer, outre les raisons démographiques mentionnées plus haut, par l'utilisation des niveaux d'enseignement définis par les pays eux-mêmes au lieu des niveaux définis par la CITE.

1 Les tableaux statistiques peuvent être consultés sur le site du *Rapport GEM* à l'adresse suivante : https://en.unesco.org/gem-report/statistical-tables

2 Les 11 indicateurs mondiaux relatifs à l'ODD 4 ont été proposés par le Groupe d'experts des Nations Unies et de l'extérieur chargé des indicateurs relatifs aux objectifs de développement durable, et adoptés par la Commission de statistique de l'ONU lors de sa 48e session en mars 2017, et par le Conseil économique et social de l'ONU en juin 2017. L'indicateur 4.1.2 portant sur le taux d'achèvement a été ajouté à la liste en mars 2021 après la publication de l'examen complet de 2020.

3 Les 43 indicateurs ont été proposés initialement par le Groupe consultatif technique sur les indicateurs de l'éducation post-2015. Le Groupe de coopération technique sur les indicateurs de l'ODD 4 – Éducation 2030, dont le Secrétariat est hébergé par l'ISU, les a approuvés moyennant quelques modifications afin de suivre les progrès accomplis vers la réalisation des cibles de l'ODD 4. Les informations relatives à la méthode d'élaboration des indicateurs de l'ODD 4 peuvent être consultées sur le site du Groupe de coopération technique à l'adresse suivante : http://tcg.uis.unesco.org/

4 C'est-à-dire : 2018-2019 pour les pays où les années scolaires sont réparties sur deux années civiles, et 2019 pour ceux où année scolaire et année civile se recoupent. L'année de référence la plus récente concernant le financement du secteur de l'éducation dans les pays de l'UOE est l'année qui s'achève en 2017.

5 Les pays concernés sont pour la plupart des pays européens, des pays de l'OCDE non européens et un ensemble variable d'autres pays.

6 En cas d'incohérence flagrante entre le nombre d'élèves indiqué par les pays et les données relatives à la population fournies par l'ONU, l'ISU peut s'abstenir de calculer ou de publier les taux de scolarisation pour certains niveaux d'enseignement ou l'ensemble d'entre eux.

## ESTIMATIONS ET LACUNES

En ce qui concerne les statistiques produites par l'ISU, les données relatives à l'éducation présentées dans les tableaux peuvent provenir soit d'observations, soit d'estimations. Ces dernières sont signalées par un (i). Dans la mesure du possible, l'ISU encourage les pays à établir leurs propres estimations. Si tel n'est pas le cas, l'ISU peut réaliser ses propres estimations à condition de disposer du complément d'information nécessaire. Lorsque les données transmises par un pays ne sont pas jugées cohérentes, les tableaux peuvent présenter des cases vides. L'ISU fait tout son possible pour résoudre ce type de problèmes avec le pays concerné, mais se réserve le droit d'écarter, en dernière analyse, les données qu'il jugerait problématiques. Si les informations relatives à l'année s'achevant en 2019 ne sont pas disponibles, les données portant sur les années antérieures ou suivantes sont utilisées. Ces cas de figure sont signalés par une note de bas de page.

## AGRÉGATS

Les agrégats régionaux ou autres peuvent représenter, selon les tableaux, des sommes, le pourcentage de pays remplissant telle ou telle condition, des médianes ou des moyennes pondérées, en fonction de l'indicateur. Les moyennes pondérées tiennent compte de la taille relative de la population concernée de chaque pays, ou plus généralement du dénominateur lorsque les indicateurs sont exprimés sous forme de ratios. Les agrégats sont calculés à partir des données publiées et, pour les pays pour lesquels on ne dispose pas de données récentes ou de données publiables suffisamment fiables, d'estimations générales. Les agrégats signalés par un (i) dans les tableaux sont ceux pour lesquels les données fiables ne permettent pas une couverture nationale suffisante (entre 33 % et 60 % de la population [ou valeur cumulée du dénominateur] d'une région ou d'un groupe de pays donné). Les sommes calculées par l'équipe du *Rapport GEM* sont signalées comme résultant d'une couverture incomplète lorsque moins de 95 % de la population d'une région ou d'un groupe de pays par niveau de revenu est représentée parmi les pays disposant de données.

## GROUPES RÉGIONAUX ET GROUPES DE PAYS PAR NIVEAU DE REVENU

Les tableaux statistiques reprennent la classification régionale établie par la Division de statistique des Nations Unies (UNSD) pour les ODD en y apportant quelques modifications. La classification de l'UNSD regroupe tous les territoires, qu'il s'agisse d'entités nationales indépendantes ou faisant partie d'entités plus vastes. Cependant, la liste des pays présentée dans les tableaux statistiques ne comprend que les États membres à part entière ou les Membres associés de l'UNESCO, ainsi que les Bermudes et les Îles Turques-et-Caïques, États non membres figurant néanmoins dans les tableaux statistiques de l'Analyse préliminaire des facteurs. L'ISU ne collectant pas de données pour les Îles Féroé, ce territoire ne figure pas dans le *Rapport GEM* malgré son statut de Membre associé de l'UNESCO. En ce qui concerne les groupes de pays par niveau de revenu, les tableaux statistiques utilisent la classification de la Banque mondiale, révisée le 1er juillet de chaque année.

## SYMBOLES UTILISÉS DANS LES TABLEAUX STATISTIQUES

| | |
|---|---|
| ± n | Autre année de référence (par exemple, -2 : l'année de référence est 2017 au lieu de 2019) |
| i | Estimation et/ou couverture partielle |
| - | Valeur nulle ou négligeable |
| (...) | Données non disponibles ou catégorie sans objet |

Les notes par indicateur (**tableau I.2**), les notes figurant au bas des tableaux ainsi qu'un glossaire faciliteront également l'interprétation des données.

# TABLEAU I.1 : Indicateurs du cadre de suivi de l'ODD 4

| | Indicateur |
|---|---|
| | **Cible 4.1** |
| 4.1.0 | Proportion d'enfants/jeunes préparés pour l'avenir, par sexe |
| 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 ayant atteint au moins le niveau d'aptitude minimal en i) lecture et en ii) mathématiques, par genre |
| 4.1.2 | Taux d'achèvement (primaire, premier cycle du secondaire, deuxième cycle du secondaire) |
| 4.1.3 | Taux brut d'admission en dernière année du niveau (cycle primaire, premier cycle du secondaire) |
| 4.1.4 | Taux d'enfants non scolarisés (cycle primaire, premier cycle du secondaire, deuxième cycle du secondaire) |
| 4.1.5 | Pourcentage d'enfants ayant dépassé l'âge normal d'un niveau (cycle primaire, premier cycle du secondaire) |
| 4.1.6 | Organisation d'une évaluation de l'apprentissage représentative au plan national a) en cours élémentaire ; b) en fin de cycle primaire ; et c) en fin de premier cycle du secondaire |
| 4.1.7 | Nombre d'années d'enseignement primaire et secondaire a) gratuit et b) obligatoire garanti par le cadre juridique |
| | **Cible 4.2** |
| 4.2.1 | Proportion d'enfants âgés de 24 à 59 mois 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 |
| 4.2.3 | Pourcentage d'enfants de moins de 5 ans vivant dans un environnement d'apprentissage familial positif et stimulant |
| 4.2.4 | Taux brut de scolarisation de l'éducation de la petite enfance dans a) l'enseignement préprimaire et b) dans des programmes de développement éducatif de la petite enfance |
| 4.2.5 | Nombre d'années d'enseignement préprimaire a) gratuit et b) obligatoire garanti par le cadre juridique |
| | **Cible 4.3** |
| 4.3.1 | Taux de participation des jeunes et des adultes à un programme d'éducation et de formation formelles ou non formelles au cours des 12 derniers mois, par sexe |
| 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 |
| | **Cible 4.4** |
| 4.4.1 | Proportion de jeunes et d'adultes ayant des compétences en matière de technologies de l'information et de la communication (TIC), par type de compétence |
| 4.4.2 | Pourcentage de jeunes et d'adultes qui ont atteint au moins un niveau minimum de compétence en matière d'alphabétisation numérique |
| 4.4.3 | Taux de réussite scolaire des jeunes/adultes par tranche d'âge, situation au regard de l'activité économique, niveau d'études et orientation du programme |
| | **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 |
| 4.5.2 | Pourcentage d'élèves a) au cours des premières années, b) en fin de cycle primaire, et c) en fin de premier cycle du secondaire ayant leur première langue ou leur langue maternelle comme langue d'enseignement |
| 4.5.3 | Existence de mécanismes de financement permettant la réaffectation des ressources d'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 les moins avancés |
| | **Cible 4.6** |
| 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 lecture et écriture et b) arithmétique fonctionnelles, par sexe |
| 4.6.2 | Taux d'alphabétisme des jeunes et des adultes |
| 4.6.3 | Taux de participation des jeunes et des adultes analphabètes aux programmes d'alphabétisation |
| | **Cible 4.7** |
| 4.7.1 | Degré d'intégration i) de l'éducation à la citoyenneté mondiale et ii) de l'éducation au développement durable, y compris l'égalité des sexes et le respect des droits de l'homme, à tous les niveaux, dans a) les politiques nationales d'éducation, b) les programmes d'enseignement, c) la formation des enseignants et d) l'évaluation des élèves |
| 4.7.2 | Pourcentage d'établissements dispensant une éducation au VIH et à la sexualité fondée sur les compétences de la vie courante |
| 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'élèves par groupe d'âge (ou niveau d'enseignement) montrant une compréhension adéquate des questions liées à la citoyenneté mondiale et au développement durable |
| 4.7.5 | Pourcentage d'étudiants de 15 ans montrant une maîtrise des connaissances de la science environnementale et de la géoscience |
| 4.7.6 | Mesure dans laquelle les politiques nationales et les plans sectoriels en matière d'éducation reconnaissent la nécessité d'améliorer un ensemble de compétences au sein des systèmes nationaux d'éducation |
| | **Cible 4.a** |
| 4.a.1 | Proportion d'établissements scolaires offrant des services de base, par type de service |
| 4.a.2 | Pourcentage d'élèves victimes de harcèlement scolaire au cours des 12 derniers mois a) en primaire et b) dans le premier cycle du secondaire |
| 4.a.3 | Nombre d'attaques contre les élèves, le personnel et les établissements |
| | **Cible 4.b** |
| 4.b.1 | Volume de l'aide publique au développement consacrée aux bourses d'études, par secteur et type de formation |
| | **Cible 4.c** |
| 4.c.1 | Proportion d'enseignants possédant les qualifications minimales requises, par niveau d'enseignement |
| 4.c.2 | Nombre d'élèves par enseignant formé par niveau d'études |
| 4.c.3 | Proportion d'enseignants qualifiés selon les normes nationales par niveau d'études et type d'établissement |
| 4.c.4 | Nombre d'élèves par 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 ayant reçu une formation continue au cours des 12 derniers mois, par type de formation |

*Note* : les indicateurs mondiaux sont surlignés en gris.
*Source* : ISU.

# TABLEAU I.2 : Notes relatives aux indicateurs mentionnés dans les tableaux statistiques

| | Indicateur<br>Notes |
|---|---|
| | **Tableau 1** |
| A | **Durée de l'enseignement obligatoire, par niveau**<br>Nombre d'années durant lesquelles les enfants sont légalement tenus d'aller à l'école. |
| B | **Durée de l'enseignement gratuit, par niveau**<br>Nombre d'années durant lesquelles les enfants sont légalement assurés de suivre un enseignement gratuit. |
| C | **Âge officiel d'entrée à l'école primaire**<br>Âge officiel auquel les élèves sont censés entrer à l'école primaire, exprimé en années entières, sans tenir compte des dates limites autres que le début de l'année scolaire. L'âge officiel d'entrée à un programme ou<br>un niveau donné est généralement, mais pas toujours, l'âge d'entrée le plus courant. |
| D | **Durée de chaque niveau d'enseignement**<br>Nombre de classes ou d'années d'études à un niveau d'enseignement donné. |
| E | **Population d'âge scolaire officiel, par niveau**<br>Population, scolarisée ou non, de la classe d'âge correspondant officiellement à un niveau d'éducation donné. |
| F | **Effectif total par niveau d'enseignement**<br>Nombre d'individus officiellement inscrits dans un programme éducatif donné, ou dans un cycle ou un module de celui-ci, quel que soit leur âge. |
| G | **Dépenses publiques initiales en matière d'éducation, en pourcentage du PIB**<br>Montant total des dépenses publiques initiales d'éducation (dépenses courantes et dépenses d'investissement effectuées aux niveaux local, régional et central). Elles comprennent les fonds versés (telles que les bourses d'études) mais excluent les fonds reçus, en l'occurrence les financements internationaux alloués à l'État en faveur de l'éducation (lorsque des donateurs étrangers apportent un soutien budgétaire au secteur de l'éducation ou toute autre aide comptabilisée dans le budget public). |
| H | **Dépenses en matière d'éducation en pourcentage des dépenses publiques totales**<br>Montant des dépenses publiques totales d'éducation (dépenses courantes et dépenses d'investissement effectuées aux niveaux local, régional et central et transferts) exprimé en pourcentage des dépenses publiques totales effectuées dans l'ensemble des secteurs (santé, éducation, services sociaux, etc.). Celles-ci comprennent les dépenses financées au titre de fonds versés à l'État en provenance de sources internationales. |
| I | **Dépenses publiques initiales par élève et par niveau, en dollars É.-U. PPA constants de 2016 et en pourcentage du PIB par habitant**<br>Montant total (dépenses courantes et dépenses d'investissement effectuées aux niveaux local, régional et central) des dépenses publiques initiales d'éducation par élève. Celles-ci comprennent les fonds versés (telles que les bourses d'études) mais excluent les fonds reçus, en l'occurrence les financements internationaux alloués à l'État en faveur de l'éducation (lorsque des donateurs étrangers apportent un soutien budgétaire au secteur de l'éducation ou toute autre aide comptabilisée dans le budget public). |
| J | **Dépenses initiales des ménages en matière d'éducation, en pourcentage du PIB**<br>Montant total des sommes versées par les ménages (les élèves, les étudiants et leurs familles) à des établissements d'enseignement (frais de scolarité, frais d'examen et droits d'inscription, dons aux associations de parents d'élèves ou autres fonds scolaires, cotisations à la cantine, frais d'internat et de transport) et achats effectués en dehors des établissements d'enseignement (uniformes, manuels, matériel pédagogique, cours particuliers, etc.). L'expression « financement initial » signifie que les aides d'État octroyées aux ménages, comme les bourses d'études et autres aides financières à l'éducation, sont retranchées des dépenses des ménages. |
| | **Tableau 2** |
| A | **Enfants non scolarisés, nombre total et pourcentage de la tranche d'âge correspondante**<br>Enfants ayant l'âge officiel de fréquenter l'école qui ne sont inscrits ni dans un établissement d'enseignement primaire ni dans un établissement d'enseignement secondaire. |
| B | **Taux d'achèvement, par niveau**<br>Pourcentage d'enfants âgés de 3 à 5 ans de plus que l'âge officiel d'admission en dernière année d'un niveau d'enseignement donné étant parvenus à la dernière année de ce niveau. Par exemple, dans un pays où le cycle primaire dure 6 ans et où l'âge officiel d'admission en dernière année est fixé à 11 ans, le taux d'achèvement du primaire correspond au pourcentage d'élèves âgés de 14 à 16 ans ayant atteint la 6e année. |
| C | **Pourcentage d'élèves en retard par rapport à l'âge normal de leur année d'étude, par niveau**<br>Pourcentage d'élèves, pour chaque niveau d'enseignement, ayant un retard de deux ans ou plus par rapport à l'âge normal de leur année d'étude. |
| D | **Taux brut de scolarisation dans le primaire**<br>Nombre total d'enfants inscrits dans l'enseignement primaire, quel que soit leur âge, exprimé en pourcentage de la population de la tranche d'âge correspondant officiellement à ce niveau. Ce taux peut dépasser 100 % en raison des admissions précoces ou tardives et des redoublements. |
| E | **Taux net ajusté de scolarisation dans le primaire**<br>Nombre d'enfants de la tranche d'âge correspondant officiellement à l'enseignement primaire inscrits dans ce niveau ou aux niveaux supérieurs, exprimé en pourcentage de la population de cette tranche d'âge. |
| F | **Taux brut d'admission en dernière année de l'enseignement primaire**<br>Nombre total de nouveaux inscrits en dernière année de l'enseignement primaire, quel que soit leur âge, exprimé en pourcentage de la population ayant l'âge correspondant officiellement à l'admission dans cette année d'étude. |
| G | **Taux de passage effectif du primaire au premier cycle de l'enseignement secondaire général**<br>Nombre de nouveaux inscrits en première année du premier cycle du secondaire, exprimé en pourcentage du nombre d'élèves inscrits en dernière année de l'enseignement primaire l'année précédente et non redoublants. |
| H | **Taux net total de scolarisation dans le premier cycle de l'enseignement secondaire**<br>Nombre d'élèves de la tranche d'âge correspondant officiellement au premier cycle de l'enseignement secondaire et inscrits à un niveau d'enseignement quel qu'il soit, exprimé en pourcentage de la population de cette tranche d'âge. |
| I | **Taux brut d'admission en dernière année du premier cycle de l'enseignement secondaire**<br>Nombre total de nouveaux inscrits en dernière année du premier cycle de l'enseignement secondaire, quel que soit leur âge, exprimé en pourcentage de la population ayant l'âge correspondant officiellement à l'admission dans cette année d'étude. |
| J | **Taux net total de scolarisation dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire**<br>Nombre d'élèves de la tranche d'âge correspondant officiellement au deuxième cycle de l'enseignement secondaire et inscrits à un niveau d'enseignement quel qu'il soit, exprimé en pourcentage de la population de cette tranche d'âge. |

| | Indicateur<br>Notes |
|---|---|
| K | **Organisation d'évaluations, représentatives au niveau national, des acquis de l'apprentissage dans les premières années du primaire (2e ou 3e année) ou en dernière année du primaire ou du 1er cycle du secondaire**<br>Cette définition comprend toute forme d'évaluation formative, à faible enjeu, représentative au niveau national et conduite à l'échelle nationale ou internationale, des acquis de l'apprentissage. |
| I | **Pourcentage d'élèves ayant atteint au moins un niveau minimal de compétence en lecture et en mathématiques**<br>Le niveau minimal de compétence en lecture et en mathématiques est défini par chaque évaluation. Les données doivent être interprétées avec prudence, car les différentes évaluations ne sont pas comparables. En l'absence d'évaluation conduite pour l'année d'étude visée, des enquêtes sur les acquis scolaires au cours de l'année antérieure ou suivante sont utilisées. |
| | **Tableau 3** |
| A | **Pourcentage d'enfants âgés de 36 à 59 mois dont le développement est en bonne voie sur le plan de la santé, de l'apprentissage et du bien-être psychosocial**<br>L'indice de développement de la petite enfance (IDPE) de l'UNICEF est calculé à partir des données recueillies dans le cadre des enquêtes en grappes à indicateurs multiples (MICS) de l'UNICEF. Cet indice mesurant la réalisation du potentiel de développement évalue des enfants âgés de 36 à 59 mois dans quatre domaines : a) lecture, écriture, calcul ; b) développement physique ; c) développement socioémotionnel ; et d) apprentissage (aptitude à suivre des consignes simples, aptitude à s'occuper tout seul). Le pourcentage d'enfants dont le développement global est en bonne voie correspond au pourcentage d'enfants dont le développement est en bonne voie dans au moins trois des quatre domaines. |
| B | **Enfants de moins de 5 ans souffrant d'un retard de croissance modéré ou sévère**<br>Proportion d'enfants d'une classe d'âge donnée dont le rapport taille-âge est inférieur d'au moins deux écarts types au rapport taille-âge médian établi par le National Center for Health Statistics et l'Organisation mondiale de la Santé (OMS). (*Source* : estimations conjointes sur la malnutrition infantile publiées par l'UNICEF, l'OMS et la Banque mondiale, mars-août 2019 [JME]. (Les agrégats régionaux sont des moyennes pondérées des estimations statistiques des JME pour l'année de référence, et non des moyennes pondérées des valeurs observées dans le tableau pour le pays concerné.) |
| C | **Pourcentage d'enfants âgés de 36 à 59 mois bénéficiant d'un environnement d'apprentissage familial positif et stimulant**<br>Pourcentage d'enfants âgés de 36 à 59 mois avec qui un adulte a participé, au cours des trois jours écoulés, à au moins quatre des activités proposées ci-après afin de stimuler l'apprentissage et la préparation à l'école : a) lire des livres à l'enfant, b) raconter des histoires à l'enfant, c) chanter des chansons à l'enfant, d) sortir du domicile avec l'enfant, e) jouer avec l'enfant et f) passer du temps avec l'enfant à nommer, compter ou dessiner des choses. (*Source* : base de données de l'UNICEF.) |
| D | **Pourcentage d'enfants âgés de moins de 5 ans dont le foyer possède au moins trois livres pour enfant**<br>Pourcentage d'enfants âgés de 0 à 59 mois qui possèdent au moins trois livres ou livres illustrés. (*Source* : base de données de l'UNICEF.) |
| E | **Taux brut de scolarisation dans l'enseignement préprimaire**<br>Nombre total d'élèves inscrits dans l'enseignement préprimaire, quel que soit leur âge, exprimé en pourcentage de la population de la tranche d'âge correspondant officiellement à ce niveau. Ce taux peut dépasser 100 % en raison des admissions précoces ou tardives. |
| F | **Taux net ajusté de scolarisation un an avant l'âge officiel d'entrée à l'école primaire**<br>Nombre d'enfants scolarisés dans l'enseignement préprimaire ou primaire un an avant l'âge officiel d'entrée à l'école primaire, exprimé en pourcentage de la population de cette tranche d'âge. |
| | **Tableau 4** |
| A | **Taux de participation des adultes à l'éducation et la formation**<br>Taux de participation des adultes (de 25 à 64 ans) à la formation et à l'éducation formelles ou informelles au cours des 12 derniers mois. Des estimations fondées sur d'autres périodes de référence, en particulier sur quatre semaines, sont employées lorsque les pays ne disposent pas de données sur les 12 mois précédents. |
| B | **Pourcentage de jeunes inscrits dans l'enseignement technique et professionnel**<br>Nombre de jeunes (de 15 à 24 ans) inscrits dans l'enseignement technique et professionnel aux niveaux 2 à 5 de la CITE, en pourcentage de la population totale de cette tranche d'âge. |
| C | **Part des élèves suivant un enseignement technique et professionnel par rapport au nombre total d'élèves, par niveau**<br>Nombre total d'élèves inscrits dans des programmes professionnels à un niveau donné d'enseignement, exprimé en pourcentage du nombre total d'élèves inscrits dans l'ensemble des programmes (enseignement professionnel et général) de ce niveau. |
| D | **Part de l'enseignement et de la formation techniques et professionnels dans l'enseignement post-secondaire non supérieur (%)**<br>Part des élèves suivant un enseignement et une formation techniques et professionnels (EFTP) par rapport au nombre d'élèves du post-secondaire non supérieur (%). |
| E | **Taux brut de diplômés de l'enseignement supérieur (%)**<br>Nombre de diplômés du premier cycle de l'enseignement supérieur (niveaux 6 et 7 de la CITE), exprimé en pourcentage de la population de la tranche d'âge correspondant théoriquement à l'âge d'obtention du diplôme du programme du premier degré le plus courant. |
| F | **Taux brut de scolarisation dans l'enseignement supérieur**<br>Nombre total d'étudiants inscrits dans l'enseignement supérieur, quel que soit leur âge, exprimé en pourcentage de la population ayant un à cinq ans de plus que l'âge officiel de l'obtention du diplôme de fin du deuxième cycle du secondaire. Ce taux peut dépasser 100 % en raison des admissions précoces ou tardives et des études longues. |
| G | **Pourcentage d'adultes (15 ans et plus) possédant des compétences spécifiques en matière de TIC**<br>On considère qu'une personne dispose de ces compétences si elle a effectué certaines tâches dans le domaine de l'informatique au cours des trois derniers mois : copier ou déplacer un fichier ou un dossier ; utiliser la fonction copier-coller pour reproduire ou déplacer des informations à l'intérieur d'un document ; utiliser des formules arithmétiques de base dans un tableur ; écrire un programme informatique dans un langage de programmation spécialisé. |
| H | **Pourcentage d'adultes (25 ans et plus) ayant atteint au moins un niveau d'instruction donné**<br>Nombre de personnes âgées de 25 ans et plus selon le niveau d'instruction le plus élevé atteint, exprimé en pourcentage de la population totale de la même tranche d'âge. Le primaire désigne le niveau 1 ou plus de la CITE, le premier cycle du secondaire le niveau 2 ou plus de la CITE, le deuxième cycle du secondaire le niveau 3 ou plus de la CITE et le post-secondaire le niveau 4 ou plus de la CITE. |
| I | **Pourcentage de la population d'une tranche d'âge donnée ayant acquis les compétences voulues à au moins un niveau d'aptitude fixé en lecture, en écriture et en calcul fonctionnels**<br>Le seuil correspond au niveau 2 du barème du Programme pour l'évaluation internationale des compétences des adultes. |
| J | **Taux d'alphabétisme chez les jeunes (de 15 à 24 ans) et les adultes (15 ans et plus)** |
| K | **Nombre de jeunes (de 15 à 24 ans) et d'adultes (15 ans et plus) analphabètes**<br>Nombre de jeunes (de 15 à 24 ans) et d'adultes (15 ans et plus) analphabètes, exprimé en pourcentage de la population totale de cette tranche d'âge. Les données relatives à l'alphabétisation portent sur la période 2010-2016 et englobent à la fois les informations observées à l'échelle nationale dans le cadre de recensements et d'enquêtes auprès des ménages et les estimations de l'ISU. Ces dernières reposent sur les données les plus récentes observées à l'échelle nationale et sur le modèle mondial de projections de l'alphabétisation par âge (GALP). Les définitions et les méthodes utilisées pour collecter les données diffèrent selon les pays, il convient donc de manier les données avec prudence. |

| | Indicateur<br>Notes |
|---|---|
| | **Tableau 5** |
| | **Indice de parité entre les sexes ajusté, par indicateur**<br>L'indice de parité entre les sexes (IPS) est le rapport entre la valeur correspondant au sexe féminin et celle correspondant au sexe masculin pour un indicateur donné. Si la valeur correspondant au sexe féminin est inférieure ou égale à la valeur pour le sexe masculin, l'indice de parité entre les sexes ajusté (IPSA) est identique à l'IPS. Si la valeur pour le sexe féminin est supérieure à la valeur pour le sexe masculin, l'IAPS = 2 − 1/IPS. Ainsi, l'IPSA est symétrique autour de 1 et ses valeurs sont comprises entre 0 et 2. Un IPSA égal à 1 indique que la parité entre les femmes et les hommes a été atteinte. (*Sources* : base de données de l'ISU ; analyse de l'équipe du *Rapport GEM* à partir des enquêtes nationales et internationales auprès des ménages) |
| **A** | **Taux d'achèvement, par niveau** |
| **B** | **Pourcentage d'élèves ayant atteint un niveau minimum de compétence au terme d'un niveau d'enseignement donné** |
| **C** | **Taux d'alphabétisme des jeunes et des adultes** |
| **D** | **Pourcentage d'adultes (16 ans et plus) ayant atteint au moins un niveau déterminé de compétences fonctionnelles en lecture, en écriture et en calcul** |
| **E** | **Taux brut de scolarisation, par niveau** |
| | **Disparités en fonction du lieu de résidence et du niveau de richesse**<br>L'indice de parité entre les lieux de résidence est le rapport entre la valeur correspondant aux zones rurales et la valeur correspondant aux zones urbaines pour un indicateur donné. L'indice de parité entre les niveaux de richesse est le rapport entre le quintile le plus pauvre et le quintile le plus riche pour un indicateur donné. |
| **F** | **Taux d'achèvement, par niveau** |
| **G** | **Pourcentage d'élèves ayant atteint un niveau minimum de compétence au terme d'un niveau d'enseignement donné** |
| | **Tableau 6** |
| **A** | **Intégration de i) l'éducation à la citoyenneté mondiale et de ii) l'éducation au développement durable à tous les niveaux dans a) les politiques nationales d'éducation, b) les programmes d'enseignement, c) la formation des enseignants et d) l'évaluation des élèves.**<br>On distingue trois degrés d'intégration : faible (pas ou peu prises en compte), moyenne (plus ou moins prises en compte) et élevée (pleinement prises en compte). (*Source* : UNESCO, 2019.) |
| **B** | **Pourcentage d'établissements dispensant une éducation au VIH/sida fondée sur les compétences de la vie courante**<br>Pourcentage d'établissements du premier cycle du secondaire qui dispensent une éducation au VIH/sida fondée sur les compétences de la vie courante (tous établissements confondus). |
| **C** | **Pourcentage d'élèves et de jeunes ayant une bonne compréhension des questions relatives au VIH/sida et à la sexualité**<br>Pourcentage de jeunes (de 15 à 24 ans) connaissant au moins deux moyens de prévenir l'infection et rejetant au moins trois idées fausses. (*Source* : ONUSIDA, 2019.) |
| | **Pourcentage d'élèves du premier cycle du secondaire ayant une bonne compréhension des questions relatives à la citoyenneté mondiale et au développement durable**<br>Résultats de type cognitif et non cognitif obtenus sur des questions liées à la citoyenneté mondiale et à la durabilité, notamment le multiculturalisme/l'interculturalisme, l'égalité des genres, la paix, la non-violence et la sécurité humaine, la liberté, la justice sociale et le développement durable. |
| | **Pourcentage d'élèves de 15 ans ayant atteint ou dépassé le niveau 2 de compétence en culture scientifique**<br>La culture scientifique est définie comme suit : a) les connaissances scientifiques et la capacité de les utiliser pour identifier des questions, acquérir de nouvelles connaissances, expliquer des phénomènes scientifiques et tirer des conclusions fondées sur les faits au sujet de questions d'ordre scientifique ; b) la compréhension des éléments caractéristiques des sciences en tant que forme de connaissance et de recherche humaines ; c) la conscience du rôle des sciences et de la technologie dans la constitution de notre environnement matériel, intellectuel et culturel ; d) la volonté de s'intéresser, en tant que citoyen réfléchi, à des thématiques scientifiques et à des notions relatives aux sciences. |
| **D** | **Pourcentage d'établissements disposant d'un accès élémentaire à l'eau potable, d'installations sanitaires ou de toilettes de base (non mixtes) et d'installations de base pour se laver les mains**<br>« Accès élémentaire à l'eau potable » signifie que l'établissement disposait d'un accès à l'eau potable provenant d'une source améliorée au moment de l'enquête. « Installations sanitaires de base ou toilettes » signifie que l'établissement disposait d'installations sanitaires améliorées, non mixtes et utilisables (accessibles, en état de marche et privées) au moment de l'enquête. « Installations de base pour se laver les mains » signifie que l'établissement était équipé d'installations disposant d'eau et de savon permettant de se laver les mains au moment de l'enquête. |
| **E** | **Pourcentage d'établissements publics disposant :**<br>▪ **De l'électricité**<br>Sources d'électricité accessibles et régulières (par exemple, raccordement au réseau/secteur, générateur éolien, hydraulique, solaire et à combustible) permettant aux élèves et aux enseignants d'utiliser convenablement et durablement l'équipement informatique afin de dispenser les cours ou de répondre à des besoins pédagogiques indépendants<br>▪ **D'une connexion Internet à des fins pédagogiques**<br>Connexion à Internet permettant d'améliorer l'enseignement et l'apprentissage et à laquelle peuvent accéder les élèves, quel que soit l'appareil dont ils disposent, *via* une ligne fixe à bande étroite, une ligne fixe à large bande ou le réseau mobile.<br>▪ **D'ordinateurs**<br>L'utilisation d'ordinateurs pour dispenser les cours ou répondre à des besoins d'enseignement et d'apprentissage indépendants, notamment pour obtenir les informations nécessaires à des fins de recherche, préparer des exposés, réaliser des exercices et des expériences pratiques, échanger des informations et participer à des forums de discussion en ligne à des fins pédagogiques. Les ordinateurs de bureau, les ordinateurs portables et les tablettes rentrent dans cette définition. |

| | Indicateur<br>Notes |
|---|---|
| F | **Pourcentage d'écoles primaires publiques dotées d'infrastructures et d'équipements adaptés aux élèves handicapés**<br>Tout aménagement bâti lié à des locaux éducatifs et accessible à tous les usagers, y compris ceux qui présentent différents types de handicap, pour leur permettre d'y accéder et d'en sortir. Est considéré comme accessible un bâtiment permettant facilement et en toute autonomie à tous ses usagers potentiels de s'en approcher, d'y entrer, d'en sortir et/ou de l'utiliser ainsi que d'accéder aux services et équipements dont il dispose (eau et assainissement, par exemple) dans des conditions garantissant leur santé, leur sécurité et leur bien-être individuels. |
| G | **Pourcentage d'élèves victimes de harcèlement scolaire dans le premier cycle du secondaire**<br>Pourcentage d'élèves victimes de harcèlement scolaire au cours des 12 derniers mois (ou autre durée selon les données disponibles) dans le premier cycle de l'enseignement secondaire. La définition du harcèlement englobe, lorsque cela est possible, la violence physique, verbale et relationnelle. Elle tient compte des recherches actuellement menées sur le harcèlement, ainsi que des définitions employées dans les principales enquêtes internationales menées auprès des élèves. |
| H | **Nombre d'attaques contre les élèves, les enseignants ou les établissements** |
| | Classement des pays selon l'importance des attaques violentes, des menaces ou de l'usage délibéré de la force au cours d'une période donnée (par exemple, les 12 derniers mois, une année scolaire ou une année civile) ciblant directement des élèves, des enseignants et d'autres catégories de personnel ou dirigés contre les bâtiments, le matériel et les installations des établissements éducatifs, y compris les transports. Cet indicateur concerne les attaques perpétrées pour des raisons politiques, militaires, idéologiques, confessionnelles, ethniques ou religieuses par des forces armées ou des groupes armés non étatiques. Il distingue cinq niveaux : |
| | Aucun incident signalé : il n'est fait état d'aucune attaque visant l'éducation. |
| | Attaques sporadiques : moins de 5 attaques signalées ou moins de 5 élèves et membres du personnel éducatif blessés. |
| | Attaques régulières : entre 5 et 99 attaques signalées ou entre 5 et 99 élèves et membres du personnel éducatif blessés. |
| | Attaques fréquentes : entre 100 et 199 attaques signalées ou entre 100 et 199 élèves et membres du personnel éducatif blessés. |
| | Attaques très fréquentes : plus de 200 attaques signalées ou plus de 200 élèves et membres du personnel éducatif blessés. |
| I | **Mobilité internationale des étudiants, nombre d'étudiants entrants et sortants inscrits et taux de mobilité**<br>Nombre d'étudiants étrangers faisant leurs études dans un pays donné, exprimé en pourcentage du nombre total d'étudiants inscrits dans l'enseignement supérieur de ce pays.<br>Nombre d'étudiants d'un pays donné faisant leurs études à l'étranger, exprimé en pourcentage du nombre total d'étudiants inscrits dans l'enseignement supérieur de ce pays. |
| J | **Volume de l'aide publique au développement allouée aux bourses d'études**<br>Montant total des décaissements bruts de l'aide publique au développement (tous secteurs confondus) allouée aux bourses d'études (tous niveaux confondus). Le total des valeurs des régions et des groupes de pays par revenu ne correspond pas au montant global, car une partie de l'aide n'est pas allouée par pays. |
| | **Coûts liés aux étudiants**<br>Frais engagés par les établissements d'enseignement supérieur de pays donateurs lorsqu'ils accueillent des étudiants originaires de pays en développement. |
| | **Tableau 7** |
| A | **Nombre d'enseignants titulaires de classe**<br>Personnes employées à temps plein ou à temps partiel dont la fonction officielle est de guider et de diriger le parcours didactique des élèves et des étudiants, quelles que soient leurs qualifications ou les modalités d'enseignement, en présentiel et/ou à distance. Cette définition exclut le personnel éducatif qui n'a pas de fonctions pédagogiques (par exemple, les directeurs/directrices et chefs d'établissement qui n'enseignent pas) ou les personnes qui travaillent ponctuellement ou bénévolement dans des établissements d'enseignement. |
| B | **Nombre d'élèves par enseignant**<br>Nombre moyen d'élèves par enseignant à un niveau d'enseignement donné, sur la base des effectifs des élèves et des enseignants. |
| C | **Pourcentage d'enseignants formés**<br>Les enseignants formés sont ceux qui ont suivi au moins la formation pédagogique initiale et continue minimale organisée et reconnue pour enseigner à un niveau d'enseignement donné. Données non collectées pour les pays de l'UOE. |
| D | **Pourcentage d'enseignants qualifiés**<br>Les enseignants qualifiés sont ceux qui ont obtenu les qualifications universitaires minimales requises pour enseigner à un niveau d'enseignement spécifique selon les normes nationales. |
| E | **Taux d'attrition des enseignants**<br>Nombre d'enseignants à un niveau d'enseignement donné quittant la profession au cours d'une année scolaire donnée, exprimé en pourcentage des enseignants exerçant à ce niveau pendant cette même année scolaire. |
| F | **Salaire relatif des enseignants**<br>Salaire des enseignants par rapport à celui d'autres professionnels titulaires d'un diplôme universitaire équivalent. Les données portent sur les salaires effectifs de l'ensemble des enseignants par rapport à la rémunération des travailleurs diplômés du supérieur (niveaux 5 à 8 de la CITE) employés à plein temps toute l'année. L'indicateur est défini comme le rapport entre le salaire des enseignants exerçant dans des établissements publics calculé à partir des salaires moyens annuels (primes et indemnités incluses) et les salaires des travailleurs ayant un niveau d'instruction comparable (moyenne pondérée) et des travailleurs âgés de 25 à 64 ans diplômés du supérieur et travaillant à temps plein toute l'année. Les valeurs concernant l'enseignement secondaire résultent de calculs effectués par l'équipe du *Rapport GEM* et représentent des moyennes des valeurs correspondant au premier cycle et au deuxième cycle du secondaire, pondérées par le nombre d'enseignants exerçant à chaque niveau. |
| G | **Pourcentage d'enseignants ayant reçu une formation continue au cours des 12 derniers mois**<br>Pour les données représentatives des enseignants exerçant à un niveau donné d'enseignement : proportion d'enseignants ayant reçu une formation continue au cours des 12 derniers mois (ou sur la période de référence utilisée dans l'ensemble de données). Pour les données représentatives des enseignants : proportion d'enseignants ayant reçu une formation continue au cours des 12 derniers mois (ou sur la période de référence utilisée dans l'ensemble de données). Pour les évaluations internationales comportant plusieurs évaluations pour un même niveau d'enseignement, la moyenne de l'ensemble des niveaux est utilisée. |

# TABLEAU 1 : Caractéristiques du système éducatif et dépenses d'éducation

| | SYSTÈMES ÉDUCATIFS | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | A | | B | | C | D | | | | E | | | | F | | | | |
| | Obligatoire | | Gratuit | | | Durée (années) | | | | Population d'âge scolaire (000 000) | | | | Effectifs (000 000) | | | | |
| | 1 année de préprimaire | 9 années de primaire-secondaire | 1 année de préprimaire | 12 années de primaire-secondaire | Âge officiel d'entrée à l'école primaire | Préprimaire | Primaire | 1er cycle du secondaire | 2e cycle du secondaire | Préprimaire | Primaire | Secondaire | Supérieur | Préprimaire | Primaire | Secondaire | Supérieur | |
| **Indicateur de l'ODD** | **4.2.5** | **4.1.7** | **4.2.5** | **4.1.7** | | | | | | | | | | | | | | |
| **Année de référence** | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| **Région** | **% de pays** | | | | **Médiane** | | | | | **Somme** | | | | | | | | |
| **Monde** | **23** | **74** | **50** | **53** | **6** | **3** | **6** | **3** | **3** | **352** | **728** | **791** | **586**i | **217**i | **739**i | **601**i | **228**i | |
| Afrique subsaharienne | 2 | 44 | 18 | 22 | 6 | 3 | 6 | 3 | 3 | 78 | 175 | 145 | 91i | 25i | 174i | 61i | 8i | |
| Afrique du Nord et Asie de l'Ouest | 12 | 92 | 58 | 71 | 6 | 3 | 6 | 3 | 3 | 25 | 56 | 57 | 42i | 8i | 56i | 47i | 20i | |
| Afrique du Nord | - | 83 | 50 | 50 | 6 | 2 | 6 | 3 | 3 | 11 | 29 | 25 | 20i | 4 | 29 | 21i | 7i | |
| Asie de l'Ouest | 17 | 94 | 61 | 78 | 6 | 3 | 6 | 3 | 3 | 15 | 27 | 31 | 22i | 4i | 26i | 26i | 13i | |
| Asie centrale et Asie du Sud | 14 | 64 | 50 | 43 | 6 | 3 | 5 | 4 | 3 | 100 | 188 | 259 | 180 | 61 | 188 | 184 | 47 | |
| Asie centrale | 20 | 100 | 100 | 40 | 7 | 4 | 4 | 5 | 2 | 6 | 6 | 9 | 6 | 2 | 6 | 8 | 2 | |
| Asie du Sud | 11 | 44 | 22 | 44 | 6 | 2 | 5 | 3 | 4 | 93 | 182 | 250 | 174 | 58 | 182 | 176 | 45 | |
| Asie de l'Est et du Sud-Est | 22 | 78 | 38 | 38 | 6 | 3 | 6 | 3 | 3 | 81 | 178 | 179 | 154 | 67 | 184 | 153 | 73 | |
| Asie de l'Est | 29 | 100 | 57 | 43 | 6 | 3 | 6 | 3 | 3 | 58 | 114 | 112 | 99 | 51 | 116 | 98 | 54 | |
| Asie du Sud-Est | 18 | 64 | 22 | 33 | 6 | 3 | 6 | 3 | 3 | 23 | 64 | 68 | 54i | 16i | 68i | 56i | 19i | |
| Océanie | 18 | 65 | 55i | 64i | 6 | 2 | 6 | 4 | 3 | 1 | 4 | 4 | 3i | 1i | 5i | 4i | 2i | |
| Amérique latine et Caraïbes | 54 | 83 | 68 | 58 | 6 | 2 | 6 | 3 | 2 | 28 | 59 | 66 | 54i | 22i | 64i | 64i | 28i | |
| Caraïbes | 27 | 82 | 47 | 58 | 5 | 2 | 6 | 3 | 2 | ... | 4i | 4i | 3i | ... | 2i | 2i | 1i | |
| Amérique centrale | 100 | 86 | 86 | 57 | 6 | 3 | 6 | 3 | 2 | ... | 19 | 19 | 16 | ... | 19 | 17 | 6 | |
| Amérique du Sud | 75 | 83 | 92 | 58 | 6 | 3 | 6 | 3 | 3 | ... | 35i | 42i | 35i | ... | 38 | 43 | 18i | |
| Europe et Amérique du Nord | 26 | 93 | 63 | 72 | 6 | 3 | 6 | 3 | 3 | 38 | 68 | 82 | 63i | 33i | 68i | 86i | 50i | |
| Europe | 28 | 93 | 60 | 70 | 6 | 3 | 5 | 4 | 3 | 26 | 40 | 55 | 40i | 24i | 41i | 58i | 29i | |
| Amérique du Nord | - | 100 | 100 | 100 | 6 | 1 | 6 | 3 | 3 | 12 | 27 | 28 | 24i | 9i | 28i | 28i | 21i | |
| Revenu faible | 6 | 42 | 32 | 20 | 6 | 3 | 6 | 3 | 3 | 54 | 106 | 92 | 58i | 11i | 108i | 36i | 6i | |
| Revenu intermédiaire | 23 | 70 | 47 | 46 | 6 | 3 | 6 | 3 | 3 | 260 | 544 | 613 | 457 | 175 | 552 | 473 | 168i | |
| intermédiaire inférieur | 17 | 60 | 33 | 33 | 6 | 3 | 6 | 3 | 3 | 145 | 313 | 372 | 257 | 87 | 312 | 251 | 62 | |
| intermédiaire supérieur | 28 | 78 | 58 | 56 | 6 | 3 | 6 | 3 | 3 | 115 | 231 | 241 | 199i | 87i | 240i | 222i | 106i | |
| Revenu élevé | 31 | 94 | 63 | 75 | 6 | 3 | 6 | 3 | 3 | 37 | 78 | 87 | 71i | 31i | 80i | 91i | 54i | |

A Années d'enseignement obligatoire, par niveau.
B Années d'enseignement gratuit, par niveau.
C Âge officiel d'entrée à l'école primaire.
D Durée officielle de chaque niveau d'enseignement en années.
E Population d'âge scolaire officiel par niveau d'enseignement (l'enseignement supérieur correspond aux cinq années suivant le deuxième cycle du secondaire).
F Effectif total par niveau d'enseignement.
G Dépenses publiques initiales en matière d'éducation, en % du PIB.
H Dépenses publiques initiales en matière d'éducation, en % des dépenses publiques totales.
I Dépenses publiques initiales par élève et par niveau d'enseignement, en dollars É.-U. PPA constants de 2017 et en % du PIB par habitant.
J Dépenses initiales des ménages en matière d'éducation en % du PIB.

*Note :* PPA = parité de pouvoir d'achat.
*Source :* ISU sauf mention contraire. Les données portent sur l'année scolaire s'achevant en 2019, sauf mention contraire.
Les totaux comprennent les pays du tableau disposant de données et peuvent inclure des estimations pour les pays ne disposant pas de données récentes."
(-) Valeur nulle ou négligeable.
(...) Données non disponibles ou catégorie sans objet.
(± n) Autre année de référence (p. ex., -2 : l'année de référence est 2017 et non 2019).
(i) Estimation et/ou couverture partielle.

| | FINANCEMENT | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | G | H | I | | | | | | | | J |
| | | | Dépenses publiques d'éducation par élève | | | | | | | | |
| | | | Dollars É.-U. 2017 PPA | | | | % du PIB par habitant | | | | |
| | Dépenses publiques d'éducation (% du PIB) | Part de l'éducation dans les dépenses publiques totales (%) | Préprimaire | Primaire | Secondaire | Supérieur | Préprimaire | Primaire | Secondaire | Supérieur | Dépenses d'éducation des ménages (% du PIB) |
| | | 1.a.2 | 4.5.4 | | | | | | | | |
| | 2019 | | | | | | | | | | |
| | Médiane | | | | | | | | | | |
| | **4,4** | **14,1** | **2 140**$_{i}$ | **3 133**$_{i}$ | **4 152**$_{i}$ | **5 382**$_{i}$ | **12**$_{i}$ | **16**$_{i}$ | **20**$_{i}$ | **25**$_{i}$ | **1,6** |
| | 3,8 | 16,8 | 80$_{i}$ | 279$_{i}$ | 443$_{i}$ | 2 722$_{i}$ | 3$_{i}$ | 12$_{i}$ | 17$_{i}$ | 74$_{i}$ | 2,4 |
| | 3,1$_{i}$ | 10,4$_{i}$ | ... | ... | ... | 4 567$_{i}$ | ... | ... | ... | 21$_{i}$ | 1,6 |
| | ... | ... | ... | ... | 3 491$_{i}$ | ... | ... | ... | 32$_{i}$ | ... | |
| | 3,1$_{i}$ | 10,3$_{i}$ | 2 190$_{i}$ | 6 337$_{i}$ | ... | 3 241$_{i}$ | 11$_{i}$ | 18$_{i}$ | ... | 20$_{i}$ | |
| | 4,0 | 15,7 | 149$_{i}$ | 350$_{i}$ | 887$_{i}$ | 1 584$_{i}$ | 2$_{i}$ | 10$_{i}$ | 16$_{i}$ | 22$_{i}$ | 2,4 |
| | 5,3 | 16,4 | 1 150$_{i}$ | ... | ... | 565$_{i}$ | 22$_{i}$ | ... | ... | 8$_{i}$ | |
| | 3,8 | 14,3 | 29 | 626 | 778 | 2 973$_{i}$ | 1 | 11 | 14 | 25$_{i}$ | |
| | 3,9 | 12,6$_{i}$ | 2 728$_{i}$ | 5 604$_{i}$ | 10 497$_{i}$ | 7 739$_{i}$ | 10$_{i}$ | 14$_{i}$ | 21$_{i}$ | 21$_{i}$ | 1,9 |
| | 3,8 | 13,5$_{i}$ | 4 948$_{i}$ | 8 932$_{i}$ | 11 329$_{i}$ | 8 274 | 12$_{i}$ | 15$_{i}$ | ... | 17$_{i}$ | |
| | 4,2$_{i}$ | 11,4$_{i}$ | ... | 4 343$_{i}$ | 5 573$_{i}$ | 7 204$_{i}$ | ... | 13$_{i}$ | 19$_{i}$ | 25$_{i}$ | |
| | 4,5$_{i}$ | 13,6$_{i}$ | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | 2,1 |
| | 4,7 | 16,3$_{i}$ | 1 336$_{i}$ | 2 239$_{i}$ | 2 780$_{i}$ | 2 287$_{i}$ | 11$_{i}$ | 14$_{i}$ | 17$_{i}$ | 25$_{i}$ | 2,5 |
| | 3,2$_{i}$ | 14,1$_{i}$ | ... | 2 222$_{i}$ | 2 911$_{i}$ | ... | 7$_{i}$ | 14$_{i}$ | 20$_{i}$ | 21$_{i}$ | |
| | 4,4 | 22,8 | 1 049$_{i}$ | 2 001$_{i}$ | 1 968$_{i}$ | 2 214 | 11$_{i}$ | 14$_{i}$ | 14$_{i}$ | 25 | |
| | 5,0 | 16,3 | 2 399 | 2 906 | 2 906 | 4 291 | 15 | 15 | 17 | 23 | |
| | 4,7 | 11,9 | 6 492 | 8 223 | 9 255 | 8 839 | 18 | 21 | 23 | 26 | 0,5 |
| | 4,7 | 11,9 | 6 475 | 8 171 | 8 985 | 8 597 | 18 | 21 | 23 | 26 | |
| | 1,5$_{i}$ | 7,8$_{i}$ | 7 179$_{i}$ | 10 145 | 13 386$_{i}$ | 14 741 | 15 | 18 | 17 | 28 | |
| | 3,6 | 16,4 | 59$_{i}$ | 201$_{i}$ | 266$_{i}$ | ... | 2$_{i}$ | 9$_{i}$ | 14$_{i}$ | ... | 2,1 |
| | 4,2$_{i}$ | 15,6 | 1 083$_{i}$ | 1 443$_{i}$ | 2 481$_{i}$ | 2 973$_{i}$ | 10$_{i}$ | 13$_{i}$ | 19$_{i}$ | 24$_{i}$ | 2,1 |
| | 4,5 | 16,3 | ... | 563$_{i}$ | 994$_{i}$ | 2 610$_{i}$ | ... | 13$_{i}$ | 18$_{i}$ | 38$_{i}$ | 2,4 |
| | 4,1$_{i}$ | 14,1$_{i}$ | 1 240$_{i}$ | 2 231$_{i}$ | 2 839$_{i}$ | 3 319$_{i}$ | 9$_{i}$ | 16$_{i}$ | 19$_{i}$ | 21$_{i}$ | 1,7 |
| | 4,6 | 11,8 | 6 186$_{i}$ | 8 380 | 9 408$_{i}$ | 12 697 | 17 | 19 | 21 | 26 | 0,7 |

# TABLEAU 1 : Suite

| Pays ou territoire | SYSTÈMES ÉDUCATIFS | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | A | | B | | C | D | | | | E | | | | F | | | | |
| | Obligatoire | | Gratuit | | | Durée (années) | | | | Population d'âge scolaire (000) | | | | Effectifs (000) | | | | |
| | 1 année de préprimaire | 9 années de primaire-secondaire | 1 année de préprimaire | 12 années de primaire-secondaire | Âge officiel d'entrée à l'école primaire | Préprimaire | Primaire | 1er cycle du secondaire | 2e cycle du secondaire | Préprimaire | Primaire | Secondaire | Supérieur | Préprimaire | Primaire | Secondaire | Supérieur | |
| Indicateur de l'ODD | 4.2.5 | 4.1.7 | 4.2.5 | 4.1.7 | | | | | | | | | | | | | | |
| Année de référence | 2019 | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| **Afrique subsaharienne** | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Afrique du Sud | - | 9 | - | 12 | 7 | 4 | 7 | 2 | 3 | 4 684 | 7 921 | 4 996 | 4 948 | 824 | 7 568 | 4 879 | 1 178 | |
| Angola | - | 6 | - | 6 | 6 | 2 | 6 | 3 | 3 | 2 184 | 5 862 | 4 723 | 2 713 | 784 | 5 621 | 2 034 | 253 | |
| Bénin | - | 6 | - | 6 | 6 | 2 | 6 | 4 | 3 | 705 | 1 912 | 1 866 | 1 058 | 169 | 2 181 | 993 | 132 | |
| Botswana | - | - | ... | ... | 6 | 3 | 7 | 3 | 2 | 164 | 363 | 234 | 203 | 33 | 345 | ... | 51 | |
| Burkina Faso | - | 10 | - | 10 | 6 | 3 | 6 | 4 | 3 | 1 946 | 3 498 | 3 356 | 1 868 | 105 | 3 234 | 1 342 | 133 | |
| Burundi | - | - | ... | ... | 7 | 2 | 6 | 4 | 3 | 743 | 1 931 | 1 716 | 1 032 | 120 | 2 213 | 650 | 42 | |
| Cabo Verde | - | 10 | - | 8 | 6 | 3 | 6 | 3 | 3 | 32 | 63 | 60 | 49 | 23 | 64 | 53 | 12 | |
| Cameroun | - | 6 | - | 6 | 6 | 2 | 6 | 4 | 3 | 1 547 | 4 251 | 4 139 | 2 319 | 543 | 4 400 | 2 207 | 331 | |
| Comores | - | 6 | - | 6 | 6 | 3 | 6 | 4 | 3 | 72 | 130 | 129 | 76 | 15 | 124 | 74 | ... | |
| Congo | - | 10 | 3 | 13 | 6 | 3 | 6 | 4 | 3 | 479 | 879 | 835 | 433 | 67 | 783 | ... | 55 | |
| Côte d'Ivoire | - | 10 | - | 10 | 6 | 3 | 6 | 4 | 3 | 2 301 | 4 083 | 4 155 | 2 477 | 188 | 4 004 | 2 227 | 247 | |
| Djibouti | - | 10 | 1 | 12 | 6 | 2 | 5 | 4 | 3 | 41 | 94 | 125 | 90 | 4 | 69 | 68 | ... | |
| Érythrée | - | 8 | - | 8 | 6 | 2 | 5 | 3 | 4 | 187 | 495 | 600 | 304 | 47 | 350 | 260 | 10 | |
| Eswatini | - | 7 | - | 7 | 6 | 3 | 7 | 3 | 2 | 84 | 205 | 138 | 121 | ... | 237 | 108 | ... | |
| Éthiopie | - | 8 | - | 8 | 7 | 3 | 6 | 4 | 2 | 9 373 | 17 101 | 15 695 | ... | 2 513 | 16 198 | 5 029 | ... | |
| Gabon | - | 10 | - | 10 | 6 | 3 | 5 | 4 | 3 | 180 | 260 | 289 | ... | ... | ... | ... | ... | |
| Gambie | - | 9 | - | 9 | 7 | 4 | 6 | 3 | 3 | 298 | 380 | 313 | ... | 126 | 375 | ... | ... | |
| Ghana | 2 | 9 | 2 | 9 | 6 | 2 | 6 | 3 | 4 | 1 608 | 4 432 | 4 492 | 2 879 | 1 852 | 4 550 | 2 851 | 496 | |
| Guinée | - | 6 | - | 6 | 7 | 3 | 6 | 4 | 3 | 1 148 | 2 091 | 2 117 | 1 128 | ... | 1 777 | ... | ... | |
| Guinée-Bissau | - | 9 | ... | ... | 6 | 3 | 6 | 3 | 3 | 175 | 314 | 262 | ... | ... | ... | ... | ... | |
| Guinée équatoriale | - | 6 | - | 6 | 7 | 3 | 6 | 4 | 2 | 107 | 184 | 147 | ... | 40 | 93 | ... | ... | |
| Kenya | - | 12 | - | 12 | 6 | 3 | 6 | 2 | 4 | 4 207 | 8 318 | 7 687 | 5 258 | 3 200 | 8 290 | ... | 563 | |
| Lesotho | - | 7 | - | 7 | 6 | 3 | 7 | 3 | 2 | 144 | 305 | 216 | 212 | 54 | 368 | 136 | 22 | |
| Libéria | - | 6 | - | 6 | 6 | 3 | 6 | 3 | 3 | 422 | 784 | 692 | ... | 510 | 635 | 227 | ... | |
| Madagascar | - | 5 | 3 | 12 | 6 | 3 | 5 | 4 | 3 | 2 291 | 3 524 | 4 403 | 2 687 | 902 | 4 649 | 1 495 | 144 | |
| Malawi | - | 8 | - | 8 | 6 | 3 | 6 | 4 | 2 | 1 699 | 3 236 | 2 856 | ... | 1 361 | 4 593 | 990 | ... | |
| Mali | - | 9 | 4 | 12 | 7 | 3 | 6 | 3 | 3 | 1 953 | 3 474 | 2 771 | 1 607 | 131 | 2 477 | 1 046 | 83 | |
| Maurice | - | 11 | - | 13 | 5 | 2 | 6 | 3 | 4 | 26 | 84 | 122 | 96 | 25 | 86 | 122 | 39 | |
| Mauritanie | - | 9 | 3 | 13 | 6 | 3 | 6 | 4 | 3 | 391 | 694 | 677 | 406 | 36 | 677 | 260 | 23 | |
| Mozambique | - | - | ... | ... | 6 | 3 | 7 | 3 | 2 | 2 939 | 6 097 | 3 759 | 2 926 | ... | 6 941 | 1 216 | 214 | |
| Namibie | - | 7 | - | 7 | 7 | 2 | 7 | 3 | 2 | 131 | 416 | 249 | 246 | 43 | 491 | ... | 59 | |
| Niger | - | - | ... | ... | 7 | 3 | 6 | 4 | 3 | 2 488 | 4 174 | 3 699 | 1 902 | 178 | 2 667 | 787 | 80 | |
| Nigéria | - | 9 | - | 9 | 6 | 1 | 6 | 3 | 3 | 6 203 | 33 598 | 27 795 | ... | ... | 25 591 | 10 315 | ... | |
| Ouganda | - | 7 | ... | ... | 6 | 3 | 7 | 4 | 2 | 4 516 | 9 409 | 6 649 | ... | 609 | 8 841 | ... | ... | |
| République centrafricaine | - | 10 | - | 13 | 6 | 3 | 6 | 4 | 3 | 428 | 824 | 861 | ... | 12 | 814 | 138 | ... | |
| République démocratique du Congo | - | 6 | - | 6 | 6 | 3 | 6 | 2 | 4 | 8 779 | 15 166 | 12 105 | 7 037 | 474 | 16 807 | 4 619 | 465 | |
| République-Unie de Tanzanie | - | 7 | 2 | 7 | 7 | 2 | 7 | 4 | 2 | 3 566 | 11 274 | 7 873 | 4 981 | 1 429 | 10 605 | 2 338 | 154 | |
| Rwanda | - | 6 | - | 9 | 7 | 3 | 6 | 3 | 3 | 1 042 | 1 940 | 1 699 | 1 157 | 282 | 2 512 | 732 | 72 | |
| Sao Tomé-et-Principe | - | 6 | - | 6 | 6 | 3 | 6 | 3 | 3 | 19 | 36 | 32 | 18 | 9 | 37 | 26 | 2 | |
| Sénégal | - | 11 | - | 11 | 6 | 3 | 6 | 4 | 3 | 1 516 | 2 723 | 2 567 | 1 486 | 252 | 2 172 | 1 150 | 195 | |
| Seychelles | - | 10 | - | 11 | 6 | 2 | 6 | 3 | 4 | 3 | 9 | 10 | 6 | 3 | 9 | 7 | 1 | |
| Sierra Leone | - | 9 | - | 9 | 6 | 3 | 6 | 3 | 4 | 663 | 1 245 | 1 264 | ... | 127 | 1 770 | 492 | ... | |
| Somalie | - | - | ... | ... | 6 | 3 | 6 | 2 | 4 | 1 529 | 2 715 | 2 298 | ... | ... | ... | ... | ... | |
| Soudan du Sud | - | 8 | - | 8 | 6 | 3 | 6 | 2 | 4 | 981 | 1 790 | 1 548 | ... | 111 | 1 274 | 164 | ... | |
| Tchad | - | 10 | - | 10 | 6 | 3 | 6 | 4 | 3 | 1 618 | 2 836 | 2 697 | 1 286 | 17 | 2 469 | 537 | 42 | |
| Togo | - | 10 | - | 5 | 6 | 3 | 6 | 4 | 3 | 697 | 1 294 | 1 289 | 723 | 208 | 1 634 | 728 | 101 | |
| Zambie | - | 7 | - | 7 | 7 | 4 | 7 | 2 | 3 | 2 274 | 3 565 | 2 189 | ... | 160 | 3 285 | ... | ... | |
| Zimbabwe | - | 7 | ... | ... | 6 | 2 | 7 | 2 | 4 | 901 | 2 949 | 2 063 | 1 355 | ... | ... | ... | 136 | |

| FINANCEMENT | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| G | H | I | | | | | | | | J | |
| | | Dépenses publiques d'éducation par élève | | | | | | | | | |
| | | Dollars É.-U. 2017 PPA | | | | % du PIB par habitant | | | | | |
| Dépenses publiques d'éducation (% du PIB) | Part de l'éducation dans les dépenses publiques totales (%) | Préprimaire | Primaire | Secondaire | Supérieur | Préprimaire | Primaire | Secondaire | Supérieur | Dépenses d'éducation des ménages (% du PIB) | Code pays |
| | 1.a.2 | 4.5.4 | | | | | | | | | |
| | 2019 | | | | | | | | | | |
| 6,5 | 19,6 | 818 | 2 352 | 2 897 | 7 027 | 6 | 19 | 23 | 56 | 1,6 | ZAF |
| ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | 2,3 | AGO |
| 2,9-1i | 17,7-1i | 261-4 | 201-4 | 238-4 | 1 603-4 | 9-4 | 7-4 | 8-4 | 53-4 | 3,7 | BEN |
| ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | 2,4 | BWA |
| 5,4-1i | 22,7-1i | 165-3 | 279-4 | 321-3 | 6 083-3 | 8-3 | 14-4 | 16-3 | 298-3 | | BFA |
| 5,1-1 | 18,8-1 | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | 0,7 | BDI |
| 5,2-2 | 16,4-2 | 84-2 | 1 135-2 | 1 339-2 | 2 610-2 | 1-2 | 17-2 | 20-2 | 38-2 | 0,7 | CPV |
| 3,1-1i | 16,9-1i | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | 1,9 | CMR |
| 2,5-4 | 13,4-4 | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | 1,8 | COM |
| 3,5-1i | 15,6-1i | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | 1,1 | COG |
| 3,3-1 | 18,3-1 | 806-1 | 508-1 | 702-1 | 5 491-2 | 16-1 | 10-1 | 14-1 | 111-2 | 2,3 | CIV |
| 3,6-1i | 14,0-1i | ... | ... | ... | ... | ... | 25-3 | ... | ... | 2,3 | DJI |
| ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | | ERI |
| ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | | SWZ |
| 4,7-4 | 27,1-4 | 59-4 | 130-4 | 278-4 | ... | 4-4 | 8-4 | 17-4 | ... | 0,3 | ETH |
| ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | | GAB |
| 2,4-1i | 11,2-1i | -4 | 178-4 | ... | ... | -4 | 8-4 | ... | ... | 2,5 | GMB |
| 4,0-1i | 18,6-1i | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | 9,2 | GHA |
| 2,3-1 | 14,9-1 | ... | 157-3 | ... | ... | ... | 7-3 | ... | ... | 1,0 | GIN |
| ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | | GNB |
| ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | | GNQ |
| 5,3-1i | 19,0-1i | 51-4 | 406-4 | ... | 2 835-4 | 1-4 | 11-4 | ... | 76-4 | 3,7 | KEN |
| 7,0-1 | 14,1-1 | ... | 618-1 | 896-1 | 1 334-1 | ... | 22-1 | 32-1 | 48-1 | 0,4 | LSO |
| 2,6-1i | 8,1-1i | 155-3 | 229-3 | 287-4 | ... | 10-3 | 14-3 | 18-4 | ... | 5,7 | LBR |
| 2,8-1i | 19,8-1i | ... | ... | ... | 1-3 | ... | ... | ... | -3 | 3,0 | MDG |
| 4,7-1i | 15,8-1i | -3 | 84-3 | 247-3 | ... | -3 | 8-3 | 24-3 | ... | | MWI |
| 3,8-2 | 16,5-2 | 41-2 | 281-2 | 583-2 | 3 610-4 | 2-2 | 12-2 | 25-2 | 165-4 | 1,9 | MLI |
| 4,7 | 18,7 | 663 | 3 511 | 6 757 | 1 977-2 | 3 | 16 | 30 | 10-2 | 4,5 | MUS |
| 1,9 | 10,2 | ... | 330 | 464 | 3 619 | ... | 6 | 9 | 68 | 3,3 | MRT |
| 5,5-1i | 16,7-1i | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | 0,8 | MOZ |
| ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | 1,8 | NAM |
| 3,5-1i | 16,8-1i | 403-2 | 114-2 | 139-2 | 2 254-2 | 34-2 | 10-2 | 12-2 | 190-2 | 3,6 | NER |
| ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | 4,4 | NGA |
| 2,1-1i | 11,5-1i | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | 3,2 | UGA |
| ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | | CAF |
| 1,5-2i | 14,0-2i | -4 | ... | ... | ... | -4 | ... | ... | ... | 1,5 | COD |
| 3,7-1i | 20,5-1i | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | 1,4 | TZA |
| 3,1-1 | 10,8-1 | 41-1 | 83-1 | 423-1 | 1 904-1 | 2-1 | 4-1 | 21-1 | 96-1 | 5,9 | RWA |
| 5,1-1i | 20,1-1i | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | 0,3 | STP |
| 4,8-1 | 21,5-1 | 460-4 | 417-4 | 624-4 | 4 618-1 | 15-4 | 14-4 | 21-4 | 136-1 | 4,0 | SEN |
| 4,4-3 | 11,7-3 | 3 277-3 | 3 842-3 | 4 140-3 | 19 135-3 | 12-3 | 14-3 | 15-3 | 71-3 | | SYC |
| 7,7 | 35,5 | - | 232 | 240-2 | ... | - | 13 | 14-2 | ... | 2,6 | SLE |
| ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | | SOM |
| 1,5-3 | 0,9-1i | ... | ... | ... | ... | 0,4-3 | 5-3 | 12-3 | ... | | SSD |
| 2,5-2i | 16,4-2i | ... | 106-1 | 218-1 | ... | ... | 7-1 | 14-1 | ... | 0,9 | TCD |
| 5,4-1i | 21,8-1i | 76-4 | 243-3 | ... | 1 187-2 | 5-4 | 16-3 | ... | 76-2 | 2,4 | TGO |
| 4,6-1i | 16,9-1i | 67-3 | 460-2 | ... | ... | 2-3 | 13-2 | ... | ... | 3,8 | ZMB |
| 5,9-1i | 19,0-1i | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | 3,6 | ZWE |

# TABLEAU 1 : Suite

| Pays ou territoire | SYSTÈMES ÉDUCATIFS | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | A | | B | | C | D | | | | E | | | | F | | | | |
| | Obligatoire | | Gratuit | | | Durée (années) | | | | Population d'âge scolaire (000) | | | | Effectifs (000) | | | | |
| | 1 année de préprimaire | 9 années de primaire-secondaire | 1 année de préprimaire | 12 années de primaire-secondaire | Âge officiel d'entrée à l'école primaire | Préprimaire | Primaire | 1er cycle du secondaire | 2e cycle du secondaire | Préprimaire | Primaire | Secondaire | Supérieur | Préprimaire | Primaire | Secondaire | Supérieur | |
| Indicateur de l'ODD | 4.2.5 | 4.1.7 | 4.2.5 | 4.1.7 | | | | | | | | | | | | | | |
| Année de référence | 2019 | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| **Afrique du Nord et Asie de l'Ouest** | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Algérie | - | 10 | 1 | 12 | 6 | 1 | 5 | 4 | 3 | 956 | 4 360 | 4 526 | 3 009 | ... | 4 517 | ... | 1 583 | |
| Arabie saoudite | - | 9 | - | 12 | 6 | 3 | 6 | 3 | 3 | 1 826 | 3 425 | 2 843 | 2 332 | 390 | 3 391 | 3 159 | 1 653 | |
| Arménie | - | 12 | 3 | 12 | 6 | 3 | 4 | 5 | 3 | 129 | 170 | 295 | 179 | 51 | 154 | 249 | 92 | |
| Azerbaïdjan | 1 | 9 | 5 | 11 | 6 | 3 | 4 | 5 | 3 | 503i | 659i | 1 021i | 692i | 207 | 645 | 967 | 218 | |
| Bahreïn | - | 9 | - | 12 | 6 | 3 | 6 | 3 | 3 | 68 | 122 | 108 | 85 | 34 | 116 | 102 | 47 | |
| Chypre | 1 | 9 | 1 | 12 | 6 | 3 | 6 | 3 | 3 | 28i | 58i | 55i | 58i | 25 | 57 | 55 | 47 | |
| Égypte | - | 12 | - | 12 | 6 | 2 | 6 | 3 | 3 | 5 241 | 13 143 | 10 658 | 8 425 | 1 480 | 13 265 | 9 414 | 3 252 | |
| Émirats arabes unis | - | 12 | 2 | 12 | 6 | 2 | 5 | 4 | 3 | 208 | 496 | 558 | 562 | 204 | 554 | 556 | 296 | |
| Géorgie | - | 9 | - | 12 | 6 | 3 | 6 | 3 | 3 | 173 | 327 | 271 | 237 | ... | 317 | 283 | 151 | |
| Iraq | - | 6 | 2 | 12 | 6 | 2 | 6 | 3 | 3 | 2 170 | 5 876 | 5 116 | 3 815 | ... | ... | ... | ... | |
| Israël | 3 | 12 | 3 | 12 | 6 | 3 | 6 | 3 | 3 | 508 | 938 | 823 | 609 | 548 | 936 | 837 | 374 | |
| Jordanie | - | 10 | 1 | 12 | 6 | 2 | 6 | 4 | 2 | 460 | 1 402 | 1 298 | 950 | 135 | 1 147 | 833 | 314 | |
| Koweït | - | 9 | - | 12 | 6 | 2 | 5 | 4 | 3 | 125 | 320 | 362 | 213 | 76 | 276 | 302 | 118 | |
| Liban | - | 10 | 3 | 9 | 6 | 3 | 6 | 3 | 3 | ... | ... | ... | ... | 216 | 517 | 406 | 243 | |
| Libye | - | 9 | 2 | 12 | 6 | 2 | 6 | 3 | 3 | 265 | 778 | 695 | 543 | ... | ... | ... | ... | |
| Maroc | - | 9 | - | 9 | 6 | 2 | 6 | 3 | 3 | 1 402 | 3 939 | 3 618 | 2 906 | 762 | 4 432 | 2 921 | 1 120 | |
| Oman | - | 10 | - | 12 | 6 | 2 | 4 | 6 | 2 | 161 | 291 | 424 | 295 | 88 | 290 | 437 | 119 | |
| Palestine | - | 10 | 1 | 12 | 6 | 2 | 4 | 5 | 3 | 277 | 522 | 886 | 504 | 148 | 497 | 787 | 218 | |
| Qatar | - | 9 | - | 9 | 6 | 3 | 6 | 3 | 3 | 82 | 157 | 125 | 184 | 49 | 159 | 117 | 35 | |
| République arabe syrienne | - | 9 | 3 | 12 | 6 | 3 | 6 | 3 | 3 | 1 034 | 2 114 | 1 952 | 1 620 | ... | ... | ... | 697 | |
| Soudan | - | 8 | 2 | 11 | 6 | 2 | 6 | 3 | 3 | 2 384 | 6 683 | 5 970 | 4 323 | 1 100 | 5 118 | 2 216 | 653 | |
| Tunisie | - | 9 | - | 11 | 6 | 3 | 6 | 3 | 4 | 632 | 1 119 | 1 114 | 839 | 251 | 1 202 | 1 047 | 267 | |
| Türkiye | - | 12 | 3 | 12 | 6 | 3 | 4 | 4 | 4 | 4 100 | 5 469 | 10 854 | 6 678 | 1 501 | 5 105 | 11 280 | 7 560 | |
| Yémen | - | 9 | - | 9 | 6 | 3 | 6 | 3 | 3 | 2 428 | 4 495 | 3 971 | 2 949 | 36 | 3 900 | 1 916 | ... | |
| **Asie centrale et Asie du Sud** | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Afghanistan | - | 9 | 1 | 12 | 7 | 1 | 6 | 3 | 3 | 1 090 | 6 393 | 5 784 | 3 826 | ... | 6 545 | 3 064 | 371 | |
| Bangladesh | - | 5 | - | 5 | 6 | 3 | 5 | 3 | 4 | 8 658 | 14 724 | 21 456 | 15 386 | 3 578 | 17 338 | 15 711 | 3 695 | |
| Bhoutan | - | - | - | 11 | 6 | 2 | 7 | 4 | 2 | 25 | 89 | 82 | 74 | 8 | 94 | 76i | 12 | |
| Inde | - | 8 | - | 8 | 6 | 3 | 5 | 3 | 4 | 69 410 | 121 821 | 177 585 | 123 012 | 43 896 | 120 064 | 130 933 | 35 148 | |
| Iran (République islamique d') | - | 9 | - | 9 | 6 | 1 | 6 | 2 | 4 | 1 414 | 7 904 | 6 850 | 5 760 | 706 | 8 172 | 5 684 | 3 616 | |
| Kazakhstan | - | 9 | 4 | 11 | 6 | 3 | 4 | 5 | 2 | 1 202 | 1 508 | 1 951 | 1 047 | 891 | 1 513 | 2 024 | 740 | |
| Kirghizistan | 1 | 9 | 4 | 11 | 7 | 4 | 4 | 5 | 2 | 640 | 551 | 744 | 517 | 251 | 551 | 698 | 219 | |
| Maldives | - | 7 | - | 12 | 6 | 3 | 7 | 3 | 2 | 22 | 51 | 27 | 46 | 20 | 49 | 21 | 14 | |
| Népal | 2 | 8 | 2 | 10 | 5 | 2 | 5 | 3 | 4 | 1 084 | 2 775 | 4 247 | 3 288 | 958 | 3 970 | 3 464 | 438 | |
| Pakistan | - | 12 | - | 12 | 5 | 2 | 5 | 3 | 4 | 10 723 | 25 106 | 31 988 | 20 965 | 8 538 | 23 558 | 13 858 | 1 878 | |
| Sri Lanka | - | 11 | - | 13 | 5 | 2 | 5 | 4 | 4 | 664 | 1 690 | 2 737 | 1 542 | 464 | 1 725 | 2 728 | 326 | |
| Tadjikistan | - | 9 | 4 | 11 | 7 | 4 | 4 | 5 | 2 | 1 029 | 880 | 1 211 | 849 | 91 | 771 | ... | 265 | |
| Turkménistan | - | 12 | 3 | 12 | 6 | 3 | 4 | 6 | 2 | 426 | 503 | 801 | 463 | ... | 557 | 707 | 66 | |
| Ouzbékistan | - | 12 | 4 | 12 | 7 | 4 | 4 | 5 | 3 | 2 691 | 2 507 | 4 240 | 2 877 | 874 | 2 506 | 4 073 | 362 | |
| **Asie de l'Est et du Sud-Est** | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Brunéi Darussalam | - | 9 | ... | ... | 6 | 3 | 6 | 2 | 5 | 21 | 40 | 45 | 35 | 13 | 39 | 43 | 11 | |
| Cambodge | - | - | - | 9 | 6 | 3 | 6 | 3 | 3 | 1 066 | 2 055 | 1 807 | 1 512 | 266 | 2 163 | ... | 223 | |
| Chine | - | 9 | - | 9 | 6 | 3 | 6 | 3 | 3 | 52 098 | 102 982 | 99 105 | 87 406 | 46 564 | 104 325 | 86 102 | 46 994 | |
| Hong Kong (Chine) | - | 9 | - | 12 | 6 | 3 | 6 | 3 | 3 | 186 | 350 | 316 | 368 | 176 | 376 | 341 | 298 | |
| Indonésie | - | 9 | - | 12 | 7 | 2 | 6 | 3 | 3 | 9 800 | 27 959 | 27 959 | 22 134 | 5 909i | 29 426 | 24 894 | 8 037 | |
| Japon | - | 9 | - | 9 | 6 | 3 | 6 | 3 | 3 | ... | ... | ... | ... | 2 824 | 6 505 | 6 996 | 3 862 | |
| Macao (Chine) | 1 | 9 | 3 | 12 | 6 | 3 | 6 | 3 | 3 | 21 | 34 | 26 | 34 | 19 | 33 | 26 | 34 | |
| Malaisie | - | 6 | - | 11 | 6 | 2 | 6 | 3 | 3 | 1 032 | 2 966 | 3 048 | 2 829 | 1 004 | 3 085 | 2 602 | 1 218 | |
| Mongolie | - | 12 | 4 | 12 | 6 | 4 | 5 | 4 | 3 | 307 | 333 | 335 | 237 | 261 | 327 | 295 | 155 | |
| Myanmar | - | 5 | - | 5 | 5 | 2 | 5 | 4 | 2 | 1 777 | 4 573 | 5 946 | 4 954 | 154 | 5 300 | 4 187 | 932 | |
| Philippines | 1 | 12 | 1 | 12 | 6 | 1 | 6 | 4 | 2 | 2 296 | 13 447 | 12 715 | 10 118 | 2 408 | 13 195 | 11 347 | 3 589 | |
| République de Corée | - | 9 | 3 | 9 | 6 | 3 | 6 | 3 | 3 | 1 316 | 2 729 | 2 844 | 3 217 | 1 260 | 2 719 | 2 894 | 3 084 | |
| République dém. pop. lao | - | 9 | - | 9 | 6 | 3 | 5 | 4 | 3 | 467 | 770 | 1 022 | 701 | 225 | 771 | 666 | 101 | |
| République pop. dém. de Corée | 1 | 11 | 1 | 11 | 7 | 2 | 5 | 3 | 3 | 676 | 1 660 | 2 186 | 1 962 | ... | 1 508 | 2 148 | 526 | |
| Singapour | - | 6 | ... | ... | 6 | 3 | 6 | 2 | 2 | 113i | 233i | 158i | 223i | ... | 234 | 167 | 198 | |
| Thaïlande | - | 9 | 3 | 12 | 6 | 3 | 6 | 3 | 3 | 2 245 | 4 780 | 5 145 | 4 888 | 1 787 | 4 899 | 6 019 | 2 411 | |
| Timor-Leste | - | 9 | - | 9 | 6 | 3 | 6 | 3 | 3 | 96 | 184 | 187 | ... | 24 | 207 | 162 | ... | |
| Viet Nam | 1 | 9 | - | 5 | 6 | 3 | 5 | 4 | 3 | 4 651 | 7 442 | 9 411 | 6 865 | 4 415 | 8 507 | ... | 1 966 | |

| FINANCEMENT | | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| G | H | I | | | | | | | | J | | |
| | | Dépenses publiques d'éducation par élève | | | | | | | | | | |
| | | Dollars É.-U. 2017 PPA | | | | % du PIB par habitant | | | | | | |
| Dépenses publiques d'éducation (% du PIB) | Part de l'éducation dans les dépenses publiques totales (%) | Préprimaire | Primaire | Secondaire | Supérieur | Préprimaire | Primaire | Secondaire | Supérieur | Dépenses d'éducation des ménages (% du PIB) | Code pays |
| | 1.a.2 | 4.5.4 | | | | | | | | | |
| | 2019 | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | |
| ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | 1,0 | DZA |
| ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | 1,6 | SAU |
| 2,7-2 | 10,4-2 | 2 467-2 | 1 259-2 | ... | 1 225-2 | 20-2 | 10-2 | ... | 10-2 | 1,9 | ARM |
| 2,5-1 | 7,4-1 | 1 543-1 | ... | ... | 3 241-1 | 11-1 | ... | ... | 22-1 | 1,0 | AZE |
| 2,3-2 | 7,2-2 | ... | 5 520-4 | 8 657-4 | ... | ... | 11-4 | 18-4 | ... | 1,1 | BHR |
| 5,8-2 | 15,7-2 | 4 322-2 | 11 104-2 | 14 461-2 | 8 403-2 | 11-2 | 29-2 | 37-2 | 22-2 | 2,0 | CYP |
| ... | ... | 718 | 744 | 1 343 | ... | 6 | 7 | 12 | ... | 4,0 | EGY |
| 3,1 | 10,2 | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | 3,3 | ARE |
| 3,5-1 | 13,0-1 | ... | ... | ... | 1 517-1 | ... | ... | ... | 10-1 | 1,8 | GEO |
| ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | 0,3 | IRQ |
| 6,1-2 | 15,7-2 | 5 607-2 | 8 945-2 | 7 712-2 | 7 885-2 | 14-2 | 23-2 | 19-2 | 20-2 | 1,2 | ISR |
| 3,1 | 10,0 | 76 | 1 330 | 1 575 | 952 | 1 | 13 | 16 | 9 | 3,9 | JOR |
| ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | | KWT |
| ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | 6,1 | LBN |
| ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | | LBY |
| ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | 2,2 | MAR |
| ... | ... | 1 913 | 7 155 | 7 708 | 13 556-3 | 7 | 25 | 27 | 44-3 | 1,6 | OMN |
| 5,3-2 | 16,1-2 | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | 3,6 | PSE |
| 2,7 | 8,6 | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | | QAT |
| ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | | SYR |
| ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | 1,4 | SDN |
| 6,6-4 | 22,7-4 | ... | ... | 5 640-4 | 5 892-4 | ... | ... | 52-4 | 55-4 | 1,6 | TUN |
| ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | 1,4 | TUR |
| ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | | YEM |
| | | | | | | | | | | | |
| 4,1-2i | 15,7-2i | -2 | 231-2 | 255-2 | ... | -2 | 10-2 | 11-2 | ... | | AFG |
| 1,3 | 9,3 | ... | ... | 381 | 885 | ... | ... | 9 | 20 | 3,7 | BGD |
| 6,9-1i | 21,9-1i | -4 | ... | 2 921-4 | ... | -4 | ... | 31-4 | ... | 1,2 | BTN |
| ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | 2,4 | IND |
| 4,0-1 | 21,3 | 149-3 | 1 579-2 | 2 490-2 | 3 622-1 | 1-3 | 11-2 | 18-2 | 25-1 | | IRN |
| 2,9 | 14,1 | 1 765-3 | 70 | 5 256-3 | 2 283 | 7-3 | 0,3 | 21-3 | 8 | 0,6 | KAZ |
| 6,0-2 | 16,3-2 | 1 150-2 | ... | ... | 253-2 | 22-2 | ... | ... | 5-2 | 1,8 | KGZ |
| 3,7-3 | 10,2-3 | 2 279 | 3 036 | 4 164 | ... | 12 | 16 | 22 | ... | 1,8 | MDV |
| 5,1-1 | 14,1-1 | 59-4 | 350-4 | 296-4i | 684-4 | 2-4 | 12-4 | 10-4i | 24-4 | 3,2 | NPL |
| 2,9-2 | 14,5-2 | ... | 338-4 | 668-4 | 2 973-2 | ... | 8-4 | 16-4 | 67-2 | 3,3 | PAK |
| 2,1-1 | 11,3-1 | - | 901-1 | 887-1 | 3 726-1 | - | 7-1 | 7-1 | 28-1 | 2,7 | LKA |
| 5,2-4 | 16,4-4 | 795-4 | ... | ... | 565-4 | 28-4 | ... | ... | 20-4 | | TJK |
| ... | 23,0 | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | | TKM |
| 5,3-2i | 22,5-2i | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | | UZB |
| | | | | | | | | | | | |
| 4,4-3 | 11,4-3 | 644-3 | 5 604-3 | 14 931-3 | 20 162-3 | 1-3 | 9-3 | 24-3 | 32-3 | | BRN |
| 2,2-1 | 9,4-1 | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | 1,4 | KHM |
| … | … | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | | CHN |
| 3,8 | 20,3 | 6 035 | 9 162 | 13 851 | 20 281 | 10 | 15 | 23 | 33 | | HKG |
| 3,6-4 | 20,5-4 | ... | 1 380-4 | 1 093-4 | 2 158-4 | ... | 13-4 | 11-4 | 21-4 | 2,5 | IDN |
| 3,2-2 | 8,4-2 | 3 862-2 | 8 702-2 | 9 664-2 | 8 274-2 | 10-2 | ... | ... | ... | 1,1 | JPN |
| 2,7-1 | 14,4-1 | ... | ... | … | 27 151-1 | ... | ... | … | 20-1 | 0,6 | MAC |
| 4,2 | 17,4 | 1 240 | 4 343-2 | 5 573 | 7 204 | 4 | 16-2 | 19 | 25 | 0,9 | MYS |
| 4,1-2 | 12,6-2 | 1 594-2 | 1 517-2 | ... | 368-2 | 14-2 | 13-2 | ... | 3-2 | 3,5 | MNG |
| 1,9 | 10,6 | ... | 361-1 | 476-1 | 771-1 | ... | 8-1 | 10-1 | 16-1 | 2,8 | MMR |
| ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | 1,9 | PHL |
| 4,6-2 | … | 6 255-2 | 11 229-2 | 11 329-2 | 5 773-2 | 16-2 | 28-2 | 28-2 | 14-2 | 1,3 | KOR |
| ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | 3,1 | LAO |
| ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | | PRK |
| ... | ... | ... | 16 528-1 | 20 284-1 | 23 903-1 | ... | 17-1 | 21-1 | 25-1 | | SGP |
| ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | 0,8 | THA |
| 6,8-1i | 7,9-1i | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | 2,8 | TLS |
| 4,2-1 | 16,1-1 | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | 2,1 | VNM |

# TABLEAU 1 : Suite

| Pays ou territoire | SYSTÈMES ÉDUCATIFS | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | A | | B | | C | D | | | | E | | | | F | | | | |
| | Obligatoire | | Gratuit | | | Durée (années) | | | | Population d'âge scolaire (000) | | | | Effectifs (000) | | | | |
| | 1 année de préprimaire | 9 années de primaire-secondaire | 1 année de préprimaire | 12 années de primaire-secondaire | Âge officiel d'entrée à l'école primaire | Préprimaire | Primaire | 1er cycle du secondaire | 2e cycle du secondaire | Préprimaire | Primaire | Secondaire | Supérieur | Préprimaire | Primaire | Secondaire | Supérieur | |
| Indicateur de l'ODD | 4.2.5 | 4.1.7 | 4.2.5 | 4.1.7 | | | | | | | | | | | | | | |
| Année de référence | 2019 | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| **Océanie** | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Australie | - | 10 | 1 | 13 | 5 | 1 | 7 | 4 | 2 | 330 | 2 291 | 1 872 | 1 556 | 534 | 2 248 | 2 380 | 1 677 | |
| Fidji | - | - | ... | ... | 6 | 3 | 6 | 4 | 3 | 54 | 104 | 110 | 74 | 20 | 122 | ... | ... | |
| Îles Cook | - | 12 | 2 | 13 | 5 | 2 | 6 | 4 | 3 | 1 | 2 | 2 | 1 | 0,4 | 2 | 2 | ... | |
| Îles Marshall | 1 | 12 | 1 | 12 | 6 | 2 | 6 | 4 | 2 | 3 | 9 | 9 | 6 | 1 | 7 | 6 | 2 | |
| Îles Salomon | - | - | ... | ... | 6 | 3 | 6 | 3 | 4 | 59 | 103 | 100 | ... | 55 | 107 | ... | ... | |
| Kiribati | - | 9 | - | 9 | 6 | 3 | 6 | 3 | 4 | 9 | 17 | 16 | ... | ... | 17 | ... | ... | |
| Micronésie (États fédérés de) | - | 8 | - | 8 | 6 | 3 | 6 | 2 | 4 | 7 | 14 | 14 | ... | 2 | 14 | ... | ... | |
| Nauru | 2 | 12 | 2 | 12 | 6 | 3 | 6 | 4 | 2 | 1 | 2 | 1 | ... | 0,3 | 2 | 1 | ... | |
| Nioué | - | 11 | 1 | 12 | 5 | 1 | 6 | 4 | 3 | - | 0,2 | 0,2 | 0,1 | - | 0,2 | 0,2 | ... | |
| Nouvelle-Zélande | - | 10 | 2 | 13 | 5 | 2 | 6 | 4 | 3 | 122 | 378 | 439 | 323 | 115 | 388 | 490 | 268 | |
| Palaos | - | 12 | - | 12 | 6 | 3 | 6 | 2 | 4 | 1 | 1 | 1 | ... | ... | ... | ... | ... | |
| Papouasie-Nouvelle-Guinée | - | - | ... | ... | 6 | 4 | 7 | 2 | 4 | 856 | 1 434 | 1 136 | ... | 358 | 1 275 | 507 | ... | |
| Samoa | - | 8 | - | 8 | 5 | 2 | 6 | 2 | 5 | 10 | 29 | 30 | 17 | 4 | 34 | 26 | 2 | |
| Tokélaou | - | 11 | ... | ... | 5 | 2 | 6 | 4 | 3 | - | 0,1 | 0,2 | ... | 0,1 | 0,2 | 0,2 | ... | |
| Tonga | 2 | 13 | - | 8 | 6 | 2 | 6 | 5 | 2 | 5 | 15 | 16 | ... | 2 | 17 | 16 | ... | |
| Tuvalu | - | 9 | ... | ... | 6 | 3 | 6 | 4 | 3 | 1 | 2 | 2 | ... | 1 | 2 | 1 | ... | |
| Vanuatu | - | - | ... | ... | 6 | 2 | 6 | 4 | 3 | 16 | 46 | 46 | ... | 14 | 46 | 21 | ... | |
| **Amérique latine et Caraïbes** | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Anguilla | - | 12 | - | 12 | 5 | 2 | 7 | 3 | 2 | 0,4 | 1 | 1 | 1 | 0,4 | 2 | 1 | ... | |
| Antigua-et-Barbuda | - | 11 | - | 11 | 5 | 2 | 7 | 3 | 2 | 3 | 10 | 7 | 8 | 2 | 10 | 8 | ... | |
| Argentine | 2 | 12 | 3 | 12 | 6 | 3 | 6 | 3 | 3 | 2 250 | 4 412 | 4 278 | 3 483 | 1 731 | 4 776 | 4 582 | 3 190 | |
| Aruba | 2 | 11 | 2 | 11 | 6 | 2 | 6 | 2 | 3 | 2 | 7 | 7 | 8 | ... | ... | ... | 1 | |
| Bahamas | - | 12 | 2 | 12 | 5 | 2 | 6 | 3 | 3 | 10 | 34 | 39 | 33 | 4 | 30 | 27 | ... | |
| Barbade | - | 11 | 2 | 11 | 5 | 2 | 6 | 3 | 2 | 6 | 19 | 18 | 19 | 5 | 20 | 19 | ... | |
| Belize | - | 8 | 2 | 8 | 5 | 2 | 6 | 4 | 2 | 16 | 46 | 47 | 39 | 7 | 50 | 41 | 10 | |
| Bolivie (État plurinational de) | 2 | 12 | 2 | 12 | 6 | 2 | 6 | 2 | 4 | 474 | 1 409 | 1 382 | 1 037 | 368 | 1 387 | 1 242 | ... | |
| Brésil | 2 | 12 | 2 | 12 | 6 | 2 | 5 | 4 | 3 | 5 464$_i$ | 14 013$_i$ | 21 402$_i$ | 16 415$_i$ | 5 158 | 15 952 | 22 864 | 8 742 | |
| Chili | - | 12 | 2 | 12 | 6 | 3 | 6 | 2 | 4 | 739 | 1 520 | 1 481 | 1 381 | 620 | 1 540 | 1 522 | 1 255 | |
| Colombie | 1 | 11 | 3 | 11 | 6 | 3 | 5 | 4 | 2 | 2 210 | 3 722 | 4 779 | 4 359 | 1 815 | 4 264 | 4 908 | 2 396 | |
| Costa Rica | 2 | 11 | 2 | 11 | 6 | 2 | 6 | 3 | 2 | 143 | 428 | 356 | 385 | 137 | 497 | 504 | 222 | |
| Cuba | - | 9 | 3 | 12 | 6 | 3 | 6 | 3 | 3 | 377 | 736 | 754 | 715 | 371 | 751 | 772 | 296 | |
| Curaçao | 2 | 12 | ... | ... | 6 | 2 | 6 | 2 | 4 | 4 | 12 | 13 | ... | ... | ... | ... | ... | |
| Dominique | - | 12 | - | 12 | 5 | 2 | 7 | 3 | 2 | 2 | 6 | 5 | 7 | 1 | 6 | 5 | ... | |
| El Salvador | 3 | 9 | 3 | 12 | 7 | 3 | 6 | 3 | 3 | 342 | 689 | 698 | 649 | 230 | 663 | 522 | 191 | |
| Équateur | 3 | 12 | 3 | 12 | 6 | 3 | 6 | 3 | 3 | 984 | 1 895 | 1 866 | 1 558 | 639 | 1 932 | 1 892 | 742 | |
| Grenade | - | 12 | 2 | 12 | 5 | 2 | 7 | 3 | 2 | 4 | 13 | 8 | 9 | 4 | 13 | 9 | 9 | |
| Guatemala | 3 | 9 | 3 | 12 | 7 | 3 | 6 | 3 | 2 | 1 209 | 2 334 | 1 947 | 1 683 | 590 | 2 366 | 1 195 | 367 | |
| Guyana | - | 6 | - | 6 | 6 | 3 | 6 | 3 | 2 | 45 | 86 | 73 | 82 | ... | ... | ... | ... | |
| Haïti | - | 6 | - | 6 | 6 | 3 | 6 | 3 | 4 | 754 | 1 472 | 1 628 | 1 059 | ... | ... | ... | ... | |
| Honduras | 1 | 11 | 3 | 11 | 6 | 3 | 6 | 3 | 2 | 594 | 1 197 | 1 035 | 1 038 | 236 | 1 104 | 688 | 264 | |
| Îles Caïmanes | 1 | 11 | 2 | 12 | 5 | 2 | 6 | 3 | 3 | 1 | 5 | 5 | 4 | 1 | 4 | 3 | ... | |
| Îles Turques et Caïques | 2 | 11 | ... | ... | 6 | 2 | 6 | 3 | 2 | 1 | 3 | 3 | 2 | 1 | 4 | 2 | 0,3 | |
| Îles Vierges britanniques | - | 12 | - | 12 | 5 | 2 | 7 | 3 | 2 | 1 | 2 | 2 | 2 | 1 | 3 | 2 | 0,3 | |
| Jamaïque | - | 6 | - | 6 | 6 | 3 | 6 | 3 | 2 | 142 | ... | 233 | 263 | 109 | 233 | 203 | 75 | |
| Mexique | 2 | 12 | 2 | 12 | 6 | 3 | 6 | 3 | 3 | 6 719 | 13 408 | 13 462 | 10 986 | 4 900 | 14 061 | 14 161 | 4 562 | |
| Montserrat | - | 12 | - | 12 | 5 | 2 | 7 | 3 | 2 | 0,1 | 0,4 | 0,3 | 0,2 | 0,1 | 0,4 | 0,3 | ... | |
| Nicaragua | 1 | 6 | - | 9 | 6 | 3 | 6 | 3 | 2 | 398 | 786 | 623 | 607 | ... | ... | ... | ... | |
| Panama | 2 | 9 | 2 | 12 | 6 | 2 | 6 | 3 | 3 | 156 | 456 | 435 | 337 | 95 | 419 | 323 | 161 | |
| Paraguay | 1 | 12 | 3 | 12 | 6 | 3 | 6 | 3 | 3 | 414 | 818 | 799 | 676 | 181 | 727 | 611 | ... | |
| Pérou | 3 | 11 | 3 | 11 | 6 | 3 | 6 | 3 | 2 | 1 589 | 3 175 | 2 602 | 2 557 | 1 680 | 3 715 | 2 826 | 1 896 | |
| République dominicaine | 3 | 12 | 3 | 12 | 6 | 3 | 6 | 2 | 4 | 578$_i$ | 1 157$_i$ | 1 149$_i$ | 929$_i$ | 332 | 1 300 | 941 | 557 | |
| Saint-Kitts-et-Nevis | - | 12 | - | 12 | 5 | 2 | 7 | 3 | 2 | 1 | 5 | 4 | 4 | 1 | 5 | 4 | 4 | |
| Saint-Martin | 2 | 11 | 2 | 11 | 6 | 3 | 6 | 2 | 3 | 2 | 3 | 2 | 3 | ... | ... | ... | 0,2 | |
| Saint-Vincent-et-les-Grenadines | - | 12 | 2 | 12 | 5 | 2 | 7 | 3 | 2 | 3 | 12 | 9 | 9 | 4 | 13 | 10 | 2 | |
| Sainte-Lucie | - | 10 | - | 10 | 5 | 2 | 7 | 3 | 2 | 4 | 15 | 12 | 15 | 3 | 16 | 11 | 2 | |
| Suriname | - | 6 | -$_4$ | 6-$_4$ | 6 | 2 | 6 | 4 | 3 | 21 | 63 | 71 | 49 | 20 | 68 | 58 | ... | |
| Trinité-et-Tobago | - | 7 | ... | ... | 5 | 2 | 7 | 3 | 2 | 37 | 136 | 93 | 86 | 32 | ... | ... | ... | |
| Uruguay | 2 | 12 | 2 | 12 | 6 | 3 | 6 | 3 | 3 | 143 | 282 | 286 | 257 | 136 | 297 | 356 | 162 | |

| | FINANCEMENT | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | G | H | I | | | | | | | | J | |
| | | | Dépenses publiques d'éducation par élève | | | | | | | | | |
| | | | Dollars É.-U. 2017 PPA | | | | % du PIB par habitant | | | | | |
| | Dépenses publiques d'éducation (% du PIB) | Part de l'éducation dans les dépenses publiques totales (%) | Préprimaire | Primaire | Secondaire | Supérieur | Préprimaire | Primaire | Secondaire | Supérieur | Dépenses d'éducation des ménages (% du PIB) | Code pays |
| | | 1.a.2 | 4.5.4 | | | | | | | | | |
| | 2019 | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | |
| | 5,1-2 | 13,6-2 | 5 402-2 | 9 521-2 | 7 734-2 | 8 981-2 | 11-2 | 19-2 | 15-2 | 18-2 | 2,0 | AUS |
| | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | 2,8 | FJI |
| | 4,4-3 | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | | COK |
| | ... | 14,7 | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | | MHL |
| | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | | SLB |
| | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | | KIR |
| | 12,4-4 | 22,3-4 | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | | FSM |
| | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | | NRU |
| | ... | ... | ... | ... | ... | -2 | ... | ... | ... | -2 | | NIU |
| | 6,3-2 | 16,7-2 | 8 175-2 | 8 130-2 | 8 757-2 | 10 472-2 | 20-2 | 20-2 | 21-2 | 25-2 | 1,5 | NZL |
| | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | | PLW |
| | 1,9-1i | 9,2-1i | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | | PNG |
| | 4,2-3 | 13,0-3 | 106-3 | 549-3 | 797-3 | ... | 2-3 | 9-3 | 13-3 | ... | 1,4 | WSM |
| | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | | TKL |
| | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | 2,3 | TON |
| | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | | TUV |
| | 4,5-2 | 12,2-2 | 3-4 | 409-4 | 636-4 | ... | 0,1-4 | 13-4 | 20-4 | ... | 2,2 | VUT |
| | | | | | | | | | | | | |
| | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | | AIA |
| | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | | ATG |
| | 4,9-1 | 12,5-1 | 3 296-1 | 3 131-1 | 4 066-1 | 3 653-1 | 14-1 | 13-1 | 17-1 | 16-1 | 2,1 | ARG |
| | 5,5-3 | 21,4-3 | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | 88-3 | | ABW |
| | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | | BHS |
| | 3,2 | 10,8 | ... | 3 532 | 3 157 | ... | ... | 23 | 20 | ... | 1,5 | BRB |
| | 7,6-1 | 22,1-1 | 1 277-1 | 1 245-1 | 2 017-1 | 1 998-1 | 18-1 | 18-1 | 28-1 | 28-1 | | BLZ |
| | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | 1,9 | BOL |
| | 6,3-2 | 16,5-2 | ... | 3 025-2 | 3 243-2 | 5 480-2 | ... | 20-2 | 22-2 | 37-2 | 2,5 | BRA |
| | 5,4-2 | 21,3-2 | 5 411-2 | 4 450-2 | 4 521-2 | 4 928-2 | 22-2 | 18-2 | 19-2 | 20-2 | 2,6 | CHL |
| | 4,5 | 14,1 | 1 117 | 2 906 | 2 906 | 2 360 | 7 | 19 | 19 | 15 | 2,1 | COL |
| | 7,0 | 24,6 | 2 140 | 4 270 | 4 845 | 7 178 | 11 | 21 | 24 | 36 | 2,5 | CRI |
| | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | | CUB |
| | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | | CUW |
| | 5,6 | 8,3 | 1 168 | 2 431 | 3 041 | - | 10 | 21 | 26 | - | | DMA |
| | 3,6-1 | 14,3-1 | 859-1 | 1 347-1 | 1 254-1 | 978-1 | 10-1 | 15-1 | 14-1 | 11-1 | 4,3 | SLV |
| | 5,0-4 | 12,6-4 | 3 695-1 | 1 328-1 | 797-1 | 6 414-4 | 31-1 | 11-1 | 7-1 | 53-4 | 2,7 | ECU |
| | 3,2-2 | 14,0-2 | 976-2 | 1 359-2 | 1 810-2 | 864-2 | 6-2 | 8-2 | 11-2 | 5-2 | | GRD |
| | 3,2 | 23,8 | 1 049 | 1 140 | 491 | 1 475-4 | 12 | 13 | 6 | 18-4 | | GTM |
| | 5,5-1i | 16,0-1i | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | | GUY |
| | 2,8-1 | 14,6-1 | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | 6,9 | HTI |
| | 6,1-1 | 23,2-1 | ... | ... | ... | 2 214-4 | ... | ... | ... | 41-4 | 5,5 | HND |
| | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | | CYM |
| | 2,9-1 | 11,9-1 | ... | ... | ... | ... | 17-1 | 6-1 | 18-1 | 88-4 | | TCA |
| | 2,5-1 | ... | ... | ... | ... | ... | 0,1-4 | 8-1 | 16-1 | 71-1 | | VGB |
| | 5,2 | 17,3 | 524 | 2 206 | 2 780 | 3 397-4 | 5 | 23 | 29 | 36-4 | 2,6 | JAM |
| | 4,5-2 | 17,6-2 | ... | 2 655-2 | 2 682-2 | 5 123-2 | ... | 13-2 | 13-2 | 25-2 | 1,2 | MEX |
| | 8,8 | ... | ... | ... | ... | ... | 32 | 14 | 30 | ... | | MSR |
| | 4,4-2 | 22,4-2 | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | 3,6 | NIC |
| | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | 1,7 | PAN |
| | 3,4-3 | 18,2-3 | 1 394-3 | 1 440-3 | 1 477-3 | ... | 11-3 | 12-3 | 12-3 | ... | 1,2 | PRY |
| | 3,8 | 17,8 | 1 543 | 1 446 | 1 945 | 1 381-2 | 12 | 11 | 15 | 11-2 | 2,6 | PER |
| | ... | ... | 1 446 | 3 135 | 2 472 | ... | 8 | 17 | 13 | ... | 3,1 | DOM |
| | 2,6-4 | 8,6-4 | 3 340-4 | 1 386-4 | 4 626-3 | 1 551-4 | 13-4 | 5-4 | 17-3 | 6-4 | | KNA |
| | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | | SXM |
| | 5,7-1 | 19,0-1 | 391-4 | 2 239-1 | 2 576-1 | ... | 3-4 | 18-1 | 20-1 | ... | | VCT |
| | 3,3 | 14,1 | -1 | 1 995 | 3 185 | -1 | -1 | 13 | 21 | -1 | | LCA |
| | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | | SUR |
| | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | 0,7 | TTO |
| | 5,0-1 | 15,2-1 | 3 255-1 | 2 965-1 | 3 549-1 | 5 542-2 | 15-1 | 13-1 | 16-1 | 25-2 | 2,2 | URY |

# TABLEAU 1 : Suite

| Pays ou territoire | SYSTÈMES ÉDUCATIFS | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | A | | B | | C | D | | | | E | | | | F | | | | |
| | Obligatoire | | Gratuit | | | Durée (années) | | | | Population d'âge scolaire (000) | | | | Effectifs (000) | | | | |
| | 1 année de préprimaire | 9 années de primaire-secondaire | 1 année de préprimaire | 12 années de primaire-secondaire | Âge officiel d'entrée à l'école primaire | Préprimaire | Primaire | 1er cycle du secondaire | 2e cycle du secondaire | Préprimaire | Primaire | Secondaire | Supérieur | Préprimaire | Primaire | Secondaire | Supérieur | |
| Indicateur de l'ODD | 4.2.5 | 4.1.7 | 4.2.5 | 4.1.7 | | | | | | | | | | | | | | |
| Année de référence | 2019 | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Venezuela (République bolivarienne du) | 3 | 11 | 3 | 11 | 6 | 3 | 6 | 3 | 2 | 1 598 | 3 268 | 2 615 | 2 661 | 1 190 | 3 285 | 2 391 | ... | |
| **Europe et Amérique du Nord** | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Albanie | - | 11 | 3 | 12 | 6 | 3 | 5 | 4 | 3 | 104 | 162 | 257 | 233 | 79 | 167 | 256 | 139 | |
| Allemagne | - | 13 | - | 13 | 6 | 3 | 4 | 6 | 3 | 2 306 | 2 982 | 7 082 | 4 447 | 2 359 | 2 987 | 6 949 | 3 128 | |
| Andorre | - | 11 | - | 10 | 6 | 3 | 6 | 4 | 2 | ... | ... | ... | ... | 2 | 4 | 5 | 1 | |
| Autriche | 1 | 12 | 1 | 12 | 6 | 3 | 4 | 4 | 4 | 258 | 336 | 690 | 496 | 257 | 339 | 687 | 430 | |
| Bélarus | - | 9 | - | 11 | 6 | 3 | 4 | 5 | 2 | 364 | 456 | 657 | 445 | 349 | 428 | 649 | 389 | |
| Belgique | - | 12 | 3 | 12 | 6 | 3 | 6 | 2 | 4 | 393 | 806 | 775 | 653 | 450 | 821 | 1 179 | 516 | |
| Bermudes | - | 13 | 1 | 13 | 5 | 1 | 6 | 3 | 4 | 1 | 4 | 5 | 4 | 0,4 | 4 | 4 | 1 | |
| Bosnie-Herzégovine | - | 9 | - | 9 | 6 | 3 | 5 | 4 | 4 | 90 | ... | ... | 221 | 23 | 157 | 240 | 89 | |
| Bulgarie | 2 | 9 | 4 | 12 | 7 | 4 | 4 | 4 | 4 | 258 | 291 | 537 | 330 | 221 | 263 | 490 | 236 | |
| Canada | - | 10 | 1 | 12 | 6 | 1 | 6 | 3 | 3 | 393 | 2 384 | 2 335 | 2 314 | ... | 2 407 | 2 654 | 1 623 | |
| Croatie | - | 8 | - | 8 | 7 | 4 | 4 | 4 | 4 | 157 | 169 | 323 | 244 | 115 | 162 | 332 | 165 | |
| Danemark | - | 10 | - | 10 | 6 | 3 | 7 | 3 | 3 | 173 | 452 | 405 | 383 | 178 | 468 | 531 | 311 | |
| Espagne | - | 10 | 3 | 10 | 6 | 3 | 6 | 3 | 3 | 1 259 | 2 909 | 2 782 | 2 252 | 1 296 | 3 043 | 3 371 | 2 052 | |
| Estonie | - | 9 | 4 | 12 | 7 | 4 | 6 | 3 | 3 | 58 | 92 | 77 | 65 | 55 | 88 | 84 | 46 | |
| États-Unis | - | 12 | 1 | 12 | 6 | 3 | 6 | 3 | 3 | 12 016i | 24 648i | 25 053i | 21 452i | 8 669 | 24 958 | 24 871 | 18 942 | |
| Fédération de Russie | - | 11 | 4 | 11 | 7 | 4 | 4 | 5 | 2 | 7 632 | 7 059 | 10 490 | 6 827 | 6 387 | 6 928 | 10 242 | 5 775 | |
| Finlande | 1 | 9 | 1 | 12 | 7 | 4 | 6 | 3 | 3 | 237 | 373 | 356 | 326 | 208 | 369 | 546 | 295 | |
| France | - | 10 | 3 | 12 | 6 | 3 | 5 | 4 | 3 | 2 356i | 4 166i | 5 840i | 3 872i | 2 543 | 4 302 | 6 110 | 2 619 | |
| Grèce | 1 | 9 | 2 | 12 | 6 | 2 | 6 | 3 | 3 | 177 | 619 | 641 | 537 | 152 | 643 | 668 | 767 | |
| Hongrie | 3 | 10 | 3 | 12 | 7 | 4 | 4 | 4 | 4 | 353 | 374 | 778 | 563 | 311 | 374 | 809 | 283 | |
| Irlande | - | 10 | ... | ... | 5 | 2 | 8 | 3 | 2 | 128i | 563i | 323i | 299i | 123 | 564 | 492 | 231 | |
| Islande | - | 10 | ... | ... | 6 | 3 | 7 | 3 | 4 | 13 | 33 | 30 | 24 | 13 | 32 | 35 | 18 | |
| Italie | - | 12 | - | 8 | 6 | 3 | 5 | 3 | 5 | 1 527 | 2 768 | 4 594 | 2 949 | 1 491 | 2 871 | 4 630 | 1 896 | |
| Lettonie | 2 | 9 | 6 | 12 | 7 | 4 | 6 | 3 | 3 | 85i | 121i | 109i | 88i | 77 | 122 | 117 | 82 | |
| Liechtenstein | 1 | 8 | ... | ... | 7 | 2 | 5 | 4 | 3 | 1 | 2 | 3 | 2i | 1 | 2 | 3 | 1 | |
| Lituanie | - | 10 | - | 12 | 7 | 4 | 4 | 6 | 2 | 118i | 114i | 209i | 160i | 103 | 117 | 233 | 118 | |
| Luxembourg | 2 | 10 | 3 | 13 | 6 | 3 | 6 | 3 | 4 | 20 | 38 | 47 | 38 | 18 | 38 | 49 | 7 | |
| Macédoine du Nord | - | 13 | - | 13 | 6 | 3 | 5 | 4 | 4 | 70 | 114 | 189 | 139 | 29 | 110 | 156 | 60 | |
| Malte | - | 11 | 2 | 13 | 5 | 2 | 6 | 3 | 4 | 9 | 25 | 28 | 25 | 10 | 27 | 31 | 16 | |
| Monaco | - | 11 | 3 | 12 | 6 | 3 | 5 | 4 | 3 | ... | ... | ... | ... | 1 | 2 | 3 | 1 | |
| Monténégro | - | 9 | - | 9 | 6 | 3 | 5 | 4 | 4 | 22 | 38 | 63 | 42 | 16 | 39 | 57 | 23 | |
| Norvège | - | 10 | - | 10 | 6 | 3 | 7 | 3 | 3 | 184 | 446 | 383 | 348 | 180 | 447 | 449 | 289 | |
| Pays-Bas | 1 | 12 | 2 | 12 | 6 | 3 | 6 | 3 | 3 | 528 | 1 093 | 1 195 | 1 021 | 475 | 1 175 | 1 632 | 890 | |
| Pologne | 1 | 9 | 4 | 12 | 7 | 4 | 6 | 3 | 3 | 1 493 | 2 383 | 2 117 | 2 176 | 1 361 | 2 277 | 2 392 | 1 493 | |
| Portugal | - | 12 | 2 | 12 | 6 | 3 | 6 | 3 | 3 | 253 | 559 | 620 | 543 | 240 | 622 | 767 | 356 | |
| République de Moldova | - | 11 | 4 | 12 | 7 | 4 | 4 | 5 | 2 | 152i | 156i | 260i | 208i | 133 | 140 | 224 | 81 | |
| Roumanie | - | 10 | 3 | 13 | 6 | 3 | 5 | 4 | 4 | 554 | 1 030 | 1 650 | 1 056 | 521 | 948 | 1 458 | 539 | |
| Royaume-Uni | - | 11 | 2 | 13 | 5 | 2 | 6 | 3 | 4 | 1 633 | 4 921 | 5 249 | 4 019 | 1 765 | 4 893 | 6 174 | 2 467 | |
| Saint-Marin | - | 10 | - | 13 | 6 | 3 | 5 | 3 | 5 | 1 | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 | 2 | 1 | |
| Serbie | - | 8 | - | 12 | 7 | 4 | 4 | 4 | 4 | 263i | 265i | 560i | 368i | 168 | 264 | 529 | 250 | |
| Slovaquie | - | 10 | 1 | 13 | 6 | 3 | 4 | 5 | 4 | 169 | 228 | 488 | 318 | 166 | 229 | 442 | 144 | |
| Slovénie | - | 9 | - | 13 | 6 | 3 | 6 | 3 | 4 | 65 | 130 | 132 | 99 | 61 | 129 | 147 | 77 | |
| Suède | 1 | 9 | 1 | 12 | 7 | 4 | 6 | 3 | 3 | 473 | 710 | 651 | 595 | 463 | 893 | 935 | 431 | |
| Suisse | 2 | 9 | 2 | 9 | 7 | 2 | 6 | 3 | 4 | 174 | 497 | 591 | 500 | 174 | 515 | 609 | 307 | |
| Tchéquie | - | 9 | - | 13 | 6 | 3 | 5 | 4 | 4 | 325 | 572 | 826 | 516 | 366 | 584 | 787 | 329 | |
| Ukraine | - | 11 | - | 11 | 6 | 3 | 4 | 5 | 2 | ... | ... | ... | ... | 1 094 | 1 725 | 2 445 | 1 602 | |

| | FINANCEMENT | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | G | H | I | | | | | | | | J | |
| | | | Dépenses publiques d'éducation par élève | | | | | | | | | |
| | | | Dollars É.-U. 2017 PPA | | | | % du PIB par habitant | | | | | |
| | Dépenses publiques d'éducation (% du PIB) | Part de l'éducation dans les dépenses publiques totales (%) | Préprimaire | Primaire | Secondaire | Supérieur | Préprimaire | Primaire | Secondaire | Supérieur | Dépenses d'éducation des ménages (% du PIB) | Code pays |
| | | 1.a.2 | 4.5.4 | | | | | | | | | |
| | 2019 | | | | | | | | | | | |
| | ... | ... | ... | ... | ... | ... | 18-4 | 18-4 | 15-4 | ... | | VEN |
| | | | | | | | | | | | | |
| | 3,6-2 | 12,4-2 | ... | 4 534-2 | 1 058-2 | 1 829-2 | ... | 34-2 | 8-2 | 14-2 | 2,5 | ALB |
| | 4,9-2 | 11,0-2 | 9 439-2 | 9 469-2 | 12 593-2 | 17 933-2 | 18-2 | 18-2 | 23-2 | 33-2 | 0,6 | DEU |
| | 3,2 | 10,9 | ... | ... | ... | ... | 14 | 12 | 14 | 16 | | AND |
| | 5,4-2 | 11,0-2 | 10 028-2 | 12 872-2 | 15 101-2 | 19 478-2 | 18-2 | 23-2 | 27-2 | 35-2 | 0,3 | AUT |
| | 4,8-2 | 12,3-2 | 6 016-2 | ... | 6 674-2 | 3 354-2 | 32-2 | ... | 36-2 | 18-2 | 0,9 | BLR |
| | 6,4-2 | 12,4-2 | 8 866-2 | 10 978-2 | ... | 16 480-2 | 17-2 | 21-2 | ... | 32-2 | 0,3 | BEL |
| | 1,5-2 | 7,8-2 | ... | ... | ... | ... | 17-4 | 8-4 | 12-4 | 24-2 | | BMU |
| | ... | ... | ... | ... | ... | 3 284-3 | ... | ... | ... | 24-3 | 0,5 | BIH |
| | 4,1-2 | 12,7-2 | 6 459-2 | 4 529-2 | 4 711-2 | 4 894-2 | 30-2 | 21-2 | 22-2 | 22-2 | 0,9 | BGR |
| | ... | ... | ... | 8 380-4 | ... | 15 509-2 | ... | 18-4 | ... | 33-2 | 1,4 | CAN |
| | 3,9-2 | 8,6-2 | 5 152-2 | 11 226-2 | ... | 5 689-2 | 19-2 | 41-2 | ... | 21-2 | 0,4 | HRV |
| | 7,8-2 | 15,3-2 | 15 033-2 | 13 286-2 | 12 852-2 | 25 477-2 | 27-2 | 24-2 | 23-2 | 45-2 | 0,3 | DNK |
| | 4,2-2 | 10,2-2 | 6 264-2 | 6 772-2 | 7 588-2 | 8 668-2 | 16-2 | 17-2 | 19-2 | 22-2 | 0,8 | ESP |
| | 5,0-2 | 12,8-2 | ... | 6 653-2 | 6 308-3 | 11 838-3 | ... | 19-2 | 19-3 | 36-3 | 0,4 | EST |
| | ... | ... | 7 179-2 | 11 910-2 | 13 386-2 | 13 974-2 | 12-2 | 20-2 | 23-2 | ... | 1,9 | USA |
| | 4,7-2 | 13,5-2 | ... | ... | ... | 5 510-2 | ... | ... | ... | 20-2 | 0,5 | RUS |
| | 6,4-2 | 11,9-2 | 10 296-2 | 9 820-2 | 11 024-2 | 15 029-2 | 21-2 | 20-2 | 23-2 | 31-2 | 0,1 | FIN |
| | 5,5-2 | 9,7-2 | 8 505-2 | 8 171-2 | 11 894-2 | 14 196-2 | 19-2 | 18-2 | 26-2 | 31-2 | 0,7 | FRA |
| | ... | ... | 5 157-2 | 5 745-2 | 6 402-2 | 2 576-2 | 17-2 | 19-2 | 22-2 | 9-2 | 1,3 | GRC |
| | 4,7-2 | 9,9-2 | 6 688-2 | 5 154-2 | 6 332-2 | 8 269-2 | 22-2 | 17-2 | 21-2 | 28-2 | 0,6 | HUN |
| | 3,5-2 | 13,4-2 | 3 196-4 | 8 223-2 | 8 716-2 | 16 415-2 | 4-4 | 10-2 | 11-2 | 21-2 | 0,5 | IRL |
| | 7,7-2 | 17,8-2 | 13 544-2 | 13 560-2 | 11 748-2 | 15 063-2 | 24-2 | 24-2 | 21-2 | 26-2 | 0,2 | ISL |
| | 4,0-2 | 8,3-2 | 7 981-2 | 8 728-2 | 9 381-4 | 10 384-2 | 19-2 | 21-2 | 23-4 | 24-2 | 0,6 | ITA |
| | 4,4-2 | 12,0-2 | 6 117-2 | 6 270-2 | 6 867-2 | 4 314-2 | 21-2 | 22-2 | 24-2 | 15-2 | 0,5 | LVA |
| | … | … | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | | LIE |
| | 3,8-2 | 11,8-2 | 5 779-2 | 6 194-2 | 5 788-2 | 5 382-2 | 17-2 | 18-2 | 17-2 | 16-2 | 0,4 | LTU |
| | 3,6-2 | 8,5-2 | 18 904-2 | 19 023-2 | 22 417-2 | 45 567-2 | 16-2 | 16-2 | 19-2 | 39-2 | 0,1 | LUX |
| | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | 0,1 | MKD |
| | 4,8-2 | 13,4-2 | 7 439-2 | 7 183-2 | 12 270-2 | 17 038-2 | 18-2 | 17-2 | 29-2 | 41-2 | 0,7 | MLT |
| | 1,5-2 | 5,0 | ... | ... | ... | ... | 2-3 | 3-3 | 5-3 | ... | | MCO |
| | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | 1,6 | MNE |
| | 7,9-2 | 15,9-2 | 14 091-2 | 14 851-2 | 17 548-2 | 26 184-2 | 21-2 | 22-2 | 26-2 | 39-2 | 0,1 | NOR |
| | 5,2-2 | 12,4-2 | 6 492-2 | 9 410-2 | 12 378-2 | 17 897-2 | 12-2 | 17-2 | 22-2 | 32-2 | 0,9 | NLD |
| | 4,6-2 | 11,1-2 | 5 721-2 | 7 055-2 | 6 321-2 | 8 062-2 | 19-2 | 23-2 | 21-2 | 27-2 | 0,6 | POL |
| | 5,0-2 | 11,1-2 | 5 489-2 | 8 094-2 | 9 902-2 | 7 759-2 | 16-2 | 24-2 | 30-2 | 23-2 | 0,8 | PRT |
| | 6,1 | 19,5 | 3 852 | 3 423 | 3 223 | 4 177 | 29 | 26 | 24 | 31 | 0,7 | MDA |
| | 3,1-2 | 10,1-2 | 3 284-2 | 2 223-2 | 4 555-2 | 7 301-2 | 12-2 | 8-2 | 16-2 | 26-2 | 0,2 | ROU |
| | 5,4-2 | 13,8-2 | 3 754-2 | 10 614-2 | 9 436-2 | 17 558-2 | 8-2 | 23-2 | 21-2 | 39-2 | 2,1 | GBR |
| | 3,6-1 | 14,5-1 | 15 595-1 | 14 810-1 | 14 180-1 | 6 566-1 | 26-1 | 24-1 | 23-1 | 11-1 | | SMR |
| | 3,6-1 | 8,8-1 | 457-1 | 6 854-4 | 5 720-1 | 4 738-1 | 3-1 | 44-4 | 33-1 | 27-1 | 1,0 | SRB |
| | 3,9-2 | 9,5-2 | 5 373-2 | 6 536-2 | 6 485-2 | 8 285-2 | 17-2 | 21-2 | 21-2 | 26-2 | 0,5 | SVK |
| | 4,8-2 | 10,9-2 | 6 654-2 | 8 347-2 | 8 516-2 | 9 010-2 | 18-2 | 22-2 | 23-2 | 24-2 | 0,4 | SVN |
| | 7,6-2 | 15,7-2 | 14 030-2 | 11 564-2 | 12 499-2 | 22 510-2 | 26-2 | 22-2 | 23-2 | 42-2 | 0,2 | SWE |
| | 5,1-2 | 15,5-2 | 13 693-2 | 16 954-2 | 16 808-2 | 25 713-2 | 20-2 | 25-2 | 25-2 | 38-2 | 0,3 | CHE |
| | 3,9-2 | 9,8-2 | 6 033-2 | 5 860-2 | 9 255-2 | 8 526-2 | 15-2 | 15-2 | 23-2 | 22-2 | 0,4 | CZE |
| | 5,4-2 | 13,1-2 | 4 412-2 | 3 684-2 | 3 678-2 | 4 188-2 | 36-2 | 30-2 | 30-2 | 34-2 | 1,0 | UKR |

# TABLEAU 2 : ODD 4, Cible 4.1 – Enseignement primaire et secondaire

D'ici à 2030, 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

| | PARTICIPATION/ACHÈVEMENT | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | A | | | | | | B | | | C | | D | E | F | G | H | I | J |
| | Enfants non scolarisés (000 000) | | | Taux d'enfants non scolarisés (%) | | | Taux d'achèvement (%) | | | Retard par rapport à l'âge normal de l'année d'étude (%) | | | | | | | | |
| | Primaire | 1er cycle du secondaire | 2e cycle du secondaire | Primaire | 1er cycle du secondaire | 2e cycle du secondaire | Primaire | 1er cycle du secondaire | 2e cycle du secondaire | Primaire | 1er cycle du secondaire | TBS primaire (%) | TNAS primaire (%) | TBA en dernière année du primaire (%) | Passage du primaire au 1er cycle du secondaire (%) | TNTS dans le 1er cycle du secondaire | TBA en dernière année du 1er cycle du secondaire (%) | TBA en dernière année du 1er cycle |
| **Indicateur de l'ODD** | | | | 4.1.4 | | | 4.1.2 | | | 4.1.5 | | | | 4.1.3 | | | 4.1.3 | |
| **Année de référence** | 2019 | | | | | | | | | | | 2019 | | | | | | |
| **Région** | Somme | | | Moyenne pondérée | | | | | | | | Moyenne pondérée | | | | | | |
| **Monde** | **58**i | **61**i | **137**i | **8**i | **15**i | **35**i | **84** | **72** | **51** | **9**i | **10**i | **93**i | **90**i | **86** | **85**i | **76**i | **65**i | **56** |
| Afrique subsaharienne | 31i | 29i | 38i | 18i | 36i | 57i | 64 | 41 | 28 | 23i | 31-1i | 85i | 69i | 64 | 64i | 44i | 43i | 77 |
| Afrique du Nord et Asie de l'Ouest | 5i | 4i | 8i | 10i | 13i | 30i | 87 | 68 | 39i | 8i | 11i | 92 | 88i | 78 | 87i | 75i | 70i | 8 |
| Afrique du Nord | 3 | 1i | 4i | 9 | 11i | 30i | 89 | 70 | 35i | 9i | 15 | 92 | 93 | 79 | 89i | 76 | 70i | 33 |
| Asie de l'Ouest | 3i | 2i | 4i | 10i | 14i | 30i | 83i | 65i | 43i | 7i | 8i | 92 | 83i | 78i | 86i | 74i | 70i | - |
| Asie centrale et Asie du Sud | 13i | 17i | 65i | 7i | 15i | 45i | 87 | 79 | 52 | 6 | 6 | ... | 91 | 91 | 85i | 80 | 55i | 79 |
| Asie centrale | - | 0.1 | 0.4 | 1 | 2 | 16 | 100 | 98 | 89 | 0.2 | 0.4 | 97 | 104 | 98 | 98 | 99 | 84 | 60 |
| Asie du Sud | 13i | 17i | 65i | 7i | 15i | 46i | 86 | 78 | 52 | 6 | 7 | ... | 91 | 91 | 85i | 79 | 54i | 89 |
| Asie de l'Est et du Sud-Est | 6i | 9i | 17i | 3i | 9i | 20i | 95 | 83 | 58 | 4i | 9i | ... | 99i | 88 | 91i | 89i | 80i | 50 |
| Asie de l'Est | 4i | 4i | 9i | 3i | 7i | 15i | 95 | 86 | 59 | ... | ... | ... | 96i | 90 | 93i | 92i | 85i | 43 |
| Asie du Sud-Est | 3i | 5i | 9i | 4i | 12i | 29i | 94 | 80 | 57 | 3i | 9i | 96 | 104i | 85 | 88i | 85i | 71i | 55 |
| Océanie | 0,1i | 0,1i | 0,4i | 3i | 5i | 26i | 60i | ... | 13i | 16i | 11i | 97 | 93i | ... | 95i | 80i | 74i | 94 |
| Amérique latine et Caraïbes | 2i | 2i | 6i | 3i | 7i | 21i | 94 | 81 | 63 | 8i | 14i | 98 | 98i | 87 | 93i | 80i | 79i | 69 |
| Caraïbes | 0,1i | 0,1i | 0,2i | ... | ... | ... | 80 | 65 | 42 | 7i | 12i | ... | ... | 82 | ... | ... | ... | 52 |
| Amérique centrale | 1 | 1 | 3 | 4 | 13 | 31 | 94 | 80 | 56 | 4 | 7 | 96 | 97 | 85 | 87 | 83 | 69 | 100 |
| Amérique du Sud | 1i | 1i | 3i | 2i | 4i | 16i | 96 | 83 | 69 | 7 | 14 | 98i | 99i | 87 | 96i | 88i | 85i | 83 |
| Europe et Amérique du Nord | 1i | 1i | 2i | 1i | 2i | 6i | 100i | 99i | 94i | 2i | 3i | 99i | 99i | 99i | 98i | 95i | 94i | 30 |
| Europe | 1i | 1i | 2i | 2i | 2i | 7i | ... | ... | ... | 1i | 2i | 99 | 98i | ... | 98i | 95i | 93i | 30 |
| Amérique du Nord | 0,1i | 0,1i | 1i | 1i | 1i | 4i | 100 | 99 | 94 | 3i | 4i | ... | 100i | 99 | 99i | 95i | 96i | 33 |
| Revenu faible | 20i | 19i | 25i | 19i | 37i | 60i | 57 | 34 | 20 | 26i | 27-1i | 84i | 65i | 60 | 63i | 40-1i | 40i | 81 |
| Revenu intermédiaire | 37i | 42i | 109i | 7i | 14i | 35i | 89 | 78 | 54 | 7i | 10i | 95i | 92i | 88 | 86i | 79i | 65i | 63 |
| Intermédiaire inférieur | 29i | 31i | 88i | 9i | 18i | 45i | 85 | 75 | 51 | 9i | 10 | 93i | 90 | 88 | 82i | 74 | 55i | 70 |
| Intermédiaire supérieur | 8i | 10i | 22i | 4i | 8i | 19i | 95 | 84 | 60 | 4i | 9i | 97i | 97i | 89 | 92i | 87i | 81i | 57 |
| Revenu élevé | 1i | 1i | 3i | 2i | 2i | 7i | 99i | ... | ... | 2i | 3i | 99i | 98i | ... | 98i | 95i | 93i | 32 |

A Enfants non scolarisés, nombre total et pourcentage de la tranche d'âge correspondante.

B Taux d'achèvement par niveau d'enseignement [Source : ISU et analyse de l'équipe du *Rapport GEM* à partir des enquêtes auprès des ménages ]

C Pourcentage d'élèves ayant un retard de deux ans ou plus par rapport à l'âge normal de leur année d'étude, par niveau d'enseignement.

D Taux brut de scolarisation (TBS) dans le primaire.

E Taux net ajusté de scolarisation (TNAS) dans le primaire (%).

F Taux brut d'admission (TBA) en dernière année de l'enseignement primaire (%).

G Taux de passage effectif du primaire au 1er cycle de l'enseignement secondaire général (%).

H Taux net total de scolarisation (TNTS) dans le 1er cycle du secondaire (%).

I Taux brut d'admission (TBA) en dernière année du 1er cycle du secondaire (%).

J Taux net total de scolarisation (TNTS) dans le 2e cycle du secondaire (%).

K Organisation d'évaluations, représentatives au niveau national, des acquis de l'apprentissage dans les premières années du primaire (2e ou 3e année), ou en dernière année du primaire ou du premier cycle du secondaire.

L Pourcentage d'élèves ayant atteint au moins un niveau minimal de compétence en lecture et en mathématiques.

*Source :* ISU sauf mention contraire. Les données portent sur l'année scolaire s'achevant en 2019, sauf mention contraire.

Les totaux comprennent les pays du tableau disposant de données et peuvent inclure des estimations pour les pays ne disposant pas de données récentes."

(-) Valeur nulle ou négligeable.

(...) Données non disponibles ou catégorie sans objet.

(± n) Autre année de référence (p. ex., -2 : l'année de référence est 2017 et non 2019).

(i) Estimation et/ou couverture partielle.

| | APPRENTISSAGE | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | K | | | | | | L | | | | | |
| | Organisation d'évaluations des acquis représentatives au niveau national | | | | | | Élèves atteignant un niveau minimum de compétence (%) | | | | | |
| | Premières années | | Fin du primaire | | Fin du 1er cycle du secondaire | | Premières années | | Fin du primaire | | Fin du 1er cycle du secondaire | |
| | Lecture | Mathématiques | Lecture | Mathématiques | Lecture | Mathématiques | Lecture | Mathématiques | Lecture | Mathématiques | Lecture | Mathématiques |
| | 4.1.6 | | | | | | 4.1.1 | | | | | |
| | 2019 | | | | | | | | | | | |
| | % de pays | | | | | | Moyenne pondérée | | | | | |
| | **56** | **55** | **79** | **82** | **79** | **83** | **...** | **...** | **...** | **...** | **...** | **...** |
| | 77 | 75 | 88 | 85 | 90 | 92 | ... | ... | ... | ... | ... | ... |
| | 8 | - | 50 | 75 | 58 | 83 | ... | ... | ... | ... | ... | ... |
| | 33 | - | 17 | 67 | 50 | 67 | ... | ... | ... | ... | ... | ... |
| | - | - | 61 | 78 | 61 | 89 | ... | ... | ... | ... | ... | ... |
| | 79 | 71 | 79 | 79 | 64 | 71 | ... | ... | ... | ... | ... | ... |
| | 60 | 40 | 40 | 40 | 40 | 40 | ... | ... | ... | ... | ... | ... |
| | 89 | 89 | 100 | 100 | 78 | 89 | ... | ... | ... | ... | ... | ... |
| | 50 | 39 | 83 | 83 | 83 | 83 | ... | ... | ... | ... | ... | ... |
| | 43 | 43 | 57 | 57 | 86 | 86 | ... | ... | ... | ... | ... | ... |
| | 55 | 36 | 100 | 100 | 82 | 82 | ... | ... | ... | ... | ... | ... |
| | 94 | 94 | 100 | 100 | 94 | 94 | ... | ... | ... | ... | ... | ... |
| | 69 | 71 | 74 | 69 | 60 | 62 | ... | ... | ... | ... | ... | ... |
| | 52 | 57 | 57 | 52 | 39 | 43 | ... | ... | ... | ... | ... | ... |
| | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | ... | ... | ... | ... | ... | ... |
| | 83 | 83 | 92 | 83 | 75 | 75 | ... | ... | ... | ... | ... | ... |
| | 30 | 33 | 83 | 87 | 93 | 93 | ... | ... | ... | ... | ... | ... |
| | 30 | 35 | 84 | 88 | 95 | 95 | ... | ... | ... | ... | ... | ... |
| | 33 | - | 67 | 67 | 67 | 67 | ... | ... | ... | ... | ... | ... |
| | 81 | 74 | 71 | 74 | 77 | 81 | ... | ... | ... | ... | ... | ... |
| | 63 | 59 | 80 | 84 | 79 | 84 | ... | ... | ... | ... | ... | ... |
| | 70 | 62 | 85 | 87 | 79 | 83 | ... | ... | ... | ... | ... | ... |
| | 57 | 57 | 76 | 81 | 79 | 84 | ... | ... | ... | ... | ... | ... |
| | 32 | 35 | 81 | 81 | 79 | 84 | ... | ... | ... | ... | ... | ... |

# TABLEAU 2 : Suite

| | PARTICIPATION/ACHÈVEMENT | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | A | | | | | | B | | | C | | D | E | F | G | H | I | J |
| | Enfants non scolarisés (000) | | | Taux d'enfants non scolarisés (%) | | | Taux d'achèvement (%) | | | Retard par rapport à l'âge normal de l'année d'étude (%) | | TBS primaire (%) | TNAS primaire (%) | TBA en dernière année du primaire (%) | Passage du primaire au 1er cycle du secondaire (%) | TNTS dans le 1er cycle du secondaire | TBA en dernière année du 1er cycle du secondaire (%) | TBA en dernière année du 1er cycle |
| | Primaire | 1er cycle du secondaire | 2e cycle du secondaire | Primaire | 1er cycle du secondaire | 2e cycle du secondaire | Primaire | 1er cycle du secondaire | 2e cycle du secondaire | Primaire | 1er cycle du secondaire | | | | | | | |
| **Indicateur de l'ODD** | | | | 4.1.4 | | | 4.1.2 | | | 4.1.5 | | | | 4.1.3 | | | 4.1.3 | |
| **Année de référence** | 2019 | | | | | | | | | | | 2019 | | | | | | |
| **Afrique subsaharienne** | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Afrique du Sud | 845-1 | 282-1 | 597-1 | 11-1 | 14-1 | 21-1 | 98i | 87i | 47i | 8-1 | 24-1 | 89-1 | 90-1 | 89i | 86-1 | 80-1 | 79-1 | Oui |
| Angola | ... | ... | ... | ... | ... | ... | 57i | 36i | 17i | ... | ... | ... | ... | 63i | ... | ... | ... | Non |
| Bénin | 121 | ... | 369-4i | 6 | ... | 56-4i | 48-1 | 19-1 | 12i | 12 | 30-4 | 94 | 64 | 39-1 | ... | 46-3 | 44-4i | Oui |
| Botswana | ... | ... | ... | ... | ... | ... | 98i | 90i | 61i | ... | ... | ... | ... | 93i | ... | ... | ... | Oui |
| Burkina Faso | 748 | 901 | 856 | 22 | 46 | 66 | 43i | 17i | 6i | 23 | 59 | 78 | 65 | 40i | 54 | 41 | 34 | Oui |
| Burundi | 141 | 257 | 440 | 8 | 34 | 65 | 50i | 27i | 9i | 29 | 52 | 92 | 59 | 53i | 66 | 30 | 35 | Oui |
| Cabo Verde | 4-1 | 4-1 | 8-1 | 6-1 | 13-1 | 27-1 | ... | ... | ... | 10-1 | 29-1 | 94-1 | 87-1 | ... | 87-1 | 68-1 | 73-1 | Oui |
| Cameroun | 347 | 808-3 | 778-4 | 8 | 37-3 | 54-4 | 76i | 49i | 18i | 15 | 28-4 | 92 | 65 | 64i | 63-3 | 47-3 | 46-4 | Oui |
| Comores | 23-1 | 14-1 | 25-1 | 18-1 | 19-1 | 50-1 | 77i | 47i | 23i | 27-2 | ... | 82-1 | 77-2 | 60i | 81-1 | ... | 50-1 | Non |
| Congo | 131-1 | ... | ... | 16-1 | ... | ... | 76i | 51-4 | 23-4 | 14-1 | 31-1 | 84-1 | ... | ... | ... | ... | ... | Oui |
| Côte d'Ivoire | 199 | 1 069 | 967 | 5 | 44 | 58 | 60i | 31i | 13i | 11 | 31 | 95 | 79 | 51i | 56 | 53 | 42 | Oui |
| Djibouti | 31+1 | 35-4 | 36-4 | 33+1 | 48-4 | 66-4 | 86i | 62i | 32i | 7+1 | 22+1 | 67+1 | 63+1 | 72i | 52-4 | 50+1 | 34-4 | Non |
| Érythrée | 242-1 | 95-1 | 138-1 | 47-1 | 36-1 | 49-1 | ... | ... | ... | 34-1 | 48-1 | 53-1 | 60-1 | ... | 64-1 | 51-1 | 51-1 | Oui |
| Eswatini | 34-1i | 2-4i | 8-4i | 16-1i | 3-4i | 16-4i | 67i | 48i | 31i | 41-1 | 67-1 | 84-1i | 94-1 | 71i | 97-4i | 67-2 | 84-4i | Non |
| Éthiopie | 2 307-4i | 4 638-4i | 3 356-4i | 14-4i | 47-4i | 74-4i | 55i | 27i | 14i | 22-4 | 26-4 | 86-4i | 54-4 | 49i | 53-4i | 29-4 | 26-4i | Oui |
| Gabon | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | 23i | 10i | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | Oui |
| Gambie | 54 | ... | ... | 15 | ... | ... | 68i | 52i | 30i | 29 | 37 | 85 | 79 | 76i | ... | 56 | ... | Oui |
| Ghana | 35 | 208 | 517 | 1 | 11 | 28 | 74i | 52i | 36-1 | 31-1 | 41 | 99 | 94-1 | 70i | 89 | 78 | 72 | Oui |
| Guinée | 425-3 | ... | ... | 22-3 | ... | ... | 56i | 37i | 20i | 16-3 | 30-3 | 78-3 | 60-3 | 66i | ... | ... | ... | Oui |
| Guinée-Bissau | ... | ... | ... | ... | ... | ... | 24i | 13i | 9i | ... | ... | ... | ... | 54i | ... | ... | ... | Non |
| Guinée équatoriale | 84-4 | ... | ... | 55-4 | ... | ... | 73i | 34i | 9i | 39-4 | 49-4 | 45-4 | 41-4 | 47i | ... | 24-4 | ... | Non |
| Kenya | ... | ... | ... | ... | ... | ... | 75i | 68i | 42i | ... | ... | ... | 100-3 | 90i | ... | 79-3 | ... | Oui |
| Lesotho | 7-2i | 23-3 | 29-3 | 2-2i | 17-3 | 34-3 | 75i | 36i | 22i | 30-2 | 50-2 | 98-2i | 86-3 | 47i | 83-3 | 47-2 | 66-3 | Oui |
| Libéria | 159-2 | ... | ... | 21-2 | ... | ... | 28i | 18i | 11i | 71-2 | 79-2 | 79-2 | 61-2 | 67i | ... | 44-2 | ... | Oui |
| Madagascar | 81 | 764 | 1 132 | 2 | 30 | 64 | 51i | 29i | 11i | 44 | 55 | 98 | 63 | 58i | 70 | 35 | 36 | Oui |
| Malawi | ... | 342 | 571 | ... | 19 | 69 | 47i | 22i | 15i | 36 | ... | 98 | 80 | 47i | 81 | ... | 31 | Non |
| Mali | 1 343-1 | 719-1 | 893-1 | 41-1 | 53-1 | 75-1 | 57i | 32i | 17i | 11-1 | 17-2 | 59-1 | 50-2 | 56i | 47-1 | 30-2 | 25-1 | Oui |
| Maurice | 1 | 2i | 16i | 1 | 5i | 21i | 100i | 91i | 57i | 1 | 5 | 99 | 99 | 92i | 95i | 89 | 79i | Non |
| Mauritanie | 156 | 110 | 163 | 23 | 28 | 61 | 53i | 53i | 24i | 39 | 42 | 77 | 73 | 99i | 72 | 46 | 39 | Non |
| Mozambique | 143 | 860-4 | 827-4 | 2 | 43-4 | 69-4 | 44i | 15i | 6i | 38 | 45 | 98 | 55 | 34i | 57-4 | 24 | 31-4 | Oui |
| Namibie | 6-1i | ... | ... | 2-1i | ... | ... | 82i | 52i | 37i | 26-1 | 48-2 | 98-1i | 94-1 | 64i | ... | 77-2 | ... | Non |
| Niger | 1 647 | 1 287-2 | 1 087-2 | 41 | 65-2 | 86-2 | 41i | 10i | 2i | 5 | 24 | 59 | 62 | 24i | 35-2 | 18 | 14-2 | Oui |
| Nigéria | ... | ... | ... | ... | ... | ... | 76i | 66i | 56i | ... | ... | ... | ... | 86i | ... | ... | ... | Oui |
| Ouganda | ... | ... | ... | ... | ... | ... | 44-3 | 39i | 20i | 34-2 | 48-2 | ... | 53-2 | ... | ... | 26-2 | ... | Oui |
| République centrafricaine | ... | ... | ... | ... | ... | ... | 27 | 12 | 6 | ... | ... | ... | 41-3 | 45 | ... | 10-3 | ... | Non |
| République démocratique du Congo | ... | ... | ... | ... | ... | ... | 67-1 | 54-1 | 31-1 | ... | ... | ... | 70-4 | 82-1 | ... | ... | ... | Oui |
| République-Unie de Tanzanie | 1 435 | 3 363-3i | 1 783-3i | 13 | 72-3i | 86-3i | 78i | 31i | 12i | 9-3 | 18-3 | 87 | 68 | 40i | 28-3i | 30-1 | 14-3i | Oui |
| Rwanda | 121 | 32 | 393 | 6 | 4 | 50 | 54-4 | 26i | 15i | 33 | 37 | 94 | 97 | ... | 96 | 42 | 50 | Oui |
| Sao Tomé-et-Principe | 2-2 | 1-4 | 2-4i | 6-2 | 10-4 | 17-4i | 87 | 60 | 8i | 15-2 | 43-2 | 94-2i | 84-2 | 69 | 90-4 | 74-2 | 83-4i | Oui |
| Sénégal | 681i | ... | ... | 26i | ... | ... | 47 | 30 | 11 | 6 | ... | 74i | 61 | 62 | ... | 37 | ... | Oui |
| Seychelles | 0,2 | - | 1 | 2 | 1 | 18 | ... | ... | ... | 0,4 | 0,5 | 98 | 99 | ... | 99 | 110 | 82 | Oui |
| Sierra Leone | 6-3 | 268-1 | 432-1 | 1-3 | 49-1 | 65-1 | 69 | 47 | 20 | 16-2 | 35-2 | 99 | 83 | 68 | 51-1 | 51-2 | 35-1 | Oui |
| Somalie | ... | ... | ... | ... | ... | ... | 33i | 25i | 8i | ... | ... | ... | ... | 75i | ... | ... | ... | Oui |
| Soudan du Sud | 1 088-4i | 290-4i | 625-4i | 62-4i | 56-4i | 64-4i | 10i | 13i | 6i | 77-4 | 91-4 | 38-4i | ... | 29i | 44-4i | ... | 36-4i | Oui |
| Tchad | 724 | 978 | 811 | 26 | 62 | 78 | 27 | 13 | 5 | 30 | 41 | 74 | 41-1 | 49 | 38 | 15-1 | 22 | Oui |
| Togo | 16+1 | 152-2 | 265-2 | 1+1 | 21-2 | 57-2 | 73i | 47-2 | 14i | 16+1 | 27+1 | 99+1 | 88+1 | ... | 79-2 | 52+1 | 43-2 | Oui |
| Zambie | 496-2 | ... | ... | 15-2 | ... | ... | 74i | 48i | 30i | 27-2 | ... | 85-2 | ... | 65i | ... | ... | ... | Oui |
| Zimbabwe | ... | ... | ... | ... | ... | ... | 89 | 54 | 14 | ... | ... | ... | ... | 61 | ... | ... | ... | Oui |

| APPRENTISSAGE | | | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| K | | | | | | | L | | | | | | |
| Organisation d'évaluations des acquis représentatives au niveau national | | | | | | | Élèves atteignant un niveau minimum de compétence (%) | | | | | | |
| Premières années | | Fin du primaire | | Fin du 1er cycle du secondaire | | | Premières années | | Fin du primaire | | Fin du 1er cycle du secondaire | | |
| Lecture | Mathématiques | Lecture | Mathématiques | Lecture | Mathématiques | | Lecture | Mathématiques | Lecture | Mathématiques | Lecture | Mathématiques | Code pays |
| 4.1.6 | | | | | | | 4.1.1 | | | | | | |
| 2019 | | | | | | | | | | | | | |
| Oui | Oui | Oui | Oui | Non | Oui | | 22-3 | 16 | ... | ... | ... | ... | ZAF |
| Non | Non | Non | Non | Non | Non | | ... | ... | ... | ... | ... | ... | AGO |
| Oui | Oui | Oui | Oui | Oui | Oui | | 38 | 62 | 46 | 19 | ... | ... | BEN |
| Oui | Oui | Oui | Oui | Oui | Oui | | ... | ... | ... | ... | ... | ... | BWA |
| Oui | Oui | Oui | Oui | Oui | Oui | | 34 | 61 | 33 | 25 | ... | ... | BFA |
| Oui | Oui | Oui | Oui | Oui | Oui | | 79 | 99 | 4 | 18 | ... | ... | BDI |
| Oui | Oui | Oui | Oui | Oui | Oui | | ... | ... | ... | ... | ... | ... | CPV |
| Oui | Oui | Oui | Oui | Oui | Oui | | 39 | 58 | 30 | 11 | ... | ... | CMR |
| Non | Non | Oui | Oui | Oui | Oui | | ... | ... | ... | ... | ... | ... | COM |
| Oui | Oui | Oui | Oui | Oui | Oui | | 63 | 86 | 34 | 8 | ... | ... | COG |
| Oui | Oui | Oui | Oui | Oui | Oui | | 33 | 68 | 22 | 3 | ... | ... | CIV |
| Non | Non | Non | Non | Non | Non | | ... | ... | ... | ... | ... | ... | DJI |
| Oui | Oui | Oui | Oui | Oui | Oui | | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ERI |
| Non | Non | Oui | Oui | Oui | Oui | | ... | ... | ... | ... | ... | ... | SWZ |
| Oui | Oui | Oui | Oui | Oui | Oui | | ... | ... | 55-3 | 73-3 | 29-3 | 18-3 | ETH |
| Oui | Oui | Oui | Oui | Oui | Oui | | 66 | 88 | 76 | 23 | ... | ... | GAB |
| Oui | Oui | Oui | Oui | Oui | Oui | | 5-1 | 4-1 | ... | ... | ... | ... | GMB |
| Oui | Oui | Oui | Oui | Oui | Oui | | 6-2 | 8-2 | ... | ... | ... | ... | GHA |
| Oui | Oui | Oui | Oui | Oui | Oui | | 23 | 60 | 22 | 7 | ... | ... | GIN |
| Non | Non | Non | Non | Oui | Oui | | ... | ... | ... | ... | ... | ... | GNB |
| Non | Non | Oui | Oui | Oui | Oui | | ... | ... | ... | ... | ... | ... | GNQ |
| Oui | Oui | Oui | Oui | Oui | Oui | | 53-1 | 42-1 | 44-1 | 29-1 | ... | ... | KEN |
| Oui | Oui | Oui | Oui | Oui | Oui | | 13-1 | 1-1 | ... | ... | ... | ... | LSO |
| Oui | Oui | Non | Non | Oui | Oui | | ... | ... | ... | ... | ... | ... | LBR |
| Oui | Oui | Oui | Oui | Oui | Oui | | 13-1 | 4-1 | 6 | 6 | ... | ... | MDG |
| Non | Non | Oui | Oui | Oui | Oui | | ... | ... | ... | ... | ... | ... | MWI |
| Oui | Oui | Oui | Oui | Oui | Oui | | ... | ... | ... | ... | ... | ... | MLI |
| Non | Non | Oui | Oui | Oui | Oui | | ... | ... | ... | ... | ... | ... | MUS |
| Non | Non | Oui | Non | Non | Non | | ... | ... | ... | ... | ... | ... | MRT |
| Oui | Oui | Oui | Oui | Oui | Oui | | ... | ... | ... | ... | ... | ... | MOZ |
| Non | Non | Oui | Oui | Oui | Oui | | ... | ... | ... | ... | ... | ... | NAM |
| Oui | Oui | Oui | Oui | Oui | Oui | | 44 | 67 | 14 | 8 | ... | ... | NER |
| Oui | Oui | Oui | Oui | Oui | Oui | | 17-2 | 11-2 | ... | ... | ... | ... | NGA |
| Oui | Oui | Oui | Oui | Oui | Oui | | 33-4 | 21-4 | 52-4 | 53-4 | ... | ... | UGA |
| Non | Non | Oui | Oui | Oui | Oui | | ... | ... | ... | ... | ... | ... | CAF |
| Oui | Oui | Oui | Oui | Non | Non | | 42 | 77 | 9 | 3 | ... | ... | COD |
| Oui | Oui | Oui | Oui | Oui | Oui | | 56-3 | 35-3 | ... | ... | ... | ... | TZA |
| Oui | Oui | Oui | Oui | Oui | Oui | | ... | ... | ... | ... | ... | ... | RWA |
| Oui | Oui | Oui | Oui | Oui | Oui | | ... | ... | ... | ... | ... | ... | STP |
| Oui | Oui | Oui | Oui | Oui | Oui | | 48 | 79 | 41 | 27 | 9-4 | 8-4 | SEN |
| Oui | Oui | Oui | Oui | Oui | Oui | | ... | ... | ... | ... | ... | ... | SYC |
| Oui | Oui | Oui | Oui | Oui | Oui | | 6-2 | 6-2 | ... | ... | ... | ... | SLE |
| Oui | Non | Non | Non | Oui | Oui | | ... | ... | ... | ... | ... | ... | SOM |
| Oui | Oui | Non | Non | Oui | Oui | | ... | ... | ... | ... | ... | ... | SSD |
| Oui | Oui | Oui | Oui | Oui | Oui | | 34 | 64 | 8 | 2 | ... | ... | TCD |
| Oui | Oui | Oui | Oui | Oui | Oui | | 24 | 47 | 19 | 16 | ... | ... | TGO |
| Oui | Oui | Oui | Oui | Oui | Oui | | ... | ... | ... | ... | 5-4 | 2-4 | ZMB |
| Oui | Oui | Oui | Oui | Oui | Oui | | 20 | 5 | ... | ... | ... | ... | ZWE |

# TABLEAU 2 : Suite

| | PARTICIPATION/ACHÈVEMENT | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | A | | | | | | B | | | C | | D | E | F | G | H | I | J | |
| | Enfants non scolarisés (000) | | | Taux d'enfants non scolarisés (%) | | | Taux d'achèvement (%) | | | Retard par rapport à l'âge normal de l'année d'étude (%) | | TBS primaire (%) | TNAS primaire (%) | TBA en dernière année du primaire (%) | Passage du primaire au 1er cycle du secondaire (%) | TNTS dans le 1er cycle du secondaire | TBA en dernière année du 1er cycle du secondaire (%) | TBA en dernière année du 1er cycle | |
| | Primaire | 1er cycle du secondaire | 2e cycle du secondaire | Primaire | 1er cycle du secondaire | 2e cycle du secondaire | Primaire | 1er cycle du secondaire | 2e cycle du secondaire | Primaire | 1er cycle du secondaire | | | | | | | | |
| **Indicateur de l'ODD** | | | | 4.1.4 | | | 4.1.2 | | | 4.1.5 | | | | 4.1.3 | | | 4.1.3 | | |
| **Année de référence** | 2019 | | | | | | | | | | | 2019 | | | | | | | |
| **Afrique du Nord et Asie de l'Ouest** | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Algérie | 16 | ... | ... | 0,4 | ... | ... | 97$_{i}$ | 65$_{i}$ | 41$_{i}$ | 5 | 22 | 100 | 101 | 67$_{i}$ | ... | 83 | ... | Non | |
| Arabie saoudite | 59$_{-3}$ | 15 | 48 | 2$_{-3}$ | 1 | 4 | ... | ... | ... | 6 | 8 | 98$_{-3}$ | 96 | ... | 99 | 105 | 96 | Non | |
| Arménie | 15 | 19$_{i}$ | 11$_{i}$ | 9 | 10$_{i}$ | 11$_{i}$ | 100$_{i}$ | 98$_{i}$ | 65$_{-3}$ | 1 | 1 | 91 | 93 | 98$_{i}$ | 90$_{i}$ | 92 | 89$_{i}$ | Non | |
| Azerbaïdjan | 56$_{i}$ | 1$_{i}$ | 1$_{i}$ | 8$_{i}$ | 0,2$_{i}$ | 0,3$_{i}$ | 99$_{i}$ | 96$_{i}$ | 90$_{i}$ | 2 | 3$_{-2}$ | 92$_{i}$ | 100$_{i}$ | 97$_{i}$ | 100$_{i}$ | 85$_{-1i}$ | 100$_{i}$ | Non | |
| Bahreïn | 3 | 2 | 6 | 2 | 4 | 13 | ... | ... | ... | 1 | 3 | 98 | 100 | ... | 96 | 93 | 87 | Non | |
| Chypre | 0,3$_{-1i}$ | 0,1$_{-1i}$ | 2$_{-1i}$ | 1$_{-1i}$ | 0,3$_{-1i}$ | 7$_{-1i}$ | ... | ... | ... | 0,3$_{-1}$ | 2$_{-1}$ | 99$_{-1i}$ | 102$_{-1i}$ | ... | 100$_{-1i}$ | 96$_{-1i}$ | 93$_{-1i}$ | Non | |
| Égypte | 91 | 128 | 1 209 | 1 | 2 | 23 | 94$_{i}$ | 84$_{i}$ | ... | 2$_{-1}$ | 3 | 99 | 105 | 89$_{i}$ | 98 | 88 | 77 | Oui | |
| Émirats arabes unis | 1 | 0,3 | 4 | 0,2 | 0,1 | 2 | ... | ... | ... | 2$_{-2}$ | 5$_{-2}$ | 100 | 112 | ... | 100 | 102 | 98 | Non | |
| Géorgie | 2 | - | 7 | 1 | - | 6 | 99$_{i}$ | 97$_{i}$ | 77$_{-1}$ | 1 | 1 | 99 | 93 | 98$_{i}$ | 100 | 114 | 94 | Non | |
| Iraq | ... | ... | ... | ... | ... | ... | 76$_{i}$ | 47$_{i}$ | 31$_{i}$ | ... | ... | ... | ... | 62$_{i}$ | ... | ... | ... | Non | |
| Israël | 3$_{-1}$ | ... | 7$_{-1}$ | 0,3$_{-1}$ | ... | 2$_{-1}$ | ... | ... | ... | 0,4$_{-1}$ | 1$_{-1}$ | 100$_{-1}$ | 102$_{-1}$ | ... | ... | 108$_{-1}$ | 98$_{-1}$ | Non | |
| Jordanie | 262 | 257 | 187 | 19 | 30 | 46 | 99$_{i}$ | 94$_{i}$ | 57$_{-1}$ | 1 | 2 | 81 | 82 | 95$_{i}$ | 70 | 64 | 54 | Non | |
| Koweït | 7$_{-3}$ | 11$_{-4}$ | 24$_{-4}$ | 3$_{-3}$ | 6$_{-4}$ | 18$_{-4}$ | ... | ... | ... | 3 | 4 | 83 | 85 | ... | 94$_{-4}$ | 92 | 82$_{-4}$ | Non | |
| Liban | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | 8 | 12 | ... | ... | ... | ... | ... | ... | Non | |
| Libye | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | Non | |
| Maroc | 16 | 171 | 496 | 0,4 | 9 | 28 | 80$_{i}$ | 50$_{i}$ | 28$_{i}$ | 14 | 31 | 100 | 97 | 62$_{i}$ | 91 | 64 | 72 | Non | |
| Oman | 8 | 6 | 9 | 3 | 2 | 10 | ... | ... | ... | 0,3 | 4 | 97 | 101 | ... | 98 | 106 | 90 | Non | |
| Palestine | 18 | 14 | 78 | 3 | 3 | 25 | 99$_{i}$ | 90$_{i}$ | 66$_{i}$ | 0,3 | 1 | 97 | 96 | 91$_{i}$ | 97 | 93 | 75 | Non | |
| Qatar | 3 | 3 | ... | 2 | 5 | ... | ... | ... | ... | 1 | 4 | 98 | 95 | ... | 95 | 95 | ... | Non | |
| République arabe syrienne | ... | ... | ... | ... | ... | ... | 98$_{i}$ | 53$_{i}$ | 38$_{i}$ | ... | ... | ... | ... | 54$_{i}$ | ... | ... | ... | Non | |
| Soudan | 2 131$_{-1}$ | 687$_{-1}$ | 1 462$_{-1}$ | 33$_{-1}$ | 34$_{-1}$ | 52$_{-1}$ | 76$_{i}$ | 60$_{i}$ | 33$_{i}$ | 26$_{-1}$ | 33$_{-1}$ | 67$_{-1}$ | 64$_{-1}$ | 78$_{i}$ | 66$_{-1}$ | ... | 48$_{-1}$ | Non | |
| Tunisie | ... | ... | ... | ... | ... | ... | 95$_{i}$ | 76$_{i}$ | 50$_{i}$ | 6$_{-1}$ | 16$_{-1}$ | 99$_{-1}$ | 95$_{-2}$ | 80$_{i}$ | ... | 77$_{-1}$ | ... | Oui | |
| Türkiye | 267$_{-1}$ | 334$_{-1}$ | 921$_{-1}$ | 5$_{-1}$ | 6$_{-1}$ | 17$_{-1}$ | ... | ... | ... | 2$_{-1}$ | 2$_{-1}$ | 95$_{-1}$ | 89$_{-1}$ | ... | 94$_{-1}$ | 87$_{-1}$ | 83$_{-1}$ | Non | |
| Yémen | 650$_{-3}$ | 543$_{-3}$ | 1 019$_{-3}$ | 16$_{-3}$ | 28$_{-3}$ | 56$_{-3}$ | 76$_{i}$ | 61$_{i}$ | 43$_{i}$ | 9$_{-3}$ | 11$_{-3}$ | 84$_{-3}$ | 72$_{-3}$ | 81$_{i}$ | 72$_{-3}$ | 53$_{-3}$ | 44$_{-3}$ | Non | |
| **Asie centrale et Asie du Sud** | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Afghanistan | ... | ... | 1 481$_{-1i}$ | ... | ... | 56$_{-1i}$ | 64$_{i}$ | 48$_{i}$ | 28$_{i}$ | ... | 11$_{-1}$ | ... | 86$_{-1}$ | 76$_{i}$ | ... | 55$_{-1}$ | 44$_{-1i}$ | Oui | |
| Bangladesh | ... | ... | 4 817$_{-1i}$ | ... | ... | 38$_{-1i}$ | 83 | 65 | 29 | ... | 5 | ... | ... | 78 | ... | 88$_{-1}$ | 62$_{-1i}$ | Oui | |
| Bhoutan | 3$_{+1}$ | 7$_{-1i}$ | 8$_{-1i}$ | 4$_{+1}$ | 12$_{-1i}$ | 28$_{-1i}$ | 87$_{i}$ | 60$_{i}$ | 34$_{i}$ | 14$_{-2}$ | 28$_{+1}$ | 96$_{+1}$ | 100$_{-2}$ | 69$_{i}$ | 88$_{-1i}$ | 85$_{+1}$ | 72$_{-1i}$ | Oui | |
| Inde | ... | ... | ... | ... | ... | ... | 93$_{i}$ | 86$_{i}$ | 59$_{i}$ | 5 | 7 | ... | 92 | 92$_{i}$ | ... | 83 | ... | Oui | |
| Iran (République islamique d') | 17$_{-2}$ | 157$_{-2}$ | 854$_{-2}$ | 0,2$_{-2}$ | 5$_{-2}$ | 26$_{-2}$ | 96$_{i}$ | 88$_{i}$ | 69$_{i}$ | 3$_{-2}$ | 3$_{-2}$ | 100$_{-2}$ | 99$_{-2}$ | 92$_{i}$ | 95$_{-2}$ | 90$_{-2}$ | 74$_{-2}$ | Non | |
| Kazakhstan | 145$_{+1}$ | 0,3$_{+1}$ | 5$_{-1}$ | 10$_{+1}$ | -$_{+1}$ | 1$_{-1}$ | 100$_{i}$ | 100$_{i}$ | 95$_{i}$ | 2$_{+1}$ | 2$_{+1}$ | 90$_{+1}$ | 102$_{+1}$ | 100$_{i}$ | 100$_{+1}$ | 104$_{+1}$ | 99$_{-1}$ | Non | |
| Kirghizistan | 3 | 11 | 55 | 0,5 | 2 | 28 | 100$_{i}$ | 99$_{i}$ | 84$_{i}$ | 0,4 | 1 | 100 | 109 | 99$_{i}$ | 98 | 98 | 72 | Oui | |
| Maldives | 1 | 1 | ... | 2 | 9 | ... | 100$_{i}$ | 96$_{i}$ | 25$_{i}$ | 0,1 | 11$_{-2}$ | 98 | 92 | 96$_{i}$ | 91 | 111 | ... | Oui | |
| Népal | 103 | 47 | 490 | 4 | 3 | 19 | 80 | 72 | 28 | 36 | 43 | 96 | 120 | 90 | 97 | 99 | 81 | Oui | |
| Ouzbékistan | 15 | 32 | 220 | 1 | 1 | 14 | 100$_{i}$ | 99$_{i}$ | 91$_{i}$ | - | 0,1 | 99 | 106 | 99$_{i}$ | 99 | 95 | 86 | Non | |
| Pakistan | ... | ... | ... | ... | ... | ... | 58$_{i}$ | 52$_{i}$ | 27$_{i}$ | ... | ... | ... | 73 | 90$_{i}$ | ... | 49 | ... | Oui | |
| Sri Lanka | 9$_{-1}$ | 2$_{-1}$ | 211$_{-1}$ | 1$_{-1}$ | 0,1$_{-1}$ | 16$_{-1}$ | ... | ... | ... | 1$_{-1}$ | 1$_{-1}$ | 99$_{-1}$ | 102$_{-2}$ | ... | 100$_{-1}$ | 96$_{-2}$ | 84$_{-1}$ | Oui | |
| Tadjikistan | 4$_{-2}$ | ... | ... | 1$_{-2}$ | ... | ... | 99$_{i}$ | 92$_{i}$ | 70$_{i}$ | -$_{-2}$ | -$_{-2}$ | 99$_{-2}$ | 95$_{-2}$ | 94$_{i}$ | ... | 96$_{-2}$ | ... | Oui | |
| Turkménistan | ... | ... | ... | ... | ... | ... | 99 | 99 | 94$_{i}$ | ... | ... | ... | ... | 100 | ... | ... | ... | Oui | |
| **Asie de l'Est et du Sud-Est** | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Brunéi Darussalam | 0,2 | 0,4 | 6 | 1 | 3 | 18 | ... | ... | ... | 1 | 3 | 99 | 100 | ... | 97 | 107 | 82 | Oui | |
| Cambodge | 190 | 120$_{-4i}$ | ... | 9 | 13$_{-4i}$ | ... | 74$_{i}$ | 46$_{i}$ | 22$_{i}$ | 18 | 18 | 91 | 91 | 63$_{i}$ | 87$_{-4i}$ | 58 | ... | Oui | |
| Chine | ... | ... | ... | ... | ... | ... | 95$_{i}$ | 86$_{i}$ | 58$_{i}$ | ... | ... | ... | ... | 90$_{i}$ | ... | ... | ... | Oui | |
| Hong Kong (Chine) | 8$_{-1i}$ | 1$_{i}$ | 1$_{i}$ | 2$_{-1i}$ | 1$_{i}$ | 1$_{i}$ | ... | ... | ... | 2$_{i}$ | 6$_{i}$ | 97$_{i}$ | 107 | ... | 99$_{i}$ | 106 | 99$_{i}$ | Non | |
| Indonésie | 1 555$_{-1}$ | 2 299$_{-1}$ | 3 137$_{-1}$ | 6$_{-1}$ | 16$_{-1}$ | 23$_{-1}$ | 97$_{i}$ | 87$_{i}$ | 59$_{i}$ | 0,3$_{-1}$ | 9$_{-1}$ | 94$_{-1}$ | 102$_{-1}$ | 90$_{i}$ | 84$_{-1}$ | 90$_{-2}$ | 77$_{-1}$ | Non | |
| Japon | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | -$_{-1}$ | -$_{-1}$ | ... | ... | ... | ... | ... | ... | Non | |
| Macao (Chine) | 0,4 | 0,3 | 2 | 1 | 2 | 13 | ... | ... | ... | 2 | 11 | 99 | 104 | ... | 98 | 98 | 87 | Non | |
| Malaisie | 10$_{-2i}$ | 206$_{-2}$ | 605$_{-2}$ | 0,4$_{-2i}$ | 13$_{-2}$ | 37$_{-2}$ | 100$_{i}$ | 97$_{i}$ | 62$_{i}$ | -$_{-2}$ | - | 100$_{-2i}$ | 99$_{-2}$ | 97$_{i}$ | 87$_{-2}$ | 85 | 63$_{-2}$ | Non | |
| Mongolie | 2 | 15 | 27 | 1 | 8 | 21 | 99$_{i}$ | 94$_{i}$ | 80$_{i}$ | 1 | 1 | 99 | 107 | 95$_{i}$ | 92 | 95 | 79 | Oui | |
| Myanmar | 92$_{-1}$ | 848$_{-1}$ | 884$_{-1}$ | 2$_{-1}$ | 21$_{-1}$ | 43$_{-1}$ | 82$_{i}$ | 52$_{i}$ | 22$_{i}$ | ... | 9$_{-1}$ | 98$_{-1}$ | 95$_{-1}$ | 63$_{i}$ | 79$_{-1}$ | 65$_{-1}$ | 57$_{-1}$ | Non | |
| Philippines | 406 | 900 | 424$_{-4}$ | 3 | 11 | 21$_{-4}$ | 90$_{i}$ | 74$_{i}$ | 70$_{i}$ | 6 | 13 | 97 | 106 | 83$_{i}$ | 89 | ... | 79$_{-4}$ | Oui | |
| République de Corée | 25$_{-1}$ | 38$_{-1}$ | 61$_{-1}$ | 1$_{-1}$ | 3$_{-1}$ | 4$_{-1}$ | ... | ... | ... | 0,2$_{-1}$ | 0,3$_{-1}$ | 99$_{-1}$ | 95$_{-1}$ | ... | 97$_{-1}$ | 100$_{-1}$ | 96$_{-1}$ | Non | |
| République dém. pop. lao | 65 | 163 | 186 | 8 | 28 | 44 | 85$_{i}$ | 63$_{i}$ | 40$_{i}$ | 9 | 22 | 92 | 92 | 74$_{i}$ | 72 | 65 | 56 | Oui | |
| République pop. dém. de Corée | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | Oui | |
| Singapour | 0,5$_{-1i}$ | 0,4$_{-1i}$ | -$_{-1i}$ | 0,2$_{-1i}$ | 1$_{-1i}$ | 0,1$_{-1i}$ | ... | ... | ... | 0,3$_{-1}$ | 1$_{-1}$ | 100$_{-1i}$ | 100$_{-1i}$ | ... | 99$_{-1i}$ | 100$_{-1i}$ | 100$_{-1i}$ | Non | |
| Thaïlande | ... | ... | 603$_{-4i}$ | ... | ... | 21$_{-4i}$ | 99 | 87 | 66 | 2 | 2 | ... | 94 | 89 | ... | 81$_{-1}$ | 79$_{-4i}$ | Oui | |
| Timor-Leste | 9 | 10 | 23 | 5 | 10 | 24 | 80$_{-3}$ | 66$_{-3}$ | 52$_{-3}$ | 22 | 32 | 95 | 105 | 82$_{-3}$ | 90 | 91 | 76 | Oui | |
| Viet Nam | ... | ... | ... | ... | ... | ... | 98$_{i}$ | 87$_{i}$ | 56$_{i}$ | 1$_{-3}$ | ... | 99 | 110$_{-1}$ | 89$_{i}$ | ... | 98$_{-1}$ | ... | Non | |

| | APPRENTISSAGE | | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | K | | | | | | L | | | | | | |
| | Organisation d'évaluations des acquis représentatives au niveau national | | | | | | Élèves atteignant un niveau minimum de compétence (%) | | | | | | |
| | Premières années | | Fin du primaire | | Fin du 1er cycle du secondaire | | Premières années | | Fin du primaire | | Fin du 1er cycle du secondaire | | |
| | Lecture | Mathématiques | Lecture | Mathématiques | Lecture | Mathématiques | Lecture | Mathématiques | Lecture | Mathématiques | Lecture | Mathématiques | Code pays |
| | 4.1.6 | | | | | | 4.1.1 | | | | | | |
| | 2019 | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | |
| | Non | Non | Non | Oui | Oui | Oui | ... | ... | ... | ... | 21-4 | 19-4 | DZA |
| | Non | Non | Oui | Oui | Oui | Oui | ... | ... | 63-3 | 23 | 48-1 | 15 | SAU |
| | Non | Non | Non | Oui | Oui | Oui | ... | ... | ... | 64 | ... | 50-4 | ARM |
| | Non | Non | Oui | Oui | Oui | Oui | ... | ... | 81-3 | 72 | ... | ... | AZE |
| | Non | Non | Oui | Oui | Non | Oui | ... | ... | 69-3 | 54 | ... | 55 | BHR |
| | Non | Non | Oui | Oui | Oui | Oui | ... | ... | ... | 77 | 56-1 | 63 | CYP |
| | Oui | Non | Non | Oui | Non | Oui | ... | ... | ... | 27 | ... | 21-4 | EGY |
| | Non | Non | Oui | Oui | Oui | Oui | ... | ... | 68-3 | 53 | 57-1 | 50 | ARE |
| | Non | Non | Oui | Oui | Oui | Oui | ... | ... | 86-3 | 56 | 36-1 | 39-1 | GEO |
| | Non | Non | Non | Non | Non | Non | ... | ... | ... | ... | ... | ... | IRQ |
| | Non | Non | Oui | Oui | Oui | Oui | ... | ... | 91-3 | ... | 69-1 | 66-1 | ISR |
| | Non | Non | Non | Non | Oui | Oui | ... | ... | ... | ... | 59-1 | 41-1 | JOR |
| | Non | Non | Oui | Oui | Non | Oui | ... | ... | ... | 21 | ... | 21 | KWT |
| | Non | Non | Non | Oui | Oui | Oui | ... | ... | ... | 27 | 32-1 | 35-4 | LBN |
| | Non | Non | Non | Non | Non | Non | ... | ... | ... | ... | ... | ... | LBY |
| | Non | Non | Oui | Oui | Oui | Oui | ... | ... | 36-3 | 18 | 27-1 | 12 | MAR |
| | Non | Non | Oui | Oui | Non | Oui | ... | ... | 59-3 | 33 | ... | 27 | OMN |
| | Non | Non | Non | Non | Non | Oui | ... | ... | ... | ... | ... | ... | PSE |
| | Non | Non | Oui | Oui | Oui | Oui | ... | ... | 66-3 | 40 | 49-1 | 37 | QAT |
| | Non | Non | Non | Non | Non | Oui | ... | ... | ... | ... | ... | ... | SYR |
| | Non | Non | Non | Non | Non | Non | ... | ... | ... | ... | ... | ... | SDN |
| | Oui | Non | Non | Oui | Oui | Oui | 47-1 | ... | ... | ... | 28-4 | 25-4 | TUN |
| | Non | Non | Oui | Oui | Oui | Oui | ... | ... | ... | 70 | 74-1 | 56 | TUR |
| | Non | Non | Non | Oui | Non | Non | ... | ... | ... | ... | ... | ... | YEM |
| | | | | | | | | | | | | | |
| | Oui | Oui | Oui | Oui | Non | Non | 22-3 | 24-3 | ... | ... | ... | ... | AFG |
| | Oui | Oui | Oui | Oui | Oui | Oui | 47-2 | 34-2 | 44-2 | 32-2 | 54-4 | 57-4 | BGD |
| | Oui | Oui | Oui | Oui | Oui | Oui | ... | ... | ... | ... | 56-4 | ... | BTN |
| | Oui | Oui | Oui | Oui | Oui | Oui | 47-2 | 53-2 | 46-2 | 44-2 | 38-2 | 40-2 | IND |
| | Non | Non | Oui | Oui | Non | Oui | ... | ... | 66-3 | 39 | ... | 37 | IRN |
| | Non | Non | Oui | Oui | Oui | Oui | ... | ... | 98-3 | 71 | 36-1 | 51-1 | KAZ |
| | Oui | Oui | Oui | Oui | Oui | Oui | 39-1 | 30-1 | 40-2 | 40-2 | 48-2 | 35-2 | KGZ |
| | Oui | Oui | Oui | Oui | Oui | Oui | ... | ... | ... | ... | ... | ... | MDV |
| | Oui | Oui | Oui | Oui | Oui | Oui | ... | ... | 80-1 | 68-1 | 100-2 | 98-2 | NPL |
| | Non | Non | Non | Non | Non | Non | ... | ... | ... | ... | ... | ... | UZB |
| | Oui | Oui | Oui | Oui | Oui | Oui | ... | 14-3 | 52-3 | 8 | ... | ... | PAK |
| | Oui | Oui | Oui | Oui | Oui | Oui | ... | ... | 55-4 | 73-4 | 21-3 | 51-3 | LKA |
| | Oui | Non | Non | Non | Non | Non | ... | ... | ... | ... | ... | ... | TJK |
| | Oui | Oui | Non | Non | Non | Non | 71 | 53 | ... | ... | ... | ... | TKM |
| | | | | | | | | | | | | | |
| | Oui | Oui | Oui | Oui | Oui | Oui | ... | ... | ... | ... | 48-1 | 52-1 | BRN |
| | Oui | Oui | Oui | Oui | Oui | Oui | ... | ... | 11 | 19 | 8-4 | 10-4 | KHM |
| | Oui | Oui | Non | Non | Oui | Oui | 82-3 | 85-4 | ... | ... | 80-3 | 79-4 | CHN |
| | Non | Non | Oui | Oui | Oui | Oui | ... | ... | 99-3 | 96 | 87-1 | 91-1 | HKG |
| | Non | Non | Oui | Oui | Oui | Oui | ... | ... | ... | 18-4 | 30-1 | 28-1 | IDN |
| | Non | Oui | Oui | Oui | Oui | Oui | ... | ... | ... | ... | ... | ... | JPN |
| | Non | Non | Oui | Non | Oui | Oui | ... | ... | 98-3 | ... | 89-1 | 95-1 | MAC |
| | Non | Non | Oui | Oui | Oui | Oui | ... | ... | 58 | 64 | 54-1 | 59-1 | MYS |
| | Oui | Non | Oui | Oui | Oui | Oui | 44-1 | ... | ... | ... | ... | ... | MNG |
| | Non | Non | Oui | Oui | Non | Non | ... | ... | 11 | 12 | ... | ... | MMR |
| | Oui | Non | Oui | Oui | Oui | Oui | ... | ... | 10 | 17 | 19-1 | ... | PHL |
| | Non | Non | Non | Oui | Oui | Oui | ... | ... | ... | 95 | 85-1 | 85-1 | KOR |
| | Oui | Oui | Oui | Oui | Non | Non | ... | ... | 2 | 8 | ... | ... | LAO |
| | Oui | Oui | Non | Non | Non | Non | 94-2 | 83-2 | ... | ... | ... | ... | PRK |
| | Non | Non | Oui | Oui | Oui | Oui | ... | ... | 97-3 | 96 | 89-1 | 92 | SGP |
| | Oui | Non | Oui | Oui | Oui | Oui | ... | ... | ... | ... | 40-1 | 47-1 | THA |
| | Oui | Oui | Oui | Oui | Oui | Oui | ... | ... | ... | ... | ... | ... | TLS |
| | Non | Non | Oui | Oui | Oui | Oui | ... | ... | 82 | 92 | 86-4 | 81-4 | VNM |

# TABLEAU 2 : Suite

| | PARTICIPATION/ACHÈVEMENT | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | A | | | | | | B | | | C | | D | E | F | G | H | I | J | |
| | Enfants non scolarisés (000) | | | Taux d'enfants non scolarisés (%) | | | Taux d'achèvement (%) | | | Retard par rapport à l'âge normal de l'année d'étude (%) | | TBS primaire (%) | TNAS primaire (%) | TBA en dernière année du primaire (%) | Passage du primaire au 1er cycle du secondaire (%) | TNTS dans le 1er cycle du secondaire | TBA en dernière année du 1er cycle du secondaire (%) | TBA en dernière année du 1er cycle | |
| | Primaire | 1er cycle du secondaire | 2e cycle du secondaire | Primaire | 1er cycle du secondaire | 2e cycle du secondaire | Primaire | 1er cycle du secondaire | 2e cycle du secondaire | Primaire | 1er cycle du secondaire | | | | | | | | |
| **Indicateur de l'ODD** | | | | 4.1.4 | | | 4.1.2 | | | 4.1.5 | | | | 4.1.3 | | | 4.1.3 | | |
| **Année de référence** | 2019 | | | | | | | | | | | 2019 | | | | | | | |
| **Océanie** | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Australie | 10$_{-1}$ | 29$_{-1}$ | 47$_{-1}$ | 0,4$_{-1}$ | 2$_{-1}$ | 8$_{-1}$ | ... | ... | ... | 0,2$_{-1}$ | 2$_{-1}$ | 100$_{-1}$ | ... | ... | 98$_{-1}$ | ... | 92$_{-1}$ | Oui | |
| Fidji | 1$_{-3}$ | ... | ... | 1$_{-3}$ | ... | ... | 98$_{i}$ | 93$_{i}$ | 85$_{i}$ | 2 | 2 | 99 | 109 | 95$_{i}$ | ... | 103$_{-3}$ | ... | Oui | |
| Îles Cook | -$_{-3}$ | -$_{-3}$ | 0,2 | 1$_{-3}$ | 1$_{-3}$ | 29 | ... | ... | ... | 0,1 | 1 | 99 | 120 | ... | 99$_{-3}$ | 97 | 71 | Oui | |
| Îles Marshall | 2 | 2 | 1 | 26 | 31 | 43 | ... | ... | ... | 9 | 19 | 74 | 77 | ... | 69 | ... | 57 | Oui | |
| Îles Salomon | 7 | ... | ... | 7 | ... | ... | ... | ... | ... | 75 | 75 | 93 | 86 | ... | ... | 70 | ... | Oui | |
| Kiribati | 1$_{-2}$ | ... | ... | 4$_{-2}$ | ... | ... | 94 | 78 | 17 | 2$_{-2}$ | 10$_{-2}$ | 96$_{-2}$ | 101$_{-3}$ | 83 | ... | 95$_{-3}$ | ... | Oui | |
| Micronésie (États fédérés de) | 1 | ... | ... | 10 | ... | ... | ... | ... | ... | 11 | 14 | 90 | 88 | ... | ... | 79 | ... | Oui | |
| Nauru | -$_{-3}$ | 0,1 | - | 3$_{-3}$ | 9 | 6 | ... | ... | ... | 2 | 1 | 99 | 117 | ... | 91 | 87 | 94 | Oui | |
| Nioué | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | - | - | 94 | 112$_{-3}$ | ... | ... | 104$_{-4}$ | ... | Oui | |
| Nouvelle-Zélande | 1$_{-1}$ | 3$_{-1}$ | 4$_{-1}$ | 0,3$_{-1}$ | 1$_{-1}$ | 2$_{-1}$ | ... | ... | ... | 0,2$_{-1}$ | 0,3$_{-1}$ | 100$_{-1}$ | ... | ... | 99$_{-1}$ | ... | 98$_{-1}$ | Non | |
| Palaos | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | Oui | |
| Papouasie-Nouvelle-Guinée | 86$_{-3}$ | 53$_{-3}$ | 320$_{-3}$ | 7$_{-3}$ | 14$_{-3}$ | 46$_{-3}$ | 56$_{i}$ | 50$_{-1}$ | 8$_{i}$ | 47$_{-3}$ | 50$_{-3}$ | 93$_{-3}$ | 77$_{-3}$ | ... | 86$_{-3}$ | 62$_{-3}$ | 54$_{-3}$ | Oui | |
| Samoa | 0,4$_{-1}$ | ... | 2$_{-3}$ | 1$_{-1}$ | ... | 10$_{-3}$ | ... | ... | ... | 9 | 10 | 99 | 109 | ... | ... | 103 | 90$_{-3}$ | Oui | |
| Tokélaou | ... | ... | - | ... | ... | 41 | ... | ... | ... | 1 | - | 97 | 119 | ... | ... | ... | 59 | Oui | |
| Tonga | 0,2$_{-4}$ | 1$_{-4}$ | 2$_{-4}$ | 1$_{-4}$ | 5$_{-4}$ | 38$_{-4}$ | 98 | 92 | 36 | 0,2$_{-4}$ | 2$_{-4}$ | 99$_{-4}$ | ... | 94 | 95$_{-4}$ | ... | 62$_{-4}$ | Oui | |
| Tuvalu | 0,2 | 0,3 | 0,3 | 15 | 29 | 50 | ... | ... | ... | - | - | 85 | 79$_{-1}$ | ... | 71 | 61$_{-3}$ | 50 | Oui | |
| Vanuatu | 3$_{-4}$ | 1$_{-4}$ | 7$_{-4}$ | 8$_{-4}$ | 3$_{-4}$ | 44$_{-4}$ | 82$_{i}$ | 45$_{i}$ | 12$_{i}$ | ... | ... | 92$_{-4}$ | ... | 55$_{i}$ | 97$_{-4}$ | ... | 56$_{-4}$ | Oui | |
| **Amérique latine et Caraïbes** | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Anguilla | - | ... | - | 1 | ... | 4 | ... | ... | ... | 1 | 1 | 99 | 96 | ... | ... | ... | 96 | Oui | |
| Antigua-et-Barbuda | 0,1$_{-1}$ | 0,1$_{-1}$ | 0,4$_{-1}$ | 1$_{-1}$ | 1$_{-1}$ | 13$_{-1}$ | ... | ... | ... | 2$_{-1}$ | 13$_{-1}$ | 99$_{-1}$ | 96$_{-1}$ | ... | 99$_{-1}$ | 99$_{-1}$ | 87$_{-1}$ | Oui | |
| Argentine | 18$_{-1}$ | 2$_{-1}$ | 237$_{-1}$ | 0,4$_{-1}$ | 0,1$_{-1}$ | 11$_{-1}$ | 96$_{i}$ | 72$_{i}$ | 63$_{i}$ | 3$_{-1}$ | 13$_{-1}$ | 100$_{-1}$ | 99$_{-1}$ | 75$_{i}$ | 100$_{-1}$ | 91$_{-1}$ | 89$_{-1}$ | Oui | |
| Aruba | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | Non | |
| Bahamas | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | 6$_{-1}$ | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | Non | |
| Barbade | 0,2 | 1 | 0,4 | 1 | 5 | 5 | 99$_{i}$ | 99$_{i}$ | 95$_{i}$ | 0,2 | 3 | 99 | 90 | 100$_{i}$ | 95 | ... | 95 | Non | |
| Belize | 0,2 | 3 | 6 | 0,5 | 10 | 36 | 96$_{-3}$ | 61$_{-3}$ | 49$_{-3}$ | 8 | 15 | 100 | 103 | 63$_{-3}$ | 90 | 70 | 64 | Non | |
| Bolivie (État plurinational de) | 75 | 62$_{-1}$ | 200 | 5 | 13$_{-1}$ | 22 | 98$_{i}$ | 92$_{i}$ | 67$_{i}$ | 3 | 8 | 95 | 92 | 93$_{i}$ | 93 | 86 | 78 | Oui | |
| Brésil | 72$_{-1i}$ | 296$_{-1i}$ | 1 440$_{-1i}$ | 1$_{-1i}$ | 2$_{-1i}$ | 15$_{-1i}$ | 95$_{-1}$ | 86$_{-1}$ | 67$_{-1}$ | 7$_{-1}$ | 16$_{-1}$ | 99$_{-1i}$ | ... | 90$_{-1}$ | 98$_{-1i}$ | ... | 85$_{-1i}$ | Oui | |
| Chili | 19$_{-1}$ | 26$_{-1}$ | 46$_{-1}$ | 1$_{-1}$ | 5$_{-1}$ | 5$_{-1}$ | 96$_{-2}$ | 96$_{-2}$ | 86$_{-2}$ | 4$_{-1}$ | 8$_{-1}$ | 99$_{-1}$ | 96$_{-1}$ | 100$_{-2}$ | 95$_{-1}$ | 93$_{-1}$ | 95$_{-1}$ | Oui | |
| Colombie | 37 | 176 | 359$_{-1}$ | 1 | 6 | 21$_{-1}$ | 93$_{-1}$ | 77$_{-1}$ | 72$_{-1}$ | 13 | 21 | 99 | 107 | 82$_{-1}$ | 94 | 78 | 85 | Oui | |
| Costa Rica | 1 | 4 | 9 | 0,1 | 2 | 6 | 99$_{-1}$ | 73$_{-1}$ | 58$_{-1}$ | 5 | 19 | 100 | 103 | 74$_{-1}$ | 98 | 74 | 94 | Oui | |
| Cuba | 6 | 38 | 70 | 1 | 10 | 18 | 100 | 95 | 65 | 0,4 | 1 | 99 | 87 | 95 | 90 | 89 | 82 | Oui | |
| Curaçao | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | Non | |
| Dominique | 0,2 | - | 0,4 | 4 | 1 | 18 | ... | ... | ... | 5$_{-3}$ | 14$_{-3}$ | 96 | 114$_{-3}$ | ... | 99 | 91$_{-4}$ | 82 | Oui | |
| El Salvador | 96$_{-1}$ | 60$_{-1}$ | 126$_{-1}$ | 14$_{-1}$ | 17$_{-1}$ | 34$_{-1}$ | 90$_{-1}$ | 75$_{-1}$ | 59$_{-1}$ | 13$_{-1}$ | 20$_{-1}$ | 86$_{-1}$ | 87$_{-1}$ | 84$_{-1}$ | 83$_{-1}$ | 77$_{-1}$ | 66$_{-1}$ | Oui | |
| Équateur | 25$_{-1}$ | 41$_{-1}$ | 178$_{-1}$ | 1$_{-1}$ | 4$_{-1}$ | 19$_{-1}$ | 99$_{-1}$ | 91$_{-1}$ | 72$_{-1}$ | 3$_{-1}$ | 7$_{-1}$ | 99$_{-1}$ | 104$_{-1}$ | 93$_{-1}$ | 96$_{-1}$ | 97$_{-1}$ | 81$_{-1}$ | Oui | |
| Grenade | 0,1$_{-1}$ | ... | 0,1$_{-2}$ | 1$_{-1}$ | ... | 3$_{-2}$ | ... | ... | ... | 2$_{-1}$ | 9$_{-1}$ | 99$_{-1}$ | 123$_{-1}$ | ... | ... | 107$_{-1}$ | 97$_{-2}$ | Non | |
| Guatemala | 249 | 386$_{-1}$ | 680$_{-1}$ | 11 | 33$_{-1}$ | 59$_{-1}$ | 82$_{i}$ | 53$_{i}$ | 37$_{i}$ | 15 | 25 | 89 | 79 | 65$_{i}$ | 67$_{-1}$ | 56 | 41$_{-1}$ | Oui | |
| Guyana | ... | ... | ... | ... | ... | ... | 99$_{i}$ | 90$_{i}$ | 64$_{i}$ | ... | ... | ... | ... | 91$_{i}$ | ... | ... | ... | Oui | |
| Haïti | ... | ... | ... | ... | ... | ... | 53$_{-2}$ | 30$_{i}$ | 13$_{i}$ | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | Non | |
| Honduras | 151 | 234 | 233 | 13 | 38 | 56 | 85$_{i}$ | 55$_{i}$ | 46$_{i}$ | 9 | 16 | 87 | 79 | 65$_{i}$ | 62 | 44 | 44 | Oui | |
| Îles Caïmanes | 1$_{-1}$ | 0,5$_{-1}$ | 1$_{-1}$ | 10$_{-1}$ | 20$_{-1}$ | 25$_{-1}$ | ... | ... | ... | 0,2$_{-1}$ | 0,4$_{-1}$ | 90$_{-1}$ | 90$_{-1}$ | ... | 80$_{-1}$ | 80$_{-1}$ | 75$_{-1}$ | Oui | |
| Îles Turques et Caïques | ... | 0,4$_{-1}$ | 0,4$_{-1}$ | ... | 20$_{-1}$ | 32$_{-1}$ | ... | ... | ... | 4$_{-1}$ | 3$_{-1}$ | 99$_{-1}$ | 129$_{-1}$ | ... | 80$_{-1}$ | 106$_{-1}$ | 68$_{-1}$ | Non | |
| Îles Vierges britanniques | -$_{-1}$ | 0,1$_{-4}$ | 0,2$_{-3}$ | 2$_{-1}$ | 5$_{-4}$ | 20$_{-3}$ | ... | ... | ... | 5$_{-1}$ | 19$_{-1}$ | 98$_{-1}$ | 80$_{-1}$ | ... | 88$_{-3}$ | 98$_{-3}$ | 80$_{-3}$ | Non | |
| Jamaïque | ... | 25 | 23 | ... | 18 | 24 | 100$_{i}$ | 97$_{i}$ | 92$_{i}$ | 1 | 3 | ... | ... | 97$_{i}$ | 82 | 84 | 76 | Oui | |
| Mexique | 94$_{-1}$ | 527$_{-1}$ | 1 754$_{-1}$ | 1$_{-1}$ | 8$_{-1}$ | 26$_{-1}$ | 98$_{-1}$ | 89$_{-1}$ | 59$_{-1}$ | 1$_{-1}$ | 2$_{-1}$ | 99$_{-1}$ | 102$_{-1}$ | 90$_{-1}$ | 92$_{-1}$ | 91$_{-1}$ | 74$_{-1}$ | Oui | |
| Montserrat | -$_{-3}$ | - | - | 3$_{-3}$ | 7 | 16 | ... | ... | ... | - | 0,5 | 92 | 97 | ... | 93 | 110 | 84 | Oui | |
| Nicaragua | ... | ... | ... | ... | ... | ... | 78$_{i}$ | 52$_{i}$ | 39$_{i}$ | ... | ... | ... | ... | 68$_{i}$ | ... | ... | ... | Oui | |
| Panama | 59$_{-2}$ | 26$_{-2}$ | 69$_{-4}$ | 13$_{-2}$ | 12$_{-2}$ | 33$_{-4}$ | 95$_{i}$ | 85$_{-1}$ | 63$_{i}$ | 8$_{-2}$ | 11$_{-2}$ | 87$_{-2}$ | 90$_{-2}$ | ... | 88$_{-2}$ | 77$_{-2}$ | 56$_{-2}$ | Oui | |
| Paraguay | ... | ... | 130$_{-3}$ | ... | ... | 32$_{-3}$ | 94$_{-1}$ | 79$_{-1}$ | 64$_{-1}$ | 14$_{-3}$ | 14$_{-3}$ | ... | ... | 84$_{-1}$ | ... | ... | 68$_{-3}$ | Oui | |
| Pérou | 48$_{-1}$ | 28$_{-1}$ | 185$_{-1}$ | 1$_{-1}$ | 2$_{-1}$ | 18$_{-1}$ | 96$_{i}$ | 87$_{i}$ | 82$_{i}$ | 4 | 7 | 98 | 99 | 90$_{i}$ | 98$_{-1}$ | 102 | 92$_{i}$ | Oui | |
| République dominicaine | 46$_{i}$ | 33$_{i}$ | 127$_{i}$ | 4$_{i}$ | 6$_{i}$ | 22$_{i}$ | 91$_{i}$ | 85$_{i}$ | 55$_{i}$ | 12 | 20 | 96$_{i}$ | 93$_{i}$ | 93$_{i}$ | 94$_{i}$ | 84$_{i}$ | 78$_{i}$ | Oui | |
| Saint-Kitts-et-Nevis | 0,1$_{-3}$ | ... | 0,1$_{-3}$ | 1$_{-3}$ | ... | 4$_{-3}$ | ... | ... | ... | 1$_{-3}$ | 2$_{-3}$ | 99$_{-3}$ | 98$_{-3}$ | ... | ... | 111$_{-3}$ | 96$_{-3}$ | Oui | |
| Saint-Martin | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | Non | |
| Saint-Vincent-et-les-Grenadines | 0,1$_{-2}$ | 0,1$_{-1}$ | 1$_{-1}$ | 0,5$_{-2}$ | 2$_{-1}$ | 15$_{-1}$ | ... | ... | ... | 1$_{-1}$ | 14$_{-1}$ | 97$_{-1i}$ | 106$_{-1}$ | ... | 98$_{-1}$ | 92$_{-1}$ | 85$_{-1}$ | Oui | |
| Sainte-Lucie | 0,3 | 1 | 1 | 2 | 10 | 21 | 100$_{i}$ | 98$_{i}$ | 90$_{i}$ | 1 | 2 | 98 | 100 | 98$_{i}$ | 90 | 92 | 79 | Oui | |
| Suriname | 8 | 6$_{-4}$ | 11$_{-4}$ | 12 | 15$_{-4}$ | 38$_{-4}$ | 86$_{i}$ | 55$_{i}$ | 28$_{i}$ | 18 | 35 | 88 | 86 | 64$_{i}$ | 85$_{-4}$ | 47 | 62$_{-4}$ | Oui | |
| Trinité-et-Tobago | ... | ... | ... | ... | ... | ... | 96$_{i}$ | 95$_{i}$ | 89$_{i}$ | ... | ... | ... | ... | 99$_{i}$ | ... | ... | ... | Non | |
| Uruguay | 0,4$_{-1}$ | 0,4$_{-2}$ | 18$_{-2}$ | 0,1$_{-1}$ | 0,3$_{-2}$ | 12$_{-2}$ | 97$_{i}$ | 66$_{i}$ | 42$_{i}$ | 3$_{-1}$ | 14$_{-1}$ | 100$_{-1}$ | 103$_{-1}$ | 68$_{i}$ | 100$_{-2}$ | ... | 88$_{-2}$ | Oui | |
| Venezuela (République bolivarienne du) | 325$_{-2}$ | 232$_{-2}$ | 249$_{-2}$ | 10$_{-2}$ | 14$_{-2}$ | 23$_{-2}$ | ... | ... | ... | 8$_{-2}$ | 12$_{-2}$ | 90$_{-2}$ | 93$_{-2}$ | ... | 86$_{-2}$ | 75$_{-2}$ | 77$_{-2}$ | Non | |

| APPRENTISSAGE | | | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| K | | | | | | L | | | | | | | |
| Organisation d'évaluations des acquis représentatives au niveau national | | | | | | Élèves atteignant un niveau minimum de compétence (%) | | | | | | | |
| Premières années | | Fin du primaire | | Fin du 1er cycle du secondaire | | Premières années | | Fin du primaire | | Fin du 1er cycle du secondaire | | | |
| Lecture | Mathématiques | Lecture | Mathématiques | Lecture | Mathématiques | Lecture | Mathématiques | Lecture | Mathématiques | Lecture | Mathématiques | Code pays | |
| 4.1.6 | | | | | | 4.1.1 | | | | | | | |
| 2019 | | | | | | | | | | | | | |
| Oui | Oui | Oui | Oui | Oui | Oui | 94-3 | 70 | ... | 68 | 80-1 | 78-1 | AUS | |
| Oui | Oui | Oui | Oui | Oui | Oui | ... | ... | ... | ... | ... | ... | FJI | |
| Oui | Oui | Oui | Oui | Oui | Oui | ... | ... | ... | ... | ... | ... | COK | |
| Oui | Oui | Oui | Oui | Oui | Oui | ... | ... | ... | ... | ... | ... | MHL | |
| Oui | Oui | Oui | Oui | Oui | Oui | 71-4 | 76-4 | 58-4 | 90-4 | ... | ... | SLB | |
| Oui | Oui | Oui | Oui | Oui | Oui | 29-1 | 12-1 | ... | ... | ... | ... | KIR | |
| Oui | Oui | Oui | Oui | Oui | Oui | ... | ... | ... | ... | ... | ... | FSM | |
| Oui | Oui | Oui | Oui | Oui | Oui | ... | ... | ... | ... | ... | ... | NRU | |
| Oui | Oui | Oui | Oui | Non | Non | ... | ... | ... | ... | ... | ... | NIU | |
| Non | Non | Oui | Oui | Oui | Oui | ... | ... | 90-3 | 56 | 81-1 | 78-1 | NZL | |
| Oui | Oui | Oui | Oui | Oui | Oui | ... | ... | ... | ... | ... | ... | PLW | |
| Oui | Oui | Oui | Oui | Oui | Oui | ... | ... | ... | ... | ... | ... | PNG | |
| Oui | Oui | Oui | Oui | Oui | Oui | 12 | 22 | ... | ... | ... | ... | WSM | |
| Oui | Oui | Oui | Oui | Oui | Oui | ... | ... | ... | ... | ... | ... | TKL | |
| Oui | Oui | Oui | Oui | Oui | Oui | ... | ... | ... | ... | ... | ... | TON | |
| Oui | Oui | Oui | Oui | Oui | Oui | ... | ... | ... | ... | ... | ... | TUV | |
| Oui | Oui | Oui | Oui | Oui | Oui | ... | ... | ... | ... | ... | ... | VUT | |
| Oui | Oui | Oui | Oui | Oui | Oui | ... | ... | ... | ... | ... | ... | AIA | |
| Oui | Oui | Oui | Oui | Oui | Oui | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ATG | |
| Oui | Oui | Oui | Oui | Oui | Oui | ... | ... | ... | ... | 48-1 | 31-1 | ARG | |
| Non | Non | Non | Non | Non | Non | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ABW | |
| Non | Non | Non | Non | Non | Non | ... | ... | ... | ... | ... | ... | BHS | |
| Non | Non | Oui | Oui | Non | Non | ... | ... | ... | ... | ... | ... | BRB | |
| Non | Non | Oui | Non | Non | Non | ... | ... | ... | ... | ... | ... | BLZ | |
| Oui | Oui | Oui | Oui | Non | Non | 48-4 | 38-4 | 15-4 | 8-4 | ... | ... | BOL | |
| Oui | Oui | Oui | Oui | Oui | Oui | ... | ... | ... | ... | 50-1 | 32-1 | BRA | |
| Oui | Oui | Oui | Oui | Oui | Oui | ... | ... | ... | ... | 68-1 | 33 | CHL | |
| Oui | Oui | Oui | Oui | Oui | Oui | ... | ... | ... | ... | 50-1 | 35-1 | COL | |
| Oui | Oui | Oui | Oui | Oui | Oui | ... | ... | ... | ... | 58-1 | 40-1 | CRI | |
| Oui | Oui | Oui | Oui | Oui | Oui | 97 | 97 | 100 | 100 | 100 | 100 | CUB | |
| Non | Non | Non | Non | Non | Non | ... | ... | ... | ... | ... | ... | CUW | |
| Oui | Oui | Oui | Oui | Non | Non | ... | ... | ... | ... | ... | ... | DMA | |
| Oui | Oui | Oui | Oui | Oui | Oui | ... | ... | ... | ... | ... | ... | SLV | |
| Oui | Oui | Oui | Oui | Oui | Oui | ... | ... | ... | ... | 49-4 | 29-4 | ECU | |
| Non | Non | Non | Non | Non | Non | ... | ... | ... | ... | ... | ... | GRD | |
| Oui | Oui | Oui | Oui | Oui | Oui | ... | ... | ... | ... | 30-4 | 11-4 | GTM | |
| Oui | Oui | Oui | Oui | Oui | Oui | ... | ... | ... | ... | ... | ... | GUY | |
| Non | Non | Non | Non | Non | Non | ... | ... | ... | ... | ... | ... | HTI | |
| Oui | Oui | Oui | Oui | Oui | Oui | ... | ... | ... | ... | 30-4 | 15-4 | HND | |
| Oui | Oui | Oui | Oui | Oui | Oui | ... | ... | ... | ... | ... | ... | CYM | |
| Non | Non | Non | Non | Non | Non | ... | ... | ... | ... | ... | ... | TCA | |
| Non | Non | Non | Non | Non | Non | ... | ... | ... | ... | ... | ... | VGB | |
| Oui | Oui | Oui | Oui | Oui | Oui | 85-2 | 67-2 | ... | ... | ... | ... | JAM | |
| Oui | Oui | Oui | Oui | Oui | Oui | ... | ... | ... | ... | 55-1 | 44-1 | MEX | |
| Oui | Oui | Oui | Oui | Oui | Oui | ... | ... | ... | ... | ... | ... | MSR | |
| Oui | Oui | Oui | Oui | Oui | Oui | ... | ... | ... | ... | ... | ... | NIC | |
| Oui | Oui | Oui | Oui | Oui | Oui | ... | ... | ... | ... | 36-1 | 19-1 | PAN | |
| Oui | Oui | Oui | Oui | Oui | Oui | ... | ... | ... | ... | 32-4 | 8-4 | PRY | |
| Oui | Oui | Oui | Oui | Oui | Oui | ... | ... | ... | ... | ... | ... | PER | |
| Oui | Oui | Oui | Oui | Oui | Oui | ... | ... | ... | ... | 21-1 | 9-1 | DOM | |
| Oui | Oui | Oui | Oui | Oui | Oui | ... | ... | ... | ... | ... | ... | KNA | |
| Non | Non | Non | Non | Non | Non | ... | ... | ... | ... | ... | ... | SXM | |
| Oui | Oui | Oui | Oui | Non | Non | ... | ... | ... | ... | ... | ... | VCT | |
| Oui | Oui | Non | Non | Non | Non | ... | ... | ... | ... | ... | ... | LCA | |
| Oui | Oui | Oui | Non | Non | Oui | 30-1 | 12-1 | ... | ... | ... | ... | SUR | |
| Non | Oui | Oui | Oui | Oui | Oui | ... | ... | 80-3 | ... | 58-4 | 48-4 | TTO | |
| Oui | Oui | Oui | Oui | Oui | Oui | ... | ... | ... | ... | 58-1 | 49-1 | URY | |
| Non | Non | Non | Non | Non | Non | ... | ... | ... | ... | ... | ... | VEN | |

# TABLEAU 2 : Suite

| | PARTICIPATION/ACHÈVEMENT | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | A | | | | | | B | | | C | | D | E | F | G | H | I | J | |
| | Enfants non scolarisés (000) | | | Taux d'enfants non scolarisés (%) | | | Taux d'achèvement (%) | | | Retard par rapport à l'âge normal de l'année d'étude (%) | | TBS primaire (%) | TNAS primaire (%) | TBA en dernière année du primaire (%) | Passage du primaire au 1er cycle du secondaire (%) | TNTS dans le 1er cycle du secondaire | TBA en dernière année du 1er cycle du secondaire (%) | TBA en dernière année du 1er cycle | |
| | Primaire | 1er cycle du secondaire | 2e cycle du secondaire | Primaire | 1er cycle du secondaire | 2e cycle du secondaire | Primaire | 1er cycle du secondaire | 2e cycle du secondaire | Primaire | 1er cycle du secondaire | | | | | | | | |
| **Indicateur de l'ODD** | | | | 4.1.4 | | | 4.1.2 | | | 4.1.5 | | | | 4.1.3 | | | 4.1.3 | | |
| **Année de référence** | 2019 | | | | | | | | | | | 2019 | | | | | | | |
| **Europe et Amérique du Nord** | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Albanie | 3 | 5 | 23 | 2 | 4 | 18 | 95$_{-2}$ | 94$_{-2}$ | 80$_{-2}$ | 2 | 3 | 98 | 103 | 99$_{-2}$ | 96 | 93 | 82 | Oui | |
| Andorre | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | 2 | 5 | ... | ... | ... | ... | ... | ... | Non | |
| Autriche | 0,1$_{-1}$ | 1$_{-1}$ | 34$_{-1}$ | -$_{-1}$ | 0,3$_{-1}$ | 10$_{-1}$ | ... | ... | ... | 5$_{-1}$ | 8$_{-1}$ | 100$_{-1}$ | 100$_{-1}$ | ... | 100$_{-1}$ | 97$_{-1}$ | 90$_{-1}$ | Non | |
| Bélarus | 6$_{-1}$ | 5$_{-1}$ | 2$_{-1}$ | 1$_{-1}$ | 1$_{-1}$ | 1$_{-1}$ | 100$_{i}$ | 99$_{i}$ | 89$_{i}$ | 1$_{-1}$ | 1$_{-1}$ | 99$_{-1}$ | 105$_{-1}$ | 99$_{i}$ | 99$_{-1}$ | 98$_{-1}$ | 99$_{-1}$ | Oui | |
| Belgique | 4$_{-1}$ | 2$_{-1}$ | 8$_{-1}$ | 1$_{-1}$ | 1$_{-1}$ | 1$_{-1}$ | ... | ... | ... | 1$_{-1}$ | 5$_{-1}$ | 99$_{-1}$ | ... | ... | 99$_{-1}$ | 93$_{-1}$ | 99$_{-1}$ | Oui | |
| Bermudes | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | -$_{-4}$ | -$_{-4}$ | ... | 92$_{-4}$ | ... | ... | 87$_{-4}$ | ... | Non | |
| Bosnie-Herzégovine | ... | ... | 30 | ... | ... | 21 | 100$_{i}$ | 99$_{i}$ | ... | 1 | 1 | ... | ... | 99$_{i}$ | ... | ... | 79 | Non | |
| Bulgarie | 40$_{-1}$ | 34$_{-1}$ | 29$_{-1}$ | 13$_{-1}$ | 13$_{-1}$ | 12$_{-1}$ | ... | ... | ... | 1$_{-1}$ | 5$_{-1}$ | 87$_{-1}$ | 87$_{-1}$ | ... | 87$_{-1}$ | ... | 88$_{-1}$ | Non | |
| Canada | 5$_{-1i}$ | 1$_{-4}$ | 73$_{-1}$ | 0,2$_{-1i}$ | 0,1$_{-4}$ | 6$_{-1}$ | ... | ... | ... | ... | ... | 100$_{-1i}$ | ... | ... | 100$_{-4}$ | ... | 94$_{-1}$ | Non | |
| Croatie | 3$_{-1}$ | 1$_{-1}$ | 24$_{-1}$ | 2$_{-1}$ | 1$_{-1}$ | 14$_{-1}$ | ... | ... | ... | 0,2$_{-1}$ | 0,4$_{-1}$ | 98$_{-1}$ | 95$_{-1}$ | ... | 99$_{-1}$ | 99$_{-1}$ | 86$_{-1}$ | Non | |
| Danemark | 3$_{-1}$ | 1$_{-1}$ | 22$_{-1}$ | 1$_{-1}$ | 1$_{-1}$ | 10$_{-1}$ | ... | ... | ... | 0,3$_{-1}$ | 1$_{-1}$ | 99$_{-1}$ | 101$_{-1}$ | ... | 99$_{-1}$ | 99$_{-1}$ | 90$_{-1}$ | Oui | |
| Espagne | 92$_{-1}$ | 5$_{-1}$ | 22$_{-1}$ | 3$_{-1}$ | 0,4$_{-1}$ | 2$_{-1}$ | ... | ... | ... | 0,2$_{-1}$ | 7$_{-1}$ | 97$_{-1}$ | 99$_{-1}$ | ... | 100$_{-1}$ | 98$_{-1}$ | 98$_{-1}$ | Non | |
| Estonie | 2$_{-1}$ | 0,5$_{-1}$ | 0,4$_{-1}$ | 2$_{-1}$ | 1$_{-1}$ | 1$_{-1}$ | ... | ... | ... | 1$_{-1}$ | 4$_{-1}$ | 98$_{-1}$ | 97$_{-1}$ | ... | 99$_{-1}$ | 102$_{-1}$ | 99$_{-1}$ | Oui | |
| États-Unis | 142$_{-1i}$ | 39$_{-1i}$ | 454$_{-1i}$ | 1$_{-1i}$ | 0,3$_{-1i}$ | 4$_{-1i}$ | 100$_{-2}$ | 99$_{-2}$ | 94$_{-2}$ | 4$_{-1}$ | 4$_{-1}$ | 99$_{-1i}$ | 100$_{-1i}$ | 99$_{-2}$ | 100$_{-1i}$ | 103$_{-1i}$ | 96$_{-1i}$ | Oui | |
| Fédération de Russie | 11$_{-1}$ | 16$_{-1i}$ | 83$_{-1i}$ | 0,2$_{-1}$ | 0,2$_{-1i}$ | 3$_{-1i}$ | ... | ... | ... | ... | ... | 100$_{-1}$ | 102$_{-1}$ | ... | 100$_{-1i}$ | 103$_{-1}$ | 97$_{-1i}$ | Non | |
| Finlande | 5$_{-1}$ | 0,1$_{-1}$ | 7$_{-1}$ | 1$_{-1}$ | 0,1$_{-1}$ | 4$_{-1}$ | ... | ... | ... | ... | ... | 99$_{-1}$ | 100$_{-1}$ | ... | 100$_{-1}$ | 99$_{-1}$ | 96$_{-1}$ | Non | |
| France | 2$_{-1i}$ | 27$_{-1i}$ | 115$_{-1i}$ | -$_{-1i}$ | 1$_{-1i}$ | 5$_{-1i}$ | ... | ... | ... | ... | 1$_{-1}$ | 100$_{-1i}$ | ... | ... | 99$_{-1i}$ | 100$_{-1i}$ | 95$_{-1i}$ | Oui | |
| Allemagne | 20$_{-1}$ | 215$_{-1}$ | 350$_{-1}$ | 1$_{-1}$ | 5$_{-1}$ | 14$_{-1}$ | ... | ... | ... | ... | ... | 99$_{-1}$ | 101$_{-1}$ | ... | 95$_{-1}$ | ... | 86$_{-1}$ | Oui | |
| Grèce | 9$_{-1}$ | 13$_{-1}$ | 16$_{-1}$ | 1$_{-1}$ | 4$_{-1}$ | 5$_{-1}$ | ... | ... | ... | 1$_{-1}$ | 4$_{-1}$ | 99$_{-1}$ | 98$_{-1}$ | ... | 96$_{-1}$ | 94$_{-1}$ | 95$_{-1}$ | Non | |
| Hongrie | 17$_{-1}$ | 12$_{-1}$ | 47$_{-1}$ | 4$_{-1}$ | 3$_{-1}$ | 12$_{-1}$ | ... | ... | ... | 1$_{-1}$ | 3$_{-1}$ | 96$_{-1}$ | 99$_{-1}$ | ... | 97$_{-1}$ | 93$_{-1}$ | 88$_{-1}$ | Non | |
| Irlande | -$_{-1i}$ | 1$_{-1i}$ | 2$_{-1i}$ | -$_{-1i}$ | 1$_{-1i}$ | 1$_{-1i}$ | ... | ... | ... | -$_{-1}$ | 0,2$_{-1}$ | 100$_{-1i}$ | 97$_{-1i}$ | ... | 99$_{-1i}$ | 99$_{-1i}$ | 99$_{-1i}$ | Oui | |
| Islande | -$_{-1}$ | -$_{-1}$ | 2$_{-1}$ | 0,1$_{-1}$ | 0,2$_{-1}$ | 13$_{-1}$ | ... | ... | ... | -$_{-1}$ | -$_{-1}$ | 100$_{-1}$ | 99$_{-1}$ | ... | 100$_{-1}$ | 98$_{-1}$ | 87$_{-1}$ | Oui | |
| Italie | 89$_{-1}$ | 35$_{-1}$ | 155$_{-1}$ | 3$_{-1}$ | 2$_{-1}$ | 5$_{-1}$ | ... | ... | ... | 0,4$_{-1}$ | 2$_{-1}$ | 97$_{-1}$ | 98$_{-1}$ | ... | 98$_{-1}$ | 99$_{-1}$ | 95$_{-1}$ | Non | |
| Lettonie | 1$_{-1i}$ | 1$_{-1i}$ | 2$_{-1i}$ | 1$_{-1i}$ | 1$_{-1i}$ | 4$_{-1i}$ | ... | ... | ... | 1$_{-1}$ | 3$_{-1}$ | 99$_{-1i}$ | 98$_{-1i}$ | ... | 99$_{-1i}$ | 99$_{-1i}$ | 96$_{-1i}$ | Non | |
| Liechtenstein | -$_{-1i}$ | 0,1$_{-1i}$ | 0,2$_{-1i}$ | 0,1$_{-1i}$ | 4$_{-1i}$ | 16$_{-1i}$ | ... | ... | ... | 0,1$_{-2}$ | 1$_{-2}$ | 100$_{-1i}$ | 107$_{-1i}$ | ... | 96$_{-1i}$ | 102$_{-1i}$ | 84$_{-1i}$ | Oui | |
| Lituanie | 0,2$_{-1i}$ | 0,2$_{-1i}$ | 2$_{-1i}$ | 0,2$_{-1i}$ | 0,2$_{-1i}$ | 3$_{-1i}$ | ... | ... | ... | 0,3$_{-1}$ | 1$_{-1}$ | 100$_{-1i}$ | 104$_{-1i}$ | ... | 100$_{-1i}$ | 99$_{-1i}$ | 97$_{-1i}$ | Oui | |
| Luxembourg | 0,4$_{-1}$ | 1$_{-1}$ | 5$_{-1}$ | 1$_{-1}$ | 4$_{-1}$ | 19$_{-1}$ | ... | ... | ... | 2$_{-1}$ | 8$_{-1}$ | 99$_{-1}$ | 80$_{-1}$ | ... | 96$_{-1}$ | 115$_{-1}$ | 81$_{-1}$ | Non | |
| Macédoine du Nord | 1$_{-1}$ | ... | ... | 1$_{-1}$ | ... | ... | 98 | 94 | 83 | 1$_{-1}$ | 1$_{-1}$ | 99$_{-1}$ | 93$_{-1}$ | 96 | ... | 86$_{-1}$ | ... | Non | |
| Malte | 0,1$_{-2}$ | 0,2 | 1 | 0,2$_{-2}$ | 2 | 8 | ... | ... | ... | 0,5 | 0,5 | 100 | 108 | ... | 98 | 104 | 92 | Non | |
| Monaco | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | -$_{+1}$ | 0,2$_{+1}$ | ... | ... | ... | ... | ... | ... | Non | |
| Monténégro | - | 2 | 3 | - | 8 | 11 | 97$_{-1}$ | 95$_{-1}$ | 86$_{-1}$ | 1 | 1 | 100 | 97 | 98$_{-1}$ | 92 | 90 | 89 | Non | |
| Norvège | -$_{-1}$ | 1$_{-1}$ | 15$_{-1}$ | -$_{-1}$ | 1$_{-1}$ | 8$_{-1}$ | ... | ... | ... | -$_{-1}$ | -$_{-1}$ | 100$_{-1}$ | 99$_{-1}$ | ... | 99$_{-1}$ | 98$_{-1}$ | 92$_{-1}$ | Oui | |
| Pays-Bas | 4$_{-1}$ | 15$_{-1}$ | 2$_{-1}$ | 0,4$_{-1}$ | 3$_{-1}$ | 0,3$_{-1}$ | ... | ... | ... | ... | ... | 100$_{-1}$ | ... | ... | 97$_{-1}$ | ... | 100$_{-1}$ | Non | |
| Pologne | 51$_{-1}$ | 21$_{-1}$ | 40$_{-1}$ | 2$_{-1}$ | 2$_{-1}$ | 4$_{-1}$ | ... | ... | ... | ... | ... | 98$_{-1}$ | 94$_{-1}$ | ... | 98$_{-1}$ | 100$_{-1}$ | 96$_{-1}$ | Non | |
| Portugal | 2$_{-1}$ | 0,4$_{-1}$ | 3$_{-1}$ | 0,4$_{-1}$ | 0,1$_{-1}$ | 1$_{-1}$ | ... | ... | ... | 5$_{-1}$ | 11$_{-1}$ | 100$_{-1}$ | 100$_{-1}$ | ... | 100$_{-1}$ | 95$_{-1}$ | 99$_{-1}$ | Non | |
| République de Moldova | 16$_{i}$ | 29$_{i}$ | 26$_{i}$ | 10$_{i}$ | 16$_{i}$ | 35$_{i}$ | 99$_{i}$ | 97$_{i}$ | 71$_{i}$ | 0,3 | 0,5 | 90$_{i}$ | 88$_{i}$ | 97$_{i}$ | 84$_{i}$ | 84$_{i}$ | 65$_{i}$ | Non | |
| Roumanie | 136$_{-1}$ | 74$_{-1i}$ | 162$_{-1}$ | 13$_{-1}$ | 9$_{-1i}$ | 20$_{-1}$ | ... | ... | ... | 2$_{-1}$ | 4$_{-1}$ | 87$_{-1}$ | 85$_{-1}$ | ... | 91$_{-1i}$ | 88$_{-1}$ | 80$_{-1}$ | Non | |
| Royaume-Uni | 32$_{-1}$ | 3$_{-1}$ | 128$_{-1}$ | 1$_{-1}$ | 0,1$_{-1}$ | 4$_{-1}$ | ... | ... | ... | -$_{-1}$ | -$_{-1}$ | 99$_{-1}$ | 101$_{-1}$ | ... | 100$_{-1}$ | 101$_{-1}$ | 96$_{-1}$ | Oui | |
| Saint-Marin | 0,1 | - | 1 | 5 | 1 | 54 | ... | ... | ... | - | 1 | 95 | 114 | ... | 99 | 102 | 46 | Non | |
| Serbie | 5$_{i}$ | 6$_{i}$ | 35$_{i}$ | 2$_{i}$ | 2$_{i}$ | 12$_{i}$ | 100 | 98 | 83 | 1 | 1 | 98$_{i}$ | 99$_{i}$ | 99 | 98$_{i}$ | 97$_{i}$ | 88$_{i}$ | Non | |
| Slovaquie | 10$_{-1}$ | 13$_{-1}$ | 23$_{-1}$ | 4$_{-1}$ | 5$_{-1}$ | 11$_{-1}$ | ... | ... | ... | ... | ... | 96$_{-1}$ | 92$_{-1}$ | ... | 95$_{-1}$ | 81$_{-1}$ | 89$_{-1}$ | Non | |
| Slovénie | 0,3$_{-1}$ | 1$_{-1}$ | 1$_{-1}$ | 0,2$_{-1}$ | 2$_{-1}$ | 2$_{-1}$ | ... | ... | ... | 1$_{-1}$ | 1$_{-1}$ | 100$_{-1}$ | 97$_{-1}$ | ... | 98$_{-1}$ | 95$_{-1}$ | 98$_{-1}$ | Non | |
| Suède | 1$_{-1}$ | 0,5$_{-4}$ | 4$_{-3}$ | 0,1$_{-1}$ | 0,2$_{-4}$ | 1$_{-3}$ | ... | ... | ... | 0,1$_{-1}$ | 0,3$_{-1}$ | 100$_{-1}$ | 104$_{-1}$ | ... | 100$_{-4}$ | 109$_{-1}$ | 99$_{-3}$ | Non | |
| Suisse | 0,4$_{-1}$ | 2$_{-1}$ | 63$_{-1}$ | 0,1$_{-1}$ | 1$_{-1}$ | 18$_{-1}$ | ... | ... | ... | 0,1$_{-1}$ | 1$_{-1}$ | 100$_{-1}$ | 96$_{-1}$ | ... | 99$_{-1}$ | 95$_{-1}$ | 82$_{-1}$ | Non | |
| Tchéquie | 2$_{-1}$ | 5$_{-1}$ | 11$_{-1}$ | 0,4$_{-1}$ | 1$_{-1}$ | 3$_{-1}$ | ... | ... | ... | 4$_{-1}$ | 5$_{-1}$ | 100$_{-1}$ | 99$_{-1}$ | ... | 99$_{-1}$ | 94$_{-1}$ | 97$_{-1}$ | Non | |
| Ukraine | ... | ... | ... | ... | ... | ... | 100$_{i}$ | 99$_{i}$ | 95$_{i}$ | 1 | 1 | ... | ... | 100$_{i}$ | ... | ... | ... | Non | |

| APPRENTISSAGE | | | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| K | | | | | | | L | | | | | | |
| Organisation d'évaluations des acquis représentatives au niveau national | | | | | | | Élèves atteignant un niveau minimum de compétence (%) | | | | | | |
| Premières années | | Fin du primaire | | Fin du 1er cycle du secondaire | | | Premières années | | Fin du primaire | | Fin du 1er cycle du secondaire | | |
| Lecture | Mathématiques | Lecture | Mathématiques | Lecture | Mathématiques | | Lecture | Mathématiques | Lecture | Mathématiques | Lecture | Mathématiques | Code pays |
| 4.1.6 | | | | | | | 4.1.1 | | | | | | |
| 2019 | | | | | | | | | | | | | |
| Oui | Oui | Oui | Oui | Oui | Oui | | ... | ... | ... | 62 | 48-1 | 58-1 | ALB |
| Non | Non | Non | Non | Non | Non | | ... | ... | ... | ... | ... | ... | AND |
| Non | Non | Oui | Oui | Oui | Oui | | ... | ... | 98-3 | 84 | 76-1 | 79-1 | AUT |
| Oui | Oui | Oui | Non | Oui | Oui | | 82 | 73 | ... | ... | 77-1 | 71-1 | BLR |
| Oui | Oui | Oui | Oui | Oui | Oui | | ... | ... | 97-3 | 80 | 79-1 | 80-1 | BEL |
| Non | Non | Non | Non | Non | Non | | ... | ... | ... | ... | ... | ... | BMU |
| Non | Non | Non | Oui | Oui | Oui | | ... | ... | ... | 40 | 46-1 | ... | BIH |
| Non | Non | Oui | Oui | Oui | Oui | | ... | ... | 95-3 | 71 | 53-1 | 56-1 | BGR |
| Non | Non | Oui | Oui | Oui | Oui | | ... | ... | 96-3 | 69 | 86-1 | 84-1 | CAN |
| Non | Non | Oui | Oui | Oui | Oui | | ... | ... | ... | 70 | 78-1 | 69-1 | HRV |
| Oui | Oui | Oui | Oui | Oui | Oui | | 97-3 | 75 | ... | ... | 84-1 | 85-1 | DNK |
| Non | Non | Oui | Oui | Oui | Oui | | ... | ... | 97-3 | 65 | 84-4 | 75-1 | ESP |
| Oui | Oui | Oui | Oui | Oui | Oui | | ... | ... | ... | ... | 89-1 | 90-1 | EST |
| Oui | Non | Oui | Oui | Oui | Oui | | ... | ... | 96-3 | 77 | 81-1 | 73-1 | USA |
| Non | Non | Oui | Oui | Oui | Oui | | ... | ... | 99-3 | 91 | 78-1 | 78-1 | RUS |
| Non | Non | Oui | Oui | Oui | Oui | | ... | ... | 98-3 | 78 | 86-1 | 85-1 | FIN |
| Oui | Oui | Oui | Oui | Oui | Oui | | ... | ... | 94-3 | 57 | 79-1 | 79-1 | FRA |
| Oui | Oui | Oui | Oui | Oui | Oui | | ... | ... | 95-3 | 75 | 79-1 | 79-1 | DEU |
| Non | Non | Oui | Oui | Oui | Oui | | ... | ... | ... | ... | 69-1 | 64-1 | GRC |
| Non | Non | Oui | Oui | Oui | Oui | | ... | ... | 97-3 | 74 | 75-1 | 68 | HUN |
| Oui | Oui | Oui | Oui | Oui | Oui | | 98-3 | 84 | ... | ... | 88-1 | 84-1 | IRL |
| Oui | Oui | Oui | Oui | Oui | Oui | | ... | ... | ... | ... | 74-1 | 79-1 | ISL |
| Non | Non | Oui | Oui | Oui | Oui | | ... | ... | 98-3 | 73 | 77-1 | 62 | ITA |
| Non | Non | Oui | Oui | Oui | Oui | | ... | ... | 99-3 | 85 | 78-1 | 83-1 | LVA |
| Oui | Oui | Oui | Oui | Oui | Oui | | ... | ... | ... | ... | ... | ... | LIE |
| Oui | Oui | Oui | Oui | Oui | Oui | | ... | ... | 97-3 | 81 | 76-1 | 74-1 | LTU |
| Non | Oui | Oui | Oui | Oui | Oui | | ... | ... | ... | ... | 71-1 | 73-1 | LUX |
| Non | Oui | Oui | Oui | Oui | Oui | | ... | ... | ... | 52 | 45-1 | 39-1 | MKD |
| Non | Non | Oui | Oui | Oui | Oui | | ... | ... | 73-3 | 69 | 64-1 | 62-4 | MLT |
| Non | Non | Non | Non | Oui | Oui | | ... | ... | ... | ... | ... | ... | MCO |
| Non | Non | Non | Oui | Oui | Oui | | ... | ... | ... | 43 | 56-1 | 54-1 | MNE |
| Oui | Oui | Oui | Oui | Oui | Oui | | 99-3 | 82 | ... | 65 | 81-1 | 81-1 | NOR |
| Non | Non | Oui | Oui | Oui | Oui | | ... | ... | 99-3 | 84 | 76-1 | 84-1 | NLD |
| Non | Non | Oui | Oui | Oui | Oui | | ... | ... | 98-3 | 73 | 85-1 | 85-1 | POL |
| Non | Non | Oui | Oui | Oui | Oui | | ... | ... | 97-3 | 74 | 80-1 | 77-1 | PRT |
| Non | Non | Oui | Oui | Oui | Oui | | ... | ... | ... | ... | 57-1 | 50-1 | MDA |
| Non | Non | Oui | Oui | Oui | Oui | | ... | ... | ... | ... | 59-1 | 53-1 | ROU |
| Oui | Oui | Oui | Oui | Oui | Oui | | ... | ... | 97-3 | 83 | 83-1 | 81-1 | GBR |
| Non | Non | Non | Non | Non | Non | | ... | ... | ... | ... | ... | ... | SMR |
| Non | Non | Non | Oui | Oui | Oui | | ... | ... | ... | 68 | 62-1 | 60-1 | SRB |
| Non | Non | Oui | Oui | Oui | Oui | | ... | ... | 93-3 | 71 | 69-1 | 75-1 | SVK |
| Non | Non | Oui | Oui | Oui | Oui | | ... | ... | 96-3 | 75-4 | 82-1 | 84-1 | SVN |
| Non | Non | Oui | Oui | Oui | Oui | | ... | ... | 98-3 | 74 | 82-1 | 81-1 | SWE |
| Non | Non | Non | Non | Oui | Oui | | ... | ... | ... | ... | 76-1 | 83-1 | CHE |
| Non | Non | Oui | Oui | Oui | Oui | | ... | ... | 97-3 | 78 | 79-1 | 80-1 | CZE |
| Non | Non | Oui | Oui | Oui | Oui | | ... | ... | ... | ... | 74-1 | ... | UKR |

# TABLEAU 3 : ODD 4, Cible 4.2 – Petite enfance

D'ici à 2030, faire en sorte que toutes les filles et tous les garçons aient accès à des services de développement et de prise en charge de la petite enfance et à une éducation préprimaire de qualité qui les préparent à suivre un enseignement primaire

| | A | B | C | D | E | F |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | Enfants de moins de 5 ans dont le développement est en bonne voie (%) | Enfants de moins de 5 ans souffrant d'un retard de croissance (%) | Environnement familial stimulant (%) | Enfants de moins de 5 ans disposant 3 + livres pour enfant (%) | TBS dans le préprimaire (%) | TNAS l'année précédant l'entrée en primaire (%) |
| **Indicateur de l'ODD** | **4.2.1** | | **4.2.3** | | **4.2.4** | **4.2.2** |
| **Année de référence** | **2019** | | | | | |
| **Région** | **Moyenne pondérée** | | | | | |
| **Monde** | ... | **22**+1 | ... | ... | **62**i | **73**i |
| Afrique subsaharienne | ... | 32+1 | ... | ... | 31i | 43i |
| Afrique du Nord et Asie de l'Ouest | ... | 18+1 | ... | ... | 33i | 52i |
| Afrique du Nord | ... | 21+1 | ... | ... | 41 | 56i |
| Asie de l'Ouest | ... | 14+1 | ... | ... | 27i | 48i |
| Asie centrale et Asie du Sud | ... | 30+1 | ... | ... | 61 | ... |
| Asie centrale | ... | 10+1 | ... | ... | 38 | 58 |
| Asie du Sud | ... | 31+1 | ... | ... | 62 | ... |
| Asie de l'Est et du Sud-Est | ... | 13+1 | ... | ... | 83 | 88i |
| Asie de l'Est | ... | 5+1 | ... | ... | 88 | ... |
| Asie du Sud-Est | ... | 27+1 | ... | ... | 70i | 93i |
| Océanie | ... | 41+1 | ... | ... | 76i | 81i |
| Amérique latine et Caraïbes | ... | 11+1 | ... | ... | 78i | 96i |
| Caraïbes | ... | 12+1 | ... | ... | ... | ... |
| Amérique centrale | ... | 17+1 | ... | ... | 67 | 95 |
| Amérique du Sud | ... | 9+1 | ... | ... | 85i | 96i |
| Europe et Amérique du Nord | ... | 4+1 | ... | ... | 86i | 93i |
| Europe | ... | 4+1 | ... | ... | 93i | 93i |
| Amérique du Nord | ... | 3+1 | ... | ... | 72i | 91i |
| Revenu faible | ... | 35+1 | ... | ... | 20i | 39i |
| Revenu intermédiaire | ... | 22+1 | ... | ... | 67 | 77i |
| Intermédiaire inférieur | ... | 29+1 | ... | ... | 60 | 71i |
| Intermédiaire supérieur | ... | 11+1 | ... | ... | 76i | 85i |
| Revenu élevé | ... | 3+1 | ... | ... | 83i | 90i |

A Pourcentage d'enfants âgés de 36 à 59 mois dont le développement est en bonne voie sur le plan de la santé, de l'apprentissage et du bien-être psychosocial. [Indice de développement du jeune enfant (IDJE), UNICEF]."

B Enfants de moins de 5 ans souffrant d'un retard de croissance modéré ou sévère (%). [Source : estimations conjointes sur la malnutrition infantile publiées par l'UNICEF, l'OMS et la Banque mondiale (JME)].
(Les agrégats régionaux sont des moyennes pondérées des estimations statistiques des JME pour l'année de référence, et non des moyennes pondérées des valeurs observées dans le tableau pour le pays concerné ; l'Asie de l'Est n'inclut pas le Japon, l'Océanie n'inclut ni l'Australie ni la Nouvelle-Zélande, et l'Amérique du Nord ne concerne que les États-Unis.)"

C Pourcentage d'enfants âgés de 36 à 59 mois bénéficiant d'un environnement d'apprentissage familial positif et stimulant [Source : base de données de l'UNICEF].

D Pourcentage d'enfants âgés de moins de 5 ans dont le foyer possède au moins trois livres pour enfant [Source : base de données de l'UNICEF].

E Taux brut de scolarisation (TBS) dans l'enseignement préprimaire.

F Taux net ajusté de scolarisation (TNAS) un an avant l'âge officiel d'entrée à l'école primaire.

*Source :* ISU sauf mention contraire. Les données portent sur l'année scolaire s'achevant en 2019, sauf mention contraire.
Les totaux comprennent les pays du tableau disposant de données et peuvent inclure des estimations pour les pays ne disposant pas de données récentes.
(-) Valeur nulle ou négligeable.
(...) Données non disponibles ou catégorie sans objet.
(± n) Autre année de référence (p. ex., -2 : l'année de référence est 2017 et non 2019).
(i) Estimation et/ou couverture partielle.

# TABLEAU 3 : Suite

| Pays ou territoire | A | B | C | D | E | F | Code pays |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Enfants de moins de 5 ans dont le développement est en bonne voie (%) | Enfants de moins de 5 ans souffrant d'un retard de croissance (%) | Environnement familial stimulant (%) | Enfants de moins de 5 ans disposant 3 + livres pour enfant (%) | TBS dans le préprimaire (%) | TNAS l'année précédant l'entrée en primaire (%) | |
| Indicateur de l'ODD | 4.2.1 | | 4.2.3 | | 4.2.4 | 4.2.2 | |
| Année de référence | 2019 | | | | | | |
| **Afrique subsaharienne** | | | | | | | |
| Afrique du Sud | ... | 23+1 | ... | ... | 18-1 | 72-1 | ZAF |
| Angola | ... | 38+1 | ... | ... | 40-3 | 65-3i | AGO |
| Bénin | 54-1 | 31+1 | 39-1 | 2-1 | 24 | 85-1 | BEN |
| Botswana | ... | 23+1 | ... | ... | 21-4 | 21-4i | BWA |
| Burkina Faso | ... | 26+1 | ... | ... | 6 | 19 | BFA |
| Burundi | 40-2 | 58+1 | 58-2 | 0,1-2 | 17 | 49 | BDI |
| Cabo Verde | ... | 10+1 | ... | ... | 73-1 | 81-1 | CPV |
| Cameroun | ... | 27+1 | ... | ... | 36 | 44 | CMR |
| Comores | ... | 23+1 | ... | ... | 22-1 | 30-1 | COM |
| Congo | 61-4 | 18+1 | 59-4 | 3-4 | 14-1 | 29-1 | COG |
| Côte d'Ivoire | ... | 18+1 | 29-3 | 1-3 | 8 | 22 | CIV |
| Djibouti | ... | 34+1 | ... | ... | 10+1 | 13+1 | DJI |
| Érythrée | ... | 49+1 | ... | ... | 23-1 | 27-1 | ERI |
| Eswatini | ... | 23+1 | ... | ... | ... | ... | SWZ |
| Éthiopie | ... | 35+1 | ... | ... | 29-4 | 37-4 | ETH |
| Gabon | ... | 14+1 | ... | ... | ... | ... | GAB |
| Gambie | 67-1 | 16+1 | 16-1 | 1-1 | 43 | 61 | GMB |
| Ghana | ... | 14+1 | 36-1 | 7-1 | 117 | 87 | GHA |
| Guinée | 49-3 | 29+1 | 31-3 | 0,4-3 | ... | 42-3 | GIN |
| Guinée-Bissau | ... | 28+1 | 44 | - | ... | ... | GNB |
| Guinée équatoriale | ... | 20+1 | ... | ... | 43-4 | 44-4 | GNQ |
| Kenya | ... | 19+1 | ... | ... | 76-3 | ... | KEN |
| Lesotho | 73-1 | 32+1 | 27-1 | 3-1 | 39-3 | 42-3 | LSO |
| Libéria | ... | 28+1 | ... | ... | 125-2 | 79-2 | LBR |
| Madagascar | 67-1 | 40+1 | 25-1 | 1-1 | 40 | 59 | MDG |
| Malawi | ... | 37+1 | ... | ... | 84-4 | ... | MWI |
| Mali | 62-4 | 26+1 | 55-4 | 0,3-4 | 7-1 | 45-1 | MLI |
| Maurice | ... | 9+1 | ... | ... | 98 | 91 | MUS |
| Mauritanie | 60-4 | 24+1 | 44-4 | 1-4 | 10-4 | ... | MRT |
| Mozambique | ... | 38+1 | ... | ... | ... | ... | MOZ |
| Namibie | ... | 18+1 | ... | ... | 34-1 | 69-1 | NAM |
| Niger | ... | 47+1 | ... | ... | 7 | 24 | NER |
| Nigéria | 61-3 | 35+1 | 63-2 | 6-2 | ... | ... | NGA |
| Ouganda | 65-3 | 28+1 | 53-3 | 2-3 | 14-2 | ... | UGA |
| République centrafricaine | ... | 40+1 | 39 | 0,4 | 3-2 | ... | CAF |
| République démocratique du Congo | ... | 41+1 | 44-1 | -1 | 6-1 | ... | COD |
| République-Unie de Tanzanie | ... | 32+1 | ... | ... | 42 | 57 | TZA |
| Rwanda | 71-4 | 33+1 | 44-4 | 1-4 | 28 | 53 | RWA |
| Sao Tomé-et-Principe | ... | 12+1 | 43 | 6 | 50-3 | 52-4 | STP |
| Sénégal | 67-2 | 17+1 | 20 | 1 | 17 | 16 | SEN |
| Seychelles | ... | 7+1 | ... | ... | 95 | 92 | SYC |
| Sierra Leone | 51-2 | 27+1 | 28-2 | 2-2 | 19 | 42 | SLE |
| Somalie | ... | 27+1 | ... | ... | ... | ... | SOM |
| Soudan du Sud | ... | 31+1 | ... | ... | 11-4 | 21-4i | SSD |
| Tchad | 32-4 | 35+1 | 56 | - | 1 | 14 | TCD |
| Togo | 52-2 | 24+1 | 28-2 | -2 | 30+1 | 99+1 | TGO |
| Zambie | ... | 32+1 | ... | ... | 8-3 | ... | ZMB |
| Zimbabwe | 71 | 23+1 | 39 | 3 | ... | ... | ZWE |
| **Afrique du Nord et Asie de l'Ouest** | | | | | | | |
| Algérie | ... | 9+1 | 63 | 8 | ... | ... | DZA |
| Arabie saoudite | ... | 4+1 | ... | ... | 21 | 50 | SAU |
| Arménie | ... | 9+1 | ... | ... | 39 | 49 | ARM |
| Azerbaïdjan | ... | 16+1 | ... | ... | 41i | 74i | AZE |
| Bahreïn | ... | 5+1 | ... | ... | 52 | 70 | BHR |

| Pays ou territoire | A | B | C | D | E | F | Code pays |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Enfants de moins de 5 ans dont le développement est en bonne voie (%) | Enfants de moins de 5 ans souffrant d'un retard de croissance (%) | Environnement familial stimulant (%) | Enfants de moins de 5 ans disposant 3 + livres pour enfant (%) | TBS dans le préprimaire (%) | TNAS l'année précédant l'entrée en primaire (%) | |
| Indicateur de l'ODD | 4.2.1 | | 4.2.3 | | 4.2.4 | 4.2.2 | |
| Année de référence | 2019 | | | | | | |
| **Afrique du Nord et Asie de l'Ouest suite** | | | | | | | |
| Chypre | ... | ... | ... | ... | 85-1i | 98-1i | CYP |
| Égypte | ... | 22+1 | ... | ... | 29 | 37 | EGY |
| Émirats arabes unis | ... | ... | ... | ... | 99 | 100 | ARE |
| Géorgie | 88-4 | 6+1 | 77-1 | 56-1 | ... | ... | GEO |
| Iraq | 79-1 | 12+1 | 46-1 | 3-1 | ... | ... | IRQ |
| Israël | ... | ... | ... | ... | 111-1 | 100-1 | ISR |
| Jordanie | 71-1 | 7+1 | 92-1 | 16-1 | 29 | 45 | JOR |
| Koweït | ... | 6+1 | ... | ... | 60 | 81-1 | KWT |
| Liban | ... | 10+1 | ... | ... | ... | ... | LBN |
| Libye | ... | 44+1 | ... | ... | ... | ... | LBY |
| Maroc | ... | 13+1 | 36-1 | ... | 55 | 65 | MAR |
| Oman | ... | 12+1 | ... | ... | 56 | 86 | OMN |
| Palestine | ... | 8+1 | 76+1 | 12+1 | 54 | 65 | PSE |
| Qatar | ... | 5+1 | ... | ... | 61 | 91 | QAT |
| République arabe syrienne | ... | 30+1 | ... | ... | ... | ... | SYR |
| Soudan | ... | 34+1 | ... | ... | 47-1 | 40-1 | SDN |
| Tunisie | 82-1 | 9+1 | 74-1 | 24-1 | 45-3 | ... | TUN |
| Türkiye | 74-1 | ... | 65-1 | 29-1 | 37-1 | 76-1 | TUR |
| Yémen | ... | 37+1 | ... | ... | 2-3 | 4-3 | YEM |
| **Asie centrale et Asie du Sud** | | | | | | | |
| Afghanistan | ... | 35+1 | ... | ... | ... | ... | AFG |
| Bangladesh | 74 | 30+1 | 64 | 6 | 41-1 | ... | BGD |
| Bhoutan | ... | 22+1 | ... | ... | 33+1 | 41+1 | BTN |
| Inde | ... | 31+1 | ... | ... | 63 | ... | IND |
| Iran (République islamique d') | ... | 6+1 | ... | 36-2 | 54-3 | 51-3 | IRN |
| Kazakhstan | 86-4 | 7+1 | 86-4 | 51-4 | 74+1 | 78+1 | KAZ |
| Kirghizistan | 72-1 | 11+1 | 88-1 | 21-1 | 40 | 90 | KGZ |
| Maldives | 93-2 | 14+1 | 96-2 | 59-2 | 86 | 93 | MDV |
| Népal | ... | 30+1 | 76 | 3 | 87 | 87 | NPL |
| Ouzbékistan | ... | 10+1 | ... | ... | 33 | 46 | UZB |
| Pakistan | ... | 37+1 | ... | ... | 81 | 93i | PAK |
| Sri Lanka | ... | 16+1 | ... | ... | 69-1 | ... | LKA |
| Tadjikistan | ... | 15+1 | ... | ... | 10-2 | 12-2 | TJK |
| Turkménistan | 91-3 | 8+1 | 91 | 32 | ... | ... | TKM |
| **Asie de l'Est et du Sud-Est** | | | | | | | |
| Brunéi Darussalam | ... | 13+1 | ... | ... | 63 | 83 | BRN |
| Cambodge | ... | 30+1 | ... | ... | 25 | 54 | KHM |
| Chine | ... | 5+1 | ... | ... | 89 | ... | CHN |
| Hong Kong (Chine) | ... | ... | ... | ... | 101 | 97i | HKG |
| Indonésie | 88-1 | 32+1 | ... | ... | 62-1i | 96-1i | IDN |
| Japon | ... | 6+1 | ... | ... | ... | ... | JPN |
| Macao (Chine) | ... | ... | ... | ... | 91 | 89 | MAC |
| Malaisie | ... | 21+1 | 25-3 | 56-3 | 98 | 99-4 | MYS |
| Mongolie | 76-1 | 7+1 | 58-1 | 29-1 | 86 | 96 | MNG |
| Myanmar | ... | 25+1 | 52-3 | 4-3 | 9-1 | 12-1 | MMR |
| Philippines | ... | 29+1 | ... | ... | 105 | 86 | PHL |
| République de Corée | ... | 2+1 | ... | ... | 94-1 | 99-1 | KOR |
| République dém, pop. lao | 89-2 | 30+1 | 44-2 | 4-2 | 48 | 69 | LAO |
| République pop. dém. de Corée | 88-2 | 18+1 | 95-2 | 50-2 | ... | ... | PRK |
| Singapour | ... | 3+1 | ... | ... | ... | ... | SGP |
| Thaïlande | 91-3 | 12+1 | 93 | 34 | 79 | 99 | THA |
| Timor-Leste | 53-3 | 49+1 | 81-3 | 4-3 | 25 | 50 | TLS |
| Viet Nam | ... | 22+1 | ... | ... | 96 | 100-1 | VNM |

# TABLEAU 3 : Suite

| Pays ou territoire | A | B | C | D | E | F | Code pays |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Enfants de moins de 5 ans dont le développement est en bonne voie (%) | Enfants de moins de 5 ans souffrant d'un retard de croissance (%) | Environnement familial stimulant (%) | Enfants de moins de 5 ans disposant 3+ livres pour enfant (%) | TBS dans le préprimaire (%) | TNAS l'année précédant l'entrée en primaire (%) | |
| Indicateur de l'ODD | 4.2.1 | | 4.2.3 | | 4.2.4 | 4.2.2 | |
| Année de référence | 2019 | | | | | | |
| **Océanie** | | | | | | | |
| Australie | ... | 2+1 | ... | ... | 166-1 | 86-1 | AUS |
| Fidji | ... | 8+1 | ... | ... | 38 | 99 | FJI |
| Îles Cook | ... | ... | ... | ... | 84 | 98 | COK |
| Îles Marshall | 79-2 | 32+1 | 72-2 | 18-2 | 44 | 69 | MHL |
| Îles Salomon | ... | 29+1 | ... | ... | 93 | 66 | SLB |
| Kiribati | ... | 15+1 | 78 | 4 | ... | ... | KIR |
| Micronésie (États fédérés de) | ... | ... | ... | ... | 29 | 68 | FSM |
| Nauru | ... | 15+1 | ... | ... | 34 | 95 | NRU |
| Nioué | ... | ... | ... | ... | 129 | 81 | NIU |
| Nouvelle-Zélande | ... | ... | ... | ... | 94-1 | 94-1 | NZL |
| Palaos | ... | ... | ... | ... | ... | ... | PLW |
| Papouasie-Nouvelle-Guinée | ... | 48+1 | ... | ... | 43-3 | 71-3 | PNG |
| Samoa | ... | 7+1 | 87+1 | 9+1 | 40 | 35 | WSM |
| Tokélaou | ... | ... | ... | ... | 151 | 90 | TKL |
| Tonga | ... | 3+1 | 90 | 24 | 46-4 | ... | TON |
| Tuvalu | ... | 10+1 | ... | ... | 83 | 93 | TUV |
| Vanuatu | ... | 29+1 | ... | ... | 90-4 | 62-4 | VUT |
| **Amérique latine et Caraïbes** | | | | | | | |
| Anguilla | ... | ... | ... | ... | 96 | 93 | AIA |
| Antigua-et-Barbuda | ... | ... | ... | ... | 70-1 | 91-1 | ATG |
| Argentine | ... | 8+1 | ... | ... | 77-1 | 98-1 | ARG |
| Aruba | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ABW |
| Bahamas | ... | ... | ... | ... | ... | ... | BHS |
| Barbade | ... | 7+1 | ... | ... | 86 | 92 | BRB |
| Belize | 82-4 | 13+1 | 88-4 | 44-4 | 48 | 83 | BLZ |
| Bolivie (État plurinational de) | ... | 13+1 | ... | ... | 77 | 92 | BOL |
| Brésil | ... | 6+1 | ... | ... | 97-1i | 100-1i | BRA |
| Chili | ... | 2+1 | ... | ... | 82-1 | 92-1 | CHL |
| Colombie | ... | 12+1 | ... | ... | 82 | 98 | COL |
| Costa Rica | ... | 9+1 | 77-1 | 39-1 | 96 | 96 | CRI |
| Cuba | ... | 7+1 | 89 | 42 | 97 | 98 | CUB |
| Curaçao | ... | ... | ... | ... | ... | ... | CUW |
| Dominique | ... | ... | ... | ... | 86 | 86 | DMA |
| El Salvador | ... | 11+1 | ... | ... | 67-1 | 82-1 | SLV |
| Équateur | ... | 23+1 | ... | ... | 66-1 | 95-1 | ECU |
| Grenade | ... | ... | ... | ... | 100-1 | 97-1 | GRD |
| Guatemala | ... | 43+1 | ... | ... | 49 | 84 | GTM |
| Guyana | ... | 9+1 | 91+1 | ... | ... | ... | GUY |
| Haïti | 65-2 | 20+1 | 54-2 | 8-2 | ... | ... | HTI |
| Honduras | ... | 20+1 | ... | ... | 40 | 77 | HND |
| Îles Caïmanes | ... | ... | ... | ... | 89-1 | 98-1 | CYM |
| Îles Turques et Caïques | ... | ... | ... | ... | 109-1 | 90-1 | TCA |
| Îles Vierges britanniques | ... | ... | ... | ... | 132-2 | 95-1 | VGB |
| Jamaïque | ... | 8+1 | ... | ... | 76 | 93 | JAM |
| Mexique | 80 | 12+1 | 71 | 29 | 73-1 | 99-1 | MEX |
| Montserrat | ... | ... | ... | ... | 76 | 90 | MSR |
| Nicaragua | ... | 14+1 | ... | ... | ... | ... | NIC |
| Panama | ... | 15+1 | ... | ... | 62-2 | 76-2 | PAN |
| Paraguay | 82-3 | 5+1 | 64-3 | 23-3 | 44-3 | 69-3 | PRY |
| Pérou | ... | 11+1 | ... | ... | 106 | 100 | PER |
| République dominicaine | ... | 6+1 | ... | ... | 57i | 93i | DOM |
| Saint-Kitts-et-Nevis | ... | ... | ... | ... | 90-3 | 89-3 | KNA |
| Saint-Martin | ... | ... | ... | ... | ... | ... | SXM |
| Saint-Vincent-et-les-Grenadines | ... | ... | ... | ... | 111-1 | 95-2 | VCT |
| Sainte-Lucie | ... | 3+1 | ... | ... | 72 | 98 | LCA |
| Suriname | 77-1 | 8+1 | 66-1 | 26-1 | 94 | 89 | SUR |
| Trinité-et-Tobago | ... | 9+1 | ... | ... | 85 | ... | TTO |
| Uruguay | ... | 6+1 | ... | ... | 95-1 | 100-1 | URY |
| Venezuela (République bolivarienne du) | ... | 11+1 | ... | ... | 70-2 | 86-2 | VEN |

| Pays ou territoire | A | B | C | D | E | F | Code pays |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Enfants de moins de 5 ans dont le développement est en bonne voie (%) | Enfants de moins de 5 ans souffrant d'un retard de croissance (%) | Environnement familial stimulant (%) | Enfants de moins de 5 ans disposant 3+ livres pour enfant (%) | TBS dans le préprimaire (%) | TNAS l'année précédant l'entrée en primaire (%) | |
| Indicateur de l'ODD | 4.2.1 | | 4.2.3 | | 4.2.4 | 4.2.2 | |
| Année de référence | 2019 | | | | | | |
| **Europe et Amérique du Nord** | | | | | | | |
| Albanie | ... | 10+1 | 78-1 | ... | 76 | 97-1 | ALB |
| Allemagne | ... | 2+1 | ... | ... | 109-1 | 99-1 | DEU |
| Andorre | ... | ... | ... | ... | ... | ... | AND |
| Autriche | ... | ... | ... | ... | 103-1 | 100-1 | AUT |
| Bélarus | 87 | 4+1 | 97 | 91 | 99-1 | 98-1 | BLR |
| Belgique | ... | 2+1 | ... | ... | 114-1 | 98-1 | BEL |
| Bermudes | ... | ... | ... | ... | 69-4 | ... | BMU |
| Bosnie-Herzégovine | ... | 9+1 | ... | ... | 25 | 28 | BIH |
| Bulgarie | ... | 6+1 | ... | ... | 79-1 | 81-1 | BGR |
| Canada | ... | ... | ... | ... | ... | ... | CAN |
| Croatie | ... | ... | ... | ... | 69-1 | 95-1 | HRV |
| Danemark | ... | ... | ... | ... | 100-1 | 98-1 | DNK |
| Estonie | ... | 1+1 | ... | ... | 93-1 | 88-1 | EST |
| États-Unis | ... | 3+1 | ... | ... | 72-1i | 90-1i | USA |
| Fédération de Russie | ... | ... | ... | ... | 86-1 | 90-1 | RUS |
| Finlande | ... | ... | ... | ... | 85-1 | 97-1 | FIN |
| France | ... | ... | ... | ... | 106-1i | 100-1i | FRA |
| Grèce | ... | 2+1 | ... | ... | 78-1 | 95-1 | GRC |
| Hongrie | ... | ... | ... | ... | 86-1 | 87-1 | HUN |
| Irlande | ... | ... | ... | ... | 93-1i | 99-1i | IRL |
| Islande | ... | ... | ... | ... | 96-1 | 97-1 | ISL |
| Italie | ... | ... | ... | ... | 93-1 | 93-1 | ITA |
| Lettonie | ... | ... | ... | ... | 95-1i | 98-1i | LVA |
| Liechtenstein | ... | ... | ... | ... | 99-1i | 99-1i | LIE |
| Lituanie | ... | ... | ... | ... | 88-1i | 97-1i | LTU |
| Luxembourg | ... | ... | ... | ... | 92-1 | 99-1 | LUX |
| Macédoine du Nord | ... | 4+1 | 88 | 55 | 42-1 | 49-1 | MKD |
| Malte | ... | ... | ... | ... | 111 | 97 | MLT |
| Monaco | ... | ... | ... | ... | ... | ... | MCO |
| Monténégro | 90-1 | 8+1 | 90-1 | 58-1 | 74 | 77 | MNE |
| Norvège | ... | ... | ... | ... | 96-1 | 97-1 | NOR |
| Pays-Bas | ... | 2+1 | ... | ... | 89-1 | 99-1 | NLD |
| Pologne | ... | 2+1 | ... | ... | 88-1 | 95-1 | POL |
| Portugal | ... | 3+1 | ... | ... | 91-1 | 94-1 | PRT |
| République de Moldova | ... | 5+1 | ... | ... | 88i | 95i | MDA |
| Roumanie | ... | 10+1 | ... | ... | 88-1 | 82-1 | ROU |
| Royaume-Uni | ... | ... | ... | ... | 107-1 | 100-1 | GBR |
| Saint-Marin | ... | ... | ... | ... | 94 | 93 | SMR |
| Serbie | ... | 5+1 | 95 | 78 | 64i | 91i | SRB |
| Slovaquie | ... | ... | ... | ... | 97-1 | 84-1 | SVK |
| Slovénie | ... | ... | ... | ... | 92-1 | 94-1 | SVN |
| Espagne | ... | ... | ... | ... | 96-1 | 95-1 | ESP |
| Suède | ... | ... | ... | ... | 97-1 | 100-1 | SWE |
| Suisse | ... | ... | ... | ... | 103-1 | 100-1 | CHE |
| Tchéquie | ... | 2+1 | ... | ... | 110-1 | 90-1 | CZE |
| Ukraine | ... | 16+1 | ... | ... | ... | ... | UKR |

# TABLEAU 4 : ODD 4, Cible 4.3 — Enseignement technique, professionnel et supérieur et éducation des adultes

D'ici à 2030, faire en sorte que toutes les femmes et tous les hommes aient accès dans des conditions d'égalité à un enseignement technique, professionnel ou supérieur, y compris universitaire, de qualité et d'un coût abordable

## ODD 4, Cible 4.4 – Compétences professionnelles

D'ici à 2030, augmenter nettement le nombre de jeunes et d'adultes disposant des compétences, notamment techniques et professionnelles, nécessaires à l'emploi, à l'obtention d'un travail décent et à l'entrepreneuriat

| | A | B | C | D | E | F | G | | | H | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | | | % d'adultes (15 ans et +) dotés de compétences en TIC | | | % d'adultes (25 ans et +) ayant atteint au moins le niveau suivant | | | | |
| | Participation à l'éducation et à la formation des adultes (%) | % de jeunes scolarisés dans l'EFTP | Part de l'EFTP dans les effectifs du secondaire (%) | Part de l'EFTP dans les effectifs de l'enseignement post-secondaire non supérieur (%) | Taux brut de diplômés de l'enseignement supérieur (%) | TBS dans l'enseignement supérieur (%) | Faire un copier-coller dans un document | Utiliser des formules dans un tableur | Écrire un programme informatique | Primaire | 1er cycle du secondaire | 2e cycle du secondaire | Post-secondaire | |
| Indicateur de l'ODD | 4.3.1 | 4.3.3 | | | | 4.3.2 | 4.4.1 | | | 4.4.3 | | | | |
| Année de référence | 2019 | | | | | | 2019 | | | | | | | |
| Région | Moyenne pondérée | | | | | | Moyenne pondérée | | | | | | | |
| **Monde** | ... | 5i | 10i | ... | ... | 39i | 33i | 16i | 4i | 84i | 70i | 57i | 26i | |
| Afrique subsaharienne | ... | 1i | 6-1i | ... | ... | 9i | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | |
| Afrique du Nord et Asie de l'Ouest | ... | 9i | 13i | ... | ... | 47i | 43 | 19 | 7 | 87i | 69i | 57i | 23i | |
| Afrique du Nord | ... | 7i | 14i | ... | ... | 35i | 38 | 14 | 8 | ... | 69i | 67i | 13i | |
| Asie de l'Ouest | ... | 10i | 12i | ... | ... | 58i | 51i | 24 | 6 | 88 | 70 | 52 | 28 | |
| Asie centrale et Asie du Sud | ... | 2i | 3 | ... | ... | 26 | ... | 7 | ... | ... | ... | ... | ... | |
| Asie centrale | ... | 16i | 20 | ... | ... | 27 | 19 | 21 | ... | 100 | 99 | 95 | 64 | |
| Asie du Sud | ... | 1i | 2 | ... | ... | 26 | ... | 7 | ... | ... | ... | ... | ... | |
| Asie de l'Est et du Sud-Est | ... | 7i | 16 | ... | ... | 47 | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | |
| Asie de l'Est | ... | 7 | 17 | ... | ... | 54 | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | |
| Asie du Sud-Est | ... | 7i | 13i | ... | ... | 34i | 42 | 19 | 3 | 76 | 53 | 36i | 14i | |
| Océanie | ... | 9i | 22i | ... | ... | 70i | ... | ... | ... | 100 | 93 | 76 | 48 | |
| Amérique latine et Caraïbes | ... | 7i | 13i | ... | ... | 53i | 23i | 19 | 5 | 82 | 61 | 47 | 19 | |
| Caraïbes | ... | ... | 18 | ... | ... | ... | 22 | 16 | 6 | ... | ... | ... | ... | |
| Amérique centrale | ... | ... | 27 | ... | ... | 38 | ... | 26 | 7 | 81 | 60 | 35 | 16 | |
| Amérique du Sud | ... | ... | 8 | ... | ... | 61i | 24 | 17 | 4 | 83 | 61 | 50 | 19 | |
| Europe et Amérique du Nord | ... | 11i | 16i | ... | ... | 78i | 46i | 34i | 5i | 98 | 91 | 78 | 37 | |
| Europe | ... | 18i | 23i | ... | ... | 73i | 46 | 34 | 5 | 98 | 88 | 71 | 30 | |
| Amérique du Nord | ... | -i | 0.4i | ... | ... | 87i | ... | ... | ... | 99 | 96 | 89 | 47 | |
| Revenu faible | ... | 1i | 6-1i | ... | ... | 10-1i | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | |
| Revenu intermédiaire | ... | 5i | 10 | ... | ... | 37i | ... | 12i | 3i | ... | ... | ... | ... | |
| Intermédiaire inférieur | ... | 2i | 4 | ... | ... | 24 | 28i | 10 | ... | ... | ... | ... | ... | |
| Intermédiaire supérieur | ... | 8i | 16i | ... | ... | 53i | ... | 18i | 3i | ... | ... | ... | ... | |
| Revenu élevé | ... | 10i | 15i | ... | ... | 76i | 48i | 34i | 6 | 97 | 89 | 76 | 38 | |

A Taux de participation des adultes (de 25 à 64 ans) à l'éducation et à la formation formelles et informelles au cours des 12 derniers mois (%). Des estimations fondées sur d'autres périodes de référence, en particulier sur quatre semaines, sont employées lorsque les pays ne disposent pas de données sur les 12 mois précédents. En revanche, elles ne sont pas utilisées pour établir les agrégats régionaux."

B Pourcentage de jeunes (15 à 24 ans) inscrits dans des programmes d'enseignement et de formation techniques et professionnels (EFTP) (niveaux 2 à 5 de la CITE) (%).

C Part des élèves suivant un enseignement et une formation techniques et professionnels (EFTP) par rapport au nombre total d'élèves du secondaire (%).

D Part des élèves suivant un enseignement et une formation techniques et professionnels (EFTP) par rapport au nombre d'élèves du post-secondaire non supérieur (%).

E Taux brut de diplômés du premier cycle de l'enseignement supérieur (niveaux 6 et 7 de la CITE).

F Taux brut de scolarisation (TBS) dans l'enseignement supérieur.

G Pourcentage d'adultes (15 ans et +) possédant des compétences spécifiques en matière de technologies de l'information et de la communication.

H Pourcentage d'adultes (25 ans et +) ayant atteint au moins un niveau d'instruction donné.

I Pourcentage de la population ayant acquis les compétences voulues à au moins un niveau d'aptitude fixé en lecture, en écriture et en calcul fonctionnels.

J Taux d'alphabétisme chez les jeunes (15 à 24 ans) et les adultes (15 ans et plus).

K Nombre de jeunes et d'adultes analphabètes, et pourcentage de femmes.

*Source :* ISU sauf mention contraire. Les données portent sur l'année scolaire s'achevant en 2019, sauf mention contraire.

Les totaux comprennent les pays du tableau disposant de données et peuvent inclure des estimations pour les pays ne disposant pas de données récentes.

(-) Valeur nulle ou négligeable.

(...) Données non disponibles ou catégorie sans objet.

(± n) Autre année de référence (p. ex., -2 : l'année de référence est 2017 et non 2019).

L (i) Estimation et/ou couverture partielle.

## ODD 4, Cible 4.6 – Savoir lire, écrire et compter

D'ici à 2030, faire en sorte que tous les jeunes et une proportion considérable d'adultes, hommes et femmes, sachent lire, écrire et compter

| | I | | J | | K | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | % ayant atteint les compétence voulues en | | Taux d'alphabétisme (%) | | Analphabètes | | | |
| | | | | | % de femmes | | Nombre (000 000) | |
| | Lecture et écriture | Calcul | Jeunes | Adultes | Jeunes | Adultes | Jeunes | Adultes |
| | 4.6.1 | | 4.6.2 | | | | | |
| | 2019 | | | | | | | |
| | Moyenne pondérée | | | | | | Somme | |
| | **...** | **...** | **92** | **86** | **55** | **63** | **99** | **773** |
| | ... | ... | 76 | 66 | 56 | 60 | 50 | 211 |
| | ... | ... | 89 | 80 | 57 | 63 | 9 | 71 |
| | ... | ... | 89 | 73 | 51 | 62 | 4 | 44 |
| | 55$_i$ | 50$_i$ | 89 | 86 | 62 | 63 | 5 | 27 |
| | ... | ... | 91 | 75 | 56 | 64 | 34 | 365 |
| | ... | ... | 100 | 100 | 45 | 64 | - | 0.1 |
| | ... | ... | 90 | 74 | 56 | 64 | 34 | 365 |
| | ... | ... | 99 | 96 | 48 | 69 | 3 | 75 |
| | ... | ... | 100 | 97 | 46 | 73 | 1 | 45 |
| | ... | ... | 98 | 94 | 48 | 64 | 3 | 30 |
| | ... | ... | ... | ... | ... | ... | -$_i$ | -$_i$ |
| | ... | ... | 99 | 94 | 43 | 55 | 2 | 28 |
| | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | 3$_i$ |
| | 49 | 40 | 99 | 94 | ... | ... | 0.4$_i$ | 7$_i$ |
| | ... | ... | 99 | 95 | ... | ... | 1 | 18 |
| | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... |
| | ... | ... | 100$_i$ | 98$_i$ | 46$_i$ | ... | 0.4$_i$ | 2$_i$ |
| | 81 | 71 | ... | ... | ... | ... | ... | ... |
| | ... | ... | 73$_i$ | 61$_i$ | 55$_i$ | 60$_i$ | 36$_i$ | 152$_i$ |
| | ... | ... | 93 | 86 | 55 | 64 | 62 | 587 |
| | ... | ... | 89 | 76 | 56 | 63 | 56 | 488 |
| | ... | ... | 99 | 96 | 49 | 66 | 6 | 100 |
| | ... | ... | ... | ... | ... | ... | 0.1$_i$ | 5$_i$ |

# TABLEAU 4 : Suite

| Pays ou territoire | A | B | C | D | E | F | G | | | H | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | | | % d'adultes (15 ans et +) dotés de compétences en TIC | | | % d'adultes (25 ans et +) ayant atteint au moins le niveau suivant | | | |
| | Participation à l'éducation et à la formation des adultes (%) | % de jeunes scolarisés dans l'EFTP | Part de l'EFTP dans les effectifs du secondaire (%) | Part de l'EFTP dans les effectifs de l'enseignement post-secondaire non supérieur (%) | Taux brut de diplômés de l'enseignement supérieur (%) | TBS dans l'enseignement supérieur (%) | Faire un copier-coller dans un document | Utiliser des formules dans un tableur | Écrire un programme informatique | Primaire | 1er cycle du secondaire | 2e cycle du secondaire | Post-secondary |
| Indicateur de l'ODD | 4.3.1 | 4.3.3 | | | | 4.3.2 | 4.4.1 | | | 4.4.3 | | | |
| Année de référence | 2019 | | | | | | 2019 | | | | | | |
| **Afrique subsaharienne** | | | | | | | | | | | | | |
| Angola | ... | ... | 14-3 | ... | ... | 9-3 | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... |
| Afrique du Sud | 3-1 | 5-1 | 7-1 | 100-1 | 11-1 | 24-1 | ... | ... | ... | 86-2 | 72-2 | 61-2 | 14-2 |
| Bénin | ... | 1-3 | 3-3 | ... | ... | 13-1 | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... |
| Botswana | ... | ... | ... | ... | ... | 25 | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... |
| Burkina Faso | ... | 1 | 2 | ... | 1-1 | 7 | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... |
| Burundi | ... | 3 | 9 | ... | ... | 4-1 | ... | ... | ... | 18-2 | 9-2 | 6-2 | 2-2 |
| Cabo Verde | ... | 1-1 | 2-1 | 100-1 | 14-1 | 24-1 | 38-4 | 23-4 | 5-4 | 52-4 | 29-4 | 20-4 | 12-4 |
| Cameroun | ... | 7-3 | 22-3 | 27-3 | ... | 14-1 | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... |
| Comores | ... | -1 | -1 | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... |
| Congo | ... | ... | ... | ... | ... | 13-2 | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... |
| Côte d'Ivoire | ... | 2 | 5 | ... | ... | 10 | 12 | 3 | 1 | ... | ... | ... | ... |
| Djibouti | ... | ... | 8+1 | ... | ... | ... | 16-2 | 12-2 | 5-2 | ... | ... | ... | ... |
| Érythrée | ... | 0,5-1 | 1-1 | 75-2 | ... | 3-3 | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... |
| Eswatini | 2-3 | -4 | 4-3 | ... | -4 | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... |
| Éthiopie | ... | 2-4i | 7-4 | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... |
| Gabon | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... |
| Gambie | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | 39-4 | 31-4 | 23-4 | 8-4 |
| Ghana | 2-2 | 1 | 3 | ... | 10 | 17 | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... |
| Guinée | ... | ... | ... | ... | 6-2 | ... | ... | ... | ... | 18-1 | 13-1 | 7-1 | 6-1 |
| Guinée-Bissau | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... |
| Guinée équatoriale | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... |
| Kenya | ... | ... | ... | 49-3 | ... | 11-2 | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... |
| Lesotho | ... | 1-4i | 2-2 | ... | 4-1 | 10-1 | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... |
| Libéria | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... |
| Madagascar | ... | 1 | 3 | 100 | 4-1 | 5-1 | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... |
| Malawi | 1-2 | - | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... |
| Mali | 1-3 | 4-1 | 12-1 | 100-1 | ... | 6-4 | ... | ... | ... | 16-1 | 10-1 | 7-1 | 6-1 |
| Maurice | 2-2 | 2-1 | 11 | 36-1 | 29-2 | 41-2 | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... |
| Mauritanie | ... | 0,2 | 1 | ... | 4i | 6 | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... |
| Mozambique | ... | 1-4 | 9-2 | ... | 4-1 | 7-1 | ... | ... | ... | 46-2 | 15-2 | 9-2 | 2-2 |
| Namibie | 7-1 | ... | ... | 100-1 | 13-1 | 24-1 | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... |
| Niger | ... | 1-2 | 7-2 | 100-2 | 4 | 4 | 2-1 | 1-1 | 0,3-1 | ... | ... | ... | ... |
| Nigéria | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... |
| Ouganda | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... |
| République centrafricaine | ... | ... | 4-2 | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... |
| République démocratique du Congo | ... | ... | 19-4 | ... | 5-3 | 7-3 | ... | ... | ... | 64-3 | 51-3 | 27-3 | 9-3 |
| République-Unie de Tanzanie | ... | 0,1-2 | 0,4 | 9 | ... | 3 | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... |
| Rwanda | 3-2 | 4 | 13 | 100 | 6 | 6 | ... | ... | ... | 36-1 | 13-1 | 10-1 | 4-1 |
| Sao Tomé-et-Principe | ... | 5-4i | 6-2 | ... | ... | 13-4 | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... |
| Sénégal | 6-4 | ... | 5 | ... | ... | 13 | ... | ... | ... | 22-2 | 18-2 | 11-2 | 10-2 |
| Seychelles | ... | 20 | 11 | 100 | 8-3 | 19 | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... |
| Sierra Leone | ... | ... | ... | 100-4 | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... |
| Somalie | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... |
| Soudan du Sud | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... |
| Tchad | ... | -2 | 1 | ... | ... | 3-4 | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... |
| Togo | ... | 3-2 | 6-2 | 100+1 | ... | 14 | 3-2 | 1-2 | 0,5-2 | ... | ... | ... | ... |
| Zambie | 3-2 | ... | ... | ... | ... | ... | 52-1 | 23-1 | 7-1 | ... | ... | ... | ... |
| Zimbabwe | ... | ... | ... | ... | ... | 10-4 | ... | ... | ... | 82-2 | 65-2 | 12-2 | 9-2 |

| | I | | J | | K | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | % ayant atteint les compétence voulues en | | Taux d'alphabétisme (%) | | Analphabètes | | | | |
| | | | | | % de femmes | | Nombre (000) | | |
| | Lecture et écriture | Calcul | Jeunes | Adultes | Jeunes | Adultes | Jeunes | Adultes | Code pays |
| | 4.6.1 | | 4.6.2 | | | | | | |
| | 2019 | | | | | | | | |
| | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | AGO |
| | 87-2 | 98-2 | 95-2 | 87-2 | 33-2 | 54-2 | 464-2 | 5 229-2 | ZAF |
| | ... | ... | 61-1i | 42-1i | 61-1i | 61-1i | 890-1i | 3 810-1i | BEN |
| | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | BWA |
| | ... | ... | 58-1i | 41-1i | 53-1i | 58-1i | 1 652-1i | 6 391-1i | BFA |
| | ... | ... | 88-2 | 68-2 | 62-2 | 63-2 | 248-2 | 1 851-2 | BDI |
| | ... | ... | 98-4 | 87-4 | 34-4 | 68-4 | 2-4 | 48-4 | CPV |
| | ... | ... | 85-1i | 77-1i | 59-1i | 62-1i | 745-1i | 3 317-1i | CMR |
| | ... | ... | 78-1i | 59-1i | 49-1i | 57-1i | 35-1i | 207-1i | COM |
| | ... | ... | 82-1i | 80-1i | 59-1i | 65-1i | 176-1i | 602-1i | COG |
| | ... | ... | 58-1i | 47-1i | 57-1i | 56-1i | 2 154-1i | 7 691-1i | CIV |
| | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | DJI |
| | ... | ... | 93-1i | 77-1i | 54-1i | 67-1i | 42-1i | 470-1i | ERI |
| | ... | ... | 95-1i | 88-1i | 36-1i | 52-1i | 11-1i | 81-1i | SWZ |
| | ... | ... | 73-2i | 52-2i | 51-2i | 58-2i | 6 273-2i | 30 147-2i | ETH |
| | ... | ... | 90-1i | 85-1i | 42-1i | 53-1i | 37-1i | 205-1i | GAB |
| | ... | ... | 67-4 | 51-4 | 55-4 | 61-4 | 140-4 | 562-4 | GMB |
| | ... | ... | 92-1i | 79-1i | 51-1i | 60-1i | 435-1i | 3 894-1i | GHA |
| | ... | ... | 54-1 | 40-1 | 65-1 | 65-1 | 1 151-1 | 4 174-1 | GIN |
| | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | GNB |
| | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | GNQ |
| | ... | ... | 88-1i | 82-1i | 49-1i | 60-1i | 1 291-1i | 5 714-1i | KEN |
| | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | LSO |
| | ... | ... | 55-2i | 48-2i | 60-2i | 64-2i | 409-2i | 1 423-2i | LBR |
| | ... | ... | 81-1i | 75-1i | 51-1i | 55-1i | 1 017-1i | 3 926-1i | MDG |
| | ... | ... | 73-4i | 62-4i | 50-4i | 61-4i | 934-4i | 3 471-4i | MWI |
| | ... | ... | 50-1 | 35-1 | 57-1 | 59-1 | 1 831-1 | 6 422-1 | MLI |
| | ... | ... | 99-1i | 91-1i | 33-1i | 62-1i | 2-1i | 90-1i | MUS |
| | ... | ... | 64-2i | 53-2i | 59-2i | 61-2i | 297-2i | 1 190-2i | MRT |
| | ... | ... | 71-2 | 61-2 | 61-2 | 67-2 | 1 659-2 | 6 178-2 | MOZ |
| | ... | ... | 95-1i | 92-1i | 40-1i | 53-1i | 24-1i | 131-1i | NAM |
| | ... | ... | 43-1i | 35-1i | 56-1i | 57-1i | 2 440-1i | 7 291-1i | NER |
| | ... | ... | 75-1i | 62-1i | 63-1i | 62-1i | 9 365-1i | 41 764-1i | NGA |
| | ... | ... | 89-1i | 77-1i | 48-1i | 64-1i | 940-1i | 5 323-1i | UGA |
| | ... | ... | 38-1i | 37-1i | 58-1i | 60-1i | 623-1i | 1 627-1i | CAF |
| | ... | ... | 85-3 | 77-3 | 69-3 | 75-3 | 2 181-3 | 9 561-3 | COD |
| | ... | ... | 86-4 | 78-4 | 54-4 | 62-4 | 1 417-4 | 6 240-4 | TZA |
| | ... | ... | 86-1 | 73-1 | 43-1 | 59-1 | 327-1 | 1 968-1 | RWA |
| | ... | ... | 98-1i | 93-1i | 48-1i | 73-1i | 1-1i | 9-1i | STP |
| | ... | ... | 69-2 | 52-2 | 60-2 | 66-2 | 923-2 | 4 236-2 | SEN |
| | ... | ... | 99-1i | 96-1i | 21-1i | 43-1i | 0,1-1i | 3-1i | SYC |
| | ... | ... | 67-1i | 43-1i | 56-1i | 58-1i | 518-1i | 2 561-1i | SLE |
| | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | SOM |
| | ... | ... | 48-1i | 35-1i | 50-1i | 55-1i | 1 157-1i | 4 181-1i | SSD |
| | ... | ... | 31-3 | 22-3 | 57-3 | 56-3 | 2 021-3 | 5 903-3 | TCD |
| | ... | ... | 84-4 | 64-4 | 68-4 | 69-4 | 224-4 | 1 522-4 | TGO |
| | ... | ... | 92-1i | 87-1i | 53-1i | 65-1i | 285-1i | 1 266-1i | ZMB |
| | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ZWE |

# TABLEAU 4 : Suite

| Pays ou territoire | A | B | C | D | E | F | G | | | H | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Participation à l'éducation et à la formation des adultes (%) | % de jeunes scolarisés dans l'EFTP | Part de l'EFTP dans les effectifs du secondaire (%) | Part de l'EFTP dans les effectifs de l'enseignement post-secondaire non supérieur (%) | Taux brut de diplômés de l'enseignement supérieur (%) | TBS dans l'enseignement supérieur (%) | % d'adultes (15 ans et +) dotés de compétences en TIC | | | % d'adultes (25 ans et +) ayant atteint au moins le niveau suivant | | | |
| | | | | | | | Faire un copier-coller dans un document | Utiliser des formules dans un tableur | Écrire un programme informatique | Primaire | 1er cycle du secondaire | 2e cycle du secondaire | Post-secondary |
| Indicateur de l'ODD | 4.3.1 | 4.3.3 | | | | 4.3.2 | 4.4.1 | | | 4.4.3 | | | |
| Année de référence | 2019 | | | | | | 2019 | | | | | | |
| **Afrique du Nord et Asie de l'Ouest** | | | | | | | | | | | | | |
| Algérie | ... | ... | ... | ... | 29-ti | 53 | 18-1 | 9-1 | 7-1 | ... | ... | ... | ... |
| Arabie saoudite | ... | 4 | 1 | 100 | 41 | 71 | 68 | 47 | 14 | 81-2 | 69-2 | 54-2 | 31-2 |
| Arménie | ... | 8i | 8 | ... | 44 | 51 | ... | ... | ... | 99-2 | 97-2 | 90-2 | 47-2 |
| Azerbaïdjan | ... | 15i | 15 | 100 | 21-ti | 32i | 64-1 | 21-1 | 1-1 | 98-2 | 96-2 | 89-2 | 30-2 |
| Bahreïn | ... | 4 | 7 | 100 | 29 | 56 | 58 | 36 | 18 | 87-1 | 80-1 | 65-1 | 32-1 |
| Chypre | 48-3 | 7-ti | 9-1 | ... | 25-ti | 81-ti | 45-4 | 28 | 4 | 96-1 | 82-1 | 73-1 | 39-1 |
| Égypte | 1-2 | 12 | 22 | ... | 18-3 | 39-1 | 58 | 16 | 9 | ... | 73-2 | 67-2 | 13-2 |
| Émirats arabes unis | ... | 1 | 2 | 100 | 15-2 | 53 | 59-1 | 34-1 | 17 | 91-1 | 83-1 | 69-1 | 55-1 |
| Géorgie | 2-2 | 3 | 5 | 100 | 35 | 64 | 33 | 11 | 1 | 99-2 | 98-2 | 92-2 | 59-2 |
| Iraq | ... | ... | ... | ... | ... | ... | 25-1 | 7-1 | 5-1 | ... | ... | ... | ... |
| Israël | 53-4 | 17-1 | 20-1 | ... | ... | 61-1 | ... | ... | ... | 96-4 | 89-4 | 81-4 | 47-4 |
| Jordanie | ... | 1 | 3 | ... | ... | 33 | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... |
| Koweït | ... | -4 | 2-4 | ... | ... | 55 | 60-2 | 38 | 13 | 62-1 | 56-1 | 31-1 | 19-1 |
| Liban | ... | ... | 16 | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... |
| Libye | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... |
| Maroc | ... | 6 | 9 | 100 | 18 | 39 | 49 | 22 | 9 | ... | ... | ... | ... |
| Oman | ... | 1 | 0,4 | ... | 22 | 40 | 90 | 28 | 6 | 84-4 | 66-4 | 50-4 | 21-4 |
| Palestine | 2-1 | 3 | 1 | 100 | 33 | 43 | 15 | 8 | 3 | 95-1 | 64-1 | 43-1 | 26-1 |
| Qatar | ... | 0,2 | 1 | ... | 7 | 19 | 44 | 25 | 5 | 88-2 | 68-2 | 41-2 | 24-2 |
| République arabe syrienne | ... | ... | ... | ... | ... | 43 | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... |
| Soudan | ... | ... | 2-1 | ... | ... | 17-4 | 4-3 | 2-3 | 2-3 | ... | ... | ... | ... |
| Tunisie | ... | ... | 9-3 | 100-3 | 25-3 | 32 | 23 | 18 | 16 | 74-3 | 45-3 | ... | 15-3 |
| Türkiye | 21-3 | 25-1 | 23-1 | ... | 34-1 | 113-1 | ... | 19-2 | 3 | 90-2 | 61-2 | 39-2 | 19-2 |
| Yémen | ... | -3 | 0,3-3 | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... |
| **Asie centrale et Asie du Sud** | | | | | | | | | | | | | |
| Afghanistan | ... | 1-1 | 1-1 | 55-1 | 10-1 | 10-1 | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... |
| Bangladesh | ... | 3 | 4 | 100 | ... | 24 | 1 | 0,4 | 0,2 | 61 | 45 | 31 | 16 |
| Bhoutan | ... | -ti | 2-ti | 100+1 | ... | 16+1 | ... | ... | ... | 32-2 | 28-2 | 17-2 | 11-2 |
| Inde | ... | ... | 1 | 100 | 28 | 29 | ... | 8-1 | ... | ... | ... | ... | ... |
| Iran (République islamique d') | ... | 6-2 | 13-2 | ... | 37-1 | 63-1 | 21-2 | 7-2 | 1-2 | ... | 70-3 | 48-3 | 23-3 |
| Kazakhstan | 17-2 | 19+1 | 10+1 | 100+1 | 69+1 | 71+1 | 14 | 40 | 6 | 100-1 | 99-1 | 97-1 | 79-1 |
| Kirghizistan | ... | 6 | 8 | 100 | 29 | 42 | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... |
| Maldives | 9-3 | ... | 6 | ... | ... | 31-2 | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... |
| Népal | ... | -2 | 1 | ... | 9-1 | 13 | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... |
| Pakistan | ... | ... | 3 | 100 | ... | 9-1 | 5 | 2 | 1 | 49-2 | 36-2 | 27-2 | 9-2 |
| Sri Lanka | 1-3 | 4-1 | 4-1 | 100-1 | 11 | 21 | ... | ... | ... | ... | 83-1 | 63-1 | ... |
| Tadjikistan | ... | ... | ... | ... | ... | 31-2 | ... | ... | ... | ... | 95-2 | 81-2 | 23-2 |
| Turkménistan | ... | 2i | ... | 100 | ... | 14 | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... |
| Ouzbékistan | ... | 24-1 | 34 | ... | ... | 13 | 22-1 | 10-1 | ... | 100-1 | 100-1 | 96-1 | 64-1 |
| **Asie de l'Est et du Sud-Est** | | | | | | | | | | | | | |
| Brunéi Darussalam | ... | 7 | 11 | ... | 26 | 31 | 60 | 42 | 28 | ... | ... | ... | ... |
| Cambodge | ... | ... | ... | ... | ... | 15 | 29 | 9 | 1 | 23-4 | 12-4 | 9-4 | 6-4 |
| Chine | ... | 7i | 18 | 71 | 34 | 54 | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... |
| Hong Kong (Chine) | ... | 3i | 2 | 69 | ... | 81 | 54 | 36 | 1 | 96-2 | 79-2 | 63-2 | 29-2 |
| Indonésie | ... | 13-1 | 20-1 | ... | 21-1 | 36-1 | 60-2 | 25-2 | 4-2 | 78-1 | 51-1 | 35-1 | 10-1 |
| Japon | ... | ... | 11-1 | ... | ... | ... | 7-1 | 6-1 | 0,5-1 | ... | ... | ... | ... |
| Macao (Chine) | ... | 1 | 3 | ... | 71 | 100 | 46 | 38 | 4 | 90-3 | 73-3 | 52-3 | 26-3 |
| Malaisie | ... | 5 | 10 | ... | ... | 43 | 59 | 27 | 8 | ... | 74-3 | 58-3 | 21-3 |
| Mongolie | 1-2 | 6 | 10 | 100 | 51-1 | 66-1 | 15 | 12 | 3 | ... | ... | ... | ... |
| Myanmar | 0,4-2 | 0,3-1 | 0,2-1 | 100-2 | ... | 19-1 | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... |
| Philippines | ... | -4 | 10 | 100-2 | ... | 35-2 | 6 | 2 | 1 | 84-2 | 59-2 | ... | 20-2 |
| République de Corée | ... | 14-1 | 9-1 | ... | 52-2 | 96-1 | 82 | 46 | 6 | 96-4 | 86-4 | 76-4 | 40-4 |
| République dém. pop. lao | 1-2 | 4 | 1 | 100 | 9 | 14 | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... |
| République pop. dém. de Corée | ... | -4 | ... | 100-1 | 21-1 | 27-1 | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... |
| Singapour | 57-4 | 24-ti | ... | 72-1 | 54-ti | 89-ti | 54 | 40 | 7 | 88-1 | 81-1 | 74-1 | 56-1 |
| Thaïlande | 0,5-3 | 6-4 | 11 | ... | 25-4i | 49-3 | 21 | 16 | 1 | 67-1 | 46-1 | 33-1 | ... |
| Timor-Leste | ... | 5 | 10 | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... |
| Viet Nam | 0,2-4 | ... | ... | 100-3 | 22 | 29 | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... |

| | I | | J | | K | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | % ayant atteint les compétence voulues en | | Taux d'alphabétisme (%) | | Analphabètes | | | | |
| | | | | | % de femmes | | Nombre (000) | | |
| | Lecture et écriture | Calcul | Jeunes | Adultes | Jeunes | Adultes | Jeunes | Adultes | Code pays |
| | 4.6.1 | | 4.6.2 | | | | | | |
| | 2019 | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | |
| | ... | ... | 97-1i | 81-1i | 52-1i | 66-1i | 156-1i | 5 484-1i | DZA |
| | ... | ... | 99-2 | 95-2 | 50-2 | 63-2 | 34-2 | 1 157-2 | SAU |
| | ... | ... | 100-2 | 100-2 | 40-2 | 67-2 | 1-2 | 6-2 | ARM |
| | ... | ... | 100-2 | 100-2 | 67-2 | 68-2 | 1-2 | 16-2 | AZE |
| | ... | ... | 100-1 | 97-1 | 96-1 | 67-1 | 1-1 | 32-1 | BHR |
| | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | CYP |
| | ... | ... | 88-2 | 71-2 | 54-2 | 59-2 | 1 976-2 | 18 519-2 | EGY |
| | ... | ... | 99-4i | 93-4i | 62-4i | 19-4i | 6-4i | 539-4i | ARE |
| | ... | ... | 100-2 | 99-2 | 67-2 | 59-2 | 2-2 | 21-2 | GEO |
| | ... | ... | 94-2 | 86-2 | 60-2 | 69-2 | 487-2 | 3 321-2 | IRQ |
| | 72-4 | 68-4 | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ISR |
| | ... | ... | 99-1i | 98-1i | 38-1i | 61-1i | 13-1i | 116-1i | JOR |
| | ... | ... | 99-1 | 96-1 | 25-1 | 48-1 | 4-1 | 130-1 | KWT |
| | ... | ... | 100-1i | 95-1i | 33-1i | 68-1i | 3-1i | 250-1i | LBN |
| | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | LBY |
| | ... | ... | 98-1i | 74-1i | 56-1i | 69-1i | 134-1i | 6 885-1i | MAR |
| | ... | ... | 99-1 | 96-1 | 29-1 | 51-1 | 9-1 | 161-1 | OMN |
| | ... | ... | 99 | 97 | 52 | 77 | 7 | 80 | PSE |
| | ... | ... | 95-2i | 93-2i | 17-2i | 17-2i | 21-2i | 154-2i | QAT |
| | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | SYR |
| | ... | ... | 73-1i | 61-1i | 49-1i | 57-1i | 2 296-1i | 9 774-1i | SDN |
| | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | TUN |
| | 53-4 | 49-4 | 100-2 | 96-2 | 81-2 | 85-2 | 33-2 | 2 380-2 | TUR |
| | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | YEM |
| | | | | | | | | | |
| | ... | ... | 65-1i | 43-1i | 61-1i | 60-1i | 2 791-1i | 12 054-1i | AFG |
| | ... | ... | 95 | 75 | 37 | 55 | 1 581 | 30 005 | BGD |
| | ... | ... | 93-2 | 67-2 | 49-2 | 60-2 | 10-2 | 183-2 | BTN |
| | ... | ... | 92-1i | 74-1i | 56-1i | 64-1i | 20 538-1i | 252 864-1i | IND |
| | ... | ... | 98-3 | 86-3 | 54-3 | 66-3 | 229-3 | 8 700-3 | IRN |
| | 74-2 | 73-2 | 100-1i | 100-1i | 70-1i | 63-1i | 2-1i | 29-1i | KAZ |
| | ... | ... | 100-1i | 100-1i | 37-1i | 62-1i | 3-1i | 18-1i | KGZ |
| | ... | ... | 99-3 | 98-3 | 24-3 | 29-3 | 1-3 | 9-3 | MDV |
| | ... | ... | 92-1i | 68-1i | 62-1i | 71-1i | 481-1i | 6 275-1i | NPL |
| | ... | ... | 75-2 | 59-2 | 62-2 | 64-2 | 10 534-2 | 54 876-2 | PAK |
| | ... | ... | 99-1 | 92-1 | 39-1 | 59-1 | 38-1 | 1 331-1 | LKA |
| | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | TJK |
| | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | TKM |
| | ... | ... | 100-1 | 100-1 | 50-1 | 100-1 | -1 | 2-1 | UZB |
| | | | | | | | | | |
| | ... | ... | 100-1i | 97-1i | 35-1i | 64-1i | 0,2-1i | 9-1i | BRN |
| | ... | ... | 92-4 | 81-4 | 47-4 | 67-4 | 249-4 | 2 067-4 | KHM |
| | ... | ... | 100-1i | 97-1i | 47-1i | 75-1i | 375-1i | 37 038-1i | CHN |
| | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | HKG |
| | ... | ... | 100-1 | 96-1 | 50-1 | 69-1 | 133-1 | 8 527-1 | IDN |
| | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | JPN |
| | ... | ... | 100-3 | 97-3 | 32-3 | 75-3 | 0,2-3 | 19-3 | MAC |
| | ... | ... | 97-1 | 95-1 | 46-1 | 61-1 | 177-1 | 1 234-1 | MYS |
| | ... | ... | 99-1i | 98-1i | 33-1i | 44-1i | 6-1i | 35-1i | MNG |
| | ... | ... | 85-3i | 76-3i | 51-3i | 61-3i | 1 468-3i | 9 360-3i | MMR |
| | ... | ... | 99-4 | 98-4 | 39-4 | 49-4 | 182-4 | 1 257-4 | PHL |
| | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | KOR |
| | ... | ... | 92-4 | 85-4 | 63-4 | 67-4 | 106-4 | 687-4 | LAO |
| | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | PRK |
| | 74-4 | 72-4 | 100-1 | 97-1 | 37-1 | 76-1 | 1-1 | 128-1 | SGP |
| | ... | ... | 98-1 | 94-1 | 37-1 | 63-1 | 176-1 | 3 589-1 | THA |
| | ... | ... | 84-1i | 68-1i | 46-1i | 56-1i | 45-1i | 252-1i | TLS |
| | ... | ... | 98-1i | 95-1i | 50-1i | 65-1i | 224-1i | 3 670-1i | VNM |

# TABLEAU 4 : Suite

| Pays ou territoire | A | B | C | D | E | F | G | | | H | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | | | % d'adultes (15 ans et +) dotés de compétences en TIC | | | % d'adultes (25 ans et +) ayant atteint au moins le niveau suivant | | | |
| | Participation à l'éducation et à la formation des adultes (%) | % de jeunes scolarisés dans l'EFTP | Part de l'EFTP dans les effectifs du secondaire (%) | Part de l'EFTP dans les effectifs de l'enseignement post-secondaire non supérieur (%) | Taux brut de diplômés de l'enseignement supérieur (%) | TBS dans l'enseignement supérieur (%) | Faire un copier-coller dans un document | Utiliser des formules dans un tableur | Écrire un programme informatique | Primaire | 1er cycle du secondaire | 2e cycle du secondaire | Post-secondary |
| Indicateur de l'ODD | 4.3.1 | 4.3.3 | | | | 4.3.2 | 4.4.1 | | | 4.4.3 | | | |
| Année de référence | 2019 | | | | | | 2019 | | | | | | |
| **Océanie** | | | | | | | | | | | | | |
| Australie | ... | 13-1 | 29-1 | 100-1 | 65-1 | 108-1 | ... | ... | ... | 100-1 | 93-1 | 78-1 | 48-1 |
| Fidji | 1-3 | ... | ... | 100-3 | ... | ... | ... | ... | ... | ... | 87-2 | 45-2 | ... |
| Îles Cook | 1-3 | - | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... |
| Îles Marshall | ... | 1 | 2 | 49 | 3 | 26 | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... |
| Îles Salomon | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... |
| Kiribati | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... |
| Micronésie (États fédérés de) | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... |
| Nauru | ... | 1 | ... | 100 | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... |
| Nioué | ... | -4 | 5 | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... |
| Nouvelle-Zélande | 67-4 | 10-1 | 14-1 | 84-1 | 46-1 | 83-1 | ... | ... | ... | ... | ... | 70-3 | 46-3 |
| Palaos | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... |
| Papouasie-Nouvelle-Guinée | ... | 2-3 | 9-3 | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... |
| Samoa | ... | -3 | ... | ... | 11 | 14 | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... |
| Tokélaou | ... | - | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... |
| Tonga | ... | 2-4 | 3-4 | 81-4 | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... |
| Tuvalu | ... | 3 | 9 | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... |
| Vanuatu | ... | 1-4 | 2-4 | 74-4 | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... |
| **Amérique latine et Caraïbes** | | | | | | | | | | | | | |
| Anguilla | ... | - | - | - | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... |
| Antigua-et-Barbuda | ... | 2-1 | 4-1 | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... |
| Argentine | 6-2 | -1 | ... | ... | 8-1 | 92-1 | ... | ... | ... | 93-1 | ... | 57-1 | 20-1 |
| Aruba | ... | ... | ... | ... | ... | 16-3 | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... |
| Bahamas | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... |
| Barbade | ... | - | ... | 53 | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... |
| Belize | ... | 3 | 9 | ... | 7-4 | 25 | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... |
| Bolivie (État plurinational de) | 5-2 | 27 | 63 | ... | ... | ... | ... | ... | ... | 72-4 | 59-4 | 43-4 | 24-4 |
| Brésil | ... | 4-1i | 4-1 | 100-1 | ... | 53-1i | 20-1 | 12-1 | 3-1 | 80-1 | 60-1 | 47-1 | 17-1 |
| Chili | 47-4 | 14-1 | 12-1 | ... | 16-1 | 91-1 | ... | 43-2 | 12-2 | 88-2 | 80-2 | 59-2 | 22-2 |
| Colombie | ... | ... | 8 | ... | 27 | 55 | 33 | 23 | 5 | 79-1 | 54-1 | 50-1 | 21-1 |
| Costa Rica | ... | 9 | 25 | ... | ... | 58 | ... | 25-1 | 4-1 | 82-1 | 55-1 | 40-1 | 22-1 |
| Cuba | ... | 13 | 27 | 100 | 17-1 | 41-1 | 22 | 22 | 6 | ... | ... | ... | ... |
| Curaçao | ... | ... | ... | ... | ... | ... | 29-2 | 21-2 | 4-2 | ... | ... | ... | ... |
| Dominique | ... | - | - | -3 | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... |
| El Salvador | ... | 7-1 | 18-1 | ... | 13-1 | 29-1 | ... | ... | ... | 59-2 | 43-2 | 30-2 | 8-2 |
| Équateur | 3-1 | 11-1 | 14-1 | ... | 36-1 | 48-1 | 27 | 20 | 5 | 83-2 | 53-2 | 44-2 | 14-2 |
| Grenade | ... | 2-1 | ... | 100-1 | 67-3 | 105-1 | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... |
| Guatemala | 3-2 | 9-1 | 29 | ... | 5-4 | 22-4 | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... |
| Guyana | 2-2 | ... | ... | 90 | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... |
| Haïti | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... |
| Honduras | 3-2 | 9 | 34 | ... | 11 | 25 | ... | ... | ... | 60-1 | 31-1 | 23-1 | 10-1 |
| Îles Turques et Caïques | ... | -1 | ... | ... | 9-4 | 11-4 | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... |
| Îles Caïmanes | ... | -1 | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | 99-4 | 95-4 | 90-4 | 55-4 |
| Îles Vierges britanniques | ... | 1-3 | 4-1 | ... | ... | 16-1 | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... |
| Jamaïque | ... | - | ... | 80 | ... | 27-4 | 15-2 | 6-2 | 1-4 | ... | ... | ... | ... |
| Mexique | 30-2 | 13-1 | 28-1 | ... | 27-2 | 42-1 | ... | 26 | 7 | 83-1 | 63-1 | 36-1 | 16-1 |
| Montserrat | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... |
| Nicaragua | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... |
| Panama | 4-2 | 7-2 | 17-2 | ... | 25-3 | 48-3 | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... |
| Paraguay | ... | 5-3 | 16-3 | ... | ... | ... | ... | ... | ... | 76-1 | 50-1 | 39-1 | 15-1 |
| Pérou | 34-2 | 1 | 2 | ... | ... | 71-2 | 31 | 20 | 3 | 82-1 | 64-1 | 58-1 | 22-1 |
| République dominicaine | 6-2 | 5i | 10 | ... | 31-2i | 60-2i | 22-4 | 11-4 | 7-4 | 71-3 | 67-3 | 49-3 | 23-3 |
| Saint-Kitts-et-Nevis | ... | -3 | ... | 100-3 | ... | 87-4 | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... |
| Saint-Martin | ... | ... | ... | ... | 2-4 | 6-4 | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... |
| Saint-Vincent-et-les-Grenadines | ... | -2 | -2 | 31-2 | ... | 24-4 | ... | ... | ... | 91-2 | ... | 42-2 | 4-2 |
| Sainte-Lucie | ... | 1 | 2 | 34 | ... | 15 | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... |
| Suriname | ... | 18-4 | 44-1 | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... |
| Trinité-et-Tobago | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... |
| Uruguay | 6-1 | 11-2 | 24-1 | ... | ... | 63-2 | ... | ... | ... | 91-1 | 57-1 | 30-1 | 13-1 |
| Venezuela (République bolivarienne du) | ... | 2-4 | 5-2 | ... | ... | ... | ... | ... | ... | 93-3 | 74-3 | 62-3 | 35-3 |

| I | | J | | K | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| % ayant atteint les compétence voulues en | | Taux d'alphabétisme (%) | | Analphabètes | | | | |
| | | | | % de femmes | | Nombre (000) | | |
| Lecture et écriture | Calcul | Jeunes | Adultes | Jeunes | Adultes | Jeunes | Adultes | Code pays |
| 4.6.1 | | 4.6.2 | | | | | | |
| 2019 | | | | | | | | |
| | | | | | | | | |
| ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | AUS |
| ... | ... | 100-2 | 99-2 | 36-2 | 49-2 | 0,4-2 | 6-2 | FJI |
| ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | COK |
| ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | MHL |
| ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | SLB |
| ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | KIR |
| ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | FSM |
| ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | NRU |
| ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | NIU |
| ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | NZL |
| ... | ... | 99-4 | 97-4 | 29-4 | 50-4 | -4 | 0,5-4 | PLW |
| ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | PNG |
| ... | ... | 99-1i | 99-1i | 31-1i | 40-1i | 0,3-1i | 1-1i | WSM |
| ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | TKL |
| ... | ... | 99-1i | 99-1i | 40-1i | 46-1i | 0,1-1i | 0,4-1i | TON |
| ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | TUV |
| ... | ... | 96-1i | 88-1i | 45-1i | 53-1i | 2-1i | 22-1i | VUT |
| | | | | | | | | |
| ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | AIA |
| ... | ... | ... | 99-4 | ... | 29-4 | ... | 1-4 | ATG |
| ... | ... | 100-1 | 99-1 | 24-1 | 49-1 | 35-1 | 333-1 | ARG |
| ... | ... | 100-1i | 98-1i | 60-1i | 53-1i | 0,1-1i | 2-1i | ABW |
| ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | BHS |
| ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | BRB |
| ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | BLZ |
| ... | ... | 99-4 | 92-4 | 49-4 | 77-4 | 13-4 | 548-4 | BOL |
| ... | ... | 99-1 | 93-1 | 35-1 | 50-1 | 270-1 | 11 168-1 | BRA |
| 46-4 | 38-4 | 99-2 | 96-2 | 49-2 | 52-2 | 28-2 | 531-2 | CHL |
| ... | ... | 99-1 | 95-1 | 40-1 | 49-1 | 100-1 | 1 875-1 | COL |
| ... | ... | 99-1i | 98-1i | 41-1i | 49-1i | 4-1i | 84-1i | CRI |
| ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | CUB |
| ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | CUW |
| ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | DMA |
| ... | ... | 98-1 | 89-1 | 44-1 | 63-1 | 26-1 | 515-1 | SLV |
| 28-2 | 23-2 | 99-2 | 93-2 | 39-2 | 56-2 | 23-2 | 851-2 | ECU |
| ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | GRD |
| ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | GTM |
| ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | GUY |
| ... | ... | 83-3i | 62-3i | 51-3i | 56-3i | 366-3i | 2 741-3i | HTI |
| ... | ... | 97-1 | 87-1 | 26-1 | 50-1 | 71-1 | 838-1 | HND |
| ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | TCA |
| ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | CYM |
| ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | VGB |
| ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | JAM |
| 49-2 | 40-2 | 99-1 | 95-1 | 44-1 | 61-1 | 151-1 | 4 273-1 | MEX |
| ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | MSR |
| ... | ... | 92-4i | 83-4i | 37-4i | 51-4i | 102-4i | 744-4i | NIC |
| ... | ... | 99-1 | 95-1 | 61-1 | 56-1 | 6-1 | 139-1 | PAN |
| ... | ... | 98-1 | 94-1 | 32-1 | 53-1 | 23-1 | 293-1 | PRY |
| 29-2 | 25-2 | 99-1 | 94-1 | 54-1 | 75-1 | 52-1 | 1 334-1 | PER |
| ... | ... | 99-3 | 94-3 | 48-3 | 50-3 | 22-3 | 462-3 | DOM |
| ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | KNA |
| ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | SXM |
| ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | VCT |
| ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | LCA |
| ... | ... | 99-1i | 94-1i | 57-1i | 65-1i | 1-1i | 24-1i | SUR |
| ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | TTO |
| 99-3 | ... | 99-1 | 99-1 | 37-1 | 40-1 | 6-1 | 35-1 | URY |
| ... | ... | 99-3 | 97-3 | 36-3 | 49-3 | 63-3 | 615-3 | VEN |

# TABLEAU 4 : Suite

| Pays ou territoire | A | B | C | D | E | F | G | | | H | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | | | % d'adultes (15 ans et +) dotés de compétences en TIC | | | % d'adultes (25 ans et +) ayant atteint au moins le niveau suivant | | | |
| | Participation à l'éducation et à la formation des adultes (%) | % de jeunes scolarisés dans l'EFTP | Part de l'EFTP dans les effectifs du secondaire (%) | Part de l'EFTP dans les effectifs de l'enseignement post-secondaire non supérieur (%) | Taux brut de diplômés de l'enseignement supérieur (%) | TBS dans l'enseignement supérieur (%) | Faire un copier-coller dans un document | Utiliser des formules dans un tableur | Écrire un programme informatique | Primaire | 1er cycle du secondaire | 2e cycle du secondaire | Post-secondary |
| Indicateur de l'ODD | 4.3.1 | 4.3.3 | | | | 4.3.2 | 4.4.1 | | | 4.4.3 | | | |
| Année de référence | 2019 | | | | | | 2019 | | | | | | |
| **Europe et Amérique du Nord** | | | | | | | | | | | | | |
| Albanie | 9-3 | 5 | 8 | ... | 43 | 60 | 13 | 7 | 2 | ... | ... | ... | ... |
| Allemagne | 52-3 | 21-1 | 19-1 | 93-1 | 41-1 | 70-1 | 57 | 35 | 5 | 100-1 | 96-1 | 83-1 | 36-1 |
| Andorre | ... | ... | 10 | 100 | ... | ... | ... | ... | 6-2 | 97-3 | 72-3 | 47-3 | 32-3 |
| Autriche | 60-3 | 28-1 | 34-1 | 100-1 | 35-1 | 87-1 | 63-4 | 46-4 | 9 | ... | ... | 80-2 | 31-2 |
| Bélarus | ... | 10-1 | 13-1 | 100-1 | ... | 87-1 | 41 | 20 | 2 | ... | ... | ... | ... |
| Belgique | 45-3 | 25-1 | 43-1 | 93-1 | 50-1 | 79-1 | 65-2 | 45 | 4 | 96-2 | 87-2 | 69-2 | 36-2 |
| Bermudes | ... | -3 | ... | ... | -1 | 19-1 | ... | ... | ... | ... | ... | 87-3 | 55-3 |
| Bosnie-Herzégovine | 9-3 | 22 | 38 | ... | 31 | 40 | 22 | 8 | 2 | 88-1 | 81-1 | 64-1 | 12-1 |
| Bulgarie | 25-3 | 17-1 | 33-1 | 100-1 | 48-1 | 72-1 | ... | ... | 1 | ... | 95-2 | 76-2 | 25-2 |
| Canada | ... | ... | 5-1 | ... | 40-1 | 70-1 | ... | ... | ... | ... | ... | 84-3 | 60-3 |
| Croatie | 32-3 | 22-1 | 38-1 | ... | 44-1 | 68-1 | 54 | 43 | 9 | ... | ... | ... | ... |
| Danemark | 50-3 | 12-1 | 21-1 | ... | 56-1 | 81-1 | 68-3 | 54 | 14 | ... | 94-1 | 79-1 | 37-1 |
| Espagne | 43-3 | 15-1 | 19-1 | 100-1 | 43-1 | 91-1 | 52-4 | 38 | 7 | 92-1 | 78-1 | 50-1 | 31-1 |
| Estonie | 44-3 | 12-1 | 23-1 | 100-1 | 45-1 | 70-1 | 55-3 | 44-3 | 7-2 | ... | ... | 88-1 | 40-1 |
| États-Unis | 59-2 | ... | ... | 100-1 | ... | 88-ti | ... | ... | ... | 99-1 | 96-1 | 90-1 | 45-1 |
| Fédération de Russie | ... | 18-ti | 14-1 | 100-1 | 58-1 | 85-1 | 27 | 24 | 1 | ... | ... | ... | ... |
| Finlande | 54-3 | 20-1 | 48-1 | 100-1 | 58-1 | 90-1 | 69-3 | 48 | 9 | ... | ... | 76-2 | 36-2 |
| France | 51-3 | 19-ti | 18-1 | 55-1 | 47-ti | 68-ti | ... | ... | 6 | 98-2 | 84-2 | 70-2 | 30-2 |
| Grèce | 17-3 | 13-1 | 15-1 | 100-1 | 45-1 | 143-1 | 52-2 | 38 | 4 | 91-3 | 65-3 | 55-3 | 27-3 |
| Hongrie | 56-3 | 18-1 | 20-1 | 100-1 | 33-1 | 50-1 | 53-3 | 37-3 | 4 | 100-3 | 97-3 | 76-3 | 29-3 |
| Islande | ... | 9-1 | 18-1 | 99-1 | 51-1 | 73-1 | 82-2 | 71-2 | 13-2 | ... | ... | ... | ... |
| Irlande | ... | 8-ti | 27-1 | 100-1 | ... | 77-ti | 53-1 | 36-1 | 6-1 | ... | 86-2 | 71-2 | 43-2 |
| Italie | 42-3 | 21-1 | 33-1 | 100-3 | 40-1 | 64-1 | 42-3 | 31-3 | 4-3 | 95-4 | 78-4 | 49-4 | 15-4 |
| Lettonie | 48-3 | 17-ti | 20-1 | 100-1 | 49-ti | 93-ti | 53-4 | 32 | 3 | ... | 100-4 | 90-1 | 44-1 |
| Liechtenstein | ... | 23-ti | 34-1 | ... | 14-ti | 38-ti | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... |
| Lituanie | 28-3 | 9-ti | 9-1 | 100-1 | 62-ti | 74-ti | 45-3 | 42 | 5 | 99-2 | 96-2 | 87-2 | 55-2 |
| Luxembourg | 48-3 | 22-1 | 33-1 | 100-1 | 8-1 | 19-1 | 82-4 | 69-2 | 11-2 | ... | ... | 69-4 | ... |
| Macédoine du Nord | 13-3 | ... | 28-1 | 100-1 | 27-1 | 43-1 | 32-3 | 21-3 | 3-3 | ... | ... | ... | ... |
| Malte | 36-3 | 10 | 16 | ... | 45-2 | 65 | 50-4 | 41 | 8 | 99-1 | 82-1 | 45-1 | 30-1 |
| Monaco | ... | ... | 11+1 | 100+1 | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... |
| Monténégro | ... | 23 | 34 | ... | 36 | 54 | ... | 28 | 4 | ... | ... | ... | ... |
| Norvège | 60-3 | 17-1 | 28-1 | 100-1 | 55-1 | 83-1 | 78 | 60 | 11 | 100-2 | 99-2 | 78-2 | 40-2 |
| Pays-Bas | 64-3 | 23-1 | 37-1 | ... | 52-1 | 87-1 | 72 | 54 | 9 | 99-1 | 90-1 | 71-1 | 33-1 |
| Pologne | 26-3 | 20-1 | 28-1 | 100-1 | 45-1 | 69-1 | 34-4 | 28 | 4 | 99-3 | 85-3 | 85-3 | 28-3 |
| Portugal | 46-3 | 16-1 | 24-1 | 100-1 | 51-2 | 66-1 | 47-3 | 37 | 8 | 92-1 | 54-1 | 37-1 | 19-1 |
| République de Moldova | ... | 10i | 13 | 100 | 34-ti | 39i | ... | ... | ... | 99-1 | 97-1 | 75-1 | ... |
| Roumanie | 7-3 | ... | 28-1 | 100-1 | 38-3 | 51-1 | 22-2 | 15 | 1 | 99-2 | 91-2 | 67-2 | 18-2 |
| Royaume-Uni | 52-3 | 18-1 | 32-1 | ... | ... | 61-1 | 65-2 | 46 | 9 | 100-2 | 100-2 | 77-2 | 44-2 |
| Saint-Marin | ... | 3 | 7 | ... | 33-1 | 51 | ... | ... | ... | 97-1 | 83-1 | 54-1 | 16-1 |
| Serbie | 20-3 | 25i | 35 | 100 | ... | 68i | 34-4 | 24-2 | 4 | 98-2 | 90-2 | 72-2 | 23-2 |
| Slovaquie | 46-3 | 23-1 | 30-1 | 100-1 | 35-1 | 45-1 | ... | 35 | 4 | 100-2 | 99-2 | 87-2 | 23-2 |
| Slovénie | 46-3 | 35-1 | 45-1 | ... | 48-1 | 77-1 | ... | 42-3 | 5 | 100-2 | 98-2 | 83-2 | 28-2 |
| Suède | 64-3 | 13-1 | 21-1 | 76-1 | 40-1 | 72-1 | 64 | 46 | 11 | 100-2 | 91-2 | 76-2 | 39-2 |
| Suisse | 69-3 | 23-1 | 37-1 | 77-1 | 54-1 | 61-1 | ... | 57 | 10 | ... | 97-1 | 86-1 | ... |
| Tchéquie | 46-3 | 26-1 | 35-1 | 36-1 | 43-1 | 64-1 | 56-4 | 45 | 6 | 100-2 | 100-2 | 91-2 | 21-2 |
| Ukraine | ... | ... | 7 | 100 | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... |

| | I | | J | | K | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | % ayant atteint les compétence voulues en | | Taux d'alphabétisme (%) | | Analphabètes | | | | |
| | | | | | % de femmes | | Nombre (000) | | |
| | Lecture et écriture | Calcul | Jeunes | Adultes | Jeunes | Adultes | Jeunes | Adultes | Code pays |
| | 4.6.1 | | 4.6.2 | | | | | | |
| | 2019 | | | | | | | | |
| | ... | ... | 99-1i | 98-1i | 26-1i | 60-1i | 3-1i | 44-1i | ALB |
| | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | DEU |
| | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | AND |
| | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | AUT |
| | ... | ... | 100-1i | 100-1i | 42-1i | 61-1i | 1-1i | 19-1i | BLR |
| | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | BEL |
| | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | BMU |
| | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | BIH |
| | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | BGR |
| | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | CAN |
| | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | HRV |
| | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | DNK |
| | ... | ... | 100-1 | 98-1 | 44-1 | 67-1 | 13-1 | 623-1 | ESP |
| | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | EST |
| | 81-2 | 71-2 | ... | ... | ... | ... | ... | ... | USA |
| | ... | ... | 100-1i | 100-1i | 41-1i | 54-1i | 42-1i | 323-1i | RUS |
| | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | FIN |
| | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | FRA |
| | 73-4 | 71-4 | 99-1i | 98-1i | 54-1i | 65-1i | 9-1i | 187-1i | GRC |
| | 81-2 | 82-2 | ... | ... | ... | ... | ... | ... | HUN |
| | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ISL |
| | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | IRL |
| | ... | ... | 100-1i | 99-1i | 37-1i | 63-1i | 4-1i | 444-1i | ITA |
| | ... | ... | 100-1i | 100-1i | 37-1i | 47-1i | 0,3-1i | 2-1i | LVA |
| | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | LIE |
| | 84-4 | 82-4 | ... | ... | ... | ... | ... | ... | LTU |
| | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | LUX |
| | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | MKD |
| | ... | ... | 99-1i | 95-1i | 30-1i | 37-1i | 0,3-1i | 21-1i | MLT |
| | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | MCO |
| | ... | ... | 99-1i | 99-1i | 55-1i | 77-1i | 1-1i | 6-1i | MNE |
| | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | NOR |
| | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | NLD |
| | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | POL |
| | ... | ... | 100-1i | 96-1i | 44-1i | 68-1i | 4-1i | 343-1i | PRT |
| | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | MDA |
| | ... | ... | 99-1i | 99-1i | 47-1i | 63-1i | 12-1i | 190-1i | ROU |
| | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | GBR |
| | ... | ... | 100-1 | 100-1 | 32-1 | 59-1 | -1 | -1 | SMR |
| | ... | ... | 100-3 | 99-3 | 48-3 | 79-3 | 3-3 | 86-3 | SRB |
| | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | SVK |
| | 75-4 | 74-4 | ... | ... | ... | ... | ... | ... | SVN |
| | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | SWE |
| | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | CHE |
| | ... | ... | 100-3 | 100-3 | 36-3 | 40-3 | 2-3 | 15-3 | CZE |
| | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | UKR |

# TABLEAU 5 : ODD 4, Cible 4.5 – Équité

D'ici à 2030, éliminer les inégalités entre les sexes dans le domaine de l'éducation et assurer l'égalité d'accès des personnes vulnérables, y compris les personnes handicapées, les autochtones et les enfants en situation vulnérable, à tous les niveaux d'enseignement et de formation professionnelle

| | GENRE | | | | | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | A | | | B | | | | C | | D | | E | | | | |
| | IPSA du taux d'achèvement | | | IPSA du niveau minimum de compétence | | | | IPSA du taux d'alphabétisme | | IPSA des compétences des adultes | | IPSA du taux brut de scolarisation | | | | |
| | | | | Fin du primaire | | Fin du 1er cycle du secondaire | | | | | | | | | | |
| | Primaire | 1er cycle du secondaire | 2e cycle du secondaire | Lecture | Mathématiques | Lecture | Mathématiques | Jeunes | Adultes | Lecture et écriture | Calcul | Pre-Primaire | Primaire | Secondary | Supérieur | |
| **Indicateur de l'ODD** | 4.5.1 | | | | | | | | | | | | | | | |
| **Année de référence** | 2019 | | | | | | | | | | | | | | | |
| **Région** | Médiane | | | | | | | | | | | | | | | |
| **Monde** | **1,00**i | **1,01**i | **1,04**i | ... | ... | **1,15**i | **1,00**i | **0,98** | **0,92** | ... | ... | **0,99**i | **0,98**i | **0,99**i | **1,13**i | |
| Afrique subsaharienne | 1,03i | 0,89i | 0,79i | ... | ... | ... | ... | 0,93 | 0,81 | ... | ... | 0,99i | 0,96i | 0,88-1i | 0,76i | |
| Afrique du Nord et Asie de l'Ouest | 1,00i | 1,02i | 1,15i | 1,17i | 1,02i | 1,32i | 1,06 | 0,96 | 0,87 | ... | ... | 0,99i | 0,96i | 0,96i | 1,04i | |
| Afrique du Nord | 1,02i | 1,15i | 1,30i | ... | ... | 1,31i | 1,10 | 0,99 | 0,84 | ... | ... | 0,99 | 0,98 | 1,00i | 1,15i | |
| Asie de l'Ouest | 1,00i | 1,00i | 1,12i | 1,17i | 1,02i | 1,33i | 1,04 | 0,94 | 0,90 | ... | ... | 0,99i | 0,94i | 0,93i | 0,98i | |
| Asie centrale et Asie du Sud | 1,00i | 0,99i | 0,91i | ... | ... | ... | ... | 0,96 | 0,82 | ... | ... | 1,01 | 0,99 | 1,01 | 1,03 | |
| Asie centrale | 1,00 | 0,99 | 0,86 | ... | ... | ... | ... | 1,00 | 1,00 | ... | ... | 0,98 | 0,99 | 0,99 | 1,02 | |
| Asie du Sud | 0,94i | 0,95i | 0,92i | 1,04i | 1,03i | ... | ... | 0,96 | 0,81 | ... | ... | 1,01 | 0,99 | 1,01 | 1,04 | |
| Asie de l'Est et du Sud-Est | 1,02i | 1,07i | 1,11i | 1,21i | 1,03i | 1,23i | 1,04i | 1,00 | 0,97 | ... | ... | 0,99 | 1,00 | 1,02i | 1,15i | |
| Asie de l'Est | ... | ... | 1,12i | ... | ... | 1,08i | 1,01i | 1,00 | 0,97 | ... | ... | 1,00 | 1,01 | 1,02 | 1,14 | |
| Asie du Sud-Est | 1,03i | 1,08i | 1,10i | 1,23i | 1,06 | 1,27 | 1,07i | 1,00 | 0,97 | ... | ... | 0,96i | 0,98i | 1,03i | 1,19i | |
| Océanie | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | 0,98i | 0,97i | 0,93i | 1,27i | |
| Amérique latine et Caraïbes | 1,02i | 1,06i | 1,07i | ... | ... | 1,13i | 0,81i | 1,00 | 0,99 | ... | ... | 1,01i | 0,98i | 1,04i | 1,23i | |
| Caraïbes | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | 1,03 | 0,99i | 1,03 | 1,44i | |
| Amérique centrale | 1,01 | 1,04 | 1,08 | ... | ... | 1,11 | 0,82 | 1,00 | 0,99 | ... | ... | 1,02 | 0,99 | 1,06 | 1,17 | |
| Amérique du Sud | 1,02 | 1,05 | 1,06 | ... | ... | 1,12i | 0,75i | 1,00 | 1,00 | ... | ... | 1,01 | 0,98 | 1,03 | 1,14i | |
| Europe et Amérique du Nord | 1,00 | 1,00 | 1,04 | 1,01i | 0,99i | 1,13 | 1,00 | ... | ... | ... | ... | 1,00i | 1,00i | 0,99i | 1,22i | |
| Europe | 1,00 | 1,00 | 1,05 | 1,01i | 0,99i | 1,13 | 1,00 | 1,00i | ... | ... | ... | 0,99i | 1,00i | 0,99i | 1,19i | |
| Amérique du Nord | 1,00i | 1,01i | 1,01 | 1,01 | 0,97 | 1,09 | 0,99 | ... | ... | 1,02i | 0,97i | 1,01i | 1,00i | 0,99i | 1,27i | |
| Revenu faible | 0,99 | 0,89 | 0,76 | ... | ... | ... | ... | 0,92i | 0,78i | ... | ... | 1,00i | 0,92i | 0,83-1i | 0,64-1i | |
| Revenu intermédiaire | 1,01i | 1,02i | 1,07i | ... | ... | 1,22i | 1,00i | 0,98 | 0,92 | ... | ... | 0,99 | 0,99 | 1,01 | 1,13i | |
| Intermédiaire inférieur | 1,03i | 1,02i | 0,98i | ... | ... | ... | ... | 0,96 | 0,84 | ... | ... | 1,00 | 0,99 | 1,00 | 1,06 | |
| Intermédiaire supérieur | 1,01i | 1,04i | 1,08i | ... | ... | 1,22i | 1,00i | 1,00 | 0,97 | ... | ... | 0,99i | 0,99i | 1,02i | 1,16i | |
| Revenu élevé | 1,00i | 1,00i | 1,05i | 1,02i | 0,99i | 1,13 | 1,00 | 1,00i | 1,00i | ... | ... | 1,00i | 1,00i | 0,99i | 1,20i | |

A Indice de parité entre les sexes ajusté (IPSA) du taux d'achèvement, par niveau.

B Indice de parité entre les sexes ajusté (IPSA) du pourcentage d'élèves ayant atteint un niveau minimum de compétence au terme d'un niveau d'enseignement donné.

C Indice de parité entre les sexes ajusté (IPSA) du taux d'alphabétisme des jeunes et des adultes.

D Indice de parité entre les sexes ajusté (IPSA) du pourcentage d'adultes de 16 ans et plus ayant atteint au moins un niveau déterminé de compétences fonctionnelles en lecture, en écriture et en calcul.

E Indice de parité entre les sexes ajusté (IPSA) du taux brut de scolarisation, par niveau.

F Indice de parité ajusté entre les lieux de résidence (rural/urbain) et les niveaux de richesse (quintile le plus pauvre par rapport au quintile le plus riche) du taux d'achèvement, par niveau.

G Indice de parité ajusté entre les niveaux de richesse (quintile le plus pauvre par rapport au quintile le plus riche) du pourcentage d'étudiants ayant atteint un niveau minimum de compétence.

Source : ISU et analyse de l'équipe du Rapport GEM à partir des enquêtes auprès des ménages. Les données portent sur l'année scolaire s'achevant en 2019, sauf mention contraire.
Les totaux comprennent les pays du tableau disposant de données et peuvent inclure des estimations pour les pays ne disposant pas de données récentes."
(-) Valeur nulle ou négligeable.
(...) Données non disponibles ou catégorie sans objet.
(± n) Autre année de référence (p. ex., -2 : l'année de référence est 2017 et non 2019).
(i) Estimation et/ou couverture partielle.
(± n) Année de référence differs (e.g. -2: Année de référence 2017 instead of 2019).
(i) Estimate and/or partial coverage.

| | LIEU DE RÉSIDENCE/NIVEAU DE RICHESSE | | | | | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | F | | | | | | | | | | | | G | | | |
| | Disparité du taux d'achèvement de l'enseignement primaire | | | | Disparité du taux d'achèvemen du 1er cycle du secondaire | | | | Disparité du taux d'achèvement du 2e cycle du secondaire | | | | Disparité selon le niveau de richesse du pourcentage d'étudiants ayant atteint un niveau minimum de compétences | | | |
| | Indice de parité ajusté | | Taux d'achèvement des élèves les plus pauvres (%) | | Indice de parité ajusté | | Taux d'achèvement des élèves les plus pauvres (%) | | Indice de parité ajusté | | Taux d'achèvement des élèves les plus pauvres (%) | | Indice de parité ajusté | | Taux d'achèvement des élèves les plus pauvres (%) | |
| | Lieu de résidence | Niveau de richesse | M | F | Lieu de résidence | Niveau de richesse | M | F | Lieu de résidence | Niveau de richesse | M | F | Lecture | Mathématiques | Lecture | Mathématiques |
| | 4.5.1 | | | | | | | | | | | | | | | |
| | 2019 | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Médiane | | | | | | | | | | | | | | | |
| | **0,97**i | **0,92**i | **73**i | **80**i | **0,90**i | **0,74**i | **39**i | **...** | **0,70**i | **0,51**i | **...** | **...** | **...** | **...** | **0,61**i | **0,59**i |
| | 0,65 | 0,35i | 31i | 32i | 0,40 | 0,15i | 11i | 7i | 0,27i | 0,07i | 3i | 1i | ... | ... | ... | ... |
| | 1,00i | 0,96i | ... | ... | 0,97i | 0,82i | ... | ... | 0,84i | 0,69i | ... | ... | 0,80i | 0,65i | 0,47i | 0,52 |
| | 0,98i | 0,92i | ... | ... | 0,83i | 0,57i | ... | ... | 0,69i | 0,37i | ... | ... | ... | ... | 0,34i | 0,40 |
| | 1,00i | 0,99i | ... | ... | 0,98i | 0,93i | ... | ... | 0,86i | 0,71i | ... | ... | 0,80i | 0,66i | 0,48i | 0,53 |
| | 0,99i | 0,92 | 89 | 89 | 0,95i | 0,74 | 69 | 74 | 0,65i | 0,29i | 21i | 22i | ... | ... | ... | ... |
| | 1,00 | 1,00 | 99 | 100 | 1,00 | 0,98 | 97 | 97 | 0,92 | 0,81 | 81 | 85 | ... | ... | ... | ... |
| | 0,97i | 0,79 | 72 | 79 | 0,92i | 0,57 | 47 | 53 | 0,49i | 0,24i | 16i | 8i | ... | ... | ... | ... |
| | 0,96i | 0,86i | 71i | 89i | 0,89i | 0,61i | 40i | 68i | 0,68i | 0,49i | 31i | 32i | ... | ... | 0,45i | 0,51i |
| | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | 0,80i | 0,75i | ... | ... | ... | ... | 0,89i | 0,89i |
| | 0,94i | 0,75i | 69i | 77i | 0,76i | 0,46i | 36i | 51i | 0,58i | 0,29i | 24i | 26i | ... | ... | 0,41 | 0,47i |
| | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... |
| | 0,97i | 0,95i | 89i | 93i | 0,88i | 0,75i | 65i | 68i | 0,70i | 0,47i | 38i | 37i | ... | ... | 0,43i | 0,26i |
| | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... |
| | 0,93 | 0,88 | 86 | 88 | 0,80 | 0,65 | 56 | 57 | 0,63 | 0,36 | 25 | 30 | ... | ... | 0,35 | 0,20 |
| | 0,99 | 0,96 | 93 | 94 | 0,90 | 0,79 | 68 | 80 | 0,74 | 0,62 | 49 | 52 | ... | ... | 0,44i | 0,27i |
| | 1,00i | 1,00i | ... | ... | 1,00i | 0,97 | ... | ... | 0,97i | 0,88 | ... | ... | 0,93i | 0,78i | 0,70 | 0,68 |
| | 1,00i | 1,00i | ... | ... | 1,00i | 0,97 | ... | ... | 0,98i | 0,85 | ... | ... | 0,93i | 0,79i | 0,70 | 0,68 |
| | ... | 1,00i | ... | ... | ... | 0,99i | ... | ... | 0,95i | 0,93 | ... | ... | 0,92 | 0,70 | 0,81 | 0,71 |
| | 0,63 | 0,35 | 29i | 32i | 0,38 | 0,13i | 10i | 9i | 0,27i | 0,07i | 2i | 1i | ... | ... | ... | ... |
| | 0,97i | 0,92i | 84i | 92i | 0,89i | 0,68i | 55i | 62i | 0,68i | 0,39i | 21i | 31i | ... | ... | 0,44i | 0,40i |
| | 0,89i | 0,73i | 62i | 65i | 0,61i | 0,33i | 23i | 24i | 0,45i | 0,20i | 13i | 9i | ... | ... | ... | ... |
| | 0,99i | 0,96i | 94i | 95i | 0,93i | 0,82i | 75i | 80i | 0,80i | 0,56i | 41i | 48i | ... | ... | 0,46i | 0,45i |
| | 1,00i | 1,00i | ... | ... | 1,00i | 0,98i | ... | ... | 0,95i | 0,90i | ... | ... | 0,92i | 0,76i | 0,72 | 0,68 |

# TABLEAU 5 : Suite

| Pays ou territoire | GENRE | | | | | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | A | | | B | | | | C | | D | | E | | | | |
| | IPSA du taux d'achèvement | | | IPSA du niveau minimum de compétence | | | | IPSA du taux d'alphabétisme | | IPSA des compétences des adultes | | IPSA du taux brut de scolarisation | | | | |
| | | | | Fin du primaire | | Fin du 1er cycle du secondaire | | | | | | | | | | |
| | Primaire | 1er cycle du secondaire | 2e cycle du secondaire | Lecture | Mathématiques | Lecture | Mathématiques | Jeunes | Adultes | Lecture et écriture | Calcul | Pre-Primaire | Primaire | Secondary | Supérieur | |
| Indicateur de l'ODD | 4.5.1 | | | | | | | | | | | | | | | |
| Année de référence | 2019 | | | | | | | | | | | | | | | |
| **Afrique subsaharienne** | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Afrique du Sud | 1,03-3 | 1,06-3 | 1,13-3 | ... | ... | ... | ... | 1,03-2 | 0,99-2 | 0,99-2 | 0,99-2 | 1,01-1 | 0,96-1 | 1,07-1 | 1,32-1 | |
| Angola | 0,89-4 | 0,76-4 | 0,65-4 | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | 0,89-3 | 0,87-4 | 0,64-3 | 0,83-3 | |
| Bénin | 0,87-1 | 0,54-1 | 0,45-1 | ... | ... | ... | ... | 0,74-1i | 0,58-1i | ... | ... | 1,02 | 0,93 | 0,76-3 | 0,47-1 | |
| Botswana | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | 1,03-4 | 0,98-4 | ... | 1,32 | |
| Burkina Faso | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | 0,88-1i | 0,65-1i | ... | ... | 1,00 | 0,99 | 1,03 | 0,56 | |
| Burundi | 1,16-2 | 0,80-2 | 0,84-2 | ... | ... | ... | ... | 0,94-2 | 0,80-2 | ... | ... | 1,04 | 1,01 | 1,13 | 0,61-1 | |
| Cabo Verde | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | 1,01-4 | 0,89-4 | ... | ... | 1,01-1 | 0,93-1 | 1,09-1 | 1,33-1 | |
| Cameroun | 0,98-1 | 0,83-1 | 0,81-1 | ... | ... | ... | ... | 0,94-1i | 0,87-1i | ... | ... | 1,02 | 0,90 | 0,86-3 | 0,89-1 | |
| Comores | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | 1,00-1i | 0,82-1i | ... | ... | 1,03-1 | 1,00-1 | 1,06-1 | ... | |
| Congo | 1,04-4 | 0,79-4 | 0,69-4 | ... | ... | ... | ... | 0,92-1i | 0,87-1i | ... | ... | 1,08-1 | 0,97-1 | ... | 0,67-2 | |
| Côte d'Ivoire | 0,88-3 | 0,62-3 | 0,82-3 | ... | ... | ... | ... | 0,83-1i | 0,75-1i | ... | ... | 1,03 | 0,94 | 0,79 | 0,75 | |
| Djibouti | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | 0,85+1 | 0,96+1 | 1,03+1 | ... | |
| Érythrée | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | 0,99-1i | 0,82-1i | ... | ... | 0,99-1 | 0,86-1 | 0,91-1 | 0,71-3 | |
| Eswatini | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | 1,02-1i | 1,00-1i | ... | ... | ... | 0,92-1 | 0,99-3 | ... | |
| Éthiopie | 1,03-3 | 1,12-3 | 1,18-3 | ... | ... | ... | ... | 0,98-2i | 0,75-2i | ... | ... | 0,95-4 | 0,91-4 | 0,96-4 | ... | |
| Gabon | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | 1,04-1i | 0,97-1i | ... | ... | ... | ... | ... | ... | |
| Gambie | 1,12-1 | 1,09-1 | 0,88-1 | ... | ... | ... | ... | 0,91-4 | 0,67-4 | ... | ... | 1,07 | 1,10 | ... | ... | |
| Ghana | 1,06-1 | 1,11-1 | 0,97-1 | ... | ... | ... | ... | 0,99-1i | 0,89-1i | ... | ... | 1,02 | 1,01 | 1,00 | 0,85 | |
| Guinée | 0,75-1 | 0,61-1 | 0,51-1 | ... | ... | ... | ... | 0,62-1 | 0,51-1 | ... | ... | ... | 0,82-3 | ... | ... | |
| Guinée-Bissau | 0,95 | 0,94 | 0,71 | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | |
| Guinée équatoriale | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | 1,02-4 | 0,99-4 | ... | ... | |
| Kenya | ... | ... | ... | 1,12-1 | 0,84-1 | ... | ... | 1,01-1i | 0,92-1i | ... | ... | 0,97-3 | 1,00-3 | ... | 0,74-2 | |
| Lesotho | 1,25-1 | 1,39-1 | 1,28-1 | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | 1,04-3 | 0,95-2 | 1,26-2 | 1,35-1 | |
| Libéria | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | 0,70-2i | 0,54-2i | ... | ... | 1,01-2 | 0,99-2 | 0,77-4 | ... | |
| Madagascar | 1,14-1 | 1,01-1 | 0,97-1 | ... | ... | ... | ... | 0,99-1i | 0,94-1i | ... | ... | 1,10 | 1,02 | 1,04 | 0,95-1 | |
| Malawi | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | 1,01-4i | 0,79-4i | ... | ... | 1,01-4 | 1,03 | 0,83 | ... | |
| Mali | 0,81-1 | 0,71-1 | 0,60-1 | ... | ... | ... | ... | 0,75-1 | 0,56-1 | ... | ... | 1,03-1 | 0,90-1 | 0,82-1 | 0,42-4 | |
| Maurice | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | 1,01-1i | 0,96-1i | ... | ... | 1,00 | 1,03 | 1,02 | 1,29-2 | |
| Mauritanie | 0,86-4 | 0,73-4 | 0,57-4 | ... | ... | ... | ... | 0,80-2i | 0,68-2i | ... | ... | 1,21-4 | 1,06 | 1,05 | 0,61 | |
| Mozambique | 0,96-4 | 0,89-4 | 0,82-4 | ... | ... | ... | ... | 0,85-2 | 0,69-2 | ... | ... | ... | 0,93 | 0,89-2 | 0,81-1 | |
| Namibie | 1,05-4 | 1,14-4 | 1,13-4 | ... | ... | ... | ... | 1,02-1i | 1,00-1i | ... | ... | 1,03-1 | 0,97-1 | ... | 1,49-1 | |
| Niger | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | 0,70-1i | 0,61-1i | ... | ... | 1,06 | 0,88 | 0,75-2 | 0,64 | |
| Nigéria | 1,00-1 | 0,89-1 | 0,76-1 | ... | ... | ... | ... | 0,84-1i | 0,74-1i | ... | ... | ... | 0,94-3 | 0,90-3 | ... | |
| Ouganda | 1,07-3 | 0,87-3 | 0,79-3 | 1,01-4 | 0,85-4 | ... | ... | 1,01-1i | 0,86-1i | ... | ... | 1,04-2 | 1,03-2 | ... | ... | |
| République centrafricaine | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | 0,60-1i | 0,52-1i | ... | ... | 1,04-2 | 0,78-3 | 0,67-2 | ... | |
| République démocratique du Congo | 1,00-1 | 0,95-1 | 0,77-1 | ... | ... | ... | ... | 0,88-3 | 0,75-3 | ... | ... | 1,05-1 | 0,94-1 | 0,64-4 | 0,56-3 | |
| République-Unie de Tanzanie | 1,09-2 | 1,11-2 | 0,67-2 | ... | ... | ... | ... | 0,97-4 | 0,88-4 | ... | ... | 1,00 | 1,02 | 1,07 | 0,66 | |
| Rwanda | 1,22-4 | 1,16-4 | 0,84-4 | ... | ... | ... | ... | 1,05-1 | 0,89-1 | ... | ... | 1,04 | 0,98 | 1,12 | 0,84 | |
| Sao Tomé-et-Principe | 1,09 | 0,98 | 1,05 | ... | ... | ... | ... | 1,00-1i | 0,93-1i | ... | ... | 1,09-3 | 0,97-2 | 1,13-2 | 1,04-4 | |
| Sénégal | ... | ... | ... | ... | ... | 1,11-4 | 0,86-4 | 0,84-2 | 0,61-2 | ... | ... | 1,11 | 1,12 | 1,12 | 0,75 | |
| Seychelles | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | 1,01-1i | 1,01-1i | ... | ... | 1,02 | 1,05 | 1,06 | 1,55 | |
| Sierra Leone | 1,03-2 | 0,89-2 | 0,60-2 | ... | ... | ... | ... | 0,89-1i | 0,67-1i | ... | ... | 1,10 | 1,03 | 0,97-2 | ... | |
| Somalie | 0,81-3 | 0,79-3 | 0,54-3 | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | |
| Soudan du Sud | 0,82-2 | 1,14-2 | 1,60-2 | ... | ... | ... | ... | 0,98-1i | 0,72-1i | ... | ... | 0,95-4 | 0,71-4 | 0,54-4 | ... | |
| Tchad | 0,76 | 0,47 | 0,30 | ... | ... | ... | ... | 0,55-3 | 0,45-3 | ... | ... | 0,96 | 0,78 | 0,53 | 0,29-4 | |
| Togo | 0,92-2 | 0,71-2 | 0,38-2 | ... | ... | ... | ... | 0,87-4 | 0,66-4 | ... | ... | 1,03+1 | 0,97+1 | 0,73-2 | 0,53 | |
| Zambie | 1,03-1 | 0,89-1 | 0,82-1 | ... | ... | 1,46-4 | 1,26-4 | 0,99-1i | 0,92-1i | ... | ... | 1,07-3 | 1,02-2 | ... | ... | |
| Zimbabwe | 1,06 | 1,02 | 0,71 | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | 0,84-4 | |

| LIEU DE RÉSIDENCE/NIVEAU DE RICHESSE | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| F | | | | | | | | | | | | | G | | | | |
| Disparité du taux d'achèvement de l'enseignement primaire | | | | Disparité du taux d'achèvement du 1er cycle du secondaire | | | | Disparité du taux d'achèvement du 2e cycle du secondaire | | | | Disparité selon le niveau de richesse du pourcentage d'étudiants ayant atteint un niveau minimum de compétences | | | | |
| Indice de parité ajusté | | Taux d'achèvement des élèves les plus pauvres (%) | | Indice de parité ajusté | | Taux d'achèvement des élèves les plus pauvres (%) | | Indice de parité ajusté | | Taux d'achèvement des élèves les plus pauvres (%) | | Indice de parité ajusté | | Taux d'achèvement des élèves les plus pauvres (%) | | | |
| Lieu de résidence | Niveau de richesse | M | F | Lieu de résidence | Niveau de richesse | M | F | Lieu de résidence | Niveau de richesse | M | F | Lecture | Mathématiques | Lecture | Mathématiques | Code pays | |
| 4.5.1 | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 2019 | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 0,96-3 | 0,92-3 | 88-3 | 94-3 | 0,91-3 | 0,74-3 | 70-3 | 74-3 | 0,61-3 | 0,26-3 | 18-3 | 24-3 | ... | ... | ... | ... | ZAF | |
| 0,37-4 | 0,21-4 | 21-4 | 17-4 | 0,20-4 | 0,06-4 | 5-4 | 3-4 | 0,17-4 | 0,04-4 | 2-4 | 1-4 | ... | ... | ... | ... | AGO | |
| 0,70-1 | 0,28-1 | 24-1 | 18-1 | 0,43-1 | 0,08-1 | 5-1 | 3-1 | 0,25-1 | 0,02-1 | 1-1 | 0,2-1 | ... | ... | ... | ... | BEN | |
| ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | BWA | |
| ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | BFA | |
| 0,69-2 | 0,45-2 | 24-2 | 32-2 | 0,49-2 | 0,20-2 | 12-2 | ... | 0,23-2 | 0,05-2 | ... | ... | ... | ... | ... | ... | BDI | |
| ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | CPV | |
| 0,66-1 | 0,35-1 | 36-1 | 30-1 | 0,41-1 | 0,11-1 | 13-1 | 5-1 | 0,21-1 | 0,02-1 | 3-1 | 0,3-1 | ... | ... | ... | ... | CMR | |
| ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | COM | |
| 0,61-4 | 0,43-4 | 42-4 | 40-4 | 0,30-4 | 0,08-4 | 7-4 | 6-4 | 0,09-4 | 0,01-4 | 1-4 | 0,2-4 | ... | ... | ... | ... | COG | |
| 0,56-3 | 0,32-3 | 30-3 | 16-3 | 0,27-3 | 0,08-3 | 8-3 | 2-3 | 0,13-3 | 0,05-3 | 4-3 | -3 | ... | ... | ... | ... | CIV | |
| ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | DJI | |
| ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ERI | |
| ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | SWZ | |
| 0,50-3 | 0,33-3 | 28-3 | 28-3 | 0,19-3 | 0,08-3 | 3-3 | 5-3 | 0,13-3 | 0,06-3 | 1-3 | 2-3 | ... | ... | ... | ... | ETH | |
| ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | GAB | |
| 0,63-1 | 0,55-1 | 42-1 | 50-1 | 0,40-1 | 0,29-1 | 18-1 | 22-1 | 0,27-1 | 0,17-1 | ... | ... | ... | ... | ... | ... | GMB | |
| 0,82-1 | 0,61-1 | 51-1 | 54-1 | 0,60-1 | 0,29-1 | 21-1 | 25-1 | 0,46-1 | 0,14-1 | 10-1 | 10-1 | ... | ... | ... | ... | GHA | |
| 0,40-1 | 0,20-1 | 23-1 | ... | 0,16-1 | ... | ... | ... | ... | ... | ... | -3 | ... | ... | ... | ... | GIN | |
| 0,48 | 0,32 | ... | ... | 0,32 | 0,18 | ... | ... | 0,32 | 0,17 | ... | ... | ... | ... | ... | ... | GNB | |
| ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | GNQ | |
| ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | KEN | |
| 0,80-1 | 0,60-1 | 40-1 | 79-1 | 0,46-1 | 0,16-1 | ... | 19-1 | 0,41-1 | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | LSO | |
| ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | LBR | |
| 0,68-1 | 0,20-1 | 14-1 | 21-1 | 0,38-1 | 0,04-1 | 4-1 | ... | 0,34-1 | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | MDG | |
| 0,58-3 | 0,35-3 | 22-3 | 29-3 | 0,31-3 | 0,11-3 | 7-3 | 5-3 | 0,28-3 | 0,07-3 | 4-3 | 2-3 | ... | ... | ... | ... | MWI | |
| 0,50-1 | 0,32-1 | 29-1 | 21-1 | 0,30-1 | 0,14-1 | ... | ... | 0,22-1 | ... | ... | 0,2-4 | ... | ... | ... | ... | MLI | |
| ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | MUS | |
| 0,58-4 | 0,32-4 | 34-4 | 21-4 | 0,52-4 | 0,26-4 | 19-4 | 24-4 | 0,35-4 | 0,13-4 | 9-4 | 5-4 | ... | ... | ... | ... | MRT | |
| 0,40-4 | 0,08-4 | ... | ... | 0,23-4 | 0,03-4 | ... | ... | 0,09-4 | -4 | ... | ... | ... | ... | ... | ... | MOZ | |
| 0,92-4 | 0,86-4 | ... | ... | 0,82-4 | 0,72-4 | ... | ... | 0,64-4 | 0,41-4 | ... | ... | ... | ... | ... | ... | NAM | |
| ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | NER | |
| 0,65-1 | 0,28-1 | 26-1 | 27-1 | 0,58-1 | 0,19-1 | 21-1 | 14-1 | 0,48-1 | 0,13-1 | 18-1 | 6-1 | ... | ... | ... | ... | NGA | |
| 0,59-3 | 0,26-3 | 20-3 | 17-3 | 0,38-3 | 0,12-3 | 10-3 | 4-3 | 0,34-3 | 0,07-3 | 3-3 | 3-3 | ... | ... | ... | ... | UGA | |
| ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | CAF | |
| 0,79-1 | 0,65-1 | 44-1 | 39-1 | 0,66-1 | 0,48-1 | 31-1 | 31-1 | 0,38-1 | 0,25-1 | 10-1 | ... | ... | ... | ... | ... | COD | |
| 0,81-2 | 0,64-4 | 54-4 | 67-4 | 0,32-2 | 0,12-4 | 9-4 | 5-4 | 0,14-2 | 0,01-4 | 0,4-4 | -4 | ... | ... | ... | ... | TZA | |
| 0,76-4 | 0,48-4 | 26-4 | 38-4 | 0,49-4 | 0,24-4 | 11-4 | 12-4 | 0,30-4 | 0,08-4 | 2-4 | 4-4 | ... | ... | ... | ... | RWA | |
| 0,99 | 0,81 | ... | ... | 0,94 | 0,47 | ... | ... | 0,89 | 0,33 | ... | ... | ... | ... | ... | ... | STP | |
| 0,54 | 0,35 | 26 | 27 | 0,29 | 0,12 | 11 | 3 | 0,23 | 0,07 | 3 | -2 | ... | ... | 0,28-4 | 0,36-4 | SEN | |
| ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | SYC | |
| 0,54-2 | 0,37-2 | 31-2 | 34-2 | 0,30-2 | 0,11-2 | 10-2 | 7-2 | 0,16-2 | 0,03-2 | 2-2 | 1-2 | ... | ... | ... | ... | SLE | |
| 0,67-3 | ... | ... | ... | 0,59-3 | ... | ... | ... | 0,10-3 | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | SOM | |
| ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | SSD | |
| 0,42 | 0,19 | ... | ... | 0,25 | 0,08 | ... | ... | 0,15 | 0,04 | ... | ... | ... | ... | ... | ... | TCD | |
| 0,88-2 | 0,71-2 | 67-2 | 55-2 | 0,60-2 | 0,33-2 | 30-2 | ... | 0,29-2 | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | TGO | |
| 0,69-1 | 0,42-1 | 38-1 | 40-1 | 0,46-1 | 0,17-1 | 20-1 | 12-1 | 0,27-1 | ... | ... | ... | ... | ... | 0,04-4 | 0,04-4 | ZMB | |
| 0,88 | 0,79 | 75 | 81 | 0,51 | 0,22 | 20 | 18 | 0,21 | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ZWE | |

# TABLEAU 5 : Suite

| Pays ou territoire | GENRE | | | | | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | A | | | B | | | | C | | D | | E | | | | |
| | IPSA du taux d'achèvement | | | IPSA du niveau minimum de compétence | | | | IPSA du taux d'alphabétisme | | IPSA des compétences des adultes | | IPSA du taux brut de scolarisation | | | |
| | | | | Fin du primaire | | Fin du 1er cycle du secondaire | | | | | | | | | |
| | Primaire | 1er cycle du secondaire | 2e cycle du secondaire | Lecture | Mathématiques | Lecture | Mathématiques | Jeunes | Adultes | Lecture et écriture | Calcul | Pre-Primaire | Primaire | Secondary | Supérieur |
| **Indicateur de l'ODD** | 4.5.1 | | | | | | | | | | | | | | |
| **Année de référence** | 2019 | | | | | | | | | | | | | | |
| **Afrique du Nord et Asie de l'Ouest** | | | | | | | | | | | | | | | |
| Algérie | 1,02 | 1,20 | 1,38 | ... | ... | 1,46-4 | 1,16-4 | 1,00-1i | 0,86-1i | ... | ... | ... | 0,96 | ... | 1,40 |
| Arabie saoudite | ... | ... | ... | 1,34-3 | 1,38-4 | 1,44-1 | 0,91-4 | 1,00-2 | 0,95-2 | ... | ... | 1,05 | 1,01 | 0,90 | 1,07 |
| Arménie | 1,00-1 | 0,98-1 | 1,08-1 | ... | 1,04-4 | ... | 1,07-4 | 1,00-2 | 1,00-2 | ... | ... | 1,04 | 1,01 | 1,05 | 1,25 |
| Azerbaïdjan | ... | ... | ... | 1,06-3 | ... | ... | ... | 1,00-2 | 1,00-2 | ... | ... | 1,11i | 1,03i | 1,00i | 1,14i |
| Bahreïn | ... | ... | ... | 1,24-3 | 1,13-4 | ... | 1,17-4 | 0,99-1 | 0,96-1 | ... | ... | 1,07 | 0,99 | 1,08 | 1,45 |
| Chypre | 1,00-2 | 1,00-2 | 1,09-2 | ... | 0,99-4 | 1,32-1 | ... | ... | ... | ... | ... | 0,97-1i | 0,99-1i | 0,98-1i | 1,08-1i |
| Égypte | 0,99-2 | 1,02-2 | 1,09-2 | ... | ... | ... | 1,13-4 | 0,97-2 | 0,86-2 | ... | ... | 1,00 | 1,01 | 0,99 | 1,04-1 |
| Émirats arabes unis | ... | ... | ... | 1,17-3 | 1,00-4 | 1,33-1 | 1,07-4 | 0,99-4i | 1,03-4i | ... | ... | 0,99 | 1,00 | 0,99 | 0,95 |
| Géorgie | 1,00-1 | 1,00-1 | 1,08-1 | 1,07-3 | 1,02-4 | 1,37-1 | 1,04-1 | 1,00-2 | 1,00-2 | ... | ... | ... | 1,01 | 1,01 | 1,12 |
| Iraq | 0,94-1 | 1,01-1 | 1,15-1 | ... | ... | ... | ... | 0,97-2 | 0,88-2 | ... | ... | ... | ... | ... | ... |
| Israël | 1,00-1 | 1,00-1 | ... | 1,05-3 | ... | 1,22-1 | 1,09-1 | ... | ... | 1,01-4 | 0,92-4 | 0,99-1 | 1,01-1 | 1,02-1 | 1,30-1 |
| Jordanie | 1,01-1 | 1,02-1 | 1,24-1 | ... | ... | 1,35-1 | 1,01-1 | 1,00-1i | 0,99-1i | ... | ... | 0,99 | 0,98 | 1,02 | 1,15 |
| Koweït | ... | ... | ... | ... | 1,03-4 | ... | 0,84-4 | 1,01-1 | 0,98-1 | ... | ... | 1,06 | 1,13 | 1,06-4 | 1,51 |
| Liban | ... | ... | ... | ... | ... | 1,22-1 | 0,95-4 | 1,00-1i | 0,96-1i | ... | ... | ... | ... | ... | ... |
| Libye | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... |
| Maroc | ... | ... | ... | ... | 1,01-4 | 1,31-1 | 1,07-4 | 0,99-1i | 0,78-1i | ... | ... | 0,89 | 0,97 | 0,93 | 1,03 |
| Oman | ... | ... | ... | 1,27-3 | 1,18-4 | ... | 1,27-4 | 1,01-1 | 0,96-1 | ... | ... | 1,02 | 1,08 | 0,91 | 1,46 |
| Palestine | 1,00 | 1,15 | 1,22 | ... | ... | ... | ... | 1,00 | 0,97 | ... | ... | 0,99 | 1,00 | 1,09 | 1,39 |
| Qatar | ... | ... | ... | 1,18-3 | 0,99-4 | 1,41-1 | 1,03-4 | 1,02-2i | 1,02-2i | ... | ... | 0,99 | 1,03 | ... | 1,87 |
| République arabe syrienne | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | 1,11 |
| Soudan | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | 1,01-1i | 0,86-1i | ... | ... | 1,00-1 | 0,93-1 | 1,02-1 | 1,02-4 |
| Tunisie | 1,03-1 | 1,15-1 | 1,30-1 | ... | ... | 1,28-4 | 0,87-4 | ... | ... | ... | ... | 1,02-3 | 0,99-1 | 1,13-3 | 1,46 |
| Türkiye | ... | ... | ... | ... | 0,98-4 | 1,14-1 | 1,05-4 | 1,00-2 | 0,95-2 | 0,84-4 | 0,68-4 | 0,96-1 | 0,99-1 | 0,98-1 | 0,90-1 |
| Yémen | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | 0,90-3 | 0,87-3 | 0,73-3 | ... |
| **Asie centrale et Asie du Sud** | | | | | | | | | | | | | | | |
| Afghanistan | 0,60-4 | 0,52-4 | 0,45-4 | ... | ... | ... | ... | 0,76-1i | 0,54-1i | ... | ... | ... | 0,67-1 | 0,57-1 | 0,35-1 |
| Bangladesh | 1,14 | 1,16 | 0,87 | ... | ... | 0,98-4 | 0,84-4 | 1,02 | 0,93 | ... | ... | 1,04-1 | 1,07-1 | 1,14 | 0,72 |
| Bhoutan | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | 1,00-2 | 0,76-2 | ... | ... | 1,00+1 | 1,02+1 | 1,11-1i | 1,06+1 |
| Inde | ... | ... | ... | 1,04-2 | 1,00-2 | ... | ... | 0,97-1i | 0,80-1i | ... | ... | 1,04 | 1,02 | 1,02 | 1,10 |
| Iran (République islamique d') | ... | ... | ... | 1,25-3 | 1,04-4 | ... | 1,01-4 | 1,00-3 | 0,89-3 | ... | ... | 1,03-3 | 1,05-2 | 0,96-2 | 0,88-1 |
| Kazakhstan | 1,00-4 | 1,00-4 | 1,02-4 | 1,01-3 | 1,02-4 | 1,31-1 | 1,00-1 | 1,00-1i | 1,00-1i | 1,03-2 | 1,01-2 | 0,98+1 | 1,00+1 | 1,00+1 | 1,17+1 |
| Kirghizistan | 1,00-1 | 1,00-1 | 0,95-1 | ... | ... | ... | ... | 1,00-1i | 1,00-1i | ... | ... | 1,01 | 0,99 | 1,00 | 1,21 |
| Maldives | 1,02-2 | 1,09-2 | 1,29-2 | ... | ... | ... | ... | 1,01-3 | 1,01-3 | ... | ... | 1,06 | 1,03 | 0,93 | 1,72-2 |
| Népal | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | 0,97-1i | 0,76-1i | ... | ... | 0,91 | 1,02 | 1,07 | 1,05 |
| Ouzbékistan | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | 1,00-1 | 1,00-1 | ... | ... | 0,94 | 0,99 | 0,99 | 0,83 |
| Pakistan | 0,87-1 | 0,82-1 | 0,97-1 | 1,04-3 | 1,03-3 | ... | ... | 0,83-2 | 0,65-2 | ... | ... | 0,86 | 0,86 | 0,87 | 0,87-1 |
| Sri Lanka | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | 1,01-1 | 0,98-1 | ... | ... | 1,06-1 | 0,99-1 | 1,04-1 | 1,38 |
| Tadjikistan | 0,99-2 | 0,97-2 | 0,76-2 | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | 0,87-2 | 0,99-2 | ... | 0,76-2 |
| Turkménistan | 1,00 | 0,98 | 0,74 | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | 0,98 | 0,98 | 0,82 |
| **Asie de l'Est et du Sud-Est** | | | | | | | | | | | | | | | |
| Brunéi Darussalam | ... | ... | ... | ... | ... | 1,23-1 | 1,07-1 | 1,00-1i | 0,98-1i | ... | ... | 1,01 | 1,01 | 1,03 | 1,36 |
| Cambodge | ... | ... | ... | 1,41 | 1,16 | 1,31-4 | 0,83-4 | 1,01-4 | 0,87-4 | ... | ... | 1,04 | 0,97 | ... | 0,94 |
| Chine | 1,03-3 | 1,08-3 | 1,15-3 | ... | ... | ... | ... | 1,00-1i | 0,97-1i | ... | ... | 1,00 | 1,01 | ... | 1,18 |
| Hong Kong (Chine) | ... | ... | ... | 1,01-3 | 1,00-4 | 1,10-1 | 1,03-1 | ... | ... | ... | ... | 1,04 | 1,05 | 0,98 | 1,10 |
| Indonésie | 1,02-2 | 1,06-2 | 0,99-2 | ... | 1,03-4 | 1,31-1 | 1,13-1 | 1,00-1 | 0,97-1 | ... | ... | 0,90-1i | 0,97-1 | 1,02-1 | 1,13-1 |
| Japon | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... |
| Macao (Chine) | ... | ... | ... | 1,00-3 | ... | 1,06-1 | 1,00-1 | 1,00-3 | 0,97-3 | ... | ... | 0,97 | 0,98 | 1,00 | 1,27 |
| Malaisie | ... | ... | ... | 1,24 | 1,10 | 1,23-1 | 1,07-1 | 1,00-1 | 0,97-1 | ... | ... | 1,03 | 1,01-2 | 1,07 | 1,23 |
| Mongolie | 1,01-1 | 1,03-1 | 1,12-1 | ... | ... | ... | ... | 1,01-1i | 1,00-1i | ... | ... | 0,99 | 0,98 | 1,01 | 1,29-1 |
| Myanmar | 1,03-3 | 1,03-3 | 1,33-3 | 1,21 | 1,02 | ... | ... | 0,99-3i | 0,90-3i | ... | ... | 1,02-1 | 0,96-1 | 1,08-1 | 1,29-1 |
| Philippines | 1,06-1 | 1,15-1 | 1,11-1 | 1,23 | 1,08 | 1,34-1 | ... | 1,00-4 | 1,00-4 | ... | ... | 0,99 | 0,97 | 1,09 | 1,24-2 |
| République de Corée | ... | ... | 1,03-3 | ... | 1,01-4 | 1,08-1 | 1,01-1 | ... | ... | ... | ... | 1,00-1 | 1,00-1 | 0,99-1 | 0,80-1 |
| République dém. pop. lao | 0,98-2 | 0,96-2 | 0,94-2 | 1,33 | 1,08 | ... | ... | 0,96-4 | 0,88-4 | ... | ... | 1,03 | 0,97 | 0,94 | 1,10 |
| République pop. dém. de Corée | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | 1,00-1 | 1,01-4 | 0,51-1 |
| Singapour | ... | ... | ... | 1,02-3 | 1,01-4 | 1,07-1 | 1,03-4 | 1,00-1 | 0,97-1 | 0,96-4 | 0,93-4 | ... | 1,00-1i | 0,99-1i | 1,13-1i |

| LIEU DE RÉSIDENCE/NIVEAU DE RICHESSE | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| F | | | | | | | | | | | | | G | | | | |
| Disparité du taux d'achèvement de l'enseignement primaire | | | | Disparité du taux d'achèvement du 1er cycle du secondaire | | | | Disparité du taux d'achèvement du 2e cycle du secondaire | | | | Disparité selon le niveau de richesse du pourcentage d'étudiants ayant atteint un niveau minimum de compétences | | | | |
| Indice de parité ajusté | | Taux d'achèvement des élèves les plus pauvres (%) | | Indice de parité ajusté | | Taux d'achèvement des élèves les plus pauvres (%) | | Indice de parité ajusté | | Taux d'achèvement des élèves les plus pauvres (%) | | Indice de parité ajusté | | Taux d'achèvement des élèves les plus pauvres (%) | | |
| Lieu de résidence | Niveau de richesse | M | F | Lieu de résidence | Niveau de richesse | M | F | Lieu de résidence | Niveau de richesse | M | F | Lecture | Mathématiques | Lecture | Mathématiques | Code pays |
| 4.5.1 | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 2019 | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 0,98 | 0,92 | ... | ... | 0,83 | 0,57 | ... | ... | 0,69 | 0,37 | ... | ... | ... | ... | 0,61-4 | 0,49-4 | DZA |
| ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | 0,76-3 | 0,38-4 | 0,42-1 | 0,24-4 | SAU |
| 1,00-1 | 0,99-1 | 99-3 | 99-3 | 0,98-1 | 0,98-1 | 85-3 | 99-3 | 0,84-1 | 0,91-1 | 45-3 | 55-3 | ... | 0,94-4 | ... | 0,99-4 | ARM |
| ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | 0,90-3 | ... | ... | ... | AZE |
| ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | 0,72-3 | 0,66-4 | ... | 0,69-4 | BHR |
| 1,00-2 | 0,99-2 | ... | ... | 1,01-2 | 0,99-2 | ... | ... | 0,92-2 | 0,73-2 | ... | ... | ... | 0,79-4 | 0,58-1 | ... | CYP |
| 0,99-2 | 0,92-2 | ... | ... | 0,92-2 | 0,77-2 | ... | ... | 0,87-2 | 0,71-2 | ... | ... | ... | ... | ... | 0,66-4 | EGY |
| ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | 0,80-3 | 0,51-4 | 0,48-1 | 0,58-4 | ARE |
| 1,00-1 | 1,00-1 | 100-1 | 100-1 | 0,96-1 | 0,93-1 | 95-1 | 91-1 | 0,84-1 | 0,69-1 | 54-1 | 52-1 | 0,97-3 | 0,65-4 | 0,39-1 | 0,40-1 | GEO |
| 0,87-1 | 0,58-1 | 62-1 | 45-1 | 0,76-1 | 0,32-1 | 26-1 | 19-1 | 0,80-1 | 0,24-1 | 15-1 | 11-1 | ... | ... | ... | ... | IRQ |
| 1,00-1 | 1,00-1 | ... | ... | 1,00-1 | 0,99-1 | ... | ... | ... | ... | ... | ... | 0,77-3 | ... | 0,57-1 | 0,53-1 | ISR |
| 1,01-1 | 0,92-1 | 88-1 | 93-1 | 1,02-1 | 0,66-1 | 64-1 | 66-1 | 0,88-1 | 0,31-1 | 20-1 | 31-1 | ... | ... | 0,60-1 | 0,52-1 | JOR |
| ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | 0,36-4 | ... | 0,44-4 | KWT |
| ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | 0,25-1 | 0,52-4 | LBN |
| ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | LBY |
| ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | 0,32-4 | 0,33-1 | 0,27-4 | MAR |
| ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | 0,79-3 | 0,95-4 | ... | 0,70-4 | OMN |
| 1,00 | 0,99 | ... | ... | 0,97 | 0,87 | ... | ... | 0,96 | 0,74 | ... | ... | ... | ... | ... | ... | PSE |
| ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | 0,86-3 | 0,85-4 | 0,46-1 | 0,76-4 | QAT |
| ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | SYR |
| ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | SDN |
| 0,93-1 | 0,89-1 | 85-1 | 92-1 | 0,72-1 | 0,55-1 | 49-1 | 56-1 | 0,52-1 | 0,30-1 | 17-1 | 32-1 | ... | ... | 0,34-4 | 0,31-4 | TUN |
| ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | 0,63-4 | 0,71-1 | 0,52-4 | TUR |
| ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | YEM |
| | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 0,68-4 | 0,60-4 | 56-4 | 32-4 | 0,56-4 | 0,41-4 | 36-4 | 13-4 | 0,46-4 | 0,29-4 | 21-4 | 5-4 | ... | ... | ... | ... | AFG |
| 0,99 | 0,77 | 62 | 79 | 0,95 | 0,52 | 38 | 49 | 0,78 | 0,24 | 16 | 8 | ... | ... | ... | ... | BGD |
| ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | BTN |
| 0,97-3 | 0,82-3 | 81-3 | 80-3 | 0,92-3 | 0,62-3 | 62-3 | 56-3 | 0,65-3 | 0,18-3 | 18-3 | 9-3 | ... | ... | ... | ... | IND |
| ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | 0,70-3 | 0,59-4 | ... | 0,34-4 | IRN |
| 1,00-4 | 1,00-4 | 100-4 | 100-4 | 1,00-4 | 0,99-4 | 100-4 | 99-4 | 0,96-4 | 0,90-4 | 88-4 | 89-4 | 1,00-3 | 0,82-4 | 0,56-1 | 0,75-1 | KAZ |
| 1,00-1 | 1,01-1 | 100-1 | 100-1 | 0,99-1 | 0,97-1 | 96-1 | 97-1 | 0,92-1 | 0,81-1 | 74-1 | 81-1 | ... | ... | ... | ... | KGZ |
| 0,98-2 | 0,98-2 | 96-2 | 97-2 | 0,93-2 | 0,86-2 | 75-2 | 89-2 | 0,49-2 | 0,34-2 | 16-2 | 22-2 | ... | ... | ... | ... | MDV |
| ... | 0,86-3 | 83-3 | 81-3 | ... | 0,62-3 | 56-3 | 59-3 | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | NPL |
| ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | UZB |
| 0,68-1 | 0,31-1 | 39-1 | 19-1 | 0,59-1 | 0,15-1 | 22-1 | 4-1 | 0,44-1 | 0,03-1 | 3-1 | 1-1 | 0,72-3 | 0,72-3 | ... | ... | PAK |
| ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | LKA |
| 1,00-2 | 0,99-2 | 99-2 | 96-2 | 0,98-2 | 0,96-2 | 95-2 | 95-2 | 0,93-2 | 0,82-2 | 77-2 | 55-2 | ... | ... | ... | ... | TJK |
| 1,00 | 1,00 | 98 | 99 | 1,04 | 1,08 | 98 | 97 | 0,30 | 0,17 | 86-3 | 95-3 | ... | ... | ... | ... | TKM |
| | | | | | | | | | | | | | | | | |
| ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | 0,40-1 | 0,47-1 | BRN |
| ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | 0,22-4 | 0,19-4 | KHM |
| 0,95-3 | 0,96-3 | ... | ... | 0,88-3 | 0,89-3 | ... | ... | 0,80-3 | 0,75-3 | ... | ... | ... | ... | ... | ... | CHN |
| ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | 1,00-3 | 0,96-4 | 0,89-1 | 0,89-1 | HKG |
| 0,97-2 | 0,91-2 | 87-2 | 94-2 | 0,89-2 | 0,68-2 | 64-2 | 69-2 | 0,68-2 | 0,35-2 | 31-2 | 32-2 | ... | 0,44-4 | 0,39-1 | 0,37-1 | IDN |
| ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | JPN |
| ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | 0,99-3 | ... | 0,96-1 | 0,96-1 | MAC |
| ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | 0,45-1 | 0,48-1 | MYS |
| 0,99-1 | 0,97-1 | 95-1 | 98-1 | 0,89-1 | 0,84-1 | 79-1 | 90-1 | 0,68-1 | 0,53-1 | 44-1 | 61-1 | ... | ... | ... | ... | MNG |
| 0,91-3 | 0,70-3 | 64-3 | 65-3 | 0,47-3 | 0,18-3 | 18-3 | 9-3 | 0,31-3 | 0,04-3 | 1-3 | 2-3 | ... | ... | ... | ... | MMR |
| 0,98-1 | 0,81-1 | 71-1 | 89-1 | 0,92-1 | 0,54-1 | 40-1 | 68-1 | 0,89-1 | 0,51-1 | 42-1 | 56-1 | ... | ... | 0,11-1 | ... | PHL |
| ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | 0,99-3 | 0,93-3 | ... | ... | ... | 0,93-4 | 0,82-1 | 0,80-1 | KOR |
| 0,85-2 | 0,64-2 | 67-2 | 58-2 | 0,56-2 | 0,19-2 | 21-2 | 12-2 | 0,36-2 | 0,07-2 | 5-2 | 4-2 | ... | ... | ... | ... | LAO |
| ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | PRK |
| ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | 0,92-3 | 0,85-4 | 0,83-1 | 0,28-4 | SGP |

# TABLEAU 5 : Suite

| Pays ou territoire | GENRE | | | | | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | A | | | B | | | | C | | D | | E | | | | |
| | IPSA du taux d'achèvement | | | IPSA du niveau minimum de compétence | | | | IPSA du taux d'alphabétisme | | IPSA des compétences des adultes | | IPSA du taux brut de scolarisation | | | | |
| | | | | Fin du primaire | | Fin du 1er cycle du secondaire | | | | | | | | | | |
| | Primaire | 1er cycle du secondaire | 2e cycle du secondaire | Lecture | Mathématiques | Lecture | Mathématiques | Jeunes | Adultes | Lecture et écriture | Calcul | Pre-Primaire | Primaire | Secondary | Supérieur | |
| Indicateur de l'ODD | 4.5.1 | | | | | | | | | | | | | | | |
| Année de référence | 2019 | | | | | | | | | | | | | | | |
| Thaïlande | 1,00 | 1,10 | 1,14 | ... | ... | 1,38-1 | 1,16-1 | 1,01-1 | 0,97-1 | ... | ... | 1,00 | 1,00 | 0,97 | 1,29-3 | |
| Timor-Leste | 1,10-3 | 1,10-3 | 1,10-3 | ... | ... | ... | ... | 1,03-1i | 0,89-1i | ... | ... | 1,04 | 0,98 | 1,09 | ... | |
| Viet Nam | ... | ... | ... | 1,05 | 1,00 | 1,11-4 | 1,04-4 | 1,00-1i | 0,97-1i | ... | ... | 1,02 | 1,02 | ... | 1,20-3 | |
| **Océanie** | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Australie | ... | ... | ... | ... | 0,97-4 | 1,11-1 | 0,99-1 | ... | ... | ... | ... | 0,96-1 | 1,00-1 | 0,94-1 | 1,26-1 | |
| Fidji | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | 1,00-2 | 1,00-2 | ... | ... | 0,97 | 0,96 | ... | ... | |
| Îles Cook | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | 1,10 | 0,96 | 1,04 | ... | |
| Îles Marshall | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | 1,01 | 0,96 | 1,07 | 1,11 | |
| Îles Salomon | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | 1,02 | 0,99 | ... | ... | |
| Kiribati | 1,04 | 1,22 | 1,38 | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | 1,07-2 | ... | ... | |
| Micronésie (États fédérés de) | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | 0,99 | 0,96 | ... | ... | |
| Nauru | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | 1,03 | 0,99 | 1,03 | ... | |
| Nioué | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | 0,64 | 1,13 | 1,00 | ... | |
| Nouvelle-Zélande | ... | ... | ... | 1,05-3 | 0,99-4 | 1,11-1 | 0,99-1 | ... | ... | ... | ... | 0,98-1 | 1,01-1 | 1,06-1 | 1,32-1 | |
| Palaos | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | 1,01-4 | 1,00-4 | ... | ... | ... | ... | ... | ... | |
| Papouasie-Nouvelle-Guinée | 1,02-1 | 1,00-1 | 0,89-1 | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | 0,99-3 | 0,91-3 | 0,73-3 | ... | |
| Samoa | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | 1,01-1i | 1,00-1i | ... | ... | 1,06 | 1,01 | 1,09-3 | 1,46 | |
| Tokélaou | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | 0,88 | 1,03 | 0,99 | ... | |
| Tonga | 1,00 | 1,10 | 1,14 | ... | ... | ... | ... | 1,00-1i | 1,00-1i | ... | ... | 1,06-4 | 0,99-4 | 1,03-4 | ... | |
| Tuvalu | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | 0,89 | 0,92 | 1,25 | ... | |
| Vanuatu | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | 1,01-1i | 0,98-1i | ... | ... | 0,97-4 | 0,97-4 | 1,03-4 | ... | |
| **Amérique latine et Caraïbes** | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Anguilla | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | 1,08 | 0,99 | 0,97 | ... | |
| Antigua-et-Barbuda | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | 1,01-4 | ... | ... | 1,10-1 | 0,99-1 | 0,96-1 | ... | |
| Argentine | ... | ... | ... | ... | ... | 1,11-1 | 0,78-1 | 1,01-1 | 1,00-1 | ... | ... | 1,02-1 | 1,00-1 | 1,04-1 | 1,40-1 | |
| Aruba | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | 1,00-1i | 1,00-1i | ... | ... | ... | ... | ... | 1,48-3 | |
| Bahamas | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | |
| Barbade | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | 0,99 | 0,96 | 1,04 | ... | |
| Belize | 1,01-3 | 1,15-3 | 1,06-3 | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | 1,03 | 0,97 | 1,02 | 1,40 | |
| Bolivie (État plurinational de) | 1,02 | 1,02 | 1,02 | 1,13-4 | 0,84-4 | ... | ... | 1,00-4 | 0,92-4 | ... | ... | 1,02 | 0,99 | 0,98 | ... | |
| Brésil | 1,03-1 | 1,08-1 | 1,15-1 | ... | ... | 1,20-1 | 0,88-1 | 1,00-1 | 1,00-1 | ... | ... | 0,99-1i | 0,97-1i | 1,03-1i | 1,27-1i | |
| Chili | 1,02-2 | 1,02-2 | 1,06-2 | ... | ... | 1,13-1 | 0,74-4 | 1,00-2 | 1,00-2 | 0,90-4 | 0,70-4 | 0,98-1 | 0,97-1 | 1,00-1 | 1,14-1 | |
| Colombie | 1,02-1 | 1,06-1 | 1,07-1 | ... | ... | 1,07-1 | 0,75-1 | 1,00-1 | 1,00-1 | ... | ... | 1,02 | 0,97 | 1,05 | 1,14 | |
| Costa Rica | 1,01-1 | 1,05-1 | 1,09-1 | ... | ... | 1,11-1 | 0,80-1 | 1,00-1i | 1,00-1i | ... | ... | 1,00 | 1,01 | 1,07 | 1,18 | |
| Cuba | 1,00 | 1,02 | 1,09 | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | 0,99 | 0,97 | 1,01 | 1,37-1 | |
| Curaçao | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | |
| Dominique | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | 1,06 | 0,97 | 1,02 | ... | |
| El Salvador | 1,04-1 | 1,00-1 | 1,04-1 | ... | ... | ... | ... | 1,00-1 | 0,96-1 | ... | ... | 1,02-1 | 0,97-1 | 0,99-1 | 1,12-1 | |
| Équateur | 1,00-1 | 1,01-1 | 1,05-1 | ... | ... | 1,09-4 | 0,71-4 | 1,00-2 | 0,98-2 | 0,96-2 | 0,77-2 | 1,05-1 | 1,02-1 | 1,03-1 | 1,13-1 | |
| Grenade | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | 1,03-1 | 0,98-1 | 1,03-1 | 1,20-1 | |
| Guatemala | 0,95-4 | 0,87-4 | 0,91-4 | ... | ... | 1,15-4 | 0,84-4 | ... | ... | ... | ... | 1,02 | 0,98 | 0,96 | 1,15-4 | |
| Guyana | 1,02 | 1,04 | 1,04 | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | |
| Haïti | 1,16-2 | 1,17-2 | 0,96-2 | ... | ... | ... | ... | 0,99-3i | 0,89-3i | ... | ... | ... | ... | ... | ... | |
| Îles Caïmanes | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | 0,98-1 | 0,97-1 | 1,01-1 | ... | |
| Îles Turques et Caïques | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | 1,15-1 | 1,00-1 | 1,03-1 | ... | |
| Îles Vierges britanniques | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | 1,11-2 | 1,00-1 | 1,10-3 | 1,44-1 | |
| Honduras | 1,07-1 | 1,09-1 | 1,24-1 | ... | ... | 1,11-4 | 0,66-4 | 1,03-1 | 1,00-1 | ... | ... | 1,04 | 1,00 | 1,11 | 1,28 | |
| Jamaïque | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | 1,04 | ... | 1,02 | 1,43-4 | |
| Mexique | 1,01-1 | 1,03-1 | 1,07-1 | ... | ... | 1,11-1 | 0,88-1 | 1,00-1 | 0,98-1 | 0,99-2 | 0,80-2 | 1,03-1 | 1,01-1 | 1,08-1 | 1,04-1 | |
| Montserrat | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | 1,15 | 1,12 | 1,08 | ... | |
| Nicaragua | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | 1,04-4i | 1,00-4i | ... | ... | ... | ... | ... | ... | |
| Panama | 1,01-1 | 1,07-1 | 1,11-1 | ... | ... | 1,16-1 | 0,82-1 | 1,00-1 | 0,99-1 | ... | ... | 1,02-2 | 0,98-2 | 1,05-2 | 1,36-3 | |
| Paraguay | 1,02 | 1,08 | 1,09 | ... | ... | 1,12-4 | 0,56-4 | 1,01-1 | 0,99-1 | ... | ... | 1,01-3 | ... | ... | ... | |
| Pérou | 1,00-1 | 1,01-1 | 1,01-1 | ... | ... | ... | ... | 1,00-1 | 0,94-1 | 0,89-2 | 0,74-2 | 1,00 | 0,96 | 0,94 | 1,05-2 | |
| République dominicaine | 1,06-1 | 1,11-1 | 1,24-1 | ... | ... | 1,37-1 | 0,94-1 | 1,00-3 | 1,00-3 | ... | ... | 1,02i | 0,95i | 1,08i | 1,44-2i | |
| Saint-Kitts-et-Nevis | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | 0,80-3 | 0,97-3 | 1,03-3 | 1,50-4 | |

| LIEU DE RÉSIDENCE/NIVEAU DE RICHESSE | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| F | | | | | | | | | | | | | G | | | | |
| Disparité du taux d'achèvement de l'enseignement primaire | | | | Disparité du taux d'achèvement du 1er cycle du secondaire | | | | Disparité du taux d'achèvement du 2e cycle du secondaire | | | | Disparité selon le niveau de richesse du pourcentage d'étudiants ayant atteint un niveau minimum de compétences | | | | |
| Indice de parité ajusté | | Taux d'achèvement des élèves les plus pauvres (%) | | Indice de parité ajusté | | Taux d'achèvement des élèves les plus pauvres (%) | | Indice de parité ajusté | | Taux d'achèvement des élèves les plus pauvres (%) | | Indice de parité ajusté | | Taux d'achèvement des élèves les plus pauvres (%) | | | |
| Lieu de résidence | Niveau de richesse | M | F | Lieu de résidence | Niveau de richesse | M | F | Lieu de résidence | Niveau de richesse | M | F | Lecture | Mathématiques | Lecture | Mathématiques | Code pays | |
| 4.5.1 | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 2019 | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 0,99 | 1,00 | 96 | 99 | 0,95 | 0,73 | 63 | 74 | 0,82 | 0,49 | 33 | 49 | ... | ... | 0,41-1 | 0,54-1 | THA | |
| 0,82-3 | 0,62-3 | 57-3 | 63-3 | 0,63-3 | 0,37-3 | 33-3 | 35-3 | 0,48-3 | 0,23-3 | 18-3 | 20-3 | ... | ... | ... | ... | TLS | |
| ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | 0,84-4 | 0,78-4 | VNM | |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | 0,52-4 | 0,76-1 | 0,71-1 | AUS | |
| ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | FJI | |
| ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | COK | |
| ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | MHL | |
| ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | SLB | |
| 0,97 | 0,92 | 85 | 93 | 0,85 | 0,69 | 52 | 75 | 0,28 | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | KIR | |
| ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | FSM | |
| ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | NRU | |
| ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | NIU | |
| ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | 0,83-3 | 0,41-4 | 0,75-1 | 0,70-1 | NZL | |
| ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | PLW | |
| 0,74-1 | 0,45-1 | 41-1 | 36-1 | 0,74-1 | 0,33-1 | 31-1 | 20-1 | 0,41-1 | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | PNG | |
| ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | WSM | |
| ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | TKL | |
| 1,00 | 1,00 | 97 | 97 | 0,95 | 0,74 | 88 | 86 | 0,99 | 0,71 | 5 | 23 | ... | ... | ... | ... | TON | |
| ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | TUV | |
| ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | VUT | |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | AIA | |
| ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ATG | |
| ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | 0,36-1 | 0,20-1 | ARG | |
| ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ABW | |
| ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | BHS | |
| ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | BRB | |
| 0,99-3 | 0,92-3 | 88-3 | 94-3 | 0,68-3 | 0,38-3 | 23-3 | 44-3 | 0,69-3 | 0,25-3 | 16-3 | 21-3 | ... | ... | ... | ... | BLZ | |
| 1,03 | 0,96 | 95-1 | 97-1 | 1,10 | 0,90 | 87-1 | 88-1 | 1,40 | 0,67 | 59-1 | 55-1 | ... | ... | ... | ... | BOL | |
| 0,96-1 | 0,93-1 | 89-1 | 94-1 | 0,87-1 | 0,76-1 | 68-1 | 80-1 | 0,68-1 | 0,46-1 | 38-1 | 47-1 | ... | ... | 0,45-1 | 0,26-1 | BRA | |
| 0,99-2 | 0,95-2 | 93-2 | 96-2 | 0,99-2 | 0,94-2 | 91-2 | 95-2 | 0,91-2 | 0,82-2 | 75-2 | 79-2 | ... | ... | 0,63-1 | 0,28-4 | CHL | |
| 0,95-1 | 0,98-1 | 84-1 | 91-1 | 0,79-1 | 0,76-1 | 55-1 | 67-1 | 0,64-1 | 0,62-1 | 49-1 | 52-1 | ... | ... | 0,44-1 | 0,34-1 | COL | |
| 1,00-1 | 0,96-1 | 95-1 | 95-1 | 0,93-1 | 0,63-1 | 48-1 | 55-1 | 0,88-1 | 0,38-1 | 22-1 | 29-1 | ... | ... | 0,50-1 | 0,37-1 | CRI | |
| 1,00 | 1,00 | ... | ... | 0,96 | 1,14 | ... | ... | 0,79 | 1,49 | ... | ... | ... | ... | ... | ... | CUB | |
| ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | CUW | |
| ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | DMA | |
| 0,92-1 | 0,86-1 | 83-1 | 85-1 | 0,76-1 | 0,67-1 | 64-1 | 58-1 | 0,58-1 | 0,35-1 | 28-1 | 32-1 | ... | ... | ... | ... | SLV | |
| 0,99-1 | 0,99-1 | 98-1 | 98-1 | 0,92-1 | 0,86-1 | 83-1 | 85-1 | 0,72-1 | 0,62-1 | 55-1 | 57-1 | ... | ... | 0,41-4 | 0,27-4 | ECU | |
| ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | GRD | |
| 0,83-4 | 0,58-4 | 58-4 | 54-4 | 0,55-4 | 0,17-4 | 21-4 | 10-4 | 0,43-4 | 0,06-4 | 7-4 | 3-4 | ... | ... | 0,25-4 | 0,10-4 | GTM | |
| 0,99 | 0,97 | ... | ... | 0,97 | 0,91 | ... | ... | 0,97 | 0,93 | ... | ... | ... | ... | ... | ... | GUY | |
| 0,61-2 | 0,26-2 | 17-2 | 24-2 | 0,46-2 | 0,12-2 | 7-2 | 9-2 | 0,30-2 | 0,02-2 | 1-2 | 1-2 | ... | ... | ... | ... | HTI | |
| ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | CYM | |
| ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | TCA | |
| ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | VGB | |
| 0,91-1 | 0,76-1 | 73-1 | 76-1 | 0,45-1 | 0,32-1 | 25-1 | 29-1 | 0,39-1 | 0,20-1 | 10-1 | 16-1 | ... | ... | 0,35-4 | 0,20-4 | HND | |
| ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | JAM | |
| 0,99-1 | 0,97-1 | 94-1 | 97-1 | 0,90-1 | 0,82-1 | 78-1 | 78-1 | 0,67-1 | 0,47-1 | 38-1 | 37-1 | ... | ... | 0,47-1 | 0,44-1 | MEX | |
| ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | MSR | |
| ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | NIC | |
| 0,94-1 | 0,91-1 | 89-1 | 91-1 | 0,83-1 | 0,72-1 | 66-1 | 75-1 | 0,70-1 | 0,45-1 | 39-1 | 41-1 | ... | ... | 0,27-1 | 0,15-1 | PAN | |
| 0,97 | 0,92 | 86-1 | 93-1 | 0,82 | 0,74 | 67-1 | 69-1 | 0,65 | 0,48 | 41-1 | 36-1 | ... | ... | 0,34-4 | 0,15-4 | PRY | |
| 0,97-1 | 0,95-1 | 95-1 | 93-1 | 0,89-1 | 0,83-1 | 82-1 | 80-1 | 0,82-1 | 0,73-1 | 71-1 | 69-1 | ... | ... | ... | ... | PER | |
| 0,98-1 | 0,94-1 | 88-1 | 96-1 | 0,93-1 | 0,90-1 | 78-1 | 86-1 | 0,72-1 | 0,56-1 | 40-1 | 47-1 | ... | ... | 0,22-1 | 0,12-1 | DOM | |
| ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | KNA | |

# TABLEAU 5 : Suite

| Pays ou territoire | GENRE | | | | | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | A | | | B | | | | C | | D | | E | | | | |
| | IPSA du taux d'achèvement | | | IPSA du niveau minimum de compétence | | | | IPSA du taux d'alphabétisme | | IPSA des compétences des adultes | | IPSA du taux brut de scolarisation | | | | |
| | | | | Fin du primaire | | Fin du 1er cycle du secondaire | | | | | | | | | | |
| | Primaire | 1er cycle du secondaire | 2e cycle du secondaire | Lecture | Mathématiques | Lecture | Mathématiques | Jeunes | Adultes | Lecture et écriture | Calcul | Pre-Primaire | Primaire | Secondary | Supérieur | |
| **Indicateur de l'ODD** | 4.5.1 | | | | | | | | | | | | | | | |
| **Année de référence** | 2019 | | | | | | | | | | | | | | | |
| Saint-Martin | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | 1,70-4 | |
| Saint-Vincent-et-les-Grenadines | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | 1,02-1 | 0,99-1 | 1,03-1 | 1,40-4 | |
| Sainte-Lucie | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | 1,02 | 1,02 | 0,97 | 1,53 | |
| Suriname | 1,11-1 | 1,28-1 | 1,29-1 | ... | ... | ... | ... | 1,00-1i | 0,97-1i | ... | ... | 1,05 | 1,00 | 1,24-4 | ... | |
| Trinité-et-Tobago | ... | ... | ... | 1,11-3 | ... | 1,28-4 | 1,16-4 | ... | ... | ... | ... | 1,02 | ... | ... | ... | |
| Uruguay | 1,02-1 | 1,13-1 | 1,27-1 | ... | ... | 1,17-1 | 0,93-1 | 1,01-1 | 1,01-1 | ... | ... | 1,00-1 | 0,99-1 | 1,10-1 | ... | |
| Venezuela (République bolivarienne du) | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | 1,01-3 | 1,00-3 | ... | ... | 1,01-2 | 0,98-2 | 1,07-2 | ... | |
| **Europe et Amérique du Nord** | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Albanie | 1,02-2 | 1,01-2 | 1,04-2 | ... | ... | 1,35-1 | 1,06-1 | 1,01-1i | 0,99-1i | ... | ... | 1,00 | 1,03 | 1,01 | 1,36 | |
| Allemagne | ... | ... | ... | 1,01-3 | 0,98-4 | 1,10-1 | 1,00-1 | ... | ... | ... | ... | 0,99-1 | 1,01-1 | 0,94-1 | 1,03-1 | |
| Andorre | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | |
| Autriche | 1,01-2 | 1,02-2 | 0,98-2 | 1,01-3 | ... | 1,13-1 | 0,99-1 | ... | ... | ... | ... | 0,99-1 | 0,99-1 | 0,96-1 | 1,16-1 | |
| Bélarus | 1,00 | ... | ... | ... | ... | 1,13-1 | 0,99-1 | 1,00-1j | 1,00-1j | ... | ... | 0,96-1 | 1,00-1 | 0,99-1 | 1,16-1 | |
| Belgique | 1,04-4 | 1,08-4 | 1,05-4 | ... | ... | 1,08-1 | 0,97-1 | ... | ... | ... | ... | 1,00-1 | 1,00-1 | 1,11-1 | 1,24-1 | |
| Bermudes | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | 0,85-4 | 0,98-4 | 1,11-4 | 1,33-1 | |
| Bosnie-Herzégovine | ... | ... | ... | ... | ... | 1,30-1 | ... | ... | ... | ... | ... | 0,97 | ... | ... | 1,33 | |
| Bulgarie | ... | ... | ... | 1,02-3 | 1,03-4 | 1,27-1 | 1,03-1 | ... | ... | ... | ... | 0,99-1 | 0,99-1 | 0,97-1 | 1,19-1 | |
| Canada | ... | ... | 1,01-2 | 1,01-3 | 0,95-4 | 1,09-1 | 1,00-1 | ... | ... | ... | ... | ... | 1,00-1 | 1,01-1 | 1,25-1 | |
| Croatie | 1,00-2 | 0,99-2 | 1,00-2 | ... | 0,92-4 | 1,16-1 | 0,98-1 | ... | ... | ... | ... | 0,99-1 | 1,00-1 | 1,05-1 | 1,28-1 | |
| Danemark | 1,00-2 | 1,00-2 | 1,19-2 | ... | ... | 1,11-1 | 1,01-1 | ... | ... | ... | ... | 0,98-1 | 1,00-1 | 1,00-1 | 1,27-1 | |
| Espagne | 0,94-2 | 1,03-2 | 1,05-2 | 1,02-3 | 0,93-4 | 1,08-4 | 1,00-1 | 1,00-1 | 0,99-1 | ... | ... | 1,00-1 | 1,01-1 | 1,02-1 | 1,17-1 | |
| Estonie | 1,00-2 | 1,03-2 | 1,08-2 | ... | ... | 1,07-1 | 1,00-1 | ... | ... | ... | ... | 0,99-1 | 1,00-1 | 1,03-1 | 1,34-1 | |
| États-Unis | 1,00 | 1,01 | 1,02 | 1,01-3 | 0,98-4 | 1,09-1 | 0,98-1 | ... | ... | 1,02-2 | 0,97-2 | 1,01-1i | 1,00-1i | 0,99-1i | 1,27-1i | |
| Fédération de Russie | 1,00-1 | 1,00-1 | 1,01-1 | 1,01-3 | 1,00-4 | 1,12-1 | 1,00-1 | 1,00-1i | 1,00-1i | ... | ... | 0,98-1 | 0,99-1 | 0,97-1 | 1,15-1 | |
| Finlande | 1,00-2 | 1,00-2 | 1,08-2 | 1,01-3 | 1,07-4 | 1,13-1 | 1,04-1 | ... | ... | ... | ... | 0,99-1 | 0,99-1 | 1,09-1 | 1,16-1 | |
| France | 1,01-2 | 1,02-2 | 1,05-2 | 1,02-3 | 0,97-4 | 1,11-1 | 1,00-1 | ... | ... | ... | ... | 1,00-1i | 0,99-1i | 1,00-1i | 1,20-1i | |
| Grèce | 1,00-2 | 1,01-2 | 1,01-2 | ... | ... | 1,22-1 | 1,04-1 | 1,00-1i | 0,99-1i | 1,05-4 | 0,94-4 | 1,01-1 | 1,00-1 | 0,95-1 | 1,00-1 | |
| Hongrie | 0,99-2 | 0,98-2 | 1,04-2 | 1,01-3 | 0,99-4 | 1,12-1 | 0,95-4 | ... | ... | 1,04-2 | 1,01-2 | 0,97-1 | 0,99-1 | 1,00-1 | 1,18-1 | |
| Irlande | 1,00-4 | 1,01-4 | 1,04-4 | ... | ... | 1,07-1 | 1,00-1 | ... | ... | ... | ... | 0,99-1i | 0,99-1i | 1,12-1i | 1,11-1i | |
| Islande | 1,00-4 | 1,00-4 | 1,32-4 | ... | ... | 1,19-1 | 1,07-1 | ... | ... | ... | ... | 1,01-1 | 1,00-1 | 0,99-1 | 1,46-1 | |
| Italie | 1,00-2 | 1,00-2 | 1,02-2 | 1,02-3 | 0,88-4 | 1,11-1 | 0,96-4 | 1,00-1i | 1,00-1i | ... | ... | 0,98-1 | 0,97-1 | 0,99-1 | 1,26-1 | |
| Lettonie | 1,00-4 | 1,01-4 | 1,11-4 | 1,00-3 | ... | 1,16-1 | 1,00-1 | 1,00-1i | 1,00-1i | ... | ... | 0,99-1i | 1,00-1i | 0,99-1i | 1,33-1i | |
| Liechtenstein | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | 0,90-1i | 1,01-1i | 0,83-1i | 0,56-1i | |
| Lituanie | 1,00-2 | 0,99-2 | 1,12-2 | 1,01-3 | 1,03-4 | 1,18-1 | 1,05-1 | ... | ... | 1,02-4 | 0,99-4 | 0,99-1i | 1,00-1i | 0,96-1i | 1,27-1i | |
| Luxembourg | ... | 0,97-2 | 1,00-2 | ... | ... | 1,13-1 | 0,97-1 | ... | ... | ... | ... | 0,98-1 | 0,98-1 | 1,02-1 | 1,13-1 | |
| Macédoine du Nord | ... | ... | ... | ... | ... | 1,41-1 | 1,09-1 | ... | ... | ... | ... | 1,02-1 | 1,00-1 | 0,98-1 | 1,24-1 | |
| Malte | ... | ... | ... | 1,11-3 | ... | 1,26-1 | 1,03-4 | 1,01-1i | 1,03-1i | ... | ... | 0,99 | 1,01 | 1,00 | 1,29 | |
| Monaco | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | |
| Monténégro | 1,04-1 | 1,04-1 | 1,08-1 | ... | ... | 1,24-1 | 0,94-1 | 1,00-1i | 0,99-1i | ... | ... | 0,95 | 1,00 | 1,02 | 1,25 | |
| Norvège | ... | ... | ... | ... | 0,99-4 | 1,16-1 | 1,05-1 | ... | ... | ... | ... | 1,00-1 | 1,00-1 | 0,96-1 | 1,32-1 | |
| Pays-Bas | 1,00-2 | 1,05-2 | 1,03-2 | 1,01-3 | 0,97-4 | 1,13-1 | 1,02-1 | ... | ... | ... | ... | 1,02-1 | 1,00-1 | 1,01-1 | 1,12-1 | |
| Pologne | 1,00-2 | 1,00-2 | 1,02-2 | 1,01-3 | 1,02-4 | 1,11-1 | 1,02-1 | ... | ... | ... | ... | 1,00-1 | 0,99-1 | 0,97-1 | 1,34-1 | |
| Portugal | 1,01-2 | 1,00-2 | 1,10-2 | 1,01-3 | 0,97-4 | 1,10-1 | 1,00-1 | 1,00-1i | 0,98-1i | ... | ... | 0,99-1 | 0,97-1 | 1,00-1 | 1,12-1 | |
| République de Moldova | ... | ... | ... | ... | ... | 1,26-1 | 1,02-1 | ... | ... | ... | ... | 0,98i | 0,97i | 0,99i | 1,26i | |
| Roumanie | 1,00-2 | 1,00-2 | 0,98-2 | ... | ... | 1,22-1 | 0,98-1 | 1,00-1i | 0,99-1i | ... | ... | 1,00-1 | 0,99-1 | 1,00-1 | 1,21-1 | |
| Royaume-Uni | 1,00-4 | 1,00-4 | 1,10-4 | ... | ... | 1,07-1 | 0,97-1 | ... | ... | ... | ... | 1,00-1 | 1,00-1 | 1,03-1 | 1,27-1 | |
| Saint-Marin | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | 1,00-1 | 1,00-1 | ... | ... | 1,00 | 1,10 | 0,95 | 0,77 | |
| Serbie | 0,99 | 0,98 | 1,07 | ... | 1,01-4 | 1,22-1 | 1,01-1 | 1,00-3 | 0,99-3 | ... | ... | 1,00i | 1,00i | 1,01i | 1,28i | |
| Slovaquie | 1,00-4 | 1,01-4 | 0,98-4 | 1,01-3 | ... | 1,18-1 | 1,01-1 | ... | ... | ... | ... | 0,98-1 | 1,00-1 | 1,01-1 | 1,34-1 | |
| Slovénie | 1,00-2 | 1,00-2 | 1,03-2 | 1,02-3 | 1,00-4 | 1,16-1 | 1,01-1 | ... | ... | 1,02-4 | 0,98-4 | 0,98-1 | 1,00-1 | 1,02-1 | 1,31-1 | |
| Suède | 1,00-2 | 1,00-2 | 1,06-2 | 1,01-3 | 1,00-4 | 1,11-1 | 1,02-1 | ... | ... | ... | ... | 0,99-1 | 1,02-1 | 1,06-1 | 1,37-1 | |
| Suisse | 1,00-4 | 1,00-4 | 0,96-4 | ... | ... | 1,12-1 | 0,99-1 | ... | ... | ... | ... | 0,98-1 | 0,99-1 | 0,95-1 | 1,03-1 | |
| Tchéquie | 1,00-2 | 1,01-2 | 1,08-2 | 1,02-3 | 0,97-4 | 1,13-1 | 1,01-1 | 1,00-3 | 1,00-3 | ... | ... | 0,97-1 | 1,01-1 | 1,00-1 | 1,28-1 | |
| Ukraine | ... | ... | ... | ... | ... | 1,16-1 | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | |

| LIEU DE RÉSIDENCE/NIVEAU DE RICHESSE | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| F | | | | | | | | | | | | | G | | | | |
| Disparité du taux d'achèvement de l'enseignement primaire | | | | Disparité du taux d'achèvement du 1er cycle du secondaire | | | | Disparité du taux d'achèvement du 2e cycle du secondaire | | | | Disparité selon le niveau de richesse du pourcentage d'étudiants ayant atteint un niveau minimum de compétences | | | | |
| Indice de parité ajusté | | Taux d'achèvement des élèves les plus pauvres (%) | | Indice de parité ajusté | | Taux d'achèvement des élèves les plus pauvres (%) | | Indice de parité ajusté | | Taux d'achèvement des élèves les plus pauvres (%) | | Indice de parité ajusté | | Taux d'achèvement des élèves les plus pauvres (%) | | Code pays |
| Lieu de résidence | Niveau de richesse | M | F | Lieu de résidence | Niveau de richesse | M | F | Lieu de résidence | Niveau de richesse | M | F | Lecture | Mathématiques | Lecture | Mathématiques | |
| 4.5.1 | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 2019 | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | SXM |
| ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | VCT |
| ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | LCA |
| 0,88-1 | 0,69-1 | 60-1 | 77-1 | 0,67-1 | 0,30-1 | 16-1 | 32-1 | 0,49-1 | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | SUR |
| ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | 0,82-3 | ... | 0,60-4 | 0,51-4 | TTO |
| 1,01-1 | 0,98-1 | 96-1 | 97-1 | 0,95-1 | 0,53-1 | 46-1 | 58-1 | 0,75-1 | 0,18-1 | 10-1 | 17-1 | ... | ... | 0,46-1 | 0,39-1 | URY |
| ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | VEN |
| | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 0,97-2 | 0,94-2 | 91-2 | 96-2 | 0,99-2 | 0,88-2 | 89-2 | 86-2 | 0,85-2 | 0,62-2 | 60-2 | 60-2 | ... | ... | 0,51-1 | 0,75-1 | ALB |
| ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | 0,82-3 | 0,68-4 | 0,70-1 | 0,68-1 | DEU |
| ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | AND |
| 1,00-2 | ... | ... | ... | 0,99-2 | 0,85-2 | ... | ... | 1,11-2 | 0,75-2 | ... | ... | 0,92-3 | ... | 0,70-1 | 0,70-1 | AUT |
| 1,00 | 1,00 | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | 0,61-1 | 0,54-1 | BLR |
| ... | ... | ... | ... | 0,94-4 | 0,93-4 | ... | ... | 0,94-4 | 0,84-4 | ... | ... | ... | ... | 0,68-1 | 0,67-1 | BEL |
| ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | BMU |
| ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | 0,50-1 | ... | BIH |
| ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | 0,91-3 | 0,70-4 | 0,40-1 | 0,45-1 | BGR |
| ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | 0,95-2 | 0,94-2 | ... | ... | 0,89-3 | 0,70-4 | 0,85-1 | 0,81-1 | CAN |
| 1,01-2 | 1,00-2 | ... | ... | 1,01-2 | 1,00-2 | ... | ... | 0,98-2 | 0,90-2 | ... | ... | ... | 0,83-4 | 0,80-1 | 0,68-1 | HRV |
| 1,00-2 | 0,99-2 | ... | ... | 1,01-2 | 0,98-2 | ... | ... | 0,86-2 | 1,11-2 | ... | ... | ... | ... | 0,78-1 | 0,80-1 | DNK |
| ... | ... | ... | ... | 0,97-2 | 0,88-2 | ... | ... | 0,83-2 | 0,51-2 | ... | ... | 0,96-3 | 0,57-4 | 0,77-4 | 0,68-1 | ESP |
| 1,00-2 | 1,00-2 | ... | ... | 0,98-2 | 1,02-2 | ... | ... | 0,97-2 | 1,07-2 | ... | ... | ... | ... | 0,90-1 | 0,88-1 | EST |
| ... | 1,00 | ... | ... | ... | 0,99 | ... | ... | ... | 0,92 | ... | ... | 0,96-3 | 0,71-4 | 0,76-1 | 0,62-1 | USA |
| 1,00-1 | ... | ... | ... | 1,00-1 | ... | ... | ... | 0,98-1 | 1,00-1 | ... | ... | 0,99-3 | 0,96-4 | 0,79-1 | 0,76-1 | RUS |
| 1,00-2 | 1,00-2 | ... | ... | 1,00-2 | 1,00-2 | ... | ... | 0,84-2 | 1,03-2 | ... | ... | 0,98-3 | 1,03-4 | 0,85-1 | 0,80-1 | FIN |
| 1,00-2 | 0,98-2 | ... | ... | 1,01-2 | 0,96-2 | ... | ... | 1,02-2 | 0,80-2 | ... | ... | 0,92-3 | 0,52-4 | 0,70-1 | 0,64-1 | FRA |
| 1,00-2 | 1,00-2 | ... | ... | 1,01-2 | 0,97-2 | ... | ... | 0,94-2 | 0,96-2 | ... | ... | ... | ... | 0,63-1 | 0,57-1 | GRC |
| 1,01-2 | 1,00-2 | ... | ... | 1,02-2 | 0,99-2 | ... | ... | 0,92-2 | 0,95-2 | ... | ... | 0,94-3 | 0,60-4 | 0,58-1 | 0,53-4 | HUN |
| 1,00-4 | 1,00-4 | ... | ... | 1,01-4 | 1,00-4 | ... | ... | 1,05-4 | 0,94-4 | ... | ... | ... | ... | 0,84-1 | 0,78-1 | IRL |
| 1,00-4 | 1,00-4 | ... | ... | 1,00-4 | 1,00-4 | ... | ... | 0,65-4 | 0,86-4 | ... | ... | ... | ... | 0,73-1 | 0,76-1 | ISL |
| 1,00-2 | 1,00-2 | ... | ... | 1,00-2 | 1,00-2 | ... | ... | 1,01-2 | 0,76-2 | ... | ... | 0,98-3 | 0,76-4 | 0,72-1 | 0,64-4 | ITA |
| 1,00-4 | 1,00-4 | ... | ... | 1,01-4 | 0,99-4 | ... | ... | 0,94-4 | 0,59-4 | ... | ... | 0,98-3 | ... | 0,78-1 | 0,78-1 | LVA |
| ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | LIE |
| 0,98-2 | 0,99-2 | ... | ... | 0,96-2 | 0,98-2 | ... | ... | 0,83-2 | ... | ... | ... | 0,91-3 | 0,79-4 | 0,68-1 | 0,65-1 | LTU |
| ... | ... | ... | ... | 1,04-2 | 0,90-2 | ... | ... | 1,10-2 | 0,75-2 | ... | ... | ... | ... | 0,58-1 | 0,59-1 | LUX |
| 1,02 | 0,97 | 97 | 98 | 1,03 | 0,84 | 79 | 88 | 1,02 | 0,56 | 63 | 49 | ... | ... | 0,45-1 | 0,39-1 | MKD |
| ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | 0,93-3 | ... | 0,64-1 | ... | MLT |
| ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | MCO |
| 1,02-1 | 0,89-1 | 84-1 | 94-1 | 1,03-1 | 0,78-1 | 70-1 | 86-1 | 1,00-1 | 0,54-1 | 52-1 | 58-1 | ... | ... | 0,63-1 | 0,60-1 | MNE |
| ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | 0,79-4 | 0,81-1 | 0,78-1 | NOR |
| ... | ... | ... | ... | ... | 0,93-2 | ... | ... | ... | 1,02-2 | ... | ... | 0,92-3 | 0,94-4 | 0,73-1 | 0,78-1 | NLD |
| 1,00-2 | 1,00-2 | ... | ... | 0,98-2 | 0,97-2 | ... | ... | 0,97-2 | 1,02-2 | ... | ... | 0,96-3 | 0,81-4 | 0,81-1 | 0,78-1 | POL |
| 1,01-2 | 1,00-2 | ... | ... | 1,00-2 | 0,86-2 | ... | ... | 0,93-2 | 0,79-2 | ... | ... | 0,97-3 | 0,85-4 | 0,71-1 | 0,65-1 | PRT |
| ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | 0,44-1 | 0,38-1 | MDA |
| 0,99-2 | 0,98-2 | ... | ... | 0,98-2 | 0,96-2 | ... | ... | 0,83-2 | 0,63-2 | ... | ... | ... | ... | 0,47-1 | 0,40-1 | ROU |
| 1,00-4 | 1,00-4 | ... | ... | 1,00-4 | 1,00-4 | ... | ... | 1,02-4 | 0,90-4 | ... | ... | ... | ... | 0,81-1 | 0,76-1 | GBR |
| ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | SMR |
| ... | 0,97 | 100 | 93 | ... | 0,93 | 95 | 92 | ... | 0,64 | 63 | 59 | ... | 0,89-4 | 0,62-1 | 0,60-1 | SRB |
| 1,00-4 | 0,98-4 | ... | ... | 1,00-4 | 0,97-4 | ... | ... | 1,02-4 | 0,77-4 | ... | ... | 0,59-3 | ... | 0,56-1 | 0,57-1 | SVK |
| ... | 1,00-2 | ... | ... | ... | 1,00-2 | ... | ... | ... | 0,90-2 | ... | ... | 0,99-3 | 0,99-4 | 0,79-1 | 0,77-1 | SVN |
| 1,00-2 | 1,00-2 | ... | ... | 1,00-2 | 1,00-2 | ... | ... | 1,04-2 | 0,96-2 | ... | ... | 0,93-3 | 0,63-4 | 0,77-1 | 0,73-1 | SWE |
| 1,00-4 | 1,00-4 | ... | ... | 1,01-4 | 1,00-4 | ... | ... | 1,11-4 | 0,93-4 | ... | ... | ... | ... | 0,68-1 | 0,76-1 | CHE |
| 1,01-2 | 0,98-2 | ... | ... | 1,01-2 | 0,96-2 | ... | ... | 1,00-2 | 0,81-2 | ... | ... | 0,86-3 | 0,69-4 | 0,68-1 | 0,66-1 | CZE |
| ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | 0,63-1 | ... | UKR |

# TABLEAU 6 : ODD 4, Cible 4.7 — Éducation au développement durable et à la citoyenneté mondiale

D'ici à 2030, faire en sorte que tous les élèves acquièrent les connaissances et compétences nécessaires pour promouvoir le développement durable, notamment par l'éducation en faveur du développement et de modes de vie durables, des droits de l'homme, de l'égalité des sexes, de la promotion d'une culture de paix et de non-violence, de la citoyenneté mondiale et de l'appréciation de la diversité culturelle et de la contribution de la culture au développement durable

| | A | | | | B | C | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Intégration de l'éducation à la citoyenneté mondiale et au développement durable | | | | | Pourcentage d'élèves et de jeunes ayant une bonne compréhension des domaines suivants | | |
| | Politiques/ cadres éducatifs | Programmes scolaires | Formation continue des enseignants | Évaluation des élèves | % d'écoles dispensant une éducation au VIH/sida fondée sur les compétences de la vie courante | VIH/sida et sexualité | Citoyenneté mondiale | Culture scientifique |
| **Indicateur de l'ODD** | **4.7.1** | | | | **4.7.2** | **4.7.4** | | **4.7.5** |
| **Année de référence** | **2017** | | | | **2019** | | | |
| **Région** | **% de pays** | | | | **Médiane** | | | |
| **Monde** | **100**i | **84**i | **86**i | **86**i | ... | ... | ... | ... |
| Afrique subsaharienne | ... | ... | ... | ... | ... | 36i | ... | ... |
| Afrique du Nord et Asie de l'Ouest | 100i | 89i | 100i | 100i | 100i | ... | 33i | ... |
| Afrique du Nord | 100i | 100i | 100i | 100i | -i | ... | ... | ... |
| Asie de l'Ouest | 100i | 86i | 100i | 100i | 100i | ... | 32i | ... |
| Asie centrale et Asie du Sud | 100i | 50i | 83i | 100i | 100i | ... | ... | ... |
| Asie centrale | 100i | -i | 100i | 100i | 61i | ... | ... | ... |
| Asie du Sud | 100i | 75i | 75i | 100i | 100i | 23i | ... | ... |
| Asie de l'Est et du Sud-Est | 100i | 71i | 83i | 86i | 98i | ... | 15i | ... |
| Asie de l'Est | 100i | 100i | 100i | 67i | 96i | ... | 14i | ... |
| Asie du Sud-Est | 100i | 50i | ... | 100i | 100i | 29i | ... | ... |
| Océanie | ... | ... | ... | ... | 60i | ... | ... | ... |
| Amérique latine et Caraïbes | ... | 71i | ... | ... | ... | ... | ... | ... |
| Caraïbes | ... | ... | ... | ... | 100i | ... | ... | ... |
| Amérique centrale | 100i | 75i | 100i | 50i | ... | ... | ... | ... |
| Amérique du Sud | 100i | 57i | 67i | 71i | ... | ... | ... | ... |
| Europe et Amérique du Nord | 100i | 100i | 88i | 93i | ... | ... | ... | 56i |
| Europe | 100 | 100 | 88i | 92i | ... | ... | ... | 56i |
| Amérique du Nord | ... | 100i | 100i | 100i | 100i | ... | 29 | ... |
| Revenu faible | ... | ... | ... | ... | ... | 31i | ... | ... |
| Revenu intermédiaire | 100i | 76i | 89i | 84i | ... | ... | ... | ... |
| Intermédiaire inférieur | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... |
| Intermédiaire supérieur | 100i | 78i | 90i | 82i | ... | ... | ... | ... |
| Revenu élevé | 100i | 97i | 87i | 84i | ... | ... | ... | ... |

A Intégration de i) l'éducation à la citoyenneté mondiale et de ii) l'éducation au développement durable (y compris l'éducation relative aux changements climatiques) à tous les niveaux dans a) les politiques nationales d'éducation, b) les programmes d'enseignement, c) la formation des enseignants et d) l'évaluation des élèves [Source : UNESCO, 2019]. (Faible = peu ou pas du tout intégrées/non prises en compte dans l'évaluation des élèves. Moyenne = plus ou moins intégrées dans l'évaluation des étudiants. Élevée = pleinement intégrées/prises en compte dans l'évaluation des élèves).

B Pourcentage d'établissements du premier cycle du secondaire dispensant une éducation au VIH/sida fondée sur les compétences de la vie courante.

C Pourcentage d'élèves et de jeunes ayant une bonne compréhension des questions relatives à la citoyenneté mondiale et au développement durable [Sources : ISU, ONUSIDA].

D Pourcentage d'écoles primaires dotées d'installations de base en eau, assainissement et hygiène (EAH) : accès élémentaire à l'eau potable, installations sanitaires ou toilettes de base (non mixtes) et installations de base destinées au lavage des mains.

E Pourcentage d'établissements publics disposant de l'électricité et d'ordinateurs ou d'une connexion Internet à des fins pédagogiques.

F Pourcentage d'écoles primaires publiques dotées d'infrastructures et d'équipements adaptés aux élèves handicapés.

G Nombre d'attaques perpétrées contre les élèves, les enseignants ou les établissements [Source : Coalition mondiale pour la protection de l'éducation contre les attaques].

H Actes de harcèlement.

I Mobilité internationale des étudiants : nombre d'étudiants entrants et sortants inscrits (en milliers) et taux de mobilité entrante et sortante (en pourcentage du nombre total d'étudiants de l'enseignement supérieur dans le pays).

Volume de l'aide publique au développement (tous secteurs confondus) allouée aux bourses d'études (tous niveaux confondus) et au financement des coûts liés aux étudiants, total des décaissements bruts (en millions de dollars É.-U. constants de 2018).

Les totaux régionaux comprennent les aides allouées à des pays non spécifiés. Le total mondial comprend les aides allouées à des pays ou une région non spécifiés.

*Note :* TIC = technologies de l'information et la communication

*Source :* ISU sauf mention contraire. Les données portent sur l'année scolaire s'achevant en 2019, sauf mention contraire.

Les totaux comprennent les pays du tableau disposant de données et peuvent inclure des estimations pour les pays ne disposant pas de données récentes."

(-) Valeur nulle ou négligeable.

(...) Données non disponibles ou catégorie sans objet.

(± n) Autre année de référence (p. ex., -2 : l'année de référence est 2017 et non 2019).

(i) Estimation et/ou couverture partielle.

## ODD 4, Moyen de mise en œuvre 4.a – Établissements scolaires et cadres d'apprentissage

D'ici à 2030, construire des établissements scolaires qui soient adaptés aux enfants, aux personnes handicapées et aux deux sexes ou adapter les établissements existants à cette fin et fournir à tous un cadre d'apprentissage sûr, non violent, inclusif et efficace

## ODD 4, Moyen de mise en œuvre 4.b – Bourses d'études

D'ici à 2020, augmenter nettement à l'échelle mondiale le nombre de bourses d'études offertes à des étudiantes des pays en développement

| | D | | | E | | | F | G | H | I | | | | J | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | % d'établissements scolaires dotés d'installations EAH de base | | | % d'établissements utilisant les TIC à des fins pédagogiques | | | | | | Mobilité internationale des étudiants du supérieur | | | | Aide publique au développement, en dollars É.-U. (000 000) | |
| | | | | | | | | | | Taux de mobilité (%) | | Nombre (000) | | | |
| | Eau potable | Installations sanitaires ou toilettes | Lavage des mains | Électricité | Internet | Ordinateurs | % d'établissements scolaires disposant d'infrastructures et d'équipements adaptés aux élèves handicapés | Nombre d'actes de harcèlement | Attaques visant le système éducatif | Entrants | Sortants | Entrants | Sortants | Scholarships | Imputed student costs |
| | 4.a.1 | | | | | | | 4.a.2 | 4.a.3 | | | | | 4.b.1 | |
| | 2019 | | | | | | | | | | | | | | |
| | Médiane | | | | | | | — | | Médiane | | Somme | | | |
| | 78 i | 78 i | 66 -1i | 73 i | 40 i | 48 i | ... | ... | ... | 2 -1 | 2 -1 | 5 571 -1 | 5 571 -1 | 1 035 i | 2 549 i |
| | 44 -2i | 64 i | 37 -2i | 31 i | 4 i | 13 i | ... | ... | ... | 2 -1i | 5 -1i | 138 -1i | 390 -1 | 154 | 340 |
| | 87 -2i | 90 -2i | 93 -2i | 88 -2i | 80 i | 85 i | ... | ... | ... | 3 -1i | 3 -1i | 514 -1 | 658 -1 | 151 i | 750 i |
| | 85 -2i | 89 -2i | 94 -2i | 86 -2i | 77 i | 86 i | ... | ... | ... | 1 -1i | 2 -1i | 86 -1i | 168 -1 | 71 | 391 |
| | 89 i | 90 i | 92 i | 91 i | 83 i | 84 i | 100 i | ... | ... | 3 -1 | 4 -1 | 428 -1 | 490 -1 | 80 i | 359 i |
| | 84 | 79 | 52 -1i | 56 -1 | 12 | 22 | ... | ... | ... | 0,2 -1 | 2 -1 | 104 -1 | 880 -1 | 94 | 404 |
| | 95 -1i | 92 i | 93 i | 100 | 70 i | 96 i | 17 i | ... | ... | 2 -1 | 13 -1 | 34 -1 | 196 -1 | 20 | 28 |
| | 84 | 78 | 51 -1i | 55 -1 | 11 | 20 | ... | ... | ... | 0,2 -1 | 2 -1 | 70 -1 | 684 -1 | 74 | 376 |
| | 79 i | 74 i | 82 i | 90 i | 77 i | 69 i | 59 i | ... | ... | 1 -1 | 2 -1 | 694 -1 | 1 504 -1 | 164 i | 517 i |
| | 97 | 97 | 96 | 97 | 95 | 95 | ... | ... | ... | 1 -1 | 2 -1 | 501 -1 | 1 180 -1 | 35 i | 383 i |
| | 67 i | 59 i | 73 i | 85 i | 66 i | 53 i | 23 i | ... | ... | 1 -1i | 2 -1i | 192 -1i | 324 -1 | 129 i | 134 i |
| | 87 -2i | 86 -2i | 95 -2i | 92 -2i | 62 -2i | 75 -2i | 18 i | ... | ... | 26 -1 | 2 -1 | 505 -1 | 31 -1 | 36 i | 2 i |
| | 100 i | 83 -2i | 100 i | 89 -1i | 43 -1i | 61 -1i | 32 i | ... | ... | 1 -1 | 1 -1 | 190 -1 | 356 -1 | 67 i | 184 i |
| | 100 i | 100 i | 100 i | 100 i | 99 i | 100 i | 62 i | ... | ... | ... | 20 i | ... | 35 i | 11 i | 10 i |
| | 88 i | 75 i | ... | 98 i | 23 | 38 i | 30 i | ... | ... | 1 i | 2 | 10 i | 58 i | 14 | 46 |
| | 67 i | ... | ... | 96 | 43 i | 75 i | ... | ... | ... | 0,5 i | 2 | 148 i | 260 i | 42 i | 128 i |
| | 98 i | 99 i | 96 i | 100 i | 100 i | 100 i | ... | ... | ... | 7 -1 | 2 -1 | 3 426 -1 | 1 135 -1 | ... | ... |
| | 97 -2i | 99 i | 97 -2i | 100 -2i | 100 i | 100 i | ... | ... | ... | 8 -1 | 3 -1 | 2 214 -1 | 1 001 -1 | ... | ... |
| | ... | ... | 100 i | 100 i | 100 i | 100 i | 100 i | ... | ... | 6 -1 | 1 -1 | 1 212 -1 | 134 -1 | ... | ... |
| | 49 -2i | 62 -2i | 43 -2i | 32 -1i | ... | 2 i | ... | ... | ... | 1 i | 5 -1i | 47 i | 273 -1 | 99 | 293 |
| | 78 i | 77 i | 63 -1i | 73 i | 33 i | 42 i | ... | ... | ... | 1 -1 | 2 -1 | 1 380 -1 | 3 351 -1 | 601 | 2 164 i |
| | 78 i | 76 i | 53 -1i | 55 -1i | 16 i | 27 i | ... | ... | ... | 0,5 -1 | 2 -1 | 275 -1 | 1 360 -1 | 350 | 1 038 |
| | 79 i | 79 i | 81 i | 94 i | 62 -1i | 67 i | ... | ... | ... | 1 -1 | 2 -1 | 1 105 -1 | 1 991 -1 | 252 i | 1 126 i |
| | 96 -2i | 97 -2i | 95 -2i | 98 -2i | 100 i | 100 i | ... | ... | ... | 8 -1 | 2 -1 | 4 141 -1 | 1 331 -1 | ... | ... |

# TABLEAU 6 : Suite

| Pays ou territoire | A | | | | B | C | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Intégration de l'éducation à la citoyenneté mondiale et au développement durable | | | | | Pourcentage d'élèves et de jeunes ayant une bonne compréhension des domaines suivants | | |
| | Politiques/ cadres éducatifs | Programmes scolaires | Formation continue des enseignants | Évaluation des élèves | % d'écoles dispensant une éducation au VIH/sida fondée sur les compétences de la vie courante | VIH/sida et sexualité | Citoyenneté mondiale | Culture scientifique |
| Indicateur de l'ODD | 4.7.1 | | | | 4.7.2 | 4.7.4 | | 4.7.5 |
| Année de référence | 2017 | | | | | | | |
| **Afrique subsaharienne** | | | | | | | | |
| Afrique du Sud | ... | ... | ... | ... | ... | 46-3 | 19 | ... |
| Angola | ... | ... | ... | ... | ... | 32-4 | ... | ... |
| Bénin | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... |
| Botswana | ... | ... | ... | ... | ... | 47-3 | 19-4 | ... |
| Burkina Faso | ... | ... | ... | ... | 21 | ... | ... | ... |
| Burundi | Élevée | Faible | Faible | Élevée | 100-2 | ... | ... | ... |
| Cabo Verde | ... | ... | ... | ... | 100-2 | ... | ... | ... |
| Cameroun | Moyenne | Élevée | Moyenne | Élevée | ... | 39-1 | ... | ... |
| Comores | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... |
| Congo | ... | ... | ... | ... | ... | 33-4 | ... | ... |
| Côte d'Ivoire | Moyenne | Élevée | Moyenne | Élevée | ... | 27-4 | ... | ... |
| Djibouti | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... |
| Érythrée | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... |
| Eswatini | ... | ... | ... | ... | 100-1 | ... | ... | ... |
| Éthiopie | Moyenne | Élevée | Moyenne | Élevée | ... | 31-3 | ... | ... |
| Gabon | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... |
| Gambie | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... |
| Ghana | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... |
| Guinée | ... | ... | ... | ... | ... | 22-1 | ... | ... |
| Guinée-Bissau | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... |
| Guinée équatoriale | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... |
| Kenya | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... |
| Lesotho | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... |
| Libéria | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... |
| Madagascar | ... | ... | ... | ... | ... | 24-4 | ... | ... |
| Malawi | ... | ... | ... | ... | ... | 42-3 | ... | ... |
| Mali | Élevée | Élevée | Moyenne | Élevée | ... | 16-1 | ... | ... |
| Maurice | Élevée | Faible | Moyenne | Faible | ... | ... | ... | ... |
| Mauritanie | ... | ... | ... | ... | ... | 58-3 | ... | ... |
| Mozambique | ... | ... | ... | ... | ... | 31-4 | ... | ... |
| Namibie | Moyenne | Élevée | Moyenne | Faible | ... | ... | ... | ... |
| Niger | ... | ... | ... | ... | 100 | 22-3 | ... | ... |
| Nigéria | ... | ... | ... | ... | ... | 41-1 | ... | ... |
| Ouganda | ... | ... | ... | ... | ... | 46-3 | ... | ... |
| République centrafricaine | Élevée | Faible | Moyenne | Élevée | ... | ... | ... | ... |
| République démocratique du Congo | Moyenne | Moyenne | Faible | Élevée | -4 | ... | ... | ... |
| République-Unie de Tanzanie | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... |
| Rwanda | ... | ... | ... | ... | 100 | 64-4 | ... | ... |
| Sao Tomé-et-Principe | ... | ... | ... | ... | 100-2 | ... | ... | ... |
| Sénégal | Élevée | Élevée | Moyenne | Élevée | ... | 28-3 | ... | ... |
| Seychelles | ... | ... | ... | ... | 87 | ... | ... | ... |
| Sierra Leone | ... | ... | ... | ... | 50 | ... | ... | ... |
| Somalie | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... |
| Soudan du Sud | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... |
| Tchad | Moyenne | Moyenne | Moyenne | Élevée | ... | ... | ... | ... |
| Togo | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... |
| Zambie | Élevée | Élevée | Élevée | Élevée | ... | 42-1 | ... | ... |
| Zimbabwe | ... | ... | ... | ... | ... | 46-4 | ... | ... |

| | D | | | E | | | F | G | H | I | | | | J | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | % d'établissements scolaires dotés d'installations EAH de base | | | % d'établissements utilisant les TIC à des fins pédagogiques | | | | | | Mobilité internationale des étudiants du supérieur | | | | Aide publique au développement, en dollars É.-U. (000 000) | | |
| | | | | | | | | | | Taux de mobilité (%) | | Nombre (000) | | | | |
| | Eau potable | Installations sanitaires ou toilettes | Lavage des mains | Électricité | Internet | Ordinateurs | % d'établissements scolaires disposant d'infrastructures et d'équipements adaptés aux élèves handicapés | Nombre d'actes de harcèlement | Attaques visant le système éducatif | Entrants | Sortants | Entrants | Sortants | Scholarships | Imputed student costs | Code pays |
| | 4.a.1 | | | | | | | 4.a.2 | 4.a.3 | | | | | 4.b.1 | | |
| | 2019 | | | | | | | | | 2019 | | | | | | |
| | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | 92-4 | Régulières+1 | 4-1 | 1-1i | 42-1 | 9-1i | 8 | 3 | ZAF |
| | 20-3 | ... | ... | 22-3 | 3-3 | 7-3 | ... | ... | ... | ... | 6-3 | ... | 13-1i | 3 | 2 | AGO |
| | 40 | ... | ... | 28 | ... | ... | ... | 49-3 | Sporadiques+1 | 5-1 | 6-1i | 6-1 | 8-1i | 2 | 11 | BEN |
| | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | 95-4 | Régulières+1 | 2 | 5-2 | 1 | 3-1i | 1 | 0,1 | BWA |
| | 59 | 60 | 29 | 21 | 0,2 | 6 | 38 | ... | Très fréquentes+1 | 2 | 5-1i | 3 | 6-1i | 2 | 7 | BFA |
| | 39 | 35 | 20 | 9 | - | - | - | ... | Régulières+1 | 5-1 | 8-1i | 2-1 | 4-1i | 1 | 2 | BDI |
| | 99-1 | 92-1 | 78-1 | 79-1 | 16-1 | 42-1 | ... | ... | ... | 1-1 | 32-1i | 0,2-1 | 4-1i | 2 | 7 | CPV |
| | 34-2 | 39-2 | ... | 31 | ... | ... | ... | ... | Fréquentes+1 | 3-1 | 8-1i | 9-1 | 26-1i | 11 | 64 | CMR |
| | ... | ... | ... | 41-2 | 8-2 | 31-2 | ... | ... | ... | ... | ... | ... | 6-1i | 5 | 5 | COM |
| | ... | ... | ... | 24-1 | ... | 12-1 | ... | ... | ... | ... | 18-2 | ... | 10-1i | 6 | 12 | COG |
| | 42 | ... | 31 | 46 | ... | ... | ... | ... | Régulières+1 | 2-2 | 6-2 | 7 | 14-1i | 5 | 23 | CIV |
| | 91+1 | 96+1 | 91+1 | 95-2 | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | 2-1i | 1 | 3 | DJI |
| | ... | 26-1 | 3-1 | 29-1 | ... | ... | ... | ... | Sporadiques+1 | ... | 20-3 | ... | 2-1i | 2 | 1 | ERI |
| | 79-2 | 100-3 | ... | 100-1 | 16-3 | 15-3 | 12-3 | ... | ... | ... | ... | -4 | 2-1i | 0,5 | 0,1 | SWZ |
| | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | Fréquentes+1 | ... | ... | ... | 8-1i | 13 | 6 | ETH |
| | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | 7-1i | 3 | 14 | GAB |
| | 84-1 | 84-1 | ... | 34 | ... | 21 | ... | ... | ... | ... | ... | ... | 2-1i | 1 | 0,4 | GMB |
| | 33-1 | 91-2 | 35-1 | 25-1 | 8-1 | 3-1 | ... | ... | Sporadiques+1 | 1 | 4-1i | 7 | 16-1i | 10 | 13 | GHA |
| | 25-3 | ... | 85-3 | 14-3 | -3 | -3 | ... | ... | Régulières+1 | ... | ... | 0,4-2 | 9-1i | 4 | 15 | GIN |
| | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | 3-1i | 1 | 8 | GNB |
| | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | 1-1i | 0,5 | 0,2 | GNQ |
| | ... | ... | ... | 83-3 | ... | ... | ... | ... | Régulières+1 | 1-2 | 3-2 | 7 | 16-1i | 8 | 7 | KEN |
| | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | 0,4-1 | 14-1i | 0,1-1 | 3-1i | 0,4 | - | LSO |
| | 59-2 | 28-3 | 62-2 | 10-2 | ... | ... | ... | ... | Sporadiques+1 | ... | ... | ... | 1-1i | 1 | 0,1 | LBR |
| | ... | ... | ... | 8 | 0,1 | 1 | ... | ... | Sporadiques+1 | 1-1 | 3-1i | 2-1 | 5-1i | 3 | 8 | MDG |
| | 87-2 | 72-3i | 28-2 | 27 | ... | 9 | ... | ... | Régulières+1 | ... | ... | ... | 4-1i | 2 | 0,3 | MWI |
| | ... | 17-3i | ... | 16-2 | ... | ... | ... | ... | Très fréquentes+1 | 1-4 | 10-4 | 1-4 | 10-1i | 3 | 9 | MLI |
| | 100 | 100 | 91 | 100 | 40 | 100 | 29 | ... | ... | 5-2 | 22-2 | 2-2 | 8-1i | 2 | 6 | MUS |
| | 51 | 28 | ... | 44 | ... | 14-2 | ... | ... | Régulières+1 | 1-2 | 24-1i | 0,3 | 5-1i | 1 | 4 | MRT |
| | ... | 48-3i | 15-3i | ... | ... | ... | ... | 45-4 | Régulières+1 | 0,4-1 | 1-1i | 1-1 | 3-1i | 3 | 4 | MOZ |
| | ... | ... | ... | 73-1 | ... | ... | ... | ... | ... | 6-2 | 9-2 | 3-1 | 5-1i | 1 | 1 | NAM |
| | 14 | 20 | 17 | 7 | 1 | 2 | -3 | ... | Régulières+1 | 5 | 6-1i | 4 | 5-1i | 1 | 3 | NER |
| | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | Très fréquentes+1 | ... | ... | ... | 76-1i | 9 | 26 | NGA |
| | ... | ... | 41-2 | ... | ... | ... | ... | ... | Régulières+1 | ... | ... | ... | 6-1i | 4 | 2 | UGA |
| | ... | ... | ... | 4-3 | ... | ... | ... | ... | Régulières+1 | ... | ... | ... | 2-1i | 2 | 2 | CAF |
| | -4 | ... | -4 | 9-4 | -4 | -4 | -4 | ... | Très fréquentes+1 | 0,4-3 | 2-3 | 2-3 | 12-1i | 5 | 5 | COD |
| | ... | ... | 20-3i | 37 | ... | 100 | ... | 27 | ... | ... | 4-3 | ... | 7-1i | 5 | 2 | TZA |
| | 52 | 71 | 67 | 61 | 35 | 83 | 23 | ... | Sporadiques+1 | 4 | 6-1i | 3 | 5-1i | 4 | 3 | RWA |
| | 88-2 | 72-2 | 88-2 | 87-2 | ... | 59-2 | ... | ... | ... | ... | 28-4i | ... | 1-1i | 1 | 1 | STP |
| | 78 | ... | 40 | 44 | 13 | 27 | ... | ... | Sporadiques+1 | 8 | 8-1i | 15 | 14-1i | 6 | 39 | SEN |
| | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 7 | 47-4 | ... | - | 48-1i | - | 1-1i | ... | ... | SYC |
| | 32 | 64 | 55 | 13 | 1 | 2 | 10 | ... | Régulières+1 | ... | ... | ... | 1-1i | 0,4 | 0,4 | SLE |
| | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | Régulières+1 | ... | ... | ... | 7-1i | 1 | 1 | SOM |
| | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | Régulières+1 | ... | ... | ... | 1-1i | 0,4 | 0,1 | SSD |
| | 15-1 | ... | 20 | 3 | ... | ... | ... | ... | Régulières+1 | ... | 14-4 | ... | 6-1i | 1 | 4 | TCD |
| | 40+1 | 64 | 19+1 | 23+1 | 0,5+1 | 2+1 | 2+1 | ... | Sporadiques+1 | ... | 7-1i | ... | 7-1i | 2 | 10 | TGO |
| | 82-2 | ... | 68-3 | 36-2 | 6-2 | 85-2 | 4-3 | ... | Sporadiques+1 | ... | ... | ... | 5-1i | 3 | 1 | ZMB |
| | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | Régulières+1 | 0,5-4 | 13-4 | 1-4 | 20-1i | 3 | 3 | ZWE |

# TABLEAU 6 : Suite

| Pays ou territoire | A | | | | B | C | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Intégration de l'éducation à la citoyenneté mondiale et au développement durable | | | | | Pourcentage d'élèves et de jeunes ayant une bonne compréhension des domaines suivants | | |
| | Politiques/ cadres éducatifs | Programmes scolaires | Formation continue des enseignants | Évaluation des élèves | % d'écoles dispensant une éducation au VIH/sida fondée sur les compétences de la vie courante | VIH/sida et sexualité | Citoyenneté mondiale | Culture scientifique |
| Indicateur de l'ODD | 4.7.1 | | | | 4.7.2 | 4.7.4 | | 4.7.5 |
| Année de référence | 2017 | | | | | | | |
| **Afrique du Nord et Asie de l'Ouest** | | | | | | | | |
| Algérie | ... | ... | ... | ... | -[-1] | ... | ... | ... |
| Arabie saoudite | ... | ... | ... | ... | 100 | ... | 32 | ... |
| Arménie | Moyenne | Élevée | Moyenne | Élevée | 100 | 18[-3] | ... | ... |
| Azerbaïdjan | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... |
| Bahreïn | ... | ... | ... | ... | 100 | ... | 37 | ... |
| Chypre | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... |
| Égypte | Moyenne | Élevée | Moyenne | Élevée | -[-3] | 5[-4] | 34 | ... |
| Émirats arabes unis | ... | ... | ... | ... | ... | ... | 34 | ... |
| Géorgie | Élevée | Élevée | Moyenne | Élevée | ... | ... | ... | ... |
| Iraq | Moyenne | Faible | Moyenne | Élevée | ... | ... | ... | ... |
| Israël | ... | ... | ... | ... | ... | ... | 30 | ... |
| Jordanie | ... | ... | ... | ... | ... | ... | 38 | ... |
| Koweït | Élevée | Élevée | Élevée | Élevée | 100 | ... | 30 | ... |
| Liban | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... |
| Libye | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... |
| Maroc | Moyenne | Élevée | Moyenne | Élevée | ... | ... | ... | ... |
| Oman | Élevée | Élevée | Moyenne | Élevée | 99 | ... | 31 | ... |
| Palestine | ... | ... | ... | ... | 3 | ... | ... | ... |
| Qatar | Élevée | Moyenne | Moyenne | Élevée | 100 | ... | 30 | ... |
| République arabe syrienne | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... |
| Soudan | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... |
| Tunisie | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... |
| Türkiye | Élevée | Élevée | Moyenne | Élevée | ... | ... | 43 | ... |
| Yémen | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... |
| **Asie centrale et Asie du Sud** | | | | | | | | |
| Afghanistan | ... | ... | ... | ... | ... | 2[-4] | ... | ... |
| Bangladesh | Moyenne | Faible | Faible | Élevée | 100[-1] | ... | ... | ... |
| Bhoutan | ... | ... | ... | ... | ... | 23[-3] | ... | ... |
| Inde | ... | ... | ... | ... | ... | 26[-3] | ... | ... |
| Iran (République islamique d') | Moyenne | Moyenne | Moyenne | Élevée | ... | ... | 38 | ... |
| Kazakhstan | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... |
| Kirghizistan | ... | ... | ... | ... | 100[-2] | ... | ... | ... |
| Maldives | Élevée | Élevée | Moyenne | Élevée | 100[-2] | ... | ... | ... |
| Népal | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... |
| Ouzbékistan | Élevée | Faible | Moyenne | Élevée | 21 | ... | ... | ... |
| Pakistan | Moyenne | Élevée | Élevée | Élevée | ... | ... | ... | ... |
| Sri Lanka | ... | ... | ... | ... | 100[-1] | ... | ... | ... |
| Tadjikistan | Élevée | Faible | Moyenne | Élevée | ... | ... | ... | ... |
| Turkménistan | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... |
| **Asie de l'Est et du Sud-Est** | | | | | | | | |
| Brunéi Darussalam | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... |
| Cambodge | Élevée | Élevée | Moyenne | Élevée | ... | ... | ... | ... |
| Chine | ... | ... | ... | ... | 81 | ... | ... | ... |
| Hong Kong (Chine) | ... | ... | ... | ... | 96[i] | ... | 16 | 56[-3] |
| Indonésie | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... |
| Japon | Élevée | Élevée | Élevée | Élevée | ... | ... | 14 | ... |
| Macao (Chine) | ... | ... | ... | ... | 100 | ... | ... | ... |
| Malaisie | ... | ... | ... | ... | 100 | 41[-4] | 16 | ... |
| Mongolie | Moyenne | Élevée | Moyenne | Faible | ... | ... | ... | ... |
| Myanmar | Élevée | Faible | Faible | Élevée | 85[-1] | 17[-3] | ... | ... |
| Philippines | ... | ... | ... | ... | 100 | ... | ... | ... |
| République de Corée | Moyenne | Moyenne | Moyenne | Élevée | ... | ... | 14 | 69[-3] |
| République dém. pop. lao | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... |
| République pop. dém. de Corée | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... |
| Singapour | Moyenne | Élevée | Moyenne | Élevée | 89[-1] | ... | 33 | ... |
| Thaïlande | Élevée | Faible | ... | Élevée | 100 | 46[-3] | 13[-4] | ... |
| Timor-Leste | ... | ... | ... | ... | ... | 11[-3] | ... | ... |
| Viet Nam | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... |

| | D | | | E | | | F | G | H | I | | | | J | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | % d'établissements scolaires dotés d'installations EAH de base | | | % d'établissements utilisant les TIC à des fins pédagogiques | | | | | | Mobilité internationale des étudiants du supérieur | | | | Aide publique au développement, en dollars É.-U. (000 000) | | |
| | | | | | | | | | | Taux de mobilité (%) | | Nombre (000) | | | | |
| | Eau potable | Installations sanitaires ou toilettes | Lavage des mains | Électricité | Internet | Ordinateurs | % d'établissements scolaires disposant d'infrastructures et d'équipements adaptés aux élèves handicapés | Nombre d'actes de harcèlement | Attaques visant le système éducatif | Entrants | Sortants | Entrants | Sortants | Scholarships | Imputed student costs | Code pays |
| | 4.a.1 | | | | | | | 4.a.2 | 4.a.3 | | | | | 4.b.1 | | |
| | 2019 | | | | | | | | | 2019 | | | | | | |
| | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | Régulières+1 | 1-1 | 2-1i | 8 | 30-1i | 19 | 103 | DZA |
| | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 54-1 | ... | 4 | 5-1i | 73 | 77-1i | ... | ... | SAU |
| | 100 | ... | ... | 100 | 100 | 100 | ... | 40-3 | Sporadiques+1 | 6 | 5-1i | 5 | 5-1i | 5 | 10 | ARM |
| | 100 | 100 | 100 | 100 | 54 | 95 | ... | ... | Régulières+1 | 2 | 22-1i | 5 | 44-1i | 8 | 12 | AZE |
| | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 29-3 | ... | 14 | 13-1i | 7 | 6-1i | ... | ... | BHR |
| | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | 24-1 | 56-1i | 11-1 | 26-1i | ... | ... | CYP |
| | ... | 100-3 | 100-3 | 100-3 | 71 | 95 | ... | 75-4 | Sporadiques+1 | 2-3 | 1-2 | 51-3 | 39-1i | 13 | 52 | EGY |
| | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 59-1 | ... | 49-3 | 6-2 | 225 | 12-1i | ... | ... | ARE |
| | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | ... | 42-1 | ... | 8 | 8-1i | 12 | 11-1i | 5 | 18 | GEO |
| | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | Régulières+1 | ... | ... | ... | 32-1i | 6 | 10 | IRQ |
| | 100-3 | 100-3 | 100-3 | 100-3 | 85-3i | 85-3i | ... | 24 | ... | ... | 4-1i | ... | 16-1i | ... | ... | ISR |
| | 36 | 36 | 36-1 | 36 | 13 | 13 | ... | 62-1 | ... | 14-1 | 8-1i | 41 | 26-1i | 14 | 16 | JOR |
| | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 79-4 | ... | ... | 21-1i | ... | 25-1i | ... | ... | KWT |
| | 60-3i | 92-3i | 100 | 100 | 91 | 67 | ... | 18-2 | Sporadiques+1 | 10 | 8-1i | 23 | 18-1i | 4 | 28 | LBN |
| | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | Régulières+1 | ... | ... | ... | 10-1i | 1 | 7 | LBY |
| | 76 | 91 | 81 | 96 | 83 | 76 | 20 | 71-1 | Régulières+1 | 2 | 5-1i | 22 | 52-1i | 22 | 141 | MAR |
| | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | ... | 86-4 | ... | 3 | 14-1i | 3 | 16-1i | ... | ... | OMN |
| | 99 | 100 | 100 | 100 | 91 | 94 | 59 | ... | Fréquentes+1 | - | 12-1i | - | 27-1i | 5 | 21 | PSE |
| | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 64-1 | ... | 35 | 27-1i | 12 | 9-1i | ... | ... | QAT |
| | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | Fréquentes+1 | ... | 7-3 | ... | 64-1i | 15 | 142 | SYR |
| | 93-3 | 73-3 | ... | 54-3 | ... | ... | ... | ... | Régulières+1 | ... | 2-4 | ... | 13-1i | 3 | 5 | SDN |
| | 98-1 | 100-2 | 100-1 | 100-1 | 49-1 | 96-1 | ... | ... | Sporadiques+1 | 2-1 | 9-1i | 6-1 | 24-1i | 13 | 84 | TUN |
| | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | 45-1 | Fréquentes+1 | 2-1 | 1-1i | 125-1 | 48-1i | 17 | 87 | TUR |
| | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | 42 | Fréquentes+1 | ... | ... | ... | 26-1i | 2 | 15 | YEM |
| | 60-1 | 26-1 | 5-1 | ... | ... | ... | ... | 44 | Fréquentes+1 | ... | 8-1i | ... | 30-1i | 6 | 8 | AFG |
| | 79-3 | 37-3 | 29-3 | 43-3 | 4-3 | 18-3 | ... | 24 | Régulières+1 | ... | 2-1i | ... | 50-1i | 8 | 26 | BGD |
| | 80+1 | ... | ... | 95+1 | 61+1 | 21+1 | ... | 30-3 | ... | ... | 38-1i | ... | 5-1i | 2 | 0,2 | BTN |
| | 94 | 89 | 86 | 65 | 6 | 17 | 69 | ... | Très fréquentes+1 | 0,1 | 1-1i | 47 | 375-1i | 19 | 180 | IND |
| | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | 77-4 | Sporadiques+1 | 1-1 | 2-1i | 21-1 | 56-1i | 12 | 93 | IRN |
| | ... | ... | ... | 100+1 | ... | ... | 7-1 | 49-1 | Sporadiques+1 | 3 | 13-1i | 41+1 | 84-1i | 8 | 13 | KAZ |
| | ... | ... | 100-2 | 100-2 | 41-2 | 89-2 | ... | ... | Sporadiques+1 | 9 | 5-1i | 20 | 11-1i | 5 | 4 | KGZ |
| | 100-2 | 100-2 | 100-2 | 100 | 99 | 73 | 100-2 | 30 | ... | ... | 20-2 | ... | 3-1i | 1 | 0,1 | MDV |
| | 39-3i | ... | ... | ... | ... | ... | ... | 51-4 | Sporadiques+1 | ... | 20-1i | ... | 82-1i | 6 | 14 | NPL |
| | 90-1 | 85 | 85 | 100 | 87 | 97-1 | 27 | ... | ... | 0,2-1 | 12-1i | 1-1 | 37-1i | 4 | 7 | UZB |
| | 52-3i | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | Très fréquentes+1 | ... | 3-1i | ... | 59-1i | 15 | 50 | PAK |
| | 87-1 | 90-1 | 87-1 | 100-1 | 16-1 | 51-1 | ... | 39-3 | Sporadiques+1 | 0,5 | 8-1i | 2 | 24-1i | 7 | 3 | LKA |
| | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | 1-2 | 7-2 | 2-2 | 20-1i | 2 | 2 | TJK |
| | 100 | 100 | 100 | 100 | 28 | 99 | ... | ... | Sporadiques+1 | 0,3 | ... | 0,2 | 45-1i | 1 | 1 | TKM |
| | ... | 100 | 100 | 100 | ... | ... | ... | 81-1 | ... | 3 | 25-1i | 0,4 | 3-1i | ... | ... | BRN |
| | ... | 48-3i | 49-3i | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | 3-1i | ... | 6-1i | 13 | 3 | KHM |
| | 100 | 99 | 98 | 99 | 98 | 98 | ... | ... | Régulières+1 | 0,4 | 2-1 | 201 | 993-1 | 23 | 376 | CHN |
| | 100 | 100 | 100 | 100 | 99i | 99i | 95i | 54-1 | ... | 14 | 12-1i | 43 | 36-1i | ... | ... | HKG |
| | 58-1 | 50-1 | 69-1 | 93-1 | ... | 40-1 | ... | 66-1 | Sporadiques+1 | 0,1-1 | 1-1i | 8-1 | 50-1i | 36 | 45 | IDN |
| | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | 35-1 | ... | 5-1 | 1-1i | 183-1 | 32-1i | ... | ... | JPN |
| | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 78 | 58-1 | ... | 52 | 8-1i | 18 | 3-1i | ... | ... | MAC |
| | 92-1 | 100-1 | 92-1 | 93 | 92 | 100-2 | 40-1 | 66-1 | ... | 7 | 5-1i | 82 | 62-1i | 5 | 14 | MYS |
| | ... | ... | ... | ... | 71-3 | ... | ... | ... | ... | 1-1 | 8-1i | 2-1 | 12-1i | 13 | 6 | MNG |
| | 75-1 | 64-1 | 56-1 | 27-2 | 0,2-1 | 1-1 | 1-1 | 50-3 | Régulières+1 | -1 | 1-1i | 0,5-1 | 10-1i | 15 | 1 | MMR |
| | 59 | 58 | 83 | 96 | 29 | 78 | 6 | 88-1 | Régulières+1 | ... | 0,5-2 | ... | 19-1i | 11 | 4 | PHL |
| | 100-3 | 100-3 | 100-3 | 100-3 | 100-3 | 100-3 | ... | 20-1 | ... | 3-1 | 3-1i | 85-1 | 102-1i | ... | ... | KOR |
| | ... | ... | ... | 50 | ... | ... | ... | 13-4 | ... | 0,5 | 6-1i | 0,5 | 7-1i | 11 | 0,4 | LAO |
| | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | Sporadiques+1 | ... | 0,3-1i | ... | 1-1i | 0,1 | 0,4 | PRK |
| | 100-1 | 100-1 | 100-1 | 100-1 | 100-1 | 100-1 | 93-1 | 64-1 | ... | ... | ... | 52-1 | 24-1i | ... | ... | SGP |
| | 100 | ... | 100 | 100 | 100 | 100 | ... | 50-1 | Régulières+1 | 1-3 | 1-3 | 32-3 | 33-1i | 6 | 10 | THA |
| | 68 | ... | 68 | 84 | ... | ... | ... | 31-4 | ... | ... | ... | ... | 3-1i | 5 | 2 | TLS |
| | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | 62-1 | ... | 0,4 | 4-3 | 7 | 109-1i | 26 | 56 | VNM |

# TABLEAU 6 : Suite

| Pays ou territoire | A | | | | B | C | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Intégration de l'éducation à la citoyenneté mondiale et au développement durable | | | | Pourcentage d'élèves et de jeunes ayant une bonne compréhension des domaines suivants | | | |
| | Politiques/ cadres éducatifs | Programmes scolaires | Formation continue des enseignants | Évaluation des élèves | % d'écoles dispensant une éducation au VIH/sida fondée sur les compétences de la vie courante | VIH/sida et sexualité | Citoyenneté mondiale | Culture scientifique |
| **Indicateur de l'ODD** | 4.7.1 | | | | 4.7.2 | 4.7.4 | | 4.7.5 |
| **Année de référence** | 2017 | | | | | | | |
| **Océanie** | | | | | | | | |
| Australie | ... | Élevée | ... | Élevée | ... | ... | 23 | ... |
| Fidji | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... |
| Îles Cook | Élevée | Moyenne | ... | Élevée | 100 | ... | ... | ... |
| Îles Marshall | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... |
| Îles Salomon | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... |
| Kiribati | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... |
| Micronésie (États fédérés de) | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... |
| Nauru | ... | ... | ... | ... | 20 | ... | ... | ... |
| Nioué | ... | ... | ... | ... | 100 | ... | ... | ... |
| Nouvelle-Zélande | Élevée | Élevée | Élevée | Élevée | ... | ... | 18 | ... |
| Palaos | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... |
| Papouasie-Nouvelle-Guinée | ... | ... | ... | ... | ... | 25-2 | ... | ... |
| Samoa | ... | ... | ... | ... | 100 | ... | ... | ... |
| Tokélaou | ... | ... | ... | ... | - | ... | ... | ... |
| Tonga | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... |
| Tuvalu | Moyenne | Élevée | Moyenne | Faible | 9 | ... | ... | ... |
| Vanuatu | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... |
| **Amérique latine et Caraïbes** | | | | | | | | |
| Anguilla | ... | ... | ... | ... | 100 | ... | ... | ... |
| Antigua-et-Barbuda | ... | ... | ... | ... | 100-1 | 86-3 | ... | ... |
| Argentine | ... | Élevée | Moyenne | Élevée | ... | ... | 14-4 | ... |
| Aruba | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... |
| Bahamas | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... |
| Barbade | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... |
| Belize | ... | ... | ... | ... | ... | 43-3 | ... | ... |
| Bolivie (État plurinational de) | Élevée | Élevée | Élevée | Élevée | ... | ... | ... | ... |
| Brésil | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... |
| Chili | Moyenne | Moyenne | Faible | Faible | ... | ... | 13 | 65-3 |
| Colombie | Élevée | Faible | Faible | Élevée | ... | 30-4 | ... | 58-3 |
| Costa Rica | ... | ... | ... | ... | 47 | ... | ... | ... |
| Cuba | ... | ... | ... | ... | 100 | ... | ... | ... |
| Curaçao | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... |
| Dominique | ... | ... | ... | ... | 100 | ... | ... | ... |
| El Salvador | Moyenne | Faible | Moyenne | Faible | ... | ... | ... | ... |
| Équateur | Élevée | Faible | ... | Élevée | ... | ... | ... | ... |
| Grenade | ... | ... | ... | ... | 92-1 | ... | ... | ... |
| Guatemala | Élevée | Moyenne | Élevée | Faible | ... | 22-4 | ... | ... |
| Guyana | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... |
| Haïti | Moyenne | Moyenne | Moyenne | Élevée | ... | 37-2 | ... | ... |
| Honduras | Moyenne | Élevée | Moyenne | Élevée | ... | ... | ... | ... |
| Îles Caïmanes | ... | ... | ... | ... | 100-1 | ... | ... | ... |
| Îles Turques et Caïques | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... |
| Îles Vierges britanniques | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... |
| Jamaïque | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... |
| Mexique | Élevée | Élevée | Moyenne | Élevée | ... | ... | ... | 46-3 |
| Montserrat | ... | ... | ... | ... | 100 | ... | ... | ... |
| Nicaragua | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... |
| Panama | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... |
| Paraguay | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... |
| Pérou | Élevée | Élevée | Moyenne | Élevée | ... | 75-3 | ... | 45-3 |
| République dominicaine | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | 38-3 |
| Saint-Kitts-et-Nevis | Moyenne | Élevée | Moyenne | ... | ... | ... | ... | ... |
| Saint-Martin | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... |
| Saint-Vincent-et-les-Grenadines | ... | ... | ... | ... | 96-1 | ... | ... | ... |
| Sainte-Lucie | ... | ... | ... | ... | 88 | ... | ... | ... |
| Suriname | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... |
| Trinité-et-Tobago | Moyenne | Élevée | Faible | Faible | ... | ... | ... | ... |
| Uruguay | Moyenne | Faible | Moyenne | Faible | 100-1 | ... | ... | ... |
| Venezuela (République bolivarienne du) | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... |

| | D | | | E | | | F | G | H | I | | | | J | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | % d'établissements scolaires dotés d'installations EAH de base | | | % d'établissements utilisant les TIC à des fins pédagogiques | | | | | | Mobilité internationale des étudiants du supérieur | | | | Aide publique au développement, en dollars É.-U. (000 000) | | |
| | | | | | | | | | | Taux de mobilité (%) | | Nombre (000) | | | | |
| | Eau potable | Installations sanitaires ou toilettes | Lavage des mains | Électricité | Internet | Ordinateurs | % d'établissements scolaires disposant d'infrastructures et d'équipements adaptés aux élèves handicapés | Nombre d'actes de harcèlement | Attaques visant le système éducatif | Entrants | Sortants | Entrants | Sortants | Scholarships | Imputed student costs | Code pays |
| | 4.a.1 | | | | | | | 4.a.2 | 4.a.3 | | | | | 4.b.1 | | |
| | 2019 | | | | | | | | | 2019 | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | 100-3 | 100-3 | 100-3 | 100-3 | 100-3 | 100-3 | ... | 63-1 | ... | 27-1 | 1-1i | 445-1 | 13-1i | ... | ... | AUS |
| | ... | ... | ... | 98-3 | ... | ... | ... | 30-3 | ... | ... | ... | ... | 1-1i | 4 | 0,1 | FJI |
| | 100 | 22 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 31-4 | ... | ... | ... | ... | 0,2-1i | 0,1 | - | COK |
| | 68 | 65 | 63 | 74 | 30 | 93 | 21-3 | ... | ... | 6 | ... | 0,1 | 0,3-1i | - | - | MHL |
| | 46 | ... | ... | 56 | 2 | 13 | ... | ... | ... | ... | ... | ... | 3-1i | 5 | - | SLB |
| | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | 1-1i | 3 | - | KIR |
| | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | 0,2-1i | 0,2 | ... | FSM |
| | 100 | 100 | 75 | 100 | ... | 100 | ... | ... | ... | ... | ... | ... | 0,1-1i | 1 | ... | NRU |
| | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | ... | ... | ... | ... | ... | -1i | 0,4 | ... | NIU |
| | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | 67-1 | ... | 20-1 | 2-1i | 53-1 | 5-1i | ... | ... | NZL |
| | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | 0,1-1i | 0,1 | - | PLW |
| | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | 1-1i | 10 | 0,1 | PNG |
| | 100 | 100 | 100 | 100 | 33 | 15 | 15 | ... | ... | 4-1 | 44-1i | 0,1 | 1-1i | 7 | ... | WSM |
| | 100 | 100 | 100 | 100 | - | 100 | - | 40 | ... | ... | ... | ... | 0,1-1i | - | - | TKL |
| | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | 38-2 | ... | ... | ... | ... | 1-1i | 3 | - | TON |
| | 50 | 70 | 100 | 100 | - | 70 | - | ... | ... | ... | ... | ... | 0,4-1i | 1 | - | TUV |
| | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | 2-1i | 2 | 2 | VUT |
| | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 26-3 | ... | ... | ... | ... | 0,1-1i | ... | ... | AIA |
| | 100-1 | 100-1 | 100-1 | 100-1 | 90-1 | 90-1 | 5-1 | ... | ... | ... | ... | ... | 1-1i | 0,2 | - | ATG |
| | ... | ... | ... | 97-1 | 43-1 | 65-1 | ... | 62-1 | ... | 3-2 | 0,3-2 | 109-1 | 9-1i | 4 | 9 | ARG |
| | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | 28-3 | 20-3 | 0,3-3 | 0,4-1i | ... | ... | ABW |
| | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | 4-1i | ... | ... | BHS |
| | 100 | 100 | 100 | 100 | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | 1-1i | ... | ... | BRB |
| | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | 9-1i | ... | 1-1i | 0,3 | 0,1 | BLZ |
| | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | 20-1i | 1 | 3 | BOL |
| | ... | ... | 95-2 | 96-2 | 62-2 | 54-2 | 28-2 | 56-1 | ... | 0,2-1 | 1-1i | 21-1 | 67-1i | 18 | 48 | BRA |
| | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | 54-1 | ... | 0,5-1 | 1-1i | 6-1 | 17-1i | ... | ... | CHL |
| | ... | ... | ... | 100 | 37 | 94 | ... | 59-1 | Fréquentes+1 | 0,2-1 | 2-1i | 5 | 47-1i | 8 | 37 | COL |
| | 91 | 73 | 85 | 99 | 84 | 95 | 65 | 52-1 | ... | ... | 2-1i | ... | 3-1i | 1 | 3 | CRI |
| | 100-1 | 100-1 | 100 | 100 | 16 | 100 | ... | ... | ... | ... | 1-1i | ... | 2-1i | 2 | 2 | CUB |
| | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | 0,2-1i | ... | ... | CUW |
| | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | ... | ... | ... | ... | ... | 1-1i | 1 | 0,2 | DMA |
| | 82-2 | ... | ... | 98-1 | 23-1 | 61-1 | 30-1 | ... | ... | 1-1 | 2-1i | 1-1 | 5-1i | 1 | 2 | SLV |
| | 40-1 | 83-3i | 83-1 | 79-1 | 39-1 | 75-1 | ... | ... | ... | 1-4 | 3-4 | 6-1 | 23-1i | 3 | 9 | ECU |
| | 100-1 | ... | 100-1 | 100-1 | 72-1 | 72-1 | 22-1 | ... | ... | 85-1 | 5-1i | 8-1 | 0,5-1i | - | - | GRD |
| | ... | 76-3i | ... | ... | 9-3 | 12-3 | ... | 23-4 | ... | ... | 1-4 | ... | 4-1i | 1 | 2 | GTM |
| | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | 2-1i | 1 | 0,1 | GUY |
| | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | Sporadiques+1 | ... | ... | ... | 10-1i | 5 | 6 | HTI |
| | 88 | ... | ... | 91 | 16-3 | 16-3 | 5-3 | ... | ... | 1-1 | 2-1i | 2 | 5-1i | 1 | 1 | HND |
| | 100-1 | 100-1 | 100-1 | 100-1 | 100-1 | 100-1 | 100-1 | ... | ... | ... | ... | ... | 1-1i | ... | ... | CYM |
| | 100-1 | 100-1 | 100-1 | 100-1 | 93-1 | 97-1 | ... | ... | ... | ... | 54-4i | ... | 0,2-1i | ... | ... | TCA |
| | 100-1 | 100-1 | 91-1 | 100-1 | 100-1 | 100-1 | 26-1 | ... | ... | 17-3 | 103-1i | 0,1-3 | 0,4-1i | ... | ... | VGB |
| | 90 | 95 | 100 | 100 | 79 | 85 | 12-2 | 26-2 | ... | ... | 6-4 | ... | 5-1i | 1 | 0,5 | JAM |
| | ... | 75-3i | ... | ... | 39-3 | ... | ... | 51-1 | ... | 0,2-1 | 1-1i | 7-1 | 34-1i | 9 | 36 | MEX |
| | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | - | ... | ... | ... | ... | ... | -1i | 0,1 | ... | MSR |
| | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | 3-1i | 1 | 1 | NIC |
| | ... | 82-3i | ... | ... | ... | ... | ... | 57-1 | ... | ... | 2-3 | ... | 4-1i | 1 | 1 | PAN |
| | 67-3 | ... | 62-3 | 94-3 | 5-3 | 5-3 | ... | 17-2 | ... | ... | ... | ... | 14-1i | 1 | 1 | PRY |
| | 55-1 | ... | ... | 89 | 50 | 76 | 33 | 52-1 | ... | ... | 2-2 | ... | 34-1i | 4 | 13 | PER |
| | ... | 90-3i | ... | ... | 23-3 | ... | ... | 66-1 | ... | 2-2 | 1-2 | 10-2 | 4-1i | 1 | 1 | DOM |
| | 79-3 | ... | 79-3 | 100-3 | ... | ... | ... | ... | ... | ... | 13-4i | ... | 1-1i | ... | ... | KNA |
| | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | 36-4 | 49-4i | 0,1-4 | 0,1-1i | ... | ... | SXM |
| | 100-1 | 100-1 | 100-1 | 100-1 | 100-1 | 100-1 | 100-1 | ... | ... | ... | 33-4i | ... | 1-1i | 0,2 | - | VCT |
| | 99 | 99 | 99 | 99 | 99 | 99 | 98 | ... | ... | 18 | 46-1i | 0,4 | 1-1i | 1 | 0,1 | LCA |
| | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | 1-1i | 1 | 0,1 | SUR |
| | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | 3-1i | ... | ... | TTO |
| | 100-1 | 83-3i | ... | 100-1 | 100-1 | 100-1 | 100-1 | 55-1 | ... | ... | 3-2 | ... | 5-1i | ... | ... | URY |
| | 97-3 | 90-3 | ... | 99-3 | ... | ... | ... | ... | Sporadiques+1 | ... | ... | ... | 21-1i | 2 | 8 | VEN |

# TABLEAU 6 : Suite

| Pays ou territoire | A — Intégration de l'éducation à la citoyenneté mondiale et au développement durable | | | | B | C — Pourcentage d'élèves et de jeunes ayant une bonne compréhension des domaines suivants | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Politiques/ cadres éducatifs | Programmes scolaires | Formation continue des enseignants | Évaluation des élèves | % d'écoles dispensant une éducation au VIH/sida fondée sur les compétences de la vie courante | VIH/sida et sexualité | Citoyenneté mondiale | Culture scientifique |
| **Indicateur de l'ODD** | **4.7.1** | | | | **4.7.2** | **4.7.4** | | **4.7.5** |
| **Année de référence** | **2017** | | | | | | | |
| **Europe et Amérique du Nord** | | | | | | | | |
| Albanie | Élevée | Élevée | Faible | Élevée | 95 | ... | ... | ... |
| Allemagne | Élevée | Élevée | Élevée | Élevée | ... | ... | ... | 57-3 |
| Andorre | Moyenne | Élevée | Moyenne | Élevée | 100 | ... | ... | ... |
| Autriche | Moyenne | Élevée | Moyenne | ... | ... | ... | ... | ... |
| Bélarus | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... |
| Belgique | Moyenne | Élevée | Faible | Élevée | ... | ... | ... | 49-3 |
| Bermudes | ... | ... | ... | ... | 100-3 | ... | ... | ... |
| Bosnie-Herzégovine | Moyenne | Moyenne | Moyenne | ... | ... | ... | ... | ... |
| Bulgarie | Élevée | Élevée | Moyenne | Élevée | ... | 19-3 | ... | 55-3 |
| Canada | ... | Élevée | Moyenne | Élevée | ... | ... | 28 | ... |
| Croatie | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | 69-3 |
| Danemark | Moyenne | Élevée | Moyenne | Élevée | ... | ... | ... | 57-3 |
| Espagne | Élevée | Élevée | Moyenne | Élevée | ... | ... | ... | ... |
| Estonie | Moyenne | Moyenne | Moyenne | Élevée | ... | ... | ... | 54-3 |
| États-Unis | ... | ... | ... | ... | ... | ... | 30 | ... |
| Fédération de Russie | Élevée | Élevée | Élevée | Élevée | ... | ... | ... | 52-3 |
| Finlande | Moyenne | Élevée | ... | Élevée | 100i | ... | ... | 65-3 |
| France | Élevée | Moyenne | Élevée | Élevée | ... | ... | ... | ... |
| Grèce | Moyenne | Élevée | Moyenne | Élevée | ... | ... | ... | ... |
| Hongrie | Moyenne | Élevée | Moyenne | Élevée | ... | ... | ... | ... |
| Irlande | Élevée | Élevée | Moyenne | Élevée | ... | ... | 24 | ... |
| Islande | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... |
| Italie | ... | ... | ... | ... | ... | ... | 24 | 62-3 |
| Lettonie | Élevée | Élevée | Élevée | Élevée | ... | ... | ... | 41-3 |
| Liechtenstein | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... |
| Lituanie | Élevée | Élevée | Faible | Élevée | ... | ... | ... | 54-3 |
| Luxembourg | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... |
| Macédoine du Nord | Élevée | Élevée | ... | Élevée | ... | ... | ... | ... |
| Malte | Élevée | Élevée | Moyenne | Élevée | ... | ... | ... | 50-3 |
| Monaco | Élevée | Moyenne | Moyenne | Élevée | 100+1 | ... | ... | ... |
| Monténégro | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... |
| Norvège | ... | ... | ... | ... | ... | ... | 24 | 64-3 |
| Pays-Bas | Élevée | Élevée | ... | ... | ... | ... | ... | 42-3 |
| Pologne | Élevée | Élevée | Élevée | Élevée | ... | ... | ... | ... |
| Portugal | Élevée | Élevée | ... | Élevée | ... | ... | ... | ... |
| République de Moldova | ... | ... | ... | ... | 100 | ... | ... | ... |
| Roumanie | Élevée | Élevée | Moyenne | Élevée | ... | ... | ... | ... |
| Royaume-Uni | ... | ... | ... | ... | ... | ... | 21 | ... |
| Saint-Marin | ... | ... | ... | ... | 100 | ... | ... | ... |
| Serbie | Élevée | Élevée | Moyenne | Élevée | ... | ... | ... | ... |
| Slovaquie | Élevée | Moyenne | Moyenne | Faible | ... | ... | ... | ... |
| Slovénie | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | 60-3 |
| Suède | Élevée | Élevée | Élevée | Élevée | ... | ... | ... | 68-3 |
| Suisse | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... |
| Tchéquie | Élevée | Élevée | Moyenne | Faible | ... | ... | ... | ... |
| Ukraine | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... |

| | D | | | E | | | F | G | H | I | | | | J | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | % d'établissements scolaires dotés d'installations EAH de base | | | % d'établissements utilisant les TIC à des fins pédagogiques | | | | | | Mobilité internationale des étudiants du supérieur | | | | Aide publique au développement, en dollars É.-U. (000 000) | | |
| | | | | | | | | | | Taux de mobilité (%) | | Nombre (000) | | | | |
| | Eau potable | Installations sanitaires ou toilettes | Lavage des mains | Électricité | Internet | Ordinateurs | % d'établissements scolaires disposant d'infrastructures et d'équipements adaptés aux élèves handicapés | Nombre d'actes de harcèlement | Attaques visant le système éducatif | Entrants | Sortants | Entrants | Sortants | Scholarships | Imputed student costs | Code pays |
| | 4.a.1 | | | | | | | 4.a.2 | 4.a.3 | | | | | 4.b.1 | | |
| | 2019 | | | | | | | | | 2019 | | | | | | |
| | 53 | 74 | 63 | 98 | 51 | 49 | 7 | 49-1 | ... | 2 | 14-1i | 2 | 18-1i | 7 | 28 | ALB |
| | 100-1 | 100-1 | 100-1 | 100-1 | ... | ... | ... | 57-1 | ... | 10-1 | 4-1i | 312-1 | 123-1i | ... | ... | DEU |
| | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | ... | ... | 41 | 245-1i | 0,3 | 2-1i | ... | ... | AND |
| | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | 53-1 | ... | 17-1 | 5-1i | 75-1 | 22-1i | ... | ... | AUT |
| | 100-1 | 100-1 | 100-1 | 100-1 | 87-1 | 100-1 | ... | 42-1 | ... | 4-1 | 6-1i | 17-1 | 23-1i | 3 | 35 | BLR |
| | 100-1 | ... | 100-1 | 100-1 | 100-1 | 100-1 | ... | 54-1 | ... | 10-1 | 3-1i | 54-1 | 16-1i | ... | ... | BEL |
| | ... | ... | 100-3 | 100-3 | 100-3 | 100-3 | 100-3 | ... | ... | 10-1 | 225-1i | 0,1-1 | 2-1i | ... | ... | BMU |
| | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | 45-1 | ... | 7 | 16-1i | 6 | 15-1i | 3 | 31 | BIH |
| | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | 56-1 | ... | 6-1 | 11-1i | 15-1 | 25-1i | ... | ... | BGR |
| | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | 57-1 | ... | 14-1 | 3-1i | 225-1 | 48-1i | ... | ... | CAN |
| | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | 42-1 | ... | 3-1 | 6-1i | 5-1 | 10-1i | ... | ... | HRV |
| | 100-3 | 100-3 | 100-3 | 100-3 | 100-3 | 100-3 | ... | 61-1 | ... | 11-1 | 2-1i | 33-1 | 6-1i | ... | ... | DNK |
| | 100+1 | 100+1 | 100+1 | 100+1 | 100+1 | 100+1 | ... | 44-1 | ... | 3-1 | 2-1i | 71-1 | 42-1i | ... | ... | ESP |
| | 100-3 | 100-3 | 100-3 | 100-3 | 100-3 | 100-3 | ... | 55-1 | ... | 10-1 | 8-1i | 4-1 | 4-1i | ... | ... | EST |
| | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | 57-1 | ... | 5-1 | 0,4-1i | 987-1 | 84-1i | ... | ... | USA |
| | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | 63-1 | Sporadiques+1 | 5-1 | 1-1i | 262-1 | 58-1i | ... | ... | RUS |
| | 100i | 100i | 100i | 100i | 100i | 100i | 100i | 51-1 | ... | 8-1 | 4-1i | 24-1 | 11-1i | ... | ... | FIN |
| | 100-1 | 100-1 | 100-1 | 100-1 | 98-2i | 99-2i | ... | 49-1 | Régulières+1 | 9-1 | 4-1i | 230-1 | 99-1i | ... | ... | FRA |
| | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | 52-1 | Régulières+1 | 3-1 | 5-1i | 26-1 | 39-1i | ... | ... | GRC |
| | 100-3 | 100-3 | 100-3 | 100-3 | 100-3 | 100-3 | ... | 47-1 | ... | 11-1 | 5-1i | 32-1 | 13-1i | ... | ... | HUN |
| | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | 59-1 | ... | 10-1 | 6-1i | 22-1 | 15-1i | ... | ... | IRL |
| | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | 37-1 | ... | 8-1 | 19-1i | 1-1 | 3-1i | ... | ... | ISL |
| | 100-3 | 100-3 | 100-3 | 100-3 | 70-3i | ... | ... | 47-1 | ... | 6-1 | 4-1i | 107-1 | 76-1i | ... | ... | ITA |
| | 100-3 | 100-3 | 100-3 | 100-3 | 100-3 | 100-3 | 18-3 | 71-1 | ... | 9-1 | 6-1i | 8-1 | 5-1i | ... | ... | LVA |
| | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | 88-1 | 128-1i | 1-1 | 1-1i | ... | ... | LIE |
| | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | 48-1 | ... | 5-1 | 9-1i | 6-1 | 10-1i | ... | ... | LTU |
| | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | 52-1 | ... | 48-1 | 164-1i | 3-1 | 12-1i | ... | ... | LUX |
| | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | 23 | ... | 5-1 | 9-1i | 3-1 | 6-1i | 2 | 11 | MKD |
| | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | 63-1 | ... | 10-1 | 7-1i | 2 | 1-1i | ... | ... | MLT |
| | 100+1 | 100+1 | 100+1 | 100+1 | 100+1 | 100+1 | 100+1 | ... | ... | 25+1 | 39-1i | 0,2+1 | 0,4-1i | ... | ... | MCO |
| | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | 45-1 | ... | ... | 22-1i | ... | 5-1i | 1 | 3 | MNE |
| | 100+1 | 100+1 | 100+1 | 100+1 | 100+1 | 100+1 | ... | 49-1 | ... | 4-1 | 6-1i | 12-1 | 17-1i | ... | ... | NOR |
| | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | ... | 46-1 | ... | 12-1 | 2-1i | 104-1 | 18-1i | ... | ... | NLD |
| | 100-3 | 100-3 | 100-3 | 100-3 | 100-3 | 100-3 | ... | 57-1 | ... | 4-1i | 2-1i | 54-1i | 26-1i | ... | ... | POL |
| | 100-1 | 100-1 | 100-1 | 100-1 | 100-1 | 100-1 | ... | 39-1 | ... | 8-1 | 4-1i | 28-1 | 15-1i | ... | ... | PRT |
| | 100 | 100 | 100 | 100 | 99 | 100 | ... | 60-1 | ... | 6 | 22-1i | 5 | 19-1i | 2 | 6 | MDA |
| | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | 67-1 | ... | 5-1 | 7-1i | 29-1 | 38-1i | ... | ... | ROU |
| | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | 62-1 | Sporadiques+1 | 18-1 | 2-1i | 452-1 | 39-1i | ... | ... | GBR |
| | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | ... | ... | 88 | 129-1i | 1 | 1-1i | ... | ... | SMR |
| | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | 43-1 | ... | 5 | 6-1i | 12 | 16-1i | 9 | 23 | SRB |
| | 100-3 | 100-3 | 100-3 | 100-3 | 100-3i | 100-3i | 14-3i | 56-1 | ... | 8-1 | 22-1i | 12-1 | 31-1i | ... | ... | SVK |
| | 100-3 | 100-3 | 100-3 | 100-3 | 100-3 | 100-3 | ... | 48-1 | ... | 4-1 | 4-1i | 3-1 | 3-1i | ... | ... | SVN |
| | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | 50-1 | ... | 7-1 | 4-1i | 31-1 | 16-1i | ... | ... | SWE |
| | 100-3 | 100-3 | 100-3 | 100-3 | 100-3 | 100-3 | ... | 56-1 | ... | 18-1 | 5-1i | 54-1 | 16-1i | ... | ... | CHE |
| | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | 58-1 | ... | 14-1 | 4-1i | 45-1 | 12-1i | ... | ... | CZE |
| | ... | ... | 81 | 100 | 79 | 94 | 64 | 52-1 | Régulières+1 | 3 | 4-1i | 55 | 72-1i | 10 | 125 | UKR |

# TABLEAU 7 : ODD 4, Moyen de mise en œuvre 4.c – Enseignants

D'ici à 2030, accroître nettement le nombre d'enseignants qualifiés, notamment au moyen de la coopération internationale pour la formation d'enseignants dans les pays en développement, surtout dans les pays les moins avancés et les petits États insulaires en développement

| | PRÉPRIMAIRE | | | | | PRIMAIRE | | | | | | | SECONDAIRE | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | A | B | C | D | E | A | B | C | D | E | F | G | A | B | C | D | E | F | G |
| | Personnel enseignant (000) | Nombre d'élèves par enseignant | % d'enseignants formés | % d'enseignants qualifiés | Taux d'attrition des enseignants (%) | Personnel enseignant (000) | Nombre d'élèves par enseignant | % d'enseignants formés | % d'enseignants qualifiés | Taux d'attrition des enseignants (%) | Salaire relatif des enseignants | % d'enseignants ayant reçu une formation continue | Personnel enseignant (000) | Nombre d'élèves par enseignant | % d'enseignants formés | % d'enseignants qualifiés | Taux d'attrition des enseignants (%) | Salaire relatif des enseignants | % d'enseignants ayant reçu une formation continue |
| **Indicateur de l'ODD** | | | **4.c.1** | **4.c.3** | **4.c.6** | | | **4.c.1** | **4.c.3** | **4.c.6** | **4.c.5** | **4.c.7** | | | **4.c.1** | **4.c.3** | **4.c.6** | **4.c.5** | **4.c.7** |
| **Année de référence** | **2019** | | | | | **2019** | | | | | | | **2019** | | | | | | |
| **Région** | **Somme** | **Médiane** | | | | **Somme** | **Médiane** | | | | | | **Somme** | **Médiane** | | | | | |
| **Monde** | **11 579**i | **17**i | **89**i | **87**i | ... | **32 646**i | **20** | **81**i | **92**i | **4**-1i | ... | ... | **36 526**i | **13**i | **78**i | **92**i | ... | ... | ... |
| Afrique subsaharienne | 801-1i | 26 | 45-2i | 69-1i | ... | 4 577i | 37 | 65i | 78i | 6i | ... | ... | 2 785-1i | 22i | 51-3i | 77-2i | ... | ... | ... |
| Afrique du Nord et Asie de l'Ouest | 415i | 16 | 84-2i | 88i | ... | 2 827i | 16 | 85i | 93i | 5i | ... | 89i | 3 158i | 11i | 84i | 97i | ... | ... | 90i |
| Afrique du Nord | 178i | 25i | 85i | 92i | ... | 1 302 | 23 | 87i | 98 | 5i | ... | ... | 1 261i | 17i | 88i | 98i | 2i | ... | 83i |
| Asie de l'Ouest | 237i | 16 | 83-2i | 85i | ... | 1 525i | 14 | 86-3i | 90-2i | 5i | ... | 90i | 1 897i | 11 | 100i | 96-2i | ... | ... | 91 |
| Asie centrale et Asie du Sud | 2 380 | 13i | 92i | 92 | ... | 6 434 | 26 | 75 | 92 | 1-1i | ... | ... | 8 708 | 15 | 79 | 89 | ... | ... | ... |
| Asie centrale | 217i | 11i | 82i | 86i | ... | 285 | 22 | 98 | 94 | 5-2i | ... | ... | 829 | 10 | 97 | 100 | ... | ... | ... |
| Asie du Sud | 2 164 | 14i | 88i | 93 | ... | 6 149 | 28 | 74 | 92 | 1-1i | ... | ... | 7 879 | 20 | 77 | 88 | ... | ... | ... |
| Asie de l'Est et du Sud-Est | 4 007 | 17 | 97i | 86 | 8i | 10 703 | 18 | 98 | 95 | 5 | 1i | 94i | 10 367 | 13 | 95i | 95 | 4i | ... | 98i |
| Asie de l'Est | 3 013 | 15 | 97i | 91 | 8i | 7 094 | 16 | 96i | 96 | 5 | ... | 93i | 7 413 | 12 | 93i | 94 | 4i | ... | 98i |
| Asie du Sud-Est | 994i | 17 | 93i | 74i | 6i | 3 609 | 22 | 97i | 92 | 5i | 1i | ... | 2 955i | 17 | 95i | 96i | ... | ... | 97i |
| Océanie | 62-2i | 14i | 100i | 100i | ... | 202-2i | 22 | 92i | 96i | ... | ... | ... | 158i | 15i | 69i | 92i | ... | ... | ... |
| Amérique latine et Caraïbes | 1 124i | 19i | 76-4i | 98i | ... | 3 083i | 17 | 83i | 99i | ... | ... | ... | 3 912i | 13 | 84-1i | 98i | ... | ... | ... |
| Caraïbes | ... | 14i | 74i | 98i | ... | 169i | 14 | 82 | 100 | ... | ... | ... | 157i | 10 | 72 | 98 | ... | ... | ... |
| Amérique centrale | ... | 19 | 93i | 100i | ... | 818 | 23 | 95i | 98i | 4i | 1i | ... | 1 060 | 14 | 96i | 99i | ... | ... | ... |
| Amérique du Sud | ... | 19i | ... | ... | ... | 1 472i | 19i | 94i | 97i | ... | 1i | ... | 2 022i | 17i | 90i | 93i | ... | ... | 89i |
| Europe et Amérique du Nord | 2 776i | 12i | ... | ... | ... | 4 808i | 13i | ... | ... | ... | ... | 79i | 7 311i | 9i | ... | ... | ... | ... | 95i |
| Europe | 2 171i | 12i | ... | ... | ... | 2 882i | 13i | ... | ... | ... | ... | 78i | 5 452i | 9i | ... | ... | ... | ... | 95i |
| Amérique du Nord | 614-1i | ... | 100i | 100i | ... | 1 896-1i | ... | 100i | 100i | ... | 1i | 91 | 1 842-1i | ... | 100i | 99i | ... | ... | 89 |
| Revenu faible | 402-1i | 27 | 53-2i | 66-1i | 5i | 2 829i | 39 | 75i | 85i | 6i | ... | ... | 1 695-1i | 27i | 58-4i | 86-3i | ... | ... | ... |
| Revenu intermédiaire | 8 978 | 17i | 93i | 86i | ... | 24 135 | 22 | 84i | 91 | 4i | ... | ... | 27 621 | 15i | 83i | 91i | ... | ... | ... |
| Intermédiaire inférieur | 3 392 | 20i | 82-4i | 89i | ... | 10 668 | 27 | 75 | 88i | 3-1i | ... | ... | 11 936 | 17i | 76 | 88 | ... | ... | ... |
| Intermédiaire supérieur | 5 586i | 15i | 90i | 84i | ... | 13 467 | 17 | 96i | 93 | 5i | ... | ... | 15 685i | 13 | 93i | 93i | ... | ... | 92i |
| Revenu élevé | 2 191i | 13i | ... | ... | ... | 5 682i | 12i | 99i | 100i | ... | ... | 88i | 7 178i | 10i | ... | 100i | ... | ... | 95i |

A Nombre d'enseignants titulaires de classe.

B Nombre d'élèves par enseignant.

C Pourcentage d'enseignants ayant le niveau minimum de qualification exigé (c'est-à-dire ayant reçu au moins la formation pédagogique initiale et continue minimale organisée et reconnue) pour enseigner à un niveau donné.

D Pourcentage d'enseignants qualifiés selon les normes nationales.

E Taux d'attrition des enseignants (%).

F Salaire effectif des enseignants par rapport à celui d'autres professions exigeant un niveau comparable de qualification [Sources : OCDE ; pour le secondaire : moyenne pondérée calculée par l'équipe du *Rapport GEM* à partir des données de l'OCDE sur le premier et le deuxième cycles du secondaire].

G Pourcentage d'enseignants (du primaire/premier cycle du secondaire) ayant reçu une formation continue au cours des 12 derniers mois.

Source : ISU sauf mention contraire. Les données portent sur l'année scolaire s'achevant en 2019, sauf mention contraire.

Les totaux comprennent les pays du tableau disposant de données et peuvent inclure des estimations pour les pays ne disposant pas de données récentes."

(-) Valeur nulle ou négligeable.

(...) Données non disponibles ou catégorie sans objet.

(± n) Autre année de référence (p. ex., -2 : l'année de référence est 2017 et non 2019).

(i) Estimation et/ou couverture partielle.

# TABLEAU 7 : Suite

| Pays ou territoire | PRÉPRIMAIRE A | B | C | D | E | PRIMAIRE A | B | C | D | E | F | G | SECONDAIRE A | B | C | D | E | F | G | Code pays |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Personnel enseignant (000) | Nombre d'élèves par enseignant | % d'enseignants formés | % d'enseignants qualifiés | Taux d'attrition des enseignants (%) | Personnel enseignant (000) | Nombre d'élèves par enseignant | % d'enseignants formés | % d'enseignants qualifiés | Taux d'attrition des enseignants (%) | Salaire relatif des enseignants | % d'enseignants ayant reçu une formation continue | Personnel enseignant (000) | Nombre d'élèves par enseignant | % d'enseignants formés | % d'enseignants qualifiés | Taux d'attrition des enseignants (%) | Salaire relatif des enseignants | % d'enseignants ayant reçu une formation continue | |
| **Indicateur de l'ODD** | | | 4.c.1 | 4.c.3 | 4.c.6 | | | 4.c.1 | 4.c.3 | 4.c.6 | 4.c.5 | 4.c.7 | | | 4.c.1 | 4.c.3 | 4.c.6 | 4.c.5 | 4.c.7 | |
| **Année de référence** | 2019 | | | | | 2019 | | | | | | | 2019 | | | | | | | |
| **Afrique subsaharienne** | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Afrique du Sud | ... | ... | ... | ... | ... | 249-4 | ... | ... | ... | ... | 2-1i | ... | 192-3 | ... | 100-3 | 80-4 | ... | ... | 91-1 | ZAF |
| Angola | 12-3 | 63-3 | ... | 72-3 | ... | 96-3 | ... | ... | 63-3 | 15-3 | ... | ... | 76-3 | 27-3 | 51-4 | 52-3 | ... | ... | ... | AGO |
| Bénin | 5 | 31 | 25-1 | 100 | 25 | 53 | 41 | 71 | 100 | 6 | ... | ... | 90-3 | 11-3 | 18-3 | 69-3 | ... | ... | ... | BEN |
| Botswana | ... | ... | ... | ... | ... | 15-4 | 24-4 | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | 64-4i | BWA |
| Burkina Faso | 5 | 21 | 43 | 71-2 | 8 | 82 | 39 | 89 | 96 | 8 | 1i | ... | 60 | 22 | 61 | 99 | 3 | ... | ... | BFA |
| Burundi | 3 | 44 | 100-1 | 90 | 5-1 | 52 | 43 | 100 | 100 | 11-3 | ... | ... | 26 | 25 | 100-1 | 99 | -3 | ... | ... | BDI |
| Cabo Verde | 1-1 | 16-1 | 30-1 | 30-1 | ... | 3-1 | 21-1 | 99-1 | 94-1 | 4-1 | ... | ... | 3-1 | 15-1 | 96-1 | 93-1 | 13-1 | ... | ... | CPV |
| Cameroun | 28 | 20 | 67-2 | 61-2 | ... | 97 | 46 | 81-2 | 73-2 | 9-2 | 1-1i | ... | 115-3 | 19-3 | 53-4 | 54-3i | ... | ... | ... | CMR |
| Comores | 1-1 | 28-1 | 56-2 | 44-2 | ... | 4-1 | 28-1 | ... | ... | ... | ... | ... | 9-1 | 8-1 | ... | ... | ... | ... | ... | COM |
| Congo | ... | ... | ... | ... | ... | 28-1 | 28-1 | ... | ... | ... | ... | ... | 26-1 | ... | ... | ... | ... | ... | ... | COG |
| Côte d'Ivoire | 10 | 20 | 100 | 100 | ... | 96 | 42 | 100 | 100 | 7 | ... | ... | 77 | 29 | 100 | 100 | ... | ... | ... | CIV |
| Djibouti | 0,2-1 | ... | ... | 100-1 | ... | 2+1 | 30+1 | 100-1 | 100-1 | 3-2 | ... | ... | 2 | ... | 100-4 | 100 | 6-1 | ... | ... | DJI |
| Érythrée | 2-1 | 29-1 | 42-1 | ... | 4-2 | 9-1 | 39-1 | 84-1 | 84-1 | ... | ... | ... | 7-1 | 35-1 | ... | 84-2 | ... | ... | ... | ERI |
| Eswatini | ... | ... | ... | ... | ... | 9-1 | 26-1 | 88-2 | 92-1 | ... | 1-2i | ... | 7-3 | 16-3 | 73-4 | 73-3 | ... | ... | ... | SWZ |
| Éthiopie | 23-2 | ... | ... | 100-2 | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ETH |
| Gabon | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | GAB |
| Gambie | 3 | 36 | 69-2 | 69-2 | 19-1 | 10 | 37 | 88 | 88 | ... | ... | ... | 8 | ... | 96 | 96 | ... | ... | ... | GMB |
| Ghana | 62 | 30 | 59 | 55-1 | ... | 169 | 27 | 62 | 60-1 | ... | ... | ... | 188 | 15 | 77-1 | 77-1 | ... | ... | ... | GHA |
| Guinée | ... | ... | ... | ... | ... | 38-3 | 47-3 | 75-3 | 92-3 | 22-3 | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | GIN |
| Guinée-Bissau | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | GNB |
| Guinée équatoriale | 2-4 | 17-4 | 89-4 | ... | ... | 4-4 | 23-4 | 37-4 | 61-4 | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | GNQ |
| Kenya | 111-3 | 29-3 | ... | ... | ... | 267-4i | ... | ... | ... | ... | ... | ... | 199-4i | ... | ... | ... | ... | ... | ... | KEN |
| Lesotho | 3-3 | 18-3 | 100-4 | 100-4 | ... | 11-2 | 33-2 | 87-3 | 83-3 | ... | ... | ... | 5-2 | 25-2 | 89-3 | 91-3 | ... | ... | ... | LSO |
| Libéria | 14-2 | 37-2 | 55-2 | 55-2 | 5-2 | 28-2 | 22-2 | 70-2 | 70-2 | 6-2 | ... | ... | 18-2 | ... | 62-4 | 64-4 | ... | ... | ... | LBR |
| Madagascar | 41 | 22 | 44 | 99 | ... | 127 | 37 | 15 | 100 | ... | ... | ... | 82 | 18 | 20-1 | 85-1 | ... | ... | ... | MDG |
| Malawi | 32-4 | 42-4 | ... | 100-4 | ... | 83 | 55 | ... | 100-1 | ... | ... | ... | 15 | 68 | ... | 58 | ... | ... | ... | MWI |
| Mali | 7-1 | 20-1 | ... | 100-1 | ... | 65-1 | 38-1 | ... | ... | ... | ... | ... | 58-2 | ... | ... | ... | ... | ... | ... | MLI |
| Maurice | 2 | 12 | 100 | 100 | 1 | 6 | 15 | 100 | 100 | 4 | 1i | ... | 10 | 12 | 48 | 100 | 14 | ... | ... | MUS |
| Mauritanie | 2-4 | 19-4 | ... | ... | ... | 17 | 41 | 97 | ... | 16 | ... | ... | 9 | 29 | 93 | ... | 3 | ... | ... | MRT |
| Mozambique | ... | ... | ... | ... | ... | 121 | 57 | 98 | 100 | ... | ... | ... | 33-2 | 37-2 | 85-4i | 100-3 | ... | ... | ... | MOZ |
| Namibie | 2-1 | 23-1 | ... | 76-1 | ... | 20-1 | 25-1 | ... | 90-1 | ... | ... | ... | 11-2 | ... | ... | ... | ... | ... | ... | NAM |
| Niger | 6 | 32 | 36-1 | 94 | 2 | 67 | 40 | 62-1 | 99 | 2 | ... | ... | 29-1 | ... | ... | 100-1 | 12-2 | ... | ... | NER |
| Nigéria | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | NGA |
| Ouganda | 28-2 | 22-2 | 60-2 | 40-2 | ... | 207-2 | 43-2 | 80-2 | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | UGA |
| République centrafricaine | 0,3-3 | ... | ... | 100-3 | ... | 10-3 | 83-3 | ... | 100-3 | ... | ... | ... | 4-2 | 32-2 | 45-3 | ... | ... | ... | ... | CAF |
| République démocratique du Congo | 18-1 | 26-1 | 13-1 | 100-1 | ... | 544-1 | 31-1 | 92-1 | 100-1 | ... | ... | ... | 378-1 | ... | 58-1 | 100-1 | ... | ... | ... | COD |
| République-Unie de Tanzanie | 12 | 116 | 50-3 | 78 | ... | 196 | 54 | 99-3 | 98 | 0,3-1i | ... | ... | 106 | 22 | ... | 91 | ... | ... | ... | TZA |
| Rwanda | 7 | 41 | 50 | 89 | 10 | 44 | 57 | 95 | 99 | 3 | ... | ... | 30-2 | ... | 58-2 | 80-2 | 5-2 | ... | ... | RWA |
| Sao Tomé-et-Principe | 1-4 | ... | 28-4 | ... | ... | 1-2 | 31-2 | 27-2 | ... | ... | ... | ... | 1-3 | ... | 36-4 | 26-4 | ... | ... | ... | STP |
| Sénégal | 12 | 22 | 38 | 100 | ... | 65 | 34 | 75 | 100 | -4 | ... | ... | 56-4 | ... | 72-4i | 76-4 | ... | ... | ... | SEN |
| Seychelles | 0,2 | 18 | 86 | 88 | 6 | 1 | 15 | 84 | 89 | 9 | ... | ... | 1 | 10 | 89 | 95 | 7 | ... | ... | SYC |
| Sierra Leone | 6 | 23 | 52 | 52 | 32 | 48 | 37 | 64 | 64 | 17 | ... | ... | 22-3 | ... | 70-4 | 37-3 | ... | ... | ... | SLE |
| Somalie | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | SOM |
| Soudan du Sud | 3-4 | 35-4 | ... | 87-4 | ... | 27-4i | ... | ... | 84-4i | ... | ... | ... | 6-4i | ... | ... | 64-4i | ... | ... | ... | SSD |
| Tchad | 1 | 26 | 24-3 | 83 | ... | 45 | 55 | ... | 80 | ... | ... | ... | 23 | 23 | 44-3 | 51 | ... | ... | ... | TCD |
| Togo | 8+1 | 27+1 | 64+1 | 39+1 | -+1 | 42+1 | 39+1 | 76+1 | 43+1 | -+1 | ... | ... | 30+1 | ... | ... | ... | ... | ... | ... | TGO |
| Zambie | ... | ... | ... | ... | ... | 78-2 | 42-2 | 99-2 | 94-2 | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ZMB |
| Zimbabwe | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ZWE |

# TABLEAU 7 : Suite

| Pays ou territoire | PRÉPRIMAIRE A | B | C | D | E | PRIMAIRE A | B | C | D | E | F | G | SECONDAIRE A | B | C | D | E | F | G | Code pays |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Personnel enseignant (000) | Nombre d'élèves par enseignant | % d'enseignants formés | % d'enseignants qualifiés | Taux d'attrition des enseignants (%) | Personnel enseignant (000) | Nombre d'élèves par enseignant | % d'enseignants formés | % d'enseignants qualifiés | Taux d'attrition des enseignants (%) | Salaire relatif des enseignants | % d'enseignants ayant reçu une formation continue | Personnel enseignant (000) | Nombre d'élèves par enseignant | % d'enseignants formés | % d'enseignants qualifiés | Taux d'attrition des enseignants (%) | Salaire relatif des enseignants | % d'enseignants ayant reçu une formation continue | |
| **Indicateur de l'ODD** | | | 4.c.1 | 4.c.3 | 4.c.6 | | | 4.c.1 | 4.c.3 | 4.c.6 | 4.c.5 | 4.c.7 | | | 4.c.1 | 4.c.3 | 4.c.6 | 4.c.5 | 4.c.7 | |
| **Année de référence** | 2019 | | | | | 2019 | | | | | | | 2019 | | | | | | | |
| **Afrique du Nord et Asie de l'Ouest** | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Algérie | ... | ... | ... | ... | ... | 223 | 20 | 100-4 | 100 | 13-1 | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | DZA |
| Arabie saoudite | 23 | 17 | 100 | 100 | ... | 231 | 15 | 100 | 100 | ... | ... | 85-4i | 233 | 14 | 100 | 100 | ... | ... | 86-1 | SAU |
| Arménie | 8 | 6 | 82-2 | 100 | ... | 7 | 21 | 74 | 100 | 31 | ... | 55-3i | 25 | 10 | 75 | 100 | ... | ... | 63-3i | ARM |
| Azerbaïdjan | 11 | 18 | 94 | 97 | ... | 41 | 16 | 100 | 100 | ... | ... | ... | 123 | 8 | ... | 100 | ... | ... | ... | AZE |
| Bahreïn | 2 | 14 | 100 | 100 | 5 | 9 | 12 | 100 | 100 | 9 | ... | 91-4i | 10 | 10 | 100 | 100 | 7 | ... | 90-4i | BHR |
| Chypre | 2-1 | 15-1 | ... | ... | ... | 5-1 | 12-1 | ... | ... | ... | ... | 92-4i | 7-1 | 8-1 | ... | ... | ... | ... | 92-1 | CYP |
| Égypte | 60 | 25 | 83 | 100 | ... | 531 | 25 | 85 | 100 | 3 | ... | ... | 594 | 16 | 83 | 100 | 3 | ... | 83-4i | EGY |
| Émirats arabes unis | 8 | 27 | 100 | 100 | ... | 30 | 19 | 100 | 100 | ... | ... | 97-1 | 53 | 10 | 100 | 100 | ... | ... | 98-1 | ARE |
| Géorgie | ... | ... | ... | ... | ... | 35 | 9 | ... | ... | 4 | ... | 82-4i | 39 | 7 | ... | ... | ... | ... | 94-1 | GEO |
| Iraq | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | IRQ |
| Israël | ... | ... | ... | ... | ... | 77-1 | 12-1 | ... | ... | ... | 1 | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | 96-1 | ISR |
| Jordanie | 8 | 16 | 100 | 100 | - | 70 | 16 | 100 | 100 | - | ... | ... | 58 | 14 | 100 | 100 | 21 | ... | 58-4i | JOR |
| Koweït | 9 | 8 | 75-4 | 74-4 | ... | 33 | 8 | 79-4 | 77-4 | ... | ... | 85-4i | 46 | ... | ... | ... | ... | ... | 93-4i | KWT |
| Liban | 15 | 15 | ... | 92 | ... | 41 | 13 | ... | 93 | ... | ... | ... | 50-3 | ... | ... | ... | ... | ... | 79-4i | LBN |
| Libye | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | LBY |
| Maroc | ... | ... | ... | ... | ... | 172 | 26 | 100 | 100 | 1 | ... | 15-4i | 155 | 19 | 100 | 100 | 0,1 | ... | 84-1i | MAR |
| Oman | 4 | 20 | 100 | 100 | ... | 28 | 10 | 100 | 100 | ... | ... | 89-4i | 41 | 11 | 100 | 100 | ... | ... | 87-4i | OMN |
| Palestine | 9 | 16 | 100 | 36 | 6-1 | 22 | 23 | 100 | 68 | 5-1 | 2i | ... | 48 | 16 | 100 | 53 | 5-2 | ... | ... | PSE |
| Qatar | 4 | 14 | 100 | 100 | 10-2 | 13 | 12 | 100 | 100 | 6 | 2i | 91-4i | 10 | 12 | 100 | 100 | 14 | ... | 91-4i | QAT |
| République arabe syrienne | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | SYR |
| Soudan | 38-1 | 29-1 | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | SDN |
| Tunisie | 16-3 | 15-3 | 100-3 | 100-4 | ... | 71-1 | 17-1 | 100-1 | 100-1 | ... | ... | ... | 87-1 | ... | 100-1 | 100-1 | ... | ... | ... | TUN |
| Türkiye | 84-1 | 18-1 | ... | ... | ... | 297-1 | 17-1 | ... | ... | ... | ... | 95-1 | 688-1 | 16-1 | ... | ... | ... | ... | 93-1 | TUR |
| Yémen | 1-3 | 26-3 | ... | 54-3 | ... | 145-3 | 27-3 | ... | 59-3 | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | YEM |
| **Asie centrale et Asie du Sud** | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Afghanistan | ... | ... | ... | ... | ... | 134-1 | 49-1 | ... | 79-1 | ... | ... | ... | 92-1 | 33-1 | ... | 79-1 | ... | ... | ... | AFG |
| Bangladesh | ... | ... | ... | ... | ... | 577-1i | ... | 50-2i | 100-1i | 5-3 | ... | ... | 407 | 39 | 61 | 100-1 | 1-2 | ... | ... | BGD |
| Bhoutan | 1+1 | 8+1 | 100+1 | 100+1 | ... | 3+1 | 32+1 | 100+1 | 100+1 | 2-2 | ... | ... | 7-1i | 11-1i | 100-1i | 100-1i | ... | ... | ... | BTN |
| Inde | 1 417 | 31 | ... | 100 | ... | 4 339 | 28 | 73 | 92 | 1-2 | ... | ... | 6 103 | 21 | 76 | 87 | 3-2 | ... | ... | IND |
| Iran (République islamique d') | ... | ... | ... | ... | ... | 286-2 | 29-2 | 100-2 | 100-2 | ... | ... | 97-4i | 299-2 | 19-2 | 98-2 | 100-2 | ... | ... | 97-4i | IRN |
| Kazakhstan | ... | ... | ... | ... | ... | 90+1 | 17+1 | 100+1 | 100+1 | 7-2 | ... | 94-4i | 244+1 | 8+1 | 100+1 | 100+1 | ... | ... | 98-1 | KAZ |
| Kirghizistan | ... | ... | ... | ... | ... | 21 | 26 | 95-2 | ... | ... | ... | ... | 59 | 12 | 75-2 | ... | ... | ... | ... | KGZ |
| Maldives | 1 | 14 | 89-1 | 19 | 8-2 | 5 | 10 | 89 | 44 | 0,4-2 | 1i | ... | 4 | 5 | 94 | 75 | ... | ... | ... | MDV |
| Népal | 51 | 19 | 83 | 88 | -2 | 201 | 20 | 97 | 97 | -2 | ... | ... | 123 | 28 | 83 | 89 | ... | ... | ... | NPL |
| Ouzbékistan | 81 | 11 | 96 | 100 | 1-3 | 119 | 21 | 100 | 100 | 2-3 | ... | ... | 375 | 11 | 99 | 100 | 3-3 | ... | ... | UZB |
| Pakistan | ... | ... | ... | ... | ... | 514 | 46 | 77 | ... | ... | ... | ... | 655-1i | ... | ... | ... | ... | ... | ... | PAK |
| Sri Lanka | 35-1 | 13-1 | 87-1 | 87-1 | ... | 78-1 | 22-1 | 83-1 | 83-1 | 1-2 | 1-1i | ... | 156-1 | 18-1 | 79-1 | 78-1 | ... | ... | ... | LKA |
| Tadjikistan | 8-2 | 11-2 | 100-3 | 57-2 | ... | 35-2 | 22-2 | 100-2 | 97-2 | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | TJK |
| Turkménistan | ... | ... | ... | ... | ... | 22 | 26 | 99 | 100 | ... | ... | ... | 76 | 9 | 99 | 100 | ... | ... | ... | TKM |
| **Asie de l'Est et du Sud-Est** | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Brunéi Darussalam | 1 | 15 | 64 | 100 | 8 | 4 | 10 | 87 | 100 | 4 | ... | ... | 5 | 8 | 90 | 92 | 5 | ... | ... | BRN |
| Cambodge | 8 | 33 | 98 | 98 | ... | 52 | 42 | 100 | 100 | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | KHM |
| Chine | 2 786 | 17 | ... | 91 | ... | 6 364 | 16 | ... | 96 | 5 | ... | ... | 6 475 | 13 | ... | 94 | 3 | ... | ... | CHN |
| Hong Kong (Chine) | 14 | 12 | 97 | 100 | 8 | 29 | 13 | 96 | 100 | 2 | ... | 88-4i | 31 | 11 | 96 | 100 | 4 | ... | 99-1i | HKG |
| Indonésie | 466-1i | 13-1i | ... | 60-1i | ... | 1 772i | ... | ... | 87i | ... | ... | 51-4i | 1 637-1 | 15-1 | ... | 96-1 | ... | ... | ... | IDN |
| Japon | 102-1 | 28-1 | ... | ... | ... | 423-1 | 15-1 | ... | ... | ... | ... | 93-1 | 637-1 | 11-1 | ... | ... | ... | ... | 89-1 | JPN |
| Macao (Chine) | 1 | 14 | 99 | 100 | 5 | 2 | 14 | 99 | 100 | 0,5-1 | ... | ... | 3 | 10 | 93 | 100 | 5 | ... | 99-1i | MAC |
| Malaisie | 62 | 16 | 97-1 | 100 | 14-1i | 235 | ... | 97 | 99 | 3 | 0,4-1i | ... | 229 | 11 | 93-1 | 95 | 1 | ... | 99-1i | MYS |
| Mongolie | 8 | 33 | 96 | 92 | 17 | 11 | 30 | 89 | 94 | 1 | 0,3-1j | ... | 22 | 13 | 87 | 94 | 5 | ... | ... | MNG |
| Myanmar | 10-1 | 15-1 | 81-1 | 100-1 | ... | 218-1 | 24-1 | 95-1 | 91-1 | 12-1 | 1-1i | ... | 154-1 | 27-1 | 89-1 | 97-1 | ... | ... | ... | MMR |
| Philippines | 73 | 33 | 100 | 99 | 4 | 514 | 26 | 100 | 100 | 4 | 1-1i | ... | 451 | 25 | 100 | 100 | 2 | ... | ... | PHL |
| République de Corée | 99-1 | 13-1 | ... | ... | ... | 166-1 | 16-1 | ... | ... | ... | 1 | 99-1 | 230-1 | 13-1 | ... | ... | ... | ... | 98-1 | KOR |
| République dém. pop. lao | 12 | 18 | 90 | 42-1i | 1-2 | 36 | 21 | 97 | 90-1i | 2-2 | ... | ... | 39 | 17 | 98i | 81-2i | ... | ... | ... | LAO |
| République pop. dém. de Corée | ... | ... | ... | ... | ... | 74-1 | 20-1 | ... | 100-1 | ... | ... | ... | 124-1 | ... | ... | 100-1 | ... | ... | ... | PRK |
| Singapour | ... | ... | ... | ... | ... | 16-1 | 14-1 | 98-1 | 100-1 | ... | 1-1i | 96-4i | 15-1 | 11-1 | 98-1 | 100-1 | ... | ... | 98-1 | SGP |
| Thaïlande | ... | ... | ... | ... | ... | 378 | 13 | 100 | 100 | ... | ... | ... | 229 | 26 | 100 | 100 | ... | ... | 91-4i | THA |
| Timor-Leste | 1 | 36 | ... | 35 | ... | 8 | 27 | ... | 77 | ... | ... | ... | 6 | 27 | ... | 84 | ... | ... | ... | TLS |
| Viet Nam | 262 | 17 | 100 | ... | ... | 391 | 22 | 100 | ... | 3 | ... | 96-1 | ... | ... | ... | ... | ... | ... | 97-1 | VNM |

# TABLEAU 7 : Suite

| Pays ou territoire | PRÉPRIMAIRE A | B | C | D | E | PRIMAIRE A | B | C | D | E | F | G | SECONDAIRE A | B | C | D | E | F | G | Code pays |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Personnel enseignant (000) | Nombre d'élèves par enseignant | % d'enseignants formés | % d'enseignants qualifiés | Taux d'attrition des enseignants (%) | Personnel enseignant (000) | Nombre d'élèves par enseignant | % d'enseignants formés | % d'enseignants qualifiés | Taux d'attrition des enseignants (%) | Salaire relatif des enseignants | % d'enseignants ayant reçu une formation continue | Personnel enseignant (000) | Nombre d'élèves par enseignant | % d'enseignants formés | % d'enseignants qualifiés | Taux d'attrition des enseignants (%) | Salaire relatif des enseignants | % d'enseignants ayant reçu une formation continue | |
| **Indicateur de l'ODD** | | | 4.c.1 | 4.c.3 | 4.c.6 | | | 4.c.1 | 4.c.3 | 4.c.6 | 4.c.5 | 4.c.7 | | | 4.c.1 | 4.c.3 | 4.c.6 | 4.c.5 | 4.c.7 | |
| **Année de référence** | 2019 | | | | | 2019 | | | | | | | 2019 | | | | | | | |
| **Océanie** | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Australie | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | 1 | 88-4i | ... | ... | ... | ... | ... | ... | 99-1 | AUS |
| Fidji | ... | ... | ... | ... | ... | 6 | 20 | 92 | 100 | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | FJI |
| Îles Cook | - | 19 | 100 | 100 | ... | 0,1 | 17 | 100 | 100 | ... | ... | ... | 0,1 | 15 | 100 | 100 | ... | ... | ... | COK |
| Îles Marshall | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | MHL |
| Îles Salomon | 2 | 29 | ... | 26-2 | 11 | 4 | 25 | 82 | 82 | 1 | ... | ... | 2-4 | ... | 76-4 | 84-4 | ... | ... | ... | SLB |
| Kiribati | ... | ... | ... | ... | ... | 1-2 | 25-2 | 73-3 | 100-2 | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | KIR |
| Micronésie (États fédérés de) | 0,1-3 | ... | 99-3 | 78-3 | ... | 1 | 23 | 100-3 | 91 | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | FSM |
| Nauru | - | 23 | 100-3 | 92 | ... | 0,1 | 27 | 100-3 | 96 | ... | ... | ... | - | 60 | ... | 100 | ... | ... | ... | NRU |
| Nioué | -3 | ... | 100-3 | 100-3 | ... | -3 | ... | 92-3 | 100-3 | ... | ... | ... | -4 | ... | 100-4 | 100-4 | ... | ... | ... | NIU |
| Nouvelle-Zélande | 15-1 | 8-1 | ... | ... | ... | 26-1 | 15-1 | ... | ... | ... | 1 | 87-4i | 36-1 | 14-1 | ... | ... | ... | ... | 98-1 | NZL |
| Palaos | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | PLW |
| Papouasie-Nouvelle-Guinée | 9-3 | 42-3 | ... | ... | ... | 36-3 | 36-3 | ... | ... | ... | ... | ... | 15-3 | 34-3 | ... | ... | ... | ... | ... | PNG |
| Samoa | 0,4 | 10 | 100-1 | 100-3 | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | WSM |
| Tokélaou | - | 6 | 83 | 100 | ... | - | 8 | 57 | 86 | ... | ... | ... | - | 7 | 21 | 79 | ... | ... | ... | TKL |
| Tonga | 0,2-4 | 11-4 | ... | ... | ... | 1-4 | 22-4 | 92-4 | 92-4 | ... | ... | ... | 1-4 | 15-4 | 59-4 | 80-4 | ... | ... | ... | TON |
| Tuvalu | 0,1 | 12 | 100 | 100 | ... | 0,1 | 16 | 78 | 100 | ... | ... | ... | 0,1 | 8 | 61 | 100 | ... | ... | ... | TUV |
| Vanuatu | 1-4 | 16-4 | 46-4 | 52-4 | ... | 2-4 | 27-4 | ... | 72-4 | ... | ... | ... | 1-4 | 21-4 | ... | 79-4 | ... | ... | ... | VUT |
| **Amérique latine et Caraïbes** | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Anguilla | - | 32 | ... | ... | ... | 0,2 | 10 | ... | ... | ... | ... | ... | 0,1 | 9 | ... | ... | ... | ... | ... | AIA |
| Antigua-et-Barbuda | 0,4-4 | ... | 65-4 | 100-4 | ... | 1-1 | 12-1 | 53-1 | 100-1 | ... | ... | ... | 1-1 | 9-1 | 48-1 | 98-1 | ... | ... | ... | ATG |
| Argentine | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ARG |
| Aruba | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ABW |
| Bahamas | 0,2-1 | 21-1 | 82-2 | 82-2 | ... | 2-1 | 19-1 | 90-1 | 90-1 | ... | ... | ... | 2-1 | 12-1 | 83-1 | 83-1 | ... | ... | ... | BHS |
| Barbade | 0,3 | 15 | 72 | 100 | ... | 1 | 14 | 75 | 100 | ... | 1i | ... | 1 | 18 | 52 | 100 | ... | ... | ... | BRB |
| Belize | 0,4 | 17 | 52 | 48 | ... | 3 | 19 | 73-3 | 27-3 | ... | 1i | ... | 2 | 17 | 66 | 33 | ... | ... | ... | BLZ |
| Bolivie (État plurinational de) | 11-1 | ... | 83-1 | ... | 5-1 | 77-1 | ... | 90-1 | ... | 5-1 | 1-1i | ... | 67-1 | ... | 89-1 | ... | 3-1 | ... | ... | BOL |
| Brésil | 318-1 | 16-1 | ... | ... | ... | 799-1 | 20-1 | ... | ... | ... | ... | ... | 1 380-1 | 17-1 | ... | ... | ... | ... | 87-1 | BRA |
| Chili | 25-1 | 25-1 | ... | 99-2 | ... | 88-1 | 17-1 | ... | 99-3 | ... | 1 | 64-4i | 84-1 | 18-1 | ... | 100-2 | ... | ... | 87-1 | CHL |
| Colombie | 49 | 37 | ... | ... | ... | 185 | 23 | 97 | 97 | ... | ... | ... | 188 | 26 | 99 | 99 | ... | ... | 91-1 | COL |
| Costa Rica | 12 | 12 | 90 | 97 | 1 | 43 | 12 | 95 | 98 | 2 | 1i | ... | 38 | 13 | 97 | 99 | 10 | ... | ... | CRI |
| Cuba | ... | ... | ... | ... | ... | 81 | 9 | 100 | 74 | 1 | ... | ... | 80 | 10 | 100 | 74 | 3 | ... | ... | CUB |
| Curaçao | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | CUW |
| Dominique | 0,1 | 12 | 43 | 39-3 | ... | 1 | 12 | 63 | 100-3 | ... | ... | ... | 0,5 | 10 | 45 | 52-3 | ... | ... | ... | DMA |
| El Salvador | 8-1 | 28-1 | 95-1 | 100-1 | 4-1 | 25-1 | 27-1 | 95-1 | 100-1 | 9-2 | 1-1i | ... | 19-1 | 28-1 | 92-1 | 100-1 | 4-1 | ... | ... | SLV |
| Équateur | 33-1 | 19-1 | ... | 89-1 | 9-1 | 80-1 | 24-1 | ... | 89-1 | 7-1 | 1-1i | ... | 92-1 | 21-1 | ... | 93-1 | 7-1 | ... | ... | ECU |
| Grenade | 0,3-1 | 12-1 | 38-1 | 36-3 | 3-1 | 1-1 | 16-1 | 63-1 | 100-1 | 7-1 | ... | ... | 1-1 | 13-1 | 46-1 | 100-1 | 7-1 | ... | ... | GRD |
| Guatemala | ... | ... | ... | ... | ... | 116 | 20 | ... | ... | ... | ... | ... | 98 | 12 | ... | ... | ... | ... | ... | GTM |
| Guyana | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | GUY |
| Haïti | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | HTI |
| Honduras | 12 | 19 | ... | ... | ... | 44 | 25 | ... | ... | 4-3 | 2i | ... | 47 | 15 | ... | ... | ... | ... | ... | HND |
| Îles Caïmanes | ... | ... | ... | ... | ... | 0,3-1 | 16-1 | 100-1 | 100-1 | ... | ... | ... | 0,3-1 | 11-1 | 100-1 | 100-1 | ... | ... | ... | CYM |
| Îles Turques et Caïques | -1 | 43-1 | ... | ... | ... | 0,2-1 | 18-1 | 43-1 | 55-1 | ... | ... | ... | 0,2-1 | 10-1 | 98-4 | 90-1 | ... | ... | ... | TCA |
| Îles Vierges britanniques | 0,1-3 | ... | ... | ... | ... | 0,2-1 | 10-1 | 95-1 | 100-1 | ... | ... | ... | 0,2-1 | 7-1 | 99-1 | 100-1 | ... | ... | ... | VGB |
| Jamaïque | 10 | 11 | 100 | 100 | 3-1 | 11 | 21 | 100 | 100 | 13-1 | ... | ... | 13 | 16 | 100 | 100 | 14-1 | ... | ... | JAM |
| Mexique | 238-1 | 21-1 | 85-1 | ... | ... | 572-1 | 25-1 | 95-1 | ... | ... | 1 | ... | 834-1 | 17-1 | 96-1 | ... | ... | ... | 89-1 | MEX |
| Montserrat | - | 6 | 69 | 100 | -1 | - | 15 | 76 | 100 | 10-1 | ... | ... | - | 9 | 46 | 100 | -1 | ... | ... | MSR |
| Nicaragua | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | NIC |
| Panama | 6-2 | 15-2 | 100-2 | 100-3 | ... | 19-2 | 22-2 | 99-2 | 90-2 | ... | ... | ... | 24-2 | 14-2 | ... | 84-2 | ... | ... | 96-1i | PAN |
| Paraguay | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | PRY |
| Pérou | 89 | 19 | ... | ... | ... | 213 | 17 | ... | ... | ... | ... | ... | 209 | 14 | 91-1 | 82-1 | ... | ... | 96-1i | PER |
| République dominicaine | 18 | 19 | 90-1 | 90-1 | ... | 66 | 20 | 95-1 | 95-1 | 1 | 3i | ... | 53 | 18 | 83-4 | 83-4 | ... | ... | 96-1i | DOM |
| Saint-Kitts-et-Nevis | 0,2-4 | ... | ... | 100-4 | ... | 0,4-3 | 14-3 | 72-3 | 99-3 | 14-4 | ... | ... | 1-3 | 8-3 | 62-3 | 100-3 | 5-4 | ... | ... | KNA |
| Saint-Martin | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | SXM |
| Saint-Vincent-et-les-Grenadines | 0,4-1 | 8-1 | ... | ... | ... | 1-1 | 14-1 | 61-1 | 27-1 | ... | ... | ... | 1-1 | 14-1 | 58-4 | 54-1 | ... | ... | ... | VCT |
| Sainte-Lucie | 1-3 | ... | ... | ... | ... | 1 | 15 | 88 | 100 | ... | ... | ... | 1 | 11 | 72 | 98 | ... | ... | ... | LCA |
| Suriname | 1 | 24 | 100-1 | 98-1 | ... | 5 | 13 | 99-1 | 98-1 | ... | ... | ... | 5-4 | ... | 71-4 | 60-4 | ... | ... | ... | SUR |
| Trinité-et-Tobago | 2 | 13 | 76 | 76 | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | TTO |
| Uruguay | ... | ... | ... | ... | ... | 28-1 | 11-1 | 100-1 | 100-1 | ... | 1-1i | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | URY |
| Venezuela (République bolivarienne du) | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | VEN |

# TABLEAU 7 : Suite

| Pays ou territoire | PRÉPRIMAIRE | | | | | PRIMAIRE | | | | | | | SECONDAIRE | | | | | | | Code pays |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | A | B | C | D | E | A | B | C | D | E | F | G | A | B | C | D | E | F | G | |
| | Personnel enseignant (000) | Nombre d'élèves par enseignant | % d'enseignants formés | % d'enseignants qualifiés | Taux d'attrition des enseignants (%) | Personnel enseignant (000) | Nombre d'élèves par enseignant | % d'enseignants formés | % d'enseignants qualifiés | Taux d'attrition des enseignants (%) | Salaire relatif des enseignants | % d'enseignants ayant reçu une formation continue | Personnel enseignant (000) | Nombre d'élèves par enseignant | % d'enseignants formés | % d'enseignants qualifiés | Taux d'attrition des enseignants (%) | Salaire relatif des enseignants | % d'enseignants ayant reçu une formation continue | |
| **Indicateur de l'ODD** | | | 4.c.1 | 4.c.3 | 4.c.6 | | | 4.c.1 | 4.c.3 | 4.c.6 | 4.c.5 | 4.c.7 | | | 4.c.1 | 4.c.3 | 4.c.6 | 4.c.5 | 4.c.7 | |
| **Année de référence** | 2019 | | | | | 2019 | | | | | | | 2019 | | | | | | | |
| **Europe et Amérique du Nord** | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Albanie | 5 | 16 | 86-1 | 68 | 0,4 | 10 | 17 | 90-1 | 88 | 3 | 1i | ... | 24 | 11 | ... | 97-2 | 4 | ... | 98-1i | ALB |
| Allemagne | 311-1 | 8-1 | ... | ... | ... | 245-1 | 12-1 | ... | ... | ... | 1 | 73-4i | 587-1 | 12-1 | ... | ... | ... | ... | 97-1i | DEU |
| Andorre | 0,2 | 13 | 100 | 100 | 2 | 0,4 | 11 | 100 | 100 | 7 | ... | ... | 1 | 8 | 100 | 100 | 10 | ... | ... | AND |
| Autriche | 24 | ... | ... | ... | ... | 32 | ... | ... | ... | ... | ... | ... | 74 | ... | ... | ... | ... | ... | 99-1 | AUT |
| Bélarus | 44-1 | 8-1 | 93-1 | 46-1 | 2-1 | 22-1 | 19-1 | 100-1 | 100-1 | 6-1 | ... | ... | 76-1 | 9-1 | 97-1 | 100-1 | ... | ... | ... | BLR |
| Belgique | 36-1 | 12-1 | ... | ... | ... | 73-1 | 11-1 | ... | ... | ... | ... | 74-4i | 132-1 | 9-1 | ... | ... | ... | ... | 94-1 | BEL |
| Bermudes | 0,1-3 | ... | 100-3 | 100-3 | ... | 0,4-3 | ... | 100-3 | 100-3 | ... | ... | ... | 1-3 | ... | 100-3 | 99-3 | ... | ... | ... | BMU |
| Bosnie-Herzégovine | 2 | 14 | ... | ... | ... | 9 | 17 | ... | ... | ... | ... | ... | 27 | 9 | ... | ... | ... | ... | ... | BIH |
| Bulgarie | 18-1 | 12-1 | ... | ... | ... | 19-1 | 14-1 | ... | ... | ... | ... | 59-4i | 39-1 | 13-1 | ... | ... | ... | ... | 96-1 | BGR |
| Canada | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | 88-4i | ... | ... | ... | ... | ... | ... | 79-4i | CAN |
| Croatie | 9-1 | 12-1 | ... | ... | ... | 12-1 | 13-1 | ... | ... | ... | ... | 88-4i | 52-1 | 6-1 | ... | ... | ... | ... | 98-1 | HRV |
| Danemark | 32-1 | 5-1 | ... | ... | ... | 47-1 | 10-1 | ... | ... | ... | ... | 91-1 | 54-1 | 10-1 | ... | ... | ... | ... | 94-1 | DNK |
| Espagne | 99 | ... | 100-1 | 100-1 | ... | 236 | ... | 100-1 | 100-1 | ... | 1 | 95-1 | 304 | ... | 100-1 | 100-1 | ... | 1,03 | 92-1 | ESP |
| Estonie | ... | ... | ... | ... | ... | 8-1 | 11-1 | ... | ... | ... | ... | ... | 9-1 | 10-1 | ... | ... | ... | ... | 98-1 | EST |
| États-Unis | 613-2 | ... | ... | ... | ... | 1 769-2 | ... | ... | ... | ... | 1 | 93-4i | 1 695-2 | ... | ... | ... | ... | ... | 98-1 | USA |
| Fédération de Russie | ... | ... | ... | ... | ... | 322-1 | 22-1 | 99-1i | ... | ... | ... | 97-4i | ... | ... | ... | ... | ... | ... | 98-1 | RUS |
| Finlande | 20 | ... | ... | ... | ... | 27 | ... | ... | ... | ... | 1 | 42-4i | 40 | ... | ... | ... | ... | 0,76 | 93-1 | FIN |
| France | 117 | ... | ... | ... | ... | 247 | ... | ... | ... | ... | 1 | 96-1 | 458 | ... | ... | ... | ... | 0,73 | 83-1 | FRA |
| Grèce | 15-1 | 10-1 | ... | ... | ... | 71-1 | 9-1 | ... | ... | ... | 1 | ... | 79-1 | 9-1 | ... | ... | ... | ... | ... | GRC |
| Hongrie | 26-3 | ... | ... | ... | ... | 37-3 | ... | ... | ... | ... | 1 | 54-4i | 81-3 | ... | ... | ... | ... | ... | 95-1 | HUN |
| Irlande | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | 79-4i | ... | ... | ... | ... | ... | ... | 83-4i | IRL |
| Islande | 3-1 | 5-1 | ... | ... | ... | 3-1 | 10-1 | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | 96-1 | ISL |
| Italie | 131-1 | 11-1 | ... | ... | ... | 253-1 | 11-1 | ... | ... | ... | ... | 62-4i | 461-1 | 10-1 | ... | ... | ... | ... | 93-1 | ITA |
| Lettonie | 9 | ... | 100-1 | ... | ... | 11 | ... | 100-1 | ... | ... | ... | ... | 13 | ... | 100-1 | ... | ... | ... | 99-1 | LVA |
| Liechtenstein | 0,1-1 | 8-1 | ... | ... | ... | 0,3-1 | 8-1 | ... | ... | ... | ... | ... | 0,3-1 | 9-1 | ... | ... | ... | ... | ... | LIE |
| Lituanie | 11-1 | 9-1 | ... | ... | ... | 9-1 | 14-1 | ... | ... | ... | ... | 84-4i | 30-1 | 8-1 | ... | ... | ... | ... | 99-1 | LTU |
| Luxembourg | 2-1 | 10-1 | ... | ... | ... | 5-1 | 8-1 | ... | ... | ... | ... | ... | 5-1 | 9-1 | ... | ... | ... | ... | ... | LUX |
| Macédoine du Nord | ... | ... | ... | ... | ... | 7-1 | 15-1 | ... | ... | ... | ... | ... | 19-1 | 8-1 | ... | ... | ... | ... | ... | MKD |
| Malte | 1-2 | ... | ... | ... | ... | 2-2 | ... | ... | ... | ... | ... | ... | 4-2 | ... | ... | ... | ... | ... | 91-1 | MLT |
| Monaco | 0,1+1 | 18+1 | 86+1 | 100+1 | 7-2 | 0,2+1 | 11+1 | 75+1 | 99+1 | 4+1 | ... | ... | 0,5+1 | 7+1 | 81+1 | 98+1 | ... | ... | ... | MCO |
| Monténégro | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | MNE |
| Norvège | 16 | ... | ... | ... | ... | 51 | ... | ... | ... | ... | 1 | 52-4i | 51 | ... | ... | ... | ... | 0,77 | 94-1 | NOR |
| Pays-Bas | 31 | ... | ... | ... | ... | 101 | ... | ... | ... | ... | 1 | 65-4i | 115 | ... | ... | ... | ... | 0,95 | 98-1 | NLD |
| Pologne | 107 | ... | ... | ... | ... | 253 | ... | ... | ... | ... | 1 | 99-4i | 258 | ... | ... | ... | ... | 0,61 | ... | POL |
| Portugal | 15-1 | 16-1 | ... | ... | ... | 51-1 | 12-1 | ... | ... | ... | ... | 71-4i | 83-1 | 9-1 | ... | ... | ... | ... | 88-1 | PRT |
| République de Moldova | 11 | 12 | 100 | 90 | ... | 8 | 18 | 100 | 99 | ... | ... | ... | 22 | 10 | 100 | 98 | ... | ... | ... | MDA |
| Roumanie | 35-1 | 15-1 | ... | ... | ... | 49-1 | 19-1 | ... | ... | ... | ... | ... | 124-1 | 12-1 | ... | ... | ... | ... | 89-1 | ROU |
| Royaume-Uni | 28-1 | 63-1 | ... | ... | ... | 279-1 | 18-1 | ... | ... | ... | ... | ... | 369-1 | 17-1 | ... | ... | ... | ... | 100-1i | GBR |
| Saint-Marin | 0,1 | 6 | 98 | ... | ... | 0,2 | 7 | 90 | ... | ... | ... | ... | 0,3 | 6 | ... | 100 | ... | ... | ... | SMR |
| Serbie | 14 | 12 | ... | 100 | ... | 19 | 14 | ... | 100 | ... | ... | 84-4i | 67 | 8 | ... | 100 | ... | ... | ... | SRB |
| Slovaquie | 14-1 | 12-1 | ... | ... | ... | 15-1 | 16-1 | ... | ... | ... | ... | 57-4i | 40-1 | 11-1 | ... | ... | ... | ... | 92-1 | SVK |
| Slovénie | 7-1 | 9-1 | ... | ... | ... | 9-3 | ... | ... | ... | ... | 1 | 80-4i | 15-3 | ... | ... | ... | ... | ... | 98-1 | SVN |
| Suède | 83-1 | 6-1 | ... | ... | ... | 70 | ... | ... | ... | ... | 1 | 96-1 | 75 | ... | ... | ... | ... | 0,79 | 95-1 | SWE |
| Suisse | 15-1 | 12-1 | ... | ... | ... | 52-1 | 10-1 | ... | ... | ... | ... | ... | 63-1 | 10-1 | ... | ... | ... | ... | ... | CHE |
| Tchéquie | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | 1 | 78-4i | ... | ... | ... | ... | ... | ... | 97-1 | CZE |
| Ukraine | ... | ... | ... | ... | ... | 108 | 16 | 89 | ... | ... | ... | ... | 312 | 8 | 93-1 | ... | ... | ... | ... | UKR |



Rima, 13 ans, va à l'école à Bethléem, en Palestine. Bien que sa scolarité soit souvent interrompue, elle n'a jamais perdu l'espoir de mener une vie meilleure.

CRÉDIT : Jonathan Hyams/Save the Children

# Tableaux relatifs à l'aide

## INTRODUCTION

Les données figurant dans les quatre tableaux ci-dessous relatifs à l'aide publique au développement (APD) proviennent de la base de données des statistiques sur le développement international (SDI) de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE). Les SDI rassemblent les informations transmises annuellement par tous les pays membres du Comité d'aide au développement (CAD) de l'OCDE, ainsi que par un nombre croissant de donateurs ne siégeant pas au comité. Les chiffres de l'APD proviennent de la base de données du CAD, tandis que les statistiques relatives à l'aide versée à l'éducation sont extraites du Système de notification des pays créanciers (SNPC), une base de données portant sur les projets individuels. Les montants provenant des bases de données du CAD et du SNPC sont exprimés en dollars É.-U. (prix constants de 2019). Les bases de données du CAD et du SNPC peuvent être consultées à l'adresse suivante : https://www.oecd.org/fr/developpement/financementpourledeveloppementdurable/statistiques-financement-developpement/sdienligne.htm.

En 2019, la méthode de définition de l'APD a été mise à jour :

- L'approche fondée sur les flux financiers, utilisée pour les tableaux 2 à 4, comprend à la fois les dons et prêts a) émanant du secteur public et b) axés sur le développement économique et l'amélioration du niveau de vie, ainsi que c) les prêts assortis de conditions préférentielles (c'est-à-dire comportant un élément de libéralité au moins égal à 25 %).
- La nouvelle méthode fondée sur l'équivalent-don, utilisée pour les données du tableau 1, ne comptabilise dans l'APD que les dons et l'élément de libéralité des prêts assortis de conditions préférentielles.

Le glossaire des termes et concepts du CAD peut être consulté (en anglais) à l'adresse suivante : www.oecd.org/dac/financing-sustainable-development/development-finance-data/dac-glossary.htm.

## BÉNÉFICIAIRES DE L'AIDE ET DONATEURS

La liste des bénéficiaires de l'APD établie par le CAD comprend les pays à revenu faible et intermédiaire, selon la classification par revenu de la Banque mondiale. Pour plus d'informations, voir :https://www.oecd.org/fr/developpement/financementpourledeveloppementdurable/normes-financement-developpement/historiquedelalistedespaysbeneficiairesdelaideetablieparlecad.htm.

Les *donateurs bilatéraux*, pour la plupart membres du CAD, sont les pays qui accordent aux pays bénéficiaires une aide directe au développement. Ils 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 ou en totalité menées en faveur des pays en développement et bénéficiaires d'une aide. Il s'agit des banques multilatérales de développement (Banque mondiale, banques régionales de développement, etc.), d'organismes des Nations Unies et de groupements régionaux.

- Les « apports bilatéraux » tiennent compte des accords passés par des donateurs bilatéraux avec des donateurs multilatéraux aux fins de l'exécution d'un programme.
- Les « apports multilatéraux » tiennent compte des contributions de donateurs bilatéraux mises en commun avec d'autres contributions et versées à la discrétion du donateur multilatéral pour financer ses propres programmes et frais de fonctionnement.

La liste des donateurs bilatéraux et multilatéraux figure sous l'onglet « Donateurs » du document suivant : www.oecd.org/dac/financing-sustainable-development/development-finance-standards/DAC-CRS-CODES.xls.

## TABLEAU 1 : AIDE AU DÉVELOPPEMENT ET AIDE HUMANITAIRE

L'APD regroupe l'aide au développement bilatérale et multilatérale, qu'elle soit sectorielle ou non (aide au financement du budget, aide humanitaire, allègement de la dette, etc.). Les décaissements de l'APD sont présentés comme suit :

- APD totale
  - En volume, en millions de dollars É.-U.
  - En pourcentage du revenu national brut (RNB)
- Contributions aux donateurs multilatéraux (sous-ensemble de l'APD totale)
  - En volume, en millions de dollars É.-U.
  - En pourcentage du montant total des décaissements d'APD

L'aide humanitaire présentée est un sous-ensemble de l'APD totale tel qu'il figure dans la base de données du SNPC de l'OCDE. Elle est estimée en utilisant la méthode fondée sur les flux financiers.

## TABLEAUX 2 ET 3 : AIDE AU DÉVELOPPEMENT VERSÉE EN FAVEUR DE L'ÉDUCATION PAR DONATEUR ET PAR BÉNÉFICIAIRE

L'*aide directe à l'éducation* désigne l'aide comptabilisée dans la base de données du SNPC en tant qu'allocations directes au secteur de l'éducation. Quatre niveaux d'enseignement sont distingués :

- L'*éducation de base* couvre l'enseignement primaire, les compétences nécessaires dans la vie courante pour les jeunes et les adultes, ainsi que l'éducation de la petite enfance.
- Le *secondaire* désigne l'enseignement secondaire général et la formation professionnelle.
- Le *post-secondaire* comprend l'enseignement supérieur ainsi que la formation technique avancée et la formation à la gestion.
- *Niveau non précisé* fait référence à toute activité ne pouvant pas être rattachée exclusivement au développement d'un niveau d'enseignement en particulier, comme la recherche dans le domaine de l'éducation et la formation des enseignants. L'aide au programme d'enseignement général est souvent comptabilisée dans cette sous-catégorie.

L'*aide totale à l'éducation* comprend l'aide directe, à laquelle s'ajoute une fraction de l'aide au financement du budget (c'est-à-dire l'aide octroyée aux gouvernements qui n'est pas affectée à un projet ou à un secteur en particulier).

Elle est présentée comme suit :

- L'*aide totale au secteur de l'éducation* comprend l'aide directe à l'éducation plus 20 % de l'aide au financement du budget.
- L'*aide totale à l'éducation de base* comprend l'aide directe à l'éducation de base plus 50 % de l'aide à l'éducation de « niveau non précisé » et 10 % de l'aide au financement du budget.
- L'*aide totale à l'enseignement secondaire* comprend l'aide directe à l'éducation secondaire plus 25 % de l'aide à l'éducation de « niveau non précisé » et 5 % de l'aide au financement du budget.
- L'*aide totale à l'enseignement post-secondaire* comprend l'aide directe à l'enseignement post-secondaire plus 25 % de l'aide à l'éducation de « niveau non précisé » et 5 % de l'aide au financement du budget.

La *part de l'éducation dans l'APD totale* est calculée à partir du montant total de l'APD figurant dans le tableau 1.

## TABLEAU 4 : AIDE AU DÉVELOPPEMENT VERSÉE EN FAVEUR DE L'ÉDUCATION PAR DONATEUR – TROIS PRINCIPAUX BÉNÉFICIAIRES

Ce tableau donne le montant et le pourcentage de l'aide en faveur de l'éducation et de l'éducation de base versée par des donateurs bilatéraux et multilatéraux aux trois principaux bénéficiaires de chacun d'entre eux.

# TABLEAU 1 : Aide au développement et aide humanitaire

| Donateur | AIDE PUBLIQUE AU DÉVELOPPEMENT (APD)**** Décaissements | | | | | | | | | | | | | | | | AIDE HUMANITAIRE TOTALE | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Total | | | | | | | | Dont contributions aux donateurs multilatéraux | | | | | | | | | | | |
| | En millions de dollars É.-U. constants de 2019 | | | | En pourcentage du revenu national brut | | | | Millions de dollars É.-U. constants de 2019 | | | | En pourcentage du montant total des décaissements nets | | | | Millions de dollars É.-U. constants de 2019 | | | |
| | 2017 | 2018 | 2019 | 2020 | 2017 | 2018 | 2019 | 2020 | 2017 | 2018 | 2019 | 2020 | 2017 | 2018 | 2019 | 2020 | 2017 | 2018 | 2019 | 2020 |
| Allemagne | 25 181 | 24 210 | 24 198 | 27 511 | 0,67 | 0,63 | 0,61 | 0,74 | ... | 6 021 | 5 617 | 6 237 | | 24 | 23 | 22 | 2 716 | 2 565 | 2 166 | 2 877 |
| Arabie saoudite* | 1 978 | 4 361 | 1 944 | 1 454 | | 0,61 | 0,26 | 0,20 | 328 | 28 | 33 | 44 | 17 | 1 | 3 | 3 | 64 | 779 | 717 | 546 |
| Australie | 2 903 | 3 021 | 2 888 | 2 582 | 0,23 | 0,23 | 0,21 | 0,19 | 596 | 574 | 660 | 612 | 21 | 19 | 23 | 24 | 197 | 176 | 222 | 91 |
| Autriche | 1 287 | 1 129 | 1 230 | 1 237 | 0,30 | 0,26 | 0,28 | 0,31 | ... | 660 | 783 | 736 | | 59 | 64 | 57 | 60 | 26 | 38 | 55 |
| Belgique | 2 275 | 2 229 | 2 175 | 2 235 | 0,45 | 0,44 | 0,42 | 0,48 | 924 | 946 | 1041 | 1 245 | 41 | 43 | 49 | 57 | 171 | 183 | 154 | 215 |
| Canada | 4 411 | 4 657 | 4 725 | 5 091 | 0,26 | 0,27 | 0,26 | 0,30 | 1196 | 1 142 | 1 495 | 1 218 | 27 | 25 | 33 | 25 | 653 | 658 | 561 | 599 |
| Danemark | 2 468 | 2 470 | 2 554 | 2 567 | 0,74 | 0,71 | 0,71 | 0,73 | 729 | 744 | 784 | 917 | 30 | 30 | 31 | 36 | 349 | 343 | 412 | 363 |
| Émirats arabes unis* | ... | 3 790 | 2 240 | 1 651 | | 0,99 | 0,61 | 0,45 | ... | 74 | 112 | 23 | | 2 | 4 | 1 | 394 | 1 176 | 537 | 393 |
| Espagne | 2 607 | 2 780 | 2 944 | 2 891 | 0,19 | 0,18 | 0,19 | 0,22 | ... | 1 810 | 1 906 | 1 919 | | 73 | 70 | 72 | 62 | 60 | 69 | 101 |
| États-Unis | 36 740 | 34 762 | 33 492 | 35 071 | 0,18 | 0,16 | 0,15 | 0,16 | 4 928 | 3 922 | 4167 | 6 083 | 14 | 11 | 13 | 18 | 7 271 | 7 214 | 8 167 | 8 735 |
| Fédération de Russie* | ... | 1 007 | 1 227 | ... | | 0,06 | 0,07 | | ... | 374 | 535 | ... | | 37 | 44 | | | | | |
| Finlande | 1 116 | 950 | 1 131 | 1223 | 0,42 | 0,36 | 0,42 | 0,47 | 500 | 491 | 529 | 604 | 45 | 52 | 48 | 49 | 69 | 49 | 55 | 86 |
| France** | 10 857 | 11 652 | 12 211 | 13 545 | 0,43 | 0,45 | 0,43 | 0,60 | ... | 5 240 | 4 790 | 4 804 | | 43 | 38 | 34 | 82 | 104 | 156 | 121 |
| Grèce | 312 | 276 | 368 | 235 | 0,16 | 0,13 | 0,18 | 0,13 | 228 | 239 | 225 | 230 | 73 | 87 | 61 | 98 | 13 | 6 | 4 | |
| Hongrie | 154 | 278 | 312 | 424 | 0,11 | 0,21 | 0,21 | 0,27 | 113 | 152 | 153 | 218 | 74 | 55 | 49 | 52 | 0 | 7 | 10 | 16 |
| Institutions européennes | 15 283 | 15 802 | 14 937 | 18 730 | | | | | 360 | 346 | 353 | 243 | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 114 | 1 935 | 2 132 | 2 491 |
| Irlande | 857 | 910 | 973 | 933 | 0,32 | 0,31 | 0,32 | 0,31 | 353 | 394 | 405 | 445 | 41 | 43 | 42 | 48 | 118 | 122 | 120 | 116 |
| Islande | 64 | 68 | 61 | 66 | 0,28 | 0,28 | 0,25 | 0,29 | 13 | 12 | 10 | 12 | 21 | 18 | 16 | 18 | 4 | 6 | 5 | 2 |
| Italie | 5 926 | 4 957 | 4 373 | 4 062 | 0,30 | 0,24 | 0,21 | 0,23 | 2911 | 2 826 | 2 975 | 2 980 | 49 | 58 | 70 | 71 | 269 | 224 | 116 | 138 |
| Japon | 15 744 | 14 429 | 15 588 | 15 777 | 0,23 | 0,20 | 0,22 | 0,26 | 3 263 | 3 471 | 3 794 | 2 987 | 30 | 39 | 36 | 25 | 778 | 600 | 495 | 391 |
| Koweït* | ... | 823 | 394 | ... | | 0,17 | 0,25 | | ... | ... | 1 | ... | | 0 | 0 | | 10 | | | |
| Luxembourg | 446 | 464 | 472 | 428 | 1,00 | 0,98 | 1,03 | 1,02 | 126 | 127 | 110 | 139 | 28 | 27 | 23 | 32 | 57 | 60 | 60 | 55 |
| Nouvelle-Zélande** | 431 | 542 | 555 | 526 | 0,23 | 0,28 | 0,28 | 0,27 | 76 | 91 | 99 | 97 | 18 | 17 | 18 | 18 | 35 | 38 | 33 | 31 |
| Norvège | 4 117 | 3 919 | 4 298 | 4660 | 0,99 | 0,94 | 1,03 | 1,11 | 996 | 947 | 983 | 11 54 | 24 | 24 | 23 | 25 | 537 | 473 | 526 | 525 |
| Pays-Bas | 5 238 | 5 526 | 5 292 | 5 143 | 0,60 | 0,61 | 0,59 | 0,59 | 1 492 | 1 827 | 1 867 | 1 708 | 29 | 33 | 35 | 33 | 300 | 282 | 208 | 336 |
| Pologne | 722 | 743 | 777 | 785 | 0,13 | 0,13 | 0,14 | 0,14 | 470 | 506 | 553 | 584 | 67 | 69 | 73 | 76 | 47 | 35 | 19 | 19 |
| Portugal | 409 | 397 | 410 | 367 | 0,18 | 0,17 | 0,16 | 0,16 | 274 | 247 | 264 | 238 | 70 | 66 | 69 | 68 | 13 | 7 | 10 | 6 |
| République de Corée | 2 079 | 2 206 | 2 463 | 2251 | 0,14 | 0,14 | 0,15 | 0,14 | 566 | 584 | 606 | 486 | 27 | 26 | 24 | 21 | 94 | 122 | 124 | 139 |
| Roumanie* | ... | 244 | 254 | 298 | | 0,11 | 0,10 | 0,13 | ... | 186 | 190 | 228 | | 76 | 75 | 77 | 6 | 8 | 9 | 5 |
| Royaume-Uni** | 17 727 | 18 961 | 19 377 | 17 434 | 0,70 | 0,70 | 0,70 | 0,72 | 6 008 | 6 891 | 6 303 | 5 998 | 37 | 37 | 33 | 37 | 1 876 | 1 698 | 1 965 | 1 532 |
| Slovaquie | 124 | 134 | 116 | 135 | 0,13 | 0,13 | 0,11 | 0,14 | 87 | 103 | 94 | 99 | 70 | 77 | 81 | 73 | 1 | 0 | 2 | 1 |
| Slovénie | 79 | 81 | 88 | 86 | 0,16 | 0,16 | 0,17 | 0,17 | 53 | 53 | 57 | 58 | 67 | 65 | 65 | 67 | 2 | 2 | 2 | 2 |
| Suède | 5 287 | 5 663 | 5 205 | 6 095 | 1,02 | 1,07 | 0,96 | 1,13 | 1 649 | 2 041 | 1 736 | 2 660 | 31 | 36 | 33 | 44 | 450 | 466 | 490 | 519 |
| Suisse | 3 133 | 3 049 | 3 099 | 3 371 | 0,47 | 0,44 | 0,42 | 0,50 | 805 | 753 | 739 | 828 | 26 | 25 | 24 | 23 | 336 | 319 | 329 | 556 |
| Tchéquie | 330 | 301 | 309 | 293 | 0,15 | 0,13 | 0,13 | 0,13 | 243 | 202 | 213 | 223 | 74 | 67 | 69 | 76 | 8 | 17 | 16 | 16 |
| Türkiye* | ... | 8 363 | 8 667 | 8 773 | | 1,10 | 1,15 | 1,12 | ... | 174 | 198 | 96 | | 2 | 2 | 1 | 6 207 | 7 139 | 7 574 | 8 024 |
| **TOTAL *** ** | **170 715** | **186 390** | **183 077** | **189 542** | **0,34** | **0.33** | **0.31** | **0.36** | **89 053** | **90 720** | **90 246** | **96 422** | **24** | **25** | **25** | **25** | **23 263** | **24 980** | **25 381** | **26 631** |

*Source:* CAD-OCDE (2021)

* Pays non membres du Comité d'aide au développement (CAD), mais intégrés dans la base de données du Système de notification des pays créanciers (SNPC).

** Comprend les fonds versés aux territoires d'outre-mer.

*** Inclut l'APD versée par d'autres donateurs bilatéraux et multilatéraux ne figurant pas dans la liste ci-dessus.

**** Les versements d'APD et les contributions aux donateurs multilatéraux sont calculés selon la nouvelle méthode de l'équivalent-don, à l'exception de l'aide humanitaire.

Le pourcentage du revenu intérieur brut et du montant total des décaissements nets est calculé selon l'ancienne méthode fondée sur les flux financiers.

(...) Données non disponibles.

# TABLEAU 2 : Aide au développement versée en faveur de l'éducation par donateur

| Donateur | APD TOTALE | | | | | | | | APD DIRECTE | | | | | | | | PART | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Éducation | | Éducation de base | | Éducation secondaire | | Éducation post-secondaire | | Éducation | | Éducation de base | | Éducation secondaire | | Éducation post-secondaire | | Part de l'éducation dans l'APD sectorielle | | Part de l'éducation de base dans l'aide totale versée à l'éducation | | Part de l'éducation secondaire dans l'aide totale versée à l'éducation | |
| | Millions de dollars É.-U. constants de 2019 | | | | | | | | Millions de dollars É.-U. constants de 2019 | | | | | | | | % | | | | | |
| | 2018 | 2019 | 2018 | 2019 | 2018 | 2019 | 2018 | 2019 | 2018 | 2019 | 2018 | 2019 | 2018 | 2019 | 2018 | 2019 | 2018 | 2019 | 2018 | 2019 | 2018 | 2019 |
| Allemagne | 2 473 | 2 845 | 365 | 470 | 492 | 554 | 1617 | 1821 | 2 422 | 2 775 | 167 | 252 | 393 | 445 | 1 518 | 1 712 | 18 | 20 | 15 | 17 | 20 | 19 |
| Arabie saoudite* | 907 | 329 | 393 | 86 | 205 | 43 | 309 | 200 | 410 | 255 | 2 | 5 | 9 | 3 | 114 | 160 | 60 | 33 | 43 | 26 | 23 | 13 |
| Australie | 208 | 180 | 121 | 95 | 45 | 34 | 43 | 51 | 207 | 178 | 85 | 57 | 27 | 15 | 25 | 32 | 10 | 10 | 58 | 53 | 22 | 19 |
| Autriche | 154 | 160 | 3 | 5 | 18 | 19 | 133 | 135 | 154 | 160 | 2 | 3 | 17 | 18 | 132 | 134 | 49 | 49 | 2 | 3 | 12 | 12 |
| Belgique | 109 | 115 | 20 | 23 | 36 | 35 | 53 | 57 | 109 | 115 | 15 | 15 | 33 | 31 | 50 | 52 | 15 | 16 | 19 | 20 | 33 | 31 |
| Canada | 230 | 279 | 114 | 150 | 66 | 77 | 50 | 52 | 228 | 278 | 61 | 99 | 40 | 52 | 24 | 26 | 11 | 15 | 49 | 54 | 29 | 28 |
| Danemark | 123 | 87 | 76 | 43 | 20 | 18 | 26 | 26 | 121 | 87 | 38 | 9 | 1 | 1 | 7 | 9 | 12 | 9 | 62 | 49 | 17 | 21 |
| Émirats arabes unis* | 479 | 230 | 233 | 105 | 115 | 53 | 131 | 72 | 81 | 78 | 5 | 4 | 2 | 2 | 17 | 21 | 53 | 26 | 49 | 46 | 24 | 23 |
| Espagne | 59 | 58 | 23 | 21 | 17 | 18 | 20 | 19 | 59 | 58 | 9 | 9 | 10 | 12 | 13 | 13 | 12 | 11 | 38 | 36 | 28 | 31 |
| États-Unis | 1 665 | 1 423 | 1 393 | 1 119 | 57 | 108 | 215 | 196 | 1 637 | 14 06 | 1 345 | 1 052 | 33 | 75 | 191 | 162 | 9 | 9 | 84 | 79 | 3 | 8 |
| Fédération de Russie* | | 16 | | 8 | | 4 | | 4 | | 6 | | 3 | | 2 | | 1 | | 11 | | 50 | | 27 |
| Finlande | 45 | 52 | 28 | 33 | 7 | 10 | 10 | 9 | 45 | 52 | 19 | 21 | 3 | 4 | 6 | 3 | 15 | 14 | 62 | 63 | 16 | 20 |
| France** | 13 01 | 1416 | 155 | 215 | 180 | 257 | 966 | 945 | 1 221 | 1 318 | 104 | 121 | 154 | 210 | 940 | 897 | 20 | 20 | 12 | 15 | 14 | 18 |
| Grèce | 2 | 2 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 2 | 2 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 55 | 45 | 65 | 81 | 0 | 0 |
| Hongrie | 61 | 101 | 3 | 4 | 1 | 3 | 57 | 95 | 61 | 101 | 1 | 0 | 0 | 1 | 56 | 94 | 55 | 70 | 6 | 4 | 2 | 3 |
| Irlande | 42 | 46 | 26 | 30 | 8 | 6 | 7 | 10 | 42 | 46 | 20 | 24 | 5 | 3 | 4 | 7 | 16 | 16 | 63 | 65 | 20 | 14 |
| Islande | 0 | 5 | 0 | 3 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 5 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 15 | 60 | 63 | 20 | 20 |
| Italie | 118 | 137 | 45 | 39 | 22 | 25 | 50 | 73 | 118 | 137 | 21 | 14 | 10 | 13 | 38 | 61 | 16 | 18 | 38 | 28 | 19 | 18 |
| Japon | 656 | 782 | 191 | 243 | 116 | 128 | 350 | 411 | 588 | 722 | 72 | 109 | 56 | 61 | 290 | 344 | 6 | 6 | 29 | 31 | 18 | 16 |
| Koweït* | 199 | 28 | 66 | 14 | 59 | 7 | 73 | 7 | 199 | 28 | 0 | 0 | 26 | 0 | 40 | 0 | 10 | 4 | 33 | 50 | 30 | 25 |
| Luxembourg | 51 | 50 | 11 | 15 | 37 | 31 | 3 | 4 | 51 | 50 | 7 | 10 | 35 | 29 | 1 | 1 | 22 | 20 | 21 | 30 | 72 | 63 |
| Nouvelle-Zélande** | 74 | 72 | 16 | 15 | 4 | 5 | 54 | 52 | 69 | 69 | 12 | 11 | 2 | 3 | 52 | 51 | 23 | 21 | 22 | 21 | 5 | 7 |
| Norvège | 347 | 347 | 265 | 271 | 37 | 34 | 46 | 42 | 344 | 343 | 232 | 242 | 21 | 20 | 30 | 28 | 16 | 14 | 76 | 78 | 11 | 10 |
| Pays-Bas | 178 | 99 | 114 | 19 | 17 | 8 | 47 | 72 | 178 | 99 | 111 | 17 | 15 | 7 | 46 | 71 | 7 | 4 | 64 | 19 | 9 | 8 |
| Pologne | 90 | 134 | 2 | 2 | 1 | 1 | 87 | 131 | 90 | 134 | 2 | 1 | 0 | 0 | 87 | 131 | 42 | 65 | 3 | 2 | 1 | 0 |
| Portugal | 55 | 63 | 13 | 14 | 10 | 10 | 33 | 40 | 55 | 63 | 0 | 0 | 3 | 3 | 26 | 33 | 47 | 55 | 24 | 22 | 17 | 15 |
| République de Corée | 214 | 250 | 67 | 69 | 50 | 76 | 97 | 104 | 214 | 250 | 55 | 54 | 44 | 68 | 90 | 97 | 14 | 15 | 31 | 28 | 23 | 30 |
| Roumanie* | 46 | 52 | 2 | 0 | 4 | 4 | 40 | 48 | 46 | 52 | 0 | 0 | 3 | 4 | 39 | 48 | 96 | 97 | 4 | 0 | 9 | 7 |
| Royaume-Uni** | 911 | 1 017 | 472 | 560 | 204 | 229 | 235 | 228 | 911 | 1017 | 318 | 423 | 128 | 160 | 158 | 159 | 10 | 11 | 52 | 55 | 22 | 22 |
| Slovaquie | 4 | 3 | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | 2 | 4 | 3 | 1 | 0 | 1 | 1 | 2 | 2 | 32 | 27 | 24 | 15 | 20 | 22 |
| Slovénie | 11 | 14 | 0 | 0 | 0 | 1 | 11 | 13 | 11 | 14 | 0 | 0 | 0 | 1 | 11 | 13 | 57 | 60 | 0 | 0 | 3 | 8 |
| Suède | 155 | 140 | 94 | 85 | 19 | 16 | 41 | 38 | 155 | 140 | 75 | 68 | 9 | 8 | 32 | 30 | 6 | 6 | 61 | 61 | 12 | 12 |
| Suisse | 133 | 138 | 49 | 55 | 58 | 57 | 26 | 27 | 131 | 137 | 31 | 34 | 50 | 47 | 17 | 16 | 10 | 10 | 37 | 40 | 44 | 41 |
| Tchéquie | 8 | 8 | 1 | 1 | 1 | 1 | 6 | 7 | 8 | 8 | 0 | 1 | 1 | 0 | 6 | 6 | 21 | 20 | 13 | 13 | 12 | 8 |
| Türkiye* | 371 | 433 | 16 | 61 | 9 | 33 | 345 | 339 | 366 | 429 | 4 | 2 | 3 | 4 | 339 | 309 | 38 | 53 | 4 | 14 | 2 | 8 |
| **TOTAL aide bilatérale*** ** | **11 491** | **11 195** | **4 382** | **3 903** | **1 917** | **1 921** | **5 192** | **5 370** | **10 347** | **10 650** | **2 818** | **2 665** | **1 135** | **1 302** | **4 410** | **4 750** | **14** | **14** | **38** | **35** | **17** | **17** |
| Fonds africain de développement | 116 | 97 | 9 | 19 | 44 | 38 | 63 | 40 | 116 | 75 | 0 | 0 | 39 | 28 | 58 | 30 | 6 | 5 | 8 | 20 | 38 | 39 |
| Banque asiatique de développement | 276 | 429 | 117 | 173 | 139 | 217 | 20 | 38 | 276 | 429 | 83 | 121 | 122 | 191 | 4 | 12 | 12 | 13 | 42 | 40 | 50 | 51 |
| Institutions européennes | 1 267 | 1 107 | 610 | 441 | 294 | 323 | 362 | 342 | 1 156 | 995 | 271 | 130 | 125 | 167 | 193 | 186 | 8 | 8 | 48 | 40 | 23 | 29 |
| Fonds monétaire international (fonds d'affectation spéciale) | 238 | 295 | 119 | 147 | 60 | 74 | 60 | 74 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | | | | | | |
| Office de secours et de travaux des Nations Unies pour les réfugiés de Palestine dans le Proche-Orient | 450 | 433 | 450 | 433 | 0 | 0 | 0 | 0 | 450 | 433 | 450 | 433 | 0 | 0 | 0 | 0 | 80 | 80 | 100 | 100 | 0 | 0 |
| UNICEF | 85 | 81 | 53 | 52 | 17 | 15 | 15 | 14 | 85 | 81 | 23 | 24 | 1 | 2 | 0 | 0 | 10 | 18 | 63 | 64 | 20 | 19 |
| Banque mondiale (Association internationale de développement) | 1 281 | 1 552 | 620 | 656 | 395 | 450 | 267 | 447 | 1281 | 1552 | 421 | 354 | 295 | 299 | 167 | 296 | 9 | 9 | 48 | 42 | 31 | 29 |
| **TOTAL aide multilatérale*** ** | **3 769** | **4 122** | **2 018** | **1 992** | **952** | **1 150** | **799** | **979** | **3 419** | **3 694** | **1 283** | **1 099** | **585** | **704** | **432** | **532** | **8** | **9** | **54** | **48** | **25** | **28** |
| **TOTAL** | **15 260** | **15 316** | **6 400** | **5 896** | **2 869** | **3 072** | **5 991** | **6 349** | **13 766** | **14 344** | **4 102** | **3 764** | **1 720** | **2 006** | **4 842** | **5 283** | **12** | **12** | **42** | **38** | **19** | **20** |

*Source:* OCDE-CAD, base de données du SNPC (2021).

* Pays non membres du Comité d'aide au développement (CAD), mais intégrés dans la base de données du Système de notification des pays créanciers (SNPC).

** Comprend les fonds versés aux territoires d'outre-mer.

*** Inclut l'APD versée par d'autres donateurs bilatéraux et multilatéraux ne figurant pas dans la liste ci-dessus.

(-) Nul.

(...) Données non disponibles.

# TABLEAU 3 : Aide au développement versée en faveur de l'éducation par bénéficiaire

| Région | APD TOTALE | | | | | | | | APD DIRECTE | | | | | | | | PART | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Éducation | | Éducation de base | | Éducation secondaire | | Éducation post-secondaire | | Éducation | | Éducation de base | | Éducation secondaire | | Éducation post-secondaire | | Part de l'éducation dans l'APD sectorielle | | Part de l'éducation de base dans l'aide totale versée à l'éducation | | Part de l'éducation secondaire dans l'aide totale versée à l'éducation | |
| Pays | Millions de dollars É.-U. constants de 2019 | | | | | | | | Millions de dollars É.-U. constants de 2019 | | | | | | | | % | | | | | |
| | 2018 | 2019 | 2018 | 2019 | 2018 | 2019 | 2018 | 2019 | 2018 | 2019 | 2018 | 2019 | 2018 | 2019 | 2018 | 2019 | 2018 | 2019 | 2018 | 2019 | 2018 | 2019 |
| **Afrique subsaharienne** | **3 604** | **3 651** | **1724** | **1 639** | **860** | **904** | **1 020** | **1108** | **3 224** | **3 306** | **1 214** | **1 085** | **605** | **627** | **764** | **831** | **9** | **9** | **48** | **45** | **24** | **25** |
| *Non alloué dans la région* | *73* | *114* | *34* | *53* | *14* | *24* | *26* | *37* | *73* | *114* | *22* | *33* | *8* | *15* | *20* | *29* | *3* | *4* | *46* | *47* | *19* | *21* |
| Afrique du Sud | 61 | 74 | 24 | 32 | 10 | 13 | 27 | 28 | 61 | 74 | 15 | 18 | 5 | 6 | 23 | 21 | 5 | 7 | 39 | 44 | 16 | 18 |
| Angola | 27 | 27 | 16 | 18 | 3 | 2 | 8 | 7 | 27 | 27 | 15 | 16 | 2 | 2 | 7 | 6 | 12 | 14 | 61 | 65 | 10 | 9 |
| Bénin | 71 | 59 | 26 | 22 | 22 | 14 | 24 | 22 | 58 | 57 | 16 | 16 | 17 | 11 | 19 | 19 | 14 | 10 | 36 | 38 | 31 | 24 |
| Botswana | 4 | 8 | 2 | 3 | 1 | 4 | 1 | 2 | 4 | 8 | 1 | 2 | 0 | 3 | 1 | 1 | 4 | 10 | 46 | 35 | 19 | 47 |
| Burkina Faso | 105 | 100 | 49 | 48 | 30 | 25 | 27 | 27 | 87 | 84 | 32 | 28 | 21 | 15 | 18 | 18 | 11 | 10 | 46 | 48 | 28 | 25 |
| Burundi | 17 | 24 | 5 | 11 | 6 | 4 | 6 | 9 | 17 | 24 | 2 | 7 | 5 | 2 | 5 | 7 | 5 | 5 | 27 | 46 | 37 | 17 |
| Cabo Verde | 28 | 26 | 7 | 5 | 9 | 8 | 12 | 12 | 27 | 22 | 0 | 0 | 5 | 6 | 9 | 10 | 32 | 17 | 26 | 20 | 32 | 33 |
| Cameroun | 152 | 162 | 40 | 43 | 19 | 22 | 94 | 97 | 99 | 125 | 10 | 11 | 4 | 7 | 79 | 81 | 20 | 15 | 26 | 26 | 12 | 14 |
| Comores | 17 | 16 | 3 | 3 | 2 | 1 | 12 | 13 | 17 | 16 | 2 | 2 | 2 | 1 | 12 | 13 | 20 | 22 | 18 | 15 | 12 | 5 |
| Congo | 31 | 38 | 10 | 10 | 3 | 6 | 18 | 23 | 31 | 28 | 9 | 3 | 2 | 2 | 18 | 20 | 23 | 30 | 32 | 25 | 8 | 15 |
| Côte d'Ivoire | 106 | 94 | 40 | 24 | 25 | 20 | 41 | 50 | 84 | 82 | 24 | 9 | 17 | 13 | 33 | 42 | 13 | 8 | 38 | 26 | 24 | 22 |
| Djibouti | 22 | 29 | 10 | 13 | 4 | 6 | 8 | 10 | 16 | 18 | 6 | 7 | 2 | 3 | 6 | 7 | 15 | 14 | 45 | 45 | 17 | 21 |
| Érythrée | 5 | 26 | 0 | 9 | 2 | 8 | 2 | 9 | 5 | 10 | 0 | 0 | 2 | 4 | 2 | 5 | 6 | 35 | 11 | 33 | 38 | 32 |
| Eswatini | 8 | 9 | 5 | 5 | 1 | 2 | 2 | 2 | 8 | 9 | 2 | 2 | 0 | 0 | 1 | 1 | 6 | 10 | 60 | 55 | 19 | 20 |
| Éthiopie | 308 | 285 | 217 | 170 | 53 | 67 | 38 | 48 | 308 | 264 | 191 | 146 | 40 | 55 | 25 | 35 | 8 | 8 | 70 | 60 | 17 | 24 |
| Gabon | 38 | 40 | 10 | 10 | 7 | 7 | 21 | 22 | 21 | 23 | 1 | 0 | 2 | 2 | 16 | 17 | 74 | 54 | 26 | 26 | 18 | 19 |
| Gambie | 28 | 20 | 11 | 9 | 4 | 4 | 13 | 8 | 21 | 15 | 4 | 3 | 0 | 1 | 9 | 5 | 15 | 12 | 41 | 42 | 13 | 18 |
| Ghana | 129 | 108 | 53 | 36 | 40 | 35 | 36 | 37 | 91 | 97 | 28 | 20 | 28 | 27 | 24 | 29 | 13 | 11 | 41 | 33 | 31 | 33 |
| Guinée | 93 | 56 | 39 | 27 | 27 | 5 | 26 | 24 | 78 | 51 | 30 | 23 | 22 | 3 | 22 | 22 | 19 | 11 | 42 | 48 | 29 | 9 |
| Guinée-Bissau | 17 | 17 | 5 | 2 | 1 | 2 | 10 | 13 | 16 | 17 | 3 | 1 | 1 | 1 | 9 | 12 | 12 | 15 | 32 | 14 | 9 | 11 |
| Guinée équatoriale | 2 | 16 | 1 | 8 | 0 | 4 | 1 | 4 | 2 | 2 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 19 | 169 | 52 | 50 | 8 | 23 |
| Kenya | 141 | 111 | 62 | 39 | 39 | 32 | 39 | 40 | 141 | 111 | 47 | 32 | 32 | 29 | 32 | 36 | 5 | 3 | 44 | 35 | 28 | 29 |
| Lesotho | 7 | 6 | 4 | 4 | 2 | 1 | 1 | 1 | 7 | 6 | 3 | 3 | 1 | 1 | 0 | 1 | 4 | 4 | 61 | 63 | 22 | 18 |
| Libéria | 44 | 46 | 31 | 35 | 10 | 8 | 2 | 3 | 41 | 44 | 30 | 33 | 9 | 7 | 1 | 2 | 8 | 9 | 72 | 76 | 23 | 17 |
| Madagascar | 63 | 59 | 28 | 27 | 15 | 14 | 20 | 18 | 51 | 50 | 18 | 19 | 10 | 10 | 15 | 13 | 10 | 10 | 45 | 46 | 24 | 24 |
| Malawi | 131 | 108 | 74 | 60 | 31 | 26 | 25 | 22 | 125 | 108 | 62 | 46 | 26 | 19 | 19 | 15 | 11 | 10 | 57 | 55 | 24 | 24 |
| Mali | 157 | 195 | 94 | 109 | 30 | 40 | 33 | 46 | 123 | 127 | 68 | 61 | 17 | 16 | 20 | 22 | 14 | 15 | 60 | 56 | 19 | 20 |
| Maurice | 11 | 14 | 1 | 2 | 2 | 3 | 8 | 9 | 11 | 14 | 1 | 1 | 2 | 2 | 8 | 8 | 9 | 20 | 9 | 17 | 18 | 21 |
| Mauritanie | 48 | 35 | 7 | 10 | 8 | 17 | 33 | 9 | 39 | 35 | 1 | 7 | 5 | 15 | 30 | 7 | 12 | 8 | 15 | 28 | 17 | 47 |
| Mozambique | 199 | 195 | 122 | 114 | 48 | 52 | 28 | 29 | 198 | 180 | 94 | 80 | 34 | 35 | 13 | 11 | 11 | 13 | 62 | 59 | 24 | 27 |
| Namibie | 28 | 23 | 19 | 12 | 4 | 7 | 5 | 4 | 28 | 23 | 17 | 9 | 3 | 6 | 4 | 3 | 15 | 13 | 68 | 50 | 16 | 31 |
| Niger | 103 | 136 | 48 | 67 | 41 | 46 | 14 | 23 | 92 | 128 | 30 | 35 | 32 | 30 | 5 | 7 | 11 | 12 | 47 | 49 | 39 | 34 |
| Nigéria | 227 | 239 | 96 | 108 | 72 | 58 | 59 | 73 | 227 | 239 | 64 | 81 | 56 | 45 | 43 | 59 | 9 | 9 | 42 | 45 | 32 | 24 |
| Ouganda | 126 | 133 | 47 | 45 | 30 | 27 | 49 | 61 | 126 | 133 | 41 | 27 | 27 | 18 | 46 | 52 | 7 | 8 | 37 | 34 | 24 | 20 |
| République centrafricaine | 25 | 34 | 11 | 19 | 5 | 6 | 9 | 9 | 6 | 26 | 1 | 10 | 1 | 1 | 4 | 5 | 8 | 9 | 43 | 56 | 22 | 16 |
| République démocratique du Congo | 153 | 144 | 72 | 66 | 53 | 48 | 27 | 30 | 153 | 144 | 55 | 45 | 45 | 37 | 19 | 20 | 8 | 8 | 47 | 46 | 35 | 33 |
| République-Unie de Tanzanie | 187 | 184 | 113 | 88 | 42 | 58 | 32 | 37 | 187 | 184 | 79 | 58 | 25 | 43 | 15 | 22 | 7 | 9 | 60 | 48 | 22 | 32 |
| Rwanda | 109 | 132 | 50 | 48 | 27 | 53 | 31 | 31 | 104 | 125 | 42 | 39 | 23 | 48 | 27 | 27 | 10 | 12 | 46 | 36 | 25 | 40 |
| Sao Tomé-et-Principe | 6 | 7 | 2 | 3 | 1 | 2 | 2 | 3 | 6 | 7 | 1 | 1 | 0 | 1 | 2 | 2 | 12 | 14 | 39 | 43 | 19 | 21 |
| Sénégal | 152 | 169 | 50 | 63 | 31 | 38 | 71 | 68 | 150 | 165 | 35 | 50 | 24 | 32 | 63 | 62 | 15 | 12 | 33 | 37 | 21 | 23 |
| Sierra Leone | 46 | 60 | 24 | 31 | 15 | 20 | 7 | 9 | 36 | 55 | 13 | 19 | 10 | 14 | 2 | 3 | 10 | 11 | 52 | 52 | 33 | 33 |
| Somalie | 45 | 39 | 23 | 16 | 12 | 9 | 10 | 14 | 39 | 32 | 13 | 7 | 7 | 4 | 5 | 9 | 6 | 5 | 52 | 41 | 26 | 23 |
| Soudan du Sud | 58 | 56 | 50 | 41 | 3 | 5 | 5 | 10 | 58 | 56 | 45 | 35 | 1 | 2 | 2 | 7 | 11 | 8 | 86 | 74 | 5 | 9 |
| Tchad | 76 | 80 | 37 | 39 | 19 | 20 | 20 | 21 | 27 | 55 | 8 | 16 | 4 | 8 | 5 | 10 | 22 | 25 | 48 | 49 | 25 | 25 |
| Togo | 44 | 34 | 12 | 8 | 12 | 8 | 20 | 18 | 27 | 31 | 2 | 5 | 7 | 6 | 15 | 17 | 17 | 9 | 28 | 24 | 27 | 23 |
| Zambie | 39 | 44 | 14 | 20 | 14 | 14 | 10 | 9 | 39 | 44 | 7 | 13 | 11 | 11 | 6 | 5 | 4 | 5 | 37 | 46 | 37 | 33 |
| Zimbabwe | 40 | 19 | 23 | 5 | 11 | 6 | 6 | 7 | 40 | 19 | 21 | 3 | 10 | 5 | 5 | 6 | 6 | 3 | 58 | 28 | 27 | 33 |

# TABLEAU 3 : Suite

| Région | APD TOTALE | | | | | | | | APD DIRECTE | | | | | | | | PART | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Éducation | | Éducation de base | | Éducation secondaire | | Éducation post-secondaire | | Éducation | | Éducation de base | | Éducation secondaire | | Éducation post-secondaire | | Part de l'éducation dans l'APD sectorielle | | Part de l'éducation de base dans l'aide totale versée à l'éducation | | Part de l'éducation secondaire dans l'aide totale versée à l'éducation | |
| Pays | Millions de dollars É.-U. constants de 2019 | | | | | | | | Millions de dollars É.-U. constants de 2019 | | | | | | | | % | | | | | |
| | 2018 | 2019 | 2018 | 2019 | 2018 | 2019 | 2018 | 2019 | 2018 | 2019 | 2018 | 2019 | 2018 | 2019 | 2018 | 2019 | 2018 | 2019 | 2018 | 2019 | 2018 | 2019 |
| **Afrique du Nord et Asie de l'Ouest** | **3 810** | **3 237** | **1 721** | **1 363** | **666** | **486** | **1423** | **1 389** | **2 874** | **2 855** | **866** | **911** | **239** | **260** | **996** | **1 163** | **21** | **18** | **45** | **42** | **17** | **15** |
| *Non alloué dans la région* | 42 | 44 | 33 | 19 | 4 | 13 | 5 | 13 | 42 | 44 | 32 | 7 | 3 | 7 | 5 | 7 | 5 | 5 | 79 | 42 | 9 | 29 |
| Algérie | 138 | 133 | 3 | 3 | 3 | 4 | 132 | 126 | 138 | 133 | 1 | 1 | 3 | 3 | 131 | 125 | 64 | 61 | 2 | 2 | 2 | 3 |
| Arménie | 24 | 103 | 5 | 45 | 1 | 20 | 18 | 38 | 24 | 30 | 4 | 5 | 0 | 0 | 18 | 18 | 10 | 47 | 20 | 43 | 4 | 20 |
| Azerbaïdjan | 34 | 43 | 4 | 3 | 10 | 13 | 20 | 27 | 34 | 43 | 2 | 1 | 9 | 11 | 19 | 26 | 15 | 18 | 11 | 8 | 30 | 29 |
| Égypte | 401 | 309 | 157 | 89 | 92 | 59 | 152 | 160 | 349 | 258 | 24 | 24 | 25 | 27 | 85 | 128 | 14 | 11 | 39 | 29 | 23 | 19 |
| Géorgie | 77 | 71 | 20 | 18 | 17 | 13 | 40 | 39 | 77 | 64 | 4 | 4 | 9 | 6 | 32 | 32 | 11 | 12 | 26 | 26 | 22 | 18 |
| Iraq | 117 | 80 | 55 | 39 | 25 | 11 | 37 | 30 | 55 | 63 | 16 | 24 | 6 | 3 | 18 | 23 | 14 | 7 | 47 | 49 | 21 | 13 |
| Jordanie | 380 | 402 | 288 | 282 | 25 | 40 | 67 | 80 | 371 | 349 | 257 | 230 | 10 | 13 | 51 | 54 | 18 | 20 | 76 | 70 | 7 | 10 |
| Liban | 275 | 283 | 168 | 196 | 42 | 30 | 65 | 58 | 275 | 283 | 132 | 185 | 24 | 24 | 47 | 52 | 31 | 37 | 61 | 69 | 15 | 11 |
| Libye | 10 | 10 | 1 | 0 | 1 | 0 | 9 | 10 | 10 | 10 | 0 | 0 | 1 | 0 | 9 | 10 | 6 | 5 | 5 | 1 | 13 | 1 |
| Maroc | 316 | 314 | 46 | 60 | 68 | 69 | 201 | 185 | 304 | 303 | 18 | 44 | 54 | 61 | 187 | 177 | 21 | 20 | 15 | 19 | 22 | 22 |
| Palestine | 486 | 494 | 372 | 353 | 51 | 54 | 64 | 87 | 449 | 431 | 308 | 283 | 19 | 19 | 32 | 52 | 34 | 37 | 76 | 71 | 10 | 11 |
| République arabe syrienne | 196 | 283 | 60 | 68 | 11 | 11 | 125 | 204 | 196 | 283 | 44 | 51 | 2 | 2 | 117 | 195 | 19 | 32 | 31 | 24 | 5 | 4 |
| Soudan | 44 | 110 | 17 | 43 | 10 | 26 | 17 | 41 | 36 | 36 | 9 | 1 | 6 | 5 | 13 | 20 | 13 | 23 | 39 | 39 | 22 | 24 |
| Tunisie | 149 | 202 | 8 | 37 | 19 | 43 | 122 | 123 | 149 | 193 | 4 | 7 | 17 | 28 | 120 | 108 | 11 | 14 | 6 | 18 | 13 | 21 |
| Türkiye | 328 | 240 | 96 | 61 | 90 | 57 | 142 | 123 | 328 | 240 | 3 | 32 | 44 | 42 | 96 | 108 | 13 | 14 | 29 | 25 | 27 | 24 |
| Yémen | 794 | 115 | 389 | 47 | 197 | 23 | 208 | 45 | 39 | 90 | 8 | 13 | 6 | 6 | 17 | 27 | 74 | 10 | 49 | 41 | 25 | 20 |
| **Asie centrale et Asie du Sud** | **2 366** | **2 534** | **974** | **941** | **464** | **542** | **927** | **1 051** | **2 327** | **2 460** | **714** | **590** | **334** | **366** | **797** | **875** | **12** | **12** | **41** | **37** | **20** | **21** |
| *Non alloué dans la région* | 26 | 13 | 1 | 3 | 4 | 6 | 21 | 4 | 26 | 13 | 0 | 2 | 4 | 5 | 21 | 3 | 8 | 4 | 3 | 24 | 16 | 45 |
| Afghanistan | 285 | 353 | 150 | 180 | 45 | 82 | 90 | 91 | 260 | 312 | 112 | 112 | 26 | 48 | 70 | 56 | 9 | 10 | 53 | 51 | 16 | 23 |
| Bangladesh | 612 | 720 | 351 | 401 | 177 | 206 | 85 | 113 | 612 | 720 | 272 | 274 | 137 | 142 | 45 | 49 | 14 | 16 | 57 | 56 | 29 | 29 |
| Bhoutan | 7 | 13 | 2 | 5 | 2 | 4 | 2 | 4 | 7 | 13 | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 | 2 | 6 | 7 | 38 | 37 | 27 | 34 |
| Inde | 408 | 446 | 103 | 45 | 52 | 36 | 254 | 365 | 396 | 413 | 59 | 13 | 30 | 21 | 232 | 350 | 8 | 8 | 25 | 10 | 13 | 8 |
| Iran (République islamique d') | 93 | 112 | 1 | 1 | 1 | 1 | 90 | 110 | 93 | 112 | 0 | 0 | 1 | 1 | 90 | 109 | 69 | 69 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| Kazakhstan | 73 | 51 | 3 | 2 | 2 | 2 | 68 | 47 | 73 | 51 | 0 | 0 | 1 | 1 | 67 | 46 | 64 | 54 | 4 | 4 | 3 | 3 |
| Kirghizistan | 152 | 72 | 27 | 25 | 19 | 8 | 106 | 39 | 152 | 72 | 14 | 16 | 13 | 4 | 100 | 35 | 35 | 20 | 18 | 34 | 13 | 12 |
| Maldives | 4 | 3 | 1 | 1 | 0 | 0 | 2 | 2 | 4 | 3 | 0 | 0 | 0 | 0 | 2 | 2 | 3 | 3 | 26 | 23 | 12 | 6 |
| Népal | 200 | 191 | 117 | 85 | 45 | 58 | 38 | 49 | 200 | 190 | 93 | 48 | 34 | 39 | 26 | 30 | 14 | 15 | 58 | 44 | 23 | 30 |
| Ouzbékistan | 23 | 46 | 3 | 3 | 6 | 16 | 15 | 26 | 23 | 46 | 0 | 1 | 5 | 15 | 14 | 25 | 2 | 4 | 12 | 7 | 25 | 36 |
| Pakistan | 374 | 392 | 184 | 158 | 75 | 72 | 116 | 161 | 373 | 392 | 140 | 104 | 53 | 45 | 94 | 134 | 17 | 13 | 49 | 40 | 20 | 18 |
| Sri Lanka | 76 | 67 | 22 | 18 | 25 | 28 | 29 | 21 | 76 | 67 | 17 | 13 | 22 | 26 | 26 | 19 | 11 | 9 | 29 | 26 | 33 | 42 |
| Tadjikistan | 25 | 47 | 9 | 14 | 9 | 17 | 8 | 15 | 25 | 47 | 5 | 6 | 6 | 13 | 5 | 11 | 6 | 13 | 36 | 31 | 34 | 37 |
| Turkménistan | 6 | 10 | 1 | 0 | 3 | 5 | 3 | 5 | 6 | 10 | 0 | 0 | 3 | 5 | 3 | 4 | 27 | 37 | 10 | 5 | 45 | 50 |
| **Asie de l'Est et du Sud-Est** | **1 618** | **1 740** | **343** | **326** | **376** | **459** | **899** | **955** | **1 618** | **1 740** | **164** | **134** | **286** | **363** | **810** | **859** | **13** | **15** | **21** | **19** | **23** | **26** |
| *Non alloué dans la région* | 6 | 9 | 3 | 4 | 2 | 3 | 2 | 2 | 6 | 9 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 1 | 3 | 4 | 43 | 45 | 30 | 32 |
| Cambodge | 129 | 138 | 65 | 53 | 31 | 47 | 34 | 38 | 129 | 138 | 33 | 16 | 15 | 28 | 18 | 19 | 15 | 14 | 50 | 38 | 24 | 34 |
| Chine | 653 | 633 | 52 | 17 | 184 | 182 | 418 | 434 | 653 | 633 | 4 | 4 | 160 | 176 | 394 | 427 | 45 | 48 | 8 | 3 | 28 | 29 |
| Indonésie | 182 | 153 | 54 | 32 | 25 | 21 | 103 | 100 | 182 | 153 | 14 | 14 | 5 | 12 | 83 | 92 | 6 | 10 | 30 | 21 | 14 | 14 |
| Malaisie | 35 | 35 | 3 | 3 | 1 | 1 | 31 | 30 | 35 | 35 | 1 | 1 | 0 | 1 | 30 | 29 | 48 | 34 | 8 | 9 | 3 | 4 |
| Mongolie | 50 | 78 | 11 | 20 | 11 | 18 | 28 | 41 | 50 | 78 | 8 | 10 | 9 | 13 | 27 | 36 | 13 | 21 | 23 | 25 | 21 | 22 |
| Myanmar | 70 | 158 | 25 | 50 | 23 | 64 | 22 | 44 | 70 | 158 | 14 | 19 | 17 | 48 | 16 | 29 | 5 | 9 | 36 | 32 | 33 | 40 |
| Philippines | 122 | 59 | 29 | 22 | 6 | 11 | 87 | 26 | 122 | 59 | 22 | 15 | 3 | 7 | 83 | 22 | 11 | 4 | 24 | 38 | 5 | 18 |
| République pop. dém. de Corée | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 4 | 2 | 0 | 1 | 0 | 1 |
| République dém. pop. lao | 102 | 109 | 58 | 41 | 30 | 47 | 13 | 21 | 102 | 109 | 49 | 26 | 25 | 40 | 9 | 14 | 16 | 17 | 57 | 37 | 29 | 43 |
| Thaïlande | 36 | 43 | 8 | 8 | 3 | 5 | 24 | 29 | 36 | 43 | 5 | 5 | 2 | 3 | 22 | 27 | 9 | 11 | 23 | 19 | 9 | 12 |
| Timor-Leste | 34 | 44 | 17 | 25 | 7 | 7 | 11 | 12 | 34 | 44 | 6 | 13 | 1 | 1 | 5 | 6 | 18 | 21 | 49 | 56 | 19 | 17 |
| Viet Nam | 198 | 281 | 19 | 51 | 54 | 53 | 125 | 177 | 198 | 281 | 7 | 8 | 48 | 31 | 119 | 155 | 7 | 12 | 10 | 18 | 27 | 19 |
| **Océanie** | **231** | **253** | **93** | **95** | **56** | **73** | **82** | **85** | **197** | **232** | **50** | **49** | **35** | **50** | **61** | **62** | **11** | **12** | **40** | **38** | **24** | **29** |
| *Non alloué dans la région* | 29 | 27 | 3 | 5 | 11 | 36 | 17 | 25 | 35 | 83 | 2 | 10 | 10 | 30 | 15 | 19 | 9 | 9 | 11 | 19 | 34 | 7 |
| Fidji | 19 | 17 | 7 | 6 | 2 | 2 | 9 | 9 | 19 | 16 | 3 | 3 | 0 | 0 | 7 | 7 | 17 | 15 | 39 | 38 | 13 | 10 |
| Îles Cook | 2 | 2 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 3 | 4 | 34 | 38 | 18 | 23 |
| Îles Marshall | 14 | 12 | 11 | 7 | 2 | 3 | 2 | 3 | 9 | 5 | 7 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 51 | 38 | 74 | 53 | 12 | 23 |
| Îles Salomon | 24 | 19 | 10 | 7 | 6 | 5 | 7 | 6 | 24 | 19 | 6 | 5 | 4 | 4 | 5 | 5 | 13 | 9 | 43 | 39 | 27 | 29 |
| Kiribati | 11 | 10 | 8 | 6 | 0 | 1 | 3 | 3 | 10 | 9 | 7 | 6 | 0 | 0 | 3 | 2 | 14 | 17 | 70 | 65 | 5 | 6 |
| Micronésie (États fédérés de) | 11 | 12 | 6 | 6 | 2 | 2 | 3 | 3 | 3 | 2 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 25 | 28 | 55 | 55 | 21 | 22 |
| Nauru | 2 | 3 | 0 | 0 | 2 | 2 | 0 | 1 | 2 | 3 | 0 | 0 | 2 | 2 | 0 | 1 | 6 | 6 | 4 | 14 | 79 | 62 |
| Nioué | 4 | 4 | 1 | 2 | 1 | 1 | 2 | 2 | 1 | 2 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 15 | 14 | 38 | 39 | 19 | 20 |
| Palaos | 14 | 1 | 7 | 0 | 3 | 0 | 4 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 74 | 3 | 50 | 54 | 24 | 9 |
| Papouasie-Nouvelle-Guinée | 46 | 47 | 15 | 22 | 17 | 12 | 14 | 13 | 46 | 47 | 8 | 14 | 13 | 8 | 11 | 9 | 6 | 7 | 33 | 46 | 36 | 26 |
| Samoa | 16 | 13 | 7 | 4 | 1 | 1 | 8 | 8 | 16 | 13 | 4 | 2 | 0 | 0 | 7 | 7 | 13 | 11 | 43 | 29 | 8 | 9 |

# TABLEAU 3 : Suite

| Région | APD TOTALE | | | | | | | | APD DIRECTE | | | | | | | | PART | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Éducation | | Éducation de base | | Éducation secondaire | | Éducation post-secondaire | | Éducation | | Éducation de base | | Éducation secondaire | | Éducation post-secondaire | | Part de l'éducation dans l'APD sectorielle | | Part de l'éducation de base dans l'aide totale versée à l'éducation | | Part de l'éducation secondaire dans l'aide totale versée à l'éducation | |
| Pays | Millions de dollars É.-U. constants de 2019 | | | | | | | | Millions de dollars É.-U. constants de 2019 | | | | | | | | % | | | | | |
| | 2018 | 2019 | 2018 | 2019 | 2018 | 2019 | 2018 | 2019 | 2018 | 2019 | 2018 | 2019 | 2018 | 2019 | 2018 | 2019 | 2018 | 2019 | 2018 | 2019 | 2018 | 2019 |
| Tokélaou | 6 | 3 | 4 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 24 | 11 | 60 | 55 | 20 | 28 |
| Tonga | 8 | 7 | 2 | 2 | 2 | 2 | 4 | 3 | 8 | 7 | 2 | 2 | 2 | 2 | 3 | 3 | 10 | 7 | 30 | 29 | 25 | 28 |
| Tuvalu | 4 | 4 | 2 | 1 | 0 | 1 | 1 | 2 | 3 | 3 | 2 | 1 | 0 | 0 | 1 | 2 | 16 | 14 | 56 | 37 | 6 | 13 |
| Vanuatu | 20 | 21 | 7 | 8 | 4 | 5 | 8 | 8 | 20 | 21 | 6 | 4 | 4 | 2 | 7 | 6 | 18 | 19 | 38 | 39 | 22 | 22 |
| **Amérique latine et Caraïbes** | **831** | **873** | **342** | **305** | **143** | **188** | **345** | **380** | **820** | **813** | **252** | **191** | **98** | **132** | **300** | **323** | **9** | **11** | **41** | **35** | **17** | **22** |
| *Non alloué dans la région* | 22 | 33 | 11 | 7 | 1 | 3 | 10 | 24 | 22 | 33 | 10 | 6 | 1 | 2 | 10 | 23 | 2 | 4 | 50 | 21 | 5 | 9 |
| Antigua-et-Barbuda | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 4 | 2 | 1 | 14 | 62 | 7 |
| Argentine | 31 | 67 | 7 | 25 | 5 | 13 | 18 | 28 | 31 | 30 | 2 | 2 | 2 | 2 | 15 | 17 | 16 | 66 | 25 | 38 | 17 | 20 |
| Belize | 2 | 2 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 2 | 2 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 6 | 10 | 43 | 41 | 17 | 24 |
| Bolivie (État plurinational de) | 30 | 23 | 7 | 7 | 7 | 6 | 16 | 10 | 30 | 23 | 3 | 3 | 5 | 4 | 14 | 9 | 4 | 3 | 23 | 30 | 24 | 26 |
| Brésil | 99 | 103 | 18 | 18 | 9 | 9 | 72 | 76 | 99 | 103 | 4 | 3 | 2 | 1 | 65 | 69 | 15 | 19 | 18 | 18 | 9 | 8 |
| Colombie | 75 | 76 | 14 | 14 | 9 | 9 | 52 | 53 | 75 | 76 | 9 | 9 | 6 | 7 | 50 | 50 | 4 | 9 | 19 | 18 | 12 | 12 |
| Costa Rica | 14 | 13 | 6 | 6 | 3 | 2 | 6 | 5 | 14 | 13 | 4 | 4 | 2 | 1 | 5 | 5 | 12 | 19 | 40 | 45 | 18 | 13 |
| Cuba | 9 | 11 | 1 | 1 | 0 | 2 | 8 | 8 | 9 | 11 | 1 | 0 | 0 | 1 | 7 | 7 | 5 | 8 | 14 | 14 | 4 | 14 |
| Dominique | 4 | 7 | 2 | 3 | 1 | 2 | 1 | 2 | 3 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 34 | 32 | 44 | 43 | 22 | 24 |
| El Salvador | 49 | 72 | 19 | 18 | 21 | 46 | 9 | 8 | 49 | 72 | 17 | 15 | 20 | 45 | 9 | 7 | 19 | 23 | 38 | 25 | 43 | 64 |
| Équateur | 33 | 53 | 13 | 15 | 4 | 8 | 16 | 30 | 33 | 44 | 11 | 6 | 3 | 4 | 14 | 26 | 8 | 11 | 40 | 28 | 13 | 16 |
| Grenade | 0 | 4 | 0 | 1 | 0 | 2 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 35 | 20 | 37 | 13 | 43 |
| Guatemala | 79 | 55 | 60 | 35 | 11 | 12 | 7 | 7 | 79 | 55 | 56 | 30 | 9 | 10 | 5 | 4 | 20 | 15 | 77 | 65 | 14 | 23 |
| Guyana | 7 | 8 | 2 | 3 | 4 | 4 | 1 | 1 | 7 | 8 | 1 | 2 | 4 | 3 | 1 | 1 | 6 | 7 | 26 | 35 | 54 | 49 |
| Haïti | 93 | 59 | 58 | 34 | 16 | 10 | 18 | 15 | 84 | 58 | 45 | 29 | 10 | 7 | 12 | 12 | 12 | 10 | 63 | 58 | 18 | 17 |
| Honduras | 43 | 53 | 34 | 34 | 5 | 15 | 4 | 4 | 43 | 53 | 32 | 32 | 4 | 14 | 3 | 3 | 6 | 10 | 80 | 65 | 11 | 28 |
| Jamaïque | 9 | 12 | 6 | 7 | 1 | 2 | 2 | 3 | 9 | 8 | 5 | 5 | 1 | 1 | 2 | 1 | 8 | 12 | 61 | 60 | 16 | 18 |
| Mexique | 66 | 65 | 10 | 9 | 7 | 6 | 49 | 49 | 66 | 65 | 4 | 4 | 3 | 3 | 46 | 46 | 10 | 9 | 15 | 15 | 10 | 10 |
| Montserrat | 3 | 3 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 3 | 3 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 6 | 7 | 47 | 48 | 24 | 24 |
| Nicaragua | 47 | 35 | 26 | 18 | 16 | 10 | 6 | 6 | 47 | 35 | 21 | 13 | 13 | 8 | 3 | 4 | 13 | 8 | 55 | 52 | 33 | 30 |
| Panama | 4 | 4 | 2 | 2 | 0 | 0 | 2 | 2 | 4 | 4 | 2 | 2 | 0 | 0 | 2 | 2 | 8 | 6 | 51 | 42 | 5 | 5 |
| Paraguay | 26 | 28 | 13 | 14 | 6 | 7 | 7 | 7 | 26 | 28 | 3 | 4 | 1 | 2 | 2 | 2 | 12 | 15 | 49 | 50 | 23 | 23 |
| Pérou | 43 | 41 | 13 | 12 | 8 | 8 | 23 | 22 | 43 | 41 | 7 | 6 | 5 | 5 | 20 | 19 | 8 | 8 | 31 | 28 | 17 | 18 |
| République dominicaine | 21 | 24 | 12 | 12 | 5 | 8 | 4 | 4 | 21 | 24 | 11 | 12 | 4 | 8 | 3 | 3 | 16 | 15 | 57 | 52 | 24 | 34 |
| Saint Vincent/Grenad. | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 7 | 2 | 62 | 51 | 10 | 12 |
| Sainte-Lucie | 1 | 2 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 2 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 11 | 12 | 29 | 22 | 12 | 19 |
| Suriname | 2 | 2 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | 2 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 12 | 11 | 2 | 2 | 43 | 51 |
| Venezuela (République bolivarienne du) | 16 | 17 | 4 | 5 | 2 | 2 | 10 | 10 | 16 | 17 | 2 | 3 | 1 | 1 | 9 | 10 | 42 | 32 | 26 | 28 | 12 | 12 |
| **Europe et Amérique du Nord** | **606** | **749** | **126** | **115** | **72** | **85** | **408** | **549** | **526** | **683** | **52** | **33** | **35** | **45** | **371** | **508** | **12** | **15** | **21** | **15** | **12** | **11** |
| *Non alloué dans la région* | 97 | 193 | 36 | 30 | 7 | 16 | 54 | 147 | 97 | 193 | 29 | 8 | 4 | 5 | 51 | 137 | 9 | 18 | 37 | 15 | 8 | 8 |
| Albanie | 45 | 54 | 4 | 4 | 10 | 8 | 31 | 41 | 45 | 54 | 4 | 4 | 9 | 8 | 30 | 41 | 10 | 18 | 10 | 8 | 21 | 15 |
| Bélarus | 41 | 46 | 2 | 2 | 4 | 2 | 35 | 42 | 41 | 46 | 0 | 0 | 3 | 1 | 34 | 41 | 37 | 23 | 4 | 4 | 10 | 5 |
| Bosnie-Herzégovine | 49 | 73 | 6 | 17 | 5 | 11 | 38 | 46 | 49 | 50 | 2 | 2 | 3 | 3 | 36 | 38 | 11 | 14 | 12 | 23 | 10 | 15 |
| Macédoine du Nord | 21 | 24 | 6 | 5 | 3 | 3 | 13 | 16 | 21 | 24 | 4 | 3 | 2 | 2 | 12 | 15 | 9 | 12 | 26 | 22 | 15 | 12 |
| Monténégro | 5 | 6 | 0 | 0 | 1 | 0 | 4 | 5 | 5 | 6 | 0 | 0 | 0 | 0 | 4 | 5 | 3 | 4 | 9 | 6 | 10 | 7 |
| République de Moldova | 57 | 71 | 7 | 7 | 7 | 15 | 42 | 49 | 55 | 68 | 3 | 3 | 5 | 14 | 40 | 47 | 18 | 20 | 13 | 9 | 13 | 21 |
| Serbie | 140 | 99 | 50 | 30 | 31 | 19 | 59 | 50 | 62 | 59 | 1 | 2 | 6 | 4 | 34 | 36 | 14 | 14 | 36 | 31 | 22 | 19 |
| Ukraine | 152 | 184 | 15 | 19 | 4 | 12 | 133 | 152 | 152 | 184 | 10 | 10 | 2 | 7 | 130 | 148 | 15 | 16 | 10 | 11 | 3 | 6 |
| *Région non spécifiée* | 2 194 | 2 279 | 1 077 | 1 112 | 231 | 335 | 886 | 833 | 2 179 | 2 255 | 790 | 770 | 88 | 164 | 743 | 662 | 9 | 9 | 49 | 49 | 11 | 15 |
| Revenu faible | 3 387 | 2 945 | 1 736 | 1 387 | 762 | 665 | 889 | 893 | 2 375 | 2 583 | 1 006 | 896 | 397 | 420 | 525 | 648 | 13 | 12 | 46 | 44 | 23 | 22 |
| Revenu intermédiaire inférieur | 5 975 | 6 192 | 2 355 | 2 214 | 1 233 | 1 380 | 2 387 | 2 599 | 5 703 | 5 921 | 1 577 | 1 379 | 843 | 962 | 1 998 | 2 181 | 15 | 14 | 38 | 36 | 21 | 24 |
| Revenu intermédiaire supérieur | 3 362 | 3 380 | 1 095 | 1 037 | 591 | 584 | 1 677 | 1 758 | 3 185 | 3 067 | 627 | 647 | 357 | 389 | 1 443 | 1 563 | 18 | 23 | 32 | 30 | 16 | 19 |
| Revenu élevé | 32 | 23 | 10 | 5 | 7 | 5 | 14 | 12 | 18 | 23 | 3 | 3 | 4 | 4 | 10 | 11 | 20 | 7 | 23 | 28 | 38 | 21 |
| *Non alloué par revenu* | 2 504 | 2 776 | 1 203 | 1 253 | 276 | 437 | 1 024 | 1 087 | 2 485 | 2 749 | 888 | 839 | 119 | 230 | 867 | 880 | 8 | 11 | 43 | 37 | 19 | 25 |
| **TOTAL** | **15 260** | **15 316** | **6 400** | **5 896** | **2 869** | **3 072** | **5 991** | **6 349** | **13 766** | **14 344** | **4 102** | **3 764** | **1 720** | **2 006** | **4 842** | **5 283** | **12** | **12** | **42** | **38** | **19** | **20** |

*Source :* OCDE-CAD, base de données du SNPC (2021).

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 2020.

Toutes les données représentent des décaissements bruts.

L'APD sectorielle n'inclut pas l'appui budgétaire.

## **TABLEAU 4 :** Aide au développement versée en faveur de l'éducation par donateur – trois principaux bénéficiaires

| Donateur | | ÉDUCATION | | | ÉDUCATION DE BASE | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | Bénéficiaire | Millions de dollars É.-U. constants de 2019 | Bénéficiaire % | Bénéficiaire | Millions de dollars É.-U. constants de 2019 | Bénéficiaire % |
| **Bilatérale** | Allemagne | Chine | 428,9 | 18 | Jordanie | 37,2 | 20 |
| | | Inde | 164,0 | 7 | Liban | 19,7 | 10 |
| | | Région non spécifiée | 149,1 | 6 | Mozambique | 15,5 | 8 |
| | Arabie saoudite | Égypte | 88,9 | 32 | Yémen | 2,0 | 92 |
| | | Yémen | 36,5 | 13 | Malaisie | 0,2 | 8 |
| | | Philippines | 24,5 | 9 | Liban | 0,0 | 0 |
| | Australie | Papouasie-Nouvelle-Guinée | 24,3 | 13 | Région non spécifiée | 13,0 | 17 |
| | | Région non spécifiée | 19,2 | 10 | Liban | 10,3 | 14 |
| | | Myanmar | 14,8 | 8 | Indonésie | 7,9 | 10 |
| | Autriche | Türkiye | 20,9 | 13 | Mexique | 1,1 | 56 |
| | | Bosnie-Herzégovine | 20,3 | 13 | République de Moldova | 0,2 | 11 |
| | | Serbie | 11,6 | 7 | Albanie | 0,1 | 5 |
| | Belgique | Région non spécifiée | 23,6 | 21 | Région non spécifiée | 7,4 | 47 |
| | | République démocratique du Congo | 14,8 | 13 | Viet Nam | 1,4 | 9 |
| | | Ouganda | 11,8 | 11 | Afrique du Sud | 1,2 | 8 |
| | Canada | Région non spécifiée | 25,8 | 11 | Région non spécifiée | 10,7 | 14 |
| | | Jordanie | 22,4 | 9 | Sénégal | 7,5 | 10 |
| | | Sénégal | 20,1 | 8 | Afghanistan | 6,8 | 9 |
| | Danemark | Région non spécifiée | 70,3 | 73 | Afghanistan | 12,9 | 48 |
| | | Afghanistan | 13,0 | 13 | Myanmar | 6,7 | 25 |
| | | Myanmar | 6,7 | 7 | Région non spécifiée | 3,3 | 12 |
| | Émirats arabes unis* | Jordanie | 21,2 | 25 | République-Unie de Tanzanie | 0,6 | 10 |
| | | Région non spécifiée | 11,6 | 14 | Comores | 0,5 | 10 |
| | | Palestine | 7,9 | 9 | Région non spécifiée | 0,4 | 7 |
| | Espagne | Maroc | 6,5 | 12 | Haïti | 1,4 | 16 |
| | | Région non spécifiée | 4,5 | 8 | El Salvador | 0,7 | 8 |
| | | Bolivie (État plurinational de) | 3,0 | 5 | République démocratique du Congo | 0,6 | 7 |
| | États-Unis | Région non spécifiée | 208,6 | 13 | Région non spécifiée | 190,1 | 15 |
| | | Afghanistan | 99,4 | 6 | Jordanie | 74,8 | 6 |
| | | Jordanie | 89,2 | 6 | Pakistan | 52,2 | 4 |
| | Finlande | Mozambique | 10,0 | 21 | Mozambique | 8,5 | 42 |
| | | Éthiopie | 5,7 | 12 | Palestine | 2,5 | 12 |
| | | Région non spécifiée | 5,1 | 11 | Éthiopie | 1,5 | 7 |
| | France | Maroc | 173,3 | 14 | Liban | 10,0 | 10 |
| | | Algérie | 120,7 | 10 | Région non spécifiée | 9,6 | 9 |
| | | Chine | 93,2 | 7 | Niger | 8,4 | 8 |
| | Grèce | Albanie | 0,3 | 18 | Albanie | 0,3 | 22 |
| | | Ukraine | 0,3 | 16 | Ukraine | 0,3 | 20 |
| | | Égypte | 0,3 | 15 | Égypte | 0,2 | 15 |
| | Hongrie | Jordanie | 6,5 | 10 | Iraq | 0,3 | 63 |
| | | République arabe syrienne | 4,2 | 7 | Ukraine | 0,1 | 11 |
| | | Chine | 3,7 | 6 | Région non spécifiée | 0,0 | 10 |
| | Irlande | Région non spécifiée | 12,3 | 29 | Région non spécifiée | 8,6 | 45 |
| | | Mozambique | 7,7 | 18 | Mozambique | 2,3 | 12 |
| | | Ouganda | 4,7 | 11 | Ouganda | 1,9 | 10 |
| | Islande | Ouganda | 1,1 | 56 | Malawi | 0,6 | 85 |
| | | Malawi | 0,6 | 31 | Afghanistan | 0,1 | 9 |
| | | Kenya | 0,1 | 7 | Afrique du Sud | 0,0 | 4 |
| | Italie | Région non spécifiée | 21,9 | 18 | Éthiopie | 2,4 | 12 |
| | | Mozambique | 7,0 | 6 | Jordanie | 2,3 | 11 |
| | | Inde | 7,0 | 6 | Liban | 1,7 | 8 |
| | Japon | Région non spécifiée | 156,4 | 25 | Guinée | 5,6 | 7 |
| | | Indonésie | 38,3 | 6 | Papouasie-Nouvelle-Guinée | 5,0 | 6 |
| | | Égypte | 37,5 | 6 | Myanmar | 4,3 | 5 |
| | Koweït* | Chine | 31,8 | 36 | | | |
| | | Liban | 19,8 | 22 | | | |
| | | Mauritanie | 8,6 | 10 | | | |
| | Luxembourg | Niger | 8,8 | 18 | Niger | 3,6 | 40 |
| | | Sénégal | 6,5 | 14 | République arabe syrienne | 1,0 | 11 |
| | | Cabo Verde | 5,4 | 11 | Afrique du Nord/Asie de l'Ouest non affecté | 0,9 | 10 |
| | Norvège | Région non spécifiée | 176,5 | 50 | Région non spécifiée | 147,2 | 62 |
| | | Malawi | 18,9 | 5 | Malawi | 12,5 | 5 |
| | | Éthiopie | 16,1 | 5 | Soudan du Sud | 10,8 | 5 |

## TABLEAU 4 : Suite

| Donateur | | ÉDUCATION | | | ÉDUCATION DE BASE | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | Bénéficiaire | Millions de dollars É.-U. constants de 2019 | Bénéficiaire % | Bénéficiaire | Millions de dollars É.-U. constants de 2019 | Bénéficiaire % |
| | Nouvelle-Zélande** | Îles Salomon | 6,9 | 10 | Îles Salomon | 3,4 | 31 |
| | | Océanie, unallocated | 6,8 | 10 | Timor-Leste | 3,0 | 27 |
| | | Samoa | 6,4 | 9 | Océanie, unallocated | 2,0 | 18 |
| | Pays-Bas | Région non spécifiée | 81,7 | 66 | Région non spécifiée | 22,8 | 49 |
| | | Liban | 12,4 | 10 | Liban | 9,0 | 19 |
| | | Éthiopie | 5,6 | 5 | République arabe syrienne | 2,7 | 6 |
| | Pologne | Ukraine | 57,7 | 56 | Ukraine | 1,0 | 66 |
| | | Bélarus | 22,2 | 22 | Géorgie | 0,1 | 8 |
| | | Inde | 3,4 | 3 | République-Unie de Tanzanie | 0,1 | 6 |
| | Portugal | Timor-Leste | 12,5 | 22 | Guinée-Bissau | 0,0 | 73 |
| | | Mozambique | 11,6 | 21 | Mozambique | 0,0 | 25 |
| | | Cabo Verde | 10,0 | 18 | Cabo Verde | 0,0 | 1 |
| | République de Corée | Région non spécifiée | 34,6 | 15 | Région non spécifiée | 5,9 | 11 |
| | | Viet Nam | 13,7 | 6 | Philippines | 2,6 | 5 |
| | | Myanmar | 10,8 | 5 | Jordanie | 2,5 | 5 |
| | Roumanie* | République de Moldova | 34,5 | 79 | Région non spécifiée | 0,0 | 100 |
| | | Serbie | 2,1 | 5 | | | |
| | | Ukraine | 1,3 | 3 | | | |
| | Royaume-Uni** | Région non spécifiée | 343,7 | 36 | Région non spécifiée | 162,4 | 43 |
| | | Pakistan | 155,9 | 16 | Pakistan | 73,5 | 20 |
| | | Bangladesh | 46,0 | 5 | Liban | 19,9 | 5 |
| | Slovaquie | Serbie | 1,0 | 25 | Liban | 0,2 | 33 |
| | | Kenya | 0,9 | 24 | Kenya | 0,1 | 18 |
| | | Ukraine | 0,4 | 9 | Iraq | 0,1 | 15 |
| | Slovénie | Bosnie-Herzégovine | 4,0 | 34 | Gambie | 0,0 | 100 |
| | | Macédoine du Nord | 3,8 | 32 | | | |
| | | Serbie | 2,7 | 22 | | | |
| | Suède | Région non spécifiée | 46,4 | 35 | Région non spécifiée | 39,6 | 64 |
| | | République-Unie de Tanzanie | 22,9 | 17 | Afghanistan | 14,3 | 23 |
| | | Afghanistan | 22,7 | 17 | République arabe syrienne | 2,4 | 4 |
| | Suisse | Région non spécifiée | 26,8 | 20 | Région non spécifiée | 4,8 | 15 |
| | | Afrique subsaharienne, région non spécifiée | 7,3 | 6 | Niger | 4,0 | 12 |
| | | Niger | 6,5 | 5 | Mali | 3,8 | 11 |
| | Tchéquie | Éthiopie | 343,7 | 36 | Ukraine | 162,4 | 43 |
| | | Ukraine | 155,9 | 16 | République arabe syrienne | 73,5 | 20 |
| | | Cambodge | 46,0 | 5 | Éthiopie | 19,9 | 5 |
| | Türkiye | Région non spécifiée | 84,9 | 32 | Bosnie-Herzégovine | 0,4 | 18 |
| | | Europe/Amérique du Nord, non affecté | 41,1 | 16 | République de Moldova | 0,4 | 18 |
| | | Kirghizistan | 36,8 | 14 | Albanie | 0,2 | 11 |
| **Multilatérale** | Fonds africain de développement | Ouganda | 21,7 | 21 | Bénin | | |
| | | Région non spécifiée | 15,5 | 15 | Namibie | | |
| | | Ghana | 14,8 | 14 | Guinée équatoriale | | |
| | Banque asiatique de développement | Bangladesh | 150,3 | 46 | Bangladesh | 60,3 | 83 |
| | | Népal | 47,8 | 15 | Népal | 11,9 | 16 |
| | | Viet Nam | 43,8 | 13 | Îles Marshall | 0,3 | 0 |
| | Institutions européennes | Région non spécifiée | 354,5 | 32 | Région non spécifiée | 90,1 | 39 |
| | | Türkiye | 86,7 | 8 | Bangladesh | 21,5 | 9 |
| | | Europe/Amérique du Nord, non affecté | 47,2 | 4 | Népal | 14,1 | 6 |
| | Office de secours et de travaux des Nations Unies pour les réfugiés de Palestine dans le Proche-Orient | Palestine | 289,5 | 62 | Palestine | 289,5 | 62 |
| | | Jordanie | 102,9 | 22 | Jordanie | 102,9 | 22 |
| | | Liban | 48,3 | 10 | Liban | 48,3 | 10 |
| | UNICEF | République démocratique du Congo | 6,4 | 8 | Inde | 2,6 | 9 |
| | | Inde | 6,1 | 7 | Afghanistan | 1,2 | 4 |
| | | Éthiopie | 4,5 | 5 | Niger | 1,2 | 4 |
| | Banque mondiale (Association internationale de développement) | Bangladesh | 324,8 | 24 | Bangladesh | 122,7 | 30 |
| | | Inde | 175,9 | 13 | Éthiopie | 83,6 | 20 |
| | | Éthiopie | 109,4 | 8 | Inde | 70,5 | 17 |

*Source :* OCDE-CAD, base de données du SNPC (2021).

# Glossaire

**Alphabétisme.** Selon la définition qu'en a donnée l'UNESCO en 1958, il s'agit de la capacité d'un individu à lire et à écrire, en le comprenant, un énoncé simple et bref en rapport avec sa vie quotidienne Depuis lors, le concept d'alphabétisation a évolué et couvre maintenant plusieurs domaines de compétences, conçus chacun selon une échelle définissant différents degrés de maîtrise et répondant à différentes finalités.

**Compétences en matière de technologies de l'information et de la communication**. On considère qu'une personne possède de telles compétences si elle a effectué certaines activités informatiques au cours des trois derniers mois : copier ou déplacer un fichier ou un dossier ; utiliser les outils de copier-coller pour dupliquer ou déplacer les informations au sein d'un document ; envoyer des courriels avec des pièces jointes ; utiliser des formules arithmétiques de base dans une feuille de calcul ; connecter et installer de nouveaux appareils ; trouver, télécharger, installer et configurer un logiciel ; créer des présentations électroniques en utilisant un logiciel de présentation ; transférer des fichiers entre un ordinateur et d'autres appareils ; et écrire un programme informatique à l'aide d'un langage de programmation spécialisé.

**Dépenses publiques d'éducation.** Ensemble des dépenses courantes et des dépenses d'équipement consacrées à l'éducation par les autorités locales, régionales et nationales, allouées aux établissements publics et privés.

**Éducation à la citoyenneté mondiale**. Type d'enseignement qui vise à donner aux apprenants les moyens de jouer un rôle actif pour faire face aux défis mondiaux et les résoudre, et de contribuer de manière proactive à créer un monde plus pacifique, tolérant, inclusif et sûr.

**Éducation au développement durable**. Type d'enseignement ayant pour but de permettre aux apprenants de relever les défis mondiaux actuels et futurs de manière constructive et créative afin de bâtir des sociétés plus résilientes et durables.

**Éducation et protection de la petite enfance** Services et programmes visant à favoriser la survie, la croissance, le développement et l'apprentissage des enfants – notamment la santé, la nutrition et l'hygiène, ainsi que le développement cognitif, social, émotionnel et physique – de la naissance à l'entrée à l'école primaire.

**Enseignant formé.** Enseignant ayant satisfait aux exigences minimales en matière de formation (initiale ou continue) pour enseigner à un niveau d'éducation spécifique, conformément aux politiques ou aux lois nationales en vigueur.

**Enseignant qualifié.** Enseignant ayant les qualifications académiques minimales nécessaires pour enseigner à un niveau d'éducation spécifique dans un pays donné.

**Enseignement et formation techniques et professionnels.** 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).

**Établissements privés.** Établissements non régis par une autorité publique, mais contrôlés et gérés, à but lucratif ou non, par un organisme privé tel qu'une organisation non gouvernementale (ONG), une organisation religieuse, un groupe aux intérêts particuliers, des fondations ou des entreprises.

**Indice de développement du jeune enfant.** Indice de réalisation du potentiel de développement des enfants âgés de 36 à 59 mois dans quatre domaines : compétences en lecture, en écriture et en calcul, et développement physique, socioémotionnel et cognitif. Les informations sont recueillies par le biais des enquêtes à indicateurs multiples de l'UNICEF. On considère qu'un enfant est globalement « en bonne voie » s'il est « en bonne voie » dans au moins trois domaines sur quatre. L'indice est en cours de révision.

**Indice de parité.** Mesure des inégalités correspondant au ratio entre les valeurs d'un indicateur de l'éducation de deux groupes de population. Le numérateur est généralement la valeur du groupe défavorisé, tandis que le dénominateur correspond à la valeur du groupe favorisé. On parle de parité lorsque la valeur de l'indice se situe entre 0,97 et 1,03. Lorsque la valeur est inférieure à 0,97, cela indique des disparités au profit du groupe favorisé. Lorsque la valeur est supérieure à 1,03, cela indique des disparités au profit du groupe défavorisé. L'indice ajusté de parité est symétrique autour de 1 et se situe dans une fourchette comprise entre 0 et 2. Les différents groupes peuvent être définis en fonction des critères suivants :

- Genre. Ratio entre les valeurs associées aux garçons et celles associées aux filles d'un indicateur donné.
- Zone géographique. Ratio entre les valeurs associées aux zones rurales et celles associées aux zones urbaines d'un indicateur donné.
- Richesse/revenu. Ratio entre les 20 % les plus pauvres et les 20 % les plus riches d'un indicateur donné.

**Les niveaux d'enseignement d'après la Classification internationale type de l'éducation (CITE),** un système de classification conçu pour servir d'instrument pour l'assemblage, la compilation et la présentation d'indicateurs et de statistiques sur l'éducation comparables au sein des pays et entre ces derniers. Le système, adopté en 1976, a été révisé en 1997 et en 2011.

- *Enseignement préscolaire (niveau 0 de la CITE).* Programmes en phase initiale de l'enseignement organisé, principalement conçus pour familiariser les très jeunes enfants de plus de 3 ans à un environnement scolaire et pour servir de transition entre la maison et l'école. À la fin de ces programmes, les enfants poursuivent leur scolarité en intégrant le niveau 1 de la CITE (enseignement primaire).

- *Enseignement primaire (niveau 1 de la CITE).* Programmes généralement conçus pour fournir aux élèves un solide enseignement de base en lecture, en écriture et en mathématiques, ainsi qu'une compréhension élémentaire des disciplines telles que l'histoire, la géographie, les sciences, l'art et la musique.

- *Enseignement secondaire (niveaux 2 et 3 de la CITE).* Le premier cycle de l'enseignement secondaire (CITE 2) se fonde habituellement sur les programmes de base étudiés en primaire, mais en distinguant généralement davantage les différentes matières, d'où la nécessité de faire appel à des enseignants plus spécialisés dans chaque discipline. La fin de ce niveau d'enseignement marque aussi souvent la fin de l'éducation obligatoire. L'enseignement dans le deuxième cycle du secondaire (CITE 3) est normalement encore plus structuré autour des matières, et le niveau de qualification exigé des enseignants est traditionnellement plus élevé ou plus spécialisé dans une discipline donnée.

- *Enseignement postsecondaire non supérieur (niveau 4 de la CITE).* Apprentissage basé sur l'enseignement secondaire et destiné à préparer les élèves au marché du travail ou à l'enseignement supérieur.

- *Enseignement supérieur (niveaux 5 à 8 de la CITE).* S'appuie sur l'enseignement secondaire et propose des activités d'apprentissage dans des domaines d'éducation spécialisés. Il vise un apprentissage hautement complexe et spécialisé. L'enseignement supérieur englobe :

    - Le niveau 5 : Enseignement supérieur de cycle court, souvent conçu pour fournir aux étudiants des connaissances, des aptitudes et des compétences professionnelles. Il s'articule autour d'un apprentissage pratique et de domaines professionnels spécifiques, et prépare les étudiants à intégrer le marché du travail.

    - Le niveau 6 : Licence, généralement destinée à fournir aux participants des connaissances, des aptitudes et des compétences académiques et/ou professionnelles intermédiaires, et sanctionnant le premier cycle de l'enseignement supérieur ou une qualification équivalente.

    - Le niveau 7 : Master ou diplôme équivalent, en général destiné à fournir aux participants des connaissances, des aptitudes et des compétences académiques et/ou professionnelles avancées, et sanctionnant le deuxième cycle de l'enseignement supérieur ou une qualification équivalente.

    - Le niveau 8 : Doctorat ou diplôme équivalent, visant essentiellement à fournir une qualification avancée en recherche.

**Niveau minimum de compétence**. Niveau de référence des connaissances de base en mathématiques et en lecture, mesuré par le biais des évaluations de l'apprentissage. D'ici à ce que des normes communes soient validées par la communauté internationale ou par les pays, ce sont les définitions du niveau minimum de compétences publiées par les organismes spécialisés dans les évaluations transnationales de l'apprentissage qui sont utilisées.

**Nombre d'enfants non scolarisés.** Enfants non scolarisés au sein des populations suivantes :

- Enfants ayant l'âge officiel de fréquenter le primaire.

- Adolescents ayant l'âge officiel de fréquenter le premier cycle du secondaire.

- Jeunes ayant l'âge officiel de fréquenter le deuxième cycle du secondaire.

**Nouveaux inscrits.** Élèves inscrits pour la première fois dans un niveau d'enseignement donné. Le nombre de nouveaux inscrits est la différence entre les élèves inscrits en première année dans le niveau d'enseignement considéré et les redoublants.

**Parité de pouvoir d'achat.** Ajustement du taux de change tenant compte des écarts de prix entre les pays, à des fins de comparaisons internationales de la production et des revenus réels.

**Pays touché par un conflit.** Pour une année donnée, tout pays comptant au moins 1 000 décès liés à des combats (au sein de la population civile et militaire) au cours des dix années précédentes et/ou plus de 200 morts imputables à des combats au cours de l'une quelconque des trois années précédentes, selon l'ensemble de données relatives aux décès attribuables à des conflits armés de l'Uppsala Conflict Data Program.

**Prix constant.** Prix d'un produit ajusté pour éliminer l'effet global des variations générales des prix (inflation) à partir d'une année de référence donnée.

**Produit intérieur brut (PIB)**. La valeur de tous les services et produits finis créés dans un pays en une année.

**Rapport élèves/enseignant.** Nombre moyen d'élèves par enseignant dans un niveau d'enseignement donné.

**Revenu national brut.** Valeur de tous les produits et services créés dans un pays en une année (PIB), plus les revenus perçus par les résidents de l'étranger, moins les revenus perçus par les non-résidents.

**Taux de réussite.** Nombre de personnes appartenant à un groupe d'âge spécifique ayant atteint le plus haut niveau d'étude, exprimé en pourcentage de la population totale de ce groupe d'âge (voir **Taux d'achèvement**).

**Taux d'achèvement**. Pourcentage d'enfants dépassant de trois à cinq ans l'âge officiel d'inscription en dernière année d'un niveau d'enseignement qui ont atteint cette classe. Par exemple, le taux d'achèvement du primaire dans un pays doté d'un cycle de six ans et dont l'âge officiel d'admission en dernière année est de 11 ans correspond au pourcentage d'enfants âgés de 14 à 16 ans qui ont atteint la sixième année.

**Taux d'alphabétisme.** Nombre de personnes alphabètes appartenant à un groupe d'âge donné, exprimé en pourcentage de la population totale de ce groupe d'âge

- **Adultes.** Personnes âgées de 15 ans et plus**.**

- **Jeunes**. Personnes âgées de 15 à 24 ans.

**Taux d'attrition des enseignants.** Nombre d'enseignants à un niveau d'enseignement donné quittant la profession au cours d'une année académique donnée, exprimé en pourcentage des enseignants de ce niveau au cours de cette année scolaire.

**Taux brut d'admission.** Nombre total de nouveaux inscrits dans une classe donnée du primaire, quel que soit l'âge, exprimé en pourcentage de la population ayant l'âge officiel prescrit pour l'inscription dans cette année d'études.

**Taux brut de scolarisation**. Nombre d'inscrits dans un niveau d'enseignement spécifique, quel que soit l'âge, exprimé en pourcentage de la population du groupe d'âge officiel correspondant au niveau d'enseignement en question. Ce taux peut dépasser 100 % en raison des admissions précoces ou tardives et des redoublements.

**Taux net de fréquentation.** Nombre d'élèves du groupe d'âge officiel correspondant à un niveau d'enseignement donné qui fréquentent l'école à ce niveau, exprimé en pourcentage de la population de ce groupe d'âge.

**Taux net de scolarisation.** Nombre d'élèves inscrits dans un niveau donné et appartenant au groupe d'âge officiel correspondant à ce niveau, exprimé en pourcentage de la population de ce groupe d'âge. On distingue deux variations de cet indicateur :

- Taux net ajusté de scolarisation**.** Nombre d'enfants du groupe d'âge officiel correspondant à un niveau d'enseignement donné inscrits *dans le niveau en question ou dans des niveaux supérieurs*, exprimé en pourcentage de la population de ce groupe d'âge.

- Taux net global de scolarisation**.** Nombre d'enfants inscrits dans *tout niveau d'enseignement* et appartenant au groupe d'âge officiel correspondant à ce niveau, exprimé en pourcentage de la population de ce groupe d'âge.

**Taux d'élèves en retard par rapport à l'âge officiel de leur année d'étude.** Pourcentage d'élèves dans chaque niveau d'enseignement (primaire, premier cycle du secondaire et deuxième cycle du secondaire) qui ont au moins deux ans de plus que l'âge officiel de leur classe.

**Taux d'enfants n'ayant jamais fréquenté l'école.** Pourcentage d'enfants dépassant de trois à cinq ans l'âge officiel d'entrée en primaire qui n'ont jamais été scolarisés. Ainsi, dans un pays où l'âge officiel en question est fixé à 6 ans, l'indicateur sera calculé pour le groupe d'âge des 9 à 11 ans.

**Taux d'enfants non scolarisés.** Enfants du groupe d'âge officiel correspondant à un niveau d'enseignement donné n'étant pas scolarisés, en pourcentage de la population de ce groupe d'âge.

**Taux de scolarisation en fonction de l'âge.** Nombre d'enfants d'un âge ou d'un groupe d'âge donné inscrits dans un niveau d'enseignement, quel qu'il soit, exprimé en pourcentage de la population du même âge ou du même groupe d'âge. L'indicateur mondial 4.2.2 – Taux de participation à des activités organisées d'apprentissage (un an avant l'âge officiel de scolarisation dans le primaire) en est un bon exemple**.**

**Taux de transition.** Nombre de nouveaux entrants en première année d'un niveau d'enseignement au cours d'une année scolaire donnée, exprimé en pourcentage du nombre d'élèves inscrits en dernière année du niveau d'enseignement précédent au cours de l'année précédente et qui ne redoublent pas cette classe l'année suivante.

# Abréviations

| | |
|---|---|
| ALE | Apprentissage et éducation des adultes |
| ALS | Système d'apprentissage alternatif (Philippines) |
| ANEP | Administration nationale de l'éducation publique (Uruguay) |
| APD | Aide publique au développement |
| ASEAN | Association des nations de l'Asie du Sud-Est |
| ASER | *Rapport annuel sur la situation de l'éducation* (Inde) |
| BAsD | Banque asiatique de développement |
| BIE | Bureau international d'éducation (UNESCO) |
| BNCC | Base commune nationale des programmes d'études (Brésil) |
| CAC | Centre d'apprentissage communautaire |
| CAD | Comité d'aide au développement (OCDE) |
| CARICOM | Communauté des Caraïbes |
| CDE | Convention des Nations Unies relative aux droits de l'enfant |
| CERES | Centre d'étude de la réalité économique et sociale (Uruguay) |
| CIF | Classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé (OMS) |
| CITE | Classification internationale type de l'éducation |
| CME | Campagne mondiale pour l'éducation |
| COVID-19 | Maladie à coronavirus 2019 |
| CPF | Comparative Panel File |
| DAFI | Initiative académique allemande Albert Einstein pour les réfugiés (bourses) |
| DET | Duolingo English Test |
| DFID | Ministère du développement international (Royaume-Uni, jusqu'au 2 septembre 2020) |
| DG | Directeur général |
| EAH | Eau, assainissement et hygiène |
| EBEP | Prestataire de services éducatifs appliquant des critères ethniques (Myanmar) |
| ECC | Éducation aux effets des changements climatiques |
| ECS | Education Contracting Services (Philippines) |
| EDS | Enquête démographique et de santé |
| EFTP | Enseignement et formation techniques et professionnels |
| EOF | Education Outcomes Fund |
| EPPE | Éducation et protection de la petite enfance |
| EPT | Éducation pour tous |
| Eurostat | Office statistique de l'Union européenne |
| É.-U. | États-Unis |
| FAO | Organisation des Nations Unies pour l'alimentation et l'agriculture |
| Filtres HEPA | Filtres à air à très haute efficacité |
| FMI | Fonds monétaire international |
| GBC-Education | Coalition mondiale des entreprises pour l'éducation |
| GCPEA | Coalition mondiale pour la protection de l'éducation contre les attaques |
| GCT | Groupe de coopération technique |
| GEO | Observatoire mondial de l'éducation |
| GPEDC | Partenariat mondial pour une coopération efficace au service du développement |
| GPE | Partenariat mondial pour l'éducation |

| | |
|---|---|
| GSHS | Enquête mondiale sur la santé des élèves en milieu scolaire |
| HBSC | Enquête sur les comportements de santé des enfants d'âge scolaire |
| HCDH | Haut-Commissariat des Nations Unies aux droits de l'homme |
| HCR | Haut-Commissariat des Nations Unies pour les réfugiés |
| IAEG | Groupe d'experts des Nations Unies et de l'extérieur (chargé des indicateurs relatifs aux ODD) |
| ICCS | Étude internationale sur l'éducation civique et à la citoyenneté |
| ICETEX | Institut colombien de crédit éducatif et d'études techniques à l'étranger |
| ICILS | Étude internationale sur la maîtrise des outils informatiques et la culture de l'information |
| IDJE | Indice de développement du jeune enfant |
| IEA | Association internationale pour l'évaluation du rendement scolaire |
| IEI | Indice de l'état des installations (Canada) |
| IPG | Indice de parité entre les genres |
| ISSP | International Social Survey Programme |
| ISU | Institut de statistique de l'UNESCO |
| LLECE | Laboratoire latino-américain pour l'évaluation de la qualité de l'éducation |
| LTTE | Tigres de libération de l'Eelam tamoul (Sri Lanka) |
| MECCE | Suivi et évaluation de la communication et de l'éducation sur le climat |
| MICS | Enquêtes par grappes à indicateurs multiples |
| MILO | Suivi des impacts sur les résultats de l'apprentissage (Afrique) |
| MPLS | Mouvement populaire de libération du Soudan |
| NCERT | Conseil national de la recherche et de la formation pédagogiques (Inde) |
| OCDE | Organisation de coopération et de développement économiques |
| ODD | Objectif de développement durable |
| OIT | Organisation internationale du Travail |
| OMD | Objectif du Millénaire pour le développement |
| OMS | Organisation mondiale de la Santé (Nations Unies) |
| ONG | Organisation non gouvernementale |
| ONU | Organisation des Nations Unies |
| ONUSIDA | Programme commun des Nations Unies sur le VIH/sida |
| OSC | Organisation de la société civile |
| PAL | Réseau d'action du peuple pour l'apprentissage |
| PASEC | Programme d'analyse des systèmes éducatifs de la CONFEMEN |
| PCI | Patrimoine culturel immatériel (UNESCO) |
| PEER | Profiles Enhancing Reviews in Education |
| PFI | Initiative de financement privé |
| 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 (OCDE) |
| PLANALFA | Plan national d'alphabétisation (Costa Rica) |
| PNAD | Enquête nationale annuelle par sondage auprès des ménages (Brésil) |
| PNUD | Programme des Nations Unies pour le développement |
| PPP | Partenariat public-privé |
| PRONATEC | Programme national d'accès à l'enseignement technique et à l'emploi (Brésil) |
| PSL | Partnership Schools for Liberia |
| R.-U. | Royaume-Uni |

| | |
|---|---|
| Rapport GEM | Rapport mondial de suivi sur l'éducation |
| RNB | Revenu national brut |
| RTE Act | Loi sur le droit à l'éducation (Inde ; droit des enfants à l'éducation gratuite et obligatoire) |
| SCOPE | Suivi des progrès dans l'éducation |
| SEA-PLM | Southeast Asia Primary Learning Metrics |
| SEED | Sustainable Education & Enterprise Development (Nigéria) |
| SERAT | Outil de revue et analyse de l'éducation sexuelle (UNESCO) |
| SFI | Société financière internationale (Banque mondiale) |
| SHS VP | Programme Senior High School Voucher (Philippines) |
| SIDA | Syndrome d'immunodéficience acquise |
| SNPC | Système de notification des pays créanciers (OCDE) |
| STEP | Compétences au service de l'emploi et de la productivité (Banque mondiale) |
| TALIS | Enquête internationale sur les enseignants, l'enseignement et l'apprentissage (OCDE) |
| TBS | Taux brut de scolarisation |
| Tests PCR | Tests de réaction en chaîne par polymérase |
| TIC | Technologies de l'information et de la communication |
| TIMSS | Étude internationale sur les tendances de l'enseignement des sciences et des mathématiques |
| TNS | Taux net de scolarisation |
| TOEFL | Test of English as a Foreign Language |
| UE | Union européenne |
| UIL | Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie |
| UIT | Union internationale des télécommunications |
| UNESCO | Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture |
| UNICEF | Fonds des Nations Unies pour l'enfance |
| UNPD | Division de la population des Nations Unies |
| UNSD | Division de statistique des Nations Unies |
| UOE | ISU/OCDE/Eurostat |
| USAID | Agence des États-Unis pour le développement international |
| VIEW | Indicateurs de visualisation de l'éducation dans le monde |
| VIH | Virus de l'immunodéficience humaine |
| WIDE | Base de données mondiale sur les inégalités dans l'éducation |

# Références

## SECTION THÉMATIQUE

### CHAPITRE 1


Adamson, F., Aubry, S., de Koning, M. and Dorsi, D. (eds). 2021. *Realizing the Abidjan Principles on the Right to Education: Human Rights, Public Education, and the Role of Private Actors in Education*. Cheltenham, UK, Edward Elgar. (NORRAG Series on International Education and Development.)

Banerji, R. and Chavan, M. 2016. Improving literacy and math instruction at scale in India's primary schools: the case of Pratham's Read India program. *Journal of Educational Change,* Vol. 17, No. 4, pp. 453–75.

Baum, D., Lewis, L., Lusk-Stover, O. and Patrinos, H. 2014. *What Matters Most for Engaging the Private Sector in Education: A Framework Paper*. Washington, DC, World Bank. (SABER Working Paper 8.)

Busemeyer, M. R. 2012. Inequality and the political economy of education: an analysis of individual preferences in OECD countries. *Journal of European Social Policy,* Vol. 22, No. 3, pp. 219–40.

Busemeyer, M. R., Garritzmann, J. L. and Neimanns, E. 2020. *A Loud but Noisy Signal? Public Opinion and Education Reform in Western Europe*. Cambridge, UK, Cambridge University Press.

CHIP Training and Consulting. 2020. *Report of Profiles of Slums/Underserved Areas of 8 Largest Cities of Pakistan*. Islamabad, UNICEF and Gavi.

Chu, J. and Channa, A. 2019. *Evaluation of the 'PEAS-DES Inspect & Improve' Project: Baseline Report*. Slough, UK, National Foundation for Educational Research.

Edlund, J. and Lindh, A. 2021. *Popular Support for Public Education in Global Perspective* Paris, UNESCO. (Background Paper for *Global Education Monitoring Report 2021/2*.)

Emmerson, B. 2020. *Expert Report on the Right to Education and the Abidjan Principles*. London, Global Schools Forum.

Escola Nova 21. 2020. *Escola Nova 21*. Barcelona, Spain, Escola Nova 21. www.escolanova21.cat/escola-nova-21-en. (Accessed 17 August 2021.)

Fuller, B. F. and Elmore, R. 1996. *Who Chooses? Who Loses? Culture, Institutions and the Unequal Effects of School Choice*. New York, Teachers College Press.

Gonzalez, I. 2014. Private schools gain popularity in Cuba. *Al Jazeera*, 4 January. www.aljazeera.com/features/2014/1/4/private-schools-gain-popularity-in-cuba. (Accessed 17 August 2021.)

Green, A. 2013. *Education and State Formation: Europe, East Asia and the USA*. London, Palgrave Macmillan.

Hui, M. D. 2019. Tenfold increase in private education cost over last decade in North Korea. *Daily NK*. www.dailynk.com/english/tenfold-increase-in-private-education-cost-over-last-decade-in-north-korea. (Accessed 17 August 2021.)

IBE. 2006. *Thinkers on Education*. Geneva, Switzerland, UNESCO International Bureau of Education. www.ibe.unesco.org/en/document/thinkers-education. (Accessed 17 August 2021.)

Le Grand, J. 2003. *Motivation, Agency, and Public Policy: Of Knights and Knaves, Pawns and Queens*. Oxford, UK, Oxford University Press.

McCall, L. 2016. Political and Policy Responses to Problems of Inequality and Opportunity: Past, Present, and Future. Kirsch, I. and Braun, H. (eds), *The Dynamics of Opportunity in America: Evidence and Perspectives*. Cham, Switzerland, Springer.

OECD. 2019. *PISA 2018 Results (Volume II): Where All Students Can Succeed*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.

OHCHR. 1999. *General Comment No. 13: The Right to Education*. New York, United Nations Committee on Economic, Social and Cultural Rights.

Singh, K. 2015. *Report of the Special Rapporteur on the Right to Education: Protecting the Right to Education against Commercialization*. New York, Human Rights Council, United Nations General Assembly. (A/HRC/29/30.)

Skelton, A., Nolan, A., Mowbray, J., Kothari, J., Sepúlveda, M., Smirnova, M., Zinigrad, R., Fredman, S. and Epal Ratjen, S. 2019. *The Abidjan Principles: Guiding Principles on the Human Rights Obligations of States to Provide Public Education and to Regulate Private Involvement in Education*. Abidjan, Côte d'Ivoire.

Srivastava, P. 2020. *Framing Non-state Engagement in Education*. Paris, UNESCO. (Think piece for *Global Education Monitoring Report 2021/2*.)

Stanfield, J. 2021. *Parental Choice and the Right to Education: Revisiting Article 26 of the Universal Declaration of Human Rights*. Paris, UNESCO. (Background paper for *Global Education Monitoring Report 2021/2*.)

Street Child. 2021. *Construction, Curriculum and Instruction: Critical Non-State Services Supporting Children in Conflict and Crisis Contexts*. Paris, UNESCO. (Background paper for *Global Education Monitoring Report 2021/2*.)
Swift, A. 2003. *How Not to Be a Hypocrite: School Choice for the Morally Perplexed Parent*. London, Routledge.
UNESCO. 2015. *Incheon Declaration and Framework for Action for the Implementation of Sustainable Development Goal 4*. Paris, UNESCO.
United Nations. 1948. *Universal Declaration of Human Rights*. New York, United Nations.
___. 1966. *International Covenant on Economic, Social and Cultural Rights*. New York, United Nations.
USAID, Results for Development and Education in Crisis and Conflict Network. 2018. *Affordable Non-State Schools in El Salvador*. Washington, DC, US Agency for International Development.
Winthrop, R. 2018. *Leapfrogging Inequality: Remaking Education to Help Young People Thrive*. Washington, DC, Brookings Institution.

## CHAPITRE 2

Abayasekara, A. 2018. *Shadow Education in Sri Lanka*. Colombo, Institute of Policy Studies.
Abdulkadiroğlu, A., Pathak, P. A., Schellenberg, J. and Walters, C. R. 2020. Do parents value school effectiveness? *American Economic Review*, Vol. 110, No. 5, pp. 1502–39.
Acholla, D. A. 2021. *Low-fee Private Schooling: A Framework to Define the Scope of these Non-state Actors in Education*. Paris, UNESCO. (Background paper for *Global Education Monitoring Report 2021/2*.)
Afghanistan Ministry of Education. 2016. *National Education Strategic Plan 2017–2021*. Kabul, Ministry of Education.
Alcott, B. and Rose, P. 2015. Schools and learning in rural India and Pakistan: Who goes where, and how much are they learning? *Prospects*, Vol. 45, No. 3, pp. 345–63.
Anderson, M. L., Gallagher, J. and Ritchie, E. R. 2018. School meal quality and academic performance. *Journal of Public Economics*, Vol. 168, pp. 81–93.
Andrews, J. 2016. *School Performance and Leadership: School Performance in Multi-academy Trusts and Local Authorities – 2015*. London, Education Policy Institute.
Ansari, A. 2021. Collaboration or competition? Evaluating the impact of public private partnerships (PPPs) on public school enrolment. *International Journal of Educational Research*, Vol. 107.
Asadullah, M. N. 2018. Madrasah for girls and private school for boys? The determinants of school type choice in rural and urban Indonesia. *International Journal of Educational Development*, Vol. 62, pp. 96–111.
ASER. 2019. *Annual Status of Education Report (Rural) 2018*. New Delhi, ASER Centre.
Austin, M. J. 2020. Charter school competition. Berends, M., Primus, A. and Springer, M. G. (eds), *Handbook of Research on School Choice*. New York, Routledge, pp. 146–159.
Azam, M., Kingdon, G. and Wu, K. B. 2016. Impact of private secondary schooling on cognitive skills: evidence from India. *Education Economics*, Vol. 24, No. 5, pp. 465–80.
Bahous, R., Bacha, N. N. and Nabhani, M. 2011. Multilingual educational trends and practices in Lebanon: a case study. *International Review of Education*, Vol. 57, No. 5, pp. 737–49.
Bakshi, P. 2020. *Unpacking Inclusion in Education: Lessons from Afghanistan for Achieving SDG 4*. Paris, UNESCO. (Background paper for *Global Education Monitoring Report 2020*.)
Bamattre, R. 2019. Bordering state and society: community schools in Zambia. Clothey, R. and Heidemann, K. (eds), *Another Way: Decentralization, Democratization and the Global Politics of Community-Based Schooling*. Leiden, Netherlands, Brill, pp. 97–114. (Pittsburgh Studies in Comparative and International Education.)
Bangladesh Directorate of Primary Education. 2019. *Bangladesh Primary Education Annual Sector Performance Report 2019*. Dhaka, Directorate of Primary Education.
Barakat, S., Hardman, F., Rohwerder, B. and Rzeszut, K. 2014. *The Evidence for the Sustainable Scale-up of Low-cost Private Schools in South West Asia*. London, Evidence for Policy and Practice Information and Co-ordinating Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education, University of London.
Bates, A., Choi, T.-H. and Kim, Y. 2019. Outsourcing education services in South Korea, England and Hong Kong: a discursive institutionalist analysis. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, Vol. 51, No. 2, pp. 259–77.
Baum, D. R. and Riley, I. 2019. The relative effectiveness of private and public schools: evidence from Kenya. *School Effectiveness and School Improvement*, Vol. 30, No. 2, pp. 104–30.
Berry, J. and Mukherjee, P. 2019. *Pricing Private Education in Urban India: Demand, Use and Impact*. New Delhi, J-PAL South Asia.

Bhorkar, S. and Bray, M. 2018. The expansion and roles of private tutoring in India: from supplementation to supplantation. *International Journal of Educational Development,* Vol. 62, pp. 148–56.
Böhlmark, A. and Lindahl, M. 2015. Independent schools and long-run educational outcomes: evidence from Sweden's large-scale voucher reform. *Economica,* Vol. 82, No. 327, pp. 508–51.
Borghans, L., Golsteyn, B. H. and Zölitz, U. 2015. Parental preferences for primary school characteristics. *The BE Journal of Economic Analysis & Policy,* Vol. 15, No. 1, pp. 85–117.
Borkowski, A., Sunny, B. and Zapata, J. 2021. *Non-state Education in South Asia: Understanding the Effect of Non-State Actors Engagement on the Quality, Equity, and Safety of Education Service Delivery*. Florence, Italy, UNICEF Office of Research – Innocenti.
Bose, S., Ghosh, P. and Sardana, A. 2020. *Exit at the Bottom of the Pyramid: Empirical Explorations in the Context of Elementary Schooling in Delhi*. New Delhi, National Institute of Public Finance and Policy. (NIPFP Working Paper 306.)
Botta Somparé, E. and Wotem Somparé, A. 2018. La condition enseignante en Guinée: des stratégies de survie dans le champ scolaire et universitaire guinéen [Teacher conditions in Guinea: survival strategies in Guinean schools and universities]. *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, No. 17, pp. 21–45.
Brandt, K. 2018. *Private Beats Public: A Flexible Value-added Model with Tanzanian School Switchers*. Helsinki, United Nations University World Institute for Development Economics Research (WIDER Working Paper 2018/081.)
Bray, M. 2017. Schooling and its supplements: changing global patterns and implications for comparative education. *Comparative Education Review,* Vol. 61, No. 3, pp. 469–91.
___. 2021. *Shadow Education in Africa: Private Supplementary Tutoring and its Policy Implications*. Paris, UNESCO. (Background paper for *Global Education Monitoring Report 2021/2*.)
Bray, M., Kobakhidze, M. N. and Kwo, O. 2020. *Shadow Education in Myanmar: Private Supplementary Tutoring and Its Policy Implications*. Hong Kong, China, University of Hong Kong. (Comparative Education Research Centre Monograph in Comparative and International Education and Development 13.)
Broussard, M. 2014. Why poor schools can't win at standardized testing. *The Atlantic*. www.theatlantic.com/education/archive/2014/07/why-poor-schools-cant-win-at-standardized-testing/374287. (Accessed 8 June 2021.)
BSIC. 2018. *A New Class Representative: Kroton to Acquire Somos for $1.8bn*. Milan, Italy, Bocconi Students Investment Club. https://bsic.it/new-class-representative-kroton-acquire-somos-1-8bn. (Accessed 8 June 2021.)
Buchbinder, N. 2020. *Edtech in Latin America: Have we Been Successful in Expanding ICT Availability and Use Through Schools?* Paris, UNESCO. (Global Education Monitoring Report Fellowship Paper.)
Bunnell, T., Donnelly, M. and Lauder, H. 2020. The clustering in 'global universities' of graduates from 'Elite Traditional International Schools': a surprising phenomenon? *Globalisation, Societies and Education*, Vol. 19, No. 5, pp. 558–67.
Burkholder, K. 2020. Education for street-connected children in Kenya: marginalization, challenges, and recommendations. Watzlawik, M. and Burkholder, A. (eds), *Educating Adolescents Around the Globe: Becoming Who You Are in a World Full of Expectations*. Cham, Switzerland, Springer, pp. 97–115.
Cambridge Education. 2021. *Can Private Schools Improve Equitable Access to Schooling for Vulnerable Families? Perceptions and Attitudes from Parents in Kinshasa and Lagos*. Paris, UNESCO. (Background paper for *Global Education Monitoring Report 2021/2*.)
Campaign for Popular Education. 2005. *Education Watch Report 2003/4: Quality with Equity – The Primary Education Agenda*. Dhaka, Campaign for Popular Education.
Canada Government. 2018. *Building a National Textbook and Book Industry*. Ottawa, Government of Canada. www.international.gc.ca/world-monde/stories-histoires/2019/mali-book-livre.aspx?lang=eng (Accessed 17 August 2021.)
Central Bank of Sri Lanka. 2020. *Annual Report (Volume 1): Economic and Social Infrastructure*. Colombo, Central Bank of Sri Lanka.
Chakrani, B. 2017. Between profit and identity: analyzing the effect of language of instruction in predicting overt language attitudes in Morocco. *Applied Linguistics,* Vol. 38, No. 2, pp. 215–33.
Cherng, S. and Barch, F. 2021. *Teachers' Working Conditions and Job Satisfaction Differences in State and Nonstate Schools: An Analysis of TALIS 2018 Data*. Paris, UNESCO. (Background paper for *Global Education Monitoring Report 2021/2*.)
Chesters, J. 2018. The marketisation of education in Australia: does investment in private schooling improve post-school outcomes? *Australian Journal of Social Issues,* Vol. 53, No. 2, pp. 139–57.
Chilangwa, B. 2019. *Four Key Approaches to Scaling Community Schools in Zambia*. Washington, DC, Brookings Institution. www.brookings.edu/blog/education-plus-development/2019/08/08/four-key-approaches-to-scaling-community-schools-in-zambia. (Accessed 12 August 2021.)

Chingos, M. M., Kuehn, D., Monarrez, T., Wolf, P. J., Witte, J. F. and Kisida, B. 2019. *The Effects of Means-Tested Private School Choice Programs on College Enrollment and Graduation.* Washington, DC, Urban Institute.

Choi, Y. 2018. The heterogeneous effects of shadow education on SAT scores. *Development and Society,* Vol. 47, No. 3, pp. 451–76.

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.

Clark Tuttle, C., Gill, B., Gleason, P., Knechtel, V., Nichols-Barrer, I. and Resch, A. 2013. *KIPP Middle Schools: Impacts on Achievement and Other Outcomes.* Washington, DC, Mathematica Policy Research.

Cohn, R. M. 2020. *Effects of Public-school Choice on Private Schools: Evidence from Open Enrollment Reform.* Waterloo, Ontario, Canadian Labour Economics Forum. (Conference Volume CLEF Working Paper 23.)

Cole, R. 2017. Estimating the impact of private tutoring on academic performance: primary students in Sri Lanka. *Education Economics,* Vol. 25, No. 2, pp. 142–57.

Competition Policy International. 2018. *Brazil: CADE clears purchase of Somos by Kroton.* Boston, Mass., Competition Policy International. www.competitionpolicyinternational.com/brazil-cade-approves-without-restriction-the-purchase-of-somos-by-kroton. (Accessed 8 June 2021.)

Cordes, S. A. 2018. In pursuit of the common good: the spillover effects of charter schools on public school students in New York City. *Education Finance and Policy,* Vol. 13, No. 4, pp. 484–512.

Cortina, R. 2017. *Indigenous Education Policy, Equity, and Intercultural Understanding in Latin America.* New York, Palgrave Macmillan.

Costa, K. 2021. *Projeto que permite educação domiciliar é aprovado na CCJ da Câmara [Draft law that allows homeschooling is approved by the Chamber's Constitution and Justice Commission].* Brasília, Radioagência Nacional. https://agenciabrasil.ebc.com.br/radioagencia-nacional/educacao/audio/2021-06/projeto-que-permite-educacao-domiciliar-e-aprovado-na-ccj-da-camara. (Accessed 17 August 2021.)

Côte d'Ivoire Ministry of National Education. 2020. *Liste des Manuels Agrees et Recommandes: Annee Scolaire 2020–2021 [List of Approved and Recommended Textbooks: School Year 2020–2021].* Abidjan, Department of Pedagogy and Continuing Education, Ministry of National Education, Technical Education and Professional Training.

Crawfurd, L. 2017. School management and public–private partnerships in Uganda. *Journal of African Economies,* Vol. 26, No. 5, pp. 539–60.

___. 2018. *Contracting Out Schools at Scale: Evidence from Pakistan.* Oxford, UK, Research on Improving Systems of Education. (RISE Working Paper 18/022.)

Crawfurd, L., Patel, D. and Sandefur, J. 2021. Heterogeneous effects of low-cost private schools: experimental evidence from Delhi. Washington, DC, Centre for Global Development. (Unpublished.)

d'Aiglepierre, R. and Bauer, A. 2018. The choice of Arab-Islamic education in sub-Saharan Africa: findings from a comparative study. *International Journal of Educational Development,* Vol. 62, pp. 47–61.

Daun, H. 2018. Islamic education around the world: commonalities and varieties. Daun, H. and Arjmand, R. (eds), *Handbook of Islamic Education.* Cham, Switzerland, Springer, pp. 529–53.

Davis, M. and Heller, B. 2019. No excuses charter schools and college enrollment: new evidence from a high school network in Chicago. *Education Finance and Policy,* Vol. 14, No. 3, pp. 414–40.

Day Ashley, L., Mcloughlin, C., Aslam, M., Engel, J., Wales, J., Rawal, S., Batley, R., Kingdon, G., Nicolai, S. and Rose, P. 2014. *The Role and Impact of Private Schools in Developing Countries: A Rigorous Review of the Evidence.* London, Department for International Development. (Education Rigorous Literature Review.)

de Andrade Silverio, G. and Araújo de Sousa, A. 2014. Organic foods from family farms in the National School Food Program: perspectives of social actors from Santa Catarina, Brazil. *Revista de Nutrição,* Vol. 27, No. 3, pp. 289–300.

de Lesseux, W. 2018. *Sénégal: les éditeurs locaux à la peine sur le marché des manuels scolaires [Senegal: local publishers struggling in the textbook market].* Paris, Radio France Internationale. www.rfi.fr/fr/emission/20181003-senegal-editeurs-locaux-peine-marche-manuels-scolaires. (Accessed 17 August 2021.)

De Talancé, M. 2020. Private and public education: do parents care about school quality? *Annals of Economics and Statistics,* No. 137, pp. 117–44.

Delprato, M. and Chudgar, A. 2018. Factors associated with private-public school performance: analysis of TALIS-PISA link data. *International Journal of Educational Development,* Vol. 61, pp. 155–72.

Dixon, P., Egalite, A. J., Humble, S. and Wolf, P. J. 2019. Experimental results from a four-year targeted education voucher program in the slums of Delhi, India. *World Development,* Vol. 124, art. 104644.

Dixon, P. and Humble, S. 2017. How school choice is framed by parental preferences and family characteristics: a study of Western Area, Sierra Leone. *Journal of School Choice,* Vol. 11, No. 1, pp. 95–110.
Doherty, C. and Dooley, K. 2018. Responsibilising parents: the nudge towards shadow tutoring. *British Journal of Sociology of Education,* Vol. 39, No. 4, pp. 551–66.
Dunning, C. 2013. *Is local spending better? The controversy over USAID procurement reform*. Washington, DC, Center for American Progress. www.americanprogress.org/article/is-local-spending-better. (Accessed 17 August 2021.)
Edmonds, R. and Macloeo, S. 2021. *COVID-19 and Street-Connected Children: Impacts, Responses and Opportunities*. London, Consortium for Street Children.
Edwards Jr, D. B. and Termes, A. 2019. 'Concession Schools' in Bogotá: the limits of economic efficiency of charter programs. *Revista Colombiana de Educación*, No. 76, pp. 91–116.
Egalite, A. J. and Wolf, P. J. 2016. A review of the empirical research on private school choice. *Peabody Journal of Education,* Vol. 91, No. 4, pp. 441-54.
Eggleston, C. and Field, J. 2021. *Census Bureau's Household Pulse Survey Shows Significant Increase in Homeschooling Rates in Fall 2020*. Washington, DC, US Census Bureau. www.census.gov/library/stories/2021/03/homeschooling-on-the-rise-during-covid-19-pandemic.html. (Accessed 17 August 2021.)
Eigbiremolen, G. O. 2020. Estimating private school premium for primary school children in Ethiopia: evidence from individual-level panel data. *Progress in Development Studies,* Vol. 20, No. 1, pp. 26–44.
Eigbiremolen, G. O., Ogbuabor, J. E. and Nwambe, C. S. 2020. Estimating private school effects for school children in Peru: evidence from individual-level panel data. *Journal of International Development,* Vol. 32, No. 2, pp. 131–49.
Elacqua, G., Schneider, M. 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.
Ellison, S. and Aloe, A. M. 2019. Strategic thinkers and positioned choices: parental decision making in urban school choice. *Educational Policy,* Vol. 33, No. 7, pp. 1135–70.
Epple, D., Romano, R. E. and Urquiola, M. 2017. School vouchers: a survey of the economics literature. *Journal of Economic Literature,* Vol. 55, No. 2, pp. 441–92.
Espindola, J. 2019. Low-fee private schools in developing nations: some cautionary remarks. *Global Justice: Theory Practice Rhetoric,* Vol. 12, No. 1, pp. 55–77.
Evans, D. K., Yuan, F. and Filmer, D. 2020. *Are Teachers in Africa Poorly Paid? Evidence from 15 Countries*. Washington, DC, World Bank. (Policy Research Working Paper 9358.)
Feldhoff, T. 2017. Child poverty in a rich country: measuring and influencing policies in contemporary Japan. *Education About Asia,* Vol. 22, No. 3, pp. 20–26.
Ferrare, J. J. 2020. Charter school outcomes. Berends, M., Primus, A. and Springer, M. G. (eds), *Handbook of Research on School Choice*. New York, Routledge, pp. 160–73.
FICCI and Nielsen India. 2016. *K–12 Book Publishing Market Report 2016*. New Delhi, Federation of Indian Chambers of Commerce and Industry/Nielsen India Private Limited.
Figlio, D. and Karbownik, K. 2016. *Evaluation of Ohio's EdChoice Scholarship Program: Selection, Competition, and Performance Effects*. Columbus, Ohio, Thomas B. Fordham Institute.
Fitz, J. A. and Nikolaidis, A. 2020. A democratic critique of scripted curriculum. *Journal of Curriculum Studies,* Vol. 52, No. 2, pp. 195–213.
Fleming, D. J., Lavertu, S. and Crawford, W. 2018. High school options and post-secondary student success: the Catholic school advantage. *Journal of Catholic Education,* Vol. 21, No. 2, pp. 1–25.
Frontlist. 2019. *Private Publishers Are Concerned about the Educational Textbook Market*. New Delhi, Frontlist. www.frontlist.in/private-publishers-are-concerned-about-the-educational-textbook-market. (Accessed 4 June 2021.)
Gaddis, J. E. 2020. The big business of school meals. *Kappan*, Vol. 102, No. 2.
Gary, N. 2018. *Par-delà les frontières, "la francophonie est une aubaine pour l'édition" [Beyond borders, «the Francophone community is a boon for publishing»]*. Paris, ActuaLitté. https://actualitte.com/article/20633/interviews/par-dela-les-frontieres-la-francophonie-est-une-aubaine-pour-l-edition. (Accessed 17 August 2021.)
GCE. 2016. *Private Profit, Public Loss: Why the Push for Low-fee Private Schools Is Throwing Quality Education Off Track*. Johannesburg, Global Campaign for Education.
Gemignani, R., Shojo, M. and Wodon, Q. 2014. What drives the choice of faith-inspired schools by households? Qualitative evidence from two African countries. *The Review of Faith and International Affairs,* Vol. 12, No. 2, pp. 66–76.
Gerrard, J. and Barron, R. 2020. Cleaning public education: the privatisation of school maintenance work. *Journal of Educational Administration and History,* Vol. 52, No. 1, pp. 9–21.

Green, F., Anders, J., Henderson, M. and Henseke, G. 2020. Private benefits? External benefits? Outcomes of private schooling in 21st century Britain. *Journal of Social Policy,* Vol. 49, No. 4, pp. 724–43.
Guill, K., Lüdtke, O. and Köller, O. 2020. Assessing the instructional quality of private tutoring and its effects on student outcomes: analyses from the German National Educational Panel Study. *British Journal of Educational Psychology,* Vol. 90, No. 2, pp. 282–300.
Hachette Livre. 2019. *Publishers 2019*. Vanves, France, Lagardère.
Hajar, A. 2018. Exploring year 6 pupils' perceptions of private tutoring: evidence from three mainstream schools in England. *Oxford Review of Education,* Vol. 44, No. 4, pp. 514–31.
Hamid, A. F. A. 2017. Islamic education in Malaysia. Daun, H. and Arjmand, R. (eds), *Handbook of Islamic Education*. Cham, Switzerland, Springer, pp. 745–61.
Hammad, W. and Shah, S. 2018. Dissonance between the 'international' and the conservative 'national': challenges facing school leaders in international schools in Saudi Arabia. *Educational Administration Quarterly,* Vol. 54, No. 5, pp. 747–80.
Hares, S. and Crawfurd, L. 2021. *The Role and Impact of Private Schools, School Chains and PPPs in Low and Middle Income Countries*. Paris, UNESCO. (Background paper for *Global Education Monitoring Report 2021/2.*)
Härmä, J. 2021. *Low-fee Private Schooling and Poverty in Developing Countries*. London, Bloomsbury.
Harris, A. B. and Brunjes, B. M. 2021. Developing capacity and reducing risk? An analysis of federal international contracting. *International Public Management Journal*.
Hernández, M. 2019. White middle-class families and sociocultural diversity in schools: a literature review. *Urban Review,* Vol. 51, No. 2, pp. 270–300.
Hofflinger, A., Gelber, D. and Cañas, S. T. 2020. School choice and parents' preferences for school attributes in Chile. *Economics of Education Review,* Vol. 74, art. 101946.
Hofflinger, A. and von Hippel, P. T. 2020. Does achievement rise fastest with school choice, school resources, or family resources? Chile from 2002 to 2013. *Sociology of Education,* Vol. 93, No. 2, pp. 132–52.
Hogan, A., Thompson, G., Sellar, S. and Lingard, B. 2018. Teachers' and school leaders' perceptions of commercialisation in Australian public schools. *Australian Educational Researcher,* Vol. 45, No. 2, pp. 141–60.
Hohman, J. and Slasinski, C. 2019. *Michigan School Privatization Survey 2018*. Midland, Mich., Mackinac Center for Public Policy.
Holmström, C. 2020. *Friskolor i aktiebolagsform [Independent schools in the form of limited companies]*. Stockholm, Economifakta. www.ekonomifakta.se/Fakta/Valfarden-i-privat-regi/Skolan-i-privat-regi/friskolor-i-aktiebolagsform. (Accessed 21 July 2021.)
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. 8–9, pp. 1477–503.
Hsu, K. J. and Schuller, M. 2020. Humanitarian aid and local power structures: lessons from Haiti's 'shadow disaster'. *Disasters,* Vol. 44, No. 4, pp. 641–65.
Humanity and Inclusion. 2021. *Sahel: working toward inclusive education for girls with disabilities*. Silver Spring, Md., Humanity and Inclusion. www.hi-us.org/news_africa_sahel_region_inclusive_education_girls_disabilities. (Accessed 12 August 2021.)
IEA. 2021. *Public and Private Secondary School: International Variation in Social Composition, Resources and Student Literacy from Two International Comparative Studies*. Paris, UNESCO. (Background paper for *Global Education Monitoring Report 2021/2.*)
ISC. 2021. *ISC Census and Annual Report 2021*. London, Independent Schools Council.
ISC Research. 2021. *Data on international schools*. Faringdon, UK, ISC Research. https://iscresearch.com/data. (Accessed 17 August 2021.)
ISSEK. 2018. *10 facts about Russian teachers*. Moscow, Institute for Statistical Studies and Economics of Knowledge, Higher School of Economics University. https://issek.hse.ru/en/news/225245595.html. (Accessed 17 August 2021.)
Jabbar, H. 2018. Recruiting 'talent': school choice and teacher hiring in New Orleans. *Educational Administration Quarterly,* Vol. 54, No. 1, pp. 115–51.
Jabbar, H. and Lenhoff, S. W. 2020. Parent decision-making and school choice. Berends, M., Primus, A. and Springer, M. G. (eds), *Handbook of Research on School Choice*. New York, Routledge, pp. 351–64.
Jabbar, H. and Li, D. 2016. Multiple choice: how public school leaders in New Orleans's saturated market view private school competitors. *Education Policy Analysis Archives,* Vol. 24, art. 94.

Jackson, C. K. 2012. School competition and teacher labor markets: evidence from charter school entry in North Carolina. *Journal of Public Economics,* Vol. 96, No. 5–6, pp. 431–48.
Jackson, G. M. 2017. Common themes in Australian and New Zealand home education research. Gaither, M. (ed.), *The Wiley Handbook of Home Education*, Chichester, UK, John Wiley & Sons, pp. 326–61.
Jayachandran, S. 2014. Incentives to teach badly: after-school tutoring in developing countries. *Journal of Development Economics,* Vol. 108, pp. 190–205.
Johnson, D. and Hsieh, P. J. 2019. *A longitudinal study of learning, progression and personal growth in Sierra Leone*. Oxford, UK, University of Oxford.
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.
___. 2020. Do private schools improve public school quality or increase stratification? *International Journal of Educational Development,* Vol. 77, art. 102219.
Kamal, K. 2018. *Education System Profiles: Education in the United Arab Emirates*. New York, World Education Services.
Kaplan, V. 2004. History teaching in post-Soviet Russia: coping with antithetical traditions. Eklof, B., Holmes, L. E. and Kaplan, V. (eds), *Educational Reform in Post-Soviet Russia*. London, Routledge, pp. 263–87.
Kim, S. and Hong, S. 2018. The effects of school contexts and student characteristics on cognitive and affective achievement in South Korea. *Asia Pacific Education Review,* Vol. 19, No. 4, pp. 557–72.
Kim, Y. C. and Jung, J.-H. 2019. *Shadow Education as Worldwide Curriculum Studies*. Cham, Switzerland, Springer.
Kippels, S. and Ridge, N. 2019. *International and Other Migrant Schools in Gulf Cooperation Council Countries*. Paris, UNESCO. (Background paper for Global Education Monitoring Report on Migration, Displacement and Education in the Arab States 2019.)
Klemm, K. and Hollenbach-Biele, N. 2016. *Nachhilfeunterricht in Deutschland: Ausmaß – Wirkung – Kosten [Tutoring in Germany: Extent – Impact – Costs]*. Gütersloh, Germany, Bertelsmann Stiftung.
Kornhall, P. and Bender, G. 2019. *School Segregation in Sweden: Evidence from the Local Level*. Vilnius, PPMI Group. (NESET Ad Hoc Report 1/2019.)
Krafft, C., Elbadawy, A. and Sieverding, M. 2019. Constrained school choice in Egypt. *International Journal of Educational Development,* Vol. 71, art. 102104.
Kumar, D. and Choudhury, P. K. 2020. Determinants of private school choice in India: all about the family backgrounds? *Journal of School Choice*, Vol. 15, No. 4, pp. 576–602.
Kumar, S. M. 2018. Comparing private and government schools in India: the devil is in the maths. *Applied Economics Letters,* Vol. 25, No. 6, pp. 409–14.
Kunzman, R. and Gaither, M. 2020. Homeschooling: an updated comprehensive survey of the research. *Other Education,* Vol. 9, No. 1, pp. 253–336.
L.E.K. Consulting. 2020. *Private Schools for Public Goods: Exploring the Potential of Privately-run Schools to Benefit Societies*. Boston, Mass., L.E.K. Consulting.
Lange, M.-F., Lauwerier, T. and Locatelli, R. 2021. *The Impact of Privatization on Teachers in Francophone sub-Saharan African Countries*. Paris, UNESCO. (Background paper for *Global Education Monitoring Report 2021/2*.)
Languille, S. 2016. The scramble for textbooks in Tanzania. *African Affairs,* Vol. 115, No. 458, pp. 73–96.
LaRocque, N. 2008. *Public–Private Partnerships in Basic Education: An International Review*. Reading, UK, CfBT Education Trust.
Lauwerier, T. and Akkari, A. 2019. Les enseignants d'Afrique de l'Ouest francophone face à des approches curriculaires pensées pour des contextes exogènes: le cas de l'approche par compétences au Burkina Faso et au Sénégal [Teachers in francophone West Africa faced with curricular approaches meant for exogenous contexts: the case of the competency-based approach in Burkina Faso and Senegal]. *Formation et profession,* Vol. 27, No. 1, pp. 5–19.
Lavado, P., Cueto, S., Yamada, G. and Wensjoe, M. 2019. The effect of a charter school in Peru (Fe y Alegría) on school achievement: exploiting a school lottery selection as a natural experiment. *Studies in Economics and Econometrics,* Vol. 43, No. 3, pp. 95–110.
Lewin, K. 2007. *The Limits to Growth of Non-government Private Schooling in sub-Saharan Africa*. Brighton, UK, Consortium for Research on Educational Access, Transitions and Equity. (CREATE Research Monograph 5.)

Lipcan, A., Crawfurd, L. and Law, B. 2018. *Learning in Lagos: Comparing Student Achievement in Bridge, Public and Private Schools*. Abuja, EDOREN.
Macdonald, D., Johnson, R. and Lingard, B. 2020. Globalisation, neoliberalisation, and network governance: an international study of outsourcing in health and physical education. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education,* Vol. 41, No. 2, pp. 169–86.
Maietta, O. W. and Gorgitano, M. T. 2016. School meals and pupil satisfaction: evidence from Italian primary schools. *Food Policy,* Vol. 62, pp. 41–55.
Marcotte, D. E. and Dalane, K. 2019. Socioeconomic segregation and school choice in American public schools. *Educational Researcher,* Vol. 48, No. 8, pp. 493–503.
Marshall, J. H. and Fukao, T. 2019. Shadow education and inequality in lower secondary schooling in Cambodia: understanding the dynamics of private tutoring participation and provision. *Comparative Education Review,* Vol. 63, No. 1, pp. 98–120.
Martin, J.-Y. 2003. Les écoles spontanées en Afrique subsaharienne : champ éducatif et contre-champ scolaire [Spontaneous schools in sub-Saharan Africa: education and counter-education]. *Cahiers d'études africaines,* Vol. 43, No. 169–70, pp. 19–39.
Martin, J. and Dunlop, L. 2019. For-profit schools in England: the state of a nation. *Journal of Education Policy,* Vol. 34, No. 5, pp. 726–41.
Martindale, N. 2019. Does outsourcing school systems degrade education workforces? Evidence from 18,000 English state schools. *British Journal of Sociology of Education,* Vol. 40, No. 8, pp. 1015–36.
Menashy, F. and Zakharia, Z. 2017. *Investing in the Crisis: Private Participation in the Education of Syrian Refugees*. Brussels, Education International. (Education International Research Paper.)
___. 2021. *Private Engagement in Education in Emergencies: Rights and Regulations*. New York, Inter-agency Network for Education in Emergencies.
Mishra, N. 2019. Schools continue to use pvt publishers' books. *The Tribune*, 2 January. www.tribuneindia.com/news/archive/chandigarh/schools-continue-to-use-pvt-publishers-books-707889. (Accessed 4 June 2021.)
Morrison, J. R., Ross, S. M. and Cheung, A. C. 2019. From the market to the classroom: how ed-tech products are procured by school districts interacting with vendors. *Educational Technology Research and Development,* Vol. 67, No. 2, pp. 389–421.
Moskwa, D. 2019. How to profit from education in Russia. *New Eastern Europe,* Vol. 35, No. 1, pp. 77–82.
Mottaleb, K. A. and Pallegedara, A. 2019. Spending privately for education in Nepal: Who spends more on it and why? *International Journal of Educational Development,* Vol. 69, pp. 39–47.
Mufti, I. 2017. NCERT books full of errors, say Chandigarh schools. *Hindustan Times*, 20 February. www.hindustantimes.com/punjab/ncert-books-full-of-errors-say-chandigarh-schools/story-PMcWXKqoiRUj4lCdooif0H.html. (Accessed 17 August 2021.)
Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Goh, S. and Prendergast, C. 2017. *PIRLS 2016 Encyclopedia: Education Policy and Curriculum in Reading*. Boston, Mass., Boston College, TIMSS & PIRLS International Study Center.
Narwana, K. 2019. Hierarchies of access in schooling: an exploration of parental school choice in Haryana. *Millennial Asia,* Vol. 10, No. 2, pp. 183–203.
Nazaryan, L. 2021. *Armenia*. Paris, UNESCO. (Information gathering template prepared for the Global Education Monitoring Report on Inclusion and Education in Central and Eastern Europe, the Caucasus and Central Asia 2021.)
Niakaté, H. 2018. Les livres scolaires en Côte d'Ivoire, un business qui vire au casse-tête [Textbooks in Côte d'Ivoire, a business that turns into a puzzle]. *Le Monde*, 13 February. www.lemonde.fr/afrique/article/2018/02/13/les-livres-scolaires-en-cote-d-ivoire-un-business-qui-vire-au-casse-tete_5256326_3212.html. (Accessed 17 August 2021.)
Nigeria UBEC. 2019. *2018 Natonal Personnel Audit (NPA) Report on Public and Private Basic Education Schools in Nigeria*. Abuja, Universal Basic Education Commission.
Nkeck Bidias, S. R. 2019. *Le Manuel Scolaire au Cameroun: Enjeux, Diagnostic et Esquisses de Solutions pour une Politique Sectorielle [Textbooks in Cameroon: Issues, Diagnosis and Outlines of Solutions for a Sectoral Policy]*. Yaoundé, Syndicat National Autonome de l'Enseignement Secondaire/Friedrich Ebert Stiftung.
Nsabimana, J. d. D. 2018. Education board moves to create publishing house for textbooks. *The New Times*, 28 December. www.newtimes.co.rw/section/read/226483. (Accessed 17 August 2021.)
OECD. 2017. *Ukraine*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development. (OECD Reviews of Integrity in Education.)

___. 2019a. *Balancing School Choice and Equity: An International Perspective Based on PISA*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.
___. 2019b. *PISA 2018 Results: What School Life Means for Students' Lives – Volume III*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.
___. 2020a. *Education at a Glance 2020: OECD Indicators*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.
___. 2020b. *PISA 2018 Results: Effective Policies, Successful Schools – Volume V*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.
Ömeroğulları, M., Guill, K. and Köller, O. 2020. Effectiveness of private tutoring during secondary schooling in Germany: Do the duration of private tutoring and tutor qualification affect school achievement? *Learning and Instruction,* Vol. 66, art. 101306.
Pakistan Ministry of Federal Education and Professional Training. 2021. *Pakistan Education Statistics 2017-18*. Islamabad, Ministry of Federal Education and Professional Training.
Pallegedara, A. and Mottaleb, K. A. 2018. Patterns and determinants of private tutoring: the case of Bangladesh households. *International Journal of Educational Development,* Vol. 59, pp. 43–50.
Pane, J. 2018. *Strategies for Implementing Personalized Learning While Evidence and Resources Are Underdeveloped*. Arlington, Va., RAND Corporation.
Parkin, M. and Irby, P. 2019. *Education Contracting Analysis: Selling to K–12 and Higher Education Markets*. Herndon, Va., Deltek.
Patel, D. and Sandefur, J. 2020. *A Rosetta Stone for Human Capital*. Washington, DC, Center for Global Development. (CGD Working Paper 550.)
Pearson. 2019. *Focused on Delivery: Pearson Annual Report and Accounts 2019*. London/New York, Pearson.
Permoser, J. M. and Stoeckl, K. 2020. Reframing human rights: the global network of moral conservative homeschooling activists. *Global Networks,* Vol. 21, No. 4, pp. 681–702.
Petts, R. J., Carlson, D. L. and Pepin, J. R. 2020. A gendered pandemic: childcare, homeschooling, and parents' employment during COVID-19. *Gender, Work and Organization,* Vol. 28, No. S2, pp. 515–34.
Pianta, R. C. and Ansari, A. 2018. Does attendance in private schools predict student outcomes at age 15? Evidence from a longitudinal study. *Educational Researcher,* Vol. 47, No. 7, pp. 419–34.
Population Council. 2020. *Abriendo Oportunidades Strengthens Government Education Programming for Indigenous Adolescent Girls in Guatemala*. New York, Population Council. (Research Utilization and Impact.)
Prosveshcheniye. 2017. *Prosveshcheniye: Transforming a Publishing House into an Educational Holding – Solutions for National and Regional Educational Challenges*. Saint Petersburg, Russian Federation, Prosveshcheniye. https://prosv.ru/_data/pages/29/prosvescheniye_presentation_eng.pdf. (Accessed 8 June 2021.)
Rahman, M. A. 2016. *Low-Cost Private Schools: A Case Study in Jakarta*. Jakarta, Center for Indonesian Policy Studies.
Ramachandran, V. and Walz, J. 2015. Haiti: where has all the money gone? *Journal of Haitian Studies,* Vol. 21, No. 1, pp. 26–65.
Rao, S. S. 2017. Production of an 'educational'city: shadow education economy and re-structuring of Kota in India. Pink, W. T. and Noblit, G. W. (eds), *Second International Handbook of Urban Education*. Cham, Switzerland, Springer, pp. 417–43.
Ravitch, D. 2020. Chicago Public Schools decides to kick out privatized custodial services. *Diane Ravitch's Blog: A Site to Discuss Better Education for All.* New York, Diane Ravitch. https://dianeravitch.net/2020/05/23/chicago-public-schools-decides-to-kick-out-privatized-custodial-services. (Accessed 10 February 2021.)
Ray, B. D. 2017. A systematic review of the empirical research on selected aspects of homeschooling as a school choice. *Journal of School Choice,* Vol. 11, No. 4, pp. 604–21.
Read, T. 2015. *Where Have All the Textbooks Gone? Toward Sustainable Provision of Teaching and Learning Materials in Sub-Saharan Africa*. Washington, DC, World Bank. (Directions in Development: Human Development.)
Rho, E. 2013. Contracting revisited: determinants and consequences of contracting out for public education services. *Public Administration Review,* Vol. 73, No. 2, pp. 327–37.
Riep, C. 2015. *Corporatised Education in the Philippines: Pearson, Ayala Corporation, and the emergence of affordable private education centers (APEC).* Brussels, Education International.
Riep, C. and Machacek, M. 2016. *Schooling the Poor Profitably: The Innovations and Deprivations of Bridge International Academies in Uganda.* Brussels, Education International.
Riep, C. B. 2017. Making markets for low-cost schooling: the devices and investments behind Bridge International Academies. *Globalisation, Societies and Education,* Vol. 15, No. 3, pp. 352–66.

Rogez, O. 2020. *La lente émergence du livre scolaire africain [The slow emergence of the African textbook]*. Paris, Radio France Internationale. www.rfi.fr/fr/podcasts/20200904-la-lente-émergence-livre-scolaire-africain. (Accessed 17 August 2021.)
Rohde, L. A., Campani, F., Oliveira, J. R. G., Rohde, C. W., Rocha, T. and Ramal, A. 2019. Parental reasons for school choice in elementary school: a systematic review. *Journal of School Choice,* Vol. 13, No. 3, pp. 287–304.
Rolleston, C. and Moore, R. 2018. *Young Lives School Survey, 2016–17: Value-added Analysis in India*. Oxford, UK, University of Oxford.
Romero, M., Sandefur, J. and Sandholtz, W. A. 2020. Outsourcing education: experimental evidence from Liberia. *American Economic Review,* Vol. 110, No. 2, pp. 364–400.
Rose, P. M. 2007. *Supporting Non-state Providers in Basic Education Service Delivery*. Brighton, UK, Consortium for Research on Educational Access, Transitions and Equity. (CREATE Research Monograph 4.)
S. Chand and Company Ltd. 2021. *S. Chand Business Segments*. New Delhi, S. Chand and Company Ltd. https://schandgroup.com/segments. (Accessed 8 June 2021.)
Sabarwal, S., Sununtnasuk, C. and Ramachandran, D. 2020. *Low-Cost Private Schools in Tanzania: A Descriptive Analysis*. Washington, DC, World Bank. (Policy Research Working Paper 9360.)
Sakellariou, C. 2017. Private or public school advantage? Evidence from 40 countries using PISA 2012-Mathematics. *Applied Economics,* Vol. 49, No. 29, pp. 2875–92.
Santos, H. and Elacqua, G. 2016. Socioeconomic school segregation in Chile: parental choice and a theoretical counterfactual analysis. *CEPAL Review*, No. 119, pp. 123–37.
Scheunpflug, A. and Wenz, M. 2021. *Faith Based Non-State Actors in Selected African Countries: A Comparative Analysis of Catholic and Protestant Schooling in the Democratic Republic of Congo, Rwanda, Tanzania, Madagascar and Cameroon*. Paris, UNESCO. (Background paper for *Global Education Monitoring Report 2021/2*.)
Sellar, S. and Hogan, A. 2019. *Pearson 2025: Transforming Teaching and Privatising Education Data*. Brussels, Education International.
Sieverding, M., Krafft, C. and Elbadawy, A. 2019. An exploration of the drivers of private tutoring in Egypt. *Comparative Education Review,* Vol. 63, No. 4, pp. 562–90.
Singh, R. 2021. *Teachers' Working Conditions in State and Non-state Schools*. Paris, UNESCO. (Background paper for *Global Education Monitoring Report 2021/2*.)
Sivasubramaniam, M. 2021. *Philanthropic and Faith-based Non-state actors in the Low-fee Private School Sector in the Global South: Blurring the Lines of Philanthropy and Enterprise*. Paris, UNESCO. (Background paper for *Global Education Monitoring Report 2021/2*.)
Smart, A. and Jagannathan, S. 2018. *Textbook Policies in Asia: Development, Publishing, Printing, Distribution, and Future Implications*. Manila, Asian Development Bank.
Smith, E. and Nelson, J. 2015. Using the Opinions and Lifestyle Survey to examine the prevalence and characteristics of families who home educate in the UK. *Educational Studies,* Vol. 41, No. 3, pp. 312–25.
Sperka, L. 2020. (Re)defining outsourcing in education. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education,* Vol. 41, No. 2, pp. 268–80.
Srivastava, P. 2007. *Neither Voice nor Loyalty: School Choice and the Low-Fee Private Sector in India*. New York, National Center for the Study of Privatization in Education. (Occasional Paper 134.)
___. 2020. *Framing non-state engagement in education*. Paris, UNESCO. (Think piece for *Global Education Monitoring Report 2021/2*.)
Šťastný, V., Chvál, M. and Walterová, E. 2021. An ordinary moonlighting activity? Determinants of the provision of private tutoring by Czech schoolteachers. *International Journal of Educational Development,* Vol. 81, No. 2, art. 102351.
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 Mediating Disadvantage*. Oxford, UK, Symposium Books, pp. 105–28. (Oxford Series in Comparative Education.)
Street Child. 2021. *Construction, Curriculum and Instruction: Critical Non-state Services Supporting Children in Conflict and Crisis Contexts*. Paris, UNESCO. (Background paper for *Global Education Monitoring Report 2021/2*.)
Sullivan, A., Parsons, S., Green, F., Wiggins, R. D., Ploubidis, G. and Huynh, T. 2018. Educational attainment in the short and long term: Was there an advantage to attending faith, private, and selective schools for pupils in the 1980s? *Oxford Review of Education,* Vol. 44, No. 6, pp. 806–22.
Sun, L., Shafiq, M. N., McClure, M. and Guo, S. 2020. Are there educational and psychological benefits from private supplementary tutoring in Mainland China? Evidence from the China Education Panel Survey, 2013–15. *International Journal of Educational Development,* Vol. 72, art. 102144.

Sutton Trust. 2019. *Private Tuition Polling 2019*. London, Sutton Trust. www.suttontrust.com/our-research/private-tuition-polling-2019. (Accessed 17 August 2021.)
Termes, A., Edwards Jr, D. B. and Verger, A. 2020. The development and dynamics of public–private partnerships in the Philippines' education: a counterintuitive case of school choice, competition, and privatization. *Educational Policy,* Vol. 34, No. 1, pp. 91–117.
Thierry, R. 2020. *Quand l'édition africaine s'émancipe [When African publishing is emanicpated]*. Paris, Institut national de l'audiovisuel. https://larevuedesmedias.ina.fr/quand-ledition-africaine-semancipe. (Accessed 17 August 2021.)
Timberlake, M. T., Thomas, A. B. and Barrett, B. 2017. The allure of simplicity: scripted curricula and equity. *Teaching and Teacher Education,* Vol. 67, pp. 46–52.
Ting, S.-H. and Lee, D. P.-Y. 2019. Determinants of primary school choice in Malaysia: school proximity and ethnicity-related reasons. *Journal of School Choice,* Vol. 13, No. 2, pp. 228–54.
Tooley, J. 2013. *School Choice in Lagos State*. Newcastle, UK, Newcastle University.
Tooley, J. and Longfield, D. 2016. Affordability of private schools: exploration of a conundrum and towards a definition of 'low-cost'. *Oxford Review of Education,* Vol. 42, No. 4, pp. 444–59.
Trinh, K. 2019. *New Textbooks for Grade 1 Students Approved*. Hanoi, Viet Nam News. https://vietnamnews.vn/society/548893/new-textbooks-for-grade-1-students-approved.html. (Accessed 17 August 2021.)
US Department of Education. 2019. *Homeschooling in the United States: Results from the 2012 and 2016 Parent and Family Involvement Survey (PFI-NHES: 2012 and 2016)*. Washington, DC, National Center for Education Statistics.
Ugbodaga, K. 2018. 11,895 private schools in Lagos are illegal – LASG. *P.M. News*, 25 May. www.pmnewsnigeria.com/2018/05/25/11895-private-schools-in-lagos-are-illegal-lasg. (Accessed 17 August 2021.)
UNESCO. 2013. Module 5: Development of Textbooks and Other Teaching and Learning Materials. IBE (ed.), *Training Tools for Curriculum Development: A Resource Pack*. Geneva, Switzerland, International Bureau of Education.
___. 2017. *Global Education Monitoring Report 2017/8: Accountability In Education – Meeting Our Commitments*. Paris, UNESCO.
___. 2019. *Global Education Monitoring Report 2019: Migration, Displacement and Education – Building Bridges, Not Walls*. Paris, UNESCO.
UNICEF and WHO. 2018. *Drinking Water, Sanitation and Hygiene in Schools: Global Baseline Report 2018*. New York/Geneva, Switzerland, UNICEF/World Health Organization.
Urquiola, M. 2016. Competition among schools: traditional public and private schools. Hanushek, E. A., Machin, S. and Woessmann, L. (eds), *Handbook of the Economics of Education*, Vol. 5. Amsterdam, Elsevier, pp. 209–38.
USAID. 2019. *Non-governmental organizations (NGOs)*. Washington, DC, US Agency for International Development. www.usaid.gov/partnership-opportunities/ngo. (Accessed 12 August 2021.)
van der Berg, S., van Wyk, C., Burger, R., Kotzé, J., Piek, M. and Rich, K. 2017. *The Performance of Low Fee Independent Schools in South Africa: What Can Available Data Tell?* Stellenbosch, South Africa, University of Stellenbosch. (Economic Working Paper 01/17.)
VCIOM. 2019. *ЕГЭ как способ поступить в вуз: удобства и сложности [Unified State Exam as a way to enter university: advantages and difficulties]*. Moscow, All-Russian Public Opinion Research Center. https://wciom.ru/analytical-reviews/analiticheskii-obzor/ege-kak-sposob-postupit-v-vuz-udobstva-i-slozhnosti. (Accessed 17 August 2021.)
Verger, A., Fontdevila, C. and Zancajo, A. 2018. Constructing low-fee private schools as an educational model for the Global South: from local origins to transnational dynamics. Verger, A., Novelli, M. and Altinyelken, H. K. (eds), *Global Education Policy and International Development: New Agendas, Issues and Policies*, 2nd ed. London, Bloomsbury, pp. 255–76.
Vinayashree, J. 2017. Delayed supply, poor print quality of NCERT books anger parents. *The Times of India*, 26 July. https://timesofindia.indiatimes.com/city/chennai/delayed-supply-poor-print-quality-of-ncert-books-anger-parents/articleshow/59762779.cms. (Accessed 17 August 2021.)
von Stumm, S. and Plomin, R. 2021. Does private education make nicer people? The influence of school type on social–emotional development. *British Journal of Psychology,* Vol. 112, No. 2, pp. 373–88.
Vrangbæk, K., Petersen, O. H. and Hjelmar, U. 2015. Is contracting out good or bad for employees? A review of international experience. *Review of Public Personnel Administration,* Vol. 35, No. 1, pp. 3–23.
Walford, G. 2011. Low-fee private schools in England and in less economically developed countries: what can be learnt from a comparison? *Compare,* Vol. 41, No. 3, pp. 401–13.
Wamalwa, F. M. and Burns, J. 2018. Private schools and student learning achievements in Kenya. *Economics of Education Review,* Vol. 66, pp. 114–24.
Wells, A. S., Keener, A., Cabral, L. and Cordova-Cobo, D. 2019. The more things change, the more they stay the same: the resegregation of public schools via charter school reform. *Peabody Journal of Education,* Vol. 94, No. 5, pp. 471–92.

Williamson, B. and Hogan, A. 2020. *Commercialisation and Privatisation in/of Education in the Context of COVID-19*. Brussels, Education International.
Wischenbart, R. 2019. Global 50: the world ranking of the publishing industry 2019. *Publishers Weekly*, 5 September.
Wodon, Q. 2019. More schools, larger schools, or both? Patterns of enrollment growth in K12 Catholic schools globally. *Journal of Catholic Education,* Vol. 22, No. 1, p. 27.
___. 2020a. Are new secondary schools built where they are needed most in Uganda? Comparing Catholic with public and other private schools. *The Review of Faith and International Affairs,* Vol. 18, No. 2, pp. 44–60.
___. 2020b. *Global Catholic Education Report 2020: Achievements and Challenges at a Time of Crisis*. Rome, International Office of Catholic Education.
___. 2020c. How well do Catholic and other faith-based schools serve the poor? A study with special reference to Africa – Part II: Learning. *International Studies in Catholic Education,* Vol. 12, No. 1, pp. 3–20.
___. 2021. *Global Catholic Education Report 2021: Education Poverty, Learning Pluralism, and the Right to Education*. Washington, DC, Global Catholic Education, International Office of Catholic Education, International Federation of Catholic Universities, World Organization of Former Students of Catholic Education and World Union of Catholic Teachers.
Woldetsadik, G. and Raysarkar, C. 2017. *Textbook Provision for All in Ethiopia: Lessons Learned from the General Education Quality Improvement Project (GEQIP) 1*. Washington, DC, World Bank.
World Bank. 2008. *Textbooks and School Library Provision in Secondary Education in Sub-Saharan Africa*. Washington, DC, World Bank. (Africa Human Development Series Working Paper 126.)
Zancajo, A. 2019. Education markets and schools' mechanisms of exclusion: the case of Chile. *Education Policy Analysis Archives,* Vol. 27, art. 130.
Zhang, W. 2020. *Regulating Private Supplementary Tutoring: Actors, Dynamics, and Lessons from International Experiences*. Paris, UNESCO. (Global Education Monitoring Report Fellowship Paper.)
Zhang, W. and Bray, M. 2018. Equalising schooling, unequalising private supplementary tutoring: access and tracking through shadow education in China. *Oxford Review of Education,* Vol. 44, No. 2, pp. 221–38.
Zheng, X., Wang, C., Shen, Z. and Fang, X. 2020. Associations of private tutoring with Chinese students' academic achievement, emotional well-being, and parent-child relationship. *Children and Youth Services Review,* Vol. 112, art. 104934.
Zook, C. 2017. *Infographic: Textbook Costs Skyrocketed 812% in 35 Years*. Lancaster, Pa., Applied Education Systems. www.aeseducation.com/blog/infographic-the-skyrocketing-cost-of-textbooks-for-schools-students. (Accessed 9 June 2021.)
Zuilkowski, S., Piper, B. and Ong'ele, S. A. 2020. Are low-cost private schools worth the investment? Evidence on literacy and mathematics gains in Nairobi primary schools. *Teachers' College Record,* Vol. 122, No. 1.

## CHAPITRE 3

Abdous, K. 2020. *Privatisation of Education in Morocco: A Multi-speed Education System and a Polarised Society – Summary*. Brussels, Education International. (Education International Research.)
Abdulkadiroğlu, A., Angrist, J. D., Hull, P. D. and Pathak, P. A. 2016. Charters without lotteries: testing takeovers in New Orleans and Boston. *American Economic Review,* Vol. 106, No. 7, pp. 1878–920.
Afridi, M. 2018. *Equity and Quality in an Education Public–Private Partnership: A Study of the World Bank-supported PPP in Punjab, Pakistan*. Nairobi, Oxfam. (Oxfam Research Reports.)
Agence Bujumbura News. 2017. Fermeture des écoles avec moins de 20% de réussites aux évaluations nationales [Schools with less than 20% pass rate in national examinations closed]. Agence Bujumbura News, 7 April. https://bujumburanewsblog.wordpress.com/2017/04/07/fermeture-des-ecoles-avec-moins-de-20-de-reussites-aux-evaluations-nationales. (Accessed 17 August 2021.)
Ahimbisibwe, P. 2018. Govt to stop funding to 800 private USE schools. *Daily Monitor*, 17 January. www.monitor.co.ug/uganda/news/national/govt-to-stop-funding-to-800-private-use-schools-1736078. (Accessed 17 August 2021.)
Al Qasimi Foundation for Policy Research. 2021. *Non-State Education in Arab States*. Paris, Al Qasimi Foundation for Policy Research. (Background paper for *Global Education Monitoring Report 2021/2*.)
Altai Consulting. 2018. *Study on Understanding the role of Non-State Education Providers in Somalia: Final Report*. Paris, Altai Consulting.
Ambast, S. and Gaur, A. 2017. Legal developments. Sarin, A., Dongre, A. and Wad, S. (eds), *State of the Nation: RTE Section 12 (1) (C) 2017*. Ahmedabad/New Delhi, Indian Institute of Management Ahmedabad/Centre for Policy Research/Central Square Foundation, pp. 64–68.

Ambast, S., Gaur, A. and Sangai, A. 2017. *Regulation of Private Schools in India*. New Delhi, Vidhi Centre for Legal Policy.
Andrabi, T., Das, J., Khwaja, A. I., Vishwanath, T. and Zajonc, T. 2007. *Learning and Educational Achievements in Punjab Schools (LEAPS): Insights to Inform the Education Policy Debate*. Washington, DC, World Bank.
Ansari, A. H. 2020. Cream skimming? Evaluating the access to Punjab's public–private partnership programs in education. *International Journal of Educational Development*, Vol. 72, art. 102126.
Arab News. 2013. Islamic studies to be taught in all expat schools, orders ministry. *Arab News*, 8 May. www.arabnews.com/news/450843. (Accessed 17 August 2021.)
Australian Tutoring Association. 2021. *Member code of conduct*. Dundas, NSW, Australian Tutoring Association. https://ata.edu.au/about-us/member-code-of-conduct.
Baker, J. 2019. Seven years after Gonski, why is school funding still inequitable? *Sydney Morning Herald*, 17 May. www.smh.com.au/education/seven-years-after-gonski-why-is-school-funding-still-inequitable-20190516-p51034.html. (Accessed 17 August 2021.)
Balarin, M. 2015. *Low-fee Private Schools in Peru*. Geneva, Switzerland, NORRAG. www.norrag.org/low-fee-private-schools-in-peru. (Accessed 17 August 2021.)
Balsera, M. R. 2017. *Tax, Privatisation and the Right to Education: Influencing Education Financing and Tax Policy to Transform Children's Lives*. Johannesburg, South Africa, ActionAid.
Bangladesh Ministry of Education. 2010. *National Education Policy 2010*. Dhaka, Ministry of Education.
Barman, P. D. 2020. Stop private tuition, or else leave jobs, Tripura govt warns school teachers. *Hindustan Times*, 7 June.
Barrera-Osorio, F. and Raju, D. 2015. Evaluating the impact of public student subsidies on low-cost private schools in Pakistan. *The Journal of Development Studies*, Vol. 51, No. 7, pp. 808–25.
Barrett, N. and Harris, D. 2015. *Significant Changes in the New Orleans Teacher Workforce*. New Orleans, La., Education Research Alliance for New Orleans. (Policy Brief.)
Baum, D. R., Cooper, R. and Lusk-Stover, O. 2018. Regulating market entry of low-cost private schools in Sub-Saharan Africa: Towards a theory of private education regulation. *International Journal of Educational Development*, Vol. 60, pp. 100–12.
Bertoni, M., Gibbons, S. and Silva, O. 2020. School choice during a period of radical school reform: evidence from academy conversion in England. *Economic Policy*, Vol. 35, No. 104, pp. 739–95.
Béteille, T., Tognatta, N., Riboud, M., Nomura, S. and Ghorpade, Y. 2020. *Ready to Learn: Before School, In School, and Beyond School in South Asia*. Washington, DC, World Bank. (South Asia Development Forum.)
Binci, M., Rasulova, S., Iversen, V., Outhred, R., Lipcan, A., Bahri, S., Uppal, V., Nnodu, I. and MacAuslan, I. 2016. *Developing Effective Private Education Nigeria (DEPEN): Baseline Report*. Abuja, Education Data, Research and Evaluation in Nigeria (EDOREN).
Bishop Accountability. 2021. *Bishop Accountability*. Waltham, Mass. www.bishop-accountability.org. (Accessed 17 August 2021.)
Black, S. E. and Machin, S. 2011. Housing valuations of school performance. *Handbook of the Economics of Education*, Vol. 3. Amsterdam, Elsevier, pp. 485–519.
Bloomberg News. 2021. China bans for-profit school tutoring in sweeping overhaul. *Bloomberg News*, 24 July.
Braithwaite, J., Coglianese, C. and Levi-Faur, D. 2007. Can regulation and governance make a difference? *Regulation & Governance*, Vol. 1, No. 1, pp. 1–7.
Brandt, C. and De Herdt, T. 2020. Reshaping the reach of the state: the politics of a teacher payment reform in the DR Congo. *Journal of Modern African Studies*, Vol. 58, No.1, pp. 23–43.
Bray, M. and Kwo, O. 2014. *Regulating Private Tutoring for Public Good: Policy Options for Supplementary Education in Asia*. Hong Kong/Bangkok, Comparative Education Research Centre, University of Hong Kong/UNESCO Regional Bureau for Education in Asia and the Pacific. (CERC Monograph Series in Comparative and International Education and Development No. 10.)
British Education Suppliers Association. 2021. *Key UK education statistics*. London, British Education Suppliers Association. www.besa.org.uk/key-uk-education-statistics. (Accessed 17 August 2021.)
Buchanan, N. K. and Fox, R. A. 2008. Every school a school of choice: school choice in Ireland as viewed through American eyes. *Irish Educational Studies*, Vol. 27, No. 3, pp. 267–79.
Buerger, C. and Harris, D. N. 2020. The impact of government contracting out on spending: the case of public education in New Orleans. *The American Review of Public Administration*, Vol. 51, No. 2, pp. 139–54.
Burgess, S., Greaves, E. and Vignoles, A. 2020. *School Places: A Fair Choice? School Choice, Inequality and Options for Reform of School Admissions in England*. London, Sutton Trust.
Cambridge Education. 2021. *Religious Networks in the DRC: Help or Hindrance to Education?* . Paris, UNESCO. (Background paper for *Global Education Monitoring Report 2021/2*.)

Cameron, E. 2019. The sweeping incrementalism of Partnership Schools for Liberia. *Journal of Education Policy,* Vol. 35, No. 6, pp. 856–70.
CapPlus. 2017. *Banking on Education: Low-Cost Private Schools' Demand for Finance.* Skokie, Ill., CapitalPlusExchange.
Carrasco, A., Gutierrez, G. and Flores, C. 2017. Failed regulations and school composition: selective admission practices in Chilean primary schools. *Journal of Education Policy,* Vol. 32, No. 5, pp. 642–72.
Center for Popular Democracy and Coalition for Community Schools. 2015. *System Failure: Louisiana's Broken Charter School Law – Underinvestment in Oversight Leaves Louisiana's Charter Schools Vulnerable to Financial Fraud and Academic Failures.* New Orleans, La., Center for Popular Democracy and Coalition for Community Schools.
Central Square Foundation. 2020. *State of the Sector Report on Private Schools in India.* New Delhi, Central Square Foundation/Omidyar Network India.
Centre for Civil Society. 2019. *Anatomy of K-12 Governance in India: Evidence from States on Regulation of Private Schools.* New Delhi, Centre for Civil Society.
Che, C. 2021. After online tutoring, why is China cracking down on private schools? *SupChina*, 9 September. https://supchina.com/2021/09/09/after-online-tutoring-why-is-china-cracking-down-on-private-schools. (Accessed 1 November 2021.)
Cheruiyot, K. 2019. Government orders closure of unregistered schools countrywide. *The Star,* 29 September.
Civil Network OPORA. 2016. *Опитування: Як ставляться до зовнішнього незалежного оцінювання його учасники? [Survey: What Do the EIT Participants Think about the EIT?].* Kyiv, Civil Network OPORA.
Clarke, M. 2021. China's Crackdown on Private Tutoring: How Will This Affect the TEFL Industry? *Vital Consular Blog.* Batley, UK, Vital Consular. https://blog.vitalconsular.com/china-private-tutoring-ban-trialled-affect-the-tefl-industry. (Accessed 17 August 2021.)
CMEPT. 2014. *Rapport alternatif au groupe de pré-session du Comité des Droits Economiques Sociaux et Culturels de l'Organisation des Nations Unies à l'occasion de sa considération d'une liste de questions au Maroc lors de la 55e session du comité [Alternative Report to the Pre-sessional Group of the United Nations Committee on Economic, Social and Cultural Rights on the Occasion of its Consideration of a List of Questions in Morocco during the 55th Session of the Committee].* Rabat, Coalition Marocaine pour l'Education Pour Tous.
Coco, J., Stovall, A. and Marcell Williams, L. 2020. *Returning to School in the Wake of Disaster: Post-Katrina Lessons for the COVID Era.* New York, Center for Learner Equity. www.centerforlearnerequity.org/news/returning-to-school-in-the-wake-of-disaster-post-katrina-lessons-for-the-covid-era. (Accessed 17 August 2021.)
Cohodes, S. R. and Parham, K. S. 2021. *Charter Schools' Effectiveness, Mechanisms, and Competitive Influence.* Cambridge, Mass., National Bureau of Economic Research. (NBER Working Paper 28477.)
CONFEMEN. 2010. *Rapport PASEC Union des Comores 2008/2009: Diagnostic et Préconisations pour une Scolarisation Universelle de Qualité [2008/2009 PASEC Report on the Union of the Comoros: Diagnosis and Recommendations for Quality Universal Schooling].* Moroni, Ministère de l'Éducation Nationale et de la Recherche.
Council of Europe. 2018. *12 Principles of Good Governance.* Strasbourg, Council of Europe. www.coe.int/en/web/good-governance/12-principles. (Accessed 17 August 2021.)
Crawfurd, L. and Hares, S. 2021. *The Role and Impact of Private Schools, School Chains and PPPs in Low and Middle Income Countries.* Paris, UNESCO. (Background paper for *Global Education Monitoring Report 2021/2.*)
Crawfurd, L. and Pugatch, T. 2020. *Teacher Labor Markets in Developing Countries.* Bonn, Germany, Institute of Labor Economics. (IZA Discussion Paper 12985.)
Cunningham, J. 2014. *Accountability in Private School Choice Programs.* Washington, DC, National Conference of State Legislatures.
D'Agostino, T. J., Dowd, R. and Mugo, J. 2019. Faith-Based Education in Changing Social, Economic, and Political Contexts: Perspectives from Catholic Educators in Kenya. *The Review of Faith & International Affairs,* Vol. 17, No. 4, pp. 76–88.
Day Ashley, L., Skinner, R., Meyer, A. and Perry, T. 2020. *Private Education and Disadvantaged Children in India: A Literature Review of Three Models of Private School Provision.* Birmingham, UK, Save the Children.
Deccan Chronicle. 2014. Karnataka Minister wants to shut 1,400 schools. *Deccan Chronicle,* 30 October. www.deccanchronicle.com/141030/nation-current-affairs/article/karnataka-minister-wants-shut-1400-schools. (Accessed 17 August 2021.)
Department for Education. 2021. *School Admissions Code: Mandatory Requirements and Statutory Guidance for Admission Authorities, Governing Bodies, Local Authorities, Schools Adjudicators and Admission Appeals Panels.* London, Department for Education.

Deshotels, M. 2015. New Orleans RSD compared to traditional schools. *Lousiana Educator*, 21 May. https://louisianaeducator.blogspot.com/2015/05/new-orleans-rsd-compared-to-traditional.html. (Accessed 17 August 2021.)
Dolton, P., Marcenaro, O., De Vries, R. and She, P.-W. 2018. *Global Teacher Status Index 2018*. London, Varkey Foundation.
Dongre, A., Sarin, A. and Singhal, K. 2019. *Understanding School Choices under RTE's 25% Mandate*. London/Oxford, Ideas for India. www.ideasforindia.in/topics/human-development/understanding-school-choices-under-rte-s-25-mandate1.html. (Accessed 17 August 2021.)
Doyle, D. M., Muldoon, M. and Murphy, C. 2020. Education in Ireland: accessible without discrimination for all? *International Journal of Human Rights,* Vol. 24, No. 10, pp. 1701–20.
Education International. 2017. *Privatisation and Its Impact on Teachers' Conditions of Employment*. Brussels, Education International.
Edwards Jr, D. B. and Termes, A. 2018. Los colegios en concesión de Bogotá: los límites de la eficiencia económica de los programas chárter [Concession schools in Bogotá: the limits of charter programmes' economic efficiency]. *Revista Colombiana de Educación,* Vol. 1, No. 76, pp. 91–116.
Elacqua, G. 2012. The impact of school choice and public policy on segregation: evidence from Chile. *International Journal of Educational Development,* Vol. 32, No. 3, pp. 444–53.
Elacqua, G., Iribarren, M. L. and Santos, H. 2018. *Private Schooling in Latin America: Trends and Public Policies*. Washington, DC, Education Division, Social Sector, Inter-American Development Bank. (IDB Working Paper IDB-TN-01555.)
Elacqua, G., Jaimovich, A. and Román, A. 2019. *The Effects of Accountability on the Allocation of School Resources: Regression Discontinuity Evidence from Chile*. Washington, DC, Inter-American Development Bank. (IDB Working Paper IDB-WP-1074.)
Eyles, A. and Machin, S. 2019. The introduction of academy schools to England's education. *Journal of the European Economic Association,* Vol. 17, No. 4, pp. 1107–46.
Eyles, A., Machin, S. and McNally, S. 2017. Unexpected school reform: academisation of primary schools in England. *Journal of Public Economics,* Vol. 155, pp. 108–21.
Eyles, A., Machin, S. and Silva, O. 2018. Academies 2: the new batch – the changing nature of academy schools in England. *Fiscal Studies,* Vol. 39, No. 1, pp. 121–58.
Falabella, A. 2020. The ethics of competition: accountability policy enactment in Chilean schools' everyday life. *Journal of Education Policy,* Vol. 35, No. 1, pp. 23–45.
France 24. 2021. China's tutoring groups fined millions as scrutiny grows. *France 24*, 1 June.
Gaddis, J. E. 2020. The big business of school meals. *Kappan*, Vol. 102, No. 2.
Gannon, K. 2017. Islamic schools in Pakistan plagued by sex abuse of children. *Associated Press*, 22 November. https://apnews.com/article/pakistan-middle-east-international-news-asia-pacific-islam-ddd9660f63ae4433966684823f79d3e9. (Accessed 17 August 2021.)
Goss, P., Sonnemann, J., Griffiths, K. and Chivers, C. 2016. *Circuit Breaker: A New Compact on School Funding*. Melbourne, Grattan Institute.
Gumus-Dawes, B., Luce, T. and Orfield, M. 2013. The state of public schools in post-Katrina New Orleans: the challenge of creating equal opportunity. Orfield, G. and Frankenberg, E. (eds), *Educational Delusions? Why Choice Can Deepen Inequality and How to Make Schools Fair*. Berkeley, Calif., University of California Press, pp. 159–85.
Han, C., Raymond, M. E., Woodworth, J. L., Negassi, Y., Richardson, W. P. and Snow, W. 2020. *Lights Off: Practice and Impact of Closing Low-Performing Schools 2017, Volume I*. Stanford, Calif., Center for Research on Education Outcomes, Stanford University.
Hanif, S., Ali, M. H. and Shaheen, F. 2021. Religious extremism, religiosity and sympathy toward the Taliban among students across madrassas and worldly education schools in Pakistan. *Terrorism and Political Violence,* Vol. 33, No. 3, pp. 489–504.
Härmä, J. 2019. Ensuring quality education? Low-fee private schools and government regulation in three sub-Saharan African capitals. *International Journal of Educational Development,* Vol. 66, pp. 139–46.
Härmä, J. and Adefisayo, F. 2013. Scaling up: challenges facing low-fee private schools in the slums of Lagos, Nigeria. Srivastava, P. (ed.), *Low-fee Private Schooling: Aggravating Equity or Mitigating Disadvantage?* Oxford, Symposium Books, pp. 129–52. (Oxford Studies in Comparative Education.)
Hassan, S. 2021. *Religious Maltreatment, Educational Neglect and Politics*. New York, Freedom of Mind Resource Center. https://freedomofmind.com/religious-maltreatment-educational-neglect-politics. (Accessed 17 August 2021.)
Hernández, M. 2019. *Is There No Excuse? The Effects of the New Orleans School Reforms on School Discipline*. New Orleans, La., Education Research Alliance for New Orleans.

Honduras Ministry of Education. 2020. Programa Hondureño de Educación Comunitaria–PROHECO [Honduras Community Education Program–PROHECO]. Comayagüela, Ministry of Education. www.transparencia.se.gob.hn/estructura/atribuciones-por-unidad-administrativa/nivel-central/h-programa-hondureño-de-educación-comunitaria-proheco. (Accessed 17 August 2021.)

Hossain, N., Subrahmanian, R. and Kabeer, N. 2002. *The Politics of Educational Expansion in Bangladesh*. Brighton, UK, Institute of Development Studies. (IDS Working Paper 167.)

Human Rights Watch. 2019. *Senegal: Failure to End Abuses in Quranic Schools*. New York, Human Rights Watch.

IICSA. 2019. *Inquiry Publishes Report into Ealing Abbey and St Benedict's School*. London, Independent Inquiry into Child Sexual Abuse. (Accessed 17 August 2021.)

India Comptroller and Auditor General. 2017. *Report of the Comptroller and Auditor General of India on Implementation of Right of Children to Free and Compulsory Education Act, 2009*. New Delhi, Comptroller and Auditor General. (Report No. 23 of 2017.)

Indus Action. 2018. *The Bright Spots: Status of Social Inclusion through RTE Section 12(1)(c) 2018*. New Delhi, Indus Action.

___. 2019. *The Bright Spots: Status of Social Inclusion through RTE Section 12(1)(c) 2019*. New Delhi, Indus Action.

International Task Force on Teachers for Education 2030. 2020. *A Review of the Use of Contract Teachers in sub-Saharan Africa*. Paris, UNESCO.

IPSOS Mori and the Key. 2018. *State of Education Survey Report*. London, IPSOS Mori/The Key.

Ireland Department of Education and Skills. 2020. *Establishing a New School*. Dublin, Department of Education and Skills. www.education.ie/en/Schools-Colleges/Information/Establishing-a-New-School. (Accessed 17 August 2021.)

Ireland Government. 2018. *Education (Admission to Schools) Act 2018*. Dublin, Office of the Attorney General. www.irishstatutebook.ie/eli/2018/act/14/section/11/enacted/en/html. (Accessed 17 August 2021.)

ISER. 2016. *A Threat or Opportunity? Public–Private Partnerships in Education in Uganda*. Kampala, Initiative for Social and Economic Rights.

___. 2017. *Policy Framework and Practice in Implementation of PPPs for Uganda's Universal Secondary Education Programme*. Kampala, Initiative for Social and Economic Rights. (Policy Advocacy Brief 6.)

Iyer, G. and Counihan, C. 2018. When a right goes wrong: the unintended consequences of India's Right to Education Act. *Economic Affairs,* Vol. 38, No. 3, pp. 367–79.

Jackson, E. 2016. *Non-State Actors in Basic Education: Indonesia Case Study*. Canberra, Department of Foreign Affairs and Trade. (Education Analytics Service.)

Jha, J. 2019. Right to free and compulsory education in Nepal: a study with special reference to India's Right of Children to Free and Compulsory Education Act, 2009. *Dehradun Law Review,* Vol. 11, No. 1, pp. 41–57.

Jones, P., Isaacson, J. and Morgan-McDermott, G. 2021. *A New Regulatory Landscape for International Schools in China*. London, Farrer. www.farrer.co.uk/news-and-insights/a-new-regulatory-landscape-for-international-schools-in-china. (Accessed 1 November 2021.)

Joshi, R. 2020. Can social integration in schools be mandated: evidence from the Right to Education Act in India. *International Journal of Educational Development,* Vol. 77, art. 102228.

Kahlenberg, R. D. 2020. *Why Taxpayers Should Not Be Forced to Support Private Religious Education*. New York, The Century Foundation. https://tcf.org/content/commentary/taxpayers-not-forced-support-private-religious-education. (Accessed 17 August 2021.)

Kenny, D. 2020. The virtues of unprincipled constitutional compromises: Church and State in the Irish Constitution. *European Constitutional Law Review,* Vol. 16, No. 3, pp. 417–39.

Kingdon, G. and Muzammil, M. 2018. *Per Pupil Expenditure in the Government Schools of Uttar Pradesh, and the Rate of Reimbursement to Private Schools under the Right To Education Act: An Update*. Delhi, Centre for Civil Society.

Ladd, H. F. and Fiske, E. B. 2016. *England Confronts the Limits of School Autonomy*. New York, National Center for the Study of Privatization in Education, Teachers' College, Columbia University. (NCSPE Working Paper 232.)

Lange, M.-F., Lauwerier, T. and Locatelli, R. 2021. *The Impact of Privatization on Teachers in Francophone Sub-Saharan African Countries*. (Background paper for *Global Education Monitoring Report 2021/2*.)

LaRocque, N. and Sipahimalani-Rao, V. 2019. *School Education in Pakistan: A Sector Assessment*. Manila, Asian Development Bank.

Levin, H. M. and Belfield, C. 2015. Guiding the development and use of cost-effectiveness analysis in education. *J ournal of Research on Educational Effectiveness,* Vol. 8, No. 3, pp. 400–18.

Lowrie, B. 2017. *Islamic Faith School's Gender Segregation Ruled Unlawful*. London, EachOther. https://eachother.org.uk/islamic-faith-schools-gender-segregation-ruled-unlawful. (Accessed 17 August 2021.)

Maphanga, C. 2020. 2 illegal schools shut down in Joburg, staff questioned by police. *News24*, 8 October.

Marchetta, F. and Dilly, T. 2019. *Supporting Education in Africa: Opportunities and Challenges for an Impact Investor.* Monaco, Fondation pour les études et recherches sur le développement international/Investisseurs et Partenaires. (Feasibility study.)
Maussen, M. and Bader, V. 2015. Non-governmental religious schools in Europe: institutional opportunities, associational freedoms, and contemporary challenges. *Comparative Education,* Vol. 51, No. 1, pp. 1–21.
Mehendale, A., Mukhopadhyay, R. and Namala, A. 2015. Right to education and inclusion in private unaided schools: an exploratory study in Bengaluru and Delhi. *Economic and Political Weekly,* Vol. 50, No. 7, pp. 43–51.
Mizala, A. and Schneider, B. 2019. Promoting quality education in Chile: the politics of reforming teacher careers. *Journal of Education Policy,* Vol. 35, No. 4, pp. 529–55.
Mkutu, K. and Opondo, V. 2021. The complexity of radicalization and recruitment in Kwale, Kenya. *Terrorism and Political Violence,* Vol. 33, No. 1, pp. 26–48.
Morris, R. 2014. The admissions criteria of secondary free schools. *Oxford Review of Education,* Vol. 40, No. 3, pp. 389–409.
Muralidharan, K. and Sundararaman, V. 2015. The aggregate effect of school choice: evidence from a two-stage experiment in India. *Quarterly Journal of Economics,* Vol. 130, No. 3, pp. 1011–66.
NAO. 2021. *School Funding in England.* London, National Audit Office. (Report by the Comptroller and Auditor General.)
National Governance Association. 2020. *Governing in a Multi Academy Trust*. Birmingham, UK, National Governance Association.
National Secular Society. 2018. *Unsafe Sex Education: The Risk of Letting Religious Schools Teach Within the Tenets of their Faith*. London, National Secular Society.
___. 2019. *Government Warns Independent Faith Schools over Sex Segregation*. London, National Secular Society. www.secularism.org.uk/news/2019/06/government-warns-independent-faith-schools-over-gender-segregation. (Accessed 17 August 2021.)
Netherlands Government. 2021. *Public-authority and Private Schools*. The Hague, Government of the Netherlands. www.government.nl/topics/freedom-of-education/public-authority-and-private-schools. (Accessed 17 August 2021.)
New York Times. 2021. My son's yeshiva is breaking the law. *The New York Times*, 7 April. www.nytimes.com/video/opinion/100000007670190/yeshiva-schools-education.html. (Accessed 2 November 2021.)
O'Shea, C., Palcic, D. and Reeves, E. 2019. Comparing PPP with traditional procurement: the case of schools procurement in Ireland. *Annals of Public and Cooperative Economics,* Vol. 90, No. 2, pp. 245–67.
O'Donoghue, J., Crawfurd, L., Makaaru, J., Otieno, P. and Perakis, R. 2018. *A Review of Uganda's Universal Secondary Education Public Private Partnership Programme*. London, Education Partnerships Group.
OECD. 2017. *OECD Reviews of Integrity in Education: Ukraine 2017.* Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.
___. 2019. *PISA 2018 Results (Volume I): What Students Know and Can Do*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.
Olneck-Brown, B. 2020. *Interactive Guide to School Choice Laws*. Washington, DC, National Conference of State Legislatures. www.ncsl.org/research/education/interactive-guide-to-school-choice.aspx. (Accessed 17 August 2021.)
Omoeva, C. and Gale, C. 2016. Universal, but not free: household schooling costs and equity effects of Uganda's Universal Secondary Education policy. *International Journal of Educational Development,* Vol. 50, No. C, pp. 41–50.
Ouédraogo, H. 2018. Enseignement privé au Burkina: plusieurs écoles et établissements privés jugés «non conformes» par le MENA [Private education in Burkina: several private schools and establishments judged 'non-compliant' by the MENA]. *Les Echos du Faso*, 7 September.
Philippines Commission on Audit. 2019. *Government Assistance to Students and Teachers in Private Education (GASTPE).* Quezon City, Philippines, Commission on Audit. (Performance Audit Report 2018-02.)
Phillips, K. 2018. A culture of clerical immunity in Myanmar is putting children at risk of abuse. *Time*, 6 December.
Pratap, K. V. and Chakrabarti, R. 2017. *Public-Private Partnerships in Infrastructure*. Cham, Switzerland, Springer.
Premium Times. 2021. Osun shuts 600 illegal schools. *Premium Times*, 9 June.
ProPublica. 2021. Credibly accused priests. *ProPublica.* www.propublica.org/datastore/dataset/credibly-accused-priests. (Accessed 17 August 2021.)
Punjab Education Foundation. 2021. *New School Program*. Lahore, Punjab Education Foundation. www.pef.edu.pk/nsp/index.aspx. (Accessed 17 August 2021.)
Puozaa, C. Y. 2016. Outsourcing and the pupil transportation industry in Minnesota: an economic evaluation. PhD dissertation, Department of Economics, University of Mississipi. (Unpublished.)

Qadri, H. M.-u.-D. 2018. Foreign, political and financial influences on religious extremism: a study of madrassas in Punjab, Pakistan. *Counter Terrorist Trends and Analyses,* Vol. 10, No. 4, pp. 5–11.
RFI. 2017. *French Catholic school closed in abuse inquiry.* Paris, Radio France Internationale. www.rfi.fr/en/france/20170603-french-catholic-school-closed-abuse-inquiry. (Accessed 17 August 2021.)
___. 2019. *Sénégal: la question des écoles coraniques reste très sensible [Senegal: the issue of Koranic schools remains very sensitive].* Paris, Radio France Internationale. www.rfi.fr/fr/afrique/20191212-senegal-daaras-ecoles-coraniques-eleves-enchaines-coran-religion-islam. (Accessed 17 August 2021.)
Roberts, N. and Danechi, S. 2021. *School Places in England: Admissions and Appeals.* London, House of Commons. (Briefing Paper 07147.)
Romero, M., Sandefur, J. and Sandholtz, W. 2020. Outsourcing education: experimental evidence from Liberia. *American Economic Review,* Vol. 110, No. 2, pp. 364–400.
Rossignoli, S. 2021. *The Dual Face of Non-State Schools in Peru, Tanzania, and the Philippines: A Case-Study Analysis.* Paris, UNESCO. (Background paper for *Global Education Monitoring Report 2021/2.*)
Saguin, K. I. 2019. Designing effective governance of education. *Policy Design and Practice,* Vol. 2, No. 2, pp. 182–97.
Sanders, R. 2018. A failure on all fronts: what we really need to know about school unification. *The New Orleans Tribune.*
Santos, H. and Elacqua, G. 2016. Socioeconomic school segregation in Chile: parental choice and a theoretical counterfactual analysis. *CEPAL Review,* No. 119, pp. 123–38.
Sarasvati, N. 2020. How reservation in private schools isn't working for poor children. *India Spend,* 29 October.
Scheunpflug, A. and Wenz, M. 2021. *Faith Based Non-state Actors in Selected African Countries: A Comparative Analysis of Catholic and Protestant Schooling in the Democratic Republic of Congo, Rwanda, Tanzania, Madagascar and Cameroon.* Paris, UNESCO. (Background paper for *Global Education Monitoring Report 2021/2.*)
Senghor, C. 2020. Au Sénégal, des maîtres coraniques s'insurgent contre la violence dans les « daaras » [In Senegal, Koranic teachers rise up against violence in 'daaras']. *La Croix Africa,* 10 February.
Sharma, K. 2021. Only 16 states/UTs teach underprivileged kids for free in pvt schools, child rights body finds. *ThePrint.* https://theprint.podbean.com/e/theprintpod-only-16-statesuts-teach-underprivileged-kids-for-free-in-pvt-schools-child-rights-body-finds. (Accessed 12 November 2021.) (Podcast.)
Sherratt, F., Sherratt, S. and Ivory, C. 2020. Challenging complacency in construction management research: the case of PPPs. *Construction Management and Economics,* Vol. 38, No. 2, pp. 1–15.
Shewbridge, C., Fuster, M. and Rouw, R. 2019. *Constructive Accountability, Transparency and Trust between Government and Highly Autonomous Schools in Flanders: Background and Lessons from the Flemish Strategic Education Governance Learning Seminar.* Paris, Organisation for Co-operation and Development. (OECD Education Working Paper.)
Shrinivasa, M. 2020. Karnataka: private unaided schools must pay teachers, staff. *The Times of India,* 13 September.
Sindh Government. 2002. *Sindh Private Educational Institutions (Regulation and Control) Ordinance, 2001.* Karachi, Government of Sindh.
Singh, B. B. 2019. Private schools in Jajarkot defy scholarship provision. *Kathmandu Post,* 6 November.
Somparé, E. B. and Somparé, A. W. 2018. La condition enseignante en Guinée : des stratégies de survie dans le champ scolaire et universitaire guinéen [The condition of teachers in Guinea: survival strategies in Guinean schools and universities]. *Cahiers de la Recherche sur L'Education et les Savoirs,* Vol. 17.
Sood, A. and Prakash, K. 2020. 38 private schools in Punjab get notice for seeking fee. *The Tribune,* 8 April.
Street Child. 2021. *Construction, Curriculum and Instruction: Critical Non-State Services Supporting Children in Conflict and Crisis Contexts.* Paris, UNESCO. (Background paper for *Global Education Monitoring Report 2021/2.*)
Terrier, C., Pathak, P. A. and Ren, K. 2021. From immediate acceptance to deferred acceptance: effects on school admissions and achievement in England. London, Centre for Economic Performance. (Discussion Paper 1815)
Tezel Mccarthy, A. 2017. Non-state actors and education as a humanitarian response: role of faith-based organizations in education for Syrian refugees in Turkey. *Journal of International Humanitarian Action,* Vol. 2, No. 1.
The Learning Landscape. 2015. *New Orleans, Louisiana: Alternative Governance Arrangements.* Sudbury, Mass., Bellwether Education Partners. https://thelearninglandscape.org/new-orleans-louisiana-alternative-governance-arrangements. (Accessed 17 August 2021.)
Think Mauritius. 2019. *Rethinking the Education System in Mauritius.* Ebene, Mauritius, Think Mauritius.
Thompson, O. 2011. The estimated cost impact of privatizing student transportation in Minnesota school districts. *Public Choice,* Vol. 146, No. 3–4, pp. 319–39.
Titeca, K. and de Herdt, T. 2011. Real governance beyond the 'failed state': negotiating education in the Democratic Republic of the Congo. *African Affairs,* Vol. 110, No. 439, pp. 213–31.

Titheradge, N. 2018. Abuse concerns over unregistered schools. *BBC News*. www.bbc.com/news/uk-43126598. (Accessed 17 August 2021.)
Treviño, E., Mintrop, R., Villalobos, C. and Órdenes, M. 2018. *What Might Happen if School Vouchers and Privatization of Schools Were to Become Universal in the U.S.: Learning from a National Test Case – Chile*. Boston, Mass., NEPC. (Policy brief.)
Trucano, M. 2014. Paying teacher salaries with mobile phones. *World Bank Blogs*, 21 February.
Tutors' Association. 2021. *About the Tutors' Association*. Marlow, UK, The Tutors' Association. https://thetutorsassociation.org.uk/about.
UNESCO. 2008. *EFA Global Monitoring Report 2009: Overcoming Inequality – Why Governance Matters*. Paris, UNESCO.
___. 2019. *Global Education Monitoring Report 2019: Migration, Displacement and Education – Building Bridges, not Walls*. Paris, UNESCO.
UNICEF. 2016. *Violence against Children in Education Settings in South Asia*. Kathmandu, UNICEF Regional Office for South Asia.
___. 2020. *Integrating Faith for Social and Behaviour Change into Pagoda Structures for a Systems Approach to Capacity Development*. Phnom Penh, UNICEF Cambodia. (Change for Children: Global Initiative on Social and Behaviour Change.)
United Arab Emirates Cabinet. 2008. قرار مجلس الوزراء رقم 92 صادر بتاريخ 8002/7/6م. بشأن اللائحة التنظيمية للتعليم الخاص *[Cabinet Resolution No. 29 Issued on 6/7/2008 AD Concerning the Regulation of Private Education]*. Abu Dhabi, Government of the United Arab Emirates.
USAID, Results for Development and Education in Crisis and Conflict Network. 2018. *Affordable Non-State Schools in El Salvador*. Washington, DC, USAID.
Verger, A., Moschetti, M. C. and Fontdevila, C. 2021. How and why policy design matters: understanding the diverging effects of public–private partnerships in education. Adamson, F., Aubry, S., Koning, M. d. and Dorsi, D. (eds), *Realizing the Abidjan Principles on the Right to Education: Human Rights, Public Education, and the Role of Private Actors in Education*. Cheltenham, UK, Edward Elgar.
Wad, S., Dongre, A. and Sarin, A. 2017. Lottery logic in the four states. Sarin, A., Dongre, A. and Wad, S. (eds), *State of the Nation: RTE Section 12 (1) (C) 2017*. Ahmedabad/New Delhi, Indian Institute of Management Ahmedabad/Centre for Policy Research/Central Square Foundation, pp. 57–63.
West, A. and Wolfe, D. 2018. *Academies, the School System in England and a Vision for the Future*. London, London School of Economics and Political Science. (Clare Market Paper 23.)
Wodon, Q. 2020a. *Global Catholic Education Report 2020*. Rome, International Office of Catholic Education.
___. 2020b. *Global Catholic Education Report 2020: Achievements and Challenges at a Time of Crisis*. Rome, International Office of Catholic Education.
___. 2021a. *Faith-based Schools, Education Pluralism, and the Right to Education: Three Papers from the Global Catholic Education Project*. Paris, UNESCO. (Background paper for *Global Education Monitoring Report 2021/2*.)
___. 2021b. *Potential Impact of the COVID-19 Crisis on Catholic Schools and Universities: A Preliminary Assessment*. Paris, UNESCO. (Background paper for *Global Education Monitoring Report 2021/2*.)
Wokadala, J. and Barungi, M. 2015. Benefit incidence analysis of government spending on public–private partnership schooling under Universal Secondary Education policy in Uganda. *Africa Education Review*, Vol. 12, No. 3, pp. 381–97.
World Bank. 2016. *SABER EPS Mauritania Country Report*. Washington, DC, World Bank.
___. 2020. *Philippines Basic Education Public Expenditure Review*. Washington, DC, World Bank.
Zafar, S. A. 2020. Learning in safety. *The News*, 15 July. www.thenews.com.pk/print/686878-learning-in-safety. (Accessed 17 August 2021.)
Zakharia, Z. 2016. Bilingual Education in the Middle East and North Africa. Garcia, O., Lin, A. and May, S. (eds), *Bilingual and Multilingual Education*. Cham, Switzerland, Springer, pp. 281–93.
Zancajo, A., Fontdevila, C., Verger, A. and Bonal, X. 2021. *Regulating Public–Private Partnerships, Governing Non-state Schools: An Equity Perspective*. Paris, UNESCO. (Background paper for *Global Education Monitoring Report 2021/2*.)
Zhang, W. 2020. *Non-State Actors in Education: The Nature, Dynamics and Policy Implications of Private Supplementary Tutoring*. Paris, UNESCO. (Global Education Monitoring Report Fellowship Paper.)
Zhu, J. and Yang, Y. 2021. China planning new crackdown on private tutoring sector. *Euronews*, 12 May.
Zimbabwe Ministry of Primary and Secondary Education. 2021. *Primary and Secondary Education Statistics Report 2020*. Harare, Ministry of Primary and Secondary Education.

## CHAPITRE 4


Acerenza, S. and Gandelman, N. 2019. Household education spending in Latin America and the Caribbean: Evidence from income and expenditure surveys. *Education Finance and Policy*, Vol. 14, No. 1, pp. 61–87.

Acholla, D. A. 2021. *Low-fee Private Schooling: A Framework to Define the Scope of these Non-state Actors in Education*. Paris, UNESCO. (Background paper for *Global Education Monitoring Report 2021/2*.)

Ahmed, Z. S. and Shahzad, R. 2021. The role of peace education in countering violent extremism in Pakistan: an assessment of non-governmental efforts. *Conflict, Security and Development*, Vol. 21, No. 3, pp. 199–222.

Alvarez, H., Elacqua, G., Mendez, C., Munevar, I. and Vasquez, D. 2021. *Colegios Privados en Tiempos de COVID-19 [Private Schools in the Time of COVID-19]*. Washington, DC, Inter-American Development Bank. (Hablemos de Politica Educativa: America Latina y el Caribe 8.)

Asadullah, M. N. 2018. Madrasah for girls and private school for boys? The determinants of school type choice in rural and urban Indonesia. *International Journal of Educational Development*, Vol. 62, pp. 96–111.

Aslam, M., Rawal, S. and Saeed, S. 2017. *Public–Private Partnerships in Education in Developing Countries: A Rigorous Review of the Evidence*. London, Ark Education Partnerships Group.

Attridge, S. and Engen, L. 2019. *Blended Finance in the Poorest Countries: The Need for a Better Approach*. London, Overseas Development Institute.

Azam, M. 2016. Private tutoring: evidence from India. *Review of Development Economics*, Vol. 20, No. 4, pp. 739–61.

Azzam, Z. 2017. Dubai's private school fees framework: a critical discussion. *Journal of Research in International Education*, Vol. 16, No. 2, pp. 115–30.

Bangladesh Ministry of Education. 2018. *Pocket Book on Bangladesh Education Statistics 2017*. Dhaka, Bangladesh Bureau of Educational Information and Statistics, Ministry of Education.

Berlanga, C., Morduchowicz, A., Scasso, M. and Vera, A. 2020. *Reabrir las Escuelas en América Latina y el Caribe: Claves, Desafíos y Dilemas para Planificar el Retorno Seguro a las Clases Presenciales [Reopening Schools in Latin America and the Caribbean: Keys, Challenges and Dilemmas for Planning a Safe Return to In-Person Classes]*. Washington, DC, Inter-American Development Bank. (Technical Note 2075.)

Braniff, L. 2016. *Digital Finance and Innovations in Financing for Education*. Washington, DC, Consultative Group to Assist the Poor. (CGAP Working Paper.)

Bray, M., Kobakhidze, M. N. and Kwo, O. 2020. *Shadow Education in Myanmar: Private Supplementary Tutoring and Its Policy Implications*. Hong Kong, Comparative Education Research Centre, University of Hong Kong. (CERC Monograph in Comparative and International Education and Development 13.)

Brown, C., Sargrad, S. and Benner, M. 2017. *Hidden Money: The Outsized Role of Parent Contributions in School Finance*. Washington, DC, Center for American Progress.

Campbell, S., DiGiuseppe, M. and Murdie, A. 2019. International development NGOs and bureaucratic capacity: facilitator or destroyer? *Political Research Quarterly*, Vol. 72, No. 1, pp. 3–18.

Carvalho, S. and Hares, S. 2020. *The Economic Shock of COVID-19 May Hit Private School and Contract Teachers Hardest*. Washington, DC, Center for Global Development. www.cgdev.org/blog/how-are-international-donors-responding-education-needs-during-covid-pandemic. (Accessed 24 November 2020.)

CDC Group. 2019. *Framework: Maximising the Impact of Education Investments*. London, CDC Group.

Centre for Civil Society. 2021. *Ease of Operations for Budget Private Schools in India*. Paris, UNESCO. (Background paper for *Global Education Monitoring Report on Non-state Actors in South Asia 2022*.)

Chadha, N. and Nandwani, B. 2020. Examining the role of corporate social responsibility funding in Indian education. Avelar, M. and Patil, L. (eds), *New Philanthropy and the Disruption of Global Education*. Geneva, Switzerland, NORRAG, pp. 102–05.

Choi, E. J. and Hwang, J. 2020. Transition of son preference: evidence from South Korea. *Demography*, Vol. 57, pp. 627–52.

Col, B. and Patel, S. 2019. Going to haven? Corporate social responsibility and tax avoidance. *Journal of Business Ethics*, Vol. 154, No. 4, pp. 1033–50.

Coughlan, S. 2017. Schools 'depending on parents' direct debits'. *BBC News*, 15 April. www.bbc.com/news/education-39601310. (Accessed 12 February 2021.)

Damgaard, J., Elkjaer, T. and Johannesen, N. 2019. *What Is Real and What Is Not in the Global FDI Network?* Washington, DC, International Monetary Fund. (IMF Working Paper 19/274.)

Datta, S. and Kingdon, G. G. 2019. *Gender Bias in Intra-Household Allocation of Education in India: Has It Fallen over Time?* Bonn, Institute of Labor Economics. (IZA Discussion Paper 12671.)

Demirgüç-Kunt, A., Klapper, L., Singer, D. and Van Oudheusden, P. 2014. *Global Findex Database 2014: Measuring Financial Inclusion around the World*. Washington, DC, World Bank.

Dey, C. and Gibbon, J. 2018. New development: private finance over public good? Questioning the value of impact bonds. *Public Money and Management*, Vol. 38, No. 5, pp. 375–78.
DFID. 2018. *DFID Education Policy: Get Children Learning*. London, Department for International Development.
Dore, B. 2013. Private, aided schools to get development funds after 8 years. *Hindustan Times*, 26 January. www.hindustantimes.com/mumbai/private-aided-schools-to-get-development-funds-after-8-yrs/story-ym2P8MWXSPDrxAIjCF8ToJ.html. (Accessed 12 February 2021.)
Dupuy, K., Palik, J. and Østby, G. 2020. *Walking the Talk? Financing for Education in Emergencies: 2015–2018*. Oslo, Policy Research Institute Oslo/Save the Children.
EACHRights. 2018. *Kenya Compliance Advisor Ombudsman Complaint*. Nairobi, The East African Centre for Human Rights.
Ecorys. 2019a. *Independent Evaluation of the UK Department for International Development's Development Impact Bonds (DIBs) Pilot Programme: Full Report*. Birmingham, UK, Ecorys.
___. 2019b. *Quality Education India Development Impact Bond: A Case Study Produced as Part of the Independent Evaluation of the Department for International Development's Development Impact Bond Pilot Programme*. Birmingham, UK, Ecorys.
Education Partnerships Group. 2019. *Analysis of the Ivorian Government's Tuition Fee Subsidy Scheme*. London, Education Partnerships Group.
Edwards, S. 2019. *World's Largest Education DIB Reports First-year Results*. Washington, DC, Devex.
Elffers, L. and Jansen, D. 2019. *De opkomst van schaduwonderwijs in Nederland: wat weten we en welke vragen liggen nog open? [The Rise of Shadow Education in the Netherlands: What Do We Know and Which Questions Are Still Open?]*. Amsterdam, University of Amsterdam.
Enterprise. 2019. Where things stand with the PPP schools program. *Enterprise*, 2 December. https://enterprise.press/stories/2019/12/02/where-things-stand-with-the-ppp-schools-program-7509. (Accessed August 6 2021.)
European Parliament. 2018. *Resolution of 13 November 2018 on EU Development Assistance in the Field of Education*. Strasbourg, France, European Parliament. (2018/2081(INI).)
Feigenberg, B., Yan, R. and Rivkin, S. 2019. Illusory gains from Chile's targeted school voucher experiment. *Economic Journal*, Vol. 129, No. 623, pp. 2805–32.
Giacomin, V., Jones, G. and Salvaj, E. 2019. *Why Does Business Invest in Education in Emerging Markets? Why Does it Matter?* Cambridge, Mass., Harvard Business School. (HBS Working Paper 20-039.)
Giordono, L. and Pugatch, T. 2015. *Informal Fee Elimination and Student Performance: Evidence from The Gambia*. Bonn, Germany, Institute for the Study of Labor. (IZA Discussion Paper 9560.)
Giridharadas, A. 2019. *Winners Take All: The Elite Charade of Changing the World*. New York, Vintage.
Global Chinese Philanthropy Initiative. 2017. *Chinese and Chinese American Philanthropy*. Los Angeles, Calif., Global Chinese Philantrhropy Initiative.
GPE. 2019. *Private Sector Engagement Strategy: June 2019*. Washington, DC, Global Partnership for Education. (BOD/2019/06 DOC 08.)
Gustafsson-Wright, E., Boggild-Jones, I., Segell, D. and Durland, J. 2017. *Impact Bonds in Developing Countries: Early Learnings from the Field*. Washington, DC, Brookings Institution.
Gustafsson-Wright, E., Gardiner, S. and Putcha, V. 2015. *The Potential and Limitations of Impact Bonds: Lessons from the First Five Years of Experience Worldwide*. Washington, DC, Brookings Institution.
Haiti Ministry of National Education and Professional Training. 2018. *Plan Décennal d'Éducation et de Formation 2017–2027 [10-Year Education and Training Plan 2017–2027]*. Port-au-Prince, Ministry of National Education and Professional Training.
Hares, S. and Crawfurd, L. 2021. *The Role and Impact of Private Schools, School Chains and PPPs in Low and Middle Income Countries*. Paris, UNESCO. (Background paper for *Global Education Monitoring Report 2021/2*.)
Härmä, J. 2020. *Low-Fee Private Schooling and Poverty in Developing Countries*. London, Bloomsbury.
Härmä, J. and Siddhu, G. 2017. *Parental Fee Default: Extent, Determinants and Implications*. Lagos, Nigeria, DEEPEN.
Hedges, S., Winton, S., Rowe, E. and Lubienski, C. 2020. Private actors and public goods: a comparative case study of funding and public governance in K–12 education in 3 global cities. *Journal of Educational Administration and History*, Vol. 52, No. 1, pp. 103–19.
IDB. 2011. *IDB Donates $50 Million for Education in Haiti*. Washington, DC, Inter-American Development Bank. www.iadb.org/en/news/idb-donates-50-million-education-haiti. (Accessed 17 August 2021.)
IFC. 2020. *IFC Freeze on Investment in K-12 Private, Fee-charging Education*. Washington, DC, International Finance Corporation. www.ifc.org/wps/wcm/connect/Industry_EXT_Content/IFC_External_Corporate_Site/Education. (Accessed 17 August 2021.)

IMF. 2021. *Policy Responses to COVID-19: Policy Tracker*. Washington, DC, International Monetary Fund. www.imf.org/en/Topics/imf-and-covid19/Policy-Responses-to-COVID-19. (Accessed 20 May 2021.)
India Ministry of Education. 2021. *UDISE+ Publications and Statistics*. New Delhi, Department of School Education and Literacy, Ministry of Education. https://udiseplus.gov.in/#/Publication (Accessed 10 January 2021.)
Institute for Health Metrics and Evaluation. 2021. *Generating Estimates of Household Spending on Education*. Paris, UNESCO. (Background paper for *Global Education Monitoring Report 2021/2*.)
Irwin, T. C., Mazraani, S. and Saxena, S. 2018. *How to Control the Fiscal Costs of Public–Private Partnerships*. Washington, DC, International Monetary Fund. (How To Note 18/04.)
Iversen, E. and Begue, A. 2017. *The Effects of Privatisation on Girls' Access to Free, Quality Public Education in Malawi, Mozambique, Liberia, Tanzania and Nepal*. Johannesburg, South Africa, ActionAid.
JICA. 2015. *JICA Position Paper in Education Cooperation*. Tokyo, Japan International Cooperation Agency.
___. 2016. *JICA's Position Paper on SDGs: Goal 4*. Tokyo, Japan International Cooperation Agency.
Johnson, P. D. and Saich, T. 2018. *Values and Vision: Perspectives on Philanthropy in 21st Century China*. Cambridge, Mass., Ash Centre, Harvard Kennedy School.
Joshi, R. 2018. *Public Financing for Low-cost Private Schools*. Jakarta, Center for Indonesian Policy Studies.
Kasozi-Mulindwa, S. and Okware, B. 2019. Corporation tax on private primary and secondary schools: implications on access and quality education. *American Journal of Economics*, Vol. 9, No. 3, pp. 133–39.
Kenny, C., Kalow, J., Leo, B. and Ramachandran, V. 2018. *Comparing Five Bilateral Development Finance Institutions and the IFC*. Washington, DC, Center for Global Development.
Khan, A., Wales, J., Nicolai, S. and Caron, C. 2020. *Strengthening Coordinated Education Planning and Response in Crises: Democratic Republic of the Congo Case Study*. London, Overseas Development Institute.
Khan, Z. 2020. How tax evasion by the ultra-rich is everyone's problem. *Data Wrapper*, 9 January. https://blog.datawrapper.de/weekly-rich-people-tax-charities-donations. (Accessed 27 May 2021.)
Kippels, S. and Ridge, N. 2019. *International and Other Migrant Schools in Gulf Cooperation Council Countries*. Paris, UNESCO. (Background paper for *Global Education Monitoring Report on Inclusion and Education in Arab States 2019*.)
Koutou, N. G. C. and Goi Bi, Z. T. 2019. *Etude sur la privatisation de l'école en Côte d'Ivoire [Study on school pivatization in Côte d'Ivoire]*. Brussels, Education International.
Le Nestour, A., Carvalho, S. and Minardi, A. L. 2020. *Unequal Burdens: The Impact of Shocks on Household Education Spending*. Washington, DC, Center for Global Development. www.cgdev.org/blog/unequal-burdens-impact-shocks-household-education-spending. (Accessed 12 February 2021.)
Leigland, J. 2018. Public–private partnerships in developing countries: the emerging evidence-based critique. *World Bank Research Observer*, Vol. 33, No. 1, pp. 103–34.
Liao, X. and Huang, X. 2018. Who is more likely to participate in private tutoring and does it work? Evidence from PISA (2015). *East China Normal University Review of Education*, Vol. 1, No. 3, pp. 69–95.
Lindsjö, K. 2018. The financial burden of a fee free primary education on rural livelihoods: a case study from rural Iringa Region, Tanzania. *Development Studies Research*, Vol. 5, No. 1, pp. 26–36.
Mattern, M. and Garcia, A. 2021. *In Uganda, Solar Home Systems Help Students Stay in School*. Washington, DC, Consultative Group to Assist the Poor. www.cgap.org/blog/uganda-solar-home-systems-help-students-stay-school. (Accessed 25 May 2021.)
Mbole, F. and Kimathi, D. 2019. *What Solutions Would Make a Difference in Education Finance?* Nairobi, FSD Kenya. https://fsdkenya.org/blog/what-solutions-would-make-difference-in-education-finance. (Accessed 17 August 2021.)
McCluskey, R. 2015. *Is Responsible Tax Behaviour the Next Frontier of CSR?* Brighton, UK, International Centre for Tax and Development, Institute of Development Studies. www.ictd.ac/blog/is-responsible-tax-behaviour-the-next-frontier-of-csr. (Accessed 17 August 2021.)
Mehendale, A. and Singh, A. 2020. *India Education Outcomes Fund: A Case Study*. Geneva, Switzerland, NORRAG. (Working Paper 12.)
Meiring, G. and Krugel, L. 2018. *The Responsible Taxpayer through a New Lens of Transparency: Working towards a Common Purpose*. London, PricewaterhouseCoopers.
Menashy, F. and Zakharia, Z. 2020. Private engagement in refugee education and the promise of digital humanitarianism. *Oxford Review of Education*, Vol. 46, No. 3, pp. 313–30.
___. 2021. *Private Engagement in Education in Emergencies: Rights and Regulations*. New York, Inter-agency Network for Education in Emergencies.
Mizala, A. and Schneider, B. 2020. Promoting quality education in Chile: the politics of reforming teacher careers. *Journal of Education Policy*, Vol. 35, No. 4, pp. 529–55.

Moschetti, M. C. and Verger, A. 2020. Opting for private education: public subsidy programs and school choice in disadvantaged contexts. *Educational Policy,* Vol. 34, No. 1, pp. 65–90.
Murnane, R. J., Waldman, M. R., Willett, J. B., Bos, M. S. and Vegas, E. 2017. *The Consequences of Educational Voucher Reform in Chile*. Cambridge, Mass., National Bureau of Economic Research. (NBER Working Paper 23550.)
Narodowski, M. and Moschetti, M. 2015. The growth of private education in Argentina: evidence and explanations. *Compare,* Vol. 45, No. 1, pp. 47–69.
Neilson, C. 2013. Targeted vouchers, competition among schools, and the academic achievement of poor students. New Haven, Conn., Yale University. (Unpublished.)
Niazi, M. and Doorly, A. 2020. *Estimating the Impact of COVID-19 on the Non-State Education Sector in Low- and Middle-Income Countries: A Rapid Review*. London, Global Schools Forum.
Nicolai, S., Diwakar, V., Khan, A., Mansour-Ille, D. and Anderson, A. 2020. *Strengthening Coordinated Education Planning and Response in Crisis Contexts: Synthesis Report*. London, Overseas Development Institute.
Nusche, D., Miron, G., Santiago, P. and Teese, R. 2015. *Flemish Community of Belgium*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development. (OECD Reviews of School Resources.)
OECD. 2016. *Netherlands 2016: Foundations for the Future*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development. (OECD Reviews of National Policies for Education.)
___. 2017. *The Funding of School Education: Connecting Resources and Learning*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development. (OECD Reviews of School Resources.)
___. 2018a. *Education at a Glance 2018*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.
___. 2018b. *Private Philanthropy for Development*. Paris, OECD Development Centre.
___. 2018c. *Responsive School Systems: Connecting Facilities, Sectors and Programmes for Student Success*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development. (OECD Reviews of School Resources.)
___. 2019a. *India's Private Giving: Unpacking Domestic Philanthropy and Corporate Social Responsibility.* Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.
___. 2019b. *Philanthropy and Education: Quality Education For All – Lessons and Future Priorities*. Paris, OECD Development Centre.
___. 2019c. *PISA 2018 Results (Volume I): What Students Know and Can Do*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development. (Table B3.6.2: Financial Incentives and Disincentives for School Choice.)
___. 2020a. *How Much Is Spent per Student on Educational Institutions?* Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development. (Education at a Glance 2020.)
___. 2020b. *PISA 2018 Results (Volume V): Effective Policies, Successful Schools*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.
___. 2021. *Private Philanthropy for Development*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.
Olsen, A. S. and Prado, J. 2020. *COVID-19 y la transición de la educación privada a la pública en Ecuador [COVID-19 and the transition from private to public education in Ecuador]*. Washington, DC, Inter-American Development Bank. https://blogs.iadb.org/educacion/es/covid-19-y-la-transicion-de-la-educacion-privada-a-la-publica-en-ecuador. (Accessed 17 August 2021.)
Opportunity EduFinance. 2020. *Impacts of COVID-19 on the Affordable Non-State School Sector: Understanding the Challenges Schools, Teachers and Parents Face as a Result of the COVID-19 Pandemic*. London, Opportunity EduFinance.
Pallegedara, A. and Kumara, A. S. 2020. Spending privately for education despite having a free public education policy: evidence from Sri Lankan household surveys. *International Journal of Social Economics,* Vol. 47, No. 5.
Pallegedara, A. and Mottaleb, K. A. 2018. Patterns and determinants of private tutoring: the case of Bangladesh households. *International Journal of Educational Development,* Vol. 59, pp. 43-50.
Patil, L. and Brakman Reiser, D. 2021. *Emerging Roles and Risks of Philanthropy in Global Education*. Paris, UNESCO. (Background paper for *Global Education Monitoring Report 2021/2*.)
Patrinos, H. A., Barrera-Osorio, F. and Guáqueta, J. 2009. *The Role and Impact of Public–Private Partnerships in Education*. Washington, DC, World Bank.
Philippines Department of Education. 2021. *PPP for School Infrstructure Project (PSIP) Phase 1: DepEd's First PPP Project*. Quezon City, Department of Education/Public–Private Partnership Center of the Philippines. (PPP Learning Series.)
Quality Education India Development Impact Bond. 2020. *Top Marks for India's Largest Development Impact Bond*. London, British Asian Trust. https://qualityeducationindiadib.com/year-2-results. (Accessed 17 August 2021.)

Rizvi, A. 2019. Six out of 10 parents believe school fees in Dubai are too high. *The National*, 4 September. www.thenational.ae/uae/six-out-of-10-parents-believe-school-fees-in-dubai-are-too-high-1.906019. (Accessed 5 July 2021.)

Rodríguez Takeuchi, L. 2020. *Intrahousehold Inequalities in Education Spending*. Paris, UNESCO. (Background paper for *Global Education Monitoring Report 2020*.)

Romero, M. J. and Vervynckt, M. 2017. Unpacking the dangerous illusion of PPPs. Kishimoto, S. and Petitjean, O. (eds), *Reclaiming Public Services: How Cities and Citizens Are Turning Back Privatisation*. Paris/Amsterdam, Transnational Institute/Multinationals Observatory/Austrian Federal Chamber of Labour/European Federation of Public Service Unions/Ingeniería Sin Fronteras Cataluña/Public Services International/Public Services International Research Unit/We Own It/Norwegian Union for Municipal and General Employees/Municipal Services Project/Canadian Union of Public Employees, pp. 105–17.

Ron Balsera, M. 2020. *The World Bank's Milestone Decision to not Fund For-profit Providers*. London, University College London. https://blogs.ucl.ac.uk/ceid/2020/04/15/balsera. (Accessed 6 August 2021.)

Rosell, J. and Saz-Carranza, A. 2020. Determinants of public–private partnership policies. *Public Management Review,* Vol. 22, No. 8, pp. 1171–90.

Rowe, E. and Perry, L. B. 2020. Private financing in urban public schools: inequalities in a stratified education marketplace. *Australian Educational Researcher,* Vol. 47, pp. 19–37.

Sakaue, K. 2018. Informal fee charge and school choice under a free primary education policy: panel data evidence from rural Uganda. *International Journal of Educational Development,* Vol. 62, pp. 112–27.

Sakellariou, C. and Patrinos, H. A. 2009. The equity impact of public finance of private education provision in Côte d'Ivoire. *International Journal of Educational Development,* Vol. 29, No. 4, pp. 350–56.

Samhita Social Ventures. 2018. *Decoding CSR Trends in India: Looking Back to Look Forward*. Mumbai, India, Samhita Social Ventures.

Santiago, P., Fiszbein, A., García Jaramillo, S. and Radinger, T. 2017. *Chile*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development. (OECD Reviews of School Resources.)

Sarin, A., Khun, S., Daulet Singh, B., Khanghta, P., Dongre, A., Joshi, E., Sengupta, A. and Rahman, F. 2015. *State of the Nation: RTE Section 12(1)(c)*. Ahmedabad/New Delhi, Indian Institute of Management Ahmedabad/Centre for Policy Research/Central Square Foundation/Vidhi Centre for Legal Policy.

Shaxson, N. 2019. Tackling tax havens. *Finance and Development,* Vol. 56, No. 3, pp. 6–10.

Sieverding, M., Krafft, C. and Elbadawy, A. 2019. An exploration of the drivers of private tutoring in Egypt. *Comparative Education Review,* Vol. 63, No. 4, pp. 562–90.

Sivasubramaniam, M. 2021. *Philanthropic and Faith-based Non-state Actors in the Low-fee Private School Sector in the Global South: Blurring the Lines of Philanthropy and Enterprise*. Paris, UNESCO. (Background paper for *Global Education Monitoring Report 2021/2*.)

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.

Srivastava, P. and Read, R. 2019. Philanthropic and impact investors: private sector engagement, hybridity and the problem of definition. Ridge, N. Y. and Terway, A. (eds), *Philanthropy in Education: Diverse Perspectives and Global Trends*. Cheltenham, UK, Edward Elgar, pp. 15–36. (NORRAG Series on International Education and Development.)

Stuardo, G. M. and Cayuela, J. W. 2019. The difficult process in Chile: redefining the rules of the game for subsidized private education. Ornelas, C. (ed.), *Politics of Education in Latin America: Reforms, Resistance and Persistence*. Leiden, Netherlands, Brill, pp. 72–100. (Comparative and International Education: Diversity of Voices 49.)

Tax Justice Network. 2020. *The States of Tax Justice 2020: Tax Justice in the Time of COVID-19*. Chesham, UK, Tax Justice Network.

Thomas, A. 2020. SC declines parents' plea for moratorium on school fees. *Hindustan Times*, 10 July. www.hindustantimes.com/india-news/sc-declines-parents-plea-for-moratorium-on-school-fees/story-POhfEcNaFcW1RzAGH5NHlI.html. (Accessed 17 August 2021.)

Thompson, G., Hogan, A. and Rahimi, M. 2019. Private funding in Australian public schools: a problem of equity. *Australian Educational Researcher,* Vol. 46, No. 5, pp. 893–910.

UNESCO. 2012. *Education for All Global Monitoring Report 2012: Youth and Skills – Putting Education to Work*. Paris, UNESCO.

___. 2018. *Walk Before You Run: The Challenges of Results-based Payments in Aid to Education*. Paris, UNESCO. (Global Education Monitoring Report Policy Paper 33.)

___. 2020. *Global Education Monitoring Report 2020: Inclusion and Education – All Means All*. Paris, UNESCO.

Unterhalter, E. and Robinson, L. 2020. Precise evasions: PPPs, aid and education. Gideon, J. and Unterhalter, E. (eds), *Critical Reflections on Public Private Partnerships*. Abingdon, UK, Routledge, pp. 98–114.
USAID. 2018a. *Public Financing of Education in Haiti 2010–2018*. Washington, DC, US Agency for International Development.
___. 2018b. *USAID Education Policy*. Washington, DC, US Agency for International Development.
van Tonder, N. 2019. PPPs crucial to the future of education. *BusinessBrief*, 23 May. www.bbrief.co.za/2019/05/23/ppps-crucial-to-the-future-of-education. (Accessed August 6 2021.)
Varkey Foundation, UNESCO and Dubai Cares. 2015. *Business Backs Education: Creating a Baseline for Corporate CSR Spend on Global Education Initiatives*. Dubai, Varkey Foundation/UNESCO/Dubai Cares.
Wei Yi. 2018. *2017 China Educational Finance Household Survey: Current Status of China's Household Educational Expenditure*. Beijing, China Institute for Educational Finance Research, Peking University. (Research Briefing.)
Winchip, E. 2020. The interplay of government, private funding and civil actors in the United Arab Emirates: response to 'private actors and public goods: a comparative case study of funding and public governance in K-12 education in 3 global cities'. *Journal of Educational Administration and History*, Vol. 52, No. 1, pp. 120–23.
World Bank. 2018. *Haiti School Finance*. Washington, DC, World Bank. (SABER Country Report.)
___. 2020. *Bangladesh Transforming Secondary Education for Results Operation*. Washington, DC, World Bank. (Implementation Status and Results Report 6.)
Zuilkowski, S., Piper, B. and Ong'ele, S. 2020. Are low-cost private schools worth the investment? Evidence on literacy and mathematics gains in Nairobi primary schools. *Teachers' College Record*, Vol. 122, No. 1.

## CHAPITRE 5

ACIJ. 2019. *Los Efectos de la Creciente Participación de Actores Privados en la Educación Inclusiva: El Caso de las Personas con Discapacidad [The Effects of the Growth of Private Actors on Inclusive and Equitable Education for All: The Case of Persons with Disabilities]*. Buenos Aires, Asociación Civil por la Igualdad y la Justicia.
ActionAid. 2018. *Scaling-up Domestic Resources for Financing SDG 4: A Taxing Business?* Johannesburg, South Africa, ActionAid.
ActionAid Uganda, Africa Network Campaign for Education for All et al. 2018. *NGOs says Bridge International Academies Must Respect the Right to education & Comply with Govt.'s Order to Close Its Schools*. London, Business and Human Rights Resource Centre. www.business-humanrights.org/en/latest-news/ngos-says-bridge-international-academies-must-respect-the-right-to-education-comply-with-govts-order-to-close-its-schools. (Accessed 17 August 2021.)
Alcott, B., Rose, P., Sabates, R., Alonso, M. L. and Cherfils, M. 2018. *Experience and Lessons of Learning Intervention Programmes across the PAL Network Members*. Cambridge, UK, REAL Centre, University of Cambridge. (Research and Policy Paper 18/4.)
Alfavita. 2021. *Δημοσκόπηση Marc: Υπέρ της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών 7 στους 10 [Marc opinion poll: 7 in 10 in favour of teacher appraisal]*. Athens, Alfavita. www.alfavita.gr/ekpaideysi/353953_dimoskopisi-marc-yper-tis-axiologisis-ton-ekpaideytikon-7-stoys-10. (Accessed 17 August 2021.)
Alsemgeest, L. 2015. Arguments for and against financial literacy education: where to go from here? *International Journal of Consumer Studies*, Vol. 39, No. 2, pp. 155–61.
Alvarado, L. K. A., Soler, S. C. G. and González, J. C. 2021. The effect of teacher strikes on academic achievement: evidence from Colombia. *International Journal of Educational Development*, Vol. 82, art. 102369.
Ark. 2017. *Partnership Schools for Liberia*. London, Ark. https://arkonline.org/Partnership_Schools_For_Liberia. (Accessed 17 August 2021.)
___. 2021. *About Us: Transforming Lives through Education*. London, Ark. https://arkonline.org/about-us/what-we-do. (Accessed 17 August 2021.)
Aslam, M., Rawal, S. and Saeed, S. 2017. *Public–Private Partnerships in Education in Developing Countries: A Rigorous Review of the Evidence*. London, Ark Education Partnerships Group.
Au, W. and Lubienski, C. 2016. The role of the Gates Foundation and the philanthropic sector in shaping the emerging education market: lessons from the US on privatization of schools and education governance. Verger, A., Lubienski, C. and Steiner-Khamsi, G. (eds), *World Yearbook of Education 2016: The Global Education Industry*. New York, Routledge, pp. 27–43.
Avelar, M. and Ball, S. J. 2019. Mapping new philanthropy and the heterarchical state: the mobilization for the national learning standards in Brazil. *International Journal of Educational Development*, Vol. 64, pp. 65–73.

Baker, M. 2013. Industrial actions in schools: strikes and student achievement. *Canadian Journal of Economics/Revue canadienne d'économique,* Vol. 46, No. 3, pp. 1014–36.
Bakir, A., Blodgett, J. G. and Salazar, R. J. 2017. Corporate sponsorships in schools: altruism and ethical judgments. *Journal of Promotion Management,* Vol. 23, No. 1, pp. 80–99.
Ball, S. J. 2017. *Exploring educational privatization*, FreshEd. https://freshedpodcast.com/stephenball/ (Accessed 17 August 2021.)
Baum, D., Lewis, L., Lusk-Stover, O. and Patrinos, H. 2014. *What Matters Most for Engaging the Private Sector in Education: A Framework Paper.* Washington, DC, World Bank. (SABER Working Paper Series.)
Bogliaccini, J. A. and Rodríguez, F. 2015. Education system institutions and educational inequalities in Uruguay. *CEPAL Review,* Vol. 116, pp. 85–100.
Bordoli, E., Martinis, P., Moschetti, M., Conde, S. and Alfonzo, M. 2017a. *Educational Privatisation: A Latent Phenomenon in Uruguay.* Brussels, Education International. (Unite for Quality Education.)
___. 2017b. *Privatización educativa en Uruguay: políticas, actores y posiciones [Education privatizatión in Uruguay: policies, actors and positions].* Brussels, Education International. (Investigaciones Internacional de la Educación.)
Brazil Ministry of Education and Culture. 2016. *MEC justifica ação contra lei que impede opinião em Alagoas [Ministry of Education justifies action against law impeding opinion in Alagoas].* Brasília, Ministry of Education and Culture. http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/escola-livre. (Accessed 30 September 2021.)
Brehm, W. and Silova, I. 2019. Five generations of NGOs in education: from humanitarianism to global capitalism. Davies, T. (ed.), *Routledge Handbook of NGOs and International Relations.* New York/Abingdon, UK, Routledge, pp. 283–96.
Brion, C. 2020. Low-fee private schools: case studies from Ghana. *International Journal of Education Policy and Leadership,* Vol. 16, No. 3.
Busemeyer, M. R. and Thelen, K. 2020. Institutional sources of business power. *World Politics,* Vol. 72, No. 3, pp. 448–80.
Cabalin, C. 2015. Mediatizing higher education policies: discourses about quality education in the media. *Critical Studies in Education,* Vol. 56, No. 2, pp. 224–40.
Cancion, N. 2018. Bandeira de Bolsonaro, veto a abordagem de gênero sofre derrotas em série na Justiça [Supported by Bolsonaro, vetoes to gender discussions suffer a series of defeats in the judicial system]. *Folha de S. Paulo*, 12 November. www1.folha.uol.com.br/educacao/2018/11/bandeira-de-bolsonaro-veto-a-abordagem-de-genero-sofre-derrotas-em-serie-na-justica.shtml. (Accessed 30 September 2021.)
Cappelli, P. 2020. STF julga inconstitucional lei de Alagoas inspirada no movimento Escola Sem Partido [Supreme Court judges unconstitutional the law inspired by the movement School Without Parties in Alagoas]. *O Globo*, 22 August. https://oglobo.globo.com/brasil/stf-julga-inconstitucional-lei-de-alagoas-inspirada-no-movimento-escola-sem-partido-24601475. (Accessed 30 September 2021.)
Carrns, A. 2021. Pandemic helps stir interest in teaching financial literacy. *The New York Times*, 2 April. www.nytimes.com/2021/04/02/your-money/financial-literacy-courses.html. (Accessed 17 August 2021.)
Central Square Foundation. 2020. *State of the Sector Report on Private Schools in India.* New Delhi, Central Square Foundation/Omidyar Network India.
Ciriaco, M. 2019. Cuando los libros escolares mienten [When textbooks lie]. *La República*, 16 July. https://larepublica.pe/sociedad/2019/07/16/cuando-los-libros-escolares-mienten. (Accessed 17 August 2021.)
Coleman, V. 2021. *Digital Divide in UK Education during COVID-19 Pandemic: Literature Review.* Cambridge, UK, Cambridge Assessment.
Congressional Black Caucus. 2017. *The Congressional Black Caucus Engagement Packet on the Nomination of Betsy DeVos for Secretary of Education.* Washington, DC, Congressional Black Caucus.
Connell, R. 2013. The neoliberal cascade and education: an essay on the market agenda and its consequences. *Critical Studies in Education,* Vol. 54, No. 2, pp. 99–112.
Coons, J. A. 2018. Funding its own organizational learning: the impact of National Education Association grants in supporting and sustaining affiliate change efforts. PhD dissertation, University of Washington, Seattle, Wash. (Unpublished.)
Costin, C. and Pontual, T. 2020. Curriculum reform in Brazil to develop skills for the twenty-first century. Reimers, F. M. (ed.), *Audacious Education Purposes: How Governments Transform the Goals of Education Systems.* Cham, Switzerland, Springer, pp. 47–64.
Cowen, J. M. and Strunk, K. O. 2015. The impact of teachers' unions on educational outcomes: what we know and what we need to learn. *Economics of Education Review,* Vol. 48, pp. 208–23.
Crawford-Garrett, K. and Thomas, M. A. 2018. Teacher education and the global impact of Teach for All. Noblit, G. W. (ed.), *Oxford Research Encyclopedia of Education.* Oxford, UK, Oxford University Press.

Croso, C. and Magalhães, G. M. 2016. Privatização da educação na América Latina e no Caribe: tendências e riscos para os sistemas públicos de ensino [Privatization of education in Latin America and the Caribbean: trends and risks for public education systems]. *Educação and Sociedade*, Vol. 37, No. 134, pp. 17–33.

Curtiss Wyss, M. and Perlman Robinson, J. 2021. *Improving Children's Reading and Math at Large Scale in Côte d'Ivoire: The Story of Scaling PEC*. Washington, DC, Brookings Institution.

DeBray-Pelot, E. and McGuinn, P. 2009. The new politics of education: analyzing the federal education policy landscape in the post-NCLB era. *Educational Policy*, Vol. 23, No. 1, pp. 15–42.

DeCoster, B. 2019. *#SABERexposed 'Engaging the private sector'*. Brussels, Education International. www.ei-ie.org/en/woe_homepage/woe_detail/16527/saberexposed-"engaging-the-private-sector"-by-brendan-decoster. (Accessed 17 August 2021.)

Dickinson, G. M. and Dolmage, W. R. 1996. Education, religion, and the courts in Ontario. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, Vol. 21, No. 4, pp. 363–83.

Donnelly, M. 2021. *No More Blue Notes for Panama Homeschoolers*. Purcellville, Va., Home School Legal Defense Association. https://hslda.org/post/no-more-blue-notes-for-panama-homeschoolers. (Accessed 22 September 2021.)

Educapital. 2020. *Covid19: The New Mover and Shaker of the Edtech Market*. Paris, EduCapital.

Education International. 2021a. *La Política Educativa en Costa Rica: Gobernar Mediante Alianzas Público-Privadas [Education Polícy in Costa Rica: Governing through Public–Private Alliances]*. San José, Education International Latin America.

___. 2021b. *La Política Educativa en República Dominicana: Participación Privada a la Vista y Paciencia del Estado [Education Policy in the Dominican Republic: Private Participation Supervised and Tolerated by the State]*. San José, Education International Latin America.

___. 2021c. *La Política Educativa en Uruguay: Experimentos y Alianzas Empresariales Para Lucrar [Education Polícy in Uruguay: Experiments and Business Alliances for Profit]*. San José, Education International Latin America.

Edwards Jr, D. B., Rappeport, A., Sperduti, V. and Caravaca, A. 2021. *The Influence of the World Bank on Policy Formation, Policy Implementation, and Private Education: A Systematic Review of the Literature*. Paris, UNESCO. (Background paper for *Global Education Monitoring Report 2021/2*.)

EPG. 2021. *Our Story*. London, Education Partnerships Group. https://epg.org.uk/our-story. (Accessed 17 August 2021.)

Equal Education. 2018. *Equal Education's Submission on the Western Cape Provincial School Education Amendment Bill, 2018*. Khayelitsha, South Africa, Equal Education.

Escola Sem Partido. 2021. *Anteprojetos [Draft projects]*. Brasília, Escola Sem Partido. http://escolasempartido.org/anteprojeto. (Accessed 30 September 2021.)

European Commission, EACEA and Eurydice. 2018. *Teaching Careers in Europe: Access, Progression and Support*. Brussels, European Commission/EACEA/Eurydice.

Fagundez, I. 2018. Mesmo sem lei, Escola sem Partido se espalha pelo país e já afeta rotina nas salas de aula [Even without laws, Nonpartisan School spreads across the country and affects classroom routines]. *BBC News Brasil*, 5 November. www.bbc.com/portuguese/brasil-46006167. (Accessed 30 September 2021.)

Fang, J., Yang, G. and Wan, X. 2020. 'Pro-tobacco propaganda': a case study of tobacco industry-sponsored elementary schools in China. *Tobacco Control*, Vol. 29, No. 4, pp. 447–51.

FAO. 2013. *FAO Strategy for Partnerships with the Private Sector*. Rome, Food and Agriculture Organization of the United Nations.

Fernandes, L. I. and Ferreira, C. A. 2021. O Movimento Escola Sem Partido: ascensão e discurso [The Nonpartisan School movement: rise and discourse]. *Humanidades em Diálogo*, Vol. 10, pp. 194–209.

García Mathewson, T. and Butrymowicz, S. 2020. Ed tech companies promise results, but their claims are often based on shoddy research. *The Hechinger Report*, 20 May. https://hechingerreport.org/ed-tech-companies-promise-results-but-their-claims-are-often-based-on-shoddy-research. (Accessed 17 August 2021.)

GHEX. 2020. *Global Home Education Exchange*. Global Home Education Exchange. https://ghex.world. (Accessed 21 September 2021.)

Global Business Coalition for Education. 2019. *Engaging the Investment Community in Education: The Case for Education Bonds to Raise New Resources for Sustainable Development Goal 4*. New York/Washington, Global Business Coalition for Education/The Education Commission.

___. 2021. *The Global Funds Initiative*. New York, Global Business Coalition for Education. https://gbc-education.org/what-we-do/global-funds. (Accessed 17 August 2021.)

Global Schools Forum. 2021. *About Us*. London, Global Schools Forum. www.globalschoolsforum.org/page/AboutUs. (Accessed 17 August 2021.)

GPE. 2019. *GPE Private Sector Engagement Strategy Paper (2019-2022): Engaging the Private Sector to Support the Delivery of GPE 2020*. Washington, DC, Global Partnership for Education.

Grau, E. S. C. and Olmedo, A. 2012. Neoliberalismo creación de 'sentido común': crisis educativa y medios de comunicación en Chile [Neoliberal creation of 'common sense': educational crisis and the media in Chile]. *Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, Vol. 16, No. 3, pp. 145–68.

GSG. 2021. *Tying Funding to Results*. London, Global Steering Group for Impact Investment.

GSG and The Education Commission. 2019. *The Education Outcomes Fund for Africa and the Middle East: A Game-changing Way to Drive Results in Education*. London/Washington, Global Steering Group for Impact Investment/The Education Commission.

Han, E. S. 2020. The myth of unions' overprotection of bad teachers: evidence from the district–teacher matched data on teacher turnover. *Industrial Relations*, Vol. 59, No. 2, pp. 316–52.

Hill, P. T. and Jochim, A. E. 2009. Political perspectives on school choice. Berends, M., Primus, A. and Springer, M. G. (eds), *Handbook of Research on School Choice*, 1st ed. New York and London, Routledge, pp. 3–18.

Hochschulwatch. 2021. *Hochschulwatch*. Berlin, Transparency International. http://netaction.github.io/hochschulwatch. (Accessed 17 August 2021.)

Hogan, A., Thompson, G., Sellar, S. and Lingard, B. 2018. Teachers' and school leaders' perceptions of commercialisation in Australian public schools. *Australian Educational Researcher*, Vol. 45, No. 2, pp. 141–60.

HolonIQ. 2019. *Global Education in 10 Charts*. New York, HolonIQ.

HSLDA. 2021. *Making Homeschooling Possible – Together*. Purcellville, Va., Home School Legal Defense Association.

Huffington Post. 2020. Scuole paritarie, una questione di tutti [Schools with parity, an issue for all]. *Huffington Post Italia*, 18 May. www.huffingtonpost.it/entry/scuole-paritarie-una-questione-di-tutti_it_5ec23988c5b691d3e0907698. (Accessed 17 August 2021.)

Human Rights and Youth Rights Commission. 2020. *Commentaires sur le Projet de loi nº 12, Loi visant à préciser la portée du droit à la gratuité scolaire et à permettre l'encadrement de certaines contributions financières pouvant être exigées [Comments on Bill 12, An Act to Clarify the Scope of the Right to Free Education and to Allow the Regulation of Certain Financial Contributions that May Be Required]*. Montréal, Qué., Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse.

Istat. 2019. *Education and Training: Schools*. Rome, National Statistics Institute. http://dati.istat.it/Index.aspx?lang=en&SubSessionId=cd4ad893-b46a-4e8c-82ff-3fd8b602ed17. (Accessed 20 September 2021.)

India Ministry of Human Resource Development. 2020. *National Education Policy 2020*. New Delhi, Ministry of Human Resource Development.

Italy Parliament. 2021. *Legge 23 luglio 2021, N. 106. Conversione in legge, con modificazione, del decreto-legge 25 maggio 2021, n. 73 recante misure urgenti connesse all'emergenza da COVID-19, per le imprese, il lavoro, i giovani, la salute e i servizi territoriali [Law 23 July 2021, No. 106. Conversion into Law, with amendments, of Decree 25 May 2021, No. 73 concerning urgent measures linked to the COVID-19 emergency, for enterprises, labour market, youth, health and territorial services]*. Rome, Italian Parliament.

Jaume, D. and Willén, A. 2019. The long-run effects of teacher strikes: evidence from Argentina. *Journal of Labor Economics*, Vol. 37, No. 4, pp. 1097–139.

___. 2021. The effect of teacher strikes on parents. *Journal of Development Economics*, Vol. 152.

Junemann, C. and Ball, S. J. 2013. ARK and the revolution of state education in England. *Education Inquiry*, Vol. 4, No. 3, art. 22611.

Junemann, C. and Olmedo, A. 2020. New policy intercessors: philanthropy and public private partnerships. Gideon, J. and Unterhalter, E. (eds), *Critical Reflections on Public Private Partnerships*. Abingdon, UK,, Routledge, pp. 115–133.

Junqueira, D. 2016. Aprovada em Alagoas, 'escola sem partido' terá de superar batalha jurídica para ser implementada [Approved in Alagoas, 'nonpartisan school' will have to win legal battles to be implemented]. R7, 15 August. https://noticias.r7.com/educacao/aprovada-em-alagoas-escola-sem-partido-tera-de-superar-batalha-juridica-para-ser-implementada-15082016#/foto/1. (Accessed 30 September 2021.)

Kasman, M., Heuberger, B. and Hammond, R. 2018. *A Review of Large-Scale Youth Financial Literacy Education Policies and Programs*. Washington, DC, Brookings Institution.

Keidanren. 2020. *Society 5.0* に向けて求められる初等中等教育改革 第二次提言―ダイバーシティ＆インクルージョン を重視した初等中等教育の実現― *[Second Proposal for Reform of Elementary and Secondary Education Required for Society 5.0: Realization of Elementary and Secondary Education with an Emphasis on Diversity and Inclusion]*. Tokyo, Keidanren.

___. 2021. *About Keidanren*. Tokyo, Keidanren. www.keidanren.or.jp/en/profile/pro001.html. (Accessed 30 September 2021.)

Kirst, M. W. 2007. Politics of charter schools: competing national advocacy coalitions meet local politics. *Peabody Journal of Education*, Vol. 82, No. 2–3, pp. 184–203.

KPMG. 2020. *Q1'20 Venture Pulse Report: Global trends – A Global Overview of Key Findings Uncovered from the Q4'19 Venture Pulse Report*. London, KPMG Private Enterprise. https://home.kpmg/xx/en/home/campaigns/2020/04/q1-venture-pulse-report-global.html. (Accessed 17 August 2021.)

Lakasas, A. 2021. Εκπαιδευτικοί: Γυρίζουν την πλάτη στους συνδικαλιστές [Teachers: They turn their backs on the trade unionists]. *I Kathimerini*, 27 October. www.kathimerini.gr/society/561558448/ekpaideytikoi-gyrizoyn-tin-plati-stoys-syndikalistes-metexetastea-i-fason-axiologisi. (Accessed 1 November 2021.)

Lara, K. E. 2021. ¿En qué consiste la educación en casa y qué impacto tendrá su regulación en Panamá? [What is homeschooling and what impact will its regulation have in Panama?]. *Panamá América*, 11 August. www.panamaamerica.com.pa/sociedad/en-que-consiste-la-educacion-en-casa-y-que-impacto-tendra-su-regulacion-en-panama-1192268. (Accessed 17 August 2021.)

Legistorm. 2020. *Congressional Caucus on Education Innovation and Opportunity*. Washington, DC, Legistorm. www.legistorm.com/organization/summary/123129/Congressional_Caucus_on_Education_Innovation_and_Opportunity.html. (Accessed 17 August 2021.)

LendED. 2021. *Access to Quality Home Learning Resources*. London, British Educational Suppliers Association. www.lended.org.uk. (Accessed 17 August 2021.)

Leponiemi, L., Ruoho, N. and Tuominen, S. 2020. *Development of an Innovation-friendly Education System*. Helsinki, HundrED. (HundrED Research Report 14.)

Linkiesta. 2021. Maggioranza e opposizione: sugli aiuti alle scuole paritarie i parlamentari sono tutti d'accordo [Majority and opposition: all parliamentarians agree to support schools with parity]. *Linkiesta*, 16 June,. www.linkiesta.it/2020/06/scuole-paritarie-private-decreto-rilancio-discussione-camera. (Accessed 17 August 2021.)

Lubienski, C. 2019. Advocacy networks and market models for education. Parreira do Amaral, M., Steiner-Khamsi, G. and Thompson, C. (eds), *Researching the Global Education Industry: Commodification, the Market and Business Involvement*. Cham, Switzerland, Palgrave Macmillan, pp. 69–86.

Lubienski, C., Scott, J. T., Rogers, J. and Welner, K. G. 2012. *Missing the Target? The Parent Trigger as a Strategy for Parental Engagement and School Reform*. Boulder, Colo., National Education Policy Center. (NEPC Policy Memo.)

MacLellan, D. 2012. Faith-based schooling and the politics of education: a case study of Ontario, Canada. *Politics and Religion Journal,* Vol. 6, No. 1, pp. 37–60.

Marianno, B. D. 2018. Down but not out: the National Education Association in federal politics. *Educational Policy,* Vol. 32, No. 2, pp. 234–54.

Mármol Queraltó, J. 2021. *A Critical Analysis of Investors' Logic in Business Discourse*. Lancaster, UK, Lancaster University. (Universities and Unicorns Project.)

Marrero, A. 2014. How public is Uruguay's public education? *Global Dialogue,* Vol. 4, No. 1.

Martinis, P. 2020. *The Onslaught of Privatisation on Uruguayan Education*. Brussels, Education International. www.ei-ie.org/en/woe_homepage/woe_detail/16819/the-onslaught-of-privatisation-on-uruguayan-education-by-pablo-martinis. (Accessed 17 August 2021.)

Mayo-Wilson, E., Grant, S. and Supplee, L. H. 2021. Clearinghouse standards of evidence on the transparency, openness, and reproducibility of intervention evaluations. *Prevention Science*.

McShane, M. 2020. A window into homeschooling advocacy: the HSLDA. *Forbes*, 1 May. www.forbes.com/sites/mikemcshane/2020/05/01/a-window-into-homeschooling-advocacy-the-hslda. (Accessed 17 August 2021.)

MEXT. 2020. *The Image of the Transformation of Learning Brought by '1 Device for 1 Student with a High-speed Network'*. Tokyo, Ministry of Education, Culture, Sport, Science and Technology.

Michigan Campaign Finance Network. 2006. *DeVos Dollars and 'Education Choice'*. Lansing, Mich., Michigan Campaign Finance Network. https://mcfn.org/node/14/devos-dollars-and-education-choice. (Accessed 17 August 2021.)

Moschetti, M., Martínez Pons, M., Bordoli, E. and Martinis, P. 2019. The increasing role of non-state actors in education policy-making: evidence from Uruguay. *Journal of Education Policy,* Vol. 35, No. 3, pp. 367-93.

Moschetti, M. C. and Verger, A. 2020. Opting for private education: public subsidy programs and school choice in disadvantaged contexts. *Educational Policy,* Vol. 34, No. 1, pp. 65–90.

Mouvement l'école ensemble. 2019. *L'injuste système d'éducation québécois : L'équité du système d'éducation québécois comparée à celle des autres systèmes d'éducation provinciaux en vertu de données inédites de l'enquête PISA [Quebec's Unfair Education System: The Equity of Quebec's Education System Compared to Other Provincial Education Systems Using Unpublished PISA Data]*. Gatineau, Qué., Mouvement l'école ensemble.

___. 2021. *Mythes [Myths]*. Gatineau, Qué., Mouvement l'école ensemble,. www.ecoleensemble.com/mythes. (Accessed 28 September 2021.)

Muñoz, F. 2020. *Género y educación en Perú [Gender and education in Peru]*. Paris, UNESCO. (Background paper for *Global Education Monitoring Report on Inclusion and Education in Latin America and the Caribbean 2020*.)
Narodowski, M., Gottau, V. and Moschetti, M. 2016. Quasi-state monopoly of the education system and socio-economic segregation in Argentina. *Policy Futures in Education,* Vol. 14, No. 6, pp. 687–700.
Nathan, A. 2019. Why are Karnataka's schoolchildren unhappy with the mid-day meal? *The Hindu*, 31 May. www.thehindu.com/news/national/karnataka/why-are-karnatakas-schoolchildren-unhappy-with-the-mid-day-meal/article27378176.ece. (Accessed 17 August 2021.)
National Assembly of Québec. 2020. *Bill 12 (2019, Chapter 9): An Act to Clarify the Scope of the Right to Free Education and to Allow the Regulation of Certain Financial Contributions that May be Required*. Montreal, Que., Québec Official Publisher.
National Foundation for Educational Research. 2020. *Final Evaluation of the Civil Society Education Fund, 2016–2019 (CSEF III)*. Slough, UK, National Foundation for Educational Research.
___. 2021. *Analysis of International Civil Society Organisations' Engagements around Non-State Actors in Education*. Paris, UNESCO. (Background paper for *Global Education Monitoring Report 2021/2*.)
OECD. 2017. *Education Policy in Greece: A Preliminary Assessment*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.
___. 2018. *Private Philantropy for Development*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.
___. 2021. *Education Policy Outlook: Brazil – With a Focus on National and Subnational Policies*. Paris, Organisation for Economic Co-Operation and Development.
Olmedo, A. 2013. From England with love… ARK, heterarchies and global 'philanthropic governance'. *Journal of Education Policy,* Vol. 29, No. 5, pp. 575–97.
PAL Network. 2020. *2020 Annual Report*. Nairobi, People's Action for Learning Network.
Pane, J. 2018. *Strategies for Implementing Personalized Learning While Evidence and Resources Are Underdeveloped*. Arlington, Va., RAND Corporation.
Papakonstantinou, P. and Kolympari, T. 2019. A bone of contention: teacher evaluation system in Greece. *International Journal of Management in Education,* Vol. 13, No. 1, pp. 40–58.
Parliamentary Monitoring Group. 2018. *Western Cape Provincial School Education Amendment Bill: Public Hearing*. Cape Town, South Africa, Parliamentary Monitoring Group.
Patil, L. and Brakman Reiser, D. 2021. *Emerging Roles and Risks of Philanthropy in Global Education*. Paris, UNESCO. (Background paper for *Global Education Monitoring Report 2021/2*.)
Pearce, C. 2017. *Public Good over Private Profit: A Toolkit for Civil Society to Resist the Privatisation of Education*. Johannesburg, South Africa, Global Campaign for Education.
Peepul India. 2020. *Transforming Lives through Education: Annual Report 2019–2020*. New Delhi, Peepul India.
Polanin, J., Caverly, S., Pollard, E., Bzura, R., Davis, E., Goldston, C., Gnedko-Berry, N., Lindsay, J., Nolan, E. and Song, M. 2021. *A Reintroduction to the What Works Clearinghouse*. Washington, DC, National Center for Education Evaluation, Institute of Education Sciences.
Québec Government. 2020. *Effectif scolaire de la formation générale des jeunes, selon diverses variables, années scolaires 2005–2006 à 2020–2021 [Enrolment in general youth education, by various variables, school years 2005–2006 to 2020–2021]*. Montréal, Qué., Government of Québec.
Québec Ministry of Education. 2021a. *Écoles Privées [Private Schools]*. Montréal, Qué., Government of Quebec. http://www.education.gouv.qc.ca/parents-et-tuteurs/ecoles-privees. (Accessed 28 September 2021.)
___. 2021b. *Établissements d›enseignement privés agréés aux fins de subventions: règles budgétaires pour l›année scolaire 2021–2022. Éducation préscolaire et enseignement primaire et secondaire [Private Educational Institutions Approved for Subsidies: Budgetary Rules for the 2021–2022 School Year. Pre-School, Primary and Secondary Education]*. Montréal, Qué., Government of Québec.
Ready, D. 2018. *The Future of Brazil's 'Common Core'*. Philadelphia, Pa., Consortium for Policy Research in Education Knowledge Hub. https://cprehub.org/blogs/future-brazil%E2%80%99s-%E2%80%9Ccommon-core%E2%80%9D. (Accessed 17 August 2021.)
Reckhow, S. and Tompkins-Stange, M. 2018. Financing the education policy discourse: philanthropic funders as entrepreneurs in policy networks. *Interest Groups and Advocacy,* Vol. 7, No. 3, pp. 258–88.
Reeve, E., Thow, A. M., Bell, C., Engelhardt, K., Gamolo-Naliponguit, E. C., Go, J. J. and Sacks, G. 2018. Implementation lessons for school food policies and marketing restrictions in the Philippines: a qualitative policy analysis. *Globalization and Health,* Vol. 14, No. 8, pp. 1–14.

Reeves, T. C. and Lin, L. 2020. The research we have is not the research we need. *Educational Technology Research and Development,* Vol. 68, No. 4, pp. 1991–2001.
Robertson, S. L. and Verger, A. 2012. Governing education through public private partnerships. Robertson, S. L., Mundy, K., Verger, A. and Menashy, F. (eds), *Public Private Partnerships in Education: New Actors and Modes of Governance in a Globalizing World*. Cheltenham, UK, Edward Elgar, pp. 21–42.
Savedoff, W. D. 2019. *What Is 'Country Ownership'? A Formal Exploration of the Aid Relationship*. Washington, DC, Center for Global Development. (Working Paper 519.)
Sawchuk, S. 2016. Outside the classroom, TFA leaves increasingly complex political trail. *Education Week*, 15 January. www.edweek.org/teaching-learning/outside-the-classroom-tfa-leaves-increasingly-complex-political-trail/2016/01. (Accessed 17 August 2021.)
Sayed, Y. and Soudien, C. 2021. Managing a progressive educational agenda in post-apartheid South Africa: the case of education public-private partnerships. Zajda, J. (ed.), *Third International Handbook of Globalisation, Education and Policy Research*. Cham, Switzerland, Springer, pp. 117–38.
Schoenfeld, A. H. 2006. What doesn't work: the challenge and failure of the What Works Clearinghouse to conduct meaningful reviews of studies of mathematics curricula. *Educational Researcher,* Vol. 35, No. 2, pp. 13–21.
Schultz, A. 2018. How educators, philanthropists, and investors are revolutionizing education. *Barron's*, 22 September. www.barrons.com/articles/how-educators-philanthropists-and-investors-are-revolutionizing-education-1537639200. (Accessed 1 August 2021.)
Sivasubramaniam, M. 2021. *Philanthropic and Faith-based Non-state Actors in the Low-fee Private School Sector in the Global South: Blurring the Lines of Philanthropy and Enterprise*. Paris, UNESCO. (Background paper for *Global Education Monitoring Report 2021/2*.)
Skelton, A., Nolan, A., Mowbray, J., Kothari, J., Sepúlveda, M., Smirnova, M., Zinigrad, R., Fredman, S. and Epal Ratjen, S. 2019. *The Abidjan Principles: Guiding Principles on the Human Rights Obligations of States to Provide Public Education and to Regulate Private Involvement in Education*. Abidjan, Côte d'Ivoire.
Slavin, R. E. 2008. What works? Issues in synthesizing educational program evaluations. *Educational Researcher,* Vol. 37, No. 1, pp. 5–14.
Srinivasaraju, S. 2020. The allegations against Akshaya Patra, and why a probe is needed. *The Wire*, 20 November. https://thewire.in/government/akshaya-patra-trustees-resignation-explainer. (Accessed 17 August 2021.)
Srivastava, P. 2020. *Framing Non-state Engagement in Education*. Paris, UNESCO. (Think piece for *Global Education Monitoring Report 2021/2*.)
Strauss, V. 2013. Global education market reaches $4.4 trillion – and is growing. *Washington Post*, 9 February. www.washingtonpost.com/news/answer-sheet/wp/2013/02/09/global-education-market-reaches-4-4-trillion-and-is-growing. (Accessed 17 August 2021.)
Takayama, K. 2013. Untangling the global-distant-local knot: the politics of national academic achievement testing in Japan. *Journal of Education Policy,* Vol. 28, No. 5, pp. 657–75.
Tarlau, R. and Moeller, K. 2019. 'Philanthropizing' consent: how a private foundation pushed through national learning standards in Brazil. *Journal of Education Policy,* Vol. 35, No. 3, pp. 337–66.
Teach for All. 2021. *Teach for All Overview*. New York, Teach for All.
Technavio Research. 2020. Global K-12 testing and assessment market 2020-2024: increasing use of analytics to boost growth. *Business Wire*, 5 March. www.businesswire.com/news/home/20200305005463/en/Global-K-12-Testing-Assessment-Market-2020-2024-Increasing. (Accessed 17 August 2021.)
Thapliyal, N. 2018. Resisting educational privatisation on screen: a critical analysis of two activist documentaries from India and the USA. *Postcolonial Directions in Education,* Vol. 7, No. 2, pp. 148–73.
UNESCO. 2018. *Walk before You Run: The Challenges of Results-based Payments in Aid to Education*. Paris, UNESCO. (Global Education Monitoring Report Policy Paper 33.)
UNICEF. 2020. *Funding Compendium 2020*. New York, UNICEF.
United Nations. 2015. *Guidelines on a Principle-Based Approach to the Cooperation Between the United Nations and the Business Sector*. New York, United Nations.
Uruguay Government. 2020. *Ley 19889 [Law 19889]*. Montevideo, Government of Uruguay. www.impo.com.uy/bases/leyes/19889-2020. (Accessed 17 August 2021.)
Uruguay Ministry of Education and Culture. 2008. *Ley 18437 [Law 18437]*. Montevideo, Ministry of Education and Culture.
Vergari, S. 2007. The politics of charter schools. *Educational Policy,* Vol. 21, No. 1, pp. 15–39.

Verger, A., Fontdevila, C., Rogan, R. and Gurney, T. 2019. Manufacturing an illusory consensus? A bibliometric analysis of the international debate on education privatisation. *International Journal of Educational Development*, Vol. 64, pp. 81–95.
Verger, A., Fontdevila, C. and Zancajo, A. 2016. *The Privatization of Education: A Political Economy of Global Education Reform*. New York, Teachers' College Press. (International Perspectives on Education Reforms.)
Vigneault, S. 2020. The UN to hold Quebec accountable for its segregated school system. *Our Schools/Our Selves*, Vol. Summer–Fall, pp. 30–31.
Vivas, J. 2020. Snack company continues support programs to feed public schools. *Manila Bulletin*, 20 July. https://mb.com.ph/2020/07/20/snack-company-continues-support-programs-to-feed-public-schools. (Accessed 17 August 2021.)
Wang, Y. 2020. Understanding Congressional coalitions: a discourse network analysis of Congressional hearings for the Every Student Succeeds Act. *Education Policy Analysis Archives*, Vol. 28, No. 1.
Western Cape Education Department. 2020. *Annual Report 2019/2020: Department of Education*. Cape Town, South Africa, Western Cape Education Department.
WHO. 2016. *Framework of Engagement with Non-State Actors*. Geneva, Switzerland, World Health Organization.
___. 2018a. *Guide for Staff on Engagement with Non-State Actors*. Geneva, Switzerland, World Health Organization.
___. 2018b. *Handbook for Non-State Actors on Engagement with WHO*. Geneva, Switzerland, World Health Organization.
Wills, G. 2014. *The Effects of Teacher Strike Activity on Student Learning in South African Primary Schools*. Cape Town, Economic Research Southern Africa. (ERSA Working Paper 402.)
Wilton Park. 2017. *No Child Left Behind: What Is the Complementary Role of Non-state Actors in the Delivery of Quality Basic Education in Low Resource Environments?* London, Foreign, Commonwealth and Development Office. (WP1577.)

## CHAPITRE 6

Abumiya, M. I. 2015. *New Trends in Preschool Education and Childcare in Japan: Transition to a 'Comprehensive Support System for Children and Child-rearing'*. Tokyo, National Institute for Educational Policy Research.
Admas, F. 2019. Quality of early childhood education in private and government preschools of Addis Ababa, Ethiopia. *International Journal of Early Childhood*, Vol. 51, No. 2, pp. 163–76.
Alfers, L. 2016. *'Our Children Do Not Get the Attention They Deserve': A Synthesis of Research Findings on Women Informal Workers and Child Care from Six Membership-based Organizations*. Washington, DC, Women in Informal Employment: Globalizing and Organizing. (WIEGO Child Care Initiative.)
Aljabreen, H. 2020. Montessori, Waldorf, and Reggio Emilia: a comparative analysis of alternative models of early childhood education. *International Journal of Early Childhood*, Vol. 52, pp. 337–53.
Anderson, K., Raikes, A., Kosaraju, S. and Solano, A. 2017. *National Early Childhood Care and Education Quality Monitoring Systems*. Washington, DC, Center for Universal Education, Brookings Institution.
Aran, M. A., Munoz Boudet, A. M. and Aktakke, N. 2016. Can regulations make it more difficult to serve the poor? The case of childcare services in Istanbul, Turkey. *Journal of Human Development and Capabilities*, Vol. 17, No. 4, pp. 558–82.
Araujo, M. C., López-Boo, F. and Puyana, J. M. 2013. *Overview of Early Childhood Development Services in Latin America and the Caribbean*. Washington, DC, Inter-American Development Bank.
Arup and Bernard van Leer Foundation. 2020. *Proximity of Care: A New Approach to Designing for Early Childhood in Vulnerable Urban Contexts*. London/The Hague, Arup/Bernard van Leer Foundation.
Bahamas Ministry of Finance. 2019. *Government embarks on preschool to university free education strategy*. Nassau, Ministry of Finance. www.bahamasbudget.gov.bs/2020/news-centre/latest-news/2019/06/19/government-embarks-preschool-university-free-education-strategy. (Accessed 17 July 2021.)
Bahrain Government. 1998. *Private Educational and Training Institutions Law*. Manama, Ministry of Education.
Bastos, P. and Straume, O. R. 2013. *Preschool Education in Brazil: Does Public Supply Crowd out Private Enrollment?* Washington, DC, Inter-American Development Bank. (Working Paper 463.)
Baum, D. 2021. *Non-State Actors in Early Childhood Education: Implications for Education Equity and Quality*. Paris, UNESCO. (Global Education Monitoring Report Fellowship Paper.)
Baum, D. R., Cooper, R. and Lusk-Stover, O. 2018. Regulating market entry of low-cost private schools in sub-Saharan Africa: towards a theory of private education regulation. *International Journal of Educational Development*, Vol. 60, pp. 100–12.
Bidwell, K. and Watine, L. 2014. *Exploring Early Education Programs in Peri-urban Settings in Africa: Nairobi, Kenya – Study Summary*. New Haven, Conn., Innovations for Poverty Action.

Blome, A. 2018. Von Kinder, Küche, Kirche zu Kinder, Karriere, KiTa? Geschlechterrollen, Familienpolitik und Religion im Wandel der Zeit [From children, kitchen, church to children, career, daycare? Gender roles, family politics and religion through the ages]. *Sozialer Fortschritt,* Vol. 67, No. 3, pp. 453–75.

Bold, C. 2006. *A Matter of Belonging: How Faith-based Organisations Can Strengthen Families and Communities to Support Orphans and Vulnerable Children*. London, Christian Aid.

Bouchard, I., Cheung, L. and Pacheco, G. 2021. Evaluating the impact of 20 hours free early childhood education on mothers' labour force participation and earnings. *New Zealand Economic Papers,* Vol. 55, No. 2, pp. 188–202.

Brett, R. 2018. *Roma and Traveller Children with a Parent in Prison: A Follow-Up Report with Case Studies and Recommendations*. Montrouge, France, Children of Prisoners Europe.

BRIDGE, Ilifa Labantwana, National ECD Alliance, Nelson Mandela Foundation, Smartstart and South African Congress for Early Childhood Development. 2020. *The Plight of the ECD Workforce: An Urgent Call for Relief in the Wake of COVID-19*. Johannesburg, South Africa, BRIDGE.

Britto, P. R., Engle, P. L. and Super, C. 2013. *Handbook of Early Childhood Development Research and Its Impact on Global Policy*. New York, Oxford University Press.

Britto, P. R., Lye, S. J., Proulx, K., Yousafzai, A. K., Matthews, S. G., Vaivada, T., Perez-Escamilla, R., Rao, N., Ip, P., Fernald, L. C. H., MacMillan, H., Hanson, M., Wachs, T. D., Yao, H., Yoshikawa, H., Cerezo, A., Leckman, J. F. and Bhutta, Z. A. 2017. Nurturing care: promoting early childhood development. *The Lancet,* Vol. 389, No. 10064, pp. 91–102.

Burroughs, B. 2017. YouTube kids: the app economy and mobile parenting. *Social Media + Society,* Vol. 3, No. 2.

Caddy, E. 2017. *There Are at Least 2700 Informal Child Daycares in Nairobi: Tiny Totos is Working to Help Them Upgrade Their Services*. London, TheirWorld. https://theirworld.org/voices/tiny-totos-kenya-helping-informal-daycares-in-nairobi-upgrade-services. (Accessed 17 August 2021.)

Cárdenas, M. and Cadena, A. M. 2020. *How to Prioritize Early Childhood? A Note on the Recent Experience in Colombia*. Washington, DC, Center for Global Development. (Policy Paper 174.)

Center on the Developing Child. 2021. *What Is Early Childhood Development? A Guide to the Science*. Cambridge, Mass., Harvard University. https://developingchild.harvard.edu/guide/what-is-early-childhood-development-a-guide-to-the-science. (Accessed 17 August 2021.)

Cheruiyot, J. K. 2019. An assessment of the challenges of children in prison with their mothers: a case of Langata Women Maximum Prison. *Interdisciplinary Journal on the African Child,* Vol. 1, No. 1.

Chile Government. 2021. *¿Qué es Chile Crece Contigo? [What is Chilee Crece Contigo?]*. Santiago, Ministry of Social Development. www.crececontigo.gob.cl/acerca-de-chcc/que-es. (Accessed 17 July 2021.)

Chile Undersecretary of Early Childhood Education. 2019. *Informe de Caracterizacion de la Educacion Parvularia: Oficial 2019 [Early Childhood Education Characterization Report: Official 2019]*. Santiago, Undersecretary of Early Childhood Education.

CLADE and OMEP. 2020. *El Derecho a la Educación y al Cuidado en la Primera Infancia: Perspectivas desde América Latina y el Caribe [The Right to Education and Care in Early Childhood: Perspectives from Latin America and the Caribbean]*. São Paulo, Brazil, Latin American Campaign for the Right to Education/World Organization for Early Childhood Education.

Clark, H., Coll-Seck, A. M., Banerjee, A., Peterson, S. and others. 2020. A future for the world's children? A WHO–UNICEF–Lancet Commission. *The Lancet,* Vol. 395, No. 10224, pp. 605–58.

Datla, A. 2018. *Cuna Más: Peru's Home Visiting Program Evolves into a Comprehensive Early Childhood Development Strategy*. Cambridge, Mass., Harvard Kennedy School.

___. 2021. *Crianca Feliz: Brazil's Ambitious Early Childhood Program*. Cambridge, Mass., Harvard Kennedy School.

Deloitte. 2018. *A New Era of Education: China Education Development Report 2018*. Beijing, Deloitte China.

Denmark Ministry of Children and Education. 2020. *The Strengthened Pedagogical Curriculum: Framework and Content*. Copenhagen, Ministry of Children and Education.

Department of Education. 2019. *Survey of Childcare and Early Years Providers: Main Summary – England*. London, Department of Education.

Devercelli, A. E. and Beaton-Day, F. 2020. *Better Jobs and Brighter Futures: Investing in Childcare to Build Human Capital*. Washington, DC, World Bank.

Diker, G. 2001. *Organización y Perspectivas de la Educación Inicial en Iberoamérica: Principales Tendencias [Organization and Perspectives of Initial Education in Ibero-America: Main Trends]*. Madrid, Organization of Ibero-American States.

Dwyer, J. G. 2014. Jailing black babies. *Utah Law Review*, No. 3, pp. 465–541.

Dýrfjörð, K. and Magnúsdóttir, B. R. 2016. Privatization of early childhood education in Iceland. *Research in Comparative and International Education,* Vol. 11, No. 1, pp. 80–97.

ECDA. 2020. *About Us*. Singapore, Early Childhood Development Agency. www.ecda.gov.sg/pages/aboutus.aspx. (Accessed 17 August 2021.)
Education Counts. 2021. *ECE Finances*. Wellington, Ministry of Education. www.educationcounts.govt.nz/statistics/finances. (Accessed 1 November 2021.)
Education International. 2020. *Canada: The Federation of Childcare Workers of Quebec Calls an Indefinite General Strike*. Brussels, Education International. www.ei-ie.org/en/item/23505:canada-the-federation-of-childcare-workers-of-quebec-calls-an-indefinite-general-strike. (Accessed 17 August 2021.)
___. 2021. *Over 300 ECE Educators Graduate in Tanzania*. Brussels, Education International. www.ei-ie.org/en/item/23676:over-300-ece-educators-graduate-in-tanzania. (Accessed 17 August 2021.)
Edwards, D. B., Okitsu, T. and Mwanza, P. 2019. Low-fee private schools, the state, and globalization: a market analysis within the political sociology of education and development. *Education Policy Analysis Archives,* Vol. 27, No. 133.
Eswatini Government. 2018. *National Education and Training Sector Policy*. Mbabane, Ministry of Education and Training.
Ethiopia Federal Ministry of Education. 2020. *Education Statistics Annual Abstract September 2019–March 2020*. Addis Ababa, Federal Ministry of Education.
European Commission/EACEA/Eurydice. 2019. *Key Data on Early Childhood Education and Care in Europe: 2019 Edition*. Brussels, European Commission. (Eurydice Report.)
___. 2021a. *Belgium: French Community – Educational Guidelines for Children ≥ 2.5 Years*. Brussels, European Commission. https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/belgique-communaute-fran%C3%A7aise/educational-guidelines-children-%E2%89%A5-25-years_pt-pt. (Accessed 17 August 2021.)
___. 2021b. *France: Early Childhood Education and Care*. Brussels, European Commission. https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/france/early-childhood-education-and-care_en. (Accessed 17 August 2021.)
___. 2021c. *France: Home-based Provision*. Brussels, European Commission. https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/france/home-based-provision_en. (Accessed 17 August 2021.)
European Public Service Union. 2017. *Unions Discuss Quality Employment in Childcare Services*. Brussels, European Public Service Union. www.epsu.org/article/unions-discuss-quality-employment-childcare-services. (Accessed 17 July 2021.)
Eurostat. 2021. *Living Conditions in Europe: Childcare Arrangements*. Luxembourg, Eurostat. https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Living_conditions_in_Europe_-_childcare_arrangements#Childcare_and_education_arrangements. (Accessed 17 August 2021.)
Evans, D. K. and Kosec, K. 2012. *Early Child Education: Making Programs Work for Brazil's Most Important Generation*. Washington, DC, World Bank.
Expertisecentrum Kinderopvang. 2021. *Expertisecentrum kinderopvang: Van, voor en mét de sector [Childcare Expertise Centre: From, for and with the sector]*. Utrecht, Netherlands, Expertisecentrum Kinderopvang. https://expertisecentrumkinderopvang.nl. (Accessed 17 August 2021.)
Fédération Française des Entreprises de Crèches. 2021. *Qui sommes-nous [Who are we]*. Boulogne-Billancourt, France, French Federation of Nursery Enterprises. (Accessed 17 August 2021.)
Finland Government. 2018. *Varhaiskasvatuslaki [Early Childhood Education and Care Act]*. Helsinki, Ministry of Justice. www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2018/20180540. (Accessed 17 August 2021.)
FLACSO. 2020. *Informe Final: Evaluación REDCUDI [Final Report: Evaluation of the National Child Care and Development Network]*. San José, Social Development and Family Allowances Fund/National Care Network/Latin American Faculty of Social Sciences.
Gallagher, A. 2017. Growing pains? Change in the New Zealand childcare market 2006–2016. *New Zealand Geographer*, No. 73, pp. 15–24.
Ghana Ministry of Finance. 2019. *Medium Term Expenditure Framework (MTEF) for 2019-2022: Ministry of Education – Programme Based Budget Estimates for 2019*. Accra, Ministry of Finance.
Goshin, L. S., Byrne, M. W. and Blanchard-Lewis, B. 2014. Preschool outcomes of children who lived as infants in a prison nursery. *Prison Journal,* Vol. 94, No. 2, pp. 139–58.
Gould, E. and Blair, H. 2020. *Who's Paying Now? The Explicit and Implicit Costs of the Current Earlycare and Education System*. Washington, DC, Economic Policy Institute.
Gromada, A., Richardson, D. and Rees, G. 2020. *Childcare in a Global Crisis: The Impact of COVID-19 on Work and Family Life*. Florence, Italy, UNICEF Office of Research – Innocenti. (Research Brief 18.)
Gupta, S. 2020. *Do Preschools Add 'Value'? Evidence on Achievement Gaps from Rural India.* Brighton, UK, University of Sussex Business School. (Working Paper 20-2020.)

Halter, E. 2018. Parental prisoners: the incarcerated mother's constitutional right to parent. *Journal of Criminal Law and Criminology,* Vol. 108, No. 3, pp. 539–68.
Haskins, A. R. 2014. Unintended consequences: effects of paternal incarceration on child school readiness and later special education placement. *Sociological Science,* Vol. 1, pp. 141–58.
Hayden, J. and Wai, S. 2013. Community-based approaches to early childhood development: a matter of degree. Brito, P. R., Engle, P. L. and Super, C. M. (eds), *Handbook of Early Childhood Development Research and Its Impact on Global Policy*. New York, Oxford University Press.
Herrera, C., Vives, A., Carvallo, C. and Molina, H. 2016. Protección integral de la infancia a través del subsistema 'Chile Crece Contigo': análisis de una política para romper el ciclo intergeneracional de la pobreza y la inequidad [Comprehensive protection of children through the 'Chile Grows With You' subsystem: analysis of a policy to break the intergenerational cycle of poverty and inequity]. González Contró, M., Mercer, R. and Minujïn., A. (eds), *Lo Esencial no Puede Ser Invisible a los Ojos: Pobreza e Infancia en América Latina [The Essential Cannot Be Invisible to the Eyes: Poverty and Childhood in Latin America]*. Mexico City, Universidad Nacional Autónoma de México.
Home Grown. 2020. *Home-based Child Care Fact Sheet*. https://homegrownchildcare.org/wp-content/uploads/2020/12/HomeGrown_Child-Care-Fact-Sheet_final.pdf. (Accessed 17 August 2021.)
Hughes, R., Kitsao-Wekulo, P., Muendo, R., Bhopal, S., Kimani-Murage, E., Hill, Z. and Kirkwood, B. 2021. Who actually cares for children in slums? Why we need to think, and do, more about paid childcare in urbanizing sub-Saharan Africa. *Philosophical Transactions of the Royal Society B,* Vol. 376, No. 1827.
IFC. 2019. *Tackling Childcare: A Guide for Employer-Supported Childcare*. Washington, DC, International Finance Corporation.
___. 2020. *Tackling Childcare: Employer-Supported Childcare in Cambodia*. Washington, DC, International Finance Corporation.
IFC, Australian Aid and UNICEF. 2018. *Tackling Childcare: The Business Case for Employer-supported Childcare in Sri Lanka*. Washington, DC, International Finance Corporation.
IFC and Bright Horizons. 2019. *The Benefits and Challenges of a Workplace Creche: Employer-supported Childcare in India*. Washington, DC, International Finance Corporation and Bright Horizons Family Solutions.
ILO. 2018. *Women and Men in the Informal Economy: A Statistical Picture*. Geneva, Switzerland, International Labour Organization.
ILO and IFC. 2018. *Towards Gender Equality: Lessons from Factory Compliance Assessments*. Geneva, Switzerland/Washington, DC, International Labour Organization/International Finance Corporation. (Better Factories Cambodia.)
ILO and WIEGO. 2019. *Extending Childcare Services to Workers in the Informal Economy: Policy Lessons from Country Experiences*. Geneva, Switzerland/Washington, DC, International Labour Organization/Women in Informal Employment: Globalizing and Organizing.
India Ministry of Human Resource Development. 2020. *National Education Policy 2020*. New Delhi, Ministry of Human Resource Development.
INEP. 2020. *Matrículas na educação infantil crescem 12,6% nos últimos cinco anos [Enrolment in kindergarten grow 12.6% in the last five years]*. Brasilia, National Institute for Educational Studies and Research Anísio Teixeira. http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/id/6836830. (Accessed 17 August 2021.)
Ionescu, M., Trikic, Z. and Pinto, L. M. 2019. *Towards Integrated Early Childhood Systems: Building the Foundations – Toolkit*. Leiden, Netherlands, International Step by Step Association.
Jamil, B. R. and Saeed, S. 2018. *In Punjab, Variations in Entry into Pre-primary Education Can Lead to Lower Learning Outcomes*. Washington, DC, Global Partnership for Education. www.globalpartnership.org/blog/punjab-variations-entry-pre-primary-education-can-lead-lower-learning-outcomes. (Accessed 17 July 2021.)
Japan Government. 2014. *Cabinet Office: Outline of Duties*. Tokyo, Cabinet Office.
Joo, Y. S., Magnuson, K., Duncan, G. J., Schindler, H. S., Yoshikawa, H. and Ziol-Guest, K. M. 2020. What works in early childhood education programs?: A meta-analysis of preschool enhancement programs. *Early Education and Development,* Vol. 31, No. 1, pp. 1–26.
Jordan Ministry of Education and UNICEF. 2020. *Out-of-School Children Initiative: Country Report on Out-of-School Children*. Amman, Ministry of Education/UNICEF.
Josephson, K., Guerrero, G. and Coddington, C. 2017. *Supporting the Early Childhood Workforce at Scale: The Cuna Más Home Visiting Program in Peru*. Washington, DC, Results for Development.
Kaisahang Buhay Foundation. 2021. *KBF Services*. Quezon City, Philippines, Kaisahang Buhay Foundation. www.kbf.ph/services. (Accessed 17 August 2021.)

Kamerman, S. B. 2006. *A Global History of Early Childhood Education and Care*. Paris, UNESCO. (Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2007*.)
Kaneko, M., Lombardi, J. and Weisz, A. 2020. *Support Programs for Home-based Child Care: A Global Study*. London/San Francisco, Calif., Spring Impact/Echidna Giving.
Karch, A. 2013. *Early Start: Preschool Politics in the United States*. Ann Arbor, Mich., University of Michigan Press.
Kim, J., Hailu, B., Rose, P., Rossiter, J., Teferra, T. and Woldehanna, T. 2022. Persistent inequalities in early years' access and learning: evidence from a large-scale expansion of pre-primary education in Ethiopia. *Early Childhood Research Quarterly,* Vol. 58, pp. 103–14.
King, K. M., Crouch, L., Wils, A. and Baum, D. R. 2020. How well are we measuring access to early childhood education? Wiseman, A. W. (ed.), *Annual Review of Comparative and International Education 2019*, Vol. 39. Bingley, UK, Emerald Publishing, pp. 171–89. (International Perspectives on Education and Society.)
Knijn, T. and Lewis, J. 2017. ECEC: Childcare markets in the Netherlands and England. Unger, B., van der Linde, D. and Getzner, M. (eds), *Public or Private Goods?* Cheltenham, UK, Edward Elgar.
Kumpulainen, K. 2018. *Respecting Children and Families: A Case Study of the Finnish Early Childhood Educationand Care System*. New York, Teachers College. (The Early Advantage: International Case Studies of Early Childhood Education and Care System.)
LaingBuisson. 2020. *Childcare UK Market Report*. London, LaingBuisson/Cainreagle/Office for National Statistics.
Lancet, The. 2016. Advancing early childhood development: from science to scale. *The Lancet,* Vol. 389, No. 10064. (The 2016 *Lancet* Early Childhood Development Series.)
Li, H., Yang, W. and Chen, J. J. 2016. From 'Cinderella' to 'Beloved Princess': the evolution of early childhood education policy in China. *International Journal of Child Care and Education Policy,* Vol. 10, No. 1.
Lieber, C. 2020. No, my toddler doesn't need to learn to code. *The New York Times*, 21 July. www.nytimes.com/2020/07/21/parenting/stem-toys-kids.html. (Accessed 17 August 2021.)
Liu, C. and Hwang, G.-J. 2021. Roles and research trends of touchscreen mobile devices in early childhood education: review of journal publications from 2010 to 2019 based on the technology-enhanced learning model. *Interactive Learning Environments*.
Loizillon, A. and Leclercq, F. 2016. *New Horizons: A Review of Early Childhood Care and Education in Asia and the Pacific*. Bangkok, UNESCO Regional Bureau for Education in Asia and the Pacific.
Malik, R., Hamm, K., Schochet, L., Novoa, C., Workman, S. and Jessen-Howard, S. 2018. *America's Child Care Deserts in 2018*. Washington, DC, Center for American Progress.
Martin, E. 2017. Hidden consequences: the impact of incarceration on dependent children. *National Institute of Justice Journal*, No. 278.
Marzonetto, G. and Rodríguez, C. 2017. La coordinación institucional de políticas de cuidado infantil en la Argentina: desafío necesario para el abordaje de las desigualdades [Institutional coordination of childcare policies in Argentina: a necessary challenge to address inequalities]. *Cuadernos de Economía Crítica,* Vol. 4, No. 7, pp. 43–69.
Miller, L., Cameron, C., Dalli, C. and Barbour, N. 2017. *The SAGE Handbook of Early Childhood Policy*. London, SAGE.
Morgan, P. L., Wang, Y. and Woods, A. D. 2021. Risk and protective factors for frequent electronic device use of online technologies. *Child Development,* Vol. 92, No. 2, pp. 704–14.
Murray, J., Farrington, D. P. and Sekol, I. 2012. Children's antisocial behavior, mental health, drug use, and educational performance after parental incarceration: a systematic review and meta-analysis. *Psychological Bulletin,* Vol. 138, No. 2, pp. 175–210.
NAEYC. 2021. *Strategic Direction*. Washington, DC, National Association for the Education of Young Children.
National Day Nurseries Association. 2019. *About the National Day Nurseries Association (NDNA)*. Huddersfield, UK, National Day Nurseries Association. www.ndna.org.uk/NDNA/All_About_Us/About_Us.aspx. (Accessed 17 August 2021.)
Neuman, M. J. and Devercelli, A. E. 2013. *What Matters Most for Early Childhood Development: A Framework Paper*. Washington, DC, World Bank. (SABER Working Paper 5.)
Neuwelt-Kearns, C. and Ritchie, J. 2020. *Investing in Children? Privatisation and Early Childhood Education in Aotearoa New Zealand*. Auckland, New Zealand, Child Poverty Action Group.
New Zealand Ministry of Education. 2020. *ECE Funding Handbook*. Wellington, Ministry of Education. www.education.govt.nz/early-childhood/funding-and-data/funding-handbooks/ece-funding-handbook/the-ece-funding-subsidy. (Accessed 17 July 2021.)
Norway Ministry of Education and Research. 2014. *OECD: Thematic Review of Early Childhood Education and Care Policy in Norway – Background Report*. Oslo, Ministry of Education and Research.

Novoa, C. 2020. *How Child Care Disruptions Hurt Parents of Color Most*. Washington, DC, Center for American Progress. www.americanprogress.org/issues/early-childhood/news/2020/06/29/486977/child-care-disruptions-hurt-parents-color. (Accessed 17 August 2021.)
OECD. 2016. *Education in Colombia*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development. (Reviews of National Policies for Education.)
___. 2018. *Engaging Young Children: Lessons from Research about Quality in Early Childhood Education and Care*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development. (Starting Strong.)
___. 2019a. *Education at a Glance 2019*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.
___. 2019b. *PF3.3: Informal Childcare Arrangements*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.
___. 2019c. *Providing Quality Early Childhood Education and Care: Results from the Starting Strong Survey 2018*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.
___. 2020. *Is Childcare Affordable?* Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development. (Policy Brief on Employment, Labout and Social Affairs.)
Padinha, T. A. and Goia, M. R. 2021. Private bilingual schools and teacher qualifications. *Cadernos de Pesquisa,* Vol. 51.
Paschall, K. 2019. *Nearly 30 Percent of Infants and Toddlers Attend Home-based Child Care as Their Primary Arrangement*. Bethesda, Md., Child Trends. www.childtrends.org/blog/nearly-30-percent-of-infants-and-toddlers-attend-home-based-child-care-as-their-primary-arrangement. (Accessed 17 August 2021.)
Penn, H. 2019. *Putting Childcare at the Heart of the Social Market Economy*. Brussels, Wilfried Martens Centre for European Studies. (Policy Brief.)
Pesando, L. M., Wolf, S., Behrman, J. R. and Tsinigo, E. 2020. Are private kindergartens really better? Examining preschool choices, parental resources, and children's school readiness in Ghana. *Comparative Education Review,* Vol. 64, No. 1, pp. 107–36.
Philippines Congress. 2012. *Republic Act No. 10157: An Act Institutionalizing the Kindergarten Education into the Basic Edication System and Appropriating Fund Therefor*. Manila, Congress of the Philippines.
___. 2013. *Republic Act No. 10410: An Act Recognizing the Age from Zero (0) to Eight (8) Years as the First Crucial Stage of Educational Development and Strengthening the Early Childhood Care and Development System, Appropriating Funds Therefor and for Other Purposes*. Manila, Congress of the Philippines.
Philippines ECCD Council. 2015. *Guidelines on the Registration and Granting of Permit and Recognition to Public and Private Child Development Centers/Learning Centers Offering Early Childhood Programs for 0 to 4 Years Old Filipino Children*. Pasig City, Philippines, Early Childhood Care and Development Council.
___. 2019. *Revised Philippine ECCD Checklist: Technical and Administration Manual*. Pasig City, Philippines, Early Childhood Care and Development Council.
Poehlmann-Tynan, J. and Turney, K. 2021. A developmental perspective on children with incarcerated parents. *Child Development Perspectives,* Vol. 15, No. 1, pp. 3–11.
Ponguta, L. A., Aggio, C., Moore, K., Hartwig, E., Jang, B., Markovic, J., Hasanova, L., Bosworth, J. and Grover, D. 2019. Exploratory analysis of decentralized governance and its implications for the equity of early childhood education services in four countries of Europe and Central Asia. *Early Years,* Vol. 39, No. 3, pp. 326–42.
Rao, N., Cohrssen, C., Chan, S. and Richards, B. 2020. *An Evaluation of the Early Childhood Care and Development Programme Bhutan*. Thimphu, UNICEF/Bhutan Ministry of Education.
Rao, N. and Lau, G. L. C. 2018. Responsive policymaking and implementation: enhancing ECEC system quality and equity in Hong Kong. Kagan, S. L. (ed.), *Early Childhood Systems that Lead by Example: A Comparative Focus on International Early Childhood Education*. New York, Teachers College Press/National Center on Education and the Economy.
Rauf, D. S. 2020. Early education startup closes on $50 million fundraising round. EDWeek Market Brief, 12 October. https://marketbrief.edweek.org/marketplace-k-12/early-education-startup-closes-50-million-fundraising-round. (Accessed 17 August 2021.)
Rede Nacional Primeira Infância. 2018. *Quem somos [Who are we]*. Brasília, Rede Nacional Primeira Infância. http://primeirainfancia.org.br/quem-somos. (Accessed 17 August 2021.)
Reid Chassiakos, Y., Radesky, J., Christakis, D., Moreno, M. A. and Cross, C. 2016. Children and adolescents and digital media. *Pediatrics,* Vol. 138, No. 5.
Rideout, V. and Robb, M. B. 2020. *The Common Sense Census: Media Use by Kids Age Zero to Eight*. San Francisco, Calif., Common Sense Media.
Ruutiainen, V., Alasuutari, M. and Karila, K. 2021. Selectivity of clientele in Finnish private early childhood education and care. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy,* Vol. 7, No. 2, pp. 91–105.

Samoa Ministry of Education, Sports and Culture. 2019. *Education Statistical Digest*. Apia, Ministry of Education, Sports and Culture.
___. 2020. *Education Sector COVID-19 Response Plan: Implementing the COVID Basic Education Response Programme*. Apia, Ministry of Education, Sports and Culture.
Saudi Arabia Government. 2021. *Qurrah*. Riyadh, Human Resources Development Fund. https://qurrah.sa. (Accessed 17 August 2021.)
Schulte, B. and Durana, A. 2016. *The New America Care Report*. Washington, DC, New America.
Schweinhart, L. J. 2016. Use of early childhood longitudinal studies by policy makers. *International Journal of Child Care and Education Policy,* Vol. 10.
SEAMEO INNOTECH. 2020. *Quality Assurance in Early Childhood Care and Development (ECCD) in Southeast Asia*. Quezon City, Philippines, Regional Center for Educational Innovation and Technology, Southeast Asian Ministers of Education Organization.
Seychelles Government. 2011. *The Seychelles Framework for Early Childhood Care and Education: Winning for Children – A Shared Commitment*. Victoria, Department of Education.
Shdaimah, C., Palley, E. and Miller, A. 2018. Voices of child care providers: an exploratory study on the impact of policy changes. *International Journal of Child Care and Education Policy,* Vol. 12.
Simon, A., Owen, C., Hollingworth, K. and Rutter, J. 2015. *Provision and Use of Preschool Childcare in Britain: Summary of Research Findings*. London, UCL Institute of Education.
Sitati, E. M., Ndirangu, M., Kennedy, B. and Rapongo, G. S. 2016. Implementation of early childhood development education service standard guidelines on physical facilities in public and private early childhood education centres: Kakamega County, Kenya. *Early Child Development and Care,* Vol. 186, No. 11, pp. 1765–78.
Slot, P. 2018. *Structural Characteristics and Process Quality in Early Childhood Education and Care: A Literature Review.* Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development. (Education Working Paper 176.)
Smith, P. S. and Gampell, L. 2011. *Children of Imprisoned Parents*. Copenhagen, Danish Institute for Human Rights.
South Africa Department of Social Development. 2020. *Social Development Sets up Workstreams to Conduct Risk Assessment and State of Readiness for the Early Childhood Development (ECD) Centres*. Pretoria, Department of Social Development. www.dsd.gov.za/index.php/latest-news/21-latest-news/183-social-development-sets-up-workstreams-to-conduct-risk-assessment-and-state-of-readiness-for-the-early-childhood-development-ecd-centres. (Accessed 17 August 2021.)
Stack, N. 2013. Making a case for early intervention: the role of developmental neuroscience. Wasserman, L. H. and Zambo, D. (eds), *Early Childhood and Neuroscience: Links to Development and Learning, Educating the Young Child*, Vol. 7. Dordrecht, Netherlands, Springer, pp. 157–70.
Statistics South Africa. 2019. *General Household Survey 2018*. Pretoria, Statistics South Africa. (Statistical Release P0318.)
Stella, C., Sequeira, V. C. and Rosa, T. L. 2016. Mothers and babies in a Brazilian prison: a study exploring the impact of prison conditions. *Forensic Research & Criminology International Journal,* Vol. 2, No. 3, pp; 104–10.
Step by Step. 2019. *Strengthening the Role of Civil Society in Assuring Equity and Excellence in Early Childhood*. Skopje, Foundation for Educational and Cultural Initiatives Step by Step. www.stepbystep.org.mk/en/proekt-zajaknuvanje-na-ulogata. (Accessed 17 July 2021.)
Strehmel, P. 2019. Measures of personnel development in different types of German early childhood education (ECE) enterprises. Strehmel, P., Heikka, J., Hujala, E., Rodd, J. and Waniganayake, M. (eds), *Leadership in Early Education in Times of Change: Research from Five Continents*. Opladen, Germany, Verlag Barbara Budrich. (International Leadership Research Forum Early Education Research monograph 3.)
Sultana, R. 2009. *Jordan's Early Childhood Development Initiative: Making Jordan Fit for Children*. Amman, UNICEF Middle East and North Africa Regional Office. (Learning Series 2.)
Suzuki, W. 2019. Japan's free childcare program no panacea for daycare waitlists. *Nippon.com*, 11 June. www.nippon.com/en/in-depth/d00489/japan's-free-childcare-program-no-panacea-for-daycare-waitlists.html. (Accessed 17 August 2021.)
Tan, C. T. 2017. Enhancing the quality of kindergarten education in Singapore: policies and strategies in the 21st century. *International Journal of Child Care and Education Policy,* Vol. 11, No. 7, pp. 1–22.
The Knesset. 2019. *Education Committee Calls for Speedy Transfer of Authority to Supervise Child Daycare Centers from the Labor Ministry to the Education Ministry*. Jerusalem, The Knesset. https://m.knesset.gov.il/en/News/PressReleases/Pages/press16719h.aspx. (Accessed 17 August 2021.)
Trinidad and Tobago Ministry of Education. 2021. *Early Childhood Care and Education (ECCE) Division*. Port of Spain, Ministry of Education. www.moe.gov.tt/e-c-c-e. (Accessed 17 August 2021.)

Tshomo, P. 2017. *Early Childhood Care and Development in Bhutan: A Case for Investment*. Thimphu, Ministry of Education/UNICEF.
Uganda Ministry of Education and Sports. 2017. *Education Abstract 2017*. Kampala, Ministry of Education and Sports.
UN Women. 2019. *Investing in Early Childhood Education and Care in Kyrgyz Republc: An Assessment of Care Deficits, Costs and Impact on Employment, Gender Equality and Fiscal Returns*. New York, UN Women.
UNESCO. 2016a. *Asia-Pacific Regional Report: Financing for Early Childhood Care and Education (ECCE)*. Bangkok, UNESCO Regional Bureau for Education in Asia and the Pacific.
___. 2016b. *Global Education Monitoring Report 2016: Education for People and Planet – Creating Sustainable Futures for All*. Paris, UNESCO.
___. 2019. *Regional Guidelines on Innovative Financing Mechanisms and Partnerships for Early Childhood Care and Education (ECCE)*. Bangkok UNESCO Regional Bureau for Education in Asia and the Pacific/SEAMEO Regional Center for Early Childhood Care Education and Parenting.
___. 2020. *The Impact of COVID-19 on ECCE Sector: Lesson Learned and Promising Practices from the Asia-Pacific*. Bangkok, UNESCO Regional Bureau for Education in Asia and the Pacific.
___. 2021. *Right to Pre-primary Education: A Global Study*. Paris, UNESCO.
UNICEF. 2017. *2017 Status Report on Early Childhood Care and Education in Pacific Island Countries*. Suva, UNICEF/Pacific Regional Council for Early Childhood Care and Education.
___. 2019. *A World Ready to Learn: Prioritizing Quality Early Childhood Education*. New York, UNICEF.
UNICEF, ILO and WIEGO. 2021. *Family-friendly Policies for Workers in the Informal Economy: Protecting and Ensuring Social Protection and Care Systems for All Children and Families in the Context of COVID-19 and Beyond*. New York/Geneva, Switzerland, UNICEF/International Labour Organization/Women in Informal Employment: Globalizing and Organizing.
United Arab Emirates Ministry of Education. 2018. *Institutions Compliance Inspection Manual for Early Childhood Education*. Abu Dhabi, Ministry of Education.
Vaala, S. E. and LaPierre, M. A. 2014. Marketing genius: the impact of educational claims and cues on parents' reactions to infant/toddler DVDs. *Journal of Consumer Affairs,* Vol. 48, No. 2, pp. 323–50.
Vaknin, D. 2020. *Early Childhood Education and Care in Israel Compared to the OECD: Enrollment Rates, Employment Rates of Mothers, Quality Indices, and Future Achievement*. Jerusalem, Taub Center for Social Policy Studies in Israel. (Early Childhood Research Paper 3.)
Vargas-Barón, E. 2015. *Policies on Early Childhood Care and Education: Their Evolution and Some Impacts*. Paris, UNESCO. (Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2015*.)
Wallonia-Brussels Federation. 2020. *Référentiel des Compétences Initiales; Tronc Commun [Reference of Initial Competences: Common Core]*. Brussels, Fédération Wallonie-Bruxelles.
Warnasuriya, R., Sosale, S. and Dey, S. 2020. *Integrating Early Childhood Care and Education in Sri Lanka: From Global Evidence to National Action*. Washington, DC, World Bank.
Warner, J. 2015. Infants in orange: an international model-based approach to prison nurseries. *Hastings Women's Law Journal,* Vol. 26, No. 1, pp. 65–91.
Wills, G. and Kika-Mistry, J. 2021. *Early Childhood Development in South Africa during the COVID-19 Pandemic: Evidence from NIDS-CRAM Waves 2-5*. Cape Town, University of Cape Town. (National Income Dynamics Study – Coronavirus Rapid Mobile Survey Wave 5: 14.)
Wolf, S., Raza, M., Kim, S., Aber, J. L., Behrman, J. and Seidman, E. 2018. Measuring and predicting process quality in Ghanaian pre-primary classrooms using the Teacher Instructional Practices and Processes System (TIPPS). *Early Childhood Research Quarterly,* Vol. 45, pp. 18–30.
Wolfe, J., Kandra, J., Engdahl, L. and Shierholz, H. 2020. *Domestic Workers Chartbook: A Comprehensive Look at the Demographics, Wages, Benefits, and Poverty Rates of the Professionals Who Care for Our Family Members and Clean Our Homes*. Washington, DC, Economic Policy Institute.
Wong, J. M. S. and Rao, N. 2015. The evolution of early childhood education policy in Hong Kong. *International Journal of Child Care and Education Policy,* Vol. 9, No. 1.
World Bank. 2012. *Vanuatu Early Childhood Deveopment*. Washington, DC, World Bank. (SABER Country Report.)
___. 2017. *Pre-Primary Education in Mongolia: Access, Quality of Service Delivery, and Child Development Outcomes*. Washington, DC, World Bank.
___. 2019a. *Implementation Completion and Results Report for the Jamaica Early Childhood Development Project*. Washington, DC, World Bank.

___. 2019b. *Why Childcare?* Washington, DC, Women, Business and the Law, World Bank and Gender Secretariat, International Finance Corporation. (Women, Business and the Law Brief.)
___. 2020. *The Promise of Education in Indonesia*. Jakarta, World Bank.
___. 2021. *Eswatini Education Sector Analysis*. Washington, DC, World Bank.
Yoshikawa, H., Wuermli, A. J., Raikes, A., Kim, S. and Kabay, S. B. 2018. Toward high-quality early childhood development programs and policies at national scale: directions for research in global contexts. *Social Policy Report,* Vol. 31, No. 1.
Zahar, Z. and Khondker, K. 2017. From small to scale: the expansion of pre-primary in Bangladesh. *Early Childhood Matters*, pp. 61–65.
Zeanah, C. H., Humphreys, K. L., Fox, N. A. and Nelson, C. A. 2017. Alternatives for abandoned children: insights from the Bucharest Early Intervention Project. *Current Opinion in Psychology,* Vol. 15, pp. 182–88.
Zonji, S. 2018. A network for early childhood development. *Annals of the New York Academy of Sciences,* Vol. 1419, No. 1, pp. 20–22.

## CHAPITRE 7

Ahmad, A. B. and Shah, M. 2016. The rise of private higher education in Kurdistan. Shah, M. and Nair, C. S. (eds), *A Global Perspective on Private Higher Education*. Cambridge, Mass., Chandos, pp. 219–28.
Ahmed, J. U. 2015. Massification to marketization of higher education: private university education in Bangladesh. *Higher Education for the Future,* Vol. 3, No. 1, pp. 76–92.
Almeida de Carvalho, C. H. 2013. A mercantilização da educação superior brasileira e as estratégias de mercado das instituições lucrativas [The commodification of Brazilian higher education and the market strategies of profitable institutions]. *Revista Brasileira de Educação,* Vol. 18, pp. 761–76.
Altbach, P. 2015. AHELO: the myth of measurement and comparability. *International Higher Education*, No. 82, pp. 2–3.
Altbach, P., de Wit, H. and Woldegiyorgis, A. A. 2021. *Public vs. Private Participation in Higher Education: Realities and Debates*. Paris, UNESCO. (Background paper for *Global Education Monitoring Report 2021/2.*)
Amde, W. K., Sanders, D., Chilundo, B., Rugigana, E., Haile Mariam, D. and Lehmann, U. 2018. Exploring multiple job holding practices of academics in public health training institutions from three sub-Saharan Africa countries: drivers, impact, and regulation. *Global Health Action,* Vol. 11, No. 1.
Amini-Philip, C. 2019. Moonlighting activities and lecturers' wellbeing in Nigerian universities. *Advances in Social Sciences Research Journal,* Vol. 6, No. 7, pp. 339–46.
Arke, R. 2020. *For-profit Education*. Washington, DC, Center for Responsive Politics. www.opensecrets.org/industries/background.php?cycle=2020&ind=H5300. (Accessed 17 July 2021.)
Asian Development Bank. 2012. *Private Higher Education Across Asia: Expanding Access, Searching for Quality*. Manila, Asian Development Bank. (Higher Education in Dynamic Asia.)
Assomull, A., Abdo, M. and Pelley, R. 2015. *Driving Grades, Driving Growth: How Private Capital in Education Is Increasing Access, Inspiring Innovation and Improving Outcomes*. Doha, World Innovation Summit for Education.
Australia DFAT. 2016. *TPP Outcomes: Education Services*. Canberra, Department of Foreign Affairs and Trade.
Bahceli, Y. 2020. *Facing Pandemic Squeeze, Universities Hit Bond Markets for Cheap Cash*. Reuters, 11 August. www.reuters.com/article/us-health-coronavirus-university-bonds-idUSKCN25721A. (Accessed 17 July 2021.)
Bangladesh University Grants Commission. 2018. *Strategic Plan for Higher Education in Bangladesh: 2018–2030*. Dhaka, University Grants Commission.
Benavides, M. and Hagg Watanabe, F. 2020. *Complexité et inégalités de l'offre universitaire privée au Pérou : Regard sur la diversité sociodémographique des étudiants et des conditions d'insertion professionnelle des diplômés d'universités privées [Complexity and Inequalities of the Private University Offer in Peru: A Look at the Socio-demographic Diversity of Students and the Professional Integration Conditions of Private University Graduates]*. Paris, Agence française de développement. (Papier de recherche 163.)
Bennett, B. 2002. The new style boards of governors: are they working? *Higher Education Quarterly,* Vol. 56, No. 3, pp. 287–302.
Bernasconi, A. 2013. El motivo del lucro en la educación superior [The profit motive in higher education]. *International Higher Education*, No. 71, pp. 9–11.
BRAC. 2021. *Bangladesh Country Report*. Paris, UNESCO. (Background paper for *Global Education Monitoring Report on Non-state Actors in South Asia 2022.*)

Brazil Ministry of Education and Culture. 2021. *Perguntas frequentes [Frequently asked questions]*. Brasília, Ministry of Education and Culture. http://portal.mec.gov.br/cotas/perguntas-frequentes.html. (Accessed 17 July 2021.)
Buckner, E. 2011. The role of higher education in the Arab state and society: historical legacies and recent reform patterns. *Journal of Comparative & International Higher Education*, Vol. 3, pp. 21–26.
___. 2018. The growth of private higher education in North Africa: a comparative analysis of Morocco and Tunisia. *Studies in Higher Education*, Vol. 43, No. 7, pp. 1295–306.
___. 2021. *The Non-State Tertiary Sector and Inequalities in Tertiary Attendance and Completion*. Paris, UNESCO. (Global Education Monitoring Report Fellowship Paper.)
Campbell, A. 2021. *Examining Non-state Actors' Contributions to International Higher Education Scholarships*. Paris, UNESCO. (Background paper for *Global Education Monitoring Report 2021/2*.)
Carpenter, J. 2017. Christian universities grow in Africa. *International Higher Education*, No. 88, pp. 25–26.
Casanova, A. M., Kandri, S.-E., Khan, M. A. and Valenzuela, C. 2015. *UNIMINUTO: Bringing Entrepreneurship, Innovation and Jobs to Marginalized Communities in Colombia through Tertiary Education*. Washington, DC, International Finance Corporation.
Caulier, S. 2020. Recherche publique et entreprises privées : les liens se resserrent [Public research and private companies: the links are growing closer]. *Le Monde*, 26 February. www.lemonde.fr/emploi/article/2020/02/26/recherche-publique-et-entreprises-privees-les-liens-se-resserrent_6030860_1698637.html. (Accessed 12 August 2021.)
CAUT. 2018. *CAUT Report on Board of Governors Structures at Thirty-One Canadian Universities*. Ottawa, Canadian Association of University Teachers.
CHANCEN. 2020. *CHANCEN schreiben [CHANCEN letter]*. Berlin, CHANCEN.
___. 2021. *Income Share Agreements*. Berlin, CHANCEN. https://chancen-eg.de/en/income-share-agreements. (Accessed 17 July 2021.)
Chapman, B. 2016. Income contingent loans in higher education financing. *IZA World of Labor*, No. 227.
Chattopadhyay, S. 2019. State–market dynamics in higher education financing. Varghese, N. V. and Panigrahi, J. (eds), *India Higher Education Report 2018: Financing of Higher Education*. New Delhi, SAGE/National Institute of Educational Planning and Administration, pp. 25–46.
Chau, Q., Dang, B. L. and Nguyen, X. A. 2020. Patterns of ownership and management in Vietnam's private higher education: an exploratory study. *Higher Education Policy*.
Chiaverini, T. 2018. Planos para a educação devem enfraquecer professores e beneficiar Guedes [Education plans will weaken teachers and benefit Guedes]. *Exame*, 16 December. https://exame.com/brasil/plano-para-a-educacao-deve-enfraquecer-professor-e-beneficiar-guedes. (Accessed 17 July 2021.)
Clark, P. 2016. *Reforming Higher Education in Albania*. Cheltenham, UK, Higher Education Statistics Agency. www.hesa.ac.uk/blog/11-10-2016/reforming-higher-education-albania. (Accessed 17 July 2021.)
Club of Mozambique. 2018. *Mozambique: Government Pledges Crackdown on 'Turbo Teachers'*. Maputo, Club of Mozambique. https://clubofmozambique.com/news/mozambique-government-pledges-crackdown-on-turbo-teachers-watch. (Accessed 16 August 2021.)
Corbucci, P. R., Kubota, L. C. and Barbosa Meira, A. P. 2016. *Reconfiguração Estrutural da Educação Superior Privada no Brasil: Nova Fase da Mercantilização do Ensino [Structural Reconfiguration of Private Higher Education in Brazil: A New Phase in the Commodification of Education]*. Brasília, Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. (Texto para Discussão 2256.)
Cunha, J. 2018. Conglomerados do ensino superior avançam sobre a educação básica [Higher education conglomerates advance on basic education]. *Folha de S.Paulo*, 17 June. www1.folha.uol.com.br/mercado/2018/06/conglomerados-do-ensino-superior-avancam-sobre-a-educacao-basica.shtml. (Accessed 12 August 2021.)
Davies, H. 2018. *Comprehensive Economic and Trade Agreement with Canada: CETA – How Far Has It Come and Where Is It Headed?* Geneva, Switzerland/Brussels, European University Association.
de Mello, J. M. P. and Duarte, I. F. 2020. The effect of the availabilty of student credit on tuitions: testing the Bennett hypothesis using evidence from a large-scale student loan program in Brazil. *Economía*, Vol. 20, No. 2, pp. 179–222.
de Wet, P. 2019. You can now go to jail for faking a degree on your CV – or claiming a qualification you don't have on LinkedIn or Twitter. *Business Insider South Africa*, 21 August. www.businessinsider.co.za/national-qualifications-framework-amendment-act-offences-for-fraud-2019-8. (Accessed 17 July 2021.)

Debter, L. 2017. The world's biggest for-profit college company, Laureate Education, raises $490 million in public debut. *Forbes*, 1 February. www.forbes.com/sites/laurengensler/2017/02/01/laureate-education-initial-public-offering. (Accessed 17 July 2021.)

Dia, H. and Goudiaby, J. A. 2020. *Le paradoxe de l'enseignement supérieur privé au Sénégal : réduire les inégalités tout en les maintenant [The Paradox of Private Higher Education in Senegal: Reducing Inequalities while Maintaining Them]*. Paris, Agence française de développement. (Papier de recherche 154.)

Dilas, D. B., Mackie, C., Huang, Y. and Trines, S. 2019. *Education in Indonesia*. New York, World Education News and Reviews. https://wenr.wes.org/2019/03/education-in-indonesia-2. (Accessed 16 August 2021.)

Doan, D., Kang, J. and Zhu, Y. 2020. *Financing Higher Education in Vietnam: Student Loan Reform*. London, Centre for Global Higher Education. (Working Paper 51.)

Dobbins, M. and Knill, C. 2009. Higher education policies in Central and Eastern Europe: convergence toward a common model? *Governance*, Vol. 22, No. 3, pp. 397–430.

Douglas-Gabriel, D. 2018. Former executives of defunct for-profit college firm ITT settle fraud charges with SEC. *Washington Post*, 9 July. www.washingtonpost.com/news/grade-point/wp/2018/07/09/itts-top-executives-settle-fraud-charges-with-sec. (Accessed 17 August 2021.)

Durham, E. R. and Sampaio, H. 2000. O setor privado de ensino superior na América Latina [The higher education private sector in Latin America]. *Cadernos de Pesquisa*, No. 110, pp. 7–37.

Eaton, C., Howell, S. and Yannelis, C. 2018. When investor incentives and consumer interests diverge: private equity in higher education. *Review of Financial Studies*, Vol. 33, No. 9, pp. 4024–60.

Educación 2020. 2018. *Estos son 7 aspectos que debes saber sobre el lucro en la educación superior [These are 7 things you should know about profit in higher education]*. Santiago, Educación 2020.

El-Galil, T. 2021. *Libya Closes 20 Private Universities and Colleges*. London, Al-Fanar Media. www.al-fanarmedia.org/2021/08/libya-closes-20-private-universities-and-colleges. (Accessed 30 August 2021.)

Elder, S. and Kring, S. 2016. *Young and Female: A Double Strike? Gender Analysis of School-to-work Transition Surveys in 32 Developing Countries*. Geneva, Switzerland, International Labour Organization. (Work4Youth Publication 32.)

Erebara, G. 2014. Albania closes suspected 'diploma factories'. *Balkan Insight*, 7 August. https://balkaninsight.com/2014/08/07/albania-axes-suspected-diploma-mills. (Accessed 17 July 2021.)

ESSA. 2019. *Transforming Education Together: Impact Report 2016–2019*. London, Education Sub Saharan Africa.

Ferreyra, M. M., Avitabile, C., Álvarez, J. B., Haimovich Paz, F. and Urzúa, S. 2017. *At a Crossroads: Higher Education in Latin America and the Caribbean*. Washington, DC, World Bank. (Directions in Development: Human Development.)

FIUC. 2021. *Strategic Plan 2019–2021: A Global Voice for Common Future*. Paris, Fédération Internationale des Universités Catholiques.

Fried, J., Glass, A. and Baumgartl, B. 2007. Shades of privateness: non-public higher education in Europe. Wells, P. J., Sadlak, J. and Vlăsceanu, L. (eds), *The Rising Role and Relevance of Private Higher Education in Europe*. Bucharest, UNESCO European Centre for Higher Education, pp. 585–664.

Gérard, E. 2020. *L'expansion de l'enseignement supérieur privé et le creusement des inégalités sociales: Analyses à partir de l'Argentine, de l'Inde, du Mexique, du Pérou, de la République Démocratique du Congo, du Sénégal, du Vietnam [The Expansion of Private Higher Education and Growing Social Inequalities: Analyses from Argentina, India, Mexico, Peru, the Democratic Republic of the Congo, Senegal, Vietnam]*. Paris, Agence française de développement. (Papier de recherche 156.)

Gérard, E., Grediaga, R. and Lopez, M. 2020. *Universités privées au Mexique : entre reproduction, production et réduction des inégalités [Private universities in Mexico: between reproduction, production and reduction of inequalities]*. Paris, Agence française de développement. (Papier de recherche 155.)

Gilbert, T. and Hrdlicka, C. 2017. A hedge fund that has a university. *Wall Street Journal*, 13 November. www.wsj.com/articles/a-hedge-fund-that-has-a-university-1510615228. (Accessed 16 August 2021.)

Goldin, C. and Cellini, S. R. 2014. Does federal student aid raise tuition? New evidence on for-profit colleges. *American Economic Journal: Economic Policy*, Vol. 6, No. 4, pp. 174–206.

Green, E. L. 2018. DeVos ends Obama-era safeguards aimed at abuses by for-profit colleges. *The New York Times*, 10 August. www.nytimes.com/2018/08/10/us/politics/betsy-devos-for-profit-colleges.html. (Accessed 16 August 2021.)

Guasco Peixoto, M. 2018. O parentesco desastroso para a educação [The disastrous kinship for education]. *Carta Capital*, 12 November. www.cartacapital.com.br/opiniao/o-parentesco-desastroso-para-a-educacao. (Accessed 12 August 2021.)

Halperin, D. 2016. *Friends in High Places: Who Endorses America's Troubled For-Profit Colleges?* Washington, DC, Republic Report. www.republicreport.org/2016/friends-in-high-places-who-endorses-americas-troubled-for-profit-colleges. (Accessed 16 August 2021.)

Henaff, N., Thai, H. T. T. and Bich, L. 2020. *Enseignement supérieur au Vietnam : privatisaiton, démocratisation et inégalités [Higher education in Vietnam: privatization, democratization and inequalities]*. Paris, Agence française de développement. (Papier de recherche 158.)

Henry, O., Panirahi, J. and Sabharwal, N. S. 2020. *Enseignement supérieur et inégalités sociales en Inde [Higher education and social inequalities in India]*. Paris, Agence française de développement. (Papier de recherche 194.)

Howard, C. 2020. *Higher-education Bonds in a COVID-19 World*. Westlake, Tex., Charles Schwab. www.schwab.com/resource-center/insights/content/higher-education-bonds-covid-19-world. (Accessed 9 February 2021.)

Hurtado, M. E. 2020. Laureate International pulls out of its five universities. *University World News*, 25 September. www.universityworldnews.com/post.php?story=20200925114344469. (Accessed 16 August 2021.)

ICETEX. 2020. *Fondos en administración: comunidades indígenas [Administered funds: indigenous communities]*. Bogotá, ICETEX. https://portal.icetex.gov.co/Portal/Home/HomeEstudiante/fondos-en-administracion-Listado/fondo-comunidades-indigenas. (Accessed 17 July 2021.)

IFC. 2018. *Private Education in Emerging Markets: An Investor's Perspective*. Washington, DC, International Finance Corporation. (IFC Education Newsletter.)

India University Grants Commission. 2021. *UGC schemes for differently-abled student*. New Delhi, University Grants Commission. www.ugc.ac.in/subpage/scheme_differently_abled.aspx. (Accessed 9 February 2021.)

INEP. 2020. *Microdados do Censo da Educação Superior [Microdata of the Higher Education Census]*. Brasília, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/microdados/censo-da-educacao-superior. (Accessed 1 November 2020.)

Ireland Higher Education Authority. 2021. *Fund for Students with Disabilities*. Dublin, Higher Education Authority. https://hea.ie/funding-governance-performance/funding/student-finance/fund-for-students-with-disabilities. (Accessed 10 February 2021.)

Irene, B. and Hussain, T. 2020. The accessibility and affordability of education in Sub-Saharan Africa: the debate on low-cost and private higher education institutions. Adeyemo, K. S. (ed.), *The Education Systems of Africa*. Cham, Switzerland, Springer, pp. 859–85.

Jablecka, J. 2007. Poland. Wells, P. J., Sadlak, J. and Vlăsceanu, L. (eds), *The Rising Role and Relevance of Private Higher Education in Europe*. Bucharest, UNESCO European Centre for Higher Education, pp. 257–303.

Jakiel, L. B. 2016. The gainful employment rule and for-profit higher education in the United States. Shah, M. and Nair, C. S. (eds), *A Global Perspective on Private Higher Education*. Cambridge, Mass., Chandos, pp. 299–312.

Jamjoom, Y. 2016. Private higher education and graduate employability in Saudi Arabia. Shah, M. and Nair, C. S. (eds), *A Global Perspective on Private Higher Education*. Cambridge, Mass., Chandos, pp. 189–204.

Jie, G. 2018. Xiamen University Malaysia: A Chinese branch campus. *International Higher Education*, No. 95, pp. 9–11.

Johnstone, D. B. 2004. The economics and politics of cost sharing in higher education: comparative perspectives. *Economics of Education Review,* Vol. 23, No. 4, pp. 403–10.

Júnior, A. 2015. *Professores universitários moçambicanos contra regime de exclusividade [Mozambican university professors against exclusivity]*. Washington, DC, VOA Português. www.voaportugues.com/a/professores-universitarios-mocambicanos-contra-regime-de-exclusividade/3055143.html. (Accessed 12 August 2021.)

Kajsiu, B. 2015. Higher education in Albania: the never ending challenge. *International Higher Education*, No. 82, pp. 15–16.

Kalla, M. 2021. *A Strategic Approach to Employability: Universities that Make it Happen*. Washington, DC, International Finance Corporation. https://vimeo.com/showcase/7832892/video/525100694. (Accessed 17 March 2021.)

Kaplan, A. E. 2021. *Voluntary Support of Education*. Washington, DC, Council for Advancement and Support of Education.

Katsomitros, A. 2018. The emerging university bonds market. *World Finance*, 20 April. www.worldfinance.com/markets/the-emerging-university-bonds-market. (Accessed 16 August 2021.)

Kean, T. and Soe, H. K. 2018. New rules for private schools. *Frontier Myanmar*, 16 July. www.frontiermyanmar.net/en/new-rules-for-private-schools. (Accessed 31 August 2021.)

Kelchen, R. 2020. *How Much Do Private Colleges Rely on Auxiliary Revenue Sources?* Knoxville, Tenn., Kelchen on Education. https://robertkelchen.com/2020/06/01/how-much-do-private-colleges-rely-on-auxiliary-revenue-sources. (Accessed 16 August 2021.)

Khan, A. A. 2017. University leaders demand action on fake universities. *University World News*, 27 January. www.universityworldnews.com/post.php?story=20170126173524178. (Accessed 16 August 2021.)

Knight, P. 2006. So, are universities public or private? *The Guardian*, 20 June. www.theguardian.com/education/2006/jun/20/highereducation.comment. (Accessed 12 August 2021.)
Knobel, M. and Verhine, R. 2017. Brazil's for-profit higher education dilemma. *International Higher Education*, No. 89, pp. 23–24.
Korka, M. and Nicolescu, L. 2007. Romania. Wells, P. J., Sadlak, J. and Vlăsceanu, L. (eds), *The Rising Role and Relevance of Private Higher Education in Europe*. Bucharest, UNESCO European Centre for Higher Education, pp. 345–98.
Kreighbaum, A. 2019. DeVos issues final repeal of gainful employment. *Inside Higher Ed*, 2 July. www.insidehighered.com/quicktakes/2019/07/02/devos-issues-final-repeal-gainful-employment. (Accessed 12 August 2021.)
Kuzmin, A. 2018. *'One Language Fits All' for Higher Education in Latvia: A Reason for UN Concern*. Prague, International Centre for Ethnic and Linguistic Diversity Studies. www.icelds.org/2018/11/26/one-language-fits-all-for-higher-education-in-latvia-a-reason-for-un-concern. (Accessed 16 August 2021.)
Kwiek, M. 2016. From growth to decline? Demand-absorbing private higher education when demand is over. Shah, M. and Nair, C. S. (eds), *A Global Perspective on Private Higher Education*. Cambridge, Mass., Chandos, pp. 53–79.
Kwiek, M. 2018. Private higher education in developed countries. Teixeira, P. N. and Shin, J. C. (eds), *Encyclopedia of International Higher Education Systems and Institutions*. Dordrecht, Netherlands, Springer.
Laureate. 2021. *First Quarter 2021 Earnings Presentation*. Baltimore, Md., Laureate.
Leray de Lima, K. A. 2018. A Atuação de Grandes Grupos Educacionais no Ensino Superior Privado: Realidades e Repercussões [The Role of Large Educational Groups in Private Higher Education: Realities and Repercussions]. M. Ed. thesis, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brazil. (Unpublished.)
Levy, D. 1986. *Higher Education and the State in Latin America: Private Challenges to Public Dominance*. Chicago, Ill., University of Chicago Press.
___. 2006. The unanticipated explosion: private higher education's global surge. *Comparative Education Review*, Vol. 50, No. 2, pp. 217–40.
___. 2007. A recent echo: African private higher education in an international perspective. *Journal of Higher Education in Africa/Revue de l'enseignement supérieur en Afrique*, Vol. 5, No. 2–3, pp. 197–220.
___. 2013. The decline of private higher education. *Higher Education Policy*, Vol. 26, No. 1, pp. 25–42.
___. 2015a. For-profit versus nonprofit private higher education. *International Higher Education*, No. 54, pp. 12–13.
___. 2015b. Squeezing the nonprofit sector. *International Higher Education*, No. 71, pp. 10–12.
Levy, D., Bernasconi, A., Buckner, E., Casta, A., Chau, Q., Gupta, A., Kinser, K., Mizikaci, F., Navarro, E., Salto, D., Silas, J. C., Tamrat, W., Teixeira, P., Wang, Y., Yonezawa, A. and Zilka, G. 2020. *How COVID-19 Puts Private Higher Education at Especially High Risk – and Not: Early Observations plus Propositions for Ongoing Global Exploration*. Albany, N.Y., Program for Research on Private Higher Education. (Working Paper 22.)
Levy, D. and Tamrat, W. 2021. *Viewing the Stunning Growth of Nonstate Higher Education: Ethiopia and East Africa*. (Background paper for *Global Education Monitoring Report 2021/2*.)
Liu, X. and Zhang, L. 2013. Flexibility at the core: what determines employment of part-time faculty in academia. *Relations Industrielles/Industrial Relations*, Vol. 68, No. 2, pp. 312–39.
Lundh, A., Lexchin, J., Mintzes, B., Schroll, J. B. and Bero, L. 2018. Industry sponsorship and research outcome: systematic review with meta-analysis. *Intensive Care Medicine*, Vol. 44, No. 10, pp. 1603–12.
Makoni, M. 2015. Academics barred from moonlighting to boost earnings. *University World News*, 4 December. www.universityworldnews.com/post.php?story=20151203112529221 (Accessed 9 February 2021.)
Marinoni, G., van't Land, H. and Jensen, T. 2020. *The Impact of COVID-19 on Higher Education Around the World: IAU Global Survey Report*. Paris, International Association of Universities.
Martello, A. 2017. Cade reprova compra da Estácio pela Kroton Educacional [The Administrative Council for Economic Defense rejects the purchase of Estácio by Kroton Educacional]. *G1 Globo*, 28 June. https://g1.globo.com/economia/negocios/noticia/cade-reprova-compra-da-estacio-pela-kroton-educacional.ghtml. (Accessed 12 August 2021.)
Mathot, T. 2019. *And It's Signed! New Partnership with the Ghanaian Government*. Vancouver, BC, Brighter Investment. www.brighterinvestment.com/blog/new-partnership-with-the-ghanaian-government. (Accessed 16 August 2021.)
MEXT. 2014. *Selection for the FY 2014: Top Global University Project*. Tokyo, Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology.
Mohanty, B. K. 2020. On government table: education for profit and repatriation. *The Telegraph*, 23 February. www.telegraphindia.com/india/on-government-table-education-for-profit-and-repatriation/cid/1748008. (Accessed 16 August 2021.)

Mok, K. H. 2021. Managing neo-liberalism with Chinese characteristics: the rise of education markets and higher education governance in China. *International Journal of Educational Development,* Vol. 84, art. 102401.
Moura, M. 2019. *Universidades públicas realizam mais de 95% da ciência no Brasil*. São Paulo, Brazil, Universidade Federal de São Paulo. www.unifesp.br/noticias-anteriores/item/3799-universidades-publicas-realizam-mais-de-95-da-ciencia-no-brasil. (Accessed August 31 2021.)
Mulokozi, C. 2015. Teachers' moonlighting and its impact on their job performance in Dar Es Salaam region secondary schools. M. Ed. thesis, Open University of Tanzania. (Unpublished.)
Mungiu-Pippidi, A. and Dusu, A. E. 2011. Civil society and control of corruption: assessing governance of Romanian public universities. *International Journal of Educational Development,* Vol. 31, No. 5, pp. 532–46.
Muzammil, M. 2019. Growth and expansion of private higher education. Varghese, N. V. and Panigrahi, J. (eds), *India Higher Education Report 2018: Financing of Higher Education*. New Delhi, SAGE/National Institute of Educational Planning and Administration, pp. 339–62.
NACUBO. 2019. *Private Colleges Now Use Nearly Half of Tuition Revenue for Financial Aid*. Washington, DC, National Association of College and University Business Officers. www.nacubo.org/Press-Releases/2019/Private-Colleges-Now-Use-Nearly-Half-of-Tuition-Revenue-For-Financial-Aid. (Accessed 16 August 2021.)
NCES. 2019. *Undergraduate Enrollment*. Washington, DC, National Center for Education Statistics. https://nces.ed.gov/programs/coe/indicator_cha.asp#info. (Accessed 16 August 2021.)
Nganga, G. 2019. Universities face ongoing struggle as fees hike rejected. *University World News*, 25 May. www.universityworldnews.com/post.php?story=20190522082856329. (Accessed 12 August 2021.)
Nicolescu, L. 2007. Institutional efforts for legislative recognition and market acceptance: Romanian private higher education. Slantcheva, S. and Levy, D. (eds), *Private Higher Education in Post-Communist Europe: In Search of Legitimacy*. New York, Palgrave Macmillan, pp. 201–22.
O Sul. 2019. O ministério da educação estuda como flexibilizar o ensino superior privado [The Ministry of Education is seeking how to make private higher education more flexible]. *O Sul*, 5 October. www.osul.com.br/o-ministerio-da-educacao-estuda-como-flexibilizar-o-ensino-superior-privado. (Accessed 17 July 2021.)
OECD. 2019. *Philanthropy and Education: Quality Education For All – Lessons and Future Priorities*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development. (Network of Foundations Working for Development.)
___. 2020. Educational expenditure by source and destination. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development. https://stats.oecd.org. (Accessed 12 November 2020.)
Oliveira, C. 2015. *Convênios com fundações privadas desvirtuam função social das universidades [Agreements with private foundations distort the social role of universities]*. São Paulo, Brazil, Agência Universitária de Notícias, São Paulo University. www.usp.br/aun/antigo/exibir.php?id=6846. (Accessed 12 August 2021.)
Onsongo, J. 2007. The growth of private universities in Kenya: implications for gender equity in higher education. *Journal of Higher Education in Africa/Revue de l'enseignement supérieur en Afrique,* Vol. 5, No. 2–3, pp. 111–33.
Owens, T. L. 2017. Higher education in the sustainable development goals framework. *European Journal of Education,* Vol. 52, No. 4, pp. 414–20.
Pachuashvili, M. 2009. The Politics of Higher Education: Governmental Policy Choices and Private Higher Education in Post-Communist Countries. Ph.D. thesis, Central European University, Budapest. (Unpublished.)
___. 2011. Governmental policies and their impact on private higher education development in post-communist countries: Hungary, Latvia, Lithuania and Georgia, 1990–2005. *Journal of Comparative Policy Analysis: Research and Practice,* Vol. 13, No. 4, pp. 397–410.
Pennsylvania Attorney General. 2019. *Attorney General Shapiro Annunces For-profit College Company Will Provide $493 Million in Debt Relief for over 179,000 Students Nationwide*. Harrisburg, Pa., Office of Attorney General. (Accessed 30 August 2021.)
Pereira, C. A., Araujo, J. F. F. E. and de Lourdes Machado-Taylor, M. 2018. The Brazilian higher education evaluation model: 'SINAES' sui generis? *International Journal of Educational Development,* Vol. 61, pp. 5–15.
Pompeu, C., Augusto, L. and Frazao, H. 2016. Lista de maiores financiadores expõe laços econômicos e políticos [List of top funders exposes economic and political ties]. *Estadão*, 26 September. https://politica.estadao.com.br/noticias/geral,lista-de-maiores-financiadores-expoe-lacos-economicos-e-politicos,10000078203. (Accessed 12 August 2021.)
Provini, O. 2019. Negotiating the marketization of higher education in East Africa: a comparative analysis of Tanzania and Kenya. *Higher Education,* Vol. 77, No. 2, pp. 323–42.
Quang, C.-D. 2017. A gloomy outlook for private higher education. *University World News*, 19 May. www.universityworldnews.com/post.php?story=20170515200538925. (Accessed 16 August 2021.)

Ravi, S., Gupta, N. and Nagaraj, P. 2019. *Reviving Higher Education in India*. New Delhi, Brookings India. (Research paper 112019-01.)
Raxhimi, A. 2019. Mass student protests bring down Albania's science minister. *Nature*, 16 January. www.nature.com/articles/d41586-019-00144-7. (Accessed 12 August 2021.)
Romania Insider. 2017. Romanian universities investigated for fraudulently granting diplomas to foreigners. *Romania Insider*, 26 July. www.romania-insider.com/romania-fraudulent-university-graduations. (Accessed 16 August 2021.)
___. 2019. Corruption scandal hits biggest private university in Romania, pro-rector arrested for bribery. *Romania Insider*, 19 December. www.romania-insider.com/spiru-haret-university-romania-corruption. (Accessed 16 August 2021.)
Sakyi, E. and Agomor, K. 2020. Moonlighting in Ghana's higher education institutions: exploring lecturers' experiences at the Ghana Institute of Management and Public Administration (GIMPA). *Journal of Applied Research in Higher Education*, Vol. 13, No. 1, pp. 180–94.
Salmi, J. 2017. *The Tertiary Education Imperative: Knowledge, Skills and Values for Development*. Rotterdam, Netherlands, Sense. (Global Perspectives on Higher Education 38.)
___. 2020. *Higher Education and Inclusion*. Paris, UNESCO. (Background paper for *Global Education Monitoring Report 2020*.)
Salmi, J., Hâj, C. M. and Alexe, D. 2015. Equity from an institutional perspective in the Romanian higher education system. Curaj, A., Deca, L., Egron-Polak, E. and Salmi, J. (eds), *Higher Education Reforms in Romania: Between the Bologna Process and National Challenges*. Cham, Switzerland, Springer, pp. 63–86.
Salmi, J. and Sursock, A. 2018. *Access and Completion for Underserved Students: International Perspectives*. Boston, Mass., Boston College Center for International Higher Education (CIHE Perspectives 9.)
Salmon, J. 2020. Financing higher education through equity, not debt: the case for income share agreements. *Journal of School Choice*, Vol. 14, No. 3, pp. 371–94.
Salto, D. J. 2018. To profit or not to profit: the private higher education sector in Brazil. *Higher Education*, Vol. 75, No. 5, pp. 809–25.
Samuels, R. 2013. *Why Public Higher Education Should Be Free: How to Decrease Cost and Increase Quality at American Universities*. New Brunswick, NJ, Rutgers University Press.
SEDLAC. 2018. *Socio-Economic Database for Latin America and the Caribbean*. La Plata, Argentina/Washington, DC, Center of Distributive, Labor and Social Studies/World Bank https://datacatalog.worldbank.org/dataset/socio-economic-database-latin-america-and-caribbean. (Accessed 17 July 2021.)
Seeber, M. 2016. Non-university higher education. Teixeira, P. N. and Shin, J. C. (eds), *Encyclopedia of International Higher Education Systems and Institutions*. Dordrecht, Netherlands, Springer.
Sirois, G., Morales-Perlaza, A. and Dembélé, M. 2021. *La privatisation de la formation initiale des enseignants : cartographie et études de cas du phénomène en Afrique subsaharienne, Amérique latine et Asie du Sud [The Privatization of Initial Teacher Training: Mapping and Case Studies of the Phenomenon in sub-Saharan Africa, Latin America and South Asia]*. (Background paper for *Global Education Monitoring Report 2021/2*.)
Slantcheva, S. and Levy, D. 2007. Introduction: private higher education in post-Communist Europe – in search of legitimacy. Slantcheva, S. and Levy, D. (eds), *Private Higher Education in Post-Communist Europe: In Search of Legitimacy*. New York, Palgrave Macmillan.
Tamrat, W. 2017. Private higher education in Africa: old realities and emerging trends. *International Journal of African Higher Education*, Vol. 4, No. 2, pp. 17–40.
___. 2018. Family-owned private higher education institutions in Africa. *International Higher Education*, No. 95, pp. 23–24.
___. 2021. COVID-19 has dealt a blow to Ethiopia's private higher education institutions. *The Conversation*, 11 February. https://theconversation.com/covid-19-has-dealt-a-blow-to-ethiopias-private-higher-education-institutions-153398. (Accessed 16 August 2021.)
Tamrat, W. and Levy, D. 2017. Unusual in growth and composition: Ethiopian private higher education. *International Higher Education*, No. 90, pp. 19–21.
Tamrat, W. and Teferra, D. 2019. Private higher education in Ethiopia: risks, stakes and stocks. *Studies in Higher Education*, Vol. 45, pp. 677–91.
Tanhueco-Tumapon, T. 2020. Quality assurance in higher education. *The Manila Times*, 5 March. www.manilatimes.net/2020/03/05/campus-press/quality-assurance-in-higher-education-2/700186. (Accessed 16 August 2021.)
Tarlea, S. 2017. Higher education governance in Central and Eastern Europe: a perspective on Hungary and Poland. *European Educational Research Journal*, Vol. 16, No. 5, pp. 670–83.
Task Force on Higher Education and Society. 2000. *Higher Education in Developing Countries: Peril and Promise*. Washington, DC, World Bank.

Taylor, A. 2016. Universities are becoming billion-dollar hedge funds with schools attached. *The Nation*, 8 March. www.thenation.com/article/archive/universities-are-becoming-billion-dollar-hedge-funds-with-schools-attached. (Accessed 16 August 2021.)

Teixeira, P. N., Biscaia, R., Rocha, V. and Cardoso, M. F. 2016. What role for private higher education in Europe? Reflecting about current patterns and future prospects. Shah, M. and Nair, C. S. (eds), *A Global Perspective on Private Higher Education*, Cambridge, Mass., Chandos, pp. 13–28.

The Princeton Review. 2021. *ABA-Accredited Law School*. Framingham, Mass., The Princeton Review. www.princetonreview.com/law-school-advice/law-school-accreditation. (Accessed 16 August 2021.)

Tho, V. 2021. Former university principal in Hanoi prosecuted for issuing over 400 fake degrees. *Tuoi Tre News*, 31 July. https://tuoitrenews.vn/news/society/20210731/former-university-principal-in-hanoi-prosecuted-for-issuing-over-400-fake-degrees/62351.html. (Accessed 31 August 2021.)

TimesLIVE. 2018. Fake colleges on the rise and destroying SA education. *TimesLIVE*, 9 January. www.timeslive.co.za/sebenza-live/features/2018-01-09-fake-colleges-on-the-rise-amp-destroying-sa-education. (Accessed 17 July 2021.)

Todos Pela Educação. 2019. *Formação inicial de professores [Initial teacher training]*. São Paulo, Brazil, Todos Pela Educação.

Tomusk, V. 2003. The war of institutions, episode I: the rise, and the rise of private higher education in Eastern Europe. *Higher Education Policy*, Vol. 16, No. 2, pp. 213–38.

Unangst, L. 2017. Germany's innovative strategies to enroll refugees. *Inside Higher Ed*, 18 January. www.insidehighered.com/blogs/world-view/germanys-innovative-strategies-enroll-refugees. (Accessed 16 August 2021.)

UNESCO. 2017. *Six Ways to Ensure Higher Education Leaves No One Behind*. Paris, UNESCO. (Global Education Monitoring Report Policy Paper 30.)

UNIMINUTO. 2020. *Informe de gestión UNIMINUTO 2020-1 [UNIMINUTO Management Report 2020/1]*. Bogotá, Corporación Universitaria Minuto de Dios.

US Department of Education. 2018. *Law Enforcement Actions against Predatory Colleges*. Washington, DC, Department of Education. https://sites.ed.gov/naciqi/files/2018/05/NACIQI-Enclosure-1-law-enforcement.pdf. (Accessed 30 August 2021.)

US Department of Justice. 2015. *For-profit College Kaplan to Refund Federal Financial Aid under Settlement with United States*. Washington, DC, Department of Justice. www.justice.gov/usao-wdtx/pr/profit-college-kaplan-refund-federal-financial-aid-under-settlement-united-states. (Accessed 30 August 2021.)

US Federal Trade Commission. 2016. *DeVry University Agrees to $100 Million Settlement with FTC*. Washington, DC, Federal Trade Commission. www.ftc.gov/news-events/press-releases/2016/12/devry-university-agrees-100-million-settlement-ftc. (Accessed 30 August 2021.)

___. 2019. *FTC Obtains Record $191 Million Settlement from University of Phoenix to Resolve FTC Charges It Used Deceptive Advertising to Attract Prospective Students*. Washington, DC, Federal Trade Commission. www.ftc.gov/news-events/press-releases/2019/12/ftc-obtains-record-191-million-settlement-university-phoenix. (Accessed 30 August 2021.)

UWN. 2009. Romania: Diplomas of private university illegal. *University World News*, 19 July. www.universityworldnews.com/post.php?story=20090717083926472. (Accessed 17 July 2021.)

Van Damme, D. 2015. Global higher education in need of more and better learning metrics: why OECD's AHELO project might help to fill the gap. *European Journal of Higher Education*, Vol. 5, No. 4, pp. 425–36.

Varghese, N. V. 2016. *Governance Reforms in Higher Education: A Study of Selected Countries in Africa*. Paris, UNESCO International Institute for Educational Planning. (IIEP Research Paper.)

Varghese, N. V. and Panigrahi, J. (eds). 2019. *India Higher Education Report 2018: Financing of Higher Education*. New Delhi, SAGE/National Institute of Educational Planning and Administration.

Vîiu, G.-A. and Miroiu, A. 2015. The quest for quality in higher education: is there any place left for equity and access? Curaj, A., Deca, L., Egron-Polak, E. and Salmi, J. (eds), *Higher Education Reforms in Romania: Between the Bologna Process and National Challenges*. New York, Springer, pp. 173–89.

Wangenge-Ouma, G. 2018. Financing Higher Education in Africa: An Overview. Teixeira, P. N. and Shin, J. C. (eds), *Encyclopedia of International Higher Education Systems and Institutions*. Dordrecht, Netherlands, Springer.

Web of Science Group. 2019. *Research in Brazil: Funding Excellence*. Philadelphia, Pa., Clarivate Analytics.

Welch, A. 2021. *Private Higher Education in East and Southeast Asia: Growth, Challenges, Implications*. Paris, UNESCO. (Background paper for *Global Education Monitoring Report 2021/2*.)

Wesangula, D. 2015. Kenya's shuttling lecturers: university shortages are taking a toll. *The Guardian*, 29 July. www.theguardian.com/global-development-professionals-network/2015/jul/29/kenyas-shuttling-lecturers-university-shortages-are-taking-toll. (Accessed 16 August 2021.)

World Bank. 2017. *Higher Education in Côte d'Ivoire*. Washington, DC, World Bank. (Policy Brief.)
___. 2019a. *Bangladesh Tertiary Education Sector Review: Skills and Innovation for Growth*. Washington, DC, World Bank.
___. 2019b. *World Bank scales-up its support for regional higher education centers for excellence in Africa*. Washington, DC, World Bank. www.worldbank.org/en/news/press-release/2019/04/03/world-bank-scales-up-its-support-for-regional-higher-education-centers-for-excellence-in-africa. (Accessed 16 August 2021.)
Xiaoying, M. and Abbott, M. 2016. The issue of contractible quality, quality assurance, and information asymmetries in higher education. Shah, M. and Nair, C. S. (eds), *A Global Perspective on Private Higher Education*. Cambridge, Mass., Chandos, pp. 1–11.
Zha, Q. 2006. The resurgence and growth of private higher education in China. *Higher Education Perspectives*, pp. 54–68.
___. 2011. China's move to mass higher education in a comparative perspective. *Compare*, Vol. 41, No. 6, pp. 751–68.
Ziderman, A. 2017. Experience with student loans, higher education. Shin, J. C. and Teixeira, P. (eds), *Encyclopedia of International Higher Education Systems and Institutions*. Dordrecht, Netherlands, Springer.
Zuniga, T., Chibai, J. and Kalla, M. 2021. *A Strategic Approach to Employability: Universities that Make It Happen*. Washington, DC, International Finance Corporation. https://vimeo.com/showcase/7832892. (Accessed 17 March 2021.)

## CHAPITRE 8

Aarkrog, V. and Wahlgren, B. 2015. Assessment of prior learning in adult vocational education and training. *International Journal for Research in Vocational Education and Training*, Vol. 2, No. 1, pp. 41–58.
Adams, S. 2019. *Game of tongues: how Duolingo built a $700 million business with its addictive language-learning app*. Forbes, 16 July. www.forbes.com/sites/susanadams/2019/07/16/game-of-tongues-how-duolingo-built-a-700-million-business-with-its-addictive-language-learning-app (Accessed 17 August 2021.)
AFDB. 2020. *African Economic Outlook 2020: Developing Africa's Workforce for the Future*. Abidjan, African Development Bank.
Afeti, G. 2018. Revitalising technical and vocational education and training in Africa: issues outstanding. *Journal of Vocational, Adult and Continuing Education and Training*, Vol. 1, No. 1, pp. xi–xviii.
Aitchison, J. 2017. *CONFINTEA VI Mid-Term Review 2017: The Status of Adult Learning and Education in Sub-Saharan Africa*. Hamburg, Germany, UNESCO Institute for Lifelong Learning.
Andersson, P. and Muhrman, K. 2019. *Marketization of Vocational Adult Education in Sweden*. Paper for Crossing Boundaries in VET, Valencia, Spain, 2–3 May.
Arias, O., Evans, D. K. and Santos, I. 2019. *The Skills Balancing Act in Sub-Saharan Africa: Investing in Skills for Productivity, Inclusivity, and Adaptability*. Washington, DC, World Bank. (Africa Development Forum.)
Arribas, M. G. and Papadakis, N. 2019. *Governance Arrangements for Vocational Education and Training in ETF Partner Countries: Analytical Overview 2012–17*. Turin, Italy, European Training Foundation.
Australia Department of Employment, Skills, Small and Family Business. 2017. *Review of the VET Student Loans Course List and Loan Caps Methodology*. Canberra, Department of Employment, Skills, Small and Family Business.
Australian National Audit Office. 2016. *Administration of the VET FEE-HELP Scheme*. Canberra, Australian National Audit Office. www.anao.gov.au/work/performance-audit/administration-vet-fee-help-scheme. (Accessed 17 August 2021.)
Bangladesh Technical Education Board. 2012. *National Skills Quality Assurance System: Manual 3 – Registration of Training Organizations and Accreditation of Learning and Assessment Programs*. Dhaka, Bangladesh Technical Education Board/European Union/International Labour Organization.
Bateman, A. and Coles, M. 2013. *Qualifications Frameworks and Quality Assurance of Education and Training*. Washington, DC, World Bank.
Bateman, A. and Liang, X. 2016. *National Qualification Framework and Competency Standards: Skills Promotion and Job Creation in East Asia and Pacific*. Washington, DC, World Bank. (Korea-World Bank Partnership Facility.)
Beare, K. 2019. *How Many People Learn English?* New York, ThoughtCo. www.thoughtco.com/how-many-people-learn-english-globally-1210367. (Accessed 22 July 2021.)
Béteille, T., Tognatta, N., Riboud, M., Nomura, S. and Ghorpade, Y. 2020. *Ready to Learn: Before School, in School, and Beyond School in South Asia*. Washington, DC, World Bank. (South Asia Development Forum.)
Bhutani Vij, A. 2020. The neoliberal agenda of workplace learning in NGOs: contestation, narratives and resistance. *Studies in Continuing Education*, Vol. 43, No. 2, pp. 208–22.
British Council. 2019. *Annual Report and Accounts 2018-19*. London, British Council.
Brunello, G. and Wruuck, P. 2020. *Employer Provided Training in Europe: Determinants and Obstacles*. Bonn, Germany, Institute of Labor Economics. (IZA Discussion Paper 12981.)

Busemeyer, M. R. and Trampusch, C. 2012. *The Political Economy of Collective Skill Formation*. Oxford, UK, Oxford University Press.
Cedefop. 2020. *European Skills Index: Country Pillars – Czechia*. Thessaloniki, Greece, European Centre for the Development of Vocational Training. www.cedefop.europa.eu/en/publications-and-resources/data-visualisations/european-skills-index/country/czechia. (Accessed 22 July 2021.)
Cedefop, European Commission and ICF. 2019. *European Inventory on Validation of Non-Formal and Informal Learning 2018: Final Synthesis Report*. Luxembourg, European Centre for the Development of Vocational Training/European Commission/ICF.
Cell-Ed. 2020. *Essentials Skills on the Go*. Palo Alto, Calif., Cell-Ed. www.cell-ed.com. (Accessed 22 July 2021.)
Chankseliani, M. and Anuar, A. M. 2019. Cross-country comparison of engagement in apprenticeships: a conceptual analysis of incentives for individuals and firms. *International Journal for Research in Vocational Education and Training,* Vol. 6, No. 3, pp. 261–83.
Chankseliani, M., Keep, E. and Wilde, S. 2017. *People and Policy: A Comparative Study of Apprenticeship across Eight National Contexts*. Doha, World Innovation Summit for Education. (RR.9.2017.)
Chinen, M., de Hoop, T., Alcázar, L., Balarin, M. and Sennet, J. 2017. Vocational and business training to improve women's labour market outcomes in low- and middle-income countries: a systematic review. *Campbell Systematic Reviews,* Vol. 16.
Chłoń-Domińczak, A., Holzer-Żelażewska, D. and Maliszewska, A. 2019. *Vocational Education and Training in Europe: Poland*. Thessaloniki, Greece, European Centre for the Development of Vocational Training. (ReferNet VET in Europe.)
Cronquist, K. and Fiszbein, A. 2017. *English Language Learning in Latin America*. Washigton, DC, Inter-American Dialogue.
CVTS. 2005, 2015. Enterprises providing training by type of training and size class: % of all enterprises. Luxembourg, Eurostat. https://appsso.eurostat.ec.europa.eu/nui/show.do?dataset=trng_cvt_01s&lang=en. (Accessed 22 July 2021.)
___. 2015. Cost of CVT courses by type and size class: % of total labour cost of all enterprises. Luxembourg, Eurostat. https://appsso.eurostat.ec.europa.eu/nui/show.do?dataset=trng_cvt_01s&lang=en. (Accessed 22 July 2021.)
Dunbar, M. 2013. *Engaging the Private Sector in Skills Development*. Oxford, UK, Health and Education Advice and Resource Team.
EAEA. 2014. *RENEWAL: State of the Art Report on the Implementation of the European Agenda for Adult Learning*. Brussels, European Association for the Education of Adults.
EIBIS. 2018. *Average Share of Investment in Different Asset Types: 2018*. Luxembourg, European Investment Bank. https://data.eib.org/eibis/graph;jsessionid=8C088B76DA8A8204ACED9D4F01D18267. (Accessed 17 August 2021.)
El Salvador Ministry of Education. 2015. *Ejes Estratégicos del Plan Nacional de Educación en Función de la Nación: Gestión 2014–2019 [Strategic Axes of the National Education Plan for the Nation: 2014–2019]*. San Salvador, Ministry of Education.
Elder, S. and Kring, S. 2016. *Young and Female: A Double Strike? Gender Analysis of School-to-Work Transition Surveys in 32 Developing Countries*. Geneva, Switzerland, International Labour Organization. (Work4Youth 32.)
ETF. 2013. *Good Multilevel Governance for Vocational Education and Training*. Turin, Italy, European Training Foundation.
___. 2020a. *Public–Private Partnerships for Skills Development: A Governance Perspective – Volume I*. Turin, Italy, European Training Foundation.
___. 2020b. *Public–Private Partnerships for Skills Development: A Governance Perspective – Volume II, Case-studies*. Turin, Italy, European Training Foundation.
Eurostat. 2021. *Distribution of Non-formal Education and Training Activities by Provider*. Luxembourg, Eurostat. https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/view/trng_aes_170/default/table?lang=en. (Accessed 17 August 2021.)
Fejes, A. and Holmqvist, D. 2019. Procurement as a market in adult education. Dahlstedt, M. and Fejes, A. (eds), *Neoliberalism and Market Forces in Education: Lessons from Sweden*. London, Routledge, pp. 156–69. (Routledge Research in Education Policy and Politics.)
Fejes, A., Runesdotter, C. and Wärvik, G.-B. 2016. Marketisation of adult education: principals as business leaders, standardised teachers and responsibilised students. *International Journal of Lifelong Education,* Vol. 35, No. 6, pp. 664–81.
Fernandez-Stark, K. and Bamber, P. 2018. Skills development for economic and social upgrading: the case of Asian developing countries in the global value chains. Sakamoto, A. and Sung, J. (eds), *Skills and the Future of Work: Strategies for Inclusive Growth in Asia and the Pacific*. Bangkok, ILO Regional Office for Asia and the Pacific, pp. 62–99.

Fitzpayne, A. and Pollack, E. 2018. *Lifelong Learning and Training Accounts: Helping Workers Adapt and Succeed in a Changing Economy*. Washington, DC, Aspen Institute. (Issue Brief.)
Flake, R., Kumar, P., Brings, C., Simelane, T. and Ta, M. 2017. *The Role of the Private Sector in Vocational and Educational Training: Developments and Success Factors in Selected Countries*. Bonn, Germany, Deutsche Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit. (Economic Policy Forum Working Paper.)
Fondation des Alliances Françaises. 2020. *Rapport d'Activité 2019 [2019 Activity Report]*. Paris, Fondation des Alliances Françaises.
Foubert, T. and Folisi, F. 2019. *Policy Dialogue in Vocational Education: What Role for Civil Society Organisations? A Pilot Survey in the Southern and Eastern Mediterranean*. Turin, Italy, European Training Foundation.
Germany Federal Office for Migration and Refugees. 2015. *Konzept für einen bundesweiten Jugendintegrationskurs [Concept for a Nationwide Youth Integration Course]*. Nürnberg, Germany, Bundesamt für Migration und Flüchtlinge.
Glick, P. J., Huang, C. and Mejia, N. 2015. *The Private Sector and Youth Skills and Employment Programs in Low and Middle-Income Countries*. Washington, DC, World Bank.
Hanemann, U. 2015. *The Evolution and Impact of Literacy Campaigns and Programmes 2000–2014*. Hamburg, Germany, UNESCO Institute for Lifelong Learning.
___. 2021. *Non-State Actors in Non-Formal Youth and Adult Education*. Paris, UNESCO. (Background paper for *Global Education Monitoring Report 2021/2*.)
Haolader, F. A., Foysol, K. M. and Clement, C. K. 2017. Technical and vocational education and training (TVET) in Bangladesh: systems, curricula, and transition pathways. Pilz, M. (ed.), *Vocational Education and Training in Times of Economic Crisis*. Cham, Switzerland, Springer, pp. 201–27.
Hawley-Woodall, J. 2019. *European Inventory on Validation of Non-Formal and Informal Learning 2018: Thematic Report – Bridging the Gap: Validation Creating Routes and Links between Sectors*. Luxembourg, European Centre for the Development of Vocational Training/European Training Foundation/European Commission/ICF.
Hawley-Woodall, J., Duell, N., Scott, D., Finlay-Walker, L., Arora, L. and Carta, E. 2015. *Skills Governance in the EU Member States: Synthesis Report for the EEPO*. Brussels, European Commission.
ILO. 2019a. *Intermediary Organizations in Apprenticeship Systems*. Geneva, Switzerland, International Labour Organization.
___. 2019b. *Quality Apprenticeships: Addressing Skills Mismatch and Youth Unemployment*. Geneva, Switzerland, International Labour Organization.
___. 2019c. *Sector Skills Councils*. Jakarta, International Labour Organization.
___. 2020a. *Employer Organizations in the Governance of TVET and Skills Systems*. Geneva, Switzerland, International Labour Organization.
___. 2020b. *Global Employment Trends for Youth 2020: Technology and the Future of Jobs*. Geneva, Switzerland, International Labour Organization.
___. 2020c. *What Is Skills Mismatch and Why Should We Care?* Geneva, Switzerland, International Labour Organization. www.ilo.org/skills/Whatsnew/WCMS_740388/lang--en/index.htm. (Accessed 16 April 2021.)
Imdorf, C. 2017. Understanding discrimination in hiring apprentices: how training companies use ethnicity to avoid organisational trouble. *Journal of Vocational Education and Training*, Vol. 69, No. 3, pp. 405–23.
Jeon, S. 2019. *Unlocking the Potential of Migrants: Cross-country Analysis*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development. (OECD Reviews of Vocational Education and Training.)
Kaňáková, M., Czesaná , V. and Šímová, Z. 2019. *Vocational Education and Training in Europe: Czech Republic*. Thessaloniki, Greece, European Centre for the Development of Vocational Training. (Cedefop ReferNet VET in Europe.)
Katz, B. and Elliott, D. 2020. *CareerWise: Case Study of a Youth Apprenticeship Intermediary*. Washington, DC, Urban Institute.
Konings, J. and Vanormelingen, S. 2015. The impact of training on productivity and wages: firm-level evidence. *Review of Economics and Statistics*, Vol. 97, No. 2, pp. 485–97.
Krishnan, A. and Gelb, S. 2018. *Skills Development Funds: Lessons from Asia*. London, Overseas Development Institute. (Supporting Economic Transformation Briefing Paper.)
Kuczera, M. and Field, S. 2018. *Apprenticeship in England, United Kingdom*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development. (OECD Reviews of Vocational Education and Training.)
Loewen, S., Crowther, D., Isbell, D. R., Minhye Kim, K., Maloney, J., Miller, Z. F. and Rawal, H. 2019. Mobile-assisted language learning: a Duolingo case study. *ReCALL*, Vol. 31, No. 3, pp. 293–311.

Lukyanova, L. and Veramejchyk, G. 2017. Transformation of adult education institutions in Eastern Europe: experiences of Belarus, Ukraine and Moldova. Avramovska, M., Hirsch, E. and Schmidt-Behlau, B. (eds), *Adult Education Centres as a Key to Development: Challenges and Success Factors*. Bonn, Germany, DVV International, pp. 66–86. (International Perspectives in Adult Education.)

Mehrotra, S. 2017. Technical and vocational education in Asia: what can South Asia learn from East/South East Asia? *Indian Journal of Labour Economics*, Vol. 59, pp. 529–52.

___. 2018. From the informal to the formal economy: skills initiatives in India. Sakamoto, A. and Sung, J. (eds), *Skills and the Future of Work: Strategies for Inclusive Growth in Asia and the Pacific*. Bangkok, ILO Regional Office for Asia and the Pacific.

Musset, P., Field, S., Mann, A. and Bergseng, B. 2019. *Vocational Education and Training in Estonia*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development. (OECD Reviews of Vocational Education and Training.)

Nambiar, D. 2021. *The Functioning and Regulation of Public–Private Partnerships in Skills Development: The Case of India's National Skills Development Corporation*. Paris, UNESCO. (Background paper for *Global Education Monitoring Report on Non-state Actors in South Asia Education 2022*.)

NCVER. 2019. *Employers' Use and Views of the VET System*. Adelaide, Australia, National Centre for Vocational Education Research. www.ncver.edu.au/research-and-statistics/collections/employers-use-and-views-of-the-vet-system. (Accessed 17 August 2021.)

Nedelkoska, L. and Quintini, G. 2018. *Automation, Skills Use and Training*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development. (OECD Social, Employment and Migration Working Paper 202.)

Needham, S. 2019. TVET policy in South Africa: caught between neo-liberalism and privatisation? *Journal of Vocational, Adult and Continuing Education and Training*, Vol. 2, No. 2, pp. 62–101.

Nesterova, Y. and Capsada-Munsech, Q. 2021. *National and Subnational Approaches to Regulating Private Technical and Vocational Education and Training: Comparative Insights from Asia and Africa*. Paris, UNESCO. (Background Paper for *Global Education Monitoring Report 2021/2*.)

Nguyen, T. Q., Nguyen, A. T., Tran, A. L., Le, H. T., Le, H. H. T. and Vu, L. P. 2020. Do workers benefit from on-the-job training? New evidence from matched employer-employee data. *Finance Research Letters*, Vol. 40.

NILE and UIL. 2016. *Synthesis Report on the State of Community: Learning Centres in Six Asian Countries*. Hamburg, Germany, National Institute for Lifelong Education/UNESCO Institute of Lifelong Learning.

OECD. 2017. *Better Use of Skills in the Workplace: Why It Matters for Productivity and Local Jobs*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.

___. 2018. Share of students enrolled by institution. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development. https://stats.oecd.org/Index.aspx?DataSetCode=EAG_ENRL_SHARE_INST. (Accessed 17 August 2021.)

___. 2019a. *Individual Learning Accounts: Panacea or Pandora's Box?* Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.

___. 2019b. *OECD Skills Strategy Flanders: Assessment and Recommendations*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.

___. 2019c. *OECD Skills Strategy Poland: Assessment and Recommendations*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.

___. 2020a. *Education at a Glance 2020: OECD Indicators*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.

___. 2020b. *Effective Adult Learning Policies: Challenges and Solutions for Latin American Countries*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.

___. 2021. Adult education and learning: barriers to participation. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development. https://stats.oecd.org/index.aspx?queryid=79325. (Accessed 17 August 2021.)

Palmer, R. 2017. *Financing TVET in the East Asia and Pacific Region: Current Status, Challenges and Opportunities*. Washington, DC, World Bank.

___. 2020. *A Review of Skills Levy Systems in Countries of the Southern African Development Community*. Geneva, Switzerland, International Labour Organization.

Pilz, M., Uma, G. and Venkatram, R. 2015. Skills development in the informal sector in India: the case of street food vendors. *International Review of Education*, Vol. 61, pp. 191–209.

Polish Agency for Enterprise Development. 2021. *Sektorowe Rady ds. Kompetencji: Buduj Kompetencje w Swojej Branży! [Sectoral Skills Councils: Build competences in your Industry!]*. Warsaw, Polish Agency for Enterprise Development. www.parp.gov.pl/component/site/site/sektorowe-rady-ds-kompetencji - rady. (Accessed 22 July 2021.)

Robinson-Pant, A., Binesse, H., Maleki, M. N., Millora, C. and Wang, Q. 2021. *Adult Literacy and Learning for Social Change: Innovation, Influence and the Role of Non-State Actors. Case Studies from Afghanistan, China, the Philippines and Senegal*. Paris, UNESCO. (Background paper for *Global Education Monitoring Report 2021/2*.)

Robinson, C. 2019. Literacy in my language? Principles, practices, prospects. Hogan-Brun, G. and O'Rourke, B. (eds), *Palgrave Handbook of Minority Languages and Communities*. London, Palgrave Macmillan, pp. 405–29.

Robinson, C. and Vũ, T. A. T. 2019. Literacy, languages and development in Africa: a policy perspective. *International Review of Education,* Vol. 65, No. 3, pp. 443–70.

Rogers, A. 2019. Second-generation non-formal education and the sustainable development goals: operationalising the SDGs through community learning centres. *International Journal of Lifelong Education,* Vol. 38, No. 5, pp. 515–26.

Rossel, C. and CEAAL. 2017. *CONFINTEA VI Mid-Term Review 2017: The Status of Adult Learning and Education in Latin America and the Caribbean*. Hamburg, Germany, UNESCO Institute for Lifelong Learning.

Sanchez Puerta, M. L., Valerio, A., Hoftijzer, M., Rizvi, A. and Avato, J. 2016. *Employer Survey Snapshot 2016: Highlights from Six Low and Middle-Income Countries*. Washington, DC, World Bank. (STEP Skills Measurement.)

Santori, D., Ball, S. J. and Junemann, C. 2016. Financial markets and investment in education. Verger, A., Lubienski, C. and Steiner-Khamsi, G. (eds), *The Global Education Industry*. London, Routledge, pp. 193–210.

Singapore Ministry of Manpower. 2019. *Labour Force in Singapore 2019*. Singapore, Manpower Research and Statistics Department, Ministry of Manpower.

SkillsFuture Singapore. 2020a. *Skills Development Levy (SDL) System*. Singapore, SkillsFuture Singapore. https://sdl.ssg.gov.sg. (Accessed 17 August 2021.)

___. 2020b. *SkillsFuture Credit*. Singapore, SkillsFuture Singapore. www.skillsfuture.sg/credit. (Accessed 22 July 2021.)

SkillsFuture Singapore and Workforce Singapore. 2020. *500,000 Individuals and 14,000 Enterprises Benefitted from SkillsFuture Programmes in 2019*. Singapore, SkillsFuture Singapore/Workforce Singapore. www.ssg-wsg.gov.sg/news-and-announcements/500-000-individuals-and-14-000-enterprises-benefitted-from-skill.html (Accessed 17 August 2021.)

Streck, D. R. and Zanini Moretti, C. 2018. Latin America: adult and popular education in dialogue. Milana, M., Webb, S., Holford, J., Waller, R. and Jarvis, P. (eds), *The Palgrave International Handbook on Adult and Lifelong Education and Learning*. London, Springer, pp. 443–60.

Stromquist, N. P. and Lozano, G. 2018. Popular universities: their hidden functions and contributions. Milana, M., Webb, S., Holford, J., Waller, R. and Jarvis, P. (eds), *The Palgrave International Handbook on Adult and Lifelong Education and Learning*. London, Springer, pp. 779–96.

Tenazas, N. M., Yamauchi, F., Tiongco, M. M. and Igarashi, T. 2016. *Alternative Learning System Study: Alternative and Inclusive Learning in the Philippines*. Washington, DC, World Bank.

The Asia Foundation. 2020. *Go Digital ASEAN*. New York, The Asia Foundation. https://asiafoundation.org/emerging-issues/go-digital-asean. (Accessed 17 August 2021.)

Triyono, M. B. and Moses, K. M. 2019. Technical and vocational education and training and training in Indonesia. Bai, B. and Paryono (eds), *Vocational Education and Training in ASEAN Member States: Current Status and Future Development*. Singapore, Springer, pp. 45–79. (Perspectives on Rethinking and Reforming Education.)

Uganda Business and Technical Examinations Board. 2019. *Conduct of Examinations and Assessment Regulations*. Kampala, Uganda Business and Technical Examinations Board.

Uganda Ministry of Education and Sports. 2011. *Skilling Uganda: BTVET Strategic Plan 2011–2020*. Kampala, Ministry of Education and Sports.

___. 2019. *Technical Vocational Education and Training Policy*. Kampala, Ministry of Education and Sports.

UIL. 2018. *Cell-Ed: Innovative Education through Cell Phones – United States of America*. Hamburg, Germany, UNESCO Institute for Lifelong Learning. https://uil.unesco.org/case-study/effective-practices-database-litbase-0/cell-ed-innovative-education-through-cell-phones. (Accessed 17 August 2021.)

___. 2019a. *Fourth Global Report on Adult Learning and Education: Leave No One Behind – Participation, Equity and Inclusion*. Hamburg, Germany, UNESCO Institute for Lifelong Learning.

___. 2019b. *Tata Consultancy Services' Adult Literacy Programme: Computer-based Functional Literacy, India*. Hamburg, Germany, UNESCO Institute for Lifelong Learning. https://uil.unesco.org/case-study/effective-practices-database-litbase-0/tata-consultancy-services-adult-literacy-programme. (Accessed 17 August 2021.)

___. 2020. *Trends in Adult Learning and Education in the Arab States*. Hamburg, Germany, UNESCO Institute for Lifelong Learning.

UIL, Cedefop and ETF. 2015. *Global Inventory of Regional and National Qualifications Frameworks: Volume II*. Hamburg, Germany, European Centre for Development of Vocational Training/European Training Foundation/UNESCO Institute for Lifelong Learning.
___. 2019. *Global Inventory of Regional and National Qualifications Frameworks 2019: Volume I*. Hamburg, Germany, European Centre for Development of Vocational Training/European Training Foundation/UNESCO Institute for Lifelong Learning.
UNESCO-UNEVOC, BIBB and SFIVET. 2019. *Bridging Innovation and Learning in TVET Thematic Workshop: New Qualifications and Competencies in TVET*. Bonn, UNESCO-UNEVOC International Centre for Technical and Vocational Education and Training/German Federal Institute for Vocational Education and Training/Swiss Federal Institute for Vocational Education and Training.
UNESCO. 2016a. *Recommendation Concerning Technical and Vocational Education and Training*. Paris, UNESCO.
___. 2016b. *Recommendation on Adult Learning and Education 2015*. Paris, UNESCO.
___. 2017a. *Global Education Monitoring Report 2017/8: Accountability in Education – Meeting Our Commitments*. Paris, UNESCO.
___. 2017b. *Reading the Past, Writing the Future: Fifty Years of Promoting Literacy*. Paris, UNESCO.
___. 2018. *Funding Skills Development: The Private Sector Contribution*. Paris, UNESCO.
___. 2019. *Beyond Commitments: How Countries Implement SDG 4*. Paris, UNESCO.
UNESCO and ILO. 2018. *Taking a Whole of Government Approach to Skills Development*. Paris/Geneva, Switzerland, UNESCO/International Labour Organization.
UNESCO and Mongolia Ministry of Labor and Social Protection. 2019. *TVET Policy Review: Mongolia*. Ulaanbaatar, UNESCO.
Viet Nam News. 2018. VinFast opens technical training centre. *Viet Nam News*, 8 February. https://vietnamnews.vn/economy/422706/vinfast-opens-technical-training-centre.html. (Accessed 17 August 2021.)
___. 2020. VinFast works with local colleges to train auto engineers. *Viet Nam News*, 29 May. http://bizhub.vn/corporate-news/vinfast-works-with-local-colleges-to-train-auto-engineers_315931.html. (Accessed 17 August 2021.)
VSO Tanzania. 2014. *Pathway to Vocational Employment in the Emerging Tanzanian Gas Sector*. Dar Es Salaam, VSO Tanzania.
Walker, J. and Sarkodie, G. 2019. Adult education as corporate social responsibility in Canadian mining companies: performing the good citizen for greater self-regulation. *Compare*, Vol. 49, No. 2, pp. 298–317.
White, I., De Silva, N. and Rittie, T. 2018. *Unaccredited Training: Why Employers Use It and Does It Meet Their Needs?* Adelaide, Australia, National Centre for Vocational Education Research.
World Bank. 2018a. *Improving Youth Employability through Informal Apprenticeship*. Washington, DC, World Bank.
___. 2018b. *A Second Chance to Develop the Human Capital of Out-of-School Youth and Adults: The Philippines Alternative Learning System*. Washington, DC, World Bank. (Philippines Education Note 1.)
___. 2019a. Firms offering formal training. Washigton, DC, World Bank. https://databank.worldbank.org/reports.aspx?source=2&series=IC.FRM.TRNG.ZS. (Accessed 17 August 2021.)
___. 2019b. *World Development Report 2019: The Changing Nature of Work*. Washington, DC, World Bank.
Zarestky, J. and Ray, S. M. 2019. Adult education programmes of NGOs operating in non-Western contexts: a review of empirical literature. *International Journal of Lifelong Education*, Vol. 38, No. 6, pp. 657–72.
Ziderman, A. 2016. *Funding Mechanisms for Financing Vocational Training: An Analytical Framework*. Bonn, Germany, Institute of Labor Economics. (IZA Policy Paper 110.)

## SECTION DE SUIVI

### CHAPITRE 9

Abreh, M. K., Agbevanu, W. K., Alhassan, A. J., Ansah, F., Bosu, R. S., Crawfurd, L., Mills, C. A., Minardi, A. L. and Nyame, G. 2021. *What Happened to Dropout Rates after COVID-19 School Closures in Ghana?* Washington, DC, Center for Global Development. www.cgdev.org/blog/what-happened-dropout-rates-after-covid-19-school-closures-ghana. (Accessed 17 August 2021.)
Agness, D., Dupas, P., Fafchamps, M., Getahun, T. and Lestant, E. 2021. *Households' Attitudes towards School Reopening during COVID-19 in Ethiopia*. London, International Growth Centre. (COVID-19-20109-ETH-1.)

Akmal, M., Fry, L., Ghatak, N., Hares, S., Jha, J., Minardi, A. L. and Nyamweya, N. 2020. *Who Is Going Back to School? A Four-country Rapid Survey in Ethiopia, India, Nigeria, and Pakistan*. Washington, DC, Center for Global Development. www.cgdev.org/blog/who-going-back-school-four-country-rapid-survey-ethiopia-india-nigeria-and-pakistan. (Accessed 17 August 2021.)

Asanov, I., Flores, F., McKenzie, D., Mensmann, M. and Schulte, M. 2021. Remote-learning, time-use, and mental health of Ecuadorian high-school students during the COVID-19 quarantine. *World Development*, Vol. 138, art. 105225.

Aurino, E., Wolf, S., Behrman, J. R., Aber, J. L., Tsinigo, E., Suntheimer, N. and Jordan, J. 2021. *The Experience of Educators during the COVID-19 Pandemic: Surveys from during and after School Closures*. Accra, Innovation for Poverty Action Ghana. (IPA Ghana Preliminary Results Brief.)

Discenza, A. R. and Walsh, K. 2021. *Global Review of Impacts of the COVID-19 Pandemic on Labour Force Surveys and Dissemination of Labour Market Statistics*. Geneva, Switzerland, International Labour Organization.

Gourlay, S., Kilic, T., Martuscelli, A., Wollburg, P. and Zezza, A. 2021. High-frequency phone surveys on COVID-19: good practices, open questions. *Food Policy*, Vol. 105, art. 102153.

Grewenig, E., Lergetporer, P., Werner, K., Woessmann, L. and Zierow, L. 2021. COVID-19 and educational inequality: how school closures affect low-and high-achieving students. *European Economic Review*, Vol. 140, art. 103920.

ICF. 2020. *COVID-19 Update: Some DHS Surveys Return to the Field; Others Postponed until 2021*. Rockville, Md., DHS Program Office, ICF. https://dhsprogram.com/Who-We-Are/News-Room/COVID-19-Update-Some-DHS-surveys-return-to-the-field-others-postponed-until-2021.cfm. (Accessed 17 August 2021.)

Ikeda, M. and Yamaguchi, S. 2021. Online learning during school closure due to COVID-19. *Japanese Economic Review*, Vol. 72, pp. 471–507.

Mangiavacchi, L., Piccoli, L. and Pieroni, L. 2021. Fathers matter: intrahousehold responsibilities and children's wellbeing during the COVID-19 lockdown in Italy. *Economics and Human Biology*, Vol. 42, art. 101016.

Mbaye, S., Le Nestour, A., Moscoviz, L. and Chery, J. 2021. *What Happened to Senegalese Students after the COVID-19 School Closure?* Washington, DC, Center for Global Development. www.cgdev.org/blog/what-happened-senegalese-students-after-covid-19-school-closure. (Accessed 17 August 2021.)

Mongolia National Statistics Office and UNICEF. 2021. *Mongolia 2020–2021 Wave 3: February 15–March 1, 2021*. Ulaanbaatar, National Statistics Office of Mongolia/UNICEF. (MICS Plus.)

Sharp, C., Nelson, J., Lucas, M., Julius, J., McCrone, T. and Sims, D. 2020. *Schools' Responses to COVID-19: The Challenges Facing Schools and Pupils in September 2020*. Slough, UK, National Foundation for Educational Research.

UIS. 2020a. *7th Annual Meeting of the Technical Cooperation Group on the Indicators for SDG4-Education 2030 (TCG)*. Montreal, Que.,Technical Cooperation Group, UNESCO Institute for Statistics. http://tcg.uis.unesco.org/seventh-meeting-of-the-tcg. (Accessed 15 October 2021.)

___. 2020b. *8th Meeting of the TCG*. Montreal, Que.,Technical Cooperation Group, UNESCO Institute for Statistics. http://tcg.uis.unesco.org/tcg8. (Accessed 11 November 2021.)

___. 2020c. *Survey of COVID-19 Impact on National Education Planning Units*. Montreal, Que., UNESCO Institute for Statistics. (Information Paper 66.)

___. 2021a. *Continental Overview: Bridging CESA and SDG 4 in Africa*. Montreal, Que., UNESCO Institute for Statistics.

___. 2021b. *COVID-19 Impact*. Montreal, Que., Global Education Observatory, UNESCO Institute for Statistics. https://geo.uis.unesco.org/covid-19/covid-19-impacts. (Accessed 11 November 2021.)

___. 2021c. *SDG Benchmarks*. Montreal, Que., Global Education Observatory, UNESCO Institute for Statistics. https://geo.uis.unesco.org/sdg-benchmarks. (Accessed 11 November 2021.)

___. 2021d. *Setting Benchmarks to Achieve SDG 4 Targets*. Montreal, Que.,Technical Cooperation Group, UNESCO Institute for Statistics. http://tcg.uis.unesco.org/benchmarks. (Accessed 15 October 2021.)

___. 2021e. *UIS Data Release Features New SDG 4 Indicators and Disaggregated Dimensions*. Montreal, Que., UNESCO Institute for Statistics. http://uis.unesco.org/en/news/uis-data-release-features-new-sdg-4-indicators-and-disaggregated-dimensions. (Accessed 11 November 2021.)

UNESCO. 2015. *Incheon Declaration and Framework for Action for the Implementation of Sustainable Development Goal 4*. Paris, UNESCO.

___. 2017. *Strengthening Peer Learning of Education Policies for SDG 4: the Role of Regional Organizations*. Paris, UNESCO.

___. 2020. *Extraordinary Session of the Global Education Meeting: Education post-COVID-19 – 2020 Global Education Meeting Declaration*. Paris, UNESCO.

UNESCO and UNICEF. 2021. *Situation Analysis on the Effects of and Responses to COVID-19 on the Education Sector in Asia*. Bangkok, UNESCO/UNICEF. https://bangkok.unesco.org/content/situation-analysis-effects-and-responses-covid-19-education-sector-asia-0. (Accessed 15 October 2021.)

UNESCO, UNICEF and World Bank. 2020. *What Have We Learnt? Overview of Findings from a Survey of Ministries of Education on National Responses to COVID-19*. Paris/New York/Washington, DC, UNESCO/UNICEF/World Bank.
UNESCO, UNICEF, World Bank and OECD. 2021. *What's Next? Lessons on Education Recovery: Findings from a Survey of Ministries of Education amid the COVID-19 Pandemic*. Paris/Montreal, Que.,/New York/Florence/Washington, DC, UNESCO, UNESCO Institute for Statistics/UNICEF/UNICEF Office of Research – Innocenti/World Bank/OECD.
UNFCCC. 2021a. *Nationally Determined Contributions (NDCs)*. Bonn, Germany, United Nations Framework Convention on Climate Change. https://unfccc.int/process-and-meetings/the-paris-agreement/nationally-determined-contributions-ndcs/nationally-determined-contributions-ndcs. (Accessed 15 October 2021.)
___. 2021b. *Nationally Determined Contributions under the Paris Agreement: Synthesis Report by the Secretariat*. Bonn, Germany, United Nations Framework Convention on Climate Change.
UNICEF. 2021. *MICS Plus*. New York, UNICEF. https://mics.unicef.org/mics-plus/mics-plus-results. (Accessed 17 August 2021.)
UNICEF and ITU. 2020. *How Many Children and Young People Have Internet Access at Home? Estimating Digital Connectivity during the COVID-19 Pandemic*. New York/Geneva, Switzerland, UNICEF/International Telecommunication Union.
United Nations. 2014. *The Road to Dignity by 2030: Ending Poverty, Transforming All Lives and Protecting the Planet – Synthesis Report of the Secretary-General on the post-2015 Agenda*. New York, United Nations.
UNSD. 2021. *SDG Indicators: Metadata Repository – Target 4.1*. New York, United Nations Statistical Division. https://unstats.un.org/sdgs/metadata?Text=&Goal=&Target=4.1 (Accessed 17 August 2021.)
World Bank. 2020. *Monitoring COVID-19 Impacts on Households in Lao PDR: Results Snapshot from a Rapid Monitoring Phone Survey of Households*. Washington, DC, World Bank. (Report 1.)
___. 2021. *LSMS-supported High-frequency Phone Surveys on COVID-19*. Washington, DC, World Bank. www.worldbank.org/en/programs/lsms/brief/lsms-launches-high-frequency-phone-surveys-on-covid-19. (Accessed 17 August 2021.)

## CHAPITRE 10

Abadía Alvarado, L. K., Soler, S. C. G. and González, J. C. 2021. Gone with the pandemic: effects of COVID-19 on academic performance in Colombia. *Universitas Económica*, Vol. 21, No. 4.
ACER and UIS. 2021. *Study Design: COVID-19 – Monitoring Impacts on Learning Outcomes*. Melbourne, Australia/Montreal, Que., Australian Council of Educational Research/UNESCO Institute for Statistics.
Akos, P., Rose, R. A. and Orthner, D. 2015. Sociodemographic moderators of middle school transition effects on academic achievement. *Journal of Early Adolescence*, Vol. 35, No. 2, pp. 170–98.
Alkema, L., Chou, D., Hogan, D., Zhang, S., Moller, A.-B., Gemmill, A., Fat, D. M., Boerma, T., Temmerman, M. and Mathers, C. 2016. Global, regional, and national levels and trends in maternal mortality between 1990 and 2015, with scenario-based projections to 2030: a systematic analysis by the UN Maternal Mortality Estimation Inter-Agency Group. *The Lancet*, Vol. 387, No. 10017, pp. 462–74.
Angrist, N., de Barros, A., Bhula, R., Chakera, S., Cummiskey, C., DeStefano, J., Floretta, J., Kaffenberger, M., Piper, B. and Stern, J. 2021. Building back better to avert a learning catastrophe: estimating learning loss from COVID-19 school shutdowns in Africa and facilitating short-term and long-term learning recovery. *International Journal of Educational Development*, Vol. 84, art. 102397.
Ardington, C., Wills, G. and Kotze, J. 2021. COVID-19 learning losses: early grade reading in South Africa. *International Journal of Educational Development*, Vol. 86, art. 102480.
Asakawa, S. and Ohtake, F. 2021. *Impact of Temporary School Closure due to COVID-19 on the Academic Achievement of Elementary School Students*. Osaka, Japan, Graduate School of Economics, Osaka University. (Discussion Paper in Economics and Business 21-14.)
ASER. 2021. *Karnataka Rural: Analysis Based on Data from Households – 24 out of 30 Districts*. New Delhi, Annual Status of Education Report.
Asian Development Bank. 2021. *Learning and Earning Losses from COVID-19 School Closures in Developing Asia: Special Topic of the Asian Development Outlook 2021*. Manila, Asian Development Bank.
Bau, N., Das, J. and Chang, A. Y. 2021. New evidence on learning trajectories in a low-income setting. *International Journal of Educational Development*, Vol. 84, art. 102430.
Bonke, J. and Esping-Andersen, G. 2011. Family investments in children: productivities, preferences, and parental child care. *European Sociological Review*, Vol. 27, No. 1, pp. 43–55.
British Council. 2021. *Investigación y análisis acerca del cierre de las escuelas en América: 2020 [Research and analysis on school closures in America: 2020]*. Buenos Aires, British Council Argentina/Varkey Foundation.

Brown, P. H. 2006. Parental education and investment in children's human capital in rural China. *Economic Development and Cultural Change,* Vol. 54, No. 4, pp. 759–89.
Buchanan, T., McFarlane, A. and Das, A. 2018. Educational attainment and the gender gap in childcare in Canada: a decomposition analysis. *Margin: The Journal of Applied Economic Research,* Vol. 12, No. 4, pp. 458–76.
Buchmann, M. and Steinhoff, A. 2017. Social inequality, life course transitions, and adolescent development: introduction to the special issue. *Journal of Youth and Adolescence,* Vol. 46, pp. 2083–90.
Carlana, M. and Ferrara, E. L. 2021. *Apart but Connected: Online Tutoring and Student Outcomes during the COVID-19 Pandemic*. Bonn, Germany, Institute of Labor Economics. (IZA Discussion Paper 14094.)
CGD. 2021. *The Pathway to Progress on SDG 4: A Symposium – A Collection of Essays*. Washington, DC, Center for Global Development.
Cha, S.-E. and Song, Y.-J. 2017. Time or money: the relationship between educational attainment, income contribution, and time with children among Korean fathers. *Social Indicators Research,* Vol. 134, No. 1, pp. 195–218.
Chen, J. 2020. Self-abandonment or seeking an alternative way out: understanding Chinese rural migrant children's resistance to schooling. *British Journal of Sociology of Education,* Vol. 41, No. 2, pp. 1–16.
Crawfurd, L., Hares, S. and Minardi, A. L. 2021. *New Data on Learning Loss in Pakistan*. Washington, DC, Center For Global Development. www.cgdev.org/blog/new-data-learning-loss-pakistan. (Accessed 17 August 2021.)
Dahir, A. L. 2020. Kenya's unusual solution to the school problem: cancel the year and start over. *The New York Times*, 5 August. www.nytimes.com/2020/08/05/world/africa/Kenya-cancels-school-year-coronavirus.html. (Accessed 17 August 2021.)
Daily Star. 2021. Four urgent steps to put students on track for successful learning. 25 September. www.thedailystar.net/views/opinion/news/four-urgent-steps-put-students-track-successful-learning-2183326. (Accessed 1 October 2021.)
Dang, H.-A., Oseni, G., Zezza, A. and Abanokova, K. 2021. *Impact of COVID-19 on Learning: Evidence from Six Sub-Saharan African Countries*. Washington, DC, World Bank.
Dharamshi, A., Barakat, B., Alkema, L. and Antoninis, M. 2021. Adjusted Bayesian completion rates (ABC) estimation. *SocArXiv,* 21 January.
Dotti Sani, G. M. and Treas, J. 2016. Educational gradients in parents' child-care time across countries, 1965–2012. *Journal of Marriage and Family,* Vol. 78, No. 4, pp. 1083–96.
Dube, R. 2020. Bolivia decision to cancel school because of COVID-19 upsets parents. *The Wall Street Journal*, 4 August. www.wsj.com/articles/bolivia-decision-to-cancel-school-because-of-covid-19-upsets-parents-11596577822. (Accessed 17 August 2021.)
Eccles, J. S. and Wigfield, A. 2002. Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology,* Vol. 53, No. 1, pp. 109–32.
Eulich, W. 2020. Bolivia cancels school year. Parents ask: What now? *The Christian Science Monitor*, 17 September. www.csmonitor.com/World/Americas/2020/0917/Bolivia-cancels-school-year.-Parents-ask-What-now. (Accessed 17 Augut 2021.)
France Ministry of National Education. 2021a. *800 000 élèves évalués en début de sixième en 2020 : des performances en hausse, mais toujours contrastées selon les caractéristiques des élèves et des établissements [800,000 students assessed at the start of grade 6 in 2020: performance on the rise, but still affected by student and school characteristics]*. Paris, Ministry of National Education, Youth and Sport. www.education.gouv.fr/800-000-eleves-evalues-en-debut-de-sixieme-en-2020-des-performances-en-hausse-mais-toujours-309160. (Accessed 17 August 2021.)
___. 2021b. *Évaluations repères 2020 de début de CP et de CE1 : baisse des performances par rapport à 2019, notamment en français en CE1, et hausse des écarts selon les secteurs de scolarisation [2020 benchmark assessments at the start of grades 1 and 2: lower performance compared to 2019, especially in French in grade 2, and increase in the gaps by sector]*. Paris, Ministry of National Education, Youth and Sport. (Accessed 17 August 2021.)
Friedlander, E. W. 2020. The home literacy environment in rural Rwanda and its relationship to early grade reading. *Scientific Studies of Reading,* Vol. 24, No. 2, pp. 123–40.
Gölz, N. and Wohlkinger, F. 2019. Determinants of students' idealistic and realistic educational aspirations in elementary school. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft,* Vol. 22, No. 6, pp. 1397–431.
Gonida, E. N. and Cortina, K. S. 2014. Parental involvement in homework: relations with parent and student achievement-related motivational beliefs and achievement. *British Journal of Educational Psychology,* Vol. 84, No. 3, pp. 376–96.

Gore, J., Fray, L., Miller, A., Harris, J. and Taggart, W. 2021. The impact of COVID-19 on student learning in New South Wales primary schools: an empirical study. *Australian Educational Researcher,* Vol. 48, No. 4, pp. 605–37.

Guryan, J., Hurst, E. and Kearney, M. 2008. Parental education and parental time with children. *Journal of Economic Perspectives,* Vol. 22, No. 3, pp. 23–46.

Gustafsson, M. and Nuga, C. 2020. *How Is the COVID-19 Pandemic Affecting Educational Quality in South Africa? Evidence to Date and Future Risks*. Stellenbosch, Cape Town and Johannesburg, South Africa, National Income Dynamics Study – Coronavirus Rapid Mobile Survey. (Insight Brief.)

Hammerstein, S., König, C., Dreisörner, T. and Frey, A. 2021. Effects of COVID-19-related school closures on student achievement: a systematic review. *Frontiers in Psychology,* Vol. 12, art. 746289.

Hayashi, R., Sudarshana, H. D., Jayasundara, A., Garcia, M., Balasuriya, A. and Hirokawa, T. 2021. *COVID-19 Impact on Technical and Vocational Education and Training in Sri Lanka*. Manila, Asian Development Bank. (ADB Brief 168.)

Helbling, L. A., Tomasik, M. J. and Moser, U. 2019. Long-term trajectories of academic performance in the context of social disparities: longitudinal findings from Switzerland. *Journal of Educational Psychology,* Vol. 111, No. 7, p. 1284–99.

House of Commons. 2021. *COVID-19: Support for Children's Education*. London, House of Commons. https://publications.parliament.uk/pa/cm5802/cmselect/cmpubacc/240/24002.htm. (Accessed 17 August 2021.)

Human Rights Watch. 2021. *Africa: Rights Progress for Pregnant Students*. New York, Human Rights Watch. www.hrw.org/news/2021/09/29/africa-rights-progress-pregnant-students. (Accessed 11 October 2021.)

IADB. 2020. *Hablemos de Política Educativa América Latina y el Caribe:Educación más allá del COVID-19 [Let's Talk about Educational Policy in Latin America and the Caribbean: Education beyond COVID-19]*. Washington, DC, Inter-American Development Bank.

IEA and UNESCO. 2020. *Measuring Global Education Goals: How TIMSS Helps*. Amsterdam/Paris, International Association for the Evaluation of Educational Achievement/UNESCO.

INVALSI. 2021. *Rilevazioni Nazionali Degli Apprendimenti 2020–21 [National Learning Surveys 2020–21]*. Rome, Istituto nazionale per la valutazione del sistema educativo di istruzione e di formazione.

Kaffenberger, M. 2019. *A Typology of Learning Profiles: Tools for Analysing the Dynamics of Learning*. Oxford, UK, Research on Improving Systems of Education. (Insights.)

___. 2021. Modelling the long-run learning impact of the Covid-19 learning shock: actions to (more than) mitigate loss. *International Journal of Educational Development,* Vol. 81, art. 102326.

Kalita, B. 2020. Odisha to reduce school syllabus in view of COVID-19. *NDTV*, 7 August. www.ndtv.com/education/odisha-reduce-school-syllabus-in-view-of-covid-19. (Accessed 17 August 2021.)

Kao, G. and Tienda, M. 1998. Educational aspirations of minority youth. *American Journal of Education,* Vol. 106, No. 3, pp. 349–84.

Kim, J., Rose, P., Tiruneh, D. T., Sabates, R. and Woldehanna, T. 2021. *Learning Inequalities Widen following COVID-19 School Closures in Ethiopia*. Oxford, UK, Research on Improving Systems of Education. https://riseprogramme.org/blog/learning-inequalities-widen-COVID-19-Ethiopia. (Accessed 17 August 2021.)

Lam, S. f., Jimerson, S., Shin, H., Cefai, C., Veiga, F. H., Hatzichristou, C., Polychroni, F., Kikas, E., Wong, B. P. and Stanculescu, E. 2016. Cultural universality and specificity of student engagement in school: the results of an international study from 12 countries. *British Journal of Educational Psychology,* Vol. 86, No. 1, pp. 137–53.

Leh Wi Lan. 2021. *Sierra Leone Back to School Study 2020: Status of Pupil Learning Outcomes in Junior and Senior Secondary Schools of Sierra Leone Post-school Closure*. Cambridge/Oxford, UK, Mott Macdonald/Oxford Policy Management.

Lichand, G., Dória, C. A., Neto, O. L. and Cossi, J. 2021. *The Impacts of Remote Learning in Secondary Education: Evidence from Brazil during the Pandemic*. Washington, DC, Inter-American Development Bank.

Malawi Government. 2013. *Malawi Education Act*. Lilongwe, Government of Malawi.

Meeter, M. 2021. Primary school mathematics during Covid-19: no evidence of learning gaps in adaptive practicing results. *Trends in Neuroscience and Education*, Vol. 25, art. 100163.

Mukhopadhyay, A. and Sahoo, S. 2016. Does access to secondary education affect primary schooling? Evidence from India. *Economics of Education Review,* Vol. 54, pp. 124–42.

Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Foy, P., Kelly, D. L. and Fishbein, B. 2020. *TIMSS 2019 International Results in Mathematics and Science*. Chestnut Hill, Mass./Amsterdam, TIMSS & PIRLS International Study Center, Lynch School of Education and Human Development, Boston College/International Association for the Evaluation of Educational Achievement.

Nigeria National Bureau of Statistics. 2019. *Living Standards Survey 2018–2019*. Abuja, National Bureau of Statistics. https://microdata.worldbank.org/index.php/catalog/3827. (Accessed 17 August 2021.)
Nugroho, D., Pasquini, C., Reuge, N. and Amaro, D. 2020. *COVID-19: How Are Countries Preparing to Mitigate the Learning Loss as Schools Reopen? Trends and Emerging Good Practices to Support the Most Vulnerable Children*. Florence, Italy, UNICEF Office of Research – Innocenti. (Innocenti Research Brief 2020-20.)
Oduor, A. and Gikandi, B. 2020. Learners will not repeat classes, State declares. *The Saturday Standard*, 6 November. www.standardmedia.co.ke/education/article/2001392858/learners-will-not-repeat-classes-state-declares. (Accessed 17 August 2021.)
Ortiz-Ospina, E., Giattino, C. and Roser, M. 2020. *Time Use*. Oxford, UK, Our World in Data. https://ourworldindata.org/time-use. (Accessed 18 June 2021.)
PASEC. 2015. *PASEC2014 : Performances des Systèmes Éducatifs en Afrique Subsaharienne Francophone – Compétences et Facteurs de Réussite au Primaire [PASEC2014: Education System Performance in Francophone Africa – Competencies and Learning Factors in Primary Education]*. Dakar, Conférence des Ministres de l'Éducation des États et Gouvernements de la Francophonie.
___. 2020. *PASEC2019 : Qualité des Systèmes Éducatifs en Afrique Subsaharienne Francophone – Performances et Environnement de l'Enseignement-Apprentissage au Primaire [PASEC2019: Education System Quality in Francophone Africa – Performance and Teaching-Learning Environment in Primary Education]*. Dakar, Conférence des Ministres de l'Éducation des États et Gouvernements de la Francophonie.
Patall, E. A., Cooper, H. and Robinson, J. C. 2008. Parent involvement in homework: a research synthesis. *Review of Educational Research*, Vol. 78, No. 4, pp. 1039–101.
Philippines Department of Education. 2021. *DepEd Issues Guidelines on Conduct of Remedial and Advancement Classes during Summer 2021*. Manila, Department of Education. www.deped.gov.ph/2021/07/16/deped-issues-guidelines-on-conduct-of-remedial-and-advancement-classes-during-summer-2021. (Accessed 17 August 2021.)
Radhakrishnan, K., Angrist, N., Bergman, P., Cullen, C., Matsheng, M., Ramakrishnan, A., Sabarwal, S. and Sharma, U. 2021. *Learning in the Time of COVID-19: Insights from Nepal*. Washington, DC, World Bank.
Rahman, T. and Ahmed, R. 2021. *Combatting the Impact of COVID-19 School Closures in Bangladesh*. Washington, DC, World Bank. https://blogs.worldbank.org/endpovertyinsouthasia/combatting-impact-covid-19-school-closures-bangladesh. (Accessed 17 August 2021.)
Robinson, K. and Harris, A. L. 2014. *The Broken Compass: Parental Involvement with Children's Education*. Cambridge, Mass., Harvard University Press.
Sengeh, D. 2021. *The Power of Radio in Sierra Leone: Ensuring No Child Is Left Behind*. Paris, UNESCO. https://gemreportunesco.wpcomstaging.com/2021/07/16/the-power-of-radio-in-sierra-leone-ensuring-no-child-is-left-behind. (Accessed 17 August 2021.)
Silverstein, J. 2021. *Measuring, Visualising, and Simulating Solutions to the Learning Crisis: New Evidence from Learning Profiles in 18 Countries*. Oxford, UK, Research on Improving Systems of Education. (Insights.)
Somsanith, P. and Noonan, R. 2020. Preschool and primary education. Noonan, R. (ed.), *Education in the Lao People's Democratic Republic: On Track for the Twenty-First Century*. Singapore, Springer, pp. 63–86.
Spitzer, M. and Musslick, S. 2021. Academic performance of K-12 students in an online-learning environment for mathematics increased during the shutdown of schools in wake of the COVID-19 pandemic. *PLoS ONE*, Vol. 16, No. 8, art. 0255629.
Statistics South Africa. 2018. *General Household Survey 2018*. Pretoria, Statistics South Africa. (Statistical Release P0318.)
Tomasik, M. J., Helbling, L. A. and Moser, U. 2021. Educational gains of in-person vs. distance learning in primary and secondary schools: a natural experiment during the COVID-19 pandemic school closures in Switzerland. *International Journal of Psychology*, Vol. 56, No. 4, pp. 566–76.
Uganda Bureau of Statistics. 2019. *Uganda National Panel Survey 2018/19: Household Questionnaire*. Kampala, Uganda Bureau of Statistics.
UIS. 2018. *Final Report of the Results of the Consensus Building Meeting on Proficiency Levels*. Montreal, Que., UNESCO Institute for Statistics.
___. 2020. *Rosetta Stone project*. Montreal, Que., UNESCO Institute for Statistics. http://tcg.uis.unesco.org/rosetta-stone. (Accessed 17 August 2021.)
UIS, UNICEF and World Bank. 2021. *Learning Data Compact: UNESCO, UNICEF, and the World Bank Unite to End the Learning Data Crisis*. Montreal, Que., UNESCO Institute for Statistics.
UIS and USAID. 2020a. *Global Proficiency Framework for Mathematics Grades 1 to 9*. Montreal, Que.,/Washington, DC, UNESCO Institute for Statistics/US Agency for International Development.

___. 2020b. *Global Proficiency Framework for Reading Grades 1 to 9*. Montreal, Que.,/Washington, DC, UNESCO Institute for Statistics/US Agency for International Development.
___. 2020c. *Policy Linking for Measuring Global Learning Outcomes: Toolkit Linking Assesments to the Global Proficiency Framework*. Montreal, Que.,/Washington, DC, UNESCO Institute for Statistics/US Agency for International Development.
UNESCO. 2019. *HerAtlas: Monitoring the Right to Education for Girls and Women*. Paris, UNESCO. https://en.unesco.org/education/girls-women-rights. (Accessed 17 August 2021.)
___. 2020. *Global Education Monitoring Report 2020: Inclusion and Education – All Means All*. Paris, UNESCO.
UNESCO and UNICEF. 2021a. *China Case Study: Situation Analysis on the Effects of and Responses to COVID-19 on the Education Sector in Asia*. Bangkok/Kathmandu, UNESCO Asia and Pacific Regional Bureau for Education/UNICEF East Asia and Pacific Regional Office and Regional Office for South Asia.
___. 2021b. *India Case Study: Situation Analysis on the Effects of and Responses to COVID-19 on the Education Sector in Asia*. Bangkok/Kathmandu, UNESCO Asia and Pacific Regional Bureau for Education/UNICEF East Asia and Pacific Regional Office and Regional Office for South Asia.
___. 2021c. *Indonesia Case Study: Situation Analysis on the Effects of and Responses to COVID-19 on the Education Sector in Asia*. Bangkok/Kathmandu, UNESCO Asia and Pacific Regional Bureau for Education/UNICEF East Asia and Pacific Regional Office and Regional Office for South Asia.
___. 2021d. *Situation Analysis on the Effects of and Responses to COVID-19 on the Education Sector in Southeast Asia: Sub-regional Report*. Bangkok/Kathmandu, UNESCO Asia and Pacific Regional Bureau for Education/UNICEF East Asia and Pacific Regional Office and Regional Office for South Asia.
UNESCO, UNICEF and World Bank. 2021a. *COVID-19 Learning Losses: Rebuilding Quality Learning for All in the Middle East and North Africa*. Paris/Amman/Washington, DC, UNESCO/UNICEF Regional Office in the Middle East and North Africa/World Bank.
___. 2021b. *The State of the Global Education Crisis: A Path to Recovery*. Paris/New York/Washington, DC, UNESCO/UNICEF/World Bank.
UNESCO, UNICEF, World Bank and OECD. 2021c. *What's Next? Lessons on Education Recovery: Findings from a Survey of Ministries of Education amid the COVID-19 Pandemic*. Paris/Montreal, Que.,/New York/Florence/Washington, DC, UNESCO, UNESCO Institute for Statistics/UNICEF/UNICEF Office of Research – Innocenti/World Bank/OECD.
USAID. 2021. *Policy Linking for Measuring Global Learning Outcomes*. Washington, DC, US Agency for International Development. www.edu-links.org/resources/policy-linking-measuring-global-learning-outcomes. (Accessed 11 October 2021.)
van de Werfhorst, H. G. 2021. Inequality in learning is a major concern after school closures. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, Vol. 118, No. 20, art. 2105243118.
Varkey Foundation. 2018. *Global Parents' Survey*. London, Varkey Foundation.
Whizz Education. 2021. *Measuring the Impact of COVID-19 on Learning in Rural Kenya*. London, Whizz Education.
World Bank. 2021a. *Accelerating Learning Recovery*. Washington, DC, World Bank. (Brief.)
___. 2021b. *Adapting the Curriculum*. Washington, DC, World Bank. (World Bank Brief/Note.)
You, D., Hug, L., Ejdemyr, S., Idele, P., Hogan, D., Mathers, C., Gerland, P., New, J. R. and Alkema, L. 2015. Global, regional, and national levels and trends in under-5 mortality between 1990 and 2015, with scenario-based projections to 2030: a systematic analysis by the UN Inter-agency Group for Child Mortality Estimation. *The Lancet*, Vol. 386, No. 10010, pp. 2275–86.
Zierer, K. 2021. Effects of pandemic-related school closures on pupils' performance and learning in selected countries: a rapid review. *Education Sciences*, Vol. 11, No. 6, art. 252.

## CHAPITRE 11

Atiles, J. T., Almodóvar, M., Vargas, A. C., Dias, M. J. A. and León, I. M. Z. 2021. International responses to COVID-19: challenges faced by early childhood professionals. *European Early Childhood Education Research Journal*, Vol. 29, No. 1, pp. 66–78.
Attanasio, O., Paes de Barros, R., Carneiro, P., Evans, D., Lima, L., Olinto, P. and Schady, N. 2017. *Impact of Free Availability of Public Childcare on Labour Supply and Child Development in Brazil*. New Delhi, International Initiative for Impact Evaluation. (Impact Evaluation Report 58.)

Brossard, M., Cardoso, M., Kamei, A., Mishra, S., Mizunoya, S. and Reuge, N. 2020. *Parental Engagement in Children's Learning*. Florence, Italy, UNICEF Office of Research – Innocenti. (Innoccenti Research Brief 2020-09.)

Cabrera-Hernandez, F. and Padilla-Romo, M. 2020. Hidden violence: how COVID-19 school closures reduced the reporting of child maltreatment. *Latin American Economic Review*,Vol. 29.

Dong, C., Cao, S. and Lia, H. 2020. Young children's online learning during COVID-19 pandemic: Chinese parents' beliefs and attitudes. *Children and Youth Services Review,* Vol. 118, art. 105440.

European Commission. 2011. *Communication from the Commission: Early Childhood Education and Care: Providing All Our Children with the Best Start for the World of Tomorrow*. Brussels, Eurpean Commission.

___. 2014. *Proposal for Key Principles of a Quality Framework for Early Childhood Education and Care: Report of the Working Group on Early Childhood Education and Care Under the Auspices of the European Commission*. Brussels, European Commission.

___. 2020. *Inclusion for All: Commission Presents Action Plan on Integration and Inclusion 2021–2027*. Brussels, European Commission. https://ec.europa.eu/commission/presscorner/detail/en/ip_20_2178. (Accessed 17 August 2021.)

___. 2021a. *Commission Staff Working Document Accompanying the Document Proposal for a Council Recommendation Establishing a European Child Guarantee.* Brussels, European Commission.

___. 2021b. *Toolkit for Inclusive Early Childhood Education and Care: Providing High Quality Education and Care to All Young Children*. Brussels, European Commission.

European Council. 2018. *Council Recommendation of 22 May 2018 on Promoting Common Values, Inclusive Education, and the European Dimension of Teaching*. Brussels, Council of the European Union.

___. 2019. *Council Recommendation of 22 May 2019 on High-Quality Early Childhood Education and Care Systems*. Brussels, Council of the European Union.

Eurostat. 2021. Pupils from age 4 to the starting age of compulsory education at primary level, by sex - as % of the population of the corresponding age group. Luxembourg, Eurostat. https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/view/educ_uoe_enra10/default/table?lang=en. (Accessed 17 August 2021.)

Fletcher, K. L. and Reese, E. 2005. Picture book reading with young children: a conceptual framework. *Developmental Review,* Vol. 25, No. 1, pp. 39–64.

Galevski, M., Adona, V. J. A., Barbosa, B. B., Ben Yahmed, Z., Currimjee, A., Ibrahim, R., Song, C., Tazi, S. and Yacoub, R. 2021. *COVID-19 and the Early Years: A Cross-Country Overview of Impact and Response in Early Childhood Development*. Washington, DC, World Bank.

Ghana Ministry of Women and Children's Affairs. 2004. *Early Childhood Care and Development Policy*. Accra, Ministry of Women and Children's Affairs.

Hanno, E. C., Hayhurst, E. W., Fritz, L., Gardner, M., Turco, R. G., Jones, S. M., Lesaux, N. K., Hofer, K., Checkoway, A. and Goodson, B. 2021. *Persevering through the Pandemic: Key Learnings about Children from Parents and Early Educators*. Cambridge, Mass., Saul Zaentz Early Education Initiative, Harvard Graduate School of Education.

Howard-Jones, A. R., Bowen, A. C., Danchin, M., Koirala, A., Sharma, K., Yeoh, D. K., Burgner, D. P., Crawford, N. W., Goeman, E., Gray, P. E., Hsu, P., Kuek, S., McMullan, B. J., Tosif, S., Wurzel, D. and Britton, P. N. 2021. COVID-19 in children: epidemiology, prevention and indirect impacts. *Journal of Paediatrics and Child Health*.

IBGE. 2018. *Educação 2017: PNAD Contínua [Education 2017: Continuous PNAD]*. Rio de Janeiro, Brazil, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

IEA and UNESCO. 2020. *Measuring Global Education Goals: How TIMSS Helps*. Amsterdam/Paris, International Association for the Evaluation of Educational Achievement/UNESCO.

Laire, C. 2016. *Early Childhood Development in Cuba: Sharing the Experience of a Scaled-up Integrated System that Promotes the Best Start in Life for Every Child*. Havana, UNICEF.

Luxembourg National Youth Service. 2020. *Quality beyond Regulations in Early Childhood Education and Care (ECEC): Country Background Report of Luxembourg*. Luxembourg, Service National de la Jeunesse.

McCoy, D. C., Cuartas, J., Behrman, J., Cappa, C., Heymann, J., Bóo, F. L., Lu, C., Raikes, A., Richter, L., Stein, A. and Fink, G. 2021. Global estimates of the implications of COVID-19-related preprimary school closures for children's instructional access, development, learning, and economic wellbeing. *Child Development,* Vol. 92, No. 5, pp. 883–99.

McKenna, M., Soto-Boykin, X., Cheng, K., Haynes, E., Osorio, A. and Altshuler, J. 2021. Initial development of a national survey on remote learning in early childhood during COVID-19: establishing content validity and reporting successes and barriers. *Early Childhood Education Journal*.

Mozambique Ministry of Education and Human Development. 2020. *Plano Estratégico da Educação 2020–2029 [Education Strategic Plan 2020–2029]*. Maputo, Ministry of Education and Human Development.

Nugroho, D., Jeon, Y., Kamei, A. and Boo, F. L. 2021. *It's Not Too Late to Act on Early Learning: Understanding and Recovering from the Impact of Pre-primary Education Closures During COVID-19*. Florence, UNICEF Office of Research – Innocenti. (Innocenti Research Brief 2021-03.)

OECD. 2017. *Starting Strong 2017: Key OECD Indicators on Early Childhood Education and Care*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.

___. 2018. *How Does Access to Early Childhood Services Affect the Participation of Women in the Labour Market?* Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.

___. 2019. *Education at a Glance 2019: OECD Indicators*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.

___. 2020a. *Education at a Glance 2020: OECD Indicators*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.

___. 2020b. *Is Childcare Affordable?* Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development. (Policy Brief on Employment, Labour and Social Affairs.)

Oktavianingsih, E. and Arifiyanti, N. 2021. School readiness for early childhood in face-to-face learning in pandemic Covid-19. *Indonesian Journal of Educational Assessment*, Vol. 4, No. 1, pp. 30–37.

Pascal, C. and Bertram, T. 2021. What do young children have to say? Recognising their voices, wisdom, agency and need for companionship during the COVID pandemic. *European Early Childhood Education Research Journal*, Vol. 29, No. 1, pp. 1–5.

Rao, N., Umayahara, M., Yang, Y. and N., R. 2021. Ensuring access, equity and quality in early childhood education in Bangladesh, China, India and Myanmar: challenges for nations in a populous economic corridor. *International Journal of Educational Development*, Vol. 82, art. 102380.

Szente, J. 2020. Live virtual sessions with toddlers and preschoolers amid COVID-19: implications for early childhood teacher education. *Journal of Technology and Teacher Education*, Vol. 28, No. 2, pp. 373–80.

UNESCO. 2021a. *The Impact of COVID-19 on Early Childhood Education in the Asia-Pacific and Sub-Saharan Africa: Insights from the Results of Rapid Regional Personnel Survey*. Bangkok/Dakar, UNESCO.

___. 2021b. *Right to Pre-primary Education: A Global Study*. Paris, UNESCO.

UNESCO, UNICEF and World Bank. 2020. *What Have We Learnt? Overview of Findings from a Survey of Ministries of Education on National Responses to COVID-19*. Paris/New York/Washington, DC, UNESCO/UNICEF/World Bank.

UNESCO, UNICEF, World Bank and OECD. 2021. *What's Next? Lessons on Education Recovery: Findings from a Survey of Ministries of Education amid the COVID-19 Pandemic*. Paris/Montreal, Que.,/New York/Florence/Washington, DC, UNESCO, UNESCO Institute for Statistics/UNICEF/UNICEF Office of Research – Innocenti/World Bank/OECD.

United Nations. 2006. *Convention on the Rights of the Child: General Comment No. 7*. Geneva, Switzerland, United Nations.

Varmuza, P., Perlman, M. and White, L. A. 2019. Understanding early childhood education and care utilization in Canada: implications for demand and oversight. *International Journal of Child Care and Education Policy*, Vol. 13, art. 7.

Walker, I. 2019. *Inside Brazil's Hidden Daycare Economy*. London, BBC. www.bbc.com/worklife/article/20190306-inside-brazils-secret-daycare-economy. (Accessed 17 August 2021.)

Winter, P. 2010. *Engaging Families in the Early Childhood Development Story: Neuroscience and Early Childhood Development – Summary of Selected Literature and Key Messages for Parenting*. Canberra, Ministerial Council for Education, Early Childhood Development and Youth Affairs.

World Bank and UNICEF. 2020. *Costing Study on Early Childhood Education and Development (ECED) in Nepal: A Case for Investment in ECED*. Washington, DC/Kathmandu, World Bank/UNICEF.

Yoshikawa, H., Wuermli, A. J., Britto, P. R., Dreyer, B., Leckman, J. F., Lye, S. J., Ponguta, L. A., Richter, L. M. and Stein, A. 2020. Effects of the global coronavirus disease-2019 pandemic on early childhood development: short- and long-term risks and mitigating program and policy actions. *The Journal of Pediatrics*, Vol. 223, pp. 188–93.

## CHAPITRE 12

Aivazova, N. 2013. *Role of Apprenticeships in Combating Youth Unemployment in Europe and the United States*. Washington, DC, Peterson Institute for International Economics. (Policy Brief 13-20.)

Ali Asadullah, M. 2019. Quadratic indirect effect of national TVET expenditure on economic growth through social inclusion indicators. *SAGE Open*, Vol. 9, No. 1, pp. 1–13.

Alvarado Calderón, G. and Mora Hernández, R. 2020. Educación técnica secundaria pública en Costa Rica: 1950–2014 [Public technical secondary educacion in Costa Rica: 1950–2014]. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, Vol. 20, No. 2.

Ambrose, B. W., Cordell, L. and Ma, S. 2015. *The Impact of Student Loan Debt on Small Business Formation*. Philadelphia, Pa., Federal Reserve Bank of Philadelphia. (Research Department Working Paper 15-26 ).

Arribas, M. G. and Papadakis, N. 2019. *Governance Arrangements for Vocational Education and Training in ETF Partner Countries: Analytical Overview 2012–17*. Turin, Italy, European Training Foundation.
Barr, A. and Turner, S. E. 2013. Expanding enrollments and contracting state budgets: the effect of the Great Recession on higher education. *Annals of the American Academy of Political and Social Science,* Vol. 650, No. 1, pp. 168–93.
Batthyány, K., Bruno, F. and Perrotta, V. 2021. *International Review of Study/Training Leave Policies*. Paris, UNESCO. (Background paper for *Global Education Monitoring Report 2021/2*.)
Beirute Brealey, T. 2018. *Principales Cambios en la Oferta de Educación Técnica Presentados en el Periodo 2006–2018 y su Pertinencia para Jóvenes en Zonas de Alta Vulnerabilidad [Main Changes in Technical Education Provision in the Period 2006–2018 and Their Relevance for Youth in Areas of High Vulnerability]*. San José, Consejo Nacional de Rectores. (Informe Estado de la Educación.)
Black, S. E., Denning, J. T., Dettling, L. J., Goodman, S. and Turner, L. J. 2020. *Taking it to the Limit: Effects of Increased Student Loan Availability on Attainment, Earnings, and Financial Well-Being*. Cambridge, Mass., National Bureau of Economic Research. (Working Paper 27658.)
Boatman, A., Evans, B. J. and Soliz, A. 2017. Understanding loan aversion in education: evidence from high school seniors, community college students, and adults. *AERA Open,* Vol. 3, No. 1.
Bonomelli, F. 2021. *Engagement in Apprenticeships: A Cross-national Analysis of School-to-Work Transition Surveys*. Paris, UNESCO. (Background paper for *Global Education Monitoring Report 2021/2*.)
Brazil Ministry of Economy. 2017. *Diagnóstico FIES [Diagnostic of the Higher Education Student Financing Fund]*. Brasília, Ministry of Economy.
Britton, J., van der Erve, L. and Higgins, T. 2019. Income contingent student loan design: lessons from around the world. *Economics of Education Review,* Vol. 71, pp. 65–82.
Brossard, V. 2020. *Les populations en situation de précarité au temps de la COVID [People living precariously in COVID-19 times]*. Montreal, Que., Institut de coopération pour l'éducation des adultes. https://icea.qc.ca/fr/actualites/les-populations-en-situation-de-pr%C3%A9carit%C3%A9-au-temps-de-la-covid. (Accessed 17 August 2021.)
Burundi Ministry of Education and AFD. 2018. *Programme d'appui a la mise oeuvre du plan transitoire de l'education du Burundi « Twige Neza » [Support program for the Implementation of Burundi's 'Twige Neza' Transitional Education plan]*. Gitega/Paris, Ministry of Education, Technical and Professional Training/Agence Française de Développement.
Callender, C. 2008. The impact of term-time employment on higher education students' academic attainment and achievement. *Journal of Education Policy,* Vol. 23, No. 4, pp. 359–77.
Camacho-Calvo, S., García-Fallas, J., Kemper, J. M., Maldonado-Mariscal, K. and Vargas-Porras, A. 2019. *Country Case Study on Technical Vocational Education and Training (TVET) in Costa Rica*. Zurich, Switzerland, KOF Swiss Economic Institute. (LELAM-TVET4Income Working Paper 8.)
Cardozo, S. 2008. *Políticas Educativas, Logros y Desafíos del Sector en Uruguay 1990–2008 [Education Sector Policies, Achievements and Challenges in Uruguay 1990–2008]*. Montevideo, Comité de Coordinación Estratégica de Infancia y Adolescencia. (Cuadernos del ENIA.)
Carroll, J. 2020. It's time to reimagine adult literacy in a post-COVID-19 world. *Mail & Guardian*, 8 September. https://mg.co.za/education/2020-09-08-its-time-to-reimagine-adult-literacy-in-a-post-covid-19-world. (Accessed 17 August 2021.)
Cedefop. 2012. *Training Leave Policies and Practice in Europe*. Luxembourg, European Centre for the Development of Vocational Training. (Research Paper 28.)
Cerdan-Infantes, P. 2018. *Additional Financing for Access and Quality in Higher Education Project: Combined Project Information Documents/Integrated Safeguards Datasheet*. Washington, DC, World Bank.
Chaker, A. 2017. Community learning centres in Morocco: an unprecedented experience. Avramovska, M., Hirsch, E. and Schmidt-Behlau, B. (eds), *Adult Education Centres as a Key to Development: Challenges and Success Factors*. Bonn, Germany, DVV International, pp. 19–28. (International Perspectives in Adult Education.)
Chapman, B. 2016. Income contingent loans in higher education financing. *IZA World of Labor*, No. 227.
Chapman, B. and Dearden, L. 2018. The international transformation in student loan systems. *University World News*, 11 April. www.universityworldnews.com/post.php?story=20180411082843685. (Accessed 17 August 2021.)
Chapman, B. and Lounkaew, K. 2015. An analysis of Stafford loan repayment burdens. *Economics of Education Review,* Vol. 45, pp. 89–102.
Commonwealth of Learning. 2020. *Strategies for Blended TVET in Response to COVID-19*. Burnaby, BC, Commonwealth of Learning.
CPF. 2021. *Comparative Panel File: Harmonizing Comparative Lifecourse Data*. The Hague, Netherlands/Cologne, Germany, Netherlands Interdisciplinary Demographic Institute/University of Cologne. https://www.cpfdata.com/ (Accessed 17 August 2021.)

D'Amato, P. 2021. Interactive: Explore who gains most from canceling student debt. *The Hechinger Report*, 23 February. https://hechingerreport.org/interactive-explore-who-gains-most-from-cancelling-student-debt. (Accessed 30 August 2021.)

Darolia, R. 2014. Working (and studying) day and night: heterogeneous effects of working on the academic performance of full-time and part-time students. *Economics of Education Review,* Vol. 38, pp. 38–50.

Dearden, L. and Nascimento, P. M. 2019. Modelling alternative student loan schemes for Brazil. *Economics of Education Review,* Vol. 71, pp. 83–94.

Dolado, J. 2015. *No Country for Young People? Youth Labour Market Problems in Europe*. London, Centre for Economic Policy Research Press. (VoxEU.org eBook.)

Düchs, G. and Ingold, G.-L. 2016. Gut geparkt ist noch nicht studiert: Statistiken zum Physikstudium an den Universitäten in Deutschland 2016 [Well parked, you haven't studied yet: statistics on physics studies at universities in Germany in 2016 ]. *Physik Journal,* Vol. 15, No. 8/9, pp. 28–33.

Elliott, W. and Nam, I. 2013. Is student debt jeopardizing the short-term financial health of U.S. households? *Federal Reserve Bank of St. Louis Review,* Vol. 95, No. 5, pp. 405–24.

ETF. 2020. *Armenia: Education, Training and Employment Developments 2020*. Turin, Italy, European Training Foundation. (Country Fiche.)

Eurofound. 2020. *Addressing Household Over-indebtedness*. Luxembourg, European Foundation for the Improvement of Living and Working Conditions.

Eurostat. 2021a. Enterprises providing training by type of training and size class. Luxembourg, Eurostat. https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/view/TRNG_CVT_01S/bookmark/table?lang=en&bookmarkId=61c7c617-8f8e-4961-8c51-e234183efdc5. (Accessed 17 August 2021.)

___. 2021b. Participation rate in education and training by labour status. Luxembourg, Eurostat. https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/view/TRNG_AES_103/bookmark/table?lang=en&bookmarkId=ea8df588-79ce-4ad0-9fbe-716548d6945f. (Accessed 17 August 2021.)

Farnell, T., Skledar Matijević, A. and Šćukanec Schmidt, N. 2021. *The Impact of COVID-19 on Higher Education: A Review of Emerging Evidence – An Analytical Report*. Brussels, European Commisison. (NESET Report.)

Federal Reserve. 2020. *Student Loans Owned and Securitized*. St. Louis, Mo., Federal Reserve Economic Data. https://fred.stlouisfed.org/series/SLOAS. (Accessed 16 September 2021.)

Field, S. and Guez, A. 2018. *Pathways of Progression: Linking Technical and Vocational Education and Training with Post-secondary Education*. Paris, UNESCO.

Filizola, P. 2019. Fies 2019: esvaziado após reformulação, financiamento atrai menos alunos e reduz opções para mais pobres [Fies 2019: emptied after reformulation, funding attracts fewer students and reduces options for the poorest]. *BBC News Brasil*, 6 February. www.bbc.com/portuguese/brasil-46968457. (Accessed 3 September 2021.)

Fletcher, C., Webster, J. and Di, W. 2020. *PLUS Borrowing in Texas: Repayment Expectations, Experience, and Hindsight by Minority-Serving Institution Status*. San Antonio, Tex., Trellis Company.

FNDE. 2020. Pedido de Informação [Information request]. Brasília, Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. (Unpublished.)

Furuta, K. 2021. Parental perceptions of university cost, fear of debt, and choice of high school in Japan. *British Journal of Sociology of Education*, Vol. 42, No. 5–6, pp. 667–85.

Gartenschlaeger, U. 2017. Introduction: Community learning centres as spaces for lifelong learning in the 21st Century. Avramovska, M., Hirsch, E. and Schmidt-Behlau, B. (eds), *Adult Education Centres as a Key to Development: Challenges and Success Factors*. Bonn, Germany, DVV International, pp. 8–18. (International Perspectives in Adult Education.)

Govinda, R. 2017. *CONFINTEA VI Mid-Term Review 2017: The Status of Adult Learning and Education in Asia and the Pacific.* Hamburg, Germany, UNESCO Institute for Lifelong Learning.

Guzmán, J. 2011. *Educación Técnica y Formación Profesional en Costa Rica: Avances y Desafíos [Technical Education and Professional Training in Costa Rica; Progress and Challenges]*. San José, Consejo Nacional de Rectores. (Informe Estado de la Educación.)

Hayashi, R., Sudarshana, H. D., Jayasundara, A., Garcia, M., Balasuriya, A. and Hirokawa, T. 2021. *COVID-19 Impact on Technical and Vocational Education and Training in Sri Lanka*. Manila, Asian Development Bank. (ADB Brief 168.)

Henehan, K. 2020. *Can Training Help Workers Change Their Stripes? Retraining and Career Change in the UK*. London, Resolution Foundation.

Hoftijzer, M., Levin, V., Santos, I. and Weber, M. 2020. *TVET Systems' Response to COVID-19: Challenges and Opportunities* Washington, DC, World Bank.

Hoftijzer, M., Levin, V. and Weber, M. 2021. *COVID-19 Highlights the Urgency of TVET Reforms*. Washington, DC, World Bank. https://blogs.worldbank.org/education/covid-19-highlights-urgency-tvet-reforms. (Accessed 17 August 2021.)
ICETEX. 2020. Solicitud de Información [Information request]. Bogota, ICETEX. (Unpublished.)
IESALC. 2021. *Closing Now to Reopen Better Tomorrow: Pedagogical Continuity in Latin American Universities during the Pandemic*. Caracas, UNESCO International Institute for Higher Education in Latin America and the Caribbean.
ILO. 1974. *Paid Educational Leave Convention*. Geneva, Switzerland, International Labour Organization. (Convention 140.)
___. 2019. *State of Skills: Uruguay*. Geneva, Switzerland, International Labour Organization.
___. 2020. *Global Employment Trends for Youth 2020: Technology and the Future of Jobs*. Geneva, Switzerland, International Labour Organization.
ILO, UNESCO and World Bank. 2020. *ILO-UNESCO-WBG Joint Survey on Technical and Vocational Education and Training (TVET) and Skills Development during the Time of COVID-19*. Geneva, Switzerland/Paris/Washington, DC, International Labour Organization/UNESCO/World Bank.
ILO/Cinterfor. 2020. *Cinterfor 2020 Report: A Year of Challenges and Lessons Learned*. Montevideo, ILO Inter-American Centre for Knowledge Development in Vocational Training.
INEEd. 2014. *Informe sobre el Estado de la Educación en Uruguay [Report on the State of Education in Uruguay]*. Montevideo, Instituto Nacional de Evaluación Educativa.
INEP. 2018. *Microdados do Censo da Educação Superior [Microdata of the Higher Education Census]*. Brasília, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/microdados/censo-da-educacao-superior. (Accessed 9 November 2020.)
Ingresa. 2019. *Cuenta Pública Año 2019 [Public Account 2019]*. Santiago, Higher Education Credit System.
___. 2020. Solicitud de Información [Information request]. Santiago, Higher Education Credit System. (Unpublished.)
IPEA. 2019. *Ipea promove debate sobre financiamento do ensino superior [IPEA promotes debate on higher education financing]*. Brasília, Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=34875. (Accessed 16 September 2020.)
Jørgensen, C. H. 2015. *Recent Innovations in VET in Denmark: Responses to Key Challenges for VET*. Roskilde, Denmark, Nord-VET.
___. 2017. From apprenticeships to higher vocational education in Denmark: building bridges while the gap is widening. *Journal of Vocational Education and Training*, Vol. 69, No. 1, pp. 64–80.
Kalenkoski, C. M. and Pabilonia, S. W. 2010. Parental transfers, student achievement, and the labor supply of college students. *Journal of Population Economics*, Vol. 23, No. 2, pp. 469–96.
Kamaté, A. and Siahoué, A. 2020. *Africa: How Can Technical and Vocational Education Contribute to the Response to Future Pandemics?* Abidjan, Association for the Development of Education in Africa. www.adeanet.org/en/blogs/africa-how-can-technical-vocational-education-contribute-response-future-pandemics. (Accessed 17 August 2021.)
Kauhanen, A. 2021. The effects of an education-leave program on educational attainment and labor-market outcomes. *Education Economics*, Vol. 29, No. 6, pp. 651–69.
Kolodner, M. 2021. Public colleges shock students by sending them to costly debt collection agencies. *The Hechinger Report*, 1 June. https://hechingerreport.org/public-colleges-shock-students-by-sending-them-to-costly-debt-collection-agencies. (Accessed 30 August 2021.)
Kovacevic, M. and Jahic, A. 2020. *COVID-19 and Human Development: Exploring Global Preparedness and Vulnerability*. New York, United Nations Development Programme.
Kwon, R., Zhang, M. L. and VandenBussche, C. J. 2020. Considerations for remote learning in pathology during COVID-19 social distancing. *Cancer Cytopathology*, Vol. 128, No. 9, pp. 642–47.
Lassoued, Z., Alhendawi, M. and Bashitialshaaer, R. 2020. An exploratory study of the obstacles for achieving quality in distance learning during the COVID-19 pandemic. *Education Sciences*, Vol. 10, No. 9, art. 232.
Latham, A. 2020. *2020 Student Loan Industry Study*. Santa Ana, Calif., Supermoney. www.supermoney.com/studies/student-loan-industry-study. (Accessed September 4 2021.)
Lowrey, A. 2020. Go ahead, forgive student debt. *The Atlantic*, 21 November. www.theatlantic.com/ideas/archive/2020/11/why-biden-should-forgive-student-loan-debt/617171. (Accessed 30 August 2021.)
Lucca, D. O., Nadauld, T. and Shen, K. 2017. *Credit Supply and the Rise in College Tuition: Evidence from the Expansion in Federal Student Aid Programs*. New York, Federal Reserve Bank of New York. (Staff Report 733.)

Lukyanova, L. and Veramejchyk, G. 2017. Transformation of adult education institutions in Eastern Europe: Experiences of Belarus, Ukraine and Moldova. Avramovska, M., Hirsch, E. and Schmidt-Behlau, B. (eds), *Adult Education Centres as a Key to Development: Challenges and Success Factors*. Bonn, Germany, DVV International, pp. 66–83 (International Perspectives in Adult Education.)

Madge, C., Breines, M. R., Dalu, M. T. B., Gunter, A., Mittelmeier, J., Prinsloo, P. and Raghuram, P. 2019. WhatsApp use among African international distance education (IDE) students: transferring, translating and transforming educational experiences. *Learning, Media and Technology,* Vol. 44, No. 3, pp. 267–82.

Mahdy, M. A. 2020. The impact of COVID-19 pandemic on the academic performance of veterinary medical students. *Frontiers in Veterinary Science,* Vol. 7.

Mawazo Institute. 2020. *Survey Report: The Impact of COVID-19 on Africa's Higher Education System*. Nairobi, Mawazo Institute.

Mezza, A., Ringo, D. and Sommer, K. 2019. *Can Student Loan Debt Explain Low Homeownership Rates for Young Adults?* Washington, DC, Board of Governors of the Federal Reserve System. (Consumer and Community Context.)

Musset, P., Field, S., Mann, A. and Bergseng, B. 2019. *Vocational Education and Training in Estonia*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development. (Reviews of Vocational Education and Training.)

National Student Clearinghouse Research Center. 2021. *National Student Clearinghouse Research Center's regular updates on higher education enrollment: October 26, 2021*. Herndon, Va., National Student Clearinghouse Research Center. (Accessed 8 November 2021.)

NCES. 2020. Digest of Education Statistics: Table 331.20. Washington, DC, National Center for Education Statistics. https://nces.ed.gov/programs/digest/d20/tables/dt20_331.20.asp. (Accessed 30 August 2021.)

Nepal Ministry of Education and UNESCO. 2017. *Reading the Past, Writing the Future: A Report on National Literacy Campaign and Literate Nepal Mission*. Kathmandu, Ministry of Education, Non-Formal Education Centre/UNESCO.

NILE and UIL. 2016. *Synthesis Report on the State of Community Learning Centres in Six Asian Countries: Bangladesh, Indonesia, Mongolia, Republic of Korea, Thailand and Viet Nam*. Hamburg, Germany, National Institute for Lifelong Education/UNESCO Institute for Lifelong Learning.

O'Reilly, N. 2021. *What Is Happening in Adult Learning and Education (ALE)?* Dublin, AONTAS.

OECD. 2015. *Brazil Policy Brief: Education and Skills. Developing Skills and Education for Growth*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development. (OECD Better Policies Series.)

___. 2017. *Education in Costa Rica*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development. (Reviews of National Policies for Education.)

___. 2019. *Education at a Glance 2019: OECD Indicators*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.

___. 2020a. *Effective Adult Learning Policies: Challenges and Solutions for Latin American Countries*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development. (Skills Studies.)

___. 2020b. *The Potential of Online Learning for Adults: Early Lessons from the COVID-19 Crisis*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.

___. 2020c. *VET in a Time of Crisis: Building Foundations for Resilient Vocational Education and Training Systems*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development. www.oecd.org/coronavirus/policy-responses/vet-in-a-time-of-crisis-building-foundations-for-resilient-vocational-education-and-training-systems-efff194c. (Accessed 17 August 2021.)

___. 2021a. *Implications of the COVID-19 Pandemic for Vocational Education and Training*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.

___. 2021b. *The State of Higher Education One Year into the COVID-19 Pandemic*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.

OECD and Asian Development Bank. 2014. *Education in Indonesia: Rising to the Challenge*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.

Oviatt, D. P., Baumann, M. R., Bennett, J. M. and Garza, R. T. 2017. Undesirable effects of working while in college: work–school conflict, substance use, and health. *Journal of Psychology,* Vol. 151, No. 5, pp. 433–52.

Paciorek, A., Manca, F. and Borgonovi, F. 2021. *Adult Learning and COVID-19: How Much Informal and Non-formal Learning Are Workers Missing?* Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.

Parliamentary Monitoring Group. 2020. *NSFAS, CHE & SAQA 2020/21 Annual Performance Plans*. Cape Town, South Africa, Parliamentary Monitoring Group. (Annual Performance Plan of Government Departments and Entities 20/2021.)

Pham, H.-H. and Ho, T.-T.-H. 2020. Toward a 'new normal'with e-learning in Vietnamese higher education during the post COVID-19 pandemic. *Higher Education Research and Development,* Vol. 39, No. 7, pp. 1327–31.

Pham Le, A. T. 2018. The contributions of community learning centres (CLCs) to personal and community development in Myanmar. *International Review of Education,* Vol. 64, pp. 607–31.

Pinheiro, L. 2021. Enem 2021 tem 4 milhões de inscritos, menor número desde 2007 [ENEM 2021 has 4 million applicants, the lowest number since 2007]. *G1 Globo*, 15 July. https://g1.globo.com/educacao/enem/2021/noticia/2021/07/15/enem-2021-tem-4-milhoes-de-inscritos.ghtml. (Accessed 17 August 2021.)

Portela, M. J. O. and Gebremedhin, A. 2020. *Prospective Evaluation of GPE's Country-level Support to Education: Country Level Evaluation – Ethiopia*. Montreal, Que., Washington, DC/Hove, UK, Universalia/Results for Development/Itad.

Pulkkinen, L. 2021. 'Millions upon millions' in employer-funded education benefits go unused. *The Hechinger Report*, 21 June. https://hechingerreport.org/millions-upon-millions-in-employer-funded-education-benefits-go-unused. (Accessed 17 August 2021.)

Rambla, X., Castioni, R. and Sepúlveda, L. 2020. The making of TVET systems in middle-income countries: insights on Brazil and Chile. *Journal of Education and Work,* Vol. 33, No. 1, pp. 67–80.

Rogers, A. 2019. Second-generation non-formal education and the sustainable development goals: operationalising the SDGs through community learning centres. *International Journal of Lifelong Education*, Vol. 38, No. 5, pp. 515–26.

Rutledge, M. S., Sanzenbacherand, G. T. and Vitagliano, F. M. 2018. *Do Young Adults with Student Debt Save Less for Retirement?* Boston, Mass., Center for Retirement Research at Boston College. (Issue Brief 18-13.)

Sabzalieva, E. 2020. *Responding to Major Institutional Change: The Fall of the Soviet Union and Higher Education in Central Asia*. PhD thesis, Toronto, Ont., Ontario Institute for Studies in Education. (Unpublished.)

Sadro, F., Marsh, L., Klenk, H., Egglestone, C. and Friel, S. 2021. *Understanding the Difference You Make: An Evaluation Toolkit for Adult Learning and Career Change Programmes*. London, Learning and Work Institute. https://learningandwork.org.uk/resources/research-and-reports/understanding-the-difference-you-make-an-evaluation-toolkit-for-adult-learning-and-career-change-programmes. (Accessed 17 August 2021.)

Salmi, J. 2020. *COVID's Lessons for Global Higher Education: Coping with the Present while Building a More Equitable Future*. Indianapolis, Ind., Lumina Foundation.

Samara, M. 2021. Towards e-learning in TVET: setting and developing an e-competence framework (E-CF) for TVET teachers in Palestine. *TVET@Asia,* No. 16.

Scheepers, J. and Gebhardt, J. 2021. Teaching practices and early leaving from vocational education and training: an empirical approach and intervention project. Nägele, C., Kersh, N. and Stalder, B. E. (eds.), *Trends in Vocational Education and Training Research, Vol. IV: Proceedings of the European Conference on Educational Research*. Bremen, Germany European Research Network of Vocational Education and Training.

Setiawan, A. and Hamdani, A. 2021. Current development of vocational professional teacher education in Indonesia. *TVET@Asia,* No. 16.

Singal, A., Bansal, A., Chaudhary, P., Singh, H. and Patra, A. 2021. Anatomy education of medical and dental students during COVID-19 pandemic: a reality check. *Surgical and Radiologic Anatomy,* Vol. 43, No. 4, pp. 515–21.

Singh, J., Matthees, B. and Odetunde, A. 2021. Leaning online education during COVID-19 pandemic–attitudes and perceptions of non-traditional adult learners. *Quality Assurance in Education,* Vol. 29, No. 4, pp. 408-21.

Skills for Health. 2020. Skills for Health and NHS professionals supporting the urgent training needs of front-line staff. *Further Education News*, 9 April. www.fenews.co.uk/press-releases/45307-skills-for-health-and-nhs-professionals-supporting-the-urgent-training-needs-of-front-line-staff. (Accessed 17 August 2021.)

Sun, L., Tang, Y. and Zuo, W. 2020. Coronavirus pushes education online. *Nature Materials,* Vol. 19, No. 6, pp. 687–87.

Triyono, M. B. and Moses, K. M. 2019. Technical and vocational education and training and training in Indonesia. Bai, B. and Paryono (eds), *Vocational Education and Training in ASEAN Member States: Current Status and Future Development*. Singapore, Springer, pp. 45–79. (Perspectives on Rethinking and Reforming Education.)

Turek, K., Kalmijn, M. and Leopold, T. 2021. The Comparative Panel File: harmonized household panel surveys from seven countries. *European Sociological Review,* Vol. 37, No. 3, pp. 505–23.

UIL. 2010. *Belem Framework for Action: Harnessing the Power and Potential of Adult Learning and Education for a Viable Future*. Hamburg, Germany, UNESCO Institute for Lifelong Learning.

___. 2020a. *UNESCO Learning Cities' Responses to COVID-19: Outcomes of Webinar on 9 April - Latin America and the Caribbean*. Hamburg, UNESCO Institute for Lifelong Learning. https://uil.unesco.org/unesco-learning-cities-responses-covid-19-outcomes-webinar-9-april-latin-america-and-caribbean. (Accessed 17 August 2021.)

___. 2020b. *Adult Learning and Education and COVID-19*. Hamburg, Germany, UNESCO Institute for Lifelong Learning. (UNESCO COVID-19 Education Response: Education Sector Issue Note 2.6.)

UNESCO-UNEVOC and National Council for the Federal Network of Vocational Institutions. 2018. *TVET Country Profile: Brazil*. Bonn, Germany, UNESCO-UNEVOC International Centre for Technical and Vocational Education and Training.
UNESCO. 2015. *Incheon Declaration and Framework for Action for the Implementation of Sustainable Development Goal 4*. Paris, UNESCO.
___. 2016. *Community-Based Lifelong Learning and Adult Education: Role of Community Learning Centres as Facilitators of Lifelong Learning*. Paris/Bangkok, UNESCO.
___. 2020b. *How Cities Are Utilizing the Power of Non-formal and Informal Learning to Respond to the COVID-19 Crisis*. Paris, UNESCO. (UNESCO COVID-19 Education Response: Issue Note 6.2.)
___. 2021. *COVID-19: Reopening and Reimagining Universities: Survey on Higher Education through the UNESCO National Commissions*. Paris, UNESCO.
Woldegiorgis, E. T. 2008. Cost Sharing in Ethiopia: An Analysis of Challenges and Prospects. Thesis for European master in higher education, Universidade de Aveiro. (Unpublished.)
Woodhall, M. 2007. *Funding Higher Education: The Contribution of Economic Thinking to Debate and Policy Development*. Washington, DC, World Bank. (Education Working Paper 8.)
World Bank. 2014. *Republic of Burundi: Skills Development for Growth*. Washington, DC, World Bank.
Wright, E. and Mulvey, B. 2021. Internships and the graduate labour market: how upper-middle-class students 'get ahead'. *British Journal of Sociology of Education*, Vol. 42, No. 3, pp. 339–56.
Yizengaw, T. 2007. Implementation of cost sharing in the Ethiopian higher education landscape: critical assessment and the way forward. *Higher Education Quarterly*, Vol. 61, No. 2, pp. 171–96.
Ziderman, A. 2017. Experience with student loans, higher education. Shin, J. C. and Teixeira, P. (eds), *Encyclopedia of International Higher Education Systems and Institutions*. Dordrecht, Netherlands, Springer.

## CHAPITRE 13

Azubuike, O. B. 2021. *Education, digital skills acquisition and learning during COVID-19 in Nigeria*. Johannesburg, South Africa, Africa Portal. www.africaportal.org/features/education-digital-skills-acquisition-and-learning-during-covid-19-nigeria. (Accessed 22 October 2021.)
Binda, T. L. 2020. *New Voices in Africa: COVID-19 as a Catalyst for Digital Transformation*. Paris, Institut Montaigne. www.institutmontaigne.org/en/blog/new-voices-africa-covid-19-catalyst-digital-transformation. (Accessed 22 October 2021.)
BusinessTech. 2020. These are the skills government wants South African schools to cover. BusinessTech, 23 September. https://businesstech.co.za/news/technology/435649/these-are-the-skills-government-wants-south-african-schools-to-cover. (Accessed 25 October 2021.)
Calderon, G., Cunha, J. M. and Giorgi, G. D. 2018. Business literacy and development: evidence from a randomized controlled trial in rural Mexico. *Economic Development and Cultural Change*, Vol. 68, No. 2, pp. 507–40.
Corneille, E. 2020. *Mastercard and USAID Partner under the W-GDP to Launch Project Kirana*. London, IBS Intelligence. https://ibsintelligence.com/ibsi-news/mastercard-and-usaid-partner-under-the-w-gdp-to-launch-project-kirana. (Accessed 25 October 2021.)
DeJaeghere, J., Morris, E. and Bamattre, R. 2020. Moving beyond employment and earnings: reframing how youth livelihoods and wellbeing are evaluated in East Africa. *Journal of Youth Studies*, Vol. 23, No. 5, pp. 667–85.
Doroba, H., Mbanugo, T. and Edosio, U. 2020. *The Relevance of Digital Skills in the COVID-19 Era*. Abidjan, African Development Bank. www.afdb.org/fr/news-and-events/relevance-digital-skills-covid-19-era-36244. (Accessed 22 October 2021.)
European Commission. 2021. *Digital Education Action Plan (2021-2027): Resetting Education and Training for the Digital Age*. Brussels, European Commission. https://ec.europa.eu/education/education-in-the-eu/digital-education-action-plan_en. (Accessed 25 October 2021.)
Fraillon, J., Ainley, J., Schulz, W., Friedman, T. and Duckworth, D. 2019. *Preparing for Life in a Digital World: IEA International Computer and Information Literacy Study 2018 International Report*. Amsterdam, International Association for the Evaluation of Educational Achievement.
Fundación Chile. 2020. *1,200 New Openings for Cost-free Courses Are Made Available to Satisfy the High Demand for Workers in the Digital Area*. Santiago, Fundación Chile. https://fch.cl/en/news/1200-new-openings-for-cost-free-courses-are-made-available-to-satisfy-the-high-demand-for-workers-in-the-digital-area. (Accessed 22 October 2021.)

Howland, K. and Good, J. 2015. Learning to communicate computationally with Flip: a bi-modal programming language for game creation. *Computers and Education,* Vol. 80, pp. 224–40.
ILO. 2020. *Digital Skills and the Future of Work: Challenges and Opportunities in a Post COVID-19 Environment*. Geneva, Switzerland, International Labour Organization.
Jackman, J. A., Gentile, D. A., Cho, N.-J. and Park, Y. 2021. Addressing the digital skills gap for future education. *Nature Human Behaviour,* Vol. 5, No. 5, pp. 542–45.
James, J. 2021. Confronting the scarcity of digital skills among the poor in developing countries. *Development Policy Review,* Vol. 39, No. 2, pp. 324–39.
Law, N., Woo, D., de la Torre, J. and Wong, G. 2018. *A Global Framework of Reference on Digital Literacy Skills for Indicator 4.4.2*. Montreal, Que., UNESCO Institute for Statistics. (Information Paper 51.)
Lee, N., Beeler Stücklin, S., Lopez Rodriguez, P., El Alaoui Faris, M. and Mukaka, I. 2020. Financial education for HIV-vulnerable youth, orphans, and vulnerable children: a systematic review of outcome evidence. *Campbell Systematic Reviews,* Vol. 16, No. 1, art. 1071.
Martínez-Alcalá, C. I., Rosales-Lagarde, A., Pérez-Pérez, Y. M., Lopez-Noguerola, J. S., Bautista-Díaz, M. L. and Agis-Juarez, R. A. 2021. The effects of COVID-19 on the digital literacy of the elderly: norms for digital inclusion. *Frontiers in Education,* Vol. 6, art. 716025.
Monteiro, L. 2021. *Ecobank Group Partners with Microsoft to Digitally Upskill Africa's SMEs*. London, IBS Intelligence. https://ibsintelligence.com/ibsi-news/ecobank-group-partners-with-microsoft-to-digitally-upskill-africas-smes. (Accessed 25 October 2021.)
Mouza, C., Yang, H., Pan, Y.-C., Ozden, S. Y. and Pollock, L. 2017. Resetting educational technology coursework for pre-service teachers: a computational thinking approach to the development of technological pedagogical content knowledge (TPACK). *Australasian Journal of Educational Technology,* Vol. 33, No. 3, pp. 61–76.
OECD. 2020. *PISA 2018 Results (Volume IV): Are Students Smart About Money?* Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.
Reyes, A., Roseth, B. and Vera-Crossio, D. 2021. *Technology, Identification, and Access to Social Programs: Experimental Evidence from Panama*. Washington, DC, Inter-American Development Bank. (IDB Working Paper 1261.)
Román-González, M., Pérez-González, J.-C. and Jiménez-Fernández, C. 2017. Which cognitive abilities underlie computational thinking? Criterion validity of the Computational Thinking Test. *Computers in Human Behavior,* Vol. 72, pp. 678–91.
Seifert, A. 2020. The digital exclusion of older adults during the COVID-19 pandemic. *Journal of Gerontological Social Work,* Vol. 63, No. 6–7, pp. 674–76.
Seow, P., Looi, C.-K., How, M.-L., Wadhwa, B. and Wu, L.-K. 2019. Educational policy and implementation of computational thinking and programming: case study of Singapore. Kong, S.-C. and Abelson, H. (eds), *Computational Thinking Education*. Singapore, Springer, pp. 345–61.
Smith, B. 2021. Building a more inclusive skills-based economy: the next steps for our global skills initiative. *Official Microsoft Blog*, 20 March. https://blogs.microsoft.com/blog/2021/03/30/building-a-more-inclusive-skills-based-economy-the-next-steps-for-our-global-skills-initiative. (Accessed 22 October 2021.)
Voogt, J., Fisser, P., Good, J., Mishra, P. and Yadav, A. 2015. Computational thinking in compulsory education: towards an agenda for research and practice. *Education and Information Technologies,* Vol. 20, No. 4, pp. 715–28.
World Economic Forum. 2020. *The Future of Jobs Report 2020*. Geneva, Switzerland, World Economic Forum.
Yadav, A., Mayfield, C., Zhou, N., Hambrusch, S. and Korb, J. 2014. Computational thinking in elementary and secondary teacher education. *ACM Transactions on Computing Education,* Vol. 14, No. 1, art. 5.

## CHAPITRE 14

Adamson, L. 2020. Language of instruction: a question of disconnected capabilities. *Comparative Education,* Vol. 57, No. 2, pp. 187–205.
Aide et Action Southeast Asia. 2021. *India: COVID-19 Subjecting Children of Seasonal Migrants to Child Labour*. Phnom Penh, Aide et Action. https://seac.aide-et-action.org/india-covid-19-subjecting-children-of-seasonal-migrants-to-child-labour. (Accessed 17 August 2021.)
Amiri, R. and Jackson, A. 2021. *Taliban Attitudes and Policies towards Education*. London, Centre for the Study of Armed Groups, Overseas Development Institute. (Working Paper 601.)

Arjona, A. 2015. Civilian resistance to rebel governance. Arjona, A., Kafsir, N. and Mampilly, Z. (eds), *Rebel Governance in Civil War*. Cambridge, UK, Cambridge University Press, pp. 180–202.
Australian Humanitarian Partnership. 2021. *Delivering COVID-safe Education to Rohingya Camps in Bangladesh*. Cox's Bazar, Bangladesh, Australian Humanitarian Partnership.
Bannink-Mbazzi, F., Nalugya, R., Kawesa, E., Nimusiima, C., King, R., Hove, G. v. and Seeley, J. 2021. The impact of COVID-19 measures on children with disabilities and their families in Uganda. *Disability and Society*.
Bhattacharya, L. and Chandrasekhar, S. 2020. *India's Search for Link Language and Progress towards Bilingualism*. Mumbai, India, Indira Gandhi Institute of Development Research. (Working Paper 2020-015.)
Bol, T. 2020. Inequality in homeschooling during the Corona crisis in the Netherlands: first results from the LISS Panel. *SocArXiv*.
Branch, A. and Mampilly, Z. C. 2005. Winning the war, but losing the peace? The dilemma of SPLM/A civil administration and the tasks ahead. *Journal of Modern African Studies*, Vol. 43, No. 1, pp. 1–20.
Carter, E., Sabates, R., Rose, P. and Akyeampong, K. 2020. Sustaining literacy from mother tongue instruction in complementary education into official language of instruction in government schools in Ghana. *International Journal of Educational Development*, Vol. 76, art. 102195.
Deng, L. B. 2003. *Education in Southern Sudan: War, Status and Challenges of Achieving Education for All Goals*. Paris, UNESCO. (Background paper for *Education for All Global Monitoring Report 2003/4*.)
Eurostat. 2014. Child specific material deprivation rate by age (children aged 1 to 15). Luxembourg, Eurostat. https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/view/ilc_chmd01/default/table?lang=en. (Accessed 17 August 2021.)
Feroz, E. and Lakanwal, A. R. 2020. In rural Afghanistan, some Taliban gingerly welcome girls schools. *Foreign Policy*, 4 May. https://foreignpolicy.com/2020/05/04/afghanistan-taliban-girls-schools. (Accessed 17 August 2021.)
Ford, K. 2021. *Supporting Vulnerable Adolescent Girls to Continue Their Education Should Be Prioritised in Recovery Plans for Covid-19*. Paris, UNESCO. https://gemreportunesco.wpcomstaging.com/2021/06/18/supporting-vulnerable-adolescent-girls-to-continue-their-education-should-be-prioritised-in-recovery-plans-for-covid-19. (Accessed 17 August 2021.)
Giustozzi, A. and Franco, C. 2011. *The Battle for the Schools: The Taleban and State Education*. Berlin, Afghanistan Analysts Network. (Thematic Report 08/2011.)
___. 2013. *The Ongoing Battle for the Schools: Uprisings, Negotiations and Taleban Tactics*. Berlin, Afghanistan Analysts Network. (Briefing Paper 02/2013.)
Guio, A.-C., Gordon, D., Marlier, E., Najera, H. and Pomati, M. 2018. Towards an EU measure of child deprivation. *Child Indicators Research*, Vol. 11, No. 3, pp. 835–60.
Halloran, C., Jack, R., Okun, J. C. and Oster, E. 2021. *Pandemic Schooling Mode and Student Test Scores: Evidence from US States*. Cambridge, Mass., National Bureau of Economic Research. (Working Paper 29497.)
Hannum, E., Liu, R. and Alvarado-Urbina, A. 2017. Evolving approaches to the study of childhood poverty and education. *Comparative Education*, Vol. 53, No. 1, pp. 81–114.
Hattori, H., Cardoso, M. and Ledoux, B. 2017. *Collecting Data on Foundational Learning Skills and Parental Involvement in Education*. New York, UNICEF. (MICS Methodological Paper 5.)
Hiraal Institute. 2018. *The Fighters Factory: Inside Al-Shabab's Education System*. Mogadishu, Hiraal Institute.
Huang, R. and Sullivan, P. L. 2020. Arms for education? External support and rebel social services. *Journal of Peace Research*, Vol. 58, No. 4, pp. 794–808.
Human Rights Watch. 2021. *'Years Don't Wait for Them': Increased Inequalities in Children's Right to Education Due to the Covid-19 Pandemic*. New York, Human Rights Watch. www.hrw.org/report/2021/05/17/years-dont-wait-them/increased-inequalities-childrens-right-education-due-covid. (Accessed 17 August 2021.)
Inter-Agency Coordination Lebanon, UNICEF, UNHCR and WFP. 2021. *Vulnerability Assessment of Syrian Refugees in Lebanon: VASyR 2021 Preliminary Findings*. Beirut, Inter-Agency Coordination Lebanon/UNICEF/United Nations High Commissioner for Refugees/World Food Programme.
Jackson, A. 2018. *Life under the Taliban Shadow Government*. London, Overseas Development Institute.
Jackson, A. and Amiri, R. 2019. *Insurgent Bureaucracy: How the Taliban Makes Policy*. Washington, DC, US Institute of Peace. (Peaceworks 153.)
Kasfir, N. 2005. Guerrillas and civilian participation: the National Resistance Army in Uganda, 1981–86. *Journal of Modern African Studies*, Vol. 43, No. 2, pp. 271–96.
Keister, L. 2018. *Income and Wealth Are not Highly Correlated: Here Is Why and What It Means*. Washington, DC, American Sociological Association. www.wipsociology.org/2018/10/29/income-and-wealth-are-not-highly-correlated-here-is-why-and-what-it-means. (Accessed 3 March 2021.)

Kiribati Government. 2016. *Kiribati Development Plan 2016–19*. Tarawa, Government of Kiribati.
Mampilly, Z. C. 2011. *Rebel Rulers: Insurgent Governance and Civilian Life during War*. Ithaca, NY, Cornell University Press.
___. 2021. *Counting School Children Under Rebel Control: Four Case Studies*. Paris, UNESCO. (Background paper for *Global Education Monitoring Report 2021/2*.)
Myanmar Ministry of Education. 2020. *Myanmar COVID-19 National Response and Recovery Plan for the Education Sector*. Naypyidaw, Myanmar, Ministry of Education.
NRC. 2005. *Profile of Internal Displacement: Sri Lanka*. Geneva, Switzerland, Global IDP Project, Norwegian Refugee Council.
Okasheh, H. 2020. *Reversing Gains: Brief on the Impact of COVID-19 on Education in Syria*. London, Save the Children.
Orsander, M. and Mendoza, P. 2020. *The Hidden Imapct of COVID-19 on Children and Families with Disabilities*. London, Save the Children.
Outhwaite, L. A., Gulliford, A. and Pitchford, N. J. 2020. Language counts when learning mathematics with interactive apps. *British Journal of Educational Technology,* Vol. 51, No. 6, pp. 2326–39.
Palmer, A. 2020. Rebel schools: the strategic timing of education provision in Afghanistan. New York, Wilf Family Department of Politics, New York University. (Unpublished.)
Pier, L., Christian, M., Tymeson, H. and Meyer, R. H. 2021. *COVID-19 Impacts on Student Learning: Evidence from Interim Assessments in California*. Stanford, Calif., Policy Analysis for California Education.
Schaeffer, K. 2021. *What We Know about Online Learning and the Homework Gap amid the Pandemic*. Washington, DC, Pew Research Center. www.pewresearch.org/fact-tank/2021/10/01/what-we-know-about-online-learning-and-the-homework-gap-amid-the-pandemic. (Accessed 1 November 2021.)
Selvik, K. 2021. Education activism in the Syrian civil war: resisting by persisting. *Comparative Education Review,* Vol. 65, No. 3.
SIL International. 2021. *Ethnologue: Languages of the World*. Dallas, Tex., SIL International. www.ethnologue.com. (Accessed 26 April 2021.)
Suffian, M. 2021. Closure of seasonal hostels forces migrant children to work as daily wage laborers, education takes backstage. *India Today*, 26 July. www.indiatoday.in/education-today/news/story/closure-of-seasonal-hostels-migrant-children-work-as-daily-wage-laborers-1832875-2021-07-26. (Accessed 17 August 2021.)
Sutton, H. 2020. COVID-19 disproportionately impacts students with disabilities across all sectors. *Disability Compliance for Higher Education,* Vol. 26, No. 6, p. 9.
Townsend, R., Chmielewska, B., Barratt, I., Kalafat, E., van der Meulen, J., Gurol-Urganci, I., O'Brien, P., Morris, E., Draycott, T., Thangaratinam, S., Le Doare, K., Ladhani, S., von Dadelszen, P., Magee, L. A. and Khalil, A. 2021. Global changes in maternity care provision during the COVID-19 pandemic: a systematic review and meta-analysis. *EClinicalMedicine,* Vol. 37, art. 100947.
UIS. 2018. *SDG Indicator 4.5.2: Recommended Approaches for Measurement*. Montreal, Que., Technical Cooperation Group for SDG 4 Indicators, UNESCO Institute for Statistics. (TCG5/REF/5.)
UNESCO. 2021. *When Schools Shut: Gendered Impacts of COVID-19 School Closures*. Paris, UNESCO.
UNESCO, UNICEF, World Bank and OECD. 2021. *What's Next? Lessons on Education Recovery: Findings from a Survey of Ministries of Education amid the COVID-19 Pandemic*. Paris/Montreal, Que.,/New York/Florence/Washington, DC, UNESCO, UNESCO Institute for Statistics/UNICEF/UNICEF Office of Research – Innocenti/World Bank/OECD.
UNICEF. 2020a. *Community-based Education Will Reach up to 140,000 Hardest to Reach Children and Those Living in Conflict Zones*. Kabul, UNICEF. www.unicef.org/afghanistan/press-releases/community-based-education-will-reach-140000-hardest-reach-children-and-those-living. (Accessed 17 August 2021.)
___. 2020b. *COVID-19: Are Children Able to Continue Learning During School Closures? A Global Analysis of the Potential Reach of Remote Learning Policies*. New York, UNICEF.
___. 2021. *Ensuring Equal Access to Education in Future Crises: Findings of the New Remote Learning Readiness Index*. New York, UNICEF.
Viero, A., Barbara, G., Montisci, M., Kustermann, K. and Cattaneo, C. 2021. Violence against women in the Covid-19 pandemic: a review of the literature and a call for shared strategies to tackle health and social emergencies. *Forensic Science International*, Vol. 319, art. 110650.
Wekundah, M. and Trudell, B. 2021. *Measuring Thematic Indicator 4.5.2: Challenges and Alternatives*. Paris, UNESCO. (Background paper for *Global Education Monitoring Report 2021/2*.)
World Bank. 2021. *Loud and Clear: Effective Language of Instruction Policies for Learning*. Washington, DC, World Bank.
World Bank and IEI. 2021. *Pivoting to Inclusion: Leveraging Lessons from the COVID-19 Crisis for Learners with Disabilities*. Washington, DC, World Bank/Inclusive Education Initiative.

## CHAPITRE 15


A'Hearn, B., Baten, J. and Crayen, D. 2009. Quantifying quantitative literacy: age heaping and the history of human capital. *Journal of Economic History,* Vol. 69, No. 3, pp. 783–808.

Ancker, J. 2020. The COVID-19 pandemic and the power of numbers. *Numeracy,* Vol. 13, No. 2, art. 2.

Apena, T. T. 2021. Sustainability of adult education programmes in Nigeria: a post pandemic threat to national development. *KIU Journal of Education,* Vol. 16, No. 1, pp. 133–40.

Ayyappan, A. 2020. *Ageing Nepal: Basic Literacy Classes for Older Persons*. Hamburg, UNESCO Institute for Lifelong Learning. https://uil.unesco.org/case-study/effective-practices-database-litbase-0/ageing-nepal-basic-literacy-classes-older-persons. (Accessed 17 August 2021.)

Barakat, B. 2016. Improving adult literacy without improving the literacy of adults? A cross-national cohort analysis. *World Development,* Vol. 87, pp. 242–57.

Baten, J. 2021. *Indirect Survey Estimates of Basic Numeracy among Disadvantaged Groups in sub-Saharan Africa*. Paris, UNESCO. (Background paper for *Global Education Monitoring Report 2021/2.*)

Baten, J. and Alexopoulou, K. 2021. Elite violence and elite numeracy in Africa from 1400 CE to 1900 CE. *European Review of Economic History*, art. heab013.

Baten, J. and Hippe, R. 2018. Geography, land inequality and regional numeracy in Europe in historical perspective. *Journal of Economic Growth,* Vol. 23, No. 1, pp. 79–109.

Baten, J. and Juif, D. 2014. A story of large landowners and math skills: inequality and human capital formation in long-run development, 1820–2000. *Journal of Comparative Economics,* Vol. 42, No. 2, pp. 375–401.

Brazil Ministry of Education. 2021. *Resolução No 1, de 28 de Maio de 2021 [Resolution Number 1, of May 28, 2021].* Brasília, Diário Oficial da União.

Chamberlin, S. 2019. *Education as an Individual and Social Support Strategy for Managing HIV Care Adherence in Malawi.* Paper for 2019 Comparative and International Education Society Annual Conference, San Francisco, Calif., 14–18 April.

Crayen, D. and Baten, J. 2010. Global trends in numeracy 1820–1949 and its implications for long-term growth. *Explorations in Economic History,* Vol. 47, No. 1, pp. 82–99.

Das, A., Wadhwa, S., Bansal, T. and Retnakaran, D. 2021. Literacy and response to COVID-19. *Economic and Political Weekly,* Vol. 56, No. 34.

Desjardins, R. 2020. Micro and macro drivers affecting adult literacy proficiency profiles across countries. *International Review of Education,* Vol. 66, No. 2, pp. 289–340.

Dickerson, A., McIntosh, S. and Valente, C. 2015. Do the maths: an analysis of the gender gap in mathematics in Africa. *Economics of Education Review,* Vol. 46, pp. 1–22.

Grotlüschen, A., Buddeberg, K., Dutz, G., Heilmann, L. and Stammer, C. 2020a. Low literacy in Germany: results from the second German literacy survey. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults,* Vol. 11, No. 1, pp. 127–43.

Grotlüschen, A., Desjardins, R. and Liu, H. 2020b. Literacy and numeracy: global and comparative perspectives. *International Review of Education,* Vol. 66, No. 2, pp. 127–37.

Hanushek, E. A. and Woessmann, L. 2012. Do better schools lead to more growth? Cognitive skills, economic outcomes, and causation. *Journal of Economic Growth,* Vol. 17, No. 4, pp. 267–321.

INEP. 2021. *Censo da Educação Básica 2020: Resumo Técnico [Basic Education Census 2020: Technical Summary].* Brasília, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

Juif, D.-T. and Baten, J. 2013. On the human capital of Inca Indios before and after the Spanish Conquest: was there a 'pre-colonial legacy'? *Explorations in Economic History,* Vol. 50, No. 2, pp. 227–41.

Kalman, J. and Carvajal, E. 2020. *Adult Literacy Programs in the Context of COVID-19: A Regional Snapshot from Latin America and the Caribbean*. Santiago, UNESCO.

Krenzke, T., Mohadjer, L., Li, J., Erciulescu, A., Fay, R., Ren, W., van de Kerckhove, W., Li, L., Rao, J. N. K., Xie, H. and Provasnik, S. 2020. *Program for the International Assessment of Adult Competencies (PIAAC): State and County Estimation Methodology Report*. Washington, DC, Institute of Education Sciences, National Center for Education Statistics, US Department of Education.

Lang, S. 2021. Key factors influencing the maintenance of adult learners' literacy skills levels: a follow-up study of three participant cohorts of the literacy programme in Cambodia. *International Review of Education*, Vol. 67, No. 5, pp. 611–36.

Lilenstein, A. 2018. *Integrating Indicators of Education Quantity and Quality in Six Francophone African Countries*. Stellenbosch, South Africa, Department of Economics, University of Stellenbosch. (Working Paper 09/2018.)

Lopes, H. and McKay, V. 2020. Adult learning and education as a tool to contain pandemics: the COVID-19 experience. *International Review of Education,* Vol. 66, No. 4, pp. 575–602.
Lotas, S. 2021. The COVID-19 pandemic from an adult literacy practitioner-scholar perspective: where we were, where we are, and where we should be going. *Adult Literacy Education,* Vol. 3, No. 2, pp. 50–54.
NCES. 2020a. *Highlights of the 2017 U.S. PIAAC Results Web Report*. Washington, DC, Institute of Education Sciences, National Center for Education Statistics, US Department of Education. https://nces.ed.gov/surveys/piaac/current_results.asp. (Accessed 17 August 2021.)
___. 2020b. *U.S. Skills Map*. Washington, DC, Institute of Education Sciences, National Center for Education Statistics, US Department of Education. https://nces.ed.gov/surveys/piaac/skillsmap. (Accessed 17 August 2021.)
O'Sullivan, K., O'Meara, N., Goos, M. and Conway, P. 2021. How COVID-19 has reinforced the importance of a numerate society. *Irish Educational Studies,* Vol. 40, No. 2, pp. 341–47.
Partners in Health. 2021. *Never Too Late to Learn: Providing Adult Education in Sierra Leone*. Boston, Mass., Partners in Health. www.pih.org/article/never-too-late-learn-providing-adult-education-sierra-leone. (Accessed 20 October 2021.)
Pritchett, L. 2013. *The Rebirth of Education: Schooling Ain't Learning*. Washington, DC, Center for Global Development.
Reder, S., Gauly, B. and Lechner, C. 2020. Practice makes perfect: practice engagement theory and the development of adult literacy and numeracy proficiency. *International Review of Education,* Vol. 66, No. 2, pp. 267–88.
Roozenbeek, J., Schneider, C., Dryhurst, S., Kerr, J., Freeman, A., Recchia, G., van der Bles, A. M. and van der Linden, S. 2020. Susceptibility to misinformation about COVID-19 around the world. *Royal Society Open Science,* Vol. 7, No. 10.
Smythe, S., Wilbur, A. and Hunter, E. 2021. Inventive pedagogies and social solidarity: the work of community-based adult educators during COVID-19 in British Columbia, Canada. *International Review of Education,* Vol. 67, No. 1, pp. 9–29.
Tollnek, F. and Baten, J. 2016. Age-heaping-based human capital estimates. Diebolt, C. and Haupert, M. (eds), *Handbook of Cliometrics*. Berlin, Springer, pp. 131–54.
Tollnek, F. and Baten, J. 2017. Farmers at the heart of the 'human capital revolution'? Decomposing the numeracy increase in early modern Europe. *Economic History Review,* Vol. 70, No. 3, pp. 779–809.
UIL. 2020. *Adult Numeracy: Assessment and Development*. Hamburg, UNESCO Institute for Lifelong Learning. (Policy Brief 13.)
UNESCO. 2020a. *Adult Learning and Education and COVID-19*. Hamburg, Germany, UNESCO Institute for Lifelong Learning. (UNESCO COVID-19 Education Response: Education Sector Issue Note 2.6.)
___. 2020b. *Concept Note: Literacy Teaching and Learning in the COVID-19 Crisis and Beyond - The Role of Educators and Changing Pedagogies*. Paris, UNESCO.
___. 2020c. *Youth and Adult Literacy in the Time of COVID-19: Impacts and Revelations*. Paris, UNESCO. (Background paper for International Literacy Day 2020.)
___. 2021. *Literacy for a Human Centred Recovery: Narrowing the Digital Divide*. Paris, UNESCO. (International Literacy Day 2021 Fact Sheet.)
Zúñiga, M. G., Torres, S. G. and Solano, J. C. 2015. *Directrices Didácticas para la Alfabetización en Costa Rica [Literacy Teaching Guidelines in Costa Rica]*. San José, Faculty of Education, University of Costa Rica/Department of Youth and Adults, Ministry of Education.

## CHAPITRE 16

Afghanistan Ministry of Education. 2020. *Alternate Education Service Delivery COVID-19: Emergency Response Plan*. Kabul, Ministry of Education.
Bazaid, A. S., Aldarhami, A., Binsaleh, N. K., Sherwani, S. and Althomali, O. W. 2020. Knowledge and practice of personal protective measures during the COVID-19 pandemic: a cross-sectional study in Saudi Arabia. *PloS ONE,* Vol. 15, No. 12.
Biasio, L. R. 2017. Vaccine hesitancy and health literacy. *Human Vaccines and Immunotherapeutics,* Vol. 13, No. 3, pp. 701–02.
Burns, J. 2020. Climate change: schools failing us, say pupils. BBC News, 24 February. www.bbc.com/news/education-51492942. (Accessed 21 June 2021.)
Chang, C. H. 2015. Teaching climate change: a fad or a necessity? *International Research in Geographical and Environmental Education,* Vol. 24, No. 3, pp. 181–83.

Chiba, M., Sustarsic, M., Perriton, S. and Edwards Jr, D. B. 2021. Investigating effective teaching and learning for sustainable development and global citizenship: implications from a systematic review of the literature. *International Journal of Educational Development,* Vol. 81, art. 102337.

Coan, T. G. and Holman, M. R. 2008. Voting green. *Social Science Quarterly,* Vol. 89, No. 5, pp. 1121–35.

Colombia Ministry of National Education. 2005. *Educar para el Desarrollo Sostenible [Educating for Sustainable Development].* Bogotá, Colombia, Ministry of National Education. www.mineducacion.gov.co/1621/article-90893.html. (Accessed 17 August 2021.)

Damian, A. J. and Gallo, J. J. 2020. *Promoting Health Literacy during the COVID-19 Pandemic: A Call to Action for Healthcare Professionals*. Cambridge, Mass., Shorenstein Center on Media, Politics and Public Policy, Harvard Kennedy School. https://misinforeview.hks.harvard.edu/article/promoting-health-literacy-during-the-covid-19-pandemic-a-call-to-action-for-healthcare-professionals. (Accessed 11 October 2021.)

Dietz, T., Shwom, R. L. and Whitley, C. T. 2020. Climate change and society. *Annual Review of Sociology,* Vol. 46, pp. 135–58.

European Commission. 2021. *Education for Environmental Sustainability*. Brussels, European Commission. https://ec.europa.eu/education/education-in-the-eu/european-education-area/education-for-environmental-sustainability_en. (Accessed 17 August 2021.)

Farge, E. 2021. Vaccine nationalism puts world on brink of 'catastrophic moral failure': WHO chief. Reuters, 18 January. www.reuters.com/article/us-health-coronavirus-who-idUSKBN29N0TB. (Accessed 11 October 2021.)

International Commission on the Futures of Education. 2020. *Education in a Post-COVID World: Nine Ideas for Public Action*. Paris, UNESCO.

IPCC. 2019. *Climate Change and Land: An IPCC Special Report on Climate Change, Desertification, Land Degradation, Sustainable Land Management, Food Security, and Greenhouse Gas Fluxes in Terrestrial Ecosystems*. Geneva, Switzerland, Intergovernmental Panel on Climate Change.

Leone, T. and Brown, L. J. 2020. Timing and determinants of age at menarche in low-income and middle-income countries. *BMJ Global Health,* Vol. 5, No. 12, art. 003689.

Lopes, H. and McKay, V. 2020. Adult learning and education as a tool to contain pandemics: the COVID-19 experience. *International Review of Education,* Vol. 66, No. 4, pp. 575–602.

Lubell, M., Vedlitz, A., Zahran, S. and Alston, L. T. 2006. Collective action, environmental activism, and air quality policy. *Political Research Quarterly,* Vol. 59, No. 1, pp. 149–60.

Luong, K. T., Maibach, E. and Kotcher, J. 2021. Pew's new global survey of climate change attitudes finds promising trends but deep divides. *The Conversation*, 14 September. https://theconversation.com/pews-new-global-survey-of-climate-change-attitudes-finds-promising-trends-but-deep-divides-167847. (Accessed 14 September 2021.)

Molnar, A. 2021. Health literacy during pandemic and education. *Disaster Medicine and Public Health Preparedness*.

Mora-Ortiz, J. R. 2015. Los Proyectos Ambientales Escolares: herramientas de gestión ambiental [School Environmental Projects: environmental management tools]. *Revista Bitácora Urbano Territorial,* Vol. 25, No. 2, pp. 67–74.

OECD. 2020. *PISA 2018 Results (Volume VI): Are Students Ready to Thrive in an Interconnected World?* Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.

Republic of Korea Ministry of Education. 2015. *National Curriculum Framework of Early Childhood Education*. Sejong City, Republic of Korea, Ministry of Education.

RRI. 2018. *A Global Baseline of Carbon Storage in Collective Lands: Indigenous and Local Community Contributions to Climate Change Mitigation*. Washington, DC, Rights and Resources Initiative.

San Diego County Office of Education. 2021. *$2 million in funding to expand health literacy in schools*. San Diego, Calif., San Diego County Office of Education. www.sdcoe.net/news/Pages/2-million-funding-to-expand-health-literacy-in-schools.aspx. (Accessed 28 October 2021.)

Sandoval-Hernandez, A. and Carrasco, D. 2020. *A Measurement Strategy for SDG Thematic Indicators 4.7.4 and 4.7.5 Using International Large Scale Assessments in Education*. Montreal, Que., UNESCO Institute for Statistics.

SEPN. 2020. *The Monitoring and Evaluation of Climate Change Education (MECCE) Project*. Saskatoon, Sask., Sustainability and Education Policy Framework. https://sepn.ca/mecce. (Accessed 21 June 2021.)

Shashidhara, L. S. 2019. Integrating climate change education across the curriculum. *Resonance,* Vol. 24, No. 9, pp. 1025–28.

Skinner, N. and Bromley, P. 2019. Individual and collective social justice education: comparing emphases on human rights and social movements in textbooks worldwide. *Comparative Education Review,* Vol. 63, No. 4, pp. 502–28.

Staton, B. and Hughes, L. 2020. Schools in England could drop some non-core subjects next year. Financial Times, 29 June. www.ft.com/content/f3e98ae9-badb-4ad5-ae3b-0dab037bfd28. (Accessed 11 October 2021.)
Turhan, Z., Dilcen, H. Y. and Dolu, İ. 2021. The mediating role of health literacy on the relationship between health care system distrust and vaccine hesitancy during COVID-19 pandemic. *Current Psychology*.
US Department of Health and Human Services. 2021. *HHS Announces Awardees of $250 Million to Fight COVID-19 and Improve Health Literacy among Racial and Ethnic Minority and Vulnerable Communities*. Washington, DC, Office of Minority Health, Department of Health and Human Services. www.hhs.gov/about/news/2021/06/28/hhs-announces-awardees-of-250-million-to-fight-covid-19-and-improve-health-literacy.html. (Accessed 11 October 2021.)
UIS. 2020. *UNESCO-UNICEF-World Bank Survey on National Education. Responses to COVID-19 School Closures: 1st Iteration*. Montreal, Que., UNESCO Institute for Statistics. http://covid19.uis.unesco.org/joint-covid-r1. (Accessed 11 October 2021.)
UNESCO. 2015a. *Global Citizenship Education: Topics and Learning Objectives*. Paris, UNESCO.
___. 2015b. *Not Just Hot Air: Putting Climate Change Education into Practice*. Paris, UNESCO.
___. 2018. *International Technical Guidance on Sexuality Education: An Evidence-informed Approach*. Paris/Geneva, Switzerland/New York, UNESCO/UNAIDS/UNFPA/UNICEF/UN Women/WHO.
___. 2020. *Global Citizenship Education and Education for Sustainable Development in Latin America and the Caribbean: 2030 Education Agenda Components in the Curricula of the Countries Participating in Regional Comparative and Explanatory Study (ERCE 2019)*. Paris/Santiago, UNESCO/OREALC/UNESCO Santiago.
___. 2021a. *2003 Convention Periodic Reporting: Online Form Adapted to the Overall Results Framework*. Paris, UNESCO. https://ich.unesco.org/en/perioding-reporting-ich-10-2020-01081?edit_form=764#1. (Accessed 17 August 2021.)
___. 2021b. *The Journey towards Comprehensive Sexuality Education: Global Status Report – Highlights*. Paris, UNESCO.
___. 2021c. *Learn for Our Planet: A Global Review of How Environmental Issues Are Integrated in Education*. Paris, UNESCO.
UNESCO and UNFCCC. 2016. *Action for Climate Empowerment: Guidelines for Accelerating Solutions through Education, Training and Public Awareness*. Paris/Bonn, Germany, UNESCO/UN Framework Convention on Climate Change Secretariat.
United Nations. 2020. *COVID-19: UN Counters Pandemic-related Hate and Xenophobia*. New York, United Nations. www.un.org/fr/node/71022. (Accessed 28 October 2021.)
World Economic Forum. 2020. *Toward a More Sustainable World: A Global Study of Public Opinion*. Cologny, Switzerland, SAP + Qualtrics. www.weforum.org/about/a-global-study-of-public-opinion-davos-2020. (Accessed 22 June 2021.)
Zelenika, I., Moreau, T., Lane, O. and Zhao, J. 2018. Sustainability education in a botanical garden promotes environmental knowledge, attitudes and willingness to act. *Environmental Education Research,* Vol. 24, No. 11, pp. 1581–96.

## CHAPITRE 17

Agasisti, T., Avvisati, F., Borgonovi, F. and Longobardi, S. 2021. What school factors are associated with the success of socio-economically disadvantaged students? An empirical investigation using PISA data. *Social Indicators Research*, Vol. 157, No.2, pp. 749–81.
AMF. 2018. *Enquête 2018: Les temps périscolaires après les réformes successives [2018 Survey: extracurricular schedule after successive reforms]*. Paris, Association des Maires de France et des Présidents d'Intercommunalité.
ANGOP. 2021. *Aulas no ensino primário podem retomar a 10 de fevereiro [Primary school classes can resume on February 10]*. Agência Angola Press, 11 January. www.angop.ao/noticias/educacao/aulas-no-ensino-primario-retorna-em-fevereiro. (Accessed 23 April 2021.)
Asanati, K., Voden, L. and Majeed, A. 2021. Healthier schools during the COVID-19 pandemic: ventilation, testing and vaccination. *Journal of the Royal Society of Medicine,* Vol. 114, No. 4, pp. 160–63.
Ashong-Katai, L. N. D. 2013. Abolition of the double shift system of schooling in Ghana: policy and its implementation in public basic schools. MPhil thesis in Comparative and International Education, University of Oslo. (Unpublished.)
Barrett, P., Treves, A., Shmis, T. and Ambasz, D. 2019. *The Impact of School Infrastructure on Learning: A Synthesis of the Evidence*. Washington, DC, World Bank.

Barshay, J. 2021. Could more time in school help students after the pandemic? The Hechinger Report, 24 May. https://hechingerreport.org/proof-points-could-more-time-in-school-help-students-after-the-pandemic. (Accessed 27 March 2021.)
BBC. 2019. *Bhutan profile: Media*. London, BBC. www.bbc.com/news/world-south-asia-12484025. (Accessed 23 April 2021.)
Brahmanandam, T. T. and Bosu Babu, T. 2016. Educational status among the scheduled tribes: issues and challenges. *NEHU Journal,* Vol. XIV, No. 2, pp. 69–85.
Burke, K. J. and Segall, A. 2011. Christianity and its legacy in education. *Journal of Curriculum Studies,* Vol. 43, No. 5, pp. 631–58.
Burns, M., Santally, M. I., Halkhoree, R., Sungkur, K. R., Juggurnath, B. and Rajabalee, Y. B. 2019. *Information and Communication Technologies in Secondary Education in Sub-Saharan Africa: Policies, Practices, Trends, and Recommendations*. Toronto, Ont., Mastercard Foundation. (Background paper for *Secondary Education in Africa: Preparing Youth for the Future of Work*.)
Carrell, S. E., Maghakian, T. and West, J. E. 2011. A's from Zzzz's? The causal effect of school start time on the academic achievement of adolescents. *American Economic Journal: Economic Policy,* Vol. 3, No. 3, pp. 62–81.
CDC and WHO. 2017. *GSHS Questionnaire*. Atlanta, Ga./Geneva, Switzerland, Centres for Disease Control and Prevention/World Health Organization. www.who.int/teams/noncommunicable-diseases/surveillance/systems-tools/global-school-based-student-health-survey/questionnaire. (Accessed 17 August 2021.)
Chan, N. Y., Zhang, J., Yu, M. W. M., Lam, S. P., Li, S. X., Kong, A. P. S., Li, A. M. and Wing, Y. K. 2017. Impact of a modest delay in school start time in Hong Kong school adolescents. *Sleep Medicine,* Vol. 30, pp. 164–70.
Côte d'Ivoire Government. 2017. *Plan Sectoriel Education/Formation 2016–2025 [Education/Training Sector Plan 2016–2025]*. Abidjan, Ministry of Education, Technical Education and Professional Training/Ministry of Higher Education/Scientific Research Task Force.
Dhital, R. P., Ito, T., Kaneko, S., Komatsu, S. and Yoshida, Y. 2021. Household access to water and education for girls: the case of villages in hilly and mountainous areas of Nepal. *Oxford Development Studies*.
Duchini, E. and Effenterre, C. V. 2017. *La réforme des rhythmes scolaires: un révélateur des inégalités présentes sur le marché du travail? [The Reform of School Calendars: A Revelation of the Inequalities Present on the Labor Market?]*. Paris, Institut des Politiques Publiques. (Les notes de l'IPP 26.)
End Corporal Punishment. 2021a. *Legality of Corporal Punishment Worldwide*. New York, Global Partnership to End Violence Against Children. https://endcorporalpunishment.org/global-progress/global-table-of-legality. (Accessed 17 August 2021.)
___. 2021b. *Reports on Every State and Territory*. New York, Global Partnership to End Violence Against Children. https://endcorporalpunishment.org/reports-on-every-state-and-territory. (Accessed 17 August 2021.)
European Commission/EACEA/Eurydice. 2019. *The Organisation of School Time in Europe: Primary and General Secondary Education – 2019/20*. Luxembourg, European Commission/EACEA/Eurydice. (Eurydice Facts and Figures.)
___. 2020. *The Organisation of School Time in Europe: Primary and General Secondary Education – 2020/21*. Luxembourg, European Commission/EACEA/Eurydice. (Eurydice Facts and Figures.)
Filardo, M. 2016. *State of Our Schools: America's K–12 Facilities*. Washington, DC, 21st Century School Fund.
Finnie, R. K. C., Peng, Y., Hahn, R. A., Johnson, R. L., Fielding, J. E., Truman, B. I., Muntaner, C., Fullilove, M. T., Zhang, X. and the Community Preventive Services Task Force. 2019. Examining the effectiveness of year-round school calendars on improving educational attainment outcomes within the context of advancement of health equity: a community guide systematic review. *Journal of Public Health Management and Practice,* Vol. 25, No. 6, pp. 590–94.
Fischel, W. A. 2006. 'Will I see you in September?' An economic explanation for the standard school calendar. *Journal of Urban Economics,* Vol. 59, No. 2, pp. 236–51.
Fricchione, M. J., Seo, J. Y. and Arwady, M. A. 2021. Data-driven reopening of urban public education through Chicago's tracking of COVID-19 school transmission. *Journal of Public Health Management and Practice,* Vol. 27, No. 3, pp. 229–32.
GCPEA. 2021. *Safe Schools Declaration Endorsements*. New York, Global Coalition to Protect Education from Attack. https://ssd.protectingeducation.org/endorsement. (Accessed 13 October 2021.)
Gomes, C. A. T. and Duarte, M. R. T. 2017. School infrastructure and socioeconomic status in Brazil. *Sociology and Anthropology,* Vol. 5, No. 7, pp. 522–32.
Haapala, E. A., Väistö, J., Lintu, N., Westgate, K., Ekelund, U., Poikkeus, A.-M., Brage, S. and Lakka, T. A. 2017. Physical activity and sedentary time in relation to academic achievement in children. *Journal of Science and Medicine in Sport,* Vol. 20, No. 6, pp. 583–89.

Harris, J. 2018. Our schools are broke – so why aren't we talking about it? *The Guardian*, 1 June. www.theguardian.com/commentisfree/2018/jun/01/schools-broke-class-sizes-teachers-brexit. (Accessed 17 August 2021.)
Hazell, W. 2021. Education catch-up: longer school day, more tutoring and better teaching 'three pillars' of recovery plan. *iNews*, 10 May. https://inews.co.uk/news/education/education-catch-up-longer-school-day-tutoring-better-teaching-recovery-plan-994579. (Accessed 5 March 2021.)
Huaman, E. S. 2020. Small indigenous schools: indigenous resurgence and education in the Americas. *Anthropology and Education Quarterly,* Vol. 51, No. 3, pp. 262–81.
Huang, Z., Huang, J., Gu, Q., Du, P., Liang, H. and Dong, Q. 2020. Optimal temperature zone for the dispersal of COVID-19. *Science of the Total Environment,* Vol. 736, art. 139487.
Inchley, J., Currie, D., Cosma, A. and Samdal, O. 2018. *Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) Study Protocol: Background, Methodology and Mandatory Items for the 2017/18 Survey*. St Andrews, UK, Child and Adolescent Health Research Unit.
Ito, S. and Shonchoy, A. S. 2020. *Seasonality, Academic Calendar and School Drop-outs in Developing Countries*. Miami, Fla., Florida International University. (Department of Economics Working Paper 2013.)
Joint Monitoring Programme. 2020. *Progress on Drinking Water, Sanitation and Hygiene in Schools: Special Focus on COVID-19*. New York, WHO/UNICEF Joint Monitoring Programme for Water Supply, Sanitation and Hygiene.
Kadari-Ovadia, S. 2020. Israeli Treasury favors moving to a five-day school week. Haaretz, 6 February. www.haaretz.com/israel-news/.premium-israeli-treasury-favors-moving-to-a-five-day-school-week-1.8500729. (Accessed 27 April 2021.)
Kapit, A., Marston, J. and Tsolakis, M. 2021. *Toolkit for Collecting and Analyzing Data on Attacks on Education*. New York, Global Coalition to Protect Education from Attack.
Kelley, P., Lockley, S. W., Foster, R. G. and Kelley, J. 2015. Synchronizing education to adolescent biology: 'Let teens sleep, start school later'. *Learning, Media and Technology,* Vol. 40, No. 2, pp. 210–26.
Kelley, P., Lockley, S. W., Kelley, J. and Evans, M. D. R. 2017. Is 8:30 a.m. still too early to start school? A 10:00 a.m. school start time improves health and performance of students aged 13–16. *Frontiers in Human Neuroscience,* Vol. 11, art. 588.
Kenya Ministry of Education. 2018. *2019 Term Dates for Schools and Colleges*. Nairobi, Ministry of Education.
Kirby, M., Maggi, S. and D'Angiulli, A. 2011. School start times and the sleep-wake cycle of adolescents: a review and critical evaluation of available evidence. *Educational Researcher,* Vol. 40, No. 2, pp. 56–61.
Klein, R. 2021. While learning online, many students received a surprising pandemic respite from cyberbullying. *The Hechinger Report*, 30 September. https://hechingerreport.org/while-learning-online-many-students-received-a-surprising-pandemic-respite-from-cyberbullying. (Accessed 13 October 2021.)
Lavy, V. 2015. Do differences in schools' instruction time explain international achievement gaps? Evidence from developed and developing countries. *The Economic Journal,* Vol. 125, No. 588, pp. F397–F424.
Maiti, A. 2021. Effect of corporal punishment on young children's educational outcomes. *Education Economics,* Vol. 29, No. 4, pp. 411–23.
McMurrer, J. 2007. *Choices, Changes, and Challenges: Curriculum and Instruction in the NCLB Era*. Washington, DC, Center on Education Policy.
Melker, S. and Weber, S. 2014. Agrarian roots? Think again. Debunking the myth of summer vacation's origins. Public Broadcasting Service, 7 September. www.pbs.org/newshour/education/debunking-myth-summer-vacation. (Accessed 28 April 2021.)
Nakale, A. 2020. Double session school system returns. New Era, 7 June https://neweralive.na/posts/double-session-school-system-returns. (Accessed 28 April 2021.)
OECD. 2018. *TALIS 2018 data*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development. www.oecd.org/education/talis/talis-2018-data.htm. (Accessed 19 July 2021.)
___. 2019. *Education at a Glance 2019: OECD Indicators*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.
___. 2021. *The State of School Education: One Year into the COVID Pandemic*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.
Ontario Ministry of Education. 2019. *School Facility Condition Index*. Toronto, Ont., Ministry of Education. www.edu.gov.on.ca/eng/parents/fci.html. (Accessed 17 August 2021.)
Parente, C. d. M. D. 2020. Multiple-shift schooling: international context and the Brazilian case. *Revista Tempos e Espaços em Educação,* Vol. 13, No. 32, pp. 1–20.

Park, S., Choi, Y., Song, D. and Kim, E. K. 2021. Natural ventilation strategy and related issues to prevent coronavirus disease 2019 (COVID-19) airborne transmission in a school building. *Science of the Total Environment,* Vol. 789, art. 147764.

Peek, L. 2018. America's deathtrap schools. *The New York Times*, 7 April. www.nytimes.com/2018/04/07/opinion/sunday/americas-deathtrap-schools.html. (Accessed 17 August 2021.)

Pulkkinen, L. 2021. America's schools are crumbling. Fixing them could save lives (and the planet). *The Hechinger Report*, 28 June. https://hechingerreport.org/americas-schools-are-crumbling-fixing-them-could-save-lives-and-the-planet. (Accessed 17 August 2021.)

Rasmeni, M. 2017. No more platoon schools: Namport commits more funding for classrooms. *Namibia Economist*, 10 August. https://economist.com.na/27191/education/no-more-platoon-schools-namport-commits-more-funding-for-classrooms. (Accessed 28 April 2021.)

Razzaque, M. A. 2020. *Graduation of Bhutan from the Group of Least Developed Countries: Potential Implications and Policy Imperatives*. Bangkok, UN Economic and Social Commission for Asia and the Pacific. (Macroeconomic Policy and Financing for Development Division Working Paper 20/04.)

Roberts, L. W. 2009. Measuring school facility conditions: an illustration of the importance of purpose. *Journal of Educational Administration,* Vol. 47, No. 3, pp. 368–80.

Rwanda Ministry of Education. 2016. *ICT in Education Policy*. Kigali, Ministry of Education.

Sachgau, O. 2016. $15 billion needed to fix Ontario schools. *Toronto Star*, 26 August. www.thestar.com/news/gta/2016/08/26/15-billion-needed-to-fix-ontario-schools.html. (Accessed 17 August 2021.)

Sedgwick, J. 2018. 25-year-old textbooks and holes in the ceiling: inside America's public schools. *The New York Times*, 16 April. www.nytimes.com/2018/04/16/reader-center/us-public-schools-conditions.html. (Accessed 17 August 2021.)

Shure, N. 2019. School hours and maternal labor supply. *Kyklos,* Vol. 72, No. 1, pp. 118–51.

Stadt Wien. 2021. *Wien etabliert 'Alles gurgelt!' an Schulen [Vienna implements 'Everyone gargles!' at school]*. Vienna, Municipal Government. www.wien.gv.at/presse/2021/08/27/wien-etabliert-alles-gurgelt-an-schulen. (Accessed 12 October 2021.)

Sujatha, K. 2002. Education among scheduled tribes. Govinda, R. (ed.), *India Education Report: A Profile of Basic Education*. New Delhi, Oxford University Press.

Uganda Ministry of Education and Sports. 2018. *Schools' and Other Institutions' Calendar 2019*. Kampala, Ministry of Education and Sports.

UIS. 2020. *SDG Indicator 4.A.2 (School Bullying): Methodological Note*. Montreal, Que., UNESCO Institute for Statistics. (Technical Cooperation Group WG/GAML/10.)

UNESCO. 2019. *Qualidade da Infraestrutura das Escolas Públicas do Ensino Fundamental no Brasil: Indicadores com Dados Públicos e Tendências de 2013, 2015 e 2017 [Infrastructure Quality of Public Elementary Schools in Brazil: Indicators with Public Data and Trends for 2013, 2015 and 2017]*. Brasília, UNESCO.

___. 2021. *COVID-19 Response: Health, Safety and Resurgence Protocols – Ensuring Safe School Reopening, Operation and Resurgence Planning*. Paris, UNESCO.

UNESCO, UNICEF and World Bank. 2020. *What Have We Learnt? Overview of Findings from a Survey of Ministries of Education on National Responses to COVID-19*. Paris/New York/Washington, DC, UNESCO/UNICEF/World Bank.

UNESCO, UNICEF, World Bank and OECD. 2021. *What's Next? Lessons on Education Recovery: Findings from a Survey of Ministries of Education amid the COVID-19 Pandemic*. Paris/Montreal, Que.,/New York/Florence/Washington, DC, UNESCO, UNESCO Institute for Statistics/UNICEF/UNICEF Office of Research – Innocenti/World Bank/OECD.

US Government Accountability Office. 2020. *K–12 Education: School Districts Frequently Identified Multiple Building Systems Needing Updates or Replacement*. Washington, DC, Government Accountability Office. (GAO-20-494.)

von Hippel, P. T. 2020. *What Does Research Say about Staggered School Calendars?* Los Angeles, Calif., Center on Education Policy, Equity and Governance. (The Answer Lab.)

von Hippel, P. T. and Hamrock, C. 2019. Do test score gaps grow before, during, or between the school years? Measurement artifacts and what we can know in spite of them. *Sociological Science,* Vol. 6, pp. 43–80.

Wickman, F. 2011. School's out forever. *Slate*, 2 September. https://slate.com/news-and-politics/2011/09/if-you-go-to-school-on-the-equator-when-does-your-summer-vacation-end.html. (Accessed 28 April 2021.)

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.

Yeşil Dağlı, Ü. 2019. Effect of increased instructional time on student achievement. *Educational Review*, Vol. 71, No. 4, pp. 501–17.
Zavacky, F. and Michael, S. L. 2017. Keeping recess in schools. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, Vol. 88, No. 5, pp. 46–53.

## CHAPITRE 18

Anadolu Agency. 2021. Rwandan students to learn Turkish with Yunus Emre Institute. *Daily Sabah*, 20 April. www.dailysabah.com/turkey/education/rwandan-students-to-learn-turkish-with-yunus-emre-institute. (Accessed 17 August 2021.)
Baecher, L. (ed.). 2021. *Study Abroad for Pre- and In-Service Teachers: Transformative Learning on a Global Scale*. New York, Routledge.
Bilecen, B. 2020. Commentary: COVID-19 pandemic and higher education – international mobility and students' social protection. *International Migration*, Vol. 58, No. 4, pp. 263–66.
Campbell, A. C. and Baxter, A. R. 2019. Exploring the attributes and practices of alumni associations that advance social change. *International Journal of Educational Development*, Vol. 66, pp. 164–72.
Campbell, A. C., Kelly-Weber, E. and Lavallee, C. 2021. University teaching and citizenship education as sustainable development in Ghana and Nigeria: insight from international scholarship program alumni. *Higher Education*, Vol. 81, No. 1, pp. 129–44.
Campbell, A. C. and Lavallee, C. A. 2020. A community of practice for social justice: examining the case of an international scholarship alumni association in Ghana. *Journal of Studies in International Education*, Vol. 24, No. 4, pp. 409–23.
Campbell, A. C. and Neff, E. 2020. A systematic review of international higher education scholarships for students from the Global South. *Review of Educational Research*, Vol. 90, No. 6, pp. 824–61.
Caravatti, M.-L., Lederer, S. M., Lupico, A. and Van Meter, N. 2014. *Getting Teacher Migration and Mobility Right*. Brussels, Education International.
Chankseliani, M. 2018. The politics of student mobility: links between outbound student flows and the democratic development of post-Soviet Eurasia. *International Journal of Educational Development*, Vol. 62, pp. 281–88.
Chen, C., Bernard, A., Rylee, R. and Abel, G. 2021. Brain circulation: the educational profile of return migrants. *Population Research and Policy Review*.
China Scholarship Council. 2020. *Introduction to Chinese Government Scholarships*. Beijing, Study in China. www.campuschina.org/content/details3_74776.html. (Accessed 5 March 2021.)
Development Initiatives. 2020. *Global Humanitarian Assistance Report 2020*. Bristol, UK, Development Initiatives.
Di Maria, D. L. 2020. US colleges report a 43% decline in new international student enrollment, and not just because of the pandemic. *The Conversation*, 19 November. https://theconversation.com/us-colleges-report-a-43-decline-in-new-international-student-enrollment-and-not-just-because-of-the-pandemic-149885. (Accessed 17 August 2021.)
Dong, L. and Chapman, D. W. 2008. The Chinese Government Scholarship Program: an effective form of foreign assistance? *International Review of Education*, Vol. 54, No. 2, pp. 155–73.
European Commission. 2017. *Erasmus+: School education staff mobility – The benefits*. Brussels, European Commission. https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/news/school-education-staff-mobility-benefits_en. (Accessed 7 July 2021.)
Finnish National Agency for Education. 2020. *Impact of COVID-19 on Higher Education Student Mobility in Finland*. Helsinki, Finnish National Agency for Education. www.oph.fi/en/news/2020/impact-covid-19-higher-education-student-mobility-finland. (Accessed 17 August 2021.)
GIZ. 2020. *Alumniportal Deutschland*. Bonn, Deutsche Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit. www.giz.de/en/worldwide/30728.html. (Accessed 17 August 2021.)
Ha, W., Lu, K. and Wo, B. 2020. Do Chinese government foreign student scholarships target natural resources in Africa? *Higher Education Policy*, Vol. 33, No. 3, pp. 479–509.
Hoffmann, B., Pedroza, L. and Palop-García, P. 2017. *Emigrant Policies Index (EMIX) Dataset*. Hamburg, German Institute of Global and Area Studies. https://data.gesis.org/sharing/#!Detail/10.7802/1499. (Accessed 17 August 2021.)
IIE. 2020. *Assisting International Students in the COVID-19 Crisis*. New York, Institute of International Education. www.iie.org/en/Donate/Where-to-give/IIE-Emergency-Student-Fund/IIE-COVID-19-Response. (Accessed 17 August 2021.)

Iyevlyev, O. 2018. Professional pedagogical mobility of educators in the European context. *Comparative Professional Pedagogy,* Vol. 8, No. 3, pp. 57–63.
Jaritz, G. 2011. Developing a culture of (inter)national mobility in initial teacher training: expectations, limitations and ways forward. Goetz, T., Jaritz, G. and Oser, F. (eds), *Pains and Gains of International Mobility in Teacher Education.* Rotterdam, SensePublishers, pp. 7–24.
Jing, C. 2020. BRICS students education in China from 2010 to 2018: development, problems and recommendations. *Conjuntura Austral,* Vol. 11, No. 53, pp. 67–91.
Lei, J., Xiao, L. and Li, B. 2021. African students' motivations for studying in China's higher education. *Asia Pacific Education Review,* Vol. 22, No. 2, pp. 319–32.
Marginson, S. 2020. Global HE as we know it has forever changed. *Times Higher Education*, 26 March. www.timeshighereducation.com/blog/global-he-we-know-it-has-forever-changed. (Accessed 17 August 2021.)
Martel, M. 2017. Tracing the spark that lights a flame: a review of methodologies to measure the outcomes of international scholarships. Dassin, J. R., Marsh, R. R. and Mawer, M. (eds), *International Scholarships in Higher Education: Pathways to Social Change*. Cham, Switzerland, Springer, pp. 281–304.
Mawer, M. 2018. Magnitudes of impact: a three-level review of evidence from scholarship evaluation. Dassin, J. R., Marsh, R. R. and Mawer, M. (eds), *International Scholarships in Higher Education: Pathways to Social Change*. Cham, Switzerland, Springer, pp. 257–80.
Mercado, S. 2020. International student mobility and the impact of the pandemic. AACSB Insights for Everyone, 11 June. https://www.aacsb.edu/insights/articles/2020/06/covid-19-and-the-future-of-international-student-mobility. (Accessed 17 August 2021.)
Mitchell, C. 2021. Erdogan's ambition drives Turkey's Africa surge. African Business, 17 March. https://african.business/2021/03/trade-investment/erdogans-ambition-drives-turkeys-africa-surge. (Accessed 17 August 2021.)
Mulvey, B. 2021. 'Decentring' international student mobility: the case of African student migrants in China. *Population, Space and Place,* Vol. 27, No. 3, art. 2393.
Odhiambo, W. 2020. Sport scholarship students suffer under Covid-19 lockdown. *University World News*, 11 June. www.universityworldnews.com/post.php?story=20200609072143783. (Accessed 17 August 2021.)
OECD. 2018. *TALIS 2018 data*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development. www.oecd.org/education/talis/talis-2018-data.htm. (Accessed 19 July 2021.)
___. 2020a. Share of international, foreign and all students enrolled by field of education. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development. https://stats.oecd.org/index.aspx/Images/Index.aspx?DataSetCode=EAG_ENRL_MOBILES_FIELDS. (Accessed 17 August 2021.)
___. 2020b. *TALIS 2018 Results (Volume II): Teachers and School Leaders as Valued Professionals*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.
Pedroza, L. and Palop-García, P. 2017. Diaspora policies in comparison: an application of the Emigrant Policies Index (EMIX) for the Latin American and Caribbean region. *Political Geography,* Vol. 60, pp. 165–78.
Peters, M. A., Hollings, S., Zhanga, M., Quainoo, E. A., Wang, H., Huang, Y., Zhou, S., Laimeche, A., Omary Chunga, J., Ren, Z., Ogunniran, M. O., Khomera, S. W., Zheng, W., Xu, R., Mou, C. and Green, B. 2021. The changing map of international student mobility. *Access: Contemporary Issues in Education,* Vol. 41, No. 1, pp. 7–28.
Princewill, N. 2021. Anger over UK quarantine rules for fully vaccinated travelers from India and many African countries. CNN, 2 October. https://edition.cnn.com/travel/article/covishield-vaccine-countries-travel-cmd-intl/index.html. (Accessed 13 October 2021.)
Ragazzi, F. 2014. A comparative analysis of diaspora policies. *Political Geography,* Vol. 41, pp. 74–89.
Rose, A. J. and Cooper-Duffy, K. 2021. Implementation of an interprofessional study abroad experience in Botswana for special educators and speech-language pathologists. Baecher, L. (ed.), *Study Abroad for Pre- and In-Service Teachers: Transformative Learning on a Global Scale*. New York, Routledge, pp. 146–65.
Shields, R. 2021. *Social Network Analysis Perspectives on Bilateral Scholarship Aid Flows*. Paris, UNESCO. (Background paper for *Global Education Monitoring Report 2021/2*.)
Shields, R. and Menashy, F. 2019. The network of bilateral aid to education 2005–2015. *International Journal of Educational Development,* Vol. 64, pp. 74–80.
Tripp, L. O., Love, A., Barry, N., Thomas, C. M. and Russell, J. 2021. A qualitative analysis of teacher candidates' study abroad experiences in Malawi. Baecher, L. (ed.), *Study Abroad for Pre- and In-Service Teachers : Transformative Learning on a Global Scale*. New York, Routledge, pp. 129–45.

Turkey Ministry of Culture and Tourism. 2021. *Türkiye Burslari [Turkish Bursaries]*. Ankara, Ministry of Culture and Tourism. https://turkiyeburslari.gov.tr. (Accessed 17 August 2021.)
Turkish Cooperation and Coordination Agency. 2020. *Turkish Development Assistance Report 2019*. Ankara, Turkish Cooperation and Coordination Agency.
University of Oklahoma. 2020. *International Student Pandemic Scholarship*. Norman, Okla., University of Oklahoma. www.ou.edu/cis/scholarships/international-students/international-student-pandemic-scholarship. (Accessed 17 August 2021.)
Ünveren, B. 2021. Turkey seeks to strengthen Africa relations with 'benevolence'. *Deutsche Welle*, 4 February. www.dw.com/en/turkey-seeks-to-strengthen-africa-relations-with-benevolence/a-56452857. (Accessed 17 August 2021.)
Vasilopoulos, G. and Romero, G. 2021. Post-method design for an English language teacher-training study abroad program: from western China to Canada. Baecher, L. (ed.), *Study Abroad for Pre- and In-Service Teachers : Transformative Learning on a Global Scale*. New York, Routledge, pp. 81–96.
Vögtle, E. M. 2019. *What Deters Students of Education and Teacher Training from Enrolment Abroad?* Warsaw, Eurostudent. (Intelligence Brief 2.)
Waters, J. 2021. *COVID-19 and International Student Mobility: Some Reflections*. London, London School of Economics. https://blogs.lse.ac.uk/seac/2021/01/05/covid-19-and-international-student-mobility-some-reflections. (Accessed 17 August 2021.)
Witt, A. and Liu, W. 2021. Transforming teacher preparation for global readiness: scaling up education abroad. Baecher, L. (ed.), *Study Abroad for Pre- and In-Service Teachers : Transformative Learning on a Global Scale*. New York, Routledge, pp. 31–43.
Woodland, R. H. 2021. Design principles for international teacher study abroad programs: the case of the Instructional Leadership Institute for Pakistani Educators (ILIPE). Baecher, L. (ed.), *Study Abroad for Pre- and In-Service Teachers : Transformative Learning on a Global Scale*. New York, Routledge, pp. 71–80.
Yıldırım, S., Bostancı, S. H., Yıldırım, D. Ç. and Erdoğan, F. 2021. Rethinking mobility of international university students during COVID-19 pandemic. *Higher Education Evaluation and Development*, Vol. 15, No. 2, pp. 98–113.

## CHAPITRE 19

ADEA, AU/CIEFFA and APHRC. 2021. *School Reopening in Africa during the COVID-19 Pandemic*. Abidjan, Association for the Development of Education in Africa/African Union International Centre for Girls' and Women's Education in Africa/African Population and Health Research Center.
Bastian, K. and Crittenden Fuller, S. 2021. *Four Key Lessons on Teacher and Principal Attrition during the Pandemic*. Raleigh, NC, EducationNC. www.ednc.org/perspective-four-key-lessons-on-teacher-and-principal-attrition-during-the-pandemic. (Accessed 17 August 2021.)
Blackley, S., Wilson, S., Sheffield, R., Murcia, K., Brown, P., Tang, K.-S., Cooper, M. and Williams, J. 2021. How have COVID-19-related changes to tuition modes impacted face-to-face initial teacher education students? *Issues in Educational Research*, Vol. 31, No. 2, pp. 421–39.
Bobba, M., Ederer, T., Leon-Ciliotta, G., Neilson, C. A. and Nieddu, M. 2021. *Teacher Compensation and Structural Inequality: Evidence from Centralized Teacher School Choice in Peru*. Bonn, Germany, Institute of Labor Economics. (IZA Discussion Paper 14581.)
Campanini, M. 2019. *The Out-of-field Teaching Phenomenon*. Sydney, Independent Education Union of Australia. http://publications.ieu.asn.au/2019-september-ie/articles4/teaching-phenomenon. (Accessed 17 August 2021.)
Carver-Thomas, D., Leung, M. and Burns, D. 2021. *California Teachers and COVID-19: How the Pandemic is Impacting the Teacher Workforce*. Palo Alto, Calif., Learning Policy Institute.
Cheung, E. 2021. Coronavirus: Hong Kong looks at making unvaccinated teachers undergo regular COVID-19 testing. *South China Morning Post*, 3 July. www.scmp.com/news/hong-kong/health-environment/article/3139711/coronavirus-hong-kong-looks-making-unvaccinated. (Accessed 15 October 2021.)
Clotfelter, C. T., Ladd, H. F. and Vigdor, J. L. 2010. Teacher credentials and student achievement in high school: a cross-subject analysis with student fixed effects. *Journal of Human Resources*, Vol. 45, No. 3, pp. 655–81.
Darling-Hammond, L. and Hyler, M. E. 2020. Preparing educators for the time of COVID... and beyond. *European Journal of Teacher Education*, Vol. 43, No. 4, pp. 457–65.

De Neve, D. and Devos, G. 2017. How do professional learning communities aid and hamper professional learning of beginning teachers related to differentiated instruction? *Teachers and Teaching,* Vol. 23, No. 3, pp. 262–83.
du Plessis, A. E., Gillies, R. M. and Carroll, A. 2014. Out-of-field teaching and professional development: a transnational investigation across Australia and South Africa. *International Journal of Educational Research,* Vol. 66, pp. 90–102.
Dzehtsiarou, K. 2021. Compulsory vaccination: what does human rights law say? *The Conversation*, 14 September. https://theconversation.com/compulsory-vaccination-what-does-human-rights-law-say-167735. (Accessed 15 October 2021.)
European Commission/EACEA/Eurydice. 2019. *Teachers' and School Heads' Salaries and Allowances in Europe: 2017/18*. Brussels, European Commission/EACEA/Eurydice. (Eurydice Facts and Figures.)
Evans, D. K., Yuan, F. and Filmer, D. 2021. *Teacher Pay in Africa: Evidence from 15 Countries*. Washington, DC, Center for Global Development. (CGD Working Paper 538.)
Funani, Y. 2021. Eastern Cape recruiting teachers ahead of reopening of schools. SABC News, 3 February. www.sabcnews.com/sabcnews/eastern-cape-recruiting-teachers-ahead-of-reopening-of-schools. (Accessed 17 August 2021.)
Goldberg, E. 2021. As pandemic upends teaching, fewer students want to pursue it. *The New York Times*, 27 March. www.nytimes.com/2021/03/27/us/covid-school-teaching.html. (Accessed 14 October 2021.)
Goos, M., Hannigan, A., O'Donoghue, J. and Ní Ríordáin, M. 2019. *Building Teacher Knowledge for Quality Mathematics Education in Ireland*. Limerick, Ireland, University of Limerick.
Handebo, S., Wolde, M., Shitu, K. and Kassie, A. 2021. Determinant of intention to receive COVID-19 vaccine among school teachers in Gondar city, northwest Ethiopia. *PLoS ONE,* Vol. 16, No. 6.
IEA. 2019. *Trends in International Mathematics and Science Study*. Amsterdam, International Association for the Evaluation of Educational Achievement.
INEP. 2019. *Microdados do Censo da Educação Superior [Microdata of the Higher Education Census]*. Brasília, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/microdados/censo-da-educacao-superior. (Accessed 17 August 2021.)
Karamperidou, D., Brossard, M., Peirolo, S. and Richardson, D. 2020. *Time to Teach: Teacher Attendance and Time on Task in Eastern and Southern Africa*. Florence, Italy, UNICEF Office of Research – Innocenti.
Kenny, J., Hobbs, L. and Whannell, R. 2020. Designing professional development for teachers teaching out-of-field. *Professional Development in Education,* Vol. 46, No. 3, pp. 500–15.
König, J., Jäger-Biela, D. J. and Glutsch, N. 2020. Adapting to online teaching during COVID-19 school closure: teacher education and teacher competence effects among early career teachers in Germany. *European Journal of Teacher Education,* Vol. 43, No. 4, pp. 608–22.
Maxwell, L. A. 2021. We feel your grief: remembering the 1,000 plus educators who've died of COVID-19. *Education Week*, 3 September. www.edweek.org/teaching-learning/we-feel-your-grief-remembering-the-1-000-plus-educators-whove-died-of-covid-19/2021/09. (Accessed 14 October 2021.)
Mwesigwa, A. 2021. 'I'll never go back': Uganda's schools at risk as teachers find new work during COVID. The Guardian, 30 September. www.theguardian.com/global-development/2021/sep/30/ill-never-go-back-ugandas-schools-at-risk-as-teachers-find-new-work-during-covid. (Accessed 14 October 2021.)
Napier, J. B., Luft, J. A. and Singh, H. 2020. In the classrooms of newly hired secondary science teachers: the consequences of teaching in-field or out-of-field. *Journal of Science Teacher Education,* Vol. 31, No. 7, pp. 802–20.
Ndaba, B. 2021. Angie Motshekga: 1 650 teachers have died of COVID-19 between March 2020 and February 2021. IOL, 24 July. www.iol.co.za/news/politics/angie-motshekga-1-650-teachers-have-died-of-covid-19-between-march-2020-and-february-2021-ff1beb76-4827-44be-bb08-90c9f03fb6ea. (Accessed 14 October 2021.)
New South Wales Government. 2021. *Vaccination Requirements for School Sites*. Sydney, Australia, Government of New South Wales. https://education.nsw.gov.au/covid-19/advice-for-families/vaccination-requirements-for-school-sites. (Accessed 15 October 2021.)
New Zealand Government. 2021. *Education Sector Vaccinations*. Wellington, Government of New Zealand. https://covid19.govt.nz/covid-19-vaccines/vaccinations-and-work/mandatory-vaccinations-for-workers/education-sector-vaccinations. (Accessed 15 October 2021.)
OECD. 2018. *TALIS 2018 Data*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development. www.oecd.org/education/talis/talis-2018-data.htm. (Accessed 19 July 2021.)
Owen, S. 2014. Teacher professional learning communities: going beyond contrived collegiality toward challenging debate and collegial learning and professional growth. *Australian Journal of Adult Learning,* Vol. 54, No. 2, pp. 54–77.

Popova, A., Evans, D. K., Breeding, M. E. and Arancibia, V. 2018. *Teacher Professional Development around the World: The Gap between Evidence and Practice*. Washington, DC, World Bank. (Policy Research Working Paper 8572.)

Porsch, R. and Whannell, R. 2019. Out-of-field teaching affecting students and learning: what is known and unknown. Hobbs, L. and Törner, G. (eds), *Examining the Phenomenon of 'Teaching Out-of-field': International Perspectives on Teaching as a Non-specialist*. Singapore, Springer, pp. 175–91.

Pota, V., Hennessy, S., Koomar, S., Kreimeia, A., Zubairi, A., Aerts, C. and Gault, C. 2021. *Turning to Technology: A Global Survey of Teachers' Responses to the Covid-19 Pandemic*. London, T4 Education/EdTech Hub.

Price, A., Vale, C., Porsch, R., Rahayu, E., Faulkner, F., Ríordáin, M. N., Crisan, C. and Luft, J. A. 2019. Teaching out-of-field internationally. Hobbs, L. and Törner, G. (eds), *Examining the Phenomenon of 'Teaching Out-of-field': International Perspectives on Teaching as a Non-specialist*. Singapore, Springer, pp. 53–83.

Prince, G. and O'Connor, M. 2018. *Crunching the Numbers of Out-of-field Teaching*. Melbourne, Australia, Australian Mathematical Sciences Institute. (AMSI Occasional Paper 1.)

Racey, C. S., Donken, R., Porter, I., Albert, A., Bettinger, J. A., Mark, J., Bonifacio, L., Dawar, M., Gagel, M. and Kling, R. 2021. Intentions of public school teachers in British Columbia, Canada to receive a COVID-19 vaccine. *Vaccine: X*, Vol. 8.

Ramot, R. and Donitsa-Schmidt, S. 2021. COVID-19: education policy, autonomy and alternative teacher education in Israel. *Perspectives in Education*, Vol. 39, No. 1.

Rashid, O. 2021. 1,621 teachers died of COVID-19 during U.P. Panchayat polls, says Union. *The Hindu*, 17 May. www.thehindu.com/news/national/other-states/many-teachers-died-of-covid-19-during-up-panchayat-polls-says-union/article34575965.ece. (Accessed 14 October 2021.)

Reid, N. and Cranston, J. 2021. Provinces should act fast to avert a teacher shortage now and after COVID-19. *The Conversation*, 15 March. https://theconversation.com/provinces-should-act-fast-to-avert-a-teacher-shortage-now-and-after-covid-19-154930. (Accessed 14 October 2021.)

Salifu, M. and Todd, R. 2020. *Ghana's Teacher Education System and Responding to COVID-19*. Accra, Transforming Teacher Education and Learning. http://resourceshub.ncte.edu.gh/news-view/ghanas-teacher-education-system-and-responding-to-covid-19. (Accessed 17 August 2021.)

Sepulveda-Escobar, P. and Morrison, A. 2020. Online teaching placement during the COVID-19 pandemic in Chile: challenges and opportunities. *European Journal of Teacher Education*, Vol. 43, No. 4, pp. 587–607.

Sharplin, E. D. 2014. Reconceptualising out-of-field teaching: experiences of rural teachers in Western Australia. *Educational Research*, Vol. 56, No. 1, pp. 97–110.

Sheppard, K., Padwa, L., Kelly, A. M. and Krakehl, R. 2020. Out-of-field teaching in chemistry and physics: an empirical census study. *Journal of Science Teacher Education*, Vol. 31, No. 7, pp. 746–67.

Steiner, E. D. and Woo, A. 2021. *Job-related Stress Threatens the Teacher Supply: Key Findings from the 2021 State of the US Teacher Survey*. Santa Monica, Calif., RAND Corporation.

Tatto, M. T. 2020. *Evaluating Global Progress on Improving Teacher Quality: ISCED-T and Other Possible Metrics*. Paris, International Task Force on Teachers for Education 2030. https://teachertaskforce.org/blog/evaluating-global-progress-improving-teacher-quality-isced-t-and-other-possible-metrics. (Accessed 17 August 2021.)

The Guardian. 2017. Secret Teacher: too many of us teach subjects we're not qualified for. 18 May. www.theguardian.com/teacher-network/2017/sep/16/the-secret-teacher-too-many-us-teaching-subjects-not-qualified. (Accessed 17 August 2021.)

UIS. 2020. *Current Status and Next Steps for SDG Indicators 4.c.1 to 4.c.4*. Montreal, Que., UNESCO Institute for Statistics. (Working Group on Teachers, Technical Cooperation Group WG/T/4.)

___. 2021. *International Standard Classification of Teacher Training Programmes* Montreal, Que., UNESCO Institute for Statistics.

UNESCO. 2021. *Closing the Gap: Ensuring There Are Enough Qualified and Supported Teachers*. Paris, International Task Force on Teachers for Education 2030.

UNESCO, UNICEF, World Bank and OECD. 2021. *What's Next? Lessons on Education Recovery: Findings from a Survey of Ministries of Education amid the COVID-19 Pandemic*. Paris/Montreal, Que.,/New York/Florence/Washington, DC, UNESCO, UNESCO Institute for Statistics/UNICEF/UNICEF Office of Research – Innocenti/World Bank/OECD.

Valeeva, R. and Kalimullin, A. 2021. Adapting or changing: the COVID-19 pandemic and teacher education in Russia. *Education Sciences*, Vol. 11, No. 8.

Van Overschelde, J. and Piatt, A. 2020. U.S. Every Student Succeeds Act: negative impacts on teaching out-of-field. *Research in Educational Policy and Management*, Vol. 2, No. 1, pp. 1–22.

Weldon, P. 2016. *Out-of-field Teaching in Australian Secondary Schools*. Camberwell, Australia, Australian Council for Educational Research. (Policy Insights 6.)
White House. 2021. *White House Report: Vaccination Requirements Are Helping Vaccinate More People, Protect Americans from COVID-19, and Strengthen the Economy*. Washington, DC, The White House.
White, I. and McSharry, M. 2021. Preservice teachers' experiences of pandemic related school closures: anti-structure, liminality and communitas. *Irish Educational Studies,* Vol. 40, No. 2, pp. 319–27.
Worth, J. 2021. *What Impact Did COVID-19 Have on Teacher Retention?* Slough, UK, National Foundation for Educational Research. www.nfer.ac.uk/news-events/nfer-blogs/what-impact-did-covid-19-have-on-teacher-retention. (Accessed 14 October 2021.)
Xinhua. 2021. Uganda to recruit over 3,000 teachers ahead of reopening of schools. 17 February. www.xinhuanet.com/english/2021-02/17/c_139748424.htm. (Accessed 17 August 2021.)
Zamarro, G., Camp, A., Fuchsman, D. and McGee, J. 2021. *Understanding How COVID-19 Has Changed Teachers' Chances of Remaining in the Classroom*. Fayetteville, Ark., College of Education and Health Professions, University of Arkansas. (EDRE Research Brief 2021-01.)

## CHAPITRE 20

Adukia, A., Asher, S. and Novosad, P. 2020. Educational investment responses to economic opportunity: evidence from Indian road construction. *American Economic Journal: Applied Economics,* Vol. 12, No. 1, pp. 348–76.
Aggarwal, S. 2018. Do rural roads create pathways out of poverty? Evidence from India. *Journal of Development Economics,* Vol. 133, pp. 375–95.
Ahmad, S. and Puppim de Oliveira, J. A. 2015. Fuel switching in slum and non-slum households in urban India. *Journal of Cleaner Production,* Vol. 94, pp. 130–36.
Amore, M. D., Bennedsen, M., Larsen, B. and Rosenbaum, P. 2019. CEO education and corporate environmental footprint. *Journal of Environmental Economics and Management,* Vol. 94, pp. 254–73.
Badasyan, N. and Silva, S. 2018. The impact of internet access at home and/or school on students' academic performance in urban areas in Brazil. *International Journal of Education Economics and Development,* Vol. 9, No. 2, pp. 149–71.
Bessone, P., Dahis, R. and Ho, L. 2021. *The Impact of 3G Mobile Internet on Educational Outcomes in Brazil*. Cambridge, Mass., Massachussets Institute of Technology.
Bianchi, F., Dorsel, C., Garnett, E., Aveyard, P. and Jebb, S. A. 2018. Interventions targeting conscious determinants of human behaviour to reduce the demand for meat: a systematic review with qualitative comparative analysis. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity,* Vol. 15, No. 1, pp. 1–25.
Bloomfield, E. 2014. *Gender and Livelihoods Impacts of Clean Cookstoves in South Asia*. Washington, DC, Global Alliance for Clean Cookstoves,.
Carrieri, V. and Principe, F. 2020. *WHO and for How Long? An Empirical Analysis of the Consumers' Response to Red Meat Warning*. Bonn, Germany, Institute of Labor Economics. (IZA Discussion Paper 13882.)
Conte, M. N. and Jacobsen, G. D. 2016. Explaining demand for green electricity using data from all US utilities. *Energy Economics,* Vol. 60, pp. 122–30.
De Backer, C. J. S. and Hudders, L. 2015. Meat morals: relationship between meat consumption consumer attitudes towards human and animal welfare and moral behavior. *Meat Science,* Vol. 99, pp. 68–74.
Einhorn, L. 2020. *Food, Classed? Social Inequality and Diet: Understanding Stratified Meat Consumption Patterns in Germany*. Cologne, Germany, International Max Planck Research School on the Social and Political Constitution of the Economy. (Studies on the Social and Political Constitution of the Economy.)
Ellen MacArthur Foundation. 2017. *A New Textiles Economy: Redesigning Fashion's Future*. Cowes, UK, Ellen MacArthur Foundation. (Circular Fibres Initiative.)
ESMAP. 2020. *Supporting Tuvalu's Move towards 100% Renewable Energy*. Washington, DC, World Bank. (Energy Sector Management Assistance Program Impact 21.)
___. 2021. *What Drives the Transition to Modern Energy Cooking Services? A Systematic Review of the Evidence*. Washington, DC, World Bank. (Energy Sector Management Assistance Program Technical Report 015/21.)
Esposito, D. 2021. *Studies Converge on Benefits of a Rapid Clean Energy Transition*. San Francisco, Calif., Energy Innovation Policy and Technology.
FAO. 2017. *Global Initiative on Food Loss and Waste*. Rome, Food and Agriculture Organization of the United Nations.

Giacoman, C., Arancibia, P. A. and Alfaro, J. 2021. Choosing to stop consuming meat for environmental reasons: exploring the influence of gender and social status variables in Chile. *British Food Journal,* Vol. 123, No. 9.
Gould, C. F. and Urpelainen, J. 2020. The role of education and attitudes in cooking fuel choice: evidence from two states in India. *Energy for Sustainable Development,* Vol. 54, pp. 36–50.
Hafner, M. and Tagliapietra, S. (eds). 2020. *The Geopolitics of the Global Energy Transition*. Cham, Switzerland, Springer. (Lecture Notes in Energy 73.)
Hampton, K., Fernandez, L., Robertson, C. and Bauer, J. M. 2020. *Repercussions of Poor Broadband Connectivity for Students in Rural and Small Town Michigan.* Paper for 48th Research Conference on Communication, Information and Internet Policy, 25–26 September.
Hincapie-Velez, G. D., Montoya-Gomez, I. and Bustamante, J. J. 2017. The rural roads impact on education performance in Antioquia (Colombia): an ordered probit model. *Ecos de Economía,* Vol. 21, No. 44, pp. 72–85.
IEA, IRENA, UNSD, World Bank and WHO. 2020. *Tracking SDG 7: The Energy Progress Report 2020.* Paris/Abu Dhabi/New York/Washington, DC/Geneva, Switzerland, International Energy Agency/International Renewable Energy Agency/UN Statistical Division/World Bank/World Health Organization.
___. 2021. *Tracking SDG 7: The Energy Progress Report 2021.* Paris/Abu Dhabi/New York/Washington, DC,/Geneva, Switzerland, International Energy Agency/International Renewable Energy Agency/UN Statistical Division/World Bank/World Health Organization.
Iimi, A., Lancelot, E., Manelici, I. and Ogita, S. 2015. *Social and Economic Impacts of Rural Road Improvements in the State of Tocantins, Brazil*. Washington, DC, World Bank. (Policy Research Working Paper 7249.)
ILO. 2020. *Skills for a Greener Future: A Global View*. Geneva, Switzerland, International Labour Organization.
IRENA. 2021. *World Energy Transitions Outlook: 1.5°C Pathway*. Abu Dhabi, International Renewable Energy Agency.
IRENA, European Commission and ILO. 2018. *Accelerating SDG 7 Achievement: Interlinkages between Energy and Jobs*. Abu Dhabi/Brussels/Geneva, Switzerland, International Renewable Energy Agency/European Commission/International Labour Organization. (Policy Brief 13.)
Jimenez, R. 2017. *Development Effects of Rural Electrification*. Washington, DC, Inter-American Development Bank. (Policy Brief 261.)
KfW Development Bank, GIZ and IRENA. 2021. *The Renewable Energy Transition in Africa: Powering Access, Resilience and Prosperity*. Frankfurt/Eschborn, Germany/Abu Dhabi, KfW Development Bank/GIZ/International Renewable Energy Agency.
Khanani, R. S., Adugbila, E. J., Martinez, J. A. and Pfeffer, K. 2021. The impact of road infrastructure development projects on local communities in peri-urban areas: the case of Kisumu, Kenya and Accra, Ghana. *International Journal of Community Well-Being,* Vol. 4, No. 1, pp. 33–53.
Lacy, P., Haines, A. and Hayward, R. 2012. Developing strategies and leaders to succeed in a new era of sustainability: findings and insights from the United Nations Global Compact-Accenture CEO Study. *Journal of Management Development,* Vol. 31, No. 4, pp. 346–57.
Leal Filho, W., Amaro, N., Avila, L. V., Brandli, L., Damke, L. I., Vasconcelos, C. P., Hernandez-Diaz, P. M., Frankenberger, F., Fritzen, B. and Velazquez, L. 2021. Mapping sustainability initiatives in higher education institutions in Latin America. *Journal of Cleaner Production,* Vol. 315.
Li, D., Lin, A. and Zhang, L. 2019. Relationship between chief executive officer characteristics and corporate environmental information disclosure in Thailand. *Frontiers of Engineering Management,* Vol. 6, No. 4, pp. 564–74.
Lindgren, S. 2021a. Cookstove implementation and education for sustainable development: a review of the field and proposed research agenda. *Renewable and Sustainable Energy Reviews,* Vol. 146.
___. 2021b. Sustainability education for Namibian youth to advance efficient cookstoves and energy development. *Consilience: The Journal of Sustainable Development,* Vol. 24.
Litzow, E. L., Pattanayak, S. K. and Thinley, T. 2019. Returns to rural electrification: evidence from Bhutan. *World Development,* Vol. 121, pp. 75–96.
McRae, G., McFadden, M. and Ullman, H. 2019. *'I See Myself in that Career': Exploring Methods to Attract the Next Generation Transportation Workforce*. Davis, Calif., National Center for Sustainable Transportation.
Meier, L. 2021. *Synthesis Report on United Nations System-wide Initiatives Related to Fashion*, UN Alliance for Sustainable Fashion.
Meyer, A. 2015. Does education increase pro-environmental behavior? Evidence from Europe. *Ecological Economics,* Vol. 116, pp. 108–21.
Nano, E. 2021. *Electrifying Nigeria: the Household-Level Impact of Access to Electricity on Consumption, Education and Employment*. Geneva, Switzerland, Graduate Institute of International and Development Studies.

NEED. 2021. *NEED Curriculum*. Manassas, Va., National Energy Education Development Project. www.need.org/about-need/our-curriculum. (Accessed 17 August 2021.)
Nowotny, J., Dodson, J., Fiechter, S., Gür, T. M., Kennedy, B., Macyk, W., Bak, T., Sigmund, W., Yamawaki, M. and Rahman, K. A. 2018. Towards global sustainability: education on environmentally clean energy technologies. *Renewable and Sustainable Energy Reviews,* Vol. 81, pp. 2541–51.
OECD. 2020. *Making the Green Recovery Work for Jobs, Income and Growth*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.
Oum, S. 2019. Energy poverty in the Lao PDR and its impacts on education and health. *Energy Policy,* Vol. 132, pp. 247–53.
Peters, J. and Sievert, M. 2016. Impacts of rural electrification revisited: the African context. *Journal of Development Effectiveness,* Vol. 8, No. 3, pp. 327–45.
Poore, J. and Nemecek, T. 2018. Reducing food's environmental impacts through producers and consumers. *Science,* Vol. 360, No. 6392, pp. 987–92.
Power for All. 2020. *Policy Brief: Action Agenda to Build the Workforce and Skills Needed for Universal Energy Access*. San Francisco, Calif., Power for All.
Power for All, Schneider Electric Foundation and Rockefeller Foundation. 2019. *Powering Jobs Census 2019: The Energy Access Workforce*. San Francisco, Calif., Power for All.
Rahut, D. B., Mottaleb, K. A., Ali, A. and Aryal, J. 2018. The use and determinants of solar energy by sub-Saharan African households. *International Journal of Sustainable Energy,* Vol. 37, No. 8, pp. 718–35.
Reisch, L. A., Cohen, M. J., Thøgersen, J. B., Tukker, A. and Krause, K. 2016. *Sustainable Consumption: Research Challenges*. Stockholm, Swedish Foundation for Strategic Environmental Research.
Rust, N. A., Ridding, L., Ward, C., Clark, B., Kehoe, L., Dora, M., Whittingham, M. J., McGowan, P., Chaudhary, A. and Reynolds, C. J. 2020. How to transition to reduced-meat diets that benefit people and the planet. *Science of the Total Environment,* Vol. 718.
Sahakian, M. and Seyfang, G. 2018. A sustainable consumption teaching review: from building competencies to transformative learning. *Journal of Cleaner Production,* Vol. 198, pp. 231–41.
Sharma, B. P. 2018. Household fuel transition and determinants of firewood demand in Nepal. *Economic Journal of Development Issues,* Vol. 25, No. 1-2, pp. 83–95.
Slow Food International. 2020. *Meat the Change: Eat Less Meat, but of Better Quality*. Bra, Italy, Slow Food International. https://meatthechange.slowfood.com/en. (Accessed 14 August 2021.)
Tianyu, J. and Meng, L. 2020. Does education increase pro-environmental willingness to pay? Evidence from Chinese household survey. *Journal of Cleaner Production,* Vol. 275, art. 122713.
Tran, N. and Pham, B. 2020. The influence of CEO characteristics on corporate environmental performance of SMEs: evidence from Vietnamese SMEs. *Management Science Letters,* Vol. 10, No. 8, pp. 1671–82.
US Department of Energy. 2021. *Partnering for the Future: Leadership, Innovation and Proven Solutions – Progress Report 2021*. Washington, DC, US Department of Energy. (Better Buildings Initiative.)
UNDESA. 2018. *Analysis of the Voluntary National Reviews Relating to Sustainable Development Goal 7: Ensuring Access to Affordable, Reliable, Sustainable and Modern Energy for All*. New York, UN Department of Economic and Social Affairs.
Watkins, O. and Hochlaf, D. 2021. *Skills for a Green Recovery: A Call to Action for the UK Construction Sector*. London, Institute for Public Policy Research.
WFEO. 2018. *WFEO Engineering 2030: A Plan to Advance the Achievement of the UN Sustainable Development Goals through Engineering*. Paris, World Federation of Engineering Organizations/UNESCO. (Progress Report 1.)
Wu, J. X. and Li, L. 2019. Sustainability initiatives in the fashion industry. Beltramo, R., Romani, A. and Cantore, P. (eds), *Fashion Industry: An Itinerary between Feelings and Technology*. London, IntechOpen, pp. 3–20.
Wuppertal Institute and Germanwatch. 2015. *Social CSP: Energy and Development – Exploring the Local Livelihood Dimension of the Noor$_0$ I CSP Project in Southern Morocco*. Wuppertal/Bonn, Germany, Wuppertal Institute for Climate, Environment and Energy/Germanwatch. (Final report to the Federal Ministry for Economic Cooperation and Development.)
Zafar, M. W., Shahbaz, M., Sinha, A., Sengupta, T. and Qin, Q. 2020. How renewable energy consumption contribute to environmental quality? The role of education in OECD countries. *Journal of Cleaner Production,* Vol. 268, art. 122149.
Zhou, M., Chen, F. and Chen, Z. 2021. Can CEO education promote environmental innovation: Evidence from Chinese enterprises. *Journal of Cleaner Production,* Vol. 297, art. 126725.

## CHAPITRE 21


Akmal, M., Ali, A., Hares, S. and Sandefur, J. 2021. *Is the Global Partnership for Education Redundant?* Washington. DC, Center for Global Development. www.cgdev.org/publication/global-partnership-education-redundant. (Accessed 17 August 2021.)

Algeria Ministry of National Education. 2015. *Le financement de l'education [Education financing].* Algiers, Ministry of National Education. www.education.gov.dz/fr/systeme-educatif-algerien/le-financement-de-leducation. (Accessed 17 August 2021.)

Archer, D. 2016. *Domestic Tax and Education*. New York, International Commission on Financing Global Education Opportunity. (Background paper for *The Learning Generation: Investing in Education for a Changing World.*)

ATI. 2015. *Financing for Development Conference: The Addis Tax Initiative – Declaration*. Bonn, Germany, Addis Tax Initiative.

___. 2021. *Addis Tax Initiative: Tax Systems that Work for People and Advance the SDGs*. Bonn, Germany, Addis Tax Initiative. www.addistaxinitiative.net. (Accessed 17 August 2021.)

Beer, S., de Mooij, R. and Liu, L. 2019. International corporate tax avoidance: a review of the channels, magnitudes, and blind spots. *Journal of Economic Surveys*, Vol. 34, No. 1.

Buettner, T. and Wamser, G. 2013. Internal debt and multinational profit shifting: empirical evidence from firm-level panel data. *National Tax Journal,* Vol. 66, No. 1, pp. 63–96.

Cahyadi, N., Hanna, R., Olken, B. A., Prima, R. A., Satriawan, E. and Syamsulhakim, E. 2018. *Cumulative Impacts of Conditional Cash Transfer Programs: Experimental Evidence from Indonesia*. Cambridge, Mass., National Bureau of Economic Research. (NBER Working Paper 24670.)

Caputo, E., de Kemp, A. and Lawson, A. 2011. *Assessing the Impacts of Budget Support: Case Studies in Mali, Tunisia and Zambia*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development. (Evaluation Insights 2.)

Cristea, A. D. and Nguyen, D. X. 2016. Transfer pricing by multinational firms: new evidence from foreign firm ownerships. *American Economic Journal: Economic Policy,* Vol. 8, No. 3.

Dijkstra, G. 2018. *Budget Support, Poverty and Corruption: A Review of the Evidence*. Stockholm, Expertgruppen för biståndsanalys. (Rapport 2018:04.)

Ghana Statistical Service. 2008. *Ghana Living Standards Survey Report of the Fifth Round (GLSS 5)*. Accra, Ghana Statistical Service.

___. 2016. *Ghana Living Standards Survey Round 6 (GLSS6): Main Report*. Accra, Ghana Statistical Service.

___. 2019. *Ghana Living Standards Survey (GLSS) 7: Main Report*. Accra, Ghana Statistical Service.

Global Alliance for Tax Justice, Public Services International and Tax Justice Network. 2021. *The State of Tax Justice 2021*. London and Ferney-Voltaire, France, Global Alliance for Tax Justice/Public Services International/Tax Justice Network.

GPE. 2019. *Tajikistan Education Sector Analysis*. Washington, D.C., Global Partnership for Education.

___. 2021. *Results Report 2021: Final Results Report on GPE's 2016-2020 Strategy*. Washington, DC, Global Partnership for Education.

INFF. 2021. *About INFFs*. New York, Integrated National Financing Frameworks. https://inff.org/about#origins-of-the-inff. (Accessed 17 August 2021.)

IsDB. 2019. *Project Appraisal Document: The IsDB/GPE Project for Support to Implementation of the National Education Development Strategy of the Republic of Tajikistan*. Jeddah, Islamic Development Bank.

Janský, P. and Palanský, M. 2019. Estimating the scale of proft shifting and tax revenue losses related to foreign direct investment. *International Tax and Public Finance,* Vol. 26, pp. 1048–103.

Janus, H., Marschall, P. and Öhler, H. 2020. *Bridging the Gaps: An Integrated Approach to Assessing Aid Effectiveness*. Bonn, Germany, German Development Institute. (DIE Briefing Paper 12/2020.)

Johannesen, N. and Pirttilä, J. 2016. *Capital Flight and Development: An Overview of Concepts, Methods, and Data Sources*. Helsinki, United Nations University, World Institute for Development Economics Research.

Johannesen, N., Tørsløv, T. and Wier, L. 2020. Are less developed countries more exposed to multinational tax avoidance? Method and evidence from micro-data. *World Bank Economic Review,* Vol. 34, No. 3, pp. 790–809.

Kleinbard, E. D. 2011. Stateless income. *Florida Tax Review,* Vol. 11, No. 9, pp. 699–774.

Koch, S., Leiderer, S., Faust, J. and Molenaers, N. 2017. The rise and demise of European budget support: political economy of collective European Union donor action. *Development Policy Review,* Vol. 35, No. 4, pp. 455–73.

Lewin, K. M. 2020. Taxing matters: fiscal reform, public goods and aid. *NORRAG Special Issue,* Vol. 5, pp. 14–17.

Li, X., Gu, J., Leistner, S. and Cabral, L. 2018. Perspectives on the Global Partnership for Effective Development Cooperation. *IDS Bulletin,* Vol. 49, No. 3.

Loft, P. and Brien, P. 2021. *Reducing the UK's Aid Spend in 2021*. London, House of Commons. (Commons Library Research Briefing.)

Marshall, J. H. and Bunly, S. 2017. School grants and school performance in rural Cambodia. *Journal of Development Effectiveness,* Vol. 9, No. 3, pp. 1–24.
Miller, M. and Roger, L. 2021. *The UK, Special Drawing Rights and Fiscal Gimmickry*. London, Overseas Development Institute. https://odi.org/en/insights/the-uk-special-drawing-rights-and-fiscal-gimmickry. (Accessed 2 September 2021.)
MOPAN. 2017. *Global Fund to Fight AIDS, Tuberculosis and Malaria (The Global Fund): Institutional Assessment Report*. Paris, Multilateral Organisation Performance Assessment Network. (MOPAN 2015–2016 Assessments.)
Nepal Department of Education. 2016. *Status Report: 2015/016*. Bhaktapur, Nepal, Ministry of Education.
OECD. 2021a. *The 0.7% ODA/GNI Target: A History*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development. www.oecd.org/development/stats/the07odagnitarget-ahistory.htm. (Accessed 20 September 2021.)
___. 2021b. *130 Countries and Jurisdictions Join Bold New Framework for International Tax Reform*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development. www.oecd.org/newsroom/130-countries-and-jurisdictions-join-bold-new-framework-for-international-tax-reform.htm. (Accessed 17 August 2021.)
___. 2021c. *Global Revenue Statistics Database*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development. https://stats.oecd.org/Index.aspx?DataSetCode=RS_GBL. (Accessed 17 August 2021.)
___. 2021d. *Two-Pillar Solution to Address the Tax Challenges Arising from the Digitalisation of the Economy*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development. (OECD/G20 Base Erosion and Profit Shifting Project.)
OECD and UNDP. 2014. *Making Development Co-Operation More Effective: 2014 Progress Report*. Paris/New York, Organisation for Economic Co-operation and Development/United Nations Development Programme.
___. 2016. *Making Development Co-operation More Effective: 2016 Progress Report*. Paris/New York, Organisation for Economic Co-operation and Development/United Nations Development Programme.
___. 2019. *Making Development Co-operation More Effective: 2019 Progress Report*. Paris/New York, Organisation for Economic Co-operation and Development/United Nations Development Programme.
Philippines Department of Education. 2015. *School-Based Management Grant*. Pasig, Philippines, Department of Education. www.deped.gov.ph/2015/10/28/school-based-management-grant. (Accessed 17 August 2021.)
Rose, P., Steer, L., Smith, K. and Zubairi, A. 2013. *Financing for Global Education: Opportunities for Multilateral Action*. Paris/Washington, DC, UNESCO/Centre for Universal Education, Brookings Institution.
Tortora, P. and Steensen, S. 2014. *Bilateral Providers' and Multilatearal Organisations' Practices on Earmarked Funding*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.
UIS. 2021. *Monitoring GEM Commitments Using the Joint Survey of National Education Responses to COVID-19*. Montreal, Que., UNESCO Institute for Statistics.
UNCTAD. 2015. *World Investment Report 2015: Reforming International Investment Governance*. Geneva, Switzerland, UN Conference on Trade and Development.
UNESCO. 2020. *Act Now: Reduce the Impact of COVID-19 on the Cost of Achieving SDG 4*. Paris, UNESCO. (Global Education Monitoring Report Policy Paper 42.)
___. 2021. *How Committed? Unlocking Financing for Equity in Education*. Paris, UNESCO. (Global Education Monitoring Report Policy Paper 44.)
UNESCO Bangkok. 2017. *Ensuring Adequate, Efficient and Equitable Finance in Schools in the Asia-Pacific Region*. Bangkok, UNESCO.
UNICEF. 2018. *Myanmar 2018 Education Budget Brief*. New York, UNICEF.
___. 2021. *Global Annual Results Report 2020: Goal Area 2*. New York, UNICEF.
United Nations. 2015. *Addis Ababa Action Agenda of the Third International Conference on Financing for Development: Annex*. New York, United Nations. https://sustainabledevelopment.un.org/frameworks/addisababaactionagenda. (Accessed 17 August 2021.)
UNU-WIDER. 2021. *UNU-WIDER Government Revenue Dataset*. Helsinki, United Nations University, World Institute for Development Economics Research. www.wider.unu.edu/database/data-and-resources-grd. (Accessed 1 October 2021.)
Vertex Consult. 2016. *A Study on the Effectiveness of the Scholarship Provided at School Level and Identification of Measures for its Improvement*. Sanothimi, Nepal, Department of Education.
World Bank. 2017. *Program Appraisal Document on a Proposed Loan in the Amount of US$200 million to the Republic of Indonesia for a Social Assistance Reform Program*. Washington, DC, World Bank.
___. 2018. *Myanmar: Additional Financing for the Decentralizing Funding to Schools Project*. Washington, DC, World Bank.
___. 2020. *Philippines Basic Education Public Expenditure Review*. Washington, DC, World Bank.
___. 2021. Households and NPISHs final consumption expenditure (% of GDP). Washington, DC, World Bank. https://data.worldbank.org/indicator/NE.CON.PRVT.ZS. (Accessed 1 October 2021.)
World Bank and UNESCO. 2021. *Education Finance Watch 2021*. Washington, DC/Paris, World Bank/UNESCO.

# Les acteurs non étatiques dans l'éducation

## QUI DÉCIDE ? QUI EST PERDANT ?

Le rôle des acteurs non étatiques ne se limite pas à la prestation de services éducatifs. Il s'étend aussi aux interventions menées à différents niveaux d'éducation et au sein de diverses sphères d'influence. Parallèlement à son examen des progrès accomplis en vue de la réalisation de l'ODD 4 – examen qui porte notamment sur les nouvelles données probantes relatives à l'impact de la pandémie de COVID-19 – le *Rapport mondial de suivi sur l'éducation 2021/2* exhorte les gouvernements à considérer l'ensemble des établissements, des élèves et des enseignants comme faisant partie d'un système unique. Les normes, les données, les mesures incitatives et la redevabilité doivent aider les gouvernements à protéger, à respecter et à faire valoir le droit à l'éducation de tous, tout en gardant à l'esprit les privilèges et l'exploitation. Si l'enseignement financé par des fonds publics ne doit pas nécessairement être dispensé par le système public, les disparités des processus éducatifs, les résultats des élèves et les conditions de travail des enseignants doivent toutefois être abordés. Plutôt que d'être protégées à tout prix par le secret commercial, l'efficacité et l'innovation devraient être diffusées et pratiquées par tous. Pour y parvenir et faire barrage aux intérêts particuliers, il convient de préserver la transparence et l'intégrité des processus d'élaboration des politiques publiques relatives à l'éducation.

L'appel au ralliement du *Rapport – Qui décide ? Qui est perdant ?* – invite les décideurs à remettre en question leurs relations avec les acteurs non étatiques au regard de leurs choix fondamentaux : entre la liberté de choix et l'équité ; entre l'encouragement des initiatives et la définition de normes ; entre des groupes de population aux moyens et besoins différents ; entre leurs engagements immédiats souscrits dans le cadre de l'ODD 4 et ceux qui doivent être réalisés progressivement (par exemple, l'éducation postsecondaire) ; ainsi qu'entre l'éducation et d'autres secteurs sociaux.

Le cinquième *Rapport mondial de suivi sur l'éducation* s'appuie sur deux outils en ligne : PEER, une ressource de dialogue politique recensant et décrivant les activités et réglementations non étatiques au sein des systèmes éducatifs à l'échelle mondiale ; et VIEW, un nouveau site Web regroupant différentes sources et fournissant des estimations sur les taux d'achèvement dans le temps.

unesco
Rapport mondial de suivi sur l'éducation

Objectifs mondiaux de développement durable

9 789232 002679

unesco.org/fr/publications • www.unesco.org/gem-report