

2001



Rapport de
suivi sur
l'éducation
pour tous



Les appellations employées dans cette publication et 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. Les idées et les opinions exprimées dans cet ouvrage sont celles de l'auteur et ne reflètent pas nécessairement les vues de l'UNESCO.

Le présent rapport de suivi a été établi par l'UNESCO, avec des contributions des partenaires de l'EPT, sous la guidance du Groupe de travail sur l'EPT à l'intention du Groupe de haut niveau pour sa réunion d'octobre 2001. Il a pour objet de rendre compte des progrès accomplis par les pays et les institutions d'appui pour réaliser l'objectif de l'EPT et aussi de mettre en relief certaines tendances et conclusions importantes et de montrer la voie des actions futures.

Pour tout complément d'information, prière de s'adresser à :

Abhimanyu Singh
Directeur de l'Unité de suivi de Dakar
Secteur de l'éducation
UNESCO
7, place de Fontenoy
75352 Paris 07 SP
France
Téléphone : +33 (0) 1 45 68 08 80
Fax : +33 (0) 1 45 68 56 29
Mél : efa@unesco.org
Site web : www.unesco.org

Directeur de la publication ► Abhimanyu Singh
Rédactrice en chef ► Ulrika Peppler Barry
Principal auteur ► Edward B. Fiske
Statistiques ► Hilaire Mputu, Alison Kennedy
Révision anglaise ► Judith Crews-Waton
Traduction française ► Marc Sandman
Révision française ► Chantal Pacteau, Caroline Henry
Conception graphique ► Sylvaine Baeyens
Impression ► Imprimerie Nouvelle

Octobre 2001
Tous droits réservés
Imprimé en France
ED-2001/WS/33

Sommaire

■	Avant propos	5
■	Résumé	7
1	Introduction	10
	Hypothèses opératoires de base	11
	Mécanismes de mise en œuvre du Cadre d'action de Dakar	11
	Objet du rapport de suivi	12
2	Vue d'ensemble des progrès accomplis vers la réalisation de tous les objectifs de l'EPT	13
	Objectifs pour lesquels a été fixée une date butoir	13
	Réaliser un enseignement primaire universel de qualité d'ici à 2015	13
	Éliminer les disparités entre les sexes dans l'enseignement primaire et secondaire d'ici à 2005 et instaurer l'égalité dans ce domaine en 2015	16
	Améliorer de 50 % les niveaux d'alphabétisation des adultes d'ici à 2015	19
	Autres objectifs	22
	Développer la protection et l'éducation de la petite enfance	23
	Promouvoir l'acquisition des compétences nécessaires dans la vie courante chez les jeunes et les adultes	23
	Les problèmes posés par la mesure de la qualité de l'éducation	23
3	Etat actuel de la planification pour l'EPT	25
	Actualisation des informations sur les actions au niveau national	25
	Données sur la coopération avec la société civile	25
	Qualité variable des plans nationaux	26
	Mesures de suivi	27
	Renforcement des capacités	27
	Informations actualisées sur les actions au niveau régional	27
4	Action au niveau international	30
	Programmes phares interinstitutions	30
	Programmes phares opérationnels	30
	Nouveaux programmes phare	34
	Programmes phares proposés	36
5	Coopération avec les organisations de la société civile	37
	Exemples d'actions de la société civile dans différents pays	37
6	Mobilisation de ressources à l'appui de l'EPT	39
	Tendances de l'aide internationale au développement depuis les années 90	39
	Estimations du coût total de la réalisation de l'EPT	40
	Défis actuels	40
	Récapitulation des progrès enregistrés en matière de soutien financier à l'EPT	41
	Nécessité d'une utilisation efficiente des fonds consacrés à l'EPT	42
7	Récapitulation des actions de suivi	44
	Faisabilité de l'EPT	44
	Nécessité d'une stratégie d'ensemble de l'EPT	44
	Nécessité d'un meilleur suivi	45
	Nécessité de mettre l'accent sur la qualité de l'éducation et de cibler les efforts sur les actions efficaces	45
	Nécessité de ressources accrues	46
	Nouvelles technologies de l'information	46
	Regarder vers l'avenir	46
■	Annexes	47
	Consultations	47
	Tableaux statistiques	48

Avant-propos

L'objectif international de l'Éducation pour tous a reçu une nouvelle impulsion au Forum mondial sur l'éducation à Dakar (Sénégal) en avril 2000. S'appuyant sur la Conférence mondiale de 1990 sur l'éducation pour tous (Jomtien, Thaïlande) et la réunion d'examen à la mi-décennie (Amman, Jordanie), le Cadre d'action de Dakar trace un chemin et énonce un ensemble de stratégies pour atteindre les objectifs de l'EPT d'ici à 2015.

Dix-huit mois après Dakar, il est clair que le défi auquel nous sommes confrontés demeure immense mais nous avons des raisons de ne pas être défaitistes. Au fil des années, les frontières du « possible » ont été reculées. Cependant, pour continuer d'avancer, il faudra un effort soutenu et intensifié de la part de tous les partenaires de l'EPT, et d'abord des États membres conduits par les autorités gouvernementales (à tous les niveaux), agissant de concert avec la société civile et le secteur privé. La communauté internationale, sous la forme des organismes des Nations Unies, des partenaires multilatéraux et bilatéraux du développement et des ONG internationales a promis un soutien accru, à long terme. Ce soutien est vital étant donné le fardeau de la dette qui pèse déjà lourdement sur les pays les moins avancés, dont la marge de manœuvre dans leurs budgets nationaux sera sérieusement réduite à moins qu'ils ne bénéficient d'une aide extérieure bien ciblée.

A mesure que les pays acquièrent de l'expérience en se mesurant aux tâches qu'implique l'EPT, ils prennent de plus en plus conscience du rôle vital des partenariats. Quant aux gouvernements, en mettant l'accent sur l'EPT dans leurs plans de développement national, ils se rendent de mieux en mieux compte de la nécessité « de forger des partenariats internes non seulement entre divers ministères et services gouvernementaux mais aussi avec les organisations de la société civile et les institutions du secteur privé. Les partenariats nationaux sont particulièrement importants pour la mise en place des plans d'action nationaux pour l'EPT ainsi que pour leur mise en œuvre. De plus, les États membres doivent s'efforcer d'entretenir une étroite collaboration avec les pays voisins, avec les organes régionaux et sous-régionaux et avec un large éventail de partenaires internationaux. Il est particulièrement important que les institutions et organes extérieurs conçoivent des modalités de liaison, de collaboration et de partenariat entre eux-mêmes afin de générer des ressources accrues pour l'EPT, d'utiliser plus efficacement les fonds disponibles et de mettre en commun les leçons et l'expérience acquises en matière d'exécution, de suivi et d'évaluation.

Le Cadre d'action de Dakar a invité le Directeur général de l'UNESCO à désigner un « groupe de haut niveau » restreint et souple destiné à servir de moyen pour maintenir la « dynamique de coopération » du mouvement en faveur de l'EPT. Un groupe de travail d'une quarantaine de personnes – représentants de gouvernements, d'organes régionaux, d'institutions bilatérales et multilatérales et d'ONG – a fourni des avis techniques et un soutien professionnel au Groupe de haut niveau.

Le présent rapport est une entreprise collective d'un grand nombre d'institutions et de personnes et il a été élaboré sous la guidance générale de l'UNESCO. Il a été enrichi par les délibérations du Groupe de travail qui s'est réuni le mois dernier. Il a pour objet de rendre compte des progrès accomplis par les pays et les partenaires de l'EPT dans la réalisation des objectifs de Dakar et aussi de mettre en relief les tendances et conclusions majeures et de montrer la voie des actions futures. Toutefois, il faut dire que les circonstances dans lesquelles a été menée l'élaboration de ce premier rapport n'ont pas été idéales. La période qui s'est écoulée depuis avril 2000 n'a pas permis d'accumuler beaucoup de données supplémentaires par rapport à ce qui était déjà disponible à Dakar. De plus, la date butoir fixée pour la finalisation des plans d'action nationaux se situe encore plus d'un an devant nous. Aussi ce rapport ne saurait prétendre être le document systématique, faisant autorité, fondé sur la collecte et l'analyse exhaustives des données pertinentes concernant l'éducation, que l'UNESCO a l'intention de produire dans le cadre d'une série de rapports annuels sur l'EPT.

Ce document s'appuie néanmoins sur les principaux acquis de l'expérience de ces deux dernières années, et il est incontestable qu'il aborde certaines des priorités urgentes à respecter pour réaliser les importants objectifs approuvés à Dakar, dont un meilleur suivi des progrès réalisés et la possibilité de combler le déficit de ressources financières afin d'atteindre les cibles fixées pour 2015.

Compte tenu des attaques terroristes qui ont eu lieu aux Etats-Unis en septembre 2001, l'EPT a acquis encore plus d'importance. Le développement et l'amélioration de l'éducation de base sont essentielles pour répondre à deux besoins fondamentaux. D'abord nous devons faire en sorte que les nations et les peuples se connaissent mieux les uns les autres, car cette connaissance mutuelle donne accès à une compréhension plus exacte de leurs sociétés, de leurs cultures, de leurs religions, de leurs modes de vie et de leurs systèmes de valeurs. Mais le savoir ne suffit pas à lui seul – après tout, nombre de terroristes sont des gens instruits. Le second besoin est donc celui de s'attacher à nouveau à favoriser les attitudes et valeurs qui suscitent l'ouverture, la tolérance et le respect d'autrui. L'agenda de l'EPT se doit d'englober ces besoins et ces préoccupations s'il entend rester à l'écoute du monde où nous vivons.

Il est aujourd'hui plus urgent que jamais pour la communauté des nations de redoubler ses efforts pour travailler en partenariat à hâter la venue du jour où l'Education pour tous se transformera d'un rêve apparemment lointain en une réalité pour chaque enfant, chaque adolescent et chaque adulte. L'éducation de base n'est pas seulement un « droit fondamental de l'être humain » appartenant à chaque individu ; elle est aussi, comme le dit le Cadre d'action de Dakar, « une condition essentielle de développement durable ainsi que de la paix et de la stabilité à l'intérieur des pays et entre eux.



Koïchiro Matsuura

Résumé

Le présent rapport se propose de rendre compte des progrès accomplis par les pays et les institutions pour réaliser l'objectif de l'EPT et aussi de mettre en relief certaines tendances et conclusions importantes et de montrer la voie des actions futures. Il évalue les efforts à déployer à l'avenir en termes d'accroissement des capacités d'accueil des écoles, de campagnes d'alphabétisation, de formation des enseignants, de matériels éducatifs, etc. ainsi que l'ampleur du déficit de ressources financières à combler pour atteindre les objectifs et cibles fixés pour 2015.

L'agenda de l'Education pour tous

Le Forum mondial sur l'éducation réuni à Dakar (Sénégal) en avril 2000 a réaffirmé le principe proclamé par la Conférence mondiale sur l'éducation pour tous (Jomtien, Thaïlande, 1990) selon lequel tous les enfants, adolescents et adultes ont en tant qu'êtres humains le « droit fondamental » de bénéficier d'une éducation de base propre à leur permettre de développer leurs talents, de mener une vie meilleure et de transformer les sociétés dans lesquelles ils vivent.

Les représentants de 164 pays ont adopté le Cadre d'action de Dakar, qui a énoncé une série d'objectifs à atteindre dans un délai déterminé et de stratégies pour atteindre l'objectif de l'Education pour tous (EPT) d'ici à 2015.

Trois hypothèses opératoires de base sous-tendent les stratégies esquissées dans le Cadre d'action de Dakar :

- Le cœur de l'activité de l'EPT se situe au niveau *national*.
- Les *partenariats* sont importants.
- Il est nécessaire pour les gouvernements de coordonner leurs efforts avec ceux des institutions de la *société civile*.

Les progrès accomplis depuis Jomtien

Enseignement primaire universel

Des progrès considérables ont été réalisés en direction de l'enseignement primaire universel et ce mouvement s'est accéléré depuis Dakar. Certains pays ont fait des progrès spectaculaires. Toutefois, les résultats obtenus sont inégaux et un effort majeur s'impose pour généraliser les tendances positives observées. Il y a encore plus de 100 millions d'enfants qui ne sont pas scolarisés et 60 % sont des filles.

Les tendances globales en matière d'effectifs semblent montrer qu'au cours du dernier quart du siècle passé, des progrès considérables ont été enregistrés pour ce qui est du développement

de la capacité des systèmes d'enseignement primaire dans toutes les régions du monde. Le nombre total d'élèves de l'enseignement primaire est passé d'un chiffre estimé de 500 millions en 1975 à plus de 680 millions en 1998.

Si ce rythme de croissance devait se poursuivre, le nombre des élèves des écoles primaires du monde entier pourrait atteindre 700 millions en 2005 et 770 millions en 2015. S'il en était ainsi, presque tout l'accroissement de la demande scolaire interviendrait dans les régions en développement – en particulier l'Asie du Sud et l'Afrique subsaharienne.

Pour la plupart des pays, une croissance des effectifs scolaires de 5 % par an au cours des 15 prochaines années permettrait d'atteindre l'objectif de l'EPT, mais plusieurs pays auraient à assurer une croissance pouvant atteindre 10 % par an. Au moins 32 pays, dont 11 sont touchés par des conflits, risquent de ne pas pouvoir réaliser l'objectif de l'enseignement primaire universel d'ici à 2015 à moins qu'un sérieux effort ne soit fait pour les y aider.

Particulièrement préoccupante à cet égard est la situation de l'Afrique subsaharienne, où les efforts devraient augmenter presque trois fois plus que durant la période 1990-1997.

Disparités entre les sexes

Durant la dernière décennie, les progrès accomplis vers l'enseignement primaire universel se sont accompagnés d'une réduction des écarts entre les sexes dans toutes les régions à l'exception de l'Afrique subsaharienne. Bien que la disparité entre les sexes ne soit pas une sérieuse cause de préoccupation dans la plupart des pays de l'Amérique latine et des Caraïbes et des pays de l'Asie orientale et du Pacifique, elle le reste dans nombre d'Etats arabes et de nombreux pays de l'Afrique subsaharienne et d'Asie du Sud. Il faut noter que c'est dans les régions ou pays ayant des taux de scolarisation relativement faibles que les disparités entre les sexes sont les plus accusées.

Alphabétisation des adultes

En dépit des efforts déployés depuis Jomtien, il y a encore plus de 500 millions de femmes et 300 millions d'hommes analphabètes. Le niveau d'instruction de la plupart des adultes des pays en développement reste insuffisant pour leur permettre de participer efficacement à l'économie mondiale. Pour atteindre les objectifs fixés à Dakar, il faudrait que le nombre des adultes alphabètes augmente annuellement de 92 millions, soit à un rythme supérieur de 30 % à celui de la période précédente. Il faut trouver de nouveaux moyens de renforcer les systèmes d'éducation non formelle, surtout dans les pays en développement.

Progrès accomplis dans la mise en œuvre du Cadre d'action de Dakar

Plans d'action nationaux

En invitant les pays « à définir des plans d'action nationaux ou à renforcer ceux qui existent déjà avant 2002 au plus tard », le Cadre d'action a spécifié les normes et conditions que doit respecter l'élaboration de ces plans. Il a souligné que les plans devraient être intégrés dans le cadre plus vaste du développement et de la lutte contre la pauvreté et reliés aux Bilans communs de pays et aux Plans-cadres des Nations Unies pour l'aide au développement.

A ce jour, 66 pays et territoires ont répondu à un questionnaire de l'UNESCO concernant leurs plans nationaux en matière d'EPT. Quarante et un ont indiqué qu'ils disposaient d'un tel plan, mais la qualité des plans est très variable. Beaucoup ne sont pas conformes aux principes directeurs de l'EPT qui spécifient que les gouvernements doivent consulter un large éventail de parties prenantes pour établir leur plan et le relier aux plans généraux de développement national. De plus, beaucoup ne sont pas liés aux objectifs spécifiques de l'EPT tels que l'élimination des écarts entre les sexes. Trente-neuf de ces plans avaient été établis avant le Forum de Dakar, parfois plus de 10 ans avant, et auraient besoin de tenir compte des évolutions en cours.

Au moins 48 des 66 pays ne paraissent pas disposer de capacités fiables pour rassembler, traiter et/ou analyser les données en vue d'élaborer des plans d'action pour l'EPT.

Activités régionales

Dans toutes les régions, des mécanismes EPT sont mis en place pour coordonner l'identification des besoins, la collecte des fonds, l'aide aux pays pour l'élaboration des plans d'action nationaux, le renforcement des capacités des ministres de

l'éducation. Eu égard aux besoins en matière de renforcement des capacités, surtout en Afrique et en Asie du Sud, il importerait d'améliorer la capacité technique de ces mécanismes.

Programmes phares interinstitutions

Des programmes phares relatifs à certains des grands objectifs énoncés dans le Cadre d'action de Dakar ont fait leur apparition. Ces programmes apportent des ressources (connaissances et expérience) aux pays qui mettent en œuvre leurs plans d'EPT. Dans des domaines clés comme la prévention du VIH/sida, la santé scolaire et l'éducation des filles, ils représentent des mécanismes de mise en commun des formules qui réussissent et contribuent à développer l'éducation de qualité. Ils élargissent l'éventail des programmes offerts aux jeunes et contribuent à améliorer les compétences nécessaires dans la vie courante.

La plupart des programmes phares ont été lancés récemment et sont donc en cours de diffusion. Cependant, quarante-quatre pays ont déjà abordé les questions concernant l'éducation des filles dans leurs Bilans communs de pays et vingt-deux dans leurs Plans-cadres pour l'aide au développement. Au titre du programme FRESH (Des ressources pour la santé scolaire), les initiatives entreprises dans quatorze pays d'Afrique prévoient le renforcement des capacités en matière de santé scolaire et de protection du VIH/sida par l'intermédiaire des écoles en Afrique subsaharienne.

Coopération avec la société civile

Les ONG ont apporté d'utiles contributions au Cadre d'action de Dakar, et les participants se sont engagés à « faire en sorte que la société civile s'investisse activement dans la formulation, la mise en œuvre et le suivi de stratégies de développement de l'éducation. » Le Cadre d'action de Dakar souligne que l'EPT ne peut être une réalité que si elle est soutenue par un large mouvement auquel participent les organisations de la société civile, des ONG aux syndicats d'enseignants et aux organisations religieuses. Du fait de leur souplesse, de leur capacités d'innovation, de leur proximité par rapport à la base, ces organisations sont singulièrement bien placées pour atteindre les personnes marginalisées aux besoins desquelles les écoles traditionnelles risquent de ne pas répondre comme il le faudrait.

Aux niveaux national et régional, les réseaux d'ONG ont été renforcés et de nouveaux réseaux créés. Ce processus mis en route à la suite du Forum de Dakar a aidé à renforcer les ONG, particulièrement en Afrique. Ces nouveaux réseaux, plus puissants, donneront à la société civile un profil plus visible et plus reconnaissable et permettront d'exprimer les positions communes de ceux qui composent la société civile.

Mobilisation de ressources à l'appui de l'EPT

Réaliser l'objectif ambitieux mais pressant de l'Education pour tous exigera l'investissement de nouvelles ressources financières d'un montant considérable. Une proportion notable du financement doit venir des pays eux-mêmes au moyen, par exemple, de la réaffectation de ressources et de l'adoption de mesures efficaces par rapport à leur coût pour atteindre les objectifs de l'EPT. Pourtant, la plupart des pays auront besoin d'une aide extérieure supplémentaire très substantielle.

Le Cadre d'action de Dakar demande qu'une telle assistance extérieure soit systématiquement fournie, lançant à cet effet une « initiative mondiale » pour obtenir les ressources financières indispensables à la réalisation de l'objectif de l'EPT. Cette initiative a été lancée dans le contexte d'un amoindrissement des contributions des bailleurs de fonds au développement international. Les montants de l'aide ont décliné durant les années 90 dans toutes les régions à l'exception de l'Europe, de l'Asie centrale et de l'Asie orientale et du Pacifique. Dans le cas des pays les moins avancés, la tendance a été à la baisse ces dernières années. C'est l'Afrique subsaharienne qui a subi la diminution la plus forte – environ d'un tiers. Certains des plus gros fournisseurs d'aide sont responsables des réductions les plus sensibles. De plus, durant les années 90, les financements non concessionnels ont gagné du terrain par rapport aux financements assortis de conditions libérales.

Etant donné l'urgence d'atteindre les objectifs de l'EPT, cette diminution des contributions est préoccupante.

Les défis majeurs à relever à l'avenir

Financer l'initiative mondiale

On estime de 8 à 15 milliards de dollars le coût annuel de la réalisation de l'enseignement primaire universel. Bien que ces chiffres soient considérables, l'essentiel est que l'enseignement primaire universel est quelque chose de faisable financièrement. De plus, il apparaît qu'une fois que la forte hausse initiale des effectifs se sera propagée à tout le système, les pays en développement devraient être en mesure de pérenniser un tel système dans un contexte de diminution de l'aide extérieure.

S'il est nécessaire pour réaliser les objectifs de l'EPT que les financements augmentent et que la tendance récente à la diminution de l'aide publique au développement s'inverse, cela ne suffira pas. Il est également important d'améliorer la prévisibilité des flux de l'aide extérieure et d'alléger et/ou annuler la dette.

Evaluer et financer les plans d'action nationaux

En 2002, la plupart des pays devront continuer d'adapter ou d'ajuster les plans d'action nationaux existants aux objectifs de l'EPT. La plupart des pays en développement ont indiqué qu'ils auraient besoin d'un soutien méthodologique et technique pour élaborer leurs plans d'action pour l'EPT ou renforcer les plans existants.

Il faut concevoir des moyens de fournir aux pays l'aide technique et financière dont ils ont besoin pour élaborer des plans d'action nationaux pour l'EPT. Il faut définir des critères et des mécanismes pour l'examen de ces plans aux niveaux national, sous-régional et régional.

Améliorer le suivi des objectifs et cibles de l'EPT

Les progrès en matière d'EPT doivent être soigneusement mesurés. Il importe d'aider les pays en développement à se doter des capacités nécessaires pour évaluer ces progrès et en particulier à identifier les inégalités existant sur leur territoire. L'ISU devrait être encouragé à mener à bien son examen des indicateurs de base de l'EPT et à mettre au point des indicateurs pour la protection et l'éducation de la petite enfance et pour l'éducation non formelle. Il faut aussi produire et diffuser une meilleure information sur « ce qui marche » dans divers contextes.

Intensifier la coopération à l'échelon national

Les recherches menées au cours de la dernière décennie ont toujours amené à constater que l'accroissement des dépenses d'éducation est nécessaire mais pas suffisant pour faire progresser l'éducation. Sur le plan pratique, cela signifie qu'il faut en finir avec la « routine ». La réalisation des objectifs de Dakar exigera des changements d'orientation importants aux niveaux national, régional et international et il faudra – c'est peut-être la chose la plus importante – que les diverses parties prenantes soient disposées à forger de nouveaux partenariats, en particulier de nouvelles relations entre les gouvernements et la société civile. ■

1 Introduction

Le Forum mondial sur l'éducation, qui s'est tenu à Dakar en avril 2000, a réaffirmé la volonté des nations du monde de chercher à réaliser l'objectif de l'« Education pour tous » (EPT) et la vision de la Conférence mondiale sur l'éducation pour tous – Répondre aux besoins éducatifs fondamentaux – réunie à Jomtien (Thaïlande) en 1990. Il a réaffirmé le principe posé dans la Déclaration universelle des droits de l'homme et la Convention relative aux droits de l'enfant selon lequel toute personne – enfant, adolescent ou adulte – a en tant qu'être humain le droit fondamental de bénéficier d'une éducation de base propre à lui permettre de développer ses talents, de mener une vie meilleure et de transformer la société dans laquelle elle vit. Cet engagement mondial en faveur de l'Education pour tous a été réaffirmé lors de l'Examen de la mi-décennie à Amman (Jordanie) en 1996.

La déclaration de Jomtien était remarquable en ce qu'elle rejetait la « routine ». A Jomtien, le monde a affirmé d'une seule voix l'urgence d'enrayer l'augmentation du nombre des enfants non scolarisés dans les pays de toutes les régions de la planète. Il a montré comment la prospérité et la paix mondiales ne pourront être une réalité que lorsque toutes les personnes – et pas seulement une élite privilégiée – acquerront les connaissances et les compétences nécessaires pour devenir des travailleurs, des parents et des citoyens efficaces ainsi que des individus épanouis. Enfin, et c'est peut-être le point le plus important, Jomtien a formulé un concept élargi de l'éducation de base englobant non seulement les connaissances et les compétences mais aussi la compréhension – et le respect – de la culture, l'utilité et l'importance de trouver les moyens pour les peuples de la Terre de vivre ensemble.

La Conférence de Jomtien prévoyait la nécessité d'un examen complet des progrès accomplis vers la réalisation de l'EPT à la fin de la décennie, examen qui a eu lieu au Forum mondial de l'éducation à Dakar (Sénégal). Plus de 1 000 participants de 164 pays ont analysé les conclusions du Bilan de l'EPT à l'an 2000 mis en route à Amman et adopté le cadre d'action de Dakar, qui a défini un ensemble d'objectifs et de stratégies pour réaliser l'EPT.

Le Cadre d'action de Dakar souligne que non seulement l'éducation donne à chacun ce que le lauréat du Prix Nobel Amartya Sen¹ appelle des capacités humaines (« human capabilities ») – le pouvoir de réfléchir, de faire des choix et de mener une vie meilleure – mais aussi qu'elle est « une condition essentielle du développement durable ainsi que de la paix et de la stabilité à l'intérieur des pays et entre eux. » L'éducation a des effets puis-

sants de synergie sur d'autres objectifs de développement – l'autonomisation, la protection de l'environnement, l'amélioration de la santé, la bonne gouvernance, entre autres – et elle est un des moyens les plus efficaces de prévention du VIH/sida. Réaliser l'Education pour tous est une première étape nécessaire pour atteindre ces objectifs ambitieux.

Tout en mesurant l'immensité et la complexité de la tâche qu'implique la mise en œuvre de l'EPT, le Cadre de Dakar, qui a pour sous-titre « L'Education pour tous : tenir nos engagements collectifs », souligne que c'est un objectif réalisable. Il établit six objectifs spécifiques qui sont alignés sur les engagements internationaux de développement ainsi qu'un plan d'action pour les atteindre. Ces six objectifs sont les suivants :

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

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

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

1. Sen, Amartya, 2000. *Un nouveau modèle économique. Développement, justice, liberté*. Editions Odile Jacob, Paris.

4. Développer l'alphabétisation des adultes. Améliorer de 50 % les niveaux d'alphabétisation des adultes, et notamment des femmes, d'ici à 2015, et assurer à tous les adultes un accès équitable aux programmes d'éducation de base et d'éducation permanente.

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

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

« faire en sorte que la société civile s'investisse activement dans la formulation, la mise en œuvre et le suivi de stratégies de développement de l'éducation. »

Mécanismes de mise en œuvre du Cadre d'action de Dakar

La réalisation de l'EPT est une entreprise aux multiples aspects, qui doit être menée à la fois comme un mouvement ayant ses objectifs et son identité propres et comme un auxiliaire des autres efforts visant à améliorer la condition humaine. De façon à donner une forme institutionnelle à la réalisation des six objectifs de Dakar, le Cadre invite à créer ou renforcer une série de mécanismes dans chaque pays. Ceux-ci doivent s'acquitter de leur tâche dans le contexte des autres activités nationales telles que l'atténuation de la pauvreté, la lutte contre le sida et les programmes concernant les disparités entre les sexes.

Forums nationaux sur l'EPT

Dans de nombreux pays, le Forum national sur l'EPT constitue un mécanisme important de mise en œuvre de l'EPT. Les Principes directeurs pour l'élaboration des plans d'action nationaux d'EPT, produits par l'UNESCO pour guider l'organisation du suivi de Dakar, définissent le Forum national sur l'EPT comme un « organe de consultation et de coordination qui rassemble autour d'une même table les représentants de tous ceux pour qui l'éducation de base représente un enjeu vital » (3.3) Les Principes directeurs suggèrent que les forums comprennent « des représentants clés des ministères et services gouvernementaux compétents ainsi que des secteurs appropriés de la « société civile », c'est-à-dire des associations et des institutions sociales qui organisent les intérêts des citoyens et expriment leurs vues. »

Les Principes directeurs indiquent que les principales tâches des forums nationaux sont l'action de sensibilisation et de promotion, la mobilisation des ressources, le suivi de la situation de l'EPT et la production et le partage des informations concernant l'EPT.

Forums régionaux et sous-régionaux

Le Cadre d'action demande aussi la formation d'organisations, de réseaux et d'initiatives régionaux et sous-régionaux qui seront « rattachés par des liens organiques aux forums nationaux et responsables devant eux. » Les fonctions de ces forums sont les suivantes : « assurer la coordination avec l'ensemble des réseaux concernés ; définir les objectifs régionaux et sous-régionaux et suivre leur mise en œuvre ; mener une action de sensibilisation ; favoriser la concertation sur l'action à mener ;

Hypothèses opératoires de base

Trois hypothèses opératoires de base sous-tendent les stratégies esquissées dans le Cadre de Dakar :

1. Le cœur de l'activité de l'EPT se situe au niveau national. Le Cadre affirme que « les gouvernements ont le devoir de veiller à ce que les buts et objectifs de l'éducation pour tous soient réalisés de façon durable » Il incombe à chaque pays de faire sien le processus de l'EPT sur son territoire, de démontrer la volonté politique de mener à bien les plans d'action nationaux et de fournir les ressources financières à cet effet.

2. L'importance des partenariats. Si les gouvernements nationaux sont responsables au premier chef de la réalisation de l'objectif de l'EPT sur leur territoire, le Cadre d'action déclare que cette tâche, « pour être menée à bien avec efficacité, requiert de larges partenariats dans les pays, soutenus par la coopération avec les institutions et organismes régionaux et internationaux. » De plus, selon le Cadre d'action, le rôle de la communauté internationale et des diverses institutions partenaires est de « soutenir chaque pays dans l'élaboration et l'exécution de ce plan national. »

3. La nécessité de la coopération avec la société civile. Le Cadre d'action de Dakar invite expressément à forger des partenariats auxquels participent les organisations de la société civile. Les signataires du Cadre d'action se sont engagés à

promouvoir les partenariats et la coopération technique ; partager les meilleures pratiques et les enseignements tirés ; assurer le suivi des activités et en rendre compte ; enfin, promouvoir la mobilisation des ressources. » Il faudrait, chaque fois que possible, utiliser à ces fins les entités existantes.

Groupe de haut niveau

Le Cadre précise que l'UNESCO continuera d'assumer le rôle qui lui a été confié d'assurer la coordination entre les partenaires de l'EPT, ce qui permettra de maintenir la « dynamique de leur collaboration. » Le Directeur général est chargé de réunir tous les ans « un groupe de haut niveau à la fois restreint et souple » composé de « décideurs représentant au plus haut niveau les gouvernements et la société civile des pays développés et en développement ainsi que les organismes de développement. »

Les buts du Groupe de haut niveau sont de maintenir une forte volonté politique en faveur de l'EPT, de mobiliser le soutien financier international et de définir des stratégies pour progresser vers l'EPT. Selon le Cadre d'action, il « permettra de veiller à ce que la communauté mondiale rende compte des engagements de Dakar. » Des invitations ont été adressées à 29 chefs de gouvernement, d'institutions bilatérales et d'organismes des Nations Unies et d'ONG afin qu'ils participent à la première réunion du Groupe au Siège de l'UNESCO à Paris en octobre 2001.

Groupe de travail

Le Cadre d'action de Dakar indique que le Groupe de haut niveau sera informé par les divers Forums sur l'EPT et par les organisations partenaires. Bien que le Cadre d'action ne

contienne pas de disposition attribuant cette tâche à un mécanisme, la décision collective a été prise d'établir un Groupe de travail sur l'éducation pour tous composé d'une quarantaine d'acteurs clés – représentants de gouvernements, d'organes régionaux, d'institutions bilatérales et multilatérales de financement et d'ONG.

Le Groupe de travail, présidé par le Sous-Directeur général pour l'éducation de l'UNESCO, a un caractère professionnel et consultatif ; il offre un forum d'échange et de débat sur les expériences d'EPT dans le monde et il est possible d'y recommander des actions concrètes. Il s'est réuni deux fois au Siège de l'UNESCO à Paris en novembre 2000 et septembre 2001.

Objet du rapport de suivi

Le présent rapport de suivi a été établi par l'UNESCO, avec des contributions des partenaires de l'EPT, sous la guidance du Groupe de travail sur l'EPT à l'intention du Groupe de haut niveau pour sa réunion d'octobre 2001. Il a pour objet de rendre compte des progrès accomplis par les pays et les institutions d'appui pour réaliser l'objectif de l'EPT et aussi de mettre en relief certaines tendances et conclusions importantes et de montrer la voie des actions futures.

Ce rapport, qui se propose aussi d'informer les organisations partenaires et autres parties prenantes qui s'intéressent à l'objectif de l'EPT, pourrait être le premier d'une série de rapports annuels. Dans cette hypothèse, un de ses objectifs majeurs sera de fournir des données susceptibles de servir de repères pour des comparaisons futures. ■

2 Vue d'ensemble des progrès accomplis vers la réalisation de tous les objectifs de l'EPT

Un suivi efficace des progrès à accomplir vers la réalisation des objectifs et stratégies de l'EPT à l'an 2015 nécessite une évaluation des efforts à déployer à l'avenir en termes d'accroissement des capacités d'accueil des écoles, de campagnes d'alphabétisation, de formation des enseignants, d'élaboration de matériels éducatifs, etc. L'ampleur du déficit des ressources financières à combler doit aussi être évaluée. Ceci est capital car ce qui n'est pas mesurable n'est pas gérable. Vu l'importance de l'appropriation par chaque pays du processus de l'EPT, il est particulièrement important de disposer de données fiables au niveau national. Si les pays ne fournissent pas de données, la planification globale ne peut pas servir à grand chose. La fourniture de données de qualité exigera à la fois une action au niveau national et un soutien aux niveaux sous-régional, régional et mondial. Il importe de mettre au point des indicateurs acceptés par la communauté internationale pour pérenniser le large appui accordé aux objectifs de l'EPT.

Objectifs pour lesquels a été fixée une date butoir

Le Cadre de Dakar a fixé un calendrier pour la réalisation de trois objectifs spécifiques :

- Réaliser l'enseignement primaire universel d'ici à 2015 ;
- Eliminer les disparités entre les sexes dans l'enseignement primaire et secondaire d'ici à 2005 et instaurer l'égalité dans ce domaine d'ici à 2015 ;
- Améliorer de 50 % les niveaux d'alphabétisation d'ici à 2015.

Très peu de données sur les progrès accomplis dans la réalisation de ces objectifs ont été obtenues par rapport à celles dont on disposait à Dakar. Conformément à l'objectif de l'établissement de données de base en vue de suivre en permanence les progrès en matière d'EPT, la situation actuelle se présente comme suit :

■ Réaliser un enseignement primaire universel de qualité d'ici à 2015

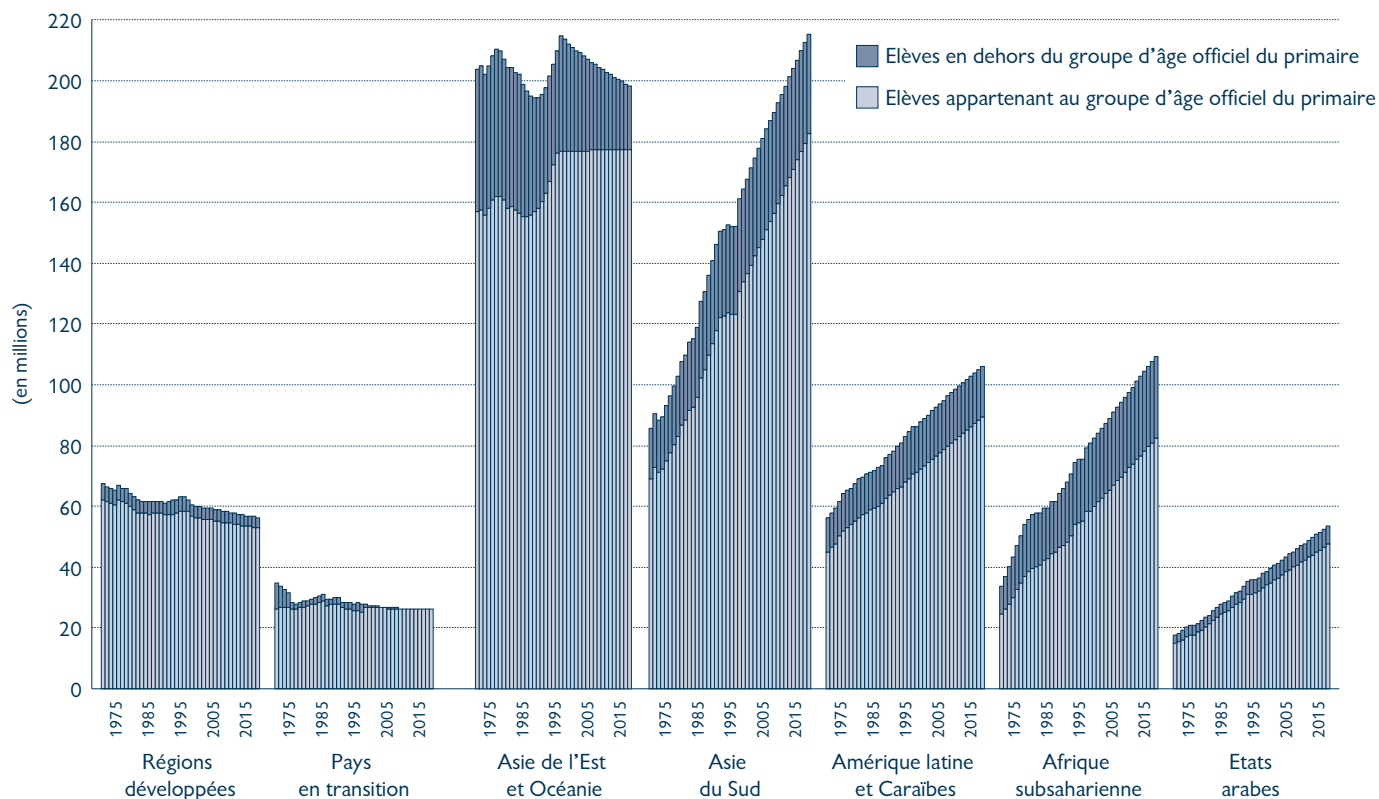
Les tendances globales en matière d'effectifs semblent montrer qu'au cours du dernier quart du siècle passé, des progrès considérables ont été enregistrés pour ce qui est du développement de la capacité des systèmes d'enseignement primaire dans toutes les régions du monde. Le nombre total d'élèves de l'enseignement primaire est passé d'un chiffre estimatif de 500 millions en 1975 à plus de 660 millions en 1997.

Si ce rythme de croissance devait se poursuivre, le nombre des élèves du primaire du monde entier pourrait atteindre 700 millions en 2005 et 770 millions en 2015. Il en résulterait alors que la quasi-totalité de l'augmentation des besoins en matière de capacités d'accueil des systèmes scolaires aurait lieu dans les pays en développement – en particulier en Asie du Sud, en Amérique latine, en Afrique subsaharienne et dans les Etats arabes. On trouvera ces données dans la figure 1, qui montre l'évolution des effectifs du primaire de 1975 à 2015 par région.

La figure 1 montre aussi qu'une proportion notable des élèves scolarisés dans le primaire est constituée par ceux qui n'appartiennent pas au groupe d'âge officiellement scolarisable dans ce cycle, surtout dans les pays en développement. Du fait qu'ils entrent tard à l'école et/ou sont sujets à de fréquents redoublements, la plupart de ces élèves n'appartiennent déjà plus à ce groupe d'âge. S'il y a beaucoup de redoublements, cela risque d'entraîner des abandons et de nuire à l'efficacité interne des systèmes éducatifs. L'existence d'un grand nombre d'élèves ayant dépassé l'âge normal de fréquentation du primaire – situation courante dans les pays en développement – ne doit pas empêcher les enfants d'âge normal d'accéder à l'école et, de ce fait, retarder la réalisation de l'objectif de l'enseignement primaire universel.

De nombreux pays ont accompli des progrès spectaculaires en matière d'accroissement des effectifs, d'amélioration de la rétention scolaire et de réduction des disparités entre les sexes. En Ouganda, au Malawi et en Mauritanie, par exemple, les

Figure 1. Évolution des effectifs de l'enseignement primaire, 1975-2015 (Estimations et projections)



effectifs ont doublé en cinq ans, ce qui permet à ces pays d'approcher ou de dépasser un taux brut de scolarisation de 100 %. Le Bénin et la Guinée-Bissau ont obtenu un accroissement régulier des effectifs du primaire.

Certaines régions sont également proches de l'objectif de l'enseignement primaire universel (voir figure 2). Celui-ci est déjà une réalité dans les pays développés et les pays en transition, et l'Asie de l'Est/Océanie et l'Amérique latine/Caraïbes n'en sont pas loin. Bien que la croissance globale des effectifs ait dépassé la croissance démographique ces dernières années, le taux de progression reste encore insuffisant pour atteindre l'objectif de l'enseignement universel dans toutes les régions. Il y a encore plus de 100 millions d'enfants qui ne sont pas scolarisés et 60 % sont des filles. Un enfant sur quatre abandonne l'école avant d'avoir terminé cinq années d'éducation de base. Le tableau 1 montre l'effort à accomplir pour réaliser l'objectif de l'enseignement primaire universel d'ici à 2015.

Ces données montrent que pour atteindre cet objectif, les écoles primaires des pays en développement devront accueillir quelques

156 millions d'enfants de plus qu'en 1997, soit un accroissement de 27 %. Cela exigera au minimum le même effort de progression des effectifs, soit en moyenne 8,7 millions d'élèves supplémentaires par an. Pour la plupart des pays, une croissance des effectifs scolaires de 5 % par an au cours des 15 années à venir suffirait pour atteindre l'objectif de l'EPT, mais plusieurs devront assurer une croissance pouvant atteindre 10 % par an.

Pourtant, il y a lieu d'éprouver une sérieuse préoccupation au sujet de l'évolution du nombre des enfants non scolarisés dans les pays en développement, particulièrement en Afrique subsaharienne, en Asie du Sud et dans les États arabes, qui abritent 95 % des enfants non scolarisés (figure 2). Du fait d'une forte croissance démographique, l'augmentation des effectifs n'a pas permis de réduire notablement le nombre des enfants non scolarisés dans ces régions.

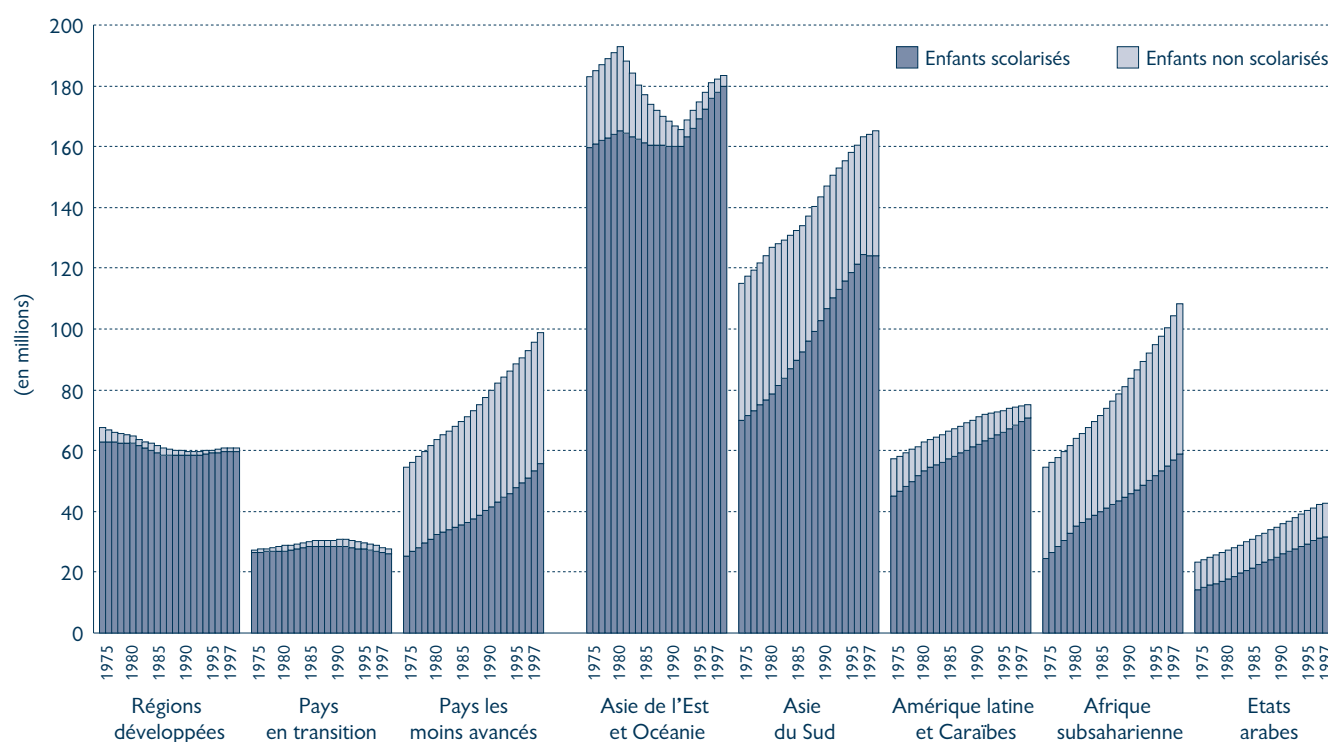
■ Un effort particulier sera nécessaire en Afrique subsaharienne, qui devra trouver plus de la moitié des places supplémentaires requises dans les écoles de la planète. Cela correspond à une augmentation de près de 150 % par rapport

Tableau 1. Efforts nécessaires pour atteindre l'enseignement primaire universel en 2015

	Population scolarisable 2015 (en millions)	Accroissement des effectifs scolaires requis entre 1997-2015				Ratio effort requis/ effort passé
		Taux d'accroissement annuel moyen (%)	Accroissement annuel moyen (en millions)	Accroissement total (en millions)	Accroissement requis des effectifs (en %)	
MONDE	670,7	1,1	8,7	156,1	21,0	1,1
RÉGIONS DÉVELOPPÉES	55,0	-	-	-	-	-
PAYS EN TRANSITION	20,7	-	-	-	-	-
RÉGIONS EN DÉVELOPPEMENT	595,0	1,3	8,7	156,1	26,9	1,1
Afrique subsaharienne	147,1	5,2	4,9	88,1	149,3	2,9
Etats arabes	54,6	3,1	1,3	22,9	72,2	1,9
Amérique latine et Caraïbes	75,8	0,4	0,3	4,9	6,9	0,2
Asie de l'Est et Océanie	157,7	-	-	-	-	-
Asie du Sud	164,8	1,6	2,3	40,7	32,8	1,2
PAYS LES MOINS AVANCÉS	135,1	5,0	4,4	79,3	142,0	2,4

Note : Certains pays étant comptés dans plus d'une région, le total général peut être différent de la somme des régions.

Figure 2. Évolution de la population scolarisable scolarisée et non scolarisée par région, 1975-97



au niveau des effectifs en 1997, ou à un accroissement annuel de 4,9 millions d'élèves – ce qui équivaut à tripler l'effort consenti durant la période 1990-1997.

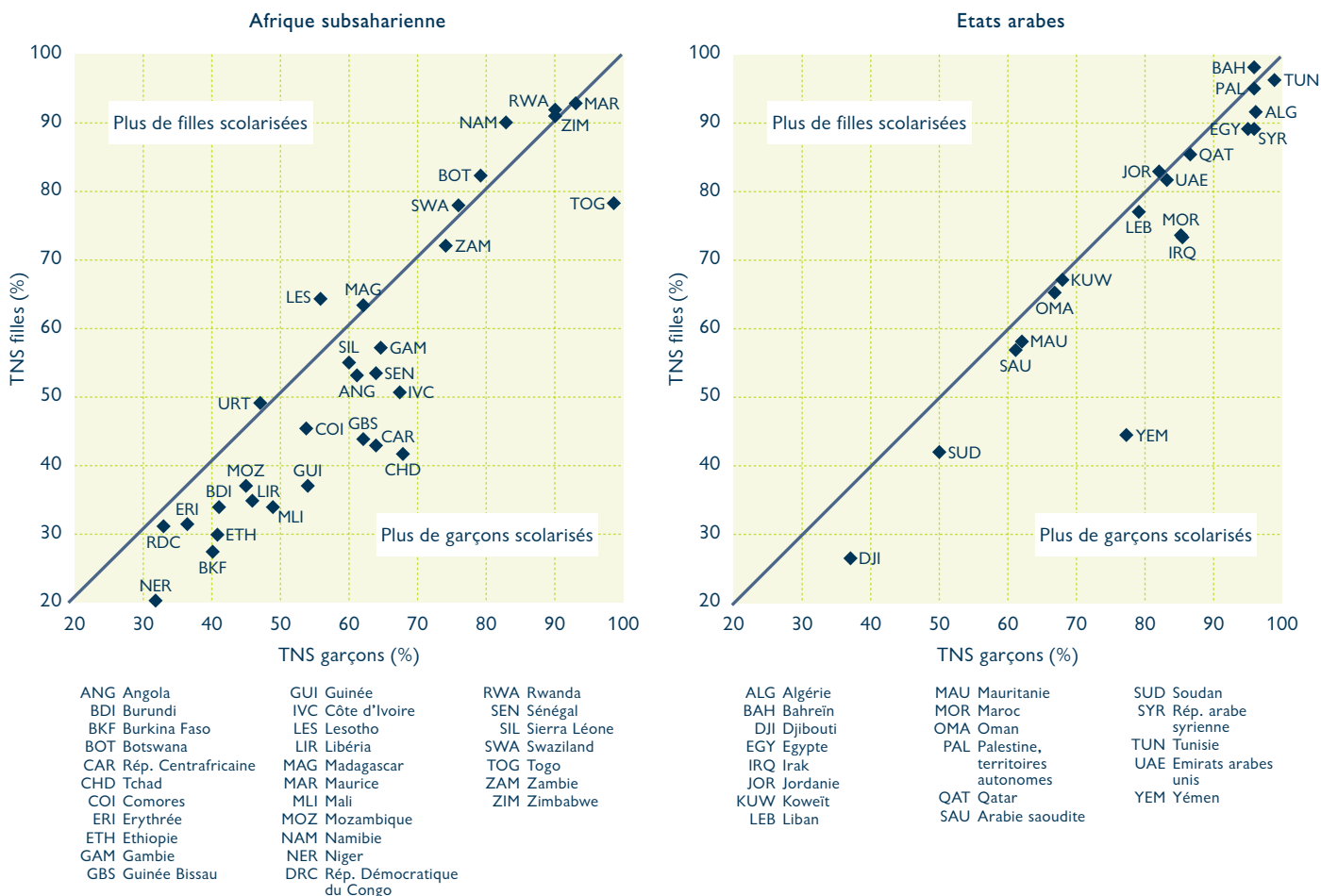
- Des progressions particulièrement importantes représentant plus que le décuplement des efforts précédemment faits devront être obtenues en Angola, en République centrafricaine, en République démocratique du Congo, au Lesotho, au Libéria, au Niger et en Somalie.
- L'Asie du Sud devra scolariser plus de 40 millions d'enfants supplémentaires – une augmentation d'un tiers – ce qui l'obligera à maintenir le niveau des efforts consentis pendant la période 1990-1997. Le Bhoutan aurait besoin de décupler son effort.
- Les Etats arabes devront doubler l'effort précédemment accompli pour accueillir 23 millions d'enfants supplémentaires, représentant un accroissement de 72 %.

En résumé, ces conclusions montrent clairement que la tâche consistant à assurer l'enseignement primaire universel d'ici à 2015 risque d'être plus difficile que durant la décennie écoulée, à moins qu'un effort majeur ne soit entrepris pour accélérer l'évolution actuelle, en particulier dans les régions géographiques mentionnées plus haut. Le dernier chapitre du présent rapport passe en revue quelques-unes des formes que pourrait prendre cet effort.

■ Eliminer les disparités entre les sexes dans l'enseignement primaire et secondaire d'ici à 2005 et instaurer l'égalité dans ce domaine en 2015

L'objectif de l'enseignement primaire universel implique aussi l'élimination des disparités de toutes sortes, y compris les écarts entre les sexes qui sont l'inéquité la plus flagrante de l'accès à l'éducation dans beaucoup de pays en développement.

Figure 3. Les disparités entre les sexes sur les taux nets de scolarisation dans les régions en développement, 1998

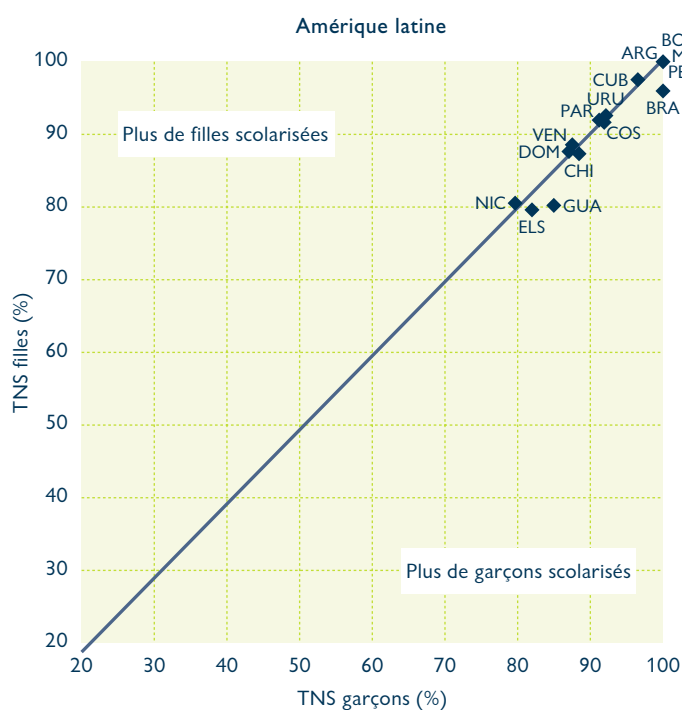


Durant la dernière décennie, les progrès accomplis vers l'enseignement primaire universel se sont accompagnés d'une réduction des écarts entre les sexes dans toutes les régions à l'exception de l'Afrique subsaharienne. Bien que la disparité entre les sexes ne soit pas une sérieuse cause de préoccupation dans la plupart des pays de l'Amérique latine et des Caraïbes et des pays de l'Asie orientale et du Pacifique, elle le reste dans nombre d'Etats arabes et de nombreux pays de l'Afrique subsaharienne et d'Asie du Sud. Il faut noter que c'est dans les régions ou pays ayant des taux de scolarisation relativement faibles que les disparités entre les sexes sont les plus accusées (voir figure 3).

De nombreux pays ont pris des mesures efficaces de lutte contre les disparités entre les sexes dans leurs systèmes d'éducation formelle comme d'éducation non formelle. Le gouvernement indien, par exemple, a encouragé la création d'écoles séparées pour les filles partout où cela est nécessaire, offert des bourses spéciales aux filles dans plusieurs Etats et assuré aux

filles la gratuité de l'enseignement à tous les niveaux, y compris l'enseignement supérieur. L'Inde soutient également le recrutement des enseignants dans presque tous les Etats qui cherchent à faire en sorte qu'au moins 50% des postes soient occupés par des enseignantes. Au Pakistan, un projet du Premier Ministre concernant l'éducation de base non formelle est centré sur les villages et les hameaux où il n'existe pas d'écoles séparées pour les filles et sur ceux où les filles sont peu scolarisées dans le primaire et où l'analphabétisme féminin est trop élevé.

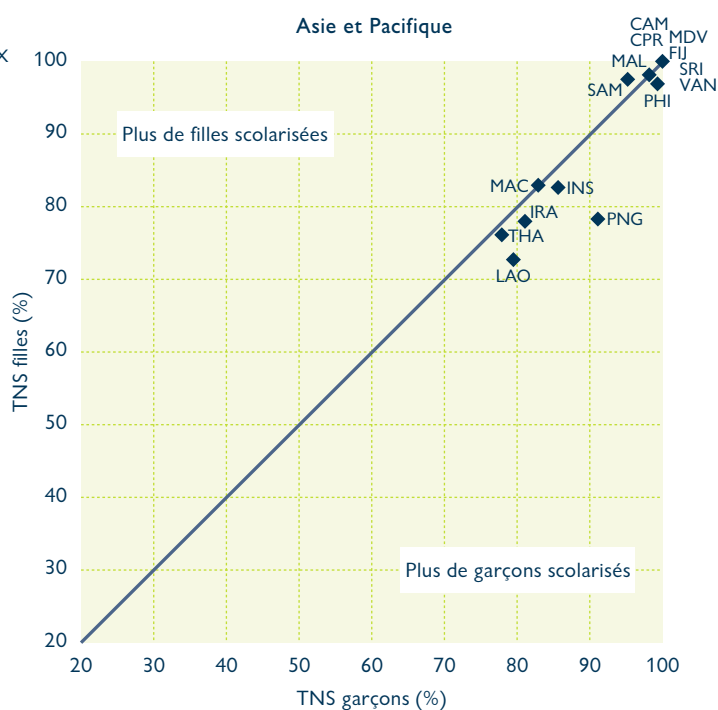
Le Tableau 2 classe les pays selon l'indice de parité des sexes qui fait apparaître le rapport entre les taux nets de scolarisation des filles et des garçons. Un indice de 1 indique qu'il y a parité entre les deux sexes. Les pays pour lesquels on dispose de données sont classés en trois groupes, le premier comprenant les pays où la disparité entre les sexes en matière de participation à l'enseignement primaire est la plus forte et le troisième les pays où l'égalité des sexes a été réalisée.



ARG Argentine
BOL Bolivie
BRA Brésil
CHI Chili
COS Costa Rica
CUB Cuba

DOM République dominicaine
ELS El Salvador
GUA Guatemala
MEX Mexique
NIC Nicaragua

PAR Paraguay
PER Pérou
URU Uruguay
VEN Venezuela



CAM Cambodge
CPR Chine
FIJ Fidji
INS Indonésie
IRA Iran
LAO Rép. populaire démocratique Lao
MAC Macao, Chine

MAL Malaisie
MDV Maldives
PHI Philippines
PNG Papouasie-Nouvelle-Guinée
SAM Samoa
SRI Sri Lanka
THA Thaïlande
VAN Vanuatu

Tableau 2. Classification des pays selon l'indice de parité par sexe et selon les régions, 1998

1	2 0.60 - 0.84	3 0.85 - 0.94	4 0.95 - 1	5 > 1
Afrique subsaharienne	Burkina Faso Burundi Côte d'Ivoire Ethiopie Guinée Guinée-Bissau Libéria Mali Mozambique Niger Rép. centrafricaine Sénégal Tchad Togo	Angola Comores Erythrée Gambie Sierra-Léone	Botswana Madagascar Mauritice Congo-RDC Tanzanie Rwanda Swaziland Zambie Zimbabwe	Lesotho Namibie
Etats arabes	Djibouti Soudan Yémen	Egypte Iraq Mauritanie Maroc Arabie saoudite Syrie	Algérie Bahrein Jordanie Koweït Liban Oman Palestine Qatar Tunisie Emirats arabes unis	
Amerique latine		Guatemala	Argentine Bolivie Brésil Chili Costa Rica Cuba El Salvador Mexique Nicaragua Paraguay Pérou Rép. dominicaine Uruguay Vénézuéla	
Asie de l'Est et Pacifique		Cambodge Laos Papouasie-Nouvelle-Guinée	Chine Fidji Indonésie Maroc Malisie Philippines Samoa Thaïlande	
Asie du Sud		Bhoutan	Bangladesh Iran Maldives	

Lorsqu'on envisage l'élimination des disparités entre les sexes d'ici à 2005, il faut accorder une attention particulière aux pays du premier groupe (colonne 2) où il n'y a que 6 à 8 filles scolarisées pour 10 garçons. La plupart de ces pays se trouvent en Afrique subsaharienne et ils se caractérisent par leurs faibles taux de scolarisation.

Le deuxième groupe (colonne 3) comprend les pays proches de la parité. Dans la plupart des ces pays les niveaux généraux de scolarisation restent faibles, en particulier, en Afrique subsaharienne.

Le troisième groupe (colonne 4) comprend les pays qui ont réalisé (ou sont sur le point de réaliser) la parité. La plupart de ces pays ont un taux de scolarisation relativement élevé et quelques-uns ont déjà instauré l'enseignement primaire universel. Dans quelques pays, on constate une disparité en faveur des filles – un phénomène qui mérite tout autant d'attention que la discrimination à l'encontre des filles.

Améliorer de 50 % les niveaux d'alphabétisation des adultes d'ici à 2015

Le Bilan de l'EPT (Dakar, avril 2000) a révélé qu'en dépit de l'effort accompli au niveau mondial depuis Jomtien, il y avait encore plus de 550 millions de femmes et 300 millions d'hommes analphabètes. Le niveau d'instruction de la plupart des adultes des pays en développement reste trop insuffisant pour leur permettre de participer efficacement à une économie mondiale.

Toutefois, des progrès sensibles ont été réalisés dans certains pays, par exemple en Inde, où le dernier recensement décennal pour 2001 indique que durant la dernière décennie le taux d'alphabétisation a progressé de 10 %, que les disparités entre les sexes pour ce qui est de l'accès à l'alphabétisation ont diminué de 7 points et que, pour la première fois depuis l'indépendance, le nombre absolu d'analphabètes a diminué de 32 millions. En Zambie, la campagne nationale d'alphabétisation lancée en 1990 a permis de porter le taux d'alphabétisation de

55 % en 1990 à 68 % en 1996. La Chine, malgré un accroissement de 16 % de la population adulte, a enregistré une diminution du nombre des analphabètes adultes, tombé de 182 à 153 millions, soit une réduction de 18,8 %.

Pour atteindre l'objectif fixé par le Forum mondial sur l'éducation, il faut abaisser le taux mondial d'analphabétisme de 21 % (chiffre actuel) à 10 % d'ici à 2015. Autrement dit, le taux d'alphabétisation des adultes devra atteindre au moins 90 % d'ici à 2015. Pour réaliser cet objectif, le nombre des adultes alphabètes devra augmenter annuellement de 92 millions, c'est à dire une augmentation totale de 1,4 milliard, soit 42 % de plus que le chiffre actuel. Cela représente un rythme supérieur de 30 % à celui de la période précédente.

Le tableau 3 montre l'effort qui sera nécessaire dans différentes régions. Certaines régions, notamment l'Asie orientale/Océanie et l'Amérique latine/Caraiïbes, pourraient atteindre l'objectif fixé à Dakar en maintenant pratiquement au même niveau les efforts de la décennie écoulée, mais d'autres sont confrontées

Tableau 3. Efforts nécessaires pour atteindre l'objectif de Dakar en matière d'alphabétisation des adultes d'ici 2015

	Taux d'alphabétisme requis pour l'objectif EPT 2015 (en %)	Augmentation requise du nombre d'adultes alphabètes entre 2000-2015			Ratio efforts requis/efforts passés
		Accroissement annuel absolu (en millions)	Accroissement total absolu (en millions)	Augmentation requise du nombre d'adultes alphabètes (%)	
MONDE	89,7	92,2	1 382,9	41,7	1,29
RÉGIONS DÉVELOPPÉES*	99,4	4,5	67,3	6,8	0,63
RÉGIONS EN DÉVELOPPEMENT**	86,7	86,1	1 291,3	55,2	1,37
Afrique subsaharienne	80,7	14,0	210,7	95,9	1,69
Etats arabes	80,8	6,8	101,7	94,3	1,64
Amérique latine et Caraïbes	93,8	8,3	124,9	40,2	1,11
Asie de l'Est et Océanie	93,0	25,1	376,9	31,7	0,97
Asie du Sud	77,8	31,8	477,1	91,6	1,85
PAYS LES MOINS AVANCÉS	75,5	15,3	229,2	120,4	2,16
PAYS E-9	86,2	56,1	841,7	52,1	1,36
Bangladesh	70,7	3,1	46,3	133,7	2,31
Brésil	92,6	2,5	37,5	36,4	1,00
Chine	92,1	16,1	241,7	29,9	0,98
Egypte	77,7	1,6	23,9	97,3	1,86
Inde	78,6	21,4	321,1	83,0	1,78
Indonésie	93,5	3,2	48,3	37,8	0,94
Mexique	95,7	1,6	23,6	39,1	1,02
Nigéria	82,0	2,4	35,9	88,4	1,36
Pakistan	73,0	4,2	63,4	151,1	2,43

Notes : * Y compris les pays en transition. ** Non compris Malte, la Turquie et Chypre.

à des défis non négligeables. La tâche est particulièrement difficile dans le groupe des pays les moins avancés, qui devront plus que doubler les efforts précédemment consentis. Des efforts d'une ampleur similaire seront nécessaires dans deux des pays de l'E-9 (les plus peuplés), le Bangladesh et le Pakistan.

Les enseignements tirés de l'expérience des différents pays montrent combien il est difficile de mettre en œuvre des politiques d'élimination de l'analphabétisme des adultes. Pour être efficaces, les politiques requièrent une identification précise des populations analphabètes qui en constituent les cibles prioritaires. Selon la situation dans le pays considéré, les cibles pourraient être un groupe d'âge déterminé, un groupe défavorisé comme les femmes, les handicapés, les pauvres des zones rurales ou semi-urbaines, les minorités ethniques ou les populations autochtones. C'est pourquoi les approches pédagogiques ont besoin d'être adaptées aux contextes économiques et culturels spécifiques de manière à être pertinentes et attrayantes pour ceux qui sont susceptibles d'en bénéficier. Il est possible de mesurer l'ampleur de la tâche que représente l'alphabetisation en se servant de pyramides de population et d'alphabetisme faisant apparaître les tendances de l'alphabetisation et la répartition par sexe et par groupe d'âge dans des contextes démographiques qui évoluent (voir figure 4).

Les données sur la ventilation des taux d'alphabetisation par âge et par sexe sont pour la plupart fondées sur des estima-

tions approximatives et il faut les interpréter avec précaution. Toutefois, comme le montre la figure 4, elles indiquent, entre autres, que plus âgée est la population, plus forte est l'incidence de l'analphabétisme, en particulier chez les femmes.

L'ampleur du défi que représente l'EPT est telle qu'il faut non seulement chercher à faire en sorte que tous les enfants en âge de fréquenter l'école primaire y aient accès, mais aussi déployer de plus grands efforts pour développer l'éducation des adultes et l'éducation non formelle de façon à atteindre les enfants, les adolescents et les adultes dont les besoins éducatifs ne sont pas convenablement satisfaits par l'éducation formelle.

Au vu des tendances actuelles de l'EPT, la plupart des experts, ainsi que les institutions partenaires de l'EPT, sont convaincus qu'il n'est pas possible d'atteindre les objectifs et cibles de l'EPT sans renforcer le système d'éducation non formelle, surtout dans les pays pauvres. Bien que l'enseignement primaire universel demeure le principal moyen de garantir l'éducation de base pour tous, il ne concerne que ceux qui appartiennent aux groupes d'âge appropriés, ceux qui ont accès aux écoles et, dans bien des cas, ceux qui ont les moyens de faire face aux coûts de la scolarisation.

Dans de nombreux pays, l'alphabetisation et l'éducation non formelle se sont révélées des outils efficaces pour atteindre les enfants qui ne sont pas, faute de moyens ou non, inscrits à l'école primaire et ceux qui abandonnent l'école ainsi que les

Figure 4. Pyramides de population et d'alphabetisme des adultes dans le monde selon l'âge et le sexe, 1990 et 2000

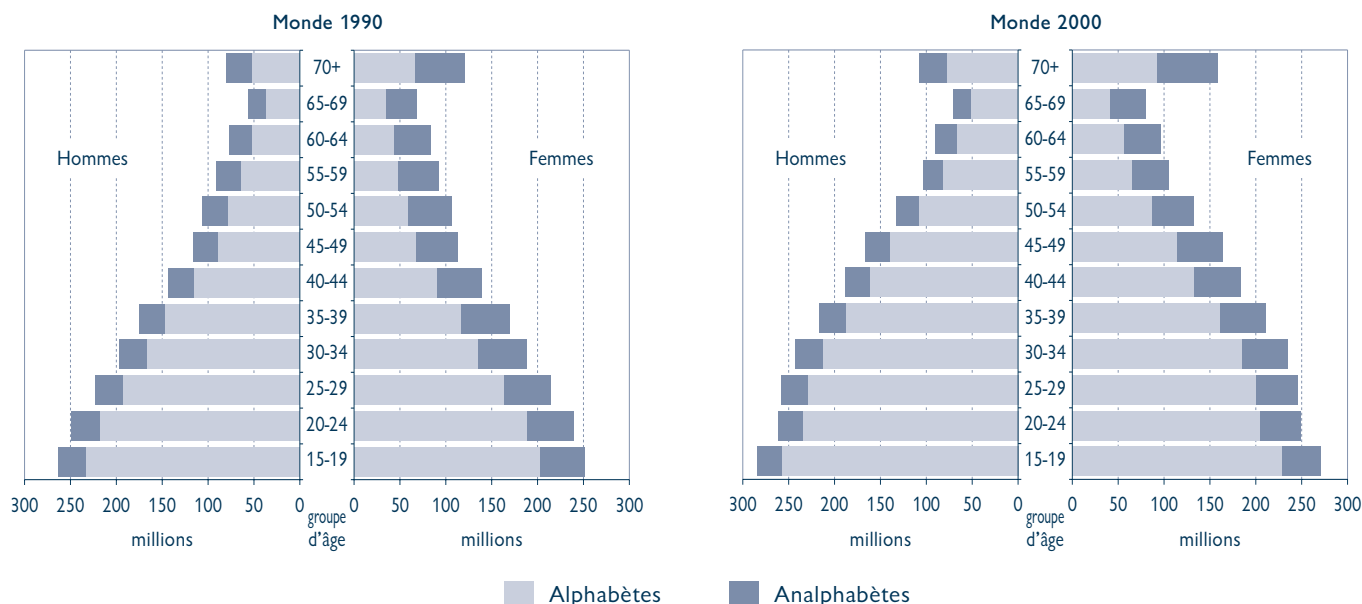


Table 4. Données et informations sur la situation, les résultats, le coût, le suivi et l'évaluation de l'éducation non-formelle (ENF) et l'éducation des adultes dans les pays de l'E-9

Pays	Institution/ Projet/programme	Niveau d'activité	Données relatives aux résultats	Données relatives aux coûts	Suivi et évaluation
Bangladesh	Programme d'éducation non-formelle pour enfants et adultes. Programme pour la réduction du taux d'analphabétisme des adultes.	En 2000, 384 500 enfants et adolescents étaient inscrits dans les programmes d'ENF ; Les effectifs totaux dans les programmes d'éducation de base pour adultes s'élevaient à 35 millions.	NA	Le coût total de l'ENF à l'intention des enfants et adolescents est estimé à 6 250 millions de Takas ; Le programme pour la réduction des adultes analphabètes a coûté 9 351 Takas.	La mise en place d'un système de suivi et d'évaluation fait partie de la stratégie actuelle de renforcement des programmes d'éducation non-formelle et d'éducation des adultes.
Brésil	Programme d'éducation scolaire pour les jeunes et les adultes.	2 881 231 d'apprenants en 1998.	Baisse rapide du taux d'analphabétisme. Hausse du niveau moyen d'études atteint par la population.	ND	Suivi et évaluation partiels et non systématiques.
Chine	Le sous-système d'éducation des adultes incluant : l'éducation post-alphabétisation, la formation professionnelle pour adultes et l'éducation formelle ou quasi-formelle pour adultes.	En 1997, on comptait 140 800 écoles primaires pour adultes ; 283 classes d'alphabetisation et 455 000 centres de formation professionnelle pour adultes.	Au cours de la période 1991-97, le rendement total des écoles primaires pour adultes avait atteint 33 millions de sortants. En 1993-97, le volume de formation réalisé par les programmes de formation professionnelle pour adultes avait atteint 256 millions de personnes-temps.	ND	Le comité national interdépartemental de coordination des travaux relatifs à l'alphabetisation se charge du suivi et de l'évaluation.
Egypte	La campagne nationale d'alphabetisation et d'éducation des adultes.	3,8 millions d'apprenants étaient inscrits dans les classes d'alphabetisation entre 1992-99. Le programme d'alphabetisation gratuite a été mis en œuvre plus tard avec 5 000 contractants aidant 100 000 personnes à sortir de l'analphabétisme.	L'efficacité des programmes d'alphabetisation est mesurée à travers la réduction du taux d'analphabétisme des adultes.	ND	Au courant de l'année 1999, l'Organisation avait prévu d'achever un système intégré d'informations et de support à la prise des décisions.
Inde	La « National Literacy Mission » cible les analphabètes âgés de 15 à 35 ans. L'ENF pour les enfants non scolarisés âgés de 6-14 ans.	En 1997, on comptait 279 000 centres d'ENF qui accueilleraient 7 millions d'enfants.	Les retombées positives de la campagne d'alphabetisation sont : la mobilisation sociale, l'amélioration de la santé et de la nutrition, la promotion de la femme, etc.	L'évaluation de l'ENF n'a pas confirmé l'hypothèse selon laquelle l'ENF est une alternative, à moindre coût, par rapport à l'enseignement primaire formel.	Le suivi et l'évaluation sont conduits à travers un système périodique de rapports ainsi qu'à travers des évaluations externes concurrentes.
Indonésie	L'éducation non-formelle : les programmes Packets A et B. Programme d'alphabetisation (Projet OBAMA).	En 1996/97, 1 million d'apprenants s'étaient inscrits dans les classes d'alphabetisation. En 1997/98, 44 803 élèves se sont présentés aux épreuves du Packet A et 94 345 aux épreuves du Packet B.	En 1996/97, 2 millions d'apprenants avaient complété le niveau d'alphabetisation de base et 1 million étaient devenus complètement alphabètes. En 1997/98, les taux de réussite aux examens étaient de 89,7 % pour le Packet A et 89,6 % pour le Packet B.	ND	L'amélioration du programme d'alphabetisation est recherchée à travers différentes activités telles que la recherche et les études, le suivi et l'évaluation.
Mexique	Primaria para adultos. Primaria para jóvenes 10-14. Secundaria para adultos. Modelo Educación para la Vida. Atención a jóvenes conscriptos del Servicio Militar Nacional. Atención a comunidades mexicanas en el extranjero. Educación a Distancia para Adultos. Posprimaria Comunitaria Rural.	Les effectifs annuels moyens de l'Institut national pour l'éducation des adultes (INEA) se situent autour de 700 000 analphabètes.	Parmi les 99 800 indigènes qui avaient suivi le programme d'alphabetisation pour indigènes, en 1997/98, 40 % étaient devenus alphabètes.	A l'intérieur du secteur de l'éducation, environ 3 % du budget total est alloué à l'éducation des adultes.	Depuis 1996, un système de suivi et de certification (Sistema Automatizado de Seguimiento y Acreditación - SASA) a été mis en place.
Nigeria	Commission nationale pour l'alphabetisation de masse, l'éducation des adultes et l'éducation non-formelle.	En 1996, les effectifs totaux dans l'éducation non-formelle et l'éducation des adultes étaient de 1,14 million. En 1997, 858 655 apprenants étaient inscrits dans le programme d'alphabetisation de masse.	Parmi 1,14 million d'apprenants inscrits en 1996, 487 622 ont été certifiés.	Le salaire moyen d'un instructeur de l'éducation des adultes est d'environ 500 nairas.	La commission pour l'alphabetisation de masse, l'éducation des adultes et l'ENF assure le suivi et l'évaluation du programme d'alphabetisation de masse.
Pakistan	Projet gouvernemental (Prime Minister's) d'alphabetisation et d'ENF. Projet coranique d'alphabetisation 1992-94. Crash literacy programme. Les programmes d'alphabetisation par les ONGs.	Au cours de la période 1992-94, 174 460 adultes analphabètes ont reçu une formation dans le cadre du projet gouvernemental (Prime Minister's) d'alphabetisation.	138 025 adultes analphabètes étaient devenus alphabètes à travers le projet gouvernemental (Prime Minister's) d'alphabetisation (1992-94).	Au cours de la décennie post-Jomtien, les dépenses courantes d'alphabetisation se sont élevées à Rs. 179 millions et les dépenses de développement à Rs. 651,7 millions.	La faiblesse des mécanismes de suivi et d'évaluation affecte le rendement interne et l'efficacité des programmes et projets d'alphabetisation.

Source : UNESCO. 2001. *Literacy and non-formal education in the E-9 countries*. Paris.
 ND : informations non disponibles

jeunes et les adultes qui retombent dans l'analphabétisme et ceux qui n'ont jamais été scolarisés. Ces pays comprennent les membres de l'E-9 regroupant les nations les plus peuplées (Bangladesh, Brésil, Chine, Egypte, Inde, Indonésie, Mexique, Nigéria et Pakistan).

Le tableau 4 donne un aperçu de l'état de l'alphabétisation et de l'éducation non formelle dans les pays de l'E-9. Selon un rapport indien sur l'EPT, par exemple, en 1997, quelque 7 millions d'enfants des zones rurales reculées et inaccessibles et des taudis urbains, en particulier des filles et des enfants de groupes défavorisés, ont pu avoir accès à l'enseignement primaire par le canal de l'éducation non formelle. Celle-ci représente 3,5% de l'ensemble des effectifs du primaire et permet de réduire de plus de 1% le taux global d'abandon. Bien que modestes en valeur absolue, ces gains sont notables parce qu'ils montrent l'impact que peut avoir l'utilisation de nouvelles modalités pour ce qui est d'atteindre les personnes privées de scolarisation.

Si de nombreuses autorités sont pleinement conscientes de la nécessité de développer l'alphabétisation et l'éducation non formelle, ces sous-secteurs continuent néanmoins à pâtir d'un

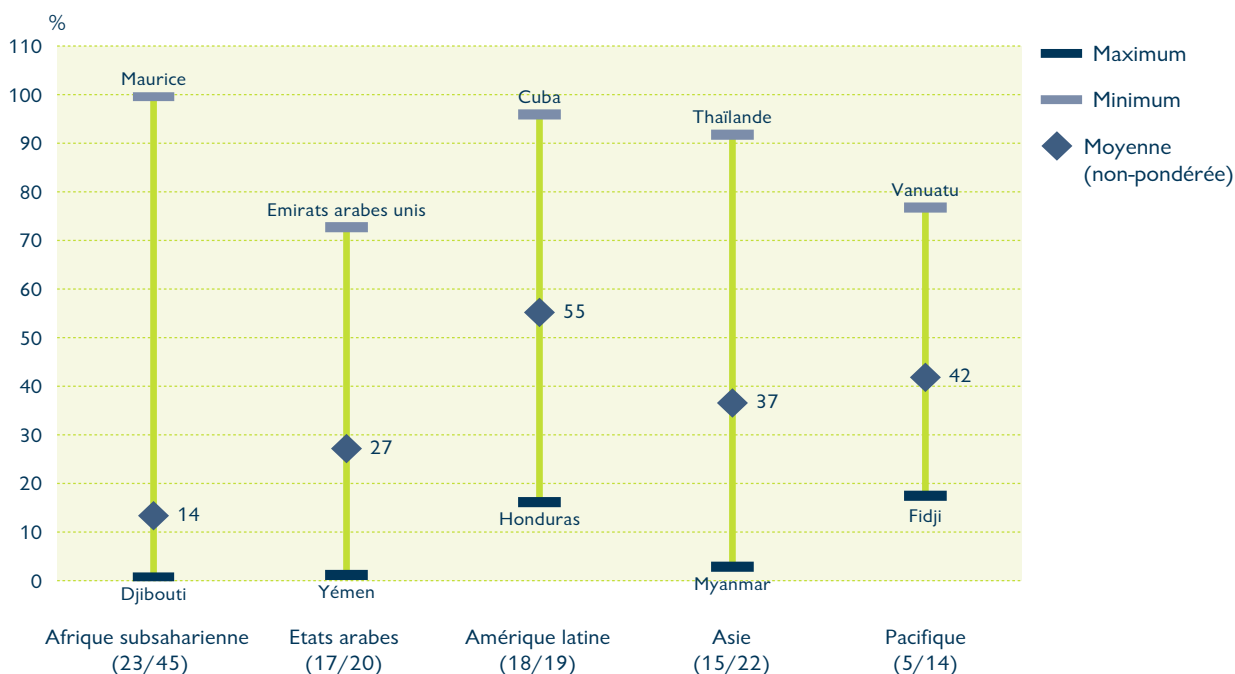
défaut de reconnaissance. Elles sont souvent perçues comme des modalités de « second choix » et sont, de ce fait, rejetées par certains parents et certaines communautés. De plus, les financements nationaux et externes de l'EPT tendent à favoriser l'enseignement primaire formel au détriment de l'éducation des adultes et de l'éducation non formelle. En conséquence, la plupart de ces activités sont menées par des ONG et des organisations à but non lucratif, et non par des services gouvernementaux.

Le développement de ce sous-système éducatif est également entravé dans de nombreux pays par le manque d'informations fiables et par la faiblesse de la politique et de la planification. Il est de ce fait difficile de suivre les progrès accomplis et il en résulte une déperdition des ressources.

Autres objectifs

Aucun calendrier n'a été spécifié pour les objectifs suivants. Cependant, il est clair que ceux-ci entrent dans l'objectif global de l'éducation pour tous à l'an 2015.

Figure 5. Taux brut de scolarisation dans l'enseignement préprimaire (variation au sein des régions et moyennes non pondérées)



Note : les chiffres entre parenthèses indiquent le nombre de pays pour lesquels on dispose de données et le nombre total des pays de la région concernée.

▣ Développer la protection et l'éducation de la petite enfance

La protection et l'éducation de la petite enfance englobent tout un éventail d'activités visant à assurer aux enfants, de la naissance à six ans, une croissance saine et à répondre à leurs besoins de développement. L'expérience montre que cette période est généralement divisée en deux étapes, la première allant de la naissance à trois ans, période pendant laquelle les enfants peuvent être accueillis dans des crèches ou dans d'autres établissements de protection sanitaire et sociale. La réalisation de ce premier objectif de l'EPT est actuellement suivie et évaluée sur la base de l'accès à l'éducation préprimaire qui s'adresse généralement aux enfants de trois à six ans. Ces activités préscolaires sont conçues pour favoriser l'apprentissage comme le développement affectif et social, préparant ainsi les jeunes enfants à l'enseignement primaire.

L'accès à l'éducation préprimaire demeure très limité dans la plupart des pays en développement, comme le montre la figure 5. Les données disponibles indiquent que, sauf en Amérique latine, les écoles préprimaires des régions en développement accueillent moins de la moitié des jeunes enfants remplissant les conditions requises. Les taux de scolarisation les plus faibles sont observés en Afrique subsaharienne, où 15 des 23 pays pour lesquels on dispose de données ont un taux de scolarisation inférieur à 10 %. Les taux moyens de scolarisation (non pondérés) – 14 % pour l'Afrique subsaharienne et 27 % pour les Etats arabes – paraissent très faibles si on les compare aux objectifs de développement de la petite enfance fixés à Dakar.

La figure 5 montre aussi que les taux de scolarisation varient beaucoup dans toutes les régions en développement.

Les taux de scolarisation dans l'enseignement préprimaire sont encore faibles dans la plupart des régions bien que dans de nombreux pays l'effectif total ait connu une augmentation substantielle au cours de la dernière décennie. Il convient de mentionner spécialement l'Amérique latine où la moitié des dix-neuf pays ont fait progresser leurs taux bruts de scolarisation dans le préprimaire de plus de 20 % depuis 1990. Cela a aussi été le cas de certains pays d'autres régions comme Brunei Darussalam, l'Inde, la République de Corée, la Malaisie, Maurice, le Samoa, la Thaïlande et Vanuatu.

Il convient de noter que les données disponibles sur l'enseignement préprimaire se limitent pour l'essentiel à celles que fournissent les ministères de l'éducation. L'information concernant les programmes financés par des sources extérieures au secteur public et les programmes gérés par d'autres secteurs

que celui de l'éducation (par exemple les ministères de la santé ou des affaires sociales, les projets communautaires etc.) est généralement insuffisante. Il se peut par conséquent que les résultats indiqués ci-dessus ne rendent pas compte de l'ensemble de l'enseignement préprimaire. Pour que l'on ait une image plus complète de la situation réelle de façon à suivre efficacement la réalisation des objectifs de l'EPT, il faudrait que ceux qui conduisent des programmes de protection et d'éducation de la petite enfance, tant dans le secteur public que dans le secteur privé, fournissent une meilleure information.

▣ Promouvoir l'acquisition des compétences nécessaires dans la vie courante chez les jeunes et les adultes

Le Cadre d'action de Dakar stipule qu'il faut répondre aux besoins éducatifs de tous les jeunes au moyen de programmes ayant pour objet l'acquisition de connaissances ainsi que de compétences nécessaires dans la vie courante. Il souligne aussi l'importance de ces compétences s'agissant de l'amélioration de la qualité de l'éducation. Pour prédire une participation réussie à la société, il est préférable de mesurer directement ces compétences plutôt que de recourir à d'autres indicateurs comme les diplômes obtenus ou les cursus suivis. Des acquis comme la résolution des problèmes, le travail en équipe, les connaissances sur l'hygiène et la nutrition sont directement liés à la réussite économique et sociale des jeunes et des adultes.

Les problèmes posés par la mesure de la qualité de l'éducation

Le Cadre d'action de Dakar conçoit la qualité de façon large puisqu'il y inclut les programmes et les méthodes pédagogiques, les compétences de la vie courante pour faire face au VIH/sida, la formation des enseignants, la protection de la petite enfance dans le cadre du foyer dès la naissance, l'éducation dans la langue maternelle, l'amélioration des matériels d'apprentissage, les solutions locales en matière de production des matériels, les normes d'apprentissage, la gestion, les systèmes de gestion de l'éducation et d'information sur l'éducation, les liens entre éducation formelle et éducation non formelle ainsi que l'intégration des valeurs démocratiques, tout cela à travers le prisme des sexes/spécificités.

L'importance donnée aux taux d'achèvement des études primaires

De plus en plus de recherches semblent indiquer qu'une période de 5 ou 6 ans de scolarisation constitue un seuil cri-

tique et qu'il faut centrer l'attention sur le nombre des élèves qui terminent leurs études primaires et non pas seulement sur le nombre des élèves qui les commencent.

La proportion d'enfants qui terminent le cycle primaire est donc un indicateur particulièrement significatif des progrès de l'EPT. Même dans les pays où le taux brut de scolarisation est proche de 100 % ou dépasse ce pourcentage, la proportion d'enfants du groupe d'âge correspondant à l'école primaire qui atteignent la 5^e année d'études peut être très faible. Les enquêtes sur l'alphabétisation menées au Togo, au Niger et ailleurs indiquent que les adultes ayant accompli moins de six années d'études primaires restent toute leur vie incapables de lire, d'écrire et de compter de manière fonctionnelle.

Les taux d'achèvement sont caractéristiquement beaucoup plus bas s'agissant des filles, des pauvres, des enfants des zones rurales et des élèves confrontés à des situations de conflit. Bien que certains pays aient techniquement atteint l'objectif de l'EPT si l'on considère leur taux brut de scolarisation, ils font encore face à des problèmes majeurs de rétention, notamment chez les groupes vulnérables et défavorisés. Il est donc crucial, si l'on veut véritablement suivre la réalisation de l'EPT, de s'intéresser aux taux d'achèvement et de regarder les indicateurs relatifs aux groupes vulnérables.

L'Institut de statistique de l'UNESCO

Etant donné l'importance de données exactes prenant en compte les indicateurs de qualité ainsi que les mesures prises pour assurer l'accès à l'éducation, l'Institut de statistique de l'UNESCO (ISU), créé en 1999, a reçu pour mandat de mettre au point des systèmes d'information perfectionnés pour suivre les progrès de l'EPT et promouvoir une culture de la formulation des politiques et de la prise des décisions qui soit fondée sur des données fiables. L'ISU a commencé à forger des partenariats avec diverses organisations et le fera aussi, ensuite, avec la société civile et les ONG. Immédiatement après Dakar, l'ISU a lancé l'Enquête 2000 pour rassembler les données de base sur l'éducation nécessaires au niveau international pour suivre les politiques d'éducation en général et les progrès de l'EPT en particulier. En 2000, en tant qu'activité du programme de travail de l'Enquête 2000, l'Institut a réuni plus de 300 experts en éducation et statistiques de 180 pays pour la première série annuelle d'ateliers régionaux destinés à familiariser les pays avec des procédures de collecte de données sur l'éducation de bonne qualité et fiables.

L'ISU a aussi créé l'Observatoire de l'EPT, qui assume une responsabilité majeure pour ce qui est de l'évaluation, du suivi et

de l'interprétation statistique des buts et cibles fixés dans le Cadre d'action de Dakar. Pour bien s'acquitter de cette tâche, il faut en priorité mettre au point et produire constamment des indicateurs fiables en rapport avec les objectifs et cibles actuels de l'EPT. L'Institut rassemble les données requises pour calculer 13 des 18 indicateurs initiaux de l'EPT (voir l'annexe 2). Un seul indicateur de l'EPT pour lequel les données pourraient être collectées via l'enquête 2000 a été omis. La totalité des données de base serviront à élaborer de nouveaux indicateurs et à les piloter dans les pays aux capacités statistiques les plus fortes. Dans le futur, chaque fois que cela est possible, les indicateurs seront ventilés par sexe.

L'importance de l'évaluation

Centrer l'attention sur la qualité de l'éducation présuppose que l'on est capable de la définir et de la mesurer. Les pays qui s'efforcent sérieusement de réaliser l'EPT ont besoin de mettre au point des moyens fiables de décrire les connaissances et compétences constitutives d'une éducation de base de qualité. Il leur faut en outre acquérir la capacité technique et organisationnelle à la fois de mesurer les résultats scolaires à l'aune de normes et de déterminer comment les systèmes scolaires s'acquittent de leurs responsabilités.

Les pays du monde développé comme du monde en développement ont manifesté ces dernières années un intérêt croissant pour l'évaluation, pour des raisons concernant non seulement l'amélioration de l'enseignement et de l'apprentissage mais aussi la reddition de comptes et l'attribution efficiente des ressources, tant humaines que financières. De notables améliorations ont été apportées ces dernières années aux techniques permettant de mesurer les progrès scolaires et une grande attention a été accordée aux moyens par lesquels les pays en développement peuvent se servir des données pour assurer l'utilisation la plus efficace et efficiente de ressources limitées.

Ces dernières années ont vu une intensification des efforts faits pour développer les capacités d'évaluation des pays en développement. Un bon exemple en est fourni par le Consortium de l'Afrique australe pour la mesure de la qualité de l'éducation (SACMEQ), mis sur pied par les ministères de l'éducation en coopération avec l'Institut international de planification de l'éducation de l'UNESCO. Ce projet, qui a mené une série d'études sur les compétences en matière de lecture dans les pays d'Afrique, a fait de l'amélioration des capacités de recherche et d'évaluation des pays participants une de ses priorités. Il est crucial de poursuivre l'effort de développement des capacités techniques locales d'évaluation pour atteindre l'objectif de l'EPT. ■

3 Etat actuel de la planification pour l'EPT

Comme on l'a déjà noté, les éléments de base des progrès de l'EPT sont les plans d'action nationaux élaborés par chaque pays. Il importe toutefois de souligner que les plans nationaux ne sont qu'une petite partie du processus de réalisation de l'EPT. Etant donné qu'on ne dispose à ce jour que d'informations limitées sur les progrès accomplis par les différents pays, le présent rapport sera centré sur les progrès de la planification. Les futurs rapports contiendront davantage d'informations sur les processus nationaux, y compris des descriptions des travaux de divers partenariats.

Tous les pays incluent les objectifs de l'EPT dans leur planification nationale et leurs consultations autour de l'EPT. Il faut qu'il en soit ainsi même lorsque les plans nationaux sont, pour ce qui est des éléments de base, antérieurs au Cadre d'action de Dakar. Le processus de réflexion sur la façon dont les objectifs nationaux se relient aux objectifs de l'EPT est plus important que le document lui-même.

En invitant les pays « à définir des plans d'action nationaux ou à renforcer ceux qui existent déjà avant 2002 au plus tard », le Cadre d'action spécifie les normes et conditions que doit respecter l'élaboration de ces plans. Il souligne que ceux-ci doivent être articulés aux Bilans communs de pays et aux Plans-cadres de Nations-Unies. Ils doivent aussi, entre autres :

- être définis avec le concours d'un large éventail de parties prenantes de l'éducation, y compris les organisations de la société civile ;
- être coordonnés avec les plans nationaux de développement ;
- être reliés aux objectifs et stratégies retenus à Dakar ;
- comporter des dispositions relatives au suivi des progrès de l'EPT.

Actualisation des informations sur les actions au niveau national

La finalisation des plans d'action nationaux pour 2002 au plus tard représente un repère initial important en vertu du Cadre d'action de Dakar pour ce qui est de la réalisation de l'objectif de l'EPT. C'est pourquoi, en vue de déterminer l'état actuel de la préparation des plans et d'identifier les domaines clés devant bénéficier d'un soutien technique, l'UNESCO a entrepris en mai 2001 une enquête par questionnaire au niveau national, enquête menée par l'intermédiaire des représentants hors siège de l'UNESCO et d'autres institutions partenaires de l'EPT,

notamment les Centres d'information des Nations Unies (UNIC). En septembre 2001, 66 pays et territoires avaient répondu au questionnaire. On trouvera ci-après un résumé de ces réponses.

Création de forums nationaux sur l'EPT

L'enquête montre que des efforts notables ont été faits dans de nombreux pays et que des initiatives innovantes ont été prises au niveau des régions. La majorité des pays en développement ont mis en place des organes et mécanismes institutionnels appropriés pour l'élaboration et le suivi de plans d'éducation aidant à réaliser les objectifs de l'EPT.

Sur les 66 pays qui ont répondu, 45 (68 %) ont indiqué qu'ils avaient déjà créé des forums sur l'EPT ou des organes similaires tandis que 21 (32 %) ne l'avaient pas encore fait.

Rédaction de plans d'action nationaux

Selon l'enquête, il existe déjà dans la plupart des pays un plan de développement de l'éducation. Quarante et un des 66 pays (62 %) ont indiqué l'existence d'un plan et 18 (27 %) ont dit qu'ils étaient en train d'en élaborer un. Sept pays seulement (11 %) ont déclaré ne pas en avoir. Trente-neuf des 41 plans avaient été élaborés avant le Forum de Dakar, dans quelques cas plus de 10 ans avant.

Données sur la coopération avec la société civile

Une sérieuse lacune des rapports actuels sur les progrès de l'EPT est qu'ils n'indiquent pas combien de pays ont associé les syndicats d'enseignants, les ONG et les autres représentants de la société civile à leurs processus de planification. Pour évaluer les progrès accomplis, il est important de déterminer non seu-

lement dans quelle mesure les gouvernements ont sollicité la coopération de la société civile pour la rédaction de leurs plans mais aussi s'ils ont cherché à faire appel aux représentants des parties prenantes les plus importantes hors de la sphère gouvernementale. Mettre au point un mécanisme pour suivre la coopération avec la société civile devrait être une priorité de la collecte des données à l'avenir.

Qualité variable des plans nationaux

La qualité des plans nationaux existants décrits ci-dessus est très variable. Le fait que beaucoup de ces plans de développement de l'éducation ne sont pas conformes aux principes de base énoncés dans le Cadre d'action de Dakar pour l'élaboration des plans d'action nationaux est une cause majeure de préoccupation. Plus précisément :

- Beaucoup de ces plans n'ont pas été élaborés selon le processus EPT de large consultation des parties prenantes.
- Une certaine confusion continue à régner dans certains pays, dont les gouvernements considèrent les plans relatifs à l'EPT comme des documents axés sur les bailleurs de fonds, ayant en vue la mobilisation de ressources externes. Ils ne les envisagent pas comme des plans nationaux à élaborer avec la participation de toutes les parties prenantes en vue de la mobilisation et de l'utilisation rationnelle de toutes les ressources, internes comme externes.
- Certains gouvernements ont institué des forums parallèles pour la formulation de leur plan EPT, avec pour résultat l'existence de deux plans. Lorsque les pays disposent déjà d'un plan, l'idée est d'y incorporer les objectifs de l'EPT plutôt que de créer un nouveau plan.
- Peu nombreux sont, parmi les 41 pays, ceux qui ont indiqué avoir élaboré des plans répondant aux critères de l'EPT : ce qui fait défaut à leurs plans, c'est non seulement une analyse sectorielle et des énoncés des politiques adoptées qui soient fondés sur des données empiriques et statistiques,

Etablir la crédibilité des plans nationaux

La qualité des plans nationaux d'EPT conditionne de manière fondamentale leur crédibilité auprès des institutions nationales comme internationales. Cette qualité est subordonnée aux conditions suivantes :

- Il faut un processus de planification de l'éducation qui soit pleinement participatif. Ce processus doit inclure les grandes institutions de la société civile afin de garantir l'appropriation du processus de réforme de l'éducation par l'ensemble de la nation.
- Les plans doivent être complets, c'est-à-dire englober les six objectifs de l'EPT adoptés à Dakar ainsi que les questions sur lesquelles portent les programmes phares (voir chapitre 4).
- Les plans d'EPT doivent être directement reliés aux plans nationaux de lutte contre la pauvreté. L'éducation est, après tout, l'instrument le plus puissant de cette lutte.
- Il est essentiel que les plans d'EPT soient réalisables. Il faut qu'il soit possible de les mettre en œuvre dans un environnement financier et institutionnel prévisible et compte tenu des ressources humaines disponibles.
- L'établissement des plans d'EPT n'est pas une simple opération technique. Les pays ont besoin de lancer une campagne de soutien public qui soit à la mesure de l'importance de l'EPT pour leur avenir. Cela implique une action permanente de sensibilisation et de promotion de haut niveau et des activités de relations publiques et de communication propres à convaincre ceux qui en sont la cible.
- Les pays doivent faire en sorte que chaque domaine visé par l'EPT soit doté d'indicateurs, de cibles et de mesures de la qualité. Il faut que soient prévus les moyens de garantir l'obtention des informations de base et de rendre pleinement compte des résultats à chaque étape de la mise en œuvre des plans nationaux.
- Les structures régionales peuvent aussi jouer un rôle important dans l'établissement et l'affirmation de la crédibilité des plans nationaux.
- Le respect des critères énoncés ci-dessus place très haut la barre de ce qui est exigé sur le plan de la gestion mais, en l'occurrence, les nations forgent la clé qui peut leur ouvrir la porte d'un développement durable, d'une plus grande prospérité, d'un environnement culturel plus riche et d'une cohésion sociale plus étroite. Des objectifs aussi vitaux ne sauraient être atteints aisément, mais ils sont réalisables pourvu qu'ils deviennent la priorité de chaque nation.

mais aussi des plans d'action détaillés en vue de la réalisation des objectifs de l'EPT sur une certaine période en fonction des capacités et des caractéristiques des pays.

- Sur les 41 pays dotés de plans, 29 (71 %) ont indiqué que leur plan englobait tous les sous-secteurs de l'EPT et 12 (29 %) que tel n'était pas le cas. De plus, 34 (83 %) ont indiqué que leur plan couvrait tous les groupes cibles de l'EPT et 7 (17 %) que tel n'était pas le cas.
- Les réponses révèlent que la moitié des plans n'ont pas dépassé le stade de la formulation des politiques et ne sont donc pas encore tout à fait des plans d'action. Dans 31 des 39 pays où il existe un plan de développement de l'éducation, les gouvernements disent qu'ils vont le réajuster pour l'adapter aux objectifs de l'EPT, ce qui veut dire que 58 (88 %) des 66 pays ayant répondu doivent encore mettre au point leur plan ou, l'ajuster aux plans de développement en fonction des objectifs de l'EPT.

Mesures de suivi

A moins 48 des 66 pays ne paraissent pas disposer de capacités fiables pour rassembler, traiter et/ou analyser les données en vue d'élaborer des plans d'EPT. De plus, dans la majorité des pays, les systèmes d'information sur l'éducation qui sont indispensables pour fournir les données et informations nécessaires à l'EPT sont, semble-t-il, faibles et auraient besoin d'être améliorés du point de vue de la collecte, de l'analyse ou de l'utilisation des données.

La plupart des pays en développement ont indiqué qu'ils auraient besoin d'un soutien méthodologique et technique pour élaborer des plans d'EPT ou renforcer les plans existants. Plus précisément, 55 (83 %) des pays ayant répondu au questionnaire ont indiqué qu'ils ont besoin d'un soutien tandis que sept seulement (11 %) ont dit pouvoir se passer de soutien. Quatre pays (6 %) n'ont pas répondu à cette question.

En résumé, il est clair que la plupart des pays doivent revoir leurs plans ou les élaborer en conformité avec les critères de l'EPT, et que la plupart ont besoin d'une aide pour y parvenir.

Renforcement des capacités

Les problèmes décrits plus haut semblent montrer qu'il faudrait d'urgence concevoir et monter une sérieuse stratégie de coopération afin que les institutions puissent fournir le soutien technique et financier requis aux fins de l'élaboration et de

l'ajustement des plans. Cette stratégie devrait se fonder sur les avantages comparatifs et les capacités respectives des institutions partenaires – nationales, régionales et mondiales – en vue d'accroître l'efficacité et l'efficience du soutien. Cette aide doit revêtir deux formes : soutien technique et aide financière.

Soutien technique

Les 55 pays demandant un soutien extérieur ont spécifié les besoins suivants :

Organisation des forums nationaux sur l'EPT	17
Données et système d'information	34
Analyse sectorielle et évaluation des politiques	23
Formulation d'une nouvelle politique d'éducation	17
Etudes sur certains aspects de l'éducation	36
Techniques de simulation des politiques	31
Dépenses et financement de l'éducation	33
Cadre macroéconomique	31
Suivi et évaluation	37
Organisation de tables rondes des bailleurs de fonds	32

Aide financière

Des arrangements de coordination entre les bailleurs de fonds concernant les soutiens financiers ont déjà été mis en place dans certains pays comme le Maroc et le Viet Nam. Des arrangements similaires pourraient être conclus dans tous les pays bénéficiaires d'un appui pour l'élaboration des plans d'EPT. Il est suggéré, entre autres, de désigner comme point focal le représentant d'un bureau de l'UNESCO ou d'une autre agence de développement, qui consulterait les autorités nationales compétentes pour évaluer l'ampleur du travail ainsi que la nature et le coût des services à fournir pour le mener à bien.

Informations actualisées sur les actions au niveau régional

Sous la direction de l'UNESCO, un certain nombre de mécanismes sont mis en place pour coordonner l'identification des besoins, la collecte des fonds, l'aide aux pays pour l'élaboration des plans d'action nationaux, le renforcement des capacités des ministres de l'éducation, etc. Nombre de régions ont rendu compte des progrès réalisés à cet égard.

Afrique subsaharienne

Il est hors de doute que les 46 pays d'Afrique subsaharienne doivent relever certains des plus formidables défis pour atteindre les objectifs de l'EPT. Des problèmes comme l'ampleur de la pauvreté, les pressions de la croissance démographique et le lourd poids de la dette y sont aggravés par l'instabilité politique, les conflits armés et la pandémie du VIH/sida, entre autres.

Les pays de la région se sont engagés à collaborer entre eux et dans le cadre de divers partenariats pour réaliser les objectifs de l'EPT. Quarante-cinq des ces 46 pays ont désigné des coordonnateurs nationaux de l'EPT et ils ont promis de « mobiliser toutes les parties prenantes et tous les partenaires et gouvernements » afin de veiller à ce que chaque pays ait finalisé son plan d'action national d'ici à septembre 2002. Le plan demande une synthèse régionale qui sera approuvée par les ministres africains de l'éducation en décembre 2002.

Un plan d'action régional participatif pour l'EPT a été rédigé et examiné avec le concours de nombreux organismes qui patronnent l'EPT. La mise en réseau et les consultations régionales ont été menées avec les ONG et les partenaires bilatéraux et multilatéraux et des mémorandums d'accord ont été conclus avec divers organismes des Nations Unies au sujet de la mobilisation des ressources. Le bureau régional de l'UNESCO à Dakar, Sénégal (BREDA) a participé à de nombreuses réunions nationales, régionales et internationales et a dressé une liste d'experts régionaux. Un soutien technique a aussi été proposé pour l'élaboration des plans nationaux.

Etats arabes

L'amélioration de la qualité de l'éducation est une priorité de la plupart des Etats arabes, et la majorité des 20 pays de la région ont entrepris des réformes de l'éducation durant les années 90. Au moins la moitié ont fait de l'EPT un point focal de ces réformes et institué un Forum de l'EPT sous une forme ou une autre.

Dans un certain nombre de cas, les plans de réforme existants, dont certains étaient antérieurs au Cadre d'action de Dakar, sont actuellement mis à jour de façon à inclure les objectifs de l'EPT en général et les stratégies du Cadre d'action en particulier. Beaucoup d'Etats arabes ont identifié l'amélioration de l'éducation des filles et la promotion de la protection et de l'éducation de la petite enfance comme deux domaines prioritaires importants de leur développement socio-économique.

Les pays de la région disent qu'ils ont besoin d'un soutien financier, notamment d'un allègement de leur dette, pour être en mesure d'honorer leur engagement concernant l'EPT. La plupart indiquent aussi qu'il leur faudrait améliorer sur les plans méthodologique et technique leurs systèmes d'information, surtout pour ce qui est de la collecte et de l'analyse des données, et obtenir une aide en matière de suivi et d'évaluation. Pareil soutien est déjà fourni dans certains pays par les organismes des Nations Unies et les ONG internationales.

Asie et Pacifique

Les activités régionales les plus vigoureuses à l'appui de l'EPT ont été menées en Asie du Sud-Est/Asie orientale où un forum sous-régional a été constitué avec de nombreux partenaires bilatéraux et multilatéraux. Des réunions annuelles des coordonnateurs nationaux de l'EPT ont été organisées en collaboration avec un groupe de travail technique de la Commission économique et sociale des Nations Unies pour l'Asie et le Pacifique (CESAP) sur l'EPT. La plupart des pays de la sous-région ont affiné les plans d'éducation de base existants, et certains les ont étroitement articulés avec les plans concernant l'ensemble du secteur de l'éducation. Des mécanismes et procédures de planification détaillés sont en place dans la plupart des pays, encore qu'ils ne s'accompagnent pas de l'existence de forums nationaux ou d'une large participation de la société civile.

Asie du Sud

La décision de créer un forum sous-régional a été prise à une réunion interministérielle en avril 2001. Des projets de plans d'action nationaux ont été présentés par tous les pays à la réunion interministérielle d'avril mais il a été estimé que la participation des ONG avait été insuffisante et que les principaux partenaires de l'EPT n'avaient pas joué un rôle actif dans ce processus. La plupart des pays ont constitué un Groupe de soutien technique de l'EPT et la formation d'un forum régional de l'EPT pour les pays d'Asie du Sud est attendue. Le Pakistan a été choisi pour accueillir la prochaine réunion ministérielle de l'Asie du Sud en 2003. Des activités sous-régionales sont actuellement mises en place dans les domaines de l'élaboration des programmes d'enseignement, des résultats scolaires, du suivi des progrès de l'EPT et de l'éducation non formelle.

Des tables rondes nationales sur l'EPT ont été organisées dans la plupart des pays d'Asie centrale/Caucase et un forum tournant sur l'EPT rassemblant cinq pays doit être établi en octobre. Des réunions sous-régionales et nationales ont été organisées sur le suivi des résultats de l'apprentissage, l'action à mener pour atteindre les exclus, l'éducation non formelle, le sida et d'autres sujets. Une étroite collaboration est assurée avec l'UNICEF et les ONG nationales et internationales. Dans le cadre du suivi de l'EPT, un projet d'élaboration de manuels scolaires d'une durée de deux ans est exécuté depuis mai 2000 au Tadjikistan.

Des plans d'action nationaux ont été finalisés dans 13 pays du Pacifique. La tâche a été facilitée par un fort sentiment d'identité régionale et de coopération, mais la participation de l'ensemble des partenaires de l'EPT est insuffisante. Les gouvernements attendent maintenant le soutien promis dans le Cadre d'action de Dakar.

Les ONG et les organisations de la société civile de la région Asie-Pacifique sont de plus en plus désireuses de s'associer à l'EPT mais ce désir n'est pas toujours récompensé par les encouragements des gouvernements. La réalité de l'encouragement à la planification de l'EPT dépend de la solidité de l'engagement des bailleurs de fonds mais un travail important a été fait aux Philippines non seulement par les bailleurs de fonds mais aussi par les organisations de la société civile, dont les ONG. Un des problèmes à surmonter est le défaut de mécanismes ou de critères objectifs – à l'échelon national ou régional – pour déterminer la crédibilité des plans d'action nationaux en vue d'obtenir davantage de ressources financières.

Amérique latine et Caraïbes

La plupart des pays latino-américains disposent déjà de leurs plans d'éducation, et les réformes de l'éducation menées dans les années 90 restent en place. Si les plans de certains pays ne se réfèrent pas au Cadre d'action de Dakar ou ne le prennent

pas en compte, d'autres pays demandent un soutien extérieur pour adapter les leurs au Cadre d'action. Généralement, les pays manifestent un plus ou moins grand intérêt pour l'élaboration des plans d'EPT. Le Plan d'action des Caraïbes pour l'EPT (2000-2015) est en rapport avec les préoccupations spécifiques de cette sous-région, dont certains pays ne ressentent pas la nécessité de plans d'action nationaux.

Bien que les gouvernements continuent d'accorder une grande importance à l'éducation, l'EPT, ou le suivi de Dakar, ne bénéficie pas en soi d'un grand enthousiasme et tend à être considérée comme un des différents programmes internationaux ou régionaux similaires en concurrence qui viennent de l'extérieur. C'est pourquoi, en termes de stratégie, les activités de suivi de Dakar devraient être promues dans des contextes plus larges ayant une spécificité régionale. Le Cadre d'action de Dakar inclut six cadres régionaux que l'on est en train de revoir et d'adapter aux besoins des différentes régions. ■

4 Action au niveau international

Le Cadre d'action de Dakar souligne que si les progrès réalisés vers l'EPT doivent se mesurer aux gains obtenus au niveau national, ces progrès exigeront inévitablement des partenariats. Il stipule spécifiquement que « les partenaires de la communauté internationale s'engagent à œuvrer de manière conséquente, coordonnée et cohérente », chaque partenaire apportant sa contribution « en fonction de ses avantages comparatifs à l'appui des plans nationaux d'EPT ».

L'éducation acquiert une place de plus en plus grande dans les stratégies qui orientent les travaux d'importants organes internationaux tels que le G-8, l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) et la Banque mondiale, comme en témoigne l'attention portée à l'EPT à la réunion de la Banque mondiale et du FMI de l'automne 2001. Une récente initiative importante est la création d'une équipe spéciale de hauts responsables du G-8 sur les moyens de poursuivre les objectifs de Dakar.

Programmes phares interinstitutions

Des programmes phares relatifs à certains des grands objectifs énoncés dans le Cadre d'action de Dakar ont fait leur apparition. Ces programmes apportent des ressources (connaissances et expérience) aux pays qui mettent en œuvre leurs plans d'EPT. Ce sont des mécanismes de mise en commun de ce qui contribue efficacement à développer l'éducation de qualité. A ce jour, les partenariats phares qui se sont mis en place incluent l'éducation des filles, Des ressources pour la santé scolaire (FRESH), Sida, écoles et éducation, l'alphabétisation et l'éducation des adultes, l'éducation dans les situations d'urgence et de crise, la protection et l'éducation de la petite enfance et éducation et handicap. Un partenariat interinstitutions sur la qualité a également été lancé, qui prépare la création d'un nouveau groupe sur les enseignants et la qualité.

Six des programmes phares sont bien établis et fonctionnent. Deux autres en sont encore au stade de la planification et on envisage activement le lancement de deux programmes supplémentaires, ce qui porterait leur nombre total à dix.

Programmes phares opérationnels

1. L'Initiative décennale des Nations Unies pour l'éducation des filles (UNGEI)

Lancée par le secrétaire général de l'ONU au Forum mondial

sur l'éducation, l'UNGEI est un programme cohérent de collaboration de l'ensemble du système des Nations Unies qui vise à améliorer la qualité et élever le niveau de l'éducation des filles et à éliminer la discrimination contre les sexes dans l'éducation.

Le programme est coordonné par l'UNICEF mais il est ouvert à toutes les institutions et organisations, y compris les bailleurs de fonds bilatéraux et les ONG, qui travaillent dans le domaine de l'éducation des filles. Le programme opère au niveau national comme au niveau mondial et il cherche à unir les efforts déployés, tant de la base vers le sommet que du sommet vers la base, tout en reconnaissant que l'impulsion première doit venir des partenaires nationaux. Un de ses axes majeurs est la collaboration avec les gouvernements pour veiller à ce que des éléments relatifs aux sexes soient intégrés dans des plans nationaux d'EPT. Il semble que jusqu'ici la plupart des activités concernant l'éducation des filles continuent d'être exécutées individuellement par les différentes institutions.

Bien que l'UNGEI n'ait été lancée qu'il y a un an et demi, un nombre surprenant d'activités de collaboration ont été menées et continuent à être menées sur le terrain. Quarante-quatre pays ont jusqu'ici abordé des questions concernant l'éducation des filles dans leurs Bilans communs de pays et 22 dans leurs Plans-cadres des Nations Unies pour l'aide au développement.

Un certain nombre d'équipes de pays ont procédé à des examens conjoints de la situation de l'éducation des filles. Au Pakistan, par exemple, l'équipe de pays a aidé le gouvernement à élaborer une stratégie pour élever le taux net de scolarisation des filles dans le primaire. Au Viet Nam, l'UNICEF et la Banque mondiale ont analysé les données du recensement concernant la situation de l'éducation des filles et ensuite procédé à des échanges de vues avec le Ministère de l'éducation et de la formation concernant la suite à donner à cette analyse.

Parmi les autres activités liées à l'UNGEI il convient de signaler la collaboration interinstitutions portant sur des programmes promotionnels au Bangladesh, un séminaire en Egypte et une

série de tables rondes nationales au Kazakhstan. Toutes les institutions du système des Nations Unies au Yémen sont engagées dans des programmes de soutien, dont une opération de grande envergure visant à accroître la scolarisation des filles. Le PAM collabore avec le Ministère de l'éducation, de la jeunesse et du sport du Cambodge à un programme de fourniture de petits déjeuners chauds aux élèves pauvres des écoles élémentaires rurales. Au niveau régional, ARABEFA a lancé une initiative relative à la participation des universités et de la société civile à l'éducation non formelle destinée aux filles.

2. Des ressources pour la santé scolaire (FRESH)

Ce programme, lancé lui aussi à Dakar en 2000, est né d'un nombre croissant d'études démontrant que santé et éducation sont inséparables, ainsi que du besoin de plus en plus pressant de lutter contre le sida et l'abus de drogues chez les jeunes. Conduit par l'UNESCO, l'UNICEF, l'OMS et la Banque mondiale en collaboration avec l'Internationale de l'éducation et plusieurs autres institutions, le partenariat FRESH marque la volonté de ces institutions d'aider les gouvernements à mettre en œuvre des programmes de santé à l'école.

Le cadre de FRESH est fondé sur l'idée première qu'il existe un noyau d'activités d'un bon rapport coût/efficacité qui, exécutées de concert, offrent une base solide et un point de départ à une action commune plus intense visant à faire des écoles un environnement plus sain pour les enfants et, de ce fait, à accroître leur aptitude à apprendre et les chances de réaliser les objectifs de l'EPT. Plus précisément, le programme s'emploie à garantir que chaque élève fréquentera un environnement scolaire salubre et sûr, offrant notamment une eau et des installations sanitaires sûres. Il vise aussi à garantir que les élèves auront accès à des services de santé et de nutrition ainsi qu'à une éducation sanitaire inculquant des compétences dans ce domaine, englobant la promotion de la santé et la prévention de problèmes de santé importants.

Comme l'initiative relative à l'éducation des filles, FRESH a déjà engendré un large éventail d'initiatives. Les partenaires ont facilité le lancement d'initiatives FRESH – et apporté un soutien financier à leur mise en œuvre – dans 14 pays d'Afrique, y compris le renforcement des capacités de santé scolaire et la prévention du VIH/sida dans le cadre scolaire en Afrique subsaharienne. Des réunions techniques et des ateliers régionaux se sont tenus en Asie orientale et dans le Pacifique, et un réseau d'écoles assurant la promotion de la santé fonctionne dans la région de l'Europe centrale et orientale. Parmi les autres activités, on peut mentionner l'éducation en matière de drogues dans les écoles du Viet Nam, la formation en cours d'emploi des enseignants aux questions de santé scolaire en Arabie Saoudite et des programmes sur l'eau et les installations sani-

taires au Burkina Faso, en Colombie, au Nicaragua, au Népal et en Zambie.

Les principaux partenaires de FRESH se sont réunis récemment à Paris avec de nombreuses organisations de santé, dont les Centres de luttés contre les maladies des Etats-Unis, pour entreprendre de mettre en place un système de surveillance des facteurs multirisques à l'intention des jeunes. L'initiative FRESH a été approuvée dans une déclaration adoptée par les représentants de l'éducation et de la santé de l'Initiative E-9 et du Réseau de promotion de la santé de l'OMS lors de la XVIIe Conférence mondiale de promotion de la santé et d'éducation pour la santé à Paris en juillet 2001.

Aux termes de la déclaration, les partenaires s'engagent à travailler à la réalisation des objectifs de l'EPT, notamment en favorisant l'intégration de programmes efficaces de santé scolaire dans les plans d'action nationaux et en soutenant leur mise en œuvre. Elle appelle aussi à mettre en application dans tous les pays les éléments de base de FRESH dans toutes les écoles, avec l'appui de partenariats efficaces entre les secteurs de l'éducation et de la santé à tous les niveaux et avec la participation des communautés, des parents, des enfants et des adolescents.

A l'échelon régional, ARABEFA est en train de lancer un projet FRESH en coordination avec l'Unité d'information sur l'éducation sanitaire de l'Université américaine de Beyrouth. La première phase de ce projet portera sur six pays arabes.

3. Groupe de travail interinstitutions sur le VIH/sida, les écoles et l'éducation

En moins de deux décennies, le VIH/sida est devenu une catastrophe pour le développement. Les taux d'infection ont atteint des proportions alarmantes en Afrique, mais ils augmentent rapidement aussi en Asie, dans les Caraïbes et en Europe orientale. Protéger une nouvelle génération du VIH/sida est essentiel pour l'avenir des systèmes d'éducation, qui sont eux-mêmes victimes de la pandémie, et indispensable au succès de l'entreprise de réalisation de l'EPT. Il est crucial que le secteur de l'éducation soit perçu – et se perçoive lui-même – comme un acteur central face à cette priorité mondiale.

A l'initiative d'ONUSIDA, un groupe de travail interinstitutions rassemblant institutions du système des Nations Unies, bailleurs de fonds bilatéraux, ONG internationales, syndicats internationaux d'enseignants et associations internationales s'occupant d'éducation a été formé. Sa tâche est d'élaborer un cadre stratégique mondial destiné à aider les gouvernements et les institutions à mettre au point des plans de prévention du VIH/sida et à participer à une action mondiale élargie. L'objectif

général est de combiner les buts, approuvés au niveau mondial, de CIDP+5 et ceux de l'Éducation pour tous. Le but de CIDP+5 est avant tout de réduire de 25 % les taux d'infection par le VIH chez les jeunes dans les pays les plus touchés d'ici à 2005 et dans le monde entier d'ici à 2010 – objectif dont la réalisation aura une incidence directe sur notre aptitude à réaliser l'EPT. Les objectifs spécifiques sont de diminuer les risques, réduire la vulnérabilité et gérer l'impact ensemble pour constituer une « action élargie ».

Conformément à une stratégie qui se propose d'améliorer les cadres nationaux et internationaux existants, l'IIPE au nom de l'UNESCO a créé une unité chargée de rassembler – en en faisant la synthèse – les recherches et les expériences concernant l'impact du VIH/sida à la fois sur les systèmes d'éducation et sur les individus qui en font partie.

La dynamique de l'initiative est fondée sur l'hypothèse que l'éducation préventive sera plus efficace si elle est mise en œuvre dans le cadre d'un système éducatif qui lui-même fonctionne bien. De plus, il faut se préoccuper de l'impact actuel ou projeté du VIH/sida. L'éducation préventive doit en tant que telle être située dans le contexte des soins et du soutien aux personnes touchées par le VIH/sida. Des mesures doivent être prises au niveau politique le plus élevé mais aussi à la base pour obtenir la confiance et la participation des communautés.

4. Alphabétisation et éducation des adultes

La réflexion sur l'alphabétisation a beaucoup évolué ces dernières années dans les institutions du système des Nations Unies. Alors que l'analphabétisme était auparavant considéré comme une pathologie sociale, il est aujourd'hui perçu comme un phénomène structurel et une responsabilité sociale. De même, alors que l'alphabétisation était généralement considérée comme une panacée pour le développement social, elle est aujourd'hui envisagée dans le contexte d'interventions éducatives et socio-économiques plus vastes. Il ne s'agit plus d'« éliminer » l'analphabétisme mais plutôt de créer des environnements et des sociétés alphabètes.

On reconnaît aussi de plus en plus que l'alphabétisation a lieu à la fois dans le système scolaire et hors de ce système, qu'elle a pour centre l'apprentissage et non l'enseignement et qu'elle doit être entendue comme un processus d'apprentissage tout au long de la vie. Les enseignants comprennent aujourd'hui qu'il n'existe pas de méthode ou approche unique et universelle de l'alphabétisation. La promotion de l'alphabétisation doit au contraire embrasser tout le programme scolaire et utiliser non seulement les outils traditionnels comme le crayon et le papier mais aussi les technologies numériques. Enfin, les planificateurs sont parvenus à comprendre que la responsabilité

de la promotion de l'alphabétisation incombe non seulement à l'État et au système scolaire mais aussi à la société civile.

Un programme phare sur l'alphabétisation et l'éducation des adultes a été adopté dans le cadre de l'EPT. Avant le Forum de Dakar, l'Assemblée générale des Nations Unies a proposé de proclamer une Décennie de l'alphabétisation, et cette initiative sera mise en œuvre à la lumière de l'objectif de Dakar relatif à l'alphabétisation. La Décennie et le programme phare devraient donc contribuer de concert à l'effort engagé pour atteindre l'objectif d'améliorer de 50 % les niveaux d'alphabétisation des adultes d'ici à 2015. L'UNESCO facilite la préparation de la Décennie des Nations Unies par une planification initiale qui tendra à instaurer un puissant partenariat interinstitutions.

Ce programme phare a entrepris un certain nombre d'activités en matière de politiques, dont l'élaboration par l'UNESCO en Amérique latine d'un Cadre régional d'action pour l'éducation des jeunes et des adultes. Plusieurs ateliers et forums nationaux ont été organisés en Afrique et en Asie/Pacifique à l'appui des sections du Cadre d'action de Dakar consacrées à l'alphabétisation et à l'éducation non formelle.

Les activités de planification vont de l'élaboration de principes directeurs destinés à améliorer l'éducation non formelle en Inde à la diversification des structures organisationnelles des programmes d'alphabétisation dans les États arabes. Les activités de mise en œuvre vont de la mise en place de grands centres communautaires d'apprentissage à la fourniture de matériel aux alphabétiseurs. Beaucoup de ces activités sont menées en coopération avec les gouvernements et/ou les ONG. Un bon exemple en est fourni par la création par la Sindh Education Foundation au Pakistan de centres d'alphabétisation et d'éducation permanente et de bibliothèques pour les femmes. Le programme phare a également patronné de nouvelles recherches sur l'alphabétisation en organisant des réunions d'experts et en menant des enquêtes sur l'alphabétisation des adultes et d'éducation non formelle. Au titre des activités de sensibilisation et de promotion, des publications ont été produites sur l'adéquation de l'alphabétisation et de l'éducation de base non formelle dans des contextes nationaux spécifiques.

Les systèmes actuels de suivi de l'EPT concernent principalement l'éducation formelle, qui ne constitue qu'un aspect de l'EPT. Étant donné l'importance du suivi, il faut élaborer et promouvoir des méthodologies pour le suivi et l'évaluation de l'alphabétisation et de l'éducation non formelle et pour la fourniture des informations statistiques. Ces systèmes constitueront un instrument important pour améliorer la planification de l'éducation, la prise de décision, la coordination entre ceux qui

dispensent une éducation non formelle, la gestion, les systèmes de fourniture des services, la qualité et la reddition de comptes dans ce domaine. Le rôle complémentaire et supplémentaire important que jouent les programmes d'éducation non formelle dans la réalisation des objectifs de l'EPT est souvent sous-estimé. Il faut répondre au besoin de systèmes d'information sur l'éducation non formelle de façon à construire une solide base de connaissances de ce sous-secteur. Il est crucial que toutes les parties prenantes soient associées à cette entreprise et que les services d'éducation non formelle relevant des gouvernements, des ONG et de la société civile travaillent ensemble à la constitution de la base de données sur l'éducation non formelle qui est requise.

5. L'éducation dans les situations d'urgence et de crise

Les situations d'urgence causées par des conflits armés, par des crises chroniques ou par des catastrophes naturelles sont une contrainte majeure qui pèse sur la réalisation de l'EPT. Les enfants et adolescents réfugiés, déplacés à l'intérieur de leur pays ou victimes d'autres situations de crise ont le droit de recevoir une éducation et de bénéficier de l'environnement stabilisant et rassurant qu'offrent les écoles. L'importance de ces droits est reconnue dans le Cadre d'action de Dakar, qui évoque la nécessité de « répondre aux besoins des systèmes éducatifs subissant le contrecoup de conflits, de catastrophes naturelles et de situations d'instabilité ». C'est pourquoi l'éducation dans les situations d'urgence et de crise a été désignée comme programme phare.

L'éducation est de plus en plus considérée comme le « quatrième pilier » de la réponse humanitaire, à côté de l'alimentation, du logement et de la santé. Il est indispensable de dispenser une éducation dans les situations d'urgence parce qu'il faut répondre aux besoins psychosociaux des enfants et des adolescents traumatisés et déplacés et aussi les protéger de ce qui peut leur nuire et les aider à préserver et développer leurs aptitudes scolaires. Des messages clés, adaptés aux nouvelles situations sources de stress, sont diffusés : prévention du VIH/sida, sensibilisation aux mines terrestres et à l'environnement, éducation civique et éducation pour la paix. Bien que l'éducation soit une nécessité dans les situations d'urgence et que ce qu'elle apporte aux enfants soit incontestablement positif, il y a des bailleurs de fonds qui ne considèrent pas qu'elle fasse partie d'une intervention humanitaire.

Dans les années 90, jusqu'à 1 % de la population mondiale a été déplacé par des conflits ou d'autres catastrophes. Dans de nombreuses populations déplacées, les enfants de moins de 18 ans représentent la moitié de la population. Les statistiques du HCR pour 2000 indiquent que sur 6,9 millions de réfugiés, 2,3 millions sont d'âge scolaire.

Toutefois, seulement 800 000 enfants et adolescents – dont 40 % de filles – sont identifiés comme bénéficiant de services éducatifs assurés soit dans des camps de réfugiés soit dans le cadre de programmes spécifiquement localisés. Les camps de réfugiés sont organisés de façon à dispenser des services sociaux, y compris des écoles. Les camps indiqués comme offrant des programmes modèles d'éducation sont ceux du Népal destinés aux réfugiés du Bhoutan, ceux du Pakistan pour les Afghans et ceux de la Guinée et de l'Ouganda pour des populations de réfugiés d'origines diverses. Une grande partie de ce travail est effectuée par des ONG internationales et des ONG locales, souvent en partenariat avec les institutions du système des Nations Unies et des institutions bilatérales.

Les écoles primaires sont considérées comme une priorité et il y a moins de ressources pour l'enseignement secondaire et professionnel et l'éducation de base des adultes. Les besoins éducatifs des enfants plus âgés, des jeunes non scolarisés, des enfants ayant des besoins spéciaux (enfants soldats, handicapés) et des femmes sont souvent négligés. Ces besoins sont pris en compte dans les camps de réfugiés même si on y répond de façon inadéquate. Toutefois ceux des populations déplacées à l'intérieur de leur pays, comme c'est le cas actuellement en Afghanistan, sont rarement pris en compte et satisfaits. L'Éducation pour tous implique la fourniture d'une éducation de qualité aux réfugiés et aux personnes déplacées dans leur pays.

Comme suite au Cadre d'action de Dakar, il faut considérer les situations d'urgence comme des contextes légitimes pour offrir une éducation de qualité. Dans les pays en crise chronique comme la Somalie, l'Angola et la Sierra Leone, des efforts sont faits pour soutenir l'éducation en dépit de l'instabilité de la situation. Il faudrait apporter une réponse explicite aux besoins éducatifs de ces pays et de nombreux autres dans le cadre de mécanismes formels tels que des plans nationaux et des CAP et il faudrait que les bailleurs de fonds accroissent leur soutien à cet effet.

Afin d'assurer une meilleure prise en compte de la question de l'éducation dans les situations de crise, le Forum mondial sur l'éducation a autorisé la création du Réseau interinstitutions sur l'éducation dans les situations d'urgence (INEE) afin de travailler à l'élaboration de stratégies et de mécanismes pratiques destinés à rendre plus efficace la collaboration interinstitutions aux niveaux mondial, régional et national. L'INEE est le vecteur interinstitutions du programme phare. Le réseau est dirigé par l'UNESCO, le HCR, l'UNICEF, CARE et le Conseil norvégien pour les réfugiés et il a un secrétariat dont le personnel se trouve au sein de l'Unité de soutien aux pays en crise et en reconstruction de l'UNESCO.

L'INEE a produit une liste des points clés à prendre en compte lors de l'élaboration des plans nationaux d'EPT. Ces points concernent l'aptitude des pays à évaluer les besoins éducatifs des enfants réfugiés et déplacés dans leur pays. D'autres préoccupations y sont aussi mentionnées, comme la coordination et la préparation en cas de catastrophe, y compris les incidences budgétaires, ou les choix stratégiques comme le stockage en lieu sûr des archives, registres et programmes relatifs à l'éducation. Une autre priorité est le renforcement de la capacité des administrateurs du Ministère de l'éducation et des enseignants de mettre au point un plan de préparation aux catastrophes qui intègre l'éducation.

Pour apporter une aide aux institutions qui travaillent dans des pays touchés par des crises, l'INEE s'emploie à mettre au point des matériels d'apprentissage génériques qui puissent être mis en commun, ainsi que des principes directeurs généraux et des normes en collaboration avec SPHERE. Quatre équipes internationales spécialisées ont aussi été constituées pour élaborer des ressources d'enseignement et d'apprentissage, des instruments de suivi et d'évaluation, des notes d'orientation pour l'éducation post-primaire formelle et non formelle et des outils de partage de l'information. L'INEE peut compter sur un nombre croissant d'institutions membres, dont des ministères de l'éducation et des bailleurs de fonds bilatéraux et multilatéraux.

6. Protection et éducation de la petite enfance

Le Groupe consultatif sur la protection et le développement de la petite enfance est resté tout au long de la dernière décennie un participant actif au processus d'EPT aux niveaux international, régional et local, et il a fréquemment exprimé de sérieuses préoccupations concernant l'insuffisance de l'attention accordée dans les régions et pays à l'objectif, énoncé à Dakar, de promouvoir une meilleure protection et éducation de la petite enfance. Il s'est aussi inquiété de l'absence de larges partenariats et de l'insuffisance des fonds promis dans ce domaine par les gouvernements.

De nombreux programmes en cours d'exécution relèvent de ce programme phare. Par exemple, avec l'aide de la Fondation Bernard van Leer et de l'UNICEF, cinq études de cas nationales – en Colombie, en Jamaïque, au Népal, en Namibie et aux Philippines – ont été réalisées dans le but d'élaborer des indicateurs de la protection et du développement de la petite enfance adaptés à leur contexte particulier. Les enseignements tirés de ces études concernent la valeur du processus pour tous les participants, l'importance de définir localement les indicateurs relatifs à la petite enfance et la nécessité de concevoir des instruments de mesures valables. Comme suite à ces cinq études de cas, d'autres pays ainsi que les réseaux du Groupe

consultatif et les organisations partenaires ont manifesté un intérêt accru pour la protection et l'éducation de la petite enfance.

Les membres du Groupe consultatif se sont aussi déclarés préoccupés par la quasi-absence d'attention et d'information sur le sort des enfants de moins de cinq ans et des diverses personnes qui s'occupent d'eux. On ignore aussi presque totalement la question plus vaste et à plus long terme de la protection et de l'éducation des plus jeunes enfants des familles et des communautés touchées par le VIH/sida. Le Groupe consultatif travaille à une nouvelle initiative visant à concevoir des approches et des actions pour les enfants de moins de cinq ans. Un autre sujet de préoccupation est qu'on met trop l'accent sur l'éducation définie comme scolarisation et pas assez sur les possibilités d'apprentissage plus vastes qu'offrent les familles et les communautés. Le Groupe consultatif reconnaît aussi que cela peut amener à négliger d'autres besoins tels que ceux des enfants subissant les effets des migrations, des conflits et de la violence.

Nouveaux programmes phare

1. Enseignants et qualité de l'éducation

L'UNESCO envisage actuellement de créer un programme phare axé sur les enseignants, en particulier sur l'amélioration de leur formation, dans le but de permettre à un grand nombre d'enseignants de dispenser une éducation de base de qualité pour tous (voir encadré, page 35).

Le programme phare à l'étude porterait sur deux séries de questions. La première aurait trait aux problèmes de fond que posent le recrutement, la formation, l'évaluation et la rémunération des enseignants et ensuite la mise en place, dans la mesure du possible, d'un environnement d'enseignement/apprentissage de qualité dans lequel ils puissent travailler. La deuxième aurait trait à la tâche de faire en sorte que les enseignants et leurs organisations soient pleinement associés à la prise des décisions concernant l'éducation à tous les niveaux d'un système, y compris la formulation et la mise en œuvre des plans nationaux d'EPT.

Plus précisément, l'initiative phare proposée envisage un programme de renforcement de la formation des enseignants de qualité en Afrique, en collaboration avec l'OIT, l'UNICEF, l'Internationale de l'éducation et d'autres partenaires. Entre autres choses, ce programme comprendrait une évaluation, sur une période de 18 mois, de quelques écoles normales supérieures d'Afrique francophone, ainsi que l'élaboration de normes sous-régionales minimales concernant les qualifica-

Le besoin d'enseignants

A moins qu'un grand nombre d'enseignants ne soient recrutés au cours de la décennie à venir, beaucoup de pays risquent de ne pas réaliser l'éducation de base universelle d'ici à 2015.

C'est en Asie du Sud et dans une grande partie de l'Afrique que la pénurie mondiale d'enseignants est la plus aiguë mais les pays de toutes les régions – riches et pauvres – indiquent qu'ils manquent d'enseignants. On estime que les Etats-Unis, par exemple, devront recruter deux millions d'enseignants au cours de cette période.

Pour y parvenir, il faudra trouver des solutions de grande envergure et durables qui donnent une importance centrale à la formation, au recrutement, au déploiement et à la rétention de professionnels de l'enseignement motivés, bien rémunérés et bien informés, car il ne suffira pas d'augmenter la capacité des établissements traditionnels de formation des enseignants. La formation à distance des enseignants jouera un rôle dans ce processus, qui peut utiliser des méthodes peu coûteuses, faisant appel à des technologies peu sophistiquées, comme par exemple la radio.

Mais cette tâche pourrait s'avérer redoutable. Dans de nombreux pays, la profession enseignante n'attire guère les recrues potentielles en raison du bas niveau des rémunérations, de la médiocrité des conditions de travail, des risques de violence et d'un prestige en déclin.

Il y a dans le monde près de 59 millions d'enseignants, qui représentent le groupe le plus large de professionnels dotés de hautes compétences et d'un niveau éducatif élevé. En Indonésie, les enseignants constituent la moitié des membres de la population active ayant fait des études supérieures. En Jordanie, 99 % des instituteurs ont fait des études supérieures.

Dans les pays en développement, les traitements des enseignants absorbent les deux-tiers ou une part encore plus grande – jusqu'à 90 % dans certains cas – du budget de l'éducation.

Une autre menace qui pèse sur la profession est la pandémie du VIH/sida, qui risque de réduire à néant les progrès réalisés en matière d'alphabétisation et d'éducation en général. Dans certains pays africains il meurt plus d'enseignants du sida qu'il n'en entre dans le système scolaire. En Zambie, par exemple, plus de 100 enseignants sont morts chaque mois, en moyenne, en 1998. Au Zimbabwe, une étude des exploitations agricoles commerciales a montré que 48 % des orphelins du sida en âge de fréquenter l'école primaire et tous les orphelins du sida en âge de fréquenter l'école secondaire avaient quitté le système scolaire.

tions exigées pour entrer dans la profession enseignante dans les sous-régions où de telles normes communes sont souhaitées mais font aujourd'hui défaut.

Un autre objectif serait d'établir un processus intersectoriel et interministériel sous-régional en vue d'enrichir la qualité de la réforme de la formation des enseignants. Ce projet serait piloté dans une sous-région où plusieurs ministères de l'éducation ou de l'enseignement supérieur ont engagé une réforme fondamentale de leurs programmes de formation des enseignants afin d'aider à atteindre les objectifs de Dakar. Il associerait à l'UNESCO, l'UNICEF, l'OIT et l'Internationale de l'éducation.

2. Education et handicap

Le programme phare sur l'éducation pour tous et les handicaps dans le cadre de l'éducation intégratrice prend en compte le principe que les enfants, adolescents et adultes souffrant de handicaps ont en tant qu'êtres humains un droit fondamental

à une éducation publique de qualité. Il tient compte aussi de la volonté croissante des bailleurs de fonds d'inclure résolument les questions de handicap dans l'agenda général du développement.

Le programme phare fera participer au dialogue sur l'EPT les diverses organisations mondiales, régionales et nationales qui rassemblent la communauté des handicapés. L'OMS estime que cette communauté compte 600 millions de personnes souffrant de handicaps intellectuels, sensoriels, de développement et/ou de mobilité.

Ce programme phare sera aussi essentiel pour faire progresser l'idée d'« éducation intégratrice » en tant qu'approche de la réalisation des objectifs de l'EPT. Le handicap est un thème transversal. Aussi le programme phare contribuera-t-il aux activités importantes des autres programmes phares en renforçant leur dimension intégratrice, en particulier ceux qui sont centrés

sur la protection et le développement de la petite enfance, la santé scolaire, le VIH/sida, la formation des enseignants, l'éducation des adultes et l'action visant à atteindre les petites filles et autres groupes exclus.

Enfin, le programme phare aidera à identifier et à développer les programmes de qualité. De nombreux partenaires de l'EPT exécutent actuellement tout un ensemble de programmes visant à promouvoir une éducation de qualité pour les personnes handicapées. Le programme phare accélérera l'adoption systématique et le développement de ces programmes chez tous les partenaires de l'EPT et aidera aussi à identifier les ressources très diverses qui seront nécessaires pour atteindre les objectifs de l'EPT pour ce qui est des enfants, des adolescents et des adultes handicapés.

A l'échelon régional, le bureau de l'UNESCO à Beyrouth et Save the Children Fund Sweden ont conjointement lancé un

projet sur l'éducation intégratrice des enfants ayant des besoins spéciaux dans l'éducation formelle. Le projet examinera les progrès accomplis dans la mise en place d'un système éducatif intégrateur qui soit adapté à la diversité des apprenants et réduise au minimum l'exclusion, de manière à déterminer les progrès réalisés par les apprenants handicapés pour surmonter les obstacles à l'accès et à la participation à l'éducation.

Programmes phares proposés

Deux programmes supplémentaires en sont au stade de la planification préliminaire. Le premier portera sur l'utilisation des technologies de l'information et de la communication dans la promotion de l'EPT, en particulier dans l'enseignement à distance destiné à la formation des enseignants. Le second sera centré sur les questions de gouvernance. ■

5 Coopération avec les organisations de la société civile

Le Cadre d'action de Dakar dit clairement que l'Éducation pour tous ne peut être une réalité que si elle est soutenue par un large mouvement auquel participent non seulement les gouvernements mais aussi les « organisations de la société civile » (OSC). Ces organisations comprennent les ONG et les réseaux de différentes campagnes, les syndicats d'enseignants et les organisations religieuses, les associations communautaires et les réseaux de recherche, les associations de parents et les organes professionnels, les organisations d'étudiants et les groupes de femmes. Ces organisations de base ont adopté des méthodes et des approches mieux adaptées aux besoins et aux conditions de vie des pauvres, en particulier dans le domaine de l'éducation non formelle. Elles sont donc particulièrement bien placées – mieux que les autres partenaires de l'EPT – pour atteindre les personnes marginalisées et exclues auxquelles il faut offrir des possibilités d'éducation si l'on veut pleinement réaliser les objectifs de l'EPT.

Les OSC ont l'avantage d'être plus souples que l'État, plus proches de la base et des cultures locales et plus innovantes. Elles sont donc bien placées pour offrir des services parallèles là où l'État est absent ou ses services insuffisants, par exemple pour l'organisation de programmes d'alphabétisation ou la formation des compétences. Dans de nombreux pays en développement, elles assument des responsabilités majeures dans le fonctionnement des programmes d'éducation non formelle.

Les approches innovantes adoptées par de nombreuses OSC font qu'elles sont à la source des nouvelles idées et pratiques qui sont si importantes si l'on veut que le concept d'EPT évolue et réponde au changement. Les OSC peuvent aider à combler le « déficit d'idées », en collaboration avec les autres partenaires de l'EPT, dans des domaines tels que l'impact de la mondialisation sur l'éducation.

Nombre d'OSC sont des critiques perspicaces et des avocats éloquentes concernant toute une série de questions de développement. Ces dernières années, des campagnes collectives d'ONG ont exercé des pressions en faveur d'une éducation gratuite et obligatoire de qualité pour les enfants et de programmes d'éducation à l'intention des jeunes et des adultes non scolarisés. Elles ont aussi soulevé des questions importantes et contribué à donner forme à l'agenda actuel de l'EPT. Lors du Bilan de l'EPT, par exemple, une évaluation collective par les ONG de leurs propres programmes et rôles concernant l'EPT a montré l'efficacité des organisations dans des domaines comme la participation communautaire, l'autonomisation, l'alphabétisation, les écoles communautaires, la santé génésique et l'éducation de la petite enfance.

Les ONG ont aussi apporté d'utiles contributions au Cadre d'action de Dakar, et les participants du Forum de Dakar se sont engagés à « faire en sorte que la société civile s'investisse activement dans la formulation, la mise en œuvre et le suivi de stratégies de développement de l'éducation. »

Exemples d'actions de la société civile dans différents pays

De multiples exemples montrent comment les organisations de la société civile ont apporté à l'EPT le type de contributions décrit ci-dessus. En Zambie, par exemple, le People's Action Forum, ONG à base rurale, a collaboré avec d'autres organisations pour diffuser des informations sur les résultats de Dakar à d'autres partenaires et au public. Il a aussi joué un rôle prépondérant dans la création de la Coalition des OSC zambiennes pour l'éducation nationale. Aux Philippines, l'Education Network (E-Net) a été créé pour trouver une solution au défaut flagrant de participation à l'EPT des parents, des communautés et des organisations de la société civile. Il a constitué une « grande alliance » avec les organisations partenaires qui cherchent à apporter une contribution aux plans gouvernementaux.

Maintenant que la société civile est reconnue comme un atout essentiel pour réaliser l'EPT, et que sa participation à l'élaboration des politiques est inscrite dans le Cadre d'action de Dakar, il faut faire en sorte que ces alliances puissent devenir une réalité au niveau des pays. Dans certains pays, il se peut que les OSC aient très peu de latitude pour s'engager pleinement dans

l'EPT, et les autorités ont besoin d'être encouragées à mettre en place des processus politiques plus démocratiques et plus ouverts. Il faut des systèmes qui établissent des principes permettant de déterminer qui a qualité pour représenter qui dans le dialogue entre société civile et gouvernement, et comment le rôle de la société civile s'insère dans les structures électorales et démocratiques existantes.

Réseaux de la société civile

Les réseaux de la société civile existant aux niveaux régional et national ont été renforcés et de nouveaux réseaux ont été créés. En juillet 2001, la réunion annuelle de la Consultation collective des ONG sur l'EPT s'est tenue à Bangkok, où une centaine de représentants de toutes les régions du monde sont convenus de mettre sur pied un nouveau mécanisme de partenariat pour l'EPT afin d'améliorer le dialogue, la réflexion commune, la recherche, le renforcement des capacités, le suivi et l'évaluation. Les participants ont débattu des moyens de susciter et d'élargir la consultation avec la société civile.

Des réseaux régionaux et nationaux de la société civile ont été créés ou renforcés ; leur développement a été soutenu par des ONG internationales comme Action Aid. La Campagne du Réseau africain et le Bureau de l'Asie et du Pacifique Sud pour l'éducation des adultes sont des exemples d'organisations qui développent la capacité des ONG/OSC.

La Campagne mondiale pour l'éducation

En octobre 1999, une large coalition d'ONG de développement et de syndicats d'enseignants ont uni leurs forces pour lancer la « Campagne mondiale pour l'éducation ». Cette coalition réunit des organisations travaillant dans plus de cent pays, dont Oxfam International, l'Internationale de l'éducation et la Marche mondiale contre le travail des enfants, Action Aid et des dizaines de coalitions nationales d'ONG dans les pays en développement.

La Campagne mondiale pour l'éducation mène une action de promotion de l'éducation comme droit fondamental de la personne humaine et mobilise l'opinion publique pour qu'elle fasse pression sur les gouvernements et la communauté internationale afin qu'ils offrent, comme ils s'y sont engagés, une éducation de base publique obligatoire à tous, et en particulier aux enfants, aux femmes et à « tous les groupes défavorisés, démunis, de la population. »

Depuis Dakar, cette coalition a conduit la revendication par la société civile d'un accroissement des ressources consacrées à l'EPT en continuant à faire pression sur l'UNESCO et d'autres institutions en faveur de cet objectif. Une réunion tenue à New Delhi en février 2000 a rassemblé quelque 150 participants qui se sont dits fortement préoccupés par la lenteur de la communauté internationale à trouver de nouvelles ressources et à prendre de nouvelles initiatives pour faire avancer la mise en œuvre du Cadre d'action de Dakar. Ils ont aussi appelé l'UNESCO à accélérer les efforts visant à assurer l'élaboration des plans nationaux d'EPT.

Réseaux régionaux

Des ONG internationales comme Action Aid se sont donné comme priorité de soutenir le développement des réseaux de la société civile. Des réseaux régionaux comme la Campagne du Réseau africain sur l'EPT ont été établis dans le but de renforcer les capacités de la société civile et des ONG ainsi que de suivre la mise en œuvre de l'EPT. En Asie, le Bureau de l'Asie et du Pacifique Sud pour l'éducation des adultes, qui existe depuis longtemps, a étendu son réseau depuis Dakar. Les réseaux d'Amérique latine ont également continué à se développer. Dans toutes les régions, la constitution de réseaux thématiques spécifiques entre OSC et ONG a progressé.

Réseaux nationaux

Des réseaux de la société civile et des ONG consacrés à l'EPT ont été créés dans 24 pays d'Afrique. Les réseaux nationaux existants d'Asie et du Pacifique ont rehaussé leur profil – le Bangladesh, les Philippines et Fidji offrant à cet égard des exemples remarquables.

Ces évolutions aux niveaux national et régional sont importantes pour deux raisons. D'abord, la coordination et la coopération entre ONG n'étaient pas, auparavant, en tête de l'agenda de la société civile. Ensuite, particulièrement en Afrique, le secteur des ONG a dans de nombreux pays été notablement renforcé, tant du point de vue du champ de ses activités que de celui de sa confiance en lui-même, grâce aux réseaux créés à la suite de Dakar. Ces nouveaux réseaux, plus puissants, donneront à la société civile un profil plus visible et plus reconnaissable et permettront d'exprimer les positions communes de ceux qui composent la société civile. ■

6 Mobilisation de ressources à l'appui de l'EPT

Réaliser l'objectif ambitieux mais pressant de l'Education pour tous exigera l'investissement de nouvelles ressources financières d'un montant considérable. Une proportion notable du financement doit venir des pays eux-mêmes au moyen, par exemple, de la réaffectation de ressources et de l'adoption de mesures efficaces par rapport à leur coût pour atteindre les objectifs de l'EPT. Pourtant, la plupart des pays auront besoin d'une aide extérieure supplémentaire substantielle.

Le Cadre d'action de Dakar demande qu'une telle assistance extérieure soit systématiquement fournie. Aux termes du Cadre d'action, « la communauté internationale [lancera] une initiative mondiale visant à élaborer les stratégies et mobiliser les ressources nécessaires pour apporter un soutien effectif aux efforts nationaux » (par. 11). Le Cadre d'action dit aussi « Nous l'affirmons : aucun pays qui a pris un engagement sérieux en faveur de l'éducation pour tous ne verra ses efforts contrariés par le manque de ressource » (par. 10).

Vu l'importance stratégique des initiatives nationales, le plan de chaque pays a été considéré comme l'élément central de l'organisation du financement de l'EPT au niveau national. Il faut voir dans les plans nationaux un engagement national du gouvernement, des ONG et des bailleurs de fonds de promouvoir l'EPT. Les programmes de développement en cours devraient être revus pour orienter des ressources vers l'EPT. Les lacunes doivent être identifiées dans le pays lui-même.

Certains bailleurs de fonds éprouvent peut-être des difficultés à trouver des ressources supplémentaires mais ils pourraient réaffecter des fonds à l'intérieur de leurs propres budgets et orienter davantage leurs financements vers l'EPT en collaboration avec les pays. Chez les bailleurs de fonds, il faudrait mener des actions de sensibilisation et de promotion et convaincre les dirigeants politiques de l'importance de l'EPT.

Tendances de l'aide internationale au développement depuis les années 90

L'initiative mondiale est lancée dans le contexte d'un amoindrissement des contributions des bailleurs de fonds au développement international.

La diminution de l'aide

Le total des flux nets de ressources destinées à l'aide aux pays

bénéficiaires, dont l'aide publique au développement (APD) fait partie, a plus que doublé pendant la période 1991-1996 (passant de 138 à 345 milliards de dollars). Il a ensuite sérieusement diminué durant la période 1996-1998 en raison de la crise financière en Asie mais a remonté quelque peu ces dernières années (l'estimation pour 1999 est de 248 milliards de dollars).

L'objectif de l'ONU selon lequel l'aide internationale au développement doit atteindre ou dépasser 0,7 % du PNB a été réalisé par quatre pays membres (Danemark, Norvège, Pays-Bas et Suède) rejoints en 2000 par le Luxembourg, selon des chiffres provisoires.

En pourcentage du PNB des pays membres de l'OCDE, l'aide accordée par les pays membres du CAD a baissé de plus de 20 % en dollars constants, tombant de 0,33 % en 1992 à son niveau le plus bas – 0,22 % – en 1997, avec une légère remontée à 0,24 % en 1999. Les décaissements réels nets au titre de l'APD (aux prix constants de 1998) sont tombés de 60 421 millions de dollars en 1992 à 48 324 millions de dollars en 1997, pour remonter à 55 343 millions de dollars en 1999.

Ce sont les quatre économies les plus développées – Allemagne, Etats-Unis, France et Japon – qui ont le plus réduit leur aide au cours des années 90. En revanche, le groupe des pays n'appartenant pas au G-7 a accru son aide pendant cette même période et de nouveaux pays moins riches ont suivi ce mouvement.

Les montants de l'aide ont décliné durant les années 90 dans toutes les régions à l'exception de l'Europe et de l'Asie centrale ainsi que de la région Asie orientale et Pacifique. Dans le cas des pays les moins avancés, la tendance a été à la baisse ces dernières années. C'est l'Afrique subsaharienne qui a subi la diminution la plus forte – environ d'un tiers. Certains des plus gros fournisseurs d'aide sont responsables des réductions les

plus fortes. De plus, durant les années 90, les financements non concessionnels ont gagné du terrain par rapport aux financements assortis de conditions libérales.

La part de l'éducation dans l'ensemble de l'aide

Il convient de noter que l'éducation paraît avoir relativement moins souffert de cette tendance générale à la diminution de l'APD, encore qu'il soit difficile d'obtenir des chiffres complets concernant les décaissements. Pourtant, l'éducation continue à représenter une faible part de l'aide au développement consentie par les différents pays. Si l'on considère le total des aides bilatérales accordées par les pays membres du CAD, l'éducation semble avoir conservé la part qui était la sienne – soit 11 % en 1989 comme en 1999. Les aides multilatérales sont passées de 4,6 à 7,6 % durant la même période.

La valeur absolue des engagements bilatéraux en faveur de l'éducation est restée pour l'essentiel inchangée de 1990 à 1999 (environ 3 980 millions de dollars aux prix de 1998) après avoir atteint un sommet de 4 341 millions de dollars en 1994. Pour 1997-1998, le montant de l'APD consacrée à l'éducation de base était de 703 millions de dollars en moyenne.

40

Urgence de la situation

Etant donné l'urgence d'atteindre les objectifs de l'EPT, cette diminution des contributions des bailleurs de fonds est préoccupante. De plus, les tragiques événements récents en rapport avec le terrorisme mondial suscitent de nouvelles inquiétudes quant à l'impact des préoccupations de sécurité sur le financement des secteurs sociaux en général et de l'éducation en particulier.

Les tendances observées au cours des années 90 ainsi que les nouvelles préoccupations de sécurité donnent à penser qu'il faudrait mener une réflexion innovante sur la mobilisation de ressources à l'appui de l'EPT.

Estimations du coût total de la réalisation de l'EPT

La Banque mondiale, l'UNESCO et d'autres organisations s'efforcent actuellement de calculer les ressources financières nécessaires pour réaliser l'EPT. A cet effet, elles tentent notamment d'établir un objectif global de financement et d'identifier les insuffisances particulières de ressources au niveau des pays. Des estimations ont été faites concernant les ressources supplémentaires requises pour mettre en place l'enseignement primaire universel d'ici à 2015, sur la base des chiffres bruts et nets des effectifs.

En raison des différences de méthodologie et des disparités des statistiques concernant la population, les effectifs et les dépenses, les estimations faites des ressources supplémentaires nécessaires annuellement pour universaliser l'enseignement primaire sont variables :

- OXFAM – 8 milliards de dollars par an
- UNICEF – 9 milliards
- Banque mondiale – 13 milliards
- UNESCO/ISU – 15 milliards

Selon les données de la Banque mondiale, 97 % du budget de l'éducation dans les pays en développement viendrait des gouvernements, contre seulement 3 % de la communauté internationale. Dans certains cas, la part de la communauté internationale est plus forte et considérée comme jouant un rôle essentiel de catalyseur et de soutien.

Faisabilité financière de l'enseignement primaire universel

En dépit de la disparité de ces estimations, l'essentiel n'en reste pas moins que l'enseignement primaire universel est, sur le plan financier, chose faisable. Il requiert un effort concerté modéré. Même l'estimation la plus haute – 15 milliards de dollars par an – représente moins de 0,3 % du PNB total des pays en développement, 0,06 % du PNB total des pays développés et 0,05 % du PNB mondial.

Comme la Banque mondiale l'a noté dans un document récent (*Educating for Dynamic Economies : Accelerating Progress Towards Education for All (EFA)*), « les projections financières montrent que dans presque tous les pays à effectifs scolaires très faibles, une fois le système stabilisé après que la forte hausse initiale des effectifs se sera propagée à tout le système (c'est-à-dire au bout d'une dizaine d'années), les ressources nationales devraient suffire pour pérenniser le système dans un contexte de baisse rapide de l'aide financière extérieure. »

Défis actuels

La communauté internationale est donc confrontée à quatre défis majeurs :

- **Accroître radicalement le soutien** à l'éducation de base dans un contexte de renforcement du soutien au secteur de l'éducation et, plus généralement, de l'aide internationale au développement.
- Faire en sorte que des **flux financiers accrus**, provenant du secteur privé comme de l'APD, servent de catalyseur à la mobilisation des ressources nationales et au développement durable, l'attention voulue étant accordée au rôle crucial de l'éducation de base.

- **Renforcer la cohérence des politiques** et la coordination des efforts en faveur de l'EPT aux niveaux national et international.
- **Faire respecter par les gouvernements et la communauté internationale leur engagement** en faveur de l'EPT en suivant de près les progrès réalisés vers les objectifs et cibles de l'EPT.

Récapitulation des progrès enregistrés en matière de soutien financier à l'EPT

Les efforts pour mobiliser les institutions multilatérales et les bailleurs de fonds bilatéraux pour qu'ils soutiennent l'EPT ont porté leurs fruits aux sommets du G-8 à Okinawa en 2000 et Gênes en 2001, qui ont vigoureusement approuvé la promesse faite à Dakar qu'« aucun pays qui a pris un engagement sérieux en faveur de l'éducation pour tous ne verra ses efforts contrariés par le manque de ressources. »

Le Cadre d'action de Dakar a défini six stratégies pour promouvoir l'Initiative mondiale :

1. Renforcer le financement externe de l'éducation

Etant donné la chute de l'aide internationale durant les années 90, les pays membres de l'OCDE, en particulier les grandes puissances économiques, sont instamment invités à traduire leurs engagements en actes et à fournir une aide accrue et ciblée aux pays qui en ont le plus besoin.

Il faut aussi envisager un ensemble de sources différentes de mobilisation des ressources internationales : les pays ayant précédemment bénéficié d'une aide, les pays non-membres de l'OCDE et les pays non-membres du CAD ; le secteur privé, en particulier des partenariats entre le secteur des services financiers, l'Etat et la société civile, pour promouvoir le développement social et orienter les financements privés et publics vers l'éducation publique ; l'adoption par les ONG, les fondations privées et les grandes fondations d'entreprises de méthodes novatrices de collecte de fonds et de financement pour l'EPT.

L'aide à l'éducation doit être accordée à des conditions libérales spéciales eu égard à son rôle décisif dans la lutte contre la pauvreté et le développement durable. Les prêts externes de toutes les grandes banques intergouvernementales et régionales de développement doivent être réorientés vers l'Education pour tous. Dans le cas de la Banque mondiale, le volume des prêts doit s'accroître, qu'il s'agisse des aides assorties de conditions libérales consenties par l'intermédiaire de l'Association internationale de développement (IDA) ou des prêts non concession-

nels de la Banque internationale pour la reconstruction et le développement (BIRD).

2. Améliorer la prévisibilité des flux de l'aide extérieure

La prévisibilité dépend à la fois de la volonté politique et de procédures qui soient dictées par les besoins des pays bénéficiaires de l'aide plutôt que par les intérêts des pays qui la fournissent. Elle dépend aussi de la capacité du pays bénéficiaire d'absorber et d'utiliser les fonds conformément à des plans et des objectifs nationalement définis. Il faudrait examiner les conditions auxquelles l'aide est fournie et obtenir des engagements à long terme en faveur de l'Education pour tous de la part des gouvernements comme des institutions internationales de financement et d'assistance technique. Il faudrait aussi se pencher sur les goulets d'étranglement, au niveau national, concernant les capacités humaines et institutionnelles. Une importante priorité est de garantir la prévisibilité des financements s'agissant des pays les moins avancés et de régions comme l'Afrique subsaharienne.

3. Alléger et/ou annuler la dette pour lutter contre la pauvreté et renforcer l'éducation de base

Il importe d'identifier des dispositifs financiers novateurs qui puissent compléter les financements APD. L'allègement et/ou l'annulation de la dette constituent un mécanisme qui, avec les arrangements d'échange dette/développement, suscite beaucoup d'intérêt au niveau international et bénéficie d'un grand soutien politique. L'idée de base est que cet effacement de la dette doit se traduire par des activités de développement social, y compris un soutien financier à l'EPT. Ces mécanismes d'allègement de la dette doivent être mis en œuvre de toute urgence. Les financements ne doivent pas être effectués en détournant des ressources d'une APD déjà mal en point.

Il faudrait revoir les conditions de base des dispositifs d'allègement de la dette et veiller à ce que les critères soient subordonnés aux objectifs de développement social et humain.

Il faut fournir aux pays l'assistance technique nécessaire pour qu'ils élaborent une stratégie nationale de lutte contre la pauvreté.

4. Assurer une coordination plus efficace des donateurs

Il faudrait que tous les acteurs assurent la cohérence des objectifs et des stratégies, de façon à promouvoir des processus de développement national ne laissant de côté aucun aspect et à garantir à l'aide internationale un impact maximum. Le rôle moteur des gouvernements est essentiel dans cet effort au niveau national. Les forums nationaux sur l'EPT, ainsi que les forums sous-régionaux et régionaux, sont eux aussi des mécanismes qui servent à renforcer le mouvement vers les objectifs

Les approches sectorielles dans l'Éducation pour tous

Le Cadre d'action de Dakar invite tous les pays à définir des plans d'action nationaux ou à renforcer ceux qui existent déjà avant 2002 au plus tard. Sur la base des conclusions du Bilan de l'EPT à l'an 2000, ces plans devraient être élaborés en harmonie avec les stratégies et plans de développement nationaux visant à lutter contre la pauvreté.

L'élaboration des plans nationaux d'EPT est pour les pays une occasion d'améliorer la cohérence interne de leurs politiques et stratégies sectorielles et intersectorielles. Il faut également veiller à ce que les plans s'articulent avec les cadres d'actions internationaux que sont notamment le Cadre commun d'analyse (CCA), le Plan-cadre des Nations Unies pour l'aide au développement (UNDAF), l'Initiative en faveur des pays pauvres très endettés (PPTE) et les Cadres stratégiques de lutte contre la pauvreté (CSLP).

La réussite de l'application d'approches sectorielles dépend d'un certain nombre de prérequis tant au niveau du pays que des institutions. Au niveau du pays, il faut une planification macro-économique à long terme, une direction gouvernementale forte et une participation effective de la société civile. C'est pourquoi il est souvent nécessaire que les partenaires du développement apportent une assistance technique soutenue aux pays pour renforcer leurs ressources humaines et institutionnelles. Ces approches jettent également un défi particulier au mouvement de l'EPT en termes d'adaptation des connaissances, de formation et d'exploitation des expériences réussies.

de l'EPT. Au niveau international, le Groupe de travail sur l'EPT et le groupe de haut niveau constituent des mécanismes importants pour garantir la cohérence des orientations et de la compréhension de ce mouvement. La récente entrée de l'UNESCO dans le Groupe des Nations Unies pour le développement vise à renforcer les efforts que déploient les institutions du système des Nations Unies en faveur de l'EPT.

5. Développer les approches sectorielles

Celles-ci constituent la meilleure solution pour remplacer ou compléter le type de soutien fragmenté dispensé aux projets internationaux qui a caractérisé la coopération internationale pour le développement durant les dernières décennies. On attend de l'ensemble des partenaires qu'ils travaillent dans un cadre de programmes gouvernementaux qui donne l'occasion aux autorités nationales et aux partenaires du développement de s'aligner sur des priorités communes. Il permettra également aux institutions de fournir un soutien à plus long terme en fonction d'objectifs politiques bien définis et d'aider aux réformes par le biais d'engagements opérationnels concertés en conférant une plus grande autorité aux gouvernements en matière de décisions relatives aux ressources. Les enseignements et les meilleures pratiques des approches sectorielles doivent être adéquatement diffusés et partagés entre tous les acteurs.

6. Suivi des progrès réalisés dans la poursuite des buts et objectifs de l'EPT

Le suivi des progrès réalisés doit incomber à tous les partenaires aux niveaux national, régional et international. Il doit faire partie intégrante des plans d'EPT à tous les niveaux. Il doit être fondé sur des indicateurs communs des produits et des résultats couvrant tous les multiples aspects du concept d'EPT tout en autorisant les adaptations nationales. Il faut mettre en place des systèmes appropriés de gestion de l'éducation et d'information à l'échelon national, organiser des programmes de formation en vue de la production de données de base et d'autres données et renforcer les capacités générales d'évaluation et de suivi de chaque pays.

Nécessité d'une utilisation efficiente des fonds consacrés à l'EPT

Les recherches menées au cours de la décennie écoulée ont aussi conclu que consacrer des fonds à l'éducation est nécessaire mais pas suffisant pour que l'éducation progresse. Il y a de larges disparités pour ce qui est non seulement des dépenses publiques d'éducation des différents pays (de 2 à 9 % du PIB) mais aussi du résultat de ces dépenses mesuré par le nombre moyen d'années d'études accomplies par la popula-

tion. Le Niger et Sri Lanka, par exemple, consacrent tous deux un peu plus de 2 % de leur PIB à l'éducation mais dans le premier pays, ceux qui fréquentent l'école y restent moins de deux ans en moyenne, au lieu de plus de onze ans dans le second.

Les recherches montrent qu'un petit nombre de facteurs clés expliquent pourquoi l'efficacité des dépenses d'éducation est si variable. Ce sont :

- L'effort d'éducation, autrement dit le niveau des ressources nationales consacrées à l'éducation.
- Les coûts unitaires, qui dépendent dans une très large mesure du niveau de la rémunération des enseignants par rapport au PIB par habitant, du rapport élèves/maîtres et de la gouvernance.
- L'efficacité des flux d'élèves, autrement dit les redoublements et les abandons.

Les pays qui réussissent se caractérisent par la combinaison très positive d'un effort d'éducation relativement élevé (les dépenses consacrées à l'enseignement primaire y représentent en moyenne 2 à 3 % du PIB), de coûts unitaires raisonnables et de taux de redoublement relativement faibles. Les pays susceptibles d'atteindre un taux de scolarisation de 100 % mais ne réussissant pas à ce que 80 % des élèves terminent le primaire présentent la combinaison intermédiaire mais insatisfaisante d'un bas niveau de dépenses, de coûts unitaires faibles et d'une qualité médiocre.

La conclusion qui s'impose est que les pays ne peuvent espérer généraliser à la fois l'accès au primaire et l'achèvement par les élèves de ce cycle (et, implicitement, l'équité entre les sexes) que si les paramètres essentiels de leurs systèmes éducatifs respectent des normes raisonnables d'efficacité et si leurs efforts nationaux d'investissement dans l'éducation ne sont pas inférieurs à ceux des autres pays. ■

7 Récapitulation des actions de suivi

Les récentes attaques terroristes aux Etats-Unis et la dégradation du climat de sécurité dans le monde qui en a résulté signifient que de moins en moins de ressources seront consacrées à l'éducation et à d'autres fins sociales. Pourtant, ces événements tragiques viennent rappeler l'importance primordiale de réaliser les buts de l'Education pour tous, moyen de promouvoir le développement international et de jeter ainsi les bases d'un monde de paix, de tolérance et de compréhension mutuelle.

Il est plus urgent que jamais d'utiliser les ressources disponibles de la manière la plus efficiente et efficace pour mettre en œuvre la vision élargie de l'EPT : donner à tous l'éducation de base dont ils ont besoin pour devenir des individus, des travailleurs et des citoyens efficaces.

La finalité ultime de l'EPT est que chacun puisse apprendre tout au long de la vie, et cet objectif vaut aussi bien pour les pays aux faibles ressources que pour les pays développés. L'achèvement par tous des études primaires et un environnement d'apprentissage stimulant pour les jeunes et les adultes sont des étapes essentielles sur la voie de la création de sociétés éducatives – dont dépend le développement mondial.

Faisabilité de l'EPT

La bonne nouvelle est que l'EPT est faisable – politiquement, financièrement et sur le plan programmatique.

Si le défi politique que représente la mise en œuvre de cette vision élargie de l'EPT reste considérable, il y a des raisons d'être optimistes. Les pays, y compris certains pays très pauvres, ont apporté la preuve qu'avec un leadership et une volonté politiques il est possible d'obtenir une forte accélération des progrès. Pour étendre à une grande échelle ces progrès, il faut concevoir des stratégies de réforme face à des questions difficiles et hautement politiques telles que l'engagement du gouvernement en faveur de l'éducation, l'attribution des ressources entre secteurs et à l'intérieur des secteurs ou l'équité entre les sexes et entre les régions. Les articulations entre les approches formelles et non formelles de l'éducation et le rôle du secteur privé sont d'autres domaines qui appellent un leadership politique clairvoyant.

Les projections financières montrent que dans presque tous les pays à effectifs scolaires très faibles, les ressources nationales devraient suffire pour pérenniser le système dans un contexte de baisse rapide de l'aide financière extérieure, une fois que la forte hausse initiale des effectifs s'est propagée à tout le système (c'est-à-dire au bout d'une dizaine d'années). Des ressources suffisantes seront aussi requises pour assurer des possibilités adéquates d'acquérir des compétences de base et d'apprendre tout au long de la vie, en particulier aux jeunes et aux adultes qui n'ont pas pu bénéficier du système scolaire ou pour lesquels ce système était inadéquat.

Pragmatiquement, la réalisation de l'objectif de l'EPT signifie la fin de la « routine ». Il sera impossible d'atteindre les objectifs de Dakar sans des changements importants de politique aux niveaux national, régional et international et sans la volonté des parties prenantes, à tous les niveaux, de forger de nouveaux partenariats, y compris de nouvelles relations entre le gouvernement et la société civile. De très nombreux signes montrent néanmoins que de tels partenariats sont à la fois efficaces et possibles.

Nécessité d'une stratégie d'ensemble de l'EPT

On attend depuis trop longtemps une stratégie d'ensemble de l'EPT. Il faudrait tracer un cadre orienté vers l'action, fondé sur les résultats, qui servirait notamment à assurer la coordination des efforts mondiaux en faveur de l'EPT et prévoirait des mécanismes pour mobiliser des ressources supplémentaires, mettre en commun les expériences au niveau international et suivre systématiquement les progrès de l'EPT.

Un tel cadre permettrait d'assurer au développement de l'éducation un financement accru, plus accessible et plus stable dans

les pays qui risquent de ne pas réaliser les objectifs de l'EPT. En contrepartie, un mécanisme international plus transparent de suivi des progrès amènerait à s'intéresser avant tout à la capacité de chaque pays de rendre compte des résultats obtenus.

Tandis que beaucoup d'institutions et partenaires de financement travaillent avec les pays qui ont le plus besoin d'être aidés, il faudrait unir les efforts pour mettre rapidement en place les bases d'un cadre mondial et d'un plan d'action concerté. Le Groupe de travail sur ce sujet a bien progressé dans sa tâche et il sera en mesure de soumettre un rapport à la fin de l'année.

Nécessité d'un meilleur suivi

La réalisation des objectifs de l'EPT exigera de meilleurs systèmes de collecte, d'analyse et de diffusion des informations provenant des différents pays. Il faudrait d'urgence, en particulier :

De meilleures données sur le fonctionnement des systèmes éducatifs nationaux. La qualité des données existantes n'est pas toujours suffisante pour qu'elles puissent servir de base à la prise de décision. Les ministères de l'éducation doivent s'entretenir avec l'Institut de statistique de l'UNESCO et d'autres partenaires au sujet des conditions à remplir pour obtenir des données pratiquement en temps réel pouvant servir de base à la prise de décisions opérationnelles. A cet effet, les partenaires pourraient entre autres soutenir et financer des enquêtes annuelles spéciales, particulièrement dans les régions les plus vulnérables. Il faudrait aussi des données de meilleure qualité pour définir de nouvelles possibilités d'apprentissage mieux ciblées pour les jeunes et les adultes.

Une meilleure information sur « ce qui marche ». Faire savoir ce qui marche et ce qui ne marche pas aux pays ayant les plus grands besoins aiderait beaucoup à accélérer les progrès.

Un examen attentif des plans nationaux d'EPT. Une des tâches importantes est de mettre au point un processus d'évaluation des plans nationaux d'EPT pour répondre à la question suivante : qu'est-ce qu'un plan crédible ? Il faut mettre en place un mécanisme d'examen des plans nationaux en cours d'élaboration avant que les gouvernements ne les évaluent.

Une fois approuvés à l'échelon national, les plans devraient être soumis à un mécanisme sous-régional composé de pairs et de partenaires de l'EPT. Ce mécanisme sous-régional émettrait

des recommandations et des observations qui seraient communiquées aux pays. Il se peut que certains bailleurs de fonds qui recevraient ces plans « vérifiés » se sentent mieux disposés pour les financer.

Un meilleur suivi des dépenses d'éducation. Les besoins en matière d'EPT appelant un financement devraient être établis au moyen d'une analyse pays par pays, comportant l'identification des dépenses résultant de l'allègement de la dette et la détermination des domaines auxquels pourraient être consacrées des ressources supplémentaires. Ces systèmes devraient aussi chercher à identifier les lacunes du financement dans les différents pays.

Nécessité de mettre l'accent sur la qualité de l'éducation et de cibler les efforts sur les actions efficaces

La réalisation de l'objectif de l'enseignement primaire universel est bien entendu une priorité importante, mais elle n'est qu'une première étape sur la voie de l'objectif final – une Education pour tous de qualité. L'enseignement primaire universel ne garantira pas à lui seul que les enfants reçoivent l'instruction de qualité qui leur permettra de continuer d'apprendre d'une manière autonome.

Les responsables des politiques ne doivent pas oublier que l'interprétation élargie de la notion de qualité de l'éducation adoptée en premier lieu à Jomtien souligne l'importance d'un environnement d'apprentissage productif et stimulant. L'accroissement du niveau d'alphabétisation chez les jeunes et les adultes contribuera notablement à la mise en place d'un environnement d'apprentissage où tous les secteurs de la société et tous les groupes d'âge revendiquent une éducation de haute qualité.

Une grande attention doit être accordée aux connaissances dont on dispose sur les moyens d'améliorer l'enseignement et l'apprentissage et de bien gérer les systèmes éducatifs. Pareil effort exigera d'importantes ressources supplémentaires mais aussi une utilisation plus efficace de ces ressources.

Les taux d'achèvement des études primaires, et non les taux bruts de scolarisation, devraient constituer le critère d'évaluation des progrès accomplis en matière d'EPT. Les niveaux d'alphabétisation doivent être mesurés selon des indicateurs appropriés spécifiques, que sont en train d'élaborer l'ISU et la section de l'alphabétisation de l'UNESCO, en partenariat avec des organisations de la société civile.

Nécessité de ressources accrues

Des ressources supplémentaires substantielles seront nécessaires pour faire face aux coûts directs qu'impliquent la scolarisation de tous les enfants, l'amélioration de la qualité de l'éducation et la réduction des coûts directs de l'éducation comme les frais d'inscription. Elever les taux globaux d'alphabétisation dans la perspective de l'objectif fixé pour 2015 exigera aussi davantage de ressources, en particulier pour soutenir des programmes adaptés aux différents contextes qui offrent aux jeunes et aux adultes des possibilités d'apprentissage de haute qualité et appropriés.

Dans la plupart des pays, les ressources nationales auraient besoin d'être complétées par de substantiels financements extérieurs supplémentaires. Toutefois, l'élévation du niveau du soutien international supposerait une utilisation plus efficace des ressources et s'ajouterait à une intensification probante des efforts nationaux.

Aucun de ces objectifs ne peut être réalisé d'un seul coup. Transformer les ressources fournies en résultats éducatifs requiert non seulement des investissements suffisants mais aussi des systèmes de services efficaces s'appuyant sur la combinaison de ressources appropriée, des enseignants aux matériels d'apprentissage. Cette combinaison doit s'élaborer dans un contexte national global de politiques économiques et sociales appropriées englobant la parité entre les sexes, la santé et la nutrition, l'eau et l'assainissement, les infrastructures rurales et les opportunités économiques. Dans ce contexte, la pandémie du VIH/sida représente une menace majeure.

Nouvelles technologies de l'information

L'éducation à distance pourrait être utilisée pour développer la formation des enseignants, sur la base de l'expérience acquise en matière de pratiques économes. Les technologies de l'infor-

mation et de la communication pourraient aussi servir à développer de manière exponentielle l'accès à l'apprentissage tout au long de la vie.

Regarder vers l'avenir

Au cours du dernier quart de siècle, les nations ont montré qu'elles portaient un intérêt croissant – et de mieux en mieux informé – à la poursuite de l'objectif de l'Éducation pour tous. Les participants à la Conférence de Jomtien ont inscrit l'« EPT » dans le vocabulaire courant des activités de développement aux niveaux national, régional et mondial.

Les années 90 ont accru la prise de conscience du fait que promouvoir l'accès en négligeant la qualité est une victoire vaine. Les années récentes ont donc produit des travaux novateurs dans le domaine de l'évaluation et de nouvelles idées quant aux moyens d'utiliser de la manière la plus efficace des ressources limitées, si bien que les responsables des politiques d'éducation et les autres parties prenantes sont de plus en plus conscients de ce que l'Éducation pour tous, c'est tout simplement cela : l'éducation pour tous. C'est pourquoi une attention croissante est portée à la satisfaction des besoins des populations exclues – des handicapés aux personnes déplacées par des conflits armés.

Le défi à relever pour parvenir à l'EPT d'ici à 2015 est redoutable mais l'objectif est réalisable. Une dynamique a été enclenchée et il faut maintenant non seulement accélérer le rythme d'investissement des ressources financières et humaines dans l'éducation de base mais aussi renforcer la volonté politique de faire de l'EPT une réalité pour chaque enfant, adolescent et adulte dans chaque nation. C'est ainsi que sera posé le fondement « de la paix et de la stabilité à l'intérieur des pays et entre eux » pour reprendre les termes du Cadre d'action de Dakar. ■

Annexes

Consultations

Avec la société civile et les ONG

Par le canal de la consultation collective des ONG sur l'Éducation pour tous et en collaboration avec le comité de liaison des ONG, qui est l'organe représentant les ONG ayant des relations officielles avec elle, l'UNESCO s'est employée à renforcer et améliorer ses propres liens avec la société civile. On trouvera ci-après une énumération de quelques événements importants à cet égard :

Bangkok 2001

La réunion ordinaire annuelle de la Consultation collective des ONG sur l'EPT a rassemblé une centaine d'organisations, soit plus que jamais auparavant ; elle a abouti à un accord sur les moyens de mener à bien une réforme majeure de l'organisation visant à étendre l'éventail des OSC et des ONG qui dialoguent avec l'UNESCO. Des ONG d'Asie et du Pacifique se sont réunies à Bangkok en juillet 2001 pour mettre en commun leurs expériences réussies et innovantes et les enseignements tirés de la mise en œuvre des activités d'EPT dans la région.

Les délégués ont approuvé un plan concret d'action collective visant à accroître le rôle de la société civile dans les plans nationaux d'EPT et à renforcer sa capacité de mettre sur pied et de conduire des activités d'apprentissage tout au long de la vie ainsi que de suivre et d'évaluer les objectifs de l'EPT. Les autres réformes concernaient l'évaluation, la documentation, la diffusion et le développement des contributions des ONG/OSC et des innovations en matière d'EPT ainsi qu'une stratégie visant à améliorer la communication dans le cadre du réseau de la Consultation collective.

Ces plans d'action collective montrent la ferme volonté des ONG de participer à tous les aspects de la mise en œuvre du Cadre d'action de Dakar et leur détermination à faire en sorte que leurs perspectives, approches et programmes s'expriment pleinement. Les participants ont unanimement convenu d'examiner la proposition de réforme et d'essayer de trouver un accord dans un an.

Séance spéciale à Genève sur la participation de la société civile à l'EPT (2001)

Une séance spéciale consacrée à la participation de la société civile à l'EPT a été organisée dans le cadre de la 46^e session de la Conférence internationale de l'éducation à Genève en septembre 2001.

Conférence internationale de l'éducation à Genève (2001)

Cette réunion, qui a bénéficié de la présence de nombreux ministres de l'éducation, a affirmé l'engagement total de la communauté internationale en faveur des objectifs de Dakar, en mettant l'accent sur une éducation de qualité à la tolérance et à la compréhension mutuelle, sur l'apprentissage à vivre ensemble et sur de nombreuses autres questions importantes de l'EPT.

Séminaire de Bamako en Afrique subsaharienne (2000)

A la suite d'une conférence de chefs d'Etat, quelques 70 représentants d'ONG et d'OSC, de ministères de l'éducation ainsi que d'autres partenaires de l'EPT ont approuvé des recommandations assorties de date butoir visant à renforcer les contributions de ces groupes et assurer leur participation active à l'élaboration et à la mise en œuvre des plans d'action nationaux pour l'EPT.

Consultation des ONG d'Amérique latine à Santiago (2001)

Les représentants de 31 grandes organisations internationales, régionales et nationales s'occupant de l'EPT en Amérique latine et dans les Caraïbes se sont réunis à Santiago du Chili à l'occasion de la première Consultation collective de la société civile organisée dans la région (23-24 août 2001). Les participants ont rédigé et présenté à la fin de la réunion une proposition à court terme de mobilisation par les organisations de la société civile (2001-2002) esquissant les stratégies nécessaires pour renforcer la participation de la société civile à l'élaboration des plans d'action nationaux pour l'EPT et contenant une série de recommandations aux organisations internationales.

Autres consultations

Réunion des ministres de l'E-9 à Beijing

Les ministres ont adopté la Déclaration de Beijing, qui réaffirme avec énergie leur volonté d'atteindre les objectifs de Dakar, en particulier l'alphabétisation pour tous, l'élimination des disparités entre les sexes, l'amélioration de la protection et de l'éducation de la petite enfance et le rôle des technologies de l'information au service de l'éducation de base. Ils ont aussi souligné que les stratégies de lutte contre la pauvreté ne réussiront que si toute l'attention voulue est accordée à tous les domaines de l'EPT, en particulier l'alphabétisation, la formation des compétences et l'éducation des adultes. ■

Tableaux statistiques

Introduction

Les tableaux de la présente annexe s'appuient essentiellement sur les données transmises à l'Institut de statistique de l'UNESCO (ISU) et complétées par les données de la Banque mondiale. Ces données ont été recueillies en l'an 2000 au cours du programme régulier de collecte des données de l'Institut et, en l'absence de spécification particulière, elles se réfèrent à l'année 1998. Si elles constituent les meilleures données disponibles à l'échelon international, elles doivent toutefois être interprétées avec prudence et donnent plus des ordres de grandeur que des mesures exactes. Compte tenu des différences existant entre systèmes scolaires, même dans des pays voisins, la prudence est de rigueur quand on compare les données entre pays ou lorsqu'on essaye d'établir un classement à partir d'un seul indicateur.

Les tableaux présentent, dans les colonnes 1 à 9, quelques-uns des indicateurs de l'éducation (enseignements préprimaire et primaire et alphabétisme des adultes) par pays/territoires¹, les colonnes 10 et 11 se rapportant à des indicateurs économiques susceptibles d'affecter le développement des systèmes éducatifs.

Les indicateurs liés aux taux d'admission et de scolarisation ainsi qu'à l'alphabétisme ont été calculés, pour l'ensemble des pays, en utilisant les données démographiques fournies par les Nations Unies. Ces données diffèrent parfois des estimations nationales sur la population.

Le *taux brut de scolarisation dans l'enseignement préprimaire* (colonne 1) est le nombre d'enfants inscrits dans le niveau d'éducation précédant le primaire, quel que soit leur âge, exprimé en pourcentage de la population préscolarisable. Outre une mesure du niveau général de participation des jeunes enfants à l'enseignement préprimaire, cet indicateur renseigne sur la capacité d'un pays à préparer les jeunes enfants à l'éducation primaire.

Le *taux brut d'admission* (colonne 3) se rapporte au nombre total de nouveaux élèves admis en première année de l'enseignement primaire, sans considération d'âge, exprimé en pourcentage de la population ayant l'âge officiel d'entrer à l'école primaire. Ce taux reflète le niveau général d'accès à l'enseignement primaire ainsi que la capacité du système éducatif à accueillir les enfants ayant l'âge officiel d'admission à l'école. Le *taux net d'admission* (colonne 4) donne une mesure plus

précise de cet accès, car il ne prend en compte que les nouveaux entrants ayant l'âge défini officiellement comme celui de l'admission à l'enseignement primaire.

Le *taux brut de scolarisation dans l'enseignement primaire* (colonne 5) représente le rapport (exprimé en pourcentage) entre l'effectif total des élèves inscrits dans l'enseignement primaire, sans considération d'âge, et la population du groupe d'âge officiellement scolarisable dans le primaire pour une année scolaire donnée. Cet indicateur est largement utilisé pour évaluer le niveau général de participation à l'enseignement primaire et la capacité du système scolaire à satisfaire aux besoins de cet enseignement. Le *taux net de scolarisation* (colonne 6) donne une mesure plus précise du niveau de participation dans l'enseignement primaire, car il ne tient compte que des élèves du groupe correspondant à l'âge officiel de la scolarisation dans le primaire. La comparaison des taux bruts et nets de scolarisation peut servir à évaluer le nombre d'enfants en avance ou en retard dans leur scolarité. Dans la plupart des cas, une grande différence entre ces deux taux suggère la présence d'enfants en retard, par suite d'une scolarisation tardive ou de redoublements fréquents.

Le *pourcentage de redoublants* (colonne 7) est la proportion d'élèves inscrits dans la même classe que l'année précédente, exprimée en pourcentage des effectifs totaux de l'enseignement primaire. Cet indicateur mesure l'importance des redoublements et constitue l'une des mesures du rendement interne de l'enseignement primaire.

Le *ratio élèves/maître* (colonne 8) est le nombre moyen d'élèves par enseignant dans l'enseignement primaire au cours d'une année scolaire donnée. Il mesure le niveau des ressources humaines consacré à l'enseignement primaire.

Le *taux d'alphabétisme des adultes* (colonne 9) est défini comme le pourcentage estimé d'adultes âgés de 15 ans et plus sachant lire et écrire, en le comprenant, un texte simple relatif à leur vie quotidienne. Ce taux reflète le résultat cumulé du travail accompli par l'enseignement primaire et par les programmes d'alphabétisation pour inculquer les compétences de base à la population, lui permettant ainsi de les appliquer dans la vie quotidienne et de continuer à apprendre et à communiquer en faisant usage de l'écrit. L'alphabétisme exprime les potentialités de développement intellectuel ultérieur de l'individu et contribue au développement socio-économique et culturel de la société.

1. A la date de la publication de ce rapport, les données de Caraïbes ne sont pas disponibles à l'ISU.

Exprimées en pourcentage du produit intérieur brut (PIB) par habitant, *les dépenses publiques d'éducation* (colonne 10) indiquent la part de la valeur de la production nationale totale de biens et services pour une année donnée qui a été consacrée à l'éducation. Exprimées en pourcentage des dépenses totales de l'Etat, elles rendent compte de la part relative des dépenses consacrées à l'éducation dans le total des dépenses publiques d'une année financière donnée. Cet indicateur reflète le niveau d'engagement d'un gouvernement donné dans l'investissement relatif au développement de son système éducatif. Ces deux indicateurs de dépenses publiques d'éducation donnent une mesure approximative des efforts financiers effectués par un pays en faveur de l'éducation en fonction de ses moyens. Comparés aux indicateurs similaires dans d'autres secteurs (défense, santé...), ils donnent une mesure de la priorité relative accordée aux investissements éducatifs.

Calculé en pourcentage du produit national brut (PNB), le *service de la dette* (colonne 11) montre quelle proportion des richesses produites par un pays durant une année financière donnée est consacrée au remboursement de la dette. Calculé en pourcentage des exportations des biens et services, il mesure la part des exportations totales d'un pays consacrée au remboursement de sa dette. Le total du service de la dette représente la somme des remboursements du principal et des intérêts effectivement payés en devise étrangère, en biens ou services pour ce qui est de la dette à long terme, ou des intérêts payés sur la dette à court terme, ainsi que les remboursements (rachats et frais) auprès du Fonds monétaire international (FMI).

Lié à ces deux indicateurs, l'initiative en faveur des pays pauvres très endettés (PPTE) a représenté la première approche globale de réduction de la dette extérieure des pays les plus pauvres et les plus endettés du monde. Cette initiative, proposée par la Banque mondiale et le FMI, a été adoptée par des gouvernements à travers le monde en 1996 et représente une étape importante en faveur de l'allègement de la dette dans le cadre d'une approche globale de réduction de la pauvreté. Elle cible les pays les plus pauvres, ceux qui sont les seuls éligibles pour des prêts fortement concessionnels de l'Association internationale de développement (IDA, Banque mondiale) et pour la Facilité pour la réduction de la pauvreté et la croissance du FMI (auparavant appelée Facilité d'ajustement structurel renforcé). On s'attend à ce que, dans le contexte du Cadre d'action de Dakar, l'allègement de la dette issue de l'initiative PPTE libère des ressources et permette ainsi aux pays pauvres d'augmenter les affectations budgétaires en faveur de l'éducation pour tous (EPT). ■

AFRIQUE SUBSAHARIENNE

Pays et territoires	1			2	3			4			5		
	ENSEIGNEMENT PRÉPRIMAIRE			Durée (années)	ENSEIGNEMENT PRIMAIRE			ENSEIGNEMENT PRIMAIRE			ENSEIGNEMENT PRIMAIRE		
	Taux brut de scolarisation (%)				Taux brut d'admission (%)			Taux net d'admission (%)			Taux brut de scolarisation (%)		
Total	Garçons	Filles	Total	Garçons	Filles	Total	Garçons	Filles	Total	Garçons	Filles		
Angola	...	...	...	4	88	100	77	**24	**27	**22	91	99	83
Bénin #	5	5	5	6	...	...	...	...	...	...	84	102	66
Botswana	...	...	...	7	111	113	108	**22	**20	**23	105	106	105
Burkina Faso #	2	2	2	6	44	51	36	19	22	15	42	50	34
Burundi #	0,8	0,8	0,8	6	**70	**77	**62	**25	**27	**23	**51	**56	**46
Cameroun #	12	12	11	6	...	...	...	...	...	...	90	99	82
Cap-Vert 1	...	...	...	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...
République Centrafricaine #	...	...	...	6	**43	**50	**36	...	...	...	**57	**69	**46
Tchad #	...	...	...	6	77	91	64	23	27	19	67	85	49
Comores #	166 ^a	169 ^a	164 ^a	6	71	65	78	16	16	16	76	82	70
Congo #	2	2	3	6	35	36	34	**10	**11	**10	57	59	56
Côte d'Ivoire #	3	3	3	6	74	82	66	30	34	27	78	89	66
Rép. démocratique du Congo #	...	...	...	6	47	46	49	21	20	22	46	48	44
Djibouti	0,5	0,4	0,6	6	34	39	29	25	29	21	39	46	32
Guinée Equatoriale 1	...	...	...	5	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Erythrée	5	6	5	5	55	60	49	17	18	16	53	58	48
Ethiopie #	2	2	2	4	85	100	69	22	25	20	63	79	48
Gabon 1	...	...	...	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Gambie #	26	28	25	6	89	92	87	**10	**10	**10	81	88	75
Ghana #	...	...	...	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Guinée #	...	...	...	6	55	62	49	21	23	20	59	72	45
Guinée-Bissau 2, #	4	4	4	6	110	127	94	33	38	29	82	98	67
Kenya #	39	37	40	7	106	108	104	...	...	...	92	92	92
Lesotho	20	19	22	7	94	93	94	16	16	15	102	97	106
Libéria #	48	55	41	6	65	80	51	**39	**48	**31	83	95	70
Madagascar	...	...	...	5	103	104	102	**51	**56	**46	93	94	92
Malawi 1, 3 #	...	...	...	4	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Mali #	2	2	3	6	**54	**61	**46	...	...	...	**53	**63	**44
Mauritanie #	...	...	...	6	...	...	...	...	...	...	83	86	81
Maurice	100	99	101	6	105	105	105	27	27	27	108	108	108
Mozambique #	...	...	...	5	82	90	73	12	13	12	71	83	60
Namibie	...	...	...	7	117	115	119	65	63	67	126	125	127
Niger #	1	1	1	6	41	50	33	26	32	21	31	38	24
Nigéria	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Rwanda #	...	...	...	6	150	133	167	...	...	...	114	115	114
Saint Héléne 4	...	...	...	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Sao Tome-and-Principe 4, #	...	...	...	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Sénégal #	3	3	3	6	71	...	...	39	...	...	70	76	63
Seychelles 4	...	...	...	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Sierra Leone 2, #	4	4	4	6	70	72	69	70	72	69	57	60	55
Somalie #	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Afrique du Sud 1	...	...	...	7	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Soudan #	24	22	26	6	65	70	61	...	...	...	56	60	51
Swaziland	...	...	...	7	99	101	98	42	41	43	117	121	114
Togo #	3	3	3	6	100	105	94	40	43	38	124	141	107
Uganda 1, #	...	...	...	7	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Tanzanie #	...	...	...	7	69	70	68	**12	**11	**13	65	65	65
Zambie #	3	2	3	7	91	91	91	41	40	42	86	89	84
Zimbabwe 2	...	...	...	7	122	124	120	40	39	40	109	111	107

Notes et symboles :

1 Les taux de scolarisation n'ont pas été calculés à cause d'incohérences entre les effectifs scolaires et les données démographiques.

2 Les données relatives aux enseignements préprimaire et primaire se réfèrent à l'année scolaire 1999.

3 Les données relatives aux enseignements préprimaire et primaire se réfèrent à l'année scolaire 1997.

4 Les taux de scolarisation n'ont pas été calculés par manque de données démographiques par âge.

6			7			8	9			10		11	
ENSEIGNEMENT PRIMAIRE							ALPHABETISME DES ADULTES			DÉPENSES PUBLIQUES		SERVICES DE LA DETTE	
Taux net de scolarisation (%)			Pourcentage de redoublants			ratio élève/maitre	Taux estimés d'alphabétisme des adultes âgés de 15 ans et plus, 2000			D'ÉDUCATION		1999	
Total	Garçons	Filles	Total	Garçons	Filles		Total	Hommes	Femmes	En % du PIB	En % des dépenses de l'Etat	En % du PNB	En % des exportations de biens et services
**57	**61	**53	35	33	38	...	...	...	...	2,6	6,4	38,6	21,1
...	...	...	...	...	...	53	40	57	25	2,5	...	3,0	10,9
81	79	82	3	4	3	28	77	74	80	...	...	1,5	2,4
34	40	28	18	18	18	49	24	34	14	...	...	2,5	15,7
**38	**41	**34	**25	**26	**25	...	48	57	41	**3,9	...	4,1	45,6
...	...	...	...	...	...	52	76	82	70	**2,6	**10,9	6,3	24,3
...	...	...	12	13	10	29	74	85	66	**4,4	...	3,8	10,6
**53	**64	**43	**33	**33	**32	...	47	60	35	**1,9	...	1,8	12,1
55	68	42	26	26	26	68	43	52	34	1,8	...	2,1	10,3
50	54	46	26	26	25	35	60	67	53	4,1	23,5	4,0	16,1
...	...	...	39	40	38	61	81	87	74	4,7	...	1,5	1,4
59	67	51	24	...	...	43	47	55	39	4,3	15,9	13,9	26,2
32	33	31	16	19	12	26	61	73	50	...	...	...	...
32	37	27	17	...	...	40	65	76	54	**3,4	...	0,9	...
...	...	...	12	9	15	57	83	93	74	1,8	...	0,9	0,8
34	36	31	19	18	21	47	56	67	45	5,0	...	0,5	1,9
35	41	30	11	11	12	...	38	44	33	4,7	...	2,5	16,8
...	...	...	...	...	...	44	...	...	...	3,3	9,6	14,1	19,3
61	65	57	11	11	10	33	37	44	29	...	...	5,5	8,5
...	...	...	...	...	...	...	72	80	63	...	...	6,9	19,9
46	54	37	26	25	27	47	...	...	...	**1,8	**25,8	3,9	16,1
53	62	44	24	24	25	35	39	60	19	1,7	...	4,7	16,4
...	...	...	...	...	...	28	82	89	76	6,5	...	6,8	26,7
60	56	64	20	23	17	25	83	72	94	13,2	25,5	4,6	9,4
**41	**46	**35	...	...	...	39	54	70	38	...	...	...	...
63	62	63	33	34	32	47	66	74	60	1,9	10,2	4,5	17,1
...	...	...	**16	**16	**16	61	60	74	47	4,6	24,6	3,9	11,4
**42	**49	**34	**18	**18	**18	62	41	49	34	3,0	...	4,2	14,3
60	62	58	...	...	...	47	42	53	32	4,3	18,9	11,4	28,4
93	93	93	4	4	3	26	85	88	81	4,0	17,7	6,3	9,7
41	45	37	**26	**25	**27	61	44	60	29	**3,0	**14,3	3,3	20,0
86	83	90	12	14	11	32	82	83	81	9,1	22,5	...	...
26	32	20	12	12	12	41	16	24	8	...	...	2,5	16,8
...	...	...	...	...	...	...	64	72	56	...	...	2,9	6,0
91	90	92	29	29	29	54	67	74	60	**2,5	...	1,6	29,6
...	...	...	...	...	...	9	...	...	...	...	...	...	...
...	...	...	31	33	29	36	...	...	...	...	...	10,2	29,1
59	64	54	14	14	14	49	37	47	28	3,4	...	5,1	16,1
...	...	...	...	...	...	15	...	...	...	6,8	10,7	4,7	5,4
57	60	55	,	,	,	30	...	...	...	1,0	...	3,3	29,9
...
...	...	...	8	9	7	...	85	86	85	6,0	22,2	3,8	13,9
**46	**50	**42	**12	**11	**12	...	58	70	46	**3,8	...	0,6	6,5
**77	**76	**78	**15	**18	**13	33	80	81	79	6,6	...	2,3	2,6
88	99	78	31	31	32	41	57	74	41	4,5	24,4	2,9	7,7
...	...	...	**7	**7	**6	60	67	78	57	...	...	2,9	23,7
48	47	49	3	3	3	38	76	85	67	...	...	2,2	15,6
73	74	72	6	6	6	45	78	85	71	2,3	17,6	14,6	46,6
90	90	91	,	,	,	41	89	93	85	10,1	...	12,3	25,3

Pays Pauvres Très Endetté (PPTÉ)
 a Y compris les autres programmes d'éveil de la petite enfance

* Estimations nationales
 ** Estimations de l'ISU
 ... Données non disponibles

- Valeur nulle
 . Catégorie sans objet

ETATS ARABES

Pays et territoires	1			2			3			4			5		
	ENSEIGNEMENT PRÉPRIMAIRE			Durée (années)	Taux brut d'admission (%)			Taux net d'admission (%)			Taux brut de scolarisation (%)				
	Total	Garçons	Filles		Total	Garçons	Filles	Total	Garçons	Filles	Total	Garçons	Filles		
Algérie	2	2	2	6	100	101	98	76	78	75	109	114	104		
Bahreïn	36	37	35	6	101	99	103	86	84	88	104	104	104		
Djibouti	0,5	0,4	0,6	6	34	40	28	25	29	21	39	46	32		
Egypte	10	11	10	5	**91	**93	**89	...	...	...	**100	**104	**96
Irak	5	6	5	6	97	101	92	74	76	71	88	96	80		
Jordanie 1, 3	27	28	26	6	106	106	105	**71	**70	**71	89	89	89		
Koweït	70	71	69	4	81	82	80	52	53	50	78	79	77		
Liban	64	65	63	5	97	100	93	**14	**14	**14	110	113	108		
Jamahiriya arabe libyenne	4	**4	**4	6	...	...	...	...	...	...	100	100	99
Mauritanie	...	...	...	6	...	...	...	...	...	...	83	86	81
Maroc	70 ^a	91 ^a	48 ^a	6	126	130	122	57	59	55	97	107	87		
Oman	5	5	5	6	70	70	69	56	57	56	75	77	72		
Palestine 1	39	40	38	4	101	102	101	...	...	...	104	104	103
Qatar	26	26	26	6	...	...	...	...	...	...	96	98	93
Arabie saoudite	5	5	5	6	67	67	67	41	49	33	71	73	70		
Soudan	24	22	26	6	**65	**70	**61	...	...	...	**56	**60	**51
République arabe syrienne	9	9	8	6	109	112	105	61	62	60	104	109	99		
Tunisie 3	14	14	13	6	105	106	105	**79	**79	**80	119	123	116		
Emirats arabes unis	73	71	75	6	102	103	101	53	53	53	94	96	92		
Yémen #	1	1	1	6	80	94	66	27	32	21	78	100	55		

Notes et symboles :

1 Les taux d'admission et de scolarisation ont été calculés avec les données démographiques fournies par le pays.

2 Les données incluent le premier cycle de l'enseignement secondaire.

3 Les données relatives aux dépenses d'éducation se réfèrent à 1999.

Pays Pauvres Très Endetté (PPTTE)

a Y compris les autres programmes d'éveil de la petite enfance

* Estimations nationales

** Estimations de l'ISU

ASIE

Pays et territoires	1			2			3			4			5		
	ENSEIGNEMENT PRÉPRIMAIRE			Durée (années)	Taux brut d'admission (%)			Taux net d'admission (%)			Taux brut de scolarisation (%)				
	Total	Garçons	Filles		Total	Garçons	Filles	Total	Garçons	Filles	Total	Garçons	Filles		
Afghanistan	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Bangladesh	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Bhoutan	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Brunei Darussalam	52	52	52	6	106	108	105	...	...	...	106	109	104
Cambodge	**5	**5	**5	6	...	...	...	...	...	...	117	126	109
Chine	29	28	29	5	101	...	...	...	...	...	128	126	129
Inde	29	30	29	6	129	139	118	...	...	...	100	107	93
Indonésie 1	19	18	19	6	101	104	97	...	...	...	99	101	97
Rép. islamique d'Iran 1	16	15	16	5	86	86	85	42	42	41	93	96	91		
Rép. populaire démoc. de Corée	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Rép. démoc. populaire Lao	7	7	8	5	113	120	107	51	52	50	111	120	102		
Macao	80	83	77	6	84	84	85	60	58	62	98	100	95		
Malaisie	55	56	55	6	95	95	94	95	95	94	99	99	99		
Maldives 1	50	50	50	7	...	...	...	...	...	...	135	134	135
Myanmar	3	...	...	5	*154	...	...	...	...	...	114	115	114
Népal	...	...	...	5	136	153	117	...	...	...	114	128	100
Pakistan	8	11	5	5	...	...	...	...	...	...	86	109	62
Philippines 2	31	30	32	6	142	145	138	...	...	...	116	115	116
Singapour	,	,	,	6	...	...	...	...	...	...	92	...	...
Sri Lanka	...	...	...	5	111	110	112	...	...	...	111	112	110
Thaïlande	92	93	92	6	97	100	95	...	...	...	94	95	92
Viet Nam	39	40	38	5	108	104	113	81	78	83	110	113	107		

Notes et symboles :

1 Les données relatives aux enseignements préprimaire et primaire se réfèrent à l'année scolaire 1999.

2 Les données relatives aux enseignements préprimaire et primaire se réfèrent à l'année scolaire 1997.

Pays Pauvres Très Endetté (PPTTE)

* Estimations nationales

** Estimations de l'ISU

6			7			8		9			10		11	
ENSEIGNEMENT PRIMAIRE							ALPHABÉTISME DES ADULTES			DÉPENSES PUBLIQUES D'ÉDUCATION		SERVICES DE LA DETTE 1999		
Taux net de scolarisation (%)			Pourcentage de redoublants			ratio élève/ maître	Taux estimés d'alphabétisme des adultes âgés de 15 ans et plus, 2000			En % du PIB	En % des dépenses de l'Etat	En % du PNB	En % des exportations de biens et services	
Total	Garçons	Filles	Total	Garçons	Filles		Total	Hommes	Femmes					
94	96	92	12	15	9	28	68	78	57	...	...	11,7	37,8
97	96	98	4	5	3	**21	88	91	83	4,2	12,1	...	...
32	37	27	17	...	...	40	65	76	54	**3,4	...	0,9	...
**92	**95	**89	6	7	5	**23	55	67	44	**4,4	...	1,9	9,0	
80	85	74	12	12	10	22	56	66	46	...	...	...	...
83	82	83	1	1	1 ²	29 ²	90	95	84	**6,1	...	8,2	11,8	
67	68	67	3	3	3	13	83	85	80	...	...	...	...
**78	**79	**77	9	10	8	14	86	92	80	2,0	10,4	6,1	...	
...	...	...	...	...	...	8	80	91	68	...	...	...	...
**60	**62	**58	...	...	...	47	42	53	32	4,3	18,9	11,4	28,4
79	85	73	12	14	10	28	49	62	36	6,0	...	9,1	24,3	
66	67	65	8	9	6	25	72	80	62	3,9	...	...	9,7
95	96	95	2	2	2 ²	31 ²	...	...	...	...	...	...	...
86	86	85	...	...	...	13	81	80	83	**3,5	...	...	...
59	61	57	5	7	4	12	77	84	67	9,5	...	...	...
**46	**50	**42	**12	**11	**12 ²	**26 ²	58	70	46	**3,8	...	...	...
93	96	89	6	7	6	23	74	88	60	**3,5	...	2,5	6,4	
98	99	96	18	20	16	24	71	81	61	6,9	...	7,6	15,9	
83	83	82	3	4	2	16	76	74	79	1,9	18,5	...	...
61	77	44	11	12	9 ²	22 ²	46	68	25	...	...	2,5	4,0

... Données non disponibles

- Valeur nulle

. Catégorie sans objet

6			7			8		9			10		11	
ENSEIGNEMENT PRIMAIRE							ALPHABÉTISME DES ADULTES			DÉPENSES PUBLIQUES D'ÉDUCATION		SERVICES DE LA DETTE 1999		
Taux net de scolarisation (%)			Pourcentage de redoublants			ratio élève/ maître	Taux estimés d'alphabétisme des adultes âgés de 15 ans et plus, 2000			En % du PIB	En % des dépenses de l'Etat	En % du PNB	En % des exportations de biens et services	
Total	Garçons	Filles	Total	Garçons	Filles		Total	Hommes	Femmes					
...	...	...	...	...	...	...	37	52	22	...	...	...	...
...	...	...	...	...	...	**59	41	52	30	...	...	1,7	10,1
...	...	...	13	14	12	38	...	...	...	...	...	1,7	4,8
...	...	...	...	...	...	13	...	...	...	4,4	...	...	...
**100	...	...	...	...	...	**47	68	80	58	1,4	8	1,1	2,9
100	100	100	1	1	1	21	84	92	76	...	...	2,1	9,0
...	...	...	3	3	4	72	57	68	45	...	...	2,3	15,0
84	86	82	6	6	6	22	87	92	82	1,2	...	13,5	30,3	
**79	**81	**78	5	7	4	**26	77	84	70	3,6	18,7	4,2	22,6	
...	
76	79	73	21	22	19	31	49	64	33	2,4	...	2,6	7,7	
**83	**83	**83	6	7	5	31	...	...	...	...	...	...	...
98	98	98	-	-	-	22	88	91	84	4,8	...	6,4	4,8	
100	100	100	...	...	...	24	96	96	96	...	...	5,5	3,9
...	...	...	*2	...	...	31	85	89	81	...	...	...	7,9
...	...	...	23	22	24	39	42	59	24	**2,5	**11,5	2,1	7,9
...	...	...	...	...	...	**32	46	60	31	2,6	**7,8	4,8	28,3
98	99	97	2	2	1	22	95	95	95	3,5	...	8,4	14,3	
...	...	...	...	...	...	25	92	96	88	...	...	...	...
100	100	100	5	6	4	...	92	94	89	3,1	...	3,4	7,9	
**77	**78	**76	3	3	4	21	96	97	94	4,7	...	13,6	22,0	
...	...	...	4	4	3	30	93	96	91	...	...	4,9	9,8

... Données non disponibles

- Valeur nulle

. Catégorie sans objet

AMERIQUE LATINE

Pays et territoires	1			2	3			4			5		
	ENSEIGNEMENT PRÉPRIMAIRE			Durée (années)	ENSEIGNEMENT PRIMAIRE			ENSEIGNEMENT PRIMAIRE			ENSEIGNEMENT PRIMAIRE		
	Taux brut de scolarisation (%)				Taux brut d'admission (%)			Taux net d'admission (%)			Taux brut de scolarisation (%)		
Total	Garçons	Filles	Total	Garçons	Filles	Total	Garçons	Filles	Total	Garçons	Filles		
Argentine	57	56	58	6	116	116	117	100	100	100	120	120	120
Bolivie #	46	46	47	6	130	129	130	70	69	70	118	119	117
Brésil	55	55	55	6	129	136	121	69	...	...	154	156	152
Chili	74	74	73	6	98	98	97	38	37	38	106	108	104
Colombie	35	34	35	5	135	...	...	56	...	...	112	112	112
Costa Rica	82	82	81	6	102	102	102	59	58	60	108	110	107
Cuba	96	93	98	6	92	92	92	90	90	90	100	100	99
Rép. dominicaine	34	34	34	4	136	141	132	60	59	60	133	136	130
Equateur	63	62	64										
El Salvador	40	39	41	6	128	130	125	55	54	55	111	113	109
Guatemala	47	47	47	6	134	137	131	57	59	56	102	108	96
Honduras #, 1	16	16	16	6	...	...	...	...	...	...	108	107	110
Mexique	76	75	77	6	114	114	114	92	92	93	114	114	113
Nicaragua #, 2	26	26	27	6	147	143	151	39	40	38	105	105	105
Panama	...	...	...	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Paraguay	77	76	79	6	120	122	119	71	70	72	115	117	114
Pérou	60	59	61	6	127	127	127	97	97	96	126	127	125
Uruguay	56	55	56	6	105	103	107	49	49	49	113	113	112
Venezuela 2	54	54	54	6	103	104	102	63	63	64	102	103	101

Notes et symboles :

1 Les données relatives aux enseignements préprimaire et primaire se réfèrent à l'année scolaire 1997.

2 Les données relatives aux enseignements préprimaire et primaire se réfèrent à l'année scolaire 1999.

3 Pour l'Argentine, le Brésil, le Chili, le Paraguay, le Pérou et l'Uruguay, les ratios élève/maître ont été calculés en utilisant les équivalents temps-plein élèves-enseignants.

Pays Pauvres Très Endetté (PPTÉ)

54

PACIFIQUE

Pays et territoires	1			2	3			4			5		
	ENSEIGNEMENT PRÉPRIMAIRE			Durée (années)	ENSEIGNEMENT PRIMAIRE			ENSEIGNEMENT PRIMAIRE			ENSEIGNEMENT PRIMAIRE		
	Taux brut de scolarisation (%)				Taux brut d'admission (%)			Taux net d'admission (%)			Taux brut de scolarisation (%)		
Total	Garçons	Filles	Total	Garçons	Filles	Total	Garçons	Filles	Total	Garçons	Filles		
Iles Cook	...	...	...	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Etats Fédérés de Micronésie	...	...	...	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Fiji	**17	**17	**17	6	131	133	128	86	87	85	**112	**113	**111
Kiribati	...	...	...	7	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Iles Marshall	...	...	...	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Nauru	...	...	...	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Nioué	...	...	...	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Palau	...	...	...	5	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Papouasie-Nouvelle-Guinée	20	21	20	6	102	108	97	100	...	...	85	91	78
Samoa	59	54	64	6	113	112	114	83	85	81	102	101	102
Iles Salomon 2	**36	**38	**34	6	106	...	...	...	...	...	**99	**106	**91
Tonga	...	...	...	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Tuvalu	...	...	...	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Vanuatu	77	81	73	6	118	122	115	100	...	...	113	116	111

Notes et symboles :

1 Les données relatives aux enseignements préprimaire et primaire se réfèrent à l'année scolaire 1997.

2 Y compris les enseignants du préprimaire et du premier cycle de l'enseignement secondaire.

* Estimations nationales

** Estimations de l'ISU

... Données non disponibles

6			7			8		9			10		11	
ENSEIGNEMENT PRIMAIRE								ALPHABETISME DES ADULTES			DÉPENSES PUBLIQUES D'ÉDUCATION		SERVICES DE LA DETTE 1999	
Taux net de scolarisation (%)			Pourcentage de redoublants			ratio élève/maître	Taux estimés d'alphabétisme des adultes âgés de 15 ans et plus, 2000			En % du PIB	En % des dépenses de l'Etat	En % du PNB	En % des exportations de biens et services	
Total	Garçons	Filles	Total	Garçons	Filles		Total	Hommes	Femmes					
100	100	100	5	6	4	18	97	97	97	4,1	...	9,3	75,9	
100	100	100	2	3	2	42	86	92	79	5,6	...	6,1	32,0	
98	100	96	24	...	...	21	85	85	85	4,5	12,0	9,2	110,9
88	88	87	3	4	3	53	96	96	96	3,7	16,1	7,9	25,4	
87	...	...	5	5	4	17	92	92	92	...	...	7,9	42,9
92	92	92	9	10	8	19	96	96	96	6,2	...	4,0	6,4	
97	96	97	1	2	1	19	97	97	97	6,7	12,2	...	...
87	87	88	6	6	6	24	84	84	84	2,2	13,8	2,3	3,9	
...	...	...	...	...	18	91	93	90	...	...	9,2	25,7	...
81	82	80	8	8	7	...	79	82	76	2,3	...	2,9	7,6	
83	85	80	15	15	14	26	69	76	61	**1,8	**17,0	2,3	10,3	
...	...	...	...	...	...	...	75	74	75	**4,0	...	7,0	13,5
100	100	100	7	8	6	22	91	93	89	4,2	...	8,5	25,1	
80	80	80	5	5	4	26	69	67	70	**3,4	...	9,1	16,1	
...	...	...	...	...	...	...	92	93	91	5,0	16,3	8,3	8,7
92	91	92	9	10	7	25	93	94	92	4,5	20,2	3,0	6,6	
100	100	100	10	10	10	29	90	95	85	3,2	22,3	5,8	32,7	
92	92	93	8	10	7	31	98	97	98	2,5	12,2	5,2	25,0	
88	88	88	7	8	5	...	93	93	92	...	...	5,6	23,2

* Estimations nationales
 ** Estimations de l'ISU
 ... Données non disponibles

- Valeur nulle
 . Catégorie sans objet

6			7			8		9			10		11	
ENSEIGNEMENT PRIMAIRE								ALPHABETISME DES ADULTES			DÉPENSES PUBLIQUES D'ÉDUCATION		SERVICES DE LA DETTE 1999	
Taux net de scolarisation (%)			Pourcentage de redoublants			ratio élève/maître	Taux estimés d'alphabétisme des adultes âgés de 15 ans et plus, 2000			En % du PIB	En % des dépenses de l'Etat	En % du PNB	En % des exportations de biens et services	
Total	Garçons	Filles	Total	Garçons	Filles		Total	Hommes	Femmes					
...	...	...	1	...	...	19	...	...	...	...	...	...	...
...	...	...	...	...	...	14 ²	...	...	...	11,5	...	...	...
**100	**100	**100	...	...	...	**23	93	95	91	4,9	...	2,2	3,5
...	...	...	-	-	-	24	...	...	...	...	...	...	...
...	...	...	*6	*7	*5	15	...	...	...	16,4	...	...	...
...	...	...	**1	**1	**1	**23	...	...	...	...	...	...	...
...	...	...	...	...	...	24	...	...	...	...	7,2	...	...
...	...	...	...	...	...	15	...	...	...	...	...	...	...
85	91	78	5	5	5	36	64	71	57	0,9	...	6,2	9,6	
96	95	98	2	...	...	19	80	81	79	5,8	13,3	3,7	5,1
...	...	...	**9	...	...	*23	...	...	...	3,5	14,4	3,4	4,7
...	...	...	7	8	7	22	...	...	...	7,4	...	2,7	10,8
...	...	...	**6	**7	**5	...	...	...	...	...	...	...	...
100	100	100	11	12	10	23	...	...	...	8,1	17,4	0,8	1,1

- Valeur nulle
 . Catégorie sans objet