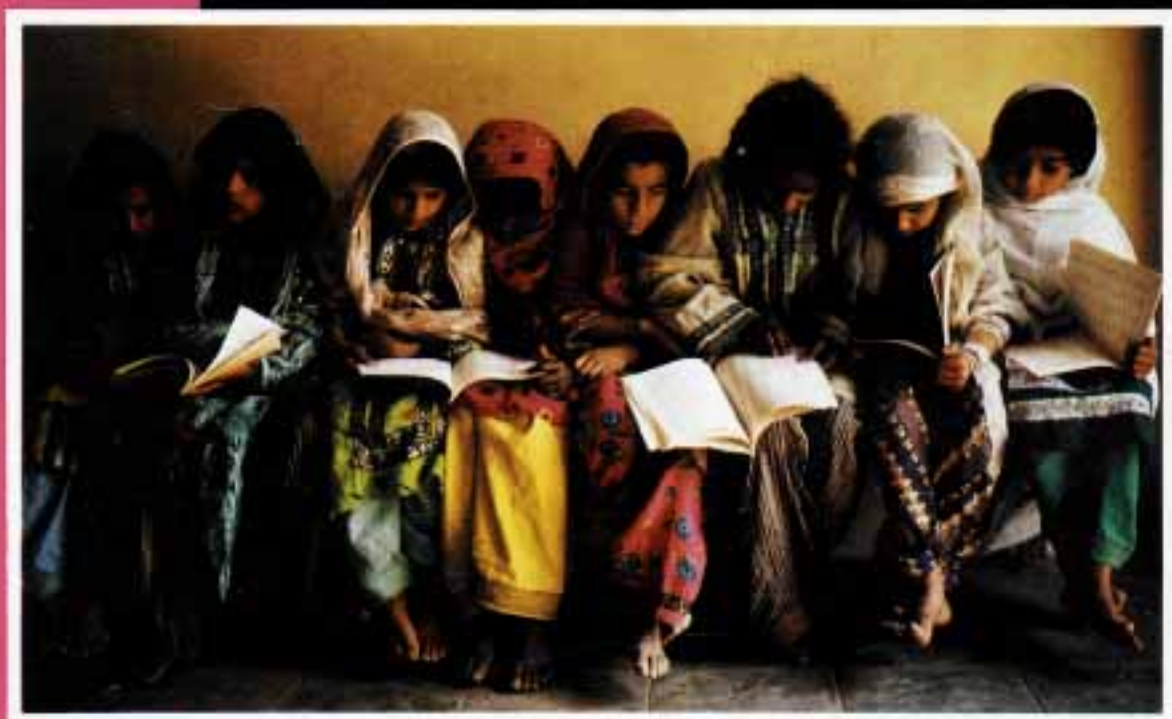




REPONDRE AUX BESOINS EDUCATIFS FONDAMENTAUX:

UNE VISION POUR LES ANNEES 90



DOCUMENT DE REFERENCE

Conférence mondiale sur l'éducation pour tous

5-9 mars 1990
Jomtien, Thaïlande



Répondre aux besoins éducatifs fondamentaux: Une vision pour les années 90

Document de référence
(Version finale)

Conférence mondiale sur l'éducation pour tous
• Répondre aux besoins éducatifs fondamentaux •

Jomtien (Thaïlande)
5-9 mars 1990

Publié par la Commission interinstitutions (Banque mondiale, PNUD, Unesco, Unicef) de La Conférence mondiale sur l'éducation pour tous (WCEFA), Maison de l'Unicef New York.

*Premier tirage de la présente version Juillet 1990
Version française imprimée par les ateliers de l'Unesco, Paris
Cette publication peut être librement reproduite et citée, partiellement
ou en totalité, sous réserve qu'en soit mentionnée la source.*

*Les noms, titres, modes de classement ou appellations géographiques
employés dans le présent document n'impliquent aucune prise de
position ni aucun jugement concernant le statut, juridique ou autre,
d'un territoire quelconque, non plus que la reconnaissance ou
l'acceptation d'une frontière quelconque.*

Préface



On trouvera dans le présent document d'utiles informations d'ordre général sur les considérations qui ont motivé la *Déclaration mondiale sur l'éducation pour tous* et le *Cadre d'action pour répondre aux besoins fondamentaux* adoptés par la Conférence mondiale sur l'éducation pour tous (Jomtien, Thaïlande, 5-9 mars 1990), ainsi que sur les idées qui y sont exprimées. Le texte de la Déclaration mondiale est reproduit dans l'appendice, tandis que le chapitre 5 se fonde sur le Cadre d'action. Le lecteur trouvera en outre dans ce document de nombreux exemples d'initiatives concrètes destinées à répondre aux besoins éducatifs fondamentaux, qui illustrent la mise en application pratique de la " vision élargie " de l'éducation fondamentale.

Pour établir le présent document de référence, le Secrétariat exécutif de la Commission interinstitutions (constituée par la Banque mondiale, le PNUD, l'Unesco et l'Unicef en vue de l'organisation de la Conférence mondiale) s'est inspiré de nombreux rapports et études, des suggestions de trois ateliers techniques auxquels ont participé

des spécialistes des cinq continents aussi que des observations reçues au sujet de versions antérieures (versions A et B).

L'une des versions antérieures (version B) a été distribuée aux participants des neuf consultations régionales et des trois consultations internationales convoquées par la Commission interinstitutions entre octobre 1989 et janvier 1990 ainsi qu'aux participants de la Conférence mondiale. La version finale qui est ici présentée a été mise au point après la Conférence par le Secrétariat exécutif, qui a révisé la version précédente pour l'harmoniser avec les textes définitifs de la Déclaration mondiale et du Cadre d'action adoptés à Jomtien et y insérer des éléments nouveaux issus des consultations régionales et de la Conférence mondiale. Il ne faut voir dans le présent document l'expression d'aucune position de principe de la part de la Commission interinstitutions ni des organisations qui, à titre principal ou associé, ont parrainé ou coparrainé la Conférence mondiale.

Le présent document de référence a été établi en vue de la Conférence mondiale sur l'éducation pour tous par une équipe du Secrétariat exécutif de la Commission interinstitutions de la Conférence composée comme suit:

Wadi D. Haddad, Secrétaire exécutif
(Banque mondiale, Washington, D.C.)

Nat J. Colletta, Secrétaire exécutif adjoint
(Unicef, New York)

Nigel Fisher, Secrétaire exécutif adjoint
(Unicef, New York)

Michael Lakin, Secrétaire exécutif adjoint
(Unesco, Paris)

Margaret Sutton, Consultante
(Stanford University, Palo Alto, Californie)

Douglas Windham, Consultant
(Université de l'Etat de New York, Albany)

Beaucoup d'autres personnes ont fourni d'utiles contributions et commentaires. Le Secrétariat exécutif a organisé plusieurs ateliers afin de prendre l'avis de chercheurs, de décideurs et de praticiens du monde entier sur certaines points d'importance critique. D'autre part, les diverses organisations parrainant la Conférence mondiale lui ont communiqué d'utiles observations. L'équipe a en outre fait usage de données sur l'éducation fournies par l'Office des statistiques de l'Unesco et des données sociales et économiques de la Banque mondiale et de l'Unicef.

Table des Matières



Préface	iii
Glossaire	ix
1. Défis mondiaux et développement humain	1
A. Introduction	1
B. Les défis mondiaux	2
i) La stagnation et le déclin économique	2
ii) Les disparités économiques	2
iii) Les populations marginalisées	3
iv) La dégradation de l'environnement	3
v) La rapidité de la croissance démographique	4
C. Les freins au développement humain	4
D. Le rôle du développement humain face aux défis mondiaux	7
E. Définir les besoins éducation fondamentale	14
F. Possibilités nouvelles de développement humain	15
2. Le contexte et les effets de l'éducation fondamentale dans le monde	17
A. Statistiques de l'éducation fondamentale	17
B. Indicateurs du contexte et des effets de l'éducation fondamentale	17
i) Caractéristiques générales	18
ii) Capacité financière	20
iii) L'effort d'éducation	25
iv) Les effets de l'éducation	26
v) Les incidences sociales	29
C. L'état de l'éducation fondamentale des adultes	30
D. Les activités en faveur du développement des jeunes enfants	32
E. Progrès et perspectives	33

3. Une vision élargie de l'éducation fondamentale pour tous	35
A. Définition de la vision élargie	35
i) Universaliser l'accès et promouvoir l'équité	
ii) Mettre l'accent sur la réussite de l'apprentissage	38
iii) Élargir les moyens et le champ de l'éducation fondamentale	38
iv) Améliorer le contexte de l'apprentissage	40
v) Renforcer les partenariats	41
B. Conditions à remplir pour que la vision se concrétise	41
i) Mettre en place des politiques d'accompagnement	41
ii) Mobiliser des ressources	42
iii) Renforcer la solidarité internationale	43
4. Répondre aux besoins éducatifs fondamentaux: analyse des politiques et des programmes	45
A. Introduction	45
B. Le développement de la petite enfance	47
C. La satisfaction des besoins éducatifs fondamentaux des enfants	50
i) Améliorer la pertinence	50
ii) Améliorer la qualité	54
iii) Promouvoir l'équité	59
iv) Accroître l'efficacité	66
D. La satisfaction des besoins éducatifs fondamentaux des adolescents et des adultes	69
i) Contenu et pertinence	73
ii) La qualité des formations	75
iii) Effets des programmes de formation et équité	77
iv) Contrôle et efficacité	79
5. Stratégies pour les années 90	87
A. Action prioritaire au niveau national	88
i) Estimation des besoins, planification de l'action et définition des objectifs	88
ii) Mise en place de politiques d'accompagnement	92
iii) Elaboration de politiques visant à améliorer l'éducation fondamentale	92
iv) Amélioration de la capacité de gestion et d'analyse et des moyens technologiques	93
v) Mobilisation des canaux d'Information et de communication	94
vi) Constitution de partenariats et mobilisation des ressources	95
B. Action prioritaire au niveau régional	99
i) Echange de renseignements, d'expérience et de connaissances techniques	99
ii) Entreprendre des activités conjointes	100
C. Action prioritaire au niveau mondial	103
i) Etat et perspectives du financement extérieur	103
ii) Soutien à long terme concerté et soutenu aux initiatives nationales et régionales	105
iii) Renforcement des capacités nationales	107
iv) Consultations sur des questions de politique générale	107
v) Coopération dans le contexte international	108

Annexe I: Données de base	109
Données de base	109
Annexe tableau 1: Caractéristiques nationales générales	110
Annexe tableau 2: Indicateurs de la capacité de financement	118
Annexe tableau 3: Indicateurs de l'effort d'éducation	126
Annexe tableau 4: Indicateurs du fonctionnement et des résultats du système éducatif	134
Annexe tableau 5: Indicateurs des incidences sociales	142
Notes techniques	148
Annexe 2: Analyse des différentes possibilités de financement de l'enseignement primaire	157
Annexe 3: Principales sources bibliographiques	159
Appendice: Déclaration mondiale sur l'éducation pour tous	163
 Encadrés	
1.01 Enfants des rues au Brésil	6
1.02 Réfugiés: enfants déplacés en péril	8
1.03 Le centre "Highlander"	9
1.04 L'éducation en matière de population	10
1.05 L'éducation relative à l'environnement: le concept thaïlandais des yeux magiques	11
1.06 Conscience mondiale: l'émergence de l'éducation mondiale et de l'éducation pour le développement	12
1.07 Corée: Dispenser à tous l'enseignement primaire	13
2.01 Ghana: amélioration sous un régime d'austérité	23
2.02 Un élève sur huit fréquente une école primaire privée	24
2.03 DIKMAS: Programmes de génération de revenus et d'alphabétisation pour les femmes en Indonésie	28
3.01 L'éducation des filles, investissement dans le développement	36
3.02 Education primaire "alternative" au Bangladesh	37
3.03 Améliorer les résultats à l'école primaire en agissant sur la nutrition et la santé	39
4.01 Comparabilité internationale des résultats de l'apprentissage	46
4.02 Enseignement préscolaire pour les réfugiés palestiniens	48
4.03 Inde: Services intégrés de promotion de l'enfance	49
4.04 Kenya: La réforme des examens améliore les résultats scolaires	51
4.05 La langue, force motrice	52
4.08 Au Brésil, l'assistance précoce aux enfants se rentabilise elle-même	54
4.07 Instruction interactive par la radio: 1 dollar par élève et par an	56
4.08 La "gestion de l'école par l'école" dans le comté de Dade (Etats-Unis)	60
4.09 Techniques d'enseignement et d'apprentissage	62
4.10 Zambie—Une éducation pour les handicapés: des actes et non des paroles	63
4.11 Sénégal: réforme échelonnée pour une efficacité accrue du système éducatif	

4.12	Améliorer la qualité des enseignants par la formation continue	65
4.13	Colombie: Escuela Nueva	66
4.14	Renaissance linguistique au Sénégal	68
4.15	Communication moderne pour éduquer la famille	71
4.16	L'impact des mutations technologiques sur les besoins éducatifs fondamentaux	72
4.17	Alphabétisation et motivation: pour apprendre à voler	74
4.18	“TOTOTO Home Industries”	80
4.19	L'éducation des adultes en Chine	81
4.20	La Trinité et Tobago: un partenariat gouvernement-ONG pour l'éducation fondamentale	82
4.21	La notion de centre de services: appui à la formation extrascolaire	83
5.01	Jordanie: Un plan d'action pour une réforme de l'éducation	
5.02	Donner des moyens au gestionnaires de l'enseignement	94
5.03	Philippines: efficacité accrue et soutiens locaux	96
5.04	APPEAL: coopération régionale en matière d'éducation pour tous	100
5.05	Collaboration régionale au Sahel: des solutions communes à des problèmes communs	101

Graphiques

Graphique 1:	Tendances économiques régionales	3
Graphique 2:	Dépenses publiques et PIB	21
Graphique 3:	Balances extérieures des pays en développement	22
Graphique 4:	Taux d'inscription bruts par régions (1986-85)	27
Graphique 5:	Taux de participation A l'éducation des adultes par catégorie de pays	31
Graphique 6:	Dépenses par élève	58
Graphique 7:	Par en pourcentage de l'aide à l'éducation primaire	104
Graphique 8:	Répartition de l'aide à l'éducation primaire	104

Tableaux

Tableau 1:	Taux d'analphabétisme par région	5
Tableau 2:	Croissance du PIB réel	19
Tableau 3:	Accroissement de la population et taux de croissance démographique	19
Tableau 4:	Indicateurs économiques et sociaux pour quelques pays	29
Tableau 5:	Nombre d'analphabètes et taux d'analphabétisme dans la population âgée de 15 ans ou plus, 1985	79
Tableau 6:	Aide extérieure à l'éducation, 1981-1986	103

Glossaire



Apprentissage se réfère à l'acquisition de connaissances, de compétences, d'attitudes et de valeurs; dans certains contextes ce terme se réfère à ce qui est appris (contenu).

Besoins éducatifs fondamentaux se réfère aux connaissances, compétences, attitudes et valeurs nécessaires aux personnes pour survivre, améliorer leur qualité de vie et continuer leur apprentissage.

Possibilités d'apprentissage (possibilités éducatives, formations offertes) se réfère à des activités éducatives très diverses organisées dans le but de promouvoir ou faciliter un apprentissage.

Réussite de l'apprentissage (résultats de l'apprentissage, acquisitions) se réfère aux compétences, attitudes, valeurs et connaissances effectivement acquises par l'intéressé, ce qui implique que l'on puisse mesurer un niveau ou démontrer que l'apprentissage a eu lieu.

Education se réfère à l'offre organisée et méthodique de possibilités d'apprentissage par divers moyens, notamment, mais non exclusivement, par le moyen d'établissements d'enseignement.

Education formelle se réfère à l'éducation dispensée par les écoles et autres établissements similaires d'éducation et de formation; ce type d'éducation se conforme généralement à un programme spécifié d'études sanctionnées par un diplôme d'une sorte ou d'une autre.

Education fondamentale* se réfère à l'éducation dont l'objet est de répondre aux

besoins éducatifs fondamentaux; il s'agit du premier niveau d'instruction ou niveau de base pouvant servir d'assise à des apprentissages plus poussés; l'éducation fondamentale comprend l'éducation de la petite enfance et l'éducation primaire (ou élémentaire) des enfants, ainsi que l'alphabétisation des adolescents et des adultes et l'acquisition par ceux-ci des connaissances générales et des compétences qui leur sont nécessaires dans la vie; dans certains pays, l'éducation fondamentale peut inclure une partie de l'éducation secondaire.

Outils d'apprentissage essentiels se réfère à la lecture, l'écriture, l'aptitude numérique et la résolution de problèmes, mais peut aussi, selon le contexte social, inclure d'autres savoirs, tels que l'aptitude à se servir d'un ordinateur, à utiliser une bibliothèque ou à interpréter les messages véhiculés par les médias.

Alphabétisation se réfère à la capacité de lire et écrire en comprenant ce dont il est question, que d'effectuer des calculs arithmétiques simples (aptitude numérique); par extension alphabétisation peut se référer à certaines compétences cognitives de base permettant à l'intéressé d'obtenir des informations et de les organiser pour leur donner un sens (par exemple: " alphabétisation " médiatique, scientifique, informatique).

Education primaire se réfère au premier niveau d'instruction dispensé aux enfants, généralement âgés de 6 à 11 ans.

Enseignement primaire se réfère à l'éducation primaire dispensée dans les établissements scolaires.

* Dénommée " éducation de base " à l'Unesco.

Education pour tous se réfère à l'offre de possibilités d'éducation fondamentale à tous, enfants, adolescents et adultes.

Développement humain se réfère à l'idée que toute action de développement doit avoir pour objet essentiel et pour finalité le bien-être général des êtres humains; cela

implique l'application des apprentissages à l'amélioration de la qualité de la vie.

Développement des ressources humaines est une notion plus étroite qui se réfère au développement et à la conservation des capacités des individus en vue de la croissance sociale et économique.



Défis mondiaux et développement humain

A. Introduction

A l'aube du axe siècle, le monde est confronté aux défis mondiaux majeurs que constituent la menace de stagnation et de déclin économiques, les disparités économiques croissantes entre les nations et au sein des nations, les millions de personnes déplacées ou souffrant de la guerre, de dissensions intestines ou de la criminalité, de la dégradation généralisée de l'environnement et de la croissance démographique rapide. Ces défis posent directement ou indirectement des problèmes à tous les pays, même si les effets de ces problèmes varient en nature, en ampleur ou en fréquence selon la situation et le contexte social de chaque pays. Ils sont tels qu'ils peuvent faire obstacle au développement des individus et même de sociétés entières, et freinent d'ores et déjà les gouvernements, les organisations non gouvernementales, les collectivités, les familles et les personnes dans leur capacité et leur volonté de consentir de nouveaux investissements dans l'éducation fondamentale, qui est à la source même du développement humain.

Par bonheur, l'époque actuelle offre également une chance unique de redresser la situation. Les aspirations mondiales à la paix, la réduction spectaculaire des tensions de la guerre froide et les phénomènes de croissance globale positive que de

nombreux pays connaissent depuis quelques années se conjuguent pour créer un climat international tendant davantage vers la coopération et l'engagement en faveur du développement humain, qui voit dans le bien-être de tous les hommes l'objectif et la raison d'être des efforts de développement de la société. Le développement humain lui-même implique un processus interactif qui fait intervenir la maturation psychologique et biologique et l'apprentissage, et qui permet aux individus d'améliorer leurs conditions de vie ainsi que celles de la communauté et de la nation dont ils font partie. Plus large qu'elle, l'expression englobe la notion de développement des ressources humaines, qui a trait à la valorisation et à la conservation de la main-d'œuvre en vue de sa contribution en développement social et économique.

On s'accorde de plus en plus à penser que le développement humain doit être au cœur de tout processus de développement, que, dans les périodes d'ajustement économique et d'austérité, les services destinés aux pauvres doivent être sauvegardés et que l'éducation, qui confère des pouvoirs aux individus en leur inculquant des connaissances de base, est sans conteste un droit de l'homme et une responsabilité sociale. Jamais encore jusqu'ici la nature de l'apprentissage et de l'éducation fondamentale n'a été aussi bien diagnostiquée et

comprise dans ses dimensions psychologiques, culturelles, sociales et économiques. De nos jours, le volume même d'informations disponible dans le monde—dont une bonne part présente un intérêt pour la survie de l'être humain et son bien-être élémentaire—est sans commune mesure avec celui dont on disposait il y a quelques années à peine, et il augmente à une vitesse exponentielle. Dans cette masse d'informations figurent celles qui concernent les moyens d'acquérir davantage de connaissances permettant d'améliorer ses conditions d'existence—c'est-à-dire d'apprendre à apprendre. Ce couplage entre des informations importantes et cet autre acquis de la société moderne qu'est notre nouvelle capacité de communiquer crée un effet de synergie. Les ressources financières, techniques et humaines disponibles aujourd'hui à l'échelle mondiale pour répondre aux besoins éducatifs fondamentaux sont sans précédent. Lorsqu'à ces divers facteurs s'associe la réaffirmation de la volonté politique de répondre à ces besoins, on peut considérer que la décennie et le siècle à venir offrent une possibilité de développement humain suffisante pour aider le monde à relever les défis réels et graves auxquels il est confronté.

Depuis quarante ans qu'a été adoptée la Déclaration universelle des droits de l'homme en 1948, qui proclamait le droit de tous à l'éducation, les divers pays du monde ont déployé des efforts considérables et sincères pour faire de ce droit une réalité. Aujourd'hui, concurremment à l'Année internationale de l'alphabétisation (1990), et conformément aux objectifs de la Décennie mondiale du développement culturel (1988-1997) et de la quatrième Décennie des Nations Unies pour le développement, il est nécessaire de renforcer et d'élargir l'éducation fondamentale pour donner naissance à des formes de développement national durables qui concilient changement culturel et changement technologique dans un contexte de développement économique et social.

L'optimisme actuel à propos de l'éducation fondamentale ne part pas de l'hypothèse naïve selon laquelle l'éducation serait l'unique facteur de transformation des individus ou de la société: diverses modifications préalables ou concomitantes des structures et des processus généraux de la vie politique, sociale et économique s'imposent. L'approche optimiste n'ignore pas non plus la gravité et la portée des défis qui subsistent. Cependant, les défis mêmes qui font obstacle à de nouveaux efforts en faveur de l'éducation donnent plus d'importance encore à ces efforts. Si elle n'est

pas suffisante à elle seule pour venir à bout des grands problèmes sociaux et économiques auxquels tous les pays du monde sont confrontés, une éducation fondamentale accrue et meilleure fait nécessairement partie de toute action visant à les résoudre.

B. Les défis mondiaux

i) La stagnation et le déclin économique

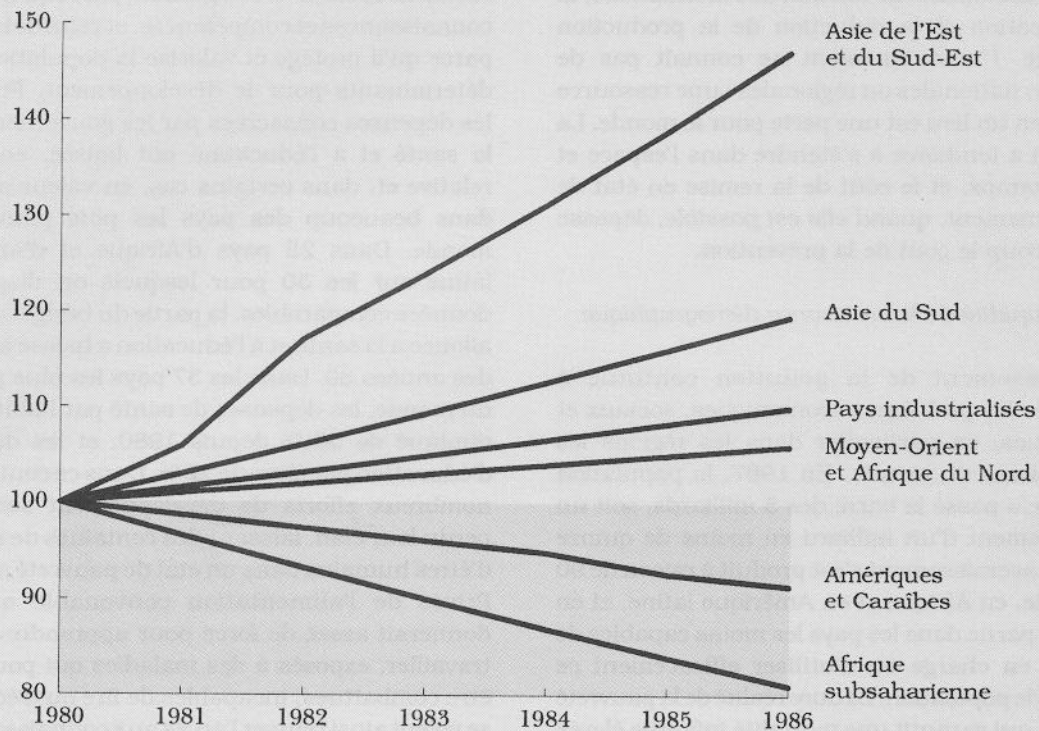
Au cours des dix dernières années, le produit intérieur brut (PIB) par habitant a baissé de 10 à 25% dans une grande partie de l'Afrique subsaharienne et de l'Amérique latine. Dans l'ensemble, les pays de l'Asie du Sud ont maintenu une croissance macro-économique plus régulière, mais une proportion importante de leurs populations vit encore dans la pauvreté absolue avec des problèmes d'alimentation et de nutrition qui sont parmi les plus graves du monde. Bien que l'incidence du chômage soit pire dans les pays en développement, les taux de chômage dans les économies industrielles de marché d'Europe occidentale ont dépassé au cours des années 80 le seuil de 10 %. Ces pays abritent maintenant plus de 13 millions de chômeurs sur un total mondial estimé officiellement à 100 millions. En outre, les vues sont très partagées quant à la possibilité pour les pays développés de maintenir leurs niveaux de croissance actuels, compte tenu notamment de leur interdépendance avec les économies affaiblies des pays en développement et de la dégradation de l'environnement.

ii) Les disparités économiques

Au cours des années 80, les disparités économiques se sont accentuées à la fois à l'intérieur des pays et entre les pays (voir graphique 1 pour les tendances régionales). L'augmentation du fardeau de la dette, la baisse des prix des produits de base et l'adoption de politiques restreignant la liberté des échanges commerciaux ont provoqué des sorties nettes de capitaux et autres ressources des pays en développement vers les pays plus riches atteignant 60 milliards de dollars des Etats-Unis par an. Les pays industriels voient à leur tour leurs marchés d'exportation se rétrécir, ce qui a des effets négatifs sur leurs marchés du travail et sur leurs perspectives de recettes budgétaires. Avec l'expansion sans précédent des connaissances au cours de la dernière décennie, les inégalités d'accès à l'éducation formelle et à d'autres possibilités d'appren-

Graphique 1 : Tendances économiques régionales

Produit intérieur brut par habitant par région du monde, 1980-86
(1980 = 100)



Source: UNICEF

tissage ont engendré des disparités économiques encore plus grandes entre habitants d'un même pays. Les riches s'instruisent davantage; ceux qui n'ont pas d'instruction s'appauvrissent encore.

iii) Les populations marginalisées

Les conflits armés et les désordres civils continuent d'absorber l'attention et les ressources publiques dans de nombreux pays. Plus de 14 millions de personnes, arrachées à leur pays d'origine, étaient réfugiées à l'étranger en 1987+ dont 13 millions dans les pays les plus pauvres de l'Afrique, du Moyen-Orient et de l'Asie du Sud. La guerre, les violations de droits de l'homme et les catastrophes naturelles ont créé un nombre plus grand encore de réfugiés de l'intérieur, déplacés dans leur propre pays et n'ayant guère accès à la protection

ou à l'aide internationale. L'urbanisation et le chômage croissants, ainsi que les problèmes de criminalité et de toxicomanie qui les accompagnent, ont créé des conditions de vie intolérables pour des millions d'autres personnes dans le monde entier. De plus, les conditions historiques ont conduit à la formation de groupes défavorisés — minorités ethniques et linguistiques, couches pauvres—au sein de nombreuses sociétés.

iv) La dégradation de l'environnement

L'exploitation du milieu naturel et les pressions exercées sur les terres par l'accroissement démographique et la réinstallation de populations ont accéléré de manière alarmante le rythme de la dégradation de l'environnement. L'évacuation sauvage des déchets, l'utilisation sans contrôle

de produits chimiques toxiques et les accidents industriels mettent en péril l'intégrité biologique de la terre, de l'air et de l'eau. Le déboisement dû à l'exploitation commerciale des forêts et les effets cumulatifs de nombreuses activités de subsistance ont provoqué la destruction de l'environnement par des glissements de terrain, des inondations, la désertification et la réduction de la production d'oxygène. L'environnement ne connaît pas de frontières nationales ou régionales: une ressource épuisée en un lieu est une perte pour le monde. La pollution a tendance à s'étendre dans l'espace et dans le temps, et le coût de la remise en état de l'environnement, quand elle est possible, dépasse de beaucoup le coût de la prévention.

v) *La rapidité de la croissance démographique*

L'accroissement de la pollution continue à exacerber les problèmes économiques, sociaux et écologiques, en particulier dans les régions les plus pauvres du monde. En 1987, la population mondiale a passé la barre des 5 milliards, soit un accroissement d'un milliard en moins de quinze ans. Cet accroissement s'est produit à raison de 90 % en Asie, en Afrique et en Amérique latine, et en majeure partie dans les pays les moins capables de prendre en charge ou d'utiliser efficacement ce surcroît de population. La dure réalité de la pauvreté absolue, qui garantit une mortalité infantile élevée et une existence précaire pour les malades et les personnes âgées, encourage des taux de reproduction élevés qui consolident encore un mode de vie misérable dans la masse croissante des pauvres. Dans les pays industriels, les tendances démographiques revêtent un aspect global différent, mais, même dans ces pays, les groupes les plus défavorisés augmentent plus rapidement que l'ensemble de la population.

C. Les freins au développement humain

Les défis mondiaux imposent des freins au développement humain de plusieurs manières. Tout d'abord, ils suscitent une compétition pour l'obtention de ressources destinées à satisfaire divers besoins sociaux qui apparaissent tous urgents et légitimes. Il est nécessaire de fournir aux pauvres et aux défavorisés des moyens de subsistance de base, d'éliminer les sources de désintégration et d'inégalité sociales, de protéger l'environnement et de limiter la croissance excessive de la population. Toutes ces demandes auxquelles sont soumises les ressources publiques et privées d'un pays

peuvent avoir, et ont parfois, la priorité sur les besoins éducatifs de la population.

De plus, les mesures d'austérité adoptées par les gouvernements qui souffrent d'un manque de ressources financières peuvent porter des atteintes disproportionnées aux efforts de développement social. Le secteur de l'éducation, parce qu'il produit connaissances et compétences, et celui de la santé, parce qu'il protège et valorise la population, sont déterminants pour le développement. Pourtant, les dépenses consacrées par les gouvernements à la santé et à l'éducation ont baissé, en valeur relative et, dans certains cas, en valeur absolue, dans beaucoup des pays les plus pauvres du monde. Dans 25 pays d'Afrique et d'Amérique latine sur les 30 pour lesquels on dispose de données comparables, la partie du budget de l'Etat allouée à la santé et à l'éducation a baissé au cours des années 80. Dans les 37 pays les plus pauvres du monde, les dépenses de santé par habitant ont diminué de 50 % depuis 1980, et les dépenses d'éducation par élève de 25 %. Dans ce contexte, de nombreux efforts de développement social ont perdu leur élan, laissant des centaines de millions d'êtres humains dans un état de pauvreté absolue. Privés de l'alimentation convenable qui leur donnerait assez de force pour apprendre et pour travailler, exposés à des maladies qui pourraient être combattues, incapables de lire ou d'écrire, ils se voient ainsi refuser l'accès aux connaissances et aux compétences qui pourraient améliorer spectaculairement la qualité de leur vie.

Le développement économique ne se traduit pas automatiquement par une progression quantitative ou qualitative du développement humain. Il appartient aux sociétés de décider elles-mêmes de consacrer des ressources à l'éducation et à d'autres possibilités d'apprentissage. Les expériences de développement des années 80 ont prouvé que le progrès social est un processus fragile. Sans efforts soutenus pour améliorer les conditions de vie des membres les plus pauvres de la société, les gains globaux du développement sont remis en question. L'énormité des défis mondiaux et les écarts qui séparent les taux de développement nationaux et individuels menacent maintenant de porter de nouvelles atteintes à l'égalité des chances et à la qualité de la vie. Si on ne prend pas de mesures draconiennes et efficaces pour conjurer ces menaces, l'avenir risque d'apporter une pauvreté plus grande encore et d'accroître la polarisation au sein des sociétés et entre les sociétés. Il faut éviter un monde où seule une petite élite aurait droit à la santé, à la sécurité et à la prospérité; tous les êtres

Tableau 1: Taux d'analphabétisme par région (Estimations et projections)

Region	1970			1980			1990			2000		
	Effectif	Taux	Fém.	Effectif	Taux	Fém.	Effectif	Taux	Fém.	Effectif	Taux	Fém.
Total mondial	760	33	58	824	29	60	882	25	60	912	22	60
Pays industriels	29	4	62	23	3	61	17	2	64	14	2	64
Pays en développement	731	48	58	801	40	60	865	34	60	898	28	60
Afrique	140	71	58	156	60	60	165	48	62	168	35	62
Asie	551	44	58	604	38	60	659	32	60	693	28	60
Amérique latine et Caraïbes	44	27	57	44	20	57	42	15	57	38	10	55
Etats arabes ^a	-	-	-	57	62	61	64	51	62	69	40	64
Pays les moins avancés ^b	95	81	56	110	73	57	25	62	60	138	51	60

Note: Effectif: nombre d'analphabètes des deux sexes, âgés de 15 ans et plus (en millions). Taux: taux d'analphabètes des deux sexes, âgés de 15 ans et plus (en pourcentage). Fém.: pourcentage de femmes sur le nombre total d'analphabètes âgés de 15 ans et plus.

a. Les données concernant les Etats arabes sont également incluses sous les rubriques Afrique et Asie.

b. Les données concernant les pays les moins avancés sont également incluses dans les régions.

Source: Unesco: projections fondées sur une évaluation effectuée en 1982.

humains méritent qu'on leur donne une chance d'accomplir leurs potentialités et de contribuer à l'édification de leur société. En période de déclin économique, d'austérité et d'exigences sociales et économiques concurrentes, l'éducation fondamentale doit être protégée par des mesures explicites. Sinon, des générations seront perdues et des segments entiers de la population seront exclus du processus de développement.

L'expansion inouïe des systèmes éducatifs nationaux à partir des années 50 n'a cessé d'augmenter le nombre et la proportion des enfants scolarisés et des adultes sachant lire et écrire. Cependant, le nombre absolu des enfants et des jeunes qui ne fréquentent pas l'école et des adultes analphabètes a lui aussi augmenté spectaculairement au cours des trente dernières années. Aujourd'hui, plus d'un quart de l'ensemble des adultes ne savent toujours pas lire ni écrire (voir le tableau 1). Le fait que plus de 105 millions d'enfants ne soient pas scolarisés signifie que l'analphabétisme des adultes continuera à être un problème fréquent au début du siècle prochain.

bétisme des adultes continuera à être un problème fréquent au début du siècle prochain.

A la difficulté de combattre l'absence de scolarisation et l'analphabétisme s'ajoutent encore d'autres problèmes. Beaucoup d'élèves quittent l'école avant d'avoir terminé le cycle primaire; d'autres le terminent mais sans avoir acquis les notions nécessaires. De plus, quel qu'ait été l'enseignement formel qu'ils ont reçu auparavant, des groupes importants de la population adulte demeurent dépourvus des connaissances et compétences de base qui, ajoutées à l'alphabetisation, amélioreraient la qualité de leur vie dans leur foyer et dans leur collectivité et leur permettraient de mieux servir leur pays.

Le problème essentiel auquel ont à faire face aujourd'hui les gouvernements et les organismes de développement est celui qui consiste à préciser puis satisfaire les besoins éducatifs fondamentaux de tous. Ces besoins ne peuvent être satisfaits par une simple expansion quantitative des programmes

Encadré 1.01 Enfants des rues au Brésil

Pour sept millions d'enfants brésiliens, les rues de la ville constituent le lieu de travail, parfois même le domicile. Partout des jeunes sont à l'œuvre : cirEURS de chaussures, laveurs de taxis, gardiens de voitures en stationnement ou ramasseurs de bouteilles en plastique jetées aux ordures. Les gens font comme s'ils n'existaient pas et les autorités les traitent de délinquants ou d'inadaptés.

Les problèmes des enfants des rues n'est évidemment pas l'apanage du Brésil : partout dans les pays à revenu intermédiaire de l'Amérique latine, le nombre des enfants qui vivent dans la rue ne cesse de croître. On estime en fait que sur les 30 millions d'enfants qui vivent dans la rue de par le monde, la moitié se trouve en Amérique latine, mais le phénomène se manifeste partout où la population des villes gonfle sous l'effet de l'exode rural.

Dans tout le Brésil, des centaines d'organismes communautaires organisent des programmes visant à toucher les enfants des rues et à trouver les moyens propres à les aider à gagner leur vie tout en devenant plus mûrs intellectuellement, socialement et psychologiquement. En 1981, l'Unicef, le Gouvernement brésilien et la Fondation nationale pour la protection de l'enfance ont lancé le projet « Enfants des rues au Brésil » en vue de mettre en commun les connaissances acquises par chacun de ces programmes ; ils espéraient aussi par ce biais sensibiliser davantage le public aux problèmes de ces enfants en élargissant la participation communautaire et en aidant les pouvoirs publics à intervenir plus efficacement.

Les 70 programmes directement concernés par ce projet conjoint diffèrent certes par leur philosophie, leurs objectifs et leurs activités, mais ils ont en commun plusieurs caractéristiques : tous s'efforcent de gagner la confiance de l'enfant et de bâtir des liens solides entre ce dernier et le programme, en servant des repas, en mettant en place des activités rémunératrices et des soins de santé et en organisant des groupes de discussion. Certains programmes offrent aussi des emplois ou des activités de formation plus structurés. Dès le départ, les méthodes d'enseignement utilisées ont été axées avant tout sur une conception de l'enfant considéré comme « décideur ».

Une évaluation du projet « Enfants des rues au Brésil », entreprise en 1986 sur la base d'indicateurs tels que les compétences sociales, les qualifications professionnelles, le développement de la personnalité et les valeurs morales, a permis de constater que les programmes qui obtiennent les meilleurs résultats sont ceux qui répondent aux besoins de l'enfant lui-même, le premier de ces besoins étant l'acquisition d'un revenu. A titre d'exemple, à Betim, dans le Minas Gerais, l'entreprise Salao do Encontro produit une gamme complète d'articles d'ameublement et emploie plus de 350 jeunes. Il s'agit d'une production à forte intensité de main-d'œuvre, où l'accent est mis sur l'utilisation des ressources locales. Outre la fabrication des produits, les jeunes gèrent effectivement l'entreprise. Salao do Encontro s'efforce de créer chez les enfants des rues un sentiment d'estime de soi, partant du principe que la confiance est le plus sûr fondement de la croissance et du développement de la personnalité.

éducatifs tels qu'ils existent actuellement, encore qu'une expansion globale de ce genre puisse contribuer à la solution dans certains pays. Malgré les efforts et les résultats incontestables des décennies passées, le nombre des personnes ayant en la matière des besoins auxquels il n'est pas répondu, n'a cessé d'augmenter. Un développement humain continu suppose que les générations futures d'enfants, de jeunes et d'adultes accèdent plus largement à l'enseignement primaire ou à des possibilités éducatives équivalentes qui leur permettent d'acquérir un niveau acceptable de

connaissances, et maintiennent leur participation jusqu'au terme du cycle éducatif suivi. Etant donné le nombre des enfants qui, actuellement, ne sont pas scolarisés du tout, il est indispensable que chaque pays identifie ces populations non scolarisées, détermine les raisons de cette non-participation et adopte ou conçoive des programmes éducatifs qui répondent à la situation et aux besoins spécifiques de ces enfants. En général, il s'agit surtout de filles, d'enfants pauvres, appartenant à des minorités ethniques ou linguistiques et vivant dans des zones de taudis

urbains ou périurbains ou dans des zones rurales reculées. Pour satisfaire les besoins éducatifs fondamentaux de ces groupes, l'éducation formelle et les autres interventions éducatives devront tenir compte des réalités de leur mode de vie et insister sur des mesures efficaces propres à les attirer et les retenir et à faire en sorte qu'ils apprennent vraiment

La nature et l'ampleur des défis mondiaux, ainsi que les effets du déclin économique et des limitations budgétaires sur l'investissement dans les secteurs sociaux, font qu'une approche conventionnelle des politiques et programmes d'éducation fondamentale n'a aucune chance de réussir. A long terme, si l'on n'agit pas résolument pour élargir la gamme, les ressources et les fournisseurs des possibilités d'éducation de base, les lacunes et les disparités actuelles ne feront que s'aggraver, ce qui aura pour effet d'accroître les inégalités d'accès à des possibilités réelles d'apprentissage, d'augmenter le nombre des adultes analphabètes ainsi que le nombre des adolescents et des adultes dépourvus des connaissances et compétences nécessaires. Il faudra instaurer des formes élargies d'éducation fondamentale pour les enfants, les adolescents et les adultes, ainsi que des modalités novatrices de formation et de mobilisation sociale pour atteindre le vaste objectif que recouvre l'expression " éducation fondamentale ", et investir des ressources suffisantes pour inverser le déclin que connaissent actuellement certains pays et promouvoir des améliorations véritables dans tous les pays.

D. Le rôle du développement humain face aux défis mondiaux

Le développement humain implique, au niveau de l'individu, un processus consistant à apprendre et à appliquer ce qu'on a appris pour améliorer la qualité de la vie. Apprenant davantage, les individus et les groupes sont mieux en mesure de trouver leurs moyens d'existence dans le milieu qui les entoure, de participer efficacement à la vie de leur société, de relever les défis, de trouver de nouvelles solutions et de transformer positivement le monde. L'éducation est le catalyseur de tous les processus du développement, alors que l'absence de possibilités éducatives limite la capacité de l'individu et de la société de produire le développement ou d'en bénéficier.

Après quatre décennies de succès et d'échecs en matière de développement économique, il ressort à l'évidence que les processus économiques, socio-culturels et écologiques sont étroitement liés;

tout progrès ou tout recul dans l'un de ces domaines retentit fortement sur les autres. Chaque initiative nouvelle en matière de développement, quel que soit son objectif doit tenir compte des interactions complexes entre tous les aspects de la vie sur notre planète. Ce caractère interactif du changement exige une *approche multisectorielle*, à long terme et *internationale du développement* lors de l'élaboration des programmes et des politiques.. Selon que la population du pays considéré possèdera ou non les compétences et connaissances de base appropriées, ces programmes et ces politiques seront couronnés de succès ou échoueront.

Dans nombre de pays, un développement humain efficace peut contribuer à limiter, voire même à inverser, la *menace actuelle de stagnation ou de déclin économique*. Les preuves scientifiques montrant que l'éducation contribue au développement social et économique abondent. On sait par exemple que l'enseignement primaire améliore la productivité des ouvriers d'usine et des travailleurs agricoles et qu'il inculque les aptitudes nécessaires à l'exercice d'un travail indépendant et à la création d'une entreprise. Tous les types d'éducation fondamentale peuvent aider les familles à gagner davantage et à faire un meilleur usage de leurs revenus en se comportant en consommateurs éclairés et en améliorant la gestion du ménage.

Au niveau macro-économique, l'analyse d'un échantillon de pays en développement a montré que les progrès de l'alphabétisation contribuent à augmenter l'investissement et la production par travailleur. On a constaté également que l'allongement de l'espérance de vie et la réduction de la mortalité maternelle et infantile étaient corrélés non seulement avec la nutrition et le revenu, mais aussi avec l'alphabétisation. Des différences entre les pays dans les modalités générales de l'investissement éducatif, en particulier aux niveaux de base, permettent d'expliquer les différences dans les taux nationaux de croissance économique et autres indicateurs du développement.

Comme la majorité des travailleurs des pays en développement pratiquent l'agriculture de subsistance, l'effet de l'éducation fondamentale sur la productivité agricole est depuis longtemps considéré comme une question importante pour l'orientation des politiques et il a fait l'objet de nombreuses recherches. Une étude de la Banque mondiale—fondée sur 18 analyses faites dans 13 pays en développement—a conclu qu'un minimum de quatre années d'éducation primaire augmentait la productivité agricole de 8,7 % en

Encadré 1.02 Réfugiés : enfants déplacés en péril

Souvent, les enfants des réfugiés, des personnes déplacées et des migrants n'ont aucune possibilité ou n'ont qu'une possibilité réduite d'accéder aux programmes d'éducation fondamentale et d'alphabétisation ; or ces programmes ont une importance capitale pour leur adaptation et leur survie. L'existence de ces enfants a été bouleversée par la guerre, la famine, les conflits internes. Contraints de s'acculturer à un monde souvent radicalement différent de celui dont ils viennent, ils ont besoin d'une éducation qui leur permette de s'adapter à leur nouveau cadre de vie. Les enfants dinka, par exemple, déplacés par la guerre au Soudan méridional, où ils menaient l'existence des nomades ruraux, doivent s'adapter au milieu urbain de Khartoum. Une éducation peut faire, pour ces enfants déplacés, la différence entre la mendicité dans les rues et un emploi productif.

Quoiqu'ils soient souvent au nombre des plus pauvres des pauvres, les enfants des réfugiés et des personnes déplacées constituent une minorité non négligeable. Il y a plus de 14 millions de réfugiés officiellement recensés, soit l'équivalent de la population de 42 des pays les moins peuplés du monde, ce qui correspond à peu près au quart des suffrages à l'Organisation des Nations Unies. Les estimations du nombre des personnes déplacées — non seulement les réfugiés officiellement reconnus comme tels, mais aussi les réfugiés de l'intérieur, les migrants économiques et les demandeurs d'asile — varient entre vingt et trente millions. Ils vivent pour la plupart dans le monde en développement, dans des pays qui peuvent le moins se permettre de payer le prix d'un conflit. Ce sont en majorité des femmes et des enfants, et beaucoup d'enfants déplacés ont passé toute leur vie dans ces camps ou des campement de squatters.

Les réfugiés et les déplacés sont hélas souvent les oubliés de la planification et de la mise en œuvre des programmes d'éducation. Les États qui les accueillent ont tendance à soupçonner la présence d'« ennemis » dans les camps de réfugiés ou de personnes déplacées et sont donc peu enclins à investir dans la ressource humaine qu'ils constituent. S'attendant en outre que les réfugiés soient finalement rapatriés, les gouvernements ne sont guère incités à faire fructifier le capital humain d'un autre pays.

L'éducation fondamentale jette un pont entre deux formes d'assistance : le secours et l'aide au développement. Que les réfugiés ou les personnes déplacées se fixent finalement sur place, qu'ils réintègrent leur pays ou qu'ils aillent s'établir dans un pays tiers, une éducation ne pourra que faciliter leur intégration finale. Elle pourra aussi contribuer à la création d'une solution durable. Par exemple, les enfants de réfugiés du Mozambique au Malawi reçoivent un enseignement en portugais conforme aux programmes mozambicains qui est destiné à les préparer à retourner dans leur pays d'origine.

Il est, en dernière analyse, de l'intérêt des États et de la communauté internationale que soit assurée l'éducation des enfants des réfugiés et des personnes déplacées. Ces enfants, qui ont appris à s'adapter au changement, sont spécialement motivés et ouverts à des formes nouvelles de savoir. Depuis la Seconde Guerre mondiale, il y a eu plus de cinquante guerres civiles et le nombre des réfugiés et des personnes déplacées dans le monde entier n'a cessé de s'accroître. Le monde ne peut pas se permettre de laisser les victimes de ces conflits en proie à l'ignorance. Ce sont en effet les êtres qui doivent apprendre à faire la paix et à rebâtir.

moyenne pour tous les pays, et de 10 % pour les pays en cours de modernisation et de croissance. Plus les agriculteurs se verront dans la nécessité de s'adapter à l'évolution des technologies, du crédit et des systèmes de commercialisation, plus ceux qui possèdent des compétences de base seront avantagés.

L'effet de l'instruction primaire sur les travailleurs salariés et les entrepreneurs se

manifeste dans la productivité supérieure de ceux qui ont fait des études primaires complètes, supériorité mesurée par les écarts ajustés entre les gains. On a montré que le rendement, individuel et social, de l'enseignement primaire est élevé par rapport à d'autres formes d'éducation: dans une comparaison entre plusieurs pays, le rendement social moyen était de 27 % pour l'enseignement primaire et de 15 à 17 % pour l'enseignement

Encadré 1.03 Le centre « Highlander »

En 1980, Yellow Creek, la « crique jaune », s'est transformée en crique noire sous l'effet des substances chimiques toxiques émises par la tannerie implantée dans la ville voisine, en amont de l'exploitation agricole de Larry Wilson. Les eaux polluées ont tué les poissons et même quelques-uns des veaux de Wilson qui en avaient bu. La plupart des habitants des collines et vallées qui bordent cette faille du Kentucky, dans le sud-est des Etats-Unis, avaient peur de s'exprimer ouvertement, persuadés qu'ils n'étaient pas assez instruits ou riches pour contester le savoir des maîtres de la tannerie, et pas aussi importants que la précieuse industrie de la ville.

Wilson a mobilisé ses voisins pour constituer un comité d'action des habitants de Yellow Creek. Ensemble, ils ont effectué des enquêtes sanitaires, fait pression sur le gouvernement fédéral afin qu'il intervienne et contraint en définitive la tannerie à cesser de dégrader l'environnement. Sous la pression du Comité d'action des habitants de Yellow Creek, la ville a construit une nouvelle usine de traitement des eaux usées et les ruisseaux de la crique ont retrouvé leur clarté d'antan.

Conscients que, pour survivre, la communauté devait apprendre à s'organiser et à effectuer des recherches, Wilson et d'autres membres du Comité d'action ont suivi des stages de formation au Centre documentaire et éducatif « Highlander » de New Market, dans le Tennessee. Ces 10 dernières années, essentiellement en raison des préoccupations des communautés qu'il dessert, le Centre a axé ses programmes sur les incidences écologiques des industries à risque. Le Centre Highlander opère dans les Appalaches du Sud et dans les zones rurales du Sud profond, région qui constitue une sorte de tiers monde où la mortalité

infantile est plus élevée et les taux d'alphabétisation plus bas que partout ailleurs en Amérique du Nord. L'action éducative du Centre tend à renforcer la confiance et la détermination des membres du groupe en s'appuyant sur la culture qui leur est commune : histoire orale, chants, théâtre, danse, etc. Ses programmes éducatifs aident les groupes locaux à comprendre les problèmes auxquels ils doivent faire face, à apprendre comment d'autres ont résolu des problèmes analogues, à essayer de mettre en pratique de nouvelles idées et à mettre sur pied des organisations destinées à favoriser un développement responsable.

Les contenus éducatifs varient selon les groupes auquel il s'adressent mais la structure reste la même, à savoir des stages de deux jours à huit semaines organisés dans le centre même et regroupant entre 15 et 40 participants venant de différentes communautés mais concernés par le même problème. C'est ainsi que le Centre « Highlander » fonctionnait dans les années 50 et au début des années 60, époque à laquelle il était reconnu comme étant le centre éducatif du mouvement des droits civiques aux Etats-Unis. Il abrite aujourd'hui le Programme SALT (formation d'animateurs des Appalaches Sud), qui est le programme de formation d'animateurs le plus efficace du Sud des Etats-Unis et consiste en une série de six stages d'un week-end portant sur des sujets tels que la mise au point de plans d'apprentissage, l'aptitude à communiquer, l'analyse et la recherche communautaires, la définition des problèmes, la conception des projets, etc. Les participants au séminaire du Centre ne sont certes pas notés mais le critère du succès est en l'occurrence le degré de mise en œuvre effective des décisions prises dans ses ateliers.

secondaire, alors que les taux moyens de rendement individuel étaient respectivement de 49 et de 26 %. Ces taux sont également élevés par rapport au rendement courant des investissements en capital qui est d'environ 10 %. L'enseignement primaire contribue d'une manière déterminante à améliorer la productivité des petits entrepreneurs parce que ceux-ci ont à faire face à des responsabilités supplémentaires et conservent une partie plus

importante des bénéfiques de leur propre productivité. Dans le cas de l'agriculture, l'enseignement primaire augmente davantage encore la productivité des salariés comme des entrepreneurs lorsque les changements et le développement sont rapides.

L'inégalité d'accès à l'éducation fondamentale et l'inégalité de réussite de l'apprentissage renforcent et perpétuent les *disparités économiques*.

Encadré 1.04 L'éducation en matière de population

Au milieu des années 80, l'éducation en matière de population était inscrite aux programmes scolaires de plus de 80 pays. Cette éducation contribue à la pertinence et à la qualité de l'enseignement :

- en suscitant la prise de conscience et l'intelligence des questions démographiques, donnant ainsi aux apprenants une certaine capacité d'influer sur la physionomie que prendra leur avenir ;
- en introduisant de nouvelles méthodologies et de nouveaux thèmes d'enseignement/apprentissage, en l'occurrence les questions de population, qui sont en rapport direct avec la vie quotidienne, avec les préoccupations et avec l'avenir des apprenants (tant au plan personnel qu'au niveau de la société) ;
- en encourageant le développement de capacités d'analyse, utilisant les questions de population comme point de référence pour permettre aux apprenants de s'adapter à un monde en mutation.

L'éducation en matière de population a en outre un rôle important à jouer pour faciliter la compréhension des questions relatives aux femmes et favoriser l'amélioration de la condition féminine. Les jeux de rôles, des jeux divers, des recherches élémentaires sont des techniques parmi d'autres pouvant servir à exposer au grand jour les stéréotypes et mythes négatifs et à changer les valeurs, en particulier chez les jeunes. Ce concept est l'un des plus importants de ceux que l'éducation en matière de population permet de traiter au niveau de l'enseignement primaire.

Un autre concept qu'il importe de faire assimiler aux jeunes apprenants est que les décisions aboutissent à des actes et que l'individu est responsable de ses actes. Il faut que les très jeunes enfants eux-mêmes apprennent qu'il est possible, et souhaitable, que les bébés viennent au monde parce que leurs parents l'ont décidé, dans un climat d'amour et de responsabilité. Il est extrêmement important que les jeunes enfants apprennent qu'ils ont le pouvoir de maîtriser certains aspects de leur existence et que la procréation est l'un d'eux.

Les apprenants pré-adolescents tirent profit de l'éducation en matière de population dans la mesure où elle contribue à développer chez eux le respect de soi, qui est un facteur important de la réussite scolaire, de la rétention des connaissances et de la prévention de la grossesse chez les adolescentes.

Les adultes et les jeunes non scolarisés ont besoin de comprendre le rapport direct entre les questions de population et leur vie quotidienne. Ces apprenants sont déjà en âge de procréer et il leur est nécessaire d'être suffisamment informés pour être capables de contrôler leur propre fécondité et de prendre d'autres décisions d'ordre démographique, comme celles qui ont trait à une migration. Il faut, pour répondre convenablement à leur besoin d'apprendre, adopter une approche intégrée grâce à laquelle les jeunes adultes, et en particulier les couples sur le point de se marier, recevront les informations voulues au sujet des méthodes de planning familial employées dans leur communauté.

Un accès plus équitable à des possibilités d'éducation fondamentale efficaces commencera immédiatement à réduire l'écart qui, dans une même société, sépare les moins instruits des instruits. L'équité dans l'éducation de base rendra également plus équitable l'accès à une éducation plus poussée en garantissant une sélection fondée sur les résultats des intéressés et non sur la fortune de leur famille ou la richesse de la collectivité.

La réduction des disparités éducatives a à la fois des effets immédiats et des effets à long terme. Certains de ces effets sont liés à l'importance de l'éducation pour le progrès technologique, qui a le pouvoir aujourd'hui de transformer profondément

les conditions de vie de chaque être humain. Tous les pays ont besoin de citoyens capables d'utiliser la technologie. De plus en plus, c'est la possession du savoir et de la capacité de raisonner qui détermine l'efficacité des individus et celle des nations. Très concrètement, être privé d'éducation fondamentale, c'est être privé des outils essentiels de la vie moderne. Ceux qui n'ont pas les compétences pour participer à un monde de l'écrit et de la technologie et les connaissances pour transformer leur environnement demeureront relégués aux confins de la société, et la société elle-même se verra privée du bénéfice des contributions considérables qu'ils auraient pu lui apporter.

**Encadré 1.05 L'éducation relative à l'environnement :
le concept thaïlandais des yeux magiques**

Considérant la vitesse à laquelle se détruit l'environnement, on craint de plus en plus de n'avoir pas assez de temps pour attendre l'arrivée d'une génération qui aura été éduquée en matière d'environnement. Heureusement, toucher efficacement les enfants peut être un moyen de toucher les adultes et de modifier ainsi les comportements de deux générations à la fois.

L'Association thaïlandaise de développement écologique et communautaire (TECDA) est une organisation non gouvernementale (ONG) créée il y a cinq ans dans le but d'éduquer la population en la sensibilisant à l'environnement. On espérait que la conscience engendrerait l'action — au début celle de chacun dans son propre domaine, puis une participation au développement de la communauté et à celui du pays tout entier. En dernière analyse, il s'agissait de faire naître chez les individus un respect et un attachement pour leur environnement, de sorte qu'ils ne laisseraient plus les autres le polluer sans réagir et les encourageraient à le préserver. L'important était de présenter d'une façon simple des problèmes d'environnement complexes et de montrer en quoi ils concernaient l'individu.

La TECDA a commencé à dispenser une éducation fondamentale de masse en lançant la campagne « LES YEUX MAGIQUES » AIDENT LA THAÏLANDE À RESTER PROPRE, qui consistait

en une série de dessins animés publicitaires télévisés pour les enfants, incitant ceux-ci à déposer les ordures aux emplacements voulus et les encourageant à « faire la police » chez les adultes et à les pousser à agir correctement avec la formule : « HE ! PAS DE SALETÉS ! LES YEUX MAGIQUES VOUS REGARDENT ». A partir de cette campagne contre les ordures, la TECDA s'est attaquée aux problèmes de la pollution de l'eau et de la destruction de la forêt, avec, par exemple, le programme de nettoyage lancé en janvier 1990 sur le thème : « Nous aimons la fleuve Chao Phya ».

Avec sa façon enjouée et totalement originale d'entreprendre l'éducation des Thaïlandais pour les amener à améliorer leur environnement immédiat, la TECDA a remporté un succès extraordinaire. Le nombre des personnes ayant participé aux divers programmes de la TECDA — et qui comprennent notamment des écoliers, des fonctionnaires, des vendeurs sur les marchés, des employés d'entreprises privées et autres habitants des collectivités intéressées — a augmenté d'année en année, passant de 15 000 en 1984 à plus de 400 000 en 1988. Dans une enquête publicitaire sur le secteur public, 89 % des personnes interrogées estimaient que la campagne des YEUX MAGIQUES était « très utile » à la société.

Il est devenu plus important que jamais de satisfaire les besoins d'éducation fondamentale de tous, non seulement à cause des bouleversements technologiques et autres changements rapides qui se produisent dans la plupart des sociétés, mais encore en raison de l'interdépendance accrue des pays à l'échelle mondiale dans leurs activités culturelles et économiques. Condition préalable du développement social, culturel et économique, l'éducation contribue à réduire les disparités et à instaurer une compréhension mutuelle entre des gens différant par la nationalité, l'origine socio-économique et l'identité culturelle. Une éducation efficace est un moyen sans pareil de promouvoir la participation de tous les individus à la vie de leur collectivité comme à celle de cette société mondiale.

Les populations marginalisées sont tributaires

de leurs connaissances et de leur habileté à résoudre les problèmes pour surmonter les épreuves dues à la guerre, aux dissensions intestines et à la criminalité, ainsi qu'aux mesures discriminatoires. L'éducation fondamentale est l'un des moyens de s'attaquer aux racines de ces maux (en encourageant un développement équitable) et, en même temps, de fournir des connaissances et des qualifications immédiates pour lutter contre leurs effets. Un niveau plus élevé d'éducation fondamentale aide l'individu à surmonter les désavantages liés à sa condition, contribuant ainsi à réduire les inégalités sociales.

Les populations marginalisées ont besoin d'une éducation fondamentale qui les prépare à une migration efficace et à une mobilité professionnelle et sociale, leur donne accès à une information et à

Encadré 1.06 Conscience mondiale : l'émergence de l'éducation mondiale et de l'éducation pour le développement

Dans le Nord comme dans le Sud, les éducateurs commencent désormais à reconnaître la nécessité d'envisager l'éducation dans une perspective plus mondiale. Les programmes d'éducation pour le développement et d'éducation mondiale contribuent à inculquer aux élèves une attitude mondialiste, en leur apprenant notamment à reconnaître et à éviter les préjugés culturels et à considérer avec tolérance les différences ethniques et nationales. Ces programmes s'efforcent de relier les grands problèmes et les réalités ayant un caractère mondial, et notamment les questions concernant l'environnement, la paix et la sécurité, la dette internationale, les mesures contre la pauvreté, etc., à tous les contenus spécifiques de l'éducation fondamentale.

Au Canada, le projet d'éducation mondiale de l'Alberta, mis en œuvre par l'Association des enseignants de l'Alberta, avec l'assistance financière de l'Agence canadienne de développement international (ACDI) et du Service de l'éducation de l'Alberta, aide les enseignants à identifier et délimiter les éléments du programme scolaire et les techniques particulières qui développeront chez les élèves la capacité d'aborder les questions mondiales. La Colombie britannique a lancé récemment un programme nouveau intitulé « Pacific Rim Education Initiative ». Cette « initiative » fait partie d'un programme de 12 millions de dollars, au titre duquel 375 000 dollars seront affectés à des programmes scolaires se rapportant à la zone Asie-Pacifique et 3 millions de dollars aux circonscriptions scolaires pour financer des visites d'études dans des pays de la région Asie-Pacifique.

Aux Etats-Unis, l'éducation pour le développement a connu aussi une expansion rapide sous l'impulsion d'institutions non gouvernementales. Par exemple, Foster Parents Plan, ONG

internationale qui a son siège dans le Rhode Island, s'efforce de faire connaître différents modes de vie à des écoliers des Etats-Unis au moyen d'une exposition itinérante d'œuvres graphiques dues à des enfants de pays en développement et représentant des scènes de leur vie quotidienne.

L'éducation mondiale et l'éducation pour le développement font leur apparition aussi dans des pays en développement. Au Sénégal, des groupes de femmes vivant à la périphérie de Dakar se réunissent à intervalles réguliers pour s'informer au sujet des femmes qui vivent dans d'autres parties du monde. Elles regardent des bandes vidéo simples enregistrées dans d'autres régions du monde et écoutent des femmes de nations lointaines raconter comment elles passent leurs journées. Les groupes sénégalais réalisent eux aussi des films vidéo relatant leurs propres expériences et des épisodes de la vie quotidienne, qu'ils envoient aux Etats-Unis et dans d'autres pays afin que les autres puissent également les connaître. Le programme fait partie d'un réseau d'échanges vidéo qui est actuellement mis en place par l'Overseas Education Fund International (OEF), organisme basé aux Etats-Unis.

Aux Philippines, les écoles normales et l'Université des Philippines travaillent actuellement à mettre au point de nouveaux éléments de programmes scolaires qui donneront une idée d'un large éventail de questions mondiales, et en particulier de celles qui influent sur la société philippine. Lorsqu'il aura été achevé, le programme sera utilisé à la fois pour l'éducation formelle et l'éducation non formelle. A cet effet, des institutions publiques et des institutions non gouvernementales établissent une liaison pour promouvoir et utiliser les matières et les méthodes nouvelles.

des marchés nouveaux et leur permette de s'adapter à de nouvelles conditions de vie. Répondre aux besoins éducatifs fondamentaux de ces groupes ne résoudra pas leurs problèmes, mais doit faire partie de la solution. Des formes non conventionnelles d'éducation fondamentale sont nécessaires en particulier pour ceux dont la vie a été bouleversée par des forces échappant à leur

contrôle. Ces problèmes concernent tous les pays: le nombre croissant des analphabètes fonctionnels dans les économies industrialisées montre que celles-ci ne sont pas non plus à l'abri de tels problèmes.

Pour lutter contre la *dégradation de l'environnement*, il ne suffit pas que les gens comprennent l'effet de leurs actes sur l'environnement, il faut

Encadré 1.07 Corée : Dispenser à tous l'enseignement primaire

Historiquement, la Corée constitue l'exemple d'un pays dont les politiques éducatives, en particulier dans le domaine du financement, ont évolué de manière à soutenir son industrialisation rapide. Si la Corée a pu investir une proportion importante de son PNB dans l'éducation, c'est parce qu'elle avait la volonté de financer l'éducation et qu'elle a adopté en la matière une approche souple et diversifiée. Toutes sources de financement confondues, la part du PNB allant à l'éducation, qui était de 8,8 % en 1966, est passée à 9,7 % en 1970. Environ 71 % des dépenses d'éducation étaient payés par les élèves et étudiants et par leurs parents. Cet argent était consacré à la construction et au fonctionnement des écoles, mais aussi, en dehors de l'école, aux dépenses des ménages pour l'achat des livres, des fournitures scolaires, le paiement des frais de transport, les activités extrascolaires et les frais de pension et de demi-pension. Au milieu des années 60, les dépenses extrascolaires représentaient 80 % des dépenses des ménages consacrées à l'éducation, dont près de la moitié pour l'enseignement primaire. Une bonne part de ces dépenses servait à acheter des manuels pour les classes correspondant à la scolarité obligatoire, étant donné qu'un quart seulement des élèves les obtenaient gratuitement.

Le gouvernement central a concentré ses dépenses sur l'enseignement primaire. En affectant les trois quarts de son budget national d'éducation à l'enseignement obligatoire et en s'en remettant aux établissements privés et au fait que les parents étaient disposés à financer les études secondaires et supérieures de leurs enfants, la Corée a réalisé l'enseignement primaire pour tous, tout en satisfaisant la demande, forte et croissante, d'enseignement postprimaire. En 1965, les écoles publiques accueillaient 99 % des enfants scolarisés dans l'enseignement primaire, mais l'enseignement public ne représentait que

42,5 % et 27,4 % respectivement des effectifs inscrits dans le secondaire et dans le supérieur.

La Corée a fait également appel à des institutions locales pour financer et dispenser l'enseignement primaire. Dès 1949, les associations parents-enseignants jouaient un rôle important dans le financement de l'enseignement primaire. Malgré les ambitions affichées par la législation sur l'éducation, le gouvernement central ne pouvait fournir que 15 % des ressources nécessaires au financement de l'enseignement primaire. C'est pourquoi les associations parents-enseignants, qui avaient été initialement organisées pour compléter la rémunération des enseignants et faire participer davantage les parents aux décisions concernant l'école, fournissaient 75 % du financement des écoles locales, les collectivités locales en fournissant pour leur part 10 %. Dans les années 60, les sources locales fournissaient entre 20 et 25 % du montant total des dépenses locales d'éducation au niveau primaire. En 1970, les associations parents-enseignants, réorganisées, devinrent les « Yuksonghoe » (associations bénévoles parents-enseignants), avec les mêmes objectifs qu'auparavant. Après la réorganisation, la contribution des Yuksonghoe s'est élevée en 1974 à 28 % du budget public de l'enseignement obligatoire.

Enfin, le gouvernement central accordait en 1970 aux établissements locaux d'enseignement obligatoire des subventions s'élevant à 73 % des dépenses totales des collectivités locales. Conscient des inégalités entre les collectivités locales, le gouvernement national tente depuis 1982 d'égaliser les dépenses publiques entre les circonscriptions d'enseignement primaire du pays au moyen de formules destinées à répartir les crédits de l'Etat en fonction des besoins et des moyens des collectivités locales.

aussi qu'ils en assument la responsabilité. Il ne faut pas qu'ils fassent supporter le coût de leurs actes à ceux qui vivent dans d'autres régions ou aux générations futures. Quand les individus augmentent leurs connaissances de base, il est plus facile de les informer des coûts réels des dommages causés à l'environnement et de faire

accepter par la société des règles restreignant les actes portant atteinte à celui-ci et des mesures destinées à promouvoir un développement écologiquement Judicieux.

On peut entreprendre une remise en état des terres écologiquement menacées en faisant appel aux connaissances traditionnelles que leurs

habitants ont de l'environnement. Des gens qui sont au courant des façons locales de produire des aliments dans des conditions difficiles, qui connaissent les pratiques médicales ainsi que les formes littéraires et artistiques et qui savent comment fonctionnent les institutions et la collectivité constituent une richesse culturelle. Afin de pouvoir utiliser ces connaissances précieuses pour résoudre les problèmes écologiques contemporains, il faut que ceux qui les possèdent disposent en outre des savoirs et des compétences de base qui leur permettront d'agir efficacement dans leur société.

L'éducation, en particulier des jeunes filles et des femmes, est un moyen très efficace de freiner une croissance démographique rapide en favorisant la santé et le bien-être collectifs. Des femmes et des hommes instruits peuvent choisir en connaissance de cause le moment où ils auront des enfants et sont plus capables de prendre soin de leur santé et de celle de leurs enfants. Cela bénéficie à la société en freinant la croissance excessive et en améliorant l'état de santé général de la population. La recherche a mis en évidence une étroite relation entre, d'une part, le niveau d'instruction des femmes et, d'autre part, la réduction des taux de mortalité maternelle et infantile et l'amélioration de l'alimentation familiale.

Le processus par lequel l'éducation fondamentale influe sur la croissance démographique est complexe et varie d'un pays à l'autre. Normalement, il comporte plusieurs facteurs liés entre eux: meilleure compréhension des possibilités de planification familiale, ressources accrues, modification des attitudes et réduction de la mortalité infantile, etc. Lorsque la croissance démographique demeure un sérieux obstacle à une croissance économique réelle, l'éducation offre un moyen important de résoudre le problème grâce à ses effets sur la fécondité.

E. Définir les besoins d'éducation fondamentale

Les réflexions qui précèdent sur le développement humain et ses effets potentiels permettent d'identifier en termes généraux les besoins éducatifs fondamentaux dans leur dimension tant individuelle que collective. Ces besoins comprennent à la fois les outils d'apprentissage essentiels (lecture et écriture, expression orale, aptitude numérique et résolution de problèmes) et les contenus fondamentaux (connaissances, compétences, valeurs et attitudes) nécessaires aux êtres humains

pour pouvoir survivre, développer toutes leurs facultés, vivre et travailler dans la dignité, participer pleinement au développement, améliorer leur qualité de vie, prendre des décisions éclairées et continuer à apprendre. L'étendue de ces besoins éducatifs fondamentaux et la manière dont il convient d'y répondre varient suivant les pays et les cultures, et évoluent inévitablement avec le temps.

En pourvoyant à ces besoins, on confère aux individus, dans quelque société que ce soit, le pouvoir et le devoir de respecter et de faire fructifier leur patrimoine culturel, linguistique et spirituel commun, de promouvoir l'éducation d'autrui, de défendre la cause de la Justice sociale, de protéger l'environnement, de se montrer tolérants envers les systèmes sociaux, politiques et religieux différents du leur, en veillant à ce que les valeurs humaines communément admises et les droits de l'homme soient sauvegardés, et d'œuvrer pour la paix et la solidarité internationales dans un monde caractérisé par l'interdépendance.

L'éducation fondamentale facilite la satisfaction d'autres besoins fondamentaux: alimentation satisfaisante, logement et habillement, accès aux services de santé et à une eau non polluée. Tous ces besoins fondamentaux de l'être humain sont liés, mais l'éducation fondamentale aide l'être humain à satisfaire d'autres besoins et à profiter davantage de cet acquis.

La possession de connaissances de base est également la condition préalable et le complément d'autres sources de développement social et économique. Elle peut aider à résoudre les problèmes du déclin économique, de l'élargissement des disparités économiques, des bouleversements et des handicaps, de la dégradation de l'environnement et de la croissance démographique excessive. Un autre but, non moins fondamental, du développement de l'éducation, est la transmission et l'enrichissement des valeurs culturelles et morales communes, dans lesquelles l'individu et la société trouvent leur identité et leur dignité. Qui plus est, une éducation fondamentale solide contribue de manière déterminante au renforcement des niveaux d'éducation plus élevés ainsi que de la culture et du potentiel scientifiques et technologiques, et par là à un développement autonome.

L'éducation fondamentale n'est pas seulement une fin en soi. Elle est l'assise d'une formation permanente et d'un développement de l'être humain, sur laquelle les pays peuvent édifier de façon systématique d'autres niveaux et d'autres types d'éducation et de formation.

F. Possibilités nouvelles de développement humain

A mesure que la diversité et la gravité des problèmes qui se posent au monde ont augmenté, on est devenu plus conscient de la nécessité de mettre le développement humain au nombre des tâches qui s'imposent à la communauté mondiale et aux différents pays. D'instances aussi diverses que le Forum asiatique de parlementaires sur la population et le développement de 1987, la réunion à Carthagène des ministres d'Etat d'Amérique latine en 1988, la Table ronde Nord-Sud d'Amman en 1988, les travaux en cours de la Commission du Sud et de nombreuses réunions des Nations Unies s'est dégagé un consensus général: pour être authentique, le développement doit être un développement humain; la croissance économique à long terme et le bien-être social dépendent de la qualité de vie de chaque femme et de chaque homme.

Cette conception a gagné du terrain à mesure que les pays ont acquis de l'expérience en matière de services d'éducation fondamentale. Beaucoup de pays ont réussi à améliorer de façon remarquable les conditions sociales grâce à un investissement soutenu dans l'éducation fondamentale. L'expérience de l'Europe et de l'Amérique du Nord, et, plus récemment, du Japon, de la République de Corée et de Singapour démontre que l'éducation fondamentale est une composante nécessaire d'un développement national équitable et efficace.

Malgré les indiscutables contraintes financières apparues dans les années 80, certains pays ont remporté des succès remarquables dans l'amélioration de la qualité de la vie pour tous. Des initiatives mondiales majeures, comme celles qui concernent l'accès à une eau non polluée et l'assainissement, les soins de santé primaires, la vaccination et la survie des enfants, ont chacune sauvé des millions de vies et accru le bien-être de centaines de millions de personnes. Depuis les années 70, on estime à quelque 1,1 milliard le nombre des personnes qui ont bénéficié d'une amélioration de l'approvisionnement en eau et des installations sanitaires et, dans quatre pays africains à revenu faible, le pourcentage des habitants ayant accès à une eau non polluée a

doublé entre 1980 et 1985. Dans le monde, plus de 60 % des enfants sont maintenant vaccinés contre les six maladies principales qui les déciment, et l'objectif de la vaccination universelle semble proche. C'est là une amélioration étonnante par rapport à 1974 où 5 % seulement des nouveau-nés des pays en développement bénéficiaient des dites vaccinations. A lui seul, le traitement par réhydratation orale ne sauve pas moins d'un million de vies d'enfants en bas âge chaque année.

Ces succès ont exigé des initiatives majeures, une action concertée et la formation d'alliances pour le développement. Tout aussi indispensable a été le recours aux techniques nouvelles de la communication afin de diffuser les connaissances et compétences nécessaires pour s'attaquer aux problèmes de l'eau, de l'assainissement et de la santé. En résumé, ces exemples sont la preuve spectaculaire que, lorsqu'il y a volonté et engagement, il est possible de faire progresser le développement humain, même avec les contraintes financières et autres liées aux défis mondiaux actuels.

Récemment, les écrits sur le développement se sont attachés davantage aux contraintes qu'aux possibilités. Si l'on examine la situation des apprentissages de base dans le monde, on constate toutefois que ces contraintes ne sont pas les obstacles absolus au progrès que beaucoup ont imaginés; moyennant de fermes engagements publics et privés, elles peuvent être surmontées. Les contraintes et les possibilités font partie d'un ensemble complexe où les facteurs démographiques, culturels, socio-politiques, techniques, économiques, écologiques et strictement éducatifs sont liés dans un enchaînement circulaire de causes et d'effets. Chaque pays doit être considéré individuellement: ses caractéristiques générales, sa capacité financière et son action éducative passée se conjuguent pour déterminer l'impact final des apprentissages sur sa population. Quelles que soient les contraintes, la volonté et l'effort de la société peuvent réduire au minimum les effets inhibiteurs de ces contraintes et permettre à chaque pays de tirer parti des possibilités globales sans précédent qui lui sont offertes de relever les défis auxquels il est actuellement confronté.

2



Le contexte et les effets de l'éducation fondamentale dans le monde

Comme le développement humain détermine l'aptitude des individus et des nations à relever les défis mondiaux de notre époque, il importe de comprendre le contexte actuel et les effets de l'éducation fondamentale dans le monde. Le présent chapitre fait le point des conditions dans lesquelles les besoins éducatifs fondamentaux sont satisfaits de nos jours, de l'évolution des efforts déployés par les pays au cours des dernières décennies et des possibilités qui s'offrent actuellement d'améliorer quantitativement l'éducation, de renforcer son efficacité et d'y introduire plus d'équité.

A. Statistiques de l'éducation fondamentale

Les données statistiques nationales sur l'éducation fondamentale comportent quatre limitations importantes. *Premièrement*, les données sont généralement disponibles en ce qui concerne le système éducatif formel, mais sont incomplètes ou inexistantes en ce qui concerne le large éventail des programmes extrascolaires destinés aux adolescents ou aux adultes. *Deuxièmement*, les données portent le plus souvent sur les intrants éducatifs, parfois sur les produits obtenus, mais rarement sur les indicateurs du processus d'apprentissage. *Troisièmement*, les données sont présentées sous la forme d'un petit nombre d'agrégats qui ne reflètent pas toujours la diversité interne des pays, des systèmes et même des institutions.

Quatrièmement, enfin, les données révèlent rarement les aspects qualitatifs des éléments quantitatifs mesurés.

Eu égard à ces limitations des données, il importe de reconnaître que nous en savons plus sur l'éducation fondamentale que ce que les données et techniques disponibles permettent d'établir. C'est pourquoi, lorsque des données ou des résultats statistiques apparaissent illogiques ou même contraires à nos intuitions, il nous faut être prêts à réexaminer la situation avec soin avant d'abandonner notre conception initiale des relations statistiques caractérisant l'éducation. Dans les pages qui suivent, nous compléterons les données globales actuellement disponibles sur l'éducation primaire et l'éducation des adultes par des études de cas, par des exemples propres à certains pays et par des déductions logiques.

B. Indicateurs du contexte et des effets de l'éducation fondamentale

Il est utile et approprié de regrouper les données nationales relatives à l'éducation fondamentale autour de cinq concepts:

- Les caractéristiques générales relatives à la situation économique et démographique du pays;
- Les caractéristiques financières spécifiques qui limitent ou favorisent la capacité des pays

considérés à faire fonctionner des services sociaux (y compris l'éducation fondamentale);

- L'effort effectivement déployé (sommes dépensées, ressources utilisées ou programmes réalisés) en faveur des activités d'éducation fondamentale;
- Les effets directs de ces efforts, effets mesurés par l'accès aux services d'éducation, la persévérance dans la fréquentation scolaire et l'obtention d'un diplôme (on ne se dispose généralement pas de données sur la réussite scolaire);
- L'impact social des activités d'éducation fondamentale, impact mesuré par des indicateurs de l'alphabétisme, de la santé, de la nutrition, de la fécondité et de l'égalité de revenu.

Il n'y a pas de relations simples de cause à effet entre les déterminants et les résultats de l'éducation fondamentale, mais plutôt une relation d'interaction. L'éducation facilite le développement, et le développement facilite lui-même de nouvelles activités éducatives. Ainsi, les indicateurs actuellement utilisés pour mesurer les effets de l'éducation fondamentale figurent parmi les caractéristiques générales et financières qui déterminent l'aptitude future du pays considéré à répondre aux besoins éducatifs fondamentaux de tous ses citoyens.

Les tableaux 1 à 5 de l'annexe 1 (Données de base) présentent les données statistiques—offrant la comparabilité voulue—les plus récentes dont on dispose pour chaque pays. Les pays sont classés selon leur produit national brut (PNB) par habitant. Ce classement sert uniquement à organiser les données dans un certain ordre, sans que le PNB par habitant soit considéré pour autant comme un indicateur acceptable du développement social ou même économique. Le PNB par habitant est un indicateur utile de la production économique totale mesurée d'un pays et, par conséquent, de ses ressources économiques potentiellement disponibles pour répondre aux besoins sociaux. C'est pourquoi si l'on rapproche le PNB par habitant d'autres caractéristiques nationales, d'autres critères de mesure de la capacité financière ainsi que des indicateurs de l'effort d'éducation et des effets directs et sociaux de cet effort, on arrive à structurer de façon logique et efficace l'analyse de la situation de l'éducation fondamentale.

En prenant comme critère le PNB par habitant de 1987 (en dollars de Etats-Unis), nous avons pu diviser les pays en trois catégories: les économies

à faible revenu (PNB par habitant inférieur à 480 dollars), les économies à revenu intermédiaire (de 481 à 5 999 dollars) et les économies industrielles de marché (6 000 dollars et au-dessus). Les économies à revenu faible et à revenu intermédiaire constituent la catégorie des économies en développement, les revenus intermédiaires comportant deux tranches: une tranche inférieure (de 481 à 2 000 dollars) et une tranche supérieure (de 2 001 à 5 999 dollars). La catégorie des " autres économies " comprend les pays pour lesquels les données relatives à la plupart des indicateurs utilisés pour l'analyse font défaut. Les données présentées dans les tableaux principaux sont complétées ailleurs par d'autres catégories (régions géographiques, par exemple) et d'autres variables (c'est ainsi que, pour certaines analyses, on a utilisé le produit intérieur brut au lieu du PNB)¹.

i) Caractéristiques générales

L'examen des caractéristiques générales des différents pays du monde révèle une alarmante convergence des désavantages. Les économies ayant les revenus les plus faibles ne sont pas seulement pauvres, mais elles souffrent également de nombreux autres désavantages en matière de développement. Leurs populations sont les moins instruites, elles ont les taux de croissance démographique les plus élevés, elles sont les plus tributaires d'une agriculture de subsistance, elles ont le moins accès à l'eau non polluée et aux services sanitaires et ne bénéficient pas dans la plupart des cas des avantages de l'information que confèrent la radio et la télévision. Cette convergence des désavantages a eu pour résultat que 12 seulement des 37 pays ayant les revenus les plus faibles (et pour lesquels nous avons des informations) ont enregistré des taux de croissance positifs entre 1980 et 1987. Cependant, les prévisions plus optimistes concernant la croissance pour 1987-1995 présentées au tableau 2 nous renforcent dans la conviction que la période actuelle offre une chance particulière de s'attaquer aux besoins éducatifs fondamentaux dans le monde.

Au cours des années 70, l'usage s'est répandu de qualifier les pays les plus pauvres de pays " en voie de développement " et non plus " sous-

1. Voir les notes techniques pour les définitions et les informations relatives aux sources, à la comparabilité et aux interprétations des données.

Tableau 2: Croissance du PIB réel

Groupe de pays	1987-95							
	1973-80		1980-87		Base		Maximum	
	PIB	PIB par habitant	PIB	PIB par habitant	PIB	PIB par habitant	PIB	PIB par habitant
Pays industriels	2,8	2,1	2,5	1,9	2,3	1,8	3,0	2,6
Pays en développement	5,4	3,2	3,9	1,8	1,4	2,2	5,6	3,6
Pays à faible revenu	4,6	2,5	7,4	5,5	5,4	33,5	6,5	4,6
Pays à revenu intermédiaire	5,7	3,2	2,4	0,1	3,6	1,5	5,1	3,0
Exportateurs de pétrole	5,9	3,2	1,0	(0,6)	2,7	0,2	3,7	1,3
Exportateurs de produits manufacturés	6,0	4,0	6,3	4,6	5,0	3,4	6,5	4,9
Pays fortement endettés	5,4	2,9	1,1	(1,3)	3,2	1,0	3,9	2,5
Afrique subsaharienne	5,3	0,5	0,2	(2,9)	3,2	0,0	3,9	0,7

Notes: " PIB " correspond à la croissance annuelle moyenne du PIB réel, 1973-1995.

" PIB par habitant " correspond à la croissance annuelle moyenne du PIB réel par habitant, 1973- 1995.

Tous les taux de croissance des pays en développement sont calculés sur la base d'un échantillon de 90 pays.

Source: Banque mondiale.

développés ". Cependant, au cours des dix dernières années, le terme " en développement " est devenu erroné pour la majorité des pays les plus pauvres. L'écart économique qui sépare les nations favorisées des nations défavorisées s'est creusé, non seulement parce que les pays plus pauvres ont eu une croissance plus lente, mais parce que certains n'ont pas connu de croissance du tout de leur revenu par habitant et que d'aubes économies subissent en réalité une récession. La situation de ces pays, qui était déjà grave, a encore empiré sous les effets conjoints de la stagnation économique et de l'accroissement rapide de la population.

Tableau 3: Accroissement de la population et taux de croissance démographique

Taux de croissance démographique (%)	Nombre d'années requis pour le doublement de la population
1,8	40
2,0	36
2,4	30
3,0	24
3,4	21

Le problème du non-développement ne s'est pas limité aux économies à faible revenu. On le retrouve dans le groupe des pays à revenu intermédiaire de la Manche inférieure, où 15 pays seulement sur 34 ont enregistré un taux de croissance positif du PNB par habitant pour la période allant de 1980 à 1987. Sept seulement d'entre eux ont ramené leur taux de croissance démographique annuel au-dessous de 2 %, alors que huit aubes ont encore des taux supérieurs à 3 °A); aussi la pression qui s'exerce sur ces pays et les incite à promouvoir une croissance économique suffisante pour compenser l'accroissement de leur population est-elle intense. Le tableau 3 monte que de petites différences du taux de croissance démographique annuel peuvent se traduire par des différences significatives de l'accroissement absolu du chiffre de la population.

Dans les économies à revenu intermédiaire de la Manche supérieure et les économies industrielles de marché, la situation diffère complètement de celle que nous venons de décrire. Seuls sept pays du premier groupe et quatre du second ont eu des taux de croissance négatifs du PNB par habitant pendant la période 1980- 1987. Dans ces pays, les taux de croissance démographique sont plus bas, l'accès à l'eau potable et aux services sanitaires est généralisé, et la possession de radios et de télévisions est répandue. Bien que ce classement

international ne fasse pas apparaître les différences d'accès à la prospérité économique à l'intérieur d'un même pays entre les groupes favorisés et les autres, il n'en montre pas moins clairement que la situation des pays défavorisés a empiré en valeur relative comme en valeur absolue au cours de la dernière décennie.

Cependant, les problèmes de développement sont loin d'intéresser seulement les économies les moins développées. Dans les pays les plus prospères, le problème principal a été celui de la marginalisation continue des populations défavorisées. Ces groupes ne bénéficient pas automatiquement de la prospérité globale. Il faut donc élaborer des programmes spécifiques pour répondre à leurs besoins si l'on veut que la croissance globale soit partagée équitablement. Dans les économies à revenu intermédiaire, l'un des problèmes principaux est le risque de stagnation économique. Ayant de plus en plus de mal à maintenir une croissance réelle par habitant, ces pays risquent de couvrir plus difficilement encore de conserver les acquis des trente dernières années en matière de développement social. Ils ont besoin de donner un nouvel élan à leur développement, au-delà de la croissance alimentée par l'inflation et de celle qui est destinée à compenser l'accroissement démographique, pour pouvoir préserver et améliorer la situation sociale de chacun, et en particulier des plus défavorisés. Dans les économies à revenu faible, le problème global majeur est le déclin économique. Beaucoup de ces pays sont déjà en train de perdre la bataille contre l'inflation et certains n'arrivent pas à maintenir un taux de croissance global positif, pour ne rien dire du taux par habitant. Dans ces sociétés, les groupes de population principaux souffrent comme les groupes marginaux, encore que ces derniers souffrent évidemment davantage. Dans ces conditions, la minorité privilégiée a tendance à se maintenir alors que le nombre des personnes économiquement défavorisées s'accroît et que leurs possibilités d'accès aux services sociaux de base diminuent.

Des transformations se produisent actuellement dans les trois catégories d'économies. La stagnation économique menace certains des pays les plus prospères; pour quelques pays du groupe à revenu intermédiaire, la stagnation se transforme en déclin; et, dans le groupe à faible revenu, les plus défavorisés voient leur déclin s'accélérer. Le renversement de ces tendances ne permettra pas de résoudre tous les problèmes économiques et sociaux, mais il amorcera un processus de reconquête des effets positifs du développement.

La marginalisation, la stagnation et le déclin ne sont que des degrés dans l'échec de pays qui ne parviennent pas à produire une croissance économique et à la partager équitablement entre leurs habitants.

ii) Capacité financière

Les caractéristiques économiques d'un pays peuvent soit faciliter soit limiter ses moyens de financer l'investissement social. Parmi ces caractéristiques figurent le rôle de l'Etat dans l'économie, le statut relatif du secteur agricole, la structure du commerce international, la balance internationale des paiements, le poids de la dette et les rentrées provenant de l'aide au développement. Sauf sur ce dernier point, les économies à revenu faible et à revenu intermédiaire faible sont là encore défavorisées.

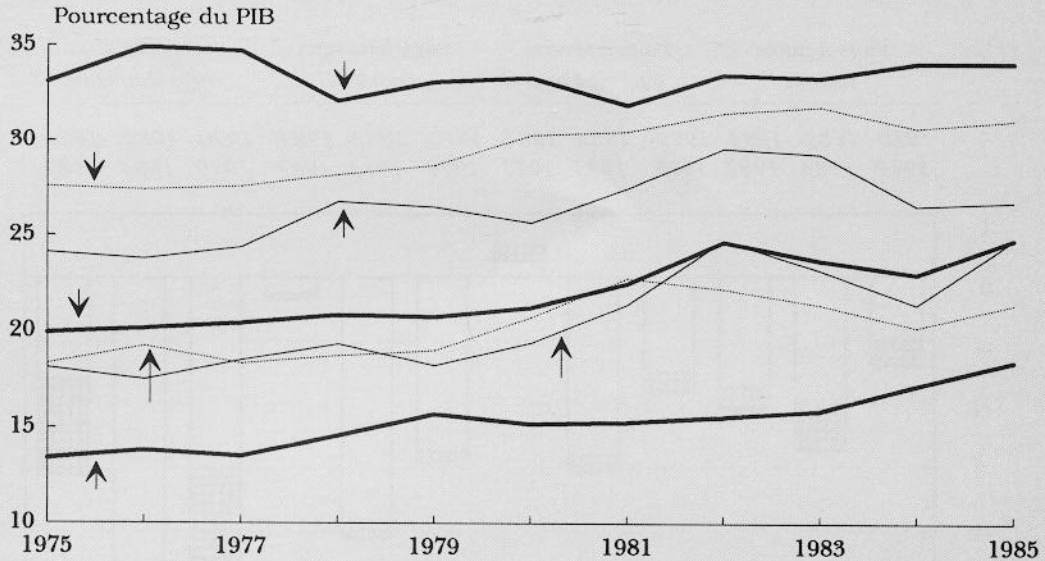
L'augmentation du rôle joué par le secteur public n'est pas en soi un obstacle au développement. En fait, comme le montre le graphique 2, la moyenne des dépenses de l'Etat en pourcentage du produit intérieur brut est plus élevée dans les économies industrielles de marché que dans les pays en développement (environ 17 % contre 13 %—voir graphique 2A). Il ne semble pas non plus qu'il y ait un lien systématique entre la participation de l'Etat à l'économie et la croissance nationale (voir graphique 2B).

On s'attend que les pays les moins avancés continuent dans l'avenir proche à dépendre de l'agriculture en tant que source principale d'emploi global et de croissance. Ils resteront également tributaires des exportations de produits de base et des importations de produits manufacturés. Les conditions de l'offre et de la demande pour ces deux catégories d'échanges commerciaux mettent souvent les pays en développement dans une position commerciale moins favorable que les pays les plus développés. En l'absence d'une amélioration des termes de l'échange, les pays en développement continueront à être défavorisés dans leurs efforts visant à promouvoir leur croissance globale en augmentant leur commerce extérieur.

Les balances des comptes d'opérations courantes (total net des exportations, moins les importations, et des transferts privés et publics sans contrepartie) pour 1987 reflètent ces différentes structures d'échange. Toutes les économies à faible revenu sauf trois ont enregistré un solde négatif pour 1987; neuf seulement sur 34 des économies à revenu intermédiaire de la tranche

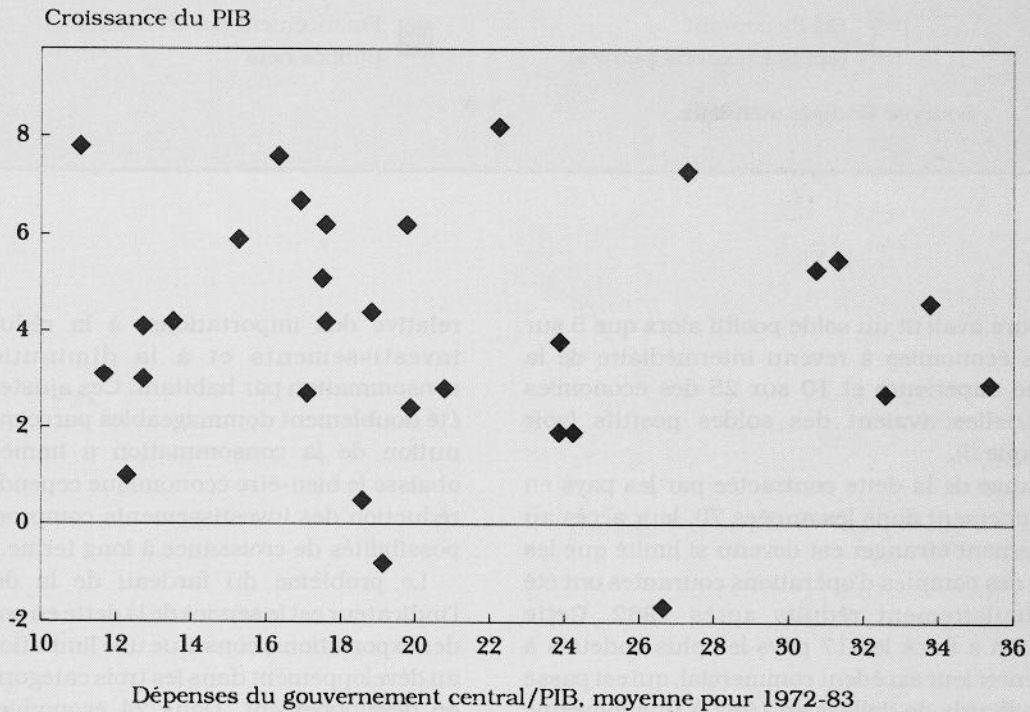
Graphique 2 : Dépenses publiques et PIB

A. Dépenses du gouvernement central en pourcentage du PIB par région, 1975 à 1985



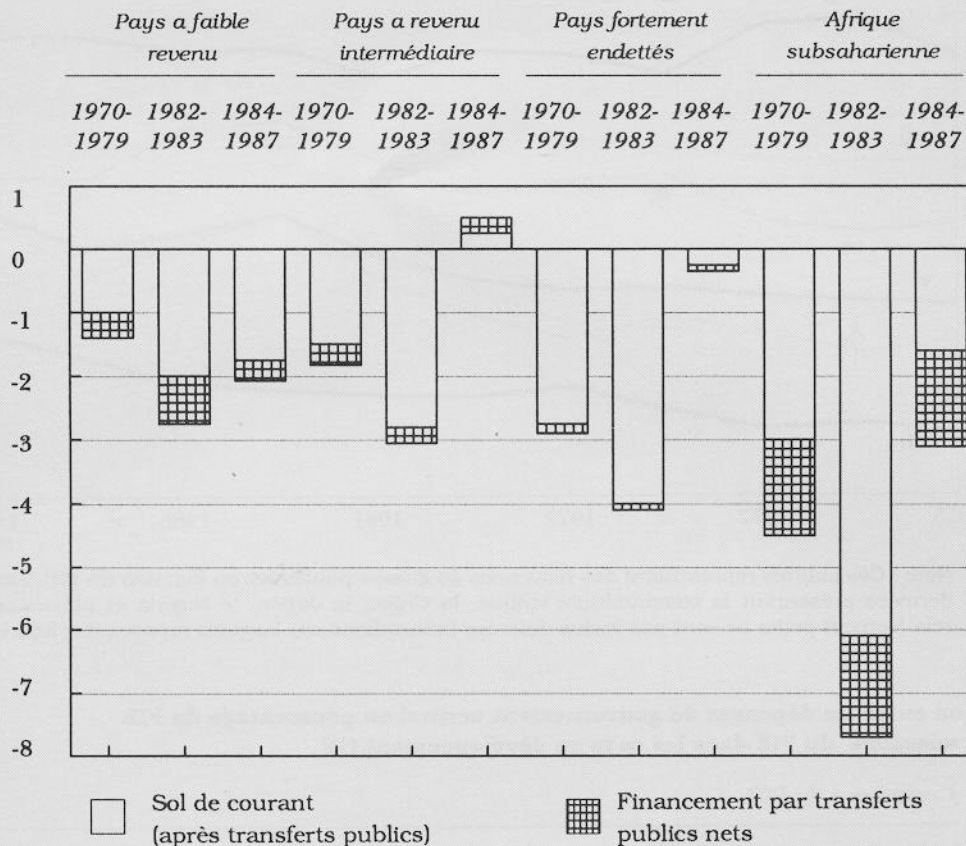
Note : Ces chiffres représentent des moyennes de groupe pondérées en fonction du PIB. Faute de données présentant la comparabilité voulue, la Chine, la Japon, le Nigéria et plusieurs pays relativement petits ne sont pas inclus dans les échantillons sur lesquels repose cette figure.

B. Relation entre les dépenses du gouvernement central en pourcentage du PIB et la croissance du PIB dans les pays en développement (%)



Source : Banque mondiale

Graphique 3 : Balances extérieures des pays en développement



Source : Banque mondiale.

inférieure avaient un solde positif alors que 5 sur 16 des économies à revenu intermédiaire de la Manche supérieure et 10 sur 25 des économies industrielles avaient des soldes positifs (voir graphique 3).

A cause de la dette contractée par les pays en développement dans les années 70, leur accès au financement manger est devenu si limité que les soldes des comptes d'opérations courantes ont été spectaculairement réduits après 1982. Cette réduction a forcé les 17 pays les plus endettés à augmenter leur excédent commercial, qui est passé de 2 milliards de dollars en 1982 à une moyenne annuelle de 32 milliards pendant la période 1983-1987. Cet excédent a été imputable à la baisse

relative des importations, à la réduction des investissements et à la diminution de la consommation par habitant. Ces ajustements ont été doublement dommageables parce que la diminution de la consommation a immédiatement abaissé le bien-être économique cependant que la réduction des investissements compromettrait les possibilités de croissance à long terme.

Le problème du fardeau de la dette (dont l'indicateur est le service de la dette en pourcentage des exportations) constitue une limitation générale au développement dans les trois catégories de pays en développement. Dans 24 économies à faible revenu sur 34, le service de la dette pour 1987 représentait plus de 10 % du montant des

Encadré 2.01 Ghana : amélioration sous un régime d'austérité

Jusque vers le milieu des années 70, le Ghana avait l'un des systèmes éducatifs les plus développés et les plus efficaces de l'Afrique de l'Ouest. Il comprenait six années d'enseignement primaire, quatre années d'enseignement moyen et sept années d'enseignement secondaire. Cependant, le déclin économique qui avait commencé dans les années 70 entraîna une chute des dépenses d'éducation, qui passèrent de 6,4 % du PIB en 1976 à 1,7 % en 1985. Pendant cette période, le déséquilibre du système scolaire en faveur des villes s'est accentué, les effectifs scolarisés ont stagné ou diminué, le taux d'analphabétisme chez les adultes a augmenté, le départ des enseignants à la retraite est devenu un problème critique, les matériels pédagogiques se sont raréfiés et la planification s'est dégradée en une simple gestion de la crise.

Le Conseil national provisoire de défense a introduit un Programme de rétablissement économique (ERP), qui a démarré en 1983. L'ERP avait pour objectifs de soutenir les exportations et la production intérieure, de rétablir la discipline fiscale et monétaire, de remettre en état l'infrastructure économique et sociale ainsi que le potentiel de production du pays et enfin d'encourager l'investissement privé. La deuxième phase de l'ERP (1986-88) a mis davantage l'accent sur les secteurs sociaux, notamment l'éducation, et s'est efforcée d'améliorer l'allocation des crédits destinés aux dépenses de fonctionnement et d'entretien et d'accroître l'efficacité de la planification des investissements publics.

En 1987 fut annoncé un programme de réforme du secteur de l'éducation qui devait :

- élargir l'accès à l'enseignement primaire, surtout dans les zones à faible taux de scolarisation ;
- améliorer la qualité, l'efficacité et la pertinence de l'enseignement ;
- rendre le financement de l'éducation plus efficace et plus équitable ;
- renforcer la planification et l'administration du système.

La réforme s'appuyait sur un crédit d'ajustement sectoriel de la Banque mondiale et sur des dons du PNUD, de la Suisse, de la Grande-Bretagne, de

la Norvège et du Canada, ainsi que sur des prêts à des conditions de faveur du Fonds de l'OPEP.

Il faudra attendre plusieurs années pour être sûr du succès définitif de la réforme, mais d'ores et déjà les objectifs immédiats de l'élargissement de l'accès, du maintien de la part de l'éducation dans le budget et de la réduction des coûts unitaires ont été atteints. La réforme a insisté sur l'amélioration de l'efficacité pédagogique (surtout dans les écoles secondaires du premier cycle — de la septième à la neuvième année dans le nouveau système scolaire prétertiaire de 12 ans instauré au Ghana), sur les économies à réaliser et le recouvrement des dépenses, sur l'encouragement à la participation des communautés et sur la rationalisation des opérations universitaires. Enter autres résultats, les effectifs inscrits en 1989 sont en hausse de 11,8 % (alors que l'objectif du plan n'était que de 5 %) et la part du budget affectée à l'éducation a été maintenue à son niveau antérieur à la réforme, soit 3 % du PIB).

Le succès initial de la réforme éducative au Ghana semble devoir être attribué à cinq facteurs clés :

1. Un noyau de professionnels (ghanéens et internationaux) se consacre entièrement à la réforme ;
2. Les efforts de l'aide internationale ont été bien coordonnés ;
3. La réforme a été appliquée dans tout le pays en un court laps de temps ;
4. La réforme a fait des écoles secondaires du premier cycle la forme nationale des écoles moyennes, évitant ainsi la dévalorisation qu'entraînait l'ancien système à deux filières ;
5. Ceux qui ont mis en œuvre la réforme ont tenu compte des contraintes imposées par le niveau actuel des capacités de gestion.

L'expérience acquise au Ghana montre comment une politique d'ajustement du secteur éducatif judicieusement structurée peut amener une amélioration du système éducatif dans le respect des contraintes inhérentes à un programme de réforme du secteur économique.

Encadré 2.02 Un élève sur huit fréquente une école primaire privée

Une étude récente de l'Unesco sur 140 pays et territoires qui représentent 77 % des inscriptions à l'école primaire a démontré que 29 millions d'enfants étaient inscrits en 1985 dans des écoles primaires privées, soit près de 12 % du total des inscriptions (écoles publiques et privées confondues) dans les 112 pays qui possèdent un système d'enseignement privé. Ce pourcentage est pratiquement le même pour les pays en développement que pour les pays industrialisés.

Ventilés par grandes régions, les effectifs des écoles primaires privées représentent 12,8 % du total des inscriptions en Afrique, 9,1 % en Asie, 17,6 % en Europe, 10,2 % en Amérique du Nord, 14,1 % en Amérique du Sud et 24,1 % en Océanie. Si on compare ces taux à ceux de 1975, le pourcentage d'inscriptions dans le privé a diminué, passant de 12,4% à 11,7 % pour le taux mondial global, mais il a augmenté de 2 points en Europe et en Océanie, et légèrement en Amérique du Sud.

Mais qu'est-ce qu'une école privée ? Si on en croit la définition internationale utilisée dans les questionnaires de l'Unesco, une école privée est une école qui n'est pas gérée par une autorité publique, que celle-ci lui accorde ou non un soutien financier. Donc, la gestion est le critère décisif, utilisé par les statistiques internationales. Dans d'autres cas, on pourrait utiliser d'autres critères, considérer par exemple à qui appartient l'école et d'où proviennent ses revenus. L'objectif poursuivi par l'école et sa « clientèle » peuvent également démontrer son caractère non public, dans le cas par exemple d'écoles religieuses ou ethniques, qui ont généralement pour objectif de conserver une sous-culture particulière. Tous ces critères sont utiles mais difficiles à appliquer universellement pour faire la distinction entre écoles privées et écoles publiques, à cause des

différences locales. Relativement peu d'écoles privées fonctionnent sans soutien financier et sans supervision administrative des autorités publiques. Dans la plupart des pays, les écoles publiques sont financées en partie par les droits de scolarité et d'autres ressources non publiques, et certaines sont orientées vers certaines sous-cultures.

Il pourrait être utile de classer aussi les écoles primaires selon d'autres catégories :

- les écoles à vocation locale qui accueillent tous les enfants d'un district donné ;
- les écoles qui ont pour vocation de perpétuer une sous-culture (religieuse ou ethnique) ;
- les écoles nouvelles ou actives qui appliquent une philosophie pédagogique ou sociale particulière ;
- les écoles qui s'adressent à une élite (intellectuelle ou sociale);
- les écoles qui sont le fruit d'initiatives privées et qui offrent un enseignement ou une formation difficiles à trouver ailleurs.

La plupart des écoles publiques entreraient dans la première catégorie, alors que la plupart des écoles privées entreraient dans l'une ou plusieurs des quatre autres.

Lorsque des sous-cultures fortement structurées sont implantées dans une société, on justifie les écoles privées comme étant une expression de la diversité religieuse, culturelle et ethnique. Ces écoles ont pour objectif d'inculquer à l'enfant les convictions, les valeurs et les traditions du groupe qui les parraine. Cette conception contraste avec l'idée que l'école publique, commune à tous les enfants d'un district donné, favorise la cohésion sociale, la compréhension et la tolérance entre les divers groupes et couches sociales.

exportations et dans 9 d'entre elles, plus de 25 %. Pour les économies à revenu intermédiaire de la Manche inférieure, 2 pays seulement sur 30 avaient un taux de service de la dette de moins de 10 %, et 13 dépassaient 25 %. Parmi les pays à revenu intermédiaire de la tranche supérieure, deux seulement (le Panama et le Gabon) avaient un taux de service de la dette de moins de 10 %, et 9 des 12 pays ayant publié leurs chiffres avaient des taux

supérieurs à 25 %). Pour les pays les plus pauvres, le poids de la dette aggrave encore les conditions existantes de stagnation et de déclin. Pour les pays à revenu intermédiaire, le fardeau de la dette ralentit, et parfois inverse, les progrès réalisés précédemment en matière de développement national.

La dette à long terme des pays en développement a continué d'augmenter depuis 1982; en ce qui

concerne les pays fortement endettés, son montant est passé de 390 milliards de dollars en 1982 à 485 milliards à la fin de 1987. Cette augmentation de la dette est allée de pair avec la détérioration de la capacité d'emprunt jusqu'en 1986, mais depuis, la situation s'est stabilisée et, dans certains cas, améliorée. La compression des importations (par exemple, de 1980 à 1986, l'Amérique latine est passée dans ses échanges commerciaux avec les Etats-Unis d'un déficit de 2 milliards de dollars à un excédent de 13 milliards) provoquée par le fardeau de la dette fait baisser les exportations en provenance des pays développés, mettant ainsi davantage en danger la croissance économique mondiale.

Le problème du service de la dette est lié à la capacité de dépenser pour l'investissement social, mais seulement d'une manière indirecte. Comme une partie plus importante des ressources nationales doit être utilisée pour le service de la dette extérieure, il reste moins de fonds disponibles pour l'ensemble des investissements et de la consommation. Il apparaît toutefois que, lorsque le fardeau de la dette est lourd certains gouvernements tendent à substituer la production locale aux importations et à encourager les secteurs immédiatement productifs (pour obtenir plus de liquidités à court terme) au détriment des investissements sociaux. Les problèmes liés à la dette précipitent également les ajustements structurels et les réformes, ce qui a souvent des répercussions sur les dépenses dans les secteurs sociaux.

iii) L'effort d'éducation

Malgré les difficultés générales de la situation économique et financière que nous venons de décrire, de nombreux pays ont déployé des efforts impressionnants pour respecter leurs engagements financiers en faveur de l'éducation fondamentale. Les faits donnent à penser que la volonté de répondre aux besoins éducatifs fondamentaux est une condition nécessaire pour neutraliser les effets les plus nuisibles des restrictions financières. Entre 1980 et 1987, 14 pays à faible revenu sur 22 ont publié des données indiquant que leurs dépenses totales d'éducation exprimées en pourcentage du PNB avaient été maintenues ou même augmentées. Quinze pays à revenu intermédiaire faible sur 24 et 14 pays à revenu intermédiaire élevé sur 16 ont fait de même. Le même schéma se retrouve pour les dépenses d'éducation en pourcentage des dépenses totales de l'Etat. Certains pays, malgré leurs

difficultés économiques, se sont engagés à allouer de nouveaux crédits à l'éducation au lieu de lui en retirer. Il convient d'en conclure que, malgré les contraintes financières, *un pays a toujours la possibilité de choisir l'éducation.*

Un grand nombre de pays (en particulier parmi les plus pauvres) ont maintenu ou accru, entre 1980 et 1987, la part du budget total de l'éducation consacrée à l'éducation primaire. Parmi les pays à faible revenu et à revenu intermédiaire faible qui ont communiqué des données comparables, plus de la moitié ont réussi à augmenter la part de leur budget de l'éducation consacrée à l'enseignement primaire. Cependant, pour les deux tiers d'entre eux, cette augmentation s'est accompagnée pendant la même période d'une diminution des dépenses par élève (en dollars courants) en raison de l'accroissement des effectifs. En revanche, dans les économies à revenu intermédiaire élevé, notamment en Amérique latine, la part du budget consacrée à l'éducation primaire a diminué dans certains pays en raison de l'expansion relative de l'enseignement secondaire et de l'enseignement supérieur. Le total des ressources consacrées à l'éducation ayant augmenté dans beaucoup de ces pays, la diminution relative de la part de l'enseignement primaire ne signifie pas automatiquement que les dépenses par élève dans l'enseignement primaire ont baissé. Même avec l'augmentation du nombre des enfants scolarisés dans le primaire, cinq des six pays de cette catégorie où la part du primaire a diminué sont parvenus à accroître leurs dépenses par élève entre 1980 et 1987.

Un autre élément montre les efforts déployés en faveur de l'éducation: une grande majorité de pays ont continué à accroître le nombre des enfants scolarisés pendant la décennie 1975-1985, et certains ont même réussi à faire baisser le nombre d'élèves par enseignant. En raison des contraintes financières pesant sur le gouvernement et du choix des parents, dans beaucoup de pays la proportion des élèves du primaire qui fréquentent des écoles privées a augmenté. Bien que ces écoles reçoivent fréquemment de l'Etat des subventions directes ou indirectes (et que presque toutes emploient des enseignants formés dans les établissements publics), le développement des écoles privées peut permettre aux gouvernements de consacrer plus directement une partie de leurs dépenses aux besoins des enfants défavorisés, par exemple au moyen de subventions calculées en fonction des revenus d'une collectivité. Il y a toujours un risque que le système privé se transforme en une filière

élitiste dont l'accès dépendrait uniquement du revenu familial ou que les écoles publiques soient relativement négligées. Mais une bonne planification peut éviter de tels effets en reconnaissant l'interdépendance inévitable des deux secteurs.

Le développement de l'enseignement privé a été plus spectaculaire dans les pays industrialisés que dans les pays en développement. Sept pays seulement à faible revenu sur 24 font état d'une augmentation de la proportion des élèves qui fréquentent les établissements primaires privés, alors qu'on enregistre une augmentation dans 23 des 49 pays à revenu intermédiaire et dans 14 des 20 pays ayant une économie industrielle de marché. On peut en conclure que les pays les plus favorisés bénéficient de la mobilisation de ressources non gouvernementales pour l'éducation primaire, alors que, dans les pays à faible revenu, dont les budgets sont déjà obérés par d'autres charges, les gouvernements continuent à supporter la proportion la plus élevée du financement des services éducatifs. De toute évidence, les ressources privées dans les pays à faible revenu sont elles aussi limitées, mais même dans les pays les plus pauvres, il existe des possibilités non gouvernementales d'aider au financement de l'éducation. Par exemple, à Haïti, plus de la moitié des élèves de l'enseignement primaire fréquentent des écoles privées et on observe dans toute l'Afrique subsaharienne des initiatives visant à mobiliser les ressources des familles et des collectivités au service de l'éducation fondamentale.

Il est plus difficile d'obtenir des données chiffrées comparables sur les efforts parallèles (déployés par des organisations publiques, religieuses ou non gouvernementales) pour fournir aux enfants une éducation fondamentale extrascolaire. Cependant, de nombreux pays ont poursuivi et certains ont même développé leurs programmes extrascolaires malgré leurs difficultés économiques. L'enseignement dispensé par ces programmes est souvent équivalent à celui de l'école primaire, et ils inculquent souvent aussi des connaissances et compétences de base aux adolescents et aux adultes. Pour planifier l'éducation fondamentale de l'avenir, il sera nécessaire d'être mieux informé sur ces programmes et leurs participants, ainsi que sur leurs coûts et sur les résultats obtenus.

iv) Les effets de l'éducation

L'idéal serait que les pays puissent connaître l'incidence de leur effort d'éducation sur les processus scolaires et sur l'acquisition de

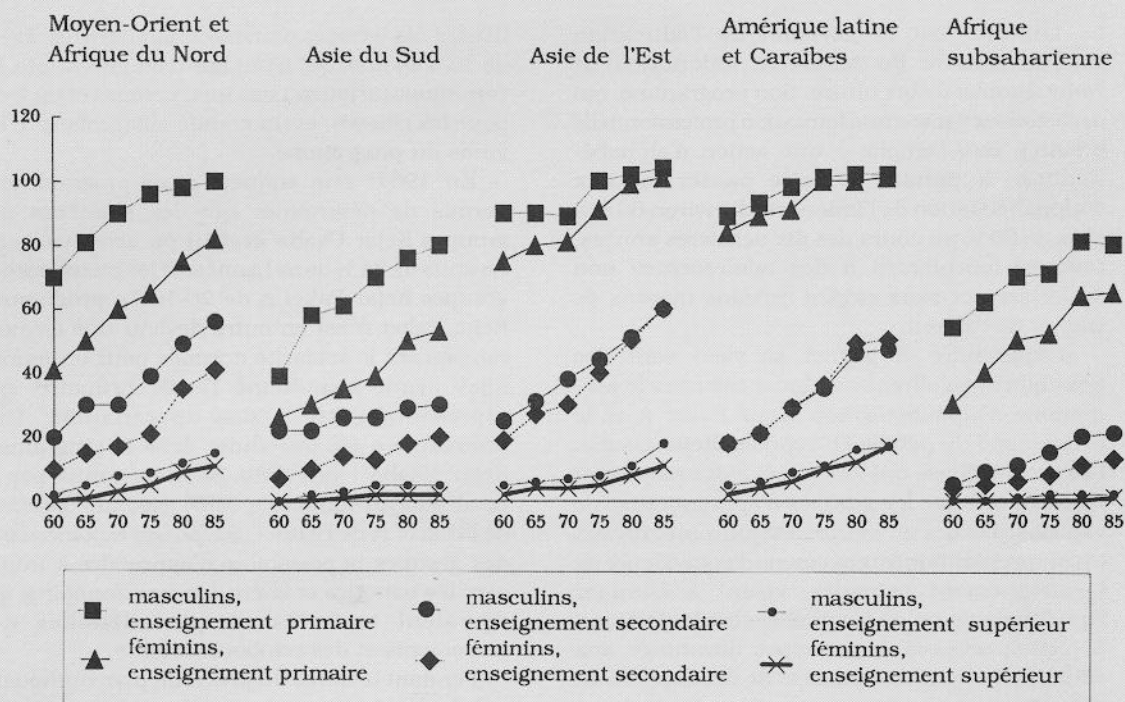
connaissances, de compétences, d'attitudes et de comportements nouveaux. En réalité, les données disponibles ne portent que sur les inscriptions, la poursuite de la scolarité, l'obtention de diplômes et le niveau d'instruction atteint ensuite. La mesure dans laquelle ces indicateurs rendent convenablement compte des effets escomptés de l'action d'éducation fondamentale entreprise varie selon les pays, les systèmes et les institutions.

La comparaison des taux d'inscription nets et bruts (qui permettent communément de mesurer l'accès à l'éducation) révèle une fois de plus les différences entre les pays et entre les catégories économiques de pays pour ce qui est des priorités et efforts visant à satisfaire les besoins éducatifs fondamentaux (voir le graphique 4 pour les comparaisons régionales). Les taux d'inscription bruts ne tiennent pas seulement compte des élèves ayant l'âge normal de la scolarité primaire (généralement 6-11 ans), mais aussi des élèves plus jeunes ou plus âgés. Dans le groupe des économies à faible revenu, les taux d'inscription bruts pour les garçons vont de 20 à 30 % (l'Afghanistan, Mali et Somalie) à plus de 100 % (12 pays). Les taux d'inscription bruts pour les filles sont partout inférieurs, à une exception près (le Lesotho avec 125 % de filles contre 101 % de garçons).

Les taux d'inscription nets (limités à la cohorte en âge de fréquenter l'école primaire) sont généralement plus difficiles à obtenir, mais présentent une physionomie analogue: des pays ayant des situations économiques comparables obtiennent des résultats très différents en matière d'éducation. Si l'on compare des pays à faible revenu, les taux d'inscription nets pour les garçons vont de 14 % en Somalie et 31 % en Guinée à 87 % au Togo, 89 % à Madagascar et 99 ou 100 % en Indonésie et à Sri Lanka. Pour le même groupe de pays, les taux d'inscription nets des filles vont de 8 % en Somalie, 15 % en Guinée et 20 % au Burkina Faso jusqu'à 96 % en Indonésie et 100 % à Sri Lanka. Il va de soi que ces différences ne résultent pas uniquement des choix politiques et des priorités des différents pays, mais elles donnent du poids à l'argument selon lequel, lorsqu'on évalue l'effet de contraintes financières sur un pays, il faut tenir compte aussi des aspirations et des efforts de la société.

Le taux d'inscription des filles est l'un des indicateurs le plus largement utilisés pour mesurer le développement de l'éducation. Comme les filles sont généralement les dernières à bénéficier de l'expansion de l'éducation et les premières à souffrir d'une réduction de l'offre de possibilités

Graphique 4 : Taux d'inscription bruts par régions (1960-85)



d'apprentissage, leurs taux de fréquentations sont un indicateur plus sensible de l'accès à l'éducation que les seuls taux globaux ou les taux de fréquentation des garçons. La scolarisation des filles se caractérise dans l'ensemble par des taux globaux d'inscription plus bas que chez les garçons, la différence étant toutefois nettement moins grande lors de l'entrée à l'école primaire qu'à la fin du cycle. Cela monstre que si l'on veut essayer de promouvoir l'égalité des sexes, il faut s'attacher non seulement à améliorer l'accès des filles à l'éducation, mais encore à les faire rester à l'école.

Les données disponibles n'indiquent pas les différences de réussite entre les sexes. Les faits rapportés donnent à penser que, même lorsque la participation aux programmes d'apprentissage est élevée, les facteurs sociaux et culturels qui influent sur les attentes professionnelles et la définition des rôles peuvent avoir une incidence indirecte sur les résultats scolaires. On citera, pour rappeler un exemple bien connu aux États-Unis, la question

des résultats des filles dans les matières scientifiques et en mathématiques.

Cependant, la fréquentation de l'école jusqu'à la fin du cycle primaire constitue probablement une condition nécessaire sinon suffisante pour atteindre un niveau acceptable d'éducation fondamentale. Pour la période 1980-1986, les taux d'achèvement (c'est-à-dire la proportion des élèves inscrits en première année qui accomplissent la durée totale du cycle primaire) communiqués par les pays à faible revenu allaient de 15 % environ (Bénin, Guinée-Bissau, République arabe du Yémen) à 80 % et plus (Mauritanie, Indonésie, Sri Lanka et Zambie). Comme des taux d'achèvement élevés peuvent être le résultat de politiques limitant les possibilités d'accès initiales à une élite, il faut étudier cet indicateur en tenant compte des chiffres aussi bien de l'accès que de la réussite. De même, le niveau des inscriptions dans l'enseignement secondaire résulte non seulement de la scolarisation primaire mais également d'autres facteurs,

Encadré 2.03 **DIKMAS : Programmes de génération de revenus et d'alphabétisation pour les femmes en Indonésie**

La DIKMAS est la Division de l'éducation communautaire du Ministère indonésien de l'éducation et de la culture. Son programme, qui associe étroitement une formation professionnelle orientée vers l'emploi à une action d'alphabétisation, a permis de faire passer le taux d'alphabétisation de l'Indonésie d'environ 60 % à près de 80 % au cours des dix dernières années, tout en fournissant à des adolescentes non scolarisées et sans emploi certains moyens de gagner de l'argent.

« Apprendre et gagner sa vie » sont des possibilités qu'offrent aux Indonésiennes le programme d'alphabétisation Kejar Paket A et le programme de petites entreprises Kejar Usaha. Les programmes, qui font appel à des moyens et activités tels que les groupes d'apprentissage de village, les cours de lecture, les journaux ruraux et une préparation aux examens d'équivalence de l'enseignement primaire, visent à éliminer l'analphabétisme, en particulier chez les femmes, à inciter celles-ci à participer davantage aux activités de soins d'urgence et de développement des enfants et à leur permettre d'augmenter leurs revenus en leur accordant des prêts pour les petites entreprises. La plupart des élèves sont des

filles et des femmes pauvres, analphabètes, âgées de 13 à 44 ans, qui n'ont pas d'emploi stable. La communauté fournit des instructeurs et un local pour les classes, et un comité villageois gère les fonds du programme.

En 1987, une enquête à mi-programme a permis de déterminer que les membres des groupes Kejar Usaha avaient pu accroître leurs revenus de 34 % dans l'année, et les membres des groupes Kejar Paket A de 20 %. Le programme Kejar Paket A est en outre devenu une formule remplaçant la scolarité normale pour les jeunes filles ayant abandonné l'école primaire, qui représentent 46 % des apprenantes. Une nouveauté a été introduite dans le programme Kejar Usaha : des prêts sont consentis par la Bank Rakyat Indonesia (BRI) avec une garantie de l'Unicef et de l'Etat. Cela fournit aux membres des groupes la possibilité d'apprendre à traiter avec les banques et libère des fonctionnaires qui devraient tenir les comptes détaillés des versements et des remboursements.

Pendant la durée du prochain plan quinquennal de développement du pays (Repelita V), 5,6 millions d'analphabètes au total bénéficieront des programmes.

et notamment de la structure de la demande sur le marché du travail et du nombre de places disponibles dans les établissements secondaires.

Les caractéristiques éducatives présentent également des différences dans les pays à revenu intermédiaire et dans les pays à économie industrielle de marché. Par exemple, un pays à revenu intermédiaire de la tranche inférieure fait état d'un taux brut d'inscription des garçons de moins de 75 %, alors que 25 pays ont des taux égaux ou supérieurs à 95 %. Dans les pays à revenu intermédiaire plus élevé, les taux d'inscription nets des filles vont de 48 % à 100 %.

Deux éléments déterminants ne ressortent pas directement des tableaux de l'annexe statistique. Tout d'abord, il existe entre les pays économiquement privilégiés des différences spectaculaires dans l'efficacité avec laquelle ceux-ci offrent à leurs populations défavorisées la possibilité de s'instruire. Ensuite, la définition fonctionnelle de

l'éducation fondamentale est très variable d'un pays développé à l'aube et peut correspondre à différents niveaux de scolarité postprimaire. Des indicateurs en rapport avec ces aspects de l'accès et de la définition peuvent toutefois être dérivés des variations du pourcentage des élèves de première année qui terminent le cycle primaire et des taux d'inscription bruts au niveau secondaire.

La liste des effets souhaités des investissements en faveur de l'éducation fondamentale doit inclure les éléments suivants: *accès initial assiduité équité pour les populations défavorisées et niveau d'instruction atteint*. Tous ces éléments préoccupent à des degrés divers tous les pays, mais, comme pour la croissance économique, ce sont les pays les plus défavorisés qui ont le plus de difficulté à obtenir les effets souhaités.

En résumé, il faut recourir à des indicateurs multiples des processus et des effets de l'éducation pour déterminer l'efficacité des efforts déployés par

un pays pour satisfaire les besoins éducatifs fondamentaux. Le fait que certains pays sont disposés à investir dans l'éducation fondamentale malgré des conditions économiques défavorables et s'efforcent de surmonter les contraintes financières mérite le respect et justifie une étude plus poussée. Un examen de ces facteurs dans les pays ayant obtenu d'excellents résultats permettrait peut-être d'identifier certains aspects susceptibles d'être transposés dans d'autres contextes nationaux.

Les données relatives aux efforts en faveur de l'éducation primaire ont mis en lumière les lacunes des systèmes actuels; elles définissent aussi avec plus de précision la manière dont il convient de développer l'éducation fondamentale en utilisant la scolarisation primaire et des systèmes équivalents, le transfert de l'information, ainsi que l'éducation des adultes et les programmes de formation. L'idée qu'il faut que chaque pays redouble d'efforts dans le domaine de l'éducation extrascolaire est renforcée par la conscience que, pour un grand nombre de pays, l'objectif de l'enseignement primaire pour tous n'est pas pour demain.

v) Les incidences sociales

Comme nous l'avons déjà noté, les résultats sociaux qu'on espère obtenir grâce à une expansion de l'éducation fondamentale sont notamment une augmentation du nombre des alphabétisés, une amélioration de la santé et de la nutrition, la diminution de la fécondité et une répartition moins inégale des revenus. Les indicateurs de ces résultats peuvent servir à apprécier la justification sociale des investissements passés en faveur des apprentissages de base. Bien qu'il soit difficile d'établir des relations simples de cause à effet, de nombreuses études ont démontré que l'éducation fondamentale a des effets directs sur les structures sociales, grâce au transfert de l'information et des compétences, et des effets indirects, par la transformation des conditions économiques générales et la modification des préférences individuelles et collectives.

En étudiant les données disponibles, on s'aperçoit une fois de plus que, s'il existe une corrélation entre les conditions économiques générales et ces indicateurs du progrès social, de nombreux pays remportent des succès supérieurs à ceux qu'on aurait pu escompter, alors que d'autres semblent insuffisamment performants compte tenu de leur contexte économique et de leur potentiel

Tableau 4: Indicateurs économiques et sociaux pour quelques pays

	Taux d'alphabétisme (%) 1985	Taux de mortalité des moins de 5 ans 1988	PNB par habitant (US\$) 1987
Pays à faible revenu			
Tanzanie	9	176	180
Burkina Faso	86	233	190
Zambie	14	127	250
Chine	21	43	290
Inde	57	149	300
Nigéria	57	174	370
Pays à revenu intermédiaire (tranche inférieure)			
Thaïlande	9	49	850
Jamaïque	7	22	940
Guatemala	45	99	950
Cameroun	38	153	970
Pérou	15	123	1.470
Costa Rica	6	22	1.610
Afrique du Sud	-	95	1.890
Pays à revenu intermédiaire (tranche supérieure)			
Brésil	21	85	2.020
Yougoslavie	8	28	2.480
Trinité et Tobago	4	23	4.210
Libye	34	119	5.460
Oman	70	64	5.810
Pays à revenu élevé			
Espagne	5	12	6.010
Arabie Saoudite	49	98	6.200
Hong Kong	12	10	8.070
Italie	3	11	10.350
Emirats arabes unis	47	32	15.830
Etats-Unis	1	13	18.530

Note: Taux de mortalité des moins de 5 ans = nombre d'enfants qui meurent avant l'âge de cinq ans pour 1.000 naissances vivantes.

Source: Unesco, Unicef, Banque mondiale.

budgétaire. Si les taux d'alphabétisation suivent, à quelques exceptions près comme les remarquables réussites de la Tanzanie, la courbe des effets de la scolarisation primaire, il n'en va pas de même des autres indicateurs du progrès social.

Le taux de mortalité des moins de 5 ans (TMM5) a été nettement réduit dans certains pays à faible revenu, comme la Chine, le Kenya, le Lesotho, le

Myanmar (Birmanie), Sri Lanka, le Viet Nam et la Zambie. La Pologne, la Jamaïque, le Costa Rica et le Chili ont dépassé les autres pays à revenu intermédiaire de la tranche supérieure, et la Grèce et le Portugal sont en tête, sur ce point, des pays à revenu inférieure de la tranche supérieure. Par contre, Les États-Unis, qui sont au deuxième rang pour le revenu et parmi les premiers pour les dépenses d'éducation, ne sont qu'au dix-neuvième rang pour les taux de mortalité infantile. Il existe d'autres données semblables faisant apparaître des succès inespérés ou des échecs imprévus en ce qui concerne l'espérance de vie, l'apport calorique, le taux de fécondité et la part du revenu allant aux 40 % de ménages les plus pauvres et aux 20 % les plus riches. (voir annexe 1. tableau 5).

Ces données et celles que résume le tableau 4 tendent à démontrer que les pays peuvent faire plus avec ce qu'ils ont et à justifier l'affirmation qu'on peut encore améliorer les choses si on définit bien les cibles à atteindre et si l'on utilise efficacement des fonds supplémentaires. Ceux-ci peuvent provenir non seulement de l'État mais également des familles, des collectivités, du secteur privé d'organismes non gouvernementaux et des organisations extérieures d'aide au développement.

Bien que le développement économique finisse par contribuer à la réalisation des objectifs sociaux, certains de ceux-ci ne peuvent pas attendre. En l'occurrence, les données montrent qu'on peut obtenir un même niveau de développement social à des niveaux différents de développement économique. Comme le développement social — sous la forme d'une amélioration de l'alphabetisation, de la santé, de la nutrition, de la planification démographique et de l'égalité des revenus — favorise lui-même le développement économique, cette interaction justifie à n'en pas douter une vision élargie de l'éducation fondamentale et une volonté renouvelée de répondre aux besoins éducatifs fondamentaux de tous.

C. L'état de l'éducation fondamentale des adultes

En raison de la diversité des activités d'éducation des adultes, les données globales dont nous disposons ne permettent pas de se faire une idée exacte du contenu, des effets et des populations cibles des divers programmes. Comme nous l'avons vu précédemment, ces données globales ne sont pas aussi complètes et détaillées que dans le cas de l'éducation formelle. Ainsi, les données figurant au tableau 6 de l'annexe 1 ne peuvent constituer au

mieux qu'une simple approximation de l'état actuel de l'éducation des adultes. Les données portant sur tel pays ou tel programme sont les seuls moyens fiables d'examiner les questions relatives aux efforts, aux effets directs et aux incidences sociales dont il a été fait état plus haut.

Le tableau 6 de l'annexe 1 fournit les taux d'inscription aux cours d'éducation des adultes pour 70 pays. Il donne le nombre total des inscriptions, une estimation de la population âgée de 15 ans et plus, la proportion des adultes inscrits par rapport à l'effectif estimé de la population et la proportion des femmes inscrites. La période couverte va de 1975 à 1982 si bien qu'il apparaît nécessaire d'entreprendre une nouvelle enquête internationale sur cette catégorie d'activités éducatives.

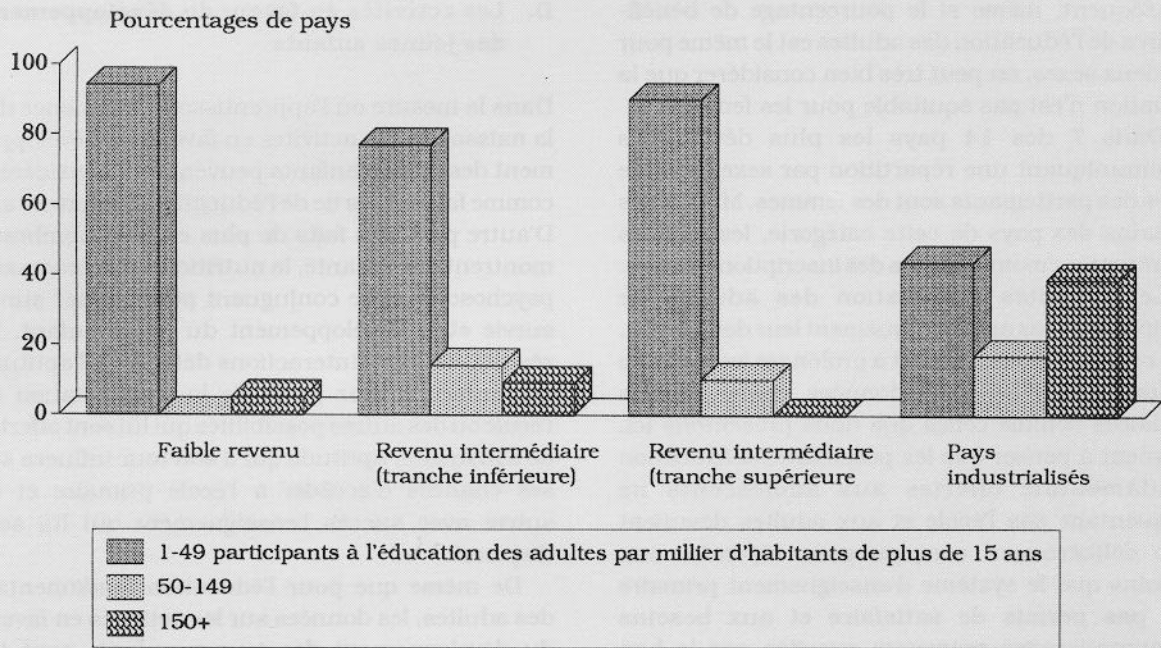
Une caractéristique frappante de l'éducation des adultes est que la fréquentation des cours semble être corrélée avec les disponibilités en ressources nationales plus qu'avec l'importance des besoins éducatifs fondamentaux non satisfaits. Sur les 48 pays en développement ayant publié des données, 9 seulement avaient des taux de fréquentation égaux ou supérieurs à 5 % de la population adulte, bien que ce soit dans ces pays que les adultes ont le besoin le plus criant de s'alphabetiser et d'acquérir des connaissances et compétences de base. Par comparaison, 12 pays économiquement développés sur 23 avaient un taux de participation égal ou supérieur à 5 % et 9 d'entre eux un taux supérieur à 10 % (voir graphique 53).

Il est vrai que, à mesure que le développement économique se poursuit, le champ et la nature des besoins éducatifs fondamentaux évoluent. La question n'est pas simplement que la fréquentation est plus élevée dans les pays développés, mais que, dans ces pays, les adultes ont d'une manière générale plus facilement accès aux possibilités éducatives que dans les pays en développement. C'est cet ensemble d'avantages qui élargit le fossé du savoir entre les deux groupes de pays. Lorsque dans les pays économiquement développés, les avantages de l'éducation des adultes sont renforcés par d'autres éléments favorables, la tâche consistant pour les pays en développement à conserver leur position relative, sans même l'améliorer, devient un défi quasiment insurmontable.

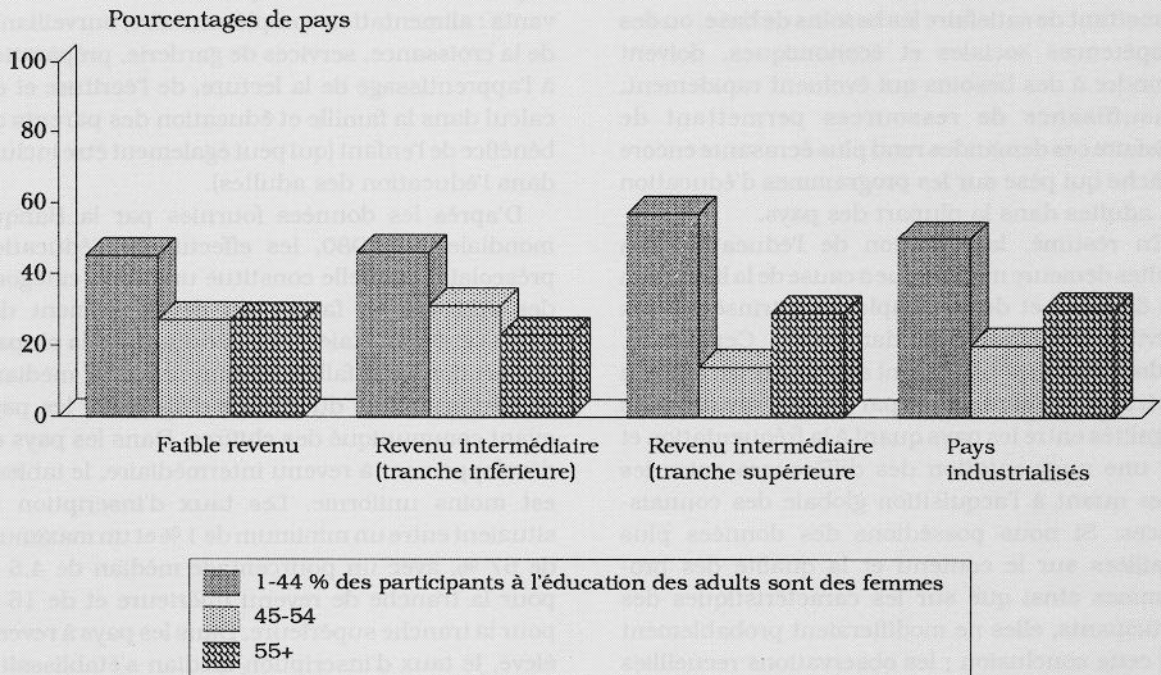
On ne dispose pas pour tous les pays de chiffres sur la participation des femmes à l'éducation des adultes. Dans 14 pays en développement seulement sur les 34 pour lesquels nous avons des données, la moitié des participants au moins sont des femmes

Graphique 5 : Taux de participation à l'éducation des adultes par catégorie de pays

A. Participants à l'éducation des adultes par rapport à la population adulte



B. Pourcentage des femmes parmi les participants à l'éducation des adultes



et, dans 5 d'entre eux, elles représentent les deux tiers des participants ou davantage. Comme on a souvent refusé aux femmes l'accès à l'éducation formelle, la proportion de femmes ayant besoin de l'éducation des adultes est plus grande que la proportion de femmes dans la population. Par conséquent, même si le pourcentage de bénéficiaires de l'éducation des adultes est le même pour les deux sexes, on peut très bien considérer que la situation n'est pas équitable pour les femmes.

Dans 7 des 14 pays les plus développés communiquant une répartition par sexe, plus de 50 % des participants sont des femmes. Mais, dans certains des pays de cette catégorie, les femmes représentent moins du tiers des inscriptions totales.

Les activités d'éducation des adultes ne remplissent pas automatiquement leur double rôle, qui consiste à compléter et à prolonger les effets de l'éducation formelle. Les données, même globales et datées comme celles que nous présentons ici, donnent à penser que les possibilités d'éducation fondamentale offertes aux adolescents ne fréquentant pas l'école et aux adultes devraient être délibérément conçues pour répondre aux besoins que le système d'enseignement primaire n'a pas permis de satisfaire et aux besoins d'apprentissages nouveaux suscités par le bon fonctionnement de cet enseignement. Les programmes de formation destinés aux jeunes et aux adultes, qu'ils dispensent une alphabétisation, des notions d'arithmétique, des connaissances permettant de satisfaire les besoins de base, ou des compétences sociales et économiques, doivent répondre à des besoins qui évoluent rapidement. L'insuffisance de ressources permettant de satisfaire ces demandes rend plus écrasante encore la tâche qui pèse sur les programmes d'éducation des adultes dans la plupart des pays.

En résumé, la situation de l'éducation des adultes demeure mal connue à cause de la limitation des données et de la complexité intrinsèque des activités d'éducation fondamentale. Cependant, les données disponibles font apparaître un tableau général qui se caractérise par une aggravation des inégalités entre les pays quant à la fréquentation et par une augmentation des différences entre les sexes quant à l'acquisition globale des connaissances. Si nous possédions des données plus détaillées sur le contenu et la qualité des programmes ainsi que sur les caractéristiques des participants, elles ne modifieraient probablement pas cette conclusion; les observations recueillies dans beaucoup de pays en développement et de pays développés tendent en fait à la renforcer. Il

faut avant tout améliorer la base de données concernant l'éducation des adultes pour permettre une analyse plus détaillée et une mise au point mieux ajustée des politiques destinées à répondre aux besoins éducatifs fondamentaux des adultes.

D. Les activités en faveur du développement des jeunes enfants

Dans la mesure où l'apprentissage commence dès la naissance, les activités en faveur du développement des jeunes enfants peuvent être considérées comme faisant partie de l'éducation fondamentale. D'autre part, des faits de plus en plus nombreux montrent que la santé, la nutrition et les processus psychosociaux se conjuguent pour influencer sur la survie et le développement du jeune enfant. Le résultat de leurs interactions détermine l'aptitude de l'enfant à tirer profit de la fréquentation de l'école ou des autres possibilités qui lui sont offertes de s'instruire, aptitude qui à son tour influera sur ses chances d'accéder à l'école primaire et de suivre avec succès l'enseignement qui lui sera dispensé.

De même que pour l'éducation fondamentale des adultes, les données sur les activités en faveur du développement des Jeunes enfants sont incomplètes et se prêtent difficilement aux comparaisons à l'échelle internationale. Sont parfois inclus dans les programmes de développement de la petite enfance tout ou partie des éléments suivants: alimentation complémentaire, surveillance de la croissance, services de garderie, préparation à l'apprentissage de la lecture, de l'écriture et du calcul dans la famille et éducation des parents au bénéfice de l'enfant (qui peut également être incluse dans l'éducation des adultes).

D'après les données fournies par la Banque mondiale, en 1980, les effectifs de l'éducation préscolaire, laquelle constitue une sous-catégorie des activités en faveur du développement des jeunes enfants, étaient très réduits dans la plupart des économies à faible revenu, la valeur médiane se situant à 1 % du groupe d'âge pour les pays ayant communiqué des chiffres. Dans les pays en développement à revenu intermédiaire, le tableau est moins uniforme. Les taux d'inscription se situaient entre un minimum de 1 % et un maximum de 57 %, avec un pourcentage médian de 4,5 % pour la tranche de revenu inférieure et de 15 % pour la tranche supérieure. Dans les pays à revenu élevé, le taux d'inscription médian s'établissait à 25, 5 %~ avec une fourchette allant de moins de 1 % à 66 %. Cependant, les statistiques portent surtout

sur les programmes organisés d'éducation préscolaire et de soins à la petite enfance. En raison de la difficulté de définition et d'identification de ces programmes éducatifs, l'Office des statistiques de l'Unesco fait observer que ces estimations doivent, pour chaque pays, être considérés comme des minimums. Cela étant, une chose ressort clairement des données, à savoir que, dans nombre de pays, l'éducation de la petite enfance est le secteur éducatif qui a connu l'essor le plus rapide au cours des dix dernières années.

D'après les études et rapports de plus en plus nombreux consacrés à différents programmes en faveur de la petite enfance, ceux-ci influent de deux manières importantes sur la satisfaction des besoins éducatifs fondamentaux. Tout d'abord, le suivi du développement physique et psychosocial des jeunes enfants contribue souvent à améliorer leur aptitude à tirer profit de l'école, accroissant ainsi l'efficacité du système scolaire. D'autre part, il a été montré que, dans bien des cas, l'incidence positive des programmes en faveur du développement de la petite enfance sur les résultats scolaires était plus sensible chez les filles que chez les garçons et chez les enfants de groupes sociaux défavorisés que chez ceux issus de familles plus aisées. Les activités en faveur de la petite enfance peuvent donc, en réduisant les disparités au niveau des résultats scolaires ultérieurs, avoir un effet appréciable dans le sens de l'équité. Cependant, tant que ces activités ne seront accessibles qu'aux groupes économiquement favorisés, ils risquent d'avantager plus encore ces groupes, accroissant ainsi l'inégalité des résultats scolaires.

E. Progrès et perspectives

Depuis que la Déclaration universelle des droits de l'homme de 1948 a proclamé le droit de toute personne à l'éducation, les divers Etats du monde se sont souvent fixé des objectifs spécifiques pour faire de ce droit une réalité. La réunion de Lima de 1956 et la Conférence des ministres de l'éducation de Santiago en 1963 ont insisté sur l'éducation gratuite et obligatoire en Amérique latine et dans les Caraïbes; des conférences semblables, qui se sont tenues en 1960 à Karachi et en 1962 à Tokyo, ont défini le " modèle asiatique " qui visait un taux brut d'inscription à l'école primaire de 70 % en 1964 et de 90 % en 1980. La conférence d'Addis-Abéba en 1961 s'était fixé pour but d'instaurer l'enseignement primaire pour tous en Afrique avant 1980.

Par une ironie du sort, le nombre des inscriptions

à l'école primaire a atteint en 1970 et dépassé en 1980 celui qui avait été prévu par ces réunions régionales de l'Unesco, et pourtant, dans beaucoup de pays, on n'est pas parvenu à réaliser l'enseignement primaire pour tous. L'incroyable augmentation des effectifs enregistrée dans les années 60 et 70 a été compensée par la croissance rapide de la population et par l'élargissement des écarts entre les performances des divers pays et des diverses régions géographiques.

Dans les années 80, l'Asie a consolidé ses gains et, dans les pays les plus développés, l'accent a été mis non plus sur l'accès global à l'éducation, mais sur les questions de performances scolaires et d'équité envers les populations défavorisées. Cependant, dans une grande partie de l'Afrique subsaharienne et dans les pays les moins avancés d'autres continents, les années 80 ont été une période de stagnation et, pour certains, de recul par rapport à l'objectif d'accès universel.

A l'exception de la Chine et de l'Inde, la croissance des effectifs de l'enseignement primaire s'est ralentie dans les économies à faible revenu, le taux annuel moyen tombant de 5,6 % entre 1975 et 1980 à 2,7 % entre 1980 et 1987. Au cours de cette même période, le taux de croissance de la population a augmenté chaque année, passant de 2,7 % à 3,4 % en moyenne. Cette croissance s'est accompagnée de taux de croissance économique réelle négatifs dans certains pays d'Afrique subsaharienne. Dans la plupart des pays à revenu intermédiaire, la progression des inscriptions est restée proportionnelle à la croissance de la population, mais beaucoup se sont montrés de plus en plus préoccupés par le manque d'efficacité de l'éducation (mesurée en partie par les résultats scolaires) et de l'utilisation des crédits. Les pays à revenu intermédiaire faible n'ont pas pu maintenir dans les années 80 les taux de croissance des inscriptions à l'école primaire qu'ils avaient atteints entre 1975 et 1980, alors que les pays à revenu intermédiaire plus élevé ont bénéficié d'une diminution du taux de croissance de la population qui a plus que compensé le ralentissement de la progression des inscriptions.

Selon les estimations de l'Unesco, environ 105 millions d'enfants d'âge scolaire (de 6 à 11 ans) n'avaient pas accès en 1985 à l'éducation formelle. Parmi ces enfants, 70,2 % vivaient dans les pays les moins avancés et 60 % d'entre eux étaient des filles. Si les tendances actuelles se poursuivent, en l'an 2000, le nombre des enfants non scolarisés va presque doubler, pour atteindre environ 200 millions.

En résumé, malgré des progrès importants dans le développement global de l'éducation primaire, un nombre croissant d'enfants ne sont pas scolarisés ou entrent à l'école sans y être préparés, le nombre des adultes analphabètes augmente et les besoins non satisfaits en connaissances et compétences de base continuent à s'accumuler. Ces besoins augmentent si vite que beaucoup de systèmes d'enseignement primaire n'ont pas les moyens d'y répondre. En l'absence de changements importants, de nombreux pays devront renoncer à améliorer la qualité de l'éducation, et certains seront forcés d'accepter sa détérioration. Des taux élevés d'abandon et de redoublement continueront à caractériser beaucoup de programmes d'éducation fondamentale, symptômes révélateurs de l'énormité des besoins et de l'insuffisance actuelle des ressources.

L'objectif pour l'avenir est toujours de faire en sorte que tous, enfants, adolescents et adultes, puissent avoir accès à une éducation primaire de qualité acceptable, à l'alphabétisation et à l'acquisition des connaissances et compétences de base indispensables pour vivre. Toutefois, à lui seul, l'accès à l'éducation primaire pour tous d'ici à l'an 2000 exigerait une augmentation des inscriptions de plus de 7,5 % par an pour les pays à faible revenu (à l'exception de la Chine et de l'Inde), de 3,2 % pour les pays à revenu intermédiaire de la tranche inférieure et de 3,0 % pour les pays à revenu intermédiaire de la tranche supérieure. Actuellement, les taux de croissance pour ces trois catégories de pays sont respectivement de 2,8, de 2,4 et de 1,7 %. Il est donc évident qu'une augmentation linéaire des taux de croissance actuels ne suffira pas à répondre aux besoins éducatifs

fondamentaux de tous. Les gouvernements, les familles, les collectivités et les organisations non gouvernementales devront tous faire davantage.

En ce qui concerne les pays économiquement favorisés, une efficacité accrue et la disponibilité de ressources nouvelles augmenteront leurs chances d'améliorer la qualité de l'éducation pour tous et d'étendre plus efficacement le bénéfice de possibilités d'éducation fondamentale aux populations actuellement marginalisées. En ce qui concerne un groupe de pays de niveau moyen, une augmentation substantielle de l'efficacité et des efforts (dans le contexte d'une croissance économique) leur permettra de s'attacher davantage à résoudre le problème des redoublements et des abandons scolaires. Ces pays peuvent se fixer pour tâche de permettre l'accès à l'éducation primaire pour tous, d'encourager l'achèvement du cycle primaire avec un niveau d'acquisitions acceptable et d'améliorer les possibilités pour les jeunes et les adultes d'accéder à l'alphabétisation et aux connaissances et compétences de base que leur société exige.

Toutefois, d'après les projections concernant la croissance économique, il existe un troisième groupe de pays qui seront tout simplement incapables de répondre aux besoins éducatifs fondamentaux de tous avec leurs seules ressources. Même si les gouvernements augmentent le budget de l'éducation, s'il y a une mobilisation des ressources familiales, communautaires et non gouvernementales et si l'on accroît l'efficacité, et même si toutes ces conditions sont remplies à la fois, les ressources ainsi obtenues ne seront pas suffisantes. Une aide extérieure, substantielle et suivie, sera nécessaire.



Une vision élargie de l'éducation fondamentale pour tous

A. Définition de la vision élargie

L'analyse qui précède de l'éducation fondamentale et des possibilités qui s'offrent de répondre aux besoins d'apprentissage fondamentaux montre bien l'importance des défis auxquels le monde est confronté aujourd'hui. Les besoins éducatifs fondamentaux de millions de personnes ne sont pas pleinement ou suffisamment satisfaits et ne pourront pas l'être *si la situation et les tendances actuelles persistent*. Pour tous les pays, le défi consiste à trouver un moyen praticable de répondre aux besoins éducatifs fondamentaux de leur population.

Pour atteindre ce but, il ne suffit pas de réaffirmer notre adhésion à l'éducation fondamentale telle qu'elle existe actuellement. Il nous faut une vision plus large qui, tout en conservant ce qu'il y a de meilleur dans les politiques et les pratiques actuelles, englobe, au-delà des niveaux de ressources existants, des structures institutionnelles, des programmes d'enseignement et des pourvoyeurs d'éducation traditionnels, tous les moyens qui peuvent être nécessaires pour répondre aux besoins éducatifs fondamentaux de tous. La structure et le contenu des activités d'apprentissage doivent être définis de manière à armer tous les enfants, les jeunes et les adultes des connaissances, compétences, valeurs et attitudes qui leur sont nécessaires pour survivre, améliorer leur qualité

de vie, être en mesure de participer pleinement et avec le sens de leurs responsabilités à la vie de leur communauté et de leur nation, s'adapter au changement ou en prendre l'initiative, et aussi continuer à apprendre selon leurs besoins et leurs intérêts personnels.

Cette « vision élargie », à la mesure des besoins éducatifs fondamentaux des enfants, des jeunes et des adultes, peut être conçue comme comportant les éléments suivants:

- Universaliser l'accès et promouvoir l'équité;
- Mettre l'accent sur la réussite de l'apprentissage;
- Elargir les moyens et le champ de l'éducation fondamentale;
- Améliorer le contexte de l'apprentissage;
- Renforcer les partenariats.

i) Universaliser l'accès et promouvoir l'équité

Tous les enfants, tous les adolescents et tous les adultes devraient avoir accès à l'éducation fondamentale. A cette fin, il convient de développer les services éducatifs de qualité et de prendre des mesures systématiques pour réduire les disparités. Pour être équitable, l'éducation fondamentale doit offrir à tous les enfants, tous les adolescents et tous les adultes la possibilité d'atteindre un niveau d'instruction satisfaisant et de s'y maintenir.

La priorité absolue est d'assurer l'accès des

Encadré 3.01 L'éducation des filles, investissement dans le développement

L'amélioration de l'enseignement et l'élargissement de l'accès à l'éducation sont un objectif majeur de la politique d'éducation suivie depuis une vingtaine d'années par la plupart des pays en développement, qui reconnaissent ainsi de plus en plus que l'éducation contribue au développement. Il est partout immédiatement vérifiable dans les pays en développement que l'éducation améliore la santé et la productivité et que ce sont les plus pauvres qui en profitent le plus. Les faits montrent en outre que lorsque les écoles ouvrent plus largement leurs portes aux filles et aux femmes en particulier, les avantages se multiplient. Une mère mieux éduquée élève des enfants en meilleure santé. Elle a moins d'enfants et ceux-ci reçoivent une meilleure éducation. Sa productivité s'accroît au foyer et dans son travail et elle est mieux en mesure d'acquérir une éducation plus poussée. Le fait est que, lorsqu'on n'élève pas le niveau d'éducation des femmes à égalité avec celui des hommes, cela coûte très cher en matière de développement, à cause des occasions perdues d'augmenter la productivité et les revenus et d'améliorer la qualité de la vie.

Et pourtant, le degré d'éducation des femmes est inférieur à celui des hommes dans la plupart des pays en développement. Dans certains pays où il y a de très grandes différences entre la scolarité des garçons et celle des filles, une femme adulte seulement sur cinq sait lire. Dans une poignée de pays, cinq % des femmes seulement sont alphabétisées. C'est en général dans les pays les plus pauvres que le fossé entre les sexes est le plus large en matière d'éducation. S'il y a tant à gagner à éduquer les femmes et si l'incapacité de supprimer les inégalités coûte si cher, pourquoi de grandes différences persistent-elles entre l'éducation des garçons et celle des filles ?

La réponse réside dans une combinaison complexe de facteurs économiques et culturels. Le coût de l'éducation comprend des dépenses directes, comme les frais de scolarité et l'achat des fournitures scolaires, le manque à gagner

correspondant au travail qui n'est pas fait par les filles à la maison ou au marché, et le coût culturel d'une attitude allant à l'encontre des normes de comportement que la société impose aux femmes. Parce que le travail des femmes se heurte à des restrictions culturelles et à des interdits sur le marché de l'emploi dans beaucoup de pays pauvres, les avantages privés qu'une famille qui paie pour l'éducation d'une fille en retire risquent souvent de lui paraître insuffisants pour compenser ses débours. Pour agir avec efficacité, les gouvernements doivent tenir compte de tous ces coûts, en faisant graduellement comprendre aux parents les avantages qu'il y a à envoyer les filles à l'école.

Les gouvernements, les donateurs internationaux et les ONG commencent à trouver des moyens novateurs de remédier à une gamme plus étendue de contraintes. Ne se contentant pas d'augmenter le nombre de leurs écoles, beaucoup de pays ont expérimenté des stimulants, comme par exemple des bourses pour les filles, afin de persuader les parents d'envoyer leurs filles à l'école. Mais il faut en faire bien davantage. Les faits ont montré, par exemple, dans nombre de pays islamiques que des installations culturellement appropriées et sûres et le fait que l'enseignement soit confié à des femmes ont souvent raison de la réticence des parents à inscrire leurs filles à l'école. En outre, l'adoption de technologies économisant la main-d'œuvre ou d'horaires scolaires souples permettant de réduire le temps perdu pour les travaux domestiques des filles apparaissent comme des mesures prometteuses. Enfin, dans les pays qui ont obtenu d'assez bons résultats sauf dans certaines fractions de la population, le ciblage devient un facteur déterminant. Souvent, les efforts destinés à augmenter le taux de scolarisation des filles devraient viser les familles à bas revenu et celles qui vivent dans des zones rurales, auxquelles l'éducation des filles peut procurer le maximum d'avantages.

filles et des femmes à l'éducation et d'améliorer la qualité de la formation qui leur est dispensée, ainsi que de lever tous les obstacles à leur participation active. Tous les stéréotypes sexuels sont à bannir de l'éducation.

Il faut s'attacher activement à éliminer les

disparités éducatives qui peuvent exister au détriment de certains groupes. Les pauvres, les enfants des rues et les enfants qui travaillent, les populations des zones rurales ou reculées, les nomades et les travailleurs migrants, les populations autochtones, les minorités ethniques,

Encadré 3.02 Education primaire « alternative » au Bangladesh

Pour les enfants du Bangladesh, comme dans beaucoup d'autres pays du monde, la scolarité n'est bien souvent qu'un trop court instant : 50 % des enfants en âge de fréquenter l'école élémentaire sont scolarisés, mais 35 % des enfants inscrits en première année quittent l'école deux ans plus tard sans avoir appris ni à lire, ni à écrire, ni à compter.

Le Bangladesh Rural Advancement Committee (BRAC) essaie de changer cet état de choses en dispensant une éducation aux enfants, en particulier à ceux des zones rurales très pauvres, qui n'ont pas accès aux écoles du gouvernement ou qui, s'ils y ont accès, n'y restent pas. Dans 2 500 villages du Bangladesh, les enfants âgés de 8 à 10 ans étudient grâce au programme d'éducation primaire alternative organisé par le BRAC. Pendant une période qui correspond aux trois premières années du primaire, ils apprennent à lire et à écrire, à utiliser les nombres, et on leur enseigne les sciences, l'histoire et la géographie, la santé et l'hygiène.

Plus de 95 % des élèves inscrits au programme du BRAC suivent effectivement les cours, et plus de 98 % de ceux qui s'inscrivent en première année vont jusqu'au bout des trois ans de cours; presque tous poursuivent leur éducation dans les écoles gouvernementales. Soixante % des élèves du BRAC sont des filles, de même que 60 % des enseignants sont des femmes (alors qu'elles ne sont que 8 % à enseigner dans le système scolaire formel).

L'éducation primaire alternative offre un programme d'études adapté à la culture et aux besoins en milieu rural, qui peut être enseigné

par des non-professionnels recrutés dans la communauté et auquel les parents sont désireux d'apporter un soutien sous forme de temps et de travail. L'environnement de l'apprentissage n'est pas aliénant pour des enfants de milieu rural : les horaires sont adaptés aux conditions locales et des groupes de parents supervisent l'organisation et la gestion de chaque centre d'études.

Le succès remporté par cette action prouve que des non-professionnels peuvent être formés efficacement, à condition qu'on leur donne un soutien suffisant. Bien que les enseignants du BRAC ne reçoivent que le quart du salaire versé à leurs collègues travaillant dans les établissements scolaires, ils ont un sentiment d'accomplissement et ils gagnent le respect de leur communauté. On compte moins de 2 % d'abandons annuels parmi les enseignants (due pour la plupart au fait que l'enseignant et sa famille quittent le village).

Ce programme coûte actuellement 15 dollars par élève et par an, mais le coût par élève devrait baisser lorsque le système totalisera 3 500 écoles en 1991 (certains donateurs ont vivement conseillé que ce développement soit accéléré). Il n'est pas encore décidé si le BRAC doit se contenter de reproduire le programme tel qu'il a fait ses preuves, ou essayer de trouver des idées nouvelles pour atteindre les enfants non encore scolarisés.

Le succès remporté par le BRAC a fait grimper la demande, les parents se rendant compte des possibilités offertes à leurs enfants et à leur village, mais le succès total suppose une restructuration radicale des priorités et des objectifs pédagogiques au niveau national.

raciales ou linguistiques, les réfugiés, les personnes déplacées par la guerre, les populations sous régime d'occupation ne doivent subir aucune discrimination dans l'accès aux formations. Les besoins éducatifs des handicapés exigent une attention spéciale. Il est nécessaire de prendre des mesures pour assurer, dans le cadre même du système éducatif, l'égalité d'accès à l'éducation de toutes les catégories de personnes handicapées.

Presque toutes les sociétés comportent des groupes qui, historiquement, ont été privés des conditions sociales nécessaires à la satisfaction de leurs besoins éducatifs fondamentaux. L'existence

de programmes d'éducation fondamentale auxquels tous les membres de la société puissent avoir accès est une condition nécessaire, mais non suffisante, pour répondre aux besoins éducatifs fondamentaux de tous.

Les facteurs qui conditionnent la demande, notamment l'adéquation des formations aux besoins des apprenants, le fait que la manière dont elles sont conçues et dispensées soit plus ou moins bien adaptée à la situation des élèves, les incitations à apprendre et les récompenses offertes par l'environnement influent sur les résultats des efforts visant à répondre aux besoins éducatifs

fondamentaux. L'élimination des disparités de l'éducation fondamentale exige que l'effet de ces facteurs au plan de l'équité soit pris en compte dans l'élaboration, la mise en œuvre, la gestion et l'évaluation des diverses formations de ce niveau.

ii) Mettre l'accent sur la réussite de l'apprentissage

L'élargissement des possibilités de formation ne peut aboutir, en dernière analyse, au développement véritable de l'individu ou de la société que si les formations offertes se traduisent par des apprentissages effectifs, c'est-à-dire par l'acquisition des connaissances, de la capacité de raisonnement, des savoir-faire et des valeurs utiles. L'éducation fondamentale doit donc être axée sur l'acquisition effective et les résultats de l'apprentissage, et non pas sur le seul fait de s'inscrire à une formation, de la suivre jusqu'à son terme et d'obtenir le certificat qui la sanctionne. Les méthodes actives, fondées sur la participation, sont particulièrement aptes à assurer l'acquisition durable d'un savoir et à permettre à ceux qui apprennent de réaliser pleinement leurs potentialités. Il est nécessaire de définir pour chaque programme éducatif des niveaux d'acquisition satisfaisants et d'appliquer des systèmes améliorés d'évaluation des résultats.

L'importance ainsi attachée aux acquisitions devrait contribuer à éviter les politiques qui encouragent l'accès de tous, mais ne permettent qu'aux plus favorisés d'apprendre convenablement. Les systèmes scolaires de nombreux pays en développement et des zones défavorisées de certains pays développés risquent de ne pouvoir, à brève échéance, revenir sur les sacrifices qualitatifs de ces dernières années ou en corriger les effets. Dans l'hypothèse la plus favorable, si l'on continue à développer quantitativement l'éducation sans se préoccuper de ses résultats, il faudra finalement payer beaucoup plus cher pour offrir aux populations les plus défavorisées des formations de qualité. Les autres aspects de la vision élargie devraient contribuer à promouvoir l'expansion de l'éducation fondamentale sans que le niveau des résultats de l'apprentissage en pâtisse.

Ce souci de voir l'apprentissage donner des résultats équitables porte notamment, mais non exclusivement, sur les gains cognitifs mesurables. Chaque pays peut inclure dans sa définition du niveau d'acquisitions auquel tous doivent parvenir certains résultats démontrables susceptibles d'être obtenus dans d'autres domaines tels qu'attitudes, valeurs et comportements. La nature des

apprentissages variera selon les pays et à l'intérieur des pays suivant les groupes d'âge et suivant le niveau et l'objectif de l'enseignement. Les formations de base peuvent être conçues pour répondre à des besoins individuels intrinsèques, pour faciliter la satisfaction d'autres besoins humains fondamentaux (par exemple santé ou nutrition) et/ ou pour dispenser un savoir indispensable à la réalisation de certains objectifs plus larges de la collectivité ou de la société. Quels que soient les objectifs de l'apprentissage, la mise en évidence d'effets démontrables peut aider à justifier les sacrifices consentis par les individus et par la société en faveur de cet apprentissage.

Un effort particulier devra être fait pour assurer le maintien des apprentissages fondamentaux une fois ceux-ci acquis. Cette action de consolidation devrait faire plus efficacement usage de médias existants, comme la presse rurale, la radio, la télévision, etc. Les populations isolées ou marginales (par exemple dans les zones rurales ou montagneuses, ou dans les zones urbaines pauvres) auront besoin de textes de lecture qui soient adaptés à leur situation, qui les stimulent, qui soient expressément destinés à leur groupe et culturellement acceptables. Des efforts semblables seront nécessaires pour développer leurs compétences dans les domaines de l'écriture et du calcul.

iii) Elargir les moyens et le champ de l'éducation fondamentale

La diversité et la complexité des besoins d'apprentissage fondamentaux des enfants, des adolescents et des adultes, ainsi que l'évolution de ces besoins, nécessitent d'élargir et de constamment redéfinir le champ de l'éducation fondamentale afin de prendre en compte quatre éléments, qui devraient constituer un système intégré— c'est-à-dire être complémentaires, se renforcer mutuellement et répondre à des normes comparables—et en outre contribuer à la mise en place et au développement de possibilités d'éducation permanente.

Premièrement, l'apprentissage commençant dès la naissance, il importe que l'on accorde l'attention voulue aux soins aux jeunes enfants et à leur éducation initiale, qui peuvent être dispensés dans le cadre d'arrangements faisant intervenir les familles, la communauté ou des structures institutionnelles, selon les besoins.

Deuxièmement, le principal système de formation assurant l'éducation fondamentale des enfants

Encadré 3.03 Améliorer les résultats à l'école primaire en agissant sur la nutrition et la santé

Les efforts visant à améliorer l'accessibilité et la qualité de l'enseignement scolaire dans le monde en développement ont porté jusqu'à présent principalement sur des facteurs liés à l'école, comme l'emplacement des écoles, la qualité des maîtres, la fourniture de matériels pédagogiques et la gestion des établissements. Les responsables de la politique et de la planification de l'éducation ne se sont guère attachés à certaines caractéristiques qualitatives des enfants, comme leur nutrition ou leur état de santé, ni à la façon dont une alimentation et une santé déficientes peuvent rendre les enfants inaccessibles à l'enseignement.

Les effets pervers de la malnutrition et de la mauvaise santé sur l'éducation sont sans aucun doute de nature à empêcher les enfants d'entrer de bon gré à l'école, à compromettre leur capacité d'apprendre et à influencer sur la durée de leur scolarité. S'occuper de la nutrition et de la santé des enfants pourrait contribuer à améliorer la réussite scolaire. Des études récentes font apparaître dans les pays en développement une forte incidence de conditions de nutrition et de santé dommageables chez les enfants d'âge scolaire, comme la sous-alimentation et la faim

intermittente, l'absence de micro-éléments nutritifs essentiels et des infections parasitaires, qui entravent les études des enfants et font donc directement obstacle aux efforts que de nombreux pays déploient pour fournir à tous leurs enfants des possibilités d'apprendre.

Afin de favoriser la prise de conscience et une meilleure compréhension des relations existant entre la nutrition, la santé et l'efficacité de l'enseignement au niveau primaire, l'Unesco a lancé une initiative internationale visant à cerner la place que les problèmes de nutrition et de santé occupent dans le réseau complexe des facteurs qui déterminent la participation et les résultats des enfants à l'école. Cette initiative tend, d'une part, à recueillir dans les pays en développement suffisamment de données d'expérience pour analyser la façon dont les problèmes de nutrition et de santé affectent la participation au travail scolaire et, d'autre part, à tester différents types d'approches permettant d'agir sur ces facteurs au moyen d'interventions peu coûteuses faites dans le cadre de l'école pour atteindre les enfants d'âge scolaire.

en dehors de la famille est l'école primaire. Les enfants qui terminent celle-ci avec succès devraient avoir acquis les compétences indispensables pour la vie et être en mesure de tirer profit d'un enseignement plus poussé. C'est l'accès universel à l'école primaire que beaucoup de pays se sont fixé comme objectif pour les années 90. Toutefois, dans un grand nombre de pays en développement, il est peu probable que l'on puisse construire assez d'écoles primaires, les équiper et les doter d'un personnel enseignant suffisamment qualifié pour que chaque enfant puisse trouver une place à l'école dans l'avenir immédiat.

D'autres vecteurs de l'éducation primaire, comme l'instruction religieuse ou l'instruction dispensée par la communauté, la radio, la télévision et aussi les activités éducatives de clubs et de bibliothèques, peuvent également satisfaire les besoins d'apprentissage fondamentaux des enfants. A condition d'appliquer *les mêmes normes acceptables de réussite* à tous les vecteurs de

l'éducation primaire, il est possible d'encourager cette diversité de moyens sans introduire de disparités dans les connaissances inculquées. Le fait de ne pouvoir accéder normalement à l'école ne devrait empêcher aucun enfant d'acquérir une instruction commune pour la vie et pour la poursuite de son éducation.

Troisièmement, les besoins d'apprentissage fondamentaux des adolescents et des adultes sont variés et il convient pour les satisfaire de recourir à des systèmes de formation divers. Des programmes d'alphabétisation sont indispensables car l'alphabétisation est un apprentissage nécessaire en soi qui se trouve à la source des autres compétences essentielles de l'existence. L'alphabétisation dans la langue maternelle renforce l'identité culturelle et la prise de conscience du patrimoine culturel. D'autres besoins pourront être satisfaits par une formation professionnelle, par l'apprentissage d'un métier et par des programmes d'éducation formelle et non formelle

concernant la santé, la nutrition, la population, les techniques agricoles, l'environnement, la science, la technologie, la vie familiale—y compris une information en matière de fécondité—et d'autres problèmes de société.

Quatrièmement, enfin, tous les instruments et canaux d'information, de communication et d'action disponibles pourraient être mis à contribution pour aider à transmettre les connaissances essentielles et pour informer et éduquer le public dans le domaine social. À côté des supports traditionnellement utilisés, il convient d'exploiter le potentiel qu'offrent les bibliothèques, la télévision, la radio et les autres moyens d'information pour répondre aux besoins éducatifs fondamentaux de tous. Ces diverses modalités peuvent être utilisées pour instruire directement les enfants et les adultes, ainsi que pour former des éducateurs et des superviseurs. La supériorité d'une technique par rapport à une autre est rarement généralisable car les conditions locales exercent inévitablement une influence sur le choix des techniques et sur l'efficacité de leur utilisation. Dans les cas où ces technologies ont été appliquées avec le plus de succès, elles l'ont généralement été à titre complémentaire et adaptées pour servir d'auxiliaires aux systèmes de formation conventionnels, tels qu'instituteurs, alphabétiseurs et vulgarisateurs des services d'agriculture, de santé et de planning familial.

Les médias et autres systèmes de diffusion de l'information présentent une importance particulière. On peut organiser et structurer l'utilisation des médias de manière à soutenir les activités d'apprentissage, ou bien, ce qui est plus fréquent, les médias peuvent agir indirectement par des processus d'apprentissage informels. Dans certains pays industrialisés, il arrive que les enfants soient exposés en moyenne cinq heures par jour ou même davantage à l'influence des médias modernes, en particulier de la télévision, durée qui rivalise avec celle de la fréquentation scolaire. Dans les pays en développement, où les productions étrangères représentent souvent jusqu'à 80 % de la totalité des programmes, c'est l'image du monde diffusée par les médias qui nourrit l'imagination des enfants et conditionne largement leur perception de l'identité culturelle. Les médias sont devenus des facteurs majeurs de l'apprentissage, même si généralement celui-ci est non structuré, involontaire et, parfois, nuisible socialement.

En même temps, les moyens d'information, qu'il s'agisse de grands médias ou d'organes plus modestes implantés dans la communauté, peuvent

être des auxiliaires importants et apporter un soutien aux processus d'éducation et de développement. Ils peuvent être utilisés dans le cadre de l'éducation formelle comme moyen d'enseignement ou d'enrichissement direct; ils peuvent servir de solution de rechange aux structures éducatives, comme dans le contexte de l'enseignement à distance par exemple. Associés à des systèmes informatisés, ils peuvent contribuer à accroître à la fois le volume et la qualité de l'accès à l'information. Dans certains pays, ces nouvelles formes de diffusion de l'information, combinées avec des incitations à l'acquisition et à l'utilisation de l'information, constituent un vecteur efficace de l'éducation fondamentale. En résumé, tous les moyens et techniques disponibles de communication, d'information et de mobilisation sociale doivent être employés pour diffuser les connaissances de base et pour éduquer le public sur des sujets tels que la santé, la nutrition, la vie familiale, l'assainissement, les soins aux enfants, la population, la protection de l'environnement, les techniques agricoles et la prévention de la toxicomanie.

iv) Améliorer le contexte de l'apprentissage

L'organisation de l'éducation fondamentale devrait prendre en compte les conditions préexistantes et les besoins concomitants à l'apprentissage. Les conditions préexistantes à l'apprentissage comprennent notamment la santé, la nutrition et les stimulations physiques et intellectuelles auxquelles l'élève a été exposé avant l'activité d'apprentissage. Certaines conditions négatives comme la maladie et la malnutrition peuvent avoir d'importants effets limitants sur la capacité de l'élève à tirer profit d'une formation. Au contraire, des conditions positives comme le soutien des parents, des frères et sœurs et des camarades peuvent accroître la capacité initiale de l'élève et permettre aux activités d'apprentissage de donner des résultats plus substantiels et plus étendus. Il convient de s'attacher davantage à la prévention des incapacités chez les jeunes enfants ainsi qu'au développement de leurs facultés d'apprentissage.

Il faut tenir compte par ailleurs des besoins concomitants sur le plan de la nutrition, de la santé et de la stimulation. Si ces besoins concomitants ne sont pas satisfaits, la réalisation des objectifs d'apprentissage s'en trouvera limitée. C'est pourquoi les initiatives d'éducation fondamentale devraient viser à promouvoir au sein de la famille et dans la communauté un environnement favorable à l'apprentissage. Le contexte social,

culturel et économique peut contribuer à définir les besoins éducatifs fondamentaux, inciter les individus à apprendre, et déterminer l'aptitude de la société à créer des programmes éducatifs et à renforcer ceux qui existent déjà. Les programmes éducatifs communautaires destinés aux adultes devraient inculquer à ceux-ci les connaissances et les savoir-faire requis pour améliorer les conditions d'apprentissage des enfants. L'éducation des enfants et celle de leurs parents ou des autres personnes qui en ont la garde se renforcent réciproquement et cette interaction devrait être mise à profit pour que l'apprentissage de tous s'effectue dans un climat stimulant et chaleureux.

v) Renforcer les partenariats

C'est aux autorités nationales, régionales et locales responsables de l'enseignement qu'il incombe plus particulièrement de mettre en place des services éducatifs de base pour tous, mais on ne saurait attendre d'elles qu'elles fournissent toutes les ressources humaines, financières ou institutionnelles requises pour cette tâche. Des partenariats nouveaux et plus actifs doivent se constituer à tous les niveaux: partenariats entre les divers sous-secteurs et les diverses formes de l'éducation; partenariats entre le ministère de l'éducation et d'autres départements ministériels, notamment ceux du plan, des finances, du travail, de l'agriculture, de la communication, de la santé, de la protection sociale, etc.; partenariats entre l'Etat et les organisations non gouvernementales, le secteur privé, les collectivités locales, les groupes religieux et les familles. Il est particulièrement important de reconnaître le rôle crucial joué par les familles comme par les enseignants et les autres personnels de l'éducation. A cet égard, il est urgent que les conditions de service et le statut des enseignants, qui constituent un facteur déterminant de la mise en œuvre de l'éducation pour tous, soient améliorés dans tous les pays conformément à la Recommandation OIT/Unesco concernant la condition du personnel enseignant (1966). Des partenariats authentiques facilitent la planification, la mise en œuvre, la gestion et l'évaluation des programmes d'éducation fondamentale. La vision élargie et l'engagement renouvelé que prône la *Déclaration mondiale sur l'éducation pour tous* reposent sur de tels partenariats. (Cf., en appendice, la version finale de la *Déclaration mondiale sur l'éducation pour tous* adoptée à Jomtien, Thaïlande, le 9 mars 1990).

L'ampleur des besoins éducatifs non satisfaits

exige également des partenariats entre pays: 1) pour échanger renseignements, expériences et innovations; 2) pour mener des activités en collaboration afin de réduire les coûts et de mettre en commun les ressources humaines et financières; 3) pour fournir une assistance technique et un soutien financier. La Conférence mondiale sur l'éducation pour tous peut être la pierre angulaire de ce processus de partenariat et de coopération au niveau international. Les objectifs de la Conférence étaient de provoquer une nouvelle prise de conscience de l'éducation fondamentale, de parvenir à un large consensus sur une définition réaliste du concept d'apprentissage fondamental, de susciter de nouveaux engagements en faveur de l'objectif consistant à satisfaire les besoins éducatifs fondamentaux de tous, de définir un cadre d'action et de mobiliser un soutien et des ressources à l'échelle mondiale. La réalisation de ces objectifs élargira spectaculairement l'éventail des partenaires associés aux tâches visant à répondre aux besoins éducatifs fondamentaux et elle contribuera à orienter et à organiser leurs efforts.

B. Conditions à remplir pour que la vision se concrétise

i) Mettre en place des politiques d'accompagnement

Par elle-même, l'éducation fondamentale peut contribuer à la satisfaction des besoins propres des participants, les aider à satisfaire d'autres besoins humains fondamentaux et promouvoir le développement social et économique. Cependant, ces deux derniers effets ne peuvent être obtenus indépendamment d'autres efforts des pouvoirs publics. Par exemple, les connaissances et compétences concernant la santé et la nutrition ne sont efficaces que si des ressources et des moyens sont fournis en même temps. Sans un système de soins de santé primaires, sans un accès à l'eau ou sans les aliments indispensables, les connaissances et compétences seront insuffisantes à elles seules.

De même, il ne suffit pas d'orienter l'éducation vers la préparation à l'emploi. Les entreprises publiques et privées doivent mettre en place des régies, des stimulants et des modalités de soutien propres à favoriser une demande accrue de main-d'œuvre instruite et une utilisation plus efficace de celle-ci. Plus généralement, les effets de l'éducation fondamentale sont déterminés par l'interaction de l'ensemble des éléments du secteur public et du secteur privé; des aspects aussi divers que la fixation des prix agricoles, la participation politique,

la réglementation des entreprises, les pratiques culturelles et le développement des infrastructures concourent tous à déterminer l'utilité de l'éducation reçue par les individus. La planification et la gestion de l'éducation doivent embrasser toute la gamme des informations dont le besoin se fait sentir *et* les mettre en relation avec toute la gamme des autres activités publiques et privées nécessaires pour que ces formations soient efficaces.

Il est indispensable, pour assurer pleinement l'éducation fondamentale et son utilisation efficace aux fins du développement individuel et social, de prévoir des politiques d'accompagnement dans les secteurs social, culturel et économique. L'éducation fondamentale pour tous suppose une volonté et un engagement politiques concrétisés par des mesures budgétaires, une réforme de la politique éducative et un renforcement des institutions. Une politique économique et commerciale et des politiques du travail, de l'emploi et de la santé judicieuses amélioreront la motivation des apprenants et leur permette ont d'apporter une contribution plus positive au développement de la société. De même, l'action des pouvoirs public devrait tendre à assurer à l'éducation fondamentale le bénéfice d'un solide environnement intellectuel et scientifique. Cela implique que l'on améliore l'enseignement supérieur, que l'on développe la recherche scientifique et qu'on les mette à profit pour enrichir le contenu et les méthodes de l'éducation fondamentale, en ayant recours, notamment, aux applications des connaissances technologiques et scientifiques modernes.

ii) Mobiliser des ressources

Pour répondre aux besoins éducatifs insatisfaits, il faudra trouver de nouvelles ressources de trois provenances: 1) un élargissement de la base du soutien des pouvoirs publics; 2) un effort financier accru lié à une participation plus large des organismes non gouvernementaux, des communautés, des familles et des individus; 3) une assistance d'organismes de financement extérieurs. Cela implique qu'on identifie et qu'on mobilise le soutien des pouvoirs publics, du secteur privé, des organisations non gouvernementales, des communautés locales et des familles. Dans la plupart des pays, toutes ces sources jouent un rôle dans le financement de l'éducation de base— depuis la fiscalité de l'Etat et les dépenses budgétaires jusqu'aux sacrifices consentis par les familles qui travaillent davantage pour permettre aux enfants de fréquenter l'école ou aux adultes

d'acquérir des compétences nouvelles.

On peut élargir la base du soutien accordé par les pouvoirs publics en mobilisant les ressources de tous les services publics qui s'occupent de tel ou tel aspect du développement humain. Les services chargés de l'agriculture, de la santé, du travail, de la défense, du commerce, de l'industrie et d'autres activités de développement peuvent être incités à prélever sur leur budget des sommes qui seront allouées à des activités d'éducation fondamentale. Que ce soit en créant de nouvelles sources de recettes (comme par exemple des taxes affectées au financement de l'éducation fondamentale) ou en réaffectant des crédits provenant d'autres secteurs ou du secteur de l'éducation lui-même, le gouvernement devra prendre l'initiative en multipliant les formations de base offertes.

A elles seules, les ressources fournies par les pouvoirs publics ne suffiront pas toutefois pour répondre efficacement aux besoins éducatifs fondamentaux de tous les groupes. Une participation accrue des organismes non gouvernementaux, des communautés, des familles et des individus est nécessaire. Celle-ci peut revêtir des formes diverses, comme un soutien de la part des organisations communautaires locales, des employeurs, des syndicats, des coopératives, des organisations bénévoles ou des organismes religieux. Souvent, des programmes ou des services existants pourront être réorientés ou élargis pour intégrer un élément d'éducation ou pour apporter un appui à des activités éducatives et de formation en cours. Dans certains cas, les installations et le matériel pourront être produits par des bénévoles ou être offerts. Cette diversification de la participation peut aussi faciliter l'engagement collectif nécessaire pour que la société accorde une véritable priorité à la satisfaction des besoins éducatifs fondamentaux de tous, investissant ainsi dans l'avenir.

Dans de nombreux cas, quoi qu'un pays puisse faire pour mobiliser et allouer judicieusement ses ressources, il ne parviendra toujours pas à satisfaire les besoins éducatifs fondamentaux de toute la population. En raison de leur situation défavorisée, les pays les moins avancés économiquement n'auront pas les moyens d'offrir immédiatement les possibilités d'apprentissage nombreuses et diversifiées qui seraient nécessaires. Dans ces pays, seule une assistance extérieure importante et durable pourra apporter les ressources qu'exige l'éducation fondamentale. Le rapport à long terme de cet investissement, et la finalité de l'assistance extérieure seront de faire en sorte que chaque pays

parvienne, en définitive, à assurer de façon autonome l'éducation fondamentale de sa population.

iii) Renforcer la solidarité internationale

Satisfaire les besoins éducatifs fondamentaux constitue une responsabilité commune et universelle de l'humanité, qui exige la solidarité et la coopération internationales. Toutes les nations possèdent des connaissances et des expériences utiles à partager dans ces domaines et ont beaucoup à gagner à un tel partage. La concertation et la collaboration internationale en matière d'éducation fondamentale, par l'intermédiaire des multiples structures et dispositifs institutionnels existants, doivent être intensifiées.

La mesure dans laquelle il pourra être répondu aux besoins éducatifs fondamentaux de par le monde dépendra en partie de la dynamique des relations et des échanges internationaux. Un environnement international stable et pacifique facilitera le développement socio-économique et favorisera, du même coup, l'expansion des moyens d'éducation fondamentale offerts. Toutes les nations doivent continuer à unir leurs efforts pour mettre fin aux conflits armés ainsi qu'aux occupations militaires. La communauté mondiale a en particulier le devoir d'installer les populations déplacées ou de faciliter leur retour dans leur pays d'origine et de veiller à ce qu'il soit répondu à leurs besoins éducatifs fondamentaux.

La détente actuelle des relations internationales et la diminution du nombre des conflits armés offrent désormais un réel espoir de réduire le

gigantesque gaspillage que représentent les dépenses militaires et de reporter les ressources ainsi dégagées vers des domaines socialement utiles, parmi lesquels l'éducation fondamentale. La communauté mondiale et les différents gouvernements doivent préparer avec courage et imagination cette reconversion des ressources à des fins pacifiques, en procédant d'une manière attentive et réfléchie.

L'éducation pour tous suppose une augmentation considérable et de longue durée des ressources consacrées à l'éducation fondamentale. Dans chaque cas, la majeure partie de ces ressources devra nécessairement être fournie par le pays concerné, mais la communauté mondiale devra s'employer, par l'intermédiaire des institutions multilatérales et bilatérales, à alléger les contraintes et à remédier aux carences qui empêchent certains pays de satisfaire les besoins éducatifs fondamentaux de leur population. Les pays économiquement les moins avancés et les pays à faible revenu ont des besoins particuliers qui, dans l'effort international de coopération des années 90, devront retenir en priorité l'attention.

Des mesures propres à réduire ou éliminer les déséquilibres actuels des relations commerciales et à réduire l'endettement permettront à de nombreux pays à faible revenu de reconstruire leur économie et de dégager durablement les ressources humaines et financières qui leur sont nécessaires pour se développer et pour répondre aux besoins éducatifs fondamentaux de leur population. À cet égard, les politiques d'ajustement structurel devraient ménager des crédits suffisants pour l'éducation.



Répondre aux besoins éducatifs fondamentaux : analyse des politiques et des programmes

A. Introduction

Pour répondre aux besoins éducatifs fondamentaux de sa population, chaque pays doit d'abord établir quelles sont les ressources de sa société et quels sont ses besoins afin de pouvoir déterminer le niveau d'éducation fondamentale adapté à sa situation. Ce diagnostic nécessite une analyse des caractéristiques nationales générales, des contraintes financières, des efforts d'éducation déjà déployés et de leur effets, et de l'état de développement de la société. Sur cette base, un pays pourra se fixer des objectifs appropriés et établir les stratégies voulues pour mettre en œuvre les politiques et les programmes qui permettront de répondre aux besoins éducatifs fondamentaux de tous.

Les décisions que ce processus implique seront difficiles à prendre et pourront nécessiter des ajustements dans le secteur de l'éducation en vue d'y incorporer l'approche élargie de l'éducation fondamentale. Cela pourrait entraîner des ajustements au niveau des structures de gestion, des contenus de l'éducation fondamentale, et des méthodes appliquées pour assurer et contrôler les activités d'éducation fondamentale. En mettant au point leurs propres politiques et programmes répondant à l'approche élargie de l'éducation fondamentale, les pays devront se préoccuper tout particulièrement des quatre aspects suivants:

pertinence, qualité, équité, efficacité.

Le concept de *pertinence* signifie que, pour évaluer les résultats de l'éducation fondamentale, il faut se demander dans quelle mesure elle prépare l'apprenant à résoudre ses problèmes immédiats de survie (notamment celui de l'emploi), à participer efficacement aux affaires de la société et à continuer à apprendre. Dans certains pays, continuer à apprendre signifie poursuivre des études au-delà de la scolarité primaire, dans d'autres, diverses activités de caractère moins formel donneront la possibilité d'acquérir une instruction plus poussée et des compétences professionnelles et d'obtenir et utiliser des informations spécifiques. L'importance relative de chacune de ces deux formes d'éducation post-fondamentale dépendra des formations offertes par les secteurs public et privé et de la demande dont elles seront l'objet, laquelle sera en partie déterminée par leur pertinence et leur efficacité.

La qualité d'activités éducatives est traditionnellement définie d'après les facteurs de production investis dans la formation, l'établissement ou le système considéré. Il serait bon de mesurer plutôt les produits (en particulier les niveaux d'acquisition et les taux d'obtention du diplôme de fin d'études) ou tout au moins d'utiliser ces indicateurs en complément des premiers. Les mesures relatives au processus d'apprentissage—c'est-à-dire à l'interaction effective entre

Encadré 4.01 Comparabilité internationale des résultats de l'apprentissage

Depuis vingt ans, l'Association internationale pour l'évaluation du rendement scolaire (IEA) joue un rôle moteur dans l'élaboration de mesures comparables de la réussite dans les pays industrialisés et dans les pays en développement. Les premiers travaux de l'Association portaient sur la lecture et les sciences, mais un nouveau projet qu'elle a lancé fait coopérer 35 pays à une évaluation des normes de l'enseignement de la lecture et des pratiques de la facture chez les enfants de 9 à 14 ans dans ces pays. Un comité directeur international comprenant des membres de la Nouvelle-Zélande, de la Suède, des Etats-Unis, du Venezuela, de la République fédérale d'Allemagne, de l'Australie et de Fidji a conçu le plan d'une étude de quatre ans, dont le centre de coordination international a été établi à Hambourg. La définition de la capacité de lecture adoptée par le comité directeur est "la capacité de comprendre et d'utiliser les formes écrites de la langue qui sont consacrées par la société et/ou appréciées par l'individu".

Le projet vise à :

- mettre au point un jeu de mesures valable, permettant de déterminer le niveau de connaissance et de pratique de la lecture et de l'écriture dans la population de nombreux pays ;
- estimer les pourcentages d'élèves dont la capacité de lecture se situe à des niveaux déterminés grâce à un ensemble normalisé de tâches et de questionnaires d'alphabetisme, chaque pays fixant lui-même les niveaux de performance qu'il juge appropriés ;
- déterminer le volume des lectures des élèves dans chaque pays, dans quels buts elles sont faites et dans quels contextes ;
- identifier les influences du foyer familial, de l'école et de la société qui sont le plus

étroitement liées aux niveaux et aux habitudes de lecture et d'écriture des enfants de 9 ans dans chaque pays ;

établir pour chaque pays une banque de données qui permettra de mesurer l'évolution dans le temps de l'alphabetisation et de la relier à divers indicateurs sanitaires, économiques, etc.

Les devoirs que comportent les tests comprendront le traitement de textes en prose continue, narrative et d'exposition, et celui de documents tels que tableaux, annuaires, signalisation et recettes. Les principales activités d'application des tests auront lieu en 1990 et 1991 et un court rapport sera publié en juin 1992 pour présenter les principaux résultats. Un volume de résultats plus complet sera prêt en décembre 1992. Ces résultats comprendront notamment des indicateurs de niveau d'alphabetisme dans chaque pays, des comparaisons entre les niveaux, les pratiques et les politiques dans différents pays, des informations sur l'influence de diverses politiques scolaires et nationales et des interprétations de ces résultats.

Le Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement (CERI) de l'Organisation de coopération et de développement économiques a également lancé un projet qui met l'accent sur l'élaboration d'indicateurs du niveau d'éducation dans différents pays, mais en s'attachant à leur comparabilité internationale. Des programmes régionaux ont été mis sur pied et le Comité nordique des statistiques de l'éducation a déjà testé quelques indicateurs communs au cours de l'année scolaire 1989. L'objectif ultime de ces activités est de créer des capacités nationales d'analyse et de planification, et de fournir en même temps des normes de comparabilité nationale et internationale des résultats de l'apprentissage.

l'apprenant, les ressources pédagogiques et l'environnement de l'apprentissage—sont le moins couramment utilisées comme indicateurs de la qualité de l'apprentissage à cause de la difficulté méthodologique de mesurer les effets de processus. Aussi fait-on reposer à l'excès la définition et l'analyse de la qualité de l'apprentissage sur la mesure des entrants et des produits, sans

comprendre clairement comment les facteurs disponibles permettent d'obtenir les produits désirés. L'analyse présentée dans la deuxième étude sur les mathématiques de l'Association internationale pour l'évaluation de rendement scolaire offre un exemple de la manière dont on pourrait améliorer cette compréhension en considérant à la fois les Entrants, les processus et les produits.

La participation à l'éducation fondamentale a augmenté de manière impressionnante au cours des 30 dernières années mais de façon plus ou moins équitable en ce qui concerne l'accès à ce cycle d'études, son achèvement et les résultats de l'apprentissage. Le plus souvent les inégalités sont liées à la pauvreté, au sexe, à la situation géographique, à l'appartenance religieuse, linguistique ou ethnique ou à une incapacité physique ou mentale. Dans certaines sociétés, chacune de ces caractéristiques a pour effet de réduire les possibilités de s'instruire, et dans la plupart des sociétés elles peuvent se conjuguer (s'agissant par exemple des minorités pauvres vivant en milieu rural) de façon à aggraver encore le problème de l'inégalité.

Dans tous les pays, ce sont les enfants des familles défavorisées qui ont le moins de chances de s'inscrire à une formation et de la suivre avec profit jusqu'à son terme. Si les formations offertes aux enfants, aux adolescents et aux adultes ne sont pas de nature à leur apporter les connaissances et compétences dont ils ont besoin, la décision de ne pas s'y inscrire ou de renoncer à les suivre peut sembler logique, mais, à long terme, ces décisions personnelles coûtent cher à la société.

L'efficacité d'une activité éducative se définit par la mesure dans laquelle elle atteint son objectif, et son efficience par la mesure dans laquelle elle l'atteint eu égard aux ressources dépensées. En prenant en considération les coûts aussi bien que les effets, les mesures de l'efficience sont les meilleurs indicateurs de la performance des différentes formations ou activités éducatives, compte tenu des fonds disponibles. Lorsqu'on intègre à la définition des objectifs de l'éducation les notions de pertinence et d'équité, l'efficience devient alors un concept plus significatif qui inclut les indicateurs de qualité courants.

Efficience n'est pas synonyme de réduction des coûts. Bien qu'une analyse de rentabilité puisse conduire à contenir les coûts, l'évaluation de l'activité éducative peut aussi amener à conclure que des dépenses plus importantes sont nécessaires. C'est la capacité budgétaire et les priorités qui détermineront si les dépenses peuvent ou non être augmentées, non la considération d'efficience. Ce point est important pour toute l'éducation fondamentale. Certaines formations sont peu coûteuses mais peu rentables parce que les dépenses consenties ne permettent pas d'obtenir les effets désirés ou produisent des effets insuffisants. D'autres formations (par exemple les écoles rurales et les formations de base pour

handicapés) peuvent sembler relativement coûteuses, mais être considérées néanmoins comme rentables si elles offrent le moyen le moins onéreux de servir ces populations.

Dans ce chapitre, nous examinerons les programmes et politiques d'éducation fondamentale au regard de l'état actuel de la recherche et des connaissances. Notre intention n'est pas de donner des directives, mais de présenter un résumé des recherches, des observations et de l'expérience des différents pays à partir de leurs efforts passés et présents pour répondre aux besoins éducatifs fondamentaux. Cet examen a pour but d'aider les pays à élaborer leurs propres politiques et leurs programmes de recherche, et à formuler des stratégies appropriées pour la mise en œuvre d'actions d'éducation fondamentale. Chaque pays pourra y trouver des idées à adopter telles quelles ou à adapter à sa situation, tandis que d'autres idées pourront leur sembler mauvaises ou dépourvues de pertinence. Cette examen des politiques et des programmes portera sur les points suivants: 1) le développement de la petite enfance, 2) la satisfaction des besoins éducatifs fondamentaux des enfants, 3) la satisfaction des besoins éducatifs fondamentaux des adolescents et des adultes.

B. Le développement de la petite enfance

Toute activité éducative est conditionnée dans une large mesure par les caractéristiques des participants. La recherche a montré que les facteurs essentiels déterminant le potentiel d'apprentissage des enfants qui entrent à l'école primaire sont la nutrition, la santé et l'environnement social des premières années. Si l'on veut mener une action appropriée qui tienne compte de cette relation, il faut adopter une politique comportant deux volets. Tout d'abord, les programmes de santé, de nutrition et de développement social doivent viser plus loin que les bénéfices immédiats qu'ils peuvent rapporter et tendre à des effets positifs à long terme sur l'apprentissage. Deuxièmement, l'éducation fondamentale et les autres activités de formation peuvent offrir l'occasion d'élargir et de rendre plus équitable l'accès aux activités d'éducation préscolaires, ainsi qu'à des services de nutrition et de santé, comme par exemple les cantines scolaires. Du point de vue des contenus, les programmes d'éducation fondamentale peuvent inclure l'acquisition des compétences de la vie courante qui sont nécessaires pour créer un contexte plus favorable à la satisfaction des besoins éducatifs fondamentaux des générations futures.

Encadré 4.02 Enseignement préscolaire pour les réfugiés palestiniens

Le jour des inscriptions à l'école maternelle de Jabaliyah, les mères sont allées réveiller la directrice à 5 heures du matin, en s'étonnant qu'elle ne fût pas déjà à l'œuvre pour inscrire leurs enfants. Le nombre de places disponibles pour les enfants de 5 ans étant limité, les mères tenaient à s'assurer que leurs enfants seraient bien admis. Les locaux avaient été agrandis grâce au travail bénévole et aux matériaux fournis par les pères, mais le nombre de places restait inférieur à la demande.

Jabaliyah est un camp de réfugiés palestiniens de la bande de Gaza, dans les territoires occupés. En raison de leur statut incertain et de leurs conditions de vie instables, les réfugiés, partout dans le monde, attendent de la communauté internationale, plutôt que des autorités locales, les services de base dont ils ont besoin, et ont rarement la possibilité de participer aux décisions ou d'assumer des responsabilités dans les institutions qui influent sur leurs conditions de vie. A Jabaliyah, comme dans 14 autres centres analogues de Gaza, la population est encouragée à participer à la mise en place des fondements d'un système éducatif indépendant.

Les écoles maternelles sont coparrainées par deux organisations internationales bénévoles privées : l'American Friends Service Committee et le Save the Children Fund du Royaume-Uni. Au cours des deux dernières décennies, ces centres ont vu passer plus de 18 000 enfants, et ils accueillent actuellement chaque année 1 600 enfants, soit à peu près un septième du nombre

total des enfants de 5 ans remplissant les conditions requises.

La direction et l'enseignement sont assurés par des Palestiniens choisis dans la communauté où se trouve chaque centre. Depuis quelques années, les chefs d'établissement bénéficient d'une plus grande latitude pour la gestion des centres, et les parents participent plus directement aux activités et au fonctionnement.

Selon les enseignants des écoles primaires relevant de l'Office de secours et de travaux des Nations Unies, les enfants qui ont suivi un enseignement préscolaire témoignent d'un bon niveau de développement tant social que scolaire, si bien que certains instituteurs ont commencé à utiliser les techniques de l'enseignement préscolaire.

Dans les écoles maternelles, l'apprentissage se fait par le biais de toute une série d'activités : exercices de prélecture et de calcul, contes, sorties scolaires et jeux. Les programmes font le lien entre la communauté et la classe, l'environnement immédiat servant à la fois de laboratoire et de source de matériaux d'enseignement.

Un centre préscolaire a été créé dernièrement pour former des enseignants pour l'ensemble de la bande de Gaza. Tirant parti de l'expérience acquise par les écoles maternelles, ce centre aide les communautés à acquérir les compétences nécessaires pour mettre en place leurs propres écoles maternelles et crèches ou améliorer celles qui existent déjà.

Le premier volet de l'action à mener consiste en la prévention des handicaps cognitifs ou comportementaux qui peuvent résulter de la malnutrition, de la maladie, de soins inappropriés ou d'un environnement social peu stimulant. C'est reconnaître que l'éducation fondamentale commence dès la naissance (certains déterminants significatifs de l'apprentissage peuvent même être antérieurs à la naissance), et non pas à l'entrée à l'école. Les programmes d'intervention précoce en faveur des enfants pauvres de pays aussi divers que le Brésil, la Colombie, Haïti, la Thaïlande et les Etats-Unis illustrent les avantages qu'une telle action peut apporter, à long terme, aux enfants et à la société. Ils ont servi de cadre à l'expérimentation

de toute une série de stratégies alternatives, par exemple: a) une prise en charge directe de l'enfant par des centres de protection de l'enfance, b) une éducation des parents et autres personnes chargées de s'occuper de l'enfant, pour améliorer leur connaissance et leur pratique de la puériculture, c) l'encouragement d'activités de développement communautaire propres à améliorer l'environnement du jeune enfant. Les enfants qui ont bénéficié de ces programmes d'enrichissement précoce réussissent mieux ensuite à l'école primaire et atteignent un niveau d'acquisitions plus élevé que les autres. Ces programmes sont particulièrement utiles dans le cas des filles et des enfants défavorisés, qui sont plus exposés au risque de

Encadré 4.03 Inde : Services intégrés de promotion de l'enfance

Les Services intégrés de promotion de l'enfance (ICDS), qui constituent le plus vaste programme de son genre dans le monde, illustrent ce qu'un engagement politique peut faire pour permettre d'atteindre des taux de couverture significatifs pour des programmes intégrés destinés aux enfants de 0 à 6 ans, qui ont des incidences importantes sur leur santé et leur éducation, moyennant un coût raisonnable par enfant.

Lancés en Inde en 1975 avec 33 projets expérimentaux, les ICDS comptaient en 1998 près de 2.000 projets, touchant 11,2 millions d'enfants de moins de six ans. Les objectifs globaux du programme sont de fournir une gamme complète de services de base aux enfants, aux femmes enceintes et allaitantes, ainsi qu'aux autres femmes de 15 à 45 ans ; de créer au niveau du village un mécanisme permettant de dispenser les services ; d'agir en priorité en faveur des groupes à faibles revenus de la population indienne, et notamment des tribus et des castes défavorisées.

L'ensemble intégré des services des ICDS fonctionne par l'intermédiaire d'un réseau de centres Anganwadi (cour intérieure), dont chacun est géré par un « travailleur Angawadi » (AW) et un assistant, choisis en général dans la population du village. Les AW reçoivent une formation de trois mois dans l'un des centres de formation (au nombre de plus de 300) gérés par des organismes bénévoles et publics. L'encadrement des AW est assuré par un surveillant (1 pour 20 AW) et un agent du programme de promotion de l'enfance (1 pour 5 surveillants) qui est directement responsable de la mise en œuvre et de la gestion de chaque projet ICDS.

Le programme ICDS utilise les services existants de diverses administrations publiques et institutions bénévoles. L'administration d'ensemble incombe au Département de la promotion des femmes et de l'enfance du Ministère de la mise en valeur des ressources humaines. Le coût unitaire par enfant et par an est estimé à 115 roupies (environ 10 dollars des Etats-Unis).

Quoique le programme fonctionne souvent à un niveau de qualité minimal, il n'en a pas moins eu des effets importants sur la population de moins de six ans. Par exemple, l'examen d'une trentaine d'études d'impact nutritionnel fait apparaître des résultats unanimement positifs. En 1984-86, une étude comparative effectuée dans un certain nombre de localités a montré que les taux de mortalité infantile étaient respectivement de 67 et de 86 selon qu'il s'agissait de zones ICDS ou de zones non-ICDS en milieu rural et de 80 et de 87 en milieu urbain. Une étude comparative des effets sur la scolarisation a permis de voir que les enfants qui avaient bénéficié des ICDS fréquentaient davantage l'école primaire que les autres (89 % contre 78 %), étaient plus assidus à l'école primaire, obtenaient de meilleurs résultats scolaires et réussissaient nettement mieux un test psychologique que les enfants qui n'avaient pas bénéficié des ICDS. Qui plus est, la différence des taux de scolarisation était imputable à une scolarisation plus importante des filles ayant bénéficié des ICDS. Une autre étude a montré que les taux d'abandon des études primaires étaient sensiblement inférieurs chez les enfants des castes inférieures et moyennes lorsqu'ils avaient eu accès aux ICDS (19 % contre 35 % pour les castes inférieures et 5 % contre 25 pour les castes moyennes).

sous-développement physiologique et qui n'ont qu'un accès limité à l'école, où ils obtiennent—quand ces programmes d'intervention précoce n'existent pas—de moins bons résultats.

La deuxième action à mener n'est pas seulement de prévention, mais également de compensation et de renforcement. La mise en place de possibilités éducatives pour les jeunes enfants et de services de santé et de nutrition peut réparer certains préjudices subis initialement du fait d'un environnement défavorable. De plus, des services

de santé et de nutrition, offerts parallèlement aux apprentissages de base, renforcent la capacité des enfants de tirer profit de ces apprentissages. Le Programme alimentaire mondial (PAM) consacre à l'éducation environ 17 % des 600 millions de dollars qu'il alloue à l'aide alimentaire pour le développement. Cela a pour effet d'améliorer l'accès à l'éducation, la qualité de l'apprentissage et, lorsque l'éducation prend fin, l'exploitation des connaissances acquises.

Pour prévenir les handicaps ou y remédier, il est

indispensable d'intervenir tôt. Toute interruption du développement normal chez un enfant en mauvaise santé a souvent des conséquences plus sérieuses que le problème de santé lui-même. Donc la valeur de l'intervention doit être mesurée par l'efficacité avec laquelle elle contribue au développement normal de l'enfant et aide la famille à atteindre cet objectif.

Les facteurs qui déterminent la présence de conditions favorables à un apprentissage efficace ne relèvent pas tous de la politique éducative ou même de la politique générale des pouvoirs publics. Il faut néanmoins avoir ces conditions présentes à l'esprit lorsqu'on met au point des politiques et programmes destinés à répondre aux besoins éducatifs fondamentaux des enfants, des adolescents et des adultes.

C. La satisfaction des besoins éducatifs fondamentaux des enfants

Pour la plupart des pays, la discussion des besoins éducatifs fondamentaux des enfants concerne le groupe de population en âge de fréquenter l'école primaire, soit les enfants de 6 à 11 ans. On compte parfois des élèves un peu plus jeunes (d'un ou deux ans) ou plus âgés (jusqu'à trois ans de plus, ou même davantage dans les zones où un enseignement primaire est offert pour la première fois).

Les vecteurs principaux de l'éducation primaire sont l'école et les formations extrascolaires qui offrent une instruction équivalente. Dans l'analyse de l'éducation primaire qui suit, la plupart des recherches mentionnées concernent l'enseignement scolaire de type formel. Mais les considérations de politique générale relatives à la pertinence, la qualité, l'équité et l'efficacité s'appliquent à la fois aux formes scolaires et non scolaires de l'éducation primaire. Nous indiquerons les cas où des conditions particulières valent seulement pour l'école primaire ou seulement pour d'autres programmes équivalents.

L'enseignement scolaire primaire est la modalité la plus formelle d'éducation fondamentale. Il s'agit en général d'un système institutionnalisé, divisé en niveaux et hiérarchisé qui se caractérise dans la plupart des pays par les taux de participation les plus élevés, des programmes d'études uniformes et la part importante que prennent les pouvoirs publics à la création, au financement, à la réglementation et/ou à la construction des établissements scolaires. L'école primaire est souvent l'institution sociale la plus visible et la plus largement implantée d'un pays.

Aussi l'enseignement primaire est-il au centre de la vision élargie de l'éducation fondamentale. Premièrement, parce qu'il s'agit du principal vecteur de l'action destinée à répondre aux besoins éducatifs fondamentaux, il est essentiel d'offrir à tous les enfants un enseignement primaire de qualité. Deuxièmement, dans tout pays, ce sont les limites de l'accès à l'enseignement primaire qui déterminent les besoins immédiats et à moyen terme d'autres formations équivalentes. Troisièmement, les résultats de l'éducation primaire déterminent les besoins d'activités d'alphabétisation et de formations théoriques et pratiques à l'intention des jeunes et des adultes quatrièmement, un niveau d'acquisitions satisfaisant à l'issue de l'enseignement primaire, ou d'autres formations équivalentes, contribue à offrir une base solide pour la poursuite d'études plus poussées et à préparer les futurs enseignants ou éducateurs.

i) Améliorer la pertinence

Les résultats des recherches montrent que l'éducation primaire peut améliorer la productivité du travail et les capacités d'entreprise, favoriser l'acquisition de valeurs, attitudes et comportements appropriés et avoir un effet positif sur les relations entre les générations dans les familles et les collectivités. Ces résultats justifient l'importance attachée à la pertinence de l'éducation primaire.

Dans la plupart des pays, l'école primaire a un double rôle. Premièrement, son objectif principal est de transmettre les connaissances et compétences cognitives essentielles. C'est pourquoi les programmes d'études donnent presque partout la priorité à la lecture, à l'écriture et aux mathématiques fondamentales. Dans la plupart des pays, le programme essaie également de fournir les bases du raisonnement scientifique et de promouvoir l'éducation morale et civique. Dans le meilleur des cas, il favorise aussi l'acquisition des attitudes et des savoir-faire essentiels aux individus pour pouvoir participer de façon efficace à la vie de leur société.

Deuxièmement, outre la transmission d'un tronc commun de connaissances et de compétences, l'école primaire prépare les élèves à continuer à s'instruire. L'importance attachée par l'école primaire à la préparation à des études formelles plus poussées devrait dépendre des capacités d'accueil offertes, notamment par les établissements d'enseignement secondaire, et des avantages que ces études peuvent procurer. L'enseignement primaire est également à la base d'une future

Encadré 4.04 Kenya : La réforme des examens améliore les résultats scolaires

Vers le milieu des années 70, le Kenya a commencé à réaliser progressivement un programme destiné à réformer le système des examens, et en particulier du certificat d'études primaires (CPE), examen qui sanctionne l'achèvement du cycle d'éducation de base et commande l'accès à l'enseignement secondaire. Le programme avait cinq buts précis : 1) améliorer l'efficacité de l'examen en tant que moyen de sélection ; 2) donner aux enfants les moins avantagés (notamment élèves des campagnes, filles et enfants de familles à faible revenu) plus de chances de faire la preuve de leurs capacités pour pouvoir accéder à l'école secondaire ; 3) encourager et aider les enseignants à donner à tous les élèves, mais plus spécialement à ceux qui n'iront pas au-delà de l'éducation fondamentale, un ensemble plus pertinent d'aptitudes cognitives ; 4) améliorer la qualité d'ensemble de l'éducation de base ; 5) réduire les différences qualitatives entre les districts et entre les écoles.

Deux réformes principales ont été introduites. D'abord, le contenu même des examens a été substantiellement modifié afin de tester les compétences dans un champ beaucoup plus large d'aptitudes cognitives, en particulier la capacité d'observer et d'interpréter des données, de raisonner et de résoudre des problèmes et de communiquer efficacement au moyen d'une prose articulée. Chaque fois qu'il est possible de le faire, ces aptitudes sont testées dans des contextes semblables à ceux où elles ont des chances de servir lorsque les élèves auront quitté l'école. Deuxièmement, l'examen est maintenant utilisé pour contrôler la performance des écoles, et donc pour améliorer la qualité de l'éducation. Les informations obtenues sont de deux types : informations sur la performance d'ensemble, qui con-

stituent pour les écoles et les districts des incitations à améliorer leurs résultats, et informations ponctuelles, qui permettent de se rendre compte des difficultés que les élèves rencontrent pour répondre aux questions et donc d'envisager les moyens d'y remédier. Les informations à caractère stimulant sont répercutées sur les écoles sous la forme d'un classement des districts et des écoles par ordre de mérite, et les informations destinées à guider les maîtres sont diffusées par le bulletin d'information du CPE, publié une fois par an.

Le premier effet de l'introduction de ce système d'information répercutée a été d'accentuer les différences de résultats entre les districts, parce que ceux dont les résultats étaient déjà bons réagissaient plus vite aux nouvelles informations. Cependant, en 1980 et 1981, au bout de quatre années de fonctionnement du système, cette tendance s'est inversée ; presque tous les districts qui avaient été à la traîne ont enregistré des résultats en progrès spectaculaire. Les modifications de contenu ont fait de l'examen à la fois un meilleur moyen de contrôle des aptitudes devant être acquises en fin de cycle et un instrument de sélection plus efficace. Mais, dans certains cas, les objectifs de pertinence et d'équité se sont révélés mutuellement incompatibles : des questions destinées à tester certaines connaissances recevaient des réponses beaucoup moins bonnes de la part des élèves des écoles peu coûteuses que de ceux des écoles privilégiées où les études sont chères et de ceux des écoles privées. On s'efforce actuellement d'utiliser le système de répercussion de l'information pour fournir aux enseignants des écoles peu coûteuses les directives dont ils ont besoin pour enseigner plus efficacement les matières considérées.

formation professionnelle, de beaucoup de formations dispensées sur les lieux de travail et, pour certains métiers, de l'accès immédiat à un emploi.

Toutes les écoles primaires ont des objectifs cognitifs et non cognitifs multiples. Au cours des 20 dernières années, les écoles dans le monde se sont souvent vu assigner toute une série d'objectifs nouveaux (en relation, par exemple, avec la santé la nutrition, l'orientation politique et la justice sociale) sans recevoir les fonds nécessaires pour

répondre à ces nouvelles attentes. Dans les pays développés comme dans les pays en développement, cela s'est souvent traduit non seulement par des résultats médiocres dans ces nouveaux domaines, mais aussi par une baisse du niveau des acquisitions dans les matières essentielles du programme de l'enseignement primaire.

L'école primaire doit pouvoir accorder le rang de priorité le plus élevé à sa mission explicite, qui est de transmettre à tous ses élèves les compétences

Encadré 4.05 La langue, force motrice

La situation linguistique d'un pays joue un rôle déterminant dans la réussite ou l'échec d'un programme d'alphabétisation ou d'éducation fondamentale. Les situations linguistiques varient selon les traditions historiques et politiques. Le plurilinguisme est la norme, et il n'y a dans le monde qu'un très petit nombre de pays qui puissent être considérés comme essentiellement unilingues (c'est-à-dire où 90 % des habitants parlent la même langue).

Sur un total estimatif de 960 millions d'analphabètes, plus de 800 millions vivent dans des parties du monde où la situation linguistique est excessivement complexe. Les dirigeants sont cependant souvent gênés pour bien planifier la politique linguistique par trois idées fausses fort répandues. Premièrement, certains craignent que le plurilinguisme fasse obstacle au développement économique. Le fait est pourtant que Singapour, avec ses quatre langues officielles, a l'un des taux de croissance les plus élevés de la planète. Deuxièmement, d'aucuns croient qu'une langue très répandue est le plus court chemin vers le développement économique. La Suède démontre cependant qu'un pays n'a pas besoin d'avoir une langue très répandue pour se développer. Enfin, il est des gens qui pensent que la langue est statique. Or, les langues sont en changement permanent et empruntent des mots nouveaux à d'autres langues pour répondre à l'évolution des besoins du commerce, des sciences et de la technologie. L'expérience des réfugiés et des migrants semble bien indiquer que, lorsque le besoin s'en fait sentir, il est possible d'apprendre à parler, à lire et à écrire de nouvelles langues.

De nombreux pays en développement se rendent compte de plus en plus de l'importance d'un enseignement dans la langue maternelle. L'instruction dans la langue maternelle offre des avantages d'ordre cognitif et affectif et réduit les

disharmonies qui risquent de se produire entre le foyer familial et le milieu scolaire. L'alphabétisation dans la langue maternelle facilite aussi les relations entre générations et les utilisations de la langue dans la vie quotidienne. Une langue de plus grande diffusion qui pourra avoir des fonctions plus administratives et politiques peut alors être introduite à un stade ultérieur du cycle scolaire.

Une bonne planification linguistique doit faire appel aux compétences conjuguées de linguistes, d'ethnologues, d'éducateurs et d'hommes politiques, mais, pour produire tous ses effets, le processus de planification exige une participation des communautés locales. Dans de nombreuses régions du monde, le villageois regarde avec scepticisme l'instruction scolaire et l'alphabétisation. Tel cet ancien d'une communauté de Nouvelle-Guinée, qui remarquait : « L'éducation, pour quoi faire ? Lorsque nos enfants rentrent à la maison, ils ne sont bons à rien ; ils ne savent même plus travailler le jardin ; ils ne savent pas assez d'anglais et ne connaissent pas non plus le pidgin ». Les membres de la communauté sont les mieux placés pour savoir comment il convient d'adapter les matériels d'alphabétisation et l'instruction aux conditions sociales, écologiques et économiques du lieu. Faire participer les communautés au processus de planification et dispenser une instruction en langues autochtones ou vernaculaires peut aussi être un moyen d'atténuer les pressions de la migration des campagnes vers les villes, souvent associées aux formes d'enseignement « occidentalisées ».

Une politique linguistique planifiée avec soin est de nature à contribuer au succès des programmes d'alphabétisation et d'éducation fondamentale et, en dernière analyse, à des objectifs de développement de plus grande portée.

cognitives et les connaissances et attitudes essentielles. Les autorités nationales ne doivent adjoindre à cette mission des responsabilités supplémentaires que si l'école (grâce à une réforme du programme, à de nouvelles structures de gestion ou à une nouvelle dotation) dispose de ressources qui lui permettent de mener à bien ces tâches nouvelles. Une école primaire dont les élèves, au

terme de leur scolarité, n'ont pas acquis les savoirs élémentaires de la lecture, de l'écriture, du calcul et de la résolution de problèmes, a failli à sa mission scolaire, quelle que soit l'efficacité avec laquelle elle a su par ailleurs répondre à d'autres besoins culturels, sociaux ou politiques. Au contraire, l'école primaire qui réussit à inculquer les connaissances de base du programme établit la

meilleure assise qui soit pour satisfaire également ces autres besoins essentiels. Des programmes scolaires et du matériel pédagogique bien conçus peuvent accroître la synergie entre les objectifs cognitifs et les autres objectifs de l'école primaire.

Dans beaucoup de pays en développement les personnes qui ont terminé avec succès le cycle d'études primaires jouent un rôle déterminant dans l'acquisition et la diffusion de l'information nécessaire à la réalisation des objectifs culturels, sociaux et politiques que s'est fixés la nation. Là où peu de gens savent lire et écrire, ceux qui ont leur certificat d'études sont les animateurs et les éducateurs de leur communauté. La justification ultime d'un enseignement primaire privilégiant la lecture, l'écriture et le calcul et la résolution de problèmes est liée à l'aptitude de l'école à produire des diplômés capables de mettre leurs compétences nouvellement acquises au service de leur collectivité et de leur pays plutôt que de les garder pour eux-mêmes.

Pour mesurer la pertinence, il faut tout d'abord préciser quels effets on espère retirer de l'enseignement primaire et définir la valeur relative de ces effets. Comme beaucoup de ceux-ci sont qualitatifs et que certains d'entre eux surviennent longtemps après que les élèves ont quitté l'école, on mesure généralement la pertinence d'après des produits scolaires plus faciles à quantifier, que l'on suppose représentatifs d'effets plus qualitatifs et moins immédiats. On a souvent recours à des tests standardisés et à des évaluations d'attitude et de comportement comme moyen d'évaluer la pertinence de l'enseignement primaire. Mais les tests standardisés peuvent aussi, au lieu de servir à améliorer la pertinence, avoir pour effet de fausser l'enseignement au détriment de celle-ci.

Les épreuves de fin d'études primaires ont deux objectifs: évaluer le niveau des acquisitions mesurables et sélectionner les élèves qui poursuivront leurs études, en général dans des établissements d'enseignement secondaire. Bien que ces deux objectifs soient censés se recouper, il arrive que la conception des tests soit entachée de biais. Si l'accent est mis avant tout sur la fonction de sélection, le test risque de ne pas fournir une évaluation satisfaisante des connaissances et compétences importantes et pertinentes pour les élèves qui quitteront l'école à ce niveau.

Lorsqu'ils sont bien conçus et bien utilisés, les examens standardisés destinés à mesurer les connaissances acquises peuvent contribuer à responsabiliser les écoles primaires. De plus, les résultats des épreuves peuvent aider à identifier

les faiblesses du processus pédagogique et à promouvoir un enseignement plus efficace. La mesure des résultats de l'apprentissage est importante pour gérer l'éducation, dans la mesure où elle indique à la fois les connaissances acquises et les besoins restés insatisfaits. Les pays devront instaurer des examens ou améliorer ceux qui existent déjà afin de tirer parti des fonctions qu'ils peuvent remplir; quant aux résultats de l'apprentissage qui ne peuvent être évalués par un examen, il est possible de les contrôler sur la base d'autres critères.

On a beaucoup discuté des moyens d'améliorer la pertinence de l'éducation primaire, notamment de celle que dispense l'école. Il faut veiller à ce que l'adaptation de l'éducation fondamentale à l'environnement local immédiat ne se fasse pas au détriment de la préparation de l'individu aux conditions plus générales qui l'attendent à terme. L'éducation primaire peut produire de meilleurs agriculteurs ou de meilleurs artisans sans pour autant fermer aux élèves toute autre voie. Elle peut en même temps contribuer à l'édification nationale, au développement du sens civique et à l'acquisition des valeurs.

La pertinence des apprentissages varie lorsque les intéressés se déplacent ou que les caractéristiques de leur communauté évoluent. Si le programme d'études est trop étroitement orienté vers une profession ou vers les conditions locales, les participants n'acquerront pas les savoir-faire nécessaires pour pouvoir s'adapter aux changements qui, dans tous les pays, sont inévitables. Le programme doit tirer parti de manière appropriée des ressources locales, des exemples locaux, des langues locales et du personnel local pour faire de l'activité pédagogique une expérience pertinente et efficiente; mais le contenu de l'apprentissage doit être centré sur la lecture et l'écriture, l'expression orale, le calcul et la résolution des problèmes, c'est-à-dire sur des connaissances générales et des outils d'apprentissage essentiels applicables en tous lieux et en tout temps. Enfin, bien sûr, chaque société devra décider pour son propre compte de l'équilibre à établir entre la pertinence locale et immédiate et la pertinence générale et à long terme. Les responsables de l'éducation, lorsqu'il prendront cette décision, devront garder à l'esprit que l'enseignement primaire et les formations équivalentes ne peuvent pas tout faire, et ne peuvent pas non plus faire davantage que ce que leur permettent leurs ressources. L'éducation primaire n'est qu'une partie d'un processus d'apprentissage plus vaste, et d'autres moyens d'apprentissage

Encadré 4.06 Au Brésil, l'assistance précoce aux enfants se rentabilise elle-même

S'attacher à répondre simultanément aux besoins éducatifs, sanitaires et nutritionnels des jeunes enfants peut être un investissement rentable. Au Brésil, par exemple, un programme novateur intéressant des familles urbaines qui vivent dans des conditions économiques marginales s'est rentabilisé lui-même en réduisant sensiblement les redoublements dans les premières années de l'école primaire.

Le « Programa de Alimentação do Précolar » (PROAPE), financé par un prêt de la Banque mondiale au Gouvernement brésilien, a démarré en 1977 en tant que projet pilote dans l'Etat de Pernambouc et, en 1981, il a été repris dans dix autres Etats du Nord et du Nord-Est du Brésil, plusieurs aspects du projet pilote faisant alors l'objet d'adaptations. Le modèle du PROAPE consiste à réunir des enfants de 4 à 6 ans dans des centres qui les accueillent les matins des jours de semaine par groupes d'une centaine pour une collation et pour des activités psychomotrices surveillées. Il y a également un élément de contrôle médical, de vaccinations, de soins et d'hygiène dentaires et d'exams de la vue.

Les enfants sont confiés à un personnel compétent assisté par des mères ou d'autres membres des familles se succédant par roulement. Dans le modèle initial, un professionnel diplômé était assisté de six membres de la communauté.

Dans un Etat, celui d'Alagoas, les centres sont gérés (avec l'aide de parents) par trois stagiaires paraprofessionnelles dûment formées, qui perçoivent pour leur matinée de travail 70 % d'un salaire minimum.

Une évaluation a permis de constater que les taux combinés des redoublements et des abandons scolaires des enfants passés par le PROAPE et des autres étaient respectivement de 39 % et 52 % en première année et de 27 % et 44 % en deuxième année. On a calculé que le coût total de la scolarité (y compris les services préscolaires du PROAPE) pour un élève terminant la deuxième année était inférieur d'environ 11 % pour les élèves ayant bénéficié du PROAPE à ce qu'il était pour les autres. En réduisant substantiellement les taux des redoublements et des abandons, le programme s'était rentabilisé de lui-même.

Dans le cas de l'Alagoas, l'évaluation a fourni des résultats du même ordre : 73 % des enfants issus du PROAPE avaient franchi le cap de la première année (en 1982), contre seulement 53 % des enfants qui n'avaient eu aucune expérience préscolaire. Dans ce cas, le coût combiné du préscolaire et de l'école primaire pour un élève terminant la première année, y compris le coût du PROAPE, était inférieur de 17 % à ce qu'il était pour un enfant n'ayant pas bénéficié des services préscolaires.

peuvent concurremment ou ultérieurement contribuer à satisfaire un besoin de pertinence plus spécifique.

ii) Améliorer la qualité

Comme nous l'avons noté plus haut, la qualité de l'école ou de l'éducation peut avoir plusieurs significations, selon les critères adoptés pour l'évaluer. Nous discuterons ici de la qualité en nous fondant sur quatre groupes d'indicateurs: les caractéristiques des élèves, les ressources investies dans l'éducation entrants), les processus pédagogiques et les produits et résultats de l'éducation. Les caractéristiques des élèves d'une école sont un indicateur de la qualité de l'école. Les politiques qui exercent la plus forte influence sur cet élément sont celles qui ont pour l'objet l'éveil de la petite

enfance. A l'école primaire, cela implique que si, sur la base de différences d'aptitudes perçues entre les enfants, on les oriente trop tôt vers des filières de formation différentes, cela risque de s'avérer aussi inefficace que peu équitable. Inefficace parce que le développement cognitif se fait à un rythme différent suivant les enfants, et peu équitable parce que les enfants économiquement défavorisés seront, selon toute probabilité, plus souvent perçus que les autres, comme n'ayant pas les aptitudes nécessaires à l'étude.

La répartition des caractéristiques propres aux élèves entre les enfants d'une école ou d'une classe est souvent le produit des conditions qui préexistaient à la scolarité. Chez les élèves qui ont été exposés à des conditions de nutrition, de santé et de stimulation physique et mentale médiocres, certaines caractéristiques favorables à l'étude

peuvent faire défaut. Ailleurs, la répartition des caractéristiques sera le produit de la structure sociale, économique ou démographique de la population. Comme nous l'avons déjà indiqué, des conditions de vie plus équitables dans la petite enfance sont un facteur d'équité pour ce qui est de la réussite scolaire et augmentent les chances des enfants d'aller jusqu'au terme de leur scolarité primaire. Les programmes éducatifs qui assurent à tous les enfants le soutien nécessaire en matière de santé et de nutrition, ainsi que des expériences d'apprentissage positives et les encouragements de la collectivité, peuvent faire beaucoup pour résoudre les problèmes d'efficacité et d'équité de l'enseignement scolaire.

Parmi les critères de mesure des entrants, ceux qui sont le plus communément utilisés pour évaluer la qualité de l'éducation primaire sont les caractéristiques des enseignants, la disponibilité de matériel pédagogique, la disponibilité d'équipements et d'installations, les activités administratives et de contrôle et des indicateurs globaux comme les dépenses par élève. L'utilisation des caractéristiques de l'enseignant s'explique par le fait que l'enseignant est la source première de l'instruction dans la plupart des sociétés et est reconnu comme tel dans la plupart des programmes d'études et des formes d'organisation scolaire. Dans beaucoup de pays, lorsqu'on cherche à améliorer le résultat de l'enseignement, on s'efforce avant tout d'élever le niveau de qualification et de performance des enseignants en améliorant leur formation initiale et en cours d'emploi et la gestion des établissements et des classes.

L'efficacité des enseignants est généralement mesurée par des caractéristiques telles que le niveau d'études universitaires, la formation pédagogique, la connaissance de la matière à enseigner, l'aptitude verbale, les attitudes à l'égard de l'activité d'enseignement et la disponibilité (taux de présence et nombre d'élèves par enseignant). Les deux premières caractéristiques se rapportent à la préparation académique de l'enseignant, et l'on part de l'hypothèse qu'elles sont corrélées positivement à sa connaissance de la matière à enseigner et à sa compétence pédagogique. La plupart des autorités nationales lient la qualification des enseignants à un niveau déterminé d'études théoriques et de formation pédagogique.

Pour les enseignants du primaire, le niveau de connaissances exigé dans les différentes matières est, dans bien des pays, relativement faible non pas par choix délibéré, mais à cause du nombre d'enseignants disponibles (lequel est lui-même lié

aux possibilités de formation, au niveau des salaires et aux incitations offerts). Presque tous les pays appliquent des normes moins rigoureuses aux enseignants du primaire qu'aux enseignants des autres niveaux. Pourtant, étant donné que la scolarité primaire correspond à une période décisive du développement cognitif et que c'est à ce niveau que l'accès à l'éducation est le plus équitable, et si l'on considère le rendement social des investissements consentis dans l'enseignement primaire, il est paradoxal et injustifié de ne pas mettre davantage l'accent, à ce niveau, sur la qualité du personnel enseignant.

Plusieurs études ont démontré que l'aptitude verbale de l'enseignant est un facteur significatif de prédiction des résultats de l'apprentissage des élèves; cette constatation est logique étant donné l'importance de l'enseignement oral dans toutes les classes, notamment lorsque les matériels pédagogiques sont rares. L'attitude de l'enseignant à l'égard de la démarche pédagogique est influencée par des facteurs intrinsèques comme par des facteurs extrinsèques. Si, dans les pays développés, la rémunération réelle des enseignants commence à s'améliorer, dans beaucoup de pays en développement, au contraire, le niveau des salaires réels des enseignants est en baisse. Lorsque la faiblesse des salaires se conjugue à des conditions de travail médiocres, seule une forte motivation intrinsèque peut pousser les enseignants à continuer à exercer leur métier de façon efficace.

L'absentéisme des enseignants est dans beaucoup de pays un grave problème. Les conséquences du " nombre élèves par enseignant " sont moins claires. Bien que des études montrent que les classes très peu nombreuses (moins de 15 élèves) peuvent présenter des avantages sur le plan des résultats scolaires, les différences, dans ce domaine, avec des classes plus nombreuses sont plus difficiles à identifier. En 1985, les pays en développement avaient abaissé l'effectif moyen des classes à une fourchette de 25 à 39 élèves par enseignant, mais il n'est pas sûr que cette politique ait été rentable du point de vue de l'élévation de la qualité de l'enseignement si on la compare à d'autres politiques qui se sont attachées à augmenter l'offre de matériel pédagogique et à introduire des techniques d'enseignement novatrices. Il n'est pas non plus évident que la diminution du nombre d'élèves par enseignant ait accru le temps d'interaction élève/enseignant. Le bénéfice principal obtenu en réduisant l'effectif des classes a été d'améliorer les conditions de travail des enseignants; ces politiques ont donc peut-être eu pour résultat d'accroître la

Encadré 4.07 Instruction interactive par la radio : 1 dollar par élève et par an

L'instruction interactive par la radio (IRI) est une façon novatrice d'utiliser la radio pour améliorer la qualité de l'enseignement primaire à l'école, dont se servent des enseignants d'Asie, d'Amérique latine et d'Afrique. Plus d'un demi-million d'enfants de par le monde s'instruisent actuellement au moyen de l'IRI.

Pendant les leçons d'IRI, on demande aux enfants de réagir à intervalles de quelques secondes à ce que dit la radio en répondant à des questions et en faisant des exercices oraux et écrits. Les matières comprennent les mathématiques, la lecture, l'anglais en deuxième langue, la lecture et l'écriture en espagnol, les sciences et l'hygiène. Au Lesotho et au Honduras, les programmes fonctionnent à l'échelle nationale, avec la participation de plus de 95 % des écoles. En République dominicaine, l'IRI tient lieu d'école là où la configuration du terrain ne permet pas l'installation d'écoles primaires normales.

L'IRI améliore-t-elle l'apprentissage des élèves ?

Depuis une quinzaine d'années, les évaluations mettent régulièrement en évidence l'impact de la méthode sur les résultats obtenus par les élèves, impact plus grand encore que celui dû à l'introduction de manuels ou à la formation des maîtres en cours d'emploi. Résultat caractéristique : en 1988, au Honduras, les élèves de deuxième année suivant les programmes de mathématiques à la radio ont obtenu 66 % de résultats exacts aux examens de fin d'année, contre 47 % pour les élèves des classes ordinaires. A quoi tient l'efficacité de l'IRI ? Elle est due à la combinaison d'un programme extrêmement bien conçu et de leçons fondées sur des principes pédagogiques éprouvés — dont le plus important est la participation active des enfants tout au long de l'émission. La radio appelle en moyenne cinq à six réactions à la minute. Combien coûte l'IRI ? Les dépenses de fonctionnement annuelles sont communément comprises entre 25 cents et un dollar des Etats-Unis par élève.

motivation des enseignants et de les inciter à exercer plus longtemps leur métier, mais l'information dont nous disposons ne permet pas d'évaluer les résultats de ce genre du point de vue du rapport coût-efficacité.

Le nombre des enseignants est si considérable et leurs salaires représentent un pourcentage si élevé du budget de l'éducation qu'améliorer leur qualité à court terme est une solution difficile dans tous les pays sauf les plus riches. L'importance du lien qui existe entre la rémunération des enseignants et les règles ou normes applicables à la fonction publique en général est souvent sous-estimée lorsqu'on cherche à améliorer les performances scolaires en améliorant la formation initiale requise des enseignants. Dans la plupart des pays, il est difficile d'augmenter la rémunération des enseignants sans augmenter les salaires de tous les fonctionnaires, ou tout au moins ceux des cadres de la fonction publique. Les incitations non pécuniaires destinées à faciliter le recrutement et à assurer la stabilité du personnel enseignant constituent un type d'avantage que l'on peut accorder aux enseignants sans être pour autant obligé d'en faire bénéficier tous les agents de la fonction publique.

La disponibilité de matériels pédagogiques constitue l'un des déterminants les plus puissants et constants des résultats de l'apprentissage; l'inégalité d'accès à ces matériels détermine en grande partie l'inégalité des résultats entre les zones rurales et urbaines et entre les régions. Lorsque la qualité de l'enseignant est médiocre, la valeur des matériels pédagogiques est encore plus importante. Des matériels bien conçus peuvent contribuer à la formation des enseignants qui ne sont pas qualifiés, tout en instruisant les élèves.

Les aspects essentiels à prendre en considération sont l'adéquation des matériels au programme d'études, leur coût et leur diffusion. Les différences de langues et de cultures empêchent les transferts directs de matériels pédagogiques d'un pays à l'autre et même à l'intérieur des pays, mais à court terme l'adoption de matériels existants, moyennant l'adaptation voulue, peut être utile lorsqu'il n'existe pas encore de matériels locaux. S'agissant du coût, il importe de mettre en balance la dépense initiale qu'implique la production ou l'acquisition du matériel considéré et son espérance de vie utile. Opter pour du matériel de faible coût n'est pas forcément avantageux si celui-ci n'est pas assez résistant pour pouvoir être utilisé longtemps dans

les classes. Enfin, la diffusion doit être prise en considération chaque fois que l'on examine la question des matériels disponibles en tant qu'indicateur de la qualité de l'enseignement. Si les matériels pédagogiques n'arrivent pas jusque dans les classes, ils ne sauraient être efficaces, et s'ils ne sont pas diffusés dans toutes les classes, ils ne sauraient favoriser l'équité de l'accès à l'éducation.

La valeur des bâtiments ou des équipements en tant qu'indicateur de qualité n'est pas aussi clairement attestée par la recherche que celle des matériels pédagogiques (bien que leur importance présumée ait été à la base de plusieurs programmes d'aide extérieure). Il n'existe pas de relation positive constante entre la disponibilité d'installations et d'équipements et les résultats de l'apprentissage. Cependant, il semble bien qu'il faille disposer d'un minimum d'équipements de qualité pour que l'apprentissage puisse avoir lieu. L'égalité des chances peut aussi en dépendre: on a constaté que le fait d'avoir des lavabos et installations sanitaires séparés pour les jeunes filles était un déterminant important du taux de fréquentation féminine. De même, des classes surpeuplées à l'école primaire, en particulier dans les petites classes, se traduisent souvent par des résultats médiocres et une déperdition d'effectifs. De plus, certaines recherches ont mis en évidence une corrélation entre la présence d'installations spéciales, comme des laboratoires de sciences, et les résultats obtenus dans certaines branches, mais ces corrélations sont généralement faibles et leur signification est contestable pour ce qui est des politiques à appliquer à l'enseignement primaire.

Bien que la disponibilité d'équipements ne soit pas un indicateur de qualité majeur au niveau de l'enseignement primaire, elle devient une considération importante quand on utilise des techniques d'enseignement spéciales. Aux postes de radio, aux projecteurs de films et aux magnétophones viennent maintenant s'ajouter, dans certains pays, les téléviseurs, les magnétoscopes et les ordinateurs. Comme pour les matériels pédagogiques, le fait de mettre cet équipement à la disposition de certains élèves mais pas de tous peut être une source d'inégalité dans l'apprentissage.

Des recherches sur l'efficacité des écoles effectuées en Amérique du Nord, ainsi que l'observation d'écoles dans le monde entier, mettent en lumière le fait que les administrateurs des établissements scolaires et des systèmes éducatifs peuvent avoir une influence déterminante sur les activités d'enseignement, sur la motivation des

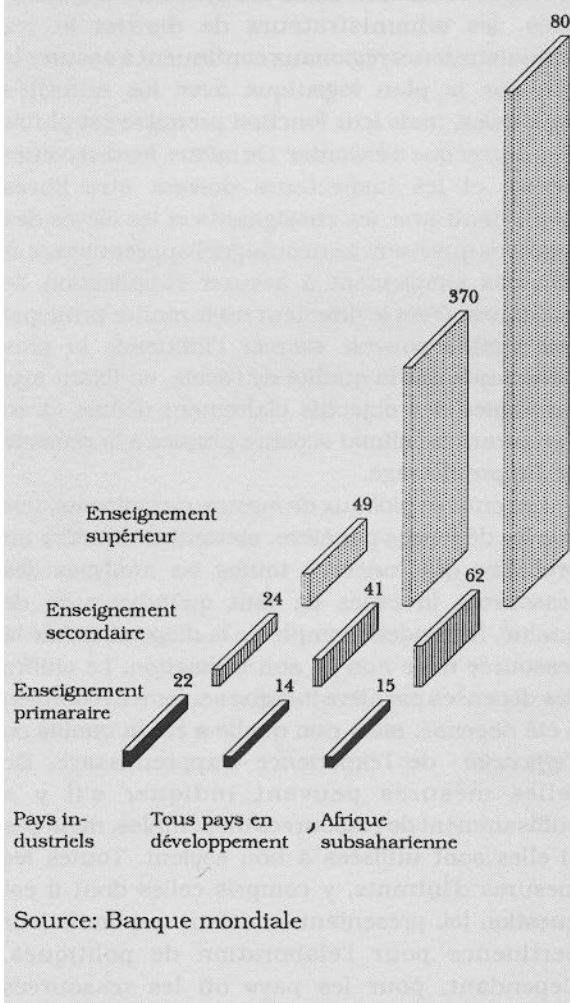
enseignants et donc sur l'efficacité de l'école. Une décentralisation plus poussée, donnant davantage d'autorité aux enseignants, au chef d'établissement, à la collectivité (y compris les parents) et aux responsables locaux de l'éducation, peut améliorer la pertinence et l'efficacité de telle ou telle école en la responsabilisant. Dans les systèmes décentralisés, les administrateurs de district et les administrateurs régionaux continuent à assurer le lien sur le plan logistique avec les autorités nationales, mais leur fonction première est plutôt d'encadrer que d'exécuter. De même, les directeurs d'école et les inspecteurs doivent être libres d'entretenir avec les enseignants et les élèves des relations qui visent à encourager l'apprentissage et non pas simplement à assurer l'application de politiques. C'est le directeur ou le maître principal qui semble pouvoir exercer l'influence la plus importante sur la qualité de l'école, en fixant aux personnes des objectifs clairement définis et en instaurant un climat scolaire propice à la réussite de l'apprentissage.

Les critères globaux de mesure des intrants, tels que les dépenses par élève, mettent en lumière un problème qui concerne toutes les analyses des ressources investies en tant qu'indicateurs de qualité. Ils rendent compte de la disponibilité de la ressource mais non de SOIS utilisation. Le chiffre des dépenses par élève indique seulement combien a été dépensé mais non quelle a été la qualité ou l'efficacité de l'expérience d'apprentissage. De telles mesures peuvent indiquer s'il y a suffisamment de ressources disponibles, mais pas si elles sont utilisées à bon escient. Toutes les mesures d'intrants, y compris celles dont il est question ici, présentent ce défaut qui limite leur pertinence pour l'élaboration de politiques. Cependant, pour les pays où les ressources investies dans l'éducation n'atteignent pas le seuil minimum, ces mesures globales constituent des indicateurs adéquats de l'effort d'éducation, même si leur valeur supplétive d'indicateurs de la qualité est contestable.

Améliorer la qualité en changeant le processus pédagogique est une entreprise ambitieuse. Beaucoup de systèmes ont très peu d'informations sur la manière dont les élèves et les enseignants emploient leur temps. On ne peut envisager de réforme sans savoir, au minimum, combien de temps les enseignants consacrent à leur travail et comment ils répartissent leur temps entre les différentes activités (préparation, enseignement révision, évaluation, soutien) et entre les élèves (classe entière, sous-groupes, élèves individuels).

Graphique 6 : Dépenses par élève

Coût par élève des différents degrés de l'enseignement public en pourcentage du PNB par habitant dans trois groupes de pays, au début des années 80



De même, il faut avoir des informations sur le temps que les élèves passent à travailler au contact de l'enseignant, avec d'autres élèves et à l'aide de matériel pédagogique et d'équipements, y compris le temps qu'ils consacrent à leurs devoirs à la maison. L'analyse doit affiner ces mesures de manière à fournir une estimation du temps que les élèves consacrent à chaque tâche ou activité d'apprentissage spécifique.

Les preuves accumulées montrent que les résultats scolaires sont proportionnels au temps consacré aux activités d'apprentissage.

L'absentéisme des enseignants et des élèves, les fêtes et les besoins de main-d'œuvre liés aux cycles de l'agriculture ou d'autres branches font que le temps d'apprentissage effectif passé en classe diffère de la durée officielle de l'année scolaire (en moyenne 180 jours dans la plupart des systèmes). Dans la plupart des pays en développement, le temps d'étude des élèves n'atteint pas la moitié des 800 à 1 000 heures par an qui sont des chiffres courants dans les pays développés. Les élèves des pays en développement, qui disposent ainsi de moins de temps pour accéder à des ressources moindres, se voient donc doublement désavantagés.

Au sein même d'une classe ou d'une école, les différences qui existent au niveau de l'interaction entre le maître et chacun des élèves ou de l'usage que chaque élève fait des matériels et équipements pédagogiques peuvent entraîner des inégalités. Il est essentiel de se poser la question de savoir comment les enseignants partagent leur temps à l'égard des élèves défavorisés: le maître leur consacre-t-il plus, moins ou autant de temps et d'énergie qu'aux autres ? La réponse à cette question sera très révélatrice de l'efficacité et de l'équité avec lesquelles les ressources de l'école sont employées. Un sujet de préoccupation particulier, dans le contexte de l'égalité des chances, est la tendance que les enseignants ont, dans certaines écoles, à accorder moins d'attention aux filles et à attendre d'elles des résultats scolaires inférieurs à ceux des garçons.

Si la mesure des produits et résultats scolaires est un moyen couramment utilisé pour évaluer la qualité d'une école, on considère souvent que ce moyen ne permet pas d'améliorer cette qualité. Dans le cas des examens scolaires, cependant, les propriétés psychométriques qui permettent d'évaluer la performance des élèves déterminent également si l'appréciation effectuée est valable (c'est-à-dire si elle est exacte et pertinente) et s'il convient d'attribuer les ressources en fonction des résultats des examens. Un autre critère permettant de mesurer les produits de l'enseignement est le nombre d'enfants terminant avec succès l'école primaire, mais si l'on veut que le certificat de fin d'études garantisse la possession d'un niveau minimum de connaissances théoriques et pratiques de base (tel qu'il est défini par les autorités officiellement compétentes en matière d'éducation), il faut que les conditions d'octroi de ce diplôme soient compréhensibles et acceptables pour les enseignants chargés de les appliquer. Si la promotion des élèves est automatique, le diplôme risque de ne plus attester que leur âge et leur

persévérance, et non ce qu'ils ont appris. Le diplôme de sortie de l'école primaire ne doit pas être pour l'élève une simple attestation lui permettant de chercher un emploi ou de poursuivre ses études; il doit également constituer la garantie que le diplômé aies connaissances théoriques et pratiques nécessaires pour pouvoir continuer à apprendre et jouer un rôle utile dans la collectivité et dans la société.

En résumé, un effort systématique pour améliorer la qualité des écoles exige que les résultats scolaires souhaités soient précis et chiffrés et que l'on détermine comment les multiples facteurs entrant dans le système interagissent dans le processus pédagogique pour produire ces résultats. Selon la conception que l'on a actuellement de ces relations, les priorités d'une réforme de l'enseignement primaire semblent être les suivantes: 1) augmenter la disponibilité de matériels pédagogiques et améliorer leur utilisation; 2) accroître l'efficacité des enseignants en améliorant leur connaissance des disciplines à enseigner, leur aptitude à communiquer et leur motivation; 3) améliorer les compétences des gestionnaires, les structures communautaires et institutionnelles et les incitations offertes au niveau des individus et des organisations, 4) augmenter le temps effectivement consacré à l'apprentissage. Quand ces priorités sont couplées à une amélioration des conditions préalables de l'apprentissage, qui permette de développer les aptitudes initiales des élèves, et à un environnement social propre à renforcer celui-ci, de réels progrès peuvent être accomplis sur le plan de la qualité des écoles et de l'acquisition du savoir par tous.

iii) Promouvoir l'équité

Comme nous l'avons indiqué plus haut, les inégalités sont le plus souvent liées à la pauvreté, au sexe, à la situation géographique, à l'identité religieuse, linguistique ou ethnique ou à l'incapacité physique ou mentale. Dans le contexte de l'éducation, les inégalités résultant de la pauvreté prennent de multiples formes. La pauvreté est associée à un faible niveau d'instruction des parents, à de mauvaises conditions de nutrition et de santé, à une stimulation intellectuelle insuffisante des jeunes enfants, à une pénurie de possibilités d'éducation locales non scolaires, à un intérêt réduit porté à la scolarisation et à un moindre profit tiré de celle-ci, et à la difficulté d'assumer les dépenses liées à l'éducation, qu'il s'agisse de frais de scolarité proprement dits ou de coûts

d'opportunités indirects. Dans beaucoup de pays, les études ont révélé que la pauvreté influait à la fois sur l'aptitude des familles à supporter la charge de la scolarité des enfants et sur leur désir d'assumer cette charge. Il appartient à la société de faire en sorte que les enfants de ces familles, ainsi que les orphelins sans ressources, reçoivent une éducation correspondant à leurs besoins et soient exactement informés des avantages probables qu'ils tireront de leurs études primaires. D'autres programmes d'action sociale, fondés notamment sur l'octroi de crédits et la création d'emplois peuvent renforcer l'effort de scolarisation en augmentant le profit que les pauvres peuvent attendre de l'instruction.

Nous avons vu précédemment, à propos de la situation de l'éducation fondamentale, les différences qui existent entre les deux sexes pour ce qui est de la fréquentation scolaire. Sauf en Amérique latine, les taux de scolarisation primaire des filles demeurent inférieurs à ceux des garçons: pour les enfants de 6 à 11 ans, les taux sont, en Afrique, de 69 % pour les garçons et de 56,5 % pour les filles et, en Asie, de 77,4 et 59,3 % respectivement; l'écart s'est même creusé depuis 1970 en Afghanistan, au Népal et au Pakistan, et, dans beaucoup d'autres pays, la scolarisation des filles reste très sensible aux perturbations économiques ou sociales.

Comme nous l'avons indiqué plus haut, les filles qui vont à l'école se heurtent en outre souvent à l'attitude négative des enseignants, qui sous-estiment leurs aptitudes, et au point de vue peu incitatif de la famille et de la collectivité quant à ce qui constitue pour les filles un niveau d'éducation "approprié". La politique d'affectation des enseignants qui concentre les femmes enseignantes dans les zones urbaines économiquement favorisées fait qu'un grand nombre de filles vivant en dehors de ces zones n'ont pas d'institutrices, qui pourraient leur servir de modèles et qui seraient le mieux placées pour comprendre leurs besoins d'apprentissage spécifiques.

Dans les cultures où les parents sont réticents à envoyer leurs filles dans des établissements mixtes, les filles reçoivent parfois une éducation dans des écoles qui leur sont réservées grâce à des systèmes de substitution tels que ceux qui dispensent un enseignement radiodiffusé ou télévisé. Ces programmes de substitution, toutefois, n'existent pas dans tous les pays et, lorsqu'ils existent, se trouvent principalement en milieu urbain. Le débat sur la mixité des écoles est un débat complexe soumis à l'influence de l'histoire et

Encadré 4.08 La « gestion de l'école par l'école » dans le comté de Dade (Etats-Unis)

La « gestion de l'école par l'école » (School-Based Management — SBM) et le principe de la prise de décision partagée (Shared Decision-Making — SDM) sur lequel elle repose ont été mis en application dans les écoles publiques du comté de Dade afin de donner des pouvoirs accrus à ceux qui sont sur place, c'est-à-dire aux directeurs et aux enseignants, pour qu'ils puissent instruire plus efficacement les enfants. A l'heure actuelle, 119 des 263 écoles du comté fonctionnent selon le système SBM/SDM ; cinq autres viendront s'y ajouter au prochain trimestre ; et leur total devrait être de 160 environ à la fin de l'année. En août 1991, si la tendance actuelle se poursuit, le système SBM/SDM devrait être pratiqué dans toutes les écoles du comté.

La gestion de l'école par l'école permet à ceux qui s'occupent sur place de sa gestion de décider de la politique scolaire. La prise de décision partagée fait intervenir surtout les enseignants, mais elle peut faire appel aussi aux autres membres du personnel scolaire ainsi qu'aux parents et aux élèves. Les directeurs conservent en principe dans le cadre du SBM/SDM le pouvoir de décider en dernier ressort, mais les maîtres et le directeur peuvent éventuellement prendre en commun des décisions relatives au personnel, au budget, au programme d'études, aux horaires, aux activités des élèves, à la formation en cours d'emploi et à d'autres questions. Comme l'autorité réside dans l'école, une latitude beaucoup plus grande peut être laissée à la créativité et au jugement des maîtres et des chefs d'établissement pour répondre aux besoins éducatifs des élèves. Cette expérience constitue un renversement spectaculaire des méthodes du passé où l'évaluation échappait au directeur et les programmes aux enseignants.

L'attribution de pouvoirs accrus aux directeurs et aux maîtres leur a donné plus d'allant. Beaucoup d'innovations ont été introduites dans certaines écoles pratiquant le système SBM/SDM. Les directeurs permettent aux enseignants de partager un pouvoir qui était jusqu'alors strictement dévolu à l'administration et les maîtres font preuve d'un sens plus vif de leurs responsabilités professionnelles. Ils entreprennent même de s'évaluer et de se conseiller mutuellement. Les écoles fonctionnent davantage comme des équipes, dont les membres communiquent beaucoup entre eux, équipes dont les succès bénéficient de récompenses notables et dont les échecs sont pénalisés par des sanctions qui ne le sont pas moins. Le goût du risque et l'esprit d'entreprise font leur entrée dans une profession longtemps connue pour son souci de la sécurité de l'emploi et du traitement.

L'adoption du système SBM/SDM peut cependant recéler bien des embûches. A elle seule, la décentralisation risque d'aggraver les disparités qui existent déjà entre les performances des écoles. Les élèves issus de familles à faible revenu sont ceux qui en pâtiront le plus. Il faut combiner la centralisation et la décentralisation selon des modalités nouvelles qui donnent libre cours à la créativité au niveau de l'établissement, tout en maintenant un foyer central cohérent pour l'ensemble du district. On ne saurait permettre au nom du système SBM/SDM que des élèves appartenant à des minorités ou à des familles pauvres soient victimes du seul fait que leur établissement a un directeur et des enseignants investis d'un pouvoir de décision qu'ils ne savent pas utiliser.

des traditions socioculturelles. Même lorsque des mesures sociales particulières sont prévues pour l'instruction des jeunes filles, le fait que la famille exige d'elles qu'elles contribuent aux travaux ménagers et que leur culture les encourage à se marier jeunes peut faire obstacle aux efforts d'égalisation des chances.

Pour les jeunes filles qui accèdent à l'école primaire et qui en suivent l'enseignement jusqu'à

la fin, les biais sexuels qui caractérisent l'utilisation de certaines techniques d'enseignement, les matériels pédagogiques et la conception des tests de contrôle réduisent encore la probabilité que leurs notes égalent celles des garçons. Les Résultats des comparaisons nationales effectuées par l'Association internationale pour l'évaluation du rendement scolaire ont révélé que les garçons réussissaient mieux que les filles (notamment en

mathématiques et en sciences) au niveau du primaire; aux niveaux d'enseignement plus élevés, la différence était encore plus marquée.

L'éducation primaire doit avoir pour objectif immédiat de réduire le plus possible les différences de résultats scolaires entre les sexes. Etant donné le rôle particulier que les femmes jouent dans la transmission des connaissances, des attitudes et des comportements d'une génération à l'autre, si l'on élève le niveau de leurs résultats à l'égal de celui des garçons, l'efficacité générale de l'apprentissage dans la société en sera accrue. Pour combler l'écart historique entre le niveau d'instruction des filles et celui des garçons, il ne suffit pas d'ouvrir plus largement l'accès de l'éducation aux filles, il faut une action compensatoire concertée.

L'égalité géographique est un sujet de préoccupation en raison des différences de qualité qui existent dans de nombreux pays entre les écoles primaires des zones rurales et urbaines, de même qu'entre les écoles de différentes régions. Etant donné que la présence d'une école constitue le préalable essentiel de la scolarisation, la répartition inégale des écoles dans un pays crée une inégalité d'accès. Selon une estimation, dans la plupart des pays, la moitié seulement des enfants vivant en milieu rural (dans certains pays, cette proportion ne dépasse même pas 10 %) ont la possibilité de fréquenter l'école pendant quatre ans ou plus. Parmi les obstacles à l'instruction en milieu rural figurent le nombre limité et la mauvaise qualité des écoles, le manque d'occasions de renforcer ses connaissances en dehors de l'école, le défaut de pertinence des programmes scolaires, le montant élevé des coûts d'opportunité pour les familles qui ont besoin des enfants pour le travail de la maison et la longueur des distances à parcourir pour aller à l'école. Un autre inconvénient est que la langue d'enseignement des écoles est souvent différente de la langue parlée à la maison. Ces inconvénients se traduisent par des différences au niveau des acquisitions, les élèves des écoles urbaines obtenant de façon constante de meilleurs résultats sauf lorsque l'âge plus avancé des élèves d'une zone rurale ou défavorisée ou leurs redoublements plus fréquents ont un effet d'égalisation des résultats notés.

Il existe peu de données sur la question des désavantages ethniques et religieux. Dans certains pays, un groupe minoritaire peut être désavantagé non pas tant en raison de son identité ethnique ou religieuse que parce qu'il est pauvre et/ou vit en milieu rural (par exemple, les populations nomades

isolées). La situation des castes en Asie du Sud et des populations autochtones de certaines parties de l'Amérique latine et de l'Asie du Sud-Est, toutefois, tend à montrer que, même toutes choses égales d'ailleurs, des différences peuvent apparaître. Des programmes spéciaux d'éducation fondamentale peuvent être nécessaires pour ces populations.

La discrimination ethnique et religieuse peut se manifester soit par des pratiques officielles favorisant un groupe privilégié, soit par des préjugés entretenus de façon plus latente dans les réseaux d'embauche. Que la discrimination soit ou non manifeste, Mes effets néfastes ne tardent pas à l'être: la discrimination décourage les enfants défavorisés d'entrer dans le système d'enseignement primaire et d'en tirer profit. Là encore, le sacrifice immédiat de l'égalité entraîne une perte d'efficacité à long terme pour la société.

Une autre forme importante d'inégalité est celle qui touche les enfants et adultes handicapés. Ce groupe n'est pas homogène, et les infirmités peuvent être légères ou moyennes comme elles peuvent être sérieuses et graves; les personnes les plus gravement handicapées sont les moins nombreuses. Dans bien des cas, les besoins des personnes handicapées peuvent être satisfaits à l'aide des services existants, à condition que ceux-ci s'accompagnent d'aménagements appropriés permettant de répondre aux exigences particulières de l'enfant et de la famille. Il faut démythifier l'éducation des personnes handicapées; le principal obstacle reste le manque d'information au sujet des capacités de ces personnes. Ce manque d'information conduit à une grossière sous-estimation des possibilités qu'elles ont de bénéficier d'une éducation de quelque nature qu'elle soit. Même si de nombreux pays en développement connaissent des pénuries de ressources financières et humaines, l'éducation pour tous suppose que tous les groupes, y compris les personnes handicapées, ont le droit de recevoir la part des ressources qui leur revient. Quelles que soient les conditions actuelles, l'aide nécessaire pour permettre aux personnes handicapées de réaliser leur potentiel d'apprentissage devrait faire partie des stratégies visant à satisfaire les besoins éducatifs fondamentaux de tous. Les pays en développement qui envisagent de prendre des mesures pour éduquer les enfants, adolescents et adultes handicapés devraient considérer leurs propres initiatives avec confiance et ne devraient pas croire que leurs efforts doivent se conformer aux schémas établis par les pays industrialisés.

Encadré 4.09 Techniques d'enseignement et d'apprentissage

Si l'on considère que les enseignants se rendent dans leur salle de classe avec la volonté de former les esprits des enfants, pourquoi donc certains s'acquittent-ils mal, ou insuffisamment, de cette mission ? Entre autres causes probables, on peut citer le manque de manuels scolaires, le bas niveau des traitements et le découragement qui en résulte, lequel contribue peut-être au taux élevé d'absentéisme. Qui plus est, un enseignant qui n'est pas suffisamment formé sera un enseignant incompetent, un adepte du « par cœur », qui fera copier aux élèves ce qui est au tableau, les fera réciter tous en chœur (souvent dans une langue difficilement compréhensible) ou exigera qu'ils restituent des réponses sans même comprendre l'objet de ce qu'on leur enseigne. Toutes ces pratiques tuent le désir de savoir qui fait si intimement partie de la nature humaine. Il ne faut pas s'étonner dans ces conditions que les enseignants, face à des élèves qui s'ennuient, se contentent d'assurer machinalement leur enseignement, sans véritable enthousiasme ni motivation. A ce jeu, tout le monde est perdant : l'enfant, qui doit ingurgiter des « faits » sans comprendre vraiment comment ces faits pourraient s'appliquer au monde réel, immédiatement ou à l'avenir, et l'enseignant, qui se retrouve frustré, sur la défensive. Dans certains pays, le taux d'échec et de redoublement peut atteindre 60 %.

Nombreuses sont les tentatives pour améliorer les méthodes d'enseignement, mais les stages de formation continue des enseignants ne portent souvent que sur l'utilisation des programmes scolaires ou la théorie pédagogique, au lieu de s'attacher à la pratique. Ayant été mal formés, les enseignants cantonnent même des étudiants adultes dans la répétition et la récitation, au lieu de les encourager à rechercher le sens de ce qu'ils apprennent ou à mieux comprendre le raisonne-

ment ou le contexte. Il en résulte un mauvais transfert de connaissances que les enseignants ont parfois eux-mêmes acquises par les mêmes méthodes ingrates.

Heureusement, des travaux de recherche permettent d'aider les enseignants eux-mêmes à apprendre : on sait à présent que, pour être absorbée, l'information doit d'abord être dissociée puis reconstituée par celui qui apprend. Le travail de l'enseignant est donc d'établir un ordre des matériaux pédagogiques et d'aider l'élève à en extraire le sens ; ensuite, ces matériaux peuvent être reliés aux connaissances déjà acquises. Bien entendu, certains éléments (les tables de multiplication, par exemple) doivent être appris en vue de pouvoir être appliqués dans la vie courante (pour l'achat ou la vente de produits, par exemple).

Les travaux de recherche ont aussi permis de voir que les enfants peuvent tirer parti de ce qu'ils ont appris si on leur apprend les techniques pour le faire, par des descriptions et des démonstrations explicites et structurées. Il faut aussi apprendre aux élèves où et comment ils peuvent utiliser ce qu'ils ont appris.

Des programmes de perfectionnement pédagogique comme celui du Venezuela permettent aujourd'hui d'enseigner avec succès de nouvelles stratégies d'apprentissage qui revêtent une importance particulière pour les pays très pauvres, où les matériels pédagogiques sont rares, les classes surchargées et les méthodes d'enseignement dépassées. Il faudra adapter ces nouvelles techniques aux régions telles que les campagnes de l'Afrique subsaharienne, où les documents pédagogiques sont insuffisants, les méthodes inadéquates et les enseignants eux-mêmes mal formés. Enfin, il faudra modifier ces techniques en fonction des différents pays en développement où elles seront appliquées.

Un aspect particulier du problème de l'équité, dont il n'a pas été question ci-dessus, est celui des populations de réfugiés. Ces groupes, déjà en butte au déracinement et aux privations inhérentes à leur condition de réfugiés, se trouvent souvent dans une situation d'inégalité du fait d'autres facteurs. Les groupes de réfugiés sont en général pauvres, ils sont composés en majorité de femmes

et de jeunes filles, ils sont souvent installés dans les lieux où ils ont le moins de chances d'assurer leur autonomie par l'agriculture ou d'autres formes d'emploi, et leurs origines religieuses et ethniques sont parfois différentes de celles de la population d'accueil. Pour répondre aux besoins d'apprentissage de ces personnes défavorisées à maints égards, il faut parfois des programmes spéciaux,

Encadré 4.10 Zambie — Une éducation pour les handicapés : des actes et non des paroles

La Zambie a fourni la preuve que la volonté d'instruire les handicapés peut dépasser le stade des paroles. Le gouvernement a pour la première fois reconnu officiellement les besoins d'éducation des handicapés dans son deuxième Plan national de développement (1972-1976). Dans son troisième Plan national de développement (1977-1980), il a inscrit la formation préalable et en cours d'emploi des enseignants et la création d'écoles et d'unités pédagogiques nouvelles pour les enfants handicapés au rang des priorités. En 1980, il a reçu une aide de la Suède pour la création d'un sous-système d'éducation spéciale et lancé en même temps sa campagne nationale pour les enfants handicapés.

La campagne nationale avait pour objectifs immédiats de sensibiliser le public aux besoins spéciaux des enfants handicapés, de créer dans les provinces un service d'enregistrement des enfants handicapés, de jeter les bases de services nationaux de santé et d'éducation pour les enfants handicapés et de fournir des aides techniques et des prothèses à un aussi grand nombre que possible d'enfants handicapés.

Des équipes de vérification à l'échelon du district, comprenant un instituteur local, un assistant médical ou un infirmier et un agent du

développement communautaire, ont été chargées de repérer les enfants handicapés et d'établir des programmes d'intervention à domicile. La campagne nationale a eu recours à 3 000 centres de détection répartis dans 57 districts. Les vérificateurs ont examiné 11 000 enfants et en ont reconnu 7 247 comme gravement handicapés. Sur ce nombre, 3 209 avaient une déficience physique, 1 549 une déficience visuelle, 1 390 une déficience auditive ; 626 étaient des arriérés mentaux et 473 souffraient de handicaps multiples.

Le Ministère de l'éducation ayant été chargé de l'enseignement des handicapés, l'Université de Zambie a ajouté l'éducation spéciale au programme exigé pour l'Associate Certificate in Education, et le Collège national pour l'enseignement des handicapés a été fondé à Lusaka ; 69 étudiants se sont inscrits à son programme de deux ans pour 1984-85. À l'échelon central, il a été créé une inspection de l'éducation spéciale, avec trois inspecteurs de l'éducation spéciale qui se consacrent au perfectionnement du personnel. En 1985, il y avait 35 institutions desservant 2 095 élèves handicapés au niveau primaire, soit plus du double qu'en 1980.

des moyens non traditionnels de fournir les services nécessaires, et de nouveaux modes de financement. Les réfugiés doivent pouvoir profiter équitablement des formations de base offertes.

Pour réduire les inégalités, quelle que soit leur source, le gouvernement et la société doivent montrer un engagement résolu. L'insertion des populations actuellement défavorisées dans la société devrait constituer l'un des objectifs déclarés de l'école primaire. Il n'y a pas nécessairement de contradiction entre équité et efficience, si la réalisation des objectifs est définie explicitement dans la perspective de l'équité. La réalisation des objectifs d'équité exige des interventions particulières et une acceptation du fait qu'à court terme, il peut être nécessaire de prévoir des ressources et des mesures destinées à compenser le désavantage dont souffrent certains groupes en ce qui concerne les conditions préexistant aux

études primaires, l'accès à l'école primaire et la poursuite des études primaires jusqu'à leur terme, ainsi que la réussite dans le cycle d'études.

Parmi tous les problèmes d'égalité qui se posent dans le contexte de l'enseignement primaire, *celui de la scolarisation et de la réussite scolaire des filles mérite la priorité absolue*. Pour éliminer les multiples obstacles à l'accès des jeunes filles à l'enseignement primaire, il faut aborder le problème sous plusieurs angles à la fois. Les pays doivent essayer de modifier les attitudes et convictions restrictives à l'égard des capacités et des rôles respectifs de chaque sexe, adapter le système d'enseignement, le cas échéant, en assurant un enseignement à domicile ou en créant des établissements séparés pour les jeunes filles, assurer pendant la journée la garde des frères et sœurs plus jeunes et trouver d'autres moyens de réduire le besoin que la famille a des jeunes filles

Encadré 4.11 Sénégal : réforme échelonnée pour une efficacité accrue du système éducatif

Avant la réforme de l'éducation commencée en 1981, le système éducatif du Sénégal avait une structure 6-4-3 couronnée par des programmes de deux ans et de quatre ans à l'Université de Dakar. Gonflés par une croissance démographique rapide (3 % par an), les effectifs de l'enseignement primaire ont doublé en l'espace d'une décennie (années 70). En 1985, le budget de l'éducation représentait 23 % du budget de fonctionnement de l'Etat et 5 % du PIB. Les taux de scolarisation nets étaient de 39,6 % dans l'enseignement primaire, de 11,7 % dans le premier cycle du secondaire, de 4,5 % dans le deuxième cycle du secondaire et de 2,0 % dans l'enseignement supérieur. La contribution des collectivités et des familles s'élevait à 3,5 % seulement des dépenses publiques d'éducation et les écoles privées ne représentaient que 6,1 % de toutes les dépenses d'éducation.

En 1981, le gouvernement créait la Commission nationale de réforme de l'éducation (CNREF), qui présenta ses propositions de réforme en 1984. Elle identifiait quatre problématiques principales :

- l'accès et l'équité ;
- les contraintes fiscales ;
- le faible niveau de qualité et d'efficacité interne de l'enseignement primaire ;
- les pénuries de personnel et l'insuffisance de la formation à la gestion.

La CNREF proposait notamment d'introduire des travaux pratiques dans les programmes, d'utiliser les langues nationales comme véhicule de l'instruction, de promouvoir l'éducation religieuse, de favoriser la participation la plus large à l'application de la réforme et de relever le niveau des enseignants.

Cette réforme de l'éducation fut lancée sur un arrière-plan de réforme macro-économique conduite dans le cadre de l'ajustement structurel commencé en 1980. Le programme d'ajustement recommandait une analyse critique des politiques sectorielles pour assurer une répartition et un emploi plus efficaces des ressources. S'inspirant

des travaux de la CNREF, l'action de réforme de l'éducation (lancée sous le titre d'« Ecole nouvelle ») avait quatre objectifs immédiats :

- 1) abaisser les coûts unitaires dans l'éducation en utilisant plus efficacement les enseignants et les équipements ;
- 2) réduire le coût de construction des écoles primaires ;
- 3) contenir les dépenses d'éducation aux niveaux postprimaires ;
- 4) limiter les dépenses de fonctionnement.

En s'appuyant sur un prêt sectoriel de la Banque mondiale, le gouvernement a décidé de mettre en œuvre cette réforme par échelons. Cette façon de procéder permettait d'opérer dans le cadre des contraintes financières et de gestion du système éducatif. Un ensemble de mesures d'exécution fut mis au point pour la période allant de 1985 à 1994. L'échelonnement de l'exécution a également permis de réaliser un ensemble de neuf études à l'appui du processus de mise en œuvre.

Le premier examen critique de l'action de réforme (en 1988) a été favorable et a permis d'observer des progrès dans tous les domaines sauf celui de la limitation des dépenses de fonctionnement, pour lesquelles il incombe encore au gouvernement de fixer un plafond pour les taux de croissance. Une innovation intéressante a été le recours à un système de classes alternées dans les écoles urbaines, de la première à la quatrième année. Une inspection de ces classes n'a révélé aucune baisse de qualité, quoique les parents continuent à juger le programme très médiocre. Moyennant un effort pour améliorer l'image du système et pour le faire mieux connaître aux maîtres et aux élèves, il devrait à la fois être mieux accepté et donner de meilleurs résultats à l'avenir.

La principale leçon à retenir de l'expérience sénégalaise est la combinaison d'une réforme d'ensemble et d'une application échelonnée. De cette manière, il a été possible d'identifier les problèmes de diffusion et d'y remédier avant que l'application ait eu lieu à l'échelle nationale.

pour les travaux ménagers, et enfin élever le niveau de réussite scolaire afin que les avantages de l'enseignement primaire compensent les sacrifices imposés à l'élève et à sa famille.

La situation particulière des familles pauvres

peut nécessiter une aide en ce qui concerne les frais de scolarité, les uniformes et le transport des élèves. Dans les zones rurales, l'égalité des chances peut exiger d'établir le calendrier de l'année scolaire avec souplesse pour éviter autant que possible les

Encadré 4.12 Améliorer la qualité des enseignants par la formation continue

On reconnaît depuis longtemps que les maîtres jouent un rôle central dans la manière dont l'enseignement est dispensé et dans sa qualité. Les recherches font apparaître une corrélation étroite entre la connaissance que le maître a de la matière enseignée, son style d'enseignement et la réussite de l'élève. En outre, des recherches pédagogiques récentes mettent en lumière l'importance du temps d'instruction (quantité et intensité de l'effort consacré à l'apprentissage scolaire), en particulier dans les cas où les apprenants ne disposent pas des ressources didactiques nécessaires à un apprentissage indépendant. La formation continue des enseignants en cours d'emploi a un effet positif qui n'est plus à démontrer sur leur performance et, par suite, sur les résultats des élèves, tout particulièrement dans les pays en développement. Le surcroît de confiance et de capacité professionnelle que la formation en cours d'emploi procure à l'enseignant présente en outre des avantages au plan de la motivation dans beaucoup de pays appauvris où les barèmes des traitements sont maigres.

Trois modalités de formation en cours d'emploi se distinguent par un caractère spécialement novateur et qui promet d'être efficace :

La formation à distance est un élément typique d'un système polyvalent qui combine des cours brefs et fréquents, des cours de vacances dans un centre de formation permanent, des cours par correspondance, des cours à la radio, à la télévision et par cassette, l'écoute de groupes de discussion, l'instruction programmée et une supervision structurée. Au Togo, on associe les cours par radio et les cours par correspondance. Aux Philippines, les émissions quotidiennes de radio et les cassettes sont complétées par des matériels imprimés et des réunions périodiques de « cellules d'apprentissage des maîtres ». Haïti organise des séminaires intensifs de deux mois pour commencer, suivis de programmes de radio hebdomadaires et de réunions mensuelles.

Le système des « ondes concentriques » ou de l'« écho » est un modèle de formation en cascade

par lequel on forme un petit groupe de formateurs, qui forment à leur tour un groupe plus important, lequel forme lui-même un groupe encore plus nombreux, et ainsi de suite. Ce recours à l'effet multiplicateur est très largement pratiqué en Asie de l'Est et du Sud pour toucher le maximum d'enseignants dans le minimum de temps. C'est un système qui exige des prototypes de matériels didactiques et des modalités de contrôle extrêmement structurées pour garantir l'uniformité des normes ainsi que la qualité du contenu et des processus de formation.

Enfin, la formule des équipes mobiles consiste à employer des équipes d'instructeurs appartenant aux écoles normales et aux centres d'élaboration des programmes qui travaillent comme des agents de vulgarisation en se rendant dans les écoles d'une zone pour y donner des cours intensifs de perfectionnement de deux à quatre jours, et ce trois ou quatre fois par an. Cette formule a été largement expérimentée en Indonésie, où elle a été modifiée pour donner un « modèle en cours de service sur le service » qui prévoit de courtes sessions de formation plus fréquentes à l'intention de groupes organisés d'enseignants dans chaque circonscription scolaire. Cette formule fait davantage appel au personnel de contrôle local, aux écoles existantes et aux centres de formation établis au lieu de recourir à du personnel itinérant.

De toute évidence, c'est en fonction du contexte local qu'il convient de choisir et d'intégrer des éléments empruntés aux diverses méthodes de formation des maîtres en cours d'emploi. Toutefois, les ingrédients communs que sont l'étude théorique de la matière à enseigner, la formation professionnelle initiale considérée comme base de perfectionnement ultérieur en cours d'emploi, le recours à des techniques d'instruction multiples se renforçant mutuellement, l'établissement d'un lien étroit entre la formation et les réalités de la vie scolaire et la mise en place de modalités de contrôle structurées ont tous leur importance quand il s'agit de dispenser aux maîtres une formation de qualité en cours d'emploi.

chevauchements avec le cycle agricole des plantations et des récoltes. Des valeurs religieuses et culturelles particulières, la préservation et le développement de l'identité culturelle d'un peuple, sont parfois à prendre en considération dans le cas

de minorités ethniques et religieuses. Par ailleurs, les élèves handicapés et leur famille peuvent avoir besoin d'une aide spéciale et d'enseignements de substitution.

Un autres aspect du problème de l'équité

Encadré 4.13 Colombie : Escuela Nueva

À la suite d'une étude réalisée en 1978 qui passait en revue les principales faiblesses de l'éducation de base dispensée dans les zones rurales, le Gouvernement colombien a inscrit au premier rang des priorités l'amélioration de l'enseignement dans les campagnes et établi un Plan global d'enseignement primaire rural de dix ans, qui s'inspire largement du programme Escuela Nueva, lancé en 1975 après une décennie d'expérimentation.

Escuela Nueva considère l'intégration de l'élève, de l'école et de la communauté comme déterminante, non seulement pour l'efficacité de l'école en tant qu'institution d'apprentissage, mais encore pour que la communauté assume la responsabilité de son propre développement. Un comité des parents collabore avec le conseil des élèves pour mettre au point des projets conjoints école-communauté.

Outre ces rapports entre l'école et la communauté, on insiste sur les programmes scolaires, la formation des enseignants et l'administration. Le contenu des programmes peut facilement s'adapter aux caractéristiques d'une communauté donnée et met l'accent sur l'aptitude à résoudre des problèmes. Pour compléter les éléments du programme et pour surmonter les difficultés techniques d'un enseignement qui doit être dispensé à plusieurs groupes d'âge réunis dans une même classe, Escuela Nueva a conçu un plan de classe spécial

comportant des coins réservés aux matériels pédagogiques, un mobilier scolaire simple et une bibliothèque de cent livres. Les enseignants suivent une formation initiale de dix jours sur la philosophie et le contenu du programme, les stratégies d'enseignement, l'organisation scolaire et l'évaluation des élèves, formation complétée par deux sessions de suivi pendant l'année. Les inspecteurs reçoivent une formation analogue mettant l'accent sur les aspects pédagogiques de l'inspection.

Le programme, qui s'appliquait en 1976 à 500 écoles dans trois départements, couvrait 3 000 écoles en 1983 et 8 000, soit approximativement 30 % des écoles cibles, dans tout le pays en 1987. Une évaluation récente montre que les élèves de l'Escuela Nueva ont des niveaux de performance nettement supérieurs à ceux des élèves des écoles ordinaires. La motivation, la créativité et l'amour-propre sont plus marqués chez les élèves ; les maîtres ont une attitude plus positive à l'égard de l'enseignement et participent davantage à la vie de la communauté ; les parents se montrent plus satisfaits ; enfin, grâce à la souplesse du système de passage à la classe supérieure, les taux de redoublement sont plus bas. Des études montrent aussi que les inspecteurs envisagent leur tâche d'une manière plus constructive en se souciant plus d'apporter une aide que de se borner à surveiller le fonctionnement des écoles.

concerne les équivalents extrascolaires de l'enseignement dispensé à l'école primaire. Pour que ces programmes " différents mais égaux " répondent aux attentes des élèves, les normes d'acquisition des connaissances doivent être les mêmes que dans le système d'enseignement primaire classique, et les diplômes décernés doivent avoir la même valeur, tant sur le marché de l'emploi que pour la poursuite des études. Les programmes de second ordre ou constituant un impasse ne sauraient satisfaire le besoin d'égalité des chances d'accès à l'éducation et d'acquisition du savoir; ils ne font que remplacer une inégalité par une autre.

Une fois l'équité intégrée à l'objectif d'efficacité, il est nécessaire de mesurer l'équité réalisée et de la récompenser. Les enseignants et les chefs

d'établissement doivent être persuadés que la nation est véritablement résolue à traiter équitablement les populations antérieurement désavantagées. L'équité dans la satisfaction des besoins d'éducation fondamentale a sans doute son prix, mais à long terme elle est moins coûteuse pour la société que le maintien des inégalités.

iv) Accroître l'efficacité

Les efforts déployés pour améliorer l'efficacité des écoles primaires visent principalement à réduire les coûts sans que les effets souhaités en soient sensiblement modifiés, ou à accroître l'efficacité sans augmenter les coûts. Par exemple, les programmes visant à réaliser à faible coût des locaux

durables ont pour objet de réduire les dépenses d'entretien (quoique ces dépenses, bien souvent, ne soient de toutes façons pas faites faute de fonds). L'alternance des horaires entre les classes, visant à accroître l'utilisation des locaux, est un bon moyen d'augmenter l'efficacité dans les lieux où le nombre des élèves est suffisant pour justifier la création de classes alternées. De même, les programmes d'alphabétisation et autres formations de base peuvent faire usage des instituteurs, des locaux et, le cas échéant, du matériel pédagogique des écoles primaires pendant les vacances scolaires, de manière à réduire la part des dépenses afférentes à ces ressources mise à la charge de l'enseignement primaire. Si les avis sont partagés quant à la faisabilité et à l'utilité des propositions de cette nature, il vaut cependant la peine d'étudier d'autres formules que la structure actuelle de l'enseignement primaire.

Dans nombre de pays, et en particulier dans les pays en développement, on assiste à l'émergence d'une "crise" de l'enseignement due, entre autres, au fait que les programmes scolaires n'apparaissent pas comme pertinents et aux difficultés que l'on éprouve à recruter de bons candidats à la fonction enseignante. La tâche de l'enseignant devient de plus en plus complexe et exigeante; pour l'accomplir, les enseignants doivent se considérer comme des éducateurs et ne plus se contenter de dispenser une certaine somme de connaissances. L'enseignant a un rôle essentiel à jouer dans l'amélioration de la qualité de l'éducation. D'autres institutions jouent des rôles connexes: la famille, les médias, les établissements culturels et autres. Les pays doivent donc élaborer des politiques et des plans plus cohérents afin d'améliorer encore la formation théorique et pratique (initiale et en cours d'emploi) des enseignants et continuera rechercher les moyens de maximiser l'utilisation des ressources existantes. Il faut également accroître les efforts visant à promouvoir une conception intégrée des programmes de formation initiale et en cours d'emploi et harmoniser la formation des enseignants des systèmes d'éducation formel et non formel. En outre, les enseignants ont un rôle privilégié à jouer dans la recherche, l'expérimentation pédagogique et l'élaboration des mécanismes d'évaluation. Dans la quasi-totalité des pays les plus pauvres, les centres de ressources documentaires pour enseignants et les matériels pédagogiques sont gravement insuffisants, et font même souvent complètement défaut, ce qui décourage les enseignants de poursuivre leur formation. En outre, on ne fait pas assez, dans le contexte scolaire lui

même, pour faciliter les échanges de données d'expérience entre enseignants et pour organiser efficacement le perfectionnement du personnel enseignant.

Nous avons parlé plus haut de la question de l'élaboration et de la production locales de matériels pédagogiques à propos de la notion de qualité. L'efficacité de ces activités pour la réalisation des objectifs d'apprentissage des élèves ne peut être déterminée que si ces objectifs sont expressément énoncés dans le programme scolaire. L'évaluation systématique (y compris la notation) des acquisitions des élèves fournit des renseignements qui permettent de juger de l'efficacité des enseignants, ainsi que des matériels pédagogiques.

Une forme particulière d'inefficacité pédagogique est celle que l'on désigne sous le nom de "déperdition scolaire": on entend par là, en général, ce qui se produit lorsque les élèves redoublent une classe ou abandonnent l'école. Etant donné que, dans un cas comme dans l'autre, il en résulte un accroissement du nombre d'années d'enseignement dispensées par rapport au nombre de diplômés sortant de l'école, ce type de déperdition est considéré comme synonyme d'inefficacité. Dans l'idéal, avec des conditions préalables à l'apprentissage convenables et des écoles de la qualité voulue, il ne devrait y avoir ni redoublements ni déperdition d'effectifs. Dans de nombreux pays, toutefois, on assiste à des redoublements et à des abandons parce que les effectifs ont tellement augmenté que les écoles ne sont pas en mesure de permettre à tous les élèves de tirer profit de l'enseignement qui leur est dispensé. De même, des déperditions peuvent être produites si les écoles manquent du temps ou des ressources nécessaires pour remédier aux désavantages que connaissent certains élèves sur le plan pédagogique ou pour permettre aux élèves plus lents de rattraper les autres.

Si le redoublement conduisait à de meilleurs résultats, on pourrait considérer qu'il s'agit d'un mécanisme unie, d'un point de vue pédagogique. Or, les faits montrent que les progrès réalisés grâce au redoublement sont minimes, qu'ils sont rarement à la mesure de leur coût et qu'ils s'accompagnent souvent, chez l'élève, d'une perte de confiance en soi et d'une tendance accrue à l'abandon. Il est souvent moins onéreux de prévenir les redoublements en améliorant l'enseignement et en offrant aux élèves en difficulté un soutien scolaire, que de les accepter comme un aspect inévitable du processus éducatif.

Le problème de l'efficacité du *contrôle* et de la

Encadré 4.14 Renaissance linguistique au Sénégal

Au Sénégal, l'Association pour la renaissance du pulaar (ARP) montre à quel point les populations tiennent à lire et écrire la langue qu'elles parlent. Dotée d'un conseil national siégeant à Dakar et d'une cinquantaine de sections dans l'ensemble du pays, cette organisation communautaire n'a pas de personnel salarié, et ses 5 000 membres représentent une intéressante combinaison d'intellectuels des villes de formation française ou arabe et d'habitants des campagnes qui parlent le pulaar mais n'ont jamais été à l'école (dans le système linguistique complexe du Sénégal, le français est la langue officielle de l'Etat et six langues africaines, dont le pulaar, sont considérées comme « langues nationales »).

Alors que l'alphabétisation reste encore axée sur la capacité des populations à satisfaire leurs besoins matériels fondamentaux, les deux millions de Sénégalais qui parlent le pulaar rappellent à juste titre l'importance des sentiments identitaires et communautaires. La communauté est un élément particulièrement crucial pour les Africains qui appartiennent à des aires linguistiques dont les frontières ne correspondent pas aux frontières nationales. C'est ainsi que du Sénégal, à l'ouest, au Soudan, à l'est, près

de 13 millions de personnes parlent le pulaar, si bien que toute renaissance sur le plan de l'alphabétisation au Sénégal pourrait avoir des incidences sur une population bien plus importante.

Entre autres activités axées sur la riche tradition orale pulaar, l'ARP organise des concerts en plein air, des enregistrements de contes, des représentations théâtrales et des programmes radio. Dès le milieu des années 60, l'ARP, consciente de l'importance de l'alphabétisation pour le maintien de la vitalité d'une langue, a encouragé la création de cours d'alphabétisation et a chargé ses sections locales de soutenir et d'organiser ces activités. Il s'agit là du succès le plus remarquable de l'ARP, obtenu avec une assistance extérieure minime, grâce à l'ardeur des nombreux élèves et enseignants bénévoles.

Ce succès en matière d'alphabétisation est largement imputable à la place très importante que la culture pulaar réserve à l'éducation et à l'étude. L'ARP est née de la volonté de certains fonctionnaires de maintenir en vie leur langue et leur culture et de transmettre à leurs enfants la poésie épique de leurs ancêtres.

gestion des écoles primaires se pose dans le monde entier. Les services centraux responsables de l'éducation sont éloignés, géographiquement et administrativement, des écoles proprement dites et obliges d'établir leurs plans sur la base de divers agrégats, et les décideurs ne sont pas toujours informés des ressources et des besoins particuliers des collectivités locales. Il appartient certes, aux autorités centrales de mettre en route les programmes, de contrôler la performance des écoles et de veiller à ce que les divers milieux économiques aient accès aux enseignements scolaires dans des conditions équitables. De nombreux pays reconnaissent cependant qu'une bonne gestion des écoles exige la participation de la collectivité (y compris des parents) et l'attribution de pouvoirs accrus au chef d'établissement.

La décentralisation n'empêche pas que l'école reste responsable de l'usage qu'elle fait des fonds publics et soumise aux normes de programme et à

la réglementation générale de l'enseignement. Mais elle peut se voir conférer une plus grande liberté d'action quant à la manière de produire et d'employer les ressources nécessaires à ses activités d'enseignement. Des recherches ont révélé que les particuliers et les collectivités étaient plus disposés à financer l'enseignement primaire lorsqu'ils participaient à la prise des décisions s'y rapportant. Ainsi, la décentralisation et le soutien au niveau local peuvent être des facteurs d'efficacité et contribuer à la mobilisation de nouvelles ressources au profit de l'enseignement.

De nombreux pays explorent de nouvelles formules pour permettre à l'enseignement privé et aux organismes non gouvernementaux de venir compléter l'action du système public d'enseignement primaire. Quelle que soit la configuration finale des partenariats ou des alliances qui sont mis en place, tous les pays devront déplacer leurs priorités des intérêts des fournisseurs de

l'enseignement scolaire à ceux des usagers, c'est-à-dire des élèves, des familles, de la collectivité et de la nation. On ne saurait méconnaître les intérêts des fournisseurs, mais, pour des raisons d'efficacité, ils ne doivent être envisagés qu'aux fins d'accroître les avantages que les usagers retirent du système éducatif.

Dans les pays les plus pauvres, accroître l'efficacité aidera à pallier les pires conséquences des restrictions budgétaires nationales et de la charge de la dette extérieure. Dans les pays dont l'économie est plus prospère, des mesures à cet effet peuvent faire la différence entre un système éducatif en faillite et un système apportant une contribution significative au progrès de la société et des individus. En dernière analyse, les réformes destinées à améliorer l'efficacité seront jugées à l'aune de ce qui se passe dans les salles de classe du pays, et de la réussite ou de la frustration que connaîtra l'élève dans son éducation. Le but vise est de faire en sorte que l'école primaire fournisse de façon efficiente et équitable des possibilités d'apprentissages cognitifs et non cognitifs, et que l'enseignement primaire devienne véritablement une activité de développement humain apportant à l'individu les compétences nécessaires pour réussir dans la vie et à la nation les ressources nécessaires à son développement.

D. La satisfaction des besoins éducatifs fondamentaux des adolescents et des adultes

Les besoins éducatifs fondamentaux des adolescents et des adultes doivent être distingués de ceux des enfants; en effet, non seulement la population visée est plus âgée, mais en outre les besoins d'éducation et les méthodes à appliquer pour les satisfaire ne sont pas les mêmes. Cependant, les outils d'apprentissage essentiels peuvent dans une grande mesure être les mêmes. La lecture, l'écriture, l'expression orale, l'aptitude numérique et la résolution de problèmes constitueront, dans bien des pays, une partie importante de l'enseignement destinée à satisfaire les besoins éducatifs fondamentaux de certains adolescents et adultes, aussi bien que ceux des enfants. Cela est particulièrement vrai dans le cas des personnes qui n'ont pas été à l'école ou n'ont pas achevé le cycle d'études primaires ou qui ont suivi le cycle jusqu'à son terme sans acquérir le niveau de connaissances nécessaire.

Étant donné la complexité et la diversité des formations de base destinées aux adolescents et

aux adultes, qui souvent n'offrent pas de points de comparaison, il est essentiel d'accroître l'aptitude des planificateurs et des fournisseurs de l'enseignement à diagnostiquer, tester et évaluer les activités éducatives. Il faut que chaque pays se dote d'une capacité de diagnostic, qui lui permette d'identifier non seulement les besoins concrets et les moyens de les satisfaire, mais aussi les relations réciproques entre les formations mises en place pour les adolescents et les adultes et les activités éducatives que ceux-ci ont suivies auparavant, et suivront par la suite. L'essai des programmes pilotes et l'évaluation de leur efficacité doivent prendre en considération les enseignants, le programme d'études, les matériels didactiques, l'équipement et les installations, l'administration, ainsi que les coûts et le financement.

Il est important de faire une distinction claire entre *les outils d'apprentissage essentiels et le contenu des apprentissages de base* destinés aux adolescents et aux adultes. Comme nous l'avons indiqué plus haut, les outils essentiels comprennent la lecture, l'écriture, l'expression orale, l'aptitude numérique et la résolution de problèmes, mais ils peuvent également englober d'autres outils tels que le maniement des ordinateurs, la recherche en bibliothèque et l'aptitude à interpréter les messages transmis par la radio, par la télévision et par les nouveaux systèmes d'information. Les outils définis comme "essentiels" dépendent du contexte existant dans chaque pays et de ses ambitions de développement. Les contenus de base sont encore plus divers et spécifiques du contexte; il englobent toute la gamme des connaissances théoriques et pratiques nécessaires à l'individu pour mener une vie efficace au sein de sa communauté et de la société en général.

La lecture et l'écriture sont des savoirs indispensables à la vie courante et les principaux outils d'apprentissage aux fins du développement personnel et communautaires et de l'autosuffisance dans un monde en évolution rapide et caractérisé par une interdépendance croissante. Au cours des 30 dernières années, la définition de l'alphabétisme et la conception des programmes d'alphabétisation ont changé de façon spectaculaire. La lecture et l'écriture sont désormais considérées comme les bases d'un ensemble de savoir-faire vitaux allant de la communication orale et écrite élémentaire à la capacité de résoudre des problèmes scientifiques et sociaux complexes.

Compte tenu de cette définition élargie de l'alphabétisme, les nations devront peut-être revoir leurs conceptions et leurs stratégies en matière

d'alphabétisation. L'idée selon laquelle l'analphabétisme serait une maladie que l'on peut purement et simplement éliminer n'est plus de mise. De même, l'analphabétisme ne peut plus être une étiquette commode qui rejette implicitement sur les "victimes" la responsabilité de leur condition. La nouvelle définition montre clairement que l'alphabétisme est la principale force motrice de toute éducation à venir. C'est un outil dont l'efficacité est sans égale pour l'apprentissage, pour l'acquisition et le traitement de l'information, pour la création de connaissances nouvelles et pour la participation de l'intéressé à sa propre culture et à la culture mondiale naissante.

Le *contenu des apprentissages de base* est considéré à juste titre comme correspondant à tout un éventail de connaissances théoriques et pratiques organisées de manière à répondre aux besoins essentiels des intéressés, tant à titre individuel que dans le contexte de la famille, du travail et de la collectivité. Par exemple, les connaissances théoriques et pratiques de base enseignées peuvent avoir pour objet de répondre aux besoins de confiance en soi de l'individu, de connaissance de sa langue et de son patrimoine culturel, ainsi que de compréhension des rôles de chaque sexe et des relations sociales. Dans le contexte de la famille et du foyer, elles doivent permettre d'organiser et de gérer la vie familiale et d'élever des enfants en bonne santé, ce qui suppose des connaissances en matière de santé, de nutrition, ainsi que d'éveil et de soin des jeunes enfants. Les besoins d'éducation liés à la vie en société impliquent des connaissances concernant les droits civiques, la propreté de l'environnement, l'organisation de la communauté et la défense de ses intérêts. Aux fins du travail, l'apprentissage est axé sur les savoir-faire que l'intéressé doit avoir pour pouvoir gagner sa vie et s'adapter à l'évolution des conditions économiques et technologiques.

Au-delà de la formation axée plus spécialement sur les besoins de la famille, du travail ou de la communauté, les formations théoriques et pratiques de base doivent permettre aux intéressés d'acquérir les valeurs, les attitudes et les compétences nécessaires pour développer leur sens critique, leur créativité et leur aptitude à résoudre les problèmes de la collectivité. Dans la pratique, les activités d'alphabétisation sont souvent dans des activités de formation plus vastes qui offrent des connaissances théoriques ou pratiques aux adolescents et aux adultes. De ce fait, la limite entre l'alphabétisation et les autres formations théoriques et pratiques de base n'est pas toujours

nette: bien souvent, ces deux sortes de formation sont définies de façon générale et offertes à l'intéressé selon des modalités analogues. En ce sens, savoir lire et écrire est à la fois un outil permettant d'acquérir d'autres connaissances et compétences et une connaissance/compétence en soi.

L'enseignement de certaines connaissances théoriques et pratiques de base (en particulier celles touchant la santé, la nutrition, le soin des enfants et certaines formes de productivité du travail) peut être dispensé sans que l'alphabétisation soit achevée. Lorsque les ressources disponibles sont suffisantes, les connaissances de base peuvent être diffusées parallèlement à l'alphabétisation ou à d'autres apprentissages fondamentaux. Dans les cas où l'alphabétisme est acquis, la transmission lie ces connaissances de base en sera facilitée. Mais les autorités nationales devraient reconnaître que l'alphabétisme n'est pas un préalable indispensable à la diffusion de certaines connaissances et compétences de base, même si cette diffusion peut être considérablement facilitée par la capacité de lire et d'écrire.

On peut considérer que le potentiel offert par les nouvelles technologies de communication (et par les innovations pédagogiques) en matière d'alphabétisation et d'éducation fondamentale n'a jamais été pleinement exploité. De nombreuses raisons ont été avancées pour expliquer cet échec relatif: on a notamment parlé d'insuffisance des investissements, d'incapacité de modifier les habitudes d'utilisation en fonction du nouveau contexte de l'enseignement et de l'apprentissage et de réticence à accepter le changement et à en appliquer les aspects pratiques. Des concepts tels que ceux de "société de l'information" et de "village planétaire", s'il s'agit dans une large mesure de métaphores, n'en illustrent pas moins les transformations sociales et économiques qui résultent d'un transfert d'information, massif et instantané, du fait que l'on reconnaît de plus en plus la valeur économique, sociale et culturelle de l'information, et du rôle important que le maniement de l'information joue par conséquent dans l'activité économique. Les analyses des disparités sociales et économiques entre les sociétés (et au sein même de celles-ci) mentionnent désormais la disponibilité et l'utilisation de l'information comme d'importants facteurs de ces disparités. Comme nous l'avons déjà indiqué, dans certains contextes, les activités d'information peuvent être interprétées comme représentant un instrument didactique essentiel qui vient s'ajouter à l'enseignement primaire et aux

Encadré 4.15 Communication moderne pour éduquer la famille

Au XXe siècle, l'éducation se trouve transformée par l'interaction entre les moyens de communication modernes et une prise de conscience croissante de la manière dont le savoir, le comportement et la santé sont liés. Pour la première fois dans l'histoire, la technique permet d'atteindre des millions de personnes simultanément en leur apprenant comment prévenir et guérir les maladies. La modification des attitudes à l'égard des maladies liées au mode de vie a sensibilisé la société à une nouvelle forme d'éducation qui renforce l'action des écoles, des dispensaires et des hôpitaux et permet aux individus de se prendre en charge à un point encore jamais imaginé.

Les maladies liées au mode de vie sont parmi les plus onéreuses et les plus meurtrières du monde ; elles sont la principale cause de dépenses médicales, de décès prématurés et de morbidité ; l'incidence de chacune peut être modifiée par le savoir et est donc liée dans une certaine mesure à l'éducation. Par exemple :

- Quelque 3 000 000 enfants meurent chaque année de maladies contre lesquelles ils pourraient être vaccinés. Quatre doses de vaccin administrées à un enfant avant son premier anniversaire peuvent lui sauver la vie. Mais les mères doivent être informées de l'existence des services compétents et savoir comment y accéder. La communication éducative peut les y aider.
- Aux Etats-Unis, les chercheurs estiment que, dans leur pays, 70 à 80 % des décès par cancer sont liés à des comportements qui pourraient être modifiés par l'éducation.
- On estime que 5 à 10 millions de personnes sont infectées par le virus de l'immuno-déficience humaine (VIH), responsable du SIDA. Le seul traitement actuellement connu est préventif ; il consiste à apprendre ce qu'est ce virus et comment il se transmet et à modifier son comportement en conséquence.

Une communication éducative efficace met l'accent sur les faits et l'acquisition de savoir-faire ; elle persuade les gens de modifier leur comportement. Des recherches scientifiques effectuées dans diverses professions et disciplines ont permis de vérifier cette influence :

- Des enquêtes de grande envergure effectuées au Honduras ont montré que la fréquence d'utilisation d'une certaine solution de réhydratation par voie orale pour traiter la déshydratation diarrhéique est

passée de zéro à 40 % des épisodes diarrhéiques un an seulement après le lancement d'un programme d'éducation systématique de la population.

- En Inde, les ventes de préservatifs sont passées de moins de 25 millions d'unités à la fin des années 60 à plus de 160 millions en 1979, et on attribue 75 % de cette augmentation à la mise sur le marché d'une nouvelle marque lancée en grande partie au moyen d'une campagne d'éducation des consommateurs.

On estime qu'il existe plus de 16 000 stations de radio et plus d'un milliard de postes de radio dans le monde. Tous les pays de la terre ont maintenant la télévision ; en Inde, au Brésil et au Moyen-Orient, l'audience a augmenté grâce à trois décennies de programmation créative à l'intention des populations rurales. En Europe et en Amérique du Nord, des émissions médicales efficaces, visant à éduquer les gens sur l'environnement, le SIDA, le cancer et d'autres maladies, rivalisent avec succès avec les émissions de divertissement. Grâce aux transmissions par satellite, à la bande vidéo, aux transistors, à la miniaturisation et à la facilité avec laquelle on peut se procurer des piles, même les habitants des villages les plus pauvres ont accès à une information abondante.

La révolution des techniques de programmation a multiplié les occasions d'instruire et de convaincre : au Mexique, une vidéo de rock encourage les adolescents à ne pas avoir une activité sexuelle trop précoce ; en Gambie, une loterie renseigne des milliers de femmes rurales sur un nouveau médicament pour traiter la diarrhée et en Turquie une campagne d'information de masse accroît le taux de vaccination. Les groupes d'écoute, les annonces des services publics, la radio scolaire interactive, les campagnes de mobilisation des masses, les séries éducatives télévisées et les cassettes d'étude ne représentent qu'un petit nombre des techniques mises au service de l'éducation des masses dans le monde.

Les professionnels de la santé ont appris à *faire participer le public* à la conception des programmes, à orienter les messages pour obtenir certains comportements, à intégrer l'action des médias et l'action interpersonnelle et à mobiliser les services de santé pour répondre à l'accroissement de la demande. Lorsque les comportements font obstacle au progrès humain, l'éducation de masse représente désormais un outil puissant au service de la santé et de l'apprentissage.

Encadré 4.16 L'impact des mutations technologiques sur les besoins éducatifs fondamentaux

Les technologies nouvelles balayent le globe, entrent dans les usines, les bureaux, les hôpitaux et les foyers. Les jeunes mûrissent dans des lieux de travail en voie de transformation rapide au sujet desquels les guides culturels traditionnels (parents et enseignants par exemple) sont perçus comme étant de moins en moins compétents. De vastes transformations apparaissent clairement dans les structures de l'emploi, comme les passages du secteur manufacturier à celui des services et la différenciation des définitions d'emploi et des qualifications exigées. On observe tantôt un relèvement et tantôt un abaissement des compétences requises. Certains groupes, les femmes en particulier, sont extrêmement vulnérables aux déplacements et autres conséquences négatives du changement dans les zones rurales comme dans les zones urbaines.

L'éducation n'est évidemment pas isolée de ces forces. Il n'est pas acceptable de se contenter de faire ingérer des faits aux jeunes (ou aux adultes) à seule fin de les préparer à des concours lorsque la mémorisation parfaite du « connu » devient moins utile dans la vie que la capacité de faire des conjectures pragmatiques et probabilistes sur l'« inconnu ». Les facteurs d'instabilité du tissu social où s'insère l'apprentissage donnent ainsi à penser qu'il est nécessaire de déplacer le centre de gravité de celui-ci vers les facultés d'adaptation et de « localisation » dans l'acquisition du savoir et des savoir-faire, et d'accorder plus d'attention aux diverses applications des compétences acquises. La science et la technologie doivent être désacralisées très tôt chez ceux qui apprennent. La séparation conceptuelle entre le maître et l'élève est appelée à s'estomper, dans la mesure où les enseignants devront de plus en plus reconnaître sans en être gênés qu'ils apprennent aussi. L'éducation de base doit être la fondation sur laquelle s'édifient un savoir et des savoir-faire, que ce soit pour entrer directement sur le marché du travail ou pour suivre des études plus poussées.

Aux niveaux les plus élémentaires de l'éducation, les jeunes et les adultes devraient acquérir la capacité de penser. Il leur faut non seulement apprendre à s'adapter avec succès à

un monde qui change, mais aussi se préparer à contribuer créativement à ce changement. Pour relever la qualité de l'éducation de base, l'Institut coréen de développement de l'éducation a conçu et introduit actuellement dans les établissements primaires et secondaires une méthode pour « apprendre à penser » qui fait explicitement de l'acquisition d'aptitude intellectuelles le centre même du programme d'études. Le projet intitulé « savoir réfléchir » a été lancé en 1987 et, d'ici à 1992, les phases de conceptualisation, de tests sur le terrain et d'évaluation complète (grâce à un modèle expérimental) de la méthode dans les écoles coréennes devraient être achevées. Faisant une distinction entre différents types de dimensions cognitives (par exemple critique ou créatrice), la méthode « décortique » le processus de résolution des problèmes et fournit une pédagogie pour les étapes successives de sélection du problème, d'analyse du problème, d'évaluation de la solution et d'application de la solution.

La mise en valeur des ressources humaines sera la clé qui permettra de combler les fossés de plus en plus larges qui séparent (et divisent) les pays dans leur capacité d'accéder aux nouvelles technologies et de les utiliser pleinement. Cependant, dans de nombreux pays, les éléments d'un diagnostic de base permettant de détecter et de dépister les évolutions ou les altérations induites par la technologie dans les structures de l'emploi et les comportements sociaux sont rudimentaires ou inexistantes. Et pourtant une politique intelligente de mise en valeur des ressources humaines devrait pouvoir se fonder sur des informations de ce type sans devoir recourir aux services d'experts étrangers. Cette capacité de diagnostic endogène peut être renforcée et adaptée aux besoins des planificateurs et des décideurs. En outre, les programmes conçus pour répondre aux besoins éducatifs fondamentaux devraient transcender l'alphabétisme et l'arithmétique traditionnels pour tendre à une « fonctionnalité » telle que les aptitudes et les connaissances deviennent opérationnelles ou fonctionnelles compte tenu des exigences culturelles et contextuelles propres à un cadre donné.

formations destinées aux adolescents et aux adultes afin de satisfaire les besoins éducatifs fondamentaux de tous.

A tout le moins, par conséquent, l'alphabétisme tel qu'on le concevra à l'avenir inclura sans doute l'aptitude à l'utilisation des médias, en tant que compétence fonctionnelle importante à plus d'un titre. En premier lieu, étant donné la quantité et la diversité des informations que l'on peut à présent obtenir de sources de tous genres, l'aptitude à faire un tri entre les messages diffusés par les médias et à évaluer leur objectivité de même que leur utilité en vient à constituer un besoin essentiel de l'individu. Deuxièmement, la capacité d'employer les techniques d'information et de communication et de traiter les données pourrait un jour rivaliser en importance avec les apprentissages traditionnels de la lecture, de l'écriture et du calcul pour déterminer l'aptitude de l'intéressé à jouer un rôle efficace dans la société.

Ces considérations entraînent un certain nombre de conséquences en ce qui concerne à la fois la vision élargie de l'éducation fondamentale et l'élaboration de politiques et de programmes appropriés. S'agissant de l'apprentissage informel qui dérive des médias, il faudrait mieux connaître la portée, la qualité et la pertinence de cet apprentissage, ainsi que ses mécanismes et les modalités permettant de le canaliser à des fins productives. Il s'agit là d'une question qui n'est pas réservée à la recherche, mais qui implique que l'on associe les producteurs de l'information au processus éducatif global en reconnaissant (et en les encourageant eux-mêmes à reconnaître) leur influence et leur importance. Parallèlement, il est nécessaire d'intégrer certains aspects de l'éducation médiatique aux programmes d'éducation fondamentale, afin de mieux faire comprendre comment les médias fonctionnent et comment on peut les utiliser et les évaluer.

Le moyen le plus facile de parvenir à une telle compréhension est le contact concret: l'apprentissage par l'action. Ce contact concret aide par ailleurs à acquérir les aptitudes fonctionnelles au maniement des techniques d'information et de communication, dont dépend de plus en plus l'efficacité professionnelle. Il dépasse largement le cadre de la compétence technique et englobe le développement chez l'individu de toute une série d'aptitudes à la communication.

Aun autre niveau de la programmation de l'éducation et du développement, un programme de recherche nouveau et novateur est nécessaire pour accroître l'efficacité des applications prévues

de la communication. Si la technologie éducative s'est autrefois révélée être un instrument de changement inefficace, ou si son efficacité n'a été que partielle, il importe de mieux en connaître les raisons.

La définition de l'alphabétisation et les savoirs et savoir-faire de base qui sont nécessaires dépendent du contexte social, économique et culturel. En conséquence, tout individu doit tout au long de sa vie continuer à apprendre. En définitive, l'alphabétisation, qu'il s'agisse de connaissances orales, écrites, informatiques ou scientifiques, doit évoluer pour répondre à des besoins nombreux, divers et changeants. Il n'existe pas un ensemble fixe d'informations ou de compétences correspondant à des connaissances théoriques et pratiques fondamentales valables pour tous les pays. Ainsi, la question qui se pose pour chaque pays et de savoir comment définir et dispenser au mieux l'instruction et les connaissances théoriques et pratiques de base qui sont appropriées pour chaque individu et chaque collectivité, et comment élaborer des mécanismes de nature à accroître la portée, la pertinence et la qualité des outils d'apprentissage essentiels et des contenus de l'apprentissage.

i) Contenu et pertinence

Le contenu et la pertinence de l'éducation fondamentale destinée aux adolescents et aux adultes dépendent de l'*adéquation des politiques et programmes aux besoins et au contexte* dans lequel les activités d'apprentissage se déroulent. Etant donné que ce contexte change constamment, le processus d'apprentissage doit être continu et les activités d'apprentissage conçues pour tenir compte de l'évolution du contexte. En dernière analyse, la diffusion de l'instruction et des connaissances théoriques et pratiques de base se fait dans le cadre plus complexe du développement technologique et politique. Si d'aucuns soutiennent que les objectifs plus vastes du développement peuvent être atteints sans que les besoins éducatifs fondamentaux des adolescents et des adultes soient satisfaits, les faits montrent que l'alphabétisation et l'enseignement des connaissances théoriques et pratiques de base constituent l'un des moyens les plus économiques de promouvoir un effort de développement synergique. L'amélioration de la santé et de la nutrition, la régulation de la croissance démographique et l'augmentation de la production sont des objectifs qui peuvent être atteints parallèlement aux progrès qui résultent directe

Encadré 4.17 Alphabétisation et motivation : pour apprendre à voler

Les gens apprennent à lire et à écrire pour des raisons économiques, politiques et sociales, mais aussi pour des raisons très personnelles. Dans le centre d'alphabétisation d'un village en Haïti, une grand-mère explique avec un sourire malicieux : « Mes enfants vivent loin de moi, aussi je veux apprendre à écrire pour pouvoir leur raconter mes secrets... ». Une jeune femme fait observer avec fierté : « Je veux avoir un jour un bon travail ». Un homme à l'allure filiforme lève la main et déclare avec résolution : « Je viens ici à cause de ce qui s'est produit sous le régime de Duvalier. Si je sais lire et écrire, ce genre de gouvernement ne pourra plus revenir au pouvoir ». Le moniteur d'alphabétisation demande son avis à quelqu'un d'autre qui, après un moment d'hésitation, répond en ces termes : « Pour que ma femme et moi-même ... eh bien, pour que nous puissions progresser un peu ensemble dans la vie ». A l'autre bout de la salle, son épouse arbore

un large sourire : tous les élèves savent que c'est elle qui a amené son époux ici.

Les habitants du Nicaragua qui apprennent à lire et à écrire le font pour des raisons analogues. Interrogé sur les raisons pour lesquelles il veut apprendre à lire et à écrire, un grand-père désigne ses petits-enfants du doigt et dit : « Pour donner l'exemple ». Cherchant ses mots, l'une de ses filles explique : « Pour qu'au marché, on ne puisse plus me rouler ». Son mari contemple en souriant les lettres écrites à grand-peine sur la page qu'il tient devant lui et dit : « Pour me défendre, pour apprendre des techniques agricoles et pour ne plus avoir à connaître l'humiliation d'avoir à signer avec mon pouce. Aujourd'hui », ajoute-t-il triomphalement, « tout le monde peut voir, je sais écrire mon nom ».

Un enfant à qui on posait la même question, après un moment de réflexion, a répondu timidement : « Pour pouvoir un jour ... eh bien, peut-être un jour ... apprendre ... à voler ».

ment de ces apprentissages fondamentaux sur le plan du développement humain.

Comme les autres programmes d'éducation fondamentale, les formations destinées aux adolescents et aux adultes doivent être adaptées à leurs besoins. Si elles ne répondent pas à leurs besoins réels d'apprentissage, ces formations n'ont ni sens ni utilité. La mesure de la pertinence se heurte toutefois à deux limitations importantes. Premièrement, il n'est pas facile d'évaluer les effets externes des programmes d'alphabétisation et des formations théoriques et pratiques de base. Les multiples facteurs qui influent sur la vie des intéressés font qu'il est difficile d'établir des relations directes entre ces apprentissages et leurs résultats. Parfois, le moyen le plus économique et le plus sûr d'en mesurer l'efficacité externe est de voir si les participants eux-mêmes estiment avoir acquis des connaissances utiles; à plus long terme, des études retraçant l'évolution des sujets peuvent jouer un rôle important pour l'évaluation de la pertinence externe.

Deuxièmement, dans le cas particulier de l'alphabétisation, la pertinence n'est pas limitée aux effets externes, ou produits. L'alphabétisation

possède une « pertinence intrinsèque », au sens réel et fort du terme. Par elle-même, elle renforce ce sentiment de confiance en soi et d'efficacité grâce auquel l'individu est mieux à même de s'adapter au changement ou de le provoquer, de prendre des risques et de participer activement au développement social, économique et politique. Savoir lire et écrire dans sa langue maternelle contribue en outre à nourrir le sens de l'identité culturelle.

L'importance de l'*information du public* pour la satisfaction des besoins essentiels peut être illustrée par plusieurs exemples. On estime que l'année dernière, environ 3 millions d'enfants âgés de moins de 5 ans sont morts de déshydratation diarrhéique dans les pays en développement. Au moins 50 % de ces décès auraient pu être évités si les parents ou les personnes qui s'occupaient de ces enfants avaient eu les connaissances simples qui permettent de combattre efficacement la diarrhée à domicile. D'autres études révèlent que, dans les pays en développement, les bébés qui naissent plus de deux ans après le frère ou la sœur qui les a précédés ont deux fois plus de chances de survivre que ceux qui naissent après un intervalle plus court. En Australie, une campagne éducative

spectaculaire a été menée à l'aide de brochures, d'annonces publicitaires et d'autres moyens d'information de masse afin d'augmenter la prise de conscience du danger du SIDA. Une évaluation a ensuite montré que 44 % de la population adulte avait changé d'attitude ou de comportement à l'égard du SIDA. Dans un contexte plus large, les écologistes signalaient que la survie même de notre planète est en train de devenir une question d'éducation et d'information du grand public.

La *révolution industrielle et technologique* se poursuit et influe sur les connaissances théoriques et pratiques de base qu'acquière les adolescents et les adultes, en modifiant leur pertinence. Au fur et à mesure de l'évolution de la structure et du fonctionnement des marchés du travail et du renouvellement rapide des techniques dans le monde entier, les travailleurs seront amenés à passer constamment d'une machine à une autre, d'une méthode à une autre, d'un milieu de travail à un autre. La relation étroite qui existe entre la création et l'utilisation des techniques plaide en faveur d'une liaison entre la formation et les activités de production qui renforcerait la pertinence de cette formation. Dans les stratégies les plus efficaces de lutte contre le chômage des jeunes, la distinction entre formation et emploi, apprentissage et production devient de plus en plus floue. Dans bien des cas, dans les pays développés comme dans les pays en développement, les programmes de formation mis en place par les employeurs devront sans doute continuer à mettre l'accent sur les compétences théoriques et pratiques de base — lecture et écriture, calcul et résolution de problèmes — qui, en principe, auraient du être acquises à l'école. Cela exigera des employeurs qu'ils deviennent aussi des formateurs et des éducateurs.

On reconnaît de plus en plus que les formations professionnelles spécifiques préalables à l'emploi ne suffisent pas à garantir la réussite professionnelle. A mesure que les connaissances pratiques, de plus en plus, deviennent spécifiques à une profession ou à un employeur donné, la pertinence des programmes de préparation à l'emploi cessera de se définir en fonction d'une correspondance exacte de la formation à un métier. Au lieu de cela, on se préoccupera davantage de faire en sorte que les travailleurs soient aptes à recevoir une formation à l'avenir, ou possèdent les connaissances théoriques et pratiques de base qui définissent la capacité et l'adaptabilité, plutôt que de satisfaire aux critères limités d'un emploi.

Dans le secteur informel, la formation sur le tas,

le système de l'apprentissage et la formation associée à la production sont déjà des pratiques courantes et se trouvent en concurrence avec la formation professionnelle que dispensent de nombreux établissements. Même dans les cas où une formation professionnelle générale préalable à l'emploi est nécessaire, elle ne constituera plus une préparation suffisante à celui-ci. Quel que soit le degré de préparation initiale de ceux qui arrivent sur le marché du travail, les métiers changent, souvent même pendant la durée de la vie active d'une personne, et l'évolution des techniques ne cesse d'exiger des connaissances théoriques et pratiques nouvelles et élargies.

ii) La qualité des formations

La qualité d'une formation destinée à répondre aux besoins éducatifs fondamentaux des adolescents et des adultes a de multiples indicateurs analogues à ceux dont nous avons parlé plus haut à propos de l'éducation primaire: 1) les caractéristiques des apprenants; 2) les facteurs d'apprentissage entrants); 3) les processus d'apprentissage; et enfin, 4) les produits et résultats de l'apprentissage. En fait, dans bien des cas, les conclusions des recherches se rapportant à la qualité de l'enseignement primaire s'appliquent également aux formations de base destinées aux adolescents et aux adultes. On citera par exemple l'importance essentielle de la qualification de l'instructeur et la contribution considérable que les matériels didactiques peuvent apporter à l'efficacité de l'apprentissage.

Il existe cependant des aspects qui sont propres à l'éducation des adolescents et des adultes. La motivation, par exemple, est encore plus indispensable pour s'inscrire à une formation non obligatoire, pour la poursuivre et pour réussir. La motivation des adolescents et des adultes dépendra de la pertinence effective de la formation offerte et de l'efficacité avec laquelle on sera arrivé à persuader les apprenants potentiels de cette pertinence.

Les différences d'âge et d'expérience entre les apprenants adultes est une deuxième caractéristique qui doit être prise en considération dans la conception et la programmation des activités éducatives. Les formations offertes ne doivent pas sous-estimer la sagacité des adolescents et des adultes, ni leur aptitude à faire des choix pratiques en décidant ou non de s'inscrire à ces formations ou de continuer à les suivre. La diversité et la souplesse s'imposent si l'on veut que les pro

grammes soient adaptées à la variété des capacités et besoins d'apprentissage de cette population.

Les *facteurs d'apprentissage* de ces programmes seront axés sur l'instructeur et les matériels didactiques. Les participants qui savent déjà lire, cependant, pourront être en mesure d'utiliser des matériels didactiques en l'absence d'un instructeur ou de poursuivre par eux-mêmes l'enseignement dispensé par l'instructeur. L'équipement sera probablement un facteur plus important ici que dans l'enseignement primaire, en particulier lorsque la formation porte sur la mécanique et des techniques apparentées. On peut s'attendre à ce que les médias et les systèmes d'information jouent un rôle encore plus important dans l'évolution des comportements de cette population que dans le cas de l'enseignement primaire.

Les évaluations de Pompadon utilisant diverses techniques pédagogiques tendent à montrer que les programmes d'études et les matériels didactiques les plus efficaces sont centrés sur l'apprenant, font appel à sa participation et sont en rapport avec les besoins et les aspirations de la communauté locale. Les Sommatons qui donnent le plus de résultats sont en général celles dans lesquelles le contenu est présenté conformément à la théorie pédagogique admise, de façon distrayante et intéressante, et compte tenu des compétences des moniteurs et des ressources disponibles pour la formation. Les matériels et les méthodes d'alphabétisation et de formation théorique et pratique de base qui donnent les meilleurs résultats sont ceux qui sont attrayants pour tous les intéressés: apprenants, moniteurs, familles, collectivités, organismes d'exécution et gouvernements

Les enseignants/moniteurs continueront jouer un rôle central dans de nombreuses activités d'éducation fondamentale destinées aux adolescents et aux adultes. La maîtrise du sujet, la capacité de communiquer verbalement et les attitudes qui font de bons instituteurs seront également des facteurs positifs dans ce contexte.

Les enseignants/moniteurs des programmes d'alphabétisation ou de formation théorique et pratique de base qui se montrent efficaces présentent les mêmes caractéristiques que les programmes d'études et les matériels didactiques de qualité: ils sont adaptés à leurs élèves et au milieu. Ceux qui sont recrutés dans d'autres contextes socio-économiques et culturels pour travailler avec des personnes ne sachant pas encore lire et écrire sont en général encombrés d'idées

toutes faites qu'il leur faut *z* désapprendre " et que, bien souvent, ils n'arrivent jamais à surmonter. D'autre part, lorsque des instituteurs de l'enseignement primaire sont employés dans des programmes destinés aux adolescents et aux adultes, ils ont parfois besoin d'une formation spéciale pour les sensibiliser aux besoins différents d'élèves plus âgés et à la manière de satisfaire ces besoins. Il peut en résulter un avantage réciproque, à savoir que le fait de travailler dans la perspective axée sur l'apprenant qui est celle des programmes destinés aux adolescents et aux adultes peut aider ces instituteurs à mieux répondre aux besoins de leurs élèves une fois de retour dans les classes de l'école primaire.

Il importe de reconnaître la nécessité d'offrir aux enseignants/moniteurs une formation continue qui leur permette de faire face à des apprenants divers, à l'évolution des besoins éducatifs et à des niveaux de contenus- qui eux aussi changent rapidement. On ne doit pas sous-estimer l'importance que revêtent pour les éducateurs extrascolaires un juste salaire, des prestations normales, ainsi qu'un rang et un statut appropriés. En fait, le mythe selon lequel il est possible de mener une action d'alphabétisation efficace en ayant recours uniquement à des bénévoles ou des moniteurs sous-payés travaillant à temps partiel est devenu un prétexte souvent invoqué pour justifier l'insuffisance des fonds publics, et un handicap majeur de bien des programmes.

Une bonne gestion des activités d'éducation est particulièrement importante pour la qualité des programmes destinés aux adolescents et aux adultes. Les questions de gestion concernent toute l'organisation de l'apprentissage: depuis la conception et la mise en œuvre de formations au niveau local jusqu'à la définition de normes à l'échelon national. Étant donné la diversité de cette deuxième voie d'éducation fondamentale, les fonctions de suivi et d'évaluation de la gestion sont primordiales. Le manque de travaux analytiques et d'expériences comparables fait ressortir la nécessité d'étoffer la documentation touchant les activités d'éducation fondamentale destinées à ces groupes d'âge.

Le processus d'instruction des adolescents et des adultes est un sujet qui suscite maintes controverses. La question des modèles psychologiques et pédagogiques qu'il convient d'appliquer à cette population n'a pas été résolue. On s'accorde quelque peu, toutefois, à reconnaître le rôle essentiel que joue l'utilisation du temps par l'élève. D'un côté, même si le temps passé à effectuer une tâche

donnée varie d'un élève à l'autre, on peut constater que chaque élève progresse de façon spectaculaire à mesure que le temps qu'il consacre à cette tâche augmente. D'un autre côté, il est essentiel de bien choisir le moment réservé aux activités d'apprentissage, car les coûts d'opportunité élevés qui sont liés à ces activités dans le cas d'adolescents et d'adultes imposent souvent une gestion rigoureuse du temps des apprenants.

Les méthodes d'instruction utilisées dans le cadre de programmes destinés aux adolescents et aux adultes sont multiples (méthode fonctionnelle, méthode freirienne, méthode intergénérationnelle, méthode du langage intégral, méthode psycholinguistique et autres), mais aucune ne s'est révélée efficace en toutes circonstances: toutes nécessitent une adaptation à la culture, au contexte, à la langue et aux besoins éducatifs locaux. Les modèles existants peuvent fournir un point de départ et de comparaison, mais la clé du succès des apprentissages est l'emploi d'une méthode qui soit adaptée à la situation. En outre, un contrôle et une évaluation systématiques s'imposent pour tirer parti de l'expérience acquise et éviter un gaspillage des ressources éducatives limitées qui sont disponibles.

Les critères qui peuvent servir à mesurer les résultats et les produits des activités d'éducation fondamentale pour adolescents et adultes sont extrêmement variés. Des normes d'apprentissage peuvent être établies pour certaines activités d'alphabétisation et pour des programmes de formation pratique dont les contenus sont comparables. Mais beaucoup d'autres formations ne sont pas comparables entre elles parce que le contexte, le contenu et les participants ne sont pas les mêmes.

Le suivi des activités d'apprentissage de base s'est révélé essentiel. A long terme, la qualité du programme est attestée par la fréquence et la pertinence avec lesquelles les élèves sont en mesure d'appliquer les connaissances théoriques et pratiques qu'ils ont acquises. Par conséquent, le contrôle des produits et des résultats devra aussi prendre en considération le soutien apporté aux apprenants postérieurement à l'apprentissage.

En résumé, la qualité des programmes d'éducation fondamentale destinés aux adolescents et aux adultes est une question encore plus complexe que dans le cas de l'enseignement primaire. D'ordinaire, l'éducation des adultes ne bénéficie pas d'un important système de supervision ou d'une longue tradition de recherche de la qualité. Bien que le système de gestion et d'inspection de l'enseignement primaire ne

fonctionne pas toujours de façon efficace, cette première voie d'éducation fondamentale n'en a pas moins l'avantage de pouvoir s'appuyer sur une base institutionnelle. Dans le cas des programmes destinés aux adolescents et aux adultes, les activités de planification et de gestion doivent faire intervenir des considérations de qualité, moyennant l'amélioration des bases de données, l'adoption de techniques appropriées de diagnostic et d'analyse, et la mise en place de moyens de gestion suffisants.

iii) Effets des programmes déformation et équité

L'inégalité, en ce qui concerne les programmes destinés aux adolescents et aux adultes, a deux sources: 1) l'inégalité résiduelle due au fait que l'enseignement primaire n'est pas partout d'une qualité satisfaisante, 2) l'inégalité au niveau des formations offertes aux adolescents et aux adultes. La seconde de ces sources est particulièrement importante, lesdites formations pouvant avoir pour effet soit de compenser les inégalités antérieures, soit de les renforcer et les exacerber. L'inéquité risque ainsi de s'aggraver, alors même que ces programmes ont pour objet d'égaliser les chances éducatives de ceux qui ont moins tiré profit que les autres de l'enseignement primaire.

Les inégalités de l'offre de formations destinées aux adolescents et aux adultes sont liées aux mêmes caractéristiques individuelles que dans le cas de l'enseignement primaire: la pauvreté, le sexe, la situation géographique, l'identité religieuse ou ethnique et les handicaps physiques ou mentaux. Une caractéristique particulière à prendre en considération, cependant, est l'âge. Etant donné les besoins éducatifs accumulés dans la population au cours des années, il n'est sans doute pas réaliste de s'attendre à ce que chaque pays puisse satisfaire immédiatement les besoins de connaissances même élémentaires de l'ensemble de sa population adulte. Certaines sociétés ont fait des choix implicites quant aux groupes d'âge auxquels accorder la priorité: ces décisions ont des incidences directes quant à l'équité entre les divers groupes d'âge,

Un indicateur quantitatif de l'inégalité des chances éducatives est le taux d'alphabétisation. C'est évidemment en Asie que l'on trouve le plus grand nombre d'analphabètes, particulièrement en Chine et en Inde, mais les taux d'analphabétisme les plus élevés se trouvent en Afrique, dans les pays du Sahel surtout. Dans ces statistiques, les femmes sont toujours surreprésentées. La majorité des analphabètes du monde, qu'ils soient hommes ou

femmes, vivent en zone rurale ou habitent des bidonvilles, membres appauvris et marginaux de leur société.

L'orientation des efforts d'alphabétisation doit tenir compte à la fois de la proportion d'analphabètes dans la population totale et de l'importance du nombre absolu d'analphabètes; en effet, l'analphabétisme a de graves conséquences pour le bien-être économique de la nation par la charge relative aussi bien que par la charge absolue qu'il impose à la société (voir tableau 5). On estime qu'en 1990, 882 millions d'adultes (âges de 15 ans et plus) seront analphabètes, soit 27,7 % de la population adulte de la planète. Près de 98 % de ces analphabètes vivront dans des pays en développement. L'Asie restera au cœur du problème, avec environ 659 millions d'analphabètes; l'Afrique en comptera environ 165 millions, et la région de l'Amérique latine et des Caraïbes 42 millions. L'Amérique du Nord et l'Europe n'auront que 17 millions d'analphabètes environ, mais la situation de ces personnes s'annonce particulièrement désavantageuse eu égard au niveau des apprentissages considérés comme fondamentaux dans leur société.

Il n'existe pas d'indicateur statistique comparable au taux d'analphabétisme permettant de savoir combien de personnes manquent de connaissances théoriques et pratiques élémentaires. On peut cependant conclure, compte tenu de l'évolution démographique, de l'extension de l'instruction et des normes variables appliquées à la mesure de l'alphabétisme dans le monde, que le problème de l'analphabétisme global est peut être en train de s'amenuiser, tandis que le nombre de personnes semi-alfabètes ou dépourvues de connaissances théoriques et pratiques fondamentales augmente.

Etant donné le nombre croissant de personnes dont les besoins éducatifs fondamentaux ne sont pas satisfaits, conjugué à la pénurie de ressources et à une capacité d'action insuffisante, des décisions doivent sans doute être prises sur le point de savoir à qui devra bénéficier en premier lieu une relance des efforts d'alphabétisation et de diffusion des connaissances théoriques et pratiques de base. Comme nous l'avons vu plus haut, des arguments convaincants militent en faveur d'une politique donnant la priorité absolue aux femmes. Cette prééminence se justifie par le fait que les femmes sont traditionnellement défavorisées sur le plan de l'éducation, par l'importance de leur contribution économique à l'agriculture et à l'industrie et par l'influence qu'elles exercent dans leur rôle de mère,

et souvent de chef de famille monoparentale. Selon un proverbe, z éduquer une mère, c'est enseigner à la nation ". L'influence considérable qu'elles exercent sur les générations suivantes par les soins qu'elles donnent à leur famille, leur action immédiate en matière de santé infantile et de planification familiale, le rôle crucial qu'elles jouent dans la production et le commerce alimentaires de nombreuses sociétés de type agricole et l'évolution rapide de leur statut dans la société placent les femmes dans une position clé pour l'accroissement du bien-être de leur famille et de leur collectivité.

Il ne suffit pas pour atteindre les objectifs d'équité en faveur des femmes et d'autres groupes désavantagés de leur fournir des services. Dans le passé, les programmes d'éducation des adultes, et en particulier de formation professionnelle, souscrivaient implicitement aux conceptions traditionnelles que les hommes avaient du rôle et de la vocation de la femme. La contribution des femmes s'est ainsi trouvée limitée faute d'accès à une formation dans les professions ne correspondant pas à leurs rôles traditionnels. Dans bien des cas, les hommes ont le monopole des possibilités de formation, même lorsque les femmes sont en fait majoritaires dans les professions pour lesquelles la formation est dispensée. La vulgarisation agricole et la création de petites entreprises sont deux exemples de domaines où ce type de préjugés sexistes affecte la formation théorique et pratique des adultes. Non seulement les femmes ne sont pas en mesure de recevoir la formation dont elles ont besoin, mais bien souvent, elles ne peuvent pas obtenir les crédits, titres fonciers et autres avoirs nécessaires pour compléter la formation et améliorer d'une manière générale leur base de ressources et leur productivité. Heureusement, de nombreux programmes de formation apparaissent à présent qui sont expressément destinés aux jeunes filles et aux femmes, et dont le contenu est conçu en vue des professions du secteur moderne.

Les programmes visant à satisfaire les besoins éducatifs fondamentaux des adolescents si des adultes doivent, pour satisfaire également à l'objectif d'équité prendre en considération les obstacles qui empêchent les intéressés de participer aux apprentissages et d'en faire un usage productif. Les inégalités éducatives s'insèrent dans un contexte d'inégalités sociales; les unes et les autres doivent disparaître. Pour remédier aux inégalités, il faudra prendre des initiatives visant à:

- Augmenter le nombre et l'étendue des programmes de formation afin d'offrir des apprentissages plus nombreux;

Tableau 5: Nombre d'analphabètes et taux d'analphabétisme dans la population âgée de 15 ans ou plus, 1985

A. Pays comptant plus de 10 millions d'analphabètes				
Pays	Taux d'analphabétisme (1985)	Nombre d'analphabètes (milliers)	Proportion du total mondial	
	(%)		(%)	(% cumulé)
Inde	56,5	263.609	29,7	29,7
Chine	30,7	229.175	25,8	55,5
Pakistan	70,4	39.408	4,4	59,9
Bangladesh	66,9	37.274	4,2	64,1
Nigéria	57,6	27.429	3,0	67,1
Indonésie	25,9	26.438	2,9	70,0
Brésil	22,3	19.085	2,1	72,1
Egypte	55,5	16.053	1,8	73,9
Iran	49,2	11.995	1,3	75,2
Total mondial	100,0	890.466		
Total partiel (9 pays)	75,2	670.466		
Autres pays	24,8	220.000		

B. Pays ayant un taux d'analphabétisme égal ou supérieur à 70 %				
Pays	Taux d'analphabétisme (1985)	Nombre d'analphabètes (milliers)	Taux d'analphabétisme féminin	Taux d'analphabétisme masculin
	(%)			
Somalie	88,4	2.771	93,5	81,6
Burkina Faso	86,8	3.776	93,9	79,3
Yémen démocratique	86,3	3.090	96,9	73,1
Niger	86,1	2.815	91,4	80,6
Mali	83,2	3.604	89,0	77,1
Afghanistan	76,3	7.605	92,2	61,1
Gambie	74,9	285	84,9	64,4
Chad	74,7	2.146	89,1	59,5
Népal	74,4	2.892	88,1	61,3
Bénin	74,1	1.630	84,3	63,3
Sénégal	71,9	2.565	80,9	62,6
Guinée	71,7	2.297	82,8	60,3
Sierra Leone	70,7	1.568	78,7	62,2
Pakistan	70,4	39.408	81,4	60,1

Source: Unesco

- Définir des priorités concernant la participation des personnes et des groupes actuellement mal desservis au défavorisés;
- Prendre des mesures spéciales pour assurer le respect de ces priorités.

La troisième catégorie d'initiatives suppose que l'on admet, dans le cas des groupes particulières, la nécessité de contenus spécifiques, de méthodes non traditionnelles et d'incitations spéciales pour faire en sorte non seulement que les intéressés s'inscrivent aux formations de base, mais aussi les

suivent jusqu'à avoir atteint le niveau d'apprentissage voulu.

iv) Contrôle et efficacité

Dans nombre d'analyses des programmes destinés aux adolescents et aux adultes, les questions d'efficacité n'ont pas été convenablement examinées, en raison notamment de l'étendue réduite, du fait de comparabilité et du caractère bénévole que ces activités présentent souvent. De

Encadré 4.18 « TOTOTO Home Industries »

Lorsque le groupement de femmes de Mkwiro a décidé de mettre en place une liaison par bateau entre cette île, au large de la côte méridionale du Kenya, et le continent, l'objectif était de se procurer des fonds pour les projets de développement communautaire et de fournir un moyen de transport jusqu'au dispensaire où les enfants pouvaient être soignés. Quatre années plus tard, le bac lui-même tenait encore l'eau, mais l'entreprise était sur le point de couler.

L'organisation non gouvernementale « Tototo Home Industries » de Mombasa était disposée à aider les femmes à conserver et le bateau et l'entreprise. Les femmes de Mkwiro, comme celles de 46 autres groupements de femmes sur le littoral du Kenya, avaient déjà appris à s'organiser grâce au programme de développement rural de cette organisation, laquelle allait maintenant les former à la gestion des entreprises et leur fournir une assistance technique.

Mise sur pied au début des années 60 par le Conseil national des églises du Kenya, l'organisation « Tototo » s'employait au départ à commercialiser les articles d'artisanat fabriqués par des femmes à Mombasa. En 1986, une nouvelle directrice, constatant que cette activité n'améliorait pratiquement en rien la qualité de la vie des femmes dans les campagnes, a commencé à organiser avec ces femmes des activités de développement communautaire et de création de revenus. En 1987, le programme de développement communautaire de l'organisation avait touché plus de 1 200 femmes, dans un rayon de 200 kilomètres autour de Mombasa, offrant des activités de formation à l'organisation et à la direction de groupes, un fonds de prêts auto-renouvelable, une assistance dans le domaine de la santé et de la planification de la famille et un club d'épargne.

Une étude effectuée en 1985 a révélé que les entreprises créées par ces groupes étaient à peine viables : comme à Mkwiro, ces groupes n'avaient pas les compétences nécessaires pour les

maintenir en vie ou les moyens d'agir de manière créative dans les limites économiques, sociales et culturelles auxquelles leurs membres étaient soumis en tant que femmes.

Partant des conclusions de cette étude et de sa propre expérience de collaboration avec des groupes de femmes, ainsi que d'un travail de recherche anthropologique sur ces groupes et les obstacles qu'ils doivent surmonter, l'organisation Tototo a mis en place un programme de formation à la gestion des entreprises qui permet aux femmes de tirer parti de leurs connaissances du fonctionnement des entreprises familiales pour apprendre les pratiques de base nécessaires à la gestion d'une entreprise de groupe. L'un des éléments clés de cette gestion était un système comptable imagé qui permet aux membres analphabètes de lire quand même la comptabilité des projets et de comprendre la répartition des dividendes. Ce nouveau système comptable permet aux femmes de Mkwiro de suivre les dépenses effectives et de mieux répartir les bénéfices. Avec l'amélioration du rendement et des dividendes, les femmes s'attaquent à d'autres projets de développement communautaire.

Le personnel de Tototo a commencé à travailler avec huit groupes en 1986 et les femmes de Mkwiro ont été retenues pour le programme de formation en 1987. L'efficacité de cette formation est aujourd'hui avérée : en moyenne, les groupes de 1986 ont vu leurs dividendes augmenter de 500 % et leurs recettes brutes doubler entre la première et la deuxième année de formation. Ces groupes ont en effet versé à leurs membres en moyenne 700 dollars des États-Unis en dividendes en 1986, et plus de 3 300 dollars des États-Unis en 1987. Les groupes de 1987 n'ont certes pas connu des augmentations aussi spectaculaires, mais leurs recettes brutes et leurs dividendes se sont nettement améliorés. Tototo est actuellement en train d'apprendre à des agents du Swaziland et du Malawi le fonctionnement de son programme de formation.

même, étant donné qu'habituellement ces programmes ne représentent pas une part importante des dépenses publiques, ils ne sont généralement pas soumis à la même surveillance et au même contrôle que les programmes plus vastes de l'enseignement institutionnalisé.

Dans le passé, beaucoup de pays ont attribué des objectifs politiques aux programmes d'alphabétisation, et en particulier aux campagnes nationales d'alphabétisation, et s'en sont servis pour consolider l'identité nationale ou manifester l'engagement du gouvernement. D'autres, en

Encadré 4.19 L'éducation des adultes en Chine

Le système d'éducation des adultes en Chine est — comme la Chine elle-même — très diversifié : des programmes sont organisés par les écoles publiques aux niveaux national et local, mais également par d'autres organismes gouvernementaux ou par des organisations, groupes sociaux ou individus. Il y a par exemple des programmes d'éducation fondamentale pour les travailleurs qui ont peu fréquenté l'école, des programmes spécialisés du niveau du secondaire ou d'autres programmes d'éducation supérieure de niveau universitaire, des programmes de formation en cours d'emploi, et des cours de recyclage ou d'enrichissement personnel destinés aux travailleurs de la production.

Les possibilités de s'instruire sont multiples : cours traditionnels, ou enseignement par la radio, par la télévision ou par correspondance ; il existe même un système d'examens pour autodidactes. Presque tous les étudiants suivent les cours à temps partiel : sur un potentiel de plus de 500 millions de participants aux programmes d'éducation des adultes, 350 millions sont de jeunes agriculteurs ou des agriculteurs d'âge moyen, 90 millions travaillent dans les entreprises de leur village ou de leur municipalité et 130 millions travaillent dans les villes.

Au cours des 10 dernières années, l'éducation des adultes, en particulier celle des agriculteurs, a progressé rapidement dans le cadre du

développement global de l'éducation en Chine. En 1987, il y avait 1 399 établissements d'enseignement supérieur de types divers qui accueillait 1,86 million d'étudiants adultes, et 1,65 million d'élèves fréquentaient 4 742 écoles secondaires spécialisées. La télévision éducative a débuté en octobre 1986 et la Chine compte actuellement 577 « universités » télévisuelles aux niveaux universitaire, provincial, préfectoral et municipal, qui ont décerné en 1987 179 000 diplômes.

L'éducation des adultes en Chine va se concentrer peu à peu sur la formation professionnelle préalable à l'entrée sur le marché du travail. Des certificats seront décernés à ceux qui atteindront un niveau d'études reconnu, qui auront travaillé sur un sujet donné jusqu'à atteindre un certain niveau, ou qui sauront accomplir un travail particulier. Dès à présent, la valeur de ces certificats d'éducation est reconnue aux fins de l'embauche ou de l'avancement.

Bien qu'il soit difficile, à cause de l'immensité et de la diversité du pays, de se faire une idée précise du total des sommes consacrées à l'éducation des adultes en Chine, on peut raisonnablement estimer à 7,48 milliards de yuan (soit environ 2 milliards de dollars) le total de ces dépenses pour 1987 (à l'exclusion des dépenses privées), soit environ 0,6 % du PNB.

revanche, ont situé l'alphabétisation et la formation théorique et pratique de base des adolescents et des adultes dans la perspective d'un système d'éducation complet destiné à préparer les individus à occuper un emploi et assumer leurs responsabilités civiques. La première approche tend à se fixer certains délais et à assigner aux participants des objectifs précis alors que la deuxième a pour ambition de mettre sur pied des institutions et de constituer un personnel qualifié qui soient en mesure de concevoir et de faire fonctionner de façon durable des programmes d'alphabétisation et des formations de base. L'une et l'autre approches ont leurs avantages; ni l'une ni l'autre n'est idéale.

Les deux approches ont leur utilité pour essayer de répondre aux besoins éducatifs fondamentaux.

On peut avoir recours à des campagnes nationales intensives pour alphabétiser un grand nombre de personnes et leur apporter des savoirs et savoir-faire de base à bref délai. L'optique institutionnelle permet de mettre en place les capacités institutionnelles et le personnel compétent qui, à long terme, pourront évaluer et satisfaire les multiples besoins éducatifs fondamentaux qui se font jour. Même dans les cas où les établissements d'enseignement traditionnels peuvent offrir à tous une instruction élémentaire, des formations théoriques et pratiques de base seront toujours nécessaires. L'effort déployé par une nation est, et doit forcément être, pluraliste pour répondre à la diversité et à la nature changeante des besoins et offrir différents moyens possibles de satisfaire ces besoins dans chaque société.

Encadré 4.20 La Trinité et Tobago : un partenariat gouvernement-ONG pour l'éducation fondamentale

Le partenariat qui s'est instauré à la Trinité et Tobago entre le Ministère de l'éducation et SERVOL pour dispenser des services d'éducation fondamentale suscite beaucoup d'intérêt de la part d'autres gouvernements des Caraïbes, qui envisagent de l'adapter à leurs pays. SERVOL est une organisation bénévole qui participe à des programmes d'éducation extrascolaire et de développement communautaire en s'efforçant de promouvoir l'autosuffisance et de donner aux jeunes et aux groupes communautaires le sentiment qu'ils peuvent maîtriser leur existence et espérer dans l'avenir. En 1986, le Ministère de l'éducation de la Trinité et Tobago a conclu un accord de partenariat avec SERVOL pour l'établissement d'un Programme national de formation des jeunes enfants et des adolescents. La méthodologie et la philosophie de SERVOL ont servi de base aux deux programmes. Ceux-ci devaient être demandés par les communautés et non imposés de l'extérieur. Une publicité a permis d'attirer un public nombreux à des réunions où l'on expliquait que le projet était une entreprise conjointe entre :

- la communauté, qui devrait constituer un conseil d'éducation de village pour suivre l'exécution du projet et lui fournir une structure d'accueil appropriée ;
- le Ministère de l'éducation, qui prendrait à sa charge la rémunération des enseignants, des moniteurs et des agents d'encadrement ;

- des fondations étrangères, qui fourniraient des subventions pour la formation et le matériel ;
- SERVOL, qui se chargerait de toute la formation, superviserait tout le projet et obtiendrait des fonds supplémentaires de diverses sources.

Deux programmes extrascolaires de base ont été mis sur pied : un programme d'éducation des jeunes enfants, destiné aux enfants de 0 à 5 ans, et un programme de formation des adolescents, destiné aux jeunes de 16 à 19 ans. En septembre 1990, le projet Ministère de l'éducation/SERVOL aura 155 centres pour la petite enfance, accueillant chaque année quelque 6 200 enfants de 0 à 5 ans, et 30 centres pour l'adolescence, qui dispenseront chaque année une formation complémentaire à quelque 3 600 jeunes. Les deux programmes sont surveillés par les conseils d'éducation de village, bénéficient d'un apport important de la communauté et visent à améliorer les aptitudes des parents dans tout le pays.

Le Ministère de l'éducation étudie également la possibilité d'utiliser le modèle SERVOL pour aider le système scolaire en repérant les élèves en difficulté dans les établissements secondaires et en les inscrivant au programme attitudinal SERVOL. On cherche en outre actuellement à faire bénéficier du programme les délinquants primaires incarcérés.

L'expérience de l'organisation d'activités d'éducation fondamentale pour adolescents et adultes tend à montrer que, pour être efficaces, les programmes doivent être conçus de manière à :

- Identifier les populations et les besoins éducatifs prioritaires;
- Mobiliser la demande des participants potentiels;
- Promouvoir l'efficacité des organes de décision et de gestion à l'échelle locale;
- Elargir la participation à des institutions diverses;
- Faire usage des systèmes publics d'information;

- Coordonner les formations de base avec d'autres activités de la société;
- Fournir un appui postérieurement aux apprentissages.

Comme nous le montrerons, ces sept éléments sont liés entre eux, et les plans de formation devraient inclure des décisions (de préférence explicites) sur chacun d'eux.

Il est nécessaire d'*identifier* les populations *et les besoins éducatifs* prioritaires parce que la demande d'éducation fondamentale est de beaucoup supérieure L'offre.. Certaines populations peuvent être considérées comme prioritaires parce qu'une formation de base aura pour effet d'augmenter leur

Encadré 4.21 La notion de centre de services : appui à la formation extrascolaire

Au milieu des années 70, plusieurs pays en développement ont commencé, pratiquement en même temps, à se doter de meilleures techniques de diffusion de l'information, du centre vers les collectivités de base. Des centres de services se sont créés pour assurer ce transfert de l'information et de la formation et — aspect encore plus important pour nombre d'enseignants — aider les groupes communautaires à mettre au point des méthodes qui leur permettraient d'identifier les problèmes et d'acquérir l'information et les ressources nécessaires pour les résoudre.

Plusieurs centres ont vu le jour avec une aide extérieure minimale, voire nulle. A titre d'exemple, en 1974, le Centre d'enseignement à distance du Lesotho disposait de bien plus de talent que de fonds. Ses animateurs ont commencé par vendre des documents et des services de formation à d'autres organisations, utilisant pour cela un organisme qui est encore pour lui une source de recettes. Au Népal, la Section de l'alphabétisation du Ministère de l'éducation dispose d'une excellente série de documents pédagogiques, mais n'a pratiquement aucun budget qui lui permettrait d'administrer un programme d'alphabétisation. En vendant à leur prix de revient ces documents pédagogiques à divers organismes de développement publics et privés, la Section a réussi à lier l'alphabétisation aux besoins de développement principaux de milliers de Népalais.

Dans d'autres pays, des organismes de services ont été mis en place pour répondre à des carences précises de la formation extrascolaire. C'est ainsi que pour sauver son nouveau programme de développement rural intégré, le Gouvernement de l'Equateur a créé l'Institut national de formation des agriculteurs (INCCA), qui se consacre à la mise en valeur des ressources humaines. Cet institut a renforcé les programmes

de vulgarisation et de formation de tous les ministères concernés et instauré des liens plus étroits entre la formation et le monde de la recherche en Equateur. En Gambie, le gouvernement s'est fondé sur une étude des besoins des entrepreneurs du secteur non structuré de l'économie en matière d'apprentissage de la lecture et du calcul pour mettre sur pied son service d'éducation extrascolaire (NFES), dont le personnel collabore avec pratiquement tous les ministères pour accroître l'efficacité des programmes de formation, recourant à un large éventail de techniques d'instruction portant sur des domaines aussi divers que l'utilisation des charrues à bœufs ou la théorie du développement global.

Certaines organisations non gouvernementales font aussi office d'organismes de services. Au Bangladesh, le Comité de promotion rurale dispose d'un Centre de formation et de documentation (TARC) qui dispense une formation aux paysans sans terre, aux employés de l'Etat et aux agents de terrain d'autres organismes non gouvernementaux. Le TARC fonctionne depuis 1976 et est plus important que bien des programmes gouvernementaux. Au Venezuela, le Centro al Servicio de la Acción Popular (CESAP), qui fonctionne depuis 1974, organise chaque année des centaines de cours à l'intention d'organismes liés au développement et de membres de groupes communautaires ; son budget est financé à 60 % environ par les recettes qu'il perçoit au titre de ses services.

Tous ces centres de services ont réussi à accomplir ce que les planificateurs du développement préconisent depuis longtemps, à savoir dépasser les frontières sectorielles pour améliorer la qualité de la vie des populations au niveau des collectivités de base.

productivité dans la perspective du développement économique et social. D'autres pourront bénéficier d'un traitement de faveur qui réduira les inégalités actuelles. Dans un cas comme dans l'autre, il faudra protéger l'investissement effectuée, étant donné le peu de ressources disponibles. Pour cela, il convient de *prendre pour cibles des groupes*

motivés, ou de motiver les groupes cibles. Cette mobilisation de la demande favorisera à la fois une exploitation efficace des ressources et une utilisation efficace des apprentissages.

En troisième lieu, l'efficacité exige de promouvoir l'efficacité des organes de décision. Pour ce faire, il faut que dans chaque cas la décision qui s'impose

soit prise par la personne ou l'institution la mieux informée. Par exemple, certaines décisions touchant l'exécution, les contenus et les besoins des participants devraient être prises localement, tandis que les autorités nationales devraient fixer les normes de performance et coordonner les efforts en vue de réaliser des économies d'échelle. De telles économies pourraient être réalisées par exemple dans les domaines de la formation du personnel, de la conception des programmes d'études, de la production et de la fourniture des matériels didactiques, ainsi que de l'évaluation et du suivi des besoins en ressources.

En fait, il appartient au gouvernement de faciliter la satisfaction des besoins éducatifs fondamentaux des adolescents et des adultes en intervenant à plusieurs niveaux: en prenant l'initiative des activités, en motivant les intéressés, en finançant les formations et en définissant des normes. Le gouvernement peut également adopter des politiques d'accompagnement destinées à créer un contexte favorable à la mise en place de formations. C'est ainsi qu'il peut offrir des avantages fiscaux aux entreprises privées et aux organisations non gouvernementales pour les inciter à organiser des programmes d'alphabétisation. Il est possible d'augmenter la rentabilité des programmes d'alphabétisation et autres formations de base en adoptant une législation industrielle et salariale qui réduise les coûts d'opportunité supportés par les travailleurs participant à ces formations et augmenter les avantages qu'ils en retirent. Des structures d'incitation pourraient être élaborées pour promouvoir l'effort d'éducation fondamentale et encourager les institutions, les collectivités et les particuliers à y participer. Le gouvernement peut prendre la tête des efforts ciblés sur les populations les plus défavorisées. Etant donné les arguments qui militent en faveur d'activités d'alphabétisation basées au niveau de la collectivité ou du lieu de travail, il n'est pas nécessaire, ni même peut-être indiqué, que les gouvernements assument le rôle principal dans la coordination et l'exécution de tous les programmes d'éducation fondamentale. Ces deux fonctions ne mettent pas en jeu les avantages comparatifs spécifiques de l'autorité gouvernementale.

Lorsque les collectivités de base sont consultées et qu'on leur permet de définir elles-mêmes leurs priorités et de contribuer à la conception et au financement des projets d'éducation et de développement, elles commencent à se considérer comme les gestionnaires du changement. Elles prennent confiance en leurs propres facultés

d'information, de jugement et de décision, ce qui leur permet de mieux comprendre, assimiler et défendre les messages et les techniques du développement (généralement relayés par les services de vulgarisation du gouvernement et les médias). Par conséquent, les décisions tendant à une utilisation efficiente des ressources devraient être prises si possible au niveau local. En dernière analyse, c'est la collectivité locale qui connaît le mieux ses propres besoins et le contexte culturel ou autre dans lequel s'inséreront les formations.

La *décentralisation* est une mesure administrative propre à encourager la mise en place de programmes d'éducation fondamentale pertinents dans tout un pays. Un service public peut faire fonction d'intermédiaire technique, financier et administratif dans le cadre d'un réseau national d'organismes et d'activités d'éducation de base. Il peut offrir sa compétence technique dans des domaines tels que les techniques de formation fondées sur la participation, la conception de matériels didactiques, la planification, le suivi et l'évaluation des projets et le développement institutionnel. En assurant la formation des fournisseurs directs de l'éducation fondamentale, que ce soit dans le cadre de divers ministères, d'entreprises privées, ou d'associations populaires ou autres organisations sociales non gouvernementales, l'intermédiaire peut avoir un effet multiplicateur important. Il peut également favoriser un échange horizontal d'informations entre les fournisseurs des formations. Cependant, la décentralisation, pour être un facteur d'efficacité, doit être précédée ou accompagnée de la mise en place de capacités locales d'acquisition, de traitement et d'utilisation de l'information sous une forme adaptée aux besoins locaux.

En quatrième lieu, l'efficacité exige d'*élargir la participation à des institutions diverses*. Les organisations publiques et non gouvernementales, le secteur privé les collectivités, les familles et toutes sortes d'organismes ont un rôle à jouer dans l'éducation fondamentale des adolescents et des adultes. Plus les organes participants seront nombreux et divers, plus grandes seront les chances de disposer de ressources globales accrues et de pouvoir offrir des programmes plus souples répondant aux besoins particuliers des participants, et donc d'améliorer l'efficacité. La décentralisation des décisions, dont nous avons parlé plus haut, peut créer un climat propice à une participation élargie.

L'*avantage comparatif* devrait être le principe directeur de l'attribution des responsabilités. Les

organisations non gouvernementales, par exemple, ont démontré leur capacité d'innovation et leur adaptabilité. Elles disposent souvent d'un réseau de contacts locaux bien établi et sont plus proches des intéressés que nombre d'organismes publics; elles ont donc plus de facilité à recruter et motiver les participants. Les gouvernements, en revanche, disposent de ressources plus importantes et sont souvent en mesure de réaliser des économies d'échelle, par exemple en imprimant des manuels d'alphabétisation, en créant des bibliothèques de village ou en publiant des journaux. Les collectivités possèdent souvent une vaste gamme de ressources inutilisées, sous forme de compétences d'enseignement et de gestion et de connaissances locales utiles. Les chefs d'entreprise locaux sont en général les plus aptes à juger de l'attrait que peut présenter un magazine, une bande dessinée ou une affiche, dont l'adaptation permettrait éventuellement de réaliser des matériels d'éducation fondamentale distrayants et intéressants.

En cinquième lieu, l'efficacité impose de *faire usage du système public d'information*: radio, télévision, presse écrite, bibliothèques et musées. Ce système peut être pour les individus une source directe d'information et d'instruction. D'une manière plus générale, il renforce les apprentissages de base antérieurs. En fournissant aux intéressés l'occasion d'utiliser les connaissances et savoir-faire qu'ils viennent d'acquérir, le système d'information devient un élément constitutif du processus d'apprentissage de base. Sa diversité lui permet de rendre l'apprentissage plus complet et plus efficace et il offre la possibilité d'une remise à jour constante de l'information et des connaissances.

Même les éducateurs et les experts en communication omettent souvent de voir dans le système d'information une composante majeure du système d'éducation global du pays. Il est indispensable que les pays élargissent leur conception de ce qui constitue la gamme des institutions éducatives et des systèmes de formation s'ils veulent pouvoir offrir des possibilités d'éducation à tous les adolescents et tous les adultes.

En sixième lieu, l'efficacité exige de coordonner les formations de base avec d'autres activités de la société. L'éducation permanente est devenue une réalité des économies modernes, et il existe une tendance mondiale à la multiplication des formules d'éducation, qui amène les entreprises à jouer des rôles tout à fait nouveaux pour elles. *Les établissements de formation deviennent des produc-*

teurs, tandis que les entreprises de production deviennent des lieux de formation.

Les entreprises du secteur privé, les associations professionnelles et d'autres organisations non gouvernementales offrent une gamme étendue et variée de formations liées au travail, de nature à répondre à l'évolution des besoins éducatifs des adolescents et des adultes. En outre, des activités éducatives de base sont proposées par des institutions locales de toute sorte: wat bouddhistes en Thaïlande, pesantran en Indonésie, maisons de la Jeunesse au Maroc, bibliothèques municipales en Amérique du Nord, maisons de la culture en France. Une de leurs missions essentielles est de transmettre à des populations marginales les savoir-faire du monde moderne.

Les pays devraient réexaminer la répartition des ressources qu'ils consacrent à l'éducation fondamentale pour assurer leur utilisation efficace à l'égard de chaque population ou situation donnée. Au Lesotho, au Venezuela et dans d'autres contextes, des "centres de services" (dont il a été question plus haut, à propos de la décentralisation des décisions) offrent les compétences de spécialistes de l'alphabétisation et d'éducateurs extrascolaires pour affronter les problèmes essentiels de l'éducation fondamentale dans la perspective du développement intégré. Les spécialistes prêtent leurs concours dans le cadre de programmes sectoriels relatifs par exemple à l'agriculture, à la santé, aux coopératives et aux forêts, en appliquant leurs compétences particulières à l'élaboration de documents didactiques et à la mise en place d'une formation fondée sur la participation. Dans ces programmes, l'Etat peut jouer un rôle efficace en assurant la transmission de l'information, l'assistance technique, le financement et la définition des normes,

Cette optique de services assigne implicitement à l'Etat un rôle nouveau. Moyennant un éventail de politiques d'accompagnement, de mesures d'assistance technique et d'incitations financières, il peut désormais se consacrer moins à la mise en œuvre bureaucratique d'une action d'éducation fondamentale à grande échelle qu'à la promotion et l'évaluation de multiples services d'éducation fondamentale de portée restreinte dont la responsabilité est assumée au niveau local. Les avantages, tant du point de vue financier que du point de vue des programmes, sont que les ressources publiques limitées sont employées non pas à couvrir les coûts de programme ou les besoins administratifs, mais à soutenir les efforts déployés au niveau des collectivités de base, en

fournissant à celles-ci le renfort de connaissances et de compétences dont elles ont besoin

L'efficacité exige enfin de fournir un appui postérieurement aux apprentissages de base. Pour que les investissements consacrés à l'éducation fondamentale soient rentables à long terme, les intéressés doivent avoir la possibilité de continuer à utiliser les nouvelles connaissances et les nouveaux savoir-faire qu'ils ont acquis et de les développer. Malgré les nombreuses analogies qui existent entre la fourniture des services d'éducation et celle des services de santé, une différence essentielle est l'absence, dans le premier cas, d'action préventive unique: il n'existe pas de « vaccination cognitive », qui serait l'enseignement scolaire, mais plutôt une série de « rappels de connaissances » qui, tout au long de la vie adulte, viennent renforcer les leçons apprises au début et en apporter de nouvelles. En leur qualité de consommateurs aussi bien que de producteurs, les adolescents et les adultes—qu'il s'agisse de mères analphabètes des zones rurales qui luttent pour la santé de leurs enfants, de marchands

ambulants des villes qui ambitionnent d'obtenir une patente ou de personnes âgées s'efforçant de faire œuvre utile dans la société—doivent pouvoir bénéficier de l'information, du soutien social et des services pratiques que seule l'éducation permanente peut offrir.

La présente analyse des politiques et des programmes s'est par nécessité axée sur les schémas courants ou génériques d'éducation fondamentale qui existent de par le monde. Comme nous l'avons dit dès l'abord, il incombe à chaque pays de déterminer et de choisir les conclusions ou inférences qui peuvent l'aider à formuler ses propres politiques, programmes et objectifs de recherche. On peut cependant formuler une conclusion générale, à savoir que toutes les nations devront trouver des moyens audacieux et créatifs de répondre à leurs besoins éducatifs fondamentaux. Nous verrons dans le chapitre suivant que des formes nationales, régionales et internationales de coopération et d'assistance peuvent les aider à identifier ces moyens et en faciliter la mise en œuvre.



Stratégies pour les années 90

Il est possible de tirer des considérations qui précèdent certaines conclusions générales quant aux possibilités d'une initiative mondiale destinée à satisfaire les besoins éducatifs fondamentaux de tous:

- Le développement humain, et en particulier les efforts visant notamment à satisfaire les besoins éducatifs fondamentaux partout dans le monde, sont sérieusement entravés par les défis mondiaux que constituent la menace de stagnation et de déclin économique, l'accroissement des disparités au sein des pays et entre les pays, la marginalisation croissante de certaines populations, la dégradation de l'environnement et la rapidité de la croissance démographique.
 - L'éducation fondamentale répond à certains besoins intrinsèques des individus, elle forge les aptitudes permettant de satisfaire d'autres besoins humains fondamentaux, elle accroît la productivité et elle contribue à créer des capacités qui permettront de relever, dans leurs aspects essentiels, les défis mondiaux mentionnés ci-dessus.
 - L'état actuel de l'éducation fondamentale ne permet pas de satisfaire les besoins éducatifs fondamentaux de tous, enfants, adolescents et adultes. Si les tendances actuelles se poursuivent et si l'on s'en tient
- aux approches conventionnelles de l'éducation et de la formation, la situation de l'apprentissage dans le monde ne pourra qu'empirer, et elle aggravera les problèmes mondiaux au lieu de contribuer à les résoudre.
 - Il est urgent d'adopter une vision élargie de l'éducation fondamentale embrassant les cinq aspects suivants: universaliser l'accès aux activités d'éducation fondamentale et promouvoir un traitement équitable; mettre l'accent sur la réussite de l'apprentissage; élargir les moyens et le champ de l'éducation fondamentale, de manière à couvrir tout un éventail de systèmes de formation et de groupes de population; améliorer le contexte de l'apprentissage dans la famille et dans la communauté; et renforcer les partenariats à tous les niveaux entre les différentes autorités, les organisations, les groupes et les familles intervenant dans l'éducation fondamentale.
 - Les données disponibles indiquent que des pays dont la situation socio-économique est sensiblement la même obtiennent parfois des résultats très différents en matière d'éducation parce qu'ils ont dans ce domaine des politiques et des priorités différentes. Cela devrait inciter chaque pays à se fixer des objectifs courageux pour satisfaire les

besoins éducatifs fondamentaux de sa population et pour élaborer un plan d'action réalisable permettant d'atteindre ces objectifs dans un délai raisonnable.

Sur la base de ces conclusions, le présent chapitre définit une stratégie mondiale d'action concertée pour les années 90. Cette stratégie permettra aux pays d'avancer résolument vers des cibles convenues et réalisables, en vue d'atteindre l'objectif de l'éducation pour tous. Plusieurs domaines prioritaires sont identifiés pour une action au niveau national et pour une action de soutien au niveau régional et international. Ces domaines sont si étroitement interdépendants que toute action engagée dans l'un d'eux devra être coordonnée avec les actions dans les autres. L'importance relative de chaque domaine et des mesures spécifiques à prendre variera, bien entendu, d'un pays ou d'une région à l'autre.

A. Action prioritaire au niveau national

Ce sont, en dernière analyse, les mesures prises dans chacun des pays qui déterminent le succès ou l'échec de l'action visant à répondre aux besoins éducatifs fondamentaux de tous. La coopération régionale et internationale et l'assistance financière peuvent faciliter les améliorations, mais les gouvernements et leurs partenaires intérieurs seront les facteurs clés du changement. Puisque la situation, les capacités et les objectifs sociaux des différents pays sont extrêmement variés, on ne peut ici qu'indiquer en termes généraux certains domaines déterminants qui méritent de retenir en priorité l'attention dans la plupart des pays en développement et des pays industrialisés. Chaque pays devra, bien entendu, décider lui-même des mesures spécifiques qui peuvent être nécessaires dans chacun des domaines indiqués ci-après.

i) Estimation des besoins, planification de l'action et définition des objectifs

Un effort national de grande envergure visant à satisfaire les besoins éducatifs fondamentaux de tous exige un plan d'action complet et multisectoriel. (Même s'il est question ici d'un seul plan d'action national, il va de soi que plusieurs plans pourront être nécessaires dans des Etats fédéraux ou autres systèmes nationaux décentralisés.) Etant donné la nature et le champ multisectoriels de l'éducation fondamentale, le plan d'action sera probablement différent des plans d'éducation antérieurs ou actuels, qui se limitent en général aux activités

relevant du ministère chargé de l'éducation formelle. Bien sur, le plan d'action destiné à offrir à tous une éducation fondamentale devra prendre en considération, voire intégrer, les éléments relatifs à l'enseignement primaire et à d'autres formes d'éducation de base figurant dans tout plan d'éducation existant. De même, il devra se conformer aux objectifs pertinents d'autres plans sectoriels (comme ceux qui concernent l'agriculture, le travail et la santé ainsi qu'à ceux du plan et de la stratégie de développement d'ensemble du pays. D'une manière générale, le plan devrait préciser:

- les apprentissages fondamentaux requis: compétences cognitives, valeurs, attitudes, aussi bien que connaissances dans les différentes matières;
- les études à effectuer pour évaluer les systèmes existants (analyse des problèmes, échecs, réussites);
- les langues d'enseignement à utiliser;
- les moyens de stimuler la demande d'éducation fondamentale et de susciter une participation de grande ampleur aux formations correspondantes;
- les modes de mobilisation des concours de la famille et de la communauté locale;
- les cibles et les objectifs spécifiques;
- les investissements et les ressources renouvelables nécessaires, dûment chiffrés, ainsi que les critères possibles de mesure de leur rentabilité;
- les indicateurs et les procédures à appliquer pour suivre les progrès réalisés dans la voie des objectifs fixes;
- les priorités d'emploi des ressources et de mise en place des services et des programmes dans le temps;
- les groupes prioritaires appelant des mesures spéciales;
- les compétences spécialisées requises pour mettre en œuvre le plan;
- les dispositifs institutionnels et administratifs nécessaires;
- les mécanismes de mise en commun de l'information entre les services, scolaires et autres, d'éducation fondamentale;
- la stratégie et le calendrier d'application.

Le plan devrait expliquer les priorités à suivre pour la mise en place progressive des services et des programmes et l'utilisation des ressources publiques et privées. A cet égard, il devrait prévoir la mobilisation et l'affectation de ressources nouvelles, dans chaque secteur et entre les divers

Encadré 5.01 Jordanie : Un plan d'action pour une réforme de l'éducation

La Jordanie suit de longue date une politique de mise en valeur des ressources humaines en dispensant une éducation de qualité et une formation correspondant aux besoins. Le système d'éducation et de formation a bien servi jusqu'à présent les intérêts du pays et s'est développé rapidement au point que les effectifs de l'enseignement secondaire de base et des niveaux plus élevés du système éducatif y sont parmi les plus élevés du monde. La croissance quantitative rapide a toutefois entraîné inévitablement une baisse de qualité du système cependant que les bouleversements de la conjoncture économique, dans le pays comme à l'étranger, et le recours de plus en plus massif à la technologie dans tous les aspects de la vie rendaient nécessaire une réforme complète du système d'éducation et de formation.

Prenant en compte les transformations intervenues dans les besoins du pays, les décideurs ont procédé à un examen critique et à une réévaluation des modalités de l'éducation et de la formation en Jordanie en fonction des critères de pertinence et d'adéquation aux besoins futurs du pays. En conséquence, le gouvernement s'est engagé à reconstruire et moderniser tout le système d'éducation et de formation. Afin de traduire cet engagement en actes, il a lancé un programme complet de réforme de l'éducation s'étendant sur dix ans. Une conférence nationale sur l'éducation patronnée par le gouvernement a dressé en 1987 une liste complète des domaines prioritaires de l'enseignement fondamental et secondaire, comprenant notamment les éléments suivants :

1. Refonte complète des programmes, comportant une analyse et une révision détaillées ayant pour objectif de mettre les programmes en phase avec les besoins de notre époque, d'y faire une part plus large à la pédagogie la plus moderne et de mieux
- tenir compte des différences de capacités des élèves ;
2. Prolongation de l'éducation fondamentale universelle gratuite de la première jusqu'à la dixième année (au lieu de la neuvième précédemment), accompagné de l'introduction d'une gamme complète de manuels nouveaux ou substantiellement remaniés, de livres du maître et autres matériels pédagogiques pour toutes les classes et les principales matières enseignées ;
3. Un programme de perfectionnement des enseignants et des administrateurs scolaires à tous les niveaux, comprenant notamment un programme d'homologation destiné à amener les maîtres de l'enseignement fondamental à un niveau équivalent à la licence (des programmes analogues étant établis pour les professeurs du secondaire et les administrateurs) ;
4. Un programme destiné à familiariser les enseignants en poste avec les objectifs de la réforme et avec les améliorations correspondantes en matière de pédagogie et de contenus ;
5. Elimination à terme des classes alternées dans les écoles, remplacement progressif des locaux loués par des écoles nouvelles spécialement construites, dotées de bibliothèques, de laboratoires et d'équipements audiovisuels (lesquels seraient aussi fournis au fur et à mesure à toutes les écoles construites précédemment) et meilleure utilisation de la télévision éducative dans les écoles ;
6. Evaluation et introduction de méthodes améliorées de recouvrement des coûts de l'enseignement et/ou de partage des recettes.

secteurs intéressés, afin de satisfaire l'ensemble des besoins éducatifs fondamentaux.

Un plan d'action national devrait fixer des buts clairs et des objectifs spécifiques mesurables susceptibles d'être atteints dans un délai réaliste. La définition d'objectifs spécifiques est une tâche difficile, mais elle est importante pour susciter des engagements et mobiliser des ressources, et elle

joue un rôle décisif pour le contrôle des progrès réalisés. Les objectifs les plus significatifs de l'éducation fondamentale comprennent une définition du niveau d'instruction à atteindre; plus courants mais moins significatifs sont les objectifs relatifs aux effectifs ou aux taux d'inscription souhaités. Des spécialistes de plusieurs disciplines allant de la pédagogie à l'économie peuvent aider à

définir des objectifs significatifs et mesurables. Un large débat public sur les objectifs proposés peut contribuer à faire comprendre et accepter les objectifs et le plan d'action.

Bien qu'il appartienne à chaque pays de fixer ses propres objectifs spécifiques, il faudrait, dans la définition des objectifs intermédiaires, garder présents à l'esprit cinq grands principes:

- La finalité de l'action de chaque pays est de répondre aux besoins éducatifs fondamentaux de tous, enfants, jeunes et adultes. Tous les plans d'action, les stratégies en faveur de groupes spéciaux et la fixation des priorités doivent s'inscrire dans une approche systémique d'action échelonnée à long terme visant à universaliser l'acquisition d'une éducation fondamentale de niveau satisfaisant. La concentration des efforts sur l'acquisition d'un savoir est la clé de la satisfaction des besoins éducatifs fondamentaux de tous. C'est pourquoi l'accès, la fréquentation continue et l'obtention d'un diplôme devraient être envisagés uniquement comme s'appliquant à des activités qui permettent d'atteindre un niveau d'instruction acceptable.
- On ne saurait imposer aux pays aucune norme régionale ou mondiale, et les plans d'action régionaux ne peuvent pas fixer le rythme auquel les divers pays devraient en progresser pour passer de l'état actuel de l'éducation fondamentale à l'objectif final. Appliquer à ce processus des normes extérieures et globales constituerait une atteinte à leur autonomie nationale et ne les aiderait pas à planifier ou à contrôler les activités d'éducation fondamentale. Cependant, des plans d'action régionaux visant à mobiliser et coordonner les ressources collectives et à soutenir certaines activités peuvent avoir leur utilité.
- Chaque pays devrait contrôler les progrès qu'il accomplit et diagnostiquer les améliorations depuis la situation de départ jusqu'au but final, en passant par les objectifs intermédiaires. Ceux-ci devraient être établis et réajustés par le pays en fonction de l'évolution de ses besoins, de ses ressources et de ses priorités.
- Tous les objectifs intermédiaires devraient spécifier la proportion ou le nombre des personnes qui atteindront un certain niveau d'instruction requis. Le niveau d'instruction continuera à varier selon les personnes,

mais la définition d'un niveau d'instruction acceptable pour tous peut contribuer à réduire les inégalités spectaculaires du niveau d'instruction effectivement atteint, que de nombreux pays signalent aujourd'hui.

- Les objectifs intermédiaires ne devraient pas être de simples projections des tendances et des ressources actuelles, mais refléter la vision élargie et ses éléments constitutifs. Les objectifs intermédiaires devraient être réalistes et courageux à la fois, car, dans la perspective de la vision élargie, les besoins éducatifs fondamentaux pourront à l'avenir être satisfaits plus efficacement.

Les pays voudront peut-être fixer leurs objectifs spécifiques pour les années 90 relativement à chacun des aspects ci-après proposés dans le *Cadre d'action pour répondre aux besoins éducatifs fondamentaux*:

1. Expansion des activités de protection et d'éveil de la petite enfance, y compris les interventions au niveau de la famille ou de la communauté, particulièrement en faveur des enfants pauvres, défavorisés et handicapés;
2. Universalisation de l'éducation primaire (ou de tout autre niveau d'éducation plus élevé considéré comme "fondamental") d'ici à l'an 2000, pour ce qui est non seulement de l'accès à ce cycle d'études, mais aussi de son achèvement;
3. Amélioration des résultats de l'apprentissage, telle qu'un pourcentage convenu d'une classe d'âge déterminée (par exemple 80 % des jeunes de 14 ans) atteigne ou dépasse un certain niveau d'acquisitions jugé nécessaire;
4. Réduction du taux d'analphabétisme des adultes (le groupe d'âge à prendre en considération étant fixé par chaque pays), par exemple à la moitié de son niveau de 1990 en l'an 2000, en mettant suffisamment l'accent sur l'alphabétisation des femmes pour réduire de façon significative la disparité actuelle entre les taux d'analphabétisme masculin et féminin;
5. Expansion des services d'éducation fondamentale et des formations à d'autres compétences essentielles destinés aux adolescents et aux adultes. L'efficacité des actions étant appréciée en fonction de la modification des comportements et de

l'impact sur la santé, l'emploi et la productivité:

6. Acquisition accrue par les individus et les familles, grâce au concours de tous les canaux d'éducation—y compris les médias, les autres formes de communication modernes et traditionnelles et l'action sociale—, des connaissances, compétences et valeurs nécessaires à une vie meilleure et un développement rationnel et durable, l'efficacité de ces interventions étant appréciée en fonction de la modification des comportements.

Il faudrait dans toute la mesure du possible définir pour chacun de ces aspects des niveaux de performance acceptables ainsi que les pourcentages de participants censés les atteindre dans tel ou tel programme d'éducation fondamentale. Ces objectifs devraient être conformes à la vision élargie de l'éducation fondamentale, selon laquelle l'universalisation de l'accès et l'acquisition des apprentissages sont deux préoccupations indissociables. Dans tous les cas, les objectifs de performance tiendront compte de la nécessaire égalité entre les sexes.

Le premier aspect concerne la mise en place généralisée d'activités de protection et d'éveil de la petite enfance, activités qui revêtent toutefois une importance particulière pour les enfants handicapés ou autrement défavorisés. Il conviendrait peut-être de prévoir, parmi les objectifs fixés, le nombre ou la proportion de ces enfants devant bénéficier de cette forme d'éducation fondamentale.

L'universalisation de l'éducation primaire s'entend généralement par référence au groupe d'âge des enfants de 6 à 11 ou 12 ans, mais il s'agit en fait d'offrir des possibilités d'éducation fondamentale aux adultes aussi bien qu'aux enfants, dans un cadre scolaire ou extrascolaire, à un niveau équivalent au moins à celui de l'enseignement primaire. Nombreux sont aujourd'hui les pays où l'« éducation fondamentale » telle qu'elle est définie selon la vision élargie recoupe en partie l'enseignement secondaire. Par conséquent, les objectifs concernant ce deuxième aspect ne doivent pas se limiter à l'enseignement scolaire et demanderont sans doute à être formulés en des termes qui couvrent les activités d'éducation fondamentale de niveau postprimaire.

Le troisième aspect implique une évaluation d'une sorte ou d'une autre permettant de déterminer si le niveau d'instruction prescrit a été effectivement atteint. Cette évaluation pourrait se faire sur un échantillon de jeunes

de 14 ans, âge auquel tous les enfants devraient avoir terminé l'école primaire ou son équivalent. Si le pourcentage de ceux qui peuvent prouver qu'ils ont bien les connaissances et compétences de base supposées acquises est inacceptablement faible, on pourra envisager de recourir à de nouvelles stratégies pédagogiques afin d'accroître la proportion de réussites.

Le quatrième aspect suppose qu'un pays ayant un taux d'analphabétisme estimé à 30 % en 1990 s'efforcera de le ramener à 15 % au plus d'ici à l'an 2000. Si, dans ce pays, la proportion de femmes parmi les adultes analphabètes est supérieure à celle des hommes dans la population adulte, les responsables de l'alphabétisation devraient encourager une plus grande participation des femmes afin que, en l'an 2000, la proportion d'alphabètes soit la même pour les deux sexes. Comme les femmes analphabètes apportent dans la plupart des cas une contribution particulièrement importante aux activités de développement, certains pays pourraient peut-être faire un effort encore plus grand pour réduire l'analphabétisme des femmes. Chaque pays devrait établir des priorités pour d'autres groupes de population en tant que besoin.

Le cinquième aspect couvre une gamme variée et croissante d'activités d'apprentissage proposées aux jeunes et aux adultes au titre de l'éducation fondamentale. On ne peut pas fixer d'objectifs quantitatifs généraux pour l'ensemble de ces activités, mais il serait justifié de définir des objectifs spécifiques pour les plus importantes ou les plus significatives d'entre elles, et ce pour les raisons notées plus haut: mobilisation du soutien, concentration des efforts et contrôle des progrès réalisés. On pourrait par exemple fixer comme objectif la proportion de participants qui devraient terminer une formation pratique en ayant acquis l'ensemble voulu d'aptitudes démontrables. D'autres objectifs pourraient être, par exemple, une certaine modification de la proportion d'apprenants fumant la cigarette, pratiquant la planification familiale ou travaillant à titre indépendant.

Le sixième aspect concerne également une vaste gamme d'activités accessibles à l'ensemble de la population. Certaines d'entre elles, comme la radio et la télévision, ne sont peut-être pas aujourd'hui considérées comme « éducatives » au sens strict, mais sont néanmoins de nature à sensibiliser le public à certaines questions et à fournir des informations propres à induire des changements positifs dans les comportements. Les objectifs se rapportant

à cet aspect pourraient ressembler à ceux qui auront été définis pour le cinquième aspect, mais ils devraient se référer à la modification des comportements dans l'ensemble de la population ou dans la population adulte, tout individu étant présumé être un apprenant virtuel.

ii) *Mise en place de politiques d'accompagnement*

Pour être pleinement efficace, un plan d'action multisectoriel doit bénéficier d'un contexte favorable; à cet effet, il peut être nécessaire d'ajuster les politiques régissant les secteurs concernés. La raison d'être de ces ajustements est de faire en sorte que les aspects pertinents de tous ces secteurs interagissent entre eux de manière à se renforcer mutuellement, à être plus efficaces et à concourir à la réalisation des objectifs de développement d'ensemble du pays. L'action visant à répondre aux besoins éducatifs fondamentaux devrait être considérée comme un élément essentiel de l'effort global de développement du pays.

Parce que les besoins éducatifs fondamentaux sont par nature intersectoriels, en plus des autorités officiellement chargées de l'éducation, divers organismes et institutions concourent en fait à satisfaire ces besoins et d'autres besoins connexes

Il est probable que bien peu de gouvernements— si tant est qu'il y en ait—ont réussi à mettre en place des politiques d'accompagnement qui tiennent pleinement compte de cette complexité. L'interaction des politiques sectorielles devrait promouvoir la coopération entre tous les organismes et institutions intéressés, qui pourront de la sorte œuvrer de concert pour atteindre des objectifs généraux interdépendants tels que l'amélioration de la santé, le développement rural, la création d'emplois et l'éducation fondamentale.

Des mesures législatives et administratives pourront être nécessaires pour créer des mécanismes consultatifs (par exemple un conseil national de l'éducation fondamentale) et pour offrir des incitations aux parents, aux communautés, aux employeurs, aux médias et à d'autres partenaires afin qu'ils consacrent plus de ressources (fonds, efforts, temps) aux activités d'éducation fondamentale. Des canaux officiels et bénévoles peuvent être utilisés pour sensibiliser le public et obtenir son adhésion à l'objectif de l'éducation pour tous. La participation du public à tous les niveaux de l'élaboration de la politique éducative donne en général des résultats positifs. Il est indispensable que les autorités politiques et administratives apportent un soutien manifeste et

constant à l'éducation fondamentale pour créer et maintenir un climat propice à la satisfaction des besoins éducatifs fondamentaux de tous.

iii) *Elaboration de politiques visant à améliorer l'éducation fondamentale*

Comme on l'a vu au chapitre 4, l'adéquation de l'éducation fondamentale aux besoins effectifs est une condition préalable nécessaire à la qualité, à l'équité et à l'efficacité de cette éducation. L'essentiel, sur cette question de la pertinence, consiste à réaliser l'équilibre voulu, pour ce qui est du contenu et des méthodes de l'éducation fondamentale, entre les besoins et l'environnement immédiats des élèves, d'une part, et les besoins à plus long terme et plus généraux de la société, d'autre part. Une stratégie spéciale devrait être conçue pour améliorer la qualité et la pertinence des services et programmes d'éducation fondamentale, stratégie qui devrait être axée sur trois éléments cruciaux au moins: le personnel enseignant et le personnel d'encadrement, les matériels pédagogiques et le temps consacré véritablement à l'étude (Dans certains pays, un quatrième élément, à savoir les installations matérielles nécessaires à l'apprentissage, devra également retenir l'attention d'urgence.)

En ce qui concerne le personnel enseignant et le personnel d'encadrement, la stratégie devrait tendre à améliorer la formation initiale et inciter les intéressés à développer leurs connaissances et leurs compétences en suivant des stages de formation en cours d'emploi; elle devrait également comporter des mesures visant à améliorer le statut des enseignants et leurs perspectives de carrière. Lorsqu'il y a pénurie de matériels d'enseignement, la stratégie devrait comprendre des mesures visant à fournir des manuels et autres matériels pédagogiques appropriés en quantités suffisantes dans tout le pays. L'utilisation accrue des médias pour éduquer le public devrait également tenir une place importante. La stratégie devrait comporter des moyens de réduire l'absentéisme des enseignants et des élèves et de permettre à ces derniers de consacrer plus de temps à l'étude proprement dite. Enfin, dans certains pays, la stratégie devrait prévoir des mesures pour l'entretien et, le cas échéant, la remise en état des locaux et de l'équipement scolaires et pour une expansion et une amélioration échelonnées des installations destinées à répondre aux besoins futurs, en faisant appel dans la mesure du possible à la participation et au sens des responsabilités de la communauté.

Elargir l'accès à l'éducation fondamentale est un moyen efficace d'en améliorer l'équité, sous réserve que la qualité de l'éducation dispensée soit satisfaisante. Il faudrait, grâce à des mesures spéciales, élaborées si possible en coopération avec des représentants des groupes concernés, encourager les jeunes filles, les femmes et les membres d'autres groupes défavorisés à suivre assidûment les activités d'éducation fondamentale au moins jusqu'à ce qu'ils aient atteint un niveau d'instruction satisfaisant. De plus, il faudrait améliorer la qualité et la pertinence de l'éducation pour concourir à son équité.

Les mesures visant à éviter les abandons en cours d'études dans les programmes d'éducation fondamentale contribuent aussi à améliorer l'efficacité, les ressources disponibles étant employées de manière à obtenir les résultats voulus au coût unitaire le plus bas. L'éducateur comme l'administrateur devraient tenter de faire en sorte que le plus grand nombre possible d'élèves achèvent le cycle d'études entamé dans les temps prévus, qu'ils atteignent au moins le niveau d'instruction stipulé et que toutes les ressources disponibles soient utilisées complètement et efficacement.

iv) Amélioration de la capacité de gestion et d'analyse et des moyens technologiques

Les domaines d'action définis ci-dessus supposent l'existence préalable de toute une gamme de capacités d'analyse et de gestion, allant de l'analyse et de la planification des politiques à la conception et l'exécution des projets de développement éducatif, en passant par l'administration et la gestion financière des programmes et des institutions. A des degrés divers, toutes ces fonctions administratives exigent des données et autres informations fiables et à jour. Or, comme on l'a vu au chapitre 2, les informations sérieuses sur les besoins éducatifs fondamentaux et sur le point de savoir comment et dans quelle mesure ces besoins sont actuellement satisfaits font gravement défaut. Ce manque est particulièrement manifeste dans les pays en développement mais bien des pays industrialisés sont eux aussi dépourvus de statistiques fiables sur certaines activités d'éducation et de formation qui se situent en dehors du champ d'action des pouvoirs publics.

Pour améliorer la capacité dans ce domaine, il est indispensable de créer des services et mécanismes techniques de collecte et d'analyser des données relatives aux besoins éducatifs fondamentaux, à l'éducation fondamentale et à

leur contexte socioculturel ou de renforcer ceux qui existent déjà. Cela exige une définition opérationnelle des besoins éducatifs considérés comme fondamentaux, ainsi que des indicateurs convenus qui permettent de suivre les progrès de la satisfaction de ces besoins, d'évaluer l'efficacité des différents programmes et activités, et d'évaluer le niveau des acquisitions de chaque élève. La plupart des pays en développement auront besoin de développer leurs services statistiques et leurs systèmes d'information de gestion afin de fournir des informations pertinentes à une grande variété de spécialistes travaillant aux échelons national et infranational. En outre, il est urgent que la recherche clarifie les problèmes de politique générale et de pédagogie et que la recherche appliquée traduise les conclusions pertinentes dans la pratique.

Faire fonctionner un établissement un programme ou un système d'enseignement est une tâche difficile dans n'importe quel pays. Il faut faire appel à un grand nombre de spécialistes, offrant un large éventail de compétences, pour analyser les options de politique générale, planifier les améliorations et assurer la gestion au jour le jour, mais ces spécialistes sont rarement disponibles. Le besoin se fait cruellement sentir de personnes ayant une formation et une expérience en analyse des politiques, en planification des projets et en évaluation, en particulier dans les pays en développement, où ces compétences sont indispensables, notamment, pour instaurer un dialogue véritable, sur un pied d'égalité, avec les partenaires extérieurs. Ces compétences en gestion constituent un atout précieux qui a un effet multiplicateur important. Or, la formation à la gestion, qui devrait être un investissement particulièrement intéressant, a été très négligée. Tous les partenaires concourant à l'éducation fondamentale devraient étudier des moyens d'instituer une formation systématique de personnel de gestion.

Même des gestionnaires qualifiés peuvent se trouver handicapés par des structures administratives dépassées et inefficaces. Lorsque les plans d'action nationaux préconisent un élargissement et une amélioration du réseau d'écoles primaires, cela peut mettre à rude épreuve les structures administratives en place et intensifier les pressions visant à les reformer et à les moderniser. Des méthodes et des structures novatrices seront nécessaires aussi pour élaborer et gérer des programmes souples pour une éducation primaire de substitution (dans certains

Encadré 5.02 Donner des moyens aux gestionnaires de l'enseignement

Il existe une possibilité d'obtenir des résultats en matière d'éducation à tous les niveaux du système scolaire — à l'échelon central ou ministériel, à l'échelon de la région ou du district et, ce qui est le plus important, au niveau de l'école. La clé de l'efficacité est la volonté d'obtenir des résultats concrets à tous les niveaux dans l'ensemble du système. Chaque niveau d'un système scolaire doit être prêt à rendre des comptes pour les résultats mesurables qu'il obtient.

Au niveau de l'établissement, l'expérience récente de pays comme la Colombie, la Thaïlande et la Corée démontre que les résultats de l'enseignement s'améliorent lorsque le chef d'établissement se concentre sur : 1) les aspects théoriques et spécifiques qui contribuent à améliorer l'apprentissage dans les écoles ; 2) les relations avec la communauté qui complètent le programme ; 3) les liens avec les autorités administratives supérieures dont dépend l'établissement. Le recours à l'inspection et aux résultats de tests pour évaluer l'efficacité fait partie de ce processus.

Certains pays comme le Zimbabwe, le Honduras et l'Indonésie ont introduit des techniques nouvelles à l'échelon de l'administration centrale qui visent à améliorer le milieu d'enseignement et

d'apprentissage, considéré comme déterminant pour l'amélioration des résultats de l'éducation. Les améliorations se produisent lorsque l'autorité centrale se préoccupe : 1) de l'efficacité des mesures concernant le personnel : rémunérations, promotions, mutations et logement des enseignants ; 2) du perfectionnement des enseignants et de ceux qui les supervisent directement, grâce à des matériels d'enseignement, à la formation en cours d'emploi et à des stimulants ; 3) du développement d'une infrastructure d'information qui permette de suivre les performances des élèves, celles des enseignants et celles de l'administration ; 4) de l'encouragement au niveau local de la recherche et de la simulation pour déterminer quelles sont les techniques pédagogiques qui donnent les meilleurs résultats dans le pays.

Une bonne gestion de l'éducation doit permettre d'atteindre les objectifs les plus importants de l'éducation fondamentale : apprendre aux élèves à lire et à écrire, à manier les chiffres et à raisonner par eux-mêmes, correctement et efficacement. Donner, à tous les niveaux, aux gestionnaires les moyens d'atteindre ces objectifs simples est un signe essentiel de santé pour un système éducatif.

pays), pour la formation des adolescents et des adultes et pour l'éducation du public, en recourant aux moyens d'information et de communication.

Le recours aux techniques modernes d'information et de communication est également propre à améliorer la gestion de l'éducation fondamentale. De même, la qualité et les modalités de l'éducation fondamentale peuvent être améliorées par une utilisation judicieuse des technologies éducatives. Là où l'usage de ces technologies est encore peu répandu, leur introduction exigera le choix et/ou l'élaboration de technologies adéquates, l'acquisition des matériels nécessaires et des systèmes permettant de les exploiter, ainsi que le recrutement ou la formation d'enseignants, d'administrateurs et d'autres personnels de l'éducation capables de collaborer avec eux. Les choix technologiques à faire varieront selon les caractéristiques de la société concernée et sont appelés à évoluer

rapidement à mesure que les technologies classiques et nouvelles (radio et télévision, ordinateurs, télécopteurs et auxiliaires audiovisuels divers) deviendront moins coûteuses et plus facilement adaptables à différents environnements. Compte tenu du nombre croissant des applications qui intéressent l'éducation fondamentale et de la rapide évolution de la technologie moderne, chaque pays sera amené à procéder périodiquement à un réexamen de sa capacité et de son potentiel technologiques au regard de ses besoins et de ses ressources.

u) Mobilisation des canaux d'information et de communication

En dehors de leur utilisation directe dans le cadre des formations de base, les technologies modernes de l'information et de la communication peuvent

Être exploitées beaucoup plus efficacement qu'elles ne le sont aujourd'hui à l'appui d'objectifs d'éducation fondamentale. La radio, la télévision et la presse écrite, ainsi que différentes activités traditionnelles très appréciées telles que festivals et théâtre populaire, offrent d'immenses possibilités pour l'éducation fondamentale du grand public et de certains groupes difficiles à toucher autrement. Le recours à ces moyens exigera la constitution de partenariats entre éducateurs et responsables des médias concernés, pour mettre au point des modalités de coopération conformes au plan d'action du pays en matière d'éducation fondamentale ainsi qu'aux attributions de chacun des médias en question et aux intérêts de la population qu'ils desservent.

vi) *Constitution de partenariats et mobilisation des ressources*

La planification de l'éducation fondamentale et la mise en place de politiques d'accompagnement devraient offrir l'occasion d'établir des contacts entre divers partenaires actuels ou potentiels concourant à satisfaire les besoins éducatifs fondamentaux, tels que les organisations familiales et communautaires, les associations bénévoles, les organismes religieux, les syndicats d'enseignants, les autres groupements professionnels, les employeurs, les médias, les partis politiques, les coopératives, les universités et autres institutions, ainsi que les autorités responsables de l'éducation et les autres ministères et administrations (travail, agriculture, santé, commerce, industrie, défense, etc.). Ces partenaires intérieurs représentent des ressources humaines et organisationnelles importantes qui devraient être mobilisées efficacement pour jouer leur rôle dans l'application du plan d'action. Les partenariats devraient être encouragés au niveau de la communauté et aux niveaux intermédiaire et national, pour faciliter la consultation et la coopération. Ils peuvent aussi contribuer à l'harmonisation des activités, à une utilisation plus efficace des ressources et à une mobilisation de ressources supplémentaires s'il y a lieu.

Ces partenariats, à l'échelon local en particulier, doivent tenir compte du rôle prééminent des enseignants et autres personnels de l'éducation dans l'offre d'une éducation fondamentale de qualité. Ce rôle peut être renforcé par des mesures propres à améliorer leurs conditions de travail et leur statut, s'agissant notamment de leur recrutement, de leur formation initiale et continue,

de leur rémunération et de leurs perspectives de carrière, ainsi que par des dispositions garantissant le respect de leurs droits syndicaux et de leurs libertés professionnelles. Les associations populaires, les coopératives, les organismes religieux et d'autres organisations non gouvernementales jouent aussi un rôle important, en soutenant ou dispensant eux-mêmes des formations de base. Leur expérience, leurs compétences particulières, leur dynamisme et les relations directes que ces organisations entretiennent avec divers groupes de population sont d'un grand secours pour identifier et satisfaire les besoins en apprentissages fondamentaux. Il convient, en élaborant des politiques et des mécanismes qui renforcent leurs moyens d'action et préservent leur autonomie, de les encourager à s'impliquer activement dans des partenariats au service de l'éducation pour tous.

Les partenariats peuvent également inclure des partenaires extérieurs exerçant une activité dans le pays: institutions des Nations Unies, autres organisations intergouvernementales, banques multilatérales de développement, organismes de développement bilatéraux, organisations non gouvernementales internationales et fondations. Leur coopération à l'éducation fondamentale revêt en général la forme d'échanges d'informations et d'expériences, d'une mise en commun de personnel et d'installations, d'une assistance technique et d'avis de politique générale et de financements au moyen de subventions ou de prêts. Les partenariats qui comprennent des partenaires extérieurs peuvent être utiles pour canaliser une aide extérieure venant compléter et renforcer les ressources nationales.

Parce que le niveau des ressources actuellement affectées à la satisfaction des besoins éducatifs fondamentaux dans les pays en développement est nettement insuffisant, une action décisive de tous les partenaires intérieurs et extérieurs est nécessaire pour accroître le volume total des ressources humaines, matérielles et financières disponibles et les utiliser de façon plus rentable. Une fois analysées l'affectation et l'utilisation actuelles des ressources financières et autres consacrées à l'éducation et à la formation dans différents secteurs, il existe en gros quatre procédés permettant d'accroître les moyens disponibles pour l'éducation fondamentale: i) améliorer l'efficacité de l'utilisation des ressources disponibles; ii) établir un ordre de priorité pour les dépenses; iii) réaffecter des crédits budgétaires; iv) trouver de nouvelles sources de financement à l'intérieur et en dehors

Encadré 5.03 Philippines : efficacité accrue et soutiens locaux

Par rapport à d'autres pays en développement, les Philippines ont atteint un haut niveau de développement éducatif. Les taux bruts de scolarisation étaient en 1980 de plus de 100 % pour les écoles élémentaires, de 65 % pour les écoles secondaires et de 26 % pour l'enseignement supérieur. Les Philippines ont réalisé depuis longtemps l'enseignement primaire universel et sont parvenues à obtenir l'inscription d'une proportion élevée de filles et de femmes à tous les niveaux de l'enseignement. Le gouvernement central est le principal soutien de l'enseignement élémentaire et le secteur privé joue un très grand rôle dans l'enseignement secondaire et supérieur. En 1986, 40 % des effectifs du secondaire et 85 % de ceux de l'enseignement supérieur étaient inscrits dans des établissements privés.

Les problèmes sectoriels cruciaux des années 70 et 80 étaient la faible qualité de l'enseignement (surtout dans les zones rurales) et les taux élevés de déperdition et de redoublement. Les efforts faits pour s'attaquer à ces problèmes ont malheureusement été entravés par l'instabilité politique et économique. Un programme d'ajustement a été mis en place en 1983, mais en 1986 le nouveau gouvernement des Philippines s'est engagé à augmenter les dépenses réelles consacrées à l'éducation, en partie moyennant une réallocation de fonds provenant d'autres secteurs.

Le fait que le secteur privé joue un rôle important dans l'éducation a contribué à soustraire en partie celle-ci aux effets de l'actuelle politique fiscale d'austérité. Pour améliorer encore la situation, le gouvernement a inauguré une stratégie à deux volets visant à utiliser des méthodes novatrices de financement et à accroître l'efficacité interne. A la décentralisation de l'autorité a correspondu le soutien des collectivités locales aux écoles. Les recherches ont montré que les écoles bénéficiant d'un soutien local n'ont pas seulement des ressources supérieures, mais qu'elles tirent plus efficacement parti de celles

dont elles disposent. En 1988, les deux tiers des écoles primaires publiques bénéficiaient, sous une forme ou une autre, d'un soutien local extrabudgétaire, et 26 % recevaient plus de 5 % de leur budget de sources communautaires.

Les efforts visant à améliorer l'efficacité interne ont été axés sur les programmes, les manuels, le matériel éducatif, les fournitures scolaires et la gestion des écoles. Les niveaux demeurent bas dans les écoles défavorisées, mais des améliorations sont en cours en ce qui concerne les résultats scolaires.

Les principaux sujets de préoccupation qui subsistent aux Philippines dans le secteur de l'éducation sont les suivants : 1) les inégalités sociales dans l'enseignement élémentaire (les résultats des tests dans les zones urbaines sont supérieurs de 15 à 20 % à ceux des zones rurales) ; 2) le taux de déperdition qui demeure élevé (un tiers des élèves qui commencent à suivre les cours de l'enseignement élémentaire ne vont pas jusqu'au bout) ; 3) la difficulté de poursuivre l'effort en faveur de l'enseignement élémentaire alors que des pressions sociales et politiques de plus en plus fortes s'exercent en faveur d'une expansion et d'une amélioration de l'enseignement secondaire et de l'enseignement supérieur.

Comme il est peu probable que la part de l'éducation dans les dépenses de l'Etat puisse être portée au-delà de son niveau actuel de 21 %, il faudra recourir davantage aux soutiens locaux et privés et poursuivre l'effort d'amélioration de l'efficacité interne. Les Philippines peuvent compter à cet égard sur l'intérêt actif que les sources privées et communautaires portent traditionnellement à l'école ainsi que sur l'ensemble intégré de politiques (concernant le recrutement des maîtres et leur formation, la fourniture de livres de classe et de matériel scientifique et la gestion scolaire) formulé par le gouvernement pour remédier aux facteurs d'inefficacité que comporte actuellement le système éducatif.

du budget de l'Etat. A chaque pays de déterminer comment doser ces différentes solutions pour s'assurer les moyens de financement qui lui permettront de répondre aux besoins éducatifs fondamentaux de sa population. (On trouvera à

l'annexe 2 une analyse de l'impact que peuvent avoir différentes réformes éducatives pour la solution du problème économique que pose l'enseignement primaire pour les années 90).

On peut accroître l'efficacité sur certains points

particuliers, par exemple en utilisant plus intensivement les bâtiments et le matériel scolaires, en tirant mieux parti du temps dont disposent les élèves et en fournissant des matériels pédagogiques appropriés aux élèves et aux enseignants. Ces mesures peuvent contribuer à réduire les coûts unitaires ou permettre d'atteindre un niveau d'instruction plus élevé à investissement égal. C'est l'une des raisons pour lesquelles il est important d'élaborer des méthodes permettant d'évaluer les résultats de l'apprentissage. La réduction des taux d'abandon et de redoublement des élèves peut être un excellent moyen d'accroître l'efficacité d'une formation ou de tout un système, ainsi que d'améliorer l'équité. Cependant, l'investissement social dans l'éducation n'est rentable et équitable que si les acquisitions de tous les élèves se situent à un niveau acceptable. Initialement, il est peut-être plus coûteux de fournir une éducation de qualité à relève qui risque d'abandonner ou de redoubler, mais il ne faut pas oublier que les élèves qui abandonnent ou redoublent entraînent des dépenses qui n'aboutissent pas à l'obtention d'un diplôme ou d'un niveau d'instruction approprié. Il est, de toute évidence, plus rentable d'utiliser les crédits pour financer l'éducation que pour financer la déperdition. En outre, si des améliorations de la qualité de l'éducation abaissent les taux d'abandon et de redoublement, les économies provenant de la réduction des déperditions peuvent servir à créer de nouvelles places dans les écoles pour accueillir des enfants qui n'y ont pas encore accès.

Pour la société, un investissement consacré à l'amélioration des conditions préalables à l'apprentissage ainsi qu'à des mesures compensatoires en faveur des élèves en difficulté dans les premières années de leur scolarité peut se révéler moins onéreux à la longue que le fait de financer leur échec scolaire et leur dépendance ou leur délinquance ultérieure et d'en obtenir un rendement inférieur (moins d'impôts, par exemple), en raison de leur capacité de gain plus faible. Pour l'intéressé et sa famille, le stigmate de l'échec et les conséquences d'une situation où il n'y a pas eu satisfaction des besoins éducatifs fondamentaux représentent un coût très élevé.

Certains investissements, comme ceux consacrés à l'amélioration de la qualité et de la disponibilité de matériels pédagogiques, sont autoamortissables grâce à leurs effets positifs sur la fréquentation et la réussite scolaires. Dans certaines situations, les matériels pédagogiques programmés et les techniques d'enseignement électroniques peuvent renforcer l'apprentissage et

l'efficacité, en particulier lorsqu'il s'agit de remédier aux inconvénients que comportent les classes ayant des élèves de plusieurs niveaux, les classes trop nombreuses et les enseignants insuffisamment formés.

En augmentant l'efficacité des ressources disponibles, les gains de productivité réalisés dans les activités d'éducation fondamentale ont aussi un effet secondaire. Ceux qui fournissent des ressources pour ces activités sont plus disposés à maintenir ou à accroître leur soutien s'ils jugent que lesdites ressources seront rentabilisées. Ainsi, l'efficacité de l'utilisation des ressources déjà disponibles est un argument convaincant quand on cherche à obtenir des ressources supplémentaires.

La définition d'un ordre de priorité des dépenses publiques est nécessaire parce que chaque pays fait face, à court terme, à une demande de formations de base supérieure à ce qu'il est en mesure de satisfaire. Les priorités fixées devraient privilégier les programmes destinés à certains groupes (par exemple ceux qui sont victimes d'une situation inéquitable) sans pour autant exclure explicitement quelque candidat que ce soit. Des considérations d'efficacité et d'équité donnent à penser que l'éducation primaire devrait avoir la priorité dans l'affectation des ressources publiques. Cependant, pour être équitables et répondre aux besoins éducatifs fondamentaux de tous, les priorités devraient être définies dans la perspective d'une action globale, échelonnée et à long terme de manière que chacun finisse par avoir la possibilité de bénéficier d'une formation de base. La définition de priorités peut compléter les stratégies visant à améliorer l'efficacité. Tous les pays ont besoin de fixer un ordre de priorité des dépenses publiques et d'accroître l'efficacité, mais ce besoin doit faire l'objet d'une attention particulière dans les pays où l'utilisation des ressources est un aspect plus critique que le volume de l'effort financier. Il arrive en effet que des pays offrent un éventail considérable de formations de base dont le bénéficiaire et les bénéficiaires demeurent limités en raison des inefficacités du système.

La réaffectation des ressources consiste à effectuer des virements de crédits à l'intérieur du budget de l'éducation ainsi que par prélèvement sur les budgets d'autres ministères au profit de l'éducation fondamentale. Étant donné que les avantages de l'éducation fondamentale profitent pour une large part à la société et pas seulement à l'individu, des arguments puissants militent en faveur de l'affectation à l'éducation fondamentale

d'une proportion plus importante des ressources publiques que ce n'est actuellement le cas dans de nombreux pays. Cela n'implique pas nécessairement qu'on réduise les crédits affectés aux autres niveaux et types d'éducation. On peut en effet agir progressivement en affectant à l'éducation fondamentale une part *plus élevée des* ressources nouvelles. On peut de la sorte instaurer l'équilibre voulu entre les différents niveaux et types d'éducation en évitant des changements brusques ou radicaux.

La réaffectation des ressources d'un secteur à l'autre peut être plus difficile à réaliser parce que les administrations sont en concurrence pour obtenir des crédits sur un budget de l'Etat déjà insuffisant et parce que beaucoup se font une idée fautive de la valeur de l'éducation fondamentale (en méconnaissant souvent les avantages à long terme) par rapport aux autres activités sociales et économiques. Mais il est plus facile aux planificateurs et aux décideurs d'encourager d'autres secteurs à inclure explicitement des activités d'éducation fondamentale dans leurs propres programmes et dans leurs grands projets de développement. Les ministères chargés du travail, de l'agriculture, du développement industriel, de la santé et d'autres aspects du développement humain ont généralement déjà certaines activités d'éducation fondamentale. A court terme, il est probablement plus facile d'obtenir un financement additionnel pour ces formes d'éducation fondamentale par le moyen de réaffectations de crédits à l'intérieur des budgets d'autres secteurs que l'éducation, plutôt que de ces budgets à celui de l'éducation. Néanmoins, ces fonds supplémentaires destinés à l'éducation fondamentale dans d'autres secteurs seront sans doute consacrés à des programmes s'adressant aux adolescents et aux adultes et non aux enfants. A long terme, si l'on veut accroître substantiellement les ressources consacrées à l'enseignement primaire, il faudra envisager d'augmenter la part du budget de l'éducation dans le budget de l'Etat, en réaffectant à l'éducation des ressources—tout au moins des ressources nouvelles—provenant d'autres secteurs

Trouver des ressources nouvelles pour l'éducation fondamentale peut signifier créer de nouvelles sources de recettes publiques (par exemple de nouveaux impôts destinés à financer l'éducation), encourager les employeurs privés à financer et à organiser des formations de base et soutenir les efforts que déploient les particuliers, les familles, les communautés et divers types d'organisations

non gouvernementales pour soutenir ou organiser de telles formations. Le gouvernement peut accroître l'effet de son propre investissement dans l'éducation fondamentale en employant des fonds à stimuler et à soutenir une plus grande participation financière des collectivités et du secteur privé. Cet effet multiplicateur peut être obtenu, par exemple, par des incitations offertes aux collectivités locales pour qu'elles construisent et entretiennent des écoles et des logements pour les maîtres, par la garantie démission d'obligations de l'Etat, par des mesures habilitant les collectivités locales à gérer les fonds scolaires et par des formules compensatoires faisant bénéficier de fonds publics supplémentaires les établissements qui obviennent ou remédient aux handicaps d'une population scolaire défavorisée. Les alliances intérieures dont il a été question plus haut peuvent aider les gouvernements à diversifier les sources de financement de l'éducation fondamentale.

Une estimation soignée des ressources actuellement disponibles, ou susceptibles de le devenir, par rapport au financement nécessaire à la mise en œuvre du plan d'action pour l'éducation fondamentale permettra d'identifier d'éventuelles insuffisances risquant de compromettre le calendrier des activités prévues; elle peut également révéler que des choix difficiles seront à faire. Certains pays seront purement et simplement incapables de trouver des ressources suffisantes, même en recourant à tous les moyens envisagés ci-dessus pour mobiliser des sommes accrues et de nouvelles sources de financement aux fins de l'éducation fondamentale. Dans ces pays, la demande de formations de base continuera à dépasser l'offre, et l'écart entre l'une et l'autre risque même de s'accroître.

Ces pays, qui souffrent aussi de toute une série de désavantages économiques et sociaux, auront besoin d'une assistance extérieure pour s'acheminer vers l'éducation pour tous. L'assistance technique seule ne suffira pas: le système éducatif lui-même aura manifestement besoin d'une assistance financière substantielle et soutenue. L'assistance doit être assez substantielle pour permettre au pays défavorisé de parvenir au niveau de qualité de l'enseignement et d'accès à l'éducation qui est l'essence de la vision élargie de l'éducation fondamentale pour tous. L'assistance doit être soutenue jusqu'à ce que le pays ait atteint un niveau de développement social et économique qui lui permette de faire face aux besoins en apprentissages fondamentaux de sa population avec ses propres ressources. La nature et le montant

de cette assistance devront faire l'objet d'une négociation entre les pays intéressés et les organismes d'assistance extérieurs; l'évaluation des ressources et le plan d'action pourront servir de base à ces discussions.

Enfin, il convient de mobiliser une ressource souvent négligée, quoique essentielle, à savoir l'apprenant lui-même. La demande d'éducation et la participation aux activités de formation ne sauraient être considérées comme allant de soi: elles doivent être encouragées activement. Le candidat potentiel à l'apprentissage doit comprendre que les bénéfices qu'il peut attendre de l'éducation fondamentale l'emportent sur les coûts qu'elle lui imposera, tels le manque à gagner et la réduction du temps disponible pour les activités communautaires ou familiales et pour les loisirs. Les femmes et les filles, en particulier, ont parfois tendance à ne pas profiter pleinement des possibilités d'éducation offertes, en raison de facteurs propres à chaque culture. Il est possible de lever ces obstacles à la participation en ayant recours à des incitations et en adaptant les formations au contexte local de telle façon que les apprenants, leur famille et la communauté y voient des "activités productives". Par ailleurs, ceux qui apprennent tirent généralement plus de profit de l'éducation quand ils sont associés au processus pédagogique comme partenaires, au lieu d'être considérés comme de simples "intrants" ou "bénéficiaires". En veillant à stimuler la demande et la participation, on favorisera une mobilisation plus efficace des aptitudes personnelles des apprenants. Les ressources qu'apporte la famille, en temps et en soutien mutuel notamment, sont vitales pour le succès des activités d'éducation fondamentale. Des incitations et des aides peuvent être offertes aux familles pour les encourager à consentir un investissement qui permette à tous leurs membres de profiter de manière aussi complète et équitable que possible des moyens d'éducation fondamentale à leur disposition.

B. Action prioritaire au niveau régional

C'est par une action ayant sa source dans les pays eux-mêmes que les besoins fondamentaux doivent être satisfaits, mais il existe bien des formes de coopération entre pays ayant des situations et des préoccupations analogues qui pourraient faciliter, ou qui facilitent déjà, cet effort. En échangeant des informations et en partageant leurs expériences, en mettant en commun leurs compétences, en partageant les équipements et en entreprenant des

activités conjointes, plusieurs pays œuvrant de concert peuvent accroître leur base de ressources et réaliser des économies d'échelle à leur avantage mutuel. De tels arrangements sont souvent conclus entre pays voisins (niveau sous-régional), entre tous les pays d'une même grande région géoculturelle ou entre pays ayant une langue en commun ou entretenant des relations culturelles ou commerciales. Le rôle joué par les organisations régionales ou internationales est souvent important pour faciliter cette coopération entre pays. Certaines régions se sont d'ores et déjà dotées de plans de développement—tel le Plan d'action de Djakarta sur la mise en valeur des ressources humaines adopté en 1988 par la Commission économique et sociale pour l'Asie et le Pacifique—dans le cadre desquels la coopération peut être encore renforcée. Dans l'exposé qui suit, tous ces arrangements seront qualifiés de "régionaux".

i) Echange de renseignements, d'expérience et de connaissances techniques

Divers mécanismes régionaux, intergouvernementaux et non gouvernementaux, ont pour objectif de promouvoir la coopération en matière d'éducation et de formation, de santé, de développement agricole, de recherche et d'information, de communication et dans d'autres domaines en rapport avec la satisfaction des besoins éducatifs fondamentaux. Dans les limites inhérentes à leurs mandats respectifs, à leurs ressources et à leurs participants, ces mécanismes peuvent servir à des échanges de renseignements, d'expérience et de connaissances techniques entre institutions, organisations et administrations publiques s'occupant d'éducation fondamentale. Les quatre programmes régionaux créés grâce à l'Unesco dans les années 80 pour soutenir les efforts nationaux d'universalisation de l'enseignement primaire et d'élimination de l'analphabétisme des adultes en sont un excellent exemple:

- Projet majeur dans le domaine de l'éducation en Amérique latine et dans les Caraïbes;
- Programme régional d'élimination de l'analphabétisme en Afrique;
- Programme d'éducation pour tous en Asie et dans le Pacifique (APPEAL);
- Programme régional de généralisation et de rénovation de l'enseignement primaire et d'élimination de l'analphabétisme dans la région des Etats arabes (ARABUPEAL).

Les pays industrialisés devraient envisager eux aussi de mettre en place des mécanismes de

Encadré 5.04 APPEAL : coopération régionale en matière d'éducation pour tous

Le Programme d'éducation pour tous en Asie et dans le Pacifique (APPEAL), lancé par l'Unesco en 1987, fournit le cadre d'une coopération régionale et d'une mise en commun de données d'expérience concernant l'universalisation de l'enseignement primaire, l'élimination de l'analphabétisme et l'organisation d'une éducation permanente au service de la généralisation de l'enseignement primaire (UPE) et de l'alphabétisation. A ce jour, vingt pays ont constitué un « comité ou mécanisme national » pour l'APPEAL, et le Bureau régional de l'Unesco à Bangkok (PROAP) joue le rôle de plaque tournante pour les activités de l'APPEAL.

Les pays participants ont lancé des projets conjoints visant à améliorer la qualité de l'enseignement primaire, à mettre au point des modalités de formation pour les maîtres travaillant dans des contextes difficiles et à accélérer l'amélioration de l'accès et de la rétention des filles dans les écoles primaires. En ce qui concerne l'alphabétisation, un réseau de formation a été mis en place et une formation poussée a été dispensée à un grand nombre de formateurs d'alphabétiseurs et d'agents d'encadrement au

moyen d'activités régionales et nationales financées en grande partie par un don du Gouvernement norvégien. Des « matériels de formation APPEAL pour le personnel d'alphabétisation » ont également été élaborés, et dix pays jusqu'à présent les ont adoptés pour la formation de leurs propres alphabétiseurs. Par ailleurs, plus de 50 prototypes de matériels pour nouveaux alphabètes ont été préparés de façon à pouvoir être adaptés et utilisés par différents pays dans leurs programmes d'alphabétisation.

Les activités entreprises au titre de l'APPEAL pour promouvoir l'éducation des femmes bénéficieront d'un soutien financier grâce à un projet conjoint PNUD-Unesco d'une durée de quatre ans qui a commencé en 1989. Ce financement multilatéral et le financement bilatéral de la Norvège, associés au financement national et aux contributions en nature des pays participants, montrent comment la coopération régionale peut, grâce à des structures simples comme l'APPEAL, être financée avec souplesse par des partenaires variés.

coopération appropriés en matière d'éducation fondamentale et d'élimination de l'analphabétisme fonctionnel.

Outre les consultations techniques et de politique générale organisées en liaison avec ces programmes, d'autres mécanismes pourraient être utilisés, en tant que de besoin, pour des consultations sur des questions de politique générale relatives à l'éducation fondamentale, à savoir les conférences régionales de ministres de l'éducation organisées par l'Unesco et par plusieurs organisations régionales, et certaines conférences transrégionales organisées par le Secrétariat du Commonwealth, la Conférence des ministres de l'éducation des Etats d'expression française (CONFEMEN), l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) et l'Organisation islamique pour l'éducation, les sciences et la culture (ISESCO), ainsi que les consultations entre organismes de financement organisées par la " Task Force " de donateurs pour l'éducation en Afrique qui vient d'être créée. De plus, de nombreuses

conférences et réunions organisées par des organismes non gouvernementaux fournissent aux spécialistes des occasions d'échanger des renseignements et des points de vue sur des questions techniques et de politique générale. Les organisateurs de ces conférences et réunions devraient envisager des moyens d'élargir la participation, le cas échéant à des représentations d'autres secteurs travaillant à satisfaire des besoins éducation fondamentale.

ii) Entreprendre des activités conjointes

Il existe de nombreuses possibilités, encore largement inexploitées, d'intensifier la coopération régionale pour développer l'aptitude des pays à répondre plus efficacement aux besoins d'éducation fondamentale pour tous. Les projets régionaux conjoints dans le domaine de éducation et dans des domaines connexes ont déjà fait la preuve de leur utilité pour les pays et institutions participants, tout au moins lorsque ces projets

**Encadré 5.05 Collaboration régionale au Sahel :
des solutions communes à des problèmes communs**

Un exemple de coopération régionale pour l'élaboration de solutions communes à des problèmes semblables en matière d'éducation nous est fourni par les neuf pays de la région sahéenne d'Afrique, à savoir Burkina, Cap-Vert, Gambie, Guinée-Bissau, Mali, Mauritanie, Niger, Sénégal et Tchad. Ces pays, dont les économies sont fragiles et qui sont aux prises avec une détérioration grave de l'environnement et une croissance démographique accélérée, ont, en tant que groupe, les systèmes d'éducation fondamentale les moins développés du monde, avec des taux moyens de scolarisation primaire et d'alphabétisation des adultes qui s'élèvent respectivement à 52 et 25 %. Ils comprennent quatre des sept pays du monde dont plus de 50 % des enfants en âge de fréquenter l'école primaire ne sont pas scolarisés.

Afin de confronter leurs expériences sur les problèmes d'éducation qui leur sont communs et de mettre au point une stratégie pour s'y attaquer, en particulier dans le domaine de l'éducation fondamentale, les ministres de l'éducation des neuf pays se sont réunis à Bamako (Mali) du 15 au 18 janvier 1990. Assistaient aussi à la réunion des fonctionnaires des ministères des finances ou de la planification, ainsi que des donateurs qui s'intéressent au Sahel. Au nombre des questions brûlantes qui ont été débattues, on peut mentionner : 1) les raisons pour lesquelles il faut accorder la priorité au développement de l'enseignement primaire et les conséquences de cette priorité pour les autres degrés de l'enseignement ; 2) comment améliorer la perti-

nence et la qualité de l'enseignement primaire ; 3) le rapport coût-efficacité des diverses mesures d'ajustement susceptibles d'être prises pour alléger les contraintes financières actuelles ; 4) l'efficacité de l'aide extérieure et les moyens d'améliorer l'efficacité de l'exécution des projets ; 5) les domaines prioritaires de la recherche pédagogique.

Les participants se sont félicités de la grande réussite de la réunion. C'était la première fois que les ministres sahéens de l'éducation se réunissaient pour examiner ensemble les perspectives de développement de leurs systèmes éducatifs. Les participants se sont rendu compte que beaucoup des problèmes sectoriels clés avec lesquels ils sont aux prises étaient passablement répandus dans toute la région et que, en recherchant des solutions nationales, ils pouvaient apprendre les uns des autres. Afin d'approfondir le dialogue et la coopération dans le cadre régional inaugurés à Bamako, les ministres se sont mis d'accord sur les modalités d'un suivi comprenant notamment des ateliers au niveau ministériel et des réunions techniques sur des thèmes plus spécialisés. A cet égard, les domaines de la recherche pédagogique et de la création d'institutions se sont révélés particulièrement prometteurs pour la coopération régionale, car ils permettraient de réaliser des économies d'échelle, de favoriser le renforcement des capacités nationales de recherche et d'élaboration des politiques, et de mettre au point des solutions communes à des problèmes communs.

bénéficiaient suffisamment d'un appui soutenu et d'une volonté politique.. Quatre domaines où une telle collaboration pourrait être utile sont indiqués ci-après.

La formation de personnel clé est souvent plus économique lorsque des pays mettent en commun leurs installations pour des programmes en cours d'emploi ou pour des cours dans un établissement spécialisé desservant toute une région. Une telle formation pourrait notamment bénéficier aux planificateurs, gestionnaires, formateurs d'enseignants, chercheurs, évaluateurs, spécialistes

des programmes d'enseignement et concepteurs de programmes éducatifs de radio et de télévision. Certaines catégories de personnel, comme les formateurs d'enseignants, peuvent multiplier les effets de leur propre expérience de la formation en formant d'autres personnes une fois rentrés dans leur pays.

Les premiers établissements régionaux de formation d'architectes scolaires et de planificateurs et d'administrateurs de éducation ont ouvert la voie à ce type de collaboration, et les résultats ont été généralement positifs. Toutefois, lorsque la

responsabilité financière de ces établissements a été dévolue au pays hôte, ils ont perdu en totalité ou en partie leur caractère régional. Actuellement, la formule dominante est celle d'une formation en cours d'emploi ad hoc pour du personnel sélectionné de certains groupes de pays; mais des programmes fonctionnant sur plusieurs années grâce à un financement extérieur régulier fournissent une formation de ce genre en anglais, en français et en portugais pour plusieurs pays d'Afrique.

Le fait que l'on a de plus en plus besoin de spécialistes variés, dans le domaine de l'éducation comme dans d'autres domaines, pour concevoir et mener à bien des formations de base de toute nature donne à penser qu'il serait possible de relancer des établissements régionaux pour former certaines catégories de personnel. Les "programmes-aimants" utilisés dans certaines régions pour la formation agricole sont un modèle susceptible d'être adapté à cette fin. Dans ces programmes, les établissements de formation technique des pays coopérants conviennent d'une division du travail en fonction de leurs points forts respectifs.

Le développement des capacités d'information et de recherche se prête particulièrement bien à une collaboration entre pays. Comme on l'a mentionnée plus haut, les pays en développement ont grand besoin de données et de recherches dans le domaine de l'éducation et dans des domaines connexes, et en particulier d'une recherche appliquée utilisable pour orienter l'action éducative et la pédagogie. Ces recherches exigent des mécanismes appropriés de collecte des données et une "masse critique" de chercheurs pour que la stimulation intellectuelle et la critique puissent se développer entre eux. Or, dans bien des pays, les chercheurs sont trop peu nombreux pour offrir une expérience suffisamment riche dans des disciplines suffisamment diverses et sont mal équipés pour la collecte des données. Des projets de recherche conjoints interpays et des réseaux d'institutions offrent plus de chances de parvenir à la masse critique de chercheurs et d'améliorer ainsi la qualité de la recherche. Le caractère plus stimulant de la recherche conjointe contribue à dissuader les spécialistes d'émigrer pour prendre des postes permanents dans les pays industrialisés. En outre, certaines activités de collecte de données et certains thèmes de recherche peuvent être abordés plus efficacement quand le travail transcende les frontières nationales.

Les cinq réseaux régionaux d'innovation éducative qui fonctionnent sous les auspices de l'Unesco offrent des structures pour l'échange

d'informations et la coopération en matière de recherche liées à la satisfaction des besoins éducatifs fondamentaux:

- Programme d'innovation éducative en vue du développement en Asie et dans le Pacifique (APEID, opérationnel depuis 1973);
- Réseau d'innovation éducative pour le développement en Afrique (NEIDA, 1978);
- Programme de coopération en matière de recherche et de développement de l'innovation éducative dans le Sud et le Sud-Est de l'Europe (CODIESEE, 1978);
- Réseau d'innovation éducative pour le développement dans les Caraïbes (CARNEID, 1981);
- Programme d'innovation éducative pour le développement dans les Etats arabes (EIP-DAS, 1984).

Ces cinq réseaux relient quelque 500 institutions et projets dans 104 pays. Selon une évaluation récente, ils ont eu un important effet multiplicateur dans nombre des pays participants.

Il existe d'autres mécanismes utiles de coopération, parmi lesquels on peut citer l'Institut international de planification de l'éducation de l'Unesco (IPE) et ses réseaux de stagiaires et de chercheurs, le réseau d'information du Bureau international d'éducation (BIE), l'Institut de l'Unesco pour l'éducation (QUE), les groupes consultatifs de recherche et d'étude (RRAG) associés au Centre de recherche pour le développement international, le Commonwealth of Learning, le Centre culturel asiatique pour l'Unesco, le réseau interactif de recherche créé par le Conseil international d'éducation des adultes (CIEA) et l'Association internationale pour l'évaluation du rendement scolaire (IEA), qui fait le lien entre les principaux instituts de recherche nationaux de quelque 35 pays.

La production de matériels pédagogiques soulève deux problèmes principaux pour de nombreux pays défavorisés: l'élaboration d'un contenu approprié et la fabrication de quantités importantes de matériels attrayants. Des tentatives pour créer des entreprises communes à plusieurs pays ont été faites, avec un succès mitigé, mais les possibilités d'économies d'échelle n'ont pas encore été systématiquement explorées. Même des pays qui n'ont pas la même langue devraient pouvoir collaborer à la production de matériels pédagogiques tels qu'images, règles, matériel scientifique, films et certains manuels.

Une attention particulière pourrait être accordée

à une collaboration portant sur la conception et la réalisation de modules d'apprentissage pour l'éducation et la formation pratique de base des enfants, des adolescents et des adultes. Ces modules pourraient servir à dispenser ou à améliorer les apprentissages fondamentaux (lecture, écriture, calcul) tout en abordant des sujets répondant à des besoins éducatifs de base communs à de nombreux pays, comme l'assainissement, l'approvisionnement en eau non polluée, les soins aux enfants en bas âge ou le stockage des aliments. Un inventaire soigneux des matériels existants révélerait sans doute une abondance d'excellents textes et illustrations qui, dûment éditées et appuyés par des moyens audiovisuels, pourraient servir à mettre au point des prototypes utiles. Les pays intéressés pourraient alors adapter et traduire les modules convenant le mieux à leurs propres programmes d'éducation fondamentale.

L'éducation à distance est un autre domaine où d'importantes économies d'échelle pourraient être réalisées, en particulier entre pays ayant la même langue. Par exemple, les pays participants pourraient partager les dépenses nécessaires à la conception et à la réalisation de programmes de radio ou de télévision, et en partager également les frais de diffusion. Des satellites ont été utilisés avec profit pour la transmission de programmes éducatifs, notamment dans des zones rurales, mais il semble que le coût en soit prohibitif pour des pays en développement agissant isolément. Néanmoins, à mesure que le nombre des satellites de communication augmente et que les installations techniques au sol deviennent plus simples et plus abordables, certains pays pourront étudier la possibilité de projets éducation conjoints faisant appel à la transmission par satellite.

C. Action prioritaire au niveau mondial

i) Etat et perspectives du financement extérieur

Si nécessaires et raisonnables qu'ils aient pu être, les changements des politiques et des priorités des institutions internationales et bilatérales de financement du développement n'ont pas été propices aux efforts globaux et à long terme tendant à développer les systèmes et institutions d'enseignement et de formation dans les pays en développement. Au début des années 80, l'aide financière internationale fournie à l'éducation a atteint un palier, mais une reprise s'est amorcée après 1987. De 1980 à 1986, le volume total de l'aide bilatérale et multilatérale à éducation a

Tableau 6: Aide extérieure à l'éducation
1981-1986
(millions de dollars des Etats-Unis)

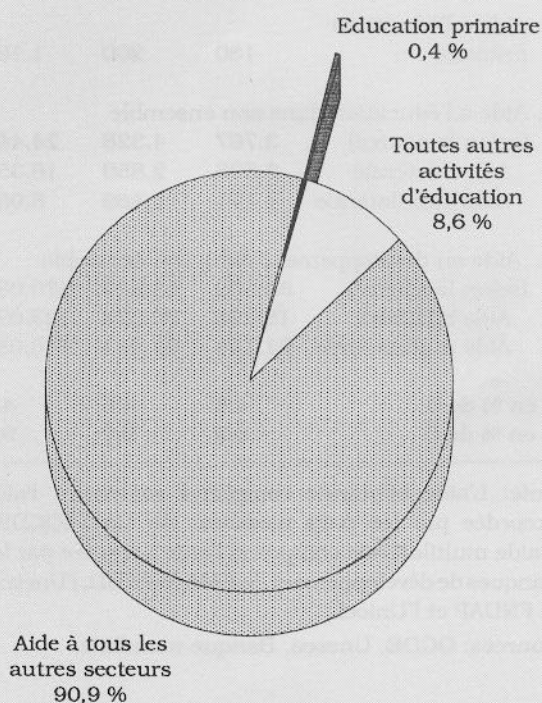
A. Aide à l'éducation primaire	180	200	1.100
B. Aide à l'éducation dans son ensemble (selon la source)	3.767	4.328	24.445
Aide bilatérale	2.596	2.859	16.357
Aide multilatérale	1.171	1.469	8.088
C. Aide au développement dans son ensemble (selon la source)	39.309	53.819	270.082
Aide bilatérale	18.195	26.228	123.094
Aide multilatérale	21.114	27.591	146.988
A en % de B	4,8	4,6	4,5
B en % de C	6,9	8,0	9,1

Note: L'aide bilatérale comprend seulement l'aide accordée par les pays membres du CAD (OCDE). L'aide multilatérale comprend l'aide accordée par les banques de développement, le PAM, le PNUD, l'Unesco, le FNUAP et l'Unicef. Sources: OCDE, Unesco, Banque mondiale.

légèrement augmente, passant de 4 294 à 4 328 millions de dollars, soit une augmentation de moins de 1 % en six ans. Pendant cette période, les principales sources de financement bilatérales représentées au Comité d'aide au développement de l'OCDE (qui, ensemble, fournissent environ 75 % de toute l'assistance bilatérale au développement) ont fait état d'une diminution nette du financement destiné à l'éducation. La part que ces sources représentent dans le total des fonds est passée de 80 à 66 %, le solde étant couvert par un accroissement du financement multilatéral principalement de la part des banques de développement. La baisse du financement bilatéral s'est produite malgré une augmentation de 45 % du total de l'aide au développement accordée par ces mêmes pays. Pendant toute la période, environ 9 % du total de l'aide au développement sont allés à l'éducation.

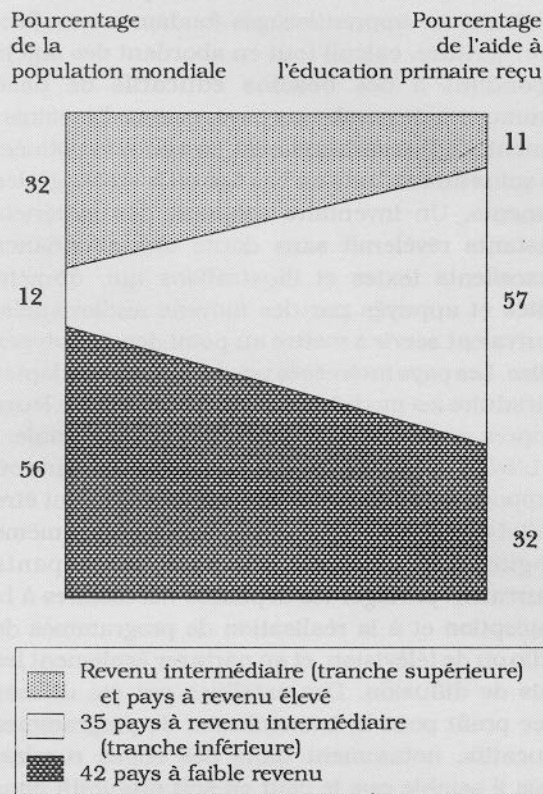
Malgré les graves contraintes économiques des années 80, les pays en développement ont dans l'ensemble continué à accroître leur effort financier en faveur de l'éducation. Leurs dépenses publiques consacrées à éducation ont augmenté de 8,8 % pendant la période 1980-1986, atteignant un total estimé à 103 347 millions de dollars en 1986. Par

Graphique 7 : Part en pourcentage de l'aide à l'éducation primaire (1981-1986)



Sources : OCED, Unesco, Banque mondiale.

Graphique 8 : Répartition de l'aide à l'éducation primaire (1981-1986)



Sources: OCED, Unesco, Banque mondiale.

contraste, l'aide extérieure au développement consacrée à l'éducation n'a représenté pendant cette période que 4,2 % des dépenses publiques intérieures, lesquelles, par définition, ne comprennent pas le montant considérable des dépenses intérieures privées consacrées à l'éducation. Dans certains pays en développement, toutefois, le financement extérieur constitue une part importante du budget de l'éducation et représente souvent la seule source de fonds d'investissement parce que les dépenses renouvelables absorbent la totalité des fonds intérieurs disponibles.

Le financement extérieur de l'enseignement primaire n'est spectaculaire ni en valeur absolue ni en valeur relative. Au début des années 80, moins de 5 % de toute l'assistance financière à éducation

sont allés à l'enseignement primaire, ce qui représentait à peu près 180 millions de dollars par an (voir le tableau 6 et le graphique 7). Un tiers seulement de cette aide est allée aux pays à faible revenu (bien que ceux-ci comptent les deux tiers de la population mondiale); 57 % sont allés aux pays à revenu intermédiaire de la tranche inférieure (voir le graphique 8). Les sources multilatérales (y compris les prêts des banques de développement) ont représenté 66 % des fonds consacrés à l'enseignement primaire; la contribution des organisations non gouvernementales était estimée à 5 %. Environ 30 % de l'aide financière extérieure ont été utilisés pour améliorer les bâtiments et l'équipement et 30 % encore sont allés au budget général; les dépenses pédagogiques diverses ne représentaient que 12 à 18 % du total.

Le fait que les sources de financement internationales aient relativement négligé l'enseignement primaire et n'aient accordé qu'un soutien négligeable aux autres formes d'éducation fondamentale est déconcertant mais ne saurait être imputé à une politique délibérée ou à une hostilité de leur part. Une explication plausible est que les établissements d'enseignement secondaire et supérieur sont relativement avantagés lorsqu'il s'agit d'attirer un financement extérieur. D'autre part, le nombre très élevé et la dispersion géographique des écoles primaires, ainsi que le fait que leur développement exige relativement peu de devises étrangères, ont probablement incité les organismes extérieurs à n'accorder à l'enseignement primaire qu'un degré de priorité relativement faible.

Les perspectives d'un accroissement de l'aide extérieure sont, bien entendu, plus difficiles à évaluer que les besoins. Comme on l'a expliqué au chapitre 1, il semble que les relations internationales soient en train de s'améliorer, et l'on est fondé à penser que certaines ressources affectées aux budgets militaires pourront être maintenant réorientées vers des fins plus productives, notamment le développement social—réorientation qui, par une ironie du sort, contribuera peut-être à accroître la sécurité nationale et internationale. Entre 1981 et 1986, on estime que les pays industrialisés ont consacré 3.546 milliards de dollars à leurs dépenses militaires, tandis que le total de l'assistance financière extérieure à l'éducation pendant la même période s'élevait environ à 24 470 millions de dollars, soit moins de 1 % du chiffre précédent. Pour la seule année 1986, les pays industrialisés ont fait des dépenses militaires estimées à 666 milliards de dollars, soit environ 5,7 % du total de leurs PNB, ou encore un peu plus que les dépenses consacrées à leurs propres systèmes éducatifs.

Ces chiffres donnent à penser qu'une réduction même très faible des budgets militaires permettrait de dégager des fonds considérables pour d'autres usages. Si une petite fraction était canalisée vers l'aide au développement de l'éducation dans les pays économiquement les plus pauvres, il serait possible d'atteindre l'objectif ambitieux, mais réalisable, d'une éducation primaire universelle de qualité acceptable. Bien sûr, ce n'est pas là le seul moyen de trouver les fonds nécessaires, mais cela illustre le fait qu'un effort majeur et soutenu en faveur de l'éducation pour tous est financièrement réalisable.

ii) *Soutien à long terme concerté et soutenu aux initiatives nationales et régionales*

Répondre aux besoins éducatifs fondamentaux de tous dans tous les pays est évidemment une entreprise de longue haleine. Elle exige un effort soigneusement planifié et la volonté soutenue, de la part des gouvernements et de leurs partenaires intérieurs et extérieurs, d'œuvrer de concert pour atteindre les buts fixés. Les organismes et institutions extérieurs qui acceptent de participer à cette entreprise mondiale devraient être prêts à organiser et à fournir un appui à long terme aux initiatives nationales et régionales du genre de celles qui ont été exposées dans les sections précédentes. Certains domaines prioritaires pour la coopération internationale sont présentés ci-après.

Une aide extérieure accrue et ciblée devrait être fournie aux pays qui ont besoin d'une assistance pour mettre en œuvre leur plan d'action en faveur de l'éducation fondamentale. Ces pays auront besoin pendant toute la durée de leur plan d'un soutien qui les aidera à atteindre les buts qu'ils se seront fixés. Dans l'ensemble, ce soutien pourrait sans doute être financé dans les limites actuelles de l'assistance extérieure à l'éducation et à la formation si la majeure partie, voire la totalité, de ces fonds étaient réorientée des niveaux post-primaires vers l'éducation fondamentale. Toutefois, c'est un accroissement substantiel de l'aide extérieure totale à l'éducation qui est nécessaire. Une proportion importante des fonds nouveaux devrait servir à développer l'éducation fondamentale dans les pays les plus défavorisés, l'accent étant mis sur les aspects suivants:

- a. Soutenir la conception ou la révision des plans d'action multisectoriels nationaux qui devraient être prêts dès le début des années 90. De nombreux pays insuffisamment développés pourront avoir besoin d'une aide à la fois financière et technique, en particulier pour la collecte et l'analyse des données ainsi que pour l'organisation d'un processus de consultations dans le cadre national.
- b. Soutenir les efforts nationaux et la coopération entre pays pour porter à un niveau satisfaisant la qualité et la pertinence de l'éducation primaire. Les expériences associant les familles, les communautés locales et des organisations non gouvernementales à cette amélioration de la qualité et de la pertinence de l'éducation pourraient

utilement faire l'objet d'une communication entre les pays.

- c. Soutenir les pays économiquement faibles dans leur effort d'universalisation de l'éducation primaire. Les organismes internationaux de financement devraient envisager de négocier, cas par cas, des arrangements prévoyant l'apport d'un soutien à long terme pour aider les pays à progresser vers l'éducation primaire universelle selon le calendrier qu'ils se seront fixé. Les institutions extérieures devraient examiner les modalités d'aide actuelles, afin de trouver des moyens d'appuyer efficacement les actions d'éducation fondamentale qui ne nécessitent pas un apport considérable de capitaux et de technologie mais, en revanche, requièrent souvent un soutien budgétaire de plus longue durée. A cet égard, il faudrait accorder plus d'attention aux critères de la coopération pour le développement en matière d'éducation, qui devraient aller au-delà de simples considérations d'ordre économique.
- d. Soutenir les programmes destinés à répondre aux besoins éducatifs fondamentaux des groupes défavorisés, des jeunes non scolarisés et des adultes n'ayant pas ou ayant difficilement accès à des services d'éducation fondamentale. Tous les partenaires pourront mettre en commun leur expérience et leurs compétences spécialisées pour concevoir et appliquer des mesures et des activités novatrices et concentrer leur financement sur certaines catégories et certains groupes (par exemple les femmes, les pauvres des zones rurales, les handicapés), de manière à améliorer de façon significative les possibilités éducatives et les conditions d'apprentissage qui leur sont offertes.
- e. Soutenir les programmes éducation à l'intention des femmes et des jeunes filles. Ces programmes devraient être conçus de manière à éliminer les obstacles sociaux et culturels qui découragent les femmes et les Jeunes filles de suivre les programmes réguliers d'éducation ou même les en excluent, et à leur assurer des chances égales dans tous les aspects de leur existence.
- f. Soutenir les programmes éducation à l'intention des réfugiés. Les programmes administrés par des organismes tels que le Haut Commissariat des Nations Unies pour les réfugiés (HCR) et l'Office de secours et de travaux des Nations Unies pour les réfugiés de Palestine dans le Proche-Orient (UNRWA) doivent pouvoir compter sur un soutien financier à long terme plus substantiel et plus sûr pour l'accomplissement de leur mission internationale.. Lorsque les pays d'accueil ont besoin d'une aide financière et technique internationale pour faire face aux besoins essentiels des réfugiés, y compris leurs besoins éducatifs, la communauté internationale pourrait assumer une part du fardeau en offrant un concours accru. La communauté mondiale s'efforcera aussi de faire en sorte que les populations soumises à un régime d'occupation ou déplacées par la guerre ou d'autres calamités continuent d'avoir accès à des programmes d'éducation fondamentale préservant leur identité culturelle.
- g. Soutenir les programmes d'éducation fondamentale de toute sorte dans les pays qui ont un taux d'analphabétisme élevé (dans l'Afrique subsaharienne, par exemple) ou une nombreuse population analphabète (en Asie du Sud, par exemple). Une aide substantielle sera nécessaire pour réduire de façon significative le nombre considérable d'adultes analphabètes dans le monde.
- h. Soutenir le renforcement des capacités de recherche, de planification et d'expérimentation d'innovations à petite échelle. Le succès des actions en faveur de l'éducation pour tous dépendra en dernière analyse de la capacité qu'aura chaque pays de concevoir et mettre en œuvre des programmes adaptés au contexte national.. Dans cette perspective, il est indispensable que les pays puissent s'appuyer sur une base de connaissances renforcée, alimentée par les résultats de recherches et les leçons tirées d'expérimentations ou d'innovations, et disposent de spécialistes compétents de la planification de l'éducation.

La coordination de l'aide extérieure à l'éducation est trop souvent négligée, mais une coopération accrue entre partenaires extérieurs et intérieurs serait mutuellement avantageuse. Normalement, les autorités centrales du pays hôte devraient prendre la direction des opérations. Le quatrième cycle de programmation par pays du Programme des Nations Unies pour le développement (PNUD), qui commence en 1990, est un bon moment pour

revoir les besoins des différents pays en matière d'assistance technique extérieure dans le domaine de l'éducation et de la formation. Le système d'analyse et de programmation nationales de la coopération technique ("nateaps"), les réunions des donateurs et des autorités nationales organisées par le PNUD et les tables rondes par pays organisées par la Banque mondiale pourraient également axer davantage l'aide extérieure sur les programmes et projets visant à satisfaire les besoins éducatifs fondamentaux.

La "Task Force" de donateurs pour l'éducation en Afrique, récemment créée, est une structure informelle destinée à développer la coordination et à assurer une planification plus systématique de l'aide extérieure. Plusieurs organismes de développement ont commencé à collaborer au sein de ce groupe pour donner suite à l'étude de politique générale de la Banque mondiale intitulée *L'éducation en Afrique sub-saharienne* (1988). Ils se proposent d'encourager les pays intéressés à créer des groupes consultatifs pour le secteur de l'éducation, sous l'égide du gouvernement hôte. Les membres de la "Task Force" ont par ailleurs constitué plusieurs groupes de travail informels, s'occupant chacun d'une tâche particulière ou d'un aspect particulier de la coopération dans le domaine de l'éducation. Il existe par exemple des groupes de travail chargés des activités de développement de l'éducation en Afrique, de la mobilisation de ressources pour aider les pays à élaborer des stratégies de développement de l'éducation, de l'amélioration des statistiques de l'éducation, et des procédures régissant les examens scolaires et l'octroi des diplômes.

iii) Renforcement des capacités nationales

L'aide extérieure envisagée ci-dessus ne peut avoir toute son utilité que si les pays intéressés ont les capacités nécessaires pour évaluer leurs besoins essentiels, négocier l'assistance voulue et gérer les ressources ainsi obtenues. Par conséquent, un appui international devrait être fourni, sur demande, aux pays qui veulent développer leurs capacités nationales pour planifier et gérer les programmes et services éducatifs fondamentaux. Cet appui pourrait porter notamment sur la formation à la collecte et à l'analyse des données, aux systèmes d'information de gestion et à l'application d'autres méthodes modernes de gestion, ainsi que sur la création d'institutions dans ces domaines.

La plupart des pays en développement pourraient tirer profit d'une assistance destinée à

développer leurs moyens dans les domaines de la recherche et de l'évaluation pédagogiques et du contrôle des modalités de fonctionnement de leurs systèmes éducatifs. Ces moyens leur seront de plus en plus nécessaires pour améliorer la qualité de l'éducation primaire et lancer des programmes extrascolaires novateurs. En plus de l'assistance directe aux pays et aux institutions, l'aide financière internationale peut aussi être orientée utilement vers le soutien des activités des mécanismes régionaux existants qui organisent des recherches conjointes, des activités de formation et des échanges d'information.

iv) Consultations sur des questions de politique générale

Afin d'atteindre et de maintenir le niveau d'engagement politique et de ressources qu'exige un effort sérieux et durable visant à satisfaire les besoins éducatifs fondamentaux de tous, la communauté internationale devra organiser régulièrement des contacts et des consultations entre les divers partenaires. Si aucune instance unique ne peut servir à cette fin pour la totalité des partenaires, on pourrait utiliser plusieurs instances existantes ayant une composition en partie commune. Les organes régionaux mentionnés plus haut ont un rôle important à jouer à cet égard, et certaines manifestations internationales, comme la Conférence internationale de l'éducation qui a lieu tous les deux ans, permettent à des représentants de tous les pays de se consulter sur des questions de politique générale et d'échanger des informations et des données d'expérience. En outre, le Groupe d'action international pour l'alphabétisation, créé spécialement pour l'Année internationale de l'alphabétisation, rassemble des organisations non gouvernementales régionales et internationales. Ses réunions et ses publications périodiques favorisent les consultations et la communication par l'intermédiaire d'un vaste réseau d'organismes nationaux affiliés.

Une autre instance pouvant servir de cadre à des consultations de politique générale est le Groupe de travail international de l'éducation, qui est un mécanisme officieux de discussion et d'échange d'informations entre organismes multilatéraux et bilatéraux de développement s'intéressant à l'éducation et à la formation. Le Comité d'aide au développement, qui réunit des représentants d'organismes donateurs d'une vingtaine de pays industrialisés membres de l'Organisation de coopération et de développement

économiques, pourrait également se pencher sur la politique générale d'aide à l'éducation et à la formation dans les pays en développement.

Enfin, le processus qui a conduit à la Conférence mondiale sur l'éducation pour tous a lui-même contribué à stimuler la communication et la consultation aux niveaux régional et mondial. Toutefois, afin de développer l'initiative de l'éducation pour tous et d'en entretenir la dynamique, la communauté internationale devra prendre des dispositions appropriées assurant une coopération entre les parties intéressées, si possible dans le cadre des mécanismes institutionnels existants, pour: a) continuer à promouvoir la cause de l'éducation fondamentale pour tous, en profitant de la dynamique engendrée par la Conférence mondiale; b) faciliter la mise en commun des informations sur les progrès réalisés par les pays dans la voie de leurs objectifs spécifiques en ce domaine ainsi que sur les ressources et structures nécessaires au succès des initiatives; c) encourager de nouveaux partenaires à se joindre à cet effort global; d) bien faire comprendre à tous les partenaires combien il est important que leur soutien à l'éducation fondamentale ne faiblisse pas.

v) Coopération dans le contexte international

Les améliorations des relations et des échanges internationaux dont il a été question plus haut sont presque toutes de nature à faciliter les efforts en faveur de l'éducation pour tous. La communauté

internationale peut faire beaucoup à cet égard en encourageant les mesures et les accords qui tendent à atténuer les tensions entre pays et à l'intérieur des pays, à améliorer la communication et les termes de l'échange entre les nations et à promouvoir un développement équitable, durable et écologiquement rationnel. Il sera beaucoup plus aisé, dans un tel contexte international, de progresser systématiquement dans la voie de l'éducation pour tous.

Les stratégies exposées dans le présent chapitre ont été incorporées dans le Cadre d'action pour répondre aux besoins éducatifs fondamentaux, qui a été discuté au cours d'une série de consultations régionales à la fin de 1989 et adopté par la Conférence mondiale sur l'éducation pour tous, tenue à Jomtien (Thaïlande) en mars 1990. L'enjeu du Cadre d'action est résumé dans sa conclusion:

Jamais le moment ne sera plus propice pour prendre l'engagement renouvelé de consentir l'effort de longue durée indispensable pour répondre aux besoins éducatifs fondamentaux de tous, enfants, adolescents et adultes. Cet effort exigera un investissement de ressources beaucoup plus considérable et plus judicieux qu'il ne le fut jamais en faveur de l'éducation et des formations de base, mais il commencera immédiatement à porter ses fruits et continuera d'en produire dans l'avenir, jusqu'au moment où les grands problèmes mondiaux de l'heure se trouveront en bonne partie résolus grâce à la détermination de la communauté mondiale et à sa persévérance dans la poursuite du but qu'elle s'est fixé: l'éducation pour tous.

Annexe 1



Données de base

Numéros de référence des pays

Afghanistan	38	Egypte	49	Madagascar	12	Roumanie	95
Afrique du Sud	75	El Salvador	56	Malaisie	73	Royaume-Uni	104
Algérie	84	Emirats arabes unis	117	Malawi	6	Rwanda	22
Albanie	121	Equateur	62	Mali	13	Sénégal	43
Allemande, République démocratique	126	Espagne	62	Maroc	48	Sierra Leone	23
Allemagne, Rép. fédérale d'	110	Etats-Unis	119	Maurice	69	Singapour	101
Angola	122	Ethiopie	1	Mauritanie	35	Somalie	19
Arabie saoudite	98	Finlande	11	Mexique	74	Soudan	27
Argentine	82	France	109	Mongolie	128	Sri Lanka	33
Australie	105	Gabon	86	Mozambique	9	Suède	115
Autriche	108	Ghana	32	Myanmar	39	Suisse	120
Bangladesh	5	Grèce	89	Népal	7	Tanzanie	10
Belgique	106	Guatemala	59	Nicaragua	54	Tchad	3
Bénin	24	Guinée	40	Niger	16	Tchécoslovaquie	125
Bhoutan	2	Haïti	29	Nigéria	31	Thaïlande	55
Bolivie	44	Honduras	53	Norvège	118	Togo	20
Botswana	63	Hong Kong	102	Nouvelle-Zélande	100	Trinité et Tobago	90
Brésil	78	Hongrie	80	Oman	92	Tunisie	64
Bulgarie	123	Inde	21	Ouganda	17	Turquie	65
Burkina Faso	11	Indonésie	36	Pakistan	28	Uruguay	79
Burundi	14	Iran, République islamique d'	93	Panama	81	URSS	129
Cameroun	60	Irak	94	Papouasie-Nouvelle- Guinée	50	Venezuela	88
Canada	114	Irlande	97	Paraguay	61	Viet Nam	42
Chili	67	Israël	99	Pays-Bas	107	Yémen, Rép. arabe du	47
Chine	18	Italie	103	Pérou	68	Yémen démocratique	34
Colombie	66	Jamaïque	58	Philippines	46	Yougoslavie	83
Congo	57	Japon	116	Pologne	76	Zaïre	4
Corée, République de	85	Jordanie	70	Portugal	87	Zambie	15
Corée, République populaire démocratique	127	Kampuchea démocratique	41	République arabe syrienne	72	Zimbabwe	45
Costa Rica	71	Kenya	26	République centrafricaine	25		
Côte d'Ivoire	52	Koweït	112	République dém. pop. lao	8		
Cuba	124	Lesotho	30	République dominicaine	51		
Danemark	113	Liban	77				
		Libéria	37				
		Libye	91				

Tableau 1 : Caractéristiques nationales générales

Cas	Pays	PNB par habitant				Population (millions d'habitants, milieu de 1988
		Dollars E.U. (1987)	Taux annuel moyen de croissance (%)		Taux annuel moyen d'inflation (%) 1980-87	
			1965-80	1980-87		
	Pays à faible revenu	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
1	Ethiopie	130	0,4	(1,3)	2,6	44,7
2	Bhoutan	150	-	5,5	-	1,5
3	Tchad	150	(1,9)	1,1	5,3	5,4
4	Zaïre	150	(1,3)	(2,5)	53,5	33,8
5	Bangladesh	160	(0,3)	0,9	11,1	109,6
6	Malawi	160	3,2	(0,8)	12,4	7,9
7	Népal	160	0,0	1,8	8,8	18,2
8	Rép. dém. pop. lao	170	-	-	46,5	3,8
9	Mozambique	170	-	(8,2)	26,9	14,8
10	Tanzanie	180	0,8	(2,3)	24,9	25,4
11	Burkina Faso	190	1,7	2,5	4,4	8,5
12	Madagascar	210	(0,4)	(3,8)	17,8	11,2
13	Mali	210	2,1	0,2	4,2	8,8
14	Burundi	250	2,4	0,0	7,5	5,1
15	Zambie	250	(1,2)	(5,5)	28,7	7,9
16	Niger	260	(2,5)	(5,3)	4,1	6,7
17	Ouganda	260	(2,2)	(1,9)	95,2	17,2
18	Chine	290	4,1	9,1	4,2	1.104,0
19	Somalie	290	(0,1)	(2,6)	37,8	7,1
20	Togo	290	1,7	(3,2)	6,6	3,2
21	Inde	300	1,5	3,1	7,7	818,8
22	Rwanda	300	1,6	(0,9)	4,5	6,8
23	Sierra Leone	300	0,7	(1,0)	50,0	3,9
24	Bénin	310	(0,3)	(0,9)	8,2	4,4
25	Rép. centrafricaine	330	0,8	(0,7)	7,9	2,8
26	Kenya	330	3,1	(0,6)	10,3	23,1
27	Sudan	330	0,8	(4,3)	31,7	23,8
28	Pakistan	350	1,8	3,3	7,3	114,9
29	Haïti	360	0,9	(2,1)	7,9	6,3
30	Lesotho	370	6,8	(0,7)	12,3	1,7
31	Nigéria	370	4,2	(4,2)	10,1	105,5
32	Ghana	390	(0,8)	(2,1)	48,3	14,1
33	Sri Lanka	400	2,8	3,1	11,8	16,8
34	Yémen démocratique	420	-	(6,1)	5,0	2,3
35	Mauritanie	440	(0,1)	(1,7)	9,8	1,9
36	Indonesie	450	5,2	1,9	8,5	175,0
37	Libéria	450	0,5	(5,5)	1,5	2,4
38	Afghanistan	-	0,6	-	-	15,1
39	Myanmar	-	1,6	1,7	2,1 *	40,0
40	Guinée	-	1,3	-	-	6,5
41	Kampuchea démocratique	-	-	-	-	7,9
42	Viet Nam	-	-	-	-	64,2

* Voir les Notes techniques.

Superficie (milliers de km ²)	Densité de population (habitants par km ²)	Taux de croissance annuel de la population (1980-88)	Population urbaine en % de la population totale (1988)	Pourcentage de la population totale / rurale ayant accès (1980-87)		Postes de radio/TV pour 1.000 habitants (1987)
				à une source d'eau potable	à des services de santé	
(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)
1.222	37	1,8	12	6/1	46/-	193/2
47	32	1,9	5	15/14	19/-	15/1
1.284	4	2,3	31	26/-	-	237/1
2.345	14	3,1	39	9/5	26/17	98/1
144	761	2,7	13	41/43	45/-	40/3
119	66	3,2	14	51/49	80/-	197/-
141	129	2,6	9	34/32	-	31/1
237	16	2,1	18	21/20	-	123/2
802	18	2,6	24	13/7	30/-	38/1
945	27	3,7	30	50/39	76/72	16/1
274	31	2,5	9	20/15	49/48	24/5
587	19	3,1	24	18/-	56/-	193/6
1.240	7	2,9	19	12/9	15/-	37/0
28	182	2,8	7	39/22	61/-	56/0
753	10	3,9	54	47/33	75/-	73/15
1.267	5	2,9	18	34/33	41/30	62/3
236	73	3,4	10	16/7	61/57	96/6
9.561	115	1,3	21	-	-	184/17
638	11	3,5	35	36/21	27/15	38/0
57	56	3,0	24	35/26	61/-	178/5
3.288	249	2,2	27	56/47	-	77/7
26	262	3,4	7	59/60	27/25	54/
72	54	2,4	31	22/16	-	216/9
113	39	3,0	40	18/15	18/-	75/4
623	4	2,3	45	16/-	45/-	60/2
583	40	4,1	22	28/21	-	90/6
2.506	9	3,0	22	21/10	51/40	229/52
804	143	3,7	31	53/40	55/35	86/14
28	225	1,8	29	35/25	70/70	41/4
30	57	2,8	19	14/11	-	68/1
924	114	3,4	34	33/25	40/30	163/6
239	59	3,4	33	50/39	60/45	293/13
66	255	1,6	21	36/26	93/-	187/31
333	7	2,9	42	46/32	30/-	154/21
1.031	2	2,6	39	-	30/-	139/1
1.919	91	1,8	27	36/30	75/-	145/40
111	22	3,2	43	20/-	39/30	224/18
648	-	(0,8)	21	19/10	29/17	102/8
677	59	2,1	24	29/27	33/11	79/1
246	26	2,4	24	15/2	-	33/2
181	-	2,6	11	3/2	53/50	106/8
330	195	2,2	21	41/32	80/75	99/34

Tableau 1 (suite): Caractéristiques nationales générales

		PNB par habitant				
Cas	Pays	Dollars E.U. (1987)	Taux annuel moyen de croissance (%)		Taux annuel moyen d'inflation (%)	Population (millions d'habitants, milieu de 1988
			1965-80	1980-87	1980-87	
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Pays à revenu intermédiaire, tranche inférieure						
43	Sénégal	520	(0,5)	0,1	9,1	7,0
44	Bolivie	580	1,7	(4,7)	601,8	6,9
45	Zimbabwe	580	1,7	(0,3)	12,4	9,1
46	Philippines	590	3,2	(3,1)	16,7	59,5
47	Yémen, Rép. arabe du	590	6,5	2,1	11,4	7,5
48	Morocco	610	2,7	0,5	7,3	23,9
49	Egypte	680	2,8	2,7	9,2	51,5
50	Pap.-Nouvelle-Guinée	700	-	0,0	4,4	3,8
51	Rép. dominicaine	730	3,8	(1,4)	16,3	6,9
52	Côte d'Ivoire	740	2,8	(3,7)	4,4	11,6
53	Honduras	810	1,1	(2,0)	4,9	4,8
54	Nicaragua	830	(0,7)	4,7	86,6	3,6
55	Thaïlande	850	4,4	3,5	2,8	54,1
56	El Salvador	860	1,5	(1,9)	16,5	5,0
57	Congo	870	2,7	2,2	1,8	1,9
58	Jamaïque	940	(0,1)	(2,4)	19,4	2,4
59	Guatemala	950	3,0	(3,6)	12,7	8,7
60	Cameroun	970	2,4	4,5	8,1	10,7
61	Paraguay	990	4,1	(2,7)	21,0	4,0
62	Equateur	1.040	5,4	(1,7)	29,5	10,2
63	Botswana	1.050	9,9	(8,3)	8,4	1,2
64	Tunisie	1.180	4,7	0,7	8,2	7,8
65	Turquie	1.210	3,6	3,0	37,4	53,5
66	Colombie	1.240	3,7	0,5	23,7	30,6
67	Chili	1.310	0,0	(1,1)	20,6	12,7
68	Pérou	1.470	0,8	(1,0)	101,5	21,3
69	Maurice	1.490	3,7	4,4	8,1	1,1
70	Jordanie	1.560	5,8	(0,7)	2,8	3,9
71	Costa Rica	1.610	3,3	(0,1)	28,6	2,9
72	Rép. arabe syrienne	1.640	5,1	(3,2)	11,0	11,6
73	Malaysie	1.810	4,7	1,1	1,1	16,6
74	Méxique	1.830	3,6	(1,6)	68,9	84,9
75	Afrique du Sud	1.890	3,2	(1,3)	13,8	33,7
76	Pologne	1.930	-	(0,4)	29,2	38,0
77	Liban	-	-	-	-	2,8
Pays à revenu intermédiaire, tranche supérieure						
78	Brésil	2.020	6,3	1,0	166,3	144,4
79	Uruguay	2.190	2,5	(2,3)	54,5	3,1
80	Hongrie	2.240	5,1	1,9	5,7	10,6
81	Panama	2.240	2,8	0,3	3,3	2,3
82	Argentine	2.390	1,7	(1,8)	298,7	31,5

Superficie (milliers de km ²)	Densité de population (habitants par km ²)	Taux de croissance annuel de la population (1980-88)	Population urbaine en % de la population totale (1988)	Pourcentage de la population totale / rurale ayant accès (1980-87)		Postes de radio / TV pour 1.000 habitants (1987)
				à une source d'eau potable	à des services de santé	
(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)
196	36	2,6	38	42/27	-	103/32
1.099	6	2,7	50	49/14	63/36	527/77
391	23	3,1	27	52/-	71/62	85/22
300	198	2,6	41	66/54	-	135/36
195	38	2,9	23	31/21	30/24	34/7,5
447	53	2,6	47	27/2	70/50	206/56
1.001	51	2,7	48	76/64	-	310/83
462	8	2,6	15	16/10	-	84/1,9
49	141	2,3	59	62/32	80/-	164/79
323	36	4,2	45	19/10	30/11	131/54
112	43	3,5	42	69/55	73/65	376/67
130	28	3,3	59	56/10	83/60	237/60
514	105	1,8	22	66/70	70/-	174/103
21	238	1,3	44	40/22	56/40	401/82
342	6	2,6	41	21/7	83/70	120/3,3
11	218	1,5	51	86/-	400/108	
109	80	2,8	41	52/27	34/25	65/37
475	23	2,7	47	26/-	41/39	125/12
407	10	3,1	46	26/10	61/38	165/24
284	36	2,8	55	47/16	62/30	292/81
600	2	3,6	22	57/47	88/85	130/6,9
164	48	2,5	54	75/50	90/80	171/68
781	69	2,3	47	78/63	-	160/172
1.139	27	2,1	69	70/28	60/-	167/108
757	17	1,7	85	94/71	-	335/163
1.285	17	2,6	69	55/18	-/17	241/84
2	550	1,5	42	95/95	100/100	263/188
98	40	3,7	67	93/80	97/95	237/69
51	57	2,8	52	91/82	80/63	258/79
185	63	3,5	51	75/54	75/60	231/58
330	50	2,3	41	69/53	-	436/140
1.973	43	2,3	72	75/40	45/-	241/120
1.221	28	2,2	58	-	-	519/97
313	121	0,8	62	-	-	289/263
10	-	0,7	83	92/85	-	772/302
8.512	17	2,2	75	77/53	-	368/191
176	18	0,7	85	80/13	80/-	594/173
93	114	(0,1)	59	-	-	586/402
77	30	2,1	54	82/65	80/64	220/163
2.767	11	1,4	86	64/17	71/21	659/217

Tableau 1(suite): Caractéristiques nationales générales

Cas	Pays	PNB par habitant				
		Dollars E.U. (1987)	Taux annuel moyen de croissance (%)		Taux annuel moyen d'inflation (%)	Population (millions d'habitants, milieu de 1988
			1965-80	1980-87	1980-87	
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
83	Yougoslavie	2.480	5,2	0,0	57,2	23,6
84	Algérie	2.680	4,2	0,6	5,6	23,8
85	Corée, République de	2.690	7,3	7,3	5,0	42,6
86	Gabon	2.700	5,6	(3,1)	2,6	1,1
87	Portugal	2.830	4,6	0,3	20,8	10,2
88	Venezuela	3.230	2,3	(3,0)	11,4	18,8
89	Grèce	4.020	4,8	(0,2)	19,7	10,0
90	Trinité et Tobago	4.210	3,1	(6,5)	6,2	1,2
91	Libye	5.460	-	(10,5)	0,1	4,2
92	Oman	5.810	9,0	10,3	(6,5)	1,4
93	Iran, Rép. islamique d'	-	2,9	3,5	-	53
94	Irak	3.020*	-	-	-	17,7
95	Roumanie	2.560*	-	3,0*	-	23,0
Pays industriels à économie de marché						
96	Espagne	6.010	4,1	1,2	10,7	39,1
97	Irland	6.120	2,8	(0,7)	10,2	3,7
98	Arabie saoudite	6.200	-	(9,2)	(2,8)	13,1
99	Israël	6.800	3,7	1,5	159,0	4,4
100	Nouvelle-Zélande	7.750	1,7	1,3	11,5	3,3
101	Singapour	7.940	8,3	5,6	1,3	2,6
102	Hong Kong	8.070	6,2	5,3	6,7	5,7
103	Italie	10.350	3,2	1,6	11,5	57,3
104	Royaume-Uni	10.420	2,0	2,6	5,7	56,8
105	Australie	11.100	2,2	1,4	7,8	16,4
106	Belgique	11.480	3,6	1,3	5,1	9,9
107	Pays-Bas	11.860	2,7	1,0	2,3	14,6
108	Autriche	11.980	4,0	1,6	4,3	7,5
109	France	12.790	3,7	0,9	7,7	55,8
110	Allemagne, Rép. féd. d'	14.400	3,0	1,8	2,9	60,7
111	Finlande	14.470	3,6	2,5	7,2	5,0
112	Kuwait	14.610	-	(3,2)	(4,6)	1,9
113	Danemark	14.930	2,2	2,5	6,8	5,1
114	Canada	15.160	3,3	2,1	5,0	26,1
115	Suède	15.550	2,0	1,9	7,9	8,3
116	Japon	15.760	5,1	3,2	1,4	122,4
117	Emirats arabes unis	15.830	-	(9,3)	(0,3)	1,5
118	Norvège	17.190	3,6	3,7	6,1	4,2
119	Etats-Unis	18.530	1,8	2,0	4,3	245,4
120	Suisse	21.330	1,5	1,6	3,9	6,5

* Voir les Notes techniques.

Superficie (milliers de km ²)	Densité de population (habitants par km ²)	Taux de croissance annuel de la population (1980-88)	Population urbaine en % de la population totale (1988)	Pourcentage de la population totale/rurale ayant accès (1980-87)		Postes de radio/TV pour 1.000 habitants (1987)
				à une source d'eau potable	à des services de santé	
(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)
256	92	0,7	49	-	-	194/175
2.382	10	3,1	44	88/80	88/80	227/70
98	435	1,4	69	-/60	93/86	986/104
268	4	3,8	44	92/-	90/-	119/23
92	111	0,6	32	-	-	212/159
912	21	2,8	89	-/65	-	395/142
132	76	0,5	62	-	-	411/175
5	240	1,6	67	99/96	-	457/290
1.760	2	4,1	68	96/90	-	-/-
300	5	4,2	10	14/10	91/90	649/739
1.648	11	3,9	54	75/55	78/60	236/53
435	53	3,5	73	89/46	93/78	199/64
238	0	0,5	50	-	288/166	
505	77	0,5	77	-	-	295/368
70	53	0,9	58	-	-	580/228
2.150	6	4,2	76	91/68	97/98	272/268
21	210	1,7	91	-	-	470/264
269	12	0,8	84	-	-	923/369
1	2,600	1,1	100	100/-	100/-	306/214
a1	5,700	1,5	93	99/-	633/241	
301	190	0,2	68	-	-	786/257
245	232	0,1	92	-	-	1145/434
7.687	2	1,3	85	-	-	1270/483
31	319	0,1	97	-	-	465/320
41	356	0,4	88	-	908/469	
84	89	(0,1)	57	-	-	358/480
547	102	0,4	74	-	-	893/333
249	244	(0,2)	86	-	-	954/385
337	15	0,4	66	-	-	991/374
18	106	4,3	95	100/-	100/-	327/261
43	119		86	-	-	451/386
9.976	3	1,1	76	-	-	953/577
450	18	0,1	84	-	-	875/395
372	329	0,6	77	-	-	863/587
84	18	4,9	77	93/81	90/-	319/106
324	13	0,3	74	-	-	790/348
9.363	26	0,9	74	-	-	2119/811
41	159	0,4	59	-	-	400/405

Tableau1 (suite) : Caractéristiques nationales générales

Cas	Pays	PNB par habitant				
		Dollars E.U. (1987)	Taux annuel moyen de croissance (%)		Taux annuel moyen d'inflation (%)	Population (millions d'habitants, milieu de 1988
			1965-80	1980-87	1980-87	
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
	Autres pays					
121	Albanie	-	-	-	-	3,1
122	Angola	470 *	-	0,1	-	9,5
123	Bulgarie	4.150 *	-	-	-	9,0
124	Cuba	-	-	-	-	10,2
125	Tchécoslovaquie	5.820 *	-	-	-	15,6
126	Allemande, Rép. dém.	7.180 *	-	-	-	16,6
127	Corée, Rép. pop. dém.	-	-	-	-	21,9
128	Mongolie	-	-	-	-	2,1
129	URSS	4.550*	-	-	-	283,7

* Voir les Notes techniques.

<i>Superficie (milliers de km²)</i>	<i>Densité de population (habitants par km²)</i>	<i>Taux de croissance annuel de la population (1980-88)</i>	<i>Population urbaine en % de la population totale (1988)</i>	<i>Pourcentage de la population totale / rurale ayant accès (1980-87)</i>		<i>Postes de radio/TV pour 1.000 habitants (1987)</i>
				<i>à une source d'eau potable</i>	<i>à des services de santé</i>	
(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)
29	107	2,0	35	-	-	167/83
1.247	8	2,6	27	32/12	30/-	49/5,4
111	81	0,2	69	-	-	221/189
115	89	0,5	74	-	-	334/193
128	122	0,2	67	-	-	256/285
108	154	(0,1)	78	-	-	663/754
121	181	2,4	66	-	-	110/12
1.565	1	2,9	51	-	-	128/31
22.402	13	0,8	67	-	-	685/314

Tableau 2: Indicateurs de la capacité de financement

Cas	Pays	Consommation des administrations publiques en % du PIB (1965/1987)	Agriculture en % du PIB (1965/1987)	Produits primaires en % des exportations de marchandises (1965/1987)
Pays à faible revenu		(1)	(2)	(3)
1	Ethiopie	11/19	58/42	99/99
2	Bhoutan	-	-/51	-
3	Tchad	20/8	42/43	97/-
4	Zaïre	9/17	21/32	92/94
5	Bangladesh	9/8	53/47	-/26
6	Malawi	16/18	50/37	99/84
7	Népal	-/11	65/57	78/28
8	Rép. dém. pop. lao	-	-	-
9	Mozambique	-/20	-/50	97/-
10	Tanzanie	10/8	46/61	87/82
11	Burkina Faso	9-/25	53/38	95/98
12	Madagascar	23/14	31/43	97/71
13	Mali	10/10	65/54	97/71
14	Burundi	7/17	-/59	95/86
15	Zambie	15/13	14/12	100/97
16	Niger	6/12	68/34	95/99
17	Ouganda	10/7	52/76	100/100
18	Chine	15/13	39/31	54/30
19	Somalie	8/11	71/65	86/99
20	Togo	8/21	45/29	97/94
21	Inde	10/13	47/30	51/31
22	Rwanda	14/12	75/37	100/99
23	Sierra Leone	8/7	34/45	39/41
24	Bénin	11/10	59/46	95/80
25	Rép. centrafricaine	22/13	46/41	46/66
26	Kenya	15/19	35/31	94/83
27	Sudan	12/15	54/37	99/93
28	Pakistan	11/13	40/23	64/33
29	Haïti	8/10	-	75/19
30	Lesotho	18/16	65/21	-
31	Nigéria	5/11	54/30	97/99
32	Ghana	14/9	44/51	98/97
33	Sri Lanka	13/10	28/27	99/60
34	Yémen démocratique	-	-/16	94/100
35	Mauritanie	19/13	32/37	99/97
36	Indonesie	5/10	56/26	96/72
37	Libéria	12/17	27/37	97/98
38	Afghanistan	-	-	86/-
39	Myanmar	-	-	99/89
40	Guinée	-	-	-
41	Kampuchea démocratique	16/-	-	-
42	Viet Nam	-	-	-

* Voir les Notes techniques.

<i>Balance des opérations courantes (millions de dollars) (1987)</i>	<i>Service total de la dette en pourcentage des exportations de biens et services (1987)</i>	<i>Aide publique au développement (1987)</i>	
		<i>Par habitant (dollars E.U.)</i>	<i>En pourcentage du PNB</i>
(4)	(5)	(6)	(7)
(264)	28,4	14,3	11,8
(56)	-	31,3	16,7
(83)	3,9	37,6	20,3
(705)	12,8	19,0	10,7
(309)	24,2	15,4	9,3
(24)	23,3	35,5	22,8
(133)	9,7	19,6	12,7
(114)	-	15,6	8,4
(372)	-	44,6	40,9
(128)	19,2	36,9	25,2
(124)	14,8	34,1	16,2
(135)	35,3	30,0	15,8
(111)	9,9	46,9	18,6
(132)	38,5	38,5	15,3
21	-	59,5	21,1
(67)	46,9	51,2	16,1
(107)	19,5	17,6	7,2
300	7,1	1,4	0,5
248	8,3	101,6	57,0
(73)	14,2	38,0	10,0
(3.750)	24,0	2,3	0,7
(131)	11,3	37,7	11,6
(5)	8,2	17,8	7,3
(208)	15,9	31,5	8,1
(96)	12,1	63,7	16,1
(497)	33,8	25,6	7,0
(422)	7,7	39,0	10,5
(336)	26,3	8,4	2,4
(31)	7,0	35,4	9,7
(12)	4,4	66,5	29,4
(380)	11,7	0,6	0,3
(275)	20,3	27,5	7,4
(378)	20,2	30,7	7,5
(122)	38,2	35,2	8,1
(73)	18,2	95,6	19,0
(1.837)	35,2	7,3	1,8
(118)	2,5	33,6	6,9
(556)	-	2,4	-
(208)	59,3	9,3	-
(53)	-	33,0	-
-	-	1,8	-
-	-	1,8	-

Tableau 2 (suite) : Indicateurs de la capacité de financement

Cas	Pays	Consommation des administrations publiques en % du PIB (1965/1987)	Agriculture en % du PIB (1965/1987)	Produits primaires en % des exportations de marchandises (1965/1987)
		(1)	(2)	(3)
Pays à revenu intermédiaire, tranche inférieure				
43	Sénégal	17/17	25/22	97/85
44	Bolivie	9/14	23/24	95/98
45	Zimbabwe	12/20	18/11	95/60
46	Philippines	9/8	26/24	95/38
47	Yémen, Rép. arabe du	-/18	-/28	100/22
48	Morocco	12/18	23/19	95/52
49	Egypte	19/14	29/21	80/81
50	Pap.-Nouvelle-Guinée	34/22	42/34	90/94
51	Rép. dominicaine	19/-	23/17	98/78
52	Côte d'Ivoire	11/17	47/36	95/90
53	Honduras	10/16	40/22	96/88
54	Nicaragua	8/-	25/21	94/90
55	Thaïlande	10/12	32/16	95/47
56	El Salvador	9/11	29/14	83/69
57	Congo	14/21	19/12	37/84
58	Jamaïque	8/15	10/6	69/35
59	Guatemala	7/8	-	86/65
60	Cameroun	13/11	33/24	94/91
61	Paraguay	7/6	37/27	92/88
62	Equateur	9/12	27/16	98/96
63	Botswana	24/-	34/3	-
64	Tunisie	15/16	22/18	82/39
65	Turquie	12/9	34/17	98/33
66	Colombie	8/10	30/19	93/79
67	Chili	11/11	9/-	96/92
68	Pérou	10/11	18/11	99/82
69	Maurice	13/11	16/15	100/59
70	Jordanie	-/27	-/9	81/44
71	Costa Rica	13/15	24/18	84/60
72	Rép. arabe syrienne	14/18	29/27	90/74
73	Malaysie	15/16	28/-	94/66
74	México	6/10	14/9	84/53
75	Afrique du Sud	11/19	10/6	68/21
76	Pologne	-	-	-/33
77	Liban	10/-	12/-	66/-
Pays à revenu intermédiaire, tranche supérieure				
78	Brésil	11/12	19/11	92/55
79	Uruguay	15/13	15/13	95/55
80	Hongrie	-/10	-/15	-/29
81	Panama	11/-	18/9	98/86
82	Argentine	8/6	17/13	94/69

* Voir les Notes techniques

<i>Balance des opérations courantes (millions de dollars) (1987)</i>	<i>Service total de la dette en pourcentage des exportations de biens et services (1987)</i>	<i>Aide publique au développement (1987)</i>	
		<i>Par habitant (dollars E.U.)</i>	<i>En pourcentage du PNB</i>
(4)	(5)	(6)	(7)
(316)	22,3	92,4	13,6
(485)	22,1	47,3	7,1
50	-	32,6	5,0
(539)	25,7	13,3	2,2
(607)	24,8	41,2	8,2
164	30,8	17,2	2,4
(2.705)	21,5	35,2	4,9
(32S)	37,4	87,0	10,6
(119)	-	19,3	2,6
(624)	40,8	22,8	2,5
(183)	26,1	55,0	6,4
(693)	-	40,2	4,4
(586)	20,6	9,4	1,1
127	21,0	86,4	9,0
(245)	18,6	75,2	7,0
(96)	27,5	70,4	5,9
(464)	25,8	28,5	3,4
(1.112)	27,9	19,6	1,7
(411)	21,7	20,9	1,8
(1.176)	21,9	20,5	1,9
597	3,7	135,6	10,1
(62)	29,4	37,0	2,9
(984)	34,0	7,9	0,6
255	36,3	2,6	0,2
(811)	26,4	1,7	0,1
(1.914)	12,9	14,4	0,6
72	6,5	62,5	3,7
(350)	21,8	157,0	12,0
(225)	14,3	87,5	5,3
(465)	16,5	61,9	2,9
2.336	20,0	22,0	1,2
3.884	38,4	1,9	0,1
3.027	-	-	-
(578)	14,7	-	-
-	-	37,5	-
(1.275)	33,2	2,0	0,1
(124)	25,7	5,9	0,2
(676)	26,7	-	-
342	6,5	17,7	0,7
(4.285)	52,0	3,2	0,1

Tableau 2 (suite) : Indicateurs de la capacité de financement

Cas	Pays	Consommation	Agriculture	Produits primaires
		des administrations publiques en % du PIB (1965/1987)	en % du PIB (1965/1987)	en % des exportations de marchandises (1965/1987)
		(1)	(2)	(3)
83	Yougoslavie	18/14	23/11	44/22
84	Algérie	15/16	15/12	96/98
85	Corée, République de	9/11	38/11	40/7
86	Gabon	11/23	26/11	89/89
87	Portugal	12/14	-/9	38/19
88	Venezuela	10/10	6/6	98/92
89	Grèce	12/20	24/16	88/46
90	Trinité et Tobago	12/19	8/4	93/77
91	Libye	14/-	5/-	100/100
92	Oman	-	61/3	-/93
93	Iran, Rép. islamique d'	13/-	26/-	95/-
94	Irak	20/-	18/-	99/-
95	Roumanie	-	-	-
Pays industriels à économie de marché				
96	Espagne	8/14	15/6	60/28
97	Irland	15/18	-/10	66/31
98	Arabie saoudite	18/38	8/4	99/91
99	Israël	20/31	-	34/15
100	Nouvelle-Zélande	13/15	-/8	95/75
101	Singapour	10/12	3/1	65/28
102	Hong Kong	7/7	2/0	13/8
103	Italie	14/17	10/4	22/12
104	Royaume-Uni	16/21	3/2	17/23
105	Australie	13/18	9/4	86/75
106	Belgique	13/16	5/2	24/20
107	Pays-Bas	15/16	-/4	44/40
108	Autriche	13/19	9/3	24/13
109	France	16/19	8/4	29/24
110	Allemagne, Rép. féd. d'	15/20	4/2	12/10
111	Finlande	14/21	16/7	43/20
112	Kuwait	13/-	0/1	93/87
113	Danemark	16/25	9/5	57/39
114	Canada	14/20	6/3	63/39
115	Suède	18/27	6/3	32/16
116	Japon	8/10	9/3	9/2
117	Emirats arabes unis	-/23	-/2	100/83
118	Norvège	15/21	8/4	49/62
119	Etats-Unis	19-/21	3/2	35/24
120	Suisse	11/11	-	10/7

* Voir les Notes techniques.

<i>Balance des opérations courantes (millions de dollars) (1987)</i>	<i>Service total de la dette en pourcentage des exportations de biens et services (1987)</i>	<i>Aide publique au développement (1987)</i>	
		<i>Par habitant (dollars E.U.)</i>	<i>En pourcentage du PNB</i>
(4)	(5)	(6)	(7)
819	19,4	1,5	0,1
(406)	49,0	9,6	0,3
9.854	27,5	0,3	0,0
(210)	5,1	76,8	2,3
641	38,9	6,4	0,2
(1.125)	32,4	1,0	0,0
(1.298)	37,8	3,4	0,1
(184)	-	28,0	0,8
(54)	-	1,6	-
(966)	-	11,7	0,2
-	-	1,5	-
-	-	5,3	-
1.489	-	-	-
(51)	-	0,0	0,0
391	-	-	-
(9.571)	-	1,8	0,0
(999)	25,3	285,9	3,6
(1.368)	-	-	-
539	2,4	8,9	0,1
1.199	-	3,5	0,0
(1.059)	-	-	-
(2.621)	-	-	-
(8.688)	-	-	-
2.920	-	-	-
3.372	-	-	-
(226)	-	-	-
(4.088)	-	-	-
44.956	-	-	-
(1.938)	-	-	-
4.414	-	1,8	0,0
(2.951)	-	-	-
(7.963)	-	-	-
(853)	-	-	-
87.660	-	-	-
6.486	-	79,0	0,5
(4.111)	-	-	-
(453.950)	-	-	-
5.879	-	-	-

Tableau 2 (suite) : Indicateurs de la capacité de financement

<i>Cas</i>	<i>Pays</i>	<i>Consommation des administrations publiques en % du PIB (1965/1987)</i>	<i>Agriculture en % du PIB (1965/1987)</i>	<i>Produits primaires en % des exportations de marchandises (1965/1987)</i>
		(1)	(2)	(3)
121	Albanie	-	-	-
122	Angola	-	-	82/-
123	Bulgarie	-	-	-
124	Cuba	-	-	96/-
125	Tchécoslovaquie	-	-	-
126	Allemande, Rép. dém.	-	-	-
127	Corée, Rép. pop. dém.	-	-	-
128	Mongolie	-	-	-
129	URSS	-	-	-

* Voir les Notes techniques.

<i>Balance des opérations courantes (millions de dollars) (1987)</i>	<i>Service total de la dette en pourcentage des exportations de biens et services (1987)</i>	<i>Aide publique au développement (1987)</i>	
		<i>Par habitant (dollars E.U.)</i>	<i>En pourcentage du PNB</i>
(4)	(5)	(6)	(7)
-	-	-	-
-	-	14,6	-
-	-	-	-
-	-	1,8	-
-	-	-	-
-	-	-	-
-	-	-	-
-	-	-	-

Tableau 3: Indicateurs de l'effort d' éducation

Cas	Pays	Dépenses totales d'éducation				Dépenses de fonctionnement du primaire en pourcentage des dépenses de fonctionnement totales de l'éducation		Dépenses par élève de l'enseignement primaire (dollars E.-U. courants)	
		en pourcentage du PNB	vers 1987	1980	en pourcentage des dépenses publiques	1980	vers 1987	1980	vers 1987
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)
Pays à faible revenu									
1	Ethiopie	3,3	4,2	10,4	9,9	42,0	52,8	21,1	35,8
2	Bhoutan	-	-	-	-	-	-	-	-
3	Tchad	-	-	-	-	-	-	-	-
4	Zaïre	-	-	-	-	-	-	-	-
5	Bangladesh	1,5	2,2	8,2	10,5	45,3	39,1	7,1	10,5
6	Malawi	3,3	3,3	12,9	8,5	38,9	47,0	13,9	14,0
7	Népal	1,8	2,8	12,4	10,8	-	35,7	-	13,3
8	Rép. dém. pop. lao	-	1,1	1,3	6,6	-	-	-	-
9	Mozambique	-	-	-	-	-	-	-	-
10	Tanzanie	5,1	4,1	14,3	9,7	45,0	59,1	30,2	19,1
11	Burkina Faso	2,6	2,5	19,8	21,0	32,3	39,2	56,3	38,2
12	Madagascar	5,4	3,5	-	-	41,4	42,3	35,9	-
13	Mali	3,7	3,2	30,8	17,3	38,8	48,4	80,4	72,7
14	Burundi	3,0	2,9	17,5	15,5	42,7	45,0	53,4	31,0
15	Zambie	4,5	5,4	7,6	16,3	45,3	44,2	66,2	44,4
16	Niger	3,1	-	22,9	-	36,8	-	96,3	-
17	Ouganda	1,2	3,9	11,3	22,5	16,2	20,1	13,1	11,7
18	Chine	2,5	2,7	6,1	-	-	28,5	-	13,4
19	Somalie	1,0	-	8,7	-	-	-	-	-
20	Togo	5,6	5,1	19,4	19,4	29,5	34,0	34,6	31,2
21	Inde	2,8	3,4	10,0	9,4	36,9	43,3	23,8	31,0
22	Rwanda	2,7	3,5	21,6	22,3	67,1	68,0	25,0	47,9
23	Sierra Leone	3,8	-	-	-	-	-	-	-
24	Bénin	-	-	-	-	-	-	-	-
25	Rép. centrafricaine	3,8	2,9	20,9	16,8	63,1	51,2	76,2	537,5
26	Kenya	6,9	7,0	18,1	22,7	59,6	61,9	66,4	61,9
27	Sudan	4,8	-	9,1	-	48,0	55,5	113,0	80,3
28	Pakistan	2,0	2,1	5,0	-	39,4	41,3	28,1	37,1
29	Haïti	1,5	1,9	14,9	20,6	59,3	56,8	15,8	26,0
30	Lesotho	5,0	4,6	14,8	-	38,6	35,7	40,5	23,2
31	Nigéria	3,3	-	-	-	17,2	-	49,1	-
32	Ghana	3,1	3,4	-	-	29,3	29,3	54,1	27,7
33	Sri Lanka	3,1	3,8	8,8	9,4	-	-	-	-
34	Yémen démocratique	6,2	-	16,9	-	-	-	-	-
35	Mauritanie	-	-	-	-	35,4	36,2	131,7	80,6
36	Indonesie	1,7	-	8,9	-	-	-	-	-
37	Libéria	5,7	-	24,3	-	17,6	-	54,7	-
38	Afghanistan	2,0	-	12,7	4,0	41,9	-	24,6	-
39	Myanmar	-	-	-	-	-	-	-	-
40	Guinée	-	3,3	-	15,3	24,7	30,8	59,5	66,0

Voir les Notes techniques.

<i>Proportion d'élèves de l'enseignement primaire inscrits dans des établissements privés</i>		<i>Taux annuels moyens de croissance des effectifs totaux de l'enseignement primaire</i>		<i>Nombre d'élèves par maître dans l'enseignement primaire</i>	
<i>1980</i>	<i>vers 1987</i>	<i>1975-80</i>	<i>1980-87</i>	<i>1980</i>	<i>vers 1987</i>
(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)
15,6	10,4	14,5	4,4	64	49
-	-	15,2	4,4	36	37
-	5,5	3,0	7,9	64	68
-	4,0	3,4	0,0	42	37
14,6	13,0	(0,3)	1,6	54	48
6,8	6,1	4,8	4,0	65	63
-	1,2	14,5	9,0	38	36
0,0	0,0	8,6	2,2	30	27
0,0	0,0	6,0	(0,2)	81	63
0,2	0,1	16,2	(0,9)	41	33
8,4	9,1	7,4	10,7	54	65
12,7	15,1	7,3	(1,9)	44	40
4,2	3,9	2,9	(0,8)	42	38
4,3	1,0	6,3	17,2	37	62
0,6	0,6	3,6	4,1	49	47
3,0	2,7	10,0	4,4	41	38
-	-	5,8	9,7	34	33
0,0	0,0	(0,6)	(1,8)	27	24
0,0	0,0	6,6	(5,7)	33	20
23,3	23,5	6,9	(0,6)	55	52
-	-	2,4	3,2	43	46
-	0,7	11,9	4,7	59	57
-	-	8,9	3,5	33	-
3,4	0,0	7,9	3,1	48	33
0,0	0,0	2,1	2,2	60	63
-	-	6,4	3,6	38	34
2,5	3,3	4,6	3,0	34	35
0,0	0,0	0,5	4,0	36	43
56,8	58,4	5,7	4,9	44	38
100,0	-	2,0	4,4	48	56
-	-	17,4	(1,3)	37	44
-	6,5	4,1	1,3	28	24
1,3	1,5	5,7	(0,3)	32	32
-	-	3,2	3,0	27	26
-	0,3	12,4	8,2	41	50
20,7	17,6	7,5	2,2	32	28
35,5	-	7,2	2,6	36	-
0,0	0,0	7,3	(7,9)	32	37
-	-	3,6	3,0	52	45
0,0	0,5	5,3	1,7	36	40

Tableau 3 (suite) : Indicateurs de l'effort d'éducation

Cas	Pays	Dépenses totales d'éducation				Dépenses de fonctionnement du primaire en pourcentage des dépenses de fonctionnement totales de l'éducation		Dépenses par élève de l'enseignement primaire (dollars E.-U. courants)	
		en pourcentage du PNB		en pourcentage des dépenses publiques		1980	vers 1987	1980	vers 1987
		1980	vers 1987	1980	vers 1987				
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)
41	Kampuchea démocratique	-	-	-	-	-	-	-	-
42	Viet Nam	-	-	-	-	-	-	-	-
Pays à revenu intermédiaire, tranche inférieure									
43	Sénégal	-	-	-	-	43,8	-	135,8	-
44	Bolivie	4,4	-	25,3	-	58,9	-	120,9	-
45	Zimbabwe	6,6	8,5	13,7	16,0	66,5	56,0	182,5	124,0
46	Philippines	1,6	2,0	10,3	-	61,4	61,8	38,7	31,9
47	Yémen, Rép. arabe du	7,4	6,0	15,8	23,5	-	47,6	-	103,1
48	Morocco	6,4	-	18,5	-	35,4	-	146,0	-
49	Egypte	5,7	5,5	9,4	-	-	-	-	-
50	Pap.-Nouvelle-Guinée	4,7	-	14,2	-	-	-	-	-
51	Rép. dominicaine	2,3	1,6	16,0	10,0	36,8	44,7	34,7	26,4
52	Côte d'Ivoire	7,0	-	22,6	-	46,8	40,2	266,4	132,2
53	Honduras	3,2	4,9	14,2	19,5	61,9	46,6	72,6	102,5
54	Nicaragua	3,2	6,2	10,4	12,0	44,7	36,7	54,5	112,0
55	Thaïlande	3,4	3,6	20,6	17,9	57,8	59,0	60,6	123,0
56	El Salvador	3,9	-	17,1	-	61,9	-	94,9	-
57	Congo	6,9	-	23,6	-	35,8	-	93,4	-
58	Jamaïque	6,9	5,2	13,1	11,0	33,7	34,5	159,3	127,2
59	Guatemala	1,9	-	16,6	-	35,7	-	51,5	-
60	Cameroun	3,2	3,6	20,3	17,8	-	-	-	-
61	Paraguay	1,5	1,5	16,4	16,7	-	36,6	-	45,0
62	Equateur	5,6	3,5	33,3	21,3	20,6	37,1	78,6	63,3
63	Botswana	7,1	7,7	16,0	14,4	52,1	36,8	112,1	89,1
64	Tunisie	5,4	6,3	16,4	-	41,2	45,0	156,6	162,5
65	Turquie	2,8	2,1	10,5	-	43,7	43,3	100,2	67,1
66	Colombie	1,9	2,7	14,3	22,4	44,4	39,9	61,4	85,1
67	Chili	4,6	4,4	11,9	15,3	42,7	51,0	228,1	155,2
68	Pérou	3,1	3,3	15,2	22,9	45,1	31,1	81,9	111,4
69	Maurice	5,3	3,5	11,6	10,0	44,1	44,2	181,8	174,9
70	Jordanie	6,5	6,9	11,3	13,0	-	-	-	-
71	Costa Rica	7,8	4,6	22,2	21,6	28,0	34,4	262,9	165,2
72	Rép. arabe syrienne	4,6	4,7	8,0	14,0	38,8	44,8	120,1	273,1
73	Malaysie	6,0	6,6	14,7	16,3	35,0	37,9	206,2	297,9
74	Méxique	2,9	3,4	16,7	-	39,7	-	-	-
75	Afrique du Sud	-	-	-	-	-	-	-	-
76	Pologne	-	4,4	-	12,5	28,7	32,8	166,1	149,2
77	Liban	-	-	13,2	16,8	-	-	-	-

Voir les Notes techniques

<i>Proportion d'élèves de l'enseignement primaire inscrits dans des établissements privés</i>		<i>Taux annuels moyens de croissance des effectifs totaux de l'enseignement primaire</i>		<i>Nombre d'élèves par maître dans l'enseignement primaire</i>	
<i>1980</i>	<i>vers 1987</i>	<i>1975-80</i>	<i>1980-87</i>	<i>1980</i>	<i>vers 1987</i>
(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)
-	-	-	-	-	-
-	0,0	1,3	0,8	39	34
11,0	8,7	6,1	6,3	46	54
-	8,0	2,6	4,1	20	27
83,5	87,5	7,4	8,9	44	39
-	5,9	2,3	1,4	31	32
5,0	7,6	12,4	14,4	42	54
3,0	3,4	7,0	0,0	37	26
5,0	4,9	2,2	6,1	32	30
2,0	2,7	4,7	3,6	31	31
17,8	19,0	3,9	2,5	46	41
14,0	11,2	8,8	3,3	39	36
5,3	4,7	5,5	4,9	37	39
11,8	13,0	6,7	3,1	35	32
8,4	9,2	2,0	(0,6)	23	20
7,2	11,4	2,5	2,6	48	45
0,0	0,0	4,1	4,3	54	66
3,7	2,7	(0,7)	(1,0)	37	34
14,2	14,1	5,1	4,6	34	35
36,3	32,7	4,2	4,3	52	50
0,0	13,6	2,8	2,1	27	25
15,9	0,0	4,8	2,5	38	31
4,7	5,6	8,1	5,4	32	32
0,9	0,5	2,5	3,6	39	31
0,4	0,5	0,7	2,8	27	31
14,5	13,6	1,3	(0,6)	31	29
20,2	35,3	(1,0)	(1,2)	34	29
13,1	14,4	2,2	3,0	37	35
25,9	23,4	(3,1)	1,6	20	22
6,3	9,4	3,3	3,3	35	30
2,6	4,0	(0,7)	1,7	28	31
4,8	3,7	4,1	5,2	28	26
-	-	1,2	1,8	27	22
4,9	5,5	5,1	0,1	39	32
-	-	(1,2)	1,6	27	24
0,0	0,0	(0,7)	2,7	21	16
61,1	68,5	(0,4)	(0,2)	18	21

Tableau 3 (suite) : Indicateurs de l'effort d'éducation

Cas	Pays	Dépenses totales d'éducation				Dépenses de fonctionnement du primaire en pourcentage des dépenses de fonctionnement totales de l'éducation		Dépenses par élève de l'enseignement primaire (dollars E.-U. courants)	
		en pourcentage du PNB		en pourcentage des dépenses publiques		1980	vers 1987	1980	vers 1987
		(1)	(2)	(3)	(4)				
Pays à revenu intermédiaire, tranche supérieure									
78	Brésil	3,5	4,5	-	17,7	-	-	-	-
79	Uruguay	2,2	3,1	10,0	15,0	48,4	36,1	309,7	213,6
80	Hongrie	4,7	5,6	5,2	6,3	39,1	36,6	284,6	336,6
81	Panama	5,0	5,4	19,0	14,3	46,3	36,3	213,5	279,3
82	Argentine	3,6	-	15,1	-	40,1	-	478,3	-
83	Yougoslavie	4,7	4,5	32,5	-	-	-	-	-
84	Algérie	7,8	9,8	24,3	27,8	28,5	-	196,3	-
85	Corée République de	3,7	4,2	23,7	26,6	49,9	43,6	168,2	397,0
86	Gabon	2,8	7,0	-	-	-	-	-	-
87	Portugal	4,4	4,5	-	-	52,8	48,5	386,5	567,8
88	Venezuela	4,4	5,4	14,7	21,3	17,5	-	177,8	-
89	Grèce	2,2	2,9	8,4	7,5	36,9	30,4	331,5	350,2
90	Trinité et Tobago	4,0	5,8	11,5	-	46,9	47,5	504,5	1.051,5
91	Libye	3,4	10,1	-	20,8	-	-	-	-
92	Oman	2,1	4,0	4,1	15,0	-	52,2	-	586,1
93	Iran, Rép. islamique d'	7,2	-	15,7	18,1	41,7	41,5	541,4	502,3
94	Irak	2,6	3,8	-	6,5	40,5	-	161,2	-
95	Roumanie	3,3	2,1	6,7	-	-	-	-	-
Pays industriels à économie de marché									
96	Espagne	2,3	3,2	14,7	13,3	58,9	-	718,4	-
97	Irlande	6,4	7,1	11,2	9,3	26,1	28,6	657,2	963,0
98	Arabie saoudite	5,4	8,6	8,7	9,2	-	-	-	-
99	Israël	8,0	6,8	7,3	8,6	33,7	33,3	866,4	695,4
100	Nouvelle-Zélande	6,0	5,2	14,5	20,9	35,4	34,5	1.059,8	1.866,8
101	Singapour	2,8	3,8	7,3	11,5	35,8	28,7	336,5	632,1
102	Hong Kong	2,5	-	14,6	-	33,7	-	368,5	-
103	Italie	4,4	4,0	11,1	8,6	29,2	-	919,0	-
104	Royaume-Uni	5,6	5,0	13,9	-	26,6	24,4	1.525,4	1.514,8
105	Australie	5,9	5,8	14,8	12,6	-	-	-	-
106	Belgique	5,9	5,4	16,3	14,3	25,3	25,0	2.120,9	2.487,7
107	Pays-Bas	7,9	6,8	23,1	16,4	19,2	22,6	1.675,4	1.151,0
108	Autriche	5,6	5,9	8,0	7,8	17,9	17,5	1.620,4	3.123,1
109	France	5,0	5,7	-	-	22,0	19,2	1.483,8	1.793,2

Voir les Notes techniques.

<i>Proportion d'élèves de l'enseignement primaire inscrits dans des établissements privés</i>		<i>Taux annuels moyens de croissance des effectifs totaux de l'enseignement primaire</i>		<i>Nombre d'élèves par maître dans l'enseignement primaire</i>	
<i>1980</i>	<i>vers 1987</i>	<i>1975-80</i>	<i>1980-87</i>	<i>1980</i>	<i>vers 1987</i>
(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)
12,8	12,3	2,9	2,1	26	24
16,4	15,2	0,5	1,0	22	24
0,0	0,0	2,0	1,4	15	14
6,3	7,9	0,2	0,4	27	22
18,0	18,9	1,9	3,3	20	19
0,0	0,0	(0,9)	0,0	24	23
0,0	0,0	3,2	2,9	35	27
1,3	1,5	0,2	(2,4)	48	37
39,0	32,5	3,8	3,3	45	46
7,0	7,3	0,6	(0,7)	18	17
11,1	11,7	3,7	2,1	27	26
6,4	6,0	(0,8)	(0,7)	24	23
72,9	0,0	(3,4)	1,3	24	24
0,0	0,0	3,6	3,1	18	19
0,3	1,4	11,0	12,9	23	26
0,0	0,0	1,4	7,1	27	26
0,0	0,0	8,1	2,0	28	25
0,0	0,0	2,3	(1,0)	21	21
35,5	34,6	(0,2)	(1,0)	28	26
100,0	100,0	0,7	0,1	29	27
2,8	3,2	6,5	7,8	18	16
-	-	3,0	1,8	14	16
8,5	2,2	(0,5)	(2,6)	20	21
-	-	(2,3)	0,2	31	27
94,2	-	(3,4)	(0,2)	30	27
7,2	7,8	(1,8)	(3,8)	16	14
4,0	4,6	(3,0)	(1,7)	20	20
19,7	24,3	1,0	(1,8)	20	17
53,0	55,6	(2,2)	(2,0)	18	14
68,3	68,6	(1,7)	1,0	23	17
3,4	3,8	(4,4)	(1,9)	15	11
14,5	15,0	0,0	(1,5)	21	19

Tableau 3 (suite) : Indicateurs de l'effort d'éducation

Cas	Pays	Dépenses totales d'éducation				Dépenses de fonctionnement du primaire en pourcentage des dépenses de fonctionnement totales de l'éducation		Dépenses par élève de l'enseignement primaire (dollars E.-U. courants)	
		en pourcentage du PNB	vers 1987	en pourcentage des dépenses publiques	vers 1987	1980	vers 1987	1980	vers 1987
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)
110	Allemagne, Rép. féd. d'	4,7	4,4	10,1	9,2	16,0	13,8	1.919,8	2.170,6
111	Finlande	5,5	5,7	11,2	12,9	31,8	31,3	2.184,8	3.080,9
112	Kuwait	2,4	5,3	8,1	-	29,5	48,7	1.493,7	3.261,7
113	Danemark	6,9	7,9	9,5	14,5	-	-	-	-
114	Canada	7,3	7,2	17,3	15,4	-	-	-	-
115	Suède	9,1	7,4	14,1	12,8	-	-	-	-
116	Japon	5,8	5,0	19,6	17,7	38,2	27,1	1.343,2	1.602,2
117	Emirats arabes unis	1,0	2,2	4,6	13,2	-	-	-	-
118	Norvège	7,2	6,8	13,8	13,6	-	-	-	-
119	Etats-Unis	6,7	6,7	-	21,0	37,2	36,9	2.477,7	3.934,1
120	Suisse	5,0	4,8	18,8	18,9	-	-	-	-
Autres pays									
121	Albanie	-	-	10,3	11,2	-	-	-	-
122	Angola	5,0	-	-	12,7	-	-	-	-
123	Bulgarie	5,6	6,9	-	-	-	-	-	-
124	Cuba	7,2	6,8	-	18,4	24,4	20,8	265,1	460,2
125	Tchécoslovaquie	4,8	5,3	-	8,0	40,9	43,3	428,4	652,8
126	Allemagne, Rép. dém.	-	-	-	-	-	-	-	-
127	Corée, Rép. pop. dém.	-	-	-	-	-	-	-	-
128	Mongolie	-	-	-	-	-	-	-	-
129	URSS	7,3	7,5	11,2	-	33,9	39,1	663,9	960,7

Voir les Notes techniques.

<i>Proportion d'élèves de l'enseignement primaire inscrits dans des établissements privés</i>		<i>Taux annuels moyens de croissance des effectifs totaux de l'enseignement primaire</i>		<i>Nombre d'élèves par maître dans l'enseignement primaire</i>	
<i>1980</i>	<i>vers 1987</i>	<i>1975-80</i>	<i>1980-87</i>	<i>1980</i>	<i>vers 1987</i>
(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)
1,8	1,6	(6,5)	(2,5)	17	17
-	-	(3,8)	0,6	14	15
16,0	34,0	5,9	2,9	19	18
8,8	9,4	(2,4)	(1,8)	12	11
-	3,5	(2,2)	0,7	18	17
0,6	0,8	(0,9)	(1,7)	16	16
0,5	0,6	2,7	(2,1)	25	23
17,1	27,4	11,2	10,7	16	18
0,6	0,1	0,0	(2,9)	17	16
11,1	10,9	(2,1)	0,3	22	22
2,2	2,4	(2,6)	(2,6)	25	24
0,0	0,0	(0,9)	(0,2)	21	20
0,0	0,0	9,6	(7,9)	40	39
0,0	0,0	0,3	1,4	19	18
0,0	0,0	(3,9)	(6,2)	17	13
0,0	0,0	0,2	1,1	21	21
0,0	0,0	(4,3)	1,5	16	17
0,0	0,0	-	-	-	-
0,0	0,0	2,3	1,1	32	31
0,0	0,0	0,3	1,7	18	17

Tableau 4 : Indicateurs du fonctionnement et des résultats du système éducatif

Cas	Pays	Nombre d'années d'études du cycle primaire	Taux d'inscription bruts		Taux d'inscription nets	
			vers 1987 masculins	vers 1987 féminins	vers 1987 masculins	vers 1987 féminins
	Pays à faible revenu	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
1	Ethiopie	6	46	28	32	22
2	Bhoutan	6	31	20	-	-
3	Tchad	6	73	29	52	23
4	Zaïre	6	84	68	-	-
5	Bangladesh	5	68	49	61	44
6	Malawi	8	73	59	50	47
7	Népal	5	113	54	-	-
8	Rép. dém. pop. lao	5	121	100	-	-
9	Mozambique	4	76	59	49	41
10	Tanzanie	7	67	66	50	51
11	Burkina Faso	6	41	24	34	20
12	Madagascar	5	97	92	89	85
13	Mali	6	29	17	23	14
14	Burundi	6	68	50	52	41
15	Zambie	7	102	92	-	-
16	Niger	6	37	20	-	-
17	Ouganda	7	76	63	57	50
18	Chine	5	137	120	99	91
19	Somalie	8	20	10	14	8
20	Togo	6	124	78	87	59
21	Inde	5	113	81	-	-
22	Rwanda	8	69	66	65	63
23	Sierra Leone	7	69	50	-	-
24	Bénin	6	84	43	66	34
25	Rép. centrafricaine	6	82	51	59	39
26	Kenya	8	98	93	-	-
27	Sudan	6	58	41	-	-
28	Pakistan	5	51	28	-	-
29	Haïti	6	101	89	56	53
30	Lesotho	7	101	125	-	-
31	Nigéria	6	89	71	-	-
32	Ghana	6	78	63	-	-
33	Sri Lanka	5	105	102	100	100
34	Yémen démocratique	8	97	38	-	-
35	Mauritanie	6	61	42	-	-
36	Indonesie	6	120	115	99	96
37	Libéria	6	43	24	-	-
38	Afghanistan	8	27	14	-	-
39	Myanmar	5	104	88	-	-
40	Guinée	6	41	18	31	15
41	Kampuchea démocratique	6	-	-	-	-
42	Viet Nam	5	105	99	-	-

Voir les Notes techniques.

total	Pourcentage de filles dans l'effectif (vers 1987)		Pourcentage moyen des élèves de première année achevant leur scolarité primaire	Taux d'inscription buts dans l'enseignement secondaire (vers 1987)	
	de première année	de dernière année		masculins	féminins
(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)
38	39	39	50	18	12
35	37	34	-	7	2
29	34	17	78	10	2
44	51	37	60	32	14
40	43	34	-	24	11
44	48	32	31	5	3
29	31	27	-	41	15
44	43	44	-	27	19
44	47	39	34	7	4
50	49	50	71	5	3
37	38	37	67	8	4
49	46	52	-	23	19
37	38	36	40	9	4
43	45	39	87	6	3
47	50	42	80	23	13
36	36	36	75	9	3
45	47	31	-	16	9
45	46	46	-	50	37
34	35	37	-	12	6
39	41	32	52	36	12
40	40	37	-	50	27
49	49	46	46	7	5
41	-	-	-	29	15
34	34	31	36	23	9
38	41	33	17	17	6
48	48	44	-	27	19
40	40	43	76	23	17
33	35	30	-	26	11
47	46	46	32	18	16
56	50	65	52	20	29
44	-	-	-	52	18
44	46	43	-	49	32
48	48	48	94	63	69
26	30	23	-	25	9
41	43	38	78	23	9
48	48	48	80	47	35
35	-	-	-	22	9
33	37	30	78	10	5
48	-	-	-	32	21
31	34	28	43	13	4
-	-	-	-	-	-
48	46	48	-	43	40

Tableau 4 (suite) : Indicateurs du fonctionnement et des résultats du système éducatif

Cas	Pays	Nombre d'années d'études du cycle primaire	Taux d'inscription bruts		Taux d'inscription nets	
			vers 1987 masculins	vers 1987 féminins	vers 1987 masculins	vers 1987 féminins
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Pays à revenu intermédiaire, tranche inférieure						
43	Sénégal	6	71	49	59	41
44	Bolivie	8	97	85	88	78
45	Zimbabwe	7	139	132	100	100
46	Philippines	6	105	107	94	96
47	Yémen, Rép. arabe du	6	141	40	-	-
48	Morocco	5	85	56	68	46
49	Egypte	6	100	79	-	-
50	Pap.-Nouvelle-Guinée	6	75	64	-	-
51	Rép. dominicaine	8	99	103	73	73
52	Côte d'Ivoire	6	82	58	-	-
53	Honduras	6	104	108	89	94
54	Nicaragua	6	94	104	74	79
55	Thaïlande	6	99	94	-	-
56	El Salvador	9	77	81	-	-
57	Congo	6	-	-	-	-
58	Jamaïque	6	104	106	97	99
59	Guatemala	6	82	70	-	-
60	Cameroun	6	119	100	-	-
61	Paraguay	6	104	99	88	86
62	Equateur	6	118	116	-	-
63	Botswana	7	108	115	91	98
64	Tunisie	6	126	107	100	89
65	Turquie	5	121	113	-	-
66	Colombie	5	112	115	72	74
67	Chili	8	103	101	-	-
68	Pérou	6	125	120	-	-
69	Maurice	6	105	107	93	95
70	Jordanie	6	-	-	-	-
71	Costa Rica	6	100	97	85	85
72	Rép. arabe syrienne	6	115	104	100	94
73	Malaysie	6	102	102	-	-
74	Méxique	6	119	116	-	-
75	Afrique du Sud	7	89	89	-	-
76	Pologne	8	101	101	99	99
77	Liban	5	106	95	-	-
Pays à revenu intermédiaire, tranche supérieure						
78	Brésil	8	107	98	-	-
79	Uruguay	6	111	109	92	92
80	Hongrie	8	97	97	94	96
81	Panama	6	109	104	90	89

Voir les Notes techniques.

<i>total</i>	<i>Pourcentage de filles dans l'effectif (vers 1987)</i>		<i>Pourcentage moyen des élèves de première année achevant leur scolarité primaire</i>	<i>Taux d'inscription buts dans l'enseignement secondaire (vers 1987)</i>	
	<i>de première année</i>	<i>de dernière année</i>		<i>masculins</i>	<i>féminins</i>
(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)
41	43	37	85	19	10
47	50	42	-	40	35
49	50	46	74	54	36
49	49	49	75	66	66
23	27	15	-	46	6
39	40	38	67	43	30
43	44	41	95	79	58
44	44	44	-	16	9
49	47	49	35	44	57
41	44	35	73	27	11
50	48	52	43	29	36
52	49	57	35	29	58
-	-	-	-	31	28
50	48	58	31	27	30
49	48	49	71	-	-
49	48	52	82	62	67
45	46	45	36	22	19
46	46	45	70	32	20
48	48	49	50	30	30
49	49	49	63	55	57
52	51	56	89	31	33
45	47	43	72	46	34
47	47	47	97	57	34
50	49	49	57	55	56
49	48	50	85	72	76
48	49	46	-	68	61
49	50	49	98	53	50
49	50	47	96	-	-
48	47	49	76	40	43
46	47	44	89	69	48
49	48	49	99	59	59
49	48	49	69	54	53
-	-	-	-	59	58
49	-	-	93	78	82
47	-	-	-	61	59
-	-	-	22	32	42
49	48	50	86	68	76
49	49	50	92	69	70
48	47	49	82	56	63

Tableau 4 (suite) : Indicateurs du fonctionnement et des résultats du système éducatif

Cas	Pays	Nombre d'années du cycle primaire	Taux d'inscription bruts		Taux d'inscription nets	
			vers 1987 masculins	vers 1987 féminins	vers 1987 masculins	vers 1987 féminins
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
82	Argentine	7	110	110	-	-
83	Yougoslavie	4	95	94	-	-
84	Algérie	6	106	87	96	81
85	Corée, République de	6	101	101	99	99
86	Gabon	6	-	-	-	-
87	Portugal	6	127	121	100	100
88	Venezuela	6	107	107	88	90
89	Grèce	6	104	104	99	99
90	Trinité et Tobago	7	99	100	87	88
91	Libye	6	-	-	-	-
92	Oman	6	103	92	83	77
93	Iran, Rép. islamique d'	5	122	105	98	89
94	Irak	6	105	91	91	82
95	Roumanie	8	98	98	-	-
Pays industriels à économie de marché						
96	Espagne	5	113	113	100	100
97	Irland	6	100	100	88	90
98	Arabie saoudite	6	78	65	64	48
99	Israël	8	94	97	-	-
100	Nouvelle-Zélande	6	107	106	100	100
101	Singapour	6	117	112	100	100
102	Hong Kong	6	106	105	-	-
103	Italie	5	95	95	-	-
104	Royaume-Uni	6	105	106	100	100
105	Australie	6	106	105	97	98
106	Belgique	6	99	100	82	83
107	Pays-Bas	8	114	116	100	100
108	Autriche	4	102	101	-	-
109	France	5	114	113	100	100
110	Allemagne, Rép. féd. d'	4	101	101	84	86
111	Finlande	6	102	101	-	-
112	Kuwait	4	95	92	81	77
113	Danemark	6	98	99	-	-
114	Canada	6	106	104	97	97
115	Suède	6	100	100	100	100
116	Japon	6	102	102	100	100
117	Emirats arabes unis	6	98	100	88	89
118	Norvège	6	95	95	94	94
119	Etats-Unis	8	101	100	95	96
120	Suisse	6	-	-	-	-

Voir les Notes techniques.

<i>total</i>	<i>Pourcentage de filles dans l'effectif (vers 1987)</i>		<i>Pourcentage moyen des élèves de première année achevant leur scolarité primaire</i>	<i>Taux d'inscription buts dans l'enseignement secondaire (vers 1987)</i>	
	<i>de première année</i>	<i>de dernière année</i>		<i>masculins</i>	<i>féminins</i>
(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)
49	-	-	-	69	78
48	48	49	98	82	79
44	45	42	91	63	46
49	49	48	99	91	86
49	49	48	44	-	-
48	47	48	-	52	60
49	47	52	73	48	59
48	48	49	99	92	89
50	49	51	-	80	85
-	-	-	-	-	-
46	48	41	92	46	29
44	46	42	87	57	39
45	46	43	73	60	38
49	-	-	-	74	76
49	49	48	98	97	107
49	48	49	-	93	103
44	46	43	90	52	35
50	50	49	93	79	87
49	49	49	-	84	86
47	-	-	95	72	71
48	48	48	98	71	76
49	-	-	100	75	75
49	-	-	-	82	85
49	48	49	-	96	99
49	49	49	78	98	100
49	-	-	94	105	103
48	48	48	-	78	81
48	48	49	94	89	96
49	49	49	97	96	92
49	49	49	97	98	114
50	50	49	29	86	79
49	49	49	100	106	107
48	48	48	-	104	104
49	-	-	100	90	92
49	49	49	100	95	97
48	49	49	88	55	66
49	48	49	100	92	97
48	47	48	-	98	99
49	49	49	55	-	-

Tableau 4 (suite) : Indicateurs du fonctionnement et des résultats du système éducatif

Cas	Pays	Nombre d'années d'études du cycle primaire	Taux d'inscription bruts		Taux d'inscription nets	
			vers 1987		vers 1987	
			masculins	féminins	masculins	féminins
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Autres pays						
121	Albanie	8	100	99	-	-
122	Angola	4	93	93	-	-
123	Bulgarie	8	105	103	-	-
124	Cuba	6	107	100	95	94
125	Tchécoslovaquie	8	95	96	-	-
126	Allemande, Rép. dém.	4	107	105	92	91
127	Corée, Rép. pop. dém.	-	-	-	-	-
128	Mongolie	3	100	103	-	-
129	URSS	5	106	106	-	-

Voir les Notes techniques.

<i>total</i>	<i>Pourcentage de filles dans l'effectif (vers 1987)</i>		<i>Pourcentage moyen des élèves de première année achevant leur scolarité primaire</i>	<i>Taux d'inscription buts dans l'enseignement secondaire (vers 1987)</i>	
	<i>de première année</i>	<i>de dernière année</i>		<i>masculins</i>	<i>féminins</i>
(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)
48	48	48	-	80	71
-	-	-	-	13	13
48	48	48	86	75	76
47	48	48	91	85	92
49	49	50	93	27	49
48	48	48	-	79	76
-	-	-	-	-	-
-	-	-	-	88	96

Tableau 5: Indicateurs des incidences sociales

Cas	Pays	Taux d'alphabétisation des adultes (1985)		Taux de mortalité des moins de 5 ans (1988)	Espérance de vie à la naissance (années) (1988)	Apport journalier de calories en % des besoins (1985)	Indice synthétique de fécondité (1988)	Répartition du revenu (%) parmi les ménages (1975-86)	
		masculins	féminins					les 40 % les plus pauvres	les 20 % les plus riches
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)
Pays à faible revenu									
1	Ethiopie	-	-	259	41	94	6,2	-	-
2	Bhoutan	-	-	197	48	-	5,5	-	-
3	Tchad	40	11	223	46	79	5,9	-	-
4	Zaïre	79	45	138	53	96	6,1	-	-
5	Bangladesh	43	22	188	51	78	5,5	17	45
6	Malawi	52	31	262	47	95	7,0	-	-
7	Népal	39	12	197	51	88	5,9	-	-
8	Rép. dém. pop. lao	92	76	159	49	96	5,7	-	-
9	Mozambique	55	22	298	47	68	6,4	-	-
10	Tanzanie	93 *	88 *	176	53	99	7,1	-	-
11	Burkina Faso	21	6	233	47	87	6,5	-	-
12	Madagascar	74	62	184	54	111	6,6	-	-
13	Mali	23	11	292	44	69	6,7	-	-
14	Burundi	43	26	188	49	99	6,3	-	-
15	Zambie	84	67	127	54	85	7,2	11	61
16	Niger	19	9	228	45	97	7,1	-	-
17	Ouganda	70	45	169	51	109	6,9	-	-
18	Chine	82	56	43	70	111	2,4	-	-
19	Somalie	18	6	221	45	91	6,6	-	-
20	Togo	53	28	153	53	97	6,1	-	-
21	Inde	57	29	149	58	94	4,3	-	-
22	Rwanda	61	33	206	49	87	8,3	-	-
23	Sierra Leone	38	21	266	41	85	6,5	-	-
24	Bénin	37	16	185	47	94	7,0	-	-
25	Rép. centrafricaine	53	29	223	46	92	5,9	-	-
26	Kenya	70	49	113	59	87	8,1	9	60
27	Sudan	33 *	14 *	181	50	93	6,4	-	-
28	Pakistan	40	19	166	57	93	6,4	-	-
29	Haïti	40	35	171	55	79	4,7	-	-
30	Lesotho	62	84	136	56	100	5,8	-	-
31	Nigéria	54	31	174	51	92	7,0	-	-
32	Ghana	64	43	146	54	78	6,4	-	-
33	Sri Lanka	91	83	43	70	114	2,6	16	50
34	Yémen démocratique	59	25	197	51	93	6,7	-	-
35	Mauritanie	-	-	220	46	97	6,5	-	-
36	Indonesie	83	65	119	56	109	3,2	14	49
37	Libéria	47	23	147	55	103	6,5	-	-
38	Afghanistan	39	8	300	42	92	6,9	-	-
39	Myanmar	-	-	95	60	117	4,0	-	-
40	Guinée	40	17	248	42	85	6,2	-	-
41	Kampouchea démocratique	85 *	65 *	199	49	85	4,7	-	-
42	Viet Nam	88 *	80 *	88	62	97	4,0	-	-

* Voir les Notes techniques.

Tableau 5: Indicateurs des incidences sociales

Cas	Pays	Taux d'alphabétisation des adultes (1985)		Taux de mortalité des moins de 5 ans (1988)	Espérance vie à la naissance (années) (1988)	Apport journalier de calories en % des besoins (1985)	Indice synthétique de fécondité (1988)	Répartition du revenu (%) parmi les ménages (1975-86)	
		masculins	féminins					les 40 % les plus pauvres	les 20 % les plus riches
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)
Pays à revenu intermédiaire, tranche inférieure									
43	Sénégal	37	19	136	46	109	6,4	-	-
44	Bolivie	84	65	172	53	88	6,0	-	-
45	Zimbabwe	82	67	113	59	84	5,8	-	-
46	Philippines	86	85	73	64	101	4,3	14	53
47	Yémen, Rép. arabe du	27	3	190	51	93	7,0	-	-
48	Morocco	45	22	119	61	108	4,8	-	-
49	Egypte	59	30	125	61	127 *	4,8	17	48
50	Pap.-Nouvelle-Guinée	55	35	81	54	79	5,7	-	-
51	Rép. dominicaine	78	77	81	66	110	3,7	-	-
52	Côte d'Ivoire	53	31	142	53	102	7,4	9	61
53	Honduras	61	58	107	64	95	5,5	-	-
54	Nicaragua	-	-	95	64	105	5,5	-	-
55	Thaïlande	94	88	49	65	102	2,5	15	50
56	El Salvador	75	69	84	63	91	4,8	16	47
57	Congo	71	55	114	49	108	6,0	-	-
58	Jamaïque	-	-	22	74	112	2,8	-	-
59	Guatemala	63	47	99	62	99	5,7	-	-
60	Cameroun	68	45	153	51	89	5,7	-	-
61	Paraguay	91	85	62	67	127	4,6	-	-
62	Equateur	85	80	87	66	88	4,6	-	-
63	Botswana	73	70	92	59	95	6,2	-	-
64	Tunisie	68	41	83	66	119	4,0	-	-
65	Turquie	86	62	93	64	125	3,5	12	57
66	Colombie	89	87	68	65	111	3,5	-	-
67	Chili	97 *	96 *	26	72	102	2,7	-	-
68	Pérou	91	78	123	62	84	4,4	7	61
69	Maurice	89	77	29	69	118	1,9	12	61
70	Jordanie	87	63	57	66	117	7,2	-	-
71	Costa Rica	94	93	22	75	118	3,2	12	55
72	Rép. arabe syrienne	76	43	64	65	129	6,7	-	-
73	Malaysia	81	66	32	70	110	3,5	11	56
74	México	92	88	68	69	126	3,5	10	58
75	Afrique du Sud	-	-	95	61	118	4,4	-	-
76	Pologne	-	-	18	71	126	2,2	-	-
77	Liban	86	69	51	67	101	3,3	-	-
Pays à revenu intermédiaire, tranche supérieure									
78	Brésil	79	76	85	65	107	3,4	7	67
79	Uruguay	-	-	31	71	103	2,6	-	-
80	Hongrie	-	-	19	70	135	1,7	21	36
81	Panama	89	88	34	72	98	3,1	7	62

Tableau 5: Indicateurs des incidences sociales

Cas	Pays	Taux d'alphabétisation des adultes (1985)		Taux de mortalité des 5 ans (1988)	Espérance de vie à la naissance (années) (1988)	Apport journalier de calories en % des besoins (1985)	Indice synthétique de fécondité (1988)	Répartition du revenu (%) parmi les ménages (1975-86)	
		masculins	féminins					les 40 % les plus pauvres	les 20 % les plus riches
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)
82	Argentine	96	95	37	71	122	2,9	14	50
83	Yougoslavie	97	86	28	72	134	1,9	19	39
84	Algérie	63	37	107	63	121	6,0	-	-
85	Corée, République de	-	-	33	69	117	2,0	17	45
86	Gabon	72	53	169	52	124	5,0	-	-
87	Portugal	89	80	17	73	124	1,7	15	49
88	Venezuela	88	85	44	70	95	3,7	10	54
89	Grèce	97	88	18	76	145	1,7	-	-
90	Trinité et Tobago	97	95	23	70	126	2,7	13	50
91	Libye	81	50	119	61	152	6,8	-	-
92	Oman	47 *	12 *	64	56	-	7,2	-	-
93	Iran, Rép. islamique d'	62	39	90	66	118	5,6	-	-
94	Irak	90 *	87 *	94	64	118	6,3	-	-
95	Roumanie	-	-	28	70	127	2,1	-	-
Pays industriels à économie de marché									
96	Espagne	97	92	12	77	130	1,7	19	40
97	Irlande	-	-	9	74	140	2,5	20	39
98	Arabie saoudite	71 *	31 *	98	64	132	7,2	-	-
99	Israël	97	93	14	75	119	2,9	18	40
100	Nouvelle-Zélande	-	-	12	75	131	1,9	16	45
101	Singapour	93	79	12	73	114	1,6	-	-
102	Hong Kong	95	81	10	76	119	1,7	16	47
103	Italie	98	96	11	76	143	1,4	18	44
104	Royaume-Uni	-	-	11	75	129	1,8	19	40
105	Australie	-	-	10	76	114	1,8	15	47
106	Belgique	-	-	13	75	139	1,5	22	36
107	Pays-Bas	-	-	8	77	128	1,4	22	36
108	Autriche	-	-	10	74	130	1,5	-	-
109	France	-	-	10	76	142	1,8	17	42
110	Allemagne, Rép. féd. d'	-	-	10	75	133	1,4	20	40
111	Finlande	-	-	7	75	111	1,6	18	38
112	Koweït	76	63	22	73	-	4,8	-	-
113	Danemark	-	-	11	75	129	1,5	17	39
114	Canada	-	-	8	77	130	1,6	17	40
115	Suède	-	-	7	77	114	1,6	21	42
116	Japon	-	-	8	78	106	1,7	22	38
117	Emirats arabes unis	58	38	32	71	-	4,8	-	-
118	Norvège	-	-	10	77	114	1,7	19	38
119	Etats-Unis	-	-	13	75	140	1,8	17	40
120	Suisse	-	-	8	77	126	1,6	20	38

* Voir les Notes techniques.

Tableau 5: Indicateurs des incidences sociales

Cas	Pays	Taux d'alphabétisation des adultes (1985)		Taux de mortalité des moins de 5 ans (1988)	Espérance de vie à la naissance (années) (1988)	Apport journalier de calories en % des besoins (1985)	Indice synthétique de fécondité (1988)	Répartition du revenu (%) parmi les ménages (1975-86)	
		masculins	féminins					les 40 % les plus pauvres	les 20 % les plus riches
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)
Autres pays									
121	Albanie	-	-	34	72	118	3,0	-	-
122	Angola	49	-	292	45	86	6,4	-	-
123	Bulgarie	-	-	20	72	146	1,9	-	-
124	Cuba	96 *	96 *	18	74	127	1,7	-	-
125	Tchécoslovaquie	-	-	15	71	143	2,0	-	-
126	Allemande, Rép. dém.	-	-	12	73	143	1,7	-	-
127	Corée, Rép. pop. dém.	-	-	33	69	126	3,6	-	-
128	Mongolie	93	86	59	64	117	5,4	-	-
129	URSS	-	-	32	70	128	2,4	-	-

Tableau 6: Participation à l'éducation des adultes

Cas	Pays	Année	Effectifs de l'éducation des adultes	Population âgée de 15 ans ou plus (milliers)	Nombre d'élèves de l'éducation des adultes par millier d'habitants de 15 ans ou plus	Proportion de femmes dans l'effectif total
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
9	Mozambique	1982	278.561	6.206,6	45	-
10	Tanzanie	1977	3.567.544	8.904,3	401	52,0
11	Burkina Faso	1981	50.680	3.934,0	13	-
14	Burundi	1981	6.770	2.523,3	3	71,7
15	Zambie	1980	19.787	3.052,0	7	37,5
19	Somalie	1981	24.815	2.717,8	9	42,4
21	Inde	1982	3.099.000	433.053,0	7	-
23	Sierra Leone	1980	11.643	1.949,5	6	35,1
24	Bénin	1981	9.719	1.959,3	5	-
25	Rép. centrafricaine	1977	1.152	1.241,1	1	17,7
27	Sudan	1980	101.336	10.269,4	10	-
31	Nigéria	1976	201.332	35.859,2	6	-
33	Sri Lanka	1980	107.973	9.417,4	11	49,8
34	Yémen démocratique	1977	44.035	920,7	48	79,2
36	Indonesie	1980	1.595.290	90.059,3	18	60,2
37	Libéria	1980	14.660	1.023,8	14	45,4
40	Guinée	1981	14.160	356,6	40	18,5
Pays à revenu intermédiaire, tranche inférieure						
44	Bolivie	1977	28.033	2.932,0	10	54,6
45	Zimbabwe	1979	4.065	3.777,6	1	-
46	Philippines	1981	6.992.742	29.547,7	237	38,8
49	Egypte	1982	189.088	26.738,9	7	9,4
53	Honduras	1978	20.003	1.792,1	11	-
54	Nicaragua	1981	311.688	1.474,6	211	-
55	Thaïlande	1977	166.701	25.201,0	7	-
56	El Salvador	1979	85.064	2.551,4	33	38,4
59	Guatemala	1980	32.638	4.061,5	8	-
61	Paraguay	1978	16.000	1.690,3	9	31,9
62	Equateur	1978	99.080	4.193,1	24	48,5
63	Botswana	1978	192	386,8	1	53,1
55	Turquie	1981	133.329	28.554,6	5	74,8
66	Colombie	1980	1.241.562	15.620,2	80	-
67	Chili	1979	436.922	7.314,4	60	62,7
68	Pérou	1978	338.600	9.570,3	35	-
70	Jordanie	1981	8.917	1.764,5	5	82,9
71	Costa Rica	1980	131.677	1.375,1	96	40,8
72	Rép. arabe syrienne	1982	47.572	5.093,4	9	36,7
73	Malaysia	1975	68.563	7.082,5	10	46,5
74	Méxique	1982	440.000	41.462,8	11	-
76	Pologne	1981	359.000	27.359,5	13	-

* Voir les Notes techniques.

Tableau 6 (suite) : Participation à l'éducation des adultes

Cas	Pays	Année	Effectifs de l'éducation des adultes	Population âgée de 15 ans ou plus (milliers)	Nombre d'élèves de l'éducation des adultes par millier d'habitants de 15 ans ou plus	Proportion de femmes dans l'effectif total
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Pays à revenu intermédiaire, tranche supérieure						
79	Uruguay	1982	9.552	2.168,6	4	-
80	Hongrie	1980	851.504	8.441,2	101	33,9
81	Panama	1981	19.066	1.178,2	16	-
82	Argentine	1982	517.286	20.000,3	26	55,8
83	Yougoslavie	1979	147.085	16.664,2	9	35,3
85	Corée, République de	1980	502.821	25.441,4	20	-
87	Portugal	1977	9.114	6.997,9	1	56,9
88	Venezuela	1980	390.000	9.034,2	43	54,9
89	Grèce	1978	13.130	7.070,4	2	19,4
92	Oman	1978	2.891	461,5	6	18,7
Pays industriels à économie de marché						
96	Espagne	1981	196.543	28.047,7	7	54,0
97	Irland	1979	114.978	2.264,5	51	-
98	Arabie saoudite	1981	146.192	5.171,5	28	38,0
99	Israël	1981	20.521	2.675,2	8	-
100	Nouvelle-Zélande	1981	264.447	2.420,6	109	50,6
102	Hong Kong	1982	230.768	3.992,3	58	-
103	Italie	1979	398.163	44.070,1	9	-
104	Royaume-Uni	1981	3.197.000	44.446,8	72	22,2
105	Australie	1979	257.284	10.589,8	24	-
110	Allemagne, Rép. féd. d'	1981	9.617.589	49.723,2	193	-
111	Finlande	1981	631.057	3.898,6	162	72,2
112	Kuwait	1980	21.093	725,5	29	28,0
113	Danemark	1982	147.628	4.092,6	36	26,0
114	Canada	1976	2.597.857	17.062,3	152	-
115	Suède	1980	3.074.771	6.656,3	462	65,0
116	Japon	1980	317.505	89.226,3	4	29,5
118	Norvège	1979	872.447	3.145,7	277	56,9
119	Etats-Unis	1978	18.197.000	167.654,8	109	57,0
Autres pays						
124	Cuba	1982	343.574	6.985,2	49	54,6
125	Tchécoslovaquie	1980	140.185	11.657,4	12	-
129	URSS	1981	42.100.000	202.419,8	208	34,9

Notes techniques

Les données des tableaux et graphiques du corps du rapport et de l'annexe statistique sont tirées de rapports établis par l'Unesco, l'Unicef et la Banque mondiale. Chacun de ces organismes a fait un gros effort pour assurer la comparabilité des données entre les pays, mais beaucoup de celles-ci proviennent, à l'origine, de rapports et études fournis par les pays, qui diffèrent souvent quant aux méthodes, à la couverture, aux hypothèses et aux définitions statistiques. La quantité et la fiabilité des statistiques est en outre fonction du niveau de développement du système de collecte des données de chaque pays.

Étant donné les variations qui subsistent sur le plan de la comparabilité des données, le lecteur est instamment prié de faire preuve de circonspection tant dans l'interprétation des différents indicateurs que dans les comparaisons entre pays. Les écarts quantitatifs ont une valeur plus indicative (de la position relative) qu'absolue (grandeur exacte de l'écart). On trouvera ci-après, pour chacune des colonnes des tableaux de l'annexe statistique, la source des données utilisées et des indications sur les définitions et les éléments particuliers à prendre en considération pour interpréter ces données.

TABLEAU 1: CARACTÉRISTIQUES NATIONALES GÉNÉRALES

Colonne (1): Produit national brut (PNB) par habitant, 1987 (dollars E.-U.)

Source: *Rapport sur le développement dans le monde, 1989.*

Notes: Le PNB mesure la valeur ajoutée intérieure et extérieure totale attribuable aux résidents, calculée annuellement sans déduction pour amortissement. Le chiffre donné pour Hong-Kong correspond au produit intérieur brut (PIB), soit la production finale totale de biens et de services de l'économie nationale, c'est-à-dire produits par les résidents et les non-résidents, quelle que soit la part respective des premiers et des seconds. La Banque mondiale calcule le PNB par habitant en divisant le PNB par le nombre d'habitants (voir le *Rapport sa le développement dans le monde* pour un exposé dé-

taillé des méthodes statistiques utilisées pour établir des estimations du PNB comparables entre pays). Les estimations de la population correspondent elle-même aux chiffres fournis pour le milieu de l'année 1987 par la Division de la population de l'ONU, complétés, en cas de besoin, par des sources de la Banque mondiale. Ces estimations reposent sur les données des enquêtes démographiques ou recensements de populations les plus récents; les réfugiés qui ne sont pas définitivement installés dans le pays d'accueil sont considérés comme faisant partie de la population de leur pays d'origine.

Colonne (2): PNB par habitant, taux de croissance annuel moyen (1965-80)

Source: *Rapport sa le développement dans le monde, 1988*

Notes: Les taux de croissance sont calculés à partir de séries en prix constants (PNB net de l'inflation) et selon la méthode des moindres carrés. Dans cette méthode, le taux de croissance est estimé en ajustant une droite de régression aux valeurs logarithmiques annuelles du PNB par habitant.

Colonne (3): PNB par habitant, taux annuel moyen de croissance (1980-87)

Source: Banque mondiale, août 1989.

Notes: Certains taux de croissance correspondent à une période autre que 1980-87: Arabie Saoudite (1980-86), Bhoutan (1981-87), République islamique d'Iran (1980-85) et Roumanie (1980-84).

Colonne (4): Taux moyen d'inflation (pourcentage), 1980-87

Source: *Rapport sa le développement dans le monde, 1989*

Notes: Correspond au taux de croissance annuelle du déflateur implicite du PIB. On obtient le déflateur du PIB en divisant, pour chaque année, la valeur du PIB aux prix courants par la valeur du PIB en prix constants (net d'inflation), les deux

- valeurs étant exprimées en monnaie nationale. On utilise ensuite la méthode des moindres carrés pour calculer le taux de croissance du déflateur pendant la période considérée. Cette méthode de mesure de l'inflation a certes ses défauts, mais elle reste l'indicateur le plus complet des mouvements des prix au sein d'une économie.
- Colonne (5): Population, milieu de 1988 (en millions d'habitants)
- Source: Rapport sur le développement dans le monde, 1989, sur la base des données établies par la Division de la population de l'ONU.
- Notes: Voir observation relative à la colonne (1).
- Colonne (6): Superficie (milliers de kilomètres carrés).
- Source: Rapport sur le développement dans le monde, 1989,
- Colonne (7): Densité de population (habitants par kilomètre carré).
- Source: Colonne (5) divisée par colonne (6)
- Notes: Etant donné les différences concernant la proportion de terres arables et le degré de concentration de la
- Colonne (11): population dans les zones urbaines, cet indicateur de la pression démographique n'a qu'une valeur relative.
- Colonne (8): Population, taux de croissance annuel moyen, 1980-88.
- Source: Rapport sur le développement dans le monde, 1989.
- Notes: Les taux de croissance moyens sont calculés à partir des estimations de la population en milieu d'année.
- Colonne (9): Population urbaine, en pourcentage, 1988.
- Source: La situation des enfants dans le monde, 1989, sur la base des données établies par la division de la population de l'ONU.
- Notes: Pourcentage de la population vivant dans des zones urbaines, selon la définition nationale de ce terme utilisée dans les derniers recensements ou enquêtes démographiques.
- Colonne (10): Pourcentage de la population, totale et rurale, ayant accès à l'eau potable, 1980-87.
- Source: *La situation des enfants dans le monde*, 1989, sur la base des données établies par l'organisation mondiale de la santé..
- Notes: L'accès à l'eau potable est défini comme le fait de disposer localement d'une source salubre, grâce au raccordement du domicile à un réseau de distribution d'eau, à une fontaine publique ou à des sources traitées ou non contaminées. L'OMS considère qu'il y a "accès raisonnable" lorsqu'une fontaine publique n'est pas éloignée de plus de 200 mètres de la maison ou, dans les zones rurales, lorsque la corvée d'eau assurée par les femmes pour les besoins de la famille n'occupe pas une part trop importante de la journée. Les définitions des zones rurales et urbaines sont les définitions nationales.
- Colonne(11): Pourcentage de la population, totale et rurale, ayant accès aux services de santé, 1980-87.
- Source: La situation des enfants dans le monde, 1989, sur la base des données établies par l'organisation mondiale de la santé.
- Notes: Pourcentage de la population pouvant atteindre en une heure au plus des services de santé locaux appropriés en empruntant les moyens de transport locaux habituels.
- Colonne (12) Nombre de postes de radio et de télévision, par millier d'habitants, 1987.
- Source: La situation des enfants dans le monde, 1989, sur la base de données établies par l'Unesco.

TABLEAU 2: INDICATEURS DE LACAPACITÉ DE FINANCEMENT

Colonne (1): Dépenses de l'administration centrale, en pourcentage du PIB, 1965 et 1987.

Source: Rapport sa le développement dans le monde, 1989.

Notes: La consommation des administrations publiques comprend toutes les dépenses courantes consacrées aux achats de biens et de services des administrations à tous les niveaux. Les dépenses d'équipement au titre de la défense et de la sécurité nationales sont considérées comme des dépenses de consommation.

Colonne (2): Agriculture, en pourcentage du PIB, 1965 et 1987.

Source: Rapport sa le développement dans le monde, 1989.

Notes: L'agriculture recouvre, outre les activités agricoles proprement dites, la foresterie, la chasse et la pêche. Dans les pays en développement, il arrive que les données ne tiennent pas compte de l'agriculture de subsistance, dont les produits soit ne sont pas échangés, soit ne font pas l'objet d'échangés monétaires. Ces pays ont ainsi tendance à sous estimer leur PIB (faute de prendre en compte le produit de l'agriculture de subsistance) ainsi que la part de l'agriculture dans le PIB total

Colonne (3): produits primaires, en pourcentage des exportations de marchandises, 1965 et 1987

Source: Rapport sa le développement dans le monde, 1989, sur la base des statistiques émanant du système de données commerciales de l'ONU, ainsi que du Fonds monétaire international et de la Banque mondiale.

Notes: Les exportations de marchandises correspondent aux mouvements internationaux de marchandises franchissant des frontières douanières. Les exportations s'entendent f.o.b. (franco à bord) et ne comprennent pas les services.les

Les produits primaires comprennent les combustibles, les minéraux et les métaux, ainsi que d'autres produits primaires tels que les produits alimentaires et les animaux vivants, les boissons, le tabac, les matières brutes non comestibles, les huiles, les graisses et les cires.

Colonne (4): Balance des opérations courantes (millions de dollars E.-U.), 1987.

Source: Rapport sa le développement dans le monde, 1989.

Note: Le solde de la balance des opérations courantes est donné après comptabilisation des transferts publics. Il correspond à la différence entre, d'une part, les exportations de biens et de services et les rentrées de transferts sans contrepartie (rentrées de fonds privés et publics qui ne correspondent pas à un échange de biens ou de services) et, d'autre part, les importations de biens et de services et les transferts sans contrepartie vers le reste du monde.

Colonne(5): Service total de la dette, en pourcentage des exportations de biens et services, 1987.

Source: Rapport sa le développement dans le monde, 1989.

Note: Le service de la dette est la somme des montants effectivement versés au titre des remboursements du principal et des paiements effectifs d'intérêts en devises, biens et services sur la dette extérieure à long terme publique, à garantie publique et privée non garantie. Le rapport entre le service de la dette et les exportations de biens et de services est un des moyens utilisés traditionnellement pour apprécier la capacité d'un pays à assurer le service de sa dette.

Colonne(6) Aide publique au développement, par habitant (dollars E.-U.), 1987.

Source: Rapport sa le développement dans le monde, 1989.

Note: Comprend les décaissements de toutes origines au titre de dons ou

de prêts confessionnels accordés par toutes les sources bilatérales et multilatérales afin de promouvoir le développement économique et le bien-être des populations.

Colonne (7): Aide publique au développement, en pourcentage du PNB, 1987.
Source: Rapport sur le développement dans le monde, 1989.

TABLEAU 3: INDICATEURS DE L'EFFORT D'ÉDUCATION

Colonne (1) et (2): Dépenses totales d'éducation, en pourcentage du PNB, 1980 et vers 1987.

Source: Office des statistiques de l'Unesco.

Notes: Concerne les dépenses publiques d'équipement et de fonctionnement consacrées au secteur de l'éducation, selon la définition des autorités du pays. Les chiffres donnés pour les Etats-Unis représentent le total des dépenses publiques et privées d'éducation. Pour certains pays à économie planifiée, on a utilisé le produit matériel net au lieu du PNB.

Colonne (3) et (4): Dépenses totales d'éducation en pourcentage des dépenses publiques, 1980 et vers 1987.

Source: Office des statistiques de l'Unesco.

Notes: Les dépenses d'éducation telles qu'elles sont définies plus haut; le total des dépenses publiques comprend de même les dépenses d'équipement et de fonctionnement.

Colonne (5) et (6): Dépenses de fonctionnement de l'enseignement primaire, en pourcentage des dépenses de fonctionnement totales du secteur de l'éducation, 1980 et vers 1987.

Source: Office des statistiques de l'Unesco.

Notes: Voir le tableau 4 pour la durée du cycle de l'enseignement primaire dans chaque pays. Il arrive, dans un certain nombre de pays, qu'une partie assez importante des dé-

penses, administratives surtout, ne puisse être attribuée à tel ou tel degré de l'enseignement.

Colonne (7) et (8): Dépenses d'éducation par élève de Renseignement primaire, 1980 et vers 1987, en dollars E.-U. courants.

Source: Office des statistiques de l'Unesco.

Notes: Le calcul des dépenses par élève varie d'un pays à l'autre, selon le moment de l'année scolaire où l'on comptabilise les inscriptions. Normalement, en raison de la déperdition d'effectifs, plus on avance dans l'année scolaire, plus le taux d'inscription est bas et, par voie de conséquence, le montant des dépenses par élève élevé.

Colonne (9) et (10): Proportion d'élèves de l'enseignement primaire inscrits dans des établissements privés, 1980 et 1987.

Source: Office des statistiques de l'Unesco.

Notes: Les établissements privés sont ceux qui ne sont pas gérés par les pouvoirs publics ou n'en dépendent pas. Ils peuvent comprendre des institutions religieuses, des établissements laïques sans but lucratif et, le cas échéant, des écoles primaires à but lucratif. L'enseignement privé varie d'un pays à l'autre pour ce qui est des subventions qu'il reçoit, implicitement ou explicitement, des pouvoirs publics.

Colonne (11) et (12): Taux annuels moyens de croissance des effectifs totaux de l'enseignement primaire, 1975-1980 et 1980-1987.

Source: Office des statistiques de l'Unesco.

Notes: Accroissement annuel moyen des effectifs.

Colonne (13) et (14): Nombre d'élèves par maître dans l'enseignement primaire, 1980 et 1987 environ.

Source: Office des statistiques de l'Unesco.

Notes:	Cet indicateur s'obtient en divisant le nombre des élèves inscrits dans l'enseignement primaire par le nombre d'enseignants. Dans certains pays, le nombre des maîtres est exprimé en équivalents plein temps. En raison des variations affectant la répartition effective du personnel enseignant, cet indicateur recouvre souvent des disparités très importantes à l'intérieur du pays.	Colonnes (4) et (5):	Taux d'inscription nets (1984-86), masculins et féminins.
		Source:	Office des statistiques de l'Unesco.
		Notes:	Le taux d'inscription net correspond au rapport entre le nombre d'enfants ayant l'âge de la scolarité primaire qui sont inscrits dans l'enseignement primaire et le nombre total des enfants de ce groupe d'âge.

TABLEAU 4: INDICATEURS DU FONCTIONNEMENT ET DES RÉSULTATS DU SYSTÈME ÉDUCATIF

Colonne 4:	Indicateurs du fonctionnement et des résultats du système éducatif	Colonnes (6) et (7) et (8)	Pourcentage de filles dans l'effectif total de l'enseignement primaire, dans l'effectif de première année et dans l'effectif de dernière année (vers 1987).
Colonne (1):	Durée du cycle primaire, en années.	Source:	Office des statistiques de l'Unesco.
Source:	Office des statistiques de l'Unesco.	Notes:	La comparaison du pourcentage de filles dans le total des inscrits en première et en dernière année de l'enseignement primaire donne une idée des taux relatifs d'abandon scolaire des garçons et des filles.
Notes:	Durée du cycle d'études primaires tel qu'il est défini par les autorités de chaque pays.	Colonne (9):	Pourcentage moyen des élèves de première année achevant leur scolarité primaire (1980-86).
Colonnes (2) et (3):	Taux d'inscription bruts(1984-86), masculins et féminins.	Source:	Office des statistiques de l'Unesco.
Source:	Office des statistiques de l'Unesco.	Notes:	Pourcentage d'une cohorte d'enfants entrés à l'école primaire qui parvient en dernière année. Le nombre d'années du cycle figure dans la colonne (1).
Notes:	Le taux d'inscription brut correspond au rapport entre le nombre total d'inscrits dans l'enseignement primaire (quel que soit leur âge) et la population qui, selon la réglementation nationale, devrait être inscrite dans ce degré de l'enseignement. Lorsque ce taux dépasse 90 %, on peut dire que le système a pratiquement la capacité voulue pour offrir l'enseignement primaire à tous. Toutefois, étant donné que les non-inscrits d'âge scolaire ne se trouvent pas forcément au même endroit que les inscrits ayant dépassé l'âge scolaire, il peut malgré tout se poser un problème de capacité du système sur le plan de la répartition géographique de cette capacité.	Colonnes (10) et (11)	Taux d'inscription bruts dans l'enseignement secondaire, masculins et féminins (vers 1987).
		Source:	Office des statistiques de l'Unesco.
		Notes:	Le taux d'inscription brut dans l'enseignement secondaire correspond au rapport entre le nombre total d'inscrits, quel que soit leur âge, et la population qui, selon la réglementation internationale, devrait être inscrite dans ce degré de l'enseignement.

TABLEAU 5 : INDICATEURS DES INCIDENCES SOCIALES

Colonnes (1) et (2):	Taux d'alphabétisation des adultes (1985), masculins et féminins
Source:	Compendium des statistiques relatives à l'analphabétisme, Unesco, Office des statistiques, 1988.
Notes:	Le taux d'alphabétisation correspondant au pourcentage de personnes âgées de 15 ans et plus qui savent lire et écrire. La norme fonctionnelle qui sert à déterminer qui sait lire et écrire (et le choix de la langue de référence) est établie par les autorités compétentes du pays.
Colonne (3):	Taux de mortalité des enfants de moins de 5 ans, 1988.
Source:	La situation des enfants dans le monde, 1989, sur la base des données établies par la Division de la population et le Bureau de statistiques de l'ONU.
Notes:	Ce taux correspond au nombre annuel de décès d'enfants de moins de 5 ans pour 1.000 naissances vivantes.
Colonne (4):	Espérance de vie à la naissance, 1988
Source:	La situation des enfants dans le monde, 1989, sur la base des données établies par la Division de la population de l'ONU.
Notes:	L'espérance de vie à la naissance indique le nombre d'années que vivrait un nouveau-né soumis aux risques de mortalité correspondant aux tendances observées pour l'ensemble de la population au moment de sa naissance.
Colonne (5)	Apport calorique, en pourcentage des besoins nutritionnels, 1985
Source:	La situation des enfants dans le monde, 1989, sur la base des données établies par l'Organisation des Nations Unies pour l'alimentation et l'agriculture.
Notes:	Cet indicateur est établi en comparant la valeur estimée de l'apport

calorique journalier par habitant au niveau reconnu des besoins nutritionnels.

Colonne (6):	Indice synthétique de fécondité, 1988
Source:	<i>La situation des enfants dans le monde</i> , 1989, sur la base des données établies par la Division de la population de l'ONU.
Notes:	L'indice synthétique de fécondité correspond au nombre d'enfants que mettrait au monde une femme qui vivrait jusqu'à la fin de ses années de procréation en donnant naissance, à chaque âge, au nombre d'enfants correspondant au taux de fécondité déterminé pour cet âge.

Colonnes (7) et (8):	Répartition du revenu des ménages, en pourcentage (1975-1986), tranche des 40 % inférieurs et tranche des 20 % supérieurs.
Source:	La situation des enfants dans le monde, 1989, sur la base des données établies par la Banque mondiale.
Notes:	Répartition en pourcentage du revenu des ménages ayant les plus faibles revenus. Chiffres provenant de recensements ou d'enquêtes par sondage.

TABLEAU 6: PARTICIPATION À L'ÉDUCATION DES ADULTES

Source:	Toutes les données du tableau 6 sont tirées d'un rapport établi par R. Carr-Hill et J. Lintott pour l'Office de statistiques de l'Unesco, intitulé <i>Comparative Analysis of Statistical Data on Adult Education or 84 countries</i> (1985). Ces données proviennent au départ d'études et d'enquêtes effectuées dans chaque pays.
Colonne(1):	Année
Notes:	Dernière année pour laquelle on dispose de données.

Colonne (2): Nombre d'inscrits dans l'éducation

Notes: Les données sont censées porter sur toutes les formes d'éducation des adultes, mais leur couverture peut être plus limitée en ce qui concerne tel ou tel pays. Elles peuvent ne porter, par exemple, que sur les programmes d'alphabétisation ou sur les activités d'éducation des adultes relevant d'organismes publics. La durée d'inscription varie aussi d'un pays à l'autre et au sein du même pays.

Colonne (3): Population âgée de 15 ans et plus (en milliers)

Notes: Ce sous groupe de la population est utilisé pour définir la population "adulte" et sert de base au calcul des taux de participation de la colonne 4.

Colonne(4): Nombre d'élèves de l'éducation des adultes pour 1.000 habitants âgés de 15 ans et plus.

Notes: Cet indicateur est obtenu en divisant la valeur de la colonne 3 et en arrondissant le résultat au nombre entier le plus proche.

Colonne (5): Proportion de femmes dans le nombre total d'inscrits

Notes: Cet indicateur permet d'avoir une idée de la participation globale mais non d'analyser les éventuels différences de participation entre hommes et femmes selon les catégories d'activités d'éducation des adultes (il se peut que les femmes soient, par Temple, moins représentées dans les activités productrices de revenu).

Annexe

2



Analyse des différentes possibilités de financement de l'enseignement primaire

Introduction

Comme nous l'avons noté au chapitre 5, l'engagement en faveur de l'éducation pour tous suppose que l'on soit capable d'estimer, puis de financer le coût d'une telle entreprise. Chaque pays devra évaluer les incidences financières compte tenu des objectifs spécifiques qu'il s'est assignés pour l'an 2000, ainsi que ses structures propres et de ses autres dépenses. Toutefois, on dispose déjà d'une certaine somme de connaissances sur les différents moyens d'améliorer le rendement scolaire et d'élargir la base économique du financement de l'éducation pour tous.

À l'occasion de la Conférence mondiale sur l'éducation pour tous, MM. C. Colclough et K. Lewin ont présenté une communication intitulée *Educating All the Children: Meeting the Economic Challenges of the 1990s*, qui résumait un bon nombre des différentes politiques applicables en la matière et dont nous sommes inspirés pour la rédaction de la présente annexe. Précisons toutefois que les auteurs de cette communication ne sauraient être tenus pour responsables de la forme ni du contenu de l'exposé qui suit.

Les différentes politiques possibles

Il existe six grands types de réforme susceptibles d'aider les nations à accroître leur capacité de financement de l'éducation pour tous.

1. Réduction des coûts unitaires dans le système existant
2. Réduction du coût du cycle éducatif dans le système existant
3. Réduction des dépenses d'équipement dans le système existant
4. Restructuration des modalités de formation
5. Redistribution des dépenses existantes
6. Recours à de nouveaux modes de financement

Pour ceux qui travaillent dans les pays en développement, aucune de ces solutions n'est " nouvelle " et bon nombre d'entre elles ont d'ores et déjà été mises à l'épreuve et jugées inacceptables pour des raisons politiques, économiques, culturelles ou pédagogiques. Ce qui suit est un simple rappel des différentes possibilités qui s'offrent et non un ensemble de stratégies préconisées: chaque pays devra adopter, ou adapter, celles de ces possibilités qui conviennent le mieux à sa propre situation.

Réduction des coûts unitaires: Il s'agit essentiellement de réduire le coût global des traitements

du personnel enseignant et de modifier les taux d'encadrement. Dans beaucoup de pays, le traitement des instituteurs est d'ores et déjà très bas, de sorte que le seul moyen de comprimer encore, si cela est nécessaire et qu'on le souhaite, la masse salariale consiste à faire davantage appel à des catégories de personnel moins coûteuses. Quant au taux d'encadrement, on peut le réduire en augmentant l'effectif des classes ou en confiant à un maître deux classes alternées.

Réduction du coût du cycle éducatif: Il s'agit de mieux rentabiliser le temps d'étude des élèves, en réduisant les déperditions d'effectifs et en supprimant les redoublements inutiles.

Réduction des dépenses d'équipement: Cette solution consiste, entre autres, à privilégier, là où c'est possible, les externats par rapport aux internats et à exploiter les locaux en y organisant des classes alternées, lorsque les effectifs le justifient. Le choix de locaux exigeant peu d'entretien est aussi un facteur déterminant de limitation des coûts.

Restructuration des modalités de formation: Il est possible, à cet égard: (1) de modifier la durée du cycle d'enseignement, (2) de modifier l'âge de scolarisation, (3) d'introduire des réformes organisationnelles et pédagogiques, et (4) de promouvoir le service national et de lier l'éducation à la production. La durée du cycle primaire est de plus en plus uniformément fixée à six ans, mais celle de l'éducation considérée comme "fondamentale" a récemment portée à neuf ans dans de nombreux pays; l'âge habituel de scolarisation est de six ans, et les tentatives effectuées pour retarder la scolarisation se sont heurtées à une forte opposition politique.

Parmi les réformes proposées au niveau de l'organisation et sur le plan pédagogique, figurent l'accroissement du nombre de jours et d'heures de classe, une modification de la place faite aux cours magistraux (regroupant la classe entière), l'amélioration des possibilités de rattrapage et d'enrichissement de l'apprentissage, l'utilisation des techniques de télé-enseignement ainsi que des systèmes d'enseignement et d'apprentissage programmés. Ces solutions peuvent améliorer le rendement scolaire, mais souvent au prix d'un accroissement des coûts globaux et des coûts par élève. La mise à profit des obligations de service national et l'établissement d'un lien entre l'éducation et les activités de production peuvent offrir un intérêt pédagogique (accroissement de la pertinence de l'éducation) aussi bien que financier (fourniture de services ou de biens à la société).

Redistribution des dépenses existantes: Celle-ci peut revêtir cinq formes principales (les exemples ci-après ont un caractère purement indicatif):

1. Entre secteurs: réduction des dépenses militaires et de sécurité, ainsi que des remboursements au titre de la dette, au profit de l'éducation.
2. Entre systèmes de formation: de l'éducation formelle vers l'éducation non formelle (y compris dans des formes traditionnelles).
3. Entre degrés de l'enseignement: par réaffectation à l'enseignement primaire de crédits de l'enseignement supérieur.
4. Entre types d'établissements: du public vers le privé, des internats vers les externats, de l'enseignement technique et professionnel vers l'enseignement général.
5. Entre types de dépenses: réduction des dépenses d'équipement au profit des dépenses de fonctionnement et, parmi ces derniers, du poste salaires au profit d'autres postes (celui des matériels éducatifs, par exemple).

Le but commun de ces diverses redistributions de crédits est de privilégier les postes les moins coûteux et de réduire les activités non éducatives au profit des activités éducatives.

Les nouveaux modes de financement qui méritent considération sont les suivants:

1. Ecoles privées
2. Droits de scolarité payables par les usagers
3. Prêts et bourses
4. Accroissement des prélèvements fiscaux
5. Nouvelles formes d'imposition (taxe sur les diplômes, impôt salarial sur l'emploi des diplômés, taxes affectées à l'éducation, loteries dont le produit serait réservé à l'éducation)
6. Soutien accru de la part de la communauté.

Chacune de ces solutions doit être appréciée selon les mêmes critères de rendement et d'équité qui servent à évaluer les autres sources possibles de recettes.

Politique de réforme

Compte tenu de l'analyse qu'ils ont faite de l'expérience de différents pays, Colclough et Lewin considèrent que l'ensemble de réformes le plus prometteur comprend les mesures suivantes:

- réduction des redoublements
- enseignement en classes alternées
- augmentation de l'effectif des classes
- remplacement des internats par des externats

- transfert d'une partie des dépenses d'investissement et de fonctionnement à la charge des communautés
- mise en place de nouvelles taxes et méthodes de recouvrement des coûts pour financer l'éducation postsecondaire

Les deux auteurs reconnaissent que toutes ces mesures ne sont pas également adaptées à tous les contextes et que, dans les pays les plus pauvres, elles risquent, même si leur application s'est opérée dans de bonnes conditions, de ne pas suffire encore à assurer le financement nécessaire pour instaurer l'éducation pour tous.

Nous concluons cet exposé sur trois avertissements. Premièrement, toutes les solutions destinées à assurer le financement et augmenter l'efficacité de l'éducation doivent être envisagées dans le contexte de la définition d'une éducation pour tous de qualité satisfaisante. Deuxièmement, il ne faut pas confondre réduction des coûts et efficacité accrue. Dans bien des cas, améliorer

l'efficacité de l'éducation pour tous signifiera dépenser non pas moins, mais plus d'argent: ainsi qu'on l'a fait observer dans le corps du texte, rien n'est moins rentable que des dépenses qui ne se traduisent pas par un gain éducatif. Troisièmement, les pays où 20 à 25 % de la population n'est pas scolarisée doivent s'attendre, compte tenu de la localisation et de la marginalisation des groupes de population en cause, à ce que leur scolarisation revienne considérablement plus cher, par élève, que celle de la population déjà scolarisée.

Cette liste des différents moyens d'accroître l'efficacité et d'élargir l'assise économique de l'éducation pour tous n'apporte pas au décideur ou au planificateur de l'éducation de solutions toutes faites. Elle peut néanmoins servir de point de départ à l'important débat auquel devra donner lieu dans tous les pays, au cours de la prochaine décennie, l'effort qu'ils déploieront pour atteindre leurs objectifs d'éducation pour tous.

Annexe

3



Principales sources bibliographiques

- Banque asiatique de développement. 1988. Education and Development in Asia and the Pacific. Manille, ADB.
- Banque mondiale. 1980. Education Sector Policy. Washington, D.C., Banque mondiale.
- Banque mondiale. 1980 et 1989. Rapport sur le développement dans le monde. Washington, D.C., Banque mondiale.
- Banque mondiale. 1988. L'éducation en Afrique subsaharienne: Pour une stratégie d'ajustement, de revitalisation et d'expansion. Washington, D.C., Banque mondiale.
- Beeby, C. E. 1966. The Quality of Education in Developing Countries. Cambridge, Massachusetts, Harvard University Press.
- Berrueta-Clement, John R. et al. 1984. Changed Lives: The Effects of the Perry Preschool Program on Youths Through Age 19. Ypsilanti, Michigan, High Scope Press.
- Berstecher, Dieter et Roy Carr-Hill. 1990. Primary Education and Economic Recession in the Developing World Since 1980. Paris, UNESCO.
- Bhola, H. S. 1988. Tendances et perspectives mondiales de l'éducation des adultes. Paris, UNESCO.
- Carr-Hill, Roy A. 1988. The information Base for the Planning of the Diversified Educational Field. Paris, Institut international de planification de l'éducation.
- Cochrane, Susan. 1986. The Effects of Education on Fertility and Mortality and the Effects of Education and Urbanization on Fertility. Washington, D.C, Département de l'éducation et de la formation, Banque mondiale.
- Colclough, Christopher et Keith Lewin. 1990. "Educating All the Children: The Economic Challenge for the 1990s" domtien, Thailande Document inédit présenté lors de la Conférence mondiale sur l'éducation pour tous.
- Colclough, Christopher. 1989. The Impact of Primary Schooling on Economic Development: A Review of the Evidence." World Development. 10.3. p. 167- 185.
- Colletta, Nat J. et Margaret Sutton. 1989. Achieving and Sustaining Universal Primary Education: International Experience Relevant to India. Washington, D.C., Banque mondiale.
- Congrès international UNESCO/PNUE sur l'éducation et la formation relatives à l'environnement. 1987. Stratégie internationale d'action en matière d'éducation et de formation relatives à l'environnement pour les années 1990. Paris, UNESCO.

- Cornia, Giovanni Andrea, Richard Jollyet Frances Stewart. 1987. *L'ajustement à l'usage humain: Protéger les groupes vulnérables et favoriser la croissance*. Paris, Economica.
- Farrell, Joseph P. et Stephen P. Heyneman. 1989. *Textbooks in the Developing World: Economic and Educational Choices*. Washington, D.C. Banque mondiale.
- FNUAP. 1989. *State of the World Population Report*. New York, FNUAP.
- Fuller, Bruce. 1985. *Raising school quality in Developing Countries: What Investments Boost Learning?* Washington, D.C., Education and Training Department, Banque mondiale.
- Giere, Ursula. 1987. *Functional illiteracy industrialized Countries: An Analytical Bibliography*. Hambourg, Institut de l'Unesco pour l'éducation.
- Glass, G. et al. 1982. *school Class Size: Research and Policy*. Beverly Hills, CA., Sage.
- Haddad, Wadi D. 1985. *Teacher Training: A Review of World Bank Experience*. Washington, D.C., Banque mondiale.
- Hallak, Jacques. 1990. *Investir dans l'avenir: Définir les priorités de l'éducation dans le monde en développement*, Paris, IPE (sous presse).
- Heyneman, S. et W. Loxley. 1983. "The effects of primary school quality on academic achievement across twenty-nine high and low income countries." *American journal of Sociology*, 88. I 162- 1194.
- Jamison, Dean et L. J. Lau. 1982. *Farmer Education and Farm Efficiency*. Baltimore, The Johns Hopkins University Press.
- King, Kenneth. 1988. *Aid and Educational Research in Developing Countries: The Role of the Donor Agencies in the Analysis of Education*. Edinburgh, Centre of African Studies, Edinburgh University.
- King, Elizabeth M. *Educating Girls and Women: Investing in Development*. 1990. Washington, D.C., Banque mondiale.
- LeVine, Robert A. et Merry I. White. 1986. *Human Conditions: The Cultural Basis of Educational Developments*. New York, Routledge and Kegan Paul Inc.
- Lind, Agneta et Anton Johnson. 1986. *Adult Literacy in the Third World: A Review of Objectives and Strategies*. Stockholm, SIDA.
- Lockheed, M. et A. Verspoor. 1990. *Improving the quality of Primary Education: A Review of Policy Options*. Washington, D.C., Banque mondiale.
- Myers, Robert et Rachel Hertenberg. 1987. *The Eleven Who Survive: Toward a Re-Examination of Early Childhood Development Program Options and Costs*. Washington, D.C., Département de l'éducation et de l'Information, Banque mondiale.
- Notre avenir à tous. (1987). *Commission mondiale sur l'environnement et le développement*. New York, Nations Unies.
- Plomp, Izeerd et Donald P. Ely (dir. pub.), 1986. "Educational Technology and Mass Media." *International Review of Education*, (numéro spécial) 32.3.
- PNUD. 1988. *Needs and Strategies for Education and Training in Developing Countries in the 1990s*. New York, PNUD.
- PNUD. 1990. *Human Development Report*. New York, PNUD.
- Pollitt, Ernesto. 1990. *Malnutrition and Infection in the Classroom*. Paris, Unesco.
- Psacharopoulos, George. 1985. "Returns to Education: A Further International Comparison." *Journal of Human Resources*. 20.4. p. 584604.
- Schiefelbein, E. et J. Farrell. 1984. "Educational and occupational attainment in Chile: The effects of educational quality, attainment, and achievement." *American Journal of Education*, 92. p. 125-162.
- Stromquist, Nelly. 1988. *Empowering Women through Knowledge: Policies and Practices in International Co-operation in Basic Education*. Paris, Institut international de planification de l'éducation.
- The World Resources Institute and The International Institute for the Environment and Development. 1988-89. *World Resources*. New York, Basic Books.
- Thiagarajan, Sivasailam et Aida L. Paigna. 1988. *Literature Review on the Soft Technologies of Learning*. Cambridge, MA: BRIDGES Research Report No. 2.
- UNESCO. 1985. *Le développement de l'éducation des adultes: Aspects et tendances*. Quatrième conférence internationale sur l'éducation des adultes. Paris, UNESCO.
- UNESCO. 1987. *Annuaire international de l'éducation: l'enseignement primaire au seuil du vingt et unième siècle (vol. XE VIII)*. Paris, UNESCO.
- UNESCO. 1988. *Annuaire statistique 1989*. Paris, UNESCO.
- UNESCO-UNICEF. *Unesco/Unicef Cooperative Program*. 1984. *Notes, Comments ...* New

- Series: Annotated list of numbers 1 to 150. Paris, UNESCO.
- UNICEF. 1989. Les enfants sur la ligne de front. New York, UNICEF.
- UNICEF. 1989 et 1990. La situation des enfants dans le monde. Oxford, Oxford University Press.
- UNICEF. 1989. Statistics on Children in Unicef Assisted Countries. New York, UNICEF.
- Wagner, Daniel (dir. pub.) The Future of Literacy in a Changing World. New York, Pergamon Press.
- Windham, Douglas M. 1988. "Effectiveness Indicators in the Economic Analysis of Educational Activities." *International Journal of Educational Research*, 12.6.

Annexe
3



*Déclaration mondiale sur
l'éducation pour tous*

Declaration Mondiale sur l'Education pour tous

Répondre aux besoins éducatifs fondamentaux

PREAMBULE

Il y a plus de quarante ans, les nations du monde affirmaient, dans la Déclaration universelle des droits de l'homme, que "toute personne a droit à l'éducation". Aujourd'hui pourtant, malgré les efforts considérables déployés par les pays du monde entier pour garantir ce droit de tous à l'éducation, la réalité reste celle-ci:

- plus de 100 millions d'enfants, dont au moins 60 millions de filles, n'ont pas accès à l'enseignement primaire;
- plus de 960 millions d'adultes, dont deux tiers de femmes, sont analphabètes, et tous les pays, tant industrialisés qu'en développement, connaissent un grave problème d'analphabétisme fonctionnel;
- plus du tiers des adultes du monde n'ont pas accès au savoir imprimé, aux nouveaux savoir-faire et aux technologies qui pourraient améliorer la qualité de leur vie et les aider à façonner le changement social et culturel et à s'y adapter; et
- plus de 100 millions d'enfants et d'innombrables adultes n'achèvent pas le cycle éducatif de base qu'ils ont entamé; des millions d'autres le poursuivent jusqu'à son terme sans acquérir le niveau de connaissances et de compétences indispensable.

En même temps, le monde se trouve aux prises avec des problèmes écrasants, notamment le fardeau grandissant de la dette, la menace de stagnation et de déclin économiques, une croissance démographique rapide, l'accentuation des disparités économiques entre les nations et au sein des nations, la guerre, l'occupation, les conflits civils, la criminalité violente, la mort évitable de millions d'enfants et la dégradation généralisée de l'environnement. Ces problèmes constituent un frein aux efforts entrepris pour répondre aux besoins éducatifs de base, et le manque de connaissances fondamentales dont souffre une fraction notable de la population empêche les sociétés de s'y attaquer avec la vigueur et la détermination voulues.

Ces problèmes ont été la cause, au cours des années 80, d'un important recul de l'éducation de base dans bon nombre des pays les moins avancés. Dans d'autres pays, la croissance économique a permis de financer

2 Déclaration Mondiale sur l'Éducation pour tous

l'expansion de l'éducation, mais ceux qui restent pauvres et non scolarisés ou illettrés se comptent encore par millions. Dans certains pays industrialisés aussi, des réductions opérées dans les dépenses publiques tout au long des années 80 ont abouti à une dégradation de l'éducation.

Cependant, le monde se trouve au seuil d'un siècle neuf, riche de promesses et de possibilités. On observe aujourd'hui un progrès authentique vers une détente pacifique et une plus grande coopération entre les nations. Les droits et facultés essentiels des femmes deviennent effectifs. Les réalisations scientifiques et culturelles utiles à l'humanité se multiplient. Le volume même d'informations disponible aujourd'hui dans le monde — dont une bonne part présente un intérêt pour la survie de l'être humain et son bien-être élémentaire — est sans commune mesure avec celui dont on disposait il y a quelques années à peine, et il augmente à une vitesse exponentielle. Ces informations portent notamment sur les moyens d'acquérir de nouvelles connaissances qui seront source de mieux-être, c'est-à-dire d' "apprendre à apprendre". L'association entre une information importante et notre nouvelle capacité de communiquer — autre acquis du monde moderne — crée un effet de synergie.

Ces forces nouvelles, conjuguées à l'expérience accumulée en matière de réformes, d'innovation et de recherche et aux progrès remarquables accomplis par de nombreux pays dans le domaine de l'éducation, font que pour la première fois dans l'histoire l'éducation fondamentale pour tous apparaît comme un bât accessible.

En conséquence, nous, participants à la Conférence mondiale sur l'éducation pour tous, réunis à Jomtien (Thaïlande) du 5 au 9 mars 1990:

Rappelant que l'éducation est un droit fondamental pour tous, femmes et hommes, à tout âge et dans le monde entier,

Ayant conscience que l'éducation peut contribuer à améliorer la sécurité, la santé, la prospérité et l'équilibre écologique dans le monde, en même temps qu'elle favorise le progrès social, économique et culturel, la tolérance et la coopération internationale,

Sachant que l'éducation est une condition indispensable, sinon suffisante, du développement de l'individu et de la société,

Reconnaissant que le savoir traditionnel et le patrimoine culturel autochtone ont une valeur et une validité propres et peuvent servir aussi bien à définir qu'à promouvoir le développement,

Constatant que, dans l'ensemble, l'éducation actuellement dispensée présente de graves insuffisances et qu'il importe d'en

Déclaration Mondiale sur l'Éducation pour tous 3

améliorer la pertinence et la qualité tout en en rendant l'accès universel,

Reconnaissant qu'une éducation fondamentale solide est indispensable au renforcement des niveaux d'éducation plus élevés ainsi que de la culture et du potentiel scientifiques et technologiques, et par là à un développement autonome,

Reconnaissant la nécessité, pour relever ce défi dans toute son ampleur et sa complexité, d'offrir aux générations présentes et futures une vision élargie de l'éducation fondamentale et un engagement renouvelé en faveur de celle-ci,

proclamons la présente:

*Déclaration mondiale sur l'éducation pour tous:
Répondre aux besoins éducatifs fondamentaux*

L'ÉDUCATION POUR TOUS: LES OBJECTIFS

ARTICLE 1 • REpondre aux besoins éducatifs fondamentaux

1. Toute personne - enfant, adolescent ou adulte — doit pouvoir bénéficier d'une formation conçue pour répondre à ses besoins éducatifs fondamentaux. Ces besoins concernent aussi bien les outils d'apprentissage essentiels (lecture, écriture, expression orale, calcul, résolution de problèmes) que les contenus éducatifs fondamentaux (connaissances, aptitudes, valeurs, attitudes) dont l'être humain a besoin pour survivre, pour développer toutes ses facultés, pour vivre et travailler dans la dignité, pour participer pleinement au développement, pour améliorer la qualité de son existence, pour prendre des décisions éclairées et pour continuer à apprendre. Le champ des besoins éducatifs fondamentaux et la manière dont il convient d'y répondre varient selon les pays et les cultures et évoluent inévitablement au fil du temps.

2. En pourvoyant à ces besoins, on confère aux membres de toute société la capacité — ainsi que la responsabilité correspondante — de respecter et faire fructifier leur patrimoine culturel, linguistique et spirituel commun, de promouvoir l'éducation d'autrui, de défendre la cause de la justice sociale, de protéger l'environnement, de se montrer tolérants envers les systèmes sociaux, politiques ou religieux différents du leur, en veillant à ce que les valeurs humanistes communément admises et les droits de l'homme soient sauvegardés, et d'œuvrer pour la paix et la solidarité internationales dans un monde caractérisé par l'interdépendance.

4 Déclaration Mondiale sur l'Éducation pour tous

3. Un autre but, non moins fondamental, du développement de l'éducation est la transmission et l'enrichissement des valeurs culturelles et morales communes. C'est en elles que l'individu et la société trouvent leur identité et leur valeur.

4. L'éducation fondamentale n'est pas seulement une fin en soi. Elle est l'assise d'une formation permanente et d'un développement de l'être humain, sur laquelle les pays peuvent édifier de façon systématique d'autres niveaux et d'autres types d'éducation et de formation.

L'ÉDUCATION POUR TOUS: UNE VISION PLUS LARGE ET UN ENGAGEMENT RENOUVELÉ

ARTICLE 2 • ELARGIR NOTRE VISION

1. S'employer à répondre aux besoins éducatifs fondamentaux de tous ne saurait se réduire à réinvestir dans l'éducation fondamentale telle qu'elle existe actuellement. Une vision plus large s'impose, afin d'aller au-delà des moyens présentement mise en oeuvre, des structures institutionnelles, des programmes d'enseignement et des systèmes classiques de formation, tout en s'appuyant sur ce qu'il y a de meilleur dans la pratique actuelle. L'accroissement quantitatif de l'information et la capacité de communication sans précédent avec laquelle il se conjugue engendrent aujourd'hui des possibilités inédites, dont nous devons tirer parti avec inventivité et avec la volonté de parvenir à une plus grande efficacité.

2. Cette approche élargie implique les orientations ci-après, développées dans les articles 3 à 7:

- Universaliser l'accès et promouvoir l'équité;
- Mettre l'accent sur la réussite de l'apprentissage;
- Élargir les moyens et le champ de l'éducation fondamentale;
- Améliorer le contexte de l'apprentissage;
- Renforcer les partenariats.

3. Les individus ne pourront réaliser leurs potentialités considérables et ne seront à même de contribuer au progrès de l'humanité que si on leur donne les moyens d'acquérir l'instruction et les bases dont ils ont besoin pour puiser dans la masse toujours croissante de connaissances susceptibles de leur être utiles et pour mettre à profit les nouveaux moyens de transmission de ce savoir.

Déclaration Mondiale sur l'Éducation pour tous 5

ARTICLE 3 • UNIVERSALISER L'ACCES ET PROMOUVOIR L'EQUITE

1. **Tous les enfants, tous les adolescents et tous les adultes devraient avoir accès à l'éducation fondamentale.** A cette fin, il convient de développer les services éducatifs de qualité et de prendre des mesures systématiques pour réduire les disparités.
2. Pour être équitable, l'éducation fondamentale doit offrir à tous les enfants, tous les adolescents et tous les adultes la possibilité d'atteindre un niveau d'instruction satisfaisant et de s'y maintenir.
3. La priorité absolue devrait être d'assurer l'accès des filles et des femmes à l'éducation et d'améliorer la qualité de la formation qui leur est dispensée, ainsi que de lever tous les obstacles à leur participation active. Tous les stéréotypes sexuels sont à bannir de l'éducation.
4. Il faut s'attacher activement à éliminer les disparités éducatives qui peuvent exister au détriment de certains groupes. Les pauvres, les enfants des rues et les enfants qui travaillent, les populations des zones rurales ou reculées, les nomades et les travailleurs migrants, les populations autochtones, les minorités ethniques, raciales et linguistiques, les réfugiés, les personnes déplacées par la guerre, les populations sous régime d'occupation, ne doivent subir aucune discrimination dans l'accès aux formations.
5. Les besoins éducatifs des handicapés exigent une attention spéciale. Il est nécessaire de prendre des mesures pour assurer, dans le cadre même du système éducatif, l'égalité d'accès à l'éducation de toutes les catégories de personnes handicapées.

ARTICLE 4 • METTRE L'ACCENT SUR LA REUSSITE DE L'APPRENTISSAGE

L'élargissement des possibilités de formation ne peut aboutir, en dernière analyse, au développement véritable de l'individu ou de la société que si les formations offertes se traduisent par des apprentissages effectifs, c'est-à-dire par l'acquisition des connaissances, de la capacité de raisonnement, des savoir-faire et des valeurs utiles. L'éducation fondamentale doit donc être axée sur l'acquisition effective et les résultats de l'apprentissage, et non pas sur le seul fait de s'inscrire à une formation, de la suivre jusqu'à son terme et d'obtenir le certificat qui la sanctionne. Les méthodes actives, fondées sur la participation, sont particulièrement aptes à assurer cette acquisition et à permettre à ceux qui apprennent de réaliser pleinement leurs potentialités. Il est nécessaire de définir

6 Déclaration Mondiale sur l'Éducation pour tous

pour chaque programme éducatif des niveaux d'acquisition satisfaisants et d'appliquer des systèmes améliorés d'évaluation des résultats.

ARTICLE 5 • ELARGIR LES MOYENS ET LE CHAMP DE L'ÉDUCATION FONDAMENTALE

La diversité et la complexité des besoins d'apprentissage fondamentaux des enfants, des adolescents et des adultes, ainsi que l'évolution de ces besoins, nécessitent d'élargir et de constamment redéfinir le champ de l'éducation fondamentale, afin de prendre en compte les éléments suivants:

- *L'apprentissage commence dès la naissance.* Cela implique que l'on accorde l'attention voulue aux soins aux jeunes enfants et à leur éducation initiale, qui peuvent être dispensés dans le cadre d'arrangements faisant intervenir les familles, la communauté ou des structures institutionnelles, selon les besoins.
- *Le principal système de formation assurant l'éducation fondamentale des enfants en dehors de la famille est l'école primaire.* L'enseignement primaire doit être universel, apporter une réponse aux besoins éducatifs fondamentaux de tous les enfants et tenir compte de la culture et des besoins de la communauté ainsi que des possibilités offertes par celle-ci. Des formations supplémentaires de substitution peuvent être mises en place pour contribuer à répondre aux besoins des enfants qui n'ont pas accès à l'enseignement scolaire ou n'y ont qu'un accès limité, à condition qu'elles respectent les normes pédagogiques appliquées à l'enseignement scolaire et bénéficient d'un financement suffisant.
- *Les besoins d'apprentissage fondamentaux des adolescents et des adultes sont variés et il convient pour les satisfaire de recourir à des systèmes de formation divers.* Des programmes d'alphabétisation sont indispensables car l'alphabétisation est un apprentissage nécessaire en soi qui se trouve à la source des autres compétences essentielles de l'existence. L'alphabétisation dans la langue maternelle renforce l'identité culturelle et la prise de conscience du patrimoine culturel. D'autres besoins pourront être satisfaits par une formation professionnelle, par l'apprentissage d'un métier et par des programmes d'éducation formelle et non formelle concernant la santé, la nutrition, la population, les techniques agricoles, l'environnement, la science, la technologie, la vie familiale — y compris une information en matière de fécondité — et d'autres problèmes de société.

Déclaration Mondiale sur l'Éducation pour tous 7

- *Tous les instruments et canaux d'information, de communication et d'action disponibles pourraient être mis à contribution pour aider à transmettre les connaissances essentielles et pour informer et éduquer le public dans le domaine social. A côté des supports traditionnellement utilisés, il convient d'exploiter le potentiel qu'offrent les bibliothèques, la télévision, la radio et les autres moyens d'information pour répondre aux besoins éducatifs fondamentaux de tous.*

Ces divers éléments devraient constituer un système intégré, c'est-à-dire être complémentaires, se renforcer mutuellement et répondre à des normes comparables, et ils devraient contribuer à la mise en place et au développement de possibilités d'éducation permanente.

ARTICLE 6 • AMELIORER LE CONTEXTE DE L'APPRENTISSAGE

L'apprentissage ne peut être conçu isolément. C'est pourquoi la société doit assurer à tous les apprenants l'alimentation, les soins de santé et, d'une manière générale, le soutien physique et affectif dont ils ont besoin pour participer activement à leur propre éducation et en tirer bénéfice. Les programmes éducatifs communautaires destinés aux adultes devraient inculquer à ceux-ci les connaissances et les savoir-faire requis pour améliorer les conditions d'apprentissage des enfants. L'éducation des enfants et celle de leurs parents ou des autres personnes qui en ont la garde se renforcent réciproquement et cette interaction devrait être mise à profit pour que l'apprentissage de tous s'effectue dans un climat stimulant et chaleureux.

ARTICLE 7 • RENFORCER LES PARTENARIATS

C'est aux autorités nationales, régionales et locales responsables de l'enseignement qu'il incombe plus particulièrement de mettre en place des services éducatifs de base pour tous, mais on ne saurait attendre d'elles qu'elles fournissent toutes les ressources humaines, financières ou institutionnelles requises pour cette tâche. Des partenariats nouveaux et plus actifs doivent se constituer à tous les niveaux: partenariats entre les divers sous-secteurs et les diverses formes de l'éducation, tenant compte du rôle spécifique des enseignants et de celui des administrateurs et autres personnels de l'éducation; partenariats entre l'éducation et d'autres départements ministériels, notamment ceux du Plan, des finances, de la santé, du travail, de la communication et d'autres secteurs sociaux; partenariats entre l'Etat et les organisations non gouvernementales,

8 Déclaration Mondiale sur l'Éducation pour tous

le secteur privé, les collectivités locales, les groupes religieux et les familles. Il est particulièrement important de reconnaître le rôle crucial joué par les familles comme par les enseignants. A cet égard, il est urgent que les conditions de service et le statut des enseignants, qui constituent un facteur déterminant de la mise en oeuvre de l'éducation pour tous, soient améliorés dans tous les pays conformément à la Recommandation OIT/Unesco concernant la condition du personnel enseignant (1966). Des partenariats authentiques facilitent la planification, la mise en oeuvre, la gestion et l'évaluation des programmes d'éducation fondamentale. La "vision élargie" et l'"engagement renouvelé" que nous prônons reposent sur de tels partenariats.

L'ÉDUCATION POUR TOUS: LES CONDITIONS REQUISES

ARTICLE 8 • METTRE EN PLACE DES POLITIQUES D'ACCOMPAGNEMENT

1. Il est indispensable, pour assurer pleinement l'éducation fondamentale et son utilisation efficace aux fins du développement individuel et social, de prévoir des politiques d'accompagnement dans les secteurs social, culturel et économique. L'éducation fondamentale pour tous suppose un engagement et une volonté politiques étayés par des mesures budgétaires et allant de pair avec une réforme de l'enseignement et un renforcement des institutions. Une politique économique et commerciale et une politique du travail, de l'emploi et de la santé judicieuses amélioreront la motivation des apprenants et leur permettront d'apporter une contribution plus positive au développement de la société.

2. Les sociétés devraient aussi offrir à l'éducation fondamentale le bénéfice d'un solide environnement intellectuel et scientifique. Cela implique une amélioration de l'enseignement supérieur et le développement de la recherche scientifique. D'étroits contacts avec le savoir technologique et scientifique contemporain devraient pouvoir exister à tous les niveaux d'éducation.

ARTICLE 9 • MOBILISER DES RESSOURCES

1. Pour pouvoir satisfaire les besoins éducatifs fondamentaux de tous, en élargissant notablement le champ de l'action menée, il est indispensable de mobiliser de nouvelles ressources financières et humaines, publiques, privées et volontaires, outre celles qui existent déjà. C'est la société tout entière qui doit être mise à contribution, si l'on

Déclaration Mondiale sur l'Éducation pour tous 9

considère que le temps, l'énergie et l'argent consacrés à l'éducation fondamentale constituent peut-être l'investissement humain le plus déterminant pour l'avenir d'un pays.

2. L'élargissement du financement public implique des prélèvements sur les ressources de toutes les administrations de l'Etat responsables du développement humain, par une augmentation en valeur absolue comme en valeur relative des crédits alloués aux services d'éducation fondamentale, sans toutefois perdre de vue que, dans la répartition des ressources nationales, l'éducation est certes un secteur important, mais au même titre que d'autres. S'attacher sérieusement à mieux tirer parti des ressources disponibles pour l'éducation et à améliorer l'efficacité des programmes édu-catifs permettra non seulement de produire davantage mais aussi, sans doute, d'attirer de nouvelles ressources. L'urgence qu'il y a à répondre aux besoins éducatifs fondamentaux pourra nécessiter une redistribution des ressources entre les secteurs, par exemple une réaffectation de crédits militaires en faveur des dépenses d'éducation. Mais surtout, les pays engagés dans un processus d'ajustement structurel et ployant sous le fardeau de la dette extérieure devront veiller à ce que l'éducation fondamentale bénéficie d'une protection spéciale. Aujourd'hui plus que jamais, il faut voir dans l'éducation une dimension fondamentale de tout projet social, culturel et économique.

ARTICLE 10 • RENFORCER LA SOLIDARITE INTERNATIONALE

1. **Satisfaire les besoins éducatifs fondamentaux constitue une responsabilité commune et universelle de l'humanité, qui exige la solidarité internationale et des relations économiques équitables et justes afin de corriger les disparités économiques existantes.** Toutes les nations ont à offrir des connaissances et des expériences utiles pour la conception de politiques et programmes d'éducation efficaces.

2. Une augmentation substantielle et de longue durée des ressources consacrées à l'éducation fondamentale sera indispensable. Il incombe à la communauté mondiale, y compris les organisations et institutions inter-gouvernementales, de pallier d'urgence les contraintes qui empêchent certains pays de réaliser l'éducation pour tous. Cela suppose l'adoption de mesures visant à augmenter le budget national des pays les plus pauvres ou à alléger un endettement trop lourd. Créanciers et débiteurs doivent trouver des formules novatrices et équitables pour réduire cette charge, car la capacité de nombreux pays en développement de répondre effectivement à leurs besoins d'éducation et autres besoins essentiels serait grandement améliorée par le règlement du problème de la dette.

3. Il convient de se préoccuper des besoins d'éducation fondamentale des adultes et des enfants partout où ces besoins existent. Les pays les moins

10 Déclaration Mondiale sur l'Éducation pour tous

avancés et les pays à faible revenu ont des besoins spéciaux et devront bénéficier en priorité de l'appui international accordé à l'éducation fondamentale pendant les années 90.

4. Toutes les nations doivent aussi unir leurs efforts pour résoudre les conflits et les dissensions, mettre fin aux occupations militaires et installer les populations déplacées ou faciliter leur retour dans leur pays d'origine, en veillant à répondre à leurs besoins éducatifs fondamentaux. Seul un environnement stable et pacifique peut offrir des conditions qui permettent à chaque être humain, enfant ou adulte, de tirer bénéfice des objectifs de la présente Déclaration.

• • •

Nous, participants à la Conférence mondiale sur l'éducation pour tous, réaffirmons le droit de toute personne à l'éducation. Tel est le fondement de notre détermination individuelle et collective à assurer l'éducation pour tous.

Nous nous engageons à agir conjointement dans les domaines de responsabilité qui sont les nôtres, et à prendre toutes les mesures nécessaires pour atteindre les objectifs de l'éducation pour tous. Ensemble, nous faisons appel aux gouvernements, aux organisations concernées et aux individus pour qu'ils s'associent à cette entreprise d'une urgente nécessité.

Les besoins éducatifs fondamentaux de tous peuvent, et doivent, être satisfaits. Il ne saurait y avoir façon plus valable de commencer l'Année internationale de l'alphabétisation et de progresser dans la voie des objectifs de la Décennie internationale des personnes handicapées (1983-1992), de la Décennie mondiale du développement culturel (1988-1997), de la quatrième Décennie des Nations Unies pour le développement (1990-1999), de la Convention sur l'élimination de toutes les formes de discrimination à l'égard des femmes et des Stratégies prospectives d'action pour la promotion de la femme, ainsi que de la Convention sur les droits de l'enfant. Jamais le moment n'a été plus propice pour nous engager à assurer à tous, partout dans le monde, la possibilité d'acquérir les apprentissages fondamentaux.

En conséquence, nous adoptons la présente *Déclaration mondiale sur l'éducation pour tous: Répondre aux besoins éducatifs fondamentaux*, et nous convenons d'un *Cadre d'action pour répondre aux besoins éducatifs fondamentaux*, qui doit permettre de réaliser les objectifs énoncés dans cette *Déclaration*.